



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

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

Bakalářská práce

Přechod z alternativní mateřské školy na základní školu

Vypracovala: Pavlína Nídlová
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová
České Budějovice 2024

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 5.4. 2024

Pavλίna Nídlová

PODĚKOVÁNÍ

Velmi ráda bych poděkovala vedoucí své práce paní Mgr. Evě Svobodové za odborné vedení mé bakalářské práce, za její cenné rady, trpělivost, důvěru a pozitivní přístup. Také bych ráda poděkovala všem, kdo se podíleli na mém výzkumu, za jejich vstřícnost a projevenou ochotu. V neposlední řadě také děkuji své rodině za pochopení a podporu.

Pavλίna Nídlová

ABSTRAKT

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na alternativní vzdělávání dostupné v České republice. Vysvětluje základní principy těchto alternativních pedagogických konceptů a také objasňuje pojem dnešního tradičního školství v České republice. Praktická část prezentuje výsledky výzkumného šetření vedeného formou rozhovorů, jehož cílem je popsat zkušenosti dětí s přechodem z alternativní mateřské školy na tradiční základní školu a získat představu o problémech, nebo naopak výhodách při adaptaci na odlišný typ školy.

Klíčová slova

Alternativní vzdělávání, Montessori, lesní MŠ, Daltonský plán, Jenská škola, Waldorfská škola, MŠ Začít spolu, předškolní vzdělávání, pedagogika, vstup na základní školu.

ABSTRACT

This bachelor's thesis is divided into two parts, a theoretical and a practical one. The theoretical part is focused on alternative education available in the Czech Republic. It explains the basic principles of alternative pedagogical concepts and also clarifies the concept of contemporary traditional education in the Czech Republic. The practical part presents the results of a research investigation conducted in the form of interviews. Their aim was to describe the experiences of children with the transition from an alternative kindergarten to a traditional primary school, and to get an idea of the problems, or on the contrary, the advantages of adapting to a different type of school.

Keywords

Alternative education, Montessori, forest nursery school, Dalton Plan, Jen school, Waldorf school, step-by-step kindergarten, preschool education, pedagogy, elementary school entry.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
1.1. Charakteristika alternativních škol.....	10
1.1.1. Inovativní škola.....	11
1.2. Alternativní školy.....	12
1.2.1. Historie.....	12
1.2.1.1. Pokusné školy.....	13
1.2.1.2. Alternativní školy v poválečném Československu.....	13
1.2.1.3. České alternativní školy v devadesátých letech.....	13
1.2.1.4. Vznik školských asociací.....	14
1.2.2. Typy alternativních škol.....	15
1.2.3. Reformní školy	16
1.2.3.1. Waldorfská škola	16
1.2.3.1.1. Antroposofie.....	17
1.2.3.1.2. Znaky waldorfské školy.....	17
1.2.3.2. Montessori škola	20
1.2.3.2.1. Znaky montessori školy.....	20
1.2.3.3. Daltonská škola	22
1.2.3.3.1. Znaky daltonské školy.....	23
1.2.3.4. Freinetovská škola	24
1.2.3.4.1. Znaky freinetovské školy.....	25
1.2.3.5. Jenská škola	26
1.2.3.5.1. Znaky Jenské školy.....	26
1.2.4. Církevní školy	28
1.2.4.1. Znaky církevní školy.....	28
1.2.5. Moderní alternativní školy	29
1.2.5.1. Začít spolu – Step by Step	30
1.2.5.1.1. Znaky pro program Začít spolu.....	31
1.2.5.2. Zdravá škola	31
1.2.5.2.1. Znaky Zdravé školy.....	32
1.2.5.3. Lesní škola	33
1.2.5.3.1. Znaky lesní školy.....	34
1.2.5.4. Domácí vzdělávání	35
1.2.5.4.1. Znaky domácího vzdělávání.....	35
1.2.5.5. Demokratická svobodná škola	36
1.2.5.5.1. Znaky demokratické školy.....	37
1.2.5.6. Pedagogika Franze Ketta	38
1.2.5.6.1. Znaky pedagogiky Franze Ketta.....	39
1.2.6. Zastoupení alternativních škol v České republice.....	40
2 TRADIČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	42
2.1. Historie školství.....	42
2.2. Rozdíly mezi alternativní a tradiční školou.....	42
2.3. Současné vyučování.....	44
2.4. Přechod dítěte na základní školu.....	45

2.4.1.	Základní škola a její výběr.....	45
2.4.1.1.	Výběr základní školy.....	46
2.4.1.2.	Zralost ke vstupu do ZŠ.....	47
2.4.1.3.	Příprava ke vstupu do ZŠ.....	48
2.4.1.4.	Nové prostředí.....	49
3	SHRNUTÍ PROBLEMATIKY	50
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
4	KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	51
4.1.	Cíl výzkumu.....	51
4.2.	Výzkumný problém.....	51
4.3.	Stručné shrnutí problematiky.....	52
4.4.	Výzkumné otázky.....	52
4.5.	Metodika výzkumu.....	52
4.6.	Výzkumný vzorek.....	53
4.7.	Sběr dat.....	54
4.8.	Analýza výzkumu.....	55
1.	Kategorie – Prožívání změny.....	56
2.	Kategorie – Vnímání učitele a základní školy.....	57
3.	Kategorie – Příprava na vstup do 1. třídy.....	58
4.	Kategorie – Výběr školy.....	61
5.	Kategorie – Dětský kolektiv.....	62
5	DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ.....	64
6	ZÁVĚR.....	67
7	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	69
8	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Bakalářskou práci zaměřenou na alternativní školy jsem si zvolila z důvodu, že můj starší syn navštěvoval Lesní mateřskou školu a nyní by měl zahájit povinnou školní docházku, a také proto, že jsem se chtěla dozvědět více o tom, zda je alternativní vzdělávání pro děti skutečně přínosné.

Cílem této bakalářské práce je získat představu o možných problémech, překážkách nebo naopak výhodách při přechodu z alternativní mateřské školy na tradiční státní základní školu z pohledu samotných dětí. Při psaní bakalářské práce jsem měla možnost nastudovat více do hloubky principy alternativních škol známých v České republice, o kterých se podrobněji zmiňuji v teoretické části a krátce zmiňuji i problematiku školní zralosti, dnešního vzdělávání v České republice a vymezuji pojem tradiční školy.

Tato bakalářská práce by mohla být přínosem nejen pro začínající pedagogy ale i pro rodiče, kteří hledají vhodnou alternativní školu pro své dítě nebo mají pochybnosti o tom, zda je jejich dítě schopno zvládnout přestup z alternativní mateřské školy na tradiční základní školu.

Praktická část je věnována výsledkům kvalitativního výzkumu. Mými komunikačními partnery byli děti a jejich rodiče, kteří měli s tímto přestupem zkušenosti.

V posledních deseti letech se nároky na kvalitu školství stále zvyšují. Rodičům už není jedno, na jakou školu jejich děti půjdou. Zakládají se soukromé i alternativní školy a zdokonaluje se také naše státní školství. Dalo by se říci, že jde o zatím nenápadnou, ale velmi podstatnou změnu, která jistě ovlivní budoucnost celé naší společnosti. Podle mého názoru můžeme optimisticky doufat, že vývoj našeho školství, vzdělávání i společnosti se ubírá správným směrem. Tato bakalářská práce může pomoci se v našem školství zorientovat.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem alternativní vzdělávání můžeme chápat jako volné, netradiční a otevřené vzdělávání. Představuje jiné přístupy k tradiční metodě výuky a standardnímu systému školy. Odlišným způsobem chápe obsah a cíle vzdělávání a výchovy, používá inovativní metody a formy pedagogické práce.

1.1 Charakteristika alternativních škol

Pedagogický slovník definuje alternativní školu jako: „Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifičnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. aj.“ (Průcha et al., 2009, s. 16)

Podle Svobodové a Jůvy (1996) spojuje alternativní školy kritika dosavadního standardního školství. Mezi často kritizované prvky patří nedostatek pozornosti ke komplexnímu rozvoji žáka, s tím související převažující intelektualistické zaměření a malý prostor pro estetické, tělovýchovné a zdravotní aspekty výchovy, dále velké množství drilu a nátlaku, jednostranná autoritativní výchova a izolovanost školy, života a rodiny žáka.

Průcha (2012) předkládá pět základních rysů alternativního vzdělávání, které se pokusili formulovat němečtí autoři Klassen a Skiera (1990).

- pedocentrické zaměření;
- alternativní škola je aktivní, ve smyslu uplatňování různých vyučovacích forem a metod práce;
- usilování o komplexní výchovu;

- společenství, což znamená, že formy a postupy práce jsou utvářeny učiteli, žáky i rodiči;
- chápání školy podle principu „z života pro život“;
- cílem školního vzdělávání se stává úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

V alternativních školách dochází k odlišnému přístupu k dětem, k jiné organizaci výchovy. Uplatňují se zde nové, reformní, metody. V alternativních školách se můžeme setkat s menším počtem dětí ve třídě, vyučování probíhá prostřednictvím hry, která je pro děti přirozená, i formou diskuze, kdy se děti učí vyjádřit svůj názor. V této souvislosti se o alternativní škole mluví také jako o škole hrou. Děti jsou více vedeny k samostatnosti a tvůrčí iniciativě. Nabízí rodičům další možnosti pro vzdělávání jejich dětí. Pro alternativní školy je také velmi důležitá komunikace a spolupráce s rodinou.

1.1.1. Inovativní škola

V 90. letech 20. století se začal pro alternativní školu uplatňovat také termín „inovativní / inovující škola“. Skalková (1999) pod pojmem inovace chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. „Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému. Inovační snahy, které sledují určité změny, obvykle vycházejí z jednotlivých škol, od učitelů i ze sféry vědy, odborných pracovišť, školských institucí. Inovační úsilí je spjato s určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám.“ (Skalková, 1999, s.73)

Dle legislativy České republiky se však i alternativní škola stejně jako škola standardní musí řídit schváleným Rámcovým programem a spadá do kompetence Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Rámcový vzdělávací program vytyčuje vzdělávací oblasti, které zahrnují dílčí cíle, výstupy a vzdělávací nabídku. Ta má být v souladu se vzdělávacími oblastmi a pomáhat dítěti v postupném osvojování si určených schopností a dovedností. (MŠMT, 2021).

1.2. Alternativní školy

1.2.1. Historie

První zmínky o alternativních školách vznikaly dle Svobodové a Jůvy (1996) na přelomu 19. a 20. století. Alternativní školy vycházely z kritiky tehdejšího školství a snažily se o změnu tradiční školy. Ve dvacátých a třicátých letech dvacátého století se rozvíjela reformní pedagogika. Jejími hlavními představiteli byli například P. Petersen, H. Parkhurst, R. Steiner a M. Montessori. Tito učitelé vytvořili inovativní pedagogické koncepty, které fungují dosud. (Průcha, 2012)

V Československu ve dvacátých letech dochází k rozkvětu školství. Alternativní vzdělávání bylo tehdy v naší zemi na velmi vysoké úrovni. Čeští pedagogové se inspirovali světovým hnutím reformní pedagogiky. Průcha (2012, s. 37) k tomu uvádí: „Československo patřilo ve dvacátých letech k nejprogresivnějším zemím v rozvoji alternativního školství.“

K rozvoji československého vzdělávání podle Svobodové a Jůvy (1996) přispěly i reformní pedagogické sbory, založené ve třicátých letech v Praze. Jednalo se o Reformní sbor pro národní školství ve Velké Praze a o Reformní komisi školy vysokých studií pedagogických.

Tyto reformní sbory prosazovaly:

- samostatnost
- spolupráci s rodiči
- pracovní činnosti a tělovýchovu
- respekt k individualitě
- pomocné třídy pro opožděné nebo duševně nemocné děti
- pozornost ke zdraví a sociálnímu prostředí dítěte;

1.2.1.1. Pokusné školy

V Československé republice vznikaly ve 20. letech takzvané pokusné školy. Existovalo tehdy přes 50 reformních škol s důrazem na svobodu, samostatnost a kreativitu žáka. Například zlínské pokusné školy, které blíže představuje Kasperová a Kasper (2020) ve své publikaci *Nová škola v meziválečném Československu ve Zlíně*. Učitelé ve zlínských školách dokázali zaměřit vyučování na řešení promyšleného systému problémů a projektů blízkých životu dětí. Respektovali jejich věk i schopnosti. Žáci zde byli vedeni k samostatnosti, zodpovědnosti i ke spolupráci, naučili se plánovat a rozdělit práci na zadaných úkolech. To vše je mělo připravit na občanský i profesní život v meziválečném demokratickém Československu. Zlínské školy štědře podporoval tehdejší závod Baťa, a proto i vybavení škol bylo v porovnání s ostatními reformními školami nadprůměrné. Podle Kasperové a Kaspera (2020) byly zlínské školy mezinárodním fenoménem.

Úkolem pokusných škol v Československu bylo sledování výsledků reformní činnosti. Na základě analýzy těchto výsledků pak mělo dojít ke změnám československého školství a následné školské reformě. (Svobodová & Jůva, 1996)

1.2.1.2. Alternativní školy v poválečném Československu

Po zásahu nacistické okupace v letech 1939–1945 převzala školství pod svou správu v roce 1949 Komunistická strana Československa a instituce se musely podřídit jednotnému školství - systému centrálního, direktivního řízení, výraznému ideologickému zaměření výuky spolu s potlačováním jakékoliv kritiky. (Průcha, 2012)

1.2.1.3. České alternativní školy v devadesátých letech

Změnou pro alternativní školy pak byla v roce 1990 novela školského zákona č.171/1990 Sb., na základě které bylo zrušeno jednotné školství, ustanovení o povinnosti jednotné ideové orientace vzdělávání, byla zavedena možnost výuky podle schopností a zájmů dětí, a nově byl umožněn také vznik nestátního školství, tj. škol

církevních a soukromých. (Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2024)

V 90. letech se v České republice vytvářely nové a lepší podmínky pro rozvoj pedagogických teorií. Znovu se obnovovaly kontakty se západní pedagogikou, rostl zájem o alternativní školu a hledaly se odpovědi na problémy edukace v moderním světě. (Jůva, 2007). Konala se řada přednášek a seminářů vedených zahraničními lektory, pedagogové podnikaly zahraniční stáže, například i do dánských mateřských škol.

1.2.1.4. Vznik školských asociací

V 90. letech pomáhaly přeměně našeho dosavadního školství také nově vzniklé školské asociace – například Unie soukromých škol ČR, Česká asociace pedagogického výzkumu Praha, a také organizace NEMES. (Nezávislá Mezioborová Skupina pro transformaci vzdělávání)

Hlavní zakladatelka NEMES PhDr. Miluše Havlínová, CSc. (1934 - 2007) měla jako pedagogická psycholožka pracující ve Státním zdravotním ústavu řadu dokladů o negativním vlivu tehdejší školy na vývoj dětí. Významnou roli v NEMES měly i známé české osobnosti z oblasti psychologie a pedagogiky jako Zdeněk Helus, Jiří Kotásek, Karel Rýdl, Ondřej Hausenblas, Vladka Spilková a další. Posláním NEMES bylo zasazovat se o systémovou proměnu školské politiky a vzdělávání. Vycházela z pojetí dítěte nikoli jako objektu, ale jako subjektu vzdělávání, jedinečného ve svých možnostech i potřebách. Od toho se odvíjela i její filozofie vzdělávání jako služby vzdělávajícímu se, což s sebou neslo jiné úkoly školy ve vztahu k jednotlivci. (SKAV, 2024)

Členové NEMES vytvořili jako první jeden z komplexních projektů transformace školské politiky, vzdělávání a školy Svoboda ve vzdělání a česká škola (1990–1991). Následoval navazující dokument Zásady realizace svobody ve vzdělávání v české škole (1992). Oba dokumenty byly předloženy ministerstvu a publikovány v Učitelských novinách. Členové NEMES se také velkou měrou podíleli na zpracování Bílé knihy (Návrh rozvoje české vzdělávací soustavy). (SKAV, 2024)

Bílá kniha (2001), byť oficiálně přijata, se však nakonec nestala tím, čím ve světě je, tedy základním materiálem, který určuje další vývoj. Bohužel se nevyužilo iniciativy pedagogů a jednotlivých asociací a nevytvořila se tehdy mohutná síla přeměny. Byl to důsledek absence dlouhodobé odborné i politické vize a jasných cílů, častého střídání ministrů, které podlamovalo kontinuitu práce, a nekoncepčního řešení urgentních problémů. (Jan Kovařovic, 2013, SKAV)

Ekonomické, sociální i kulturní podmínky v České republice vedly k tomu, že se začaly zkoušet nové koncepce cílů výchovy a vzdělávání, i metodiky vyučovací činnosti.

1.2.2. Typy Alternativních škol

V dnešní době jsou v České republice známé tyto alternativní školy:

- **Waldorfská (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ)**
- **Montessori (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ)**
- **Daltonská (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)**
- **Freinetovská škola (pouze prvky v některých ZŠ)**
- **Jenská (1. st. ZŠ)**
- **Začít spolu (MŠ, 1. st. ZŠ)**
- **Zdravá škola (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)**
- **Lesní / přírodní škola (MŠ, SŠ)**
- **Domácí vzdělávání (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)**
- **demokratická svobodná škola (ZKOLA,2024)**

Průcha (2012) je dále rozděluje na tři hlavní skupiny:

- **klasické reformní** (Waldorfská škola, Montessoriovská škola, Freinetova „moderní“ škola, Jenská škola, Daltonský učební plán)

- **církevní**
- **moderní alternativní školy** (což jsou všechny typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církevními nebo náboženskými společenstvími)

1.2.3. Reformní školy

Současné alternativní školy na reformní pedagogiku a její myšlenky z dvacátého století navazují. Reformisti se snažili na základě kritiky tehdejšího školství o jinou, novou, lepší koncepci vzdělávání. (Jůva, 2007)

Reformní školy uplatňovaly ve své výchově pedocentrismus, využívaly pracovní školy, ve kterých učitelé rozvíjeli schopnosti, znalosti i dovednosti svých žáků. Učební plán vychází z celků, jsou proto zrušeny vyučovací předměty. Což je podle reformistů přirozenější. Z koncepce Rousseauovi přirozené výchovy a Tolstého volné školy také reformisté vycházeli. Stejně jako Spenser a Dewey propagovali vzdělání, které je přínosem pro život. (Jůva, 2007)

1.2.3.1. *Waldorfská škola*

První waldorfská škola byla založena v roce 1919 ve Stuttgartu. Vznikla z podnětu továrníka Emila Molta, spolumajitele a ředitele cigaretové továrny Waldorf-Astoria. Ten chtěl pro děti svých dělníků vybudovat mateřskou školu.

Zakladatelem Waldorfské pedagogiky byl německý pedagog a filozof Rudolf Steiner (1861 – 1925). Steiner propagoval Antroposofii - vědu o podstatě člověka. Mezi jeho nejznámější díla můžeme zařadit Theosofii, Výchovu dítěte z hlediska duchovědy a Filosofii svobody (Svobodová & Jůva, 1996)

1.2.3.1.1. Antroposofie

Antroposofie je myšlenkovým proudem otevřeným lidem přicházejícím z jakékoliv náboženské tradice. Vychází z přesvědčení, že člověk má svůj původ v duchovním světě, s nímž se má ve své pozemské existenci svobodně a bděle znovu spojit. Ve středu zájmu antroposofie, jak vyplývá z názvu, stojí člověk (anthropos) a hledání moudrosti (sophia) o člověku. (Waldorfská škola České Budějovice, 2024)

Antroposofie je základem waldorfské pedagogiky. Projevuje se v jejích metodách a způsobech vyučování a výchovy. Steiner sám uvádí, že pedagog nepotřebuje antroposofii, aby ji učil, ale pro své vlastní vzdělávání. (Grecmanová & Urbanovská, 1996)

Steiner ve své přednášce 17. července 1924 v Arnheimu uvádí: „*Je-li naše uvažování o výchově založeno na antroposofii, nepředstavujeme si dítě jako něco, co musíme pomáhat rozvíjet, aby se stále více přibližovalo nějakému společenskému ideálu. Tento lidský ideál může být zcela abstraktní. Dnes se takový lidský ideál stal již něčím, co může mít mnoho podob. Politických, sociálních a jiných, lidské ideály se mění. Dítě je pomalu vedeno nějakým konkrétním směrem, aby se stalo tím, co je pro lidstvo právě považováno za správné. To není výchozí bod pro učitele, který chce vzdělávat a učit na základě antroposofie. Nedělá si ze svých názorů „modlu“. Neboť abstraktní obraz člověka, k němuž má být dítě vedeno, je modlou. Vzdělávání ve Waldorfské škole, první projev výchovy založené na antroposofii, je vlastně praxí výchovy jako umění. Podněty pocházející z antroposofie nám mohou poskytnout pravdivé poznání člověka. Řekl bych, že musíme čerpat určitou míru inspirace z duchovní vědy, máme-li si dnes vypěstovat správný smysl pro to, co by se mělo dítěti přinést.*“ (Archiv Rudolf Steiner, 2024)

1.2.3.1.2. Znaky waldorfské školy

Waldorfské školy vychovávají děti tak, aby se co nejlépe uplatnili v praktickém, běžném životě. Vedou děti k harmonii duševní i tělesné a také k respektu ke svobodě, bratrství a rovnosti. Podle Grecmanové a Urbanovské (1996) chce waldorfská škola

v dětech rozvíjet jejich dovednosti, nadání i emocionální a intelektuální schopnosti, jako individuality. Podporuje u dětí vlastní názor a samostatnost. Upevňuje v nich smysl pro správné charakterové vlastnosti, například smysl pro spravedlnost, empatii a toleranci vůči ostatním a také využívá motivaci k učení (Grecmanová & Urbanovská, 1996, s. 8).

Waldorfští učitelé usilují o výchovu svobodných lidí, nevštěpují jim tedy určitý světový názor. Spíše usilují o rozvinutí vloh svých svěřenců do té míry, aby tito byli v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání. (Waldorfské školy, 2024)

Pro tuto pedagogiku jsou charakteristické sedmileté vývojové stupně.

- V prvním sedmiletí (od narození do sedmi let), se dítě učí nápodobou, poznává okolí celým svým tělem. Pro toto období je důležitý prožitek a hra.
- V druhém sedmiletí (od sedmi do čtrnácti let) je u dítěte kladen důraz na citové vnímání, schopnost tvořivosti a prožívání. Do desíti let dítěte je stále ještě potlačována rozumová složka, spíše se zdokonaluje jeho paměť. Po desátém roce jsou pak dítěti postupně předkládány různé definice a teorie.
- Ve třetím stupni od čtrnácti let, u dítěte již dochází k pohlavnímu dozrávání, k rozvoji abstraktního myšlení a utváření si vlastních názorů na svět. V tomto období dbá škola na estetickou, tělesnou i mravní výchovu.

Waldorfská pedagogika vychází ze zákonitostí přírody. Vyučování je určováno daným časovým rytmem, který je pro děti přirozený a neustále se opakuje. Opakují se klid a aktivita, pohyby, zvuky i rytmy a samozřejmě i bdění a spánek. Je důležité celkové rozdělení roku, měsíců, týdnů i dnů. (Hrdličková, 1994)

Důležitou součástí waldorfské školy jsou měsíční slavnosti, které by měly přispět k vnímání neměnných přírodních cyklů. Celý měsíc se k takové slavnosti směřuje, děti se na ni připravují a těší. Slavnost se chystá většinou spolu s rodiči dětí. Typickým

prvkem ve waldorfské škole je velká míra spolupráce školy a rodiny. Ta se běžně zapojuje i do provozu školy. Ve waldorfské pedagogice vyučují také náboženství, řemesla a eurytmii. Eurytmie můžeme vysvětlovat jako „viditelnou řeč“, kde má každá hláska svůj vlastní pohyb. Eurytmie obsahuje různé cviky a rytmy s hudebním doprovodem, připomíná tanec. Umožňuje dítěti prožívání, ztvárnění celým tělem.

Waldorfská škola věří, že člověk je zrozen jako individualita a pokouší se této individualitě vyhovět a doprovázet ji v jejím vývoji vhodně zprostředkovanými obsahy vyučování.

Velmi důležitou roli zde představuje učitel, vychovatel, který by měl umět správně rozeznat potřeby každého dítěte a měl by umět používat pro ně vhodné pedagogické postupy. Je vnímán jako umělec v oblasti výchovy. Měl by pro dítě být velmi dobrým vzorem, hledat si cestu k jeho osobnosti a přijímat ho jako jednající, cítící a poznávající bytost. (Grecmanová a Urbanovská, 1996, s. 11)

Obecným cílem ve waldorfské mateřské škole je vytvoření harmonického okolí s pevným životním rytmem. Dítěti je umožněna volná hra, která rozvíjí dětskou fantazii. Zprostředkovávají se zážitky tak, aby dítě mohlo poznávat svět na základě vlastních prožitků. Poskytuje se dobrý vzor, který by dítě mohlo napodobovat. V této pedagogice je důležitý rozvoj dětské tvůrčí fantazie. Dítě by nemělo dostávat příliš hraček. Pro dítě jsou vhodné přírodniny, ručně vyrobení panáči a další věci, ze kterých může dál tvořit tak, aby rozvíjelo svou fantazii. Ve waldorfských školách se často využívají přírodní materiály. (Csicr,2024)

- Dnes je v České republice 15 mateřských škol, 19 základních škol a 6 středních škol, které sdružuje Asociace waldorfských škol České republiky. Jejich adresný seznam můžeme najít na internetových stránkách asociace - www.iwaldorf.cz

1.2.3.2. Montessori škola

První škola s Montessori pedagogikou vznikla v roce 1907 v Římě. Italská lékařka a pedagožka Marie Tecla Artemisia Montessoriová (1870 – 1952) zde pro sirotky a děti ze sociálně slabých rodin otevřela dům dětí - Casa dei bambini.

Nejprve se zabývala dětmi postiženými a mentálně retardovanými. Ve svých spisech uvádí, v jak nevhodných podmínkách děti v ústavu žily, chyběla jim zraková stimulace a aktivity pro jemnou motoriku a tato deprivace přispívala k jejich stavu. Začala se zabývat touto problematikou, dokonce se stala i spoluředitelkou Ortofenické školy, školy pro duševně postižené, kde si mohla ověřovat všechny své teze. Po řadě svých výzkumů, změnila pohled na to, jak se děti učí a rozvíjejí. Dospěla ke zjištění, že dítě se naučí chodit, mluvit a manipulovat s předměty skrze svou vlastní tvořivost.

Montessoriová uvádí, že pokud jsou děti umístěny v prostředí uzpůsobeném podpoře jejich přirozeného rozvoje, mají schopnost se vzdělávat samy, jedná se o tzv. samo-vzdělávání. (Ludwig et al., 2000)

1.2.3.2.1. Znaky Montessori školy

Důležité pro Montessori pedagogiku je předem připravené prostředí. Prostory by měly vytvářet pocit bezpečí a chránit soukromí každého dítěte. Je uplatňována svobodná volba dítěte a hra je nahrazena skutečnou činností – prací.

Profesor Henry W. Holmes ve své předmluvě v knize *The Montessori Method* (1912) uvádí: „*Dr. Montessori, navzdory evidentně hlubokému zájmu nejen o sociální výchovu, ale také o estetický, idealistický a dokonce i náboženský vývoj dítěte, mluví o „hrách a pošetilých příbězích“ nenuceně a hanlivě.*“

V metodách Montessori výuky hrají důležitou úlohu bezpečnost, spolupráce, ohleduplnost, ticho, klid a láska.

Základními principy montessori pedagogiky jsou:

- Absorbující mysl, která umožňuje nasávat z vnějšího prostředí informace, které ukládá a vytváří tak pevný základ pro další rozvoj. Montessori pedagogika vnímá senzitivní fáze vývoje dítěte, což jsou časové úseky v životě člověka, kdy se daná dovednost učí bez jakéhokoliv většího úsilí. Dítě není unavené, učí se efektivně a získaná dovednost je trvalá. Často probíhá u dětí ve věku do šesti let.
- Ruka je nástrojem ducha – Děti chápou uchopením. Co neprojde rukou či jinými smysly, nemůže být v hlavě. A naopak. Na tělech dětí vidíme, jak myslí. U malých dětí, jsou myšlení a pohyb jedním a tím samým procesem. Obratnost naší lidské ruky je přímo svázána s rozvojem naší psychiky a intelektu.
(Montessori ČR,2024)
- Pomoz mi, abych to dokázal sám – toto je ústřední myšlenka a princip celé Montessori pedagogiky, znamená to dát dítěti čas a prostor a pomoci mu, až když si o to samo řekne. Děti by se měly učit zvládat vše samostatně a nezávisle na učiteli. Získávají tím tak i touhu po samostatnosti a budují si zdravé sebevědomí prožitkem svého vlastního úspěchu.
- Svoboda dítěte - Být svobodným pro dítě v Montessori znamená, že si může zvolit svou činnost z toho, co zná. Vybírá si, kde bude pracovat, kdy se činnosti bude věnovat a jak dlouho a také s kým chce pracovat, zda samo nebo s ostatními. Děti se tak cítí respektovanější a ochotně za svoje rozhodnutí přejímají zodpovědnost. Přirozené důsledky jsou bezprostřední a nejlepší zpětnou vazbou. Díky tomuto přístupu se děti rychle stávají autonomními.
(Montessori ČR,2024)

Montessori využívá práci s chybou, za kterou nejsou děti trestány nebo záporně hodnoceny, ale je jim ukazatelem toho, co mají ještě dále procvičit. Zároveň si dítě samo vede své vlastní portfolio prací – obrázky, knížky apod., které pak i využívá.

Děti zde soustředěně pracují se vzdělávacími pomůckami, které rozvíjejí jejich hrubou i jemnou motoriku, učí je tvarům i barvám a také trénují jejich smysly atd. (Svobodová & Jůva, 1995). Montessori pomůcky mají poměrně jasně daný vnitřní řád a pravidla, jsou vždy systematicky uloženy a přehledně uspořádány na určených místech. Dbá se i na estetičnost a trvanlivost materiálu, ze kterého jsou pomůcky vyrobeny.

V této pedagogice má velký význam také řád, ticho a klid. Vyvolává v dětech pocit bezpečí a ony se tak při své práci mohou soustředit na rozvoj svých schopností. (Rýdl, 1999)

Maria Montessori (1912) uvádí „*ve státních školách jsou děti potlačovány ve spontánním projevu své osobnosti, jsou skoro jako mrtvé bytosti. V takové škole jsou děti jako motýli připevnění špendlíky, každý ke svému místu, lavici, roztahující zbytečná křídla neplodných a nesmyslných znalostí, které nabyly. Škola musí umožnit svobodné, přirozené projevy dítěte, toto je zásadní reforma.*“ (Montessori, 1912, s.15)

- V roce 1998 vznikla v České republice Společnost Montessori ČR o.p.s., která dosud sdružuje více než 150 Montessori škol. Společnost prezentuje program Montessori a jeho praxi na konferencích a informačních akcích, věnuje se publikační činnosti, vzdělávání pedagogů a rodičů a nabízí také možnost zapůjčování studijní literatury.

1.2.3.3. Daltonská škola

Daltonský plán propagovala americká učitelka Helen Parkhurst (1886 – 1973). Několik let spolupracovala s Marií Montessori. Obě se tehdy inspirovaly problémy, které musely ve své praxi zažívat. Základy svého výchovně vzdělávacího systému publikovala v roce 1922 v knize *Výchova podle Daltonského plánu*.

Parkhurstová tvrdí, že by se do škol mělo vrátit nadšení, zájem i smysl. Vzdělávání by mělo dítěti pomoci naučit se zodpovědně vypořádat se všemi životními problémy, které by ho mohly potkat. Podle Parkhurstové se dítě, které navštěvuje tradiční

vzdělávací systém, který je sevržený pravidly a různými regulacemi, nenaučí nikdy samostatně řešit své obtíže ani problémy ve vztazích s ostatními. (Parkhurst, 1931)

V roce 1919 začala Parkhurstová své myšlenky propagovat v malé škole v americkém Daltonu. Zrušila klasické rozdělení do tříd podle věku, rozdělila děti do předmětových skupin a poskytla jim pomůcky. Žáci samostatně, podle svých potřeb pracovali na zadaných předmětech. Volně přecházeli i do jiných pracoven, mohli spolupracovat s ostatními nebo požádat přítomného pedagoga o pomoc. Zrušením tříd umožnila dětem postoupit v některém předmětu dále nebo v jiném předmětu přizpůsobit tempo výuky jejich schopnostem. (Svobodová & Jůva, 1996)

1.2.3.3.1. Znamky Daltonské školy

Tři základní principy, které Daltonský plán charakterizují jsou:

- Volnost, ve smyslu učit se zacházet se svobodou, získat odpovědnost
- Samostatnost, to, k čemu se sám dopracuji, si budu lépe pamatovat
- Spolupráce (Alternativní školy, 2024)

Daltonský plán dítě vybízí, aby se pustilo do učení svým vlastním způsobem a svým vlastním tempem. Učí ho tak převzít odpovědnost za své vzdělání. Absolventi Daltonu uvádějí, že byli dobře připraveni na vysokou školu, protože Daltonský plán je naučil, jak si rozvrhnout čas a převzít kontrolu nad svým vlastním vzdělávacím plánem. (The Dalton School, 2024)

V daltonské mateřské škole je hra a práce k dispozici na určených místech, kde jsou nachystány pomůcky a materiály. To podněcuje u dětí vytváření skupin, kde probíhá spolupráce a rozvoj organizačních schopností. Děti se učí, že každý člen skupiny je přínosem a je zodpovědný za konečný výsledek. Pro daltonský plán je důležitý instruktážní rozhovor. V prostředí mateřské školy probíhá v kruhu u barevné tabule, kde se děti seznamují s nabídkou aktivit a úkolů, kterým se budou věnovat. Úkolů může být více, jsou zaměřeny na rozvíjení dítěte například ve zrakovém vnímání,

orientaci v prostoru, procvičení hrubé a jemné motoriky, předmatematických představ atd. Děti si samy určí dobu, kdy úkoly udělají, a pokud zvolený úkol splní, na tabuli to označí. Děti tak provedou evidenci svého splněného úkolu, což má vliv na jejich zodpovědnost. V daltonské škole má každý den v týdnu svou barvu. To pomáhá dětem v lepší orientaci ve dnech v týdnu. (Daltonský plán v mateřské škole,2024)

- Od roku 1996 jsou v Brně pravidelně pořádány mezinárodní pedagogické konference ve spolupráci se zahraničními školami vzdělávajícími podle daltonského plánu. V roce 2013 bylo v České republice založeno Občanské sdružení Czech Dalton dříve také známé jako Asociace českých daltonských škol (1996 – 2013) Dnes v České republice funguje 8 mateřských škol a 15 základních škol, které v rámci svých aktivit spolupracují se sdružením Czech Dalton. (Czech Dalton,2024)

1.2.3.5. Freinetovská škola

Zakladateli této školy je francouzský učitel a teoretik Célestin Freinet (1896–1966) a jeho manželka Élise. Freinet si vyměňoval zkušenosti např. s M. Montessori, H. Parkhurstovou i s dalšími představiteli tehdejších reformních škol, se kterými si často dopisoval. Nechával se inspirovat jejich myšlenkami, které se snažil uplatňovat i ve své praxi. Kritizoval současné vzdělávání, které označoval za nesmyslné „přeplňování hlav“. Kritizoval i učitele tradiční školy a školní prostředí.

Podle Freineta je důležité, aby si děti mohly vyzkoušet své nabitě teoretické vědomosti i v praxi a uměly tak použít vše o čem se učí i ve skutečném životě. Freinet propagoval myšlenky pracovních škol. Podle jeho koncepce by se měla třída vybavit různými učebními pomůckami a pracovními místy, kde by se mohli žáci věnovat svému studiu. Freinet techniky svého učení popsal v knize Technologie Freinetovy moderní školy. (Husáková, 2007)

1.2.3.5.1. Znamky Freinetovské školy

Základními prvky jeho školní práce jsou:

- pracovní ateliéry – třída je jeden velký prostor, který rozdělen závěsy nebo příčkami na pracovní prostory. V takto rozdělených pracovních ateliérech jsou tiskárny i další vybavení např. rozhlas, magnetofon, promítačka atd.
- individuální týdenní plán žáka - je projednán společně s učitelem a dětmi, nové návrhy i problémy řeší třídní shromáždění, vše je publikováno také v třídních novinách. Ve výuce se nepoužívá výkladu učitele, ale probíhá společnými besedami, rozhovory, individuální i skupinovou prací, hodnocení je slovní.
- knihovna
- kartotéky, kde jsou umístěny karty s informacemi a základním učivem, testy a jejich řešení
- tiskárna – může sloužit k tisku školních novin, děti si mohou dopisovat s dětmi z jiné školy, učí se tak vyjadřovat i zvažovat své názory než je uveřejnit a naučí je to také nevěřit všemu, co se píše. Mohou se zde realizovat i introvertní nebo plaché děti
- školní nástěnka, na které se zveřejňují úspěchy nebo kritiky
- třídní rada – směřuje tak dítě k získání zodpovědnosti
- svoboda vyjadřování (Rýdl, 1994)

Rýdl (1994) dodává, že Freinet nahlížel na děti jako na individuality, udržoval respekt před jejich myšlením a snažil se maximálně rozvinout jejich osobnost a přiblížit se jejich potřebám. Výchova však podle něho nemůže existovat bez přímého nebo nepřímého ovlivňování. Ve své pedagogice považoval také za nezbytné vytvořit silnější pouto mezi rodiči, obcí a školou.

- Nyní je nejvíce škol tohoto typu pravděpodobně ve Francii, Holandsku a Belgii. V České republice dosud neexistuje žádná škola, která by fungovala na Freinetových základech a principech. Snad kvůli nedostatku informací o

Freinetově koncepci. Podle mého názoru jsou však jeho inspirující metody a techniky výuky používány i v některých českých školách.

1.2.3.5. Jenská škola

Za zakladatele tohoto pedagogického směru se považuje Peter Petersen (1884-1952), evangelický pastor a učitel. Svoji první Experimentální školu založil v roce 1923 v Německu, v Jeně. Ve svém pedagogickém plánu spojil všechny dosud známé pozitivní myšlenky rozvíjející se v rámci hnutí „nových škol“.

Znaky Jenské školy

Základ Petersonovy pedagogické koncepce vychází z toho, že člověk se narodil jako individualita a že se z něj za správných výchovných podmínek stává osobnost. Za „správné“ považoval spolehlivou rodinu, školu a harmonickou jednotu lidu. (Průcha, 2012)

Jenská škola podporuje vytváření věkově heterogenních skupin, poskytuje dětem podnětné a volné učební prostředí a podporuje tak výchovné společenství, kde se děti dále rozvíjejí. Děti jsou vedeny k samostatnosti, zodpovědnosti a spolupráci. Podle Svobodové (2007) jenský plán využívá metod založených na rodinném přístupu a nestkáváme se v ní s učitelem, který by měl dominantní roli.

Svobodová (2007) uvádí základní formy Petersonovy koncepce, kterými jsou:

- Rozhovor - v jenské škole se děti ráno přivítají u společné snídani a začínají den ranním rozhovorem, který probíhá nejčastěji v kruhu. Nikdo není do rozhovoru nucen. V jenské škole se diskutuje během celého dne v rámci řešení školních témat nebo i problémů a podobně.
- Práce - dítě své znalosti a schopnosti získává aktivním řešením úkolů a problémů, na kterých může pracovat samostatně nebo ve skupinách. Jednotliví členové skupiny si navzájem pomáhají. Děti jsou soustředovány do kmenových

skupin, kde jsou dva nebo tři ročníky. Pracují ve skupinách podle individuální úrovně na úkolech ze svého týdenního plánu

- Hra - v jenské škole se jedná o didaktické hry sledující jasné záměry. Například dramatické hry, které vedou i k osobnostnímu rozvoji dítěte. Smyslem hry je být „zahřívacím kolem“ před vstupem do pracovní části dne
- Slavnost – Pro jenský plán jsou slavnosti typickým znakem. Můžou to být oslavy významných dnů, úspěchů nebo výročí, slavnosti rána, podstatné jsou zde společná setkání, která vytváří celkovou pospolitost

Vyučování probíhá ve školních obytných pokojích. Děti si často tyto pokoje samy zdobí. Vzhled třídy se pak podobá dětskému pokoji. Mají zde učební pomůcky i hračky, které jsou jim volně k dispozici. Během vyučování se mohou po pokoji volně pohybovat. (tak, aby nerušili spolužáky). (Zš Hučák,2024)

Rýdl (2001) uvádí že jenský plán můžeme považovat za vhodnou výchovu i formu vzdělávání. Děti jsou vedeny ke spolupráci, zodpovědnosti, kritickému myšlení i empatii. Uvádí také, že k výchově dětí přispívají i různé sportovní kluby, kluby mládeže a média.

- Největší zastoupení mají Jenské školy v Nizozemsku. Nizozemský spolek jenských škol (NJPV – Nederlandse Jenaplan Vereniging) sdružuje více než 200 škol. V České republice jsou čtyři, a to v Hradci Králové (Zš Hučák), v Jaroměři (Zš Křišťál), ve Strakoncích (Zš Edubbaa) a v Praze (Zš Lupínek).

1.2.4. Církevní školy

Jsou to školská zařízení, která jsou zřizovaná pouze státem uznanou církví. K uznání nové církve státem je zapotřebí, aby počet jejích členů dosáhl počtu 10 000. Proto některá velmi dynamická křesťanská hnutí nemohou ze zákona zřizovat církevní školu. (Felnerová,1993)

Církevní pedagogika má v našich zemích hluboké kořeny a bohatou tradici, v době komunismu však byl vliv církvi potlačován. K většímu rozvoji u nás dochází v 90. letech 20. století, kdy z iniciativy rodičů vznikají nové církevní školy.

Felnerová (1993) zmiňuje skutečnost, že „čím více veřejnost o církevních školách slyší, tím více se staví proti nim, a to bez jakékoli jejich bližší znalosti“. Také u učitelů je tento přístup častý, což je přisuzováno důsledku dlouhodobé výchovy protináboženské ideologie, která zde byla uplatňována v době vlády Komunistické strany.

Církevní školy Průcha (2012) dělí na katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní.

1.2.4.1. Znaky církevní školy

Církevní školy prosazují humanizaci, individualizaci i změnu klimatu školy. Kladou důraz na prožívání žáka, na jeho aktivitu, tvořivost, věnují se charitativním činnostem a také hledají specifické pedagogické přístupy k „rizikovým“ žákům. Jak uvádí Felnerová (1993), křesťanská pedagogika vedle principu práva a spravedlnosti a respektování specifických pedagogických postupů obsahuje určitou dimenzi navíc. V křesťanské terminologii je to pojem milosrdenství. Přijetí člověka takového, jaký je, bez ohledu na to, zda si to zaslouží. Obrazem tohoto přijetí je Ježíšovo společenství s hříšníky. Neztracuje je, neodsuzuje je, ale svým odpuštěním je mění a posílá k novému životu.

Podle Průchy (2012) jsou jejich základními charakteristickými rysy, že je vzdělávání obohaceno o principy náboženství a křesťanství, uplatňují se kulturní tradice i příprava žáků na profese, kterou standardní školy neposkytují.

Školy církevní žákům zprostředkovávají duchovní rozměr. Mají vlastního kněze, který pečuje o jejich duchovní potřeby. Škola také nabízí modlitebních setkání nebo školní mše u příležitosti křesťanských svátků a významných událostí v životě školy. Účast na nich bývá dobrovolná. (Galová,2021)

V dnešní době je na území české republiky k dispozici přes sto církevních škol, které můžeme vyhledat na webových stránkách České biskupské konference (cbk.cirkev.cz)

1.2.5. Moderní alternativní školy

Průcha (2012) chápe moderní alternativní školy jako všechny typy současných alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí klasické reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církvemi či náboženskými společnostmi. Počet moderních alternativních škol je vysoký a stále roste. Je to dáno stálým hledáním nových způsobů výuky i rozvojem různých nových inovačních aktivit.

Jejich zřizování je podníceno rodiči a učiteli, kteří nejsou spokojeni se stávajícím systémem vzdělávání. U moderních alternativních škol je možnost sledovat některé shodné rysy. Například vyučování mimo budovu školy, omezená frontální výuka, snaha o minimální napětí ze špatných výsledků, komunikace s rodiči a jejich zapojení do chodu školy, projektové vyučování a integrovaná výuka.

1.2.5.1. Začít spolu – Step by step

Jedná se o výukový program, který vznikl ve Spojených státech amerických v 90. letech 20. století. Využívá nejnovější znalosti z psychologie i pedagogiky, ze kterých pak utváří nejmodernější vzdělávací postupy.

Za hlavního zakladatele je považován finančník, multimilionář a jeden z nejvýznamnějších filantropů na světě George Soros (nar. 1930), který založil společnost Open Society Foundations, program Step by Step a investoval do ní přes 100 milionů dolarů. V 90. letech se v souvislosti s politickými i hospodářskými změnami v mnoha zemích střední a východní Evropy potýkali s problémy v předškolním vzdělávání. Například v polovině 90. let v Kazachstánu navštěvovalo předškolní vzdělávání pouze jedno z deseti dětí.

Díky Sorosovi v roce 1994 zahájila společnost Open Society Foundations program Step by Step, iniciativu reformy předškolního vzdělávání v 15 zemích střední Evropy a Eurasie. Jednalo se o program vzdělávání, který propagoval učení formou hry. Nadšení pro program ze strany rodičů i pedagogů zajistilo formální schválení metodiky příslušnými vládami. V následujících letech se program rozšířil, aby sloužil dětem od narození až po první čtyři třídy základní školy a nyní vzkvétá v mateřských i základních školách ve více než 30 zemích, které tento program zavedly.

V říjnu 1998 zakládající koalice odhlasovala založení Mezinárodní asociace Step by Step (ISSA), která podporuje program Step by Step v jednotlivých zemích a sdružuje odborníky propagující progresivní přístupy v předškolním vzdělávání.

Od svého založení ISSA vyvinula řadu pedagogických nástrojů a příruček určených pro učitele i rodiče s důrazem na inkluzi, rozmanitost a hodnoty požadované v demokratických společnostech. (First Steps: A Brief History of the Step by Step Program, 2014)

1.2.5.1.1. Znaky pro program Začít spolu

Program klade velký důraz na individuální přístup. Je pro něj důležitá také inkluze, kterou podporuje. Děti si mohou svobodně vybírat aktivity, na které svými schopnosti stačí. Ve výchově dítěte je pro tento program také důležitá spolupráce s místní komunitou a rodiči, kteří se také mohou účastnit vyučování. (Začít spolu, 2024)

Den se začíná i končí komunitním kruhem, který slouží ke sdělování zážitků, prožitků i diskuzi a plánováním i hodnocením dne. (Krajčová & Kargerová, 2003)

- V současné době je v České republice celkem 162 škol, ve kterých se program Začít spolu uplatňuje. Seznam těchto škol je k dispozici na internetových stránkách www.zacitspolu.eu

1.2.5.2. Zdravá škola

Lidská populace se potýká se stále se zhoršujícím psychickým i fyzickým zdravotním stavem. I z tohoto důvodu začal v roce 1990 vznikat evropský program Škola podporující zdraví a jeho projekt „Zdravá škola“. V současné době je v programu 43 zemí. Vypracování metodiky měli na starosti pedagogové a odborníci ze Státního zdravotního ústavu. Garantem tohoto programu je Světová zdravotnická organizace a Rada Evropy. (Státní zdravotní ústav, 2024)

Program Zdravá škola není alternativním směrem ve školství, ale nastavuje určité principy a zásady, proto je zde zmiňován. Program je zároveň dobrým nástrojem včasné primární prevence civilizačních chorob, antisociálního chování a všech závislostí. (Státní zdravotní ústav, 2024)

1.2.5.2.1. Znaký zdravé školy

Pohoda prostředí

Škola se nachází v takovém prostředí, kde panuje především absence hluku, prašnosti, chemického znečištění, dodržují se zde hygienické normy, prostředí je příjemné, útulné i účelné a děti i rodiče mají volný přístup do všech školních prostor, které jsou maximálně využívány. Zdravá škola se snaží vytvořit dětem bezpečné prostředí, ve kterém by pak včas dokázala řešit zdraví škodlivé návyky nebo jiné nežádoucí chování (šikanu). Hlavní roli zde hraje komunikace s dítětem, děti jsou vedeny k samostatnosti, učitelé využívají ve své práci nejmodernějších poznatků z oblasti pedagogiky a psychologie a snaží se zamezit stresu u sebe i svých žáků. Zdravá škola dbá na potřebu biologických rytmů dítěte. Je dán pravidelný režim dne, nesmí se klást nepřiměřené nároky na organismus nebo narušovat normální průběh fyziologických procesů. Zařazuje se odpočinek i dostatek fyzického pohybu, kterým jsou pozitivně ovlivňovány i další funkce celého organismu. Školní stravování má zásady zdravé výživy.

Zdravé učení

Škola dbá na smysluplnost výuky, vítá všechny druhy netradičního, alternativního vyučování, zabezpečuje také tematiku ochrany za mimořádných událostí, učí děti pracovat i odpočívat, děti spolu navzájem spolupracují, podporuje se vzájemná důvěra, ve školách se třídí odpad. Přednost se zde dává dobrým návykům a dovednostem před memorováním

Otevřené partnerství

Škola spolupracuje s rodiči, i s obcí, s ostatními školami i se Státním zdravotním ústavem, dodržuje demokratické zásady, pořádá dny otevřených dveří, škola se zpřístupňuje i široké veřejnosti školními i mimoškolními aktivitami.

1.2.5.3. Lesní / přírodní škola

Uzel (2010) tvrdí, že není přesně známo kdy a kde lesní školy vznikly. Soudí se však, že vznikly nejspíše ve skandinávských zemích, pro které je pobyt v přírodě ve školách typický.

První lesní mateřská škola vznikla v Dánsku v roce 1954 ve městě Sollerod. Za zakladatelku je považována Ella Flatau, matka čtyř dětí, která s nimi trávila čas pravidelnými vycházkami do lesa. Ke svým činnostem s dětmi začala brát i známé a jejich děti a společně pak z jejich iniciativy vznikla první lesní mateřská škola.

Koncepci výuky lesních škol v Česku propagovala ředitelka pražského ekologického centra Toulcův dvůr, učitelka, Mgr. Emilie Strejčková (1939 – 2009). V roce 2004 založila ve svém ekologickém centru dvoutřídní mateřskou školu "Semínko". Dlouho se snažila o vznik třetí třídy - lesní školky. Projekt ale tehdy narazil na nevoli českých úředníků, odvolávajících se na přísné hygienické normy Evropské unie. Paradoxem je, že samotná Evropská unie s lesními školkami problém nikdy neměla. ("Na Toulcově dvoře vzniká jedna z prvních lesních školek, klub "Lesníček"", 2010, 17. srpna) Výchovu v přírodě prosazoval ale už i dříve, pedagog a spisovatel Eduard Štorch, který založil ve třicátých letech dětskou farmu na Libeňském ostrově. (Uzel, 2010).

1.2.5.3.1. Znaky Lesní školy

Děti jsou vzdělávány po celý den venku, nejlépe v lesním prostředí. U dětí tak dochází k přiblížení se k přírodě. Zažívají proměny přírody spolu se střídáním ročních období, kterým jsou přizpůsobeny i školní aktivity. Učí se zkušenostmi, jsou vedeny ke vzájemné spolupráci, rozvíjí se u nich obratnost i pozorovací schopnosti. Zdokonalují své motorické a smyslové dovednosti, a tak jsou méně náchylné vůči zraněním. Pobyt

venku, na čerstvém vzduchu je prospěšný i pro jejich zdraví. Pomůcky a vybavení je většinou z přírodního materiálu. Lesní škola nepoužívá hračky, zdrojem her je sama příroda. Děti tak používají svou fantazii. Děti zde pracují s opravdovým nářadím a také se učí různým řemeslům. Potřeby odpočinku a hygieny jsou zajištěny v zázemí lesních škol. Kde však děti netráví mnoho času. Většinou jen při velké nepřízni počasí. Běžnou součástí života v lesní škole je i péče o zvířata, která zde většinou mají.

- V České republice vznikla v roce 2011 Asociace lesních mateřských škol, která dnes sdružuje více než dvě stě lesních mateřských škol, jejich seznam najdeme na internetových stránkách Asociace (Asociace lesních mateřských škol,2024)

Za lesní školku Školský zákon považuje takovou mateřskou školu, kde vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. V takové školce musí na každých 15 dětí dohlížet minimálně 2 dospělé osoby. Alespoň jedna z nich musí mít pedagogickou kvalifikaci. Protože jsou tyto lesní mateřské školy pod kontrolou České školní inspekce i příslušné Krajské hygienické stanice, lze v nich plnit povinný rok předškolní docházky.

Kromě lesních mateřských škol existují také „lesní kluby“, které nejsou zapsány v Rejstříku škol a školských zařízení, nedostávají žádné pravidelné příspěvky od státu a děti v něm nemohou plnit povinný rok předškolní docházky. Provoz klubů nepodléhá žádným povinným kontrolám. Kvalita těchto dvou zařízení se tak může velmi lišit. (Asociace lesních mateřských škol,2024)

1.2.5.4. Domácí vzdělávání

Za představitele domácího vzdělávání lze považovat amerického učitele Johna Holta (1923-1985), který se během 70. let 20. století podílel na vzniku zájmu o domácí vzdělávání. Během své praxe ve školství došel k názoru, že je nereálné reformovat školský systém. Proto začal prosazovat myšlenky domácího vzdělávání. Raymond S. Moore (1916-2007) byl zase znepokojen tím, že děti byly zařazovány do škol a

oddělovány od matek ve stále se snižujícím věku. Předložil i řadu empirických důkazů prokazujících negativní vliv tohoto odloučení. (Bočková, 2020).

V 70. letech 20. století docházelo ve Spojených státech k rozvolňování společenských norem. Opouštěly se autoritativní postoje, a to se promítalo i ve vzdělávacím systému. Rodiče v reakci na tuto situaci vzali vzdělávání do svých rukou. (Hána & Kostecká, 2019).

Domácí vzdělávání však bylo zvykem i dříve. Tradice domácího vzdělávání nebyla nikdy přerušena například v Anglii a v prvorepublikovém Československu bylo domácí vzdělávání alternativním způsobem vzdělávání. (Beránek, 2003)

1.2.5.4.1. Znaky domácího vzdělávání

Hlavním znakem domácího vzdělávání je to, že je žák převážně vzděláván rodičem či jím pověřenou osobou v domácím prostředí nebo v jeho okolí. V posledních letech může být vzdělávání realizováno za využití různých dostupných online kurzů a elektronických materiálů určených přímo k domácímu vzdělávání. Žák se může výuky některých předmětů účastnit i ve své kmenové škole. (Hána & Kostecká, 2019). Podstatou domácího vzdělávání je přizpůsobení tempa, množství a způsobu výuky vzdělávanému dítěti.

Podle Petra Plaňanského (2003), člena prezidia Asociace pro domácí vzdělávání, rodiče udávají několik důvodů, proč se rozhodli učit své děti doma. Někteří mají špatné zkušenosti se školou, ať už vlastní, nebo prostřednictvím negativní zkušenosti svých dětí. Jiní rodiče vědí, že jejich dítě potřebuje zvýšenou individuální péči, zejména pokud jde o různé formy lehké mozkové dysfunkce, jako jsou například dyslexie, dyskalkulie atd., nebo o děti nadané. Pro domácí vyučování se většinou rozhodují rodiny křesťansky orientované. Mnohdy jde o rodiny, které domácí vzdělávání berou jako určitý životní styl. Plaňanský (2003) uvádí: „Vzdělání rodičů zde nehraje tu nejpodstatnější roli. O tom, zda je člověk dobrým pedagogem, nerozhoduje, zda absolvoval vysokou školu, nýbrž zda je schopen si osvojit určité přístupy k dětem, vzdělání jako takovému a zda je ochoten se stále učit novým věcem.“ (Beránek, 2003)

K uzákonění individuálního (domácího) vzdělávání v České republice došlo v roce 2004. Aby mohlo být dítě individuálně vzdělávané, musí být zapsáno do kmenové školy, která má akreditaci od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Všechny doma vzdělávané děti musí na konci každého pololetí vykonat zkoušky z veškerého učiva, které je probírané v konkrétním ročníku a je v osnovách kmenové školy (Bočková, 2020, s. 27).

1.2.5.5. Demokratická svobodná škola, Summerhill

První demokratickou školu, nazvanou Summerhill založil v roce 1921 pedagog Alexandr Sutherland Neill (1883-1973). Kritizoval tehdejší vzdělávací systém i nucené vzdělávání a lpění na zkouškách místo rozvíjení kritického myšlení. Hlavní myšlenkou při zakládání této školy bylo, aby škola byla vhodná pro dítě, namísto toho, aby se dítě přizpůsobovalo škole.

Neill (1964) ve svém krátkém filmu uvádí: *„Už několik generací se snažíme lidi učit pomocí víry, doktrín, politiky a když se podíváte na nemocný svět okolo sebe příliš úspěchu jsme tímto způsobem nedosáhli. Jednu věc jsme nikdy nezkusili. Svobodu. Tak jsem si říkal, že musím mít školu, kde budou děti svobodné a jejich osobnost není uměle formována, kde mohou volně žít svůj život. Za jediné řešení pro zlepšení společnosti považuji lásku a toleranci.“* (A. S. Neill - zakladatel školy Summerhill, 1964)

S demokratickou školou je neodmyslitelně spjat také termín „unschooling“, který poprvé použil americký pedagog a propagátor domácího vzdělávání John Holt (1923-1985). Pokud děti samy nechtějí, nemusí chodit na vyučovací hodiny. Typickým je pro něj absence osnov. V České republice je však zakázán. Holt věřil, že není potřeba děti do učení nutit. Pokud je jim poskytnuta svoboda a mají k dispozici kvalitní podněty, jsou schopny vzdělávat se samy.

Později byl roce 1968 založen asi nejrozšířenější model svobodné školy - Sudbury Valley School ve Framinghamu ve státě Massachusetts. V této škole nebyly vyučovací hodiny, nevyučovaly se žádné předměty, nikdo studenty k ničemu nenutil, neznámkoval, nijak je nehodnotil. Nebyly tam žádné třídy, děti byly všechny pohromadě, od čtyřletých až po devatenáctileté. (Mensa Česko: Pro nadané děti,2024)

1.2.5.5.1. Znaky demokratické školy

Demokratická škola propaguje filozofii, že děti se učí nejlépe, pokud jsou osvobozeny od donucování. Dítě by mělo žít svůj vlastní život. Nikoliv se řídit podle dospělého, který si myslí, že ví vše nejlépe. V demokratické škole si děti vytvářejí vztah k autoritám přirozeně na základě důvěry a svého kritického uvažování. Autoritou pak nemusí být jen učitel, ale i starší žák nebo vrstevník. Tato škola věří že pro společnost je hierarchická struktura vztahů, kdy moc je soustředěna do úzkého okruhu lidí nepřirozená a nebezpečná. (Asociace svobodných demokratických škol,2024)

Hlavním znakem této školy je vlastní sebeřízení. Děti se mohou rozhodovat co budou dělat. S kým, kde i jak dlouho. Jsou jim také k dispozici vzdělávací aktivity, ale nejsou k nim nijak nuceny . Zodpovědnost za vzdělávání je tedy na nich. Dospělí pouze zajišťují připravené prostředí. V demokratické škole jde o svobodu, nikoli svévoli.

Děti se účastní samosprávy školy, společně s dospělými rozhodují o pravidlech a celkovém fungování. Podléhají stejným právům a povinnostem, o kterých rozhoduje školní rada složená z dospělých i dětí. Dospělák i dítě má při hlasování jeden hlas. O trestech nerozhodují dospělí, ale školní rada.

Jednou z nejvýraznějších osobností svobodných demokratických škol je americký profesor psychologie Peter Gray. Podle něho charakterizují svobodnou demokratickou školu zejména tyto vlastnosti:

- vzdělávání je zodpovědností dětí;
- děti mají neomezenou svobodu hrát si a sledovat své vlastní zájmy;
- mají volný přístup ke všem pomůckám, které můžou samy užívat;

- dospělí jsou pomocníky, nikoli soudci;
 - věkový mix mezi dětmi a dospívajícími;
 - stabilní, morální a demokratické komunita. (Gray, 2017)
- V České republice existuje 22 škol, které se snaží jít cestou tohoto vzdělávání, sdružuje je Asociace svobodných demokratických škol. Jejich seznam je k dispozici na internetové adrese www.asociacesds.cz

1.2.5.6. Pedagogika Franze Ketta

Tento pedagogický směr, vycházející z křesťanského pojetí člověka, byl založen v 70. letech 20. století v Bavorsku teologem, katechetou a pedagogem Franzem Kettem (1933 – 2023) a vychovatelkou mateřské školy řeholní sestrou Esther Kaufmannovou.

Původně se tento pedagogický koncept rozvíjel jako katechetický způsob práce s předškolními dětmi pocházejících ze špatných sociálních podmínek. V průběhu let se z něj však vyvinul pedagogický plán, který má své vlastní metody práce a pomůcky. S tímto plánem pracují také pedagogové, kteří nemají teologické vzdělání. Podle Ketta (2018) doceňují, že pomáhá vychovávat k radosti ze života a objevovat jeho smysl.

1.2.5.6.1. Znaký pedagogiky Franze Ketta

Jedná se o celistvou a na smysly zaměřenou pedagogiku, pro kterou je důležitá samotná existence člověka. Život chápe jako jedinečný a neopakovatelný dar. V dětech podporuje pozitivní vnímání vlastní existence a podněcuje v nich radost ze samotného bytí. Dítě učí úctě k životu i k toleranci k ostatním. Přiřkládá velký význam vtahům mezi

Já – To, Já – Ty a Ty – My, čímž učí děti zodpovědnosti i respektu k druhým a sám k sobě. (Kindergarten Augustinum,2024)

Úkolem této pedagogiky je podporovat všechny vztahy pozorným a láskyplným zacházením. Cíleně vytváří a podporuje schopnost vytvářet a oceňovat vztahy, protože předpokládá, že právě v jejich hloubce se uskutečňuje vztah člověka k bohu. (Pedagogika Franze Ketta,MŠKarolinka , 2024)

Kett (2018) uvádí „*Naším zvláštním záměrem je, že necháváme děti na vlastní kůži zakoušet základní životní zkušenosti. A jedna taková životní zkušenost je: „Jsem tady a je dobře, že tu jsem. Byla by škoda, kdybych nebyl.“ A druhá zkušenost je: „Bez vztahů bych nikdy nebyl a nejsem. Jsem neustále ve vztahu. Ze vztahu svých rodičů jsem se narodil a žiji ve vztahu k sobě, k lidem a k celému světu.“ A oba tyto, řekněme, poznatky, se pokoušíme s dětmi stále promýšlet, rozvíjet a dále utvářet.*“

Pedagogika Franze ketta se snaží vytvořit ve skupině dobrou atmosféru, „klima vlídného přijetí“

Kett tvrdí: „*Každé dítě má zakusit, že je přijaté a má svou hodnotu. Je mu věnována individuální pozornost, a když dělá to nejlepší co umí, nedělá nic špatně. A to chválíme a potvrzujeme.*“ (Skříčková, 2018, 25. září)

Pro pedagogiku Franze Ketta jsou také typické pomůcky, které používá. Jsou to různobarevné šátky, dřívka, kamínky a další předměty většinou z přírodních materiálů, které používá jako zástupných předmětů, symbolů (zelený šátek může být tráva apod.), pomocí kterých vytváří spolu s dětmi na zemi trojrozměrný obraz.

Franz kett říká: „*Máme zvláštní způsob zpracování obrazů. Nemalejeme dvojrozměrně, ale trojrozměrně a naší malířskou výbavou jsou šátky, přírodní materiály. Jsou to barvy a předměty a plátnem je Země. Děláme vlastně to, co je nám jako lidem svěřeno – utvářet Zemi, a v tomto případě prostřednictvím hry.*“ (Skříčková, 2018, 25. září)

Pedagogika Franze Ketta není uzavřeným pedagogickým systémem. Její vzdělávací teorie se děje a vzniká průběžně a induktivně, převážně při setkáních s dětmi předškolního a mladšího školního věku. (Pedagogika Franze Ketta, 2024)

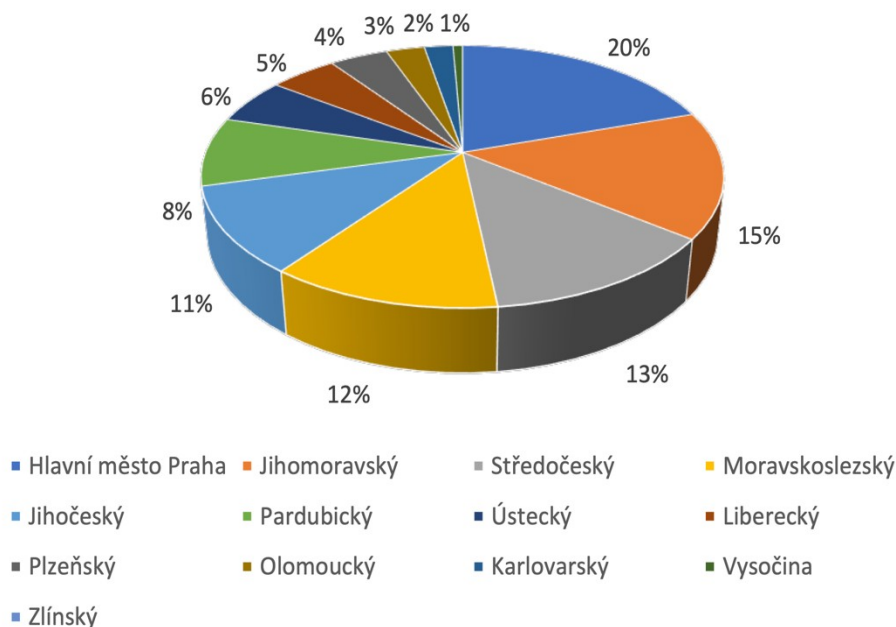
V roce 2010 vznikla v České republice Společnost pedagogiky Franze Ketta, kterou založil P. Dr. theol. Tomáš C. Havel CFSsS a Mgr. Eva Muroňová Ph.D. Tato společnost šíří koncept i myšlenky pedagogiky Franze Ketta v České republice. Pořádá kurzy a semináře, nabízí potřebné pomůcky k této pedagogice a překládá veškeré materiály a knihy týkající se pedagogiky Franze Ketta.

1.2.6. Zastoupení alternativních škol v České republice

Zastoupení alternativních škol v České republice je diametrálně odlišné kraj od kraje. Podle Vistořínové (2021) je jedním z důvodů, který tento rozdíl způsobuje, centralizace nových škol u významných pedagogických fakult. Mezi další aspekty zařazuje množství obyvatel na km², migraci v daném kraji a v neposlední řadě historii alternativního školství v kraji. V grafu č. 1 je názorně vidět rozdíl mezi některými kraji v České republice.

Graf č. 1

Plošné zastoupení alternativních škol v ČR.



Zdroj: výzkum L. Vistořínová, 2021

Česká školní inspekce nabízí občanům informace o všech školských zařízeních na svých internetových stránkách www.csicr.cz. Dál můžeme seznamy alternativních škol dostupných v České republice hledat například na internetových stránkách www.alternativniskoly.net nebo www.edunaco.com. Rodiče tak mohou posoudit, které školské zařízení jim bude nejvíce vyhovovat.

Podle inovativního pedagoga Pavla Kraemera (2023) celosvětové hnutí svobodného vzdělávání, ale i alternativních škol obecně, prochází v poslední době určitou revizí vlastních myšlenek i kroků. Zatím je to podle něj spíš menšinová, ale již zřetelně vnímatelná záležitost. Jde o reflexi právě toho faktu, že snaha o eliminaci rigidních dogmat porodila stejně rigidní antidogmata.

„Nové směry byly určitou formou rebelie a často i reakcí na nějaké osobní zranění, čímž je pak daný náhled zabarvený. Nyní se nacházíme ve velmi zajímavé fázi, která má větší

potenciál sebereflexe a objektivnějšího zhodnocení toho, co alternativní pojetí vzdělání vlastně znamená a co přináší. Můžeme lépe chápat a oceňovat některé kvality tradiční školy. Toto sbližování se začíná dít celosvětově.“ (Polanská, 2023, 27. prosince)

2. TRADIČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

2.1. Historie školství

Za zakladatele tradiční pedagogiky lze považovat filozofa, psychologa a pedagoga Johanna Friedricha Herbartu (1776–1841). Ten propagoval své myšlenky o výchovném vyučování a morální výchově. Vypracoval systém stupňů výuky. Ve výuce pracoval se svou soustavou trestů, ve kterých uplatňoval zákazy, hrozby, odnětí svobody a také tělesné tresty. Tato výchova pak měla v dítěti podporovat dobrou mravní kázeň. Časarová (2022) uvádí, že rozumové vzdělávání Herbart pokládá za důležitý prostředek výchovy.

V 19. stol. docházelo k rozšiřování a přijímání Herbartovy teorie, což mělo za následek stereotypní a přesně dané struktury vyučování. (Kasper & Kasperová, 2008).

Základní rysy současného tradičního vzdělávání podle Průchy (2012)

- Výuka probíhá dle stanového rozvrhu, pouze v budově školy, učitel má dominantní postavení, výuka trvá 45 minut a je rozdělena přestávkami a hlavní důraz je kladen na paměťové učení.

2.2. Rozdíly mezi alternativní a tradiční školou

Základní rozdíly mezi současným tradičním vzděláváním a tím alternativním se pokusil ve své tabulce (Tab.1) vymezit Rýdl (1999). Může nám posloužit pro snazší orientaci. Průcha (2012, s.39) je však toho názoru, „že uváděné rozdíly jsou formulovány

vyhroceně a neobjektivně. Vlastnosti, které Rýdl přisuzuje jen alternativní formě vzdělávání jsou dnes realizovány i ve standartních školách a naopak.“

Tab.1

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

(Průcha, 2012, s.39)

2.3. Současné vyučování

Základním legislativním prostředkem upravujícím současné vzdělávání v České republice je Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Hlavními kurikulárními dokumenty, které definují naše školství jsou pak vzdělávací programy, které obsahují cíle vzdělávání a doporučený obsah učiva (Metodický portál RVP). Zaštiťujícím dokumentem vzdělávací politiky našeho státu je Strategie 2030+, který byl dne 19. 10. 2020 schválen Vládou České republiky. Jeho cílem je modernizovat náš vzdělávací systém v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají. Reaguje na proměnu soudobé společnosti. (Strategie2030+)

Implementuje do svého programu určité prvky alternativního vzdělávání, jako je spolupráce s rodinou, umožnění individuálního vzdělávání, nechce soustřeďovat primární pozornost jen na obsahovou znalost předmětů a pamětní reprodukci, ale zaměřuje se rovněž na náročnější úkoly vyžadující hlubší porozumění, praktickou aplikaci a také na schopnost žáků spolupracovat a hledat společná řešení. Chce zamezit přetěžování žáků informacemi. Učivo by mělo být probírané s cílem hlubšího porozumění, v širokých souvislostech a v neposlední řadě upozorňuje na skutečnost, že je třeba dále pracovat s digitálními technologiemi. Mimo jiné přisuzuje velkou důležitost předškolnímu vzdělávání, které bude podporovat. Tento dokument sdružuje mnoho dalších převratných myšlenek napříč všemi dosud poznanými pedagogickými metodami. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky,2024)

Proces tvorby Strategie 2030+ provázely série veřejných konzultací u kulatých stolů za účasti co možná nejširšího spektra aktérů vzdělávací politiky, pedagogů současných tradičních i alternativních škol. Tvorbu dokumentu podpořila také Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. (SKAV), která navázala na činnost NEMES (viz výše) a

sdružuje asociace alternativních škol v České republice. SKAV se plně ztotožňuje s cíli vymezenými ve Strategii vzdělávací politiky. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2024)

V současné době tak dochází k určité reformě v tradičním vzdělávání, kdy se do výuky v mateřských i základních školách dostávají i metody typické pro různé výše zmiňované alternativní školy. Můžeme to přisoudit změnám, které proběhly v naší společnosti, která je více informovaná a reaguje citlivěji na potřeby ve vzdělávání. Mění se žáci, kteří se dnes ve školách vzdělávají, proměňují se způsoby, jakými komunikujeme, jak se poznáváme i jak řešíme problémy. Doufejme že Strategie 2030+ nedopadne jako předchozí dokumenty, které nebyly řádně implementovány, a tak řada podnětných myšlenek zůstala pouze na papíře.

2.4. Přechod dítěte na základní školu

2.4.1. Základní škola a její výběr

Základní vzdělávání je v České republice povinné, a to po dobu devíti let. Rodič v České republice má možnost umístit dítě do jakékoliv základní školy, kterou si zvolí. Je tedy zcela na jeho rozhodnutí, zda zvolí školu alternativního zaměření nebo tradiční. Priority každého rodiče mohou být zcela odlišné. Podle Kutákové (2005, s.128) si rodiče začínají čím dál víc uvědomovat, že není jedno, do jaké školy začne dítě chodit a sami si o škole zjišťují potřebné informace. Rodiče si základní školu pro své dítě nejčastěji vybírají také podle vzdálenosti od svého bydliště. Proto většinou volí svou spádovou základní školu. Do této školy jsou přednostně přijímány děti s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu. Rodiče volí pro své dítě spádovou školu i z toho důvodu, že místo v ní má dítě ze zákona zajištěno. Rodiče se tak nemusí obávat skutečnosti, že by se kvůli nedostatku volných míst dítě ve škole neumístilo, což se u jiných, soukromých nebo alternativních škol v dnešní době velmi dobře stát může.

Při výběru základní školy může rodiči pomoci webová stránka České školní inspekce, která shromažďuje informace o jednotlivých školách, internetové stránky www.zakladniskoly.com, které obsahují adresář rejstříku škol nebo diskuzní fóra, kde rodiče diskutují o základních školách a jejich výsledcích.

Podstatné informace může rodič získat i na internetových stránkách dané školy, přičemž vzhled, přehlednost a aktuálnost stránek mohou o škole hodně napovědět.

2.4.1.1. Výběr základní školy

Rodič se může rozhodovat při svém výběru podle těchto kritérií:

- **Spádová oblast, vzdálenost** – Pro rodiče je vzdálenost docházky do školy často velmi důležitým kritériem, podle kterého si školu vybírají. Je pro ně důležité, zda budou muset dítě do školy vozit a zda dítě zvládne cestu do školy samo. Mnohdy tak i přesto, že by měli zájem spíše o alternativní školu, která je ve větší vzdálenosti, zvolí raději školu nejbližší, spádovou, tradiční.
- **Typ školy** – Pro rodiče je důležitá i metoda výuky a filozofie školy. Můžou si tedy volit mezi základními školami státními, církevními, soukromými i mezi alternativními systémy jako je Waldorf, Montessori atd.
- **Třídní pedagog** – I ta nejprestižnější škola, státní, církevní nebo alternativní může mít špatného učitele, se kterým je nespokojeno jak dítě tak i rodič, ale i naopak obyčejná škola může mít kolektiv tvořený osvědčenými pedagogy, kteří svou práci vykonávají se zápalem. Proto je pro rodiče důležité seznámit se i s učitelem, který bude jejich dítě vyučovat, formovat jeho myšlení a bude mu dobrým pomocníkem v jeho adaptaci na školní prostředí.
- **Kvalita školy** – Rodič se rozhoduje podle toho, zda je výuka ve škole dostatečně kvalitní a ve výsledku dítěti pomůže s výběrem budoucího studia nebo povolání. Zda má dobrou pověst, jaká je úspěšnost žáků při přechodu na střední školu a jaké má zájmové mimoškolní činnosti nebo družinu.
- **Vybavenost školy** – Ve výběru školy může hrát roli i to, zda má škola dostatečné vybavení. Například hřiště, tělocvičnu, jídelnu, specializované učebny nebo zařízení jako je interaktivní tabule nebo tablety ve výuce.

- **Prostředí školy** – Atmosféra i vzhled školy a vnitřního zařízení hraje také důležitou roli při výběru. Pro rodiče je důležité, s jakými spolužáky se bude jejich dítě ve škole setkávat, zda mají nějaké kázeňské nebo jiné problémy, jaké je chování pedagogů, zda se bude dítě cítit ve škole dobře a bezpečně.
- **Jak škola zvládá inkluzi nebo zdravotní omezení dítěte** – zda má škola asistenta nebo svého psychologa atd., jak se škola staví ke zdravotnímu problému dítěte a zda je schopna si s ním poradit.
- **Spolužáci** – Rodič často volí školu podle toho, zda ji navštěvují příbuzní, sourozenci nebo kamarádi, kteří mohou být dítěti také velkou pomocí při jeho adaptaci.

Kutálková zmiňuje (2005, s. 129), že je také důležité *kdy* dítě začne do školy chodit. Rodiče by měli dobře zvážit skutečnost, zda je dítě na školu dostatečně zralé. Kutálková (2005) uvádí, že dítě, které je pro vstup do školy dostatečně zralé, pak může náležitě využít i všechny nabízené možnosti školy.

Rozhodne-li se rodič dobře a dítě do školy nastoupí s dostatečně zralou nervovou soustavou, bude i jeho učení snazší a bude zažívat pocity úspěchu.

2.4.1.2. Zralost ke vstupu do ZŠ

Vstup do prvního ročníku základní školy je vždy významným zlomovým obdobím v životě dítěte i celé jeho rodiny. Zda tento vstup do života zvládne, je mimo jiné ovlivněno právě mírou připravenosti na základní školu i jeho zralostí.

Podle Bednářové a Šmardové (2011) je školní zralostí zdravotní, psychická i sociální způsobilost dítěte, která mu umožňuje zvládání požadavků výuky. Zralé dítě je emočně stabilní, má zvýšenou odolnost, vyvinutou sluchovou i zrakovou percepci a koordinaci, ustálenou laterální a zvládá se dostatečnou dobu soustředit.

V diagnostice školní zralosti má velký význam dlouhodobý a každodenní kontakt učitele mateřské školy s dítětem a rodiči. Diagnostiku školní zralosti provádí například školská

poradenská zařízení, pediatři a také učitelé mateřských škol. (Metodický portál RVP,2024)

Pokud by se mohly objevit pochybnosti o zralosti nervové soustavy dítěte, měl by rodič zvážit odklad školní docházky. Rodič může využít školního odkladu o 1 rok.

2.4.1.3. Příprava ke vstupu do ZŠ

Na vstup na základní školu je nutné dítě připravovat. Důležitou roli v této přípravě má rodina i mateřská škola, kterou dítě navštěvuje. Každá rodina klade důraz na jiné složky výchovy nebo přípravy. Vedle rodiny zajišťuje výchovu i vzdělávání mateřská škola. Docházka do mateřské školy může usnadnit vstup na základní školu a adaptaci v ní. V České republice byla od školního roku 2017/2018 zavedena povinná předškolní docházka pro děti, které do začátku školního roku dovršily pět let. (RVP PV, 2018)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy určuje všem mateřským školám stejné požadavky a pravidla pro předškolní vzdělávání dětí. Všechny mateřské školy (i Alternativní) musí pracovat s Rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, na základě kterého si pak každá z nich vytváří svůj vlastní Školní vzdělávací program. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky,2024)

Cíle předškolního vzdělávání jsou následující: rozvoj tvořivých a komunikativních schopností, individuálního vyjádření, samostatnosti, podpora k vytvoření dobrého vztahu k učení a poznávání, podpora v emocionálním a sociálním rozvoji (Kolláriková & Pupala, 2001)

Předškolní vzdělávání má podle psychologů, učitelů i lékařů velký vliv na dítě i jeho další život. To, co dítě v prvních letech života z okolí přijímá ho formuje po celý následující život.

V mateřské škole děti získávají poznatky o světě, základní pracovní návyky, učí se pohybovat v kolektivu spolužáků, vycházet s nimi, komunikovat, prosadit se i podřít. Seznamují se s pravidly chování, učí se respektovat autoritu někoho jiného, než je rodič a zároveň jsou vystavovány různým situacím, které se učí zvládat, což posiluje i jejich sebedůvěru. (Predškolní příprava, 2024)

V alternativních mateřských školách může docházet k tomu, že si dítě navykne na režim, který se pak může lišit od režimu v jeho základní škole. Rodiče například nemají ve svém bydlišti možnost nebo nechtějí nadále využívat metod alternativního vzdělávání na základní škole. Situace může být i taková, že rodiče přistoupili k předškolnímu domácímu (individuálnímu) vzdělávání, kdy se dítě nemělo možnost pohybovat ve školním kolektivu. Podle mého názoru jsou tyto skutečnosti možným faktorem, který ovlivňuje adaptaci dítěte v základní škole.

2.4.2. *Nové prostředí a adaptace*

Každé dítě přichází do základní školy jinak vybaveno, má odlišnou povahu i temperament, přichází z různého domácího prostředí i z různých typů mateřských škol. Některé děti se adaptují velmi snadno, jiným může nové prostředí činit problémy. Časový interval adaptace tak může být u každého dítěte jiný. V některých případech může trvat i celý první školní rok. Proto je důležité, aby pedagog přistupoval k dítěti individuálně, s určitou empatií, aby mohlo dítě vnímat jeho podporu.

Nejen podle Strategie 2030+ je pak velmi zásadní komunikace pedagoga a rodiče. Ta by, zejména v začátcích školní docházky, neměla chybět. Bez pomoci rodičů by byly pokroky v začátcích učebního procesu na jiné úrovni. Nejsou-li rodiče začleněni do počátečního školního života dítěte, dítě často selhává. (Franclová, 2013)

S každou změnou v životě člověka souvisí určitá míra stresu, strachu z neznámého i očekávání. Rodina by v žádném případě neměla dítě školní docházkou strašit. Měla by naopak vytvořit příjemnou atmosféru, dítě motivovat i vhodně pochválit a vytvořit dítěti správné prostředí pro přípravu na vyučování.

Matějček (1996, s. 62) zmiňuje dva základní okruhy, kde by mohlo dítě čelit obtížím.

- úspěšnost v oblasti školního prospěchu;
- společenská situace dítěte, to jak si dítě stojí v dětském kolektivu, jeho vztahy s učiteli a spolužáky.

Matějček (1996) vysvětluje, že k těmto těžkostem dochází zejména tehdy, když dítě do školy přichází ze sociálně slabého nebo nepodnětného prostředí. Dítě může mít také nízkou inteligenci, případně i vadu řeči. Důležité je, aby rodiče věděli, že se při řešení těchto problémů můžou obrátit na odborníky – školská poradenská zařízení.

3. SHRNUÍ PROBLEMATIKY

Podle prorektora Univerzity Pardubice Karla Rýdla (2015), který se od 90. let věnuje výzkumu netradičního školství, mají děti z alternativních škol dobré výsledky. Dosud neexistuje výzkum, který by se danou problematikou do hloubky zabíral, ale jistou představu nám podle Rýdla (2015) dají například výsledky státních maturit. Ty ukazují, že alternativní střední školy, waldorfská lycea, se umístila v absolutní špičce všech gymnázií v republice. Podle těchto výsledků je zřejmé, že děti z alternativních škol neznají zpaměti definice, ale umějí své poznatky použít v praxi. Rýdl také poukazuje na mylné všeobecné mínění, že výuka v alternativních školách je nedostačující. Sám pak tvrdí: „není to jenom o tom, že se tam děti válejí po koberci a nic nedělají.“ (Hronová, 2015, 31. srpna)

Pedagog a zakladatel Institutu pro podporu inovativního vzdělávání Pavel Kraemer (2024) uvádí, že v dnešní době jsme možná zemí s nejrychleji se rozvíjejícím alternativním školstvím ve světě. Přisuzuje to pozitivnímu přístupu státu, kdy je zde z hlediska legislativy pro alternativu široké pole působnosti. Strategie vzdělávání v Česku patří podle Kraemera k nejliberálnějším v Evropě. Zásluhy o rozvoj alternativního vzdělávání má i obyvatelstvo České republiky. Česká mentalita je novým směrům ve vzdělávání otevřená. (Divinová, 2024, 13. března)

Podle Kraemera (2024) existují i základní školy, které se nenazývají alternativními, ale skvěle se chovají k malým dětem a jejich výuka je velmi progresivní. Takových velmi dobrých škol je dnes již mnoho a často se jedná i o státní tradiční školy.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. KVALITATIVNÍ VÝZKUM

4.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu této bakalářské práce je zjistit, jak děti prožívaly vstup do první třídy tradiční základní školy, pokud jejich předškolní vzdělávání bylo alternativního typu. Přicházeli tedy na základní školu z alternativních mateřských škol, nebo z jiného druhu alternativního vzdělávání.

4.2. Výzkumný problém

Jak vnímají děti přechod z alternativního vzdělávání a alternativní mateřské školy na základní školu tradičního typu?

4.3. Stručné shrnutí problematiky

Přechod z mateřské školy na základní školu je důležitým krokem v životě každého dítěte. To, jak se bude dítě v novém prostředí adaptovat závisí nejen na systému vzdělávání, ale i na přístupu rodičů a pedagogů. Začátek školní docházky může dítě ovlivnit na celý jeho život. Franclová (2013) dodává, že školní vzdělávání je důležitou součástí socializace jedince a jeho začleňování do společnosti. Děti po absolvování alternativní mateřské školy nemusí mít vždy možnost pokračovat v tomto alternativním studiu i na základní škole a musí přecházet na tradiční základní školu. Pokud dítě nastupuje na základní školu po absolvování alternativní mateřské školy, případně z prostředí domácího vzdělávání, může být pro něj adaptace o něco těžší. Dítě bylo doposud zvyklé na určité vzdělávací metody, které nemusí korespondovat s metodami v tradičních základních školách.

4.4. Výzkumné otázky

Byly zformulovány tři výzkumné otázky, na které chce výzkum najít odpovědi.

VO1 – Jak vnímaly děti přicházející z prostředí alternativního vzdělávání vstup do první třídy na základní školu tradičního typu?

VO2 – Jaké obtíže se mohou objevit při adaptaci dětí z prostředí alternativního vzdělávání?

VO3 – Jak děti vnímaly přínosy alternativní výuky?

4.5. Metodika výzkumu

Protože se tento výzkum opírá zejména o data, která se zakládají na zkušenostech a pocitech informantů, je zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Švaříček a Šedřová (2007) uvádějí, že podstatou takového výzkumu je široký sběr dat bez toho, že by na začátku byly stanoveny základní hypotézy. Do hloubky prozkoumává určité jevy a přináší o nich co nejvíce informací, aniž by byl závislý na jakékoliv předem vybudované teorii.

Pro získání dat výzkum využívá polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Znakem tohoto rozhovoru je dle Reichela (2009), že jsou připraveny otázky, které nemají stanovené pořadí. Tazatel může otázky různě modifikovat, může také

pokládat doplňující otázky, ale důležité je, aby byly položeny všechny.

Pro úspěch rozhovoru je pak podle Gavory (2010) také velmi důležité vytvoření přátelské a otevřené atmosféry.

4.6. Výzkumný vzorek

Výběr informantů byl předem určený. Kritériem pro výběr byla osobní zkušenost s přechodem z alternativní mateřské školy či jiného druhu alternativního vzdělávání na tradiční základní školu, souhlas rodičů a také ochota zapojit se do výzkumu.

Celkem se uskutečnilo 6 rozhovorů. Všechny probíhaly za přítomnosti rodiče, ve všech šesti případech se jednalo o matku dítěte. Výzkumu se účastnilo pět chlapců a jedna dívka, všichni ve věku od 9 do 12 let. Z důvodu zachování anonymity byla jejich křestní jména změněna. Matky dětí nejsou jmenovány, jsou pouze označeny v souvislosti s uváděným jménem dítěte. Kritériem pro výběr dětí byla jejich prožitá zkušenost se vstupem na základní školu tradičního typu z alternativního vzdělávání, z alternativních mateřských škol. Otázky byly všem informantům předem zaslány, aby si mohli případně promyslet své odpovědi. Všichni poskytli souhlas s nahráváním.

První rozhovor proběhl s Otakarem a jeho maminkou. Otakarovi je 9 let, navštěvuje třetí třídu tradiční základní školy. V nedávné době mu byla zjištěna porucha autistického spektra, proto mu byl minulý rok ve škole přidělen asistent. Před nástupem do první třídy docházel do Montessori mateřské školy.

Druhý rozhovor se uskutečnil s Lindou a její maminkou. Lindě je 10 let a chodí do páté třídy tradiční základní školy. Do první třídy nastupovala z lesní mateřské školy.

Účastníci třetího rozhovoru byli Vítek a jeho maminka. Vítek jako jediný z informantů nedocházel do alternativní mateřské školy, ale byl vzděláván v domácím prostředí, což můžeme zařadit mezi formy alternativního vzdělávání. Vítkovi je 12 let a chodí do sedmé třídy na tradiční základní školu.

Čtvrtého rozhovoru se zúčastnili Filip a jeho maminka. Filipovi je 12 let a chodí do sedmé třídy na tradiční základní školu. Před tím docházel do Montessori mateřské školy. Tento rozhovor probíhal prostřednictvím videohovoru.

Pátý rozhovor byl uskutečněn s Adamem a jeho maminkou. Adamovi je 10 let a chodí do páté třídy. Do první třídy na základní školu tradičního typu nastupoval z Anglické mateřské školy.

Šestý rozhovor se uskutečnil s Tomášem a jeho maminkou. Tomášovi je 11 let a nyní chodí do šesté třídy Scio školy. Od první do třetí třídy byl na tradiční základní škole, kam nastupoval z Montessori mateřské školy.

4.7. Sběr dat

Ke sběru dat sloužily rozhovory s dětmi. Tyto rozhovory jsem ve většině případů prováděla osobně, jeden z těchto rozhovorů probíhal prostřednictvím videohovoru. O tématu rozhovoru byli předem informováni děti i jejich rodiče, ve všech případech se jednalo o matku dítěte. Informanty, respektive jejich zákonné zástupce (matky) jsem oslovovala prostřednictvím sociálních sítí, nebo telefonicky. Abych osvětlila otázky, kterých se naše rozhovory budou týkat, zaslala jsem jim vždy předem písemně vypracované okruhy otázek, se kterými se tedy mohli předem seznámit. Všichni byli ujištěni o tom, že pro následné zveřejnění a zpracování dat budou jejich data anonymizována. Všichni zároveň poskytli souhlas s nahráváním rozhovoru. Rozhovor byl přizpůsoben věku informantů. Bylo v něm většinou použito 15 otázek, další otázky pak byly pokládány i během rozhovoru a sloužily k dalšímu upřesňování informací. Základní seznam otázek je uveden v příloze. Rozhovor probíhal s informanty a jejich maminkami i mimo záznam. Adam byl z nahrávání rozhovoru nakonec velmi vystresovaný, proto je konečný nahrávaný rozhovor uskutečňován s jeho maminkou.

4.8. Analýza výzkumu

Pro vyhodnocení dat byly všechny rozhovory přepsány a následně analyzovány pomocí otevřeného kódování. Strauss a Corbinová (1999) uvádějí, že otevřené kódování rozebírá celek na menší části, ve kterých lze objevovat vzájemné vztahy a souvislosti a také jejich důležitost pro výzkum. Data byla podrobně rozebrána a pojmenována a následně kategorizována, aby byly pozorovatelné všechny podobnosti.

Z důvodu potřeby podrobné analýzy byly všechny rozhovory doslovně přepsány.

K analýze shromážděných dat sloužila metoda zakotvené teorie, otevřené kódování.

Cílem otevřeného kódování je „konceptualizovat data a postupně vytvořit pojmy, které zachycují „esenci“ konkrétních analyzovaných událostí či jevů.“. (Řiháček et al., 2013, s.48)

1. Kategorie – Prožívání změny

Do této kategorie byly vloženy pojmy jako dobrá a složitá adaptace, emocionální stres, nedostatek času pro hru, negativní vnímání učitele, osamocení, radost z nástupu do školy, potřeba jiného přístupu, udržení pozornosti a rady ze zkušenosti.

Vstup na základní školu je důležitým mezníkem v životě každého dítěte, je spojený s určitou mírou stresu, s očekáváním a novými zkušenostmi. Každé dítě se při vstupu do první třídy setkává s mnoha změnami, na které si postupně zvyká. Tomáš uvádí: „*Do školy jsem se těšil a všechno mi tam šlo dobře*“. Vítek se také do školy těšil: „*...nelíbilo se mi, že jsem musel být furt zavřený doma a taky, že jsem moc nebyl venku s dětma a tak, že jsem neměl moc kamarádů.*“ a „*...do školy jsem se těšil*“. Adam se také na školu těšil a v první třídě neměl s ničím problémy. Pro některé děti však bylo náročné udržet pozornost a sedět celou vyučovací hodinu v lavici. Linda uvádí: „*nešlo mi sezení v lavici a nešlo mi dávat pozor ve škole. A čeština mi vůbec nešla.*“ S tím souhlasí i Otakar a jeho maminka, která popisuje, že největší změnou pro Otakara v první třídě bylo: „*Že se muselo sedět, vid' a dávat pozor.*“ Otakar někdy také při vyučování chodil po třídě. Vítek také zmiňuje: „*V 1. třídě pro mě bylo těžké si zvyknout na ty nový lidi, co tam byli. To bylo úplně něco jinýho, co jsem ještě neznal, a taky si zvyknout na ty nový prostory a tak. Ale nakonec jsem si na to zvykl a mám na to ještě hezký vzpomínky.*“ Vítek dále

uvádí svou zkušenost se spolužákem: „...taky tam byl jeden kluk ve třídě, co vždycky, když šel do školy tak brečel, protože se mu už strašně moc stýskalo po mamce.“ Filip vzpomíná: „Tam asi bylo jako všechno takový těžký. Já jsem tam byl šikanovanej.“ Dětem i jejich rodičům by Filip poradil, aby se nejdříve seznámili s prostředím, kolektivem i učiteli v první třídě základní školy, kam chtějí umístit své dítě. Linda ze své zkušenosti uvádí, že je potřeba „...začít se učit hned od začátku, protože se to s každou třídou na sebe nabaluje a všechno na sebe navazuje.“ To Adam by dětem, které nastupují do první třídy poradil, aby raději dodržovaly pravidla, a moc nezlobily, a hlavně nemluvili sprostě. Tomáš neměl se vstupem do první třídy žádné problémy. Vzkazuje dětem, „Ať se těší do školy“ podobně smýšlí i Vítek: „...já bych jim poradil, ať se toho nebojí a ať jsou rádi a že to bude krásných 9 let dobrodružství,“ a optimisticky dodává: „...si tam najdou spoustu kamarádů, kteří s nimi budou furt.“

Linda pozitivně vnímá, že byly dětem v první třídě k dispozici hračky a také oceňuje: „že tam byly docela hodný učitelky, některý.“ Negativně vnímá nutnost vyučování pouze v budově školy. Zároveň jí chyběl čas „na hraní v lese“. Upozorňuje na velké množství domácích úkolů v první třídě: „...každý den jsme měli úkoly a bylo to hrozný.“ Vítkovi také chyběl čas na hraní: „Chybělo mi, že jsem neměl tolik času na hraní, a že jsem se musel teď víc učit.“ Také se mu stýskalo po matce. Adam byl také rád, že měli v první třídě k dispozici hračky, vnímá to jako jeden z příjemných faktorů při adaptaci v první třídě. „Měli jsme ve třídě lego a o přestávce jsme si s ním vždycky hráli. A mohli jsme si to tam pak dát na výstavku.“

2. Kategorie - Vnímání učitele a základní školy

Do této kategorie byly zařazeny kódy s pojmy negativní vnímání učitele, nespokojenost s přístupem, pozitivní zkušenost, oblíbené činnosti, přístup a rozporuplné pocity.

Při adaptaci na nové školní prostředí je velmi důležitá role učitele, jeho osobnost, charakter i vystupování. To vše je rozhodující při kontaktu dítěte s novým a neznámým prostředím. Pokud se dítě nastupující do první třídy setkává s pedagogem, který má jakékoliv psychické problémy, může mít takové setkání následky, které se promítají i do dalšího života dítěte. Frustrované děti se mohou v nejhorším případě stát problémovými nebo neurotickými žáky, mohou ztratit motivaci k dalšímu vzdělávání a mohou samotné vzdělávání chápat jako nutné zlo. Kvalita učitele pak ovlivňuje i celkové klima ve třídě a vzájemné vztahy dětí mezi sebou. Učitel a jeho osobnost mají rozhodující vliv na to, zda chodí dítě do školy rádo nebo se strachem. V dnešní době se společnost na pedagoga dívá jako na odborníka s rozsáhlými znalostmi o dítěti a o výchově, kterému rodič s důvěrou svěruje své dítě s myšlenkou, že tento odborník bude dítě dobrým způsobem dále formovat, vzdělávat a rozvíjet. Většina rodičů se spoléhá na kompetentnost ředitele školy při výběru dobrých pedagogů a neshledává za nutnost seznamovat se předem s osobností učitele svého dítěte. Tomáš, který podle svých slov neměl žádné potíže při přechodu z alternativní mateřské školy na základní školu tradičního typu představuje svou učitelku takto: „*Pomáhala mi a byla dobrá.*“ Lze uvažovat o tom, že osobnost jeho učitelky mu do jisté míry s dobrou adaptací pomohla. Linda má však na svou učitelku v první třídě špatné vzpomínky: „*Sice mi učitelka pomáhala, ale neměla jsem jí ráda, byla hrozná a neuměla učit*“. Linda také negativně vnímá množství domácích úkolů, které jim jejich učitelka v první třídě dávala. Špatné zkušenosti s přístupem učitele vnímá Linda i dnes, ve vyšším ročníku. „*My teď třeba na 2. stupni furt nutíme učitelku, aby s náma chodila ven na vyučování. My tam máme totiž venku takové lavice tři a vejdemo se tam jako třída. Je nás tam 26 ve třídě, vejdemo se do tří lavic velkých a my už jsme tam jednou byli. Ale jenom jednou, protože jsme prej hrozně zlobili, ale to není pravda a nutíme jít do teď a furt nám to nepovoluje*“ Špatný a narušený vztah se svoji učitelkou v první třídě popisuje také Vítek: „*Učitelka*

mi vůbec nepomáhala, byla na mě hodně zlá a přijde mi, že na mě byla zasedlá a že vždycky, když jsem udělal prostě nějakou kravinu třeba a nebo když se mi něco nepovedlo, tak mě nechávala třeba do 4 po vyučování a prostě na mě byla strašně zlá. A jsem rád, že teď mám už novou.“ Filip měl už v první třídě zkušenost se šikanou, která v něm zanechala velmi mnoho negativních emocí, které ho provází dodnes. Uvádí, že jeho učitelka v první třídě mu „moc nepomáhala“. Učitele na své škole by „vyměnil“. Když byl Filip šikanovaný podle jeho slov „to učitelka ignorovala a ignorovala i papíry z poradny“. Nemyslí si však o ní, že by byla zlá, ale vystihuje ji slovy: „Byla spíš taková nevrlá.“ Na příkladu Filipovy zkušenosti můžeme sledovat důležitost osobnosti učitele při vytváření vztahů ve třídě. Filip mimo jiné totiž uvádí i skutečnost, že se ve své třídě setkal se „špatným kolektivem“. Který by nejraději také „vyměnil“. Lze se domnívat, že by lepší invence ze strany pedagoga mohla těmto skutečnostem předcházet, což by si i sám Filip dle svých slov přál. Vítek tvrdí že: „...většina učitelů na tom 1. stupni byla na ty děti dost přísná“ a dodává „to mě vadí ty učitelé“. Adam popisuje svoji učitelku v první třídě takto: „Byla hodná, ale když jsme jí naštváli, tak byla fakt přísná.“ Adam hodnotí své třídní klima s určitou nerozhodností. Negativně vnímá, když byl obviněn z krádeže lega: „...postavil jsem si takovej domeček a v tom jsem měl různý ty a našel jsem si to v krabici. Jenže druhý den mě jeden kluk ze třídy obviňoval, že jsem mu to ukradl, přitom jsem si to vylovil z té krabičky, když jsem byl v družině. Dlouho po tom. A on mi to sebral prostě.“ Zmiňuje také tresty za špatné chování: „My tam máme takové „svědomí“ a to dostanete, když máte tři upozornění za hodinu, když dostaneš upozornění, jdeš na svědomí.“ Celkově však uvádí, že mu v první třídě nic nechybělo. Vítek pozitivně hodnotí také vychovatelky ve své školní družině „V 1. třídě se mi hodně líbilo, že jsme tam měli družinu a že tam byli strašně dobrý vychovatelky, který pro nás vždycky třeba přichystali nějakou akci speciální a tak“. Filipova maminka dodává: „On (Filip) byl dost zvědavý i otevřený a to si myslím, že mu právě zrovna na základce vzali. Během chvíle docela to zmizelo, takový to můžu se na něco zeptat. Ten individuální přístup tam moc nebyl.“ Otakarova maminka naopak uvádí: „...šli jsme do vesnické základní školy, je to menší škola, Otakarovi to tak vyhovuje, je tam míň dětí a teď má asistenta.“ Z této skutečnosti lze uvažovat, že se Otakar na své základní škole tradičního typu s individuálním přístupem setkává. Vítkovo názorem je, že na jeho škole „jsou docela zastaralý metody výuky“, a dále uvádí: „Učíme se věci, který v životě

vůbec nepoužijeme.“ Linda lituje, že základní škola tradičního typu jí neumožňuje učit se venku. To Tomáš je se vším spokojen a nechtěl by na své základní škole měnit nic.

3. Kategorie - Příprava na vstup do první třídy

Tato kategorie sdružuje pojmy loučení s předškoláky, pozitivní vnímání mateřské školy, příprava, dovednosti, znalosti, samostatnost.

Všechny mateřské školy akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, tedy i mateřské školy s alternativním způsobem výuky, mají povinnost připravovat své žáky ke vstupu na základní školu. V případě alternativního domácího vzdělávání určuje ředitel mateřské školy (rodič má povinnost zapsat předškolní dítě do mateřské školy, kde si poté domluví individuální plán vzdělávání – tedy domácí výuku) způsob prověření znalostí dítěte. Pokud by rodič, který se rozhodne své dítě vzdělávat doma toto přezkoušení nebo ověření v určeném termínu s dítětem nepodstoupil, byla by mu individuální výuka ukončena a dítě by muselo nastoupit k povinnému předškolnímu vzdělávání přímo v instituci mateřské školy. Všechny děti shodně uvedli, že se ke vstupu na základní školu připravovali. Většina i doma s rodiči. Otakarova maminka vzpomíná: „*Ráno, když jste tam přišli (do mateřské školy), tak jste dělali cvičení. Vy jste počítali, vid' ve školce, už ráno.*“ Otakar s ní souhlasí a také si vybavuje prožitou slavnost Loučení se s předškoláky: „*My jsme dělali nějakou jako loučení, že už chodíme do jiný školy, nebo co to bylo.*“ On sám vnímá, že mu mateřská škola pomohla získat nové dovednosti, které používá dodnes, sám mezi ně řadí „*stavění a počítání.*“ Otakarova maminka souhlasí s tím, že matematika mu nyní na základní škole opravdu jde a k tomu dodává, že ho v mateřské škole naučili „*psát, držet pero pořádně tak, jak se má.*“ Otakar na svoji mateřskou školu vzpomíná dobře. Otakarova maminka oceňovala individuální přístup jeho mateřské školy: „*Ty jsi nechtěl chodit spát, no tak sis hrál dole s vláčkama, to si pamatuju.*“ Tomáš uvádí, že se na první třídu těšil a doma se na ni připravoval i s rodiči. Mateřská škola ho podle něho podpořila nejvíce v tom, aby byl samostatný. Filip si už přesně nepamatuje, jak se v mateřské škole připravovali na vstup na základní školu, a tak jeho maminka doplňuje: „*My jsme měli ten program*

Maxík a Feuersteinovu metodu dělali. No a Maxík pro ty předškoláky, to jsme hodně jezdili i jako na proškolení jako rodiče a to tak jako jako uceleněj prostě systém. Já jsem si tím pak prošla taky a mám vlastně svolení to aplikovat na dětech. To je taková příprava na školu.“ Můžeme zde pozorovat spolupráci rodiny se školou, což je pro alternativní vzdělávání typické. Adam vzpomíná: „*Ve školce jsem si třeba dělal nějaký úkoly, co oni nedělali, nebo nějaký omalovánky, abych si to procvičil.*“ Vítek uvádí, že se na vstup do základní školy připravoval doma s maminkou: „*Cvičili jsme psaní a taky jsme cvičili kreslení a potom taky jak uchopit tužku, a tak no.*“ Z přípravy se svou matkou vnímá jako nejlepší to, že ho naučila samostatnosti a také „*být hodný na ostatní lidi*“ Linda neuvádí, že by se připravovala na základní školu spolu s rodiči a předškolní přípravu v mateřské škole si již nepamatuje: „*To už asi nepamatuju, ale vyplňovali jsme nějaký papíry.*“ Její maminka pak dodává: „*Vyplňovali takový ty předškolní, nějaká příprava tam byla.*“ Všechny děti se tedy setkaly s přípravou na svou školní docházku. Přístupy alternativních škol a způsoby jejich vzdělávání měly na děti velmi dobrý vliv. Což může být poznat i z pozitivního vnímání předškolního vzdělávání dětí samotných. Filipova maminka k tomu dodává: „*On (Filip) byl zvyklý se na spoustu věcí ptát, zamyslet se hodně. Právě to v té alternativní školce kvitovali nebo oceňovali, když ty děti měly zájem, tak se po něm šlo. Protože v tu chvíli toho to dítě nejvíc nabere toho, když je to něco z oblasti, která ho zajímá. To na základce mu prostě trošku si myslím vzali, jak jsou tam zvyklí jet po nějakých osnovách a přesných plánech to, když jako dítě mělo nějaký svoje zájmy, tak se to úplně nehodilo.*“ Filip zmiňuje stejně jako Otakar, že jeho silnou stránkou nyní na základní škole jsou matematické dovednosti. On sám však tvrdí, že tyto dovednosti ho nenaučila mateřská škola, ale má je už od raného dětství: „*To jsem měl od začátku. Já už jsem v každé školce počítal do stovky.*“ To Adam si nemyslí, že by ho alternativní mateřská škola podpořila v nějakých dovednostech, ve kterých by nyní na základní škole vynikal. Vítek uvádí: „*V 1. třídě mi hodně šla hudebka a ta mě taky hodně bavila a baví mě dodnes a taky mě bavila výtvarka, protože jsme různě vybarvovali a prostě to byl takovej klídeček.*“ Tomáš je přesvědčený o tom, že mu šlo vždy všechno. Linda vnímá jako přínos, že se ve své alternativní mateřské škole setkávala velmi často s přírodou: „*No my jsme se učili poznat vraní oko od borůvky, protože jsme sbírali do hrnečku borůvky, když jsme byli venku. A asi poznávat ty jedovatý houby.*“ Vítek zmiňuje, že mu bylo vštípeno: „*když*

budeš přát někomu, tak ti bude přáno.“ Nikdo z dětí nezmiňoval, že by jejich teoretická příprava na základní školu byla nedostatečná nebo žádná a plně chápali její význam.

4. Kategorie - Kritéria výběru školy

Tato kategorie zahrnuje kódované pojmy finanční důvody, individuální přístup, nedostatek volných míst, negativní vzpomínky, pozitivní vzpomínky, nevyhovující vzdálenost školy, potřeba jiného přístupu, rodič učitel, sourozenec na základní škole, výběr mateřské školy na doporučení.

Všichni účastníci výzkumu měli zkušenost s předškolním alternativním vzděláváním. Pro alternativní vzdělávání je typické, že vystupuje proti tradičním vyučovacím metodám a nabízí nový způsob výuky. Proto se lze domnívat, že rodiče svým přesvědčením souzní s koncepty alternativních škol a z tohoto důvodu sem umístili i své děti. Toto tvrzení podporuje maminka Otakara, která uvádí, že do alternativní mateřské školy nastoupil Otakar proto, že se jim líbil jejich přístup. Vítkovo maminka se přiklonila k alternativní výuce, protože neměla důvěru v klasické vzdělávání a jako hlavní důvod uvádí, že: *„učitelky byly na děti zlé“*. Filipova maminka tvrdí, že hlavním důvodem, proč svého syna zapsala na alternativní mateřskou školu bylo *„doporučení známých“*. To maminka Lindy zapsala svou dceru do alternativní mateřské školy z jiných důvodů: *„Na jinou školku jsme se nedostali“* Důvodem Tomáše je zase: *„Protože ji zřídila moje maminka.“* Což má společné s Adamem, který uvádí, že jeho maminka je ředitelkou alternativní mateřské školy. Všechny děti byly se svým předškolním vzděláváním většinou spokojené. Otakar moc hezky vzpomíná na svou paní učitelku z mateřské školy, kterou si i pamatuje jménem, po své učitelce z mateřské školy si zasteskla také Linda. Vítek uvádí: *„Já rád vzpomínám, že jsme si hodně hráli, hráli a například piškvorky, člověče nezlob se, a tak, a že to bylo prostě fajn.“* Ale nelíbilo se mu, že nemohl být venku nebo v dětském kolektivu. Na hraní vzpomíná hezky i Otakar. A Linda říká: *„Ráda vzpomínám hlavně na ty hry a hodně času na hraní s kamarádama a s lidma tam a hlavně bylo super, že jsme mohli spát ve spacácích přes noc v tý školce“*. Adam má hezké vzpomínky z mateřské školy na svou kamarádku, se

kteřou se v mateřské škole oženil. Tomáš zase považuje za hezkou vzpomínku: „*To, že jsme si dělali sami jídlo. Připravovali.*“ Filipovi se vybavuje tato hezká vzpomínka: „*Když jsem chodil po elipse a dostali jsme průkazku do knihovny.*“ Filipova maminka upřesňuje „*Vy jste měli jít v Budějovicích nějakou trasu, měli jste nějakou mapu a pak jste za to dostali průkazku, to byl váš úkol taky, najít tu průkazku.*“ Nerad však vzpomíná na dlouhé dojíždění do mateřské školy. Linda si v souvislosti se svou alternativní školou vybavila také negativní vzpomínku: „*To si pamatuju doted, že tam byl jenom jeden záchod a museli jsme chodit, no on byl většinou jako, že nebyl v provozu moc často, takže jsme museli chodit ke stromu.*“ Což tak trochu pozitivně ovlivnilo její vnímání tradiční základní školy, kde pro ni toalety byly k dispozici. K výběru tradiční základní školy vedly rodiče většinou praktické důvody. Lindina maminka uvádí, že pro ni alternativní mateřská škola byla dost drahá. A dále uvádí: „*A taky jsme se přestěhovali a ta základní škola nám byla blíž.*“ Tomáš zmiňuje podobný důvod: „*Protože byla nejbliž od mého bydliště.*“ Vzdálenost od školy jako důvod nástupu na tradiční základní školu zmiňuje také Filipova maminka: „*Tady my jsme prostě už potom jako vzdali to dojíždění do těch Budějovic a u nás není výběr v alternativních školách. Takže jsme prostě šli cestou, kde byli i starší sourozenci.*“ Sourozence na tradiční základní škole měl i Otakar, což potvrzuje jeho maminka: „*Chodila tam starší dcera, tak jsme do této školy šli taky*“ Adam také potvrzuje, že nastoupil na tradiční školu, protože „*tam měl bráchy.*“ Vítkova maminka, stejně jako Lindina zmiňuje finanční důvody, pro které Vítek nastoupil do tradiční základní školy.

5. Kategorie - Dětský kolektiv

Tato kategorie sdružuje kódované pojmy individuální přístup, přístup učitele, osamocení v první třídě, potřeba přátelství, potřeba prevence šikany v první třídě, možné změny, radost ze školy, zkušenosti.

Dobré vztahy mezi dětmi a přátelství pozitivně ovlivňuje vnímání jakéhokoliv vyučování. O pozitivní klima a dobré vztahy v třídním kolektivu by se měl zaslouhat především učitel, který může dobrý kolektiv pomoci budovat a měl by být také

nápomocen při řešení problémů. Většina dětí, které dochází společně do tradiční mateřské školy v místě svého bydliště odchází také do své spádové tradiční základní školy. Dochází tak k tomu, že se většinou děti v první třídě již znají, což jim usnadňuje adaptaci v novém prostředí první třídy. Linda už přicházela na tradiční základní školu s tím, že ji bude navštěvovat se svojí kamarádkou: „*Jo znala jsem tam kámošku Anču, s kterou se bavím doted', která bydlela kousek od nás.*“ Lze vyvozovat, že toto přátelství jí mohlo pomoci ve snazší adaptaci na novou školu. Otakar také uvádí, že na základní škole už některé děti znal. Základní škola je na malé vesnici a on bydlí kousek od ní. Je tedy nasnadě, že děti již znal od vidění, nebo si s nimi už dříve hrával a děti na něho byly zvyklé. Adam si v souvislosti s mateřskou školou vybavuje jako nejhezčí vzpomínku to, že měl vždycky kamarádku. Ta s ním ale na základní školu nenastoupila. Adam uvádí: „*Když jsem tam přišel, tak jsem nikoho neznal.*“ Dá se vyvozovat, že se Adam na začátku školní docházky mohl cítit osaměle. Adamovu osamělost mohl prohloubit i incident s krádeží legové kostky, na který dosud vzpomíná: „*Druhej den mě jeden kluk ze třídy obviňoval, že jsem mu to ukradl, přitom jsem si to vylovil z té krabičky, když jsem byl v družině.*“ Tomáš také nastupoval do první třídy, kde nikoho neznal. Uvádí, že se tam cítil příjemně až když si našel kamarády, což mu netrvalo dlouho. Vítek po kolektivu toužil a do školy se těšil i kvůli novým kamarádům, které v předškolním věku neměl možnost získat. Vítek vzpomíná: „*Ve škole, jako ve třídě, jsem měl souseda, jako vedle sebe a ten mi třeba když jsem něco nevěděl, tak mi radil a třeba já jsem mu poradil a byli jsme kamarádi. Kamarády jsem měl pak až po první třídě 2, se kterýma jsme se hodně kamarádili*“. V tomto případě můžeme dojít k názoru, že Vítek rád chodil do školy, když tam měl přátele, což i Vítek sám potvrzuje. Tedy skutečnost, že do školy chodí rád. Školu navštěvuje velmi rád i Tomáš a Otakar. To, že je ve školním prostředí důležitý kontakt a vztahy s ostatními potvrzuje i výpověď Lindy, která mezi své dovednosti zařazuje toto: „*Naučila jsem většinu kamarádů, nový hry, třeba zem, nohy, oči. To je hra, že si stoupnete třeba 10 lidí do kroužku a řeknete, zem, koukáte se na zem a řeknete nohy, kouknete se na něčí nohy a oči, že se kouknete na ty oči, které na které jste se koukala nohy? Takže super*“. Naprosto odlišnou zkušenost měl Filip, Filipova maminka uvádí: „*Filipovo starší sourozenci tam byli (na základní škole) v celku spokojený, to si ale neprošli alternativní školkou, ale byli tam spokojení. A tak jsme mysleli, že to takhle bude pokračovat dál, ale příběh u Filipa byl trochu jinej.*“ Filip se

v první třídě vůbec necítil dobře. Třídní kolektiv vnímal jako velmi špatný. A stýskalo se mu po odlišném přístupu a kolektivu, který měl v alternativní mateřské škole. V kombinaci s tím, že si již v první třídě prošel šikanou, je zřejmé že jeho adaptace na základní školu byla velmi těžká. Filip by si velmi přál lepší kvalitu pedagogů, změnu ve stylu vyučování na základní škole, podporu při budování vztahů v kolektivu, čímž by docházelo k předcházení šikany. Uvádí: „...více jako zjistit ty učitele, tak jako i ten kolektiv, protože...No, byl jsem tam šikanovanej.“ Linda by si také přála změnu ve stylu vyučování, velmi ráda by se učila i mimo budovu školy, venku. Vítek zmiňuje přílišné množství nepotřebného učiva. Tomáš, Adam i Otakar by však ve vyučování nic nezměnili a jsou takto spokojeni.

5. DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké zkušenosti mají děti s přechodem z alternativní mateřské školy na tradiční základní školu. Na základě analýzy, ke které bylo použito otevřeného kódování, byly zkušenosti dětí popsány v pěti kategoriích. Pro výzkumné šetření byl použit polostrukturovaný rozhovor. Délka rozhovoru i otázky byly přizpůsobeny věku informantů, který se pohyboval od 9 do 12 let. Rozhovorům byly přítomny také matky dětí, které na některé otázky také odpovídaly. Ve většině případů však rozhovor probíhal pouze s dítětem. Mým původním záměrem bylo získat informantů více. Bylo však velmi obtížné tyto děti vypátrat. V místě, kde já jako tazatel bydlím, se nachází velké množství alternativních základních škol, proto rodiče, kteří už v alternativní výuce započali v mateřské škole, většinou neumísťují své dítě na tradiční základní školu, ale spíše pokračují nadále v alternativním vzdělávání. Oslovila jsem také několik tradičních základních škol, kde mi však o svých žácích nemohli sdělit více informací z důvodu ochrany osobních dat. Proto jsem založila několik diskuzních témat týkajících se problematiky přechodu z alternativní mateřské školy na několika diskuzních fórech a využila jsem také svých sociálních sítí, kde jsem se na své informanty doptávala. Podařilo se mi oslovit sedm informantů. Jeden z nich však

v poslední chvíli rozhovor odmítl poskytnout. Podle informace maminky měl s přechodem z alternativní lesní školy na tradiční základní školu velmi špatné zkušenosti a vzpomínky a poskytnutí rozhovoru ho velmi stresovalo. Jako matku předškolních dětí i jako budoucí učitelku mateřské školy mě zkušenosti dětí velice zajímaly. Získala jsem odpovědi na všechny tři výzkumné otázky.

- **VO1 – Jak vnímaly děti přicházející z prostředí alternativního vzdělávání vstup do první třídy na základní školu tradičního typu?**

Děti se na vstup na tradiční základní školu všechny těšily a připravovaly. Vnímali však přechod na tradiční školu jako obtížný. Děti byly z prostředí svého předškolního vzdělávání zvyklé na odlišný kolektiv dětí i na jiné podmínky vzdělávání. Většina z nich se pak na základní škole nesetkala s pedagogem, který by jim pomohl v jejich adaptaci, nebo se kterým by si vybuodovali bližší vztah. Děti učitele v první třídě většinou nehodnotily kladně. Přesto si však po určité době na nové prostředí všechny zvykly. Vliv na vnímání přechodu na základní školu měl také kolektiv třídy. V první třídě se navazují nové vztahy i nová kamarádství, která dětem z alternativních škol většinou usnadnila vstup do tradičního školství. Všechny děti vnímaly nepříjemný fakt, že už nemají tolik času ke hrám, protože se musí učit. Přechod na tradiční základní školu brali jako svou určitou trochu těžší životní etapu a přes určité překážky se jim ve výsledku podařilo vše zvládnout a nyní chodí do tradiční základní školy většinou rády.

- **VO2 – Jaké obtíže se mohou objevit při adaptaci dětí z prostředí alternativního vzdělávání?**

Možné problémy s nástupem do první třídy lze spojovat nejvíce s osobností učitele v první třídě, který by měl adekvátně reagovat na potřeby dětí i ovlivňovat vytváření dobrých vztahů ve třídě a usnadňovat dětem adaptaci v novém prostředí. Většina dětí se v první třídě nesetkala s pedagogem, o kterém by mluvila pozitivně nebo na kterého

by poté v životě ráda vzpomínala, což nelze říci o učitelkách z jejich mateřských škol, ke kterým měly děti vybudovaný hluboký citový vztah. Dále pro ně bylo obtížné zvykat si na nové lidi a jiné prostředí. Děti po příchodu do první třídy vnímaly potřebu najít si přátele, nechtěly se v novém kolektivu cítit osaměle. Děti uváděly, že jim činilo problémy sedět klidně v lavici a měly problémy s udržením pozornosti a disciplíny. Byly zvyklé na přirozenější průběh výuky, která spíše odpovídá jejich vlastním zájmům a potřebám a také na individuální přístup. V tradiční základní škole se musely přizpůsobit tomu, co po nich vyžaduje jejich okolí a musely se přizpůsobit danému režimu i kolektivnímu chování. Otevřenost a přirozená zvědavost, která je v alternativním školství ceněna nebyla u dětí na základní škole nijak podporována. Děti uvádějí i skutečnost, že čelily od první třídy také velkému množství domácích úkolů, což jim ubíralo nejen času na hraní, ale učení se tak pro ně stávalo většinou nechtěnou povinností. Jeden z informantů uvedl, že byl již v první třídě šikanován.

- **VO3 – Jak děti vnímaly přínosy alternativní výuky?**

Přínosy alternativní výuky byly přirozenou součástí všech dětí, aniž by to ony samy zpozorovaly. Děti byly dobře nastavené a motivované k učení, do školy se všechny velmi těšily, nebály se vstupu do první třídy. Byly zvědavé, neměly problém se projevit a neměly problém v navazování nových vztahů, což svědčí o jisté míře jejich sebevědomí, které bylo alternativní výukou podporováno. Ony samy vnímaly nejvíce přínosy alternativní výuky v tom, že je naučila samostatnosti a také ohleduplnosti k ostatním a že na časy strávené před vstupem na základní školu mají hezké vzpomínky. Svoje dovednosti a znalosti získané v alternativním vzdělávání také dále předávaly svým spolužákům i učitelům na základní škole, což můžeme také vnímat jako přínosné. Neboť tímto předáváním dobrých zkušeností mohou obohatit vzdělávání v tradiční základní škole.

Je důležité zmínit, že výsledky výzkumu nelze zobecňovat, protože výpovědi informantů jsou ovlivňovány mnoha dalšími faktory, například jejich osobností, kolektivem, se kterým se na základní škole setkali, rodiči i pedagogem v jejich první třídě.

Mým názorem je a uskutečněný výzkum tento názor také částečně podporuje, že nejdůležitější ve vzdělávání vůbec, napříč všemi alternativními i tradičními směry pedagogiky, je osobnost a přístup pedagoga. Ten předává své postoje svým žákům, v každé pedagogické koncepci k tomu používá jiných metod, ale ve výsledku je to jeho vlastní charakter a jeho schopnosti, které určují další formování a vzdělávání dítěte. Proto je podle mého názoru velmi důležité, aby ve školách působili opravdu kompetentní pedagogové, kteří mají rádi děti i své povolání a berou ho jako své poslání.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce měla za cíl zjistit jaké mají děti zkušenosti s přechodem z alternativní mateřské školy na tradiční základní školu.

V teoretické části bakalářské práce jsem blíže specifikovala pedagogické koncepce nejnámějších alternativních škol a tradiční základní školu v České republice. Také jsem v souvislosti se vstupem do první třídy základní školy stručně shrnula problematiku školní připravenosti a zralosti, což je podle mého názoru velmi důležitý faktor, ovlivňující adaptaci na základní školu jakéhokoliv typu. Vzhledem ke studiu mnoha odborných knih i článků souvisejících s těmito tématy se mi naskytlo mnoho nových poznatků, které mohu v budoucnosti uplatňovat i ve své učitelské praxi. Studium alternativních pedagogických konceptů bylo pro mě velmi obohacující a inspirující.

V praktické části této bakalářské práce jsem na základě svého výzkumu popsala zkušenosti dětí a odpověděla na všechny výzkumné otázky. Výzkum podpořil můj názor, že je v každém vzdělávacím konceptu důležitá role pedagoga. Také jsem byla velmi překvapena tím, s jakými osobnostmi učitelů se děti v první třídě setkávaly. A rozhodně jsem byla ráda, že výzkum potvrdil skutečnost, že děti z alternativních škol přestup do první třídy základní školy nakonec zvládly a že většina z nich základní školu

tradičního typu navštěvuje ráda. Pokud by se povedla implementace některých prvků alternativních mateřských škol do škol s tradičním vzděláváním, je možné, že děti budou chodit do školy ještě raději. Budou více motivované a adaptace v první třídě by mohla být o něco snadnější i pro žáky přicházející z prostředí alternativního vzdělávání. Nezbyvá než doufat, že k něčemu takovému současná koncepce výuky ve státních školách bude směřovat.

Doufám, že tato práce poskytne všem jejím čtenářům ucelený vhled do problematiky přechodu z alternativní mateřské školy na základní školu tradičního typu a bude jejich zdrojem k inspiraci i k zamyšlení.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

A. S. Neill - *Zakladatel školy Summerhill*. (2014), www.youtube.com/watch?v=GxzkIYPKyIY

Alternativní školy. (2024), www.alternativniskoly.cz

Archiv Rudolf Steiner. (2024),

<https://rsarchive.org/Lectures/GA310/English/RSP1971/19240717a01.html>

Asociace lesních mateřských škol. (2024), www.lesnims.cz

Asociace lesních mateřských škol. (2024), www.lesnims.cz

ASOCIACE SVOBODNÝCH DEMOKRATICKÝCH ŠKOL. (2024), www.asociacesds.cz

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Computer Press.

Beránek, J. (2003). Škola bez zvonění? Rozhovor s Petrem Plaňanským.

[https://www.domaciskola.cz/index.php?](https://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=89&Itemid=516)

[option=com_content&view=category&layout=blog&id=89&Itemid=516\)](https://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=89&Itemid=516)

Bočková, K. (2020). *Domácí vzdělávání*. Wolters Kluwer.

Czech Dalton. (2024), www.czechdalton.cz

Časarová, P. (2022). *Pedagogika Johanna Friedricha Herbart* [Diplomová práce].

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

Česká biskupská konference. (2024), cbk.cirkev.cz

Česká Republika. Školský zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Sbíрка zákonů §.

Daltonský plán v mateřské škole. (2024),

www.zszalkovice.cz/wp-content/uploads/2017/11/Daltonský-plán-v-MŠ.pdf

Divinová, J. (2024, 13. března). Rozhovor s P. Kraemerem - Česko se otevřelo „jiným“ školám. Děti chtějí být brány jako osobnosti, říká expert. *Forbes*.

<https://forbes.cz/cesko-se-otevrela-jinym-skolam-deti-chteji-byt-brany-jako-osobnosti-rika-expert/>

Fellnerová, J. (1993). Úvod do problematiky křesťanských škol v ČR, 1-5.

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

Filová, H., Svobodová, J. (Ed.). (2007). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. MSD.

First Steps: A Brief History of the Step by Step Program. (2014). (S. Klaus & L. Ghent).

<https://www.opensocietyfoundations.org/voices/first-steps-brief-history--step-step-program>

Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Grada.

Galová, J. (2021, 17. března). Specifika církevního školství. Je církevní škola vhodná pro nevěřící studenty? <https://pruvodcekarierou.zkola.cz/specifika-cirkevniho-skolstvi-je-cirkevni-skola--hodna-pro-neverici-studenty/>

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd, přeložil Vladimír JÚVA). Paido.

Gray, P. (2017, 27. srpna). Sebeřízené vzdělávání – unschooling a demokratické školy. I. část. <http://www.ucitelske-listy.cz/2017/08/peter-gray-seberizene-vzdelavani.html>

Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (1996). *Waldorfská škola*. Hanex.

Hána, D., & Kostecká, Y. (2019). *Domácí vzdělávání v kontextu evropských vzdělávacích systémů*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.
- Hrdličková, A. (1994). *Alternativní pedagogické koncepce: [Určeno pro posl. pedagog. fak.]*. Jihočeská univerzita.
- Hronová, M. (2015, 31. srpna). Rozhovor s K. Rýdlem - Válení po koberci? Alternativní školy fungují, říká odborník. *Aktuálně.cz*. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/valeni-po-koberci-alternativni-s-oly-funguji-rika-odbornik/r~8692c7a44d6411e594170025900fea04/>
- Hudcová, H., & Nováčková, J. (1993). *ZÁSADY REALIZACE SVOBODY VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ ŠKOLE*. <https://skav.cz/wp-content/uploads/2013/12/ZASADY93.pdf>
- Husáková. (2007). *Célestin Freinet jako osobnost francouzské pedagogiky 20.století* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Jůva, V., & Jůva, V. (2007). *Stručné dějiny pedagogiky* (6., rozš. vyd). Paido.
- Kargerová, J., & Krejčová, V. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Portál.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Grada.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2020). *"Nová škola" v meziválečném Československu ve Zlíně: ideje, aktéři, místa*. Academia.
- Kindergarten Augustinum. *Pädagogische Schwerpunkte*. (2024), <https://kiga.augustinum.at/paedagogik/schwerpunkte/>
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Portál.
- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy* (3., aktualiz. vyd). Grada.
- Ludwig, H. (2000). *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Univerzita Pardubice.

Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál.

MENSA ČESKO: PRO NADANÉ DĚTI. (2024), <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=aktuality&aid=376>

Metodický portál RVP. (2024), <https://rvp.cz>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2024), www.msmt.cz

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+*. (2024), from <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Ministerstvo zdravotnictví české republiky. (2024), www.mzcr.cz

Ministerstvo zdravotnictví České republiky. *Škola podporující zdraví*. (2024), <https://szu.cz/odborna-centra-a-pracoviste/centrum-podpory-verejneho-zdravi/skola-podporujici-zdravi>

Montessori, M. (1912). *THE MONTESSORI METHOD SCIENTIFIC PEDAGOGY AS APPLIED TO CHILD EDUCATION IN "THE CHILDREN'S HOUSES" WITH ADDITIONS AND REVISIONS BY THE AUTHOR* (New York).

<https://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>

MŠMT. *Nový rámcový vzdělávací program platný od 1.9.2021*. (2024), <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Na Toulcově dvoře vzniká jedna z prvních lesních školek, klub "Lesníček." (2010, 17. srpna). *Envi web*. <https://www.enviweb.cz/83214>

Národní zdravotnický informační portál, (2024). *Škola podporující zdraví*, www.nzip.cz/clanek/326-program-skola-podporujici-zdravi-spz

Pedagogika Franze Ketta. (2024), <https://www.kmskarolinka.cz/skola/pedagogika-franze-ketta>

Pedagogika Franze Ketta. (2024), <https://www.kett.cz/clanky/hlavni>

- Polanská, J. (2023, 27. prosince). Pavel Kraemer rozhovor - Absolutní svoboda je romantická iluze. *EduIn informujeme o vzdělávání*.
<https://www.eduin.cz/clanky/absolutni-svoboda-je-romanticka-i- uze-rika-zakladatel-institutu-pro-podporu-inovativniho-vzdelavani-pavel-kraemer/2023>)
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3., aktualiz. vyd). Portál.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Portál.
- Předškolní příprava*. (2024)<http://www.predskolnipriprava.cz/index.php/2016-04-20-18-27-48/predskolni-priprava>
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. M. Zeman.
- Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori : (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha : Public History.
- Rýdl, K. (2001). *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Portál.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. ISV.
- SKAV. (2024), www.skav.cz
- SKAV. *Kulaté stoly SKAV a EDUin*. (2024), <https://skav.cz/kulate-stoly/>
- Skřičková, J. (2018, 25. září). Rozhovor s Franzem Kettem - Pedagogika Franze Ketta. *Kafemlýnek, Rádio Proglas*. <https://slovo.proglas.cz/kultura-a-vzdelavani/archivni-porady/kafemlynek/pedagog-ka-franze-ketta-rozhovor-s-franzem-kettem/>

Specifika církevního školství. Je církevní škola vhodná pro nevěřící studenty? (2024), <https://pruvodcekarierou.zkola.cz/specifika-cirkevniho-skolstvi-je-cirkevni-skola--hodna-pro-neverici-studenty/>

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.

Svobodová, J. (1996). *Alternativní školy* (2. dopl. vyd). Paido.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Ten Donkelaar, K. (2007, 30. května). Pojetí klíčového učiva v nizozemském základním školství. <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1402/JENSKE-SKOLSTVI-V-NIZOZEMI.html>

The Dalton School. (2024) <https://www.dalton.org/about/the-dalton-plan/house/house-in-the-first-program>

Uzel, V. (2010). *Uvádění lesních mateřských škol do České republiky* [Bakalářská práce]. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.

Vistořínová, L. (2021). *Alternativní školy v Jihočeském kraji* [Bakalářská práce]. Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta.

Waldorfská škola České Budějovice. (2024), www.waldorfcb.cz

Waldorfské školy. (2024), www.iwaldorf.cz

Začít spolu. (2024), www.zacitspolu.eu

Zlínské pokusné školy byly mezinárodním fenoménem. (2020). https://www.idnes.cz/zlin/zpravy/kniha-liberec-univerzita-bata-batovske-skoly-reforma-s-olstvi-kasper-kasperova-skola-reforma.A200702_557063_zlin-zpravy_ras

Zormanová, L. (2019, 30. října). Složky školní zralosti. *Metodický portál RVP*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/22117/SLOZKY-SKOLNI-ZRALOSTI.html>

ZŠ Hučák. *Jenský plán*. (2024), <https://hucak.cz/o-skole/jensky-plan/>

SEZNAM PŘÍLOH

Otázky k rozhovoru – Příloha A

Přepis rozhovoru Linda - Příloha B

**Přechod dítěte z alternativní mateřské školy
na základní školu tradičního typu z pohledu dětí**

Pavλίna Nídlová

Otázky k polostrukturovanému rozhovoru:

- 1) Do jaké mateřské školky jsi chodil/a?
- 2) Proč jste si tuhle mateřskou školku s rodiči vybrali, co se vám na ní líbilo?
- 3) Na co rád/a vzpomínáš, když si vzpomeneš na mateřskou školku?
- 4) Je něco, co se ti tam nelíbilo? Něco co ti ve tvé mateřské školce nevyhovovalo?
- 5) Proč jsi nastoupil/a na svoji základní školu? (např. neměli jste možnost jiné školy nebo jste nechtěli pokračovat v alternativním vzdělávání?)
- 6) Co se ti nejvíc líbilo v první třídě? Jak ses tam cítil/a?
- 7) Chybělo ti v první třídě něco z mateřské školky? Pokud ano, co to bylo?
- 8) Bylo pro tebe těžké si na něco v první třídě na základní škole zvyknout, je něco, co ti něšlo? A co?
- 9) Znal jsi v první třídě někoho? Měl jsi tam nějaké kamarády?
- 10) Šlo ti něco v první třídě lépe než ostatním dětem?
- 11) Pomáhala ti paní učitelka v první třídě? Jaká byla?
- 12) Připravovali jste se ve školce nebo s rodiči na první třídu? Těšil ses do školy?
- 13) Řekl/a bys, že tě mateřská školka naučila něco, co se ti nyní hodí? Někaké dovednosti?
- 14) Existuje něco, co se ti na základní škole nelíbí? Máš nějaké nápady, jak školu vylepšit?
- 15) Máš nějakou radu pro nastávající prvňáčky? Co bys jim vzkázal/a, poradil/a?

Rozhovor 2 - Linda

Rozhovor číslo 2, děkuji za udělení souhlasu s nahráváním.

Do jaké mateřské školky jsi chodila?

L: Já jsem chodila do lesní školky.

Proč jste si tuhle školku s rodiči vybrali? Co se vám na ní líbilo?

L.maminka: Na jinou školku jsme se nedostali a no to. Asi no a taky jsme se přestěhovali a ta základní škola nám byla blíž a hlavně byla zadarmo ta školka byla drahá.

A mateřinku tu lesní. Tu jste si vybrali, protože, protože jste se jinam nedostali?

L.maminka: Ano

Na co ráda vzpomínáš?

L: Ráda vzpomínám hlavně na ty hry a hodně času na hraní s kamarádama a s lidma tam a hlavně bylo super, že jsme mohli spát ve spacácích před přes noc v tý školce, takže.

Bylo tam něco, co se ti třeba nelíbilo, nebo ti nevyhovovalo něco, co nebylo fajn v tý lesní školce?

L: Jo to si pamatuju doteď, že tam byl jenom jeden záchod a museli jsme chodit, no on byl většinou jako, že nebyl v provozu moc často, takže jsme museli chodit ke stromu. A tak no.

A proč jsi nastoupila na tu klasickou základní školu? To jsme vlastně říkali, že teda jste se přestěhovali?

L:No.

L.maminka: Bylo to blíž.

Co se ti líbilo na základní škole? Bylo to tam fajn?

L: Jo bylo to tam jako asi ze začátku to bylo super, a protože mě se tam líbily hlavně, že tam byly ty záchody a umyvadla a takový. A že tam byly docela hodný učitelky některý. Jo a ty hračky tam byly taky super.

Chybělo ti v 1. třídě něco ze školky?

L: Příroda většinou jako obecně venek a hraní si v lese a paní učitelka Janča je super.

Na tu ráda vzpomínáš?

L: Jo

Bylo pro tebe v 1. třídě těžký na něco si zvyknout něco třeba co ti nešlo?

L: Asi sezení v lavici a nešlo mi dávat pozor ve škole. A čeština mi vůbec nešla.

Mělas tam kamarády nějaký?

L: Jo znala jsem tam kámošku Anču, s kterou se bavím doteď, která bydlela kousek od nás.

Šlo ti něco v 1. třídě líp než ostatním?

L: Jo, naučila jsem většinu kamarádů, nový hry, třeba zem, nohy, oči. To je hra, že si stoupnete třeba 10 lidí do kroužku a řeknete, zem, koukáte se na zem a řeknete nohy, kouknete se na něčí nohy a oči, že se kouknete na ty oči, které na které jste se koukala nohy? Takže super.

V 1. třídě ti šlo něco líp než i ostatním dětem? Myslíš, že ti tam něco líp šlo? Vzpomínáš si na něco?

L: To asi nevím, to už si asi nepamatuju.

Paní učitelka ti pomáhala v 1. třídě?

L: Sice pomáhala, ale neměla jsem jí ráda, byla hrozná a neuměla učit a každý den jsme měli úkoly a bylo to hrozný.

Připravovali jste se ve školičce nebo s rodiči na 1. třídu?

L: To už asi nepamatuju, ale vyplňovali jsme nějaký papíry.

L.maminka: Vyplňovali takový ty předškolní, nějaká příprava tam byla.

Řekla bys, že tě mateřská školka naučila nějaké dovednosti, které se ti hodí teď'ko umíš něco ze školky, co teď používáš?

L: No my jsme se učili poznat vraní oko od borůvky, protože jsme sbírali do hrnečku borůvky, když jsme byli venku. A asi poznávat ty jedovatý houby.

L.maminka: a takový jako co třeba se dá naučit v lese jako rozpoznávat, všechno, stromy, kytičky.

Je něco, co se ti na základní škole nelíbí něco, co bys chtěla změnit, zlepšit?

L: My teď třeba na 2. stupni furt nutíme učitelku, aby s náma chodila ven na vyučování. My tam máme totiž venku takové lavice 3 a vejdemo se tam jako třída. Je nás tam 26 ve třídě, vejdemo se do tří lavic velkých a my už jsme tam jednou byli. Ale jenom jednou, protože jsme prej hrozně zlobili, ale to není pravda a nutíme jít do teď' a furt nám to nepovoluje.

Takže bys chtěla se učit venku?

L: Jo.

Máš nějakou radu pro prvňáčky? Co bys jim vzkázala? Poradila?

L: Jo asi se začít učit hned od začátku, protože se to fakt všechno s každou třídou se to na sebe pak nabaluje a prostě se to rozpíná dál do většího a všechno na sebe navazuje.

Děkuji za rozhovor.