

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím
v základním vzdělávání**

Diplomová práce

Autor: Denisa Kaplanová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Hradec Králové

2017

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Denisa Kaplanová**
Osobní číslo: **P121234**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání**
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cílem diplomové práce je zjistit informovanost a postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání. Teoretická část práce je zaměřena na znaky a specifika vybraných alternativních vzdělávacích koncepcí a podává jejich aktuální přehled v České republice. Praktická část práce zjišťuje informovanost a postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání. Zvolenou metodou je dotazník vlastní konstrukce.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.**
Ústav primární a preprimární edukace
Oponent diplomové práce: **PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.**

Datum zadání diplomové práce: **24. 1. 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **23. 3. 2017**

doc. PhDr. MgA. František
Vaníček, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 23. 3. 2017

Denisa Kaplanová

Poděkování

Děkuji PhDr. Yvetě Pohnětalové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytla. V neposlední řadě děkuji mé rodině a příteli, kteří mi byli po celou dobu studia velkou oporou.

Anotace

KAPLANOVÁ, Denisa. *Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017, 75 s.

Diplomová práce s názvem *Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání* se ve své teoretické části zabývá proměnami vzdělávání skrze reformní pedagogiku až po současné vzdělávání v České republice. Je zaměřena na přiblížení specifik a znaků alternativních vzdělávacích koncepcí, zejména na pedagogiku M. Montessori, waldorfskou pedagogiku, daltonský a jenský plán, vzdělávací program *Začít spolu*, domácí vzdělávání a malotřídní školy. Empirická část práce se zabývá zjištěním informovanosti a postojů rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím pomocí kvantitativního výzkumného šetření, kdy je zvolenou metodou dotazník vlastní konstrukce. V závěru práce se nachází diskuze.

Klíčová slova: alternativní vzdělávání, alternativní školy, Montessori, waldorfská škola, jenský plán, daltonský plán, *Začít spolu*

Annotation

KAPLANOVÁ, Denisa. *Parents' attitudes to alternative educational concepts in basic education*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 75 pp.

Diploma thesis called Parents' attitudes to alternative educational concepts in basic education consists of two parts. The theoretical part deals with changes in education through Reform pedagogy towards contemporary education in the Czech Republic. It focuses on the specific characteristics of alternative education concepts, including Montessori pedagogy, The Waldorf pedagogy, The Jena Plan, The Dalton Plan, educational program Step by Step, home schooling and classes of two grades in one class. The practical part deals with discovering the parents' awareness and attitudes to alternative educational concepts using quantitative research by questionnaire. And it concludes with a discussion.

Keywords: alternative education, alternative schools, Montessori pedagogy, The Waldorf pedagogy, The Jena Plan, The Dalton Plan, educational program Step by Step

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 9 |
| 1 Historické proměny vzdělávání..... | 10 |
| 1.1 Vývoj české školy v druhé polovině 19. století | 12 |
| 2 Reformní pedagogika..... | 14 |
| 2.1 Význam reformní pedagogiky | 17 |
| 3 Současné vzdělávání v České republice | 18 |
| 3.1 Alternativní a inovativní školy..... | 20 |
| 4 Alternativní školy v České republice..... | 24 |
| 4.1 Církevní školy..... | 26 |
| 4.2 Klasické reformní alternativní školy | 26 |
| 4.2.1 Pedagogika Marie Montessori | 27 |
| 4.2.2 Waldorfská škola..... | 31 |
| 4.2.3 Jenská škola | 34 |
| 4.2.4 Daltonská škola..... | 38 |
| 4.3 Moderní alternativní školy..... | 40 |
| 4.3.1 Začít spolu | 41 |
| 4.4 Další možnosti alternativního vzdělávání..... | 44 |
| 4.4.1 Domácí vzdělávání..... | 44 |
| 4.4.2 Malotřídní školy..... | 45 |
| 4.5 Shrnutí k alternativním školám v ČR..... | 46 |
| 5 Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání.. | 47 |
| 5.1 Realizace předvýzkumu..... | 47 |
| 5.2 Konstrukce dotazníku a zvolená metodologie | 47 |
| 5.3 Výzkumný cíl..... | 48 |
| 5.4 Výzkumné otázky..... | 49 |
| 5.5 Charakteristika výzkumného vzorku..... | 49 |

| | | |
|-----|---|----|
| 5.6 | Výsledky a analýza výzkumného šetření | 51 |
| 5.7 | Shrnutí výzkumného šetření | 63 |
| 6 | Diskuze a doporučení | 66 |
| | Závěr | 68 |
| | Seznam literatury | 70 |
| | Internetové zdroje..... | 72 |
| | Seznam obrázků | 74 |
| | Seznam tabulek | 74 |
| | Seznam grafů | 74 |
| | Seznam příloh | 75 |

Úvod

*„Daruješ-li člověku rybu,
nakrmíš ho na jeden den,
naučíš-li ho lovit,
dáš mu potravu pro celý život.“*

- čínské přísloví -

Úvod k mé diplomové práci začínám všerikajícím čínským příslovím, které už v dávných dobách poučovalo o nutnosti pochopení celé podstaty věci – celého procesu. Dnešní doba je uspěchaná a většina z nás má takové množství povinností, které jsou kladeny požadavky společnosti, že se vše snažíme urychlit. Dětství by se rozhodně urychlovat nemělo. Učitelé by neměli zkracovat poznávání žáků na pouhé poznávání učebnic, ale měli by děti připravovat na život takový jaký je, naučit se v něm pohybovat a poznávat ho od základů. Využít jejich přirozené zvědavosti a chuti do objevování. Teprve potom si žáci z výuky odnesou dovednosti a poznatky, které nezapomenou a umožní jim čerpat z nich po celý život.

Tématem mé diplomové práce jsou alternativní vzdělávací koncepce, které existují jako alternativa k tradičnímu školství a stávají se i často diskutovaným pojmem. Řešení tématu alternativního školství je obsáhlé. V České republice se jím zabývá mnoho autorů a existuje velké množství publikací. Prvním cílem mé diplomové práce je podat ucelený přehled o alternativních vzdělávacích koncepcích, které čtenáři pomohou k větší orientaci v dané problematice. Práce je členěna do čtyř kapitol, které podávají přehled o historických proměnách vzdělávání, reformní pedagogice, současném vzdělávání v České republice a alternativních školách a způsobech vzdělávání.

Druhým cílem je zjistit informovanost a postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím. Za tímto účelem byl vytvořen dotazník, který se stal metodou mého výzkumného šetření. Výsledky byly zpracovány pomocí grafů, které i se slovním komentářem najdete v posledních kapitolách.

1 Historické proměny vzdělávání

Pro lepší pochopení a úvod do problematiky alternativních vzdělávacích koncepcí začínám kapitolou, která se zabývá historickými proměnami vzdělávání a podává ucelený přehled o tom, jak se vzdělávání vyvíjelo spolu s důležitými osobnostmi a mezníky skrze středověk až po reformní snahy v 19. století.

Existence prvních škol sahá až do období Velkomoravské říše a je spojována s příchodem Cyrila (Konstantina) a Metoděje, tudíž s šířením křesťanství. Už tehdy bylo patrné úsilí o rozvoj a vzdělávání společnosti. Znáмым mezníkem je také rozvoj městských škol a vznik univerzit ve 13. a 14. století, kdy se potřeba vyššího vzdělání stávala stále aktuálnější. Středověké univerzity vznikaly i v Itálii a Francii. Na našem území se za vlády Karla IV. jednalo o Karlovu Univerzitu (1348), kdy byla Praha se svými 40 000 obyvateli jedním z největších měst na kontinentu hned po Římu (Horák, Kratochvíl, 2005).

Koncepce vzdělávání ve středověku byla tzv. scholastika, jakožto křesťanská filozofie. Jádro scholastiky tvořilo trivium, kvadrimum a náboženství. Vzdělávání probíhalo s důrazem na knižní, slovní a verbální vzdělání. Došlo k upřednostnění nábožensko-mravní složky vzdělávání před tělesnou výchovou, která byla potlačena. Rozvoj školství probíhal pod vedením církve, kdy vznikaly školy klášterní, farní a katedrální (Skalková, 2013).

Ve 14. století se stala Itálie kolébkou renesance, směru, který se vyznačuje koncepcí humanismu, kdy se středem zájmu stává člověk. K prudkému rozvoji renesance docházelo především v 15. a 16. století. Zvyšovaly se požadavky pedagogů, kteří zdůrazňovali nejen estetickou výchovu, ale také výchovu zaměřenou na tělesný rozvoj dítěte. Už za období renesance se změnil poměr k dítěti, kdy se vystupovalo proti tvrdé kázni a naopak se objevily snahy o rozvoj aktivity a tvořivosti dítěte, převládal však stále encyklopedismus. (Horák, Kratochvíl, 2005) Koncepce humanismu se však utvářela v konkurenci stále přežívající scholastiky. Do vzdělávání se v období renesance komponovaly i přírodní vědy, matematika a politické myšlení (Skalková, 2013).

Z humanismu vyrostlo nové hnutí pedagogického realismu koncem 15. a v průběhu 16. a 17. století. Mechanické memorování učební látky bylo nahrazeno požadavkem na její názorné předvádění a samostatného zpracování. Do škol byly zaváděny reálné

předměty, například ruční práce a kreslení. Mateřský jazyk postupně začínal vytlačovat latinu. Významnou osobností této doby je Francis Bacon (1561 – 1626), který místo staré dogmatické metody vyučování zavádí metodu iniciativní, podporující samostatné myšlení u žáků. Inspiraci v jeho pracích údajně našel i největší český pedagog a učitel národů Jan Amos Komenský (1592 – 1670). Českobratrské školství sehrálo ve vzdělávání v naší zemi významnou roli díky šíření českých knih a celkové péči o mateřský jazyk. Mezi hlavní pedagogické názory Komenského patřil princip přirozenosti, tedy spatřoval člověka jako součást přírody, podléhajícího jejím zákonitostem. Cíl výchovy shledává jako přípravu k životu i sebepoznání. Odmítal tresty ve výchově a žádal, aby škola byla všestranná a pro všechny. Přes osud českého národa vytvořil pedagogický projekt školy, ve kterém škola nemá být *mučírnou* ale naopak *dílnou lidskosti*. Jan Amos Komenský vytvořil systém, který byl zásadní, nadčasový a je i dnes stále aktuální (Horák, Kratochvíl, 2005).

V 17. a 18. století zanechali důležitý pedagogický odkaz osobnosti, jako John Locke (1632 – 1704), který je autorem teorie založené na senzualizmu a zkušenosti. Cíl výchovy Locke spatřoval ve spokojeném, úspěšném a šťastném životu dítěte. K významným osobnostem se řadí i Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) přirovnávaný ke Komenskému. Dále Jan Jindřich Pestalozzi (1746 – 1827), který navazuje na myšlenky J. J. Rousseaua a ve svém díle se zajímá o problematiku primárního vzdělávání a výchovy. Kreativně rozvinul myšlenky Pestalozziho a Komenského Adolf Diesterweg (1790 – 1866), který vytvořil nový systém vyučování na primárním stupni (národní škola). Mimo jiné je označován za *učitele učitelů*, jelikož se zajímal o vzdělávání pedagogů (Horák, Kratochvíl, 2005; Kasper, Kasperová, 2008).

Velice vlivným pedagogem byl i Johan Friedrich Herbart (1776 – 1841), který svými názory a myšlenkami podnítil pozdější vznik směru označovaného jako herbartismus, který ovšem nemůžeme ztotožňovat s původními myšlenkami J. F. Herbarta, přestože stoupenci tohoto směru jsou jeho žáci. Právě herbartismus ovlivnil školu a výuku v 19. století, přičemž mnohé myšlenky přežívají do dnešních časů.

K původním myšlenkám J. F. Herbarta můžeme řadit autoritu učitele, který má dítě připravit na výchovně vzdělávací činnost. Tvrdil, že dítě je od narození divoké a je potřeba ho zkrotit a usměrnit (tím se dostával do opozice vůči myšlenkám J. J. Rousseaua, který byl pro svobodnou a přirozenou výchovu) k tomu má napomoci ctnost a morálka

ve vyučování (Horák, Kratochvíl, 2005). Herbart stanovil čtyři stupně vyučování, jež jsou známé pod názvy – jasnost, asociace, systém a metoda. Zastával myšlenku, že žák by se při vyučování měl vyjadřovat vlastními zkušenostmi a představami. Pokládal za důležitý i styk žáků s realitou a lidský kontakt, jako jeden z předpokladů vyučování. Herbartova koncepce vycházela z vyučování jako *procesu*, který se rozvíjí v určitém a zákonitém postupu a jeho myšlenky se opíraly o asociační psychologii. Na základě zjednodušení jeho myšlenek, docházelo k monotónnosti vyučování, jelikož učitelé neměnili strukturu hodin v závislosti na aktuální situaci ve třídě (Kasper, Kasperová, 2008).

Důležité reformy školství v českých zemích nastaly za vlády osvěcenských panovníků Marie Terezie (1717 – 1780) a později jejího syna Josefa II. Absolutistická panovnice prohlásila školu za „*politicum, tedy věc státu, nikoli církve*“ (Kasper, Kasperová, 2006, s. 64). Za její vlády byl také zaveden *Všeobecný školní řád*, který uváděl do praxe systém třech typů škol a to školy triviální, hlavní a normální a dále také předepisoval vzdělávací povinnost pro dívky i chlapce ve věku od 6 do 12 let (Kasper, Kasperová, 2006).

1.1 Vývoj české školy v druhé polovině 19. století

V našich zemích bylo úsilí o elementární vzdělávání spojováno s národními požadavky na vzdělávání. Významným představitelem této doby byl Karel Slavoj Amerling (1807 – 1884) s jehož jménem se spojuje nejen vznik dívčího školství, ale i založení vzdělávacího ústavu Budeč, který byl na svou dobu ojedinělý. V jeho prostorách se nacházely, například dílny, laboratoře, knihovna i botanická zahrada (Skalková, 2013; Horák, Kratochvíl, 2005).

Důležitým pedagogem a didaktikem druhé poloviny 19. století byl i Tomáš Vorbes (1815 – 1888), člen českého učitelského ústavu v Hradci Králové. Aktuálním problémem byl nedostatek učebnic v mateřském jazyce. „*Didaktika Tomáše Vorbesa představuje první novodobou, česky psanou učebnici didaktiky od českého autora*“ (Horák, Kratochvíl, 2005, s. 79).

Psaním učebnic se také zabýval Gustav Adolf Lindner (1828 – 1877), který je označován jako největší osobnost pedagogiky 19. století u nás, mimo jiné se zasloužil o vytváření pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny (v oblasti metodologie a terminologie). Ve svém pojetí pedagogiky Lindner vycházel z myšlenek J. F. Herbarta, kdy převzal členění výchovy na tři složky (tj. řízení, vyučování a mravní výchova). Za prostředky řízení Lindner považoval pohrůžku, dozor, autoritu a lásku. Cílem vyučování byl

mnohostranný zájem. G. A. Lindner se řadí k herbartovcům a navazuje na pozitivismus. (Dvořáková, 2015; Kasper, Kasperová, 2008) Na pedagogiku nahlížel jako na vědu, která má základy nejen v psychologii a filozofii, ale také v logice a sociologii. Na základě těchto idejí vytvářel své vlastní pojetí pedagogiky, tudíž Herbarta nekopíroval. Původní teorii J. F. Herbarta navíc obohatil o tělesnou, estetickou a pracovní výchovu. Zásadní roli pro Lindnera sehrálo pojetí evolucionismu, jako východiska pro jeho teorii, kdy vzájemný vztah přírodního a sociálního vyřešil ve prospěch sociálního. Dvořáková (2015) uvádí, že v pojetí G. A. Lindnera výchova musí vytvářet příležitosti, kterých může využít a nečekat na *přírodu*. Dále uvádí, že je povolen přirozený trest ve výchově, ale aby vyzněla jeho podstata, měl by být doplněn o tzv. umělý trest. Důraz kladl i na sociální význam školy (Dvořáková, 2015).

2 Reformní pedagogika

Předchozí kapitola popisovala proměny vzdělávání, které nastaly v druhé polovině 19. století. Pedagogická koncepce *herbartismu* začala postupně ovlivňovat školní praxi a ke konci století se dostala do rozporu se vznikající společenskou situací, která souvisí s prudkým rozvojem průmyslu, vědy a techniky i ekonomickým rozvojem (Dvořáková, 2015). Zmiňované znaky jsou nejvíce typické pro západoevropské státy a USA. Dochází k budování moderního průmyslu, což vyvolává potřebu odborně vzdělaných řídicích pracovníků a na druhé straně i dělníků, kteří by se měli vyznačovat kreativitou a vlastní iniciativou (Horák, Kratochvíl, 2005).

Stávající školní systém tedy zaostával a nestíhal plnit požadavky nové doby, které byly kladeny na společnost. Stával se terčem kritiky a to i díky rozvoji psychologie a jejím nově vznikajícím odvětvím, jako jsou pedagogická psychologie a vývojová (ontogenická) psychologie (Horák, Kratochvíl, 2005).

Reformní pedagogické koncepce a návrhy byly různorodé a vznikaly v různých evropských i mimoevropských zemích. Kasper, Kasperová (2006) uvádí hlavní charakteristické znaky reformní pedagogiky, ke kterým patří:

- pedocentrismus;
- kritika tradiční školy;
- svobodná výchova dítěte;
- zásada individualizace;
- zásada kooperace, koncentrace a globalizace;
- činnostní učení;
- spolupráce školy a rodiny;
- podpora sebekázně;
- návaznost na experimentální pedagogiku a psychologii.

Pedocentrismus

Jedná se o pedagogickou teorii a praxi, která ve své podstatě vychází z potřeb a požadavků dítěte, tzn. z respektování jeho osobnosti a individuality (Kasper, Kasperová, 2008). Ve výuce převládají tyto snahy oproti pouhému předávání knižních vědomostí a plnění příkazů a pokynů učitelů. Ve společnosti roste zájem o vybudování

školy, která se bude ve svých základech opírat o potřeby dítěte. Ve výchově a vzdělávání pak nebude středem pozornosti učitel ani učivo, ale dítě samotné (Skutil a kol., 2011).

Kritika tradiční školy

Herbartovský charakter školy nevyhovoval požadavkům reformních pedagogů, jelikož docházelo k uplatňování frontálního způsobu výuky a uniformních metod a způsobů práce. Docházelo tak k pasivitě žáka, který se stával pouze objektem výuky. Kritizovalo se i pamětné učení, které vzhledem k množství učební látky způsobovalo přetěžování žáků. Stalo se tedy, že škola byla izolována od života a role učitele vůči žákům byla značně dominantní, protože vycházela z hierarchie – nadřízený a podřízený (Pecháčková, Václavík, 2014). Kritici tvrdili, že systém stávající herbartovské školy je školou přinucení, drezury a v důsledku toho nerespektuje individuální zvláštnosti žáků. (Horák, Kratochvíl, 2005)

Svobodná výchova dítěte

Princip svobodné výchovy ve vzdělávacím procesu tkví ve skutečnosti, že pedagog nemá zasahovat do přirozeného vývoje dítěte, ale naopak ho má respektovat a podporovat. Jak již bylo zmíněno v bodě kritiky tradiční školy – docházelo ke kritice autoritativního přístupu učitelů a na místo něho docházelo k prosazování tzv. antiautoritativního způsobu výchovy (Kasper, Kasperová, 2006).

Zásada individualizace

Mezi hlavní principy reformní pedagogiky řadíme i zásadu individualizace, která vyplývá z respektování schopností (jejich druhu i stupně), zájmů i potřeb. Vyučování mělo brát v ohled různost psychických struktur jedince a s ohledem na tyto specifika mělo být realizováno na místo hromadného vyučování. Teorie byla realizována v praxi a první pokusy vytvořit školu respektující zásadu individualizace vznikaly v Americe a to pod názvy daltonský plán a winnetská soustava, které jsou spojovány se jmény H. Parkhurstová a C. Washburne (Dvořáková, 2015).

Zásada kooperace, koncentrace a globalizace

Kooperace ve vyučování měla znamenat podpoření spolupráce žáků a život školního společenství. Vedle individualizované výuky se uplatňovala také výuka skupinová. Zásada globalizace představovala upuštění od striktního řízení školních obsahů podle logiky moderních věd – měly by tedy více odpovídat vlastním zkušenostem dětí

s okolním světem. V důsledku toho docházelo ke spojování předmětů v tzv. bloky, které spolu souvisí tematicky nebo problémově. Koncentrace potom představovala přizpůsobení vyučovacího času, kdy je vymezeno zabývání se tématem nebo předmětem (Kasper, Kasperová, 2008).

Činnostní učení

Základem vyučování se stalo získávání zkušeností a řešení problémových situací. Metodu, která se činnostním učením upotřebila, nazýváme projektová. Žáci se díky projektové metodě neučili klasickým způsobem (jednotlivým předmětům), ale samostatným řešením úloh a problémových situací si nacházeli vlastní cestu k pochopení látky (Kasper, Kasperová, 2006). Problémová metoda byla vytvořena reformním pedagogem J. Deweyem, zakladatelem pragmatické pedagogiky. Ten za její zásadu považoval postavení žáků před problémovou úlohu, kterou nemohou vyřešit jen s pomocí dosavadních znalostí, ale musí zapojit logické myšlení a objevovat nové informace, které jim pomohou zdárně úlohu vyřešit (Okoň, 1996 In Zormanová, 2014).

Spolupráce školy a rodiny

Reformní pedagogika kladla důraz na vztahy rodiny a školy, stejně tak jako na spolupráci školy s širší veřejností (Kasper, Kasperová, 2006).

Podpora sebekázně

Již zmíněné charakteristické rysy měly za úkol vést a podněcovat u dítěte sebekázeň, mj. byly podporovány školní parlamenty a žákovské samosprávy (Kasper, Kasperová, 2008).

Návaznost na experimentální pedagogiku a psychologii

Experimentální pedagogika vychází z pozitivismu. „*Chce vytvořit spolehlivý obraz člověka jako základ výchovného systému. Zaměřením (výzkum duševního a tělesného vývoje, duševních funkcí, individuálních rozdílů v nadání aj.) je spíše pedagogickou psychologií*“ (Dvořáková, 2015, s. 226).

2.1 Význam reformní pedagogiky

Reformní pedagogika v sobě nese historická východiska, která jsou nezbytná pro rozvoj alternativních škol ve světě i na našem území. Je spojována s významnými jmény pedagogických myslitelů, jako je M. Montessoriová, P. Petersen, R. Steiner, C. Freinet, H. Parkhurstová aj. a jejich následovníky.

U nás došlo k významnému rozvoji reformní pedagogiky v období mezi dvěma světovými válkami. Nejvýznamnějším představitelem reformní pedagogiky byl ve 20. a 30. letech 20. století pedagog Václav Příhoda, který díky svému pobytu v Americe přinesl do Čech mnoho praktických i teoretických poznatků o nových trendech uplatňovaných ve školství. Velkým přínosem bylo i vydávání speciálního časopisu s názvem *Nové školy*, který se věnoval školským alternativám a byl vydáván v Brně od roku 1927. V období socialismu až do roku 1989 došlo naopak ke kritice a v důsledku toho byla reformní pedagogika odmítána z ideologických pozic. Vzniklá situace způsobila násilné přerušování vývoje alternativního školství u nás po roce 1948 a znovu se na něj bylo navázáno až ve zmiňovaném roce 1989 (Průcha, 2012).

3 Současné vzdělávání v České republice

Kapitola čtenáře blíže seznámí se současným vzděláváním v České republice a stanoví, podle jakého zákona vzdělávání na českých školách probíhá. Dále se věnuje popisu a struktuře rámcových vzdělávacích programů, kdy budu jmenovat i hlavní cíle základního vzdělávání. Kapitola dále pokračuje vymezením pojmů alternativní a inovativní škola a zmíněním rovin, ze kterých lze na alternativní školy nahlížet.

Současné vzdělávání v České republice probíhá podle *Školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*.

Závaznými pedagogickými dokumenty jsou vzdělávací programy, které obsahují jak cíle, tak i návrh učiva pro každý stupeň vzdělávání. Současné vzdělávací programy mají závazně stanoveny pouze cíle vzdělávání (výstupy vzdělávání označované jako kompetence). Školám je tedy ponechána oblast výběru obsahu vzdělávání. Rozdílně tomu bylo ve 20. století, kdy vzdělávací programy představovaly závazné obsahy vzdělávání, které bylo nutno dodržovat. Současné pojetí obsahů vzdělávání je vnímáno jako prostředek vytváření kompetencí žáka (Dvořáková, 2015).

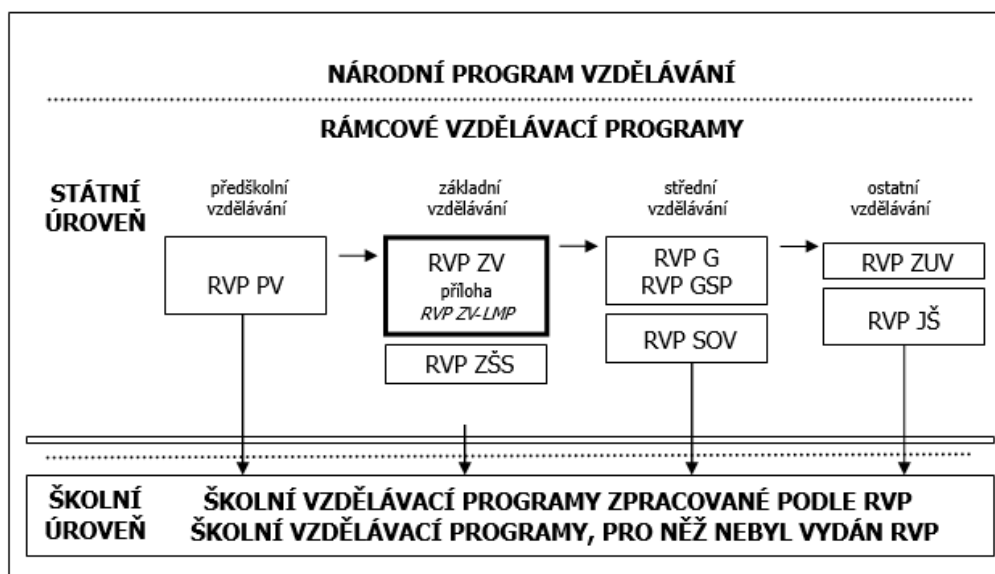
Vzdělávací programy se skládají ze dvou kategorií. První z nich představují rámcové vzdělávací programy (RVP), které jsou závaznými kurikulárními dokumenty, plní tedy státní úroveň. Druhou kategorií jsou školní vzdělávací programy (ŠVP), které vznikají na školní úrovni – jednotlivé školy si tvoří vlastní školní vzdělávací programy za pomoci Manuálu pro tvorbu ŠVP vytvořeném Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Zmíněný manuál obsahuje kompletní návod, jak by měl ŠVP vypadat (Zormanová, 2014). Ředitelé a učitelé škol jsou kompetentní k tomu, aby vytvářeli své školní vzdělávací programy, ve kterých mohou projevit určitá specifika dané školy. Dvořáková (2015) uvádí, že při tvorbě ŠVP mohou například rozhodovat o tom:

- jaká témata škola plní;
- co je nejdůležitější pro žáky ve vzdělávacím obsahu;
- v rámci jakých předmětů i v jakých ročnících se bude konkrétní učivo probírat, apod.

Záměrem RVP je vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva, které školy povinně musí zařadit do svých školních vzdělávacích programů. Rámcové vzdělávací programy se dělí podle jednotlivých etap vzdělávání i typu škol (základní školy, gymnázia, střední odborné

školy, základní umělecké školy apod.) a vytváří tak závazné rámce pro předškolní, základní a střední vzdělání (Zormanová, 2014). Rámcové vzdělávací programy mají stanovené vzdělávací oblasti, vzdělávací obory, časovou dotaci, průřezová témata, klíčové kompetence (k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní) a očekávané výstupy (RVP ZV, 2013).

Zaštiťujícím státním dokumentem pro jmenované vzdělávací programy je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), ten vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, viz obrázek 1 (RVP ZV, 2013).



Obrázek 1 - Systém kurikulárních dokumentů

Zdroj: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013, s. 5)

Legenda k obrázku 1: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

V rámcovém vzdělávacím programu (2013) najdeme mj. definovány i cíle základního vzdělávání, které mají žákům pomoci postupně rozvíjet a utvářet klíčové kompetence a poskytnout tak spolehlivý základ všeobecného vzdělání, opírajícího se zejména na situace blízké životu i na praktické jednání. Konkrétně se jedná o naplňování těchto cílů:

- podněcování žáků k tvořivému myšlení, k řešení problémů a logickému uvažování;
- umožnění žákům osvojit si strategie učení a tím je i motivovat pro celoživotní učení;
- vedení žáků k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjení schopnosti spolupráce a respektování práce své i druhých;
- uplatňování svých práv a naplňování povinností;
- projevování se jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti;
- vytváření potřeby projevovat pozitivní city v chování, jednání i prožívání životních situací (rozvíjení vnímavosti, vztahů k lidem, prostředí i přírodě);
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, sociální i duševní zdraví a nést za ně zodpovědnost;
- vedení k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem (kultury, duchovní hodnoty) a učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům v poznávání a rozvíjení vlastních schopností v souladu s reálnými možnostmi a jejich uplatňování při rozhodování o vlastní životní profesní orientaci.

(RVP ZV, 2013, s. 8-9)

Díky zavedení RVP do vzdělávání školy získávají větší pravomoci ve výběru konkrétních vzdělávacích obsahů. Je závazné splnit cíle příslušného RVP, ale k jejich dosažení se však může využívat různých témat a metod. Tento fakt školám umožňuje inovativně pracovat (Dvořáková, 2015).

3.1 Alternativní a inovativní školy

Dnes nepostradatelnou součástí vzdělávacích systémů u nás tvoří alternativní školy. Jejich vznik byl umožněn až po dlouhé časové odmlce po revolučním roku 1989 (Průcha, 1996). Rozvoj alternativních škol nastal v souvislosti s novým školským zákonem téhož roku. Netrvalo dlouho a po událostech 17. listopadu se v rychle zformované pedagogické komisi Občanského fóra začalo smýšlet o svobodném školství a s ním spojenými změnami, jako využívání nových metod a forem práce ve školách (Spilková, 2005).

Pojem alternativní škola nebo alternativní vzdělávání má mnoho významů, ale v základě se setkáváme s použitím těchto pojmů jako synonymických ekvivalentů k pojmům jako jsou nezávislá škola, otevřená škola, svobodná škola, volná škola nebo netradiční škola.

Nejen v našem jazyce, ale i ve světě vládne chaos v terminologii způsobený odlišným chápáním pojmu alternativní škola (Průcha, 2012). Pedagogický slovník definuje pojem alternativní škola jako „*obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.*“ (Průcha a kol., 2009, s. 16).

Určujícím kritériem pro to, která škola je alternativní není její právní status – tedy jedná-li se o školu soukromou, státní či církevní. V českém i zahraničním školství se nachází mnoho alternativních škol, které vznikají i v rámci státního (tedy veřejného) školství. Charakteristika alternativních škol spočívá v odlišnosti od standardu převládajícího ve vzdělávacím systému (Průcha, 2006). Alternativní školy jsou něčím odlišné od hlavního proudu standardních škol, přičemž právě tyto odlišnosti můžeme chápat jako pokrokové a perspektivní (Urbanovská, Grecmanová, 2003 In Pecháčková, Václavík, 2014). Specifické rysy nese každý druh alternativního vzdělávání, proto není jednoznačná charakteristika pro alternativní školy jako celek. Průcha (2012) uvádí alespoň přibližnou charakteristiku, o kterou se pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera (1990) – uvádějí pět základních rysů, jimiž lze alternativní školy charakterizovat, a to:

- pedocentrické zaměření;
- alternativní škola je aktivní, ve smyslu uplatňování různých vyučovacích forem a metod práce;
- usilování o komplexní výchovu;
- společenství, což znamená, že formy a postupy práce jsou utvářeny učiteli, žáky i rodiči;
- chápání školy podle principu „z života pro život“, cílem školního vzdělávání se stává úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

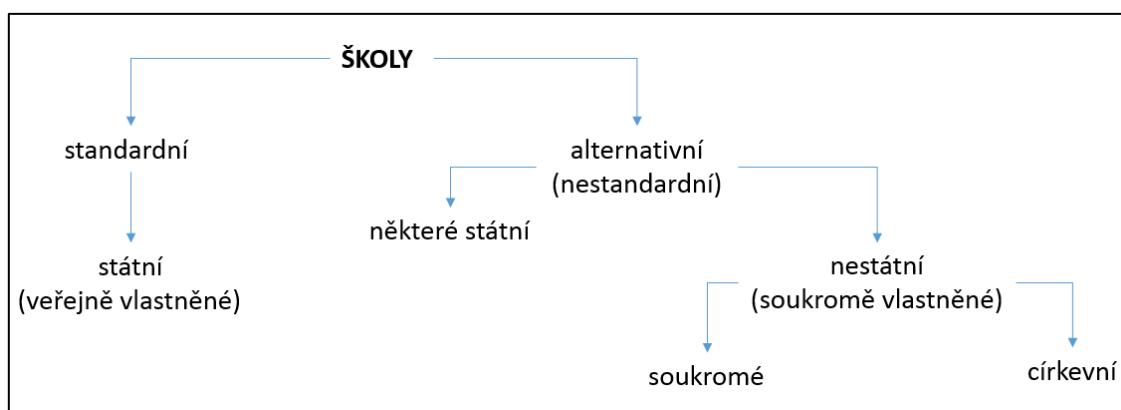
Nenalezneme zcela jednoznačné vymezení pojmu alternativní škola ani její jednotnou kategorizaci, ať už z důvodu nesnadné jednoduché definice, nebo v důsledku složitosti (Pecháčková, Václavík 2014). Několik rovin, ze kterých lze na alternativní školy nahlížet, stanovil Průcha (2012), jedná se o:

1. Aspekt školsko-politický: zajímá se o rozdíly mezi školami státními a nestátními, z hlediska zřizování, spravování a kontroly i začlenění do sítě škol národního

školského systému. Z tohoto pohledu se termínem alternativní školy mohou označovat všechny druhy škol, které fungují mimo sektor veřejných škol, ale souběžně s nimi.

2. Aspekt ekonomický: je spjat a faktorem financování škol. Alternativnost zde spočívá v tom, že rodiče za poplatky škole očekávají nějaké jiné než běžně rozšířené služby. Může se jednat o poplatky na státních i soukromých školách.
3. Aspekt pedagogický a didaktický: zajímá se o významové určení, kdy se opíráme o pedagogiku a didaktiku. Z tohoto hlediska alternativní školy chápeme jako vzdělávací instituce, které uplatňují inovativní, nestandardní, zvláštní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání (i jiné metodické přístupy apod.). Pojmy netradiční/nezávislá/reformní škola se pak stávají ekvivalentem k pojmu alternativní škola.

Pro ujasnění pojmu alternativní škola ve vztahu k pojmům soukromá a státní škola, uvádí Průcha (2012) užitečné schéma, patrné na obrázku 2.



Obrázek 2 - Druhy škol podle kritéria „alternativnosti“

Zdroj: převzato z Průcha (2012, s. 26)

V souvislosti se zmiňovaným pedagogickým a didaktickým aspektem alternativní školy se v posledních letech stále častěji můžeme setkávat s pojmem **inovativní škola nebo inovativní koncepce ve vzdělávání** (Průcha, 2012). Inovativní školy se ve své podstatě snaží o proměnu v rámci běžné školy, kdy dochází k propojování poznatků, osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků, otevřené partnerské komunikaci uvnitř školy i mezi členy výchovně vzdělávacího procesu a využívání kooperativní strategie učení (Průcha, 2006). Zkvalitňování stávajícího systému se pak stává cílem pedagogické inovace. Skalková (2013, s. 82) uvádí, že „*inovační úsilí je spjato s určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám.*“

Inovační proudy současné doby mají velmi často návaznost na myšlenky reformního hnutí 20. až 30. let (Skalková, 2013).

4 Alternativní školy v České republice

V úvodu kapitoly se budu věnovat tomu, s jakými alternativními koncepcemi se můžeme v České republice setkat. Dále uvedu celkovou klasifikaci alternativních škol, ze které se konkrétně budu věnovat církevním školám, klasickým reformním alternativním školám a moderním alternativním školám. U jednotlivých koncepcí popíšu specifika vzdělávání a uvedu i jejich zastoupení v České republice.

V dnešní době lze po odstupu času říci, že v dvacátých a třicátých letech minulého století se Československo řadilo mezi jednu z nejprogresivnějších zemí z pohledu rozvoje alternativního školství. Podle současného hodnocení bylo reformní hnutí u nás považováno za mnohostranné a na světové úrovni (Průcha, 2012).

V České republice existují alternativní školy reformního typu, konkrétně hovoříme o:

- Waldorfské školy (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ).
- Montessori (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ).
- Daltonském plánu (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ).
- Jenském plánu (1. stupeň ZŠ).

(Zdroj: Portál Alternativní školy, 2001 - 2017)

V posledním desetiletí vznikají školy, které často staví na zkušenostech reformních škol. Jedná se o tzv. moderní alternativní školy a v České republice jsou to, dle Průchy (2012):

- projekt Zdravá škola (Škola podporující zdraví);
- projekt Začít spolu;
- otevřená škola (otevřené vyučování);
- projekt „Dokážu to?“;
- projektové vyučování;
- kooperativní učení/vyučování/škola;
- vzdělávací program Čtením a psáním ke kritickému myšlení (RWCT);
- komunitní škola a vzdělávání.

(Průcha, 2012)

Portál Alternativní školy (2001 - 2017) navíc uvádí:

- lesní/přírodní školu;
- integrovanou tematickou výuku na ZŠ.

Mimo uvedený přehled existují i školy církevní, málotřídní školy a možnost domácího vzdělávání. Průcha (2012) udává i celkový přehled existujících typů alternativních škol, viz tabulka 1.

Tabulka 1 - Typologie alternativních škol

| Alternativní školy | | |
|--|---|--|
| nestátní | | státní nebo soukromé |
| klasické reformní | církevní (konfesní) | moderní alternativní |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ waldorfské ➤ montessoriovské ➤ freinetovské ➤ jenské ➤ daltonské | <ul style="list-style-type: none"> ➤ katolické ➤ protestantské ➤ židovské ➤ jiné konfesní | <ul style="list-style-type: none"> ➤ s otevřeným vyučováním ➤ s volnou architekturou ➤ magnetové ➤ přesahující ➤ „školy 21. století“ ➤ bez ročníků ➤ s alternativním programem ➤ nezávislé ➤ cestující ➤ mezinárodní ➤ odenwaldské ➤ hiberniánské ➤ „Gesamtschule“ („jednotné školy“) ➤ „harmony schools“ ➤ brémská školní centra ➤ obecné a občanské ➤ „zdravé školy“ ➤ a angažovaným učením ➤ integrované ➤ „škola hrou“ ➤ a jiné |

Převzato z: Průcha, 2012 (s. 46)

4.1 Církevní školy

Zatímco klasické reformní školy jsou automaticky řazeny mezi školy alternativního typu, u církevních (konfesních škol), viz tabulka 1, tomu tak mnohdy neprávem nebývá. Církevní školy však správně řadíme mezi školy alternativní, jelikož tvoří alternativu k běžným standardním školám státního typu. Specifikace nespočívá pouze v roli zřizovatele, nicméně především v charakteristice používaných didaktických metod a forem vzdělávání. V České republice počet církevních škol vzrůstá od roku 1989. Průcha (2012) uvádí, že přibližně 1,3% celkového počtu žáků a studentů ze systému regionálního školství ve školním roce 2009/2010 plní docházku na církevních školách, které v České republice existují na úrovni předškolního, základního, středního (odborného i ukončeného maturitní zkouškou) vzdělávání, dále pak i vyššího odborného vzdělávání a vzdělávání v konzervatořích. Církevní školy jsou konkrétně určeny zákonem č. 561/2004 Sb., kde jsou dle § 8, odst. 6 definovány jako školy zřizované registrovanou církví, či náboženskou společností mající oprávnění zřizovat církevní školy.

Příklady církevních základních škol existujících v České republice (podle zřizovatele):

- České sdružení Církve adventistů sedmého dne: Křesťanská základní škola Eliáš (Praha);
 - České velkopřevorství Suverénního řádu maltézských rytířů: Základní škola Maltézských rytířů (Kladno);
 - Sbor Jednoty bratrské v Hradci Králové: Základní škola Sion, J. A. Komenského (Hradec Králové).
- (Zdroj: Portál Církve, 2017)

4.2 Klasické reformní alternativní školy

V následujících podkapitolách představím hlavní znaky, představitele a specifikace vzdělávání ve vybraných alternativních vzdělávacích koncepcích, které mají početnější zastoupení v České republice. Přičemž mezi nejvíce rozšířené alternativní školy u nás řadíme waldorfskou školu a školu podle pedagogické koncepce Marie Montessori. Hlavně na Moravě najdeme poměrně velké zastoupení základních škol daltonské alternativní koncepce. Většina z nich se nachází přímo v Brně. Nově však začínají vznikat školy jenského typu, prozatím se k této koncepci hlásí dvě základní školy, přičemž jednu

z nich najdeme v Hradci Králové. V České republice v této době neexistuje škola s komplexní freinetovskou koncepcí, pro srovnání mají největší zastoupení freinetovské školy ve Francii, Belgii a Nizozemsku, proto se nebudu věnovat jejímu bližšímu popisu (Průcha, 2012).

4.2.1 Pedagogika Marie Montessori

„Duše člověka čerpá z jistoty, že pravda, kterou hledá, skutečně existuje.“

Maria Montessori

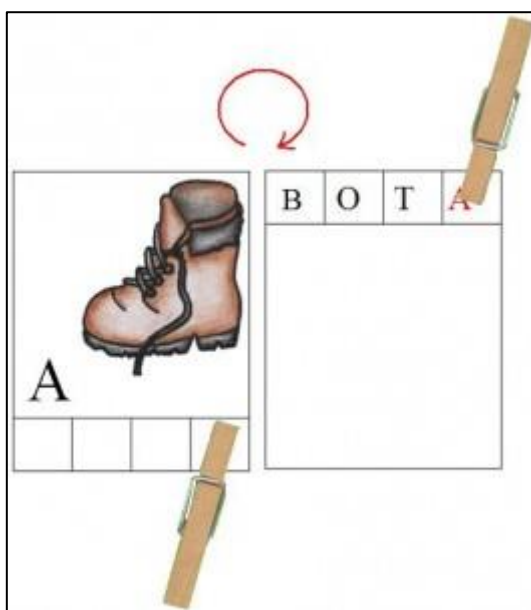
Klasická reformní pedagogická koncepce, jinak také označovaná jako Montessoriovská škola, nese název podle své zakladatelky, italské lékařky a psychologičky Marie Montessori, žijící v letech 1870 – 1952 (Šebestová, Švarcová, 1996).

Maria Montessori se stala historicky první ženou, která získala univerzitní titul z medicíny na univerzitě v Římě. Dva roky pracovala na psychiatrické klinice v Římě, jejíž součástí byla i ortofrenická škola, která fungovala jako modelová pro výcvik učitelů dětí s poruchami vývoje. Experimentuje zde s různými materiály, které stimulují smysly, a získává první úspěchy u posilování vývoje postižených dětí (Montessori ČR, 2017). Studuje pedagogiku, antropologii a experimentální psychologii. Roku 1907 otevírá v římské chudinské čtvrti Dům dětí (Casa de bambini), kde rozvíjí své metody rozvoje a aktivizace pomocí vlastního, tzv. senzomotorického materiálu. (Kasper, Kasperová, 2008).

Je jednou z nejvýznamnějších představitelk reformního pedagogického hnutí, ve kterém se řadila ke krajnímu proudu koncepce nové výchovy vyznačující se pedocentrismem. V zájmu pedocentrismu se vychází ze zvědavosti dětí, výchova by tak měla pouze organizovat jejich práci. Neuznává se jednotnost tradiční školy, která by měla připravovat pro život – naopak snahou je výchova jako provázení životem. V pedocentrismu například dochází k odmítání perspektivních cílů, učebních plánů a osnov i formování obsahu vyučování do rozvrhu hodin či předmětů (Zelinková, 1997).

Učitelé pracující podle metod Montessori mají vkládat svou pedagogickou energii do příprav materiálu nebo metodických osnov, nikoli však formovat dětskou duši násilím. Montessori pedagogika se tak stává nedirektivní (myšleno v interakci učitel – žák). Direktivu pak udává právě zmíněný didaktický materiál a použité metody vyučování (Šebestová, Švarcová, 1996). Konkrétně hovoříme o autodidaktických pomůckách

k nácvičku psaní, počítání i čtení. Zmiňované pomůcky jsou zásadní v možnosti sebekontroly, tedy automatické zpětné vazby pro dítě, které s materiálem pracuje, viz obrázek 3. Žák si pak sám vybere kde a v jakém prostředí bude pracovat, sám provádí i výběr konkrétní činnosti. Omezení je jedno jediné a to dodržování pořádku a klidu při práci. Autodidaktický i didaktický materiál je součástí tzv. připraveného prostředí, které podporuje spontánní učení a individualizaci při vyučování. Dítě se v takovém prostředí může seberealizovat a hlavně je mu umožněno osamostatnit se (Pecháčková, Václavík, 2014).

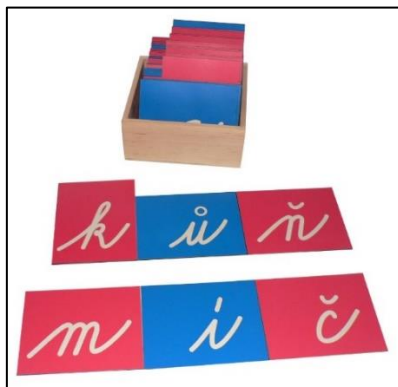


Obrázek 3 - ukázka autodidaktické pomůcky

Zdroj: Portál Alternativní školy (2001-2017)

Dalším příkladem didaktických pomůcek využívaných v Montessori školách je tzv. smyslový materiál, jelikož je kladen velký důraz na smyslové vnímání, které vychází z názoru, že čím více a lépe budeme používat smyslové orgány při poznávání světa, tím bude jeho vnímání pro nás diferencovanější. S pomůckami pro rozvoj smyslového vnímání se setkáme už v rámci předškolního Montessori vzdělávání, zejména se jedná o pomůcky používané v rámci jazykové výchovy, například je to smírková abeceda, viz obrázek 4. Lze tedy říci, že osvojování si čtení a psaní souvisí s metodou genetickou,

kteřá se považuje za přirozenější pro vývoj dítěte, jelikož vychází z intuitivního čtení po hláskách (Dvořáková, 2015).



Obrázek 4 - Malá psací smirková abeceda

Zdroj: Portál České Montessori pomůcky

V procesu učení učitel ustupuje do pozadí a u dětí se pak projevuje tzv. fenomén polarizace osobnosti, který znamená mimořádně dlouhé soustředění na danou činnost, které se objevuje zejména při hře (Průcha, 2012). Základem učení se stává schopnost soustředění a aktivní kontakt s předmětem, kdy dítě opakovaně pracuje s materiálem až do nasycení vnitřního motivu pro danou aktivitu. V závěrečné fázi celého procesu se dítě zklidňuje a zpracovává získané poznatky a vjemy, zároveň s tím pak prožívá uspokojení a radost (Pecháčková, Václavík, 2014). Krédem pedagogiky M. Montessori se pak stává věta: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“ (Zelinková, 1997, s. 17).

K principům pedagogiky Marie Montessori dále řadíme orientaci na dítě jako na člověka, kdy je důležité soustředit se na lidskou osobnost dítěte, nikoli na výchovnou metodu. Ve středu výchovy je dítě, které je schopno samostatně jednat. V dítěti je zakódovaný plán vlastního rozvoje a přítomny jsou i síly, které tento rozvoj uskutečňují. Pro dospělého takto orientovaná výchova znamená poskytování pomoci a podpory dítěti při realizaci zakódovaného plánu (Šebestová, Švarcová, 1996). Vhodné prostředí je vytvářeno používáním speciálního didaktického materiálu, kdy dítě vlastní aktivitou dosahuje největšího rozvoje svého potenciálu. Velký význam je připisován vhodnému působení podnětů, které pro dítě vytváří dospělý či pedagog, jedná se o situace vedoucí k rozvoji dítěte. Důraz je kladen na rozvoj myšlení a řeči, pochopení věcí a jevů, podporu

procesů smyslového poznávání (Kasper, Kasperová, 2008). Příklad uspořádání třídy v Montessori základní škole můžeme vidět na obrázku 5.



Obrázek 5 - Třída v ZŠ Montessori Polabiny 1, Pardubice

Zdroj: vlastní

Montessori využívá tzv. senzitivních období, kdy má dítě zvláštní schopnost učit se a přijímat určité podněty (Pecháčková, Václavík 2014). Kasper, Kasperová (2008) například uvádějí senzitivní období pro rozvoj pohybu, řeči a řádu (od narození do 3 let dítěte), senzitivní období sebeuvědomění (od 3 do 6 let) nebo fázi, která je typická morální senzitivitou (od 7 do 12 let).

Mezi základní principy řadíme i výuku v heterogenních neboli ve věkově smíšených skupinách, které dávají dětem větší prostor pro spolupráci (Kasper, Kasperová, 2008).

Vzdělávání učitelů a rozvoj pedagogického systému Marie Montessori je u nás zaštitěn občanským sdružením a názvem Společnost Montessori (Skutil a kol., 2011). Soustava Montessoriovských škol je v České republice tvořena školami mateřskými a prvním i druhým stupněm základních škol (Alternativní školy, 2001 - 2017). Podle portálu Montessori ČR (2017) existuje v České republice přibližně 55 základních škol fungujících na principu pedagogiky Marie Montessori. Jedná se například o:

- Montessori třídy při ZŠ Polabiny 1, Pardubice;
- MŠ a ZŠ Montessori Na rovině, Chrudim;
- ZŠ Montessori Plzeň.

(Portál: Montessori ČR, 2017)

4.2.2 Waldorfská škola

„Dítě v úctě přijmout, s láskou vychovávat, ve svobodě propustit.“

Rudolf Steiner

Waldorfskou pedagogiku řadíme mezi klasické reformní pedagogické školy. První waldorfská škola vznikla roku 1919 a jejím zakladatelem byl Emil Molt, který ji vytvořil na základě myšlenek rakouského filosofa a zakladatel antroposofické společnosti Rudolfa Steinera, žijícího v letech 1861-1925. Prvními žáky se staly děti dělníků waldorfské továrny na výrobu cigaret (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Waldorfská pedagogika měla poskytnout základ vzdělání, který je stejný pro lidi všech společenských vrstev, což nebylo na počátku 19. století samozřejmostí stejně tak jako vzdělávání chlapců a děvčat pohromadě. Již od počátku byla waldorfská pedagogika motivována i sociální ideou (Ronovský, 2011).

Skutil a kol. (2011) uvádí, že antroposofická filozofie, která je základem waldorfské pedagogiky, pohlíží na člověka jako na jednotu těla, duše i ducha. *„Vzdělávání je chápáno jako zvláštní druh umění, které vede člověka k hlubšímu proniknutí do podstaty světa“* (Skutil a kol., 2011, s. 59). Obecně lze antroposofii definovat jako moudrost o člověku. Úkolem učitele nebo vychovatele je pak na základě antroposofie, co nejlépe poznat „vznikajícího člověka“, jelikož každý druh těla (tělesného/fyzického, duševního/psychického a duchovního/transcendentálního) má jinou funkci (Pecháčková, Václavík, 2014).

Lze tedy říci, že cílem antroposofické pedagogiky je a bylo rozvíjení duše i ducha člověka v komplexitě. Antroposofie ve waldorfské pedagogice určuje pohled učitele nejen na žáka, ale i na celý svět a hlavně na sebe samotného (Kasper, Kasperová, 2008). Důraz je kladen na rozvoj citů, intelektu, postojů, jazyků a v neposlední řadě i na rozvoj esteticko-výchovných předmětů, svobodný duchovní rozvoj a individuální nadání (Skutil a kol., 2011). V učebním plánu waldorfské školy je snaha dosáhnout jednoty mezi duchovními hodnotami, vědou a uměním (Waldorfské školy, 2008).

V souvislosti se specifickým vnímáním světa probíhá na waldorfských školách i výuka řemesel a to ne s cílem získat hmotný výrobek. Pomocí řemeslného umění žáci mohou pracovat se svou osobností, tvarovat ji a prožívat emoce, což ji umožňuje i lepší poznání

duchovního světa. Umění se tedy považuje za živou metodu výuky na waldorfské škole, pomocí které se pak vzdělávání samo o sobě stává uměním (Paschen, 2014).

Výchova a vzdělávání ve waldorfské škole mají za úkol podněcovat a rozvíjet vlastní aktivitu dítěte společně s jeho zájmy a potřebami. Z toho vyplývá přizpůsobení didaktické organizace výuky, která je charakteristická:

- rozdělením obsahu vzdělávání do bloků, tzv. epoch;
- hodnocením probíhající formou charakteristik žáka, které obsahují i další doporučení pro jeho rozvoj (což může činit obtíže při možném přechodu žáka na veřejnou střední školu, kde probíhá hodnocení známkami).

(Průcha, 2012)

Již zmiňovaná výuka v blocích, tzv. epochách znamená, že každý hlavní předmět vytváří samostatnou epochu, které se ve škole věnují po několik týdnů v tzv. hlavním vyučování. Mimo epochy se vyučují předměty, které kladou důraz více na rytmické opakování (např. cizí jazyky, hudba, ...). Důležitou součástí výuky na waldorfské škole jsou i ruční a dílenské práce, práce na zahradě nebo pokusy apod. (Pecháčková, Václavík, 2014). Smysl výuky v epochách je zakotven v hlubším pochopení učiva a zároveň i jeho upevnění a prožití. Učitel většinou děti motivuje zajímavým tématem, které se prolíná celým vyučováním, proto aby je učivo konkrétní epochy bavilo. Nová epocha je vždy uvozena opakováním učiva z epochy poslední a dochází tak ještě k větší fixaci probraného učiva (Dvořáková, 2015).

Ve výuce na waldorfské škole zcela jistě najdeme její charakteristický prvek označovaný jako eurytmie, čímž je míněno umělecké ztvárnění pohybu, nebo také zviditelňování řeči a pocitů. Eurytmie se využívá například při utváření hlásek, ale vznikají i celá eurytmická cvičení (Pecháčková, Václavík, 2014). Můžeme ji označit i za obdobu výrazového tance či pantomimy, což znamená, že může mít i jevištní podobu. Navíc je jí připisován účinek výchovný a léčebný a pro zúčastněné může znamenat i meditaci. V návaznosti s těmito fakty je eurytmie úzce spjata s hudbou a především s řečí, kdy se jednotlivými gesty a pohyby právě ztvárňují hlásky (Štampach, 2000). Pro lepší představu o tom, jak eurytmie ve výuce vypadá, je vložen obrázek 6.



Obrázek 6 - Eurymie

Zdroj: Portál Waldorfská ZŠ a MŠ Brno

Dalším specifickým je absence učebnic, které jsou nahrazeny materiály vytvořenými učitelem či kolektivem učitelů. Žáci si vytváří své pracovní a epochové sešity, na které je při vzdělávání kladen velký důraz a mají za úkol nahrazovat učebnice při přípravě žáků na vyučování (Waldorfské školy, 2008). Vše co souvisí s probíraným učivem, si žáci zaznamenávají kresbou i psaním do svých epochových sešitů, které si sami vytvářejí po dobu trvání celé epochy. Z epochových sešitů se tak stává základní pomůcka a žáci si ho schraňují po celou školní docházku (Dvořáková, 2015).

Prostředí a vybavení waldorfské školy, které je specifické v architektonickém utváření (například nepravidelný mnohoúhelníkový půdorys, velká okna, rozčlenění velkých ploch) ale i v úpravě školního prostředí (nechybí ateliéry, divadelní sál, speciální pracovny, knihovny, apod.) neodmyslitelně také patří mezi hlavní znaky waldorfské pedagogiky (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Typické je i netradiční řízení školy, kdy za celkové vedení neodpovídá ředitel, ale celý učitelský sbor ve spolupráci s rodiči, konkrétně se jedná o Sdružení rodičů a přátel waldorfského hnutí (Průcha, 2012). Rodiče, učitelé i žáci se společně účastní na školním životě. Setkání mohou mít podobu měsíčních slavností, které obohacují školní život a k waldorfské pedagogice patří (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Waldorfská škola si klade za úkol být školou současnosti, ale zároveň vychovávat pro budoucnost. Výchovné a vzdělávací úkoly tedy vycházejí z požadavků moderního života (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Jedná se o jeden z charakteristických rysů Steinerovy

metodiky a to důraz na potřeby životní praxe, například naučit se ve výuce jazyka formulovat obchodní dopis apod. (Steiner, 2003).

Waldorfskou školu tvoří dvanáct školních ročníků. Zařazení do dané třídy vyplývá zpravidla z věku žáků, kdy waldorfská pedagogika zohledňuje vývojové etapy člověka (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Základní (nižší, dolní) stupeň je tvořen 1. - 8. ročníkem, zatímco vyšší (horní) stupeň se skládá z 9. - 12. ročníku. Soustavu waldorfských škol volně doplňují i školy mateřské a střední školy. U nás jsou školy waldorfského typu propagovány Antroposofickou společností a Asociací waldorfských škol ČR (Průcha, 2012).

V České republice existuje dle Asociace waldorfských škol 14 základních škol waldorfského typu. Jedná se například o:

- Základní škola Waldorfská Pardubice;
- Základní škola svobodná Písek;
- Waldorfská základní škola Dobromysl o.p.s. Plzeň.

(Zdroj: Portál Waldorfské školy, 2008)

4.2.3 Jenská škola

Pedagogickou koncepcí s názvem jenský plán vytvořil ve 20. letech 20. století německý pedagog Peter Petersen, který žil v letech 1884 – 1952. Vznikla konkrétně pro cvičnou školu, která spadala pod univerzitu v Jeně. Stejně jako ostatní klasické reformní alternativní školy i jenská škola přináší změny v oblasti tradičního školního prostředí i změny metod a forem vyučování (Skutil a kol., 2011). Žáci zpravidla nejsou děleni do tříd podle věku, ale jsou sdružováni do věkově rozdílných kmenových skupin. Výjimku tvoří práce na některých úkolech z týdenního plánu, kdy se skupiny stávají relativně homogenními. Žáci mají možnost zapisovat se i do tzv. výběrových kurzů, což podporuje kooperaci a pospolitost (Kasper, Kasperová, 2008). Průcha (2012) uvádí, že koncepci jenské školy můžeme považovat za syntézu vývojových linií mezinárodního reformně pedagogického hnutí.

Hlavní principy jenské školy lze definovat v následujících bodech:

- rytmická obměna vnějších forem vzdělávání, kdy hovoříme o slavnosti, hře, práci a rozhovoru;

- vnitřní formy lidského jednání jsou používány uvážlivě a konkrétně se jedná o reflexi, filozofii a přemýšlivé prožívání;
- život a učení v různorodosti;
- podílení rodičů a jiných účastníků na školním životě;
- vyučování se podle předmětů podřizuje předmětu stěžejnímu.

(Rýdl, 2001)

Za základ jenské pedagogiky dodnes označujeme rozhovor, hru, práci a slavnost. Zmíněné formy vzdělávání podporují jednak individualizaci, ale zároveň i kooperaci u žáků. Rozhovorem začíná v jenské škole nový den, tzv. ranní rozhovor probíhá nejčastěji v kruhu a jeho součástí je vzájemná výměna zážitků i momentálních pocitů. Každý si může přinést svou hračku nebo výrobek, který vytvořil a zvolí své místo podle vlastního uvážení. Nikdo není nucen do mluvení, ale je zakázané projevovat vůči druhým očividný nezájem, vyrušovat či se vysmívat. Cílem je naslouchat druhým, ale zároveň i naučit se projevovat své vlastní pocity. Forma rozhovoru se může využívat po celý pracovní den, kdy se předmětem stává i rozvržení další práce a úkolů, tímto se naplňuje jeho organizační význam. Ve středu se zjišťuje celkový stav řešených úkolů, které je tak možno korigovat. Páteční rozhovor je tzv. uzavírací a hodnotí celý uplynulý týden, naplňuje evaluační funkci (Kasper, Kasperová, 2008).

Další důležitou součástí jenské pedagogiky je druhá forma a to práce, která probíhá v zásadě v heterogenních skupinách (ale může probíhat i jako samostatná práce) a je charakteristická vytvořením smlouvy dítěte s učitelem. Učitel se stará o to, aby bylo dítě dostatečně zaměstnané, a zároveň si žák vytváří svou představu o tom, jak vypadá splnění určité práce. U mladších dětí se smlouva uzavírá na poměrně krátký časový úsek, na rozdíl od starších dětí (zhruba od 13 let), které si tvoří smlouvy i na jeden nebo dva týdny (Rýdl, 2001). Ve smlouvě jsou uvedeny konkrétní úkoly, které musí odpovídat cílům uloženým v týdenním plánu, viz obrázek 7. V rámci bloků tedy žáci plní konkrétní úkoly nebo pracují na projektech (Kasper, Kasperová, 2008).

| Rozhovor - Práce - Hra - Slavnost | | 7:30 - 8:30 | 8:30 - 9:00 | 9:00 - 10:30 | 10:30 - 10:50 | 10:50 - 11:50 | 11:50 - 12:00 | 12:00 - 13:00 | 13:00 - 14:00 | 14:00 - 17:30 |
|-----------------------------------|------------------------|-------------|-------------------------------|-------------------------|---------------|---|--------------------|---------------------|--|---------------|
| Pondělí | ranní družina pohyb | plánování | kruh práce/hra projekty | mezipředmětová pauza | pohyb | mezipředmětová práce/hra projekty | diskuze shrnutí | klidové aktivity | lesní družina kroužky konzultace | |
| Úterý | ranní družina pohyb | | | mezipředmětová pauza | pohyb | mezipředmětová práce/hra projekty | diskuze shrnutí | oběd | konzultace | |
| Středa | ranní družina pohyb | | | mezipředmětová pauza | pohyb | mezipředmětová práce/hra projekty | diskuze shrnutí | oběd | konzultace | |
| Čtvrtek | ranní družina pohyb | | | mezipředmětová pauza | pohyb | mezipředmětová práce/hra projekty | diskuze shrnutí | oběd | konzultace | |
| Pátek | ranní družina pohyb | | | mezipředmětová pauza | pohyb | mezipředmětová práce/hra projekty | diskuze shrnutí | oběd | konzultace | |

Obrázek 7 - Týdenní plán

Zdroj: Portál ZŠ Kairos (2017)

Základem práce učitele je využívání situační didaktiky, kdy nejedná jen na základě všeobecně platných vzorců a názorů. Učitel ale sám určuje, co je nejvhodnější v dané situaci a volí formu vedení i celkový přístup k žákovi, k tomu je učitelů nápomocná mj. typologie dětí (Rýdl, 2001).

Zatímco na běžných školách může být hra podceňována kvůli narušování frontální výuky a rozptylování od práce, na jenských školách je hra chápána jako předstupeň k samotné práci (Rýdl, 2001). Pecháčková, Václavík (2014) uvádí, že hra jako jedna z forem vzdělávání jenského plánu podporuje pozornost, paměť i myšlení a zejména u mladších dětí učí zásadám sociálních vztahů a přátelství. Jedná se o didaktické hry sledující určité záměry a jejich smyslem je uvést děti do pracovní části dne. Hry jsou i nedílnou součástí slavností (Kasper, Kasperová, 2008). Slavnosti jsou formou pracovního a životního společenství a mají nespočet podnětů pro své konání, jako například významné dny, svátky (advent, Velikonoce, atd.), narozeniny žáků i učitelů, příchod nových žáků či učitelů nebo loučení se starými žáky, apod. Slavnosti mohou být organizované učitelem (přednes, dramatická scénka a podobně) nebo žáky (loučení se s učitelem, s žákem opouštějící kmenovou skupinu, vítání hostů školy), případně se na jejich vytváření podílí obě strany (Rýdl, 2001). Páteční odpolední slavnost uzavírá celý týden na škole. Může začít oslavou, gratulací narozenin či jinými osobními nebo společnými úspěchy. Zpravidla se odehrává ve společenské aule, která se nachází vzhledem k architektonickému řešení uprostřed budovy a vyjadřuje tak místo školní pospolitosti (Kasper, Kasperová, 2008).

Rýdl (2001) uvádí pět dimenzí koncepce jenského plánu:

1. Organizační dimenze
 - Týká se uspořádání a plánování vyučování, seskupováním žáků, uspořádáním třídy jako obytné místnosti a podílu rodičů na vyučování.
2. Kvalifikační dimenze
 - Obsahuje způsoby hodnocení a sebehodnocení výsledků i učebních procesů. Zahrnuje tzv. žákovské portfolio.
3. Metodická dimenze
 - Jejím předmětem jsou pracovní formy, které se snaží o soulad mezi vyučováním a učením, který lze označit jako dialogické nebo interaktivní vyučování.
4. Obsahová dimenze
 - Vztahuje se na výběr obsahů výuky, které se tematicky týkají jak vnitřního a vnějšího světa, tak i minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Škola má za úkol uspořádat výukové obsahy a rozdělit je do oddílů. V jenské škole se pak realizuje ve formě kurzů a jejich možným propojením s učením a situativně orientovanou výukou.
5. Antropologická dimenze
 - Zabývá se charakteristickými znaky žáků, jako jsou například jejich stupeň vývoje, schopnost se učit, styl učení a specifické zájmy.

Moderní jenské školy mají sedmdesátiletou historii a nejvíce z nich existuje v Německu a Nizozemí, kde mají svou tradici (Rýdl, 2001). V Nizozemí se počet jenských škol pohybuje okolo 250, v Německu jich existuje značně méně (Průcha, 2012). V České republice vznikl Kruh přátel jenských škol, který snaží o šíření idejí této pedagogické koncepce. Můžeme se setkat se skutečností, že školy využívají pouze prvky jenského plánu, ale neoznačují se za jenské školy, jedná se například o program Začít spolu nebo tzv. otevřené vyučování (Pecháčková, Václavík, 2014).

V současné době existují v České republice pouze dvě školy jenského typu, jedná se o:

- Základní škola Hučák, Hradec Králové;
- Základní škola Kairos, Praha.

(Zdroj: Portál Alternativní školy, 2001 - 2017)

4.2.4 Daltonská škola

„Čím více znalostí učitel žákovi zprostředkovává, tím méně se žák snaží si znalosti aktivně osvojit. Čím více učitel vyučuje, tím méně se žák učí.“

Helen Parkhurstová

Termínem daltonská škola označujeme druh alternativní školy nazývané podle experimentální školy v americkém Daltonu, realizující tzv. daltonský plán. Pedagogickou koncepci daltonského plánu vyvinula americká pedagožka Helen Parkhurstová, která žila v letech 1887 – 1959. Za hlavní rys se považuje zdůraznění vlastní odpovědnosti a individuální práce žáka (Průcha a kol., 2009). Helen Parkhurstová byla původně učitelkou na venkovské jednotřídní škole. Na studijní cestě po Evropě se seznámila s Marií Montessoriovou, s jejíž názory a myšlenkami se ztotožňovala. V USA poté začala realizovat své pojetí vyučování, které se postupně rozšířilo do světa a roku 1922 vznikla Daltonská asociace (Horák, Kratochvíl, 2005). Teoretické základy daltonského plánu shrnula autorka ve svém hlavním díle s názvem Education of the Dalton Plan (1923), součástí bylo i popsání praxe na své reformní škole (Průcha, 2012). Průcha (2012) uvádí základní principy jenské školy, a to:

- důraz na spolupráci a utváření demokratického a sociálního vědomí u dětí;
- samostatná činnost zprostředkující osobní zkušenost žáka;
- svoboda žáka a s ní spojená vlastní odpovědnost;
- vyváženost výuky v rámci celé třídy a výuky skupinové nebo individuální (příčemž pořadí si žák určuje sám).

Daltonský plán vychází z principu individualizovaného učení, který má žákům přinášet prožitek a radost z probíhajícího procesu vzdělávání. S tímto souvisí i rozvíjení dětské přirozenosti a zvědavosti, která má přispět nejen k rozvoji jejich inteligence, ale i sebevědomí. I v jednadvacátém století se daltonský plán ve svých základech opírá o původní myšlenky Helen Parkhurstové, některé se jen přizpůsobují požadavkům dnešní doby (The Dalton School, 2017).

Obdobně jako v jiných alternativních školách i na daltonské škole si žák vytváří svůj vlastní program práce. Konkrétně však zvlášť pro každý předmět a zpravidla na časový úsek jednoho měsíce, tzv. měsíční plán. V plánu jsou stanoveny cíle a výsledky, kterých má žák v učení dosáhnout. Žák je zodpovědný za úspěch svého učení a postupuje svým vlastním tempem (Průcha, 2012). Jedná se tedy znovu o uzavření smlouvy mezi učitelem

a žákem. Když žák splní své úkoly, musí se nechat přezkoušet a poté může dostat další blok úkolů. Typické pro daltonskou školu je zřizování pracoven nebo laboratoří, které jsou dostatečně vybaveny všemi pomůckami ale například i knihovnou. Vše by mělo v žácích vzbudit větší aktivitu a zájem vzdělávat se. V rámci jednoho školního dne dochází k vyváženému střídání skupinové a individuální výuky (Pecháčková, Václavík, 2014).

Za první krok k osvobození jak žáků, tak i učitelů je považováno zrušení školního rozvrhu. Zvyšování autonomie vede žáky k cílenému učení a uplatňuje se jak v rámci rozdílů kognitivních, tak i kulturních. Daltonský plán mimo jiné uplatňuje princip tzv. odložené pozornosti, který nastává, když se učitel nemůže bezprostředně ihned věnovat žákovi. Využívá se předem domluvených symbolů, které mají ve třídě své podstatné místo a značí, jaké skupině se právě učitel věnuje. Žáci tak vědí, že jim se pozornosti dostane o něco později. Právě tento princip je zásadní pro rozvoj jejich samostatnosti, jelikož se ve volném čase například mohou poradit s ostatními nebo zkusit jiný způsob řešení (Röhner, Wenke, 2003).

Výuka na prvním stupni daltonské školy probíhá v rámci tzv. daltonských bloků, ve kterých žáci dostávají svůj plán práce, podle kterého pracují. Je na jejich uvážení, kterému předmětu se chtějí v danou chvíli věnovat, vědí však, že na konci daltonského bloku musí být všechny předměty splněny. Průběh práce kontroluje učitel a při hodnocení mají žáci možnost vyjádřit i své vlastní pocity z práce. Díky tomu dochází k rozvoji komunikace s ostatními a sebehodnocení. Daltonské bloky na druhém stupni základní školy mají většinou podobu projektů. Je možnost při výuce využít i daltonských listů s rozšířenými úkoly pro nadané žáky nebo daltonských pracovních listů (Průcha, 2012).

Podstata daltonského plánu spočívá v pomoci žáků vyšších ročníků žákům z ročníků nižších. Je to specifický způsob spolupráce za pomoci tutorů neboli mentorů. Za tutora můžeme označit staršího žáka, který pomáhá mladšímu s učivem. Zlepšení učebních výsledků pak přichází jak na straně doučovaného žáka, tak na straně tutora samotného, jelikož upevňují své dosavadní poznatky a zároveň rozvíjí své řečové a komunikační dovednosti. S touto skutečností je spojen i fakt, že žák mnohdy dovede vysvětlit látku druhému žákovi lépe než dospělý, obzvláště pak, když měl tutor v minulosti stejné potíže. Vedle výhod tutorského vedení slabších žáků existují ale i nevýhody, proto je vždy nutné

dostatečně promyslet organizaci tutorského systému, na které může systém ztroskotat. Tento systém se hojně využívá ve Velké Británii a USA (Röhner, Wenke,2003).

Röhner, Wenke (2003) uvádí společenský kontext daltonských škol, kdy spojení těchto škol na různých kontinentech, ve smyslu propojení způsobu práce, může vytvořit novou vizi daltonské školy, která se přizpůsobuje společnosti a době (interaktivní výuka, webové stránky přinášející možnou výměnu materiálů a témat mezi školami apod.). Daltonský plán má v České republice zastoupení jak v podobě předškolního vzdělávání, tak i vzdělávání základního (na prvním i druhém stupni) a středního. Daltonská výuka, ale byla původně vytvořena pro první stupeň základních škol a je pro tento stupeň nejvhodnější (Průcha, 2012). Občanské sdružení Czech Dalton, které vzniklo jako nástupnická organizace Asociace českých daltonských škol (1996-2013), na svém portálu uvádí celkem 19 členských organizací, přičemž jejich četné zastoupení najdeme v Brně, například jsou to školy:

- Základní a mateřská škola Brno, Husova 17;
- Základní a mateřská škola Chalabalova 2, Brno;
- Základní a mateřská škola Masarykova, Český Těšín.

(Zdroj: Portál Czech Dalton, 2017)

4.3 Moderní alternativní školy

Termín moderní alternativní školy označuje školy, které nejsou zřizovány církví nebo jinými náboženskými společenstvími a zároveň školy, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky, tedy klasických alternativních škol. Avšak mohou se objevovat paralely k názorům klasické reformní pedagogiky, které jsou radikálně uplatňovány, jako například zapojení rodičů do školního života, flexibilní seskupování dětí při výuce nebo zařazení projektové výuky. Dynamičnost je hlavním znakem moderních alternativních škol, nemají tedy striktně vymezenou koncepci. Je známo mnoho variant moderních alternativních škol po celém světě. Většinou se jedná o školy soukromé, ale nalezneme mezi nimi i typy státních škol (v USA se označují jako public schools). Setkáme se pestrými názvy těchto škol. Počet moderních alternativních škol ve světě je velmi rozsáhlý a se vznikem nových se stále navyšuje. Nejvíce těchto škol vzniká v USA v důsledku zájmu o inovaci vzdělávání (Průcha, 2012).

V České republice se můžeme setkat s různými typy moderních alternativních škol, viz čtvrtá kapitola Alternativní školy v České republice. Vzhledem k množství těchto škol

jsem si jako zástupce vybrala vzdělávací program pro 1. stupeň základní školy s názvem Začít spolu.

4.3.1 Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu má své kořeny v Americe, kde vznikl pod názvem Step by Step v 80. letech 20. století a postupně se rozšířil i do Evropy. V České republice se realizuje od roku 1994 na mateřských školách a o dva roky později se začal uplatňovat i na školách základních (Vališová, Kasíková, 2011). Legislativní změny ve školství spojené se zavedením rámcových vzdělávacích programů podpořily mnoho škol v zavedení principů vzdělávacího programu Začít spolu do svých školních vzdělávacích programů (Pecháčková, Václavík, 2014). Program existuje pod záštitou mezinárodní asociace ISSA (International Step by Step Association), která vznikla za účelem podpory demokratických principů a zapojení rodičů do vzdělávání žáků předškolního a mladšího školního věku (Čapek, 2013).

Krejčová, Kargerová (2003) určily hlavní východiska a strategie programu Začít spolu, které jsou patrné na obrázku 8.



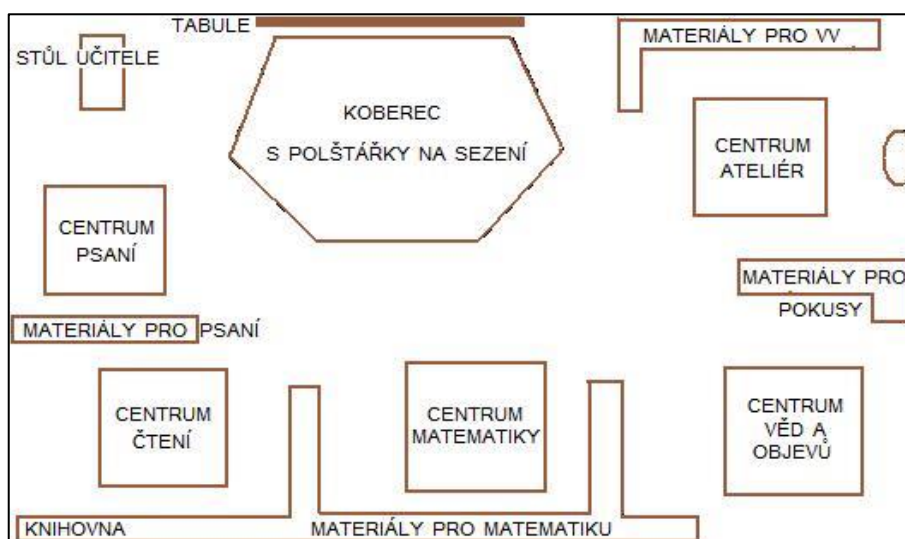
Obrázek 8 - Východiska a strategie programu Začít spolu

Zdroj: převzato z Krejčová, Kargerová (2003, s. 14)

Hlavním úsilím programu Začít spolu je orientace na individuální přístup k dítěti, vzájemné partnerství rodiny, školy a regionu a v neposlední řadě i inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (a to jak dětí s tělesným či psychickým handicapem, nebo dětí z etnických menšin, tak i žáků nadprůměrně nadaných). Vzdělávání je demokratické a usiluje o pedagogický přístup orientovaný na dítě, kde je učitel partnerem a průvodcem na cestě ke vzdělávání (Vališová, Kasíková, 2011).

Jsou vytvářeny základy pro postoje a dovednosti, které jsou důležitými kompetencemi pro život v 21. století, například schopnost přijmout změnu, nést svou odpovědnost za volbu a kriticky myslet, rozpoznat problémy a umět je řešit i mít zájem o společenství a zemi, ve které dítě žije (Pecháčková, Václavík, 2014).

Ve školách, které pracují podle vzdělávacího programu začít spolu, se nachází třídy, které jsou uspořádány do tzv. center aktivit, viz obrázek 9. Lavice nejsou postaveny směrem k tabuli, ale tvoří pomyslné koutky, ve kterých jsou spojeny ve větší stůl. Každý koutek má i poličky/skříňky s potřebným materiálem k plnění daných činností. Ve třídě pak najdeme například centrum psaní, čtení, matematiky ale i objevů. Práce v centrech aktivit je většinou v rytmu týdne, takže každý den dítě pracuje v jednom centru, které si může svobodně vybrat, za podmínky, že v průběhu týdne projde všemi centry. Žáci se tak učí spolupráci ve skupině, ale i odpovědnosti za plnění svých úkolů a povinností (Dvořáková, 2015).



Obrázek 9 - Možné rozvržení center aktivit ve třídě

Zdroj: Portál alternativní školy (2001 - 2017)

Jako jeden ze základních prostředků pro hodnocení žáka je využíváno portfolio, což je nashromážděný soubor prací dítěte. Každá práce musí být opatřena datem a schraňuje se buď v krabicích, ale lépe ve složkách se jménem dítěte. Pomocí portfolio učitel, rodič, ale i žák mohou sledovat individuální pokroky ve vzdělávání, jelikož portfolio komplexně dokumentuje vývoj a učení dítěte. Portfolio se stává i podkladem pro konzultace rodiče, dítěte a učitele o prospěchu žáka. Využívají se tři typy portfolio, a to sběrné portfolio (soubor veškerých prací), výstavní/výběrové portfolio (nejúspěšnější práce dítěte) a hodnotící portfolio (podklady pro souhrnné hodnocení), (Krejčová, Kargerová, 2003).

Pro program Začít spolu je výchozí tzv. třífázový model učení:

- evokace;
- uvědomění;
- reflexe.

(Pecháčková, Václavík, 2014)

Evokace funguje na principu vnitřní motivace a vede žáky k zamyšlení nad tím, co o daném tématu ví a co by se chtěli dále naučit. V tomto okamžiku si dítě stanovuje cíle pro vlastní učení. Následuje uvědomění si významu, kdy je dětem předložen podnětný materiál směřující k vzdělávacímu cíli. Využity mohou být například knihy plakáty, exkurze, videa, pokusy apod., které jsou k dispozici v centrech aktivit. Výsledky jsou dětmi v závěru prezentovány ostatním. Poslední částí je reflexe, kdy nastává čas pro vlastní zhodnocení práce dítětem. Žáci se vyjadřují buď písemně, nebo ústně v hodnotícím kruhu na konci dne (Krejčová, Kargerová, 2003).

Krejčová, Kargerová (2003) uvádí možnou strukturu dne ve škole se vzdělávacím programem Začít spolu, která je následující:

- ranní kruh (přibližně 20 – 30 minut);
- společná práce (přibližně 60 – 90 minut), patrně na obrázku 10;
- přestávka (přibližně 20 – 30 minut);
- práce v centrech aktivit (přibližně 60 – 90 minut);
- hodnotící/závěrečný kruh (přibližně 20 – 30 minut).



Obrázek 10 – Náhled do uspořádání třídy: společná práce

Zdroj: Portál Začít spolu (2017)

Program je zaštitěn a rozvíjen pomocí organizace Step by Step ČR a to včetně vzdělávání učitelů, které probíhá v regionálních tréninkových centrech (Vališová, Kasíková, 2011). V České republice dle portálu Začít spolu (2017) existuje přibližně 58 škol se vzdělávacím programem Začít spolu.

Jedná se například o tyto školy:

- Základní škola Mozaika, o. p. s., Rychnov nad Kněžnou;
- Základní škola Neznašov;
- Základní škola Lanškroun, Dolní Třešňovec.

(Zdroj: Portál Začít spolu, 2017)

4.4 Další možnosti alternativního vzdělávání

Kapitola seznámí s dalšími možnostmi alternativního vzdělávání v České republice a objasní pojmy, které k tomuto typu vzdělávání jednoznačně patří. Konkrétně se jedná o málotřídní školy a možnost domácího vzdělávání.

4.4.1 Domácí vzdělávání

Rodiče mohou pro vzdělávání svých dětí zvolit možnost i tzv. domácího vzdělávání. Podrobně se domácímu vzdělávání žáků věnuje § 41 školského zákona, ve kterém najdeme podmínky pro individuální vzdělávání žáka:

- o povolení individuálního vzdělávání rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky;
 - ředitel může za určitých podmínek individuální vzdělávání ukončit;
 - ředitele žádá zákonný zástupce dítěte
 - konání zkoušek individuálně vzdělávaného žáka probíhá každé pololetí a to ve škole, kam byl přijat k plnění povinné školní docházky;
 - zákonný zástupce žáka hradí výdaje spojené s individuálním vzděláváním (výjimku tvoří učebnice, speciální kompenzační a učební pomůcky).
- (Zdroj: Školský zákon, 2017)

Existuje organizace sdružující všechny příznivce domácího vzdělávání, která nese název Asociace domácího vzdělávání. Jedná se o organizaci, která zastupuje rodiny domácích školáků. Přezkoušení z probraného učiva ve škole může probíhat i formou tzv. portfoliového hodnocení, tedy popovídání si s dítětem nad přinesenými materiály (Klofátová, 2009).

4.4.2 Malotřídní školy

Z minulosti víme, že se malotřídní školy velmi často vyskytovaly na malých vesnicích, kde počet žáků neumožňoval zřídit samostatné třídy pro každý z pěti ročníků prvního stupně základní školy a tato skutečnost přetrvává i do současnosti s výjimkou, že se nemusí jednat zpravidla jen o školy vznikající na vesnicích (Zormanová, 2015).

Průcha (2012) zařazuje malotřídní školy mezi alternativní a své tvrzení dokládá následujícími fakty:

- vyučování probíhá ve věkově smíšených skupinách;
- malotřídní školy uplatňují skupinové vyučování;
- malotřídní školy pracují na principu, tzv. otevřené třídy – žáci jednoho ročníku se na některé předměty spojují s žáky staršími či mladšími;
- zvyšuje se sociální kooperace žáků;
- podílí se na životě obce jako společenská a kulturní centra.

4.5 Shrnutí k alternativním školám v ČR

V kapitole 4 jsem popsala principy a specifika vzdělávání ve vybraných alternativních, vzdělávacích koncepcích, které se vyskytují v České republice. Jednalo se o klasické reformní alternativní školy, tedy alternativní školy podle koncepce M. Montessori, waldorfské školy, jenský a daltonský plán. Za moderní alternativní školy jsem se blíže věnovala vzdělávacímu programu Začít spolu, jelikož má u nás poměrně velké zastoupení a líbí se mi, že jeho koncepce se už od počátku svého vzniku věnuje inkluzi žáků s postižením. Přehled existujících alternativních škol v České republice jsem uvedla v úvodu kapitoly. Navíc u každé zmíněné alternativní koncepce jsem připsala poslední odstavec věnující se struktuře a počtu alternativních škol u nás, kde jsem zpravidla uvedla tři názorné příklady škol, které se alternativní vzdělávací koncepci věnují.

V podkapitole další možnosti alternativního vzdělávání jsem zmínila možnost domácího neboli individuálního vzdělávání a výuku na malotřídních školách, která se také odklání od běžného stylu vzdělávání žáků.

Považuji za důležité zmínit i fakt, že existují školy, které se sice nehlásí k žádné alternativní koncepci, ale využívají jejich prvků při výuce. Velice pak záleží na konkrétní škole a jejím personálním obsazení, zejména pak na učitelích. Pokud bude mít učitel snahu o změnu ve vyučování, která se může týkat zapojení didaktických her, skupinové výuky, projektového vyučování, apod., namísto strohé práce s učebnicí a bude se držet daného školního vzdělávacího programu, který vychází z rozvoje kompetencí u žáků. Potom se takový učitel může inspirovat i výukou na alternativních školách a některé náměty z nich čerpat při práci s dětmi na běžné škole při svém vyučování.

5 Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání

Výzkumná část mé diplomové práce se zabývá postoji rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání. Téma jsem si zvolila proto, že mě udivovalo kolik lidí i v mém okolí nemá podvědomí o tom, co znamená pojem alternativní vzdělávání a že alternativní školy existují. Zmiňovaný fakt mě vedl k tomu uskutečnit výzkumné šetření, které ve svém jádru zjišťuje informovanost a bližší postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím. Vytvořila jsem dotazník, který mi pomohl zjistit, zda rodiče znají alternativní vzdělávací koncepce a zároveň i jejich názory na zvolení alternativní školy, jako místa pro vzdělávání svých dětí. Dotazník naleznete v příloze A.

5.1 Realizace předvýzkumu

Součástí tvorby dotazníku byl i uskutečněný předvýzkum v měsíci říjnu roku 2016, který mi napomohl vyvarovat se špatně pochopitelným otázkám. Respondenti měli prostor pro vyjádření svého názoru a připomínek v závěrečné části dotazníku.

Předvýzkumu se zúčastnilo celkem 15 respondentů, z nichž 7 mělo problém s vyplněním původně škálované otázky číslo 12, kterou jsem v novém dotazníku nahradila otázkou lépe srozumitelnou.

5.2 Konstrukce dotazníku a zvolená metodologie

Ve vstupní části dotazníku nechybí oslovení respondenta a stručné představení výzkumu. Respondenti byli seznámeni s tím, že získané výsledky slouží pouze k vyhodnocení mé diplomové práce i s faktem, že informace jsou anonymní. Nechyběly instrukce k vyplnění dotazníku a poděkování.

Hlavní část dotazníku tvoří nejprve identifikační otázky a otázky jednodušší, až poté následují otázky náročnější, mezi které řadím otevřené otázky číslo 8 a 9, kde respondenti mají poskytnout komentář k předchozí otázce číslo 7. Otázka číslo 10, která vyžaduje větší míru koncentrace, je také zařazena do střední části. Poté už znovu následují otázky jednodušší a uzavřené.

Celkový počet otázek v dotazníku je 14, což je z mého hlediska optimální, jelikož cílovou skupinou jsou rodiče, kteří nad vyplňováním dotazníku zpravidla nechtějí trávit velké množství času.

K zjištění postojů rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím jsem použila metodu kvantitativního výzkumného šetření za pomoci dotazníku vlastní konstrukce. Dotazník jsem distribuovala v tištěné i elektronické formě. Celkem jsem rozdala 55 dotazníků v tištěné podobě a to mezi rodiče základních škol v Královéhradeckém kraji, konkrétně v Rychnově nad Kněžnou a Hradci Králové. Dotazníky jsem předávala osobně žákům, kteří ho dále předali svým rodičům, případně prarodičům. Návratnost tištěných dotazníků byla 33 % (v přepočtu 18 dotazníků). Větší úspěch měly dotazníky v elektronické podobě, pro jejichž tvorbu jsem si vybrala portál Survio. Pomocí sociální sítě jsem sdílela dotazník do skupin, ve kterých jsou za velkého předpokladu členy rodiče, tedy má cílová skupina pro vyplňování dotazníku, i přesto jsem na tento fakt v úvodu znovu upozornila. Tímto způsobem se dotazník mohl rozšířit do celé České republiky. Celkem elektronickou podobu dotazníku vyplnilo 86 respondentů a celkový počet respondentů činil 104, viz tabulka 2. Sběr dat probíhal od listopadu 2016 do prosince 2016.

Tabulka 2 - Počty vyplněných dotazníků

| | |
|--|-----|
| Počet vyplněných dotazníků v tištěné podobě | 18 |
| Počet vyplněných dotazníků v elektronické podobě | 86 |
| Počet vyplněných dotazníků celkem | 104 |

5.3 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání.

Dílčí cíle:

- Zjistit informovanost rodičů o alternativních vzdělávacích koncepcích.
- Zjistit zájem rodičů o alternativní vzdělávání pro své dítě.
- Zjistit znalost konkrétních alternativních škol.

5.4 Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů uvádím hlavní výzkumnou otázku (HVO) a výzkumné otázky (VO).

HVO: Jaké jsou postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání?

VO1: Jaká je informovanost rodičů o alternativních vzdělávacích koncepcích v základním vzdělávání?

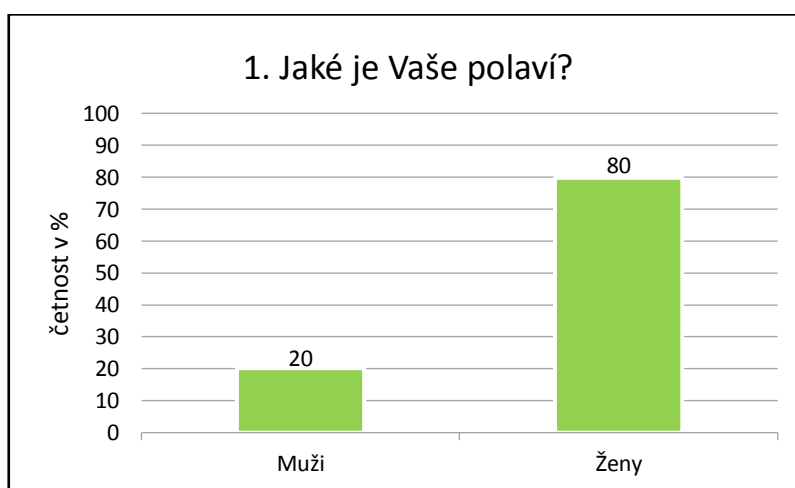
VO2: Jaký je zájem rodičů o alternativní vzdělávání pro své dítě?

VO3: Jaká je u rodičů znalost konkrétních alternativních škol?

5.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořili rodiče různého stupně vzdělání a věku, kdy minimální věkovou hranici značil věk 20 let. Dotazník se vlivem umístění na sociální síti mohl dostat do všech částí České republiky. Otázku na určení kraje, ze kterého respondent pochází, jsem záměrně nezařadila, jelikož se mi nezdála pro můj výzkum stěžejní.

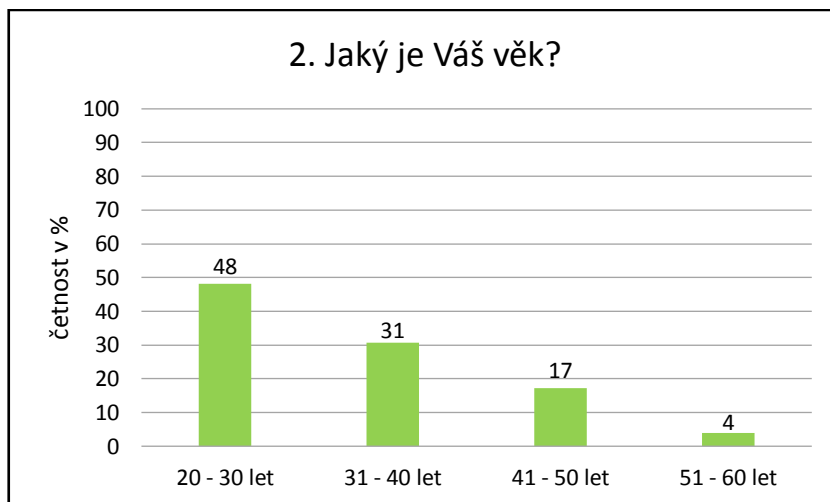
Bližší charakteristiku výzkumného vzorku definovaly odpovědi v úvodní části dotazníku, které vyplnilo všech 104 dotazovaných, tedy 100 %.



Graf 1 - Pohlaví respondentů

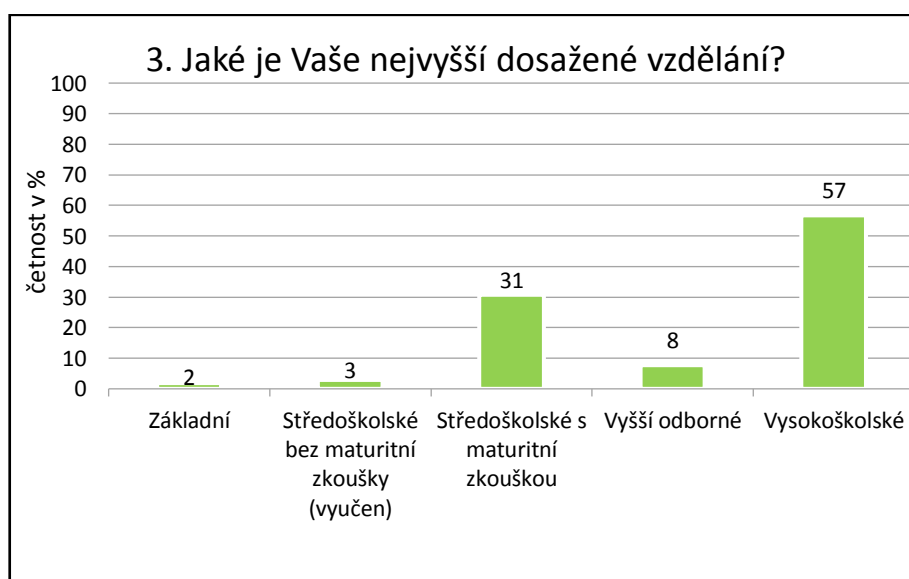
Z grafu 1 je zřejmé, že z celkového počtu 104 respondentů (100 %) se na výzkumném šetření podílelo 83 žen, které tvoří 80 % respondentů a 21 mužů, kteří představují 20 %

respondentů. Tento fakt přisuzují většímu zájmu žen o vyplnění dotazníku. Je možné, že ženy si raději získávají nové informace a daná problematika je zaujala více než muže.



Graf 2 - Věk respondentů

Věkové složení respondentů je patrné z grafu 2. V dotazníku byly zastoupeny věkové kategorie od 20 do 61 let a více. Největší zastoupení respondentů najdeme ve věkové skupině 20 – 30 let, jedná se o 50 dotazovaných (48 %). Mužů a žen ve věkovém rozmezí 31 – 40 let bylo 32, tedy 31 %. Dále dotazník vyplnilo 18 dotazovaných ve věku 41 – 50 let, tedy 17 %. Nejstarší respondenti byli ve věkové skupině 51 – 60 let, jednalo se o 4 respondenty, tedy 4 % z celkového počtu dotazovaných. Žádný z respondentů nebyl starší 61 let, proto s touto věkovou skupinou dále v analýze výsledků výzkumného šetření nepracuji.



Graf 3 - Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Respondenti pokryli veškeré možné odpovědi na otázku nejvyššího dosaženého vzdělání. Z grafu 3 je patrné, že se výzkumného šetření zúčastnilo nejvíce vysokoškolsky vzdělaných respondentů a to v počtu 59, tedy 57 %. Druhou nejpočetnější skupinou se stali dotazovaní se středoškolským vzděláním, které ukončili maturitní zkouškou, jedná se o 32 respondentů, tedy 31 %. Třetí početnou skupinou jsou respondenti s ukončeným vyšším odborným vzděláním, kterých je 8, tedy 8 %. Dále se podíleli 3 respondenti se středoškolským vzděláním bez maturitní zkoušky, tedy 3 %. Nejméně početnou skupinou jsou 2 dotazovaní, kteří mají základní vzdělání, tedy 2 % z celkového počtu 104 respondentů.

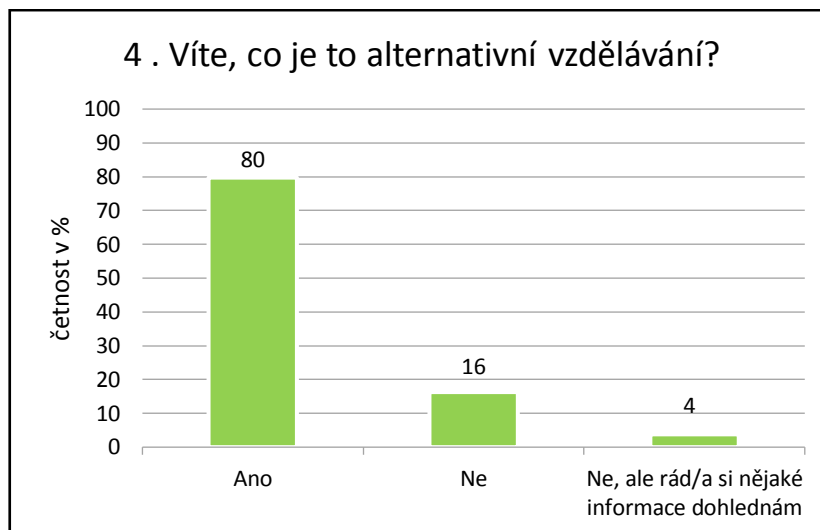
5.6 Výsledky a analýza výzkumného šetření

Data získaná od respondentů jsem vyhodnotila v programu Microsoft Office Excel. K vyhodnocení jednotlivých otázek jsem využila sloupcových grafů, u kterých jsou pro lepší přehlednost použity popisky dat v procentech. V komentáři, který se nachází pod každým grafem, uvádím přepočty procent na četnost odpovědí.

Identifikační otázky již nebudu zmiňovat, jelikož jsou okomentované a vyhodnocené v předchozí kapitole, konkrétně se jedná o první tři otázky dotazníku, které mi napomohly k vytvoření speciálních sestav výsledků, například propojit věk respondentů se zájmem umístit své dítě do alternativní školy, nebo propojit věkové skupiny se znalostí alternativního vzdělávání. Grafy k těmto sestavám jsou součástí poslední kapitoly, která se zabývá shrnutím výsledků výzkumného šetření.

Otázka č. 4: *Víte, co je to alternativní vzdělávání?*

Zařazením této otázky jsem chtěla zjistit, zda dotazovaní vědí, co je to alternativní vzdělávání. Na výběr měli ze třech uzavřených otázek: *ano; ne; ne, ale rád/a si nějaké informace dohledám*. Zároveň pod touto otázkou byli respondenti výrazným písmem upozorněni na fakt, že pokud u otázky č. 4 odpoví možnost *ne* nebo možnost *ne, ale rád/a si nějaké informace dohledám*, tak končí s vyplňováním dotazníku. Od otázky č. 5 už tedy dotazník vyplňovali jen respondenti se znalostí alternativního vzdělávání. Na otázku odpovědělo 104 respondentů, tedy 100 %.



Graf 4 - Povědomí o existenci alternativního vzdělávání

Z grafu 4 můžeme vyčíst, že 80 %, tedy 83 dotazovaných ví, co je to alternativní vzdělávání na rozdíl od 16 % dotazovaných, tedy 17 respondentů, kteří nemají povědomí o existenci alternativního vzdělávání. Třetí z možností, která mohla být v dotazníku označena je odpověď *ne, ale rád/a si nějaké informace dohledám*, kterou jsem zařadila úmyslně s předpokladem, že bude zaškrtnuta lidmi, kteří v danou chvíli sice o alternativním vzdělávání čtou poprvé, ale téma je zaujalo a budou si dohledávat další informace. Tuto možnost zaškrtili pouze 4 dotazovaní, tedy 4%.

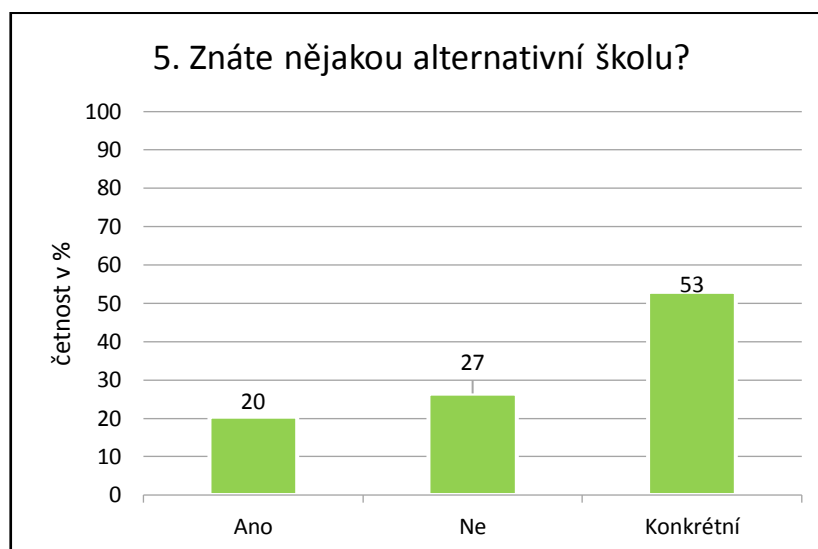
Otázka č. 5: *Znáte nějakou alternativní školu?*

Cílem této otázky bylo zjistit, zda dotazovaní, kteří odpověděli na předchozí otázku č. 4 ano, tedy skupina 83 (80%) respondentů, znají nějakou alternativní školu. Možné odpovědi byly *ano; pokud ano, uveďte jakou/jaké; ne*.

Znovu upozorňuji na skutečnost, že od otázky č. 5 se mění počty respondentů z celkového počtu 104 na 83, jelikož ten, kdo nevěděl, co je to alternativní vzdělávání, ukončil své vyplňování dotazníku u otázky č. 4. Pro lepší přehlednost je vložena tabulka 3, která upřesňuje fakt, že od otázky č. 5 se za 100 % považuje pouze skupina, která ví, co je to alternativní vzdělávání, tedy 83 respondentů.

Tabulka 3 - Změna v počtu respondentů

| | |
|---|-----|
| Celkový počet respondentů | 104 |
| Respondenti, kteří ukončili dotazník u otázky č. 4 | 21 |
| Respondenti, kteří pokračovali ve vyplňování celého dotazníku | 83 |



Graf 5 - Znalost alternativních škol

Z grafu 5 je zřejmé, že na konkrétní název alternativní školy si vzpomnělo 44 respondentů, tedy 53 %. Dalších 17, tedy 20 % dotazovaných sice zná alternativní školu, ale nevyplnili konkrétní název školy, z čehož usuzují možný fakt, že alternativní školu znají, ale nevzpomněli si v daném momentě na její konkrétní název. Z celkového počtu 83 dotazovaných, kteří znají alternativní vzdělávání, nezná žádnou alternativní školu 22 respondentů, tedy 27 %.

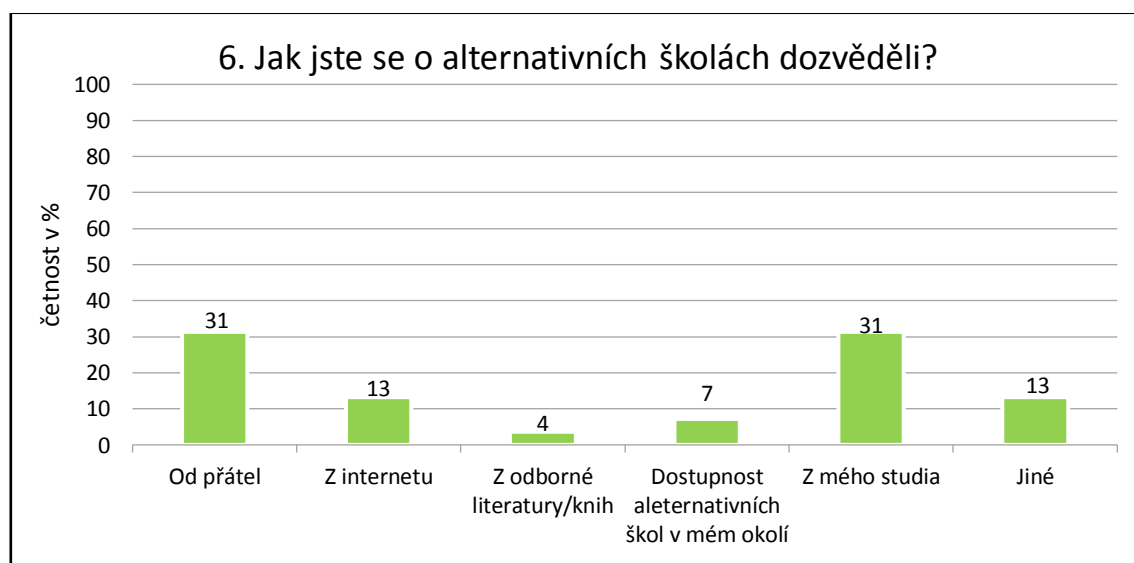
Respondenti mohli napsat jednu alternativní školu, ale i více, záleželo na jejich znalostech. Odpovědi byly různé v počtu zaznamenaných škol – někteří dotazovaní si vzpomněli pouze na jednu alternativní školu, jiní uváděli až pět různých alternativních škol.

Několik respondentů uvedlo i přesné názvy konkrétních škol, jednalo se o ZŠ Sion; ZŠ Mozaika; ZŠ Hučák; ZŠ Montessori, Podbřezí a ZŠ Montessori, Vídeňská, Olomouc. Myslím si, že v těchto případech se jednalo o školy, které mají dotazovaní ve svém blízkém okolí, tudíž znají jejich přesné názvy. Ale byly i případy, kdy rodiče uvedli například pouze ZŠ Mozaika, ZŠ Hučák nebo ZŠ Sion, ale nenapsali, o jakou alternativní vzdělávací koncepci se jedná (vzdělávací program Začít spolu, církevní škola, jenský plán). Je možné, že tedy ví, že se školy řadí mezi alternativní, ale konkrétně je nepřidá k dané alternativní koncepci.

Nejčastěji se v odpovědích respondentů objevovaly školy podle koncepce M. Montessori, které uvedlo 27 dotazovaných. Druhou frekventovanou odpovědí byly waldorfské základní školy, které napsalo do svých odpovědí 20 respondentů. Na pomyslném třetím místě v počtu odpovědí je vzdělávací program Začít Spolu, který uvedlo 13 rodičů. Překvapilo mě, že na čtvrtém místě se umístila tzv. lesní/přírodní škola, kterou uvedlo 9 dotazovaných. V České republice existují spíše lesní mateřské školy, jako alternativa ke klasickému předškolnímu vzdělávání a střední přírodní školy, ale i koncepce lesních základních škol se začíná úspěšně rozšiřovat. Je tedy vidět, že v tomto směru jsou rodiče informovaní. Lesní školy se tak umístily před daltonským a jenským plánem, které zmínilo pokaždé 5 respondentů. Dále 3 rodiče uvedli církevní základní školy, 2 rodiče správně zařadili i domácí vzdělávání a Zdravou školu, po jedné odpovědi pak byly zmíněny: málotřídní škola, Summer hill a ScioŠkola. Výsledné šetření u otázky č. 5 koresponduje i s faktem, že jsou u nás nejvíce rozšířené alternativní školy waldorfské a Montessoriovské (které mají rodiče nejspíše spojené i s četným výskytem mateřských škol).

Otázka č. 6: *Jak jste se o alternativních školách dozvěděli?*

U otázky č. 6 bylo cílem zjistit, jak se alternativní školy dostaly do podvědomí rodičů. Na výběr bylo z pěti uzavřených odpovědí: *od přátel, z internetu, z odborné literatury/knih, z mého studia, dostupnost škol v okolí*. Navíc byla zahrnuta i odpověď *jiné*, kde mohli respondenti vypsát jinou možnost. Na otázku odpovědělo všech 83 respondentů, tedy 100 %.



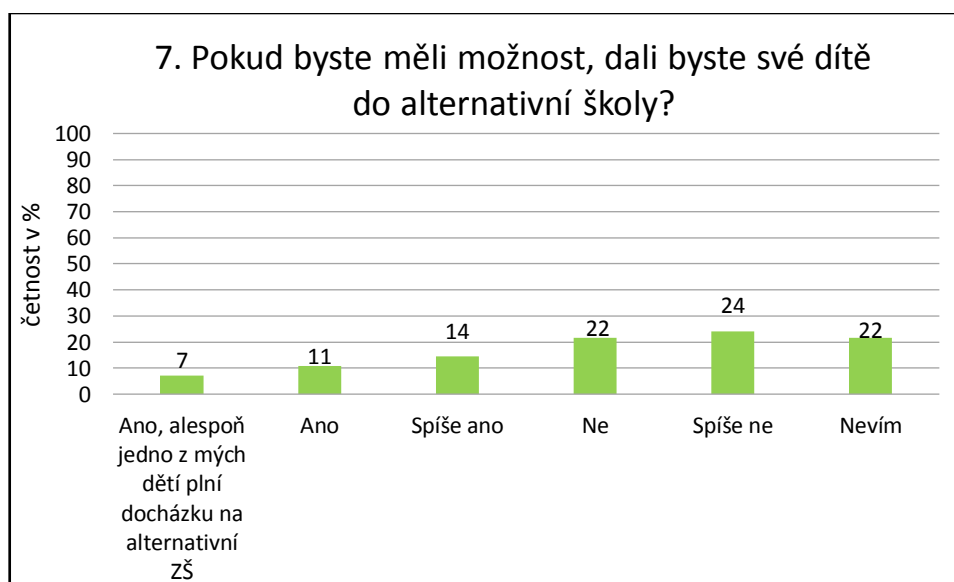
Graf 6 – Způsob jakým se rodiče dozvěděli o alternativních školách

V grafu 6 si všimáme, že kvantita odpovědí je vyrovnaná u dvou možných variant – *od přátel* a *z mého studia*, a to shodnými 31 %. Rodičů, kteří se nejčastěji o alternativních školách od svých přátel, nebo ze svého studia je v přepočtu 26. Internet byl zdrojem informací o alternativních školách pro 11 dotazovaných, tedy 13 %. Překvapilo mě, že pouze 6 rodičů, tedy 7 %, se o alternativních školách dozvěděli díky jejich dostupnosti v blízkém okolí, protože jsem se domnívala, že tato varianta bude mít větší četnost. Nejméně rodičů se o alternativních školách dozvědělo z odborné literatury/knih – jednalo se pouze o 3 rodiče, tedy 4 % z celkového počtu.

Možnost vypsání jiné odpovědi zvolilo 11 respondentů, tedy 13 %. O alternativních školách se dozvěděli z televizních pořadů, od kolegů, od rodičů, díky existenci základních škol s alternativními prvky, návštěvě alternativní školy nebo uváděli kombinaci všech vypsanych a nabízených variant – nedokázali tedy určit, jaký zdroj byl primárním.

Otázka č. 7: *Pokud byste měli možnost, dali byste své dítě do alternativní školy?*

Zařazením otázky č. 7 jsem chtěla zjistit postoj rodičů k zapsání svého dítěte k plnění docházky na alternativní škole. Dotazovaní měli na výběr z 6 uzavřených odpovědí. Na otázku odpovědělo 83 respondentů, tedy 100 %.



Graf 7 - Názor na zařazení svého dítěte do alternativní školy

Z analýzy grafu 7 vyplývá, že alespoň jedno dítě celkem 6 rodičů, tedy 7 % z celkového počtu 83 respondentů, plní školní docházku na alternativní škole. Největší procentuální zastoupení najdeme u možnosti – *spíše ne*, kterou zvolilo 24 rodičů, tedy 28,9 % dotazovaných. O dva rodiče méně zvolilo možnost – *ne*, jednalo se o 22 % respondentů.

Stejný počet rodičů zvolil odpověď – *nevím*, tedy 22 %. Možnost *spíše ano* označilo 12 rodičů, tedy 14 % a pouze 9 rodičů, tedy 11 % by zvolilo alternativní školu, jako místo pro vzdělávání svého dítěte.

Ze získaných dat je zřejmé, že rodiče se k alternativním školám staví spíše negativně, a tudíž by pro vzdělávání svého dítěte nevybrali alternativní školu. Pouze 11 % dotazovaných rodičů je jednoznačně pro umístění svého dítěte do alternativní školy. Důvody k volbě těchto odpovědí najdeme v následujících otevřených otázkách č. 8 a č. 9.

Otázka č. 8: *Pokud jste u otázky č. 7 odpověděli ano/spíše ano/ ano, alespoň jedno z mých dětí plní docházku na alternativní škole, uveďte proč.*

Cílem této otázky bylo odůvodnit odpověď zvolenou v otázce č. 7 a zjistit tak bližší postoje rodičů k alternativnímu vzdělávání. Na otázku měli odpovědět všichni respondenti, kteří zvolili odpověď *ano/spíše ano/ ano, alespoň jedno z mých dětí plní docházku na alternativní škole*. Celkem se mělo jednat o počet 27 respondentů, nicméně získala jsem pouze 24 odpovědí, z čehož vyplývá, že 3 respondenti otázku č. 8 přeskočili i přesto, že ji měli vyplnit.

V následujících bodech uvádím doslovné odpovědi rodičů, kteří se k alternativnímu vzdělávání staví kladně:

- *„Nelíbí se mi současné školství, ve kterém se jedná jen o pasivní příjem informací. Už po první třídě dítě škola nebaví.“*
- *„Asi bych si o tom zjistila ještě více informací. Myslím si ale, že když zaujmete dítě hrou na téma dané problematiky, bude ho učení více bavit a bude se samo pít po dalších informacích.“*
- *„Klasická škola nenaplnuje představy o vzdělávání mých dětí, protože v některých se nic nezměnilo od doby před 30 lety. Vadí mi systém známkování a vysoký počet dětí ve třídě.“*
- *„Hledala bych například jiné způsoby hodnocení, větší samostatnost dětí při práci, individuální přístup, důraz na klima ve třídě, obsah vzdělávání přizpůsobený více zájmům dětí, badatelsky orientované vyučování, spolupráci.“*
- *„Alternativní školy nezabíjí v dítěti touhu po poznání a vzdělávání, jako je tomu u "masových" městských velkých škol.“*

- „*Líbí se mi individuální přístup k dítěti a motto Montessori pedagogiky - pomoz mi, abych to dokázal sám. Děti vede k samostatnosti a zodpovědnosti.*“
- „*Chci, aby mé dítě bylo učeno dospělými, kteří jsou osobnostmi, jdou vpřed, vzdělávají se, hledají další možnosti a cesty a toto vše nabízejí i žákům.*“
- „*Líbí se mi alternativní způsob výuky. Podporuji celkový rozvoj všech vlastností dítěte, kdy není kladen důraz pouze na znalosti a známky, ale na celkovou jeho pohodu a soulad.*“
- „*Protože očekávám větší důraz na individualitu dítěte a větší míru kooperativního učení, méně frontální výuky a respektující přístup k dítěti i rodičům.*“

Z uvedených odpovědí je patrné, že se rodiče v problematice orientují, jelikož důvody, které udávají, mají svůj základ v principech alternativního vzdělávání. V odpovědích se objevilo i motto Montessori pedagogiky. Odpovědi rodičů se často shodovaly v požadavku na větší individuální přístup k dětem spojený s menším počtem žáků ve třídě; na klima školy, které dítě nestresuje, ale probouzí v něm chuť k vzdělávání; na přístup k dítěti jako k osobnosti se svými přednostmi i slabostmi. Dále několik respondentů ocenilo lepší přístup k rodičům a jejich zapojení do školního života i odklon od tradiční školy, která dítěti ubírá tvořivost a nepodporuje jeho spontánnost. Jako přínosné zjištění se mi jeví i názory na hodnocení žáků v alternativních školách, kdy rodiče zmiňují jako pozitivum odklon od klasického známkování. Na závěr bych chtěla vložit názor jednoho mladého muže, který je krátký, ale z mého pohledu výstižný: „*Proč nejít proti proudu a ještě tam, kde to má smysl?*“

Otázka č. 9: *Pokud jste u otázky č. 7 odpověděli ne/spíše ne, uveďte proč.*

Otázka č. 9 měla zjistit bližší postoje rodičů k alternativnímu vzdělávání a odůvodnit tak jejich odpověď zvolenou v otázce č. 7. Na otázku č. 9 měli odpovědět všichni respondenti, kteří zvolili odpověď *ne/spíše ne*. Celkem se mělo jednat o počet 38 respondentů, nicméně získala jsem pouze 36 odpovědí, z čehož vyplývá, že 2 respondenti otázku č. 9 přeskočili i přesto, že ji měli vyplnit.

Rodiče, kteří nejsou pro alternativní vzdělávání, jelikož odpověděli *ne* nebo *spíše nechci*, aby se mé dítě vzdělávalo na alternativní škole, svůj názor odůvodnili následujícími tvrzeními:

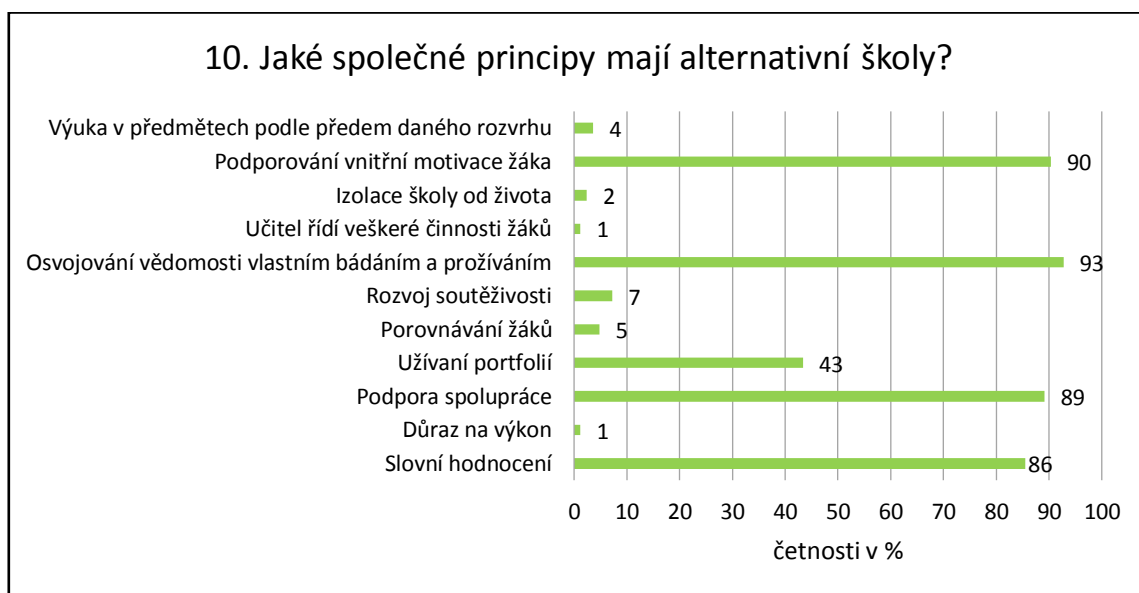
- *„Stále ještě chybí návaznost na střední školství. Pokud ano, tak by bylo zajímavé domácí vzdělávání.“*
- *„Jsem zastáncem tradičního způsobu vzdělávání. Myslím, že ten, kdo projde alternativní formou vzdělávání a pak chce jít dál studovat třeba na VŠ, nebude připraven. Ne každá škola je škola hrou. Dítě se pak nedokáže začlenit do normálního stylu výuky.“*
- *„Nejsem přesvědčená o přínosu alternativních škol pro vzdělávání mého dítěte. S běžnou základní školou jsem spokojená.“*
- *„Chci, aby se moje dítě vzdělávalo na běžné škole, tak jako většina populace. Alternativní prvky si můžeme najít a vyzkoušet kdekoli. Kvalitní učitel/ka dokáže do výuky zařazovat prvky alternativního vyučování i v běžné třídě.“*
- *„Nemám o studiu na těchto školách dost informací, které by mě přesvědčili, abych dítě dal do školy s alternativním vyučováním.“*
- *„Obávám se, že by mu chyběly všeobecné znalosti, když by se zaměřoval pouze na to, co ho baví.“*
- *„Věřím ve standartní model. Taky jsem jím prošel a necítím se být méněcenný nebo bržděný.“*
- *„Vyhovuje nám výuka v klasické ZŠ, ale nejsem vyloženě proti alternativním školám. Mé dítě vyžaduje pevný řád.“*

Názory rodičů, kteří by nedali své dítě na alternativní školu, se většinou shodují v postoji, že systém běžného školství je vyhovující a není potřeba jeho změny. Objevují se obavy rodičů v obtížném přestupu jejich dítěte na střední školu, který odůvodňují malou návazností alternativních středních škol. Je pravdou, že alternativních středních škol existuje v České republice méně než alternativních základních škol, přičemž ne všechny alternativní koncepce mají u nás na základní vzdělávání návaznost a některé jsou koncipovány pouze pro první stupeň základních škol, jako například program Začít spolu nebo jenský plán. Někteří rodiče uvedli, že nejsou dostatečně informovaní o alternativních školách a z toho důvodu k nim nemají potřebnou důvěru.

Dále se v několika odpovědích respondenti shodovali v názoru, že alternativní školy dávají žákům přílišnou volnost a tím pádem je nenaučí vše, co by měli žáci vědět a znát. Podle mého názoru by však správně vedená výuka na alternativní škole naopak měla žáky naučit více, jelikož jsou k výuce více motivováni a mají elán do učení. Překvapilo mě, že žádný z rodičů nevedl jako důvod placení školného na alternativních školách.

Otázka č. 10: Jaké společné principy mají alternativní školy?

Cílem otázky č. 10 bylo zjistit, zda jsou rodiče dostatečně informovaní o principech, které se uplatňují na alternativních školách. Měli na výběr z jedenácti uzavřených odpovědí, přičemž mohli označit nejvíce pět odpovědí. Za správně označené odpovědi se počítá: *slovní hodnocení, podpora spolupráce, užívání portfolií, osvojování vědomostí vlastním bádáním a prožíváním a podpora vnitřní motivace žáka*. Otázku zodpovědělo 83 respondentů, tedy 100 %.



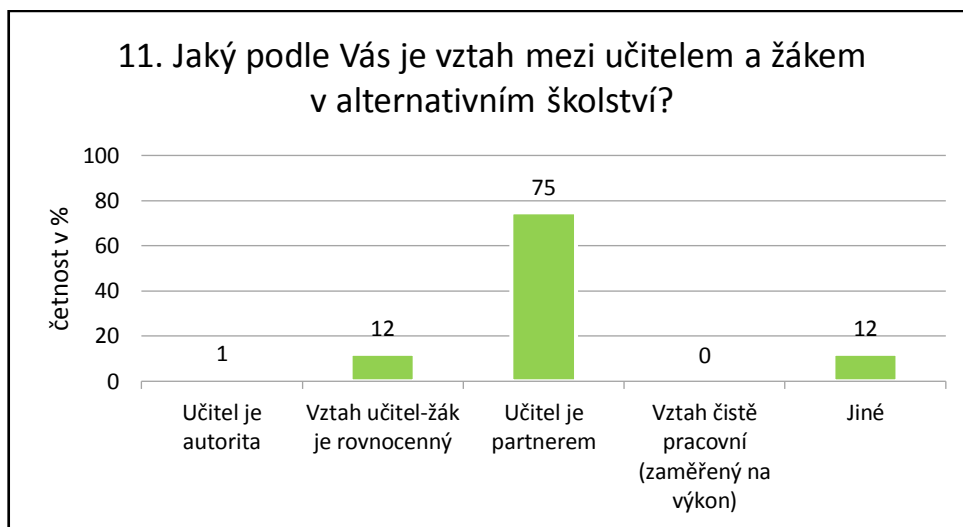
Graf 8 - Společné principy alternativních škol

Z grafu 8 je patrné, že nejvíce respondentů, tj. 93 % z celkového počtu 83 dotazovaných, správně mezi svou variací odpovědí zvolilo odpověď – *osvojování vědomostí vlastním bádáním a prožíváním*; dále 90 % rodičů správně označilo možnost – *podporování vnitřní motivace žáka* a 89 % *podporu spolupráce*. *Slovní hodnocení* do svých odpovědí správně zahrnuje 86 % respondentů. Poslední správnou odpovědí byla možnost – *užívání portfolií*, kterou správně zvolilo pouze 43 % rodičů, což je překvapivé. Možnou příčinou může být neznalost termínu portfolio nebo jeho přílišná odbornost. Udivilo mě, že 7 % rodičů z celkového počtu 83 dotazovaných se domnívá, že alternativní školy se snaží u dětí o *rozvoj soutěživosti*.

Z výsledků odpovědí u otázky č. 10 je zřejmé, že se rodiče v principech fungování alternativního vzdělávání orientují a jejich informovanost pro zodpovězení otázky byla dostačující.

Otázka 11: *Jaký je podle Vás vztah mezi učitelem a žákem v alternativním školství?*

Cílem této otázky bylo zjistit názor rodičů na vztah učitele a žáka v alternativním školství. Vybírat mohli ze čtyř odpovědí: *učitel je autorita*, *vztah učitel – žák je rovnocenný*, *učitel je partnerem*, *vztah čistě pracovní (zaměřený na výkon)* nebo se mohli k otázce vyjádřit vlastními slovy – kolonka *jiné*. Otázku vyplnilo všech 83 rodičů, tedy 100 %.

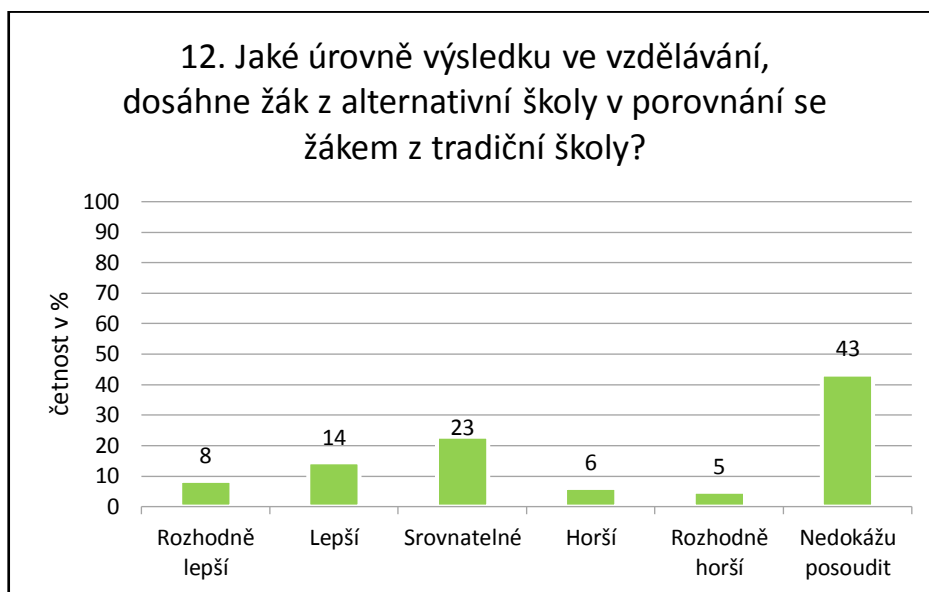


Graf 9 - Vztah mezi učitelem a žákem na alternativní škole

V grafu 9 si můžeme všimnout, že 75 % rodičů správně zvolilo odpověď, že učitel v alternativní škole je pro žáka partnerem. Za správnou odpověď považují i možnost, že vztah žáka a učitele je rovnocenný, pro kterou bylo i 12 % dotazovaných rodičů. Možnost dopsat svou odpověď k otázce využilo 12 %, tj. 10 respondentů, přičemž se jejich odpovědi shodovaly v názoru, že učitel na alternativní škole je *průvodcem* – tuto odpověď zmínilo 5 rodičů a také ji označují za správnou, jelikož učitel na alternativní škole může být vnímán i jako průvodce. Ostatní rodiče do kolonky jiné dopsali, že se *neví* (4 respondenti) a jeden rodič zmínil, že vše *záleží na konkrétním učiteli a žáku*.

Otázka č. 12: *Jaké úrovně výsledků ve vzdělávání (myšleno z hlediska připravenosti k dalšímu studiu), podle Vašeho názoru, dosáhne žák z alternativní školy v porovnání se žákem z tradiční školy?*

Cílem otázky č. 12 bylo zjistit postoj rodičů ke vzdělávání na alternativních školách z hlediska připravenosti k dalšímu studiu, který měli porovnat s přípravou k dalšímu vzdělávání na tradiční škole. Na výběr měli ze škály odpovědí: *rozhodně lepší*, *lepší*, *srovnatelné*, *horší*, *rozhodně horší* a *nedokážu posoudit*. Otázku vyplnilo 100 % dotazovaných, tedy 83 rodičů.



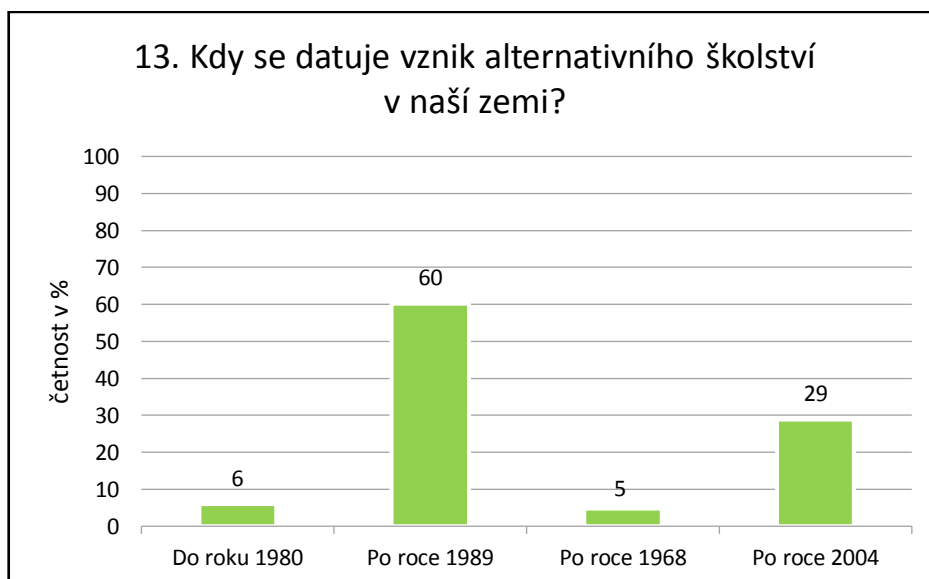
Graf 10 - Připravenost k dalšímu studiu

Z analýzy grafu 10 vyplývá, že nejvíce dotazovaných rodičů, tedy 43 % nedokáže posoudit, jaká je úroveň výsledků vzhledem k připravenosti k dalšímu studiu. Myslím si, že důvodem této odpovědi je malá osobní zkušenost s výukou na alternativních školách. Rodičů, kteří si myslí, že výsledky ve vzdělávání jsou srovnatelné, je 23 %, tedy 19. Více v přípravu žáků na alternativních školách věří jen 14 % dotazovaných, kteří označili možnost - *lepší* a pouze 8 % je názoru, že žáci z alternativních škol jsou *rozhodně lépe* připraveni k dalšímu vzdělávání.

U otázky č. 12 mě zajímaly názory těch rodičů, kteří mají alespoň jedno ze svých dětí na alternativní škole. Jedná se o 6 rodičů, jak je patrné z grafu 7, a jejich odpovědi byly následující: 4 z nich si myslí, že jejich dítě dosáhne *rozhodně lepších výsledků* ve vzdělávání; 1 rodič je toho názoru, že výsledky jsou *srovnatelné* a 1 rodič situaci *nedokáže posoudit*.

Otázka č. 13: *Kdy datujeme vznik alternativního školství v naší zemi?*

Cílem otázky č. 13 bylo zjistit, zda rodiče mají znalost týkající se vzniku alternativního školství v naší zemi. Zahrnuty byly čtyři stupně možného datování: *do roku 1980, po roce 1989, po roce 1968 a po roce 2004*. Správnou odpovědí je - *po roce 1989*. Otázku zodpovědělo všech 83 dotazovaných, tj. 100 %.

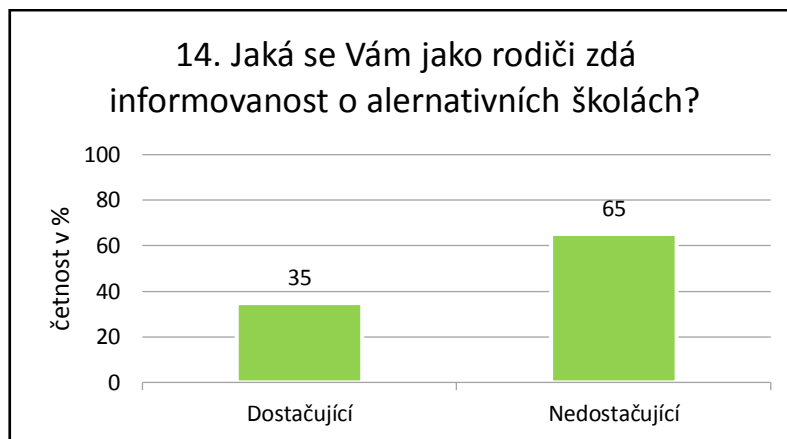


Graf 11- Datování vzniku alternativního školství

Z grafu 11 je zřejmé, že nejvíce rodičů (60 %) zvolilo správnou odpověď a to, že alternativní školy u nás začaly vznikat *po roce 1989*. Velké zastoupení však najdeme i u odpovědi *po roce 2004*, kdy pro tuto variantu bylo celkem 29 % rodičů, což je v přepočtu 24 rodičů z 83. Usuzují tedy, že rodiče, kteří odpověděli poslední možností – *po roce 2004*, si mylně myslí, že alternativní školy jsou požadavkem modernější doby.

Otázka č. 14: *Jaká se Vám jako rodiči zdá informovanost o alternativních školách?*

Cíl závěrečné otázky byl jednoduchý, chtěla jsem zjistit, jaká se rodičům zdá být celková informovanost o alternativních školách. Svůj názor mohli označit volbou jedné ze dvou nabízených variant, a to možnost – *dostačující, nedostačující*. Poslední otázku vyplnilo všech 83 respondentů, tedy 100 %.



Graf 12 - Informovanost o alternativních školách

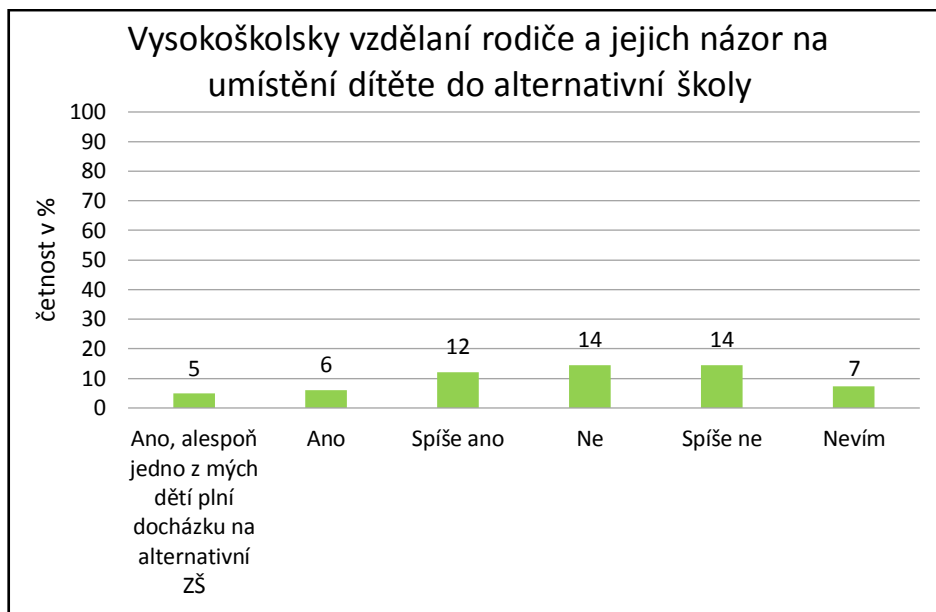
Z grafu 12 je zřejmé, že informovanost o alternativních školách zdá 65 % rodičů nedostačující. Tuto variantu zvolilo v přepočtu 54 respondentů z celkového počtu 83. Naopak dostačující se informovanost o alternativních školách zdá 35 % rodičů.

5.7 Shrnutí výzkumného šetření

Kapitola je shrnutím výsledků výzkumného šetření prezentovaných v předchozích podkapitolách. V práci byly na základě kvantitativního šetření splněny všechny stanovené cíle.

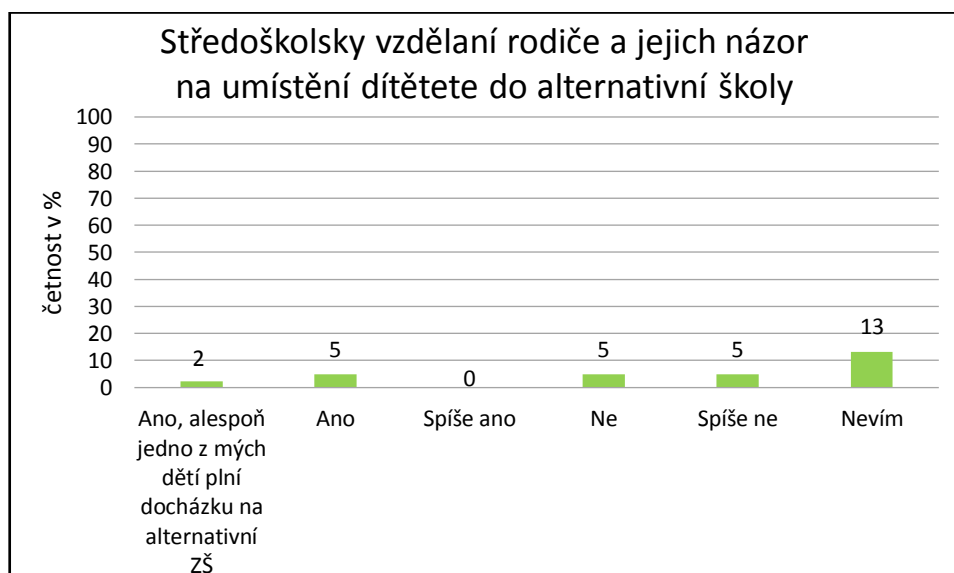
Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání. Konkrétně směřovalo k hlavnímu cíli zodpovězení několika otázek. Jedna z nich se týkala možnosti umístění svého dítě do alternativní školy, kdy bylo zjištěno, že 24 % dotazovaných by své dítě do alternativní školy spíše neumístilo. Své tvrzení měli slovně odůvodnit v následující otázce a to i ti z nich, kteří by své dítě do školy umístili, nebo jejichž děti už docházku na alternativní škole plní. Otevřené otázky pro mě jsou z celého výzkumného šetření nejcennější, protože nejvíce vypovídají o postojích rodičů k alternativnímu vzdělávání. Mnoho respondentů oceňovalo změnu v hodnocení žáků, tedy odklon od klasického známkování (klasifikace) a větší individuální přístup učitele. Naopak nevýhody rodiče spatřovali ve špatné návaznosti na střední, popř. vysoké školy i v přílišné volnosti při výuce.

Po bližší analýze skupin podle nejvyššího dosaženého vzdělání jsem dospěla k zajímavým výsledkům, které jsou patrné v grafu 13.



Graf 13 - Názor vysokoškolsky vzdělaných rodičů na umístění svého dítěte do alternativní školy

Z výsledků je zřejmé, že vysokoškolsky vzdělaní rodiče by své dítě neumístili (14 %) nebo spíše neumístili (14 %) do alternativní základní školy. Na rozdíl od středoškolsky vzdělaných rodičů, kteří nemají vyhraněný názor a nejvíce z nich tak zvolilo odpověď *nevím* (13%), jak je patrné v grafu 14. Zjištění mě překvapilo, jelikož jsem si myslela, že rodiče s vysokoškolským vzděláním by své dítě spíše přihlásili k plnění docházky na alternativní základní škole.

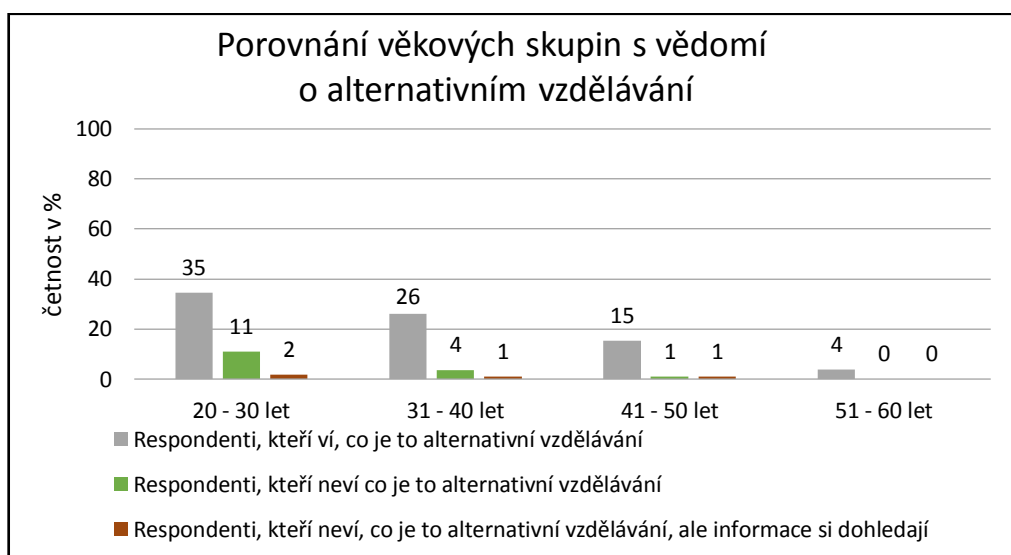


Graf 14 - Rodiče se středoškolským vzděláním (ukončeným maturitní zkouškou) a jejich názor na umístění dítěte do alternativní školy

Zásadní zjištění týkající se informovanosti rodičů přinesla otázka č. 4, ve které 80 % respondentů uvedlo, že ví, co je to alternativní vzdělávání. Zbýlých 20 % z celkového počtu 104 respondentů uvedlo, že neví, co je to alternativní vzdělávání – tito respondenti tedy už dotazník nevyplňovali do konce, protože by výsledky byly nehodnotné.

Dalším podstatným zjištěním bylo, že více jak polovina dotazovaných rodičů (kteří ví, co je to alternativní vzdělávání) zná konkrétní alternativní školy, dokazuje to fakt, že 53 % z nich doplnilo nejméně jeden název do svého dotazníku. Přičemž nejvíce jsou v povědomí těchto rodičů školy podle vzdělávací koncepce M. Montessori a waldorfské školy.

U otázky č. 4 jsem se proto zajímala o bližší sestavení jednotlivých skupin odpovědí z pohledu věkového rozvrstvení. Vytvořila jsem graf 15, který je propojený s údaji o věku dotazovaných.



Graf 15 - Věkové rozvrstvení respondentů k otázce č. 4

Z grafu 15 je patrné, že nejvíce respondentů, kteří mají vědomí o alternativním vzdělávání je ve věkové skupině od 20 do 30 let, jedná se o 36 rodičů ze 104 dotazovaných, tedy 35 %. Druhou nejpočetnější skupinu s vědomím o alternativním vzdělávání nalezneme ve věkovém rozmezí od 31 do 40 let, kam spadá 27 dotazovaných, tedy 26 %.

Je zajímavé, že i přes tento fakt se celková informovanost o alternativních školách zdá rodičům nedostačující, uvedlo to přesně 65 % z celkového počtu 83 dotazovaných. Znamená to tedy, že i přesto, že rodiče ví, co je to alternativní vzdělávání, nepřipadá jim informovanost dostačující.

6 Diskuze a doporučení

Kapitola srovnává výsledky mého výzkumného šetření s výsledky výzkumu Evy Fatkové (2008), která se v diplomové práci s názvem *Role alternativního školství v České republice po roce 2000 v kontextu zemí Evropské unie*, zajímala o postoje a informovanost veřejnosti k alternativnímu školství. Dále jsou uvedena doporučení, která by mohla být vhodná pro budoucí praxi.

Má diplomová práce se zaměřovala na zjištění postojů a informovanosti rodičů o alternativních vzdělávacích koncepcích v základním vzdělávání. Výzkumný soubor tvořili rodiče bez ohledu na pohlaví nebo věk. Do budoucna by bylo zajímavé vymezit výzkumné šetření například na rodiče v určité věkové skupině, či pouze na otce nebo matky dětí. Pokud bych někdy uskutečnila další výzkumné šetření, určitě by se opíralo o získané poznatky a mohlo by tak celkově vytvořit zajímavé porovnání.

Výzkum Evy Fatkové (2008), který se ve své empirické části zaměřoval na podobné otázky jako mé výzkumné šetření, mě zaujal z pohledu možného porovnání výsledků, které mohou být srovnány i z hlediska časového odstupu. Eva Fatková (2008) ve svém výzkumu pracovala s dotazníky od 132 respondentů, přičemž nezkoumala pouze názory a postoje rodičů, ale veřejnosti celkově. Přestože její výzkum probíhal před devíti lety, tak i ona ve své práci zjistila, že informovanost o alternativních vzdělávacích koncepcích je nedostačující, kdy jí tento fakt potvrdilo 65 % dotazovaných, tedy 86 respondentů. V mém výzkumu se 54 rodičů z 83 vyjádřilo také k nedostatečné informovanosti o alternativních vzdělávacích koncepcích.

Na otázku proč i po časovém odstupu devíti let mají dotazovaní dojem, že informovanost je nedostačující se mi nabízí odpověď, že alternativní školy jsou spokojené se stávajícím stavem, kdy mají svou kapacitu žáků naplněnou a nepotřebují tak vznášet další nabídky rodičům. K tomuto názoru mě přivedla i návštěva Montessori třídy při Základní škole Polabiny 1 v Pardubicích. Tamější paní učitelka mi sdělila, že zájem o vzdělávání žáků v Montessori třídách na jejich škole je tak velký, že nedokáží přijmout děti všech rodičů, kteří by o alternativní vzdělávání měli zájem. Možným řešením problému informovanosti by tedy, dle mých úsudků mohlo být nejprve navýšení počtu alternativních škol a tříd, které by dokázaly uspokojit stávající poptávku po alternativním vzdělávání.

I přesto si myslím, že rodiče by měli být informováni o tom, že existuje i jiná možnost vzdělávání jejich dětí. Napomoci by mohlo pořádání přednášek, kurzů a seminářů, které by více informovali a přibližovali termín alternativní vzdělávání veřejnosti.

Závěr

Diplomová práce s názvem Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání se zabývá tématem alternativních škol, hlavními znaky a specifiky vzdělávání na těchto školách a podává jejich aktuální přehled v České republice.

Prvním cílem bylo podat ucelený přehled o alternativních vzdělávacích koncepcích, které čtenáři pomohou k větší orientaci v dané problematice. K dosažení tohoto cíle jsem práci rozčlenila do čtyř kapitol, pojednávajících o historických proměnách vzdělávání, reformní pedagogice, současném vzdělávání v České republice a alternativních školách a způsobech vzdělávání.

V kapitole Historické proměny vzdělávání jsem pro lepší pochopení a úvod do problematiky alternativních vzdělávacích koncepcí uvedla ucelený přehled o tom, jak se vzdělávání vyvíjelo od dob středověku. Navázala jsem druhou kapitolou pojednávající o reformní pedagogice, která v sobě nese historická východiska nezbytná pro rozvoj alternativních škol ve světě i na našem území. Třetí kapitola čtenáře blíže seznámila se stávajícím vzděláváním v České republice. Uvedla jsem, podle jakého zákona vzdělávání v českých školách probíhá, popsala jsem strukturu rámcových vzdělávacích programů a pokračovala vymezením pojmů alternativní a inovativní škola. Čtvrtá kapitola už se zabývala konkrétními alternativními vzdělávacími koncepcemi, se kterými se můžeme setkat na našem území. U jednotlivých alternativních škol byl vždy odstavec týkající se aktuálního přehledu v České republice. Konkrétně se jednalo o alternativní vzdělávací koncepci M. Montessori, waldorfskou školu, jenský plán, daltonský plán a vzdělávací program Začít spolu. Do přehledu jsem zařadila i církevní školy, moderní alternativní školy, malotřídní školy a podmínky domácího vzdělávání.

Druhým cílem mé diplomové práce bylo zjistit informovanost a postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání. Uskutečnila jsem výzkumné šetření za pomoci dotazníku vlastní konstrukce. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 104 respondentů, z nichž 80 % uvedlo, že ví, co je to alternativní vzdělávání. Tito respondenti poté uváděli své postoje k alternativním školám. Výsledky výzkumného šetření podávám v poslední kapitole, která obsahuje i závěrečnou diskuzi nad tématem a doporučení.

Diplomová práce mě obohatila nejen o teoretické poznatky týkající se alternativních vzdělávacích koncepcí, ale zejména i o poznatky praktické. Díky dotazníkovému šetření jsem zjistila, jaké postoje k alternativnímu vzdělávání zaujímají rodiče, což se mi jeví jako přínosné, protože jsem mnohdy byla odpověďmi mile překvapena. Jindy mi naopak vnukly potřebu dívat se na problematiku i z jiného úhlu pohledu. Můj osobní postoj vůči alternativním školám a způsobům vzdělávání je pozitivní. Líbí se mi myšlenky jednotlivých alternativních koncepcí a vím, že jejich prvky a náměty ve výuce určitě v budoucnu budu využívat. Ráda totiž odvádím práci, která má smysl.

Seznam literatury

ČAPEK, Robert (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5039-2.

FATKOVÁ, Eva (2008). *Role alternativního školství v České republice po roce 2000 v kontextu zemí Evropské unie* [diplomová práce]. Brno: PdF MUNI.

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva (1996). *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-857-8309-6.

HORÁK, Josef a KRATOCHVÍL, Milan (2005). *Stručné dějiny vývoje školy a pedagogického myšlení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-944-9.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana (2006). *Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-143-0.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.

KLOFÁTOVÁ, Zuzana (2009). *Škola doma: příručka pro rodiče i prarodiče: (1.-5. ročník)*. Praha: Nakladatelství Praha. ISBN 978-80-902177-3-7.

KREJČOVÁ, Věra a KARGEROVÁ, Jana (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-695-0.

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

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

PRŮCHA, Jan (1996). *Alternativní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan (2006). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6

RÖHNER, Roel a WENKE, Hans (2003). *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-041-7.

RONOVSKÝ, Vít (2011). *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula. ISBN 978-80-86600-83-3.

RÝDL, Karel (2001). *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV. ISBN 80-858-6687-0.

SKALKOVÁ, Jarmila (2013). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKUTIL, Martin, ZIKL, Pavel a kol. (2011) *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3855-0.

SPIPKOVÁ, Vladimíra (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9.

STEINER, Rudolf (2003). *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika*. Semily: Opherus. ISBN 80-902647-7-8.

ŠEBESTOVÁ, Věra a ŠVARCOVÁ, Jana (1996). *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium.

ŠTAMPACH, Odilo Ivan (2000). *Anthroposofie*. Olomouci: Votobia. ISBN 80-7198-431-0.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZELINKOVÁ, Olga (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8071-5.

ZORMANOVÁ, Lucie (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

Internetové zdroje

Alternativní školy (2001-2017). [online]. Povídání o alternativních školách a školství [cit. 14. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

Církev.cz (2017). [online]. *Katolická církev v České republice* [cit. 14. 2. 2017]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/skolstvi/skoly/zrizovatel>

Czech Dalton (2017). [online]. [cit. 8. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/>

České Montessori pomůcky. [online]. České pomůcky [cit. 14. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.ceske-montessori-pomucky.cz/Smirkova-abeceda-mala-psaci-d99.htm>

The Dalton School (2017). [online]. New York: The Dalton School [cit. 12. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.dalton.org/page/about/mission-statement/present>

Kairos (2016). [online]. Základní škola, která inspiruje [cit. 8. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.skolakairos.cz/>

PASCHEN, Harm (2014). Waldorf Education and Rudolf Steiner Schools as a Topic of Educational Science. *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis za Odgoj I Obrazovanje* [online]. [9. 3. 2017]. ISSN 18485189. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&an=109038107&scope=sit>

Montessori ČR (2017). [online]. Montessori ČR [cit. 14. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013). In *Portál MŠMT* [online]. 1. 9. 2013 [cit. 18. 1. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Waldorfské školy (2008). [online]. AWŠ ČR [cit. 15. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>

Waldorfská MŠ a ZŠ Brno. [online]. [cit. 17. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.waldorf-brno.cz/zakladni-skola/waldorfska-pedagogika/waldorfska-specifika/>

Začít spolu (2017). [online]. ISSA [cit. 10. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu/zs>

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 1. 1. 2017 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Portál MŠMT* [online]. 24. 9. 2004 [cit. 14. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

ZORMANOVÁ, Lucie (2015). Problematika málotřídních škol. *Metodický portál RVP* [online]. Metodický portál RVP [cit. 13. 3. 2017]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-skol.html/>.

Seznam obrázků

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 - Systém kurikulárních dokumentů | 19 |
| Obrázek 2 - Druhy škol podle kritéria „alternativnosti“ | 22 |
| Obrázek 3 - ukázka autodidaktické pomůcky | 28 |
| Obrázek 4 - Malá psací smirková abeceda | 29 |
| Obrázek 5 - Třída v ZŠ Montessori Polabiny 1, Pardubice | 30 |
| Obrázek 6 - Eurytmie | 33 |
| Obrázek 7 - Týdenní plán | 36 |
| Obrázek 8 - Východiska a strategie programu Začít spolu | 41 |
| Obrázek 9 - Možné rozvržení center aktivit ve třídě..... | 42 |
| Obrázek 10 – Náhled do uspořádání třídy: společná práce | 44 |

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 - Typologie alternativních škol..... | 25 |
| Tabulka 2 - Počty vyplněných dotazníků | 48 |
| Tabulka 3 - Změna v počtu respondentů | 52 |

Seznam grafů

| | |
|---|----|
| Graf 1 - Pohlaví respondentů | 49 |
| Graf 2 - Věk respondentů | 50 |
| Graf 3 - Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů | 50 |
| Graf 4 - Povědomí o existenci alternativního vzdělávání..... | 52 |
| Graf 5 - Znalost alternativních škol..... | 53 |
| Graf 6 – Způsob jakým se rodiče dozvěděli o alternativních školách | 54 |
| Graf 7 - Názor na zařazení svého dítěte do alternativní školy | 55 |
| Graf 8 - Společné principy alternativních škol | 59 |
| Graf 9 - Vztah mezi učitelem a žákem na alternativní škole | 60 |
| Graf 10 - Přípravenost k dalšímu studiu | 61 |
| Graf 11- Datování vzniku alternativního školství..... | 62 |
| Graf 12 - Informovanost o alternativních školách | 63 |
| Graf 13 - Názor vysokoškolsky vzdělaných rodičů na umístění svého dítěte do alternativní školy..... | 64 |

| | |
|--|----|
| Graf 14 - Rodiče se středoškolským vzděláním (ukončeným maturitní zkouškou) a jejich názor na umístění dítěte do alternativní školy..... | 64 |
| Graf 15 - Věkové rozvrstvení respondentů k otázce č. 4 | 65 |

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník

Příloha A: Dotazník



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Dobrý den,

obdržel/a jste dotazník, který je určen pro výzkum k mé diplomové práci na téma ***Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání***. Jsem studentka magisterského oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na UHK. Při vyplňování u každé otázky zaškrtněte jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. Uvedené údaje jsou anonymní a slouží pouze k vyhodnocení mého výzkumu.

Děkuji za čas strávený nad vyplňováním a přeji Vám hezký zbytek dne.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- žena
- muž

2. Jaký je Váš věk?

- 20 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 – 50 let
- 51 - 60 let
- 61 let a více

3. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

- základní
- středoškolské bez maturitní zkoušky (vyučen)
- středoškolské s maturitní zkouškou
- vyšší odborné
- vysokoškolské

4. Víte, co je to alternativní vzdělávání?

- ano
- ne
- ne, ale rád/a si nějaké informace dohledám

Pokud jste u otázky č. 4 odpověděli *ne/ne, ale rád(a) si nějaké informace dohledám*, tak pro Vás dotazník končí. Pokud jste odpověděli *ano*, pokračujte ve vyplňování.

5. Znáte nějakou alternativní školu?

- ano
- Pokud ano, uveďte jakou/jaké: _____
- ne

6. Jak jste se o alternativních školách dozvěděli?

- od přátel
- z internetu
- z odborné literatury/knih
- z mého studia
- dostupnost škol v okolí
- Jiné – vypište: _____

7. Pokud byste měli možnost, dali byste své dítě do alternativní školy?

- ano, alespoň jedno z mých dětí plní docházku na alternativní ZŠ
- ano
- spíše ano
- ne
- spíše ne
- nevím

8. Pokud jste u otázky číslo 7 odpověděli *ano/spíše ano/ano*, alespoň jedno z mých dětí plní docházku na alternativní ZŠ, uveďte proč:

9. Pokud jste u otázky číslo 7 odpověděli *ne/spíše ne*, uveďte proč:

10. Jaké společné principy mají alternativní školy? (zaškrtněte nejvíce 5 odpovědí):

- slovní hodnocení
- důraz na výkon
- podpora spolupráce
- užívání portfolií
- porovnávání žáků
- rozvoj soutěživosti
- osvojování vědomostí vlastním bádáním a prožíváním
- učitel řídí veškeré činnosti žáků
- izolace školy od života

- podporování vnitřní motivace žáka
- výuka v předmětech podle předem daného rozvrhu hodin

11. Jaký je podle Vás vztah mezi učitelem a žákem v alternativním školství?

- učitel je autorita
- vztah *učitel – žák* je rovnocenný
- učitel je partnerem
- vztah čistě pracovní (zaměřený na výkon)
- Jiné – vypište: _____

12. Jaké úrovně výsledků ve vzdělávání (myšleno z pohledu připravenosti k dalšímu studiu), podle Vašeho názoru, dosáhne žák z alternativní školy v porovnání se žákem z tradiční školy?

- rozhodně lepší
- lepší
- srovnatelné
- horší
- rozhodně horší
- nedokážu posoudit

13. Kdy datujeme vznik alternativního školství v naší zemi?

- do roku 1980
- po roce 1989
- po roce 1968
- po roce 2004

14. Informovanost o alternativních školách se mi jako rodiči zdá:

- dostačující
- nedostačující