

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav pedagogiky a sociálních studií

# **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Klára Ruibarová**

**Alternativní školy a způsoby trávení volného času žáků**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem použila jen uvedených pramenů a literatury

V Olomouci dne 20.4.2023

Ruibarová Klára

Děkuji PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování bakalářské práce.

## Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>5</b>
<b>Cíl.....</b>	<b>7</b>
<b>1 Teoretická část .....</b>	<b>7</b>
1.1    Předškolní alternativní vzdělávání .....	7
1.2    Základní školy .....	11
1.3    Přehled alternativních škol dostupných v České republice .....	13
1.4    Tradiční versus alternativní pedagogika – slabé a silné stránky .....	20
1.5    Volný čas a volnočasové aktivity .....	32
<b>2 Praktická část .....</b>	<b>40</b>
2.1    Cíl výzkumu .....	40
2.2    Metody výzkumu.....	40
2.3    Lesní školka Za humny .....	42
2.4    ZŠ a MŠ Škola hrou .....	44
2.5    Základní Waldorfská škola DiviZna, Kuřim .....	47
2.6    ZŠ a ZŠ Husova, Brno, Daltonská škola .....	49
2.7    ZŠ a MŠ Moravské Bránice 1. stupeň.....	54
2.8    ZŠ a MŠ Dolní Kounice 2. stupeň.....	56
2.9    Shrnutí a diskuse .....	59
<b>Závěr .....</b>	<b>60</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>61</b>

## Úvod

V této bakalářské práci se budu věnovat alternativnímu školství a využívání volného času dětí a mládeže. Problematika školství a alternativního školství mě zajímá nejen z osobních důvodů. Jsem dysgrafik a dysortografik a vím, jak pro mě bylo těžké se v učení zorientovat. Myslím si, že by mně alternativní způsob výuky vyhovoval, proto jej chci blíže poznat.

Alternativnímu školství se v dnešní době věnuje mnoho odborníků, kteří vyzvedávají přínosy tohoto vzdělávání. Zastánci se k tomuto tématu vyjadřují velice pozitivně, kladně hodnotí vztah učitele k žákům a naopak. Oceňují způsob výuky a hodnocení žáků s přihlédnutím k jejich přirozeným možnostem. Všechny alternativní školy využívají nových forem výuky, které jsou v mnohém odlišné od škol státních. „*Žáci ze státních škol se bojí chybovat, bez chyb se ale nic nenaučíte.*“ (citaty.net).

Odpůrci naopak vnímají alternativní školy jako něco neodzkoušeného, místo, kde není kázeň, pořádek a řád. Kritizují menší rozsah učiva na těchto školách, způsob hodnocení žáků, neboť na státních školách jsou žáci hodnoceni tradičním známkováním, což je pro ně důležitým aspektem rozvíjející soutěživost žáků.

Chci poukázat na různé typy alternativních škol, způsoby výuky, jejich hlavní myšlenky. Alternativní školy se vymezují vůči školám státním, jejich způsoby výuky mají podle svých zakladatelů určité odlišnosti. Z mnoha pohledů lze u nich najít shodné znaky. Pojem alternativní školy zahrnuje školní i předškolní zařízení.

## **Cíl**

Cílem této práce bude zhodnotit postupy výuky, přínosy a nedostatky alternativních škol vůči školám tradičním. Dále se budu zabývat volnočasovými aktivitami dětí.

Práce bude rozdělena do dvou částí. V teoretické se budu zabývat alternativními školami z širšího pohledu, jak se odlišují od tradičních škol, bez ohledu na zřizovatele.

V praktické části uvedu svoje rozhovory s pedagogickými pracovníky vybraných škol a svoje zkušenosti z praxe na alternativní škole v Řeznovicích a na státní základní škole v Moravských Bránicích. Formou rozhovorů s pedagogy, jak alternativních, tak tradičních škol, budu zjišťovat, jak školy věnují těmto aktivitám pozornost.

## **Klíčová slova**

Alternativní školství, volný čas, zakladatelé škol, Waldorfské učení, Montessori učení, tradiční škola, předškolní vzdělávání, Daltonská škola, Jenská škola, Freinetovská škola, Zdravá škola, Domácí vzdělávání, Lesní škola, Dětská skupina

# 1 Teoretická část

*„Pojem alternativní školy není v současnosti vymezován jednotně. Alternativu ve školství lze pojímat z hlediska zřizovatele a správy, financování nebo z hlediska pedagogického. V obecnějším pohledu jde o všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele, tedy o školy soukromé, církevní a veřejné, které se od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému něčím odlišují. Odlišnost může spočívat v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kurikulárních programech, parametrech edukačního prostředí, způsobech hodnocení výkonu žáků, vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou apod“ (Průcha, 2004, str.107). Alternativní školy zahrnují předškolní i školní zařízení.*

Alternativní vzdělávání bylo původně chápáno především v jiném způsobu výuky a jiném přístupu k dítěti. Časem tak pojem alternativní získal dvě polohy – **všeobecnou**, která alternativní výuku vnímá jako odlišnou a neobvyklou od tradičního a běžného vzdělávání a **odbornou**, která se týká jen těch zařízení, která splňují didaktická a metodická kritéria, plnění pracovních, výchovných a poučných postupů (Průcha 2009).

## 1.1 Předškolní alternativní vzdělávání

Konceptu alternativní mateřské školy byla v zahraničí věnována pozornost již od poloviny 70. let. Jedná se o předškolní zařízení, která v rámci nového pedagogického myšlení propagovala, šířila a směřovala svoji činnost na přesvědčení, že musí být **respektována osobnost dítěte, jeho jedinečnost a kladen důraz na jeho zdravý vývoj**. Příčinou bylo odmítnutí normativního pojetí práce výchovných a vzdělávacích zařízení, protože z pohledu výchovného, poučného a z hlediska pracovních postupů bylo takové vzdělávání neúčinné a neúspěšné (Průcha 2012).

V důsledku těchto úvah se hledaly a zkoušely jiné metodické a pracovní postupy, které by zvýšily efektivnost a účinnost pedagogického působení, které by děti přiměly, inspirovaly

a podněcovaly k vlastnímu zájmu. Z toho důvodu vzniklo usměřované a zaměřované pedagogické uskupení, které by v předškolních zařízeních vedlo děti k větší aktivitě, ke schopnosti jednat a reagovat okamžitě se zájmem a hlavně přirozeně. Je důležité, aby děti chápaly a také zažívaly příjemné pocity, intenzivní, pamětní a emotivní zážitky. Tyto zážitky mohou ovlivnit učební proces a přivést děti k novým vědomostem a poznatkům. Tím se musela podstatně změnit úloha učitele a školního zařízení. Právě tyto myšlenky se staly motivací vybudovat zařízení, ve kterých děti budou vzdělávány alternativními metodami.. (Průcha 2009).

Pod pojmem alternativní tak lze dnes například chápat již zcela běžnou organizaci zařízení a správy mateřských škol, projekty práce mateřských škol, přístupy k dětem, využívání metod a prvků převzatých z chápání, postojů a osnov alternativních škol. Dnes již je samozřejmostí např: samospráva zařízení, přístup do zařízení, otevřená a vzájemná komunikace mezi rodiči a pracovníky dětských zařízení, respektování jedinečnosti dítěte, podpora jeho rozvoje, kamarádský vztah mezi dospělými a dětmi, motivující a přátelská atmosféra, která ctí a bere ohledy na vlastní tempo jedince a vytváří prostředí pro samostatnost a činorodost.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání uznává základní principy pedagogického myšlení, dříve pojmenované jako alternativní, a týká se celého rozsahu vzdělávání. Z toho důvodu pojem alternativa ztrácí tento pravý metodický a didaktický význam. Mateřské školy v současné době umožňují různé formy, způsoby a metody práce. Utváří programy a projekty v různém rozsahu, které jsou rozmanité, výchovné a poučné. V současné době lze tedy říci, že většinu mateřských škol je podle výše uvedených znaků možné označit jako pedagogicky alternativní, protože ve svých vypracovaných vzdělávacích programech v různém rozsahu využívají a uplatňují různé alternativní metody bez ohledu na to, zda je zřizovatelem stát, obec, církev, spolek, nebo soukromá osoba.

Význam alternativního vzdělávání v předškolním věku tak představuje různorodost a jiný přístup učitelů k dětem a rodičům. Dává rodičům a dětem možnost vlastní volby a výběru školského zařízení podle svých představ (clanky.rvp).



Na základě tohoto poznání začali do našeho systému pronikat i další alternativní způsoby výuky jako – Daltonský plán, Jenský plán, Freinetovská pedagogika Waldorfské a Montessori vzdělávání – které představují jiný vzdělávací směr, který je variabilní proti hlavnímu vzdělávacímu proudu. Celá řada školských zařízení využívá v praxi jen určitých složek, které si uspořádají podle svých představ, a ty zakotví do svých vzdělávacích plánů. Současná legislativa dovoluje vytvářet, zpracovat a uskutečňovat svoje vlastní vize, které zapracují do svých programů. Ty jsou v souladu s místními podmínkami a respektují osobní možnosti vyučujících, rodičů, dětí a zřizovatelů (Svobodová, Jůva 1995).

Koncept alternativní školy je v současné době vymezován z různých stanovisek. Alternativa ve školství je koncipována z pohledu:

- zřizovatele a správy
- financování
- pedagogického

Obecně jde o všechny druhy školských zařízení bez ohledu, kdo je zakladatelem. Rozdílnost může být i v jiných metodách uspořádání výuky nebo organizace života dětí v zařízeních, jiných pohledech na hodnocení žáků, vztazích mezi rodiči a školou, místními spolky nebo společenskými organizacemi. (Průcha 2009)

## **Přehled mateřských škol**

Povinnosti mateřských škol je zápis v Rejstříku škol a školních zařízení. Tyto mateřské školy jsou ve většině případů soukromé a rodiče platí školné, i když provoz těchto zařízení podporuje stát prostřednictvím krajských úřadů. Nejrozšířenější jsou mateřské školy typu Waldorfského a Montessori.

## **Waldorfské mateřské školy**

Vyučují na základě pravidel, která na přelomu 19. a 20. století vytvořil a definoval rakouský filozof Rudolf Steiner. U dětí předškolního věku je důležitým stimulem morální a citový vývoj a rozvíjení individuality každého jedince. V mateřských školách je přátelská atmosféra s vzájemnou úctou ke společenství třídy. Dětem je dáována možnost iniciovat a organizovat své konání a aktivitu. Není zde kladen důraz na úspěch v oblasti vzdělávání, ale osobnost dítěte je rozvíjena v oblasti uměleckých a praktických činnosti (zskola.cz).

## **Mateřské školy Montessori**

Vyučují na základě vzdělávacích principů položených italskou pedagožkou Marií Montessoriovou. Hlavní myšlenkou tohoto vzdělávání je rozvíjení dovedností, účinná pomoc a pozornost ze strany pedagogů. Vždy je ale nutné brát ohled na jejich nezbytné požadavky a záměry. Děti si tak mohou částečně určit, čemu se budou věnovat, jen ale do té míry, aby neomezovaly aktivity ostatních (zskola.cz).

## **Lesní mateřské školy**

Lesní mateřské školy definuje školský zákon 561/2004 Sb. Aktuálním znění: „Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní školy nesmí být stavbou. Ve škole bývá z pravidla kolem 15 dětí ve skupině za účasti 2 dospělých osob (často nazývaných „průvodci“). Musí být kvalifikovaní v oboru pedagogiky, anebo jeden z nich musí mít odbornou způsobilost „chůva“ (Vošáhlíková 2012).

Lesní školy tedy definuje zájem o kontakt a sepětí dětí s přírodou, s důrazem na vzdělávání mimo učebny. Vzdělávání dětí je vedeno v přírodě, ať už v lese, na louce či na jiném místě např: u vody. Pro odpočinek děti využívají svoje zázemí, které má různý vzhled. Může to být jednoduchý srub nebo také chatka, maringotka a jiné. Nutností je náhradní oblečení. Součástí výuky je duševní vzdělávání dětí, kterému je věnována velká pozornost. Zúčastňují se ale také různých kulturních akcí, v nichž i někdy vystupují, navštěvují různé instituce, zoologické

zahrady, hvězdárny a jiné. I zde probíhá výuka na základě Školního vzdělávacího programu, který je ve shodě s Rámcově vzdělávacím programem. Plnění školního vzdělávacího programu sleduje a kontroluje Česká školní inspekce a hygienická stanice. I v lesních školkách je možné realizovat poslední rok povinné předškolní docházky (lesnims.cz).

## **Dětské skupiny**

Dětské skupiny začaly vznikat od roku 2014 a jsou významnou pomocí v péči o děti předškolního věku. Ve skupině je pečováno o děti od jednoho roku do vstupu do základní školy. Jedním z důvodů vzniku dětských skupin byl nebo je nedostatek dětských zařízení např. jeslí nebo mateřských škol. Dětské skupiny tak především vyplňují prostor v péči o děti před vstupem do mateřských škol. Dětskou skupinu může založit rodič, spolek, zaměstnavatel aj.

Dětská skupina se nemusí řídit podmínkami pro mateřské školy. Tvoří ji maximálně 24 dětí, většinou však méně. Věnuje se jim odborně školený personál, který se o ně stará a poskytuje jim individuální péči minimálně 6 hodin denně. Děti však mohou skupinu navštěvovat podle potřeby rodičů, po vzájemné dohodě. Každá dětská skupina má vypracovaný svůj vzdělávací program na rozdíl od mateřských škol, které se řídí školním vzdělávacím řádem, školním řádem a provozním řádem – vyhláška 410/2005 Sb. O hygienických požadavcích, na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých.

Dětské skupiny patří do gesce MPSV a všechny dětské skupiny a jejich zřizovatelé musí být zapsány v evidenci dětských skupin (mpsv.cz).

## **1.2 Základní školy**

*„Jako alternativní jsou označovány ty školy, které svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují (nebo chtějí odstraňovat) nedostatky tradičních škol a vyhovují lépe novým požadavkům společnosti. V tom případě je nutné mezi alternativní zahrnovat i školy (popř. třídy) v rámci státního školského systému, které zavádí nové prvky do struktury školy, vzdělávacího obsahu, metod apod. Někteří odborníci je označují jako školy inovativní“ (Rýdl, s. 107).*

## **Příčiny vzniku, význam a rozvoj alternativních škol**

Kořeny dodnes aktuálních a stále sledovaných alternativ sahají do počátku 20. století, kdy vznikla řada alternativních škol. Hnutí reformní pedagogiky je spojeno s kritikou tehdejšího stavu výchovy a vzdělávání a se jmény J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová aj. (Průcha 2009)

Celosvětové hnutí nové výchovy a reformní pedagogiky se na území našeho státu projevilo již ve dvacátých a třicátých letech 20. století v úsilí o proměnu školy, které bylo spojeno se vznikem pokusných a reformních škol. V období mezi dvěma světovými válkami bylo Československo v tomto ohledu jednou z nejprogresivnějších zemí (Rýdl 1994).

Zatímco však u nás se po r. 1948 slibné reformní hnutí a praxe pokusných škol přerušily, ve světě se rozvinulo v tzv. hnutí alternativní pedagogiky. Rozšířilo se zejména v sedmdesátých letech minulého století a je charakteristické právě rozvojem četných alternativních škol (Singule, 1992).

Živý zájem o alternativní hnutí se u nás projevil opět až po r. 1989. Vznikla řada alternativních škol a pedagogických inovací, k tématu byly vydány nové publikace (Pol, 1995; Průcha, 2004; Rýdl, 1994; Svobodová, Jůva, 1996; Urbanovská, 1998; Václavík, 1997).

Pro většinově státní tradiční školství mají alternativní školy podstatný význam. Velký zájem o studium na těchto školách může poukazovat na nedostatky a mezery v klasických školách a na požadavky nových způsobů výuky. Alternativní školy vyrovnávají závady a pomáhají odstraňovat jednotnost školního vzdělávání. Dětem a rodičům umožňují vybrat školu dle vlastních názorů a nabídnout jinou možnost výuky.

Alternativní školy zavádějí nové způsoby ve výchovně vzdělávacím procesu, se zaměřením na zdravý a přirozený vývoj dětí. (Rýdl 1994) (Pecháčková, Václavík 2014) Zvýšená poptávka po nich může upozorňovat na potřebu různých alternativ výchovy člověka. Alternativní školy pomáhají odstraňovat uniformitu školního vzdělání, rodičům a dětem se nabízí více paralelních

způsobů k dosažení určitého cíle. J. Průcha (2004) hovoří v tomto smyslu o třech základních funkcích alternativních škol: **kompensační, diverzifikační a inovační.**

John Holt, v knize Jak se děti učí, píše: „*Vzdělávání je pro mnohé chození na místo, kterému se říká škola, a kde je někdo nutí naučit se něco, co se moc učit nechtějí, pod hrozbou, že se stane něco zlého, když to neudělají – spousta lidí takové hry nemá ráda a ukončuje je co nejdřív. Někdy děti nemají školu rády proto, že je zajímá spousta věcí, na které jim nikdo neodpoví, protože nejsou ve školním rozvrhu*“ (Holt, str.25).

Právě to se alternativní školy snaží změnit. Alternativní školy se od tradičních škol (částečně nebo zcela) liší cíli, učebními obsahy, formami, metodami a celkovou organizací školního života. Nejedná se pouze o změny v administrativě. Alternativní školy pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám (Vališová, 2007).

### **1.3 Přehled alternativních škol dostupných v České republice**

- Waldorfská (1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ)
- Montessori (1. i 2. st. ZŠ)
- Daltonská (1. i 2. st. ZŠ, SŠ)
- Freinetovská škola (pouze prvky v některých ZŠ)
- Jenská (1. st. ZŠ)
- Začít spolu (1. st. ZŠ) Zdravá škola (1. i 2. st. ZŠ, SŠ)

I v oblasti základních škol jsou podobně jako u škol mateřských u nás nejvíce rozšířené školy Waldorfského a Montessori typu.

#### **Rudolf Steiner a Waldorfské školy**

„*Dítě v úctě přijmout, s láskou vychovat, ve svobodě propustit.*“ (Rudolf Steiner a kol., s. 25)

Rudolf Steiner, významný filozof a pedagog, se narodil v 1861 ve městě Krajlevec, v tehdejší Rakousko – Uhersku. Byl výjimečným člověkem s mnoha zájmy a všeobecným rozhledem. Věnoval se filozofii, dramatu, umění, ezoterice a také pedagogice. Celý život věnoval učitelství a filozofii. Zajímalo ho poznávání člověka, společnosti i sebe samého. Byl zakladatelem Anthroposophie – duchovní vědy, která vychází z poznávání duševního světa. Již od 14 let si vydělával na svá studia. Vysokou školu studoval ve Vídni a Rostoku. Mezi jeho nejoblíbenější předměty patřila geometrie. Byl přesvědčený, že její pojmání nějak souvisí s duchovním světem (Průcha 2012, Hradil 2002).

Po ukončení studií pracoval jako soukromý učitel v rodině, kde měli chlapce s postižením. Podle tehdejších odborníků byl chlapec nevzdělatelný. Rudolf díky uplatňování svých specifických, mimořádných a jedinečných metod dosáhl vynikajících výsledků ve výuce. Chlapec po 2 letech mohl nastoupit do klasické školy. Podařilo se mu dyslektického a duševně poznamenaného chlapce přivést až k vysokoškolskému studiu. Chlapec díky tomuto přístupu a učení vystudoval na lékaře (Hradil, 2002, str. 107-110).

V roce 1919 založil na základě svého přesvědčení svých znalostí a zkušeností první školu ve Waldorfu u Stuttgartu. Waldorfské vzdělávání je založeno na principech anthroposofie a filozofie. Na prvním místě je výchova ke svobodě (Hradil, 2002, str. 18-20).

Waldorfská pedagogika je založena na zásadě, která klade důraz na podrobné poznání žáka a vyhovění mu v jeho potřebách. Učitel není omezen žádnými nařízeními a osnovami tradičních státních škol. Většinou vede děti od nástupu do školy po celou školní docházku. Waldorfské školství je vnímáno jako mnohostranné, tvořivé, jednotné a laskavé. V současné době je v alternativním vzdělávání nejvíce zastoupena právě waldorfská škola, která se snaží o vyrovnaný rozvoj žáka s vedením ke spokojenému životu (Pecháčková, Václavík, 2014).

### **Maria Montessoriová a Montessori školy**

Maria Montessoriová se narodila 31. srpna do vzdělané a zámožné rodiny v Itálii. Do pěti let žila ve městě Chiaravele. Pak se s rodiči přestěhovala do Říma. Základní soukromou školu začala navštěvovat v šesti letech a získala řadu vyznamenání za ruční práce, vaření a vzorné

chování. Od raného věku byla vůdčí typ. Ve škole se jí vedlo dobře a rodina, obzvláště matka ji podporovala. Ve dvanácti letech přešla na technickou školu s všeobecnými předměty jako byly jazyky, dějepis, zeměpis, přírodopis a matematika. Vzhledem k tomu, že učivo dobře zvládala, pokračovala na institutu technického směru, který zdárně ukončila v roce 1880. Další studium na univerzitě v Římě, kde jako jediná žena studovala medicínu, s vyznamenáním ukončila v roce 1896 a získala lékařský titul. I když pracovala jako praktická lékařka, stále ji zajímaly problémy dětí, které těžko zvládaly učení.

Když v roce 1900 nastoupila do Ortofrenické školy jako ředitelka, začala zavádět novátorské metody vyučování pro děti, které mají potíže s učením. V roce 1901 odešla a dále se vzdělávala. V roce 1904 získala titul docentka přírodních věd a lékařství na univerzitě v Římě, kde působila až do roku 1908. Vzhledem k tomu, že se její metody setkaly s úspěchem, založila už v roce 1907 v chudinské čtvrti Říma denní mateřskou školku. Její metody byly přijímány s velkým nadšením a byly zřizovány další školky v jiných částech Evropy i ve Spojených státech. Montessoriová se také věnovala přednášení, psaní a přípravě učitelek. Od roku 1923 se plně věnovala montessoriovskému hnutí a vzdala se akademické a lékařské profese.

Zájem o její učení však začal upadávat jak v Evropě, tak i ve Spojených státech, kde odpůrci tohoto učení tvrdili, že tyto metody uvolňují kázeň. Až do své smrti vzdělávala učitelky a cestovala po světě, kde propagovala své učení. Zemřela 6. května 1952. Po její smrti však dosáhly její metody uznání a v roce 1960 byla založena Americká montessoriovská společnost.

Kramerová píše, že Montessoriová patří na každý seznam osobností, jež utvářely naše století, což je o to pozoruhodnější, že byla ženou a narodila se v Itálii třicet let před koncem minulého století" (Felder 2000, str. 181-182).

Jádrem vzdělávací filozofie Marie Montessoriové je víra v sebemotivaci a sebevzdělávání dětí předškolního věku v mateřských školkách. Její metoda dítě umísťuje do nesoutěživého a spolupracujícího prostředí, v němž se učí přirozenou cestou a s pomocí vhodného materiálu. Tento materiál, k němuž patří i „učební hry“ vhodné k rozvoji osobnosti a šité na míru zájmům každého dítěte a jeho schopnostem, vybírá učitelka – pozorovatelka, která zasahuje teprve ve chvíli, kdy dítě potřebuje pomoc. Montessoriová se tak snažila zvrátit tradiční přístup, kdy

aktivní učitelka podle momentálního nápadu ukládala úkoly pasivnímu kolektivu dětí, a umožnit dítěti spontánní, individuální, samostatný a nezávislý vývoj (Felder 2000).

*„Montessori pedagogika, založená na principu individualizace a samovolném rozvoji dítěte, klade důraz na samovzdělávání dětí bez řízených zásahů vyučujících, jak vyjadřuje i klíčové heslo: Pomoz mi, abych to udělal sám. Důraz je kladen na rozvíjení pohybu, smyslu žáků a na osobnost jedince. Stěžejním rysem monterossori pedagogiky je svoboda. Dítě má možnost si vybrat činnost, které ho zajímá a chce ji vykonávat. Žáci jsou inspirováni k sebehodnocení. Pro svůj rozvoj k tomu potřebují dostatek impulsů ve vhodném prostředí. Osobní úspěchy se zapisují do speciální knihy žáka. Důležitým znakem je úzká spolupráce školy s rodiči.“* (Pecháčková, Václavík 2014, str. 18-24, Průcha 2009, str. 108-109).

### **Helena Parkhurstová a Daltonské školy**

Daltonský plán založila Helena Parkhurstová v roce 1919 ve městě Dalton ve Spojených státech. Poprvé byl zaveden do zkušební praxe v únoru 1920 ve škole Dalton ve státě New York, kde Parkhurstová zřídila vyšší školu. Její vize školního systému byla ovlivněna jejími cestami po Evropě, zejména po Itálii, kde se seznámila s metodikou Marie Montessoriové. Do Československa pronikl Dalton díky pedagogovi Václavu Příhodovi. Hlavní myšlenkou je odlišná organizace vzdělání. Mezi učitelem a žákem existuje určitá úmluva o harmonogramu práce na určité období. Žák rozhoduje sám o své práci, sám si určuje tempo a učí se spolupracovat s ostatními žáky. Daltonský plán není nikdy jediným systémem ve škole, vždy se zařazuje jako doplněk k tradičnímu školnímu systému. Každá škola si sama určuje, jak ho využije. Některé školy vkládají do výuky tzv. daltonské bloky. Jsou to většinou dvouhodinové bloky, které se vkládají do rozvrhu jednou až dvakrát týdně. Jiné školy zase vyžívají daltonský systém určitý týden v měsíci. Vždy je vymezen určitý pracovní plán, který by měl žák v daném období splnit. Po splnění plánu záleží jen na žákovi, jak se rozhodne vyplnit svůj zbývající čas. Většinou to bývají různé připravené úkoly na opakování a rozvíjení učiva anebo určitá zájmová činnost v podobě zájmových kroužků (Pecháčková, Václavík 2014).



Tři základní principy jsou: volnost, samostatnost a spolupráce. Hlavní myšlenkou je svobodné rozhodování a přijímání osobní zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Žáci jsou vedeni k pochopení, že svoje vědomosti získají vlastní prací (Pecháčková, Václavík 2014).

Daltonský plán byl využíván v Americe i v Anglii, kde vznikla Asociace daltonských škol. V průběhu 20. let se rozšířil do celého světa. U nás začaly prvky daltonského učení školy využívat až po roce 1989. Od roku 1996 v ČR působí Asociace Českých daltonských škol, která sídlí v Brně.

### **Peter Petersen a Jenské školy**

Německý pedagog Peter Petersen založil Jenskou cvičnou školu – Jenský plán v roce 1923. Je to metodicky zpracované pojetí vzdělávání a výchovy, které se snaží o změnu ve vzdělávacím prostředí v kontrastu k tradiční škole. P. Petersen měl výhrady k tradičním školám pro jejich typicky intelektuální charakter, pro omezování pohybu žáků ve třídách a podporování strachu - hodnocení známkováním (Průcha 2012, Pecháčková, Václavík 2014). Jenský plán je příkladem školy, který vychází tzv. rodinného principu. Nosnou myšlenkou Jenského učení se stává skutečná situace. V rozsahu vyučování jsou využívány čtyři významné formy ve vzdělání: rozhovor, hra, práce, slavnost. Hlavním principem je škola pro život, vedení žáků k samostatnosti, vzájemné pomoci a rozvoji osobnosti.

Jenská škola je chápána jako společenství s rodinnou atmosférou, přirozené a podnětné prostředí pro svobodný rozvoj. Vzhled učeben se blíží vzhledu dětského pokoje, hodnocení je slovní. Děti jsou v tzv. kmenových skupinách spojujících vždy 2–3 ročníky (starší si berou patrona nad mladšími), ale na některých úkolech z týdenního plánu pracují ve skupinách podle úrovně – podle individuální zralosti. Specializují se prostřednictvím volitelných předmětů. Dnes jsou jenské školy především v Holandsku (cca 200), dále v Německu a Belgii. Jenská pedagogika u nás neměla dostatek podporovatelů, kteří by založili jí inspirované školy (Pecháčková, Václavík 2014). V České republice dříve existovala jen jedna jenská škola, a ta bohužel zanikla. V září 2016 byly však nově otevřeny dvě nové školy – Hučák v Hradci králové (změna na školu SCIO) a Kairos v Praze (Pecháčková, Václavík 2014).

## **Začít spolu**

Původní program Step by step se začal vytvářet v 90. letech minulého století v USA na základě nových poznatků o lidském mozku a procesu učení i z praxe mnoha škol (viditelná je inspirace školou C. Freineta).

Třída je rozdělena na tzv. centra aktivity – to jsou vlastně stolky, ke kterým náleží dobře přístupné police s různými materiály podle zaměření centra. Den začíná povídáním v kruhu (na koberci), na kterém si děti vzájemně sdělí své nové zážitky či pocity a seznámí se s plány na nový den. Následuje obvykle matematika a čeština. Podoba výuky záleží na každém učiteli, ale obecně by děti měly být co nejaktivněji zapojeny formou hry, diskuse, zajímavých úkolů, a prací v různě velkých skupinách (Pecháčková, Václavík 2014).

Učivo ve všech centrech souvisí s jedním tématem po určitou dobu. Žáci musí vystřídat všechna centra. Ta jsou vybavena tak, aby poskytovala pestré stimuly k určitým činnostem. Zadané úkoly umožňují několik variant řešení, jak dojít k výsledkům. Požadované úkoly řeší buď samostatně, nebo pracují ve skupinách. Pokud splní děti svoje povinnosti dříve, mají možnost se zabývat obtížnějším zadáním, vyzkoušet jinou činnost, nebo nabídnout pomoc spolužákům. Učitel má v tomto rozložení více času k individuální činnosti s dětmi, které potřebují větší zájem a pomoc k naplnění zadaných úkolů. Děti tak získávají větší zkušenosti, které si mezi sebou předávají a jsou významným zdrojem vzdělávání. Přesto, že je dáván na přední místo individuální a svobodný rozvoj žáka musí, dodržovat a respektovat nastavená pravidla chování.

V České republice byl program spuštěn s finanční podporou Sorosovy nadace jako součást Projektu podpory vzdělávání Open Society Fund Praha pod názvem Začít spolu, a to od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 i na prvním stupni základních škol. Ve školním roce 1996/1997 to bylo prvních pět základních škol, v současnosti je jich kolem padesáti (Pecháčková, Václavík 2014).

## **Zdravá škola**

Zdravá škola je projekt Světové zdravotnické organizace pro Evropu, Evropské unie a Rady Evropy (Průcha 2009). Protože každá škola si tvoří vlastní projekt, nelze popsat konkrétní

podobu školy. Obecně však platí, že zdraví ve Zdravé škole je chápáno jako celkový stav fyzické, psychické a sociální pohody. Typické znaky zdravého učení jsou smysluplnost, možnost výběru, přiměřenost, spoluúčast, spolupráce, motivující hodnocení, přirozenost, klidná a otevřená atmosféra, samostatnost žáků, zaujímání vlastních postojů, hledání konstruktivních nápadů, uvědomění si odpovědnosti za své konání, podpora zvědavosti a spontánnosti, respektování potřeb jednotlivce, rozvoj komunikace, diferencovaný a individuální přístup k žákům a zadávání práce podle schopností každého jednotlivce (Průcha 2009).

### **Domácí vzdělávání**

Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i na 2. stupni ZŠ, a to podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 1.9. 2016 (msmt.cz).

Žáci jsou vzdělávání v souladu s platným standardem základního vzdělávání (tj. s osnovami), jednou za měsíc je povinná konzultace (dítě, rodič a pedagog), nejméně dvakrát za školní rok mají být výsledky vzdělávání hodnoceny (tj. žáci mají být „přezkoušeni“) a výsledek hodnocení má být žákům vydáván ve formě slovního hodnocení. Žáci se mohou zúčastňovat všech akcí školy (kroužky, výlety apod.)

Doma vzdělávající rodič musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou (může být udělena výjimka), posuzuje se i úplnost a funkčnost rodiny, od září 2001 se tato forma vzdělávání omezuje na děti se „specifickými vzdělávacími potřebami“ – např. výjimečným nadáním, poruchami učení, problémy v sociální oblasti (což je podmínka ze strany MŠMT, proti které zúčastnění rodiče i pedagogové protestují). Školy pomáhají rodičům s vypracováním metodických plánů a s výběrem vhodných učebnic, organizují pro rodiče semináře. Škola může vypovědět dohodu o zařazení dítěte do domácího vzdělávání, neplní-li rodiče podmínky dohody (Kostecká, Belaňová, Hána a kol. 2020).

Rodič své dítě zná, ví tedy, jak ho motivovat. Nemusí dítě testovat ani známkovat, protože při každodenní práci s ním ví, co mu jde a co ne, díky tomu lépe navazuje na učivo, které už dítě zvládlo. Formálnost školního vyučování ve větším kolektivu je v rodinách nahrazena neformálností a laskavým přístupem. Má to však svá úskalí, se kterými je nutno počítat.

Rodič se musí postarat, aby dítě, které nenavštěvuje školu, mělo dostatek jiných sociálních kontaktů. (Zajistě, že vrstevníci mohou mít na dítě i negativní vliv – pod tlakem skupiny dítě často udělá něco, o čem ví, že to je špatné, jen aby nebylo z party vyčleněno.) Rodičům někdy chybí srovnání znalostí dítěte s jeho vrstevníky, nebo zpětná vazba, zda učí dobře. Až v průběhu domácího vzdělávání zjišťují, jak je práce náročná a zda ji zvládnou (Kostecká, Belaňová, Hána a kol. 2020).

### **Další prvky, se kterými se na různých školách můžeme setkat**

Mezi další alternativní metody a formy školní práce lze zařadit například integrované vyučování, projektovou výuku, používání tzv. problémových metod, samostatnou práci, svobodnou tvůrčí práce, takzvané epochové vyučování, vyučování v blocích či tematických celcích nebo kooperativní vyučování. Mezi zajímavé podněty, které jsou inspirované reformními školami, patří například také výuka v pracovních a herních kroužcích, používání koberců, zařazování prvků dramatické výchovy, využívání didaktických her, učení se v životních situacích nebo takzvané zájmové vyučování. Ale také pohyblivá délka vyučovacích hodin, netradiční uspořádání tříd, v přestávkách používání tělocvičného inventáře, otevření tělocvičny, dvoru či hřiště, zavedení více hodin tělesné výchovy týdně, kdy hodiny tělocviku probíhají například formou projektového vyučování spojeného s turistikou a poznáváním okolí.

Důležitým prvkem je také forma podávání informací rodičům (třídní schůzky), které probíhá formou tzv. trojlístku či čtyřlístku, kdy informace o dětech jsou poskytovány za přítomnosti dítěte, učitele a rodiče či rodičů., Popřípadě kdy se rodiče mohou účastnit vyučování např. jako asistenti a mnoho dalších dílčích prvků obohacujících vyučování.

## **1.4 Tradiční versus alternativní pedagogika – slabé a silné stránky**

Většina vzdělávacích institucí v České republice tradičně aplikuje známkový systém jako metodu pro evaluaci akademických výkonů a chování studentů. Tento přístup, založený na pěti-bodové škále, je pro studenty, rodiče i pedagogy intuitivně srozumitelný, což je výsledek dlouholeté praxe a aklimatizace na tento model. Přestože jednoduchost tohoto hodnotícího systému

usnadňuje práci učitelů, diskuse o jeho efektivitě ve srovnání s verbálním hodnocením jsou stále aktuální.

Ačkoliv legislativa České republiky umožňuje alternativní hodnotící metody, včetně slovního hodnocení nebo jeho kombinace se známkami během celého školního roku i v rámci vysvědčení, převažující část škol se stále drží klasického známkování. Tento fenomén je zakořeněn nejen v jeho jednoduchosti a transparentnosti pro všechny zúčastněné strany, ale také v tradici, která v českém vzdělávacím a kulturním prostředí přetrvává, což zajišťuje stálou podporu tohoto systému ze strany rodičů a pedagogů.

V rámci tradičního vzdělávacího rámce, který má v českém školním systému pevné zázemí, se často setkáváme s vyučovací strategií založenou na verbální reprodukci, kde dominuje frontální formát výuky a kde hlavním cílem je memorizace informací. V tomto modelu učitelé předávají žákům informace, které jsou poté povinni si osvojit, což umožňuje efektivně procházet rozsáhlým množstvím učiva, někdy až do velké hloubky. Tato metoda, která je méně časově náročná než metody zaměřené na aktivní zapojení žáků, umožňuje učiteli určovat tempo výuky tím, že se věnuje jednomu tématu se všemi studenty současně. Nicméně, měření efektivity vzdělávání pouze na základě objemu osvojeného učiva nemusí být optimální. Vzdělávací systém by proto měl začít přikládat větší význam jiným kritériím, čemuž se věnuji v další části textu (Průcha 2004).

Pro učitelů, ale i rodičů je důležitý důraz na řád a pečlivost. Řád a pečlivost je od studentů vyžadována v širokém spektru úkolů, od prezentace písemných prací po udržování pořádku v sešitech. Avšak, způsob, jakým jsou prosazovány – prostřednictvím hrozby negativního hodnocení – reprezentuje spíše represivní formu motivace, což také nemusí být nejefektivnější strategie pro rozvoj těchto vlastností u žáků (Průcha, 2004).

České vzdělávací prostředí, ovlivněné dlouholetými tradicemi, si získalo důvěru mnoha generací, včetně současných rodičů, kteří byli jeho součástí a jsou tudíž nakloněni jeho metodám a prvkům, včetně tradičního systému známkování. Tato známost a pochopení tradičního hodnocení dětí ve školách vedou rodiče k podpoře stávajícího systému, jelikož mají obavy z ne-

známých alternativních pedagogických přístupů. Tato loajalita k tradičnímu vzdělávacímu systému má své kořeny v kulturních zvyklostech a je klíčová pro zachování status quo české pedagogiky.

Z hlediska ekonomických aspektů se zdá, že současná struktura českého vzdělávacího systému je méně finančně náročná ve srovnání s alternativami jako je systém Montessori, který vyžaduje menší počet studentů na učitele a větší individualizaci výuky. V tradičních třídách je obvykle jeden učitel na větší skupinu dětí, což snižuje finanční nároky na školní provoz. Avšak, je třeba zvážit, zda jsou úspory ve financování vzdělávání oprávněné, zvláště pokud mohou mít vliv na kvalitu a personalizaci výuky, která je v moderních pedagogických přístupech, jako je Montessori, považována za zásadní.

Staromódní charakteristiky tradiční české pedagogiky, které byly dříve normou, se v globálním kontextu postupně stávají přežitkem. Ve většině rozvinutých zemí už byly nahrazeny modernějšími a efektivnějšími metodami vzdělávání, které lépe reflektují požadavky současné doby a připravují studenty na výzvy budoucnosti. Přetrvávání těchto zastaralých principů v českém školství je v nesouladu s potřebou inovace a adaptace na dynamicky se vyvíjející společenské prostředí (audit.eduin.cz).

Jak již bylo nastíněno, dominantním přístupem v českém vzdělávacím systému je stále metoda založená na verbálním předávání informací, kde hlavní iniciativa v učebním procesu vychází od učitele. Učitelé poskytují žákům již zpracované informace, které studenti pasivně přijímají. Přístupy, které podporují aktivní zapojení žáků do procesu učení skrze praktické činnosti, jsou v českých vzdělávacích zařízeních využívány jen omezeně. Jako vedlejší efekt této pasivity se ukazuje menší schopnost dlouhodobě si získané informace udržet.

Navzdory rostoucímu zájmu o modernější pedagogické strategie, jako je například metoda založená na řešení problémů či jiné interaktivní přístupy, tyto inovativní metody nezískávají v českých školách dostatečný prostor. Interaktivní metody jsou obecně náročnější na čas, což může být důvodem, proč pedagogové preferují tradiční výukové modely. I když je prokázáno,

že aktivní zapojení žáků do výuky přináší lepší výsledky než pasivní příjem informací, množství látky, kterou je třeba probrat, často znemožňuje učitelům plně využívat tyto progresivní metody.

V kontextu tradičního českého vzdělávacího systému čelí studenti výzvě, kdy jsou informace, získané od učitele během výuky založené na verbálním podávání, přijímány bez kritického přezkoumání. Obzvláště mladší studenti mají tendenci přijímat informace od učitelů jako absolutní pravdy, aniž by je sami nezávisle ověřovali. Tato tendence nevede studenty k samostatnému myšlení a ověřování informací, což je klíčové pro rozvoj kritického uvažování a nezávislosti. Takový přístup k informacím může mít dlouhodobé negativní důsledky pro individuální rozvoj.

Byť by škola měla být místem, kde studenti mohou získávat informace s důvěrou v jejich pravdivost, je nezbytné, aby byli od mladého věku vedeni k samostatnému ověřování a kritické analýze poskytovaných informací. Tím, že studenti sami aktivně zkoumají a ověřují informace, stávají se tyto poznatky pro ně cennějšími, což vede k lepšímu porozumění a dlouhodobější paměti, zvyšuje se tím efektivita učení (Oda Abunamous et al., 2022).

Paralelně, školní prostředí by mělo být místem, kde se studenti cítí motivováni a bezpečně, což je základní pro podporu učení a rozvoje. Avšak, tradiční školní prostředí v České republice tyto ideály často nesplňuje, což je způsobeno různými faktory, včetně přísného dodržování disciplíny, omezení komunikace mezi studenty a nedostatkem pohybu během vyučování. To může vést až ke stresovému a neklidnému prostředí, které není příznivé pro efektivní učení a duševní pohodu studentů (Abunamous et al., 2022).

V českém školním systému se setkáváme s řadou faktorů, které mohou vyvolávat stres, jedním z klíčových je přístup k hodnocení. Systém hodnocení založený na známkách nejenže nevystihuje komplexně úroveň pochopení učiva nebo postoj studenta k učení, ale rovněž přináší další negativní dopady. Při klasifikaci, což v zásadě znamená rozdělování studentů do kategorií na základě jejich výkonů, často dochází k nechtěnému škatulkování. Učitelé, i když neúmyslně, mohou vnímat studenty skrze dosažené známky, což ovlivňuje i další hodnocení jejich výkonů.

Známkový systém může také podněcovat soutěživost mezi studenty, kde hlavním cílem se stává ne získání nových znalostí, ale překonání spolužáků v dosahovaných výsledcích. Tento přístup

externí motivace má své limity. Obavy ze získání nedostatečných výsledků vyvolávají u studentů stres z testů a zkoušek, což může ovlivnit i jejich hlavní účel, jímž je ověřování úspěšnosti učebního procesu.

V kontextu hodnocení je známka pro studenty a jejich rodiče často pouze neosobním ukazatelem, který neodhaluje specifika potíží s látkou. Absence porozumění cílům a benefitům hodnotícího procesu může vést k tomu, že studenti vnímají zkoušení primárně jako odhalení jejich slabých míst, nikoli jako příležitost pro růst a rozvoj. Pro některé studenty, zvláště ty, kteří se nové informace učí pomaleji nebo jsou citlivější na stres, může být prostředí tradiční školy zdrojem značných psychických obtíží, včetně psychosomatických reakcí. Výsledkem je, že prostředí, které by mělo být stimulující a motivující, se pro některé děti mění v místo stresu a nepohody.

Edukativní prostředí by mělo sloužit jako katalyzátor vnitřní touhy po poznání a učení, avšak v kontextu tradičního českého školství se tato ideální vize často nenaplní. Vlivem přetrvávajících pedagogických metod se spontánní motivace studentů ke studiu postupně vytrácí a je nahrazována motivací založenou na externích podnětech. V tradičních školách se děti časem učí ne kvůli objevování nových poznatků, ale jsou motivovány především dosahováním vysokých známek a s tím spojeným uznáním či vyhýbáním se negativním reakcím ze strany učitelů a rodičů. Systém známkování, jenž by měl být nástrojem hodnocení, se tak stává hlavním pohonem pro vzdělávací snahy studentů (Sins et al., 2022).

Renomovaná psycholožka PhDr. Jana Nováčková, CSc., se vyjádřila k problematice roli známkování a vnější motivace ve vzdělávacím procesu. Podle jejích slov by známky, pokud by sloužily pouze jako jeden z mnoha zpětných informačních kanálů o procesu učení studenta, nemusely být vnímány tak negativně. Problém vzniká, když se stávají primárním prostředkem pro motivaci, která by měla být ideálně udržována zevnitř. Přístup, který redukuje učení na prostředek pro dosahování známek, znehodnocuje samotný proces poznávání. Stejně tak, když jsou odměny nabízeny za určité činnosti, může to naznačovat, že jiné činnosti nejsou samy o sobě cenné, což může vést k oslabení nebo ztrátě vnitřní motivace, pokud taková činnost byla dříve prováděna s vnitřním zájmem.



Ve školním prostředí tradičního českého typu zaujímá učitel postavení formální autority, kterou studenti musí akceptovat, avšak tento druh respektu často neodpovídá skutečnému vnímání učitele studenty. Místo toho, aby si učitelé vydobyli přirozený respekt na základě vzájemného porozumění a podpory, někdy upřednostňují udržení autority pomocí hierarchických metod. Učitelé, kteří se snaží o partnerský přístup a neopírají se o svou formální autoritu, si často získají přirozený respekt a důvěru žáků. V situaci, kdy je učitel vnímán pouze jako nositel formální autority bez skutečného propojení se studenty, bývá jeho přijetí mezi studenty spíše chladné. Toto vnímání může mít negativní dopad na atmosféru ve třídě, což je klíčové pro efektivní učení a pozitivní výchovné prostředí (Lagana-Riordan et al., 2011).

V současném kontextu českého školství je stále rozšířen přístup, který podporuje pasivní přebírání informací žáky, což může mít negativní důsledky pro jejich budoucí život. Vzdělávací systém, který nedává důraz na aktivní zapojení studentů a neinspiruje je k samostatnému bádání a poznávání, potlačuje v dětech iniciativu a snahu o nezávislé získávání nových informací. Místo toho jsou studenti vedeni k pasivnímu přijímání znalostí, což brání rozvoji jejich analytických a kritických schopností. Avšak, pozorujeme postupné snahy o reformu, kde jsou studenti více motivováni k samostatnému učení a zkoumání, což představuje krok správným směrem (Brown, Fraser 2009).

Školní prostředí má zásadní vliv na formování mladé generace, ovlivňuje nejen jejich vědomosti, ale také osobnost, hodnoty a postoje. V tradiční české pedagogice učitel stále zaujímá centrální roli, a tak jeho vliv na studenty je nemalý. Nicméně, moderní pedagogické proudy nabádají k přechodu od učitele jako autority k učiteli jako průvodci, kde je důraz kladen na vzájemné učení mezi učitelem a studentem.

V prostředí alternativního vzdělávacího systému se děti cítí příjemně, což je dáno nejen esteticky atraktivním prostředím školy, ale také kvalitou mezilidských vztahů. Ty jsou charakterizovány partnerským vztahem mezi učitelem a žákem a také dobrými vztahy mezi samotnými žáky. Využití principů alternativního vzdělávání vede k tomu, že děti nezažívají ve školním prostředí stres, rády do školy chodí a těší se na ni, což pozitivně ovlivňuje jejich vztah k učení. Důležitým prvkem je možnost volby aktivit a svoboda pohybu, která je dětem umožněna.

Co se týče získávání vědomostí, praktická činnost v rámci alternativního vzdělávání je pro děti mnohem efektivnější než pasivní příjem informací. Vědomosti získané aktivní účastí jsou si děti schopny lépe a déle zapamatovat, neboť je vědecky podloženo, že lidé si uchovávají v paměti větší množství informací, které si sami prožili. Kromě toho, že si děti lépe pamatují informace získané vlastním úsilím, tato metoda umožňuje dětem ověřit pravdivost a relevanci informací. Získání vědomostí vlastní činností přispívá k pocitu uspokojení, který následně podporuje vnitřní motivaci k dalšímu učení.

Vzdělávací procesy, které kladou důraz na vnitřní motivaci studentů, jsou klíčové pro efektivní učení. Když se děti učí z vlastního zájmu a dosahují nových poznatků či dovedností, nejenže si rozvíjejí sebevědomí, ale také to pozitivně ovlivňuje jejich schopnost dalšího učení a posiluje jejich vnitřní motivaci. V systémech alternativního vzdělávání se snižuje význam vnějších motivátorů, jako je hodnocení pomocí známek, což podporuje studenty, aby se učili kvůli získávání vědomostí, nikoli kvůli dosahování vnějšího uznání.

Důležitou roli v alternativním vzdělávání hraje možnost svobodné volby aktivit studenty, které jsou sice usměrňovány učitelem, ale vycházejí primárně z jejich vlastních zájmů a potřeb. Tento přístup umožňuje studentům vybrat si činnosti, které je skutečně zajímají, a tím zvyšuje jejich angažovanost a soustředěnost. Vyšší míra soustředění při aktivitě, která je pro studenta zajímavá, pak vede k lepšímu a dlouhodobějšímu zapamatování informací. Tento způsob učení, kde je student aktivním účastníkem, a ne pasivním příjemcem, je považován za nejefektivnější cestu k dlouhodobému osvojení si znalostí (Afacan, Wilkerson, 2024).

V rámci alternativních vzdělávacích systémů se klade důraz na rozvoj komunikačních dovedností studentů. Ve třídách s věkově různorodými skupinami studenti komunikují nejen se svými vrstevníky, ale i s mladšími či staršími žáky, což podporuje jejich sociální rozvoj. Studenti jsou podněcováni k spolupráci na projektech, kde se učí sdílet myšlenky, vyjadřovat své názory a efektivně komunikovat v různých situacích. Diskuze na různá témata jsou běžnou součástí každodenní rutiny, a v některých školách se konají i pravidelná celoškolská setkání s diskuzemi. Prezentace projektů před větší skupinou lidí také pomáhá studentům zdokonalovat se ve veřejném vystupování. Navíc je v těchto školách kladen významný důraz na výuku cizích jazyků, což rozšiřuje komunikační schopnosti studentů i mimo jejich mateřský jazyk.

V oblasti respektování individuality každého studenta nabízí alternativní pedagogika flexibilní prostředí, které je vhodné pro inkluzivní vzdělávání. Díky malému počtu studentů ve třídách a možnosti volby činností mohou společně studovat děti s rozličnými speciálními vzdělávacími potřebami i děti bez nich. Každé dítě má možnost pracovat vlastním tempem, což podporuje rozvoj jeho individuality. Inkluzivní vzdělávání přináší prospěch celé společnosti, protože podporuje integraci a vzájemné porozumění mezi dětmi s rozdílnými potřebami. Tato interakce od raného věku vede k přirozenému soužití a umožňuje dětem bez znevýhodnění se mnoho naučit od svých vrstevníků s různými potřebami, což má pozitivní vliv na všechny zúčastněné (Guerrero et al., 2024).

Na druhou stranu v rámci alternativního vzdělávacího systému, kde se ve třídě učí děti různých věkových kategorií, čelí učitelé výzvě připravit a adaptovat vzdělávací prostředí, vyučovací materiály a metody pro různorodou skupinu studentů. Příprava učebních plánů a materiálů pro tuto heterogenní skupinu je náročnější a vyžaduje více času a úsilí, než kdyby se výuka týkala homogenní skupiny v rámci tradičního školního systému. Učitelé musí být připraveni podporovat individuální učební cesty každého studenta a zároveň koordinovat výuku tak, aby vyhovovala různým vzdělávacím potřebám a zájmům.

Role učitele v těchto školách se výrazně liší od tradičních modelů; učitelé nejenže připravují materiály a plány, ale také aktivně sledují pokrok studentů, diagnostikují jejich výsledky a podporují jejich učební proces. Vzhledem k tomu, že studenti mají možnost vybrat si aktivitu podle vlastního výběru, učitel se stává průvodcem a pozorovatelem, který musí být schopen zvládat několik úkolů současně a reagovat na individuální potřeby každého studenta. To klade na učitele v systémech alternativního vzdělávání značné nároky, jelikož jsou od nich vyžadovány rozmanité dovednosti a schopnosti k poskytnutí kvalitní a personalizované výuky (Afacan, Wilkerson, 2024).

V alternativních vzdělávacích systémech je hodnocení studentů zaměřené na podrobnou analýzu jejich individuálního rozvoje a pokroku, což je výrazně složitější než tradiční metodika hodnocení založená na porovnávání studentů podle univerzálních standardů. Pro účinnou evaluaci individuálního pokroku každého studenta je nezbytné provést důkladnou analýzu jejich aktivit, výsledků a celkového přístupu k učení. Učitelé musí neustále monitorovat vývoj

studentů, komunikovat s nimi a zaznamenávat důležité informace o jejich učebním procesu. Tato metoda vyžaduje intenzivní pozorování a zaznamenávání pokroků každého studenta, což je v prostředí, kde každý student pracuje na něčem jiném, značně náročné.

Další výzvou je i tvorba slovního hodnocení pro každého studenta, což je proces náročný na čas a vyžadující schopnost stručně, ale výstižně vyjádřit hodnocení individuálního pokroku studenta.

Pokud jde o materiální vybavení tříd, alternativní pedagogika vyžaduje širokou škálu specifických vzdělávacích pomůcek, které jsou klíčové pro učební proces v tomto prostředí. Tyto pomůcky, nezbytné pro podporu praktického a interaktivního učení, mohou představovat značnou finanční investici. Navíc je třeba zajistit dostatečný prostor pro jejich uložení ve třídách, což klade další nároky na fyzické vybavení školních zařízení v rámci alternativního vzdělávacího systému.

Alternativní pedagogické přístupy, jako je například metoda alternativního vzdělávání, nalézají stále větší podporu mezi rodiči, kteří sledují současné vzdělávací trendy a hledají alternativy k tradičnímu českému vzdělávacímu systému. Tato rostoucí skupina rodičů, kteří jsou nespokojeni s konvenčními metodami a hledají pro své děti vhodnější vzdělávací prostředí, pomáhá šířit povědomí o výhodách alternativního vzdělávání. V důsledku jejich snah se tento přístup stává čím dál modernějším a přitažlivějším výběrem pro výchovu a vzdělávání dětí.

Respekt k individualitě každého studenta je klíčovým prvkem alternativního vzdělávání, což vytváří silný základ pro inkluzivní vzdělávání. Většina rozvinutých zemí směřuje k implementaci inkluzivního vzdělávání. Obavy, že inkluzivní vzdělávání může omezit rozvoj výjimečně talentovaných studentů, jsou často vyvraceny pedagogickými studiemi a zkušenostmi, které ukazují, že školy schopné podporovat individuální diferenciaci a personalizovanou výuku mohou efektivně naplňovat specifické potřeby všech studentů, včetně těch nadaných a talentovaných. Tímto způsobem se alternativní vzdělávací systémy stávají efektivními prostředím pro rozvoj potenciálu každého dítěte, bez ohledu na jeho specifické vzdělávací potřeby nebo nadání.

V kontextu implementace principu svobody v alternativních vzdělávacích systémech se objevuje zásadní výzva spočívající ve správném pochopení a aplikaci této svobody. Nesprávná interpretace poskytování svobody by neměla vést k nedostatečnému zájmu o dítě. V praxi alternativních pedagogických metod existuje jemná linie mezi poskytnutím svobody, jak je zamýšleno v těchto vzdělávacích filozofiích, a nedostatečnou pozorností vůči potřebám dítěte. Učitelé by měli být aktivními pozorovateli činností studentů a měli by být připraveni poskytnout pomoc nebo radu, když je to žádáno (Brown, Fraser 2009).

V prostředí alternativního vzdělávání se však může stát, že učitel nemůže věnovat pozornost všem dětem současně, zvláště když se soustředí na podporu jednoho studenta, což může vést k situacím, kdy jsou ostatní studenti ponecháni bez vedení. Během pozorování ve školách tohoto typu bylo zjištěno, že některé děti, které si samy nevyžádaly pomoc, strávily dlouhou dobu bez aktivní činnosti, protože si nebyly jisty, jak správně využívat výukové pomůcky nebo si vybrat činnost. Riziko spočívá nejen v nedostatečné podpoře dětí během samostatné práce, ale také v možném zanedbání výchovy k morálnímu aspektu chování, což je rovněž klíčový prvek celostního rozvoje dítěte v rámci alternativního vzdělávacího přístupu.

V kontextu alternativního vzdělávání se objevuje výzva související s pochopením a aplikací principu svobody ze strany rodičů dětí. Jestliže jsou děti doma zvyklé na neomezenou svobodu bez stanovených hranic, může být pro učitele obtížné naučit je adaptovat se na různý přístup k svobodě ve vzdělávacím prostředí.

Co se týče učitelské autority, je pro učitele v alternativních školách zásadní mít přirozenou autoritu, neboť nelze používat donucovací metody k jejímu vynucení. Tato autorita závisí na charakteru učitele, jeho interakci se studenty a pedagogických schopnostech. V případě, že učitel nedokáže vybudovat svou autoritu nebo děti z domova nejsou naučeny respektovat autoritu, může dojít k oslabení respektu vůči učiteli.

Dalším potenciálním problémem je riziko nevhodné spolupráce mezi dětmi. Přestože je zaměření alternativního vzdělávání na podporu spolupráce mezi staršími a mladšími studenty výhodou, existuje riziko, že starší studenti mohou převzít práci za mladší. To vede k situaci, kde se ani starší, ani mladší studenti nepoučí nové informace. Je třeba, aby učitelé byli pozorní,

aby zajistili, že spolupráce mezi studenty probíhá konstruktivně a každý z nich se může z učebního procesu něco nového naučit (Kim, Taylor, 2008).

Přechod z alternativního vzdělávacího prostředí do tradiční školy může být pro děti, které byly zvyklé na jiný styl učení, výzvou. Tyto děti mohou čelit obtížím při adaptaci na jiný režim výuky, kde se od nich očekává dlouhodobá pasivní pozornost a plnění úkolů dle předem stanovených pokynů. Může být pro ně náročné adaptovat se na tradiční metody zkoušení a další stresové aspekty, na které nebyly zvyklé. Přesto se často ukazuje, že díky flexibilitě, kterou si děti z alternativního vzdělávání osvojí, si dokážou na nové prostředí poměrně rychle zvyknout (Kim, Taylor, 2008).

V rámci alternativního vzdělávání, které podporuje inkluzivní přístup, mohou rodiče dětí s různými potřebami hledat pro své potomky vhodnější formu vzdělávání. To může vést k situacím, kdy se ve třídách alternativního vzdělávání koncentruje větší počet dětí s konkrétními vzdělávacími potřebami, což představuje náročnou výzvu pro pedagogy.

Rovněž existuje veřejná nedůvěra nebo nepochopení alternativního vzdělávání v České republice, což může být důsledkem nedostatečné informovanosti a povrchního pochopení principů a přínosů této vzdělávací metody. Veřejnost, která není s touto metodou podrobně seznámena, může projevovat nedůvěru nebo opatrnost vůči ní, což je často zakořeněné v dlouhodobé tradici tradičního českého školství. Zvýšené úsilí o osvětu a poskytování hlubšího vhledu do principů a výhod alternativního vzdělávání by mohlo přispět ke zlepšení vnímání a akceptace této vzdělávací metody veřejností (Brown, Fraser, 2009).

Pedagogické metody v alternativních školách jsou založeny na principech, které výrazně podporují rozvoj samostatnosti, kreativity a zvědavosti žáků. Tyto školy upřednostňují metodiku, která stimuluje žáky k samostatnému myšlení a podněcuje jejich přirozenou zvědavost a touhu po objevování nových informací. Výuka je v těchto institucích často orientovaná na projekty, což znamená, že žáci jsou vedeni k aktivnímu zapojení do praktických úkolů a projektů, jež jim umožňují aplikovat teoretické znalosti v reálném kontextu a rozvíjet tak praktické dovednosti a učit se z bezprostředních zkušeností. Učební plány v alternativních

školách jsou navrženy tak, aby byly flexibilní a reagovaly na individuální potřeby a zájmy žáků, což umožňuje personalizovanější přístup k vzdělávání.

Na druhé straně, státní školy se většinou drží tradičnějších, více strukturovaných a uniformních pedagogických metod. Výuka v těchto školách je často založena na přednáškovém stylu, kde je kladen velký důraz na memorování informací a testování. Tento přístup může být méně vhodný pro rozvoj kritického myšlení a kreativity, ale poskytuje stabilní a jasně definovaný rámec pro výuku. Učební plány ve státních školách jsou typicky standardizované, což znamená, že jsou navrženy tak, aby vyhovovaly širokému spektru žáků, a nejsou tak flexibilně přizpůsobené individuálním potřebám žáků jako v alternativních školách. Tento přístup může být v některých případech omezující, avšak zajišťuje, že všichni žáci mají přístup ke stejným informacím a učebním materiálům.

V alternativních školách se vztah mezi učiteli a žáky formuje na základě mentorství a průvodcovství, což odráží přesvědčení, že vzdělávání je společná cesta, nikoli jednosměrný přenos informací. Učitelé v těchto prostředích jsou často vnímáni jako partneři ve vzdělávacím procesu, kteří poskytují podporu a vedení, zatímco umožňují žákům prozkoumat a rozvíjet své vlastní názory a zájmy. Důraz je kladen na budování vztahů, což podporuje vznik učebního prostředí založeného na vzájemném respektu, důvěře a spolupráci. Komunitní aspekt vzdělávání je považován za základní, přičemž se klade velký důraz na spolupráci, skupinové diskuse a kolektivní projekty, což podporuje rozvoj sociálních dovedností a pocitu sounáležitosti mezi žáky.

Ve státních školách je vztah mezi učiteli a žáky často více hierarchický, kde učitelé plní roli autorit, které jsou hlavním zdrojem znalostí a informací. Tento tradičnější přístup k vzdělávání zdůrazňuje respekt k autoritě a disciplínu, což může být prospěšné pro udržení řádu a struktury, ale může také omezovat prostor pro spontánní interakci a osobní vyjádření žáků. Vztah mezi učitelem a žákem může být ve státních školách formálnější, což může vést k situaci, kde žáci mohou mít menší motivaci sdílet své myšlenky nebo se ptát na otázky mimo stanovený učební plán. Přestože tento přístup může zajistit efektivní předání učiva a udržení strukturovaného výukového procesu, může také omezit individuální interakce a méně podporovat rozvoj nezávislého myšlení a kritické analýzy mezi žáky.

## 1.5 Volný čas a volnočasové aktivity

Trávení volného času u dětí a mladistvých je předmětem zájmů různých odborníků a pedagogů. Je poukazováno na pasivitu dětí, které tráví čas u televize a počítače, což má souvislost s obezitou, pohodlností a nezdravým životním stylem. Důsledkem takto stráveného volného času jsou různé zdravotní problémy a také tělesná neobratnost. Volný čas umožňuje odpočinek a poskytuje zábavu po době strávené ve škole.

Děti poznávají různé aktivity ve sféře společenského života, formulují si své vědomosti a v zájmových činnostech rozvíjejí svoji osobnost. Volnočasové činnosti mají kladný význam pro vývoj dětí a mladistvých a podstatný přínos do dalšího života (Jantová, Janko 2012).

Trávení mimoškolního času je do značné míry otázkou životních priorit rodičů. Tím je dán i poměr mezi konzumní zábavou a aktivitami, které zvyšují potenciál dítěte (pr.denik.cz)

Způsoby trávení volného času v alternativních školách, jako jsou Montessori, Waldorfské, Jenské a Freinetovské, se liší od tradičních vzdělávacích modelů a jsou založeny na jedinečných pedagogických filozofiích, které tyto školy zastávají. Tyto alternativní přístupy k vzdělávání poskytují žákům prostor pro osobní rozvoj a sebevyjádření, což odráží jejich základní hodnoty a principy.

**Montessori školy:** Ve volném čase se děti v Montessori školách mohou věnovat činnostem, které si samy vyberou z řady připravených materiálů a aktivit. Tyto aktivity jsou navrženy tak, aby podporovaly samostatný vývoj dítěte a umožňovaly mu prozkoumat své zájmy ve vlastním tempu. Důraz je kladen na praktické činnosti, které rozvíjí motorické dovednosti, jako je například práce s uměleckými materiály, přírodními objekty nebo domácími úkoly, které podporují každodenní životní dovednosti.

- **Praktické životní dovednosti:** Děti se mohou věnovat aktivitám, které rozvíjejí jejich praktické dovednosti, jako je oblékání, vaření, čištění nebo péče o rostliny. Tyto činnosti podporují nezávislost a sebedůvěru.



- **Senzorické aktivity:** Montessori třídy poskytují různé senzorické materiály, které umožňují dětem prozkoumat a učit se prostřednictvím dotyku, zraku, zvuku, chuti a čichu. Děti se mohou věnovat různým senzorickým hrám a experimentům.
- **Matematické aktivity:** Děti mohou pracovat s Montessori matematickými materiály, které jim pomáhají porozumět základním matematickým konceptům, jako jsou čísla, počítání, zlomky, nebo geometrické tvary.
- **Jazykové aktivity:** V Montessori třídě jsou dostupné materiály, které podporují rozvoj jazykových dovedností – od základního slovní zásoby po čtení a psaní. Děti si mohou vybírat knihy, pracovat na psaní písmen pomocí speciálních tabulek nebo se věnovat přípravě vlastních příběhů.
- **Umění a kreativita:** Děti mají přístup k různým uměleckým materiálům, jako jsou barvy, papír, hliněné modelování a další, které jim umožňují vyjádřit svou kreativitu a pracovat na vlastních uměleckých projektech.
- **Hudba a pohyb:** V Montessori třídě mohou být k dispozici hudební nástroje nebo aktivity spojené s pohybem a tancem, které podporují hudební a motorický vývoj dětí.
- **Přírodní vědy:** Děti mohou provádět jednoduché vědecké experimenty nebo se učit o přírodě a životním prostředí prostřednictvím interaktivních aktivit a pozorování.

V Montessori školách je klíčové, že děti mají svobodu výběru, což jim umožňuje následovat vlastní zájmy a tempu učení. Díky tomu je volný čas v Montessori prostředí velmi produktivní a obohacující zkušeností, která podporuje celkový rozvoj dítěte.

**Waldorfské školy:** Volný čas ve Waldorfských školách je často využíván pro umělecké a řemeslné aktivity, jako je kreslení, malování, sochařství nebo práce se dřevem, které jsou považovány za zásadní pro rozvoj celé osobnosti. Hudba, tanec a divadlo jsou také klíčovými prvky, stejně jako pobyt v přírodě, který je považován za důležitý pro rozvoj hlubokého vztahu k životnímu prostředí.

- **Umělecké a řemeslné činnosti:** Děti se mohou zapojit do různých uměleckých a řemeslných aktivit, jako je malování, kreslení, modelování z hlíny, šití nebo dřevo zpracování. Tyto činnosti nejenže rozvíjejí jejich kreativní a manuální dovednosti, ale také podporují estetické vnímání a trpělivost.
- **Hudební výchova:** Hudba hraje ve Waldorfských školách velkou roli. Žáci mohou trávit volný čas hraním na hudební nástroje, zpěvem nebo účastí na hudebních souborech. Hudba podporuje emocionální výraz, posiluje společenské vazby a rozvíjí hudební schopnosti dětí.
- **Divadelní a dramatické aktivity:** Participace na divadelních představeních nebo v dramatických hrách umožňuje dětem rozvíjet sebevyjádření, empatii a týmovou spolupráci, zatímco se učí o literatuře a dramatu.
- **Pohybové a sportovní aktivity:** Eurytmie, specifická forma pohybové výchovy ve Waldorfských školách, nebo různé sportovní aktivity, jako je lukostřelba, turistika či tanec, podporují fyzické zdraví, koordinaci a týmového ducha.
- **Zahradničení a péče o životní prostředí:** Volný čas může být také věnován práci v zahradě nebo na školní farmě, kde se děti učí o ekosystémech, rostlinách a zodpovědnosti za životní prostředí.
- **Projekty zaměřené na přírodu:** Výlety do přírody, pozorování ptáků, sběr a klasifikace přírodních materiálů nebo studium lokálních ekosystémů pomáhají dětem navázat hluboký vztah k přírodě a rozvíjet vědecké a environmentální povědomí.
- **Volné hraní a sociální interakce:** Waldorfské školy také podporují volné hraní a neformální sociální interakci mezi žáky, což je důležité pro rozvoj sociálních dovedností, kreativity a schopnosti samostatného rozhodování.

Tyto aktivity nejenže podporují komplexní rozvoj osobnosti dítěte v souladu s filozofií Waldorfských škol, ale také pomáhají dětem nalézt radost a smysl ve svých činnostech a rozvíjet dovednosti a zájmy, které mohou obohatit jejich celoživotní učení a osobní růst.

**Jenské školy:** Založené na principech Petera Petersena, jsou známé svým důrazem na společenství a skupinovou práci. Volný čas je často stráven v tzv. kmenových skupinách, kde starší žáci mentorují mladší, což podporuje sociální interakci a učení. Janská pedagogika také podporuje integrační aktivity, jako jsou projekty zaměřené na environmentální vzdělávání nebo komunitní služby.

- **Kmenové skupiny:** Janské školy využívají koncept "kmenových skupin", kde se spojují žáci různých věkových skupin. Starší žáci působí jako mentoři mladším, což podporuje mezilidské vztahy a sociální učení. Ve volném čase se tyto skupiny mohou věnovat různým činnostem, které podporují týmovou práci a vzájemné učení.
- **Projektová práce:** Podobně jako v jiných alternativních školách, i v janských školách mají žáci možnost věnovat se projektové práci, která je založena na jejich vlastních zájmech a iniciativě. Tyto projekty mohou být individuální nebo skupinové a mohou se týkat široké škály témat od vědy a techniky až po umění a společenské vědy.
- **Společenské a komunitní aktivity:** Žáci se mohou účastnit různých komunitních služeb nebo společenských aktivit, které rozvíjejí jejich pocit zodpovědnosti a příslušnosti ke společnosti. Tyto aktivity mohou zahrnovat organizování charitativních akcí, účast na místních projektech nebo spolupráci s místními organizacemi.
- **Environmentální výchova:** V rámci volného času mohou žáci janských škol provádět aktivity zaměřené na ochranu životního prostředí a udržitelný rozvoj. Mohou se zapojit do programů recyklace, péče o školní zahradu nebo výukových programů o přírodě a ekologii.
- **Tvorba a umění:** Janské školy podporují kreativní vyjádření žáků prostřednictvím umění a řemesel. Děti mohou využít volný čas k malování, sochaření, tvorbě keramiky nebo účasti na divadelních představeních a hudebních aktivitách.
- **Pohybové aktivity:** Fyzická aktivita je dalším důležitým prvkem volného času v janských školách. Děti mohou participovat na různých sportech, tanečních aktivitách nebo pohybových hrách, které podporují jejich fyzický rozvoj a zdraví.

Tímto způsobem jenské školy poskytují žákům bohaté a rozmanité možnosti, jak trávit volný čas, což podporuje jejich celkový rozvoj a připravuje je na aktivní a zodpovědné účastníky společnosti.

**Freinetovské školy:** Vycházející z pedagogiky Célestina Freineta, tyto školy podporují volný čas, který je věnován expresivním a kreativním činnostem, jako je psaní, poezie, novinářství a tisk. Freinetovský přístup zdůrazňuje význam praktického učení a práce na projektech, které mají vliv na skutečný svět. Žáci jsou povzbuzováni, aby se zapojili do aktivit, které pomáhají rozvíjet jejich kritické myšlení a sociální angažovanost.

- **Tisk a publikace:** Freinetovská pedagogika zdůrazňuje význam práce s tiskem a publikací. Žáci mohou trávit volný čas tvorbou školních novin, časopisů nebo jiných tiskovin, což rozvíjí jejich psací dovednosti, kreativitu a schopnost týmové práce.
- **Korespondence a výměnné projekty:** Freinetovské školy často podporují korespondenci a výměnné projekty s jinými školami nebo komunitami, což umožňuje žákům komunikovat s vrstevníky z různých kultur a prostředí.
- **Výzkumné projekty:** Žáci se mohou zapojit do výzkumných projektů, které si sami zvolí nebo navrhnou. Tyto projekty mohou být zaměřeny na různé tématy, od přírodních věd po sociální studie, a podporují samostatné myšlení a učení prostřednictvím objevování.
- **Umělecké a řemeslné aktivity:** Ve Freinetovských školách je důraz kladen také na uměleckou a řemeslnou činnost, která podporuje estetické cítění a manuální dovednosti. Děti mohou trávit volný čas malováním, modelováním, řezbářstvím nebo prací s textiliemi.
- **Dramatická a hudební výchova:** Drama a hudba nabízí další prostor pro kreativní vyjádření. Děti se mohou zapojit do divadelních her, hudebních vystoupení nebo tanečních aktivit, což rozvíjí jejich umělecké schopnosti a spolupráci.

- **Péče o životní prostředí:** Aktivity spojené s péčí o životní prostředí, jako je zahradničení, recyklace nebo projekty zaměřené na udržitelnost, pomáhají žákům rozvíjet ekologické povědomí a zodpovědnost.
- **Společenské hry a sport:** Společenské hry a sportovní aktivity nabízejí žákům příležitost k fyzickému cvičení, rozvoji strategického myšlení a podpoře týmové dynamiky.

Volný čas ve Freinetovských školách je tedy věnován široké škále aktivit, které podporují celkový rozvoj žáka a nabízejí prostor pro samostatnost, kreativní vyjádření a sociální interakci.

Ve všech těchto přístupech je volný čas považován za klíčový pro rozvoj autonomních, zvědavých a vyrovnaných jedinců. Aktivity jsou pečlivě navrženy tak, aby podporovaly celostní vývoj dětí – jak fyzický, tak intelektuální, emocionální a sociální.

Trávení volného času v rámci alternativních škol nabízí řadu benefitů, které přispívají k rozvoji celistvější a vyváženější osobnosti žáků. Tato část vzdělávacího procesu je klíčová pro podporu sociálních, emocionálních a kognitivních dovedností žáků mimo formální akademický rámec. Zde jsou některé klíčové benefity (SINS, H. M.; VAN DER ZEE, Symen and SCHUITEMA, Jaap A., 2022.).

- **Rozvoj kreativity a inovativního myšlení:** Volný čas v alternativních školách často zahrnuje činnosti, které podporují kreativní a inovativní myšlení, jako jsou umělecké projekty, dramatické představení, hudební aktivity nebo vlastní tvůrčí projekty. Tyto aktivity pomáhají žákům rozvíjet své kreativní dovednosti a učí je, jak přistupovat k problémům a úkolům z různých perspektiv.
- **Podpora sociálních dovedností:** Aktivity během volného času v alternativních školách jsou často koncipovány tak, aby podporovaly spolupráci, komunikaci a týmovou práci. Žáci se učí pracovat společně, sdílet nápady a respektovat názory ostatních, což jsou dovednosti, které jsou důležité nejen ve školním prostředí, ale i v budoucím profesním a osobním životě.

- **Emocionální rozvoj a sebepoznání:** Volný čas poskytuje žákům prostor pro relaxaci, reflexi a sebepoznání. Aktivity, jako je jóga, meditace nebo jen neformální diskuse, mohou pomoci žákům lépe porozumět svým emocím a rozvíjet strategie pro zvládnání stresu a řešení konfliktů.
- **Fyzický rozvoj:** Mnoho alternativních škol začleňuje do volnočasových aktivit fyzické cvičení, sporty nebo pohybové hry. Tyto aktivity jsou klíčové pro udržení fyzického zdraví, podporu motorických dovedností a posílení sebevědomí žáků.
- **Propojení s přírodou a vnějším světem:** Alternativní školy často podporují aktivity, které probíhají venku a spojují žáky s přírodou. Vycházky, výlety do přírody nebo zahradnické projekty pomáhají žákům rozvíjet vztah k přírodě, pochopit ekologické principy a vnímat svět kolem sebe z širšího pohledu.
- **Podpora autonomie a rozhodovacích dovedností:** Volný čas v alternativních školách často nabízí žákům možnost volby, což je motivuje k samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí. Tato autonomie pomáhá žákům rozvíjet důležité rozhodovací a plánovací dovednosti.

Trávení volného času v alternativních školách tedy přináší žákům komplexní soubor příležitostí pro osobní rozvoj, který doplňuje a obohacuje jejich formální vzdělávací zkušenost.

**Tradiční státní školy** také pochopitelně řeší volnočasové aktivity svých žáků. Trávení volného času ve státních školách se může lišit v závislosti na konkrétních školních politikách, dostupných zdrojích a zaměření školy. Zde je několik způsobů, jak se volný čas ve státních školách může lišit od alternativních škol a jaké má specifické benefity:

- **Strukturované aktivity:** Ve státních školách jsou volnočasové aktivity často více strukturované a organizované. To může zahrnovat sportovní kroužky, hudební nebo výtvarné aktivity a další zájmové kroužky, které mají jasně definovaný program a cíle. Tyto aktivity poskytují žákům příležitost rozvíjet specifické dovednosti a získat nové znalosti v organizovaném a cíleném prostředí.

- **Rozvoj týmového ducha a konkurenceschopnosti:** Sportovní a soutěžní aktivity, které jsou ve státních školách běžné, podporují rozvoj týmového ducha, konkurenceschopnosti a fyzické zdatnosti. Žáci se učí spolupracovat s ostatními, soutěžit v pozitivním duchu a překonávat výzvy.
- **Dostupnost pro širší skupinu žáků:** Volnočasové programy ve státních školách jsou často navrženy tak, aby byly dostupné pro širokou skupinu žáků. To znamená, že mohou nabídnout širokou paletu aktivit, které osloví různé zájmy a schopnosti.
- **Podpora akademických cílů:** Mnoho volnočasových aktivit ve státních školách je navrženo tak, aby podporovalo akademické cíle žáků, jako jsou jazykové kluby nebo matematické kroužky, které posilují vědomosti získané ve vyučování.
- **Interakce mezi různými věkovými skupinami:** Ve státních školách se často setkávají žáci z různých věkových skupin ve společných aktivitách, což podporuje sociální interakci a rozvoj mezilidských dovedností mezi různě starými žáky.

Zatímco alternativní školy mohou nabízet více prostoru pro osobní rozvoj a kreativitu ve volném čase, státní školy poskytují žákům strukturované a rozmanité možnosti, které podporují rozvoj specifických dovedností a schopností v kontextu širšího vzdělávacího cíle. Obě přístupy mají své výhody a mohou se vzájemně doplňovat v celkovém rozvoji žáků.

## **2 Praktická část**

### **2.1 Cíl výzkumu**

Cílem bakalářské práce je zjistit na základě provedených rozhovorů a uvedených skutečností, rozdílnost výuky a trávení volného času na vybraných alternativních a klasických školách. Školy dle typu a zaměření jsem si našla na internetu, dle referencí a důvěryhodnosti škol, jsem oslovila ředitele a učitele těchto škol. Cílem je srovnání úrovně výuky, spokojenosti žáků a rodičů s přístupem na standardních a alternativních školách. Dále srovnání úrovně volnočasové aktivity, jak v rámci školy, tak mimo školu. Rozhovory jsem pomocí diktafonu a mobilního telefonu nahrávala, poté slovo od slova přepisovala a činila si poznámky, jak daná respondentka, či respondent reagoval/a během rozhovoru (smích, pohyby těla, pauzy).

### **2.2 Metody výzkumu**

Pro bakalářskou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum, z důvodu užšího výběru komunikačních partnerů a také pro důvody, jít s tématem více do hloubky a více propojovat s teorií v první části bakalářské práce. Zvolila jsem polostrukturovaný rozhovor, který je nejrozšířenější podobou metody kvalitativního výzkumu. Při výzkumu si vytváříme schéma, tohoto schématu se držíme, pro tazatele je závazné. Schéma obvykle specifikuje okruh otázek, na které se budeme účastníků ptát. Pořadí otázek můžeme měnit, dle potřeb výzkumu (Miovský, 2006). O rozhovor jsem též požádala také pedagogy škol, v nichž jsem absolvovala školní praxi.

Rozhovory mi poskytly:

- průvodkyně lesní školky
- učitelka školy Škola hrou
- ředitelka Waldorfské školy



- učitelka Daltonské školy
- ředitelka klasické základní školy 1. - 4. ročník
- učitelka klasické základní školy - 2. stupeň

Také jsem hovořila s matkou a její dcerou, která navštěvovala Daltonskou školu, protože jsem chtěla získat více informací o typu školy, která je sice státní, ale přesto alternativní. Právě zvláštní postavení této školy na pomezí obou „světů“ mě přišlo velmi zajímavé a inspirativní. V tomto směru jsem získala informace i z pohledu rodiče a žáka, které vhodně doplňují informace získané od jedné z učitelek. Za zmínku jistě stojí i fakt, že právě tato učitelka je jednou z finalistek letošní Global Teacher Prize Czech republic. Před každým rozhovorem zařazuji i svoji osobní charakteristiku dané respondentky.

### **Organizace výzkumu**

Výzkum proběhl v období od března 2023 do března 2024. Většina rozhovorů proběhla přímo na půdě dané školy, či školky. Vše bylo se svolením vedení organizace. Rozhovory probíhaly většinou v místnosti, kde jsem s komunikačním partnerem byla o samotě, nikým nerušení. Komunikační partnery jsem seznámila s informovaným souhlasem, byly obeznámeny, že mohou kdykoli rozhovor ukončit, pokud jim bude něco nepříjemné, nebo nebudou chtít odpovídat. Vysvětlila jsem komunikačním partnerům, že rozhovor je anonymní, nikde nebudou uvedena jejich jména, rozhovory budou použity jen pro výzkumné účely bakalářské práce. Vysvětlila jsem, že rozhovor bude nahráván, po zpracování informací, bude vymazán.

### **Etika výzkumu**

Pro dodržení etiky výzkumu bakalářské práce, je nutné dodržet základní pravidla etiky výzkumníka. Při realizaci rozhovorů jsem vždy komunikační partnery ubezpečila o mlčenlivosti, tedy důvěry mezi výzkumníkem a komunikačním partnerem. Účast všech komunikačních partnerek je dobrovolná. Součástí výzkumu je i informovaný souhlas. Informovala jsem komunikační partnery o nutnosti nahrávání rozhovoru, zda s ním souhlasí,

dále pokud nastanou z jejich strany nějaké pochybnosti, mají právo rozhovor ukončit. Rozhovor je anonymní a slouží pouze k výzkumné části bakalářské práce.

### **Limity výzkumu**

Asi největším limitem výzkumu může být prostředí, rozhovory se většinou odehrávaly na půdě pracoviště, i přesto, že jsme se takto domluvili. Limity taktéž spatřuji v oblasti důvěry, jelikož komunikační partneři neznám, komunikační partneři se nemusí cítit zcela komfortně. Dále jejich pohled na danou oblast může být zkreslen jejich přesvědčením, tudíž nemusí být objektivní. Limit taktéž spatřuji u sebe, bakalářská práce je mojí první prací takového rozměru čili limit spatřuji v nezkušenosti.

## **2.3 Lesní školka Za humny**

Škola se nachází v blízkosti města Ivančice, své zázemí má na břehu místní řeky. Tato školka je téměř jedinou alternativní volbou vůči místním státním mateřským školám. Jejím cílem je poskytnout kvalitní předškolní vzdělání v čistém prostředí. Platí pro ni všechny výše popsané charakteristiky typické pro lesní školky. Děti jsou většinu dne v přírodě a čas tráví přirozeným učením, pozorováním, hrou, ale také společným tvořením za dodržování daných pravidel a vzájemného respektu.

### **Rozhovor s průvodkyní:**

#### **1. Co vás vedlo k tomu, abyste učila v Za humny?**

*„Zakládaly jsme školku s kamarádkami, které měly stejně staré děti a chtěly jsme pro ně něco jiného, svobodného, bohatého na podněty. A opravím otázku, ve školce "neučíme", ale jsme průvodci dětí.“*

#### **2. Navštěvují tuto školku děti ze všech sociálních vrstev?**

*„Asi ne, neboť si rodiče školné platí sami a není to zanedbatelná částka.“*

### **3. Určujete program výuky výhradně učitelé nebo po dohodě s dětmi?**

*„Program máme jen rámcový, během dne jsou nastaveny určité neměnné rituály (ranní kruh, odchod do lesa, svačina, volná hra, návrat na základnu na oběd, siesta ve spacáku u čtení knih, odpolední tvoření). Program měníme podle situace, ročních tradic atd...“*

### **4. Máte ve školce pevný učební řád?**

*„Máme tři školní vzdělávací plány, které se postupně po roce střídají. Zlaté české ručičky, Korálkové činy a Ctosti.“*

### **5. Jsou všechny děti ochotné dělat to, co navrhnete?**

*„Nemutíme do ničeho, většinou se ale dříve či později nechají „strhnout davem“ a ochotně se do činností zapojují.“*

### **6. Mívají děti mezi sebou nějaké rozepře?**

*„Jsou to děti, tak samozřejmě ano. Vše řešíme na místě a snažíme se s nimi konflikt rozebrat, poukázat co je špatně a vždy je smířit a zaměřit na jinou činnost.“*

### **7. Jsou podle vašeho názoru děti více otužilé a méně nemocné?**

*„Rozhodně jsou otužilé, ve venkovním prostředí se navíc nějaká ta rýmička ani nepoznává.“*

### **8. Je podle vašeho názoru strava stejná jako v klasických školách nebo má určité odlišnosti?**

*„Strava je mnohem lepší, vaříme si samy a většinou z vlastních zdrojů a kvalitních potravin. Vaříme jednoduše, kvalitní vydatná polévka je základ, nabízíme široké spektrum stravy, nemutíme, a navíc je minimum zbytků.“*

### **9. Jsou ve vaší školce nějaké kroužky, které?**

*„Ne, ale s dětmi provozujeme různé činnosti, které je baví a podporují jejich nadání a zájmy, jako jsou zpěv, malování, recitování, sport.“*

## 10. V čem vidíte přínosy pro děti, které vaši školku navštěvují?

*„Otužilost, samostatnost, efektivní řešení případných problémů tím, že je dětí málo a můžeme se jim osobně věnovat, řešení konfliktů okamžitě, klidný přístup, poznávání a objevování přírody na vlastní kůži, zapojování rodičů do dění.“*

### 2.4 ZŠ a MŠ Škola hrou

Další z alternativních mateřských škol je jednotřídní mateřská škola s kapacitou 32 dětí v Řeznovicích. Tam jsem mohla být v rámci školní praxe přítomna a mohla se přímo seznámit s tím, jak probíhá výuka a jak se děti i učitelé k sobě chovají. Přestože děti mají určitou volnost, musí respektovat stanovená pravidla pro udržování přátelského a příjemného prostředí. Pravidla vymezují dětem prostor, kam až mohou ve svém chování zajít, jak se mají chovat, aby ostatní neomezovaly nebo někomu neubližovaly. Tato pravidla vedou děti k úctě k druhému, k přátelskému chování a také k pohodovému a milému ovzduší, kde děti rády tráví čas.

Denní rozvrh odráží vyvážený poměr časů aktivity a klidu. Počítá s dostatečným přechodem mezi činnostmi. Odpovídá zvláštnostem konkrétního kolektivu dětí, jejich schopnosti koncentrace a celkovému zaměření. Je pružný, umožňuje začlenění zvláštních akcí a zohledňuje náladu skupiny. Počítá se změnami, které mohou nastat při zajišťování potřeb dětí, umožňuje učitelkám pozorovat děti, mluvit a pracovat s nimi jednotlivě, v malých, či velkých skupinách.

V rámci mateřské školy mohou rodiče jít do třídy společně s dítětem. Cílem je předání dítěte v klidu a bez stresu. Mateřská škola komunikuje a spolupracuje se základní školou, zapojuje se do občanských a sportovních organizací. Děti i žáci se také zapojují do různých kroužků. Mají velkou možnost výběru, takže si každý vybere ten svůj. Seznam kroužku je přehledně zveřejněn na stránkách školy i s dobou jeho konání. Je to důležité pro dojíždějící, kteří do školy cestují i ze vzdáleného okolí.

## **Rozhovor s učitelkou:**

### **1. Co Vás vedlo k tomu, abyste na této škole učila?**

*„Škola mě oslovila svým přístupem, prací se sebehodnocením a slovním hodnocením, které tu začalo před více než 25 lety, společnými akcemi pro děti a rodiče. Pracuji zde 18. rokem.“*

### **2. Vyhovuje způsob výuky všem žákům, v případě že ne, kterým nevyhovuje?**

*„Více než dvě třetiny našich žáků k nám nepatří spádově, rodiče školu pro své dítě volí. Většinou se podaří nastavit spolupráci s rodinou ve smyslu, že škola je vedle respektujícího přístupu také práce a povinnost. Pak je naše škola vhodná pro každé dítě, výuku diferencujeme, aby děti pracovaly podle své úrovně a na své maximum.“*

### **3. Vyrovnají se Vaši žáci v rozsahu vědomostí s žáky státních škol.?**

*„Ano, ověřujeme si po přestupu na druhý stupeň, když se s žáky nebo rodiči potkáme.“*

### **4. Zúčastňují se děti v rámci školy veřejného života, jakým způsobem?**

*„Toto je pro nás obtížnější, protože škola se nenachází v místě bydliště dětí dojíždějí i ze vzdálenosti 20 km. Na vesnici zveme občany na Jarní koncert, vynášení smrtky, účastníme se akce Uklidme Česko.“*

### **5. Kolik se průměrně hlásí žáků na víceletá gymnázia?**

*„Více než polovina žáků 5. ročníků, přijato bývá více než 40 % všech žáků 5. ročníku.“*

### **6. Máte zpětnou vazbu, jak se jim na gymnáziích daří zvládat učení?**

*„Jsou spokojeni. Ti, kteří měli potíže u nás (nepravidelná příprava, nošení pomůcek, nerespektování pokynů), mají často problémy i tam. Většina žáků má výborný nebo velmi dobrý prospěch.“*

**7. Máte přehled o tom, co žáci rádi dělají ve volném čase?**

*„Hodně našich dětí chodí do družiny, tam tráví maximálně čas venku společným hraním nebo tvořením. Sportují, navštěvují ZUŠ nebo další kroužky, ale jsou i na mobilech nebo tabletech.“*

**8. Které kroužky děti nejraději navštěvují?**

*„Počítače, muzikál, sportovní i taneční.“*

**9. Jaké kroužky byste v budoucnosti chtěli ve škole zavést?**

*„Nabídka je pestrá (sport, tance, muzikál, počítač, mediální), o dalších kroužcích neuvažujeme.“*

**10. Věnujete se žákům i v jejich volném čase?**

*„Pravidelně ne, v případě potřeby ano.“*

**11. Kde vaši žáci vystupují na veřejnosti?**

*„Škola pořádá Vánoční koncert a jarmark v Ivančicích, vystupuje na Rozsvícení vánočního stromku.“*

**12. V čem vidíte hlavní přínos alternativního vzdělávání?**

*„Hlavní přínos vidím v osobnostním vzdělávání, k poznání a přijímání sebe sama, v tom, že vedeme žáky ke spolupráci i k dovednosti vymezit se a říct ne, tomu, co vidí špatně. Pedagogové školy se dlouhodobě vzdělávají, př. kritické myšlení, formativní hodnocení, metoda instrumentálního sebehodnocení FIE, výuka matematiky Hejného metodou, osobnostní výchova a tyto metody využívají v praxi. Jako velmi důležité vnímám práci se sebehodnocením, se kterým pracujeme od 1. ročníku, i vzájemné hodnocení výsledků spolužáků. Žáci jsou vedeni, aby pracovali na svém zlepšení. Škola se spolupodílela na spoluvytvoření nového návrhu kritériálního vysvědčení JINAK Ped MUNI. Práci s vysvědčením a změny v přístupu k učení s tím spojené považuji za velký přínos pro každého žáka.“*

## 2.5 Základní Waldorfská škola DiviZna, Kuřim

Staví na principech, že „škola není přípravou na život, ale je jeho nedílnou součástí. Učení se, to je vlastně život sám. Podporujeme u dětí přirozenou touhu po poznávání světa, chuť přemýšlet, objevovat a ptát se. Učí v souvislostech, vlastním prožitkem a zkušeností. Neučí jen ve školních lavicích, ale také ve skutečném světě – v přírodě, na výstavách, exkurzích, výletech, koncertech, v divadle i při práci na terénní základně“.

Nejrozšířenější alternativní vzdělávání v České republice je uplatňováno ve Waldorfských školách. Hledala jsem možnosti, jak se dozvědět více o způsobu výuky a trávení volného času na této škole. Tato škola se mi líbila pro rozsah a různorodost práce s dětmi. Zaujalo mě množství projektů z různých oblastí života. Škola podporuje u dětí přirozenou touhu po poznávání světa, chuť přemýšlet, objevovat a ptát se. Ve škole žáci mohou podle svého nadání a talentu navštěvovat kroužky a rozvíjet svoje dovednosti. Je to například výtvarný kroužek, dřevo kutilský kroužek, divadelní kroužek nebo orchestr Lala Band. Škola pořádá víkendové pobyty rodin na vodě, školy v přírodě, účastní se olympijských her Waldorfských škol. Organizuje tzv. Měsíční slavnosti – setkávání všech žáků a učitelů. Oslovuje veřejnost, aby dle možnosti pomohla umožnit vzdělání těm, kteří si nemohou dovolit platit poměrně vysoké školné.

### Rozhovor s ředitelkou:

#### 1. Co Vás vedlo k tomu, abyste na této škole učila?

*„Školu DiviZna jsem společně s dalšími lidmi zakládala, přirozeně na ní tedy učím. Hlavním důvodem je pedagogická koncepce vycházející z waldorfské pedagogiky, která vzdělává děti v souladu s jejich vývojem, přináší vhodné aktivity pro ten, který věk, respektuje vývoj dětí a umožňuje dětem vyrůstat v plně rozvinuté osobnosti s respektem k jejich individualitě.“*

#### 2. Vyhovuje způsob výuky všem žákům, v případě že ne, kterým nevyhovuje?

*„Dle mého názoru je způsob výuky vhodný pro každého žáka, ne tolik pro každého rodiče. Samozřejmě pokud dítě od malička žije ve virtuálním světě nebo je přehnaně soutěživé a má potřebu si dokazovat svou sebehodnotu tím, že poráží druhé, může to být pro něj ve škole našeho*

*typu složitější, resp. méně uspokojivé. Řekla bych, že v naší škole se cítí dobře i ty děti, které nezvládají tlak často vznikající v klasické škole, tedy citlivější děti, pomalejší děti. Ale to neznamená, že by škola byla vhodná primárně pro ně.“*

**3. Vyrovnají se Vaší žáci v rozsahu vědomostí s žáky státních škol?**

*„Ano“*

**4. Učíte hudební výchovu, zúčastňují se žáci různých soutěží a jaká ocenění obdrželi?**

*„Hudební výchovu učíme pro radost a zažívání krásy, ne pro soutěže. Prostřednictvím hudebních projektů a učení hudby obecně kultivujeme vztahy ve třídním společenství, protože hudba je společné dílo a je třeba na něm spolupracovat, aby vzniklo dobré dílo.“*

**5. Zúčastňují se děti v rámci školy veřejného života, jakým způsobem?**

*„Zapojujeme se s žáky do dění v Kuřimi, kde škola působí – pravidelně se zapojujeme do akce Uklidíme Kuřim, ve spolupráci s Kuřimskou farností naši žáci vyrobili velký venkovní Betlém, který téměř dva měsíce zdobí okolí kostela. Pořádáme jarmarky pro veřejnost, do jejichž průběhu se žáci zapojují, zpíváme v kostele.“*

**6. Kolik se průměrně hlásí žáků na čtyřleté maturitní obory?**

*„Příští rok budeme mít první deváťáky, tak teprve uvidíme.“*

**7. Máte zpětnou vazbu, jak se jim na maturitních oborech daří zvládat učení?**

*„Ne, nemám.“*

**8. V čem vidíte hlavní přínos alternativního vzdělávání?**

*„Přínos existence alternativního vzdělávání obecně vidím v tom, že rodiče mohou vybrat i jinou vzdělávací cestu pro své dítě, než je klasický státní systém. Každá alternativa má svou pedagogickou cestu a rozvíjí něco jiného. Přínos waldorfského vzdělávání jsem popsala u první otázky. Tedy především všestranný rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na jeho vývojové potřeby.“*



*Umělecký rozvoj, budování respektu k druhým lidem, prostředí. Ve waldorfském vzdělávání mnohem více budujeme kompetence žáků, než učíme informace.“*

## **2.6 ZŠ a ZŠ Husova, Brno, Daltonská škola**

Se zaváděním daltonských principů zde začínají už v mateřské škole. Děti zde samostatně plní připravované úkoly, postupují přitom vlastním tempem a dle vlastního rozhodnutí. Splněné úkoly pak děti označí na daltonskou tabuli podle barvy dne, kdy jej splnily. Důraz je kladem na samostatnost a svobodu v rozhodování. V základní škole jsou pak pravidelné dny, kdy nezvoní a žáci pracují vlastním tempem na jednotlivých projektech. Důraz je kladem na schopnost získávat informace samostatně z nejrůznějších zdrojů, například spoluprací se spolužáky. Učitel je spíše průvodcem, nepředává informace, ale napomáhá, aby je žáci získali a osvojili.

### **Rozhovor s učitelkou:**

#### **1. Jak byste popsala vaši školu?**

*„Naše škola má dvě budovy, jednu na Rašínové pro první a druhou na Husové pro druhý stupeň (sem chodí už žáci 5. ročníku) a asi okolo 500 žáků. Na prvním stupni mají děti daltonské projekty, na druhém často pracují badatelskou formou, ve čtenářských dílnách, E-U-R metodou kritického myšlení, aktivní výukou v terénu a projekty jsou spíše po jednotlivých oborech. Někteří učitelé plánují výuku v tandemu nebo otvírají lekce kolegům. Nadané děti mají jednou měsíčně možnost celodenního projektu, který připravují různí učitelé. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami docházejí pravidelně pracovat s odborníci.“*

#### **2. Co Vás vedlo k tomu, abyste na této škole učila?**

*„Dostala jsem doporučení a zapůsobila na mě otevřenost pana ředitele a milá komunikace paní zástupkyně.“*

### **3. Vyhovuje způsob výuky všem žákům, v případě že ne, kterým nevyhovuje?**

*„Pokud jde o moji výuku, snažím se, aby byla pro děti smysluplná a zábavná, zvát odborníky zvenčí a aby byla praktická pro život (učím výchovy) případně u ní děti relaxovali, něco se o sobě dozvěděli a také o ostatních. Pracovat ve skupinách, diskutovat společně, zda vyhovuje všem dětem? Pokud je někomu z dětí něco nekomfortní, snažím se formu upravit, individualizovat.“*

### **4. Vyrovnají se Vaši žáci v rozsahu vědomostí s žáky jiných škol, nebo jsou lepší, v čem?**

*„To asi nedokážu posoudit, ve vědomostních soutěžích se za školu umísťují v astroolympiádách, literárních i matematických soutěžích, dostávají se na gymnázia i umělecké školy apod.“*

### **5. Zúčastňují se děti v rámci školy veřejného života, jakým způsobem?**

*„Různými formami pomoci jako ekoprogramy (hmyzí hotely společně s rodiči, úklid ve vybrané lokalitě), školní kapela vystupuje na náměstí nebo na vernisáži výstavy školních prací v nemocnici Milosrdných bratří, pořádáme Vánoční jarmark a Letní slavnost, které otvírají školu veřejnosti. Určitě je toho víc, jen co mě rychle napadá.“*

### **6. Kolik se průměrně hlásí žáků na víceletá gymnázia a máte zpětnou vazbu, jak se jim na gymnáziích daří zvládat učení?**

*„Nemám přesné informace, z mé předchozí třídy odešly dvě žákyně na španělské gymnázium a daří se jim dobře. Řekla bych, že je to podobné i v ostatních třídách a vždy dva tři žáci odejdou na podobný typ víceletého vzdělávání.“*

### **7. Máte přehled o tom, co žáci rádi dělají ve volném čase? Věnujete se žákům i v jejich volném čase, tedy mimo školu?**

*„Zhruba přehled mám, někdo trénuje v jump parku, někdo stolní tenis, někdo chodí do výtvarného kroužku, fotí jako koníček nebo hraje v divadle, zpívá ve sboru apod., přímo se zajímám nebo nabízím informace dětem, které chtějí rozvíjet svůj výtvarný talent případně se chtějí připravovat na talentové zkoušky, protože ve škole učím výtvarnou výchovu. Dva roky*

*jsem vedla návštěvy galerií a galerijních animací, asi osm let kroužek keramiky pro první a druhý stupeň. “*

**8. Které kroužky děti nejraději navštěvují a jaké kroužky byste v budoucnosti chtěli ve škole zavést?**

*„Oblíbená je zábavná věda a badatelství a také programování a lego roboti. Různé sportovní kroužky a deskové hry. “*

**9. V čem vidíte hlavní přínos alternativního vzdělávání?**

*„Myslím, že vzdělávání by mělo vést k sebeřízení dětí a nabízet každému možnost zažít úspěch. “*

**10. Doporučila byste tento systém i dalším školám?**

*„Naše škola je běžná veřejná základní škola s prvky daltonu, určitě bych doporučila aktivní formy učení a badatelské nastavení i rozvoj kritického myšlení v rámci různých oborů. “*

**Rozhovor s rodičem a žákem:**

**1. Jak byste popsala vaši školu?**

Rodič:

*„Celkem standardní státní základní škola, ale byla jsem ráda, že jsou tam zavedeny prvky daltonské výuky. Tato škola je i „školicím“ místem pro ostatní podobné školy v JMK. Daltonská výuka se mi líbila tím, že vede k větší samostatnosti. Děti jen nečekají na to, co si mají zapsat, co se jim řekne, samy si vyhledávají informace a o věcech diskutují. “*

Žák/absolvent:

*„Do páté třídy jsme měli pondělní a myslím čtvrteční dopolední blok, kdy jsme vyplňovali pracovní listy a měli v hodinách více volnosti než jiné školy. Neseděli jsme tolik v lavicích, měli jsme ranní kroužky na koberci, kdy jsme si vyprávěli, co jsme prožili a co nás čeká. Na druhém*

*stupni to už bylo méně patrné, ale možná jen proto, že jsme na určitou volnost a samostatnost už byli zvyklí a neuvědomovali si to.*“

## **2. Co Vás vedlo k tomu, abyste se na této škole učila?**

Rodič:

*„Upřímně největší roli hrálo to, že je škola velmi blízko našeho domova a také v centru města. Daltonská výuka byla spíše bonusem.“*

Žák/absolvent:

*„Přihlásili mě tam rodiče.“*

## **3. Vyhovuje způsob výuky všem žákům, v případě že ne, kterým nevyhovuje?**

Rodič:

*„Domnívám se, že ano. Ale neumím to posoudit.“*

Žák/absolvent:

*„Nevyhovuje líným a těm, kteří se učit prostě nechtějí. Ale jim by nevyhovoval žádný systém. Já jsem jinou ZŠ nezažila, nemohu tedy srovnávat. Ale řekla bych, že nakonec tento systém nějakým způsobem zapojí asi každého, protože tam je hodně skupinové práce.“*

## **4. Vyrovnají se žáci v rozsahu vědomostí s žáky jiných škol, nebo jsou lepší, v čem?**

Rodič:

*„Stejně jako u předchozí otázky, domnívám se, že ano, ale neumím to plně posoudit.“*

Žák/Absolvent:

*„Pokud mohu soudit, je to víceméně stejné. Nevidím rozdíly. Snad jsme trochu samostatnější, ale jak kdo.“*

## 5. Zúčastňují se děti v rámci školy veřejného života, jakým způsobem?

Rodič:

*„Byla jsem na velkém počtu školních akcí (jarmarky, letní slavnosti, vystoupení školní kapely, výstavy...). Opravdu se mi to líbilo, bylo to vždy dobře připravené a řekla bych téměř profesionální. Zapojovali se i rodiče, za tu dobu jsme se celkem poznali, mohli si spolu vyměňovat postřehy a zkušenosti. Toto hodnotím velmi kladně. Bylo to zábavné i poučné. Škola také pořádala speciální „kávý“ pro rodiče vždy na konkrétní téma (šikana, jak se vyrovnat se stresem apod.). Těch jsem se neúčastnila, protože jsme necítila potřebu, ale myslím, že je to dobrá podpora, pokud dítě má nějaký problém.“*

Žák/absolvent:

*„V rámci školy bylo hodně akcí, nějaké jsem pomáhala pořádat, některých jsem se aktivně účastnila – třeba výstav výtvarných a literárních prací. Škola dost podporovala talenty, hodně lidí si vybralo uměleckou střední školu, i já, ale nakonec jsem zvolila gymnázium.“*

## 6. Kolik se průměrně hlásí žáků na víceletá gymnázia a máte zpětnou vazbu, jak se jim na gymnáziích daří zvládat učení?

Rodič:

*„Dcera na víceleté gymnázium nechtěla. Myslím, že toho pak trochu litovala. Ze třídy ji odešly dvě velmi dobré kamarádky a několik dalších spolužáků. Zůstali spíše ti mně talentovaní a zapálení, což se na klimatu třídy negativně projevilo.“*

Žák/absolvent:

*„Pár lidí z třídy odešlo na víceletá gymnázia, myslím, že se dostali téměř všichni, kteří se hlásili. Pak jsme také šli na čtyřletá gymnázia, to je můj případ. Všichni, o kterých vím, se učí na gymnáziu dobře. Já jsem přechod zvládla bez problémů.“*

## 7. V čem vidíte hlavní přínos alternativního vzdělávání?

Rodič:

*„Z mého úhlu pohledu hlavně v tom, že na těchto školách spíše najdete učitele, kteří mají zájem učit a věnovat se dětem. Je to pro ně poslání, nejen místo, kde dostávají plat. Frontální výuka a léta neměnné přípravy na hodiny, vyhořelí učitelé, které jejich práce nebaví... to jsem pro své děti nechtěla.“*

Žák/absolvent:

*„Chodím nyní i na alternativní gymnázium, pro mě je to tedy normální. Neumím posoudit, jak by se mi líbila nebo nelíbila jiná výuka, nezažila jsem ji.“*

## 8. Doporučila byste tento systém i dalším?

Rodič:

*„Ano, nemám žádné zásadní výhrady. Tento systém děti směřuje k větší samostatnosti a schopnosti zjišťovat si informace a přemýšlet, nejen opakovat, co jim, kdo nadiktuje. Myslím, že samostatné kritické myšlení, schopnost nepodléhat nesmyslům, fámám, manipulaci a lžím je základ úspěchu v životě.“*

Žák/absolvent:

*„Asi ano. Vést k samostatnosti je určitě fajn.“*

## 2.7 ZŠ a MŠ Moravské Bránice 1. stupeň

Motto této školy: *„Nevyčkáváme v přítomnosti tvoříme budoucnost“.*

Tato škola je klasická státní, je složena z mateřské školy, základní školy do 4. ročníku, školní družiny a školní jídelny. Strávila jsem tam měsíc v rámci praxe. Měla jsem možnost se s výukou a provozem školy podrobně seznámit. Základní školu navštěvuje průměrně 30–40 dětí, školní

družinu do 25 dětí, součástí školy je dvůr a školní zahrada, která je hojně využívána. Škola má nižší počty žáků, je pouze dvoutřídní. Je to přednost malých vesnických škol, které poskytují prostor pro individuální práci s jednotlivými žáky. Oslovila jsem paní ředitelku této malotřídní školy na vesnici.

### **Rozhovor s ředitelkou:**

#### **1. Co Vás inspirovalo učit na základní škole?**

*„Učit děti nebo žáky mi připadá jako smysluplná práce. Je to poslání a já jako učitel mám možnost ovlivnit učením jejich budoucí život.“*

#### **2. Vidíte nějaký přínos alternativního vzdělávání oproti základnímu vzdělávání?**

*„Ano. Například práce ve dvouhodinových blocích, kdy se žákovi prolíná výuka od českého jazyka, matematiku až po výtvarnou výchovu. Dále se alternativní vzdělávání zaměřuje více na žáka na jeho potřeby, schopnosti a znalosti, ne na mentorování vědomostí, jak je zvykem v klasické státní škole. Alternativní vzdělávání neklade důraz na to, co se učí, ale jakým způsobem získává žák vědomosti.“*

#### **3. Myslíte si, že žáci na státních školách získávají rozsáhlejší vědomosti než žáci na alternativních školách?**

*„Myslím, že na státních školách získávají více vědomostí, ale žáci je nedokáží později aplikovat nebo využívat v běžném životě. Zatímco alternativní školy vybavují žáky praktickými znalostmi a dovednostmi, které pak žáci využívají např. při volbě povolání.“*

#### **4. Učíte hudební výchovu, věnujete se této oblasti i v rámci svého volného času. Vystupujete s dětmi i na veřejnosti?**

*„V rámci volného času se věnuji hudbě pouze soukromě, v rámci rodiny. S dětmi ze ZŠ jsem nacvičovala různé besídky a vystoupení pro akce pořádané v obci např. Vystoupení pro seniory, Rozsvěcování vánočního stromu.“*

## **5. Zúčastňují se Vaši žáci různých soutěží a olympiád a jak se umísťují?**

*„Žáci se zúčastňují matematické soutěže Klokan, absolvují pouze základní kola. Dále se účastní různých výtvarných soutěží.“*

## **6. Víte, co žáci rádi dělají ve volném čase, jaké kroužky navštěvují, o co mají největší zájem?**

*„V rámci školy navštěvují výtvarný kroužek, keramický kroužek a angličtinu. Mimoškolními aktivitami žáků jsou fotbal, cvičení v Sokole, taneční kroužky v rámci SVČ Ivančice a hra na nástroje – klavír, flétna, kytara, zpěv – ZUŠ Ivančice.“*

## **7. Uvažujete na Vaší škole o rozšíření nebo zavedení nějakých mimoškolních aktivit?**

*„V současné době neuvažujeme o rozšíření, mimoškolní aktivity zajišťují různé spolky v obci, které mají dlouholetou tradici.“*

## **8. Zúčastňují se děti v rámci školy veřejného života, jakým způsobem?**

*„Ano, škola se účastní celoročně tradičních akcí v obci, např. hodové tanečky, podzimní a jarní dílny pro rodiče i děti, Vánoční kavárna ve škole, Rozsvěcování vánočního stromu, Vánoční jarmark, Vystoupení pro seniory, Zahradní slavnosti. Většinou děti vytvoří výzdobu na akce, různé výtvarné výrobky a zazpívají písně, případně krátké scénky či dramatizace pohádky, jako součást vystoupení.“*

## **2.8 ZŠ a MŠ Dolní Kounice 2. stupeň**

Jde opět o klasickou státní základní školu, výuka zde probíhá podle vzdělávacího programu „Škola, jak ji neznáte“. Škola mimo klasického vyučování dává možnost výběru z nabídky několika volitelných předmětů například i sportovní činnosti. Také zajišťuje finančně nenáročné volnočasové aktivity žáků řadou kroužků pod vedením lektoru Střediska volného času. Hojně využívaná je školní zahrada v přírodním stylu na podporu přírodovědného vzdělávání žáků v přímém kontaktu s přírodou.



## **Rozhovor s učitelkou:**

### **1. Co Vás inspirovalo učit na základní škole?**

*„K práci učitelky na vyšším stupni ZŠ mě inspirovalo několik výborných pedagogů, které jsem měla možnost poznat při svém vlastním studiu. Vždy mě lákalo nabývat nové vědomosti, předávat je dětem a participovat na jejich rozvoji.“*

### **2. Vidíte nějaký přínos alternativního vzdělávání?**

*„Nejsem příliš příznivcem alternativních škol. Mnohé myšlenky a postupy alternativních škol však mohou být inspirativní a přínosné i pro běžné základní školy- např. větší podpora samostatnosti, spolupráce apod.“*

### **3. Myslíte si, že žáci na státních školách získávají rozsáhlejší vědomosti než žáci na alternativních školách?**

*Ano, myslím. Během mé 25leté praxe jsem vyučovala i několik žáků, kteří přešli z alternativních škol (1. stupně). Jejich znalosti byli bohužel proti spolužákům na nízké úrovni. Tito žáci měli navíc problémy s adaptací v běžné ZŠ, především s dodržováním školního řádu a podřizování autoritám.“*

### **4. Kolik žáků se průměrně hlásí na maturitní obory?**

*„Letos se změnami v přijímacím řízení nemáme přesné informace, ale odhadem asi 65 %.“*

### **5. Máte zpětnou vazbu, jak na středních školách zvládají učivo?**

*„ S mnohými žáky jsem stále v kontaktu a většina z nich zvládá učivo dobře.“*

### **6. Učíte hudební výchovu, věnujete se této oblasti i v rámci svého volného času? Vystupujete s dětmi i na veřejnosti?**

*„Ve volném čase se věnuji se především církevní hudbě – hře na varhany, vedení dětské scholy, úpravě not a studiu církevních dějin. Zabývám se především obdobím českého baroka*

*a klasicismu. Se školními dětmi vystupujeme na vánoční besídce, rozsvěcování vánočního stromu i školních akademií.“*

#### **7. Zúčastňují se Vaši žáci různých soutěží a olympiád a jak se umísťují?**

*„Moji žáci se zúčastňují olympiád (chemické, biologické, matematické, zeměpisné, dějepisné), přírodovědného i matematického klokanu, konverzační soutěže z angličtiny, srovnávacích testů, dále sportovních a výtvarných soutěží. Ve sportovních soutěžích se pravidelně umísťují na stupních vítězů, ve vědomostních soutěžích se celkem pěkně umísťují i v okresních kolech. Několik našich žáků se již od 1. ročníku následného studia na gymnáziu účastní i studentských vědeckých odborných činností a stáží.“*

#### **8. Víte, co žáci rádi dělají ve volném čase, jaké kroužky navštěvují, o co mají největší zájem?**

*„Největší zájem projevují žáci o badatelský kroužek, dále sportovní kroužky a kroužky s výtvarným a rukodělným zaměřením. V každé třídě najdeme 2-8 žáků, kteří navštěvují některý z oborů ZUŠ. Hodně volného času stráví bohužel i u počítačových her či mobilu.“*

#### **9. Uvažujete na Vaší škole o rozšíření nebo zavedení nějakých mimoškolních aktivit?**

*„Naše škola spolupracuje se SVČ Ivančice, které vyučuje některé kroužky přímo v budově naší školy. Zatím je nabídka kroužků dostačující.“*

#### **10. Zúčastňují se děti v rámci školy veřejného života a jakým způsobem?**

*„Někteří žáci vystupují na akcích města – zahajování výstav, rozsvěcování vánočního stromu, vítání občánků, které obohacují především zpěvem a recitací.“*

## 2.9 Shrnutí a diskuse

Z rozhovorů podle mého názoru vyplynulo, že každá škola vyučuje podle svých vzdělávacích programů. Je zřejmé, že snahou všech vzdělávacích programů je úsilí, jak na školách alternativních, tak i standardních, připravit žáky do budoucího života, byť každá jiným způsobem. Je zjištěno, že žáci ze základních alternativních škol jsou přijímáni na střední školy s velmi obdobným výsledkem jako žáci ze standardních škol. Je patrné, že vědomosti získané na alternativních školách mají srovnatelnou kvalitu jako na školách standardních, kde je rozsah učiva sice širší, ale žáci ho nedovedou v takové míře uplatnit.

Ve všech vybraných školách jsou rozšířeny mimoškolní aktivity, záleží na žácích, jak je využijí. Ovšem z dotazování na vybraných alternativních školách je patrné, že je žákům, jejich vzdělávání i volnočasové aktivitě věnována větší pozornost. Vypozorovat lze také laskavější a angažovanější přístup ze strany pedagogů. Limitem a nevýhodou většinově soukromých alternativních škol (všechny sledované s výjimkou daltonské školy) je však školné, které si mohou dovolit pouze někteří rodiče.

## Závěr

Vzdělávací prostředí v alternativních školách má za cíl poskytnout žákům prostor pro rozvoj jejich kreativity, samostatnosti a vnitřní motivace. Díky přístupu, který upřednostňuje individuální učební tempo a zájmy, mohou žáci objevovat a rozvíjet své schopnosti a nadání v podnětném a podporujícím prostředí. Tato otevřenost vede k většímu zapojení žáků do vzdělávacího procesu, neboť jsou povzbuzováni k aktivní účasti a k projevování vlastních názorů a nápadů. Přístup založený na projektech a praktických zkušenostech posiluje jejich schopnost kritického myšlení a aplikace naučeného ve skutečném světě, což může vést k větší motivaci a zájmu o učení, který přetrvává i mimo školní prostředí.

Na druhé straně, státní školy poskytují žákům stabilní a dobře strukturované vzdělávací prostředí, které může být pro některé žáky prospěšné. Strukturovanost a jasné očekávání mohou některým žákům poskytnout pocit bezpečí a jistoty, který potřebují pro efektivní učení. Státní školy často zdůrazňují konkurenceschopnost a výkon, což může motivovat žáky k dosahování vysokých výsledků a rozvíjení konkurenčních dovedností, které mohou být užitečné v budoucích akademických nebo profesních aspiracích. Přestože tento přístup může u některých žáků vzbuzovat tlak a stres, pro jiné může být zdrojem inspirace a stimulace rozvoje odolnosti a sebedisciplíny.

Rozdíly mezi alternativními a tradičními školami jsou výrazné a mají značný dopad především na vzdělávací zážitek žáků. Volba mezi těmito typy škol by měla záviset na individuálních potřebách, preferencích a učebním stylu žáka.

Volnočasové aktivity nahrazují nedostatek pohybu, doplňují energii, eliminují únavu a podporují začleňování se do kolektivu. Podstatou zájmové činnosti je rozvíjet osobní schopnosti, vyhovět svému nadání a potřebám a má být součástí zábavy. Nabízí prostor pro seberealizaci a vede ke zdravému vývoji žáka, což má kladný vliv na budoucí život. V tomto směru jsou opět znevýhodněné děti ze sociálních slabších rodin, neboť všechny kroužky ve školách (bez ohledu, zda je o školy tradiční či alternativní) i jiné volnočasové aktivity jsou zpoplatněné.

## Seznam použité literatury

AFACAN, Kemal and WILKERSON, Kimber L. Educator Perspectives on Advantages and Disadvantages of Alternative Schools. *International Journal of Educational Reform*. 2024. Available at: <https://doi.org/10.1177/10567879241230016>.

BROWN, Mike and FRASER, Deborah, 2009. Re-evaluating risk and exploring educational alternatives. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. 2009-06-24, roč. 9, č. 1, s. 61-77. Available at: <https://doi.org/10.1080/14729670902789529>.

*Dětská skupina: informační příručka pro rodiče*. Online. Druhé vydání. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2018. ISBN 978-80-7421-141-6. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/577460/DS.pdf/2caaf2ed-8c2c-ff81-b928-272c74fc5116>. [cit. 2024-05-11].

FELDER, Deborah G. *100 nejvýznamnějších žen všech dob v minulosti i současnosti*. 2000. Praha: Knižní klub, 2000. ISBN 80-242-0376-6. str 180-182

GUERRERO, Silvia; VALENCIANO-VALCÁRCEL, Javier and RODRÍGUEZ, Alicia, 2024. Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational approaches. *Children and Youth Services Review*. Roč. 158. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107480>.

HAVLÍNOVÁ, KOPŘIVA, MAYER, VILDOVÁ a kol.: Program podpory zdraví ve škole. Portál, Praha

HOLT, John Caldwell. *Jak se děti učí*. Praha: Strom, 1995. ISBN 80-901-6627-X.

HRADIL, Radomil. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-866-0000-9.

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce: [Určeno pro posl. pedagog. fak.]*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-704-0104-4.

KIM, Jeong-Hee and TAYLOR, Kay Ann, 2008. Rethinking Alternative Education to Break the Cycle of Educational Inequality and Inequity. Online. *The Journal of Educational Research*. Roč. 101, č. 4, s. 207-219. Available at: <https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.207-219>.

KOSTELECKÁ, Yvona; BELÁŇOVÁ, Andrea; HÁNA, David; KAŠPAROVÁ, Irena; PIVARČ, Jakub et al. *Domáci vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-187-6.

LAGANA-RIORDAN, Christine; AGUILAR, Jemel P.; FRANKLIN, Cynthia; STREETER, Calvin L.; KIM, Johnny S. et al., 2011. At-Risk Students' Perceptions of Traditional Schools and a Solution-Focused Public Alternative School. Online. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2011-04-21, roč. 55, č. 3, s. 105-114. Available at: <https://doi.org/10.1080/10459880903472843>.

MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

ODA ABUNAMOUS, Mohammed; BOUDOUAIA, Azzeddine; JEBRIL, Majed; DIAFI, Selma and ZREIK, Mohamad, 2022. The decay of traditional education: A case study under covid-19. *Cogent Education*. 2022-12-31, roč. 9, č. 1. Available at: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2082116>.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

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

PRŮCHA, Jan, 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Pedagogická praxe. Praha: Portál.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-807-1789-994.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

SINS, Patrick H. M.; VAN DER ZEE, Symen and SCHUITEMA, Jaap A., 2022. The effectiveness of alternative education: a comparison between primary Dalton schools and traditional schools on outcomes of schooling. *School Effectiveness and School Improvement*. 2022-04-03, roč. 33, č. 2, s. 169-197. Available at: <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1987278>.

SVOBODOVÁ Jarmila: Zdravá škola včera a dnes. Paido, Brno 1998.

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V.: Alternativní školy. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1.

TOMANOVÁ, Dana. *Alternativní školy: studijní text pro distanční vzdělávání: [projekt Školský management]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2650-1.

VOŠAHLÍKOVÁ, T.: Ekoškoly a lesní mateřské školy: Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol, Praha, 2012, ISBN 978-80-7212-537-1.

## Internetové zdroje

[online] 2024 [cit. 2024-06-04]. <https://pr.denik.cz/doporucujeme/ceske-deti-nejsou-zadnicivalove-4-z-5-travi-denno-volny-cas-venku-20200804.html>

[online] 2024 [cit. 2024-02-24] <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/individualni-vzdelavani>

[online] 2024 [cit. 2024-02-24]. <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>

[online] 2024 [cit. 2024-02-24]. <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>

[online], [cit. 2024-04-14]. [https://audit.eduin.cz/2020/wp-content/uploads/2021/01/Audit\\_vzdelavaci\\_system\\_ANALYZA\\_2017.pdf](https://audit.eduin.cz/2020/wp-content/uploads/2021/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2017.pdf)

Alternativní směry ve vzdělání. NĚMCOVÁ, Martina. *Zkola.cz* [online]. 2020, 20. června 2020 [cit. 2024-02-23]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>

*Alternativní vzdělávání v mateřských školách.* Online. Metodický portál RVP.CZ. 2012. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/28/ALTERNATIVNI-VZDELAVANI-V-MATERSKYCH-SKOLACH.html>. [cit. 2024-05-14].

Asociace lesních MŠ. *Asociace lesních MŠ* [online]. 2024 [cit. 2024-02-24]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>

Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (2017) [online], [cit. 2024-04-14]. Dostupné na: [https://audit.eduin.cz/2020/wp-content/uploads/2021/01/Audit\\_vzdelavaci\\_system\\_ANALYZA\\_2017.pdf](https://audit.eduin.cz/2020/wp-content/uploads/2021/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2017.pdf)

*Individuální vzdělávání.* Online. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2013. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/individualni-vzdelavani>. [cit. 2024-05-14].

KLIMEŠ, Jeroným. *České děti nejsou žádní peciválové, 4 z 5 tráví denně volný čas venku.* Online. Deník.cz. 2012, 22.9.2023. Dostupné z: <https://pr.denik.cz/doporucujeme/ceske-deti-nejsou-zadni-pecivalove-4-z-5-travi-denne-volny-cas-venku-20200804.html>. [cit. 2024-06-04].

MPSV [online] 2024 [cit. 2024-02-24]. <https://www.mpsv.cz/documents/20142/577460/DS.pdf/2caaf2ed-8c2c-ff81-b928-272c74fc5116>.

NĚMCOVÁ, Martina. Domácí vzdělávání. Online. Alternativní školství v ČR. 2020. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>. [cit. 2024-03-21].

RVP [online] 2024 [cit. 2024-02-24]. <https://clanky.rvp.cz/clanek/28/ALTERNATIVNI-VZDELAVANI-V-MATERSKYCH-SKOLACH.html>



