

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Radka Blažková

**Alternativní formy základního vzdělávání v České republice
z pohledu rodičů**

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 18. dubna 2023

Bc. Radka Blažková

Děkuji paní Mgr. Tereze Buchtové, Ph.D. za její podněty a rady, které mi jako vedoucí mé diplomové práce poskytovala při jejím zpracování. Rovněž děkuji všem rodičům, kteří se zúčastnili mého dotazníkového výzkumu, a také lidem, kteří se podíleli na distribuci dotazníku mezi vybranou kategorií respondentů.

Obsah

Úvod	6
1 Alternativní vzdělávání	8
1.1 Charakteristika alternativního vzdělávání	9
1.2 Vznik a vývoj alternativního vzdělávání ve světě.....	13
1.3 Vznik a vývoj alternativního vzdělávání u nás	17
2 Alternativní vzdělávací koncepce v České republice.....	23
2.1 Klasické reformní školy.....	25
2.1.1 Montessori pedagogika.....	25
2.1.2 Waldorfská pedagogika	32
2.1.3 Daltonský plán	39
2.1.4 Freinetovská pedagogika	42
2.1.5 Jenský plán.....	47
2.2 Církevní školy	50
2.3 Moderní alternativní školy.....	52
2.3.1 Začít spolu	53
2.4 Další typy alternativního vzdělávání u nás.....	54
2.4.1 Malotřídní školy.....	54
2.4.2 Individuální vzdělávání	55
2.4.3 Školy s rozšířenou výukou	55
3 Výzkum	57
3.1 Zhodnocení stavu zkoumané problematiky	57
3.2 Cíle výzkumu	58
3.3 Výzkumné otázky.....	58
3.4 Metoda sběru dat a výzkumný nástroj.....	60
3.5 Výzkumný vzorek a realizace výzkumu.....	60
3.6 Charakteristika výzkumného vzorku.....	61

3.7	Analýza výzkumu.....	63
3.8	Ověřování hypotéz	76
3.9	Shrnutí výsledků výzkumu	79
3.10	Diskuze	82
	Závěr.....	88
	Seznam použitých zdrojů a literatury	91
	Seznam zkratk	96
	Seznam grafů.....	97
	Seznam tabulek	98
	Seznam obrázků	99
	Seznam příloh	100

Úvod

V České republice roste ze strany rodičů zájem o alternativní vzdělávání jejich dětí. Dle článku Sabiny Eisenreichové na webu ČT24 (2020), který vycházel ze statistické ročenky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, bylo u nás v roce 2020 asi 250 soukromých základních škol, což bylo asi o tři čtvrtiny více než v roce 2010. Tehdejší mluvčí MŠMT Alena Lednová tento nárůst zdůvodnila právě rostoucí poptávkou rodičů po alternativním vzdělávání a dodala, že „*tuto poptávku nelze vždy uspokojit v rámci veřejných škol, jelikož tyto školy musí nabízet vzdělání pro všechny žáky, tedy i pro ty, jejichž rodiče alternativní pedagogické přístupy nevyhledávají.*“ Z výpovědí zástupců určitých škol vyplynulo, že zájem o tento druh vzdělávání je opravdu velký, jelikož počty uchazečů pravidelně převyšují kapacity těchto škol dvakrát až čtyřikrát. Dle konzultanta a analytika EDUinu (Informačního centra o vzdělávání) Karla Garguláka se rodiče čím dál více starají o to, jak a v jakém prostředí jsou jejich děti vzdělávány. Chtějí, aby škola pro děti představovala bezpečné prostředí, ve kterém se něco naučí a ve kterém se zároveň budou cítit dobře. Veřejné školy, které rodiče znají a kterými si prošli, jim tyto představy mnohdy úplně nenaplňují.

Z veřejně dostupných informací tedy vyplývá, že se zvyšuje počet rodičů, kteří mají zájem o alternativní způsoby vzdělávání svých dětí. Proto bychom chtěli v této diplomové práci ověřit, zdali tomu tak opravdu je, a celkově popsat postoje rodičů k alternativním formám vzdělávání. Ve výzkumu nás tedy kromě zájmu bude zajímat také informovanost rodičů o možnostech alternativního základního vzdělávání, jejich znalosti o tomto typu vzdělávání a jeho formách, jaké jsou důvody pro zvolení, či nezvolení alternativní školy či jaké formě alternativního vzdělávání dávají přednost. Podobně zaměřená jako tato práce je pak diplomová práce Denisy Kaplanové (2017), na jejíž výzkum bychom chtěli naším výzkumem navázat, a ověřit tak vývoj některých skutečností v průběhu let, tedy od roku 2017 do roku 2023.

Hlavním cílem této diplomové práce tedy je popsat a zanalyzovat vztah rodičů k alternativním formám základního vzdělávání a jeho proměny v průběhu času. Dílčí cíle práce znějí následovně:

- Popsat problematiku alternativního vzdělávání (jeho charakteristiku, vznik, vývoj a jednotlivé formy);
- zjistit, jaký je zájem rodičů o alternativní formy základního vzdělávání;
- ověřit informaci o zvyšujícím se zájmu v průběhu let;
- zjistit, jaká je informovanost rodičů o možnostech alternativního základního vzdělávání;
- zjistit, jaké jsou znalosti rodičů o tomto vzdělávání a jeho formách;

- zjistit důvody, proč rodiče volí, nebo nevolí alternativní způsob vzdělávání pro své dítě;
- zjistit, jaké formě alternativního vzdělávání dávají rodiče přednost;
- zjistit, zdali existuje vztah mezi vzděláním rodičů (pedagogické/nepedagogické) a jejich volbou alternativního vzdělávání pro dítě;
- zjistit, zdali existuje vztah mezi věkem rodičů a jejich volbou alternativního vzdělávání pro dítě.

Rozdělení této práce je klasické, tvoří ji tedy část teoretická a část empirická. Teoretickou část práce tvoří první dvě kapitoly. V první kapitole práce popisujeme problematiku alternativního vzdělávání, charakterizujeme jej a uvádíme jeho vznik a vývoj ve světě i u nás. Ve druhé kapitole práce se konkrétně věnujeme jednotlivým alternativním vzdělávacím koncepcím, se kterými se můžeme setkat v českém základním školství. Empirickou část práce pak tvoří třetí kapitola, ve které popisujeme druh výzkumu, zhodnocujeme stav zkoumané problematiky, vymezujeme cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy. Dále popisujeme metodu sběru dat a vybraný výzkumný nástroj, uvádíme charakteristiku výzkumného vzorku a postup realizace výzkumu. Následuje analýza zjištěných informací, ověřování hypotéz, shrnutí výsledků výzkumu a jejich diskuze.

1 Alternativní vzdělávání

Pojem alternativní vzdělávání, školství nebo škola není v literatuře jednoznačně definován. Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2003, s. 16) vysvětluje pojem „alternativní škola“ jako jeden obecný termín, který se využívá k označení různých typů škol (soukromých i veřejných), které se svým přístupem ke vzdělávání dětí liší od většinového přístupu ve standardních školách daného vzdělávacího systému. Odlišnosti mohou být v obsahu vzdělávání, v organizaci výuky, ve způsobech hodnocení žáků, v použitých metodách při výuce atd. Zdůrazňuje také, že alternativní škola není vždy soukromá, stejně jako soukromá škola není vždy alternativní. Je mnoho veřejných škol, ve kterých se snaží aplikovat prvky alternativních způsobů vzdělávání, a také řada soukromých škol, ve kterých se přístup k výuce neliší od toho většinového. Britský pedagogický slovník (Lawton a Gordon, 1993, s. 42) zase vysvětluje pojem „alternative schooling“ (alternativní vzdělávání) jako „*všeobecný pojem, který se používá k označení formy vzdělávání, která se liší od té, kterou nabízí stát nebo jiné tradiční instituce. Alternativní školy jsou obvykle, ale ne nutně, spojeny s radikálními a progresivními názory na vzdělávání, jako je vyhýbání se formálnímu kurikulu a formálním vyučovacím metodám.*“

Na vysvětlení pojmu „alternativní vzdělávání“ lze nahlížet z více hledisek, vždy záleží na chápání tohoto pojmu jednotlivými autory a také na kontextu, ve kterém je popisován. Podle oblasti, ve které je tento pojem používán, se totiž musí brát v potaz určité aspekty jeho významu, kterými jsou:

- školsko-politický aspekt,
- ekonomický aspekt,
- pedagogický a didaktický aspekt.

V oblasti školsko-politické dělíme školy dle zřizovatele na státní (veřejné) a nestátní (soukromé a církevní). Státní školy zřizují a spravují orgány státní správy, kterými jsou obce, kraje nebo ministerstva. Nestátní školy jsou zřizovány a spravovány soukromými subjekty (firmy, kulturní a jiné instituce, sdružení rodičů či učitelů apod.) nebo církví. V této významové oblasti se tedy za alternativní považují ty školy, které nejsou pod správou státu. V oblasti ekonomické se školy rozdělují podle způsobu jejich financování. Veřejné školy jsou financovány z veřejných zdrojů (např. státní rozpočet, rozpočty obcí, krajů apod.) a vzdělávání v nich je pro žáky zcela zdarma. Provoz soukromých škol financuje plně, nebo částečně s dotační podporou od státu, jejich zřizovatel a za vzdělávání v nich platí rodiče žáků školné. Jako alternativní se v této oblasti považují právě školy, v nichž se za vzdělávání platí, jelikož za to většinou nabízejí i určité

zvláštní či lepší služby (např. jiné metody a formy vzdělávání, nadstandardní vybavení apod.). Hledisko pedagogické a didaktické považuje za alternativní všechny školy, v nichž se uplatňují jiná didaktická pojetí vyučování, nestandardní obsah vzdělávání či inovativní a experimentální formy a metody výuky, než jaké jsou uplatňovány v běžné praxi na většině škol. V tomto pojetí je pojem „alternativní škola“ (či vzdělávání) užíván i jako synonymum k pojmům „netradiční škola“, „inovativní škola“, „nezávislá škola“ nebo „reformní škola“ (Průcha, 2012, s. 22–25).

V dalších částech této diplomové práce pro nás bude stěžejní právě pedagogický a didaktický výklad pojmu alternativní vzdělávání, neboť se zde budeme zabývat charakteristikou jednotlivých alternativních pedagogických koncepcí a jejich přístupy ke vzdělávání. Pro potřeby této práce tedy budeme za alternativní považovat všechny školy (státní i nestátní), které se svým přístupem ke vzdělávání dětí něčím odlišují od toho, jak se vzdělává na většině běžných škol. Odlišovat se mohou např. způsoby organizace výuky a života ve škole, vzdělávacím kurikulem, edukačním prostředím, způsoby hodnocení žáků, přístupy ke vztahům s rodiči a s okolím atd. (Průcha, 2001, s. 20).

1.1 Charakteristika alternativního vzdělávání

V alternativním vzdělávání nalezneme mnoho vzdělávacích koncepcí či směrů, kdy každý z nich má své určité vlastnosti, metodiky, svá specifika. Vytvořit jednu základní charakteristiku, která by dokonale vystihovala všechny alternativní vzdělávací koncepce, je asi nemožné, ale řada autorů se snaží o obecnější popis vlastností a funkcí alternativního vzdělávání na základě toho, na čem tyto koncepce staví, v čem jsou si podobné a v čem se nejvíce shodují (Průcha, 2012, s. 38).

Hrdličková (1994, s. 32) uvádí dva základní rysy, ze kterých vychází činnosti alternativního vzdělávání. Jsou jimi humanistická orientace a pedocentrické zaměření. Humanistická orientace vzdělávání znamená „*přiblížení se školy a procesu vzdělávání lidské podstatě, zlidšťování podmínek v práci školy, již je ale třeba chápat v souvislosti se všemi jevy a procesy, jež školu obklopují, působí na ni a naopak, ke kterým škola a proces výchovy ve svých výsledcích směřuje a ovlivňuje je, a to zejména prostřednictvím kvalit, jež v člověku rozvíjí, kultivuje atp.*“ (Hrdličková, 1994, s. 32). Vzdělávací instituce humanisticky orientovaná upřednostňuje v přípravě člověka pro budoucí život více výchovnou složku pedagogiky nad tou vzdělávací, jelikož jejím cílem je v člověku vytvářet hodnoty, jako je úcta, pokora, tolerance, čestnost, odpovědnost, empatie atd. Škola humanisticky zaměřená by měla svým žákům vytvářet vhodné prostředí pro sebeuvědomování a sebenalézání, pro testování svých možností a hranic, a to vše v propojenosti s jejich sociálním okolím, se společností, s přírodou a se světem. Druhý základní

rys alternativního vzdělávání – pedocentrismus – znamená orientaci a přizpůsobování výchovy a vzdělávání dítěti, jeho potřebám a individualitě.

Průcha (2012, s. 38–39) ve své knize uvádí pět základních rysů alternativního vzdělávání, které stanovili němečtí autoři Klassen a Skiera a které znějí následovně:

- a) „*Alternativní škola je zaměřena pedocentricky.*“ To znamená, že škola se snaží všechny své výchovné a vzdělávací činnosti maximálně přizpůsobovat dítěti a jeho individualitě.
- b) „*Alternativní škola je aktivní.*“ To znamená, že se škola snaží využívat různé formy vyučování např. rozhovor, projektové vyučování, skupinová i individuální práce apod. Hlavním cílem takové školy je maximální růst aktivity a odpovědnosti jednotlivých žáků. Za nepostradatelné považují v aktivní škole umělecké a pohybové aktivity, které jsou zde nezbytnou součástí výchovného procesu.
- c) „*Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte.*“ To značí, že kromě rozvoje intelektu žáka je pro školu důležitý také rozvoj jeho emoční a sociální stránky.
- d) „*Alternativní škola je chápána jako „společenství“.*“ Tím se rozumí vzájemná spolupráce žáků, pedagogů a rodičů na procesu výchovy a vzdělávání ve škole.
- e) „*Alternativní škola je chápána podle principu „Par la vie – pour la vie“.* Tím se myslí učení „z života pro život“, tj. *cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy*“ (Průcha, 2012, s. 39).

Výše jsme si uvedli základní rysy alternativního vzdělávání. Pro větší pochopení těchto rysů a lepší názornost si zde ještě uvedeme tabulku (č. 1) podle Petláka (2004, s. 269–271), který srovnává určité oblasti výchovy a vzdělávání v tradiční a alternativní škole.

Tabulka č. 1 – Tradiční versus alternativní školy

Tradiční (klasická) škola	Alternativní škola
Východiska	
Pozornost je zde věnována spíše obsahu učiva než dítěti a jeho schopnostem.	Pozornost je zde zaměřena na dítě a jeho individualitu, a podle toho se pak volí učivo.
Cíle	
Hlavním cílem je naučit děti co nejvíce učiva, je zde přeceňováno tzv. memorování, a naopak je tady nedostatek prostoru pro kreativitu dětí.	Hlavním cílem je prostřednictvím učiva rozvíjet u dětí jejich schopnosti, zájmy a tvořivost.

Obsah	
Obsah učiva je zde pevně daný učebním plánem a osnovami a je závazný pro všechny školy a žáky.	Obsah zde má vymezenou pouze základní kostru a je modifikovatelný podle tempa, rychlosti a osobnosti jednotlivých žáků.
Vyučovací metody	
Výběr metod zde leží pouze na učiteli, převládajícími jsou verbální metody.	Využívá se zde především spontánnost a nápaditost žáků, převládajícími jsou hry, dramatizace, tvořivé metody apod.
Vyučovací formy	
Vyučovací hodina zde má přesně vymezený čas a danou strukturu.	Vyučovací jednotka je zde flexibilní, klade se zde důraz na aktivitu a spolupráci žáků.
Činnosti žáků	
Činnosti žáků řídí a organizuje učitel.	Činnosti vycházejí ze zájmů žáků, využívá se jejich kreativita a spolupráce mezi sebou.
Zdroj nových vědomostí	
Zdrojem informací je pouze učitel a učebnice.	Zdroji informací jsou kromě učebnic a učitele také další literatura, samostatná práce žáků, experimentování apod.
Hodnocení	
Hodnocení ve formě známek, jejichž výpovědní hodnota je bohužel malá.	Hodnocení slovní formou, která má za úkol povzbudit daného žáka.
Systém předmětů	
Pevně daný podle učebního plánu.	Předměty jsou členěny do logických a syntetických celků, využívá se např. epochové vyučování apod.
Rozvrh hodin	
Pevně daný a ustálený.	Volný a flexibilní.
Zájmy žáků	
Podpora zájmů dětí probíhá převážně ve sféře jejich volného času (kroužky, soutěže apod.)	Zájmy dětí jsou podporované v průběhu celého výchovně-vzdělávacího procesu, žáci zde mají velký výběr volitelných předmětů.

Spolupráce s rodiči	
Rodiče nezasahují do výchovně-vzdělávacího procesu školy, škola pouze předává rodičům informace o žákovi.	Je zde intenzivní spolupráce školy s rodiči, kteří se podílejí na mnoha činnostech a o mnohých spolurozhodují, také mají přístup např. na vyučování apod.
Učitel	
Učitel zde působí jako organizátor práce, usměrňovatel a autorita.	Učitel je zde rovněž organizátor, ale zároveň člen kolektivu a partner žáků, se kterými má přátelský vztah.
Uspořádání školy	
Uspořádání je tradičně rozděleno na třídy.	Škola má připomínat žákovi domov, uspořádání je netradiční s důrazem na estetiku prostředí.
Spolupráce s jinými školami	
Nepříliš rozvinutá.	Rozvinutá, probíhá zde hojná výměna zkušeností.
Výběr žáků	
Školu navštěvují zpravidla děti ze spádových oblastí nebo regionu.	Školu navštěvují děti na základě svobodného výběru jejich rodičů.

Tabulka č. 1 Tradiční versus alternativní školy. Zdroj: Petlák, 2004, s. 269–271.

Průcha (2012, s. 40–42) uvádí, že pro celkovou charakteristiku alternativního vzdělávání je potřeba charakterizovat nejen rysy a vlastnosti těchto škol, ale také jejich funkce, kterými jsou:

- funkce kompenzační,
- funkce diverzifikační,
- funkce inovační.

Kompenzační funkce alternativních škol znamená, že tyto školy vyrovnávají určité nedostatky běžných standardních škol v dané době. Z hlediska kompenzační funkce můžeme říci, že alternativní školy vznikají proto, aby vzdělávaným uspokojovaly potřeby, které jim nedokážou uspokojit v běžné tradiční škole. Funkce diverzifikační znamená, že alternativní školy vznikají za účelem zajištění rozmanitosti vzdělávání. Systém běžných státních škol je poněkud stejnotvárný v obsahu, organizaci a kvalitě, je jednotný a standardizovaný. Nutno dodat, že to není nic negativního, také některé druhy alternativních škol projevují vzájemnou jednotnost. Nicméně tím, že vedle sebe fungují jak běžné školy, tak i ty alternativní, zajišťují

tak dohromady značnou rozmanitost vzdělávacích možností v daném vzdělávacím systému. Poslední funkce – inovační – je tou nejvýznamnější. Inovační funkce alternativních škol znamená jejich snahu o poskytnutí maximálního prostoru pro „*experimentování a různé inovace ve vzdělávání*“ (Průcha, 2012, s. 42), čímž se rozumí jak inovace v organizaci vzdělávání (např. metody vyučování, komunikace mezi učitelem a žákem, klima třídy apod.), tak i inovace v obsahu vzdělávání (např. nestandardní předměty, inovace učiva standardních předmětů, používání nových médií pro prezentaci učiva apod.).

1.2 Vznik a vývoj alternativního vzdělávání ve světě

Vznik alternativního vzdělávání můžeme zdůvodnit neustálým vývojem lidské civilizace, s čímž jsou spojeny zvyšující se nároky lidí na vzdělávání dalších generací a jejich neustálá potřeba měnit a zdokonalovat dobově ustálené vzdělávací přístupy. Různorodé koncepce alternativního vzdělávání, které známe v dnešní době, mají společný historický základ v reformní pedagogice (Průcha, 2001, s. 26–27).

Reformní pedagogika vznikla jako hnutí v období tzv. pedagogického reformismu, kdy se na konci 19. století a počátku 20. století objevily snahy o reformu tehdejší školy. Toto reformní pedagogické hnutí přineslo nové vědecké poznatky o pedagogice s cílem vyvolat změnu. Reformní pedagogika měla mezinárodní dosah, i když v každé zemi byl přístup k ní trochu rozdílný. Proto se můžeme setkat i s různými názvy pro reformní pedagogiku např. progresivní výchova, nová výchova nebo aktivismus. Reformní myšlenky na změnu školství vznikly z důvodu kritického pohledu na tehdejší stav výchovy a vzdělávání. V 19. století se zásadně rozvíjela společnost, ekonomika, věda a technika, byly objeveny nové poznatky v psychologii, sociologii i biologii, což znamenalo změnu celkového pojetí člověka jako tvora, který se díky rozvoji společnosti může sám dále individuálně rozvíjet a seberealizovat. Na konci 19. století pak tyto skutečnosti s sebou přinesly nespokojenost s nevyvíjejícím se školstvím, které ustrnulo na zažitých vzdělávacích principech tzv. tradiční škole, která vycházela z pedagogické teorie herbartismu (Urbanovská in Grecmanová a kol., 1998, s. 115–116). Herbartismus je směr, který vychází z pedagogických teorií Johanna Friedricha Herbart, které přepracoval, ale bohužel mnohdy nesprávně interpretoval. Cílem výchovy a vzdělávání v duchu herbartismu je předávání poznatků, které si má žák osvojit. Vztah učitele a žáka je autoritativní. Učitel má v tomto vztahu dominantní postavení, veškerá komunikace je jednostranná a žák je pouhým objektem výchovy. Výchova je zde uplatňována pomocí zákazů, příkazů a trestů. V herbartismu jde celkově o vyučování, které je receptivní, pasivní a verbální (Šafránková, 2019, s. 109). V tomto pojetí vzdělávání viděli reformní pedagogové problémy v nedostatečné

propojenosti školního vzdělávání s praktickým životem, v přetěžování žáků nadměrným množstvím učiva a v nedostatku výchovného aspektu vzdělávání. Také kritizovali autoritativní postavení učitele vůči žákovi, závazné učební osnovy pro všechny školy, způsoby hodnocení práce, vyučovací metody a celkový obsah vzdělávání, který nerespektoval individuálnost žáků, jejich potřeby a zájmy (Urbanovská in Grecmanová a kol., 1998, s. 115–116).

Za pilíře reformní pedagogiky považují autoři Svobodová a Jůva (1995, s. 5) a autorka Hrdličková (1994, s. 21) pedagogické odkazy významných pedagogů a filozofů 18. a 19. století. Myšlenky reformní pedagogiky navazují především na ideje svobodné výchovy a volné školy, které jsou spojovány se jmény, jako je Jean-Jacques Rousseau a Lev Nikolajevič Tolstoj. Je ale nutné podotknout, že „*názorová východiska moderní alternativní školy jsou však mnohem širší*“ (Svobodová a Jůva, 1995, s. 5). Reformní pedagogika navazuje rovněž na odkazy humanistické a renesanční pedagogiky a na pedagogické myšlenky Immanuela Kanta, Johanna Heinricha Pestalozziho, Friedricha Fröbela, Herberta Spencera či Johna Deweyho. V průběhu 20. století pak reformní pedagogiku ovlivnily další filozofické a pedagogické směry, jako je freudismus, existencialismus, hermeneutika, humanistická psychologie, postmodernismus atd.

Dalším výrazným prvkem, který podstatně ovlivnil reformní pedagogiku a celkově vývoj alternativního školství, byla pedagogická i nepedagogická (např. lékařská, sociální, politická apod.) osobní zkušenost jednotlivých zakladatelů alternativních vzdělávacích koncepcí (Svobodová a Jůva, 1995, s. 5). Nejvýznamnější představitelé reformní pedagogiky totiž mnohdy pedagogy původně vůbec nebyli, a ke svým snahám o reformu školství tak přicházeli z různých profesí. Každý také měl svůj osobitý postoj k životu a náboženskou, filozofickou či politickou orientaci. Tyto jejich různorodé životní postoje, znalosti a zkušenosti se pak odrazily v řadě různých reformních pedagogických koncepcích, které tito reformátoři vytvářeli (Hrdličková, 1994, s. 25).

Pro představu o tom, kdo byli pedagogičtí reformátoři, si zde představíme pár vybraných jmen. Významných představitelů reformní pedagogiky je celá řada a u žádného autora není výběr těch nejvýznamnějších stejný. My si zde uvedeme ty, kteří se v knihách vyskytovali nejčastěji (Svobodová a Jůva, 1995, s. 6–7; Hrdličková, 1994, s. 25–26; Průcha, 2001, s. 26–28; Urbanovská in Grecmanová a kol., 1998, s. 117–118 a 120–122; Kasper a Kasperová, 2008, s. 111–112 a 115–119). Mezi významné představitele reformní pedagogiky tedy patří:

- **Ellen Keyová**

Švédská učitelka a spisovatelka, která se stala sociální a pedagogickou reformátorkou. Svou reformátorskou činností se zaměřovala zejména na děti předškolního věku (Svobodová in Filová a kol., 2007, s. 8). Dle Hrdličkové (1994, s. 25) byla Keyová krajní pedocentristka,

což je znát i v její knize Století dítěte, kterou vydala v roce 1900. Cipro (2002^a, s. 460) uvádí, že toto pedagogické dílo dosáhlo velkého úspěchu v zahraničí, což se považovalo za mimořádné a ojedinělé, a proto by podle něj mělo být bráno jako „*jeden z milníků pedagogického myšlení*.“ Keyová se v této knize věnuje problematice pohledu na dítě jako na osobu, která má právo na svobodnou výchovu. Byla zastánkyní názoru, že dítě by mělo vyrůstat především v rodině, mělo by mít možnost trávit čas a volně si hrát s věcmi, lidmi i zvířaty, které zná, a to v prostředí svého domova a jeho okolí (Svobodová in Filová a kol., 2007, s. 8). Keyová pro své myšlenky v oblasti výchovy v rodině našla inspiraci v pedagogických koncepcích J. J. Rousseaua, L. N. Tolstého, H. Spencera či M. de Montaigne, kteří kritizovali autoritativní rodinnou výchovu, jež v dítěti potlačuje jeho přirozenou aktivitu, zvědavost a tvořivost. Dle Keyové je nejdůležitějším úkolem výchovy to, aby „*odpovídala individuálním sklonům a schopnostem dítěte*“ (Cipro, 2002^a, s. 462), čehož se může důsledně dosáhnout pouze v rodině (Cipro, 2002^a, s. 461–462).

- **Ovide Decroly**

Belgický tzv. pedagogický teoretik, jehož původní profesí bylo lékařství. Zabýval se postiženými dětmi, u kterých mimo jiné zkoumal i souvislosti rodinné a výchovné, a proto se postupně dostal od medicíny k pedagogice (Svobodová in Filová a kol., 2007, s. 13). Decroly stál u zrodu belgické reformní linie školství, která je na některých školách v Belgii a Francii uplatňována i v dnešní době a která vycházela z kritiky tehdejšího školství. Kritizována byla nepropojenost školního vzdělávání s běžným životem, nerespektování přirozeného vývoje dítěte a jeho zájmů v souboru vyučovacích předmětů, množství učiva, které přesahuje možnosti dětí mu porozumět, upřednostňování předmětů, ve kterých se využívají verbální metody vyučování, a nedostatečný prostor pro svobodný výběr činností, které žáci chtějí dělat. V roce 1907 založil Decroly v Bruselu reformní L'école pour la vie par la vie (Školu životem pro život), ve které se uplatňovaly principy pracovní výchovy a respektovaly se zájmy dítěte. Dle Decrolyho má mít dítě možnost nerušeného a svobodného vývoje, kdy nebude do jeho výchovy nijak zasahováno násilnými výchovnými prostředky, jako jsou např. tresty, zákazy apod., ale ani vychovávajícími, kteří ho mají pouze vést a respektovat jeho vnitřní motivy k určitému chování (Průcha, 2012, s. 35; Svobodová in Filová a kol., 2007, s. 13–14).

- **Adolph Ferrière**

Švýcarský pedagog, který měl významný vliv na světové reformně-pedagogické snahy. Stál u zrodu tzv. Společnosti pro novou výchovu, která byla zřízena na prvním kongresu pedocentricky zaměřených pedagogů, jenž se uskutečnil v Calais v roce 1921. Své myšlenky publikoval Ferrière v mnoha dílech. Za nejvýznamnější je považována jeho L'école active

(Činná škola), kterou vydal v roce 1920 a která se stala východiskem alternativní koncepce činné školy. Ferrière měl několik pedagogických zásad např., že by se vychovatel měl „*vžít do osobnosti dítěte*“ (Průcha, 2012, s. 36), protože jedině tak může rozvíjet všechny jeho schopnosti. Dále pak zastával názor, že v každé škole nového typu by měla výchova a vyučování probíhat na základě zájmů dítěte a že by škola měla tvořit jakousi obec, kterou budou společně vytvářet a spravovat jak dospělí, tak i děti (Průcha, 2012, s. 36).

- **John Dewey**

Dle Cipra (2002^b, s. 5) se John Dewey stal ve své době jedním z nejrespektovanějších pedagogů Spojených států amerických, který získal popularitu i ve světě. Dewey nastolil v pedagogice tzv. „kopernikánský obrat“, což znamená, že se do centra výchovy a vzdělávání dostalo dítě, kolem kterého se má vše točit. Do té doby měl ve výchově a vzdělávání ústřední postavení učitel. Z tohoto obratu vychází princip pedocentrismu, který se stal základem tzv. progresivního hnutí, jehož největší rozmach ve Spojených státech amerických představovala první polovina 20. století, ale který má i v dnešní době mnoho přívrženců. Dle Svobodové (in Filová a kol., 2007, s. 10) byl Dewey předním představitelem americké progresivní výchovy, která staví na principu zkušenosti, „*neboť neexistuje učení, které by nespočívalo na zkušenosti.*“ Dewey zastával názor, že škola představuje určitou formu života společnosti, a proto má výchova dítě nejen pochopit a pomáhat mu v rozvoji jeho osobnosti, ale také být nástrojem reformy společnosti a podpory demokracie. Cipro (2002^b, s. 5) uvádí, že základ Deweyovy pedagogiky tvoří filozofický směr pragmatismus. Východiskem tohoto směru je čin („pragma“), jehož užitečnost (praktický výsledek) představuje jeho hodnotu. „*Jestliže nějaká idea vede k činu, jehož výsledek je dobrý a oprávněný, je idea podle této filozofie pravdivá*“ (Cipro, 2002^b, s. 5). Svobodová (in Filová a kol., 2007, s. 10) uvádí, že Dewey ve svém pojetí pracovní (činné) školy přikládá velký význam přímé zkušenosti a vlastním zážitkům žáků. Dle něj má škola představovat místo, kde se žije, kde mají žáci možnost zacházet s věcmi, které jim zprostředkují určité skutečnosti a poznatky důležité pro život. Cipro (2002^b, s. 7) zmiňuje známé heslo Deweyovy pedagogiky, „*Learning by doing*“ (učení konáním), které vystihuje jeho hlavní pedagogickou myšlenku, že „*učení nespočívá jen v pasivním poslouchání, ale především v aktivní činnosti*“ (Cipro, 2002^b, s. 7). Deweyovo pojetí pedagogiky se stalo základem nových vyučovacích metod, a to problémového a projektového učení. Při problémovém učení je učivo upraveno do podoby nějakého problému, který nutí děti přemýšlet, uvažovat, hodnotit, třídit myšlenky a vyvozovat závěry. Dětem tedy nejsou předkládány hotové poznatky, ale překážky, které musí překonat, aby k poznatkům samy došly. Projektové vyučování je metoda, kdy děti společně spolupracují na nějakém projektu, jehož téma je zajímavé, jelikož se na jeho výběru

podílely společně s učitelem. Projektová výuka má často i mezipředmětový charakter, neboť při tvorbě projektu děti mohou plynule přecházet od jednoho předmětu k druhému (Svobodová in Filová a kol., 2007, s. 10–11).

Další významné představitele, jako je např. **Célestin Freinet**, **Rudolf Steiner**, **Peter Petersen**, **Maria Montessoriová** či **Helen Parkhurstová**, si blíže představíme ve druhé kapitole této práce, kde se budeme konkrétně věnovat jejich alternativním pedagogickým koncepcím.

1.3 Vznik a vývoj alternativního vzdělávání u nás

Stejně jako ve světě i v českých zemích se začaly koncem 19. století projevovat snahy změnit zavedenou tradiční školu, a tím oprostít dítě od tlaku dobového pojetí vzdělávání a výchovy (Hrdličková, 1994, s. 27). Školy v českých zemích na konci 19. a začátku 20. století rovněž stavěly vyučování na principech herbartismu, v té době se ale pedagogičtí teoretici již začínali orientovat protiherbartovsky (Urbanovská in Grecmanová a kol., 1998, s. 122). Průcha (2001, s. 29) uvádí, že „*Československo 20. a 30. let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství.*“ Toto tvrzení vychází z faktu, že v té době byla u nás reformní pedagogika na velmi vysoké úrovni, a to především díky informacím o reformní pedagogice ze zahraničí, ale také díky vlastním výzkumům a praxi.

Hrdličková (1994, s. 27) charakterizuje české reformní snahy ve 20. letech „*silným nadšením, romantismem, velkou snahou a odhodláním pro dítě a školu udělat co nejvíce pozitivního.*“ Toto období můžeme definovat jako období tzv. pokusného školství. Mezi jeho zakladatele pak můžeme řadit Tomáše Garrigua Masaryka, Františka Drtinu, Františka Krejčího, Františka Čádu či Otakara Kádnera, kteří díky svým dílům a přednáškám iniciovali změny českého školství a snažili se šířit v českých zemích reformní myšlenky (Urbanovská in Grecmanová a kol., 1998, s. 123). Díky těmto iniciativám se pak začaly v české pedagogice objevovat první reformní pokusné školy, které cílily na humanizaci, aktivizaci a efektivnost výchovy. I když byly přístupy jednotlivých zakladatelů těchto škol mnohdy velmi rozdílné, spojovalo je společné úsilí vytvořit zařízení, ve kterém by se při výchově a vzdělávání vycházelo především z přirozenosti dítěte a ve kterém by bylo dítěti umožněno rozvíjet svoji zvědavost, tvořivost a aktivitu (Svobodová a Jůva, 1995, s. 8).

Nyní si v krátkosti představíme některé pokusné reformní školy a jejich představitele:

- **Anna Süssová**

V roce 1910 otevřela v Brně pokusnou mateřskou školu, ve které přikládali velký význam tomu, aby děti měly dostatek tělesného pohybu, aby byl rozvíjen jejich rozum díky

zkušenostnímu učení, které vycházelo z kreativních činností dětí, a aby měly stabilní rodinné vztahy a vztahy s ostatními dětmi a s pedagogy (Svobodová a Jůva, 1995, s. 8). Spěváček (1970, s. 30) dodává zajímavý fakt, že Anna Süssová přednášela o svém novém pohledu na výchovu a vzdělávání v mateřské škole ve stejném roce, ve kterém založila italská lékařka a pedagožka Maria Montessoriová svou Casa dei bambini, ale nikdy její jméno nikde nezmínila. O tom, zda se jí inspirovala, či se jednalo o pouhou shodu náhod, tedy můžeme pouze polemizovat. Dále Spěváček (1970, s. 30) zmiňuje, že Süssová ve své škole dbala především na cvičení smyslů a praktických dovedností, jako je např. oblékání se, uklízení apod. Také byla proti rozřazování dětí do oddělení podle věku a zastávala názor, že mateřská škola má pro děti představovat útulný domov.

- **František Bakule**

V letech 1902–1913 působil na obecné škole na Malé Skále u Trutnova, kde se snažil praktikovat estetickou výchovu v „*duchu volné školy*“ (Svobodová a Jůva, 1995, s. 8), díky níž by žáci poznávali přírodu a svět kolem nich nikoliv z literatury, ale „*bezprostředním stykem a hlubokým emotivním prožitkem*“ (Svobodová a Jůva, 1995, s. 8). Po roce 1913 pokračoval v esteticko-výchovné činnosti na Jedličkově ústavu pro zmrzačené děti v Praze (Svobodová a Jůva, 1995, s. 8). Po roce 1918 ukončil své působení v ústavu a založil vlastní experimentální školu v Praze, která byla určena jak pro handicapované, tak i pro zdravé děti (Kasper a Kasperová, 2008, s. 202). Velké úspěchy u nás i v zahraničí zaznamenal jeho pěvecký sbor postižených dětí tzv. Bakulovi zpěváčci (Svobodová a Jůva, 1995, s. 8).

- **Josef Bartoň**

V roce 1910 se stal ředitelem dívčí měšťanské školy v Brně-Husovicích, kde zaznamenal špatný fyzický, psychický i morální vývoj dětí dělníků, které byly „*vyčerpané bídou (...)* vydány na pospas ulici“ (Spěváček, 1970, s. 33). Díky tomuto zjištění se zde rozhodl založit pokusnou školu, kterou nazval „*Domov lásky a radosti*“, jelikož veškerou svou pedagogickou činnost stavěl na lásce (Spěváček, 1970, s. 33–34). Bartoň neprosazoval jako jeho kolegové zrovnoprávnění vztahu učitele a žáka, ale požadoval, aby učitel dítě co nejvíce poznal a zaměřil se při jeho výchově a vzdělávání na ty stránky jeho osobnosti, které to nejvíce potřebují. Důležitá byla pro Bartoň také mravní výchova, kterou ve škole zajišťoval pomocí žákovské samosprávy, a rovněž i spolupráce s rodinami žáků, kdy škola vzdělávala rodiče a usměrňovala jejich výchovné působení v rodině, a ti pak zase škole přinášeli nové poznatky z využití pedagogických teorií v praxi a inspiraci pro řešení dalších výchovných úkolů (Svobodová a Jůva, 1995, s. 54).

- **Josef Úlehla**

Josef Úlehla byl první, kdo u nás vystoupil proti Herbartovu systému vzdělávání. Například se mu nelíbila herbartovská teze, že výchova by v dítěti měla zlomit jeho divokost, podřídít jeho vůli a pomocí zákazů a trestů v něm udržovat strach. Svými názory, že vztah učitele a žáka má být založen na důvěře, porozumění a náklonnosti, navazoval na myšlenky J. J. Rousseaua, L. N. Tolstého nebo H. Spencera (Spěváček, 1970, s. 8). V duchu Tolstého volné a svobodné výchovy se v letech 1911–1918 pokoušel spolu s Pavlem Sulou (vl. jm. Josef Sulík) na české menšinové škole ve Vídni o změnu přístupu k výchově a vzdělávání zdejších dětí. Úlehla byl proti učebním plánům a rozvrhům hodin, místo toho zavedl volné besedy s dětmi. Zastával názor, že hlavním zdrojem poznání mají být pro děti jejich osobní zkušenosti a zážitky, pozorování či experimentování (Svobodová a Jůva, 1995, s. 8). Spěváček (1970, s. 12) uvádí, že Úlehla tyto činnosti dělal s žáky nejen ve fyzice, matematice či chemii, ale také ve slohu či pracovních a výtvarných činnostech. Tím dával svým žákům příležitosti, aby si „*vlastní činností objevili zákony, kterým se učí jen hotovou definicí*“ (Spěváček, 1970, s. 12).

- **Božena Hrejsová**

Spolupracovnice Josefa Úlehly na české škole ve Vídni, která jeho pedagogické myšlenky praktikovala také na obecné škole ve Strážnici. Úspěchy zaznamenala Hrejsová zejména při výuce volného kreslení, ve které děti uplatňovaly své vrozené výtvarné nadání. Při kreslení používaly různorodé pomůcky a materiály jako např. tuš, látku, dřevo atd. Podobných úspěchů dosáhla Hrejsová s dětmi i v jiných předmětech, a i přes značnou školskou byrokracii, která brzdila většinu pokusů o volné vyučování, se jí povedlo udělat ze strážnické obecné školy tzv. úlehlovskou volnou školu (Spěváček, 1970, s. 9–10).

- **Frank Mužík**

Frank Mužík získal ve školním roce 1921/1922 povolení od tehdejšího ministerstva školství k pedagogickému pokusu, ke kterému mu přidělili malou učebnu. V duchu výchovy dítěte pomocí rodiny zde Mužík vzdělával a vychovával asi 20 dětí. Studoval jejich rodinné zázemí a vztahy se členy i blízkými osobami rodiny, kteří byli pravidelně zváni na schůze a besídky. Mužíkova pokusná třída měla být pro děti domovem. Nebyly zde lavice ani pevně stanovený zasedací pořádek, stejně jako rozvrh hodin či oddělené vyučovací předměty. Učivo zde tvořilo celek, kterému se žáci věnovali zpravidla jeden týden a které mělo určitou hlavní myšlenku. Poslušnost a disciplína dětí zde sice byla volná a svobodná, ale také dále rozvíjená pomocí her a různých činností, kterými učitel děti zaujal, zaměstnal a ukáznil (Spěváček, 1970, s. 42–43).

Zatímco ve 20. letech bylo reformní školství izolováno pouze na jednotlivé pokusné školy, ve 30. letech zaznamenala školská reforma v tehdejším Československu významný pokrok,

jelikož se začalo cílit na zásadní reformu celého českého školství (Svobodová a Jůva, 1995, s. 9). V těchto letech získává reformní úsilí mnohem vyšší úroveň, jelikož se posilují styky se zahraničními reformátory, začínají se koordinovat jednotlivé reformní snahy a celková kvalita reformního školství stoupá pod vlivem pragmatické pedagogiky a behavioristické psychologie (Hrdličková, 1994, s. 28). Pod vedením vysokoškolského pedagoga Václava Příhody vzniká tzv. Organizační a učební plán reformních škol, na základě kterého začaly vznikat první reformní školy např. Pokusná škola v Praze-Nuslích, Komenium v pražské Michli, měšťanské školy ve Zlíně, Pokusná škola Ludmily Žofkové v Bakově nad Jizerou, také škola v Humpolci, v pražské Hostivaři a i dále po republice. Úkolem těchto škol bylo ověřování principů školské reformy v praxi, na bázi kterých se pak mohly tvořit nové koncepce, učebnice, osnovy a pomůcky (Svobodová a Jůva, 1995, s. 9; Hrdličková, 1994, s. 28; Svobodová in Filová a kol., 2007, s. 27–28). Vývoj reformní pedagogiky v Československu ve 30. letech probíhal víceméně souměrně s vývojem reformní pedagogiky ve světě. Naše reformní pedagogická koncepce byla ovšem specifická, velmi národnostně orientovaná. O svých činnostech přednášeli čeští reformátoři na mezinárodních konferencích a jejich díla byla překládána do mnoha světových jazyků (Hrdličková, 1994, s. 29). Průcha (2001, s. 29–30) uvádí, že tehdejší reformní školy se u nás vyvíjely nejen díky tvořivosti a zápalu pedagogů, ale především z důvodu rozsáhlé teoretické a výzkumné podpory této problematiky. Tuto skutečnost dokazují počty vzniklých reformních škol, alternativních učebnic, metodik, testů či pokusů o alternativní formy vyučování. Stejně tak i vznik alternativní vysoké školy pro učitele tzv. Školy vysokých studií pedagogických nebo alternativního pedagogického časopisu *Nové školy*.

Za významné představitele reformní pedagogiky tohoto období u nás považuje autorka Hrdličková (1994, s. 28) Otokara Chlupa, Václava Příhodu, Josefa Uhra, Cyrila Stejskala a Ludmilu Žofkovou. Průcha (2001, s. 29) považuje za toho nejvýznamnějšího Václava Příhodu, kterého si nyní představíme.

- **Václav Příhoda**

Český pedagog, psycholog a školský reformátor, který přinesl do školství v meziválečném Československu nové znalosti v oblasti psychologie, tvorby vzdělávacího obsahu a organizace školy, které získal ve Spojených státech amerických, kde absolvoval kurzy na Chicagské, Wisconsinské a Kolumbijské univerzitě (Winters, 1981, s. 158). Studium pedagogiky v Americe zvolil z toho důvodu, že ji považoval za „*zaslíbenou zemi moderní pedagogiky*“, a také proto, že chtěl osobně poznat především pedagogického filozofa Johna Deweyho a pedagogického psychologa Edwarda Lee Thorndika, ale také další představitele pracovních

metod a kvantitativní pedagogiky (Cipro, 2002^b, s. 367). Cipro (2002^b, s. 367) dále uvádí, že před příchodem Příhodovy pedagogiky byly u nás dva přístupy ke školství: tradičně didaktický, který byl praktikován na většině škol, a romanticko-reformní, který uplatňovali představitelé pokusných škol. Příhodův racionálně-reformní přístup, založený na americkém behaviorismu E. L. Thorndika a pragmatismu J. Deweyho, tak byl jakýmsi mezistupněm mezi těmito dvěma přístupy. Příhoda, po zkušenostech z Ameriky, požadoval jednotnou školu, revizi učebnic, standardizované testování a měření a demokratické řízení školy. Byl zastáncem toho, aby se na veřejných školách nevyučovalo náboženství, aby výuka ve školách byla systematizována a aby školy uplatňovaly demokracii a šly v ní příkladem (Winters, 1981, s. 158). Svobodová (in Filová a kol., 2007, s. 28) uvádí, že Příhodův program jednotné školy měl zlepšit život celé společnosti na základě hesla „*vzděláním k dokonalejšímu lidství.*“ Racionalizace školství pak „*měla přispět k účtě ke vzdělání, měla naučit učit se, pracovat, společensky žít, těšit se ze života*“ (Svobodová in Filová a kol., 2007, s. 28). Jak jsme již zmiňovali, pod vedením Václava Příhody byl na škole vysokých studií pedagogických v Praze vytvořen tzv. Organizační a učební plán reformních škol, který byl známý také jako tzv. modrá kniha (Svobodová in Filová a kol., 2007, s. 27). V tomto plánu stanovil Příhoda se svými spolupracovníky základní rysy reformované školy, které dle Svobodové (in Filová a kol., 2007, s. 28–30) znějí následovně:

a) „*Škola je organizována.*“

Školský systém tvoří pětiletá obecná škola (1. stupeň), čtyřleté kolenium (2. stupeň), které spojovalo tehdejší školu měšťanskou a nižší střední, čtyřleté atheneum (3. stupeň školy neboli střední škola) a dále univerzita (všechny typy čtyřletých až šestiletých vysokých škol).

b) „*Jednotná, vnitřně diferencovaná škola.*“

Škola má dítěti dát to, co je v jeho možnostech, má mít diferencovanou nabídku podle jeho individuálních potřeb. Kvalitativní diferenciaci představují učební osnovy, které jsou odstupňované podle nadání, kvantitativní diferenciaci pak různé množství učiva.

c) „*Pracovní škola.*“

Představuje protiklad proti škole, ve které děti přijímají hotové poznatky. Pracovní škola zdůrazňuje hodnotu práce ve výchově a vlastní aktivity k získávání poznatků a zkušeností.

d) „*Společenská škola.*“

S příchodem více individualizovaného vyučování přichází také potřeba větší kolektivní práce a společenské výchovy. Škola představuje celiství organismus, školskou obci, která je budována a spravována žáky, kteří společně hledají řešení určitých problémů. Ve škole jsou respektovány jak potřeby jednotlivců, tak i skupin.

e) „*Princip globalismu.*“

Globalismus je didaktický směr, který vychází z přirozených celků, ve kterých dítě vnímá svět. Na základě globalismu není ve škole rozvrh hodin a členění vyučování na předměty. Příkladem může být forma sjednoceného vyučování, kdy učitel při vyučování přirozeně a plynule přechází od jednoho problému ke druhému.

f) „*Výchovný program.*“

V reformní škole směřuje pokrok jednotlivce k mravnímu, sociálnímu a hospodářskému rozvoji společnosti. Žáci ve škole by měli být zapojeni do společenského života např. prostřednictvím školních klubů nebo školní samosprávy. Také by se měli účastnit kulturních a sportovních událostí či školy v přírodě.

Podle Winterse (1981, s. 158) byl Václav Příhoda „*mimořádný člověk*“ a Cipro (2002^b, s. 385) uvádí, že po sobě zanechal ve svých reformních pedagogických myšlenkách „*impozantní odkaz*“, kterým se budou i nadále inspirovat pedagogičtí teoretici a praktici.

Svobodová (in Filová a kol., 2007, s. 30) uvádí, že reformní hnutí třicátých let bylo díky svému vědeckému přístupu k pedocentrismu a využívání pragmatické filozofie a behaviorální psychologie mnohem úspěšnější a do budoucna přínosnější než to ve dvacátých letech. Také díky celkové změně školství, zahraničním stykům a jednotě pedagogů a vědců přispělo k významnému zkvalitnění našeho školství. Jak uvádí Hrdličková (1994, s. 29), reformní školství na našem území bohužel nemělo příliš dlouhé trvání. Jeho vývoj byl násilně přerušena německou okupací v roce 1939 a následnou druhou světovou válkou. Definitivní konec rozvoje českého reformního školství pak představoval komunistický převrat v roce 1948 a nástup komunistické diktatury, která na našem území trvala až do roku 1989 a která způsobila „*oficiální odmítnutí teorií reformní pedagogiky*“ (Průcha, 2001, s. 30).

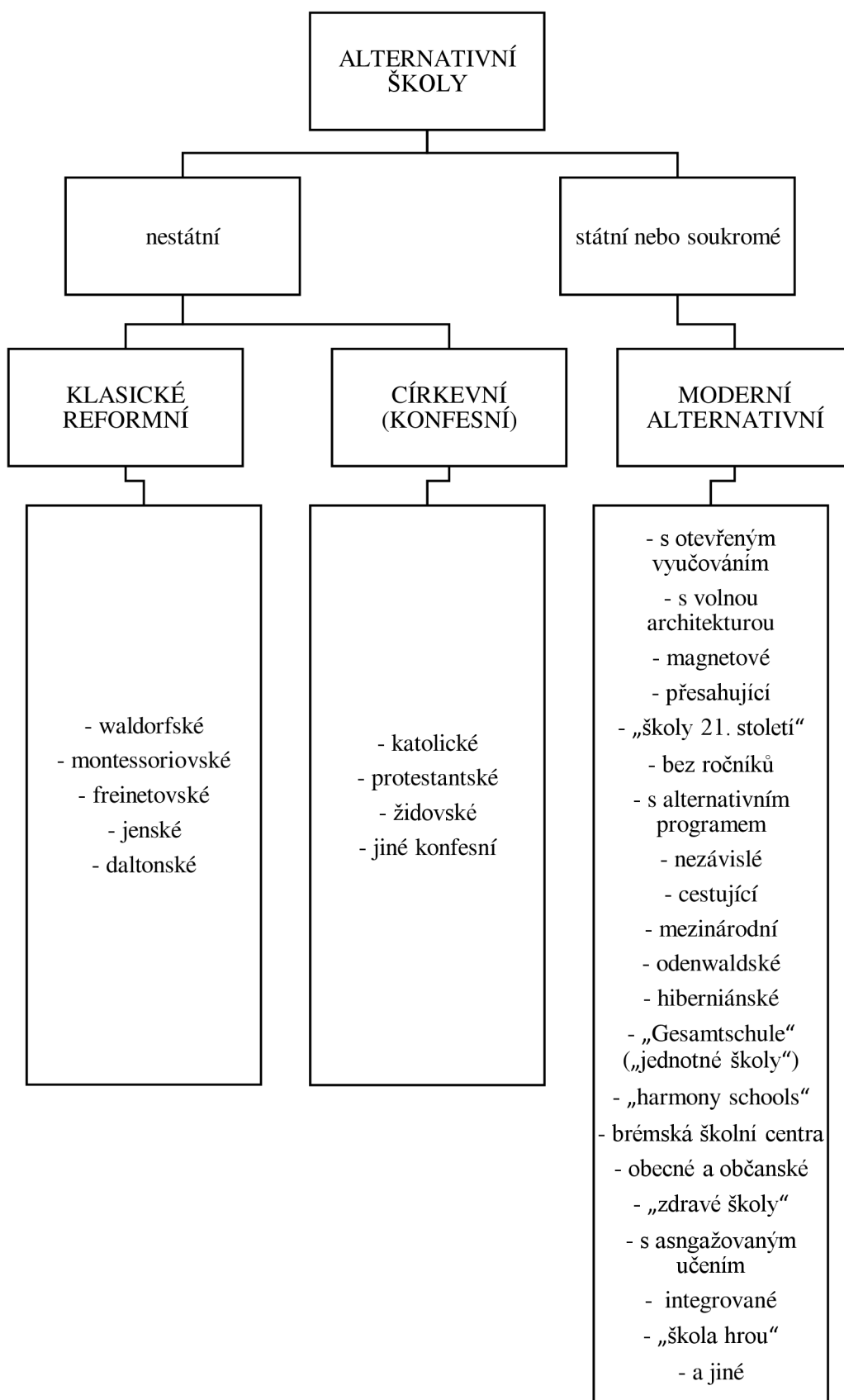
2 Alternativní vzdělávací koncepce v České republice

Sametová revoluce v roce 1989 přinesla, mimo jiné, také zásadní změny ve školství. Jednalo se o demokratizaci školy, kdy vzdělání začalo být dostupné pro všechny, školy byly spravovány demokraticky jak na úrovni vnitřní správy, tak i té vnější a začaly podporovat výchovu k demokracii. Další změnu představovala liberalizace školství, což znamenalo zrušení jednotné školy, nastolení svobody vzdělávací nabídky a možnosti vzniku nestátních škol. Postupně také docházelo k humanizaci výuky a celkového klimatu ve školách, jelikož se měnil přístup k žákům a výchově, která začala být brána jako pomoc a která respektovala práva dětí a jejich individuálnost (Svobodová in Filová a kol., 2007, s. 31).

Od začátku 90. let se v České republice zvýšil zájem o alternativní vzdělávání. Nové ekonomické, sociální a kulturní podmínky ve společnosti vedly k tomu, že se začaly hledat nové koncepce cílů výchovy a vzdělávání, vzdělávacího obsahu a metod a forem vyučování (Svobodová a Jůva, 1995, s. 9). Také docházelo k postupnému akceptování reformních pedagogických koncepcí a vzniku škol podle waldorfské a montessori pedagogiky, daltonského plánu a ojediněle také podle freinetovské nebo jenské koncepce vzdělávání. Rovněž byly přijaty vzdělávací programy podporující ve školách zdraví či program Začít spolu. Nutno podotknout, že pro označení těchto reformních vzdělávacích škol či koncepcí začal být v tomto období běžně užívaný pojem alternativní školy či vzdělávací koncepce. Jak už jsme i zmiňovali na začátku 1. kapitoly této práce, pojem alternativní (školy, vzdělávání, koncepce apod.) je chápán napříč laickou i odbornou populací odlišně a vždy záleží na kontextu situace, ve které je pojem popisován, a také na samotném autorovi, jak jej chápe a prezentuje (Svobodová in Filová a kol., 2007, s. 31).

Po celém světě se vyvinulo mnoho druhů alternativních vzdělávacích koncepcí a škol, které podle nich řídí svou činnost. V souboru těchto škol najdeme jak ty nestátní (soukromé a církevní), tak i ty státní (veřejné), které se do své činnosti snaží implementovat určité prvky těchto alternativních vzdělávacích metod (Průcha, 2012, s. 45). Průcha (2012, s. 45–46) dále ve své knize pro větší přehlednost mezi všemi typy alternativních škol uvedl jejich typologii (viz obr. č. 1 na následující straně), ve které je dělí do třech kategorií – klasické reformní školy, církevní (konfesní) školy a moderní alternativní školy. V našem vzdělávacím systému nalezneme alternativní školy na různých úrovních vzdělávání – mateřského, základního a středního (alternativniskoly.cz^a). Jelikož je tato práce zaměřená na alternativní formy základního vzdělávání v České republice, budeme se dále více věnovat pouze těm, které na této úrovni vzdělávání u nás fungují.

Obrázek č. 1 – Typologie alternativních škol



Obrázek č. 1 Typologie alternativních škol. Zdroj: Průcha, 2012, s. 46.

Nyní si v následujících podkapitolách a oddílech představíme alternativní pedagogické koncepce (školy) z jednotlivých kategorií, které fungují na úrovni základního vzdělávání v České republice.

2.1 Klasické reformní školy

Klasické reformní školy staví na reformních pedagogických koncepcích významných reformátorů z celého světa. Jedná se o koncepce montessori, waldorfské a freinetovské pedagogiky a daltonského a jenského plánu. My si nyní každou koncepci charakterizujeme a představíme si jejího zakladatele a základní principy výchovy a vzdělávání.

2.1.1 Montessori pedagogika

Jak již z názvu této vzdělávací koncepce vyplývá, její zakladatelkou je italská lékařka, pedagožka, průkopnice mírového hnutí a zastánkyně ženských a dětských práv Maria Montessoriová, která patří k nejvýznamnějším představitelům reformně-pedagogického hnutí ve světě. Její pedagogická koncepce je natolik úspěšná, že dnes funguje i Mezinárodní asociace Montessori, která spojuje Montessori organizace z různých zemí světa. Přestože byla pedagogika Marie Montessoriové původně zaměřená pouze na předškolní vzdělávání, její systém senzomotorické výchovy našel uplatnění také na obou stupních základních škol, na gymnáziích či v léčebných ústavech pro výchovu a vzdělávání mentálně postižených dětí (Svobodová a Jůva, 1995, s. 25; Průcha, 2012, s. 50). V dnešní době nalezneme u nás, konkrétně v Brně, už i montessori střední školu, ve které mohou žáci studovat obor Kombinované lyceum (atlasskolstvi.cz).

Maria Montessoriová

Narodila se 31. srpna 1870 v Itálii. V roce 1875 se s celou rodinou přestěhovala do Říma, kde začala navštěvovat místní státní školu. Už během studií začala narážet na překážky, které v té době dosti omezovaly kariérní možnosti žen. Mezi roky 1886–1890 studovala na technické střední škole, jelikož se chtěla stát inženýrkou. Tento fakt byl v té době docela nevídaný, jelikož dívky obvykle navštěvovaly střední školy klasicky zaměřené. Když odmaturovala, snažili se ji rodiče přesvědčit, aby se vydala na pedagogickou dráhu, jelikož to byla jedna z mála oblastí, ve které si mohly budovat kariéru také ženy. Ona si však stála za svým a rozhodla se, že se chce stát lékařkou. I přes nevílu otce a prvotní nepřijetí na lékařskou fakultu, jelikož ta byla v té době určena pouze mužům, se Maria nevzdala a začala studovat fyziku, matematiku a přírodní vědy na univerzitě v Římě. Po dvou letech studia zde promovala, a díky intervenci papeže Lva XIII. mohla začít studovat medicínu, kterou v roce 1896 úspěšně dokončila, a stala se tak první lékařkou (ženou) v Itálii, což ji proslavilo po celé zemi (asociacemontessori.cz).

Ihned po dokončení studia byla přijata do univerzitní nemocnice a ještě ten rok byla požádána o reprezentaci Itálie na Mezinárodním kongresu za práva žen v Berlíně. Zde mohla Maria ve svém projevu rozvinout svoji myšlenku sociální reformy, kterou argumentovala tím, že ženy mají právo mít stejné mzdy jako muži. V roce 1896 byla Maria jmenována asistentkou chirurgie v římské nemocnici Santo Spirito, kde pracovala především s chudými dětmi. Maria byla už jako studentka velmi poctivá a pečlivá a jako lékařka zrovna tak. Pro svůj způsob péče o pacienty byla velmi známá mezi lidmi. Maria velmi dbala na pečlivou diagnostiku a léčbu stejně jako na to, zda mají pacienti dostatek jídla a tepla (asociacemontessori.cz).

V roce 1897 se přidala k výzkumnému programu na psychiatrické klinice univerzity v Římě, kde bylo součástí její práce také navštěvovat římský ústav pro choromyslné a hledat pacienty vhodné pro léčbu na klinice. Při jedné z návštěv dětského ústavu si z vypravování zdejšího ošetřovatele o tom, že děti sbírají po jídle drobky z podlahy, začala uvědomovat, že děti v tomto prázdném a nezařízeném prostředí postrádají zrakovou stimulaci a aktivity, kterými by zaměstnaly ruce. Dle Montessoriové tato deprivace přispívala k jejich zdravotnímu stavu, a tak začala studovat problematiku mentálně zaostalých dětí. Při hledání vhodné literatury narazila na díla Francouze Jeana-Marca Itarda a jeho studenta Edouarda Séguina, kteří se zaměřovali na techniku vzdělávání pomocí smyslů. Tato díla ji natolik zaujala, že si je sama překládala z francouzštiny do italštiny, aby mohla lépe pochopit jejich obsah. Během svého působení na univerzitě se rozhodla více se věnovat také pedagogice, a začala tak studovat Rousseaua, Pestalozziho a Fröbela (asociacemontessori.cz).

V roce 1898 dostala její práce s postiženými dětmi mnohem větší význam, jelikož dostala možnost přednést na Národním lékařském kongresu v Turíně projev, ve kterém si obhajovala svou teorii, že zá nárůstem kriminality u retardovaných a narušených dětí stojí nedostatek vhodných podnětů a opatření. Tuto teorii dále rozvíjela např. ve vizi sociálního pokroku a politické ekonomiky, která má mít kořeny ve vzdělávacích opatřeních. Svůj návrh sociální reformy prostřednictvím vzdělávání pak Maria Montessoriová rozvíjela a zdokonalovala po celý svůj život. Díky svému angažování se v Národní lize pro vzdělávání retardovaných dětí se Maria stala spoluředitelkou nové Ortofrenické školy (školy pro duševně postižené), která se stala významným mezníkem v její pedagogické kariéře. Zde totiž mohla Maria své teoretické vize o rozvoji postižených dětí začít praktikovat. Při své práci ve škole Maria experimentovala s různými pomůckami podle Itarda a Séguina, které postupně vylepšovala, a také se snažila o zavedení vědeckého přístupu do této práce. Maria prací ve škole strávila celé dva roky života, kdy prakticky nepřetržitě buď vyučovala děti, nebo si zapisovala poznámky a rozvíjela své teorie (asociacemontessori.cz). Cipro (2002^b, s. 99) uvádí, že Maria dělala ve škole se svými

svěřenci velké pokroky, které byly obdivovány veřejností. To vedlo Mariu k otázce, proč se postižené děti pod jejím vedením téměř vyrovnají normálním dětem v běžných školách. Následně tak dospěla k názoru, že její metody, které používala pro rozvoj postižených dětí, by mohly pomoci plně rozvinout i děti normální, které byly zanedbané.

V roce 1901 Maria ze školy odešla, aby se mohla věnovat studiu výchovné filozofie a antropologie. V letech 1904–1908 zastávala Maria pozici vysokoškolské učitelky na pedagogické škole univerzity v Římě. V tomto období vznikalo v Římě mnoho nových staveb, které po bankrotu některých stavebních společností často zůstaly nedokončené. Jednoho takového stavebního projektu se ujali bohatí bankéři, kteří ve velkých budovách vytvořili malé byty pro chudé rodiny dělníků. Jelikož ale rodiče byli přes den v práci a malé děti zůstávaly samy doma, stávalo se, že byly tyto nově dokončené budovy poškozeny. Majitelé se tak obrátili na Mariu, aby našla pro děti během dne zaměstnání. Maria se nadchla pro práci s normálními dětmi, kde by mohla své poznatky z práce s postiženými aplikovat i na ně, a tak založila svou první mateřskou školu Casa dei Bambini (tzv. Dětský dům), která byla otevřena v roce 1907 (asociacemontessori.cz).

Během práce ve školce Maria postupně přinášela do jejího prostředí různé pomůcky, které tam ale zůstávaly jedině, když o ně děti projevovaly zájem. Maria si tak uvědomila, že děti mají schopnost se sebevzdělávat, pokud jsou v prostředí, které je uzpůsobeno pro podporu jejich přirozeného vývoje. „*Přesvědčila se, že už tříleté dítě je schopno dlouhodobější koncentrace na určitou činnost, jestliže tato činnost vyvolá jeho spontánní zájem*“ (Cipro, 2002^b, s. 99). Na podzim roku 1908 bylo v Římě a Miláně dohromady v provozu dokonce už pět montessori mateřských školek. Děti v těchto školkách dělaly díky metodám Marie Montessoriové velké pokroky a například již v pěti letech uměly číst a psát. Informace o tomto úspěchu se ihned rozšířily, mnoho lidí jezdilo školky osobně navštívit a montessori vzdělávací přístup se začal šířit i za hranice Itálie. Například v italsky mluvící části Švýcarska začali přetvářet své školky do podoby Casa dei Bambini (asociacemontessori.cz).

V roce 1909 měla Maria Montessoriová o své vzdělávací koncepci první školení pro asi stovku studentů, ze kterého vznikla její první kniha, která se po vydání v Itálii dostala v roce 1912 také do Spojených států amerických, kde se stala druhou nejprodávanější knihou v žánru populárně naučné literatury. Dále byla tato kniha přeložena do asi 20 světových jazyků a získala si významné místo na poli vzdělávání. Následoval obrovský rozmach montessori pedagogiky po celém světě. Maria se tak začala plně věnovat šíření a zdokonalování své pedagogiky (asociacemontessori.cz) a „*více než čtyřicet zbývajících let života zasvětila tvůrčí organizátorské, přednáškové, spisovatelské a zájezdové činnosti*“ (Cipro, 2002^b, s. 104).

Charakteristika montessori pedagogiky

Montessori pedagogika staví na přesvědčení, že když dětem upravíme prostředí tak, aby respektovalo jejich specifické potřeby v průběhu jednotlivých fází jejich vývoje, a když jim pomůžeme najít si v něm vlastní cestu k rozvoji, jsou schopné vyvíjet se samy a postupně se dopracovat až ke svému skutečnému potenciálu. Celkově potom jde v systému montessori pedagogiky nejen o výchovu a vzdělávání, ale také o pochopení a podporování přirozeného vývoje (aidtolife.org). Podobně popisují montessori pedagogiku také Kasper a Kasperová (2008, s. 131), kteří dodávají, že v montessori pedagogice dospělí dítě aktivně neformují, ale ani jej nenechávají „v *bezbrhé svobodě*“. Úkolem dospělých je pomocí různých podnětů, didaktických pomůcek apod. vytvářet pro dítě různé situace, při jejichž řešení se bude zdravě vyvíjet a rozvíjet. Montessoriová (2019, s. 29) uvádí, že její metoda je založena na samotném dítěti, protože v něm má svůj původ. Tuto metodu dosáhla pomocí pozorování dítěte a jeho psychologie, a proto je, dle ní, tato metoda objektivní, protože objektivní může být metoda jedině tehdy, je-li postavena na pozorování faktů.

Montessori pedagogika se zaměřuje především na děti předškolního a mladšího školního věku. Cílem montessori pedagogiky u těchto dětí je pochopení věcí a jevů a rozvíjení myšlení a řeči. Toho dosahuje zejména pomocí smyslového poznávání, které je založeno na aktivní manipulaci dětí s určitými věcmi. Vhodný senzomotorický materiál totiž zajišťuje dítěti jak přísun smyslových podnětů, tak i podporu rozumového poznávání korespondující s jeho možnostmi v daném věku. Montessori pedagogika totiž využívá tzv. senzitivních období ve vývoji dítěte (viz tabulka č. 2 na následující straně), což jsou období, kdy je dítě citlivější a zároveň chtivější k tomu získat určitou novou dovednost (Kasper a Kasperová, 2008, s. 131–132). Montessoriová (2019, s. 45) uvádí, že vývoj člověka od narození do 18 let rozdělují psychologové do třech období, která jsou od sebe snadno rozlišitelná. Tato období jsou vždy stejně dlouhá (6letá), jedná se tedy o období 0–6 let, 6–12 let a 12–18 let. Stejně tak lze každé toto období rozdělit do kratších tříletých období. Vývoj člověka má totiž svůj určitý rytmus (v prvním roce je obrovský, ve druhém začíná zpomalovat a ve třetím je úplně minimální), který se právě v tříletých intervalech opakuje. Dle Montessoriové (2019, s. 46) tudíž nelze pracovat se všemi dětmi stejně napříč různými obdobími jejich vývoje. V každém období totiž potřebují jinou péči, jiné prostředí, metody i jiný cíl. Jestliže chceme, aby výchova a vzdělávání vycházely ze skutečného života, pak je nutné tyto věkové odlišnosti respektovat a výchovu a vzdělávání jim přizpůsobit.

Nyní si na následující straně uvedeme zmiňovanou tabulku (č. 2), která přehledně shrnuje jednotlivá senzitivní období vývoje dítěte a jejich specifika.

Tabulka č. 2 – Senzitivní období vývoje

1. období 0–6 let	0–3 roky	<p>Senzitivními oblastmi jsou pohyb, řeč, řád a matematika. V oblasti pohybových dovedností se jedná o držení rovnováhy, rozvoj chůze, běhu a manuální zručnosti. V oblasti řeči se jedná o rozvoj schopnosti mluvit. Dítě v tomto věku pohlcuje řeč ze svého okolí.</p> <p>Co se týče řádu, zde má dítě potřebu mít určitý pravidelný režim, ale také vyhledává činnosti, „<i>které zahrnují třídění, párování, uspořádávání a organizování</i>“ (montessoricr.cz). V oblasti matematiky dítě „<i>nevědomě vstřebává matematické struktury, se kterými přijde do styku</i>“ (Janík in Filová a kol., 2007^a, s. 154).</p>
	3–6 let	<p>Dítě si začíná uvědomovat vlastní já díky získávání zkušeností z aktivních činností. Dochází k analytickému zkoumání světa. Dítě je senzitivní v oblasti jemné motoriky a sociální integrace. Začíná se považovat za součást skupiny (rodina, školka). Nadále pokračuje vývoj pohybových (jemná motorika), řečových (prvopočátky čtení a psaní) a matematických (geometrické pojmy) dovedností.</p>
2. období 7–12 let	<p>V tomto období je dítě morálně senzitivní. Začíná vnímat spravedlnost a nespravedlnost, dobro a zlo. Dále je senzitivní v utváření sociálních vztahů, získává více sociálních zkušeností z širšího okolí. Pokud by byly jeho sociální vztahy chudé či omezované, hrozí zde riziko zpomalení jeho dalšího vývoje. U dítěte se také rozvíjí myšlení, začíná hledat příčiny jevů, přechází od konkrétna k abstrakci. Dále je v tomto období důležité dítě podporovat a motivovat k aktivnímu poznávání světa a samostatnému získávání nových znalostí a dovedností, čímž se rozvíjí jeho sebevědomí.</p>	
3. období 12–18 let	<p>Toto období bývá někdy označováno jako sociální znovuzrození či přestavba. V tomto období se u dospívajícího dítěte objevuje potřeba samostatnosti (chce se samo rozhodovat, být nezávislé, věřit si), v případě neúspěchů či zklamání pak také potřeba bezpečí a ochrany. Dítě je v tomto období citlivé na svou roli ve společnosti dospělých, na spravedlnost a lidskou důstojnost. Celkově si v tomto období vytváří o sobě samém nový obraz.</p>	

Tabulka č. 2 Senzitivní období vývoje. Zdroj: Kasper a Kasperová, 2008, s. 132; Janík in Filová a kol., 2007^a, s. 154.

Každé toto senzitivní období vývoje dítěte představuje jakousi výchovnou a vzdělávací příležitost, kterou by měli učitelé či vychovatelé při svém působení na dítě umět poznat a využít ji k jeho maximálnímu rozvoji (Janík in Filová a kol., 2007^a, s. 154).

Základní principy montessori pedagogiky

O montessori pedagogice, o jejích pravidlech, způsobech práce, prostředí, pomůckách, činnostech atd. bychom mohly napsat desítky, možná stovky stránek. Tato práce se ale nezabývá pouze montessori pedagogikou, a tak si zde uvádíme pouze základní a obecné informace tak, aby jednotlivým alternativním vzdělávacím koncepcím porozuměla i laická veřejnost. Proto si nyní, na závěr oddílu o montessori pedagogice, uvedeme některé základní principy montessori pedagogiky (podle webu montessori-zs.cz), kterými se tato pedagogika řídí, a díky kterým si zkompletujeme naše základní povědomí o montessori pedagogice.

a) *„Dítě je tvůrce sebe sama“*

Každé dítě má rozhodující vliv na svůj vlastní vývoj. Největší podíl na utváření jeho samotného má jeho vnitřní nastavení a aktivita. Dítě samozřejmě ovlivňuje také prostředí, ve kterém žije, a lidé, kteří ho obklopují, přesto je pouze na něm, které z těchto podnětů, jak a kdy ovlivní jeho činy.

b) *„Absorbující duch“*

Dítě přichází na svět jako „houba“, která nevědomě nasává vše, co ji obklopuje. Tato vlastnost umožňuje dítěti naučit se již během prvních let svého života nějakou komplexní znalost či dovednost, jako je např. jazyk.

c) *„Ruka je nástrojem ducha“*

Základem pro pochopení věcí a jevů a rozvoj myšlení a řeči je práce rukama. Při vzdělávání by se tedy měly propojovat aktivity tělesné i duševní. V procesu vzdělávání by dítě mělo mít možnost manipulovat s věcmi, být s nimi v kontaktu.

d) *„Polarizace pozornosti“*

Maria Montessoriová pozorovala u dětí, které se svobodně rozhodly pro nějakou činnost, hlubokou a dlouhodobou soustředěnost. Polarizace pozornosti je tedy pracovní cyklus, který tvoří tři fáze. Pro první fázi – přípravnou – je charakteristický neklid a hledání činnosti. Dítě hledá podněty, které ho „osloví“. V této fázi může dítěti nepřímo pomoci pedagog, který mu nabízí určité předměty, aktivity apod. Pokud dítě již najde svou činnost, započne soustředěná práce, tedy druhá fáze cyklu, při které je dítě natolik zabrané do činnosti, že se nenechá okolím vyrušit, dokud nedojde k nasycení se danou činností. Poslední fáze cyklu – fáze klidu – znamená, že se dítě po dokončení činnosti zklidní, zpracovává nové poznatky a prožívá radost a uspokojení. Projevem této fáze může být například uklizení hraček na své místo.

e) *„Senzitivní fáze“* (viz charakteristika montessori pedagogiky)

Senzitivní fáze jsou určitá období ve vývoji dítěte, ve kterých dítě projevuje zájem o učení se určitých jevů např. jazyk, čísla atd. V těchto obdobích se dítě dokáže učit téměř „bez práce“.

f) *„Připravené prostředí“*

Aby dítě mělo možnost najít si činnost, která ho zaujme, a při níž prožije všechny fáze polarizace pozornosti, je potřeba, aby mělo kolem sebe oslovující, motivující a zajímavé prostředí. Prostor pro dítě by mělo být připraveno tak, aby si v něm dítě našlo materiál, prostor a klid, aby se mohlo svým vlastním tempem přirozeně rozvíjet. Mělo by být přehledné, jednoduše členěné a každá věc by v něm měla mít své místo. Toto uspořádání vzbuzuje v dítěti pocit bezpečí, který mu dává pocit domova a podporuje jeho sebedůvěru.

g) *„Svobodná volba“*

Svobodná volba má velký vliv na komplexní rozvoj dítěte, jelikož se jejím prostřednictvím učí poznat své vlastní potřeby a znalosti a rozvíjet svou rozhodovací schopnost. V montessori pedagogice si dítě samo rozhoduje, co bude dělat, s kým bude spolupracovat či jak dlouho a kde bude činnost vykonávat. Činnost dítěte není založena na určitém povelu k práci či podle školního zvonění, ale na polaritě pozornosti dítěte, kdy je každé dítě připravené na jinou věc v jiný čas. Nutno podotknout, že svobodná volba neznamena, že dítě ledabyly přechází od jedné činnosti k druhé, aniž by nějakou dokončilo či nepracuje vůbec. Od toho je zde pedagog, který má pomocí svých pedagogických dovedností (bez příkazů) pomoci dítěti najít činnost, která ho zaujme. Zároveň také vede děti k tomu, aby při práci dodržovaly stanovená pravidla, např. při práci s určitým materiálem, a aby práci dokončily.

h) *„Celostní učení“*

Do procesu vzdělávání se promítají tělesné a duševní aktivity člověka, které na sebe vzájemně působí. Dítě je pedagogem chápáno jako myslící, citící, chtivá a jednající bytost.

i) *„Práce s pochvalou“*

V montessori pedagogice má mít učitel ke každému dítěti laskavý přístup. Své vyjadřování směrem k dětem by měl učitel volit tak, aby nehodnotil a neposuzoval, ale aby dával dítěti najevo svou náklonnost a účast či radost z toho, že uspělo při získávání nových dovedností. Každé dítě má potřebu cítit jistotu, bezpečí či úspěch. Potřebuje, aby si ho někdo všiml a aby mělo radost ze své vlastní práce. V montessori pedagogice se k pochvalám přistupuje velmi přiměřeně, jelikož dítě, které je až moc chváleno, začne být na pochvale závislé a postupně už nebude dělat práci pro své vlastní sebeuspokojení, ale pro uspokojení představ dospělého a pro získání pochvaly.

j) *„Práce s chybou“*

Dítě se učí chápat chybu jako přirozený jev v procesu vzdělávání, jako součást řešení problémů a jako zdroj nových poznatků. Chyba totiž není nic špatného, je to prostředek k učení. V montessori pedagogice nejsou děti za chyby trestány či negativně hodnoceny, jsou vedeny k tomu, aby ji braly jako ukazatele toho, co se potřebují doučit, v čem mají „mezery“. V montessori pedagogice jsou pracovní materiály pro dítě koncipovány tak, aby si dokázalo zkontrolovat správnost řešení a najít a opravit své chyby.

k) *„Dělená odpovědnost“*

Princip dělené odpovědnosti souvisí s principem svobodné volby. Dítě má možnost svobodně si vybrat svou práci, pokud se ale nedokáže samo rozhodnout, je mu k dispozici pedagog, který mu pomůže činnost vybrat tím, že jej motivuje a nabízí mu různé činnosti. Pedagog tedy *„dává dítěti svobodu tam, kde je schopné převzít zodpovědnost. Zásahuje v případech, kdy se dítě nudí, nedokáže si vybrat činnost, nebo kde jsou porušována pravidla“* (montessori-zs.cz).

l) *„Věkově smíšené skupiny“*

„Vyučování v Montessoriovské škole není strukturováno podle věkových skupin, ale dává přednost heterogennímu složení tříd“ (Svobodová a Jiřina, 1995, s. 28).

2.1.2 Waldorfská pedagogika

Waldorfskou pedagogiku založil rakouský pedagog a filozof Rudolf Steiner, který vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka – antroposofii. První škola, ve které se pracovalo podle pedagogiky Rudolfa Steinera, byla založena roku 1919 v obci Waldorf u Stuttgartu, podle které byla tato pedagogika následně pojmenována. Steiner byl tehdy požádán spolumajitelem a ředitelem cigaretové továrny Waldorf-Astoria o vybudování školy pro děti zaměstnanců firmy, která by byla v souladu se Steinerovou antroposofickou teorií. Tři roky po otevření první školy byla v Německu otevřena druhá waldorfská škola a krátce na to také několik dalších škol po celém jeho území. Vývoj waldorfských škol byl přerušena druhou světovou válkou, protože byly nacistickým režimem zakázány. Po pádu nacismu se ale waldorfská pedagogika začala znovu rozvíjet a šířit do různých zemí celého světa. V dnešní době je po celém světě více než tisíc škol stavějících na principech waldorfské pedagogiky. Do České republiky se waldorfská pedagogika dostala až po revoluci v roce 1989, kdy v následujících 3 letech vzniklo na našem území prvních šest škol tohoto typu. Všechny waldorfské školy a spolky na našem území (mateřské, základní, střední, waldorfské třídy v běžných školách, rodinná centra apod.) sdružuje Asociace waldorfských škol České republiky (waldorf-olomouc.cz; iwaldorf.cz; Průcha, 2012, s. 47; Grecmanová a Urbanovská, 1996, s. 6).

Rudolf Steiner

Narodil se 25. února 1861 v chorvatském Kraljevcu, který ležel blízko uherských hranic, kde jeho otec pracoval na nádraží. Většinu svého dětství (od 2 do 8 let) ale strávil v rakouském Pottschachu (Cipro, 2002^b, s. 25). Steiner již od útlého dětství velmi citlivě vnímal rozdíly mezi „*technickým světem strojů a vynálezů a světem víry a církevních tradic*“ (Svobodová a Jůva, 1995, s. 13), kdy se v pozdějším věku snažil o překlenutí těchto rozdílů. Po maturitě na reálce ve Vídeňském Novém Městě se rozhodl pro studium na Technické vysoké škole ve Vídni, kde mohl naplnit svůj zájem o přírodní vědy a matematiku, a prohloubit si tak své vědomosti v těchto oblastech. Také se zde ale věnoval i studiu literatury, filozofie či německých dějin. Seznámil se tak, mimo jiné, s díly filozofů Brentana, Hegela a Herbarta či básníka Goetheho a spisovatele Schillera. Právě od Schillera ho zaujaly jeho „Dopisy o estetické výchově člověka“, ve kterých se hovoří o kráse, která je prožitkem vědomí. Tato idea Steinera inspirovala, a sám se tak začal zabývat otázkami prožívání myšlenek a poznávání pravdy. Po studiích pracoval Steiner v Goethově a Schillerově archivu, kde se věnoval zpracování Goethových děl. Podílel se tak na vydání jeho spisů, sám byl autorem několika děl o Goethových přírodovědných spisech a také přednášel v Goethově přírodovědném spolku. Výsledkem Steinerovi práce s Goethovými díly byl jeho spis „Hlavní linie teorie poznání Goethova světového názoru“, ve kterém dával také zvláštní zřetel na Schillera (Svobodová a Jůva, 1995, s. 13; Cipro, 2002^b, s. 26).

Jedním z hlavních zdrojů Steinerovy pedagogické koncepce se stala jeho osobní pedagogická zkušenost, kdy se v první polovině 80. let 19. století stal domácím učitelem čtyř dětí ve vídeňské rodině. Na starosti měl kromě tří normálních zdravých chlapců také nervově handicapovaného chlapce, který trpěl hydrocefalií, což je onemocnění způsobující „*zvýšenou akumulaci tekutin (mozkomíšního moku) v dutinách mozku – mozkových komorách*“ (neurosurg.cz), bolestmi hlavy a celkovou ochablostí. Steinera tento chlapec natolik zaujal, že požádal rodiče, aby mu přenechali i celou jeho výchovu (Cipro, 2002^b, s. 27). Cipro (2002^b, s. 27) dále uvádí, že sám Steiner o této zkušenosti psal jako o úloze, která se pro něj stala hojným pramenem poučení. „*Musel jsem nalézt přístup k duši, která se nacházela zprvu ve stavu podobném spánku a kterou bylo třeba postupně přivést k tomu, aby získala vládu nad svými tělesnými projevy*“ (Cipro, 2002^b, s. 27). Právě při výchově a vzdělávání tohoto chlapce Steiner nahlédl do souvislostí mezi duchovně-duševní a tělesnou stránkou člověka. Při svých přípravách se tak musel zabývat i studiem fyziologie a psychologie. Pod Steinerovým vedením se chlapec po pár letech vyrovnal úrovni národní školy a mohl se hlásit ke zkoušce na gymnázium. Steiner zůstal jeho učitelem až do vyšších ročníků gymnázia a z chlapce

se nakonec stal úspěšný lékař. Při své práci s tímto handicapovaným chlapcem došel Steiner k názoru, že děti, které mají podobné postižení, by měly být vzdělávány dohromady s ostatními dětmi. Právě zde se zrodila jedna z budoucích charakteristik waldorfské pedagogiky (Cipro, 2002^b, s. 26–27).

Mezi další zdroje, které Steinera ovlivnily při vytváření jeho pedagogické koncepce, můžeme zařadit:

- Goethovo učení o metamorfózách,
 - Toto učení vychází z pozorování živých organismů, které dle této teorie podléhají jiným zákonům než tělesa neživá.
- práci učitele na dělnické škole v Berlíně,
 - Zde musel Steiner svůj přístup k výuce přizpůsobit „dělnické třídě“. Místo esoterického, učeneckého a intelektuálního stylu výkladu musel přistoupit k výkladu obraznému a konkrétnímu, který působil nejen na cit a vůli posluchače, ale i na jeho celou osobnost. I zde již můžeme pozorovat vzdělávání, které respektuje psychologii a fyziologii vzdělávaného a které následně vyústilo ve waldorfskou pedagogiku.
- Darwinovu teorii vývoje,
- Teosofickou společnost,
- tehdejší reformní pedagogické směry a další vědecké, umělecké, politické a ekonomické tendence té doby (Cipro, 2002^b, s. 26–28).

Steiner se dále věnoval svému systému antroposofie. V roce 1913 založil Antroposofickou společnost, která měla své sídlo v tzv. Goetheanu, což je vzdělávací centrum ve švýcarském Dornachu, jehož architekturu sám Steiner navrhl. Během dotváření antroposofie napsal čtyři mysterijní dramata, pracoval jako malíř a sochař a přednášel. Po vzniku první waldorfské školy začal organizovat přednášky i pro učitele a zdokonaloval svou pedagogickou koncepci vycházející z antroposofie pro školní praxi. Steiner zemřel náhle v roce 1925 ve věku 64 let. Zůstala nám po něm řada děl zaměřených především na přírodní vědy, filozofii, pedagogiku, literaturu, duchovno a lékařské vědy. Mezi nejznámější se řadí Theosofie, Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy a Filosofie svobody (Svobodová a Jůva, 1995, s. 13).

Antroposofie

Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera je založena na tzv. antroposofii. Tento pojem vychází z řeckých slov: anthropos = člověk a sofia = moudrost. Jedná se o vědu o podstatě člověka, kterou Steiner vybudoval na základě svých filozofických názorů a svého vztahu

ke světu (Svobodová a Jůva, 1995, s. 13). Podle Grecmanové a Urbanovské (1996, s. 6) se jedná o filozofii, „*kteřá z pozorování světa a člověka postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka.*“ Podle Nejedla (2010, s. 37) je antroposofie duchovní věda, „*kteřá se snaží spojovat poznatky moderní vědy s otázkami duchovního světa a zkoumat jejich vzájemný vztah s hmotným světem.*“ Nejedlo (2010, s. 37) dále uvádí, že slovo antroposofie sám Steiner nevymyslel, ale převzal ho z filozofických spisů J. H. Fichteho či přednášek R. Zimmermanna, kteří tento pojem používali již před ním. Steinerovo pojetí antroposofie vychází z jasného filozofického základu, ale nemá jít o pouhou teorii, nýbrž o cestu poznání a životní praxe. Nejedlo (2010, s. 37) dále ve své knize uvádí i definici antroposofie podle samotného Steinera, který ji popisuje takto: „*Postav se doprostřed mezi Boha a přírodu, nech člověka mluvit o tom, co je nad tebou a září do tebe, i o tom, co do tebe zasahuje zdola, a máš anthroposofii, moudrost, kterou promlouvá člověk.*“ Rudolf Steiner totiž ve své antroposofii chápe člověka jako bytost, kterou tvoří tři složky – tělo, duše a duch. Tělo představuje oblast uspokojování životních pudů, duch představuje oblast uvědomění si vlastního „já“ a duše představuje místo, kde se oblast tělesná propojuje s oblastí duchovní (Grecmanová a Urbanovská, 1996, s. 7). Grecmanová a Urbanovská (1996, s. 8) na závěr k antroposofii dodávají, že waldorfská pedagogika je sice založena na antroposofii, ale samotná antroposofie se ve školách waldorfského typu nevyučuje a ani se žákům nepředstavuje její pohled na svět. Principy antroposofie se ve waldorfských školách uplatňují především v metodách a způsobech výchovy a vzdělávání.

Charakteristika waldorfské pedagogiky

Cílem waldorfské pedagogiky je vychovávat a vzdělávat děti tak, aby z nich vyrostly všestranné a harmonicky rozvinuté osobnosti. Ve waldorfské pedagogice se výuka rovnoměrně prolíná všemi oblastmi, které děti mají potřebu rozvíjet, tedy oblastmi pohybovými, intelektuálními, uměleckými a sociálními. Děti vzdělávané podle waldorfské pedagogiky si budují zdravé sebevědomí díky kladnému hodnocení, které respektuje jejich individuální možnosti a schopnosti. Díky tomu, že se děti ve výuce věnují širokému spektru činností, si každé z nich dokáže najít alespoň jednu disciplínu, ve které může vynikat, a tím se rovněž rozvíjí i jeho sebevědomí. Pro waldorfskou pedagogiku je velice důležité rozvíjet v dětech smysl pro odpovědnost za své vlastní jednání, rozvíjet spolupráci mezi dětmi, kdy děti vědomě využívají vlastní individuální schopnosti ve prospěch celé skupiny, podporovat v dětech tvořivost a touhu po poznání a podněcovat je k neustálému rozvoji jejich vlastních schopností a dovedností. Dítě, které je výchovou a vzděláváním vedeno k rozvoji těchto oblastí, umí smysluplně trávit svůj čas a umí se zdravě prosazovat. Waldorfská pedagogika také klade důraz

na úzkou spolupráci školy s rodiči dětí, díky čemuž se principy waldorfské pedagogiky prolínají i do výchovy v rodině, což má pozitivní vliv na celkovou harmonizaci dítěte (waldorf-brno.cz).

Principy waldorfské pedagogiky

Nyní si zde, stejně jako u montessori pedagogiky, uvedeme základní principy waldorfské pedagogiky (podle Dvořákové in waldorfcz.cz), na základě kterých fungují všechny školy waldorfského typu a které nám zkompletují naše poznání waldorfské vzdělávací koncepce.

a) *„Celostní pojetí člověka“*

Jak jsme si již uváděli v charakteristice, waldorfská pedagogika si zakládá na celostním pojetím člověka, což znamená, že se snaží o všestranný rozvoj, nikoliv o úzkou zaměřenost na jednu oblast vzdělávání. Waldorfská pedagogika se snaží o rovnoměrný rozvoj rozumu, citu i vůle a ve vzdělávání klade důraz na zapojování všech smyslů. Ve waldorfských školách jsou si všechny vyučované předměty rovny, žádné nejsou nadřazovány nad jiné a ani se zde při žádném nerozdělují děti podle pohlaví. Základním cílem waldorfské pedagogiky je totiž dát všem dětem *„široký, nespécializovaný základ“* (Dvořáková in waldorfcz.cz). Jak jsme již rovněž zmiňovali v charakteristice, ve waldorfských školách se děti věnují širokému spektru činností (např. knihařství, zahradnictví, kovotepectví, zeměměřičství, pečení, ruční práce, stavební práce apod.), které svými zaměřeními berou ohled na různá nadání dětí, což umožňuje, aby mohlo každé dítě alespoň v jedné disciplíně vynikat.

b) *„Metody práce (...) vycházejí z vývojových zákonitostí jednotlivých sedmiletí“*

Autorka Hrdličková (1994, s. 49–51) uvádí, že podle antroposofické vývojové psychologie probíhá vývoj fyzické, duševní a duchovní oblasti člověka v sedmiletých cyklech, jejichž specifika si nyní uvedeme v následující tabulce (č. 3).

Tabulka č. 3 – Sedmileté cykly vývoje člověka

První sedmiletí 0–7 let	Období rozvoje tzv. těla fyzického. Dítě je úzce spjato se svým fyzickým tělem, které se v tomto období velmi intenzivně vyvíjí. Svě okolí vnímá dítě především svými končetinami, <i>„hlava je ještě uzavřena, není schopna přijímat rozumová vysvětlení“</i> (Hrdličková, 1994, s. 50). Dítě v tomto období je citově vnímavé a rozvíjí své rytmické schopnosti a dovednosti. V oblasti výchovy jsou pro děti nejdůležitější blízcí lidé. Dítě je napodobuje – učí se od nich přijímat dobro, lásku, pravdu, krásu, moudrost a dále také díky nim posiluje sebejistotu a sebedůvěru. Ideálním výchovným prostředkem je zde volná hra (může být i částečně řízená), která předčasně nezatěžuje intelekt dítěte. Cílem tohoto období není
----------------------------	---

	<p>jakákoliv příprava na vzdělávání či dosažení určitého rozumového stupně, nýbrž „zajištění klidného a radostného prožívání dětství, z něhož může člověk čerpat pohodu celý život“ (Hrdličková, 1994, s. 50).</p>
<p>Druhé sedmiletí 7–14 let</p>	<p>Období rozvoje tzv. éterického těla, které dodává tělu fyzickému sílu pro další vývoj. Datuje se též od výměny zubů po pohlavní dospělost. V tomto období by měla být výchova dítěte již na vyšším stupni kvality. Dítě se v tomto období již tolik neučí nápodobou a přichází tak na řadu určitý vzdělávací obsah (pohádky, bajky, příběhy, fantazie, symboly apod.). V tomto období je nejdůležitější rozvíjet u dítěte cit, citové vnímání, umělecké tvoření a prožívání. Dítě si pomocí vzdělávacího obsahu vytváří své představy a fantazie, které ovlivňují vývoj jeho vnitřního světa. Na rozumovou stránku dítěte by se nemělo působit asi do 10. roku věku, jelikož by mohlo dojít k jeho zahlcení intelektuálními poznatky. V tomto období má pro dítě také velmi důležité postavení učitel – autorita, která je mu vzorem a která mu pomáhá, vede ho, dává mu pocit jistoty a bezpečí. Okolo 10. roku života dítěte dochází k vývoji tzv. astrálního těla, kdy je možné začít u dítěte postupně rozvíjet jeho rozumové schopnosti (abstraktní soudy, teorie, definice apod.). To, co si dítě dosud osvojovalo neintelektuálně (především citově), začne ze svého vnitřního popudu pomalu chápat. Začne si uvědomovat vlastní bytost.</p>
<p>Třetí sedmiletí 14–21 let</p>	<p>V tomto období nastává uvědomování si vlastní identity a utváření si svých názorů na svět a postojů k němu. Plně se rozvíjí schopnosti abstraktního myšlení a tvorby vlastních úsudků (často velmi kritických). Pro člověka a jeho duchovní prožívání lidství je důležitý příchod první lásky do jeho duševního života. Učitel by měl při vzdělávání dospívajících umět nacházet kompromis mezi působením rozumu a citu – „nemá mladému člověku vmucovat žádné názory. Měl by zprostředkovat objasnění potřebných souvislostí, otevřít cestu, pomoci mládeži hledat odpovědi na otázky, týkající se její existence a úsudku o světě“ (Svobodová a Jůva, 1995, s. 14).</p>

Tabulka č. 3 Sedmileté cykly vývoje člověka. Zdroj: Hrdličková, 1994, s. 49–51.

Waldorfské učitelé při své práci respektují vývojová specifika jednotlivých sedmiletí. Učivo základních předmětů (matematika, český jazyk, dějepis, fyzika apod.) je ve waldorfských

školách členěno do tzv. epoch, které tvoří hlavní vyučování v první části dne. Svobodová a Jůva (1995, s. 18) ve své knize uvádějí citaci epochy podle Steinera, který ji popisuje jako „*pevně vymezenou vyučovací jednotku s určitým obsahem, která umožňuje soustředění na jednu věc tak dlouho, jak je to potřeba, s ohledem na vývojové stadium, ve kterém se právě děti nacházejí. Epochu tvoří spojené tři vyučovací hodiny, v nichž se probírá jeden předmět po dobu tří až šesti týdnů.*“ Ostatní tzv. odborné předměty (cizí jazyky, výtvarná, hudební a tělesná výchova, ruční práce, cvičení k předmětům hlavního vyučování a eurytmie) se vyučují ve standardních 45minutových vyučovacích hodinách. Svobodová a Jůva (1995, s. 17) uvádí, že eurytmie je typickým předmětem waldorfské pedagogiky. Jde o umění vyjádřit myšlenky, prožitky, umělecká díla či hudbu pomocí pohybu.

c) „*Činnost (...) je chápána jako umělecký proces*“

Učitel waldorfské školy by měl děti vést k prožitkům, „*že i předměty každodenní potřeby mohou být krásné*“ (Dvořáková in waldorfb.cz) a také k osvojování si dovedností a schopností pro vlastní realizaci těchto prožitků. Z těchto důvodů mají ve waldorfských školách početné zastoupení umělecké a rukodělné předměty.

d) „*Třídní učitel (...) po celou dobu školní docházky*“

Pokud je to možné, měl by děti po celou dobu jejich docházky do školy vést a vyučovat pouze jeden učitel. Jen tak je možné, aby učitel detailně poznal individuální schopnosti každého žáka i specifika dané školní (sociální) skupiny.

e) „*Slovní hodnocení*“

Slovní hodnocení napomáhá probouzení zvědavosti a zájmu v dětech, což je jeden z hlavních cílů waldorfské pedagogiky. Ve waldorfských školách nejsou děti známkovány, ale dostávají od učitelů ústní či písemnou zpětnou vazbu v průběhu celého školního roku. Rodiče se o projevech a výsledcích svého dítěte dozvídají na rodičovských schůzkách (cca za měsíc) a na rodičovských individuálních konzultacích, které se konají zpravidla jednou za pololetí.

f) „*Intenzivní spolupráce s rodiči*“

Spolupráce s rodiči je ve waldorfských školách budována prakticky od samotného vzniku dané školy. Waldorfské školy jsou totiž zřizovány na základě iniciativy rodičů a učitelů. Tím, že se často rodiče podílejí na vzniku školy (vyřizování na úřadech, příprava tříd či rekonstrukce školy), získávají ke škole mnohem osobnější a intenzivnější vztah. Rodiče se ve škole podílejí na její správě, na akcích školy pro děti (slavnosti, pomoc učiteli s realizací specifické epochy či předmětu, vydávání školního zpravodaje, financování nadstandardních činností) i pro veřejnost (kulturní akce, tematické jarmarky, přednášky či jiné vzdělávací činnosti). Spolupráce školy s rodiči probíhá také v podobě návštěv učitelů v rodinách, a naopak rodičů ve výuce.

2.1.3 Daltonský plán

Daltonský plán dostal svůj název podle města Dalton ve Spojených státech amerických (konkrétně ve státě Massachusetts), ve kterém vznikla v roce 1919 (podle Cipra (2002b, s. 287) až v roce 1920) experimentální škola vycházející ze vzdělávací koncepce své iniciátorky Helen Parkhurstové. Svou vzdělávací koncepci (daltonský plán) Parkhurstová poté poprvé prezentovala v díle „Education on the Dalton Plan“ v roce 1922 (podle Cipra (2002^b, s. 288) až v roce 1923). Daltonský plán se řadí mezi reformně-pedagogická hnutí první poloviny 20. století, která svým pedocentrickým zaměřením přispěla k obrácení pozornosti od „*technologie vyučování*“ (Polák a Valla in Filová a kol., 2007, s. 172) k individualitě dítěte. Výchova a vzdělávání v daltonských školách jsou tak plně zaměřené na podporu a rozvíjení aktivity, zájmů a potřeb dítěte. Hlavní inspirací k vytvoření daltonského plánu byla pro Helen Parkhurstovou italská lékařka a pedagožka Maria Montessoriová, se kterou Parkhurstová dříve spolupracovala. Pedagogická teorie i praxe daltonského plánu se po roce 1922 začaly šířit do Evropy, Asie a Austrálie. V Evropě mají daltonské školy největší zastoupení v Nizozemsku. Právě nizozemské daltonské školy se staly zdrojem inspirace a zkušeností pro české daltonské školy, které u nás začaly vnikat na začátku 90. let 20. století. V současné době sdružuje daltonské školy na našem území brněnská Asociace českých daltonských škol. České daltonské školy a jejich pedagogové společně s nizozemskými daltonskými školami a jejich pedagogy založili mezinárodní daltonskou organizaci tzv. Dalton International (Polák a Valla in Filová a kol., 2007, s. 171–172). Mezinárodní organizace Dalton sdružuje lokální daltonské asociace, organizace, školy a pedagogy z různých zemí celého světa, mezi něž patří Česká republika, Slovensko, Polsko, Rakousko, Nizozemsko, Maďarsko, Čína, Austrálie, Německo a Turecko (daltoninternational.org^a).

Helen Parkhurstová

Cipro (2002^b, s. 287) ve své knize uvádí, že se o osobním životě Helen Parkhurstové mnoho neví. On sám se setkal se třemi různými lety narození Helen Parkhurstové (1881, 1887 a 1892), kdy podle něj je nepravděpodobnější ten první. Nám se podařilo najít ještě rok 1897, který uvádějí autoři Svobodová a Jůva (1995, s. 7). Helen Parkhurstová se podle organizace Dalton International (daltoninternational.org^b) narodila 7. března 1887 v americkém městě Durand ve Wisconsinu. Zde nacházíme také nesrovnalosti s výkladem pana Cipra (2002^b, s. 287), jelikož ten považuje za místo narození Helen Parkhurstové New Yale City. Stejný rok i místo narození jako Dalton International (daltoninternational.org^b) uvádí také web daltonské mateřské školy v Hongkongu (littledalton.com). Jelikož o osobním životě Helen Parhurstové

toho mnoho nevíme a dostupné informace navíc jeví známky nesrovnalostí, pokusíme se zde alespoň stručně uvést její pracovní život, a to právě podle webových stránek daltoninternational.org^b a littledalton.com.

Podle životopisu Helen Parkhurstové na webu daltoninternational.org^b byla Helen Parkhurstová americká pedagožka, autorka a lektorka. V roce 1907 vystudovala River Falls Normal School of Wisconsin State College, následně studovala ještě na Kolumbijské univerzitě a univerzitách v Římě a Mnichově. V roce 1943 pak získala magisterský titul z pedagogiky na Yale University. Web littledalton.com uvádí, že Helen Parkhurstová strávila rok v Itálii, kde studovala a spolupracovala s další významnou reformátorkou Marií Montessoriovou. Když Montessoriová odjela přednášet do Spojených států amerických, požádala Parkhurstovou o společnost. Následné téměř tři roky pak Parkhurstová spravovala montessori školy po celých státech a také pomáhala rozvíjet školící programy. Své znalosti, zkušenosti a nápady z oblasti pedagogiky a lidského procesu učení poté začala uplatňovat na škole Children's University School v Daltonu. Reformátorské myšlenky Helen Parhurstové stavěly na názoru, že když je žákovi přenechána odpovědnost za určitou oblast učení, pak instinktivně hledá co nejlepší způsob k dosažení daného cíle.

Charakteristika daltonského plánu

„Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti“ (Polák a Valla in Filová a kol., 2007, s. 171). Průcha (2012, s. 55) uvádí, že daltonské školy bývají též někdy nazývány školami „s uvolněnou třídní strukturou“, což je jedna ze základních vlastností daltonského plánu. V daltonských školách se při vzdělávání a výchově podporuje právě volná a samostatná práce žáků, kterou usměrňuje pedagog pomocí instrukcí či zadání. Při výuce v daltonské škole se dbá na samostatnost žáka a jeho individuální zpracování vyučovaného tématu. Tato samostatná práce je v celkové skladbě vyučovací hodiny zařazována různě – může předcházet, ale i následovat skupinové vyučování či skupinovou práci v hodině (Polák a Valla in Filová a kol., 2007, s. 171). Röhner a Wenke (2003, s. 11) ve své knize uvádějí, že v daltonském plánu je učitel ten, kdo inspiruje žáky novými podněty, náměty či myšlenkami. Daltonský učitel by měl svým žákům ukázat *„cestu k cíli a potom je usměrňovat, být jim nejen učitelem, ale i rádcem a průvodcem“ (Röhner a Wenke, 2003, s. 11).* Röhner a Wenke (2003, s. 11) dále uvádějí, že výchovně-vzdělávací koncept daltonského plánu lze aplikovat jak na různých stupních škol – v mateřské, základní i střední škole, tak i v omezené podobě v určitých předmětech, protože jednotlivé prvky této koncepce lze používat i samostatně.

Principy daltonského plánu

Nyní si uvedeme základní principy výchovy a vzdělávání podle daltonského plánu, které nám zkompletují naše dosavadní informace o této alternativní pedagogické koncepci. Vycházet budeme z autorů Poláka a Vally, kteří uvádějí tři základní principy daltonského plánu (in Filová a kol., 2007, s. 172–174).

a) „Svoboda a odpovědnost“

„Svoboda (...) umožňuje osobní rozhodování, volbu a současně člověka činí odpovědným za to, co dělá, za ono rozhodnutí a jeho důsledky“ (Polák a Valla in Filová a kol., 2007, s. 172).

V rámci daltonského plánu rozlišujeme svobodu žáka a svobodu pedagoga. Svoboda žáka spočívá v tom, že si žák sám volí, v jakém pořadí bude řešit zadané úkoly, vybírá si místo, kde bude na úkolu pracovat, a pomůcky a prostředky k práci, rozhoduje se, jestli bude na úkolu pracovat samostatně či s někým bude spolupracovat, a nastavuje si čas, který potřebuje ke splnění jednotlivých částí úkolu. Svoboda pedagoga se vztahuje k přípravě a organizaci vyučování a hodnocení práce. Pedagog vybírá zadání úkolů, jejich rozsah, strukturu, obtížnost a to, jestli budou zaměřené na jeden konkrétní předmět nebo budou přesahovat do různých předmětů. Pedagog dále vybírá zdroje informací, volitelné úkoly (tzv. práci navíc) a jejich zaměření, zamýšlí se nad diferenciací úkolů pro různé úrovně skupiny žáků, volí si, jak bude kontrolovat a hodnotit práci žáků, navrhuje a nastavuje různá pravidla pro práci s kolektivem apod. V daltonském plánu je při výchově a vzdělávání důležitá také odpovědnost. V procesu učení jsou žáci vedeni k pochopení toho, že za své vzdělávání jsou si odpovědni oni sami, nikoliv jejich učitelé. *„Jestliže učiníme žáky z větší části odpovědné za jejich rozvoj, upevníme v nich pocit sebedůvěry, odpovědnosti k sobě a podporujeme jejich iniciativu a schopnost objevovat“ (Polák a Valla in Filová a kol., 2007, s. 173).* Tím, že podle daltonského plánu přenechávají pedagogové část odpovědnosti za učení žákům, získávají žáci pocit, že jejich práce má smysl. Tento pocit může být ještě intenzivnější, pokud jim pedagogové vysvětlí záměr toho, proč jim přenechávají část odpovědnosti, tedy toho, že jim naprosto důvěřují, že zadané úkoly sami zvládnou. Díky tomu, že má žák odpovědnost za své vlastní učení, si také rozvíjí a nachází vlastní styl učení, na který si i dokáže sám vytvořit zpětnou vazbu. Nutno podotknout, že přesun části odpovědnosti z pedagoga na žáka musí mít pevně stanovená pravidla, která musí, mimo jiné, obsahovat také postupy pro případ, kdy žák zadané úkoly v požadovaném termínu a kvalitě nesplní.

b) „Samostatnost“

Tento princip se dá zjednodušeně vysvětlit jako samostatné hledání a řešení zadání žáky. *„Jde o to, aby žáci odváděli samostatnou duševní práci a aby probíhalo jejich samostatné myšlení,*

spojené s utvářením vlastního stanoviska“ (Polák a Valla in Filová a kol., 2007, s. 173). Přitom se vždy respektuje individualita každého žáka (jeho zralost, zájmy, tempo, pracovní nasazení a soustředěnost). Samostatná práce v dětech „silně ovlivňuje motivaci“ (Polák a Valla in Filová a kol., 2007, s. 173). Díky tomu, že je v daltonském plánu podporována samostatná práce žáků, se žáci učí a pracují podle své vlastní úrovně, ve svém ideálním tempu a většinou až na hranici svých kapacitních možností (tedy velmi intenzivně). Samostatná práce žáků může v daltonském plánu trvat buď určitou vyučovací jednotku tzv. dílnu, nebo může představovat dlouhodobější úkol, tematické zadání či projekt.

c) *„Spolupráce“*

Podle daltonského plánu je mimo samostatné práce žáků důležitá také jejich vzájemná spolupráce. Autoři Polák a Valla (in Filová a kol., 2007, s. 174) ve svém textu zmiňují i citaci Helen Parkhurstové, která říká, že *„daltonský plán směřuje k socializaci školního prostředí, což pomáhá vytvářet kooperující pospolitost.“* V daltonském plánu se, podle výchovného a didaktického záměru pedagoga, uplatňují tři formy kooperativní práce, a to:

- paralelní pracovní postup,
 - To znamená, že všichni žáci mají stejný úkol a vzájemně si pomáhají.
- komplementární/doplňkový postup,
 - V tomto případě je jeden velký úkol rozdělen na menší části, které jsou přiřazeny k jednotlivým pracovním skupinám žáků.
- kombinovaný postup.
 - Při tomto postupu *„dílní úkoly spolu částečně souvisejí, nebo tentýž úkol plní více než jedna skupina“ (Polák a Valla in Filová a kol., 2007, s. 174).*

Pedagog by měl vhodný postup kooperativní práce a její zadání volit na základě komunikačních a koordinačních schopností a dovedností jednotlivých žáků tak, aby měli všichni členové skupiny možnost aktivně se na práci podílet. V daltonském plánu se můžeme setkat také s mentoringovou formou kooperace, kdy starší žák (mentor) pomáhá mladšímu žákovi s učivem, čehož výsledkem je zisk pro obě strany. Starší žák si díky mentorování opakuje učivo, zvyšuje si sebevědomí, učí se srozumitelně formulovat své myšlenky a vytváří si vztah k mladším spolužákům. Autoři Röhner a Wenke (2003, s. 88–91) tuto formu kooperace označují jako výuku pomocí tutorů, kdy podle nich má pojem tutor a mentor stejný význam.

2.1.4 Freinetovská pedagogika

Freinetovskou pedagogiku vytvořil francouzský pedagog Célestin Freinet, který byl významným představitelem a zastáncem tzv. pracovní školy. Hlavní myšlenku jeho pedagogiky

představuje heslo „Par la vie – pour la vie – par le travail“ (z života – pro život – prací). Freinet ve své pedagogické koncepci hovoří o nutnosti vybavit školní třídy pracovními kouty. V těchto koutech by se pak děti měly možnost, samostatně či ve skupinách, věnovat určitým činnostem, např. přírodním vědám, technice, domácím pracím, umění, jazykové komunikaci atd. Alternativní školy podle koncepce freinetovské pedagogiky se nejvíce rozšířily ve Francii, Belgii a Nizozemsku. U nás zatím neexistuje žádná škola, která by fungovala podle principů freinetovské pedagogiky (Průcha, 2012, s. 53). Mnoho škol však alespoň částečně praktikuje některé prvky této pedagogiky, jako je např. tvorba školního časopisu, dopisování si mezi školami či třídami, zřízení školní tiskárny atd. (Janík in Filová a kol., 2007^b, 167).

Célestin Freinet

Célestin Freinet se narodil 15. 10. 1896 v jihofrancouzské vesnici Gars jako páté dítě (z celkových osmi) do chudé rolnické rodiny. Tento fakt v budoucnu výrazně ovlivnil jeho pedagogickou koncepci, jelikož díky tomu Freinet celé své dětství strávil na venkově po boku sedláků, řemeslníků a pastevců. V roce 1912 se přihlásil do učitelského semináře, ale bohužel jej nemohl dokončit, protože přišla válka, do které musel nastoupit. V roce 1917 byl Freinet ve válce těžce zraněn, měl prostřelené plíce, a následujících několik let tak musel strávit bojem o život v nemocnicích, lazaretech a sanatoriích. Když tyto instituce po čtyřech letech opouštěl, byl z něj 90% invalida. I přes to, že mu jeho plíce nedovolovaly normálně dýchat, natož mluvit, vrátil se v roce 1920 ke své původní pedagogické dráze a začal vyučovat na venkovské škole v Bar-sur-Loup. Právě zde se začala rodit koncepce freinetovské pedagogiky, jelikož Freinet musel najít „*prostředky, které by mu pomohly šetřit vlastní hlas, a přitom nejen neuškodily žákům, ale naopak jim prospěly více než tradiční, jen slovní vyučování*“ (Cipro, 2002^b, s. 484). Postupně se také začal více zajímat o reformní pedagogiku a její hnutí, což ho dovedlo ke studiu děl Marie Montessoriové, Helen Parkhurstové, Ovida Decrolyho, Adolpha Ferriera, Johanna Heinricha Pestalozziho a mnoha dalších. Zvláště poslední dva zmiňovaní autoři ho velmi zaujali. Díky nim a také vlastní praxí dospěl k názoru, že výuku dětí je potřeba zbavit abstraktnosti a verbalismu a že děti jsou nejvíce pozorné, když se vyučuje téma, které je jim blízké, které mají zažité, a když se při vyučování mohou aktivně projevovat. Na základě tohoto poznání pak začal pořádat výchovné procházky, při kterých děti nacházely mnoho podnětů k výuce a které se staly základem jeho pedagogické koncepce. Freinet poté začal hledat ještě účinnější prostředky pro aktivizaci dětí při vyučování, až narazil na školní tiskárnu, kterou hodlal se svými žáky využívat ke zpracování podnětů z procházek. Sám Freinet se o školní tiskárně vyjádřil následovně: „*Kdybych mohl tiskařským materiálem, přizpůsobeným mé třídě, převést živý text, výsledek procházky, na školní stránku, nahrazující stránky učebnice, vyvolali*

bychom pro tištěnou četbu stejně hluboký a funkční zájem, jako pro přípravu textu samého“ (Cipro, 2002^b, s. 485). I přes počáteční nedůvěru samotného Freineta k této činnosti, jelikož tisk byl časově i technicky náročný, z ní byli jeho žáci nadšeni. „Byli tím zaujati jako hrou, nejen proto, že třídění typů písmen v sázičkách mohlo být zajímavé, ale zvláště proto, že jsme objevili normální a přirozený proces kultury: pozorování, myšlení, přirozený výraz se přeměňovaly v hotový text“ (Cipro, 2002^b, s. 485). Přestože tiskárnu před Freinetem již někteří autoři využívali (např. Decroly), jeho přístup k jejímu využití byl zcela originální, jelikož ji používal k tisku tzv. svobodných textů, které psali spontánně jeho žáci na základě své vnitřní motivace k psaní či nějakému tématu. Freinetovo pojetí svobodného textu se tak stalo základní charakteristikou jeho vznikající pedagogické koncepce (Janík in Filová a kol., 2007^b, s. 161; Cipro, 2002^b, s. 484–485).

Charakteristika freinetovské pedagogiky

Janík (in Filová a kol., 2007, s. 163) charakterizuje freinetovskou pedagogiku jako francouzskou (národní), moderní, politickou, lidovou a aktivní. Podle něj chtěl Freinet vytvořit takovou školu, která bude pro děti představovat nejen místo pro učení, ale také místo pro život. V koncepci freinetovské pedagogiky bylo vytvořeno mnoho didaktických pracovních technik obohacujících proces vzdělávání. Tyto techniky jsou charakteristické pro tuto vzdělávací koncepci a jsou považovány za její nejdůležitější prvek (Průcha, 2012, s. 53). Jedná se o následující techniky:

- členění pracovního prostoru třídy na tzv. pracovní ateliéry,
 - Třída je zařízena a vybavena jako dílna, v níž se nacházejí jednotlivé ateliéry pro různé činnosti, ve kterých se děti mohou samostatně nebo ve skupinách věnovat různým činnostem.
- individuální pracovní plán žáka,
 - Tento plán je týdenní a je vždy konzultován s učitelem.
- pracovní knihovna,
 - Tato knihovna obsahuje tzv. informativní sešity a různé audiovizuální materiály motivující žáky k pracovním činnostem či vědeckému bádání.
- kartotéka,
 - V kartotéce jsou umístěny karty s testy, úkoly a jejich řešeními k jednotlivým tématům základního učiva.
- akustické učební programy,
 - Tyto programy jsou využívány např. pro výuku jazyků.

- školní tiskárna,
 - Tato tiskárna má mnoho způsobů použití, ale slouží zejména k rozvíjení manuálních dovedností a intelektuálních schopností žáků. Ve školní tiskárně se tisknou svobodné texty žáků, ze kterých se pak dále vytvářejí školní nebo třídní deníky, časopisy či noviny.
- nástěnka,
 - Na nástěnce jsou veřejně umísťovány pracovní výsledky žáků, jejich pochvaly, ale i kritiky, a také např. jejich přání.
- ranní rozhovor,
 - Každé ráno před začátkem vyučování mají děti s učitelem volný rozhovor, který slouží k jejich svobodnému vyjádření se. Pro učitele představuje rozhovor zdroj informací o zájmech a zkušenostech jeho žáků.
- korespondence mezi školami a třídami.
 - Originální prvek freinetovské pedagogiky, kdy si žáci spřátelených škol či tříd vzájemně posílají své texty (Průcha, 2012, s. 53; Janík in Filová a kol., 2007, s. 166–167).

Principy freinetovské pedagogiky

Své poznání freinetovské pedagogiky si nyní dokončíme a uzavřeme shrnutím základních principů, na kterých tato alternativní pedagogická koncepce staví. Jako zdroj nám poslouží autor Janík (in Filová a kol., 2007, s. 163–166), který uvádí čtyři principy pedagogiky C. Freineta.

a) *„Lidová pedagogika a její cíle politické“*

Célestin Freinet razil heslo „Nové školy lidu a pro lid“, což vystihuje jeho záměr, aby jeho pedagogika byla chápána jako lidová, jelikož byla určena pro běžné (především venkovské) školy. Freinet, stejně jako ostatní reformní pedagogové, stavěl do středu vzdělávání dítě a jeho individuálnost, přičemž dodával, *„že v dítěti je třeba současně vidět také člena společnosti“* (Janík in Filová a kol., 2007, s. 163). Freinet viděl řešení proměny společnosti právě ve změně způsobu vzdělávání, proto jeho pedagogická koncepce obsahuje kromě cílů výchovných a vzdělávacích také cíle politické. Hlavním politickým cílem freinetovské pedagogiky je vychovat *„uvědomělého a politicky angažovaného člověka, kterému požadavek na proměnu společnosti nebude lhostejný“* (Janík in Filová a kol., 2007, s. 163). Dalo by se říct, že jde v podstatě o jakousi formu občanské výchovy, která v dětech formuje odpovědnost k sobě samým i ke společnosti. Demokracie je v rámci freinetovské pedagogiky uplatňována

a rozvíjena např. diskuzí učitele a žáka nad jeho týdenním plánem výuky nebo prostřednictvím školní či třídní rady.

b) *„Práce jako motor pedagogiky“*

Jedním ze základních principů freinetovské pedagogiky je aktivnost. Hlavní formu aktivnosti zde představuje práce, která je schopná propojit školu s běžným životem. Práce je v této pedagogické koncepci chápána jako aktivní, cílená a plánovaná činnost na nějakém problému či úkolu. Pro Freineta představuje práce princip, motor a filozofii národní (francouzské) pedagogiky. Jelikož je možnost pracovat základním právem člověka a důležitou součástí jeho života, měla by být práce i součástí školy. Ve freinetovských školách si tedy pod pojmem práce můžeme představit aktivity, jako je zkoumání, experimentování, svobodné vyjadřování, tisk textů a tvorba školních novin, dopisování si s jinými školami, zkoušení řemeslných činností apod. Pro školní práci je důležité, aby při ní žák mohl *„vstoupit do role badatele-výzkumníka a sám věci objevovat nebo do role autora-tvůrce svobodného vyjádření“* (Janík in Filová a kol., 2007, s. 164).

c) *„Zkušenost dítěte jako stavební kámen vyučování a učení“*

Základem freinetovské pedagogiky je přesvědčení, že dítě si musí zkušenosti se světem udělat samo a že *„vědění nemá přicházet jen od učitele, žáci mají být vedeni k tomu, aby si vědění dokázali opatřit sami“* (Janík in Filová a kol., 2007, s. 164). Proto je podle této pedagogiky důležité ve výuce uplatňovat žákovské experimentování, zkoumání a objevování, pro které má být, stejně jako u montessori pedagogiky, předem připraveno vhodné a podnětné prostředí.

d) *„Svobodné vyjádření“*

Svoboda je základním prvkem většiny reformních pedagogických koncepcí, ale u každé je chápána poněkud odlišně. Freinet spatřuje svobodu v umožnění dítěti se svobodně vyjádřit – dát mu také slovo. Svobodné vyjádření dítěte je jeho přirozený a tvořivý projev, který nám zprostředkovává to, co se uvnitř něj odehrává – jeho vnitřní svět. Svobodné vyjádření je spontánní a nekontrolované. Dítě se může svobodně vyjádřit např. mluvením, psaním, malováním, zpěvem, tancem, dramatickým zpracováním a dalšími způsoby. Ze svobodného vyjádření pramení také charakteristické techniky freinetovské pedagogiky – školní tiskárna a korespondence, které dětem umožňují jednak převádět jejich vyjádření do hmotné podoby, ale také toto vyjádření někomu adresovat, čímž získává mnohem větší smysl. Na hmotných svobodných vyjádřeních dětí se pak staví jejich další výuka.

2.1.5 Jenský plán

Jenský plán je jedním z důležitých a inspirativních směrů alternativní pedagogiky 20. století. Jenský plán založil německý profesor pedagogiky Peter Petersen, který byl současně i ředitelem pedagogického semináře na univerzitě v Jeně. V Jeně vedl při univerzitě od roku 1923 také pokusnou školu – odtud pramení i název tohoto plánu – jenský plán (anglicky Jena plan). Vznik jenského plánu se datuje na přelom 19. a 20. století, který v německé pedagogice představoval období kritiky herbartismu. Pedagogická koncepce jenského plánu, ačkoliv vznikla v Německu, je v současnosti nejvíce rozšířena v Nizozemsku. Školy, které se řídí touto koncepcí, nalezneme v menší míře, ale také právě v Německu nebo v Belgii. V České republice dříve fungovala jenská základní škola Na Valech v Poděbradech, která ale již zanikla. Od roku 2016 u nás pak fungují dvě základní školy – Hučák v Hradci Králové a Kairos v Dobřichovicích u Prahy (Pospíšil in Filová a kol., 2007, s. 182; Průcha, 2012, s. 54; alternativniskoly.cz^b).

Peter Petersen

Peter Petersen se narodil 26. července 1884 v německé obci Großenwiehe, která leží blízko německo-dánské hranice. Petersen složil maturitní zkoušku na gymnáziu ve Flensburgu a následně studoval filozofii, dějiny, anglistiku a evangelickou věrouku na univerzitách v Lipsku, Kielu, Kodani a Posenu. V roce 1909 složil Petersen učitelskou zkoušku pro vyšší školy v oborech náboženství, filozofie, propedeutika, angličtina a hebrejšтина. Následně promoval na univerzitě v Jeně a začal pracovat na gymnáziu v Lipsku jako pomocný učitel. Následně se přesunul na gymnázium v Hamburku, kde ho v roce 1911 jmenovali řádným profesorem a kde pracoval až do roku 1920. Právě v tomto roce převzal vedení Lichtwarkovy pokusné školy v hamburské čtvrti Winterhude, kde začal uplatňovat své reformátorské teorie, jako je např. propojení jednotlivých vyučovacích předmětů, dělení vyučování na základní výuku a kurzy, posílení pracovního vyučování atd. Základ školské reformy Petera Petersena tvoří myšlenka, že škola má představovat společenství (pospolitost), ve kterém budou vzájemně spolupracovat učitelé, žáci i rodiče. Pro reformní pedagogickou koncepci Petera Petersena je významný rok 1923. V tomto roce nastoupil Petersen na katedru pedagogiky na univerzitě v Jeně. Zde na vědeckopedagogickém ústavu a univerzitní cvičné škole provádí ověřování svých reformátorských pedagogických teorií pomocí experimentů. Právě z tohoto období pocházejí Petersenova významná pedagogická díla, z nichž se dá za nejvýznamnější považovat tzv. Malý jenský plán, v němž se věnoval svým teoriím reformy školy a „*popsal základní principy, zásady a metody vlastního nového způsobu vyučování a zároveň zdůvodnil, z jakého důvodu byly z organizačních forem odstraněny rozvrh hodin, tradiční dělení žáků do tříd*

či obsah učebního plánu“ (Pospíšil in Filová a kol., 2007, s. 183). Během svého života se pak Petersen vydal na studijní cesty po Evropě a Americe, kde nějaký čas zůstal, protože se v roce 1928 stal hostujícím profesorem na univerzitě v Nashvillu a v dalším roce pak profesorem pedagogiky na univerzitě v Santiagu de Chile. V roce 1946 se Petersen stal děkanem první pedagogické fakulty v Německu na univerzitě v Jeně. Postupný nárůst vlivu Sovětského svazu na východě Německa ale přerušil jakékoliv reformní pedagogické snahy. Následovalo odvolání Petersena z děkanské funkce a nakonec i zrušení jeho experimentální školy. Jeho reformní pedagogická koncepce ale nebyla zapomenuta. O její obnovu se v 60. letech 20. století postarali jeho následovníci (Pospíšil in Filová a kol., 2007, s. 182–183).

Charakteristika jenského plánu

Školy, které řídí svou činnost podle jenského plánu, jsou modelem škol tzv. rodinného principu. Tyto školy obsahují prvky domova, které představují společenství dětí, rodičů a pedagogů. Celkově představuje jenská škola společenství, ve kterém vládne rodinná atmosféra a které je díky tomu přirozené a podnětné pro svobodný rozvoj dětí. Základem pedagogické koncepce jenského plánu je chápání výchovy „jako funkce společenství a teze, že člověk poznává a získává pro život potřebné sociální a etické vlastnosti (ctnosti) jen činností a jejich ověřováním ve společenství“ (Hrdličková, 1994, s. 89). Petersen celkově vnímá výchovu jako celoživotní etapu. Toto Petersenovo vnímání výchovy vychází z myšlenek Friedricha Fröbela, který říká, že „celý život je výchovou“ (Pospíšil in Filová a kol., 2007, s. 184), a také navazuje na názory Jana Ámose Komenského, který považoval výchovu za neustálý proces probíhající od narození člověka až po jeho smrt. Na každého člověka tak výchova působí po celý jeho život, a to především díky vlivu společenských vztahů, které ji nepřímo ovlivňují a formují (Hrdličková, 1994, s. 89; Pospíšil in Filová a kol., 2007, s. 184; alternativniskoly.cz^b).

Principy jenského plánu

Naše poznání jenského plánu si opět zakončíme shrnutím základních principů, na kterých je tato alternativní pedagogická koncepce založena. Vycházet budeme z autorky Hrdličkové (1994, s. 90–91), kterou doplníme autory Pospíšilem (in Filová a kol., 2007, s. 184–186) a Rýdlem (2001, s. 57) či informacemi z webových stránek o alternativních školách (alternativniskoly.cz^b).

a) „Priorita výchovy v procesu vyučování“

V jenském plánu se výchova chápe jako proces humanizace člověka a při výuce je upřednostňována před samotným vzděláváním. V jenském plánu výchova nespočívá v autoritativní roli učitele, který žáky poučuje, „ale na získávání poznatků z prakticky všech

oblastí vlastní činnosti, rozvíjení myšlení v komplexních souvislostech a schopnosti řešit problémy“ (Pospíšil in Filová a kol., 2007, s. 184).

b) *„Preference sociální dimenze“*

Jenský plán klade velký důraz na sociální oblast ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jak jsme již zmiňovali, výchova podle jenského plánu vede k humanizaci člověka, která *„může být uskutečňována jen prostřednictvím tzv. životního společenství, které se vytváří ve škole“ (Hrdličková, 1994, s. 91).* Toto školní společenství je chápáno jako obec, ve které se svobodně a dobrovolně seskupují lidé s cílem společného života a práce. Výchova se pak stává funkcí tohoto společenství. *„Ze vzájemného soužití a vzájemné spolupráce pak vyplývají pro člověka potřebné sociální a etické vlastnosti (ctnosti), které školní obec rozvíjí, procvičuje“ (Hrdličková, 1994, s. 91).*

c) *„Kmenové skupiny“*

V jenském plánu nahrazují tradiční školní třídy, do kterých jsou žáci rozděleni podle věku a ve kterých mají všichni stejné množství učební látky, tzv. kmenové skupiny. V těchto skupinách jsou zařazeny vždy dva až tři věkové ročníky dětí. Jedná se o tzv. nižší skupinu, kde jsou děti od 1. do 3. ročníku, střední skupinu pro děti od 4. do 6. ročníku, vyšší skupinu, kde jsou děti 7. až 8. ročníku a tzv. mládežnickou skupinu, kterou tvoří mládež 9. a 10. ročníku. Díky tomu, že v každé skupině jsou děti více věkových kategorií, vzniká mezi dětmi vzdělávací podpora, která podporuje *„přirozené růstové procesy pospolitého života a spolupráce žáků tím, že každý z nich (...)" (Rýdl, 2001, s. 57)* si v této skupině projde jak fázi nováčka, tak i fázi tovaryše a nakonec mistra. Další výhodou kmenových skupin je v tom, že každý rok přejde třetina skupiny do vyšší skupiny, tím dochází k tomu, že se ve skupině nevytvářejí pevné vůdcovské role.

d) *„Rytmičtý týdenní plán“*

V jenském plánu se místo klasického školního rozvrhu uplatňuje týdenní plán, který odpovídá dennímu a týdennímu pracovnímu rytmu dítěte. Sestava denního plánu pak může vypadat následovně:

1. kurzy matematiky a mateřského jazyka, ve kterých spolupracují děti stejné výkonnostní úrovně,
2. skupinová práce na témata z oblastí přírody nebo kultury,
3. přestávka se společnou snídaní/svačinou, předčítáním a pohybovou či volnou hrou,
4. skupinová práce či volitelné kurzy pro zájmové vzdělávání.

e) „*Specifické formy pedagogické práce*“

Základní jednotkou vzdělávání v jenském plánu je tzv. pedagogická situace, kterou tvoří problémy či otázky, které je potřeba řešit, reagovat na ně, zodpovědět je. Tyto pedagogické situace tak vedou žáky k aktivitě, k projevu, k rozhodování a konání. Pomáhají tak rozvíjet pozitivní vztahy žáků k ostatním ve skupinách či k učiteli, který má v pedagogických situacích roli organizátora či moderátora. V jenském plánu jsou také stanoveny „*čtyři základní/prvotní formy, jež se zároveň stávají základními metodami práce*“ (Pospíšil in Filová a kol., 2007, s. 186). Jedná se o rozhovor, hru, práci a slavnost. Metoda rozhovoru se uplatňuje v ranních kruzích, v projektových tématech, při organizaci týdenního plánu v pondělí či při jeho reflexi v pátek. Hry se v jenském plánu uplatňují ve všech různých podobách, tedy od her volných (neřízených) až po hry didaktické, které vzdělávají. Metoda práce se uplatňuje v podobě pedagogických situací, o kterých jsme se již zmiňovali. Slavnosti se pořádají při příležitostech oslav rána, narozenin či Vánoc, při pořádání dramatických představení, u přijímání nových žáků apod. Na těchto slavnostech děti předvádí své hudební, výtvarné, dramatické či jiné dovednosti, které získaly ve volitelných předmětech.

f) „*Tzv. školní obytný pokoj*“

Školní obytný pokoj je místo, ve kterém děti pracují a učí se, a na jehož vytvoření, vybavení a úpravě se aktivně podílely a stále podílejí. Školní obytný pokoj „*by měl dětem pomoci zprostředkovat pocit bezpečí a jistoty a poskytnout jim pestré možnosti pro vlastní rozvoj*“ (Rýdl, 2001, s. 57).

2.2 Církevní školy

Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2003, s. 30) definuje církevní školu jako „*druh alternativní školy zdůrazňující náboženskou výchovu a morálku v duchu určité konfese (křesťanské, židovské aj.)*.“ Církevní školy se řadí mezi alternativní podle dvou aspektů (viz kapitola 1) – podle školsko-politického, jelikož je zřizuje nestátní subjekt, a také podle pedagogického a didaktického aspektu, který je pro nás stěžejní a kterému se budeme věnovat později při charakteristice těchto škol. Legislativně u nás ukotvuje zřizování církevních škol § 8 odst. 6 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) ve znění od 1. 2. 2022, podle kterého u nás mohou být církevní školy zřizovány pouze registrovanou církví či náboženskou společností, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy. V církevních školách, které jsou uvedeny v Rejstříku škol a školských zařízení, se mohou uplatňovat všechny formy výuky, tedy prezenční, distanční a kombinovaná, a dále mají tyto školy nárok na státní dotaci, jejíž výše se určuje podle normativů na žáka pro daný rok. U nás

fungovaly církevní školy již před rokem 1948, ale od konce 40. let byly zrušeny a obnoveny až po listopadu 1989. V devadesátých letech pak byly církevní školy nejčastěji zřizovány církví katolickou a některými evangelickými církvemi. Později potom vznikaly i školy jiných církví, např. židovské (Průcha a kol., 2003, s. 30; Průcha, 2012, s. 57–58; msmt.cz).

Charakteristika církevních škol

Nyní si vymezíme základní charakteristické rysy církevních škol u nás tím, že si uvedeme oblasti, ve kterých je poznat jejich alternativní specifičnost vůči běžným českým školám. Těmito oblastmi jsou:

- kurikulum,
 - V církevních školách jsou, na rozdíl od standardních škol, do obsahů a cílů vzdělávání zaváděny specifické předměty, jako je náboženství nebo latina. Ve většině těchto škol je také při výuce věnováno více času cizím jazykům, které jsou zde zaváděny v nižších ročnících než v běžných státních školách.
- ideologické principy výchovné činnosti,
 - Při výchovně-vzdělávacím procesu v církevních školách jsou uplatňovány ideje dané církví např. principy křesťanství, křesťanská etika či kulturní tradice a křesťanské životní postoje. Všechny tyto oblasti jsou většinou zahrnuty v pedagogických cílech těchto škol, ale nelze jednoznačně říci, zdali jsou tyto cíle naplňovány pouze specifickými předměty (náboženství, křesťanská nauka apod.), nebo jsou součástí celého výchovně-vzdělávacího procesu ve škole.
- příprava absolventů na profese, které nejsou pokryty standardními školami,
 - Určitou alternativu k běžným státním školám představují školy církevní i díky tomu, že se v nich jejich žáci mohou připravovat na některá povolání, na které by se v jiných školách připravovat nemohli. Jedná se např. o přípravu na charitativní, zdravotní a náboženskou činnost (v sociálních zařízeních a pečovatelských ústavech), o sbormistrovství chrámové hudby, o konzervátorství církevních památek, o administrátorství v církevních úřadech apod.
- větší zaměření na děti se speciálními vzdělávacími potřebami.
 - Církevní školy jsou specifické také tím, že se v nich nevzdělává příliš mnoho dětí, čímž mají i nižší počty žáků v jednotlivých třídách, a učitelé se tak mohou více a individuálně věnovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, např. s autismem (Průcha, 2012, s. 60–61).

2.3 Moderní alternativní školy

Pojmem „moderní alternativní školy“ se označují všechny typy alternativních škol, které přímo nevycházejí z reformních pedagogických koncepcí, neřadí se tedy mezi tzv. klasické reformní školy a nepatří ani mezi školy církevní. Po celém světě existuje velké množství různých variant moderních alternativních škol, jejichž počet se každoročně navyšuje. Také terminologie názvů těchto škol je velmi různorodá. Například v Německu se tyto školy označují jako tzv. svobodné školy (freie Schulen), v Rakousku a ve Švýcarsku se pak můžeme setkat ještě s označením jako aktivní, demokratická, kreativní či kooperativní škola. Dále se pak v různých zemích využívá také pojem nezávislá či otevřená škola (Průcha, 2012, s. 61).

Základní charakteristikou moderních alternativních škol je to, že se jedná převážně o školy soukromé. Tyto školy jsou zpravidla zřizovány z iniciativy rodičů či pedagogů, kterým nevyhovuje aktuálně dostupná nabídka standardních a alternativních škol. Další charakteristikou těchto škol je fakt, že ačkoliv se neřadí mezi školy reformní, často z nich jejich pedagogická koncepce vychází. Jedná se například o silné zapojování rodičů do mimoškolní výchovy, odmítání zaměřenosti vzdělávání na výsledky, odmítání vytváření konkurence mezi žáky, využívání různých prostředí při vzdělávání, různorodých organizačních forem a metod při výuce a propojování vyučovacích předmětů. Na rozdíl od klasických reformních škol jsou ale moderní alternativní školy mnohem více dynamické a flexibilní, což znamená, že nemají jasně vymezenou koncepci vzdělávání, a jsou tak schopny reagovat na nové poznatky v oblasti výchovy a vzdělávání (Průcha, 2012, s. 61–62).

V celém světě, ale i v České republice existuje mnoho moderních alternativních vzdělávacích projektů, koncepcí či škol. Jedná se například o tyto alternativy:

- projekt Začít spolu,
- projekt Zdravá škola (Škola podporující zdraví),
- Projektové vyučování,
- Otevřené vyučování (Otevřená škola),
- Kooperativní učení (vyučování či škola),
- Integrovaná tematická výuka,
- projekt „Dokážu to?“,
- a mnoho dalších (alternativniskoly.cz^a; Svobodová a Jůva, 1995, s. 63; Průcha, 2012, s. 63).

Nyní si detailněji představíme vybraného zástupce moderních vzdělávacích alternativ u nás, projekt Začít spolu.

2.3.1 Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu (anglicky Step by Step) vznikl ve Spojených státech amerických na konci 80. let 20. století. Mezinárodní nadace Open Society Fund tehdy poskytla finance na vznik a realizaci vzdělávacího programu, který by fungoval na demokratických principech, a na podporu rozvoje občanské společnosti v zemích bývalého východního bloku. Ve spolupráci s neziskovou organizací Children's Resources International Washington, D. C. a s odbornými pedagogy tak vznikl tento výchovně-vzdělávací program, který je určen pro předškolní a mladší školní děti, který se poté začal šířit po světě, převážně ale do zemí střední a východní (jihovýchodní) Evropy. V České republice se program začal uplatňovat od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 také na základních školách (zacitspolu.eu; Filová in Filová a kol., 2007, s. 121–122, 130).

Charakteristika programu

Program Začít spolu vychází z moderních poznatků pedagogiky a psychologie, ale rovněž staví na osvědčených postupech, které vznikaly v průběhu vývoje pedagogiky (převážně té evropské). Proto se v pedagogických principech tohoto programu můžeme setkat s myšlenkami J. A. Komenského či M. Montessoriové, s principy činnostního učení a projektového vyučování, s učením v souvislostech apod. Nutno podotknout, že při výchově a vzdělávání v rámci tohoto programu se vždy respektují kulturní tradice dané země a individuální potřeby každého dítěte (zacitspolu.eu). Individualita dítěte je v podstatě základní charakteristikou tohoto programu. Filová (in Filová a kol., 2007, s. 122) popisuje základní princip vzdělávání v tomto programu následovně: „*Všichni spolu a přesto každý podle svých potřeb – krok za krokem (tak dlouho a takovým způsobem, dokud nedosáhneme úspěch v rámci vlastních možností).*“

Základní principy programu

Celá koncepce výchovy a vzdělávání programu Začít spolu je postavena na čtyřech principech, které, dle webu zacitspolu.eu, znějí následovně:

a) „*Společné vzdělávání pro všechny děti*“

Program podporuje rozmanitost, kterou vnímá jako nedílnou a velmi cennou součást společnosti. V programu jsou respektovány potřeby všech dětí s ohledem na různá prostředí (kulturní a sociální), ze kterých přicházejí, a na úroveň jejich vstupních schopností a dovedností. V programu se snaží budovat vzájemnou důvěru, respekt a dobré vztahy mezi dětmi a vytvářet jim takový prostor, ve kterém se budou cítit samy sebou a ve kterém budou nacházet příležitosti ke spolupráci s ostatními.

b) „Aktivní zapojení dítěte“

V programu se snaží dávat dětem příležitosti a prostor k učení se vlastní činností a prožitkem. Děti tak mají možnost si vyhledávat a zpracovávat informace, učit se z různých zdrojů, ale i od sebe navzájem, přednášet své myšlenky a nápady ostatním, objevovat, experimentovat, hledat různá řešení problémů, spolupracovat či plánovat a reflektovat svoje činnosti. Chyby jsou zde vítány, jelikož jsou přirozenou součástí učení. V programu se cílí také na podporu vnitřní motivace dětí k celoživotnímu učení, které je vnímáno jako nezbytné pro další rozvoj.

c) „Učení v souvislostech“

Vzdělávání je plánováno a realizováno ve vztahu k reálnému životu. Pro učení se využívají autentické situace a náměty, které nejčastěji přicházejí od samotných dětí. Cílem programu je, aby děti dokázaly porozumět světu, ve kterém žijí, a aby jej uměly kriticky vnímat. Učení v souvislostech je zde podporováno díky časové a organizační struktuře dne, kdy se vzdělávání uskutečňuje v tematických celcích a v prostředí, které je uspořádáno tak, aby zde každá aktivita měla své centrum.

d) „Rodiče a komunita vítanými partnery“

V programu se snaží o vytváření partnerských vztahů s rodinami dětí i se širší komunitou. Těmto skupinám jsou nabízeny různé formy spolupráce, možnosti podílení se na provozu školy, zapojení se do samotného vzdělávání dětí a budování si vztahů navzájem mezi sebou. Pro program jsou důležitými prvky otevřená komunikace a spolupráce s rodinami, protože jsou považovány za významný předpoklad úspěšného učení a podpory rozvoje dítěte.

2.4 Další typy alternativního vzdělávání u nás

V České republice se můžeme setkat ještě s dalšími alternativami běžného vzdělávání, které nepatří do žádné z dříve zmíněných kategorií alternativního vzdělávání. Nejsou tedy školami klasického reformního typu, školami církevními, a dokonce je nemůžeme řadit ani mezi moderní alternativní školy, jelikož dále zmíněné typy alternativního vzdělávání mají u nás dlouhou historii, a tudíž nejsou spojovány „s novými, atraktivnějšími projekty a inovacemi školního vzdělávání“ (Průcha, 2001, s. 51). Jedná se o malotřídní školy, individuální vzdělávání a školy s rozšířenou výukou.

2.4.1 Malotřídní školy

Malotřídní školy jsou „základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučováni společně žáci z více ročníků“ (Průcha, 2001, s. 52). Tyto školy nejčastěji nalezneme v malých obcích, jelikož v nich zpravidla žije malý počet dětí spadajících do jednoho ročníku školy, a proto se zde nemohou zřizovat samostatné třídy pro každý ročník 1. stupně. Většina lidí by řekla,

že na tom není nic alternativního, že se jedná o běžné standardní školy, ve kterých jsou akorát děti z více ročníků sloučeny do jedné třídy. Ale právě tato odlišnost z nich tvoří určitý typ alternativní školy. Vzdělávání ve věkově smíšených třídách je totiž určitá pedagogická alternativa vůči věkově homogenním třídám v běžných školách (Průcha, 2001, s. 51–52).

Další alternativní znaky těchto škol můžeme nalézt ve způsobu vzdělávání. Jelikož v malotřídních školách vyučuje jeden učitel současně více ročníků v jedné třídě, jsou zde uplatňovány různé formy a metody učení, jako například:

- skupinové vyučování,
- otevřené třídy = spojování žáků různých ročníků v některých předmětech,
- skupiny s rovnocennou úrovní vzdělávání = spojování žáků v některých předmětech do skupin podle úrovně vědomostí či dovedností bez ohledu na věk (Průcha, 2001, s. 53).

Průcha (2001, s. 53) dále zmiňuje určité výhody plynoucí z malotřídního vzdělávání, jako například jejich vliv na zvyšování sociální kooperace mezi žáky nebo celkové postavení malotřídních škol v obcích. Školy zde totiž nepředstavují pouze vzdělávací instituci, ale fungují také jako kulturní a společenské centrum.

2.4.2 Individuální vzdělávání

V České republice mají rodiče dětí na základní škole možnost zvolit si alternativu k běžné základní škole, a to individuální (domácí) vzdělávání. Tato možnost byla u nás uzákoněna od 1. ledna 2005 pro žáky 1. stupně základní školy a později také pro žáky 2. stupně. Individuální vzdělávání představuje jiný způsob plnění povinné školní docházky. Jedná se o formu základního vzdělávání, kdy je dítě přijato k plnění školní docházky v běžné škole, ale pravidelně ji nenavštěvuje a je vzděláváno jinou formou – nejčastěji doma jedním z rodičů. Dítě individuálně vzdělávané pak musí ve škole, ve které je zapsáno, konat každé pololetí zkoušky z příslušného učiva. Nutno podotknout, že o individuální vzdělávání musí zákonný zástupce dítěte žádat ředitele školy, který má pravomoc toto vzdělávání za určitých podmínek povolit, ale také, pokud již probíhá, ho má možnost za určitých podmínek také ukončit. V takovém případě pak musí být dítě zařazeno do příslušného ročníku v dané škole (§ 40–41 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) ve znění od 1. 2. 2022).

2.4.3 Školy s rozšířenou výukou

Průcha (2012, s. 64) poukazuje na další typ alternativních škol, a to na základní školy s rozšířenou výukou některých vzdělávacích oborů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (před rokem 2005 pod názvem základní školy s rozšířenou výukou některých vybraných předmětů). I když se tyto školy obvykle mezi alternativní školy

nezařazují, představují určitou odlišnost od standardních základních škol, a proto je lze jako alternativní vnímat. Tyto školy se odlišují od běžných základních škol svou výběrovostí, což znamená, že jsou určeny pro žáky s nadáním či zájmem pro nějakou oblast vzdělávání (cizí jazyky, matematika, sport, umělecké předměty apod.). A právě v tom spočívá jejich alternativnost. Určitým předmětům je zde věnována větší pozornost, časová dotaze, učivo je probíráno více do hloubky, což umožňuje dětem s nadáním či zájmem se v dané oblasti mnohem více rozvíjet.

Zajímavá je také historie těchto škol. Školy s rozšířenou výukou fungovaly u nás už od 60. let 20. století a představovaly velice prestižní vzdělání, jelikož „*v unifikovaném školském systému základního vzdělávání poskytovaly žákům kvalitnější výuku posílením určitých předmětů, a to od 3. ročníku základní školy*“ (Průcha, 2012, s. 64).

3 Výzkum

V této kapitole již přecházíme z teoretické části práce, ve které jsme se seznámili s problematikou alternativního vzdělávání, do části empirické, ve které se budeme věnovat výzkumu, který byl v rámci zpracovávání této práce uskutečněn. Jedná se o výzkum zaměřený na zjištění postojů rodičů dětí na základní škole k alternativním formám základního vzdělávání.

Z hlediska metodologie se jedná o kvantitativní výzkum. Kvantitativně orientované pedagogické výzkumy definuje Chráska (2016, s. 11) jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ Této definici odpovídá právě náš výzkum, jelikož v něm pracujeme s číselnými údaji, které dále statisticky zpracováváme, a získáváme tak odpovědi na stanovené výzkumné otázky (Gavora, 2000, s. 31).

3.1 Zhodnocení stavu zkoumané problematiky

Po výběru tématu diplomové práce bylo důležité vyhledat a seznámit se s jinými kvalifikačními pracemi na podobné téma, abychom zjistili, co již bylo o tématu zkoumáno, jaké byly výzkumné soubory, jaké metodologické postupy byly použity a jaké výsledky výzkumy přinesly, abychom si mohli stanovit vlastní výzkumné cíle, otázky a postupy.

Na téma alternativního školství existuje řada výzkumů, které jsou ale většinou nějak úzce zaměřené např. na oblast předškolního vzdělávání, na výzkumný soubor pedagogů v alternativních školách či na detailní popis vybrané alternativní školy. Tematicky téměř stejně zaměřená jako tato práce je pak diplomová práce Denisy Kaplanové (2017) s názvem *Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání*. Tato skutečnost přinesla možnost provést výzkum podobný výzkumu ve zmiňované diplomové práci, protože některé jeho výsledky pak budeme moci porovnat s výsledky výzkumu z roku 2017, což přináší možnost analyzovat vývoj zjištěných skutečností v průběhu času (6 let).

Z výzkumu Kaplanové (2017) v její diplomové práci vyplynulo, že většina dotazovaných rodičů (80 % ze 104) má přehled o tom, co je alternativní vzdělávání. Ve vyplňování dotazníku pak pokračovala pouze tato část rodičů (tedy 83 respondentů). Z této skupiny rodičů pak většina (73 %) znala i nějakou alternativní školu – 53 % rodičů bylo dokonce schopno napsat konkrétní název alternativní školy, nejpočetnější zastoupení v odpovědích pak měly montessori a waldorfské školy a školy s programem Začít spolu. Dále z výzkumu vyplynulo, že ačkoliv obecně zájem o alternativní způsoby vzdělávání rok od roku stále roste, téměř polovina oslovených rodičů (46 %) by tuto vzdělávací cestu pro své dítě nezvolila či spíše nezvolila a značná část rodičů (22 %) se také zdržela odpovědi. Možnost alternativního vzdělávání by pak

pro své dítě zvolilo či spíše zvolilo 25 % dotazovaných rodičů a u 7 % rodičů již dítě alternativní školu navštěvuje. Výzkum se pak dále zabýval důvody, proč by rodiče zvolili, nebo nezvolili alternativní školu, úrovní znalostí rodičů o prvcích alternativního vzdělávání, kde například 93 % dotazovaných správně zodpovědělo, že vztah učitele a žáka je v těchto školách rovnocenný a že učitel je pro dítě partnerem či průvodcem. Zajímavé zjištění také přinesla položka týkající se úrovně informovanosti rodičů o možnostech alternativního vzdělávání, která, i přes obecný nárůst zájmu, jenž by se dal přisuzovat větší propagaci těchto škol díky rozvoji médií a sociálních sítí, připadala většině rodičů (65 %) nedostatečná. Tuto skutečnost pak autorka porovnávala v diskuzi s výzkumem v diplomové práci Evy Fatkové (2008), která došla s počtem 132 respondentů ke stejnému výsledku, tedy 65 % dotazovaných uvedlo, že jim informovanost připadá nedostatečná. Tento výsledek je velmi zajímavý vzhledem k tomu, že oba výzkumy dělí časové období téměř 10 let, kdy se rapidně rozvíjel internet, online zdroje a celková dostupnost informací. Díky tomuto vývoji by se dalo předpokládat, že v roce 2017 bude informovanost připadat nedostačující méně rodičům.

3.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit a popsat vztah rodičů k alternativním formám základního vzdělávání. V rámci dílčích cílů výzkumu budeme zjišťovat, jaký je zájem rodičů o alternativní formy základního vzdělávání, a ověřovat, zdali tento zájem v průběhu let roste. Dále nás bude zajímat, jaká je informovanost rodičů o možnostech alternativního základního vzdělávání a jaké jsou jejich znalosti o tomto vzdělávání a jeho jednotlivých formách. Také budeme zjišťovat důvody, proč volí, nebo naopak nevolí alternativní základní vzdělávání pro své dítě, a případně jaké formě alternativního vzdělávání dávají přednost. Dále nás pak bude zajímat, zdali existují vztahy mezi vzděláním rodičů (pedagogické/nepedagogické) a jejich volbou alternativního vzdělávání pro dítě a dále mezi věkem rodičů a jejich volbou alternativního vzdělávání.

3.3 Výzkumné otázky

Z výše zmíněných dílčích cílů výzkumu jsme následně stanovili výzkumné otázky, na jejichž základě jsme poté vytvářeli vhodný výzkumný nástroj.

Deskriptivní výzkumné otázky:

- DVO1: Jaký je mezi rodiči zájem o alternativní základní vzdělávání jejich dítěte?
- DVO2: Jaká je informovanost rodičů o možnostech alternativního základního vzdělávání?
- DVO3: Jaké mají rodiče znalosti o alternativním vzdělávání a jeho jednotlivých formách?

- DVO4: Jaké jsou důvody rodičů pro zvolení, nebo nezvolení alternativního základního vzdělávání jejich dítěte?
- DVO5: Jakou formu alternativního vzdělávání rodiče upřednostňují?

Relační výzkumné otázky:

- RVO1: Existuje vztah mezi věkem rodičů a jejich volbou alternativního vzdělávání pro dítě?
- RVO2: Existuje vztah mezi vzděláním rodičů (pedagogické/nepedagogické) a jejich volbou alternativního vzdělávání pro dítě?
- RVO3: Existuje rozdíl mezi zájmem rodičů o alternativní základní vzdělávání jejich dítěte v roce 2017 a v roce 2023?

Důvodem pro formulování relační výzkumné otázky č. 1 byl fakt, že v roce 1948 byl u nás vývoj alternativního školství násilně přerušeno a znovu obnoveno až po roce 1989 (Průcha, 2001, s. 29–30). Z tohoto důvodu předpokládáme, že postoj rodičů k alternativním formám vzdělávání se bude napříč věkem lišit. Tedy předpokládáme, že rodiče narození po roce 1989 (v roce 1990 a později) jsou v důsledku rozvoje těchto škol a informačních médií více informováni o možnostech alternativního vzdělávání, a proto jej volí pro své dítě častěji než rodiče narození před rokem 1989. Důvodem je také fakt, že mladší rodiče měli sami příležitost být vzdělávání alternativně, na což pak mohou chtít u svých dětí navazovat. Relační výzkumná otázka č. 2 byla formulována na základě předpokladu, že rodiče, kteří mají pedagogické vzdělání (tedy jsou více informováni o možnostech alternativního vzdělávání, mají o něm všeobecně více informací), volí možnost alternativního vzdělávání pro své dítě častěji než rodiče bez pedagogického vzdělání. Relační výzkumná otázka č. 3 byla formulována na základě informací (Eisenreichová, 2020), že zájem rodičů o alternativní formy základního vzdělávání rok od roku roste. Jelikož máme k dispozici výzkum z diplomové práce Denisy Kaplanové (2017), můžeme tedy údaje o zájmu rodičů z roku 2017 porovnat s našimi údaji, získanými v roce 2023, a ověřit tak, zdali zájem opravdu (a statisticky významně) v průběhu let roste.

K relačním výzkumným otázkám jsme následně zformulovali věcné hypotézy. K deskriptivním výzkumným otázkám jsme hypotézy neformulovali, jelikož se u tohoto typu otázek hypotézy nestanovují.

Věcné hypotézy:

- VH1: Rodiče narození po roce 1989 (rok 1990 a později) volí alternativní formu základního vzdělávání pro své dítě častěji než rodiče narození před rokem 1989 (včetně roku 1989).

- VH2: Rodiče, kteří mají pedagogické vzdělání, volí pro své dítě alternativní formu základního vzdělávání častěji než rodiče, kteří mají nepedagogické vzdělání.
- VH3: Rodiče budou mít o alternativní základní vzdělávání jejich dítěte větší zájem v roce 2023 než v roce 2017.

3.4 Metoda sběru dat a výzkumný nástroj

Sběr dat pro tento výzkum probíhal metodou dotazování pomocí výzkumného nástroje, kterým byl dotazník. Dotazování pomocí dotazníků můžeme charakterizovat jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Gavora, 2000, s. 99). Získávání dat metodou dotazování pomocí dotazníku je jeden z nejméně frekventovaných způsobů zjišťování výzkumných údajů. Díky dotazníku totiž dokážeme získat značné množství údajů za poměrně krátký čas. Frekventovanost využívání této metody tkví také v tom, že tvorba samotného výzkumného nástroje (dotazníku) se na první pohled jeví jako jednoduchá. Má ale svá jasně stanovená pravidla, jejichž nedodržení způsobuje nejen nesprávně sestavený výzkumný nástroj, ale také třeba jeho nevhodné zadávání respondentům, což může vést až k nesprávnému vyhodnocování výsledků a stanovování neplatných závěrů celého výzkumu. Správně sestavený dotazník má promyšlenou strukturu. Při jeho tvorbě se základní otázka (problém) výzkumu nejprve rozdělí do několika částí (podproblémů) a ty se následně naplňují jednotlivými položkami (Gavora, 2000, s. 99).

Dotazník pro tento výzkum jsme vytvořili pomocí online softwaru Google Forms. Úvod dotazníku obsahuje krátké představení autorky výzkumu a oslovení vybrané kategorie respondentů. Na to navazuje první položka dotazníku, která eliminuje respondenty, kteří nespádají do vybrané kategorie pro výzkum, to znamená, že dále otevírá dotazník jen těm respondentům, kteří do vybrané kategorie respondentů spadají. Dále je dotazník rozdělen do tří sekcí, které postupně zjišťují základní údaje, informovanost rodičů o alternativním vzdělávání a zájem rodičů o toto vzdělávání. Všechny položky v dotazníku jsou povinné, ale nejsou všechny určeny všem respondentům. Některé položky se odlišují na základě předchozích odpovědí respondenta.

3.5 Výzkumný vzorek a realizace výzkumu

Výzkumný soubor tohoto výzkumu tvořili rodiče (zákonní zástupci) dětí na základní škole. Rodiče byli oslovováni na sociálních sítích, kde byl odkaz na online dotazník sdílen mezi přáteli autorky, a dále v různých skupinách sdružujících rodiče dětí. Výběr výzkumného vzorku tedy odpovídá záměrnému výběru, který se vyznačuje tím, že „*o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby*“ (Chrásková, 2016, s. 19).

Z třech druhů záměrného výběru se pak jedná o záměrný anketní výběr, jelikož se do výzkumného vzorku dostávali respondenti dobrovolně na základě svého vlastního rozhodnutí (Chráska, 2016, s. 19).

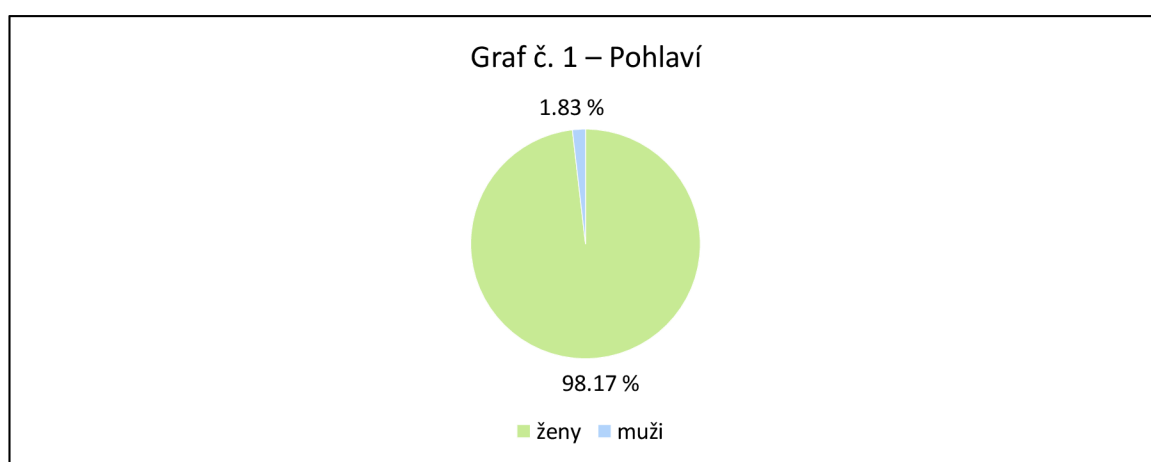
Po vytvoření první verze dotazníku proběhl dne 27. 12. 2022 předvýzkum, jehož se zúčastnilo 28 respondentů. Na základě podnětů respondentů z předvýzkumu byly pak některé položky dotazníku změněny z otevřených na polouzavřené. V těchto položkách pak respondenti oficiálního výzkumu již vybírali z předem stanovených odpovědí (formulovaných na základě otevřených odpovědí respondentů předvýzkumu) s možností doplnit vlastní odpověď, pokud by jim žádná z nabízených dostatečně nevyhovovala.

Oficiální sběr dat pro výzkum pomocí upraveného online dotazníku pak probíhal od 1. ledna 2023 do 13. března 2023 a zúčastnilo se jej celkem 166 respondentů. Z nich ale dva po první položce v dotazníku dále nepokračovali, jelikož nespádali do vybrané výzkumné kategorie respondentů, protože uvedli, že nejsou zákonnými zástupci dětí na základní škole. Celkem se tedy výzkumu zúčastnilo 164 rodičů (zákonných zástupců) dětí na základní škole.

3.6 Charakteristika výzkumného vzorku

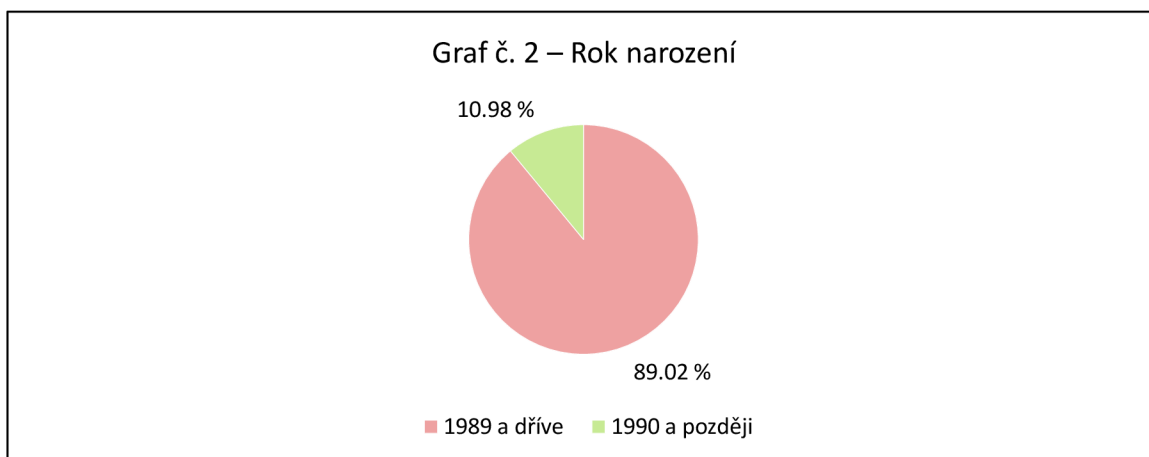
Výzkumný vzorek pro tento výzkum tedy tvoří 164 respondentů. Základní údaje o respondentech zjišťují v dotazníku položky č. 2, 3 a 4. Se zjištěnými údaji z položek č. 3 a 4 budeme ve výzkumu dále pracovat. Údaj získaný z položky č. 2 je spíše informační a pro zajímavost, protože další práce s ním je, vzhledem k jeho výsledkům, irelevantní.

Položka č. 2 zjišťuje pohlaví respondentů. Podle tohoto ukazatele tedy tvoří náš výzkumný vzorek 161 (98,17 %) žen a 3 (1,83 %) muži. Tuto skutečnost graficky znázorňuje graf č. 1.



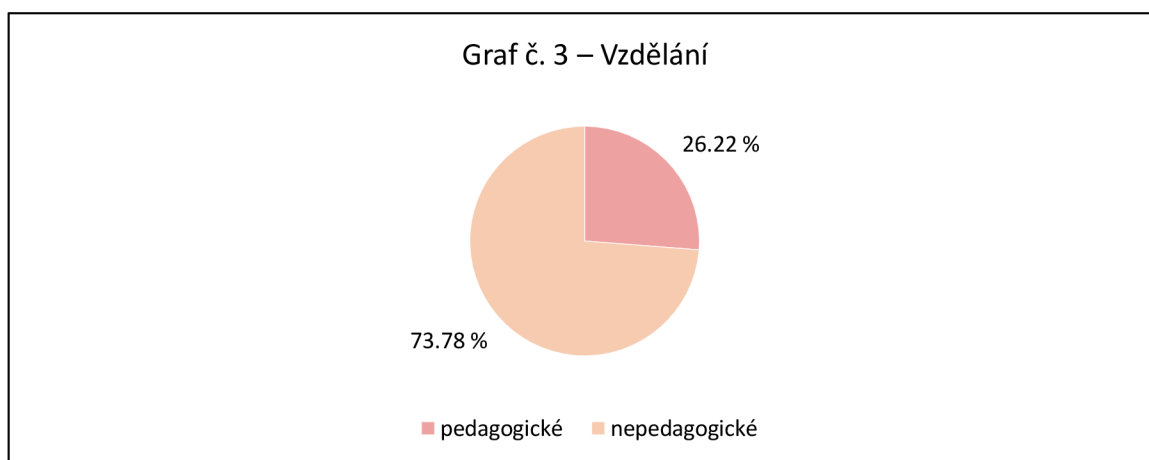
Graf č. 1 Pohlaví. Zdroj: vlastní.

Položka č. 3 zjišťuje rok, ve kterém byli respondenti narozeni. Na výběr měli pouze 2 možnosti – rok 1989 a dříve a rok 1990 a později. Tyto možnosti byly do dotazníku zvoleny záměrně s ohledem na věcnou hypotézu č. 1, k jejímuž ověření budeme potřebovat pouze tyto údaje. Z hlediska roku narození tedy tvoří náš výzkumný vzorek 146 (89,02 %) respondentů narozených v roce 1989 a dříve a 18 (10,98 %) respondentů narozených v roce 1990 a později. Toto věkové rozložení ve výzkumném vzorku zaznamenává graf č. 2.



Graf č. 2 Rok narození. Zdroj: vlastní.

Položka č. 4 zjišťuje vzdělání respondentů. Respondenti měli na výběr pouze ze dvou odpovědí, a to pedagogické, nebo nepedagogické vzdělání. Tyto možnosti byly zvoleny z důvodu pozdějšího využití při ověřování věcné hypotézy č. 2. Nutno podotknout, že za pedagogické vzdělání je považováno pouze to, kterého respondenti dosáhli formálním studiem na pedagogické střední, vyšší odborné nebo vysoké škole. Ve výzkumném vzorku má 43 (26,22 %) respondentů pedagogické vzdělání a 121 (73,78 %) nepedagogické. Toto rozložení výzkumného vzorku zaznamenává graf č. 3.



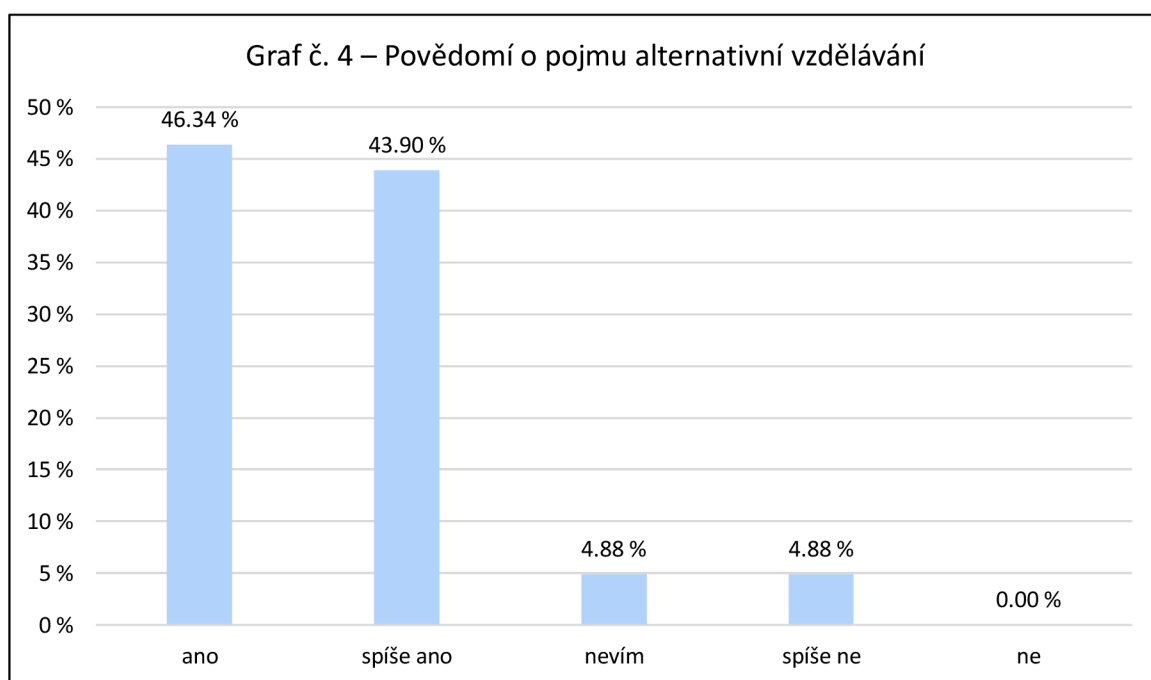
Graf č. 3 Vzdělání. Zdroj: vlastní.

3.7 Analýza výzkumu

Nyní budeme postupně analyzovat ostatní položky dotazníku, jejich výsledky budeme graficky znázorňovat a komentovat.

Položka č. 5 – Myslíte si, že máte povědomí o tom, co znamená pojem alternativní vzdělávání?

Tato položka zjišťuje, zdali respondenti mají alespoň nějakou představu o tom, co pojem alternativní vzdělávání znamená. Položka byla povinná pro všechny respondenty (164), kteří zde vybírali z 5 připravených odpovědí (ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne). Zjištěné výsledky z této položky graficky znázorňuje graf č. 4.



Graf č. 4 Povědomí o pojmu alternativní vzdělávání. Zdroj: vlastní.

Z výsledků uvedených v grafu můžeme vyčíst, že většina (90,24 %) respondentů si myslí či spíše myslí, že má nějaké alespoň základní povědomí o tom, co představuje pojem alternativní vzdělávání. Malá část respondentů (9,76 %) pak uvedla, že neví, jestli má nějakou představu, či si myslí, že ji spíše nemá. Za pozitivní můžeme považovat zjištění, že nikdo z respondentů nezvolil odpověď ne, což znamená, že se všichni s tímto pojmem, více, či méně, už někde setkali.

Položka č. 6 – Co si pod pojmem „alternativní vzdělávání“ představujete?

Před touto položkou se měli respondenti napřed sami zamyslet nad tím, co pro ně pojem alternativní vzdělávání znamená, jak jej chápou, jak si jej v hlavě definují. Až poté se jim položka zobrazila. Tato položka zjišťuje, jak respondenti nejčastěji definují daný pojem,

co si pod ním nejčastěji představují, jak jej chápou. Položka byla opět povinná pro všechny respondenty (164), kteří měli na výběr z 10 připravených odpovědí, které vznikly na základě analýzy otevřených odpovědí z předvýzkumu, s možností přidat i svou vlastní odpověď. V zadání položky bylo uvedeno, že mají vybrat definici, která nejlépe vystihuje tu jejich představu o významu daného pojmu. Jelikož jsou odpovědi obsáhlé, nyní si je zde uvedeme a očíslováme. Graf znázorňující procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí ve výzkumném souboru (graf č. 5) pak bude obsahovat pouze čísla daných odpovědí.

Odpovědi:

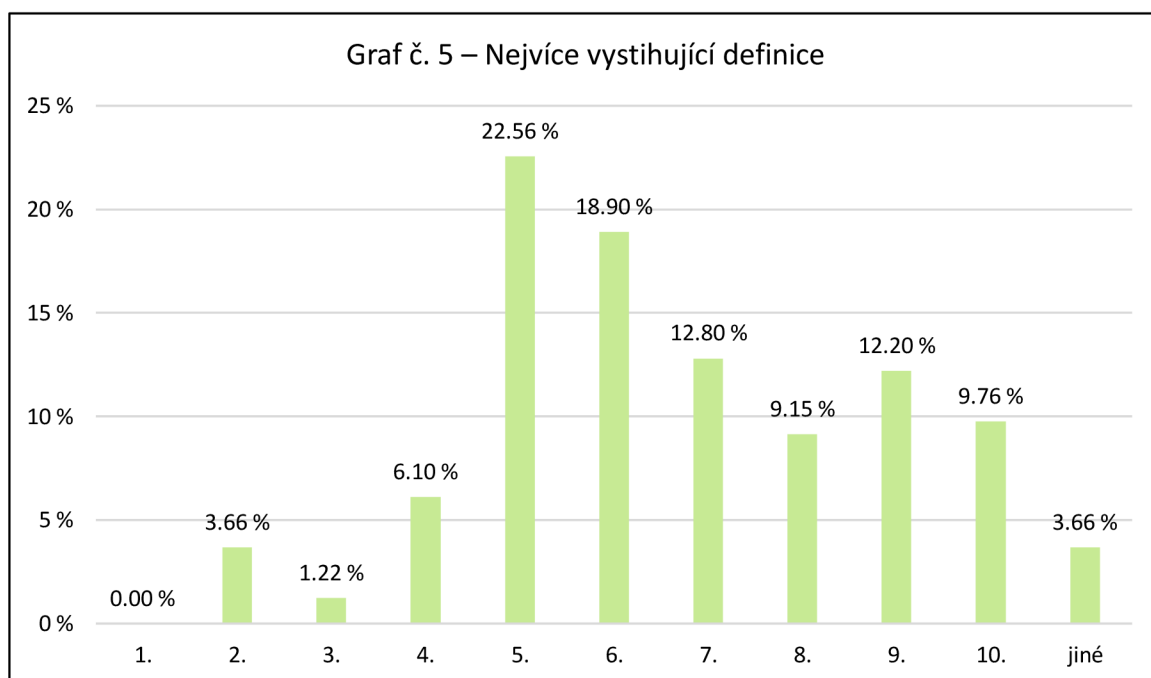
1. nestátní školu s malým počtem dětí
2. školu bez známek, testů, bez klasického sezení v lavicích atd.
3. individuální (tzv.) domácí vzdělávání
4. typ vzdělávání, které klade důraz na jednotlivce, ve kterém se neznámkuje a nechá se dítě pracovat s chybami a z chyb se učit
5. nestandardní školy – montessori, waldorfské, ScioŠkoly, školy s programem Začít spolu apod.
6. vzdělávání, které rozumí dítěti, má k němu respekt – k jeho individualitě, odlišnostem, schopnostem, specifikům, talentu a tempu
7. školu, kde se učí objevováním a experimentováním místo přednášení a memorování, kde je důraz kladen na proces učení, ne jen na výsledek
8. jinou organizaci vzdělávání – prolínání předmětů, výuka v blocích, používání znalostí v praxi, spolupráce s rodiči
9. vzdělávání, které je jiné než na většině "běžných" škol
10. vzdělávání s rozdílnými formami a metodami výuky

Dále si 6 respondentů zvolilo možnost přidat svou vlastní odpověď, které znějí následovně:

- „Kombinace několika z těchto definic“
- „bod 2 + bod 4 + bod 9“
- „Všechno výše zmíněné, vyjma nestátní školy“
- „Jakákoliv alternativa k tradičnímu způsobu vzdělávání. Včetně alternativních škol, domácího vzdělávání, ... Definice na výběr jsou moc úzkoprsé.“
- „v širším slova smyslu jakékoliv jiné než formalizované vzdělávání, jaké jsem já sama absolvovala. Před 10 lety byly za alternativu považovány waldorf i montessori, dnes je to už běžné školství s vlastními absolventy a výsledky.“

- „Za mě je to vzdělávání odlišné a jiné od frontálně vedených hodin ve věkově homogenních skupinách, od takového vzdělávání, které se většinou praktikuje na našich státních školách. Takže v podstatě jakákoliv alternativa ke zmíněné frontální výuce.“

Jak je z těchto odpovědí patrné, respondenti se nedokázali držet zadání, aby vybrali jednu nejvíce vystihující definici. Odpovědi, které uvedli, nepředstavují další možnou definici významu, ale jen spojení vícero z již uvedených možností. Což je samozřejmě pochopitelné, protože pojem alternativní vzdělávání vystihují všechny nabízené možnosti, a tudíž je vlastně výslednicí kombinace těchto možností, ale pro nás nechtěné. V grafu znázorňujícím procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí (graf č. 5) zastupuje těchto 6 respondentů kategorie „jiné“.

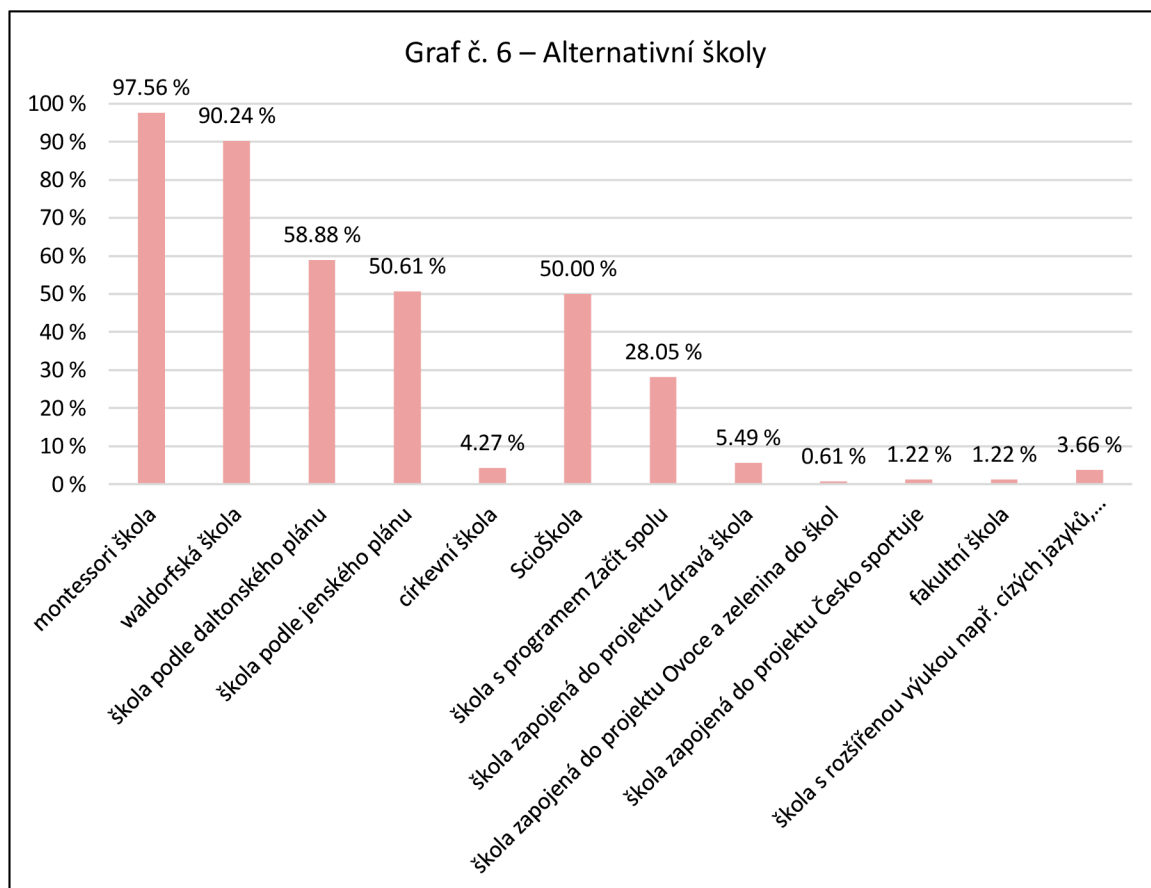


Graf č. 5 Nejvíce vystihující definice. Zdroj: vlastní.

Z uvedeného grafu můžeme vyčíst, že mezi respondenty výrazně nevyniká žádná z nabízených možností vyjádření pojmu alternativní vzdělávání. To je celkem pozitivní zjištění, jelikož tak můžeme říct, že výzkumný vzorek respondentů má o významu tohoto pojmu obsahově široké spektrum informací. Jak je z grafu patrné, náš výzkumný vzorek si pod pojmem alternativní vzdělávání nejčastěji představuje nestandardní školy – montessori, waldorfské, ScioŠkoly, školy s programem Začít spolu apod., a dále pak vzdělávání, které rozumí dítěti, má k němu respekt – k jeho individualitě, odlišnostem, schopnostem, specifickým, talentu a tempu.

Položka č. 7 – Které z následujících typů základních škol se řadí mezi alternativní?

Tato položka zjišťuje, zdali mají respondenti přehled o tom, které školy se mezi alternativní řadí, a které nikoliv. V položce je uvedeno 12 typů škol, z nichž měli respondenti vybrat všechny, o kterých si myslí, že se řadí mezi alternativní. Položka byla opět povinná pro všechny respondenty (164). Výsledky této položky graficky znázorňuje graf č. 6.

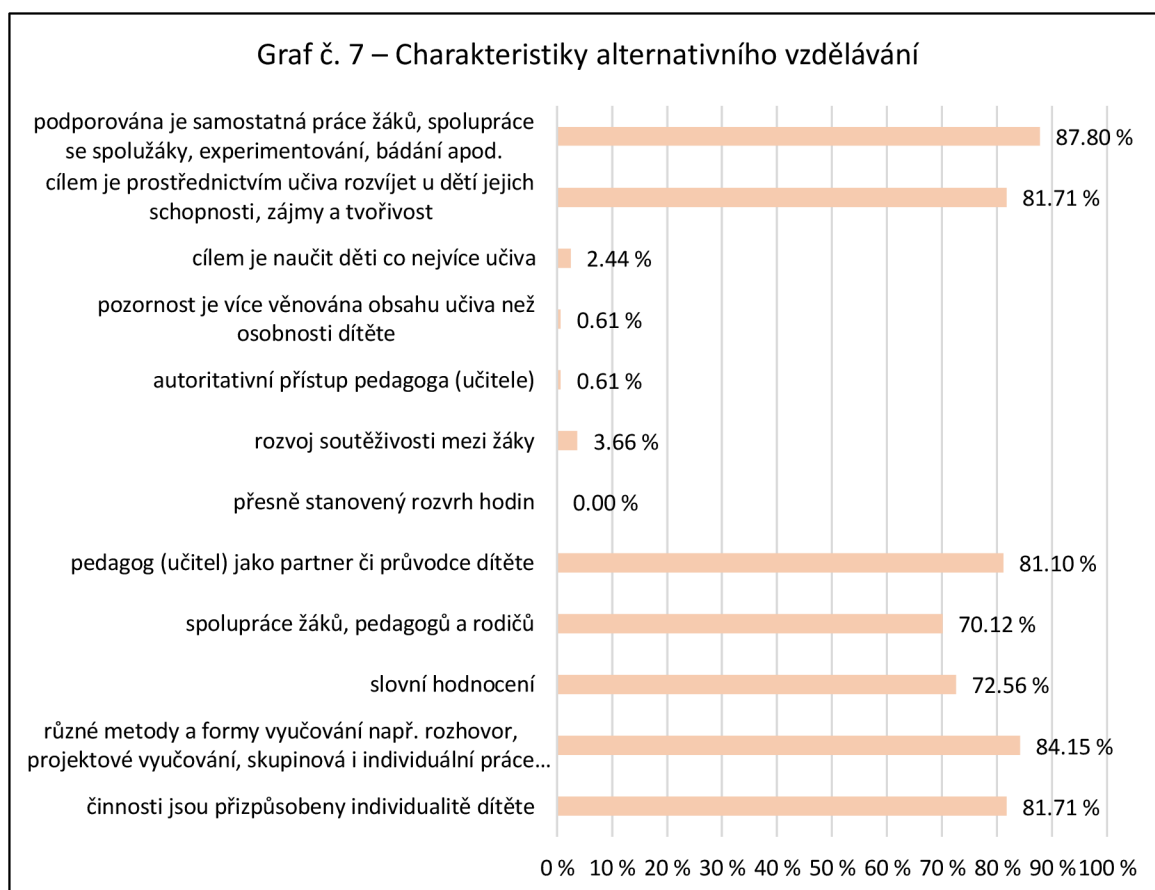


Graf č. 6 Alternativní školy. Zdroj: vlastní.

Z grafu můžeme vyčíst, že téměř všichni respondenti za alternativní správně označili montessori a waldorfskou školu. Cca polovina respondentů pak za alternativní označila také školu podle daltonského a jenského plánu a Scioškolu, což jsou rovněž správné odpovědi. Téměř třetina respondentů správně označila také školu s programem Začít spolu. Naopak jen velmi málo respondentů označilo za alternativní církevní školu, školu zapojenou do projektu Zdravá škola nebo školu s rozšířenou výukou, což jsou ale rovněž správné odpovědi. Pozitivním zjištěním je, že nesprávné odpovědi, tedy školu zapojenou do programu Ovoce a zelenina do škol či projektu Česko sportuje a fakultní školu, označily jen nízké jednotky respondentů.

Položka č. 8 – Vyberte charakteristiky alternativního vzdělávání

Tato položka zjišťuje, jaký mají respondenti přehled o základních charakteristikách alternativního vzdělávání. Z 12 nabízených odpovědí měli respondenti vybrat všechny, o kterých si myslí, že popisují alternativní vzdělávání. Položka byla opět povinná pro všechny respondenty (164) a její výsledky zobrazuje graf č. 7.

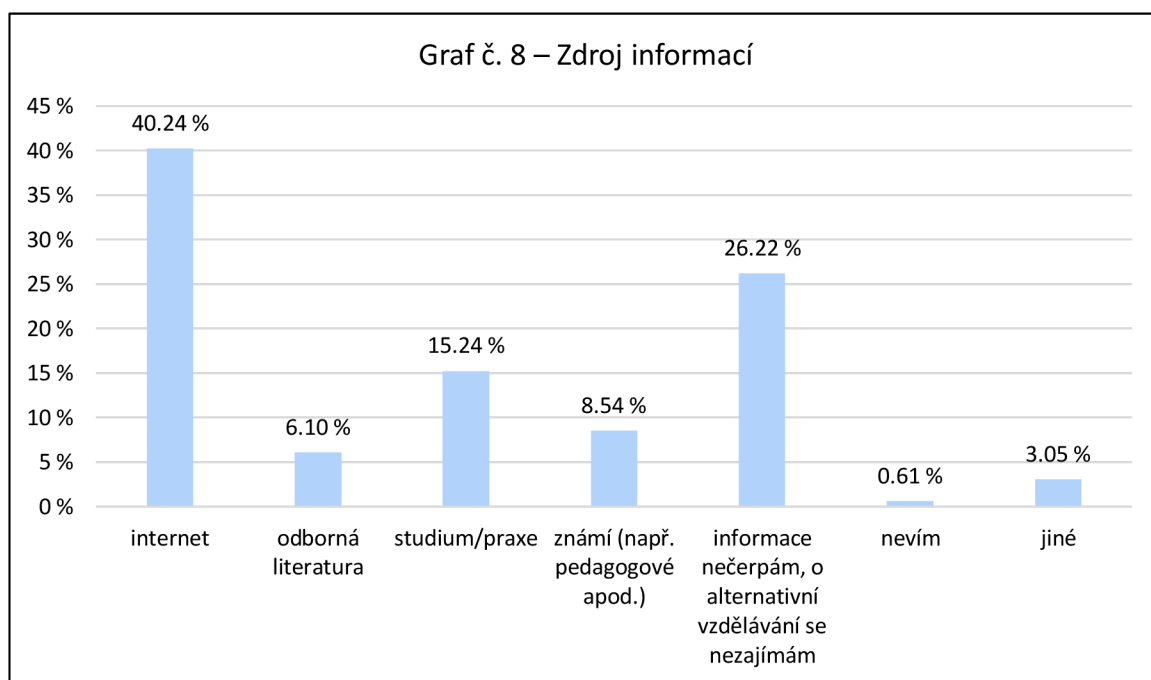


Graf č. 7 Charakteristiky alternativního vzdělávání. Zdroj: vlastní.

Z grafu můžeme vyčíst, že většina respondentů vybírala pouze správné odpovědi, jelikož vidíme, že nesprávné odpovědi (v pořadí 3., 4., 5., 6., a 7. možnost) vybírala jen nízká procenta respondentů, což jsou řádově jednotlivci. Můžeme tedy říci, že většina našeho výzkumného vzorku má velmi dobrý přehled o charakteristikách alternativního vzdělávání, o tom, v čem spočívá alternativní vzdělávání, jak se v něm pracuje či organizuje čas. Nejvyšší zastoupení mezi respondenty (87,80 %) má možnost, že alternativní vzdělávání podporuje samostatnou práci žáků, spolupráci se spolužáky, experimentování, bádání apod. O něco menší (84,15), ale přesto vysoké, zastoupení pak má možnost, že alternativní vzdělávání charakterizují různé metody a formy vyučování, např. rozhovor, projektové vyučování, skupinová i individuální práce apod.

Položka č. 9 – Z jakých zdrojů nejčastěji čerpáte informace o alternativním základním vzdělávání?

Tato položka má za úkol zjistit, z jakých zdrojů respondenti nejčastěji čerpají informace o alternativním vzdělávání. V položce je uvedeno 5 možných zdrojů informací v připravených odpovědích a také možnost dopsat vlastní odpověď. Z nich pak respondenti vybírali jednu, kterou využívají nejčastěji. Většina respondentů zvolila jednu z připravených odpovědí, možnost napsat jinou odpověď si zvolilo 9 respondentů. Z jejich odpovědí se pak pro jednu odpověď vytvořila nová kategorie („nevím odkud“), 3 odpovědi se daly přiřadit k již připraveným odpovědím („škola“, „nečerpám“, „od přátel“) a zbylých 5 odpovědí je zahrnuto v kategorii jiné, jelikož vyjadřovaly, že respondenti čerpají z různých kombinací již zmíněných zdrojů. To ale bohužel neodpovídá zadání, jelikož měli zvolit jen jeden nejčastější zdroj, a proto s těmito odpověďmi dále nepracujeme. Položka byla povinná pro všechny respondenty (164) a její výsledky zaznamenává graf č. 8.

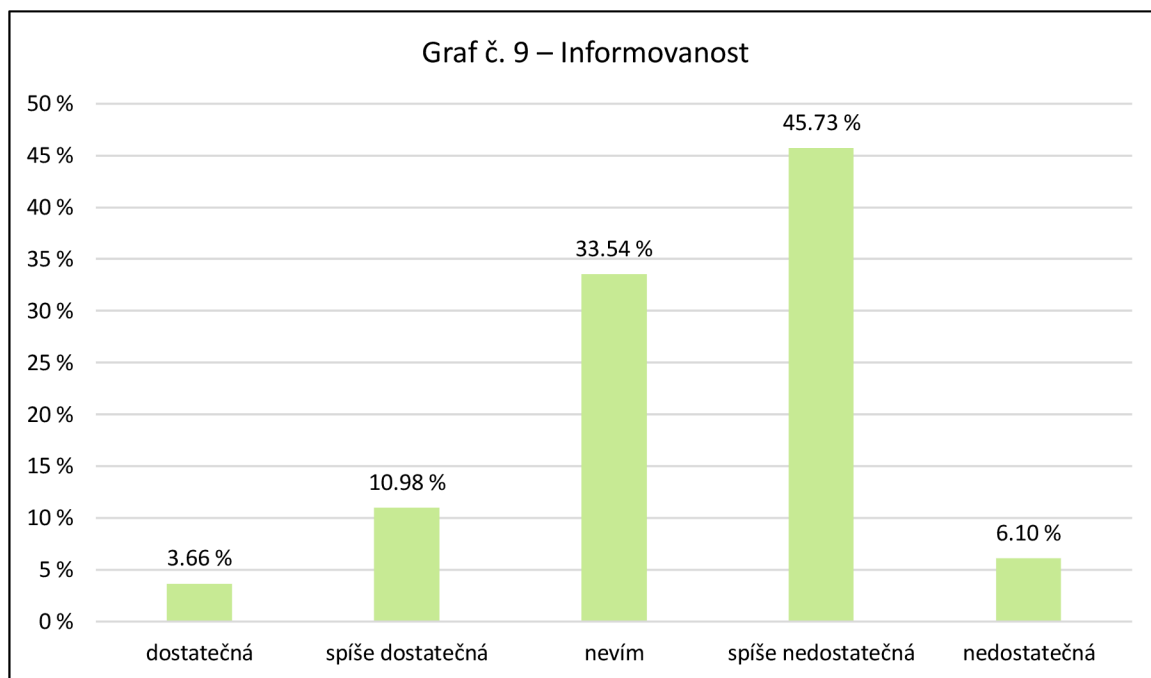


Graf č. 8 Zdroj informací. Zdroj: vlastní.

Z výsledků uvedených v grafu nám vyplývá, že respondenti získávají informace o alternativním vzdělávání nejčastěji z internetu. Velmi zajímavé je zjištění, že více než čtvrtina respondentů informace nikde nečerpá a o alternativní vzdělávání se nezajímá, protože z výsledků dříve zmíněných položek dotazníku vyplývá, že většina respondentů má poměrně dobrý přehled o alternativním vzdělávání a jeho prvcích. Tuto skutečnost si můžeme zdůvodnit tím, že tito respondenti informace o alternativním vzdělávání nejspíše získali nějakou pasivní formou, ale nikdy se na jejich získávání aktivně nepodíleli.

Položka č. 10 – Jaká je, podle Vás, úroveň informovanosti českých rodičů o alternativním základním vzdělávání?

Tato položka zjišťuje názor respondentů na celkovou úroveň informovanosti českých rodičů o možnostech alternativního základního vzdělávání. Položka byla opět povinná pro všechny respondenty (164), kteří vybírali 1 z možností. Výsledky graficky znázorňuje graf č. 9.

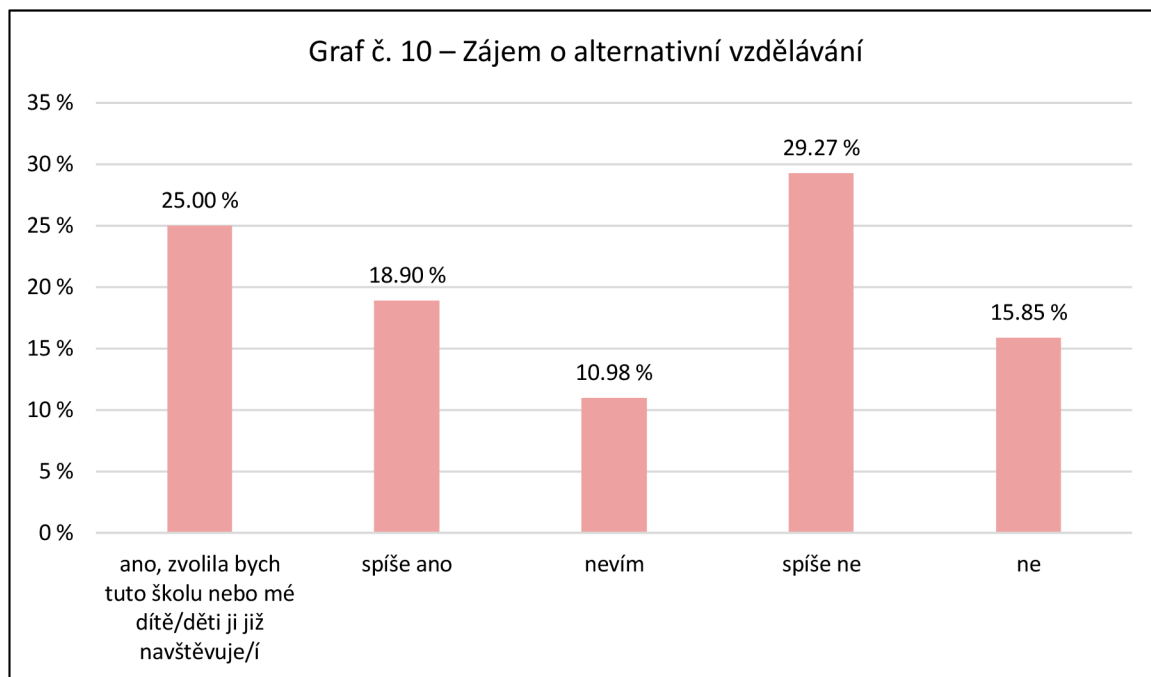


Graf č. 9 Informovanost. Zdroj: vlastní.

Z uvedeného grafu vyplývá, že více než polovině (51,83 %) respondentů přijde informovanost českých rodičů o možnostech alternativního základního vzdělávání spíše nedostatečná či nedostatečná. Třetina respondentů se pak nevyjádřila, jelikož zvolila odpověď nevím. Za dostatečnou či spíše dostatečnou pak považuje informovanost jen 14,64 % respondentů, což není ani šestina.

Položka č. 11 – Pokud byste měli možnost (nestála by Vám v rozhodnutí žádná překážka např. finance, dopravní dostupnost, blízkost bydliště apod.), dali byste své dítě do alternativní základní školy?

Tato položka zjišťuje zájem respondentů o alternativní základní vzdělávání jejich dítěte. Je formulována tak, aby respondenti svou odpověď volili čistě na základě sympatií, či antipatií k alternativním způsobům základního vzdělávání, jelikož rozhodnutí o tom, na jakou školu rodiče dítě dají, ovlivňuje mnoho výrazných faktorů než jen sympatie či antipatie k danému způsobu vzdělávání. Tato položka je poslední, která je určena všem respondentům (164), kteří v ní vybírali z 5 možných odpovědí. Její výsledky zaznamenává graf č. 10 na následující straně.



Graf č. 10 Zájem o alternativní vzdělávání. Zdroj: vlastní.

Z uvedeného grafu můžeme říci, že zájem či spíše zájem a nezájem či spíše nezájem rodičů o alternativní základní vzdělávání jejich dítěte je v našem výzkumném vzorku poměrně vyrovnaný (43,90 % ku 45,12 %) s tím, že ale převládá nezájem či spíše nezájem (i když jen velmi málo). Za zajímavé pokládáme zjištění, že čtvrtina respondentů je rozhodnutá, že by tuto školu pro dítě zvolila, či ji dokonce už zvolila. Ve výsledku je totiž tato skupina respondentů větší než skupina, která by se pro alternativní vzdělávání spíše přikláněla, ale není stoprocentně rozhodnutá. To je překvapivé, jelikož bychom spíše očekávali, že skupina, která se k alternativnímu vzdělávání spíše přiklání, ale není 100% rozhodnutá, bude větší než skupina naprosto rozhodnutá pro tuto formu vzdělávání.

Zde bychom rádi upozornili na fakt, že po této položce již v dotazníku nepokračovali respondenti, kteří zvolili odpověď „nevím“ (18 respondentů), jelikož následující položky tvoří v podstatě doplnění odpovědi z této položky (č. 11). Ze 164 respondentů tedy dále pokračovalo pouze 146, kteří se ještě dělili na dvě skupiny podle toho, zda měli o alternativní vzdělávání zájem, či nikoliv. Tedy na skupinu 72 respondentů, kteří uvedli, že mají či spíše mají zájem, a skupinu 74 respondentů, kteří uvedli, že zájem nemají či spíše nemají.

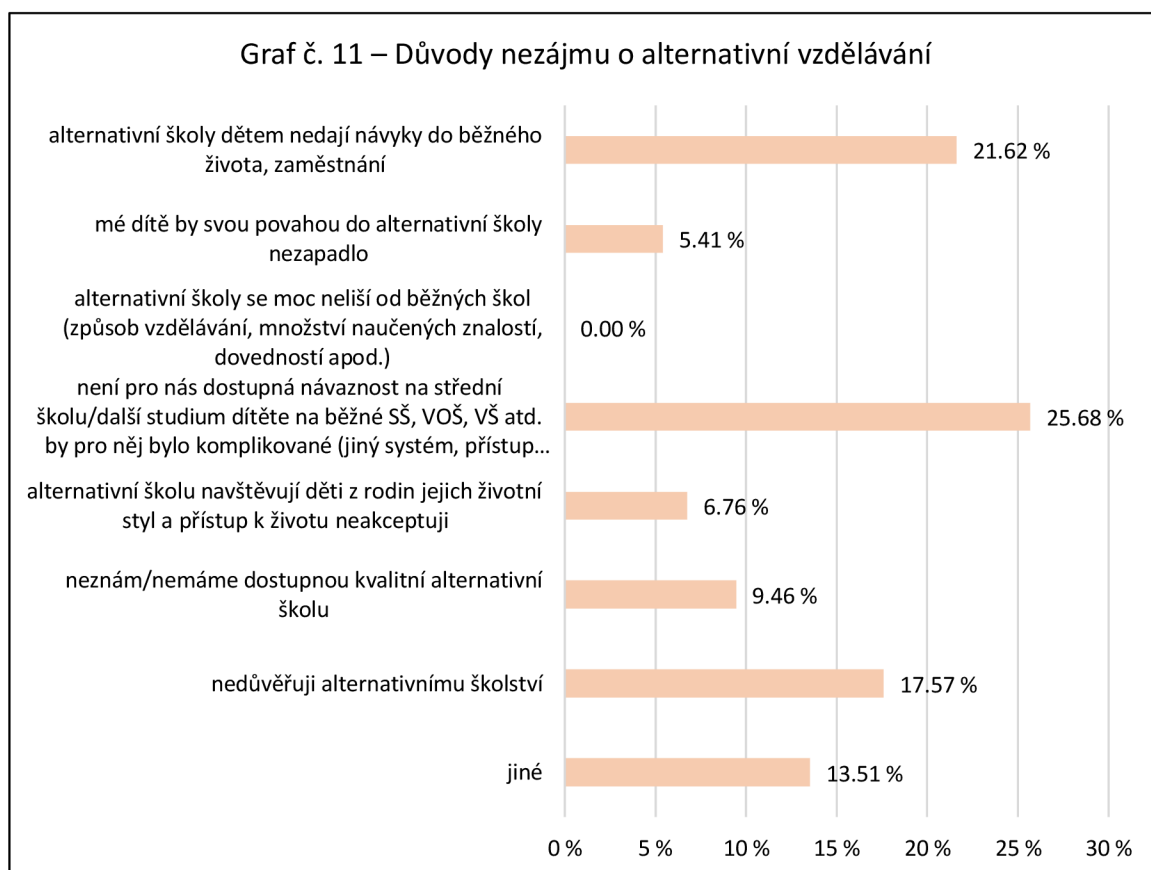
Položka č. 12 – Svou odpověď z předchozí otázky prosím zdůvodněte.

Tato položka je v dotazníku 2x, protože každá je určena pro jinou kategorii respondentů. Pro ty, kteří zvolili v položce č. 11 odpověď ano a spíše ano, a pro ty, kteří zvolili ne a spíše ne. V obou případech je položka formulována stejně, jen připravené odpovědi se vzhledem

k předcházející variantě odpovědi liší. Připravené odpovědi byly formulovány na základě otevřených odpovědí respondentů z předvýzkumu.

a) respondenti, kteří v položce č. 11 odpověděli ne a spíše ne

Těchto respondentů je celkem 74. Na výběr měli ze 7 připravených odpovědí s možností přidat i jinou vlastní odpověď. Vybírat měli důvod, který je pro ně nejdůležitější. Jejich výsledky zaznamenává graf č. 11.



Graf č. 11 Důvody nezájmu o alternativní vzdělávání. Zdroj: vlastní.

Z uvedeného grafu můžeme říct, že důvody respondentů, proč nemají zájem o alternativní formu základního vzdělávání pro své dítě, jsou poměrně různorodé. Z připravených odpovědí má ve výzkumném vzorku největší zastoupení (více než čtvrtiny respondentů) důvod, že nemají dostupnou návaznost na střední školu či že by další studium dítěte na běžné střední škole, vyšší odborné škole, vysoké škole atd. bylo pro něj komplikované vzhledem k jinému systému výuky, přístupu apod. Více než pětina respondentů se pak domnívá, že alternativní školy dětem nedají návyky do běžného života, zaměstnání. Poměrně značná část respondentů (10) si zvolila možnost napsat vlastní odpověď (v grafu pod kategorií „jiné“). V těchto odpovědích byly nejčastěji uváděny důvody, že jsou respondenti spokojeni s výukou na klasických školách, kterými si sami prošli, a že přístup ke vzdělávání na nich není tolik o vzdělávacím programu,

ale spíše o pedagozích, kteří na nich učí. V několika odpovědích je také zmíněno, že děti navštěvují běžnou školu, ve které se ale užívají některé prvky alternativních vzdělávacích koncepcí, a že jsou s tímto nastavením rodiče spokojeni, protože jej považují za „zlatou střední cestu“ mezi klasickou a alternativní školou. Někteří respondenti také jako důvod uvádějí různé problémy a poruchy dětí, u kterých si nejsou jistí, že by je alternativní školy dokázaly vhodně podporovat.

- *„Syn vzhledem k podpůrným opatřením potřebuje pevné vedení, VD, dyslexie, nejsem si jistá, jak by alternativní školy dokázaly vhodně nastavit výuku.“*

Poslední otevřená odpověď pak byla celkem obsáhlá a je z ní patrné, že respondent měl potřebu projevit a popsat svůj velmi osobitý a vyhraněný názor na věc.

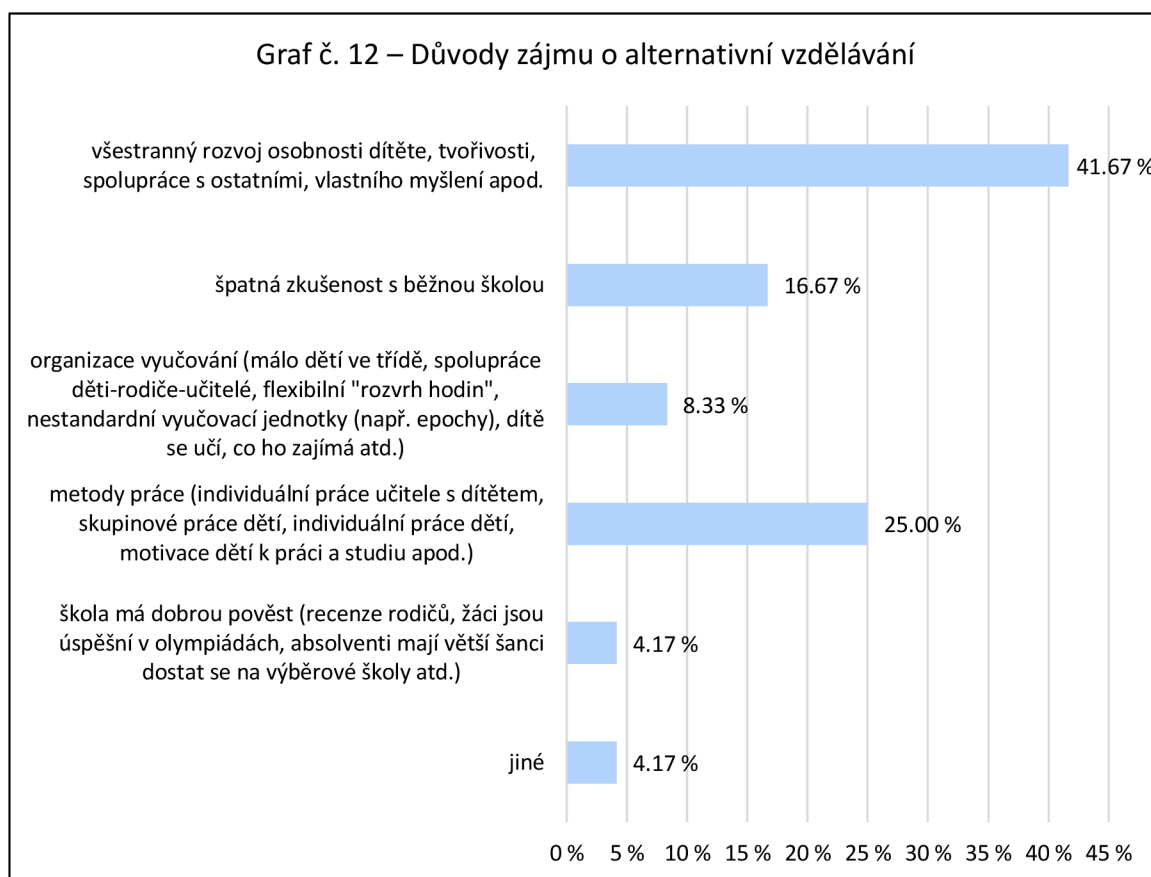
- *„Mé děti nenavštěvují žádnou školu, resp. vzdělávají se svobodně, sebeřízeně (oficiálně domácí vzdělávání). Alternativní (nebo jakoukoliv) školu bych pro ně volila pouze, pokud by měly samy zájem. Můj osobní názor je, že alternativní vzdělávací metody jsou pouze "přijatelnější" formou manipulace, kdy cílem stále zůstává dostat do dětí státem dané povinné učivo, v případě alternativních škol způsobem „aby si jakože ani nevšimly, že se učí“. Tzn., že základem zůstává nedůvěra v děti, že se učit opravdu chtějí, protože je to jedna z nejzákladnějších potřeb člověka, a nerespekt k individuálním potřebám a zájmům každého jedince, které málokdy zahrnují celý obsah „školních osnov“.“*

b) respondenti, kteří v položce č. 11 odpověděli ano a spíše ano

Těchto respondentů je celkem 72. Na výběr měli z 5 připravených odpovědí s možností přidat i jinou vlastní odpověď. Opět měli vybírat důvod, který je pro ně nejdůležitější. Jejich výsledky zaznamenává graf č. 12, který je umístěn na následující straně.

Pod kategorií „jiné“ se v grafu nacházejí odpovědi respondentů, kteří si zvolili možnost přidat vlastní jinou odpověď. Celkem této možnosti využili 3 respondenti, z nichž ale jeden respondent uvedl jako odpověď kombinaci důvodů z připravených odpovědí, čímž nedodržel zadání, podle kterého měl vybrat pouze jeden nejdůležitější důvod. Další dvě odpovědi pak znějí následovně:

- *„Vzdělání založené na životních zručnostech a kompetencích. Komplexní rozvoj dítěte. Vedení k sebepoznání.“*
- *„Ve škole se mluví anglicky, syn navštěvuje bilingvní ZŠ.“*



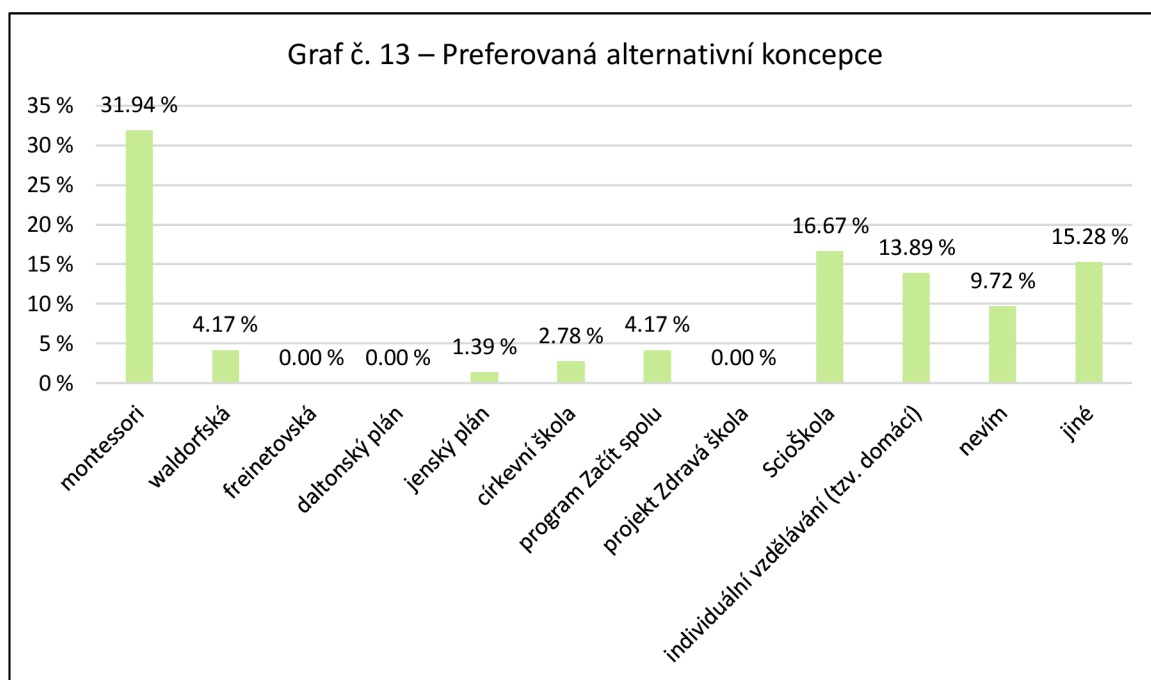
Graf č. 12 Důvody zájmu o alternativní vzdělávání. Zdroj: vlastní.

Z uvedeného grafu můžeme vyčíst, že pro nejvíce respondentů (41,67 %) představuje nejdůležitější důvod, proč by zvolili (nebo už zvolili) alternativní základní vzdělávání pro své dítě to, že toto vzdělávání poskytuje všestranný rozvoj osobnosti dítěte, jeho tvořivosti, spolupráce s ostatními, vlastního myšlení apod. Pro čtvrtinu respondentů je pak nejdůležitějším důvodem to, že alternativní vzdělávání nabízí různé metody práce (individuální práce učitele s dítětem, skupinové práce dětí, individuální práce dětí, motivace dětí k práci a studiu apod.).

Po této položce pokračovala v dotazníku již pouze skupina respondentů, která v položce č. 11 odpověděla ano a spíše ano, tedy projevila zájem o alternativní základní vzdělávání svého dítěte. Je to vlastně stejná skupina jako v položce č. 12 – za b). Zbývající položky dotazníku tedy vyplňovalo už pouze 72 respondentů.

Položka č. 13 – Kterou alternativní vzdělávací koncepci byste pro své dítě nejspíše vybrali či ji vaše dítě/děti již navštěvuje/í?

Tato položka zjišťuje, jakou alternativní vzdělávací koncepci respondenti nejvíce preferují. Jak jsme již zmiňovali, položka byla povinná pouze pro určitou část respondentů (72), kteří v ní vybírali 1 z 10 alternativních vzdělávacích koncepcí s možností přidat i jinou koncepci. Výsledky této položky zaznamenává graf č. 13 na následující straně.



Graf č. 13 Preferovaná alternativní koncepce. Zdroj: vlastní.

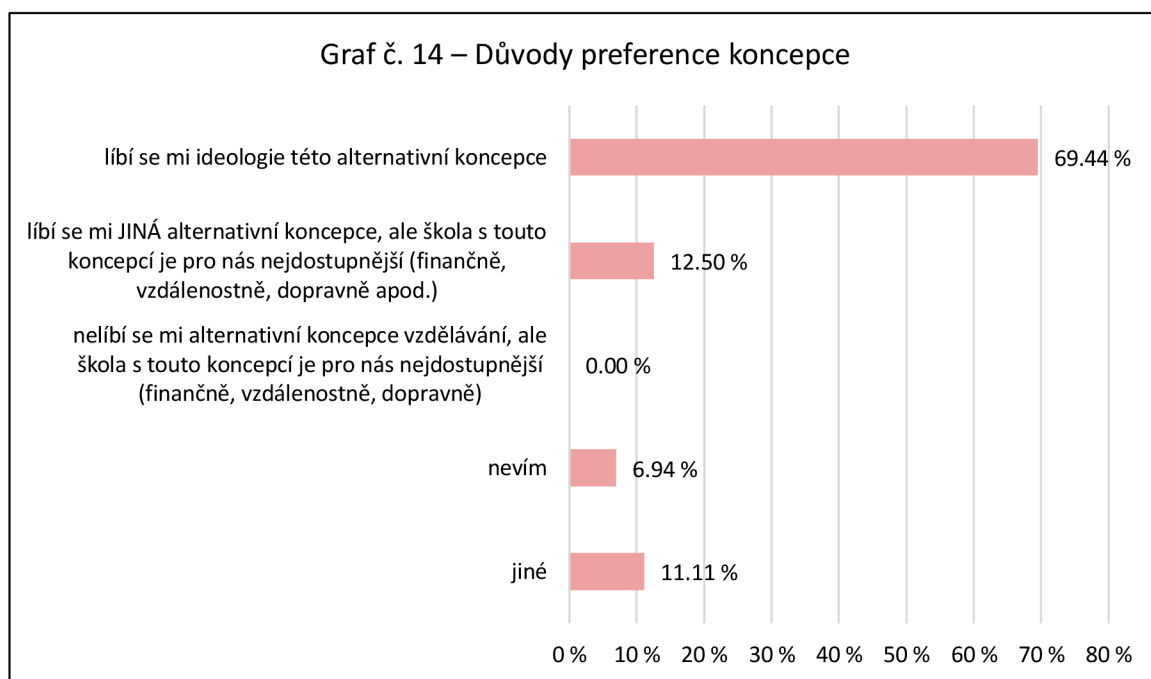
Z uvedeného grafu vyplývá, že mezi respondenty je největší zájem o základní vzdělávání jejich dětí podle montessori alternativní vzdělávací koncepce, kterou zvolila téměř třetina respondentů. Další nejvyšší zastoupení mezi respondenty má Scioškola, kterou vybrala šestina respondentů. Scioškoly jsou soukromé školy, které mají vypracovaný svůj výchovně vzdělávací koncept a které můžeme řadit mezi tzv. moderní alternativní školy. Dále má početné zastoupení také individuální vzdělávání (nazýváno též domácí vzdělávání). Na moderní alternativní školy a domácí vzdělávání pak navazují odpovědi respondentů, které jsou v grafu umístěny v kategorii jiné. Zde respondenti uváděli především přesné názvy škol či určitých koncepcí, které víceméně fungují na stejném principu jako zmíněná Scioškola. Jsou to školy s vlastními koncepcemi, které většinou kombinují vícero prvků charakteristických pro klasické alternativní koncepce. Řada respondentů se také vyjádřila, že by zvolila vzdělávání v komunitních školách či že jim na určité koncepci nezáleží, ale že vyžadují určité prvky v přístupu ke vzdělávání. Respondenti uváděli konkrétně tyto odpovědi:

- „Měli jsme zájem o Záškolu v Brandýse (...).“
- „Základní škola Heuréka“
- „Nord Anglia IS“
- „projekt Spolu růst“
- „Bilingvní základní škola“
- „Nejvíc by se mi líbila komunitní škola kombinující prvky různých alternativních směrů.“

- „Směr školy není definován – jde o respektující přístup, s postupným přebíráním zodpovědnosti a plánováním učiva.“
- „Kombinace moderních metod.“
- „Individuální vzdělávání – Montessori komunitní škola 3 dny v týdnu.“
- „Nepreferuji typ školy, ale komunitu průvodců, učitelů, rodin atd.“
- „Školka Montessori, ZŠ – VEU.“

Položka č. 14 – Z jakého důvodu byste zvolili (nebo jste již zvolili) právě tuto alternativní vzdělávací koncepci?

Poslední položka dotazníku zjišťuje, z jakého důvodu dali respondenti přednost právě té alternativní koncepci, kterou vybrali v položce č. 13. Položka se týkala všech respondentů, kteří odpovídali na položku č. 13, tedy byla povinná pro 72 respondentů. Položka obsahovala 3 připravené odpovědi a možnost napsat i vlastní odpověď. Její výsledky graficky znázorňuje graf č. 14.



Graf č. 14 Důvody preference koncepce. Zdroj: vlastní.

Z uvedeného grafu vyplývá, že většina respondentů (více než dvě třetiny) by si vybrala (nebo už vybrala) danou vzdělávací koncepci pro své dítě z toho důvodu, že se jim líbí ideologie dané koncepce. Osmiina respondentů by pak volila tuto koncepci z toho důvodu, že je pro ně z různých důvodů nejdostupnější, i když se jim více líbí jiná možnost. Skoro celá další osmiina respondentů pak v grafu spadá do kategorie „jiné“, jelikož jejich otevřené odpovědi vyjadřovaly různé, někdy obsáhlejší, důvody a názory na věc. Tyto odpovědi znějí následovně:

- „Dává mi tato koncepce smysl. Vybrala si ji dcera sama. Asi tři týdny chodila do první třídy státní ZŠ, kde plakala a absolutně si nesedly s učitelkou. Do této komunitní školy se šla podívat a vybrala si DV a tuto školu. Je tam spokojená.“
- „Vybírala bych školu, kde je zohledněn všestranný rozvoj osobnosti dítěte na základě jeho individuality.“
- „U všech alternativních koncepcí vidím nějaké nedostatky, často právě hraničící s „ideologií“, málokterý směr podle mě vyhovuje každé rodině a dítěti. V ideálním případě bych chtěla, aby děti chodily do „obyčejné“ státní školy, ale aby proběhla důkladná změna vzdělávacího systému.“
- „Šikana.“
- „Funkčnost.“
- „Ideologie je špatný výraz. Mně se líbí pedagogická východiska a výsledky montessori konceptu.“
- „Nejlepší volba vzhledem k lokalitě, ve které žijeme v kombinaci s temperamentem a SPU u dětí.“
- „Kvůli individualitě dítěte, které potřebuje vstřícné prostředí a individuální přístup.“

3.8 Ověřování hypotéz

V této podkapitole budeme postupně ověřovat správnost věcných hypotéz, které jsme v podkapitole 3.3 stanovili k relačním výzkumným otázkám. Ověřovat je budeme pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Čtyřpolní tabulku popisuje Chráska (2016, s. 76) jako zvláštní případ kontingenční tabulky, která má dva řádky a dva sloupce. S touto tabulkou pracujeme „v případech, kdy jevy, mezi nimiž ověřujeme vztah, mohou nabývat pouze dvou alternativních kvalit (např. chlapec – dívka, plavec – neplavec, kuřák – nekuřák atd.)“ (Chráska 2016, s. 76).

Postup testování jednotlivých hypotéz bude takový, že si na začátku operacionalizujeme věcnou hypotézu na hypotézy statistické (nulovou a alternativní). Následně si vypočítáme hodnotu testového kritéria χ^2 pomocí vzorce (viz níže), do kterého dosadíme hodnoty ze čtyřpolní tabulky podle daného schématu (tabulka č. 4 na následující straně). Následně vypočítanou hodnotu χ^2 porovnáme s hodnotou, kterou nalezneme v tabulce kritických hodnot pro stupeň volnosti 1, jelikož čtyřpolní tabulka má pouze jeden stupeň volnosti, a zvolenou hladinu významnosti 0,05 (Chráska, 2016, s. 77).

$$\chi^2 = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)}$$

Tabulka č. 4 – Schéma čtyřpolní tabulky

	α	$non\ \alpha$	Σ
β	a	b	$a + b$
$non\ \beta$	c	d	$c + d$
Σ	$a + c$	$b + d$	n

Tabulka č. 4 Schéma čtyřpolní tabulky. Zdroj: Chráska, 2016, s. 77.

Hypotéza č. 1

Věcná hypotéza č. 1:

Rodiče narození po roce 1989 (rok 1990 a později) volí alternativní formu základního vzdělávání pro své dítě častěji než rodiče narození před rokem 1989 (včetně roku 1989).

Statistické hypotézy č. 1:

H_A : Četnost pozitivní volby alternativního základního vzdělávání pro dítě je vyšší u rodičů narozených po roce 1989 (rok 1990 a později).

H_0 : Četnost pozitivní volby alternativního základního vzdělávání pro dítě je u obou skupin rodičů stejná.

	Pozitivní volba	Negativní volba	Σ
Rok narození 1989 a dříve	63	67	130
Rok narození 1990 a později	9	7	16
Σ	72	74	146

$$\chi^2 = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)}$$

$$\chi^2 = 146 * \frac{(63*7-67*9)^2}{(63+67)*(63+9)*(67+7)*(9+7)}$$

$$\chi^2 \doteq \mathbf{0,346}$$

Kritická hodnota v tabulce kritických hodnot pro stupeň volnosti 1 na hladině významnosti 0,05 je 3,841. Naše vypočítaná hodnota je tedy menší než kritická hodnota ($0,346 < 3,841$),

a proto přijímáme nulovou hypotézu. Z uvedeného výpočtu nám tedy vyplývá, že četnost pozitivní volby alternativního základního vzdělávání pro dítě není statisticky významně závislá na roku narození rodičů.

Hypotéza č. 2

Věcná hypotéza č. 2:

Rodiče, kteří mají pedagogické vzdělání, volí pro své dítě alternativní formu základního vzdělávání častěji než rodiče, kteří mají nepedagogické vzdělání.

Statistické hypotézy č. 2:

H_A: Četnost pozitivní volby alternativního základního vzdělávání pro dítě je vyšší u rodičů, kteří mají pedagogické vzdělání.

H₀: Četnost pozitivní volby alternativního základního vzdělávání pro dítě je u obou skupin rodičů stejná.

	Pozitivní volba	Negativní volba	Σ
Pedagogické vzdělání	16	23	39
Nepedagogické vzdělání	56	51	107
Σ	72	74	146

$$\chi^2 = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)}$$

$$\chi^2 = 146 * \frac{(16*51-23*56)^2}{(16+23)*(16+56)*(23+51)*(56+51)}$$

$$\chi^2 \doteq \mathbf{1,463}$$

Kritická hodnota v tabulce kritických hodnot pro stupeň volnosti 1 na hladině významnosti 0,05 je 3,841. Naše vypočítaná hodnota je tedy menší než kritická hodnota (1,463 < 3,841), a proto i nyní přijímáme nulovou hypotézu. Z uvedeného výpočtu nám tedy vyplývá, že četnost pozitivní volby alternativního základního vzdělávání pro dítě není statisticky významně závislá na vzdělání rodičů.

Hypotéza č. 3

Věcná hypotéza č. 3:

Rodiče budou mít o alternativní základní vzdělávání jejich dítěte větší zájem v roce 2023 než v roce 2017.

Statistické hypotézy č. 3:

H_A : Četnost pozitivní volby alternativního základního vzdělávání pro dítě je vyšší u rodičů v roce 2023.

H_0 : Četnost pozitivní volby alternativního základního vzdělávání pro dítě je u rodičů v obou letech stejná.

	Pozitivní volba	Negativní volba	Σ
Rok 2023	72	74	146
Rok 2017	32	46	78
Σ	104	120	224

$$\chi^2 = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)}$$

$$\chi^2 = 224 * \frac{(72*46-74*32)^2}{(72+74)*(72+32)*(74+46)*(32+46)}$$

$$\chi^2 \doteq 1,405$$

Kritická hodnota v tabulce kritických hodnot pro stupeň volnosti 1 na hladině významnosti 0,05 je 3,841. Naše vypočítaná hodnota je tedy menší než kritická hodnota ($1,405 < 3,841$), a proto i tentokrát přijímáme nulovou hypotézu. Z uvedeného výpočtu nám tedy vyplývá, že četnost pozitivní volby alternativního základního vzdělávání pro dítě není statisticky významně závislá na průběhu let (času).

3.9 Shrnutí výsledků výzkumu

Deskriptivní výzkumné otázky:

DVO1: Jaký je mezi rodiči zájem o alternativní základní vzdělávání jejich dítěte?

Mezi rodiči v našem výzkumném vzorku lehce převládá spíše nezájem o alternativní formu základního vzdělávání jejich dítěte (43,90 % (spíše) zájem a 45,12 % (spíše) nezájem). Nicméně rozdíl mezi zájmem a nezájmem je zde opravdu minimální – 1,22 % = 2 respondenti, a proto

můžeme konstatovat, že zájem je mezi rodiči stejný jako nezájem, tedy, že mezi nimi výrazně nepřevládá žádná tendence (pozitivní či negativní) k alternativním formám základního vzdělávání jejich dětí.

DVO2: Jaká je informovanost rodičů o možnostech alternativního základního vzdělávání?

Z výsledků výzkumu můžeme říci, že informovanost rodičů o možnostech alternativního základního vzdělávání dětí je více než dobrá. Přes 90 % respondentů má nějakou alespoň základní představu o tom, co pojem alternativní vzdělávání znamená, co se pod ním skrývá. Celkově pak mají o tomto pojmu poměrně široké spektrum informací, jelikož mezi nimi výrazně nepřevládá žádná definice tohoto pojmu. Představy respondentů o významu tohoto pojmu jsou totiž rozptýleny do mnoha různých definic podle toho, jaké prvky alternativního vzdělávání považují za nejvíce vystihující. Nejvíce z nich (téměř čtvrtina) si pod tímto pojmem představí nestandardní školy – montessori, waldorfské, ScioŠkoly, školy s programem Začít spolu apod. Pro téměř pětinu respondentů pak představuje nejvíce vystihující definici to, že se jedná o vzdělávání, které rozumí dítěti, má k němu respekt – k jeho individualitě, odlišnostem, schopnostem, specifikům, talentu a tempu. Jako zdroj informací pak nejvíce respondentů využívá internet. Musíme zde opět vypíchnout zajímavost, kterou jsme zmiňovali již u položky, která zdroj informací zjišťuje (č. 9), a to tu, že více než čtvrtina respondentů uvedla, že informace nikde nečerpá a celkově se o alternativní vzdělávání nezajímá. To je opravdu pozoruhodné, jelikož opravdu valná většina respondentů má poměrně dobrý přehled o alternativním vzdělávání a jeho prvcích. Opět nás nenapadá jiné vysvětlení této skutečnosti než to, že tito respondenti informace někde získali pasivní formou. Další zajímavostí je pak pohled samotných respondentů na informovanost českých rodičů o alternativních formách základního vzdělávání. Oproti našemu dojmu z výzkumu zde totiž více než polovina uvedla, že jim přijde informovanost (spíše) nedostatečná. Jen menšině (necelých 15 %) pak přijde (spíše) dostatečná. Důvody této skutečnosti si neodvážíme tipovat a mohly by být předmětem dalšího výzkumu.

DVO3: Jaké mají rodiče znalosti o alternativním vzdělávání a jeho jednotlivých formách?

Stejně jako informovanost, i celkové znalosti rodičů z výzkumného vzorku o alternativním základním vzdělávání a jeho prvcích jsou více než dobré. Tuto skutečnost zjišťovaly ve výzkumu dvě položky zaměřující se na typy alternativních škol a na charakteristiky alternativního vzdělávání, v nichž měli respondenti označit všechny správné odpovědi. Zde valná většina respondentů vybírala pouze správné odpovědi, i když se nestalo, že by úplně

všichni (tedy 100 %) označili alespoň jednu stejnou odpověď za správnou. K tomuto měla nejvíce nakročeno montessori škola, kterou jako alternativní správně označilo 97,56 % respondentů. Z výsledků těchto dvou položek pak můžeme říci, že se respondenti více orientují v charakteristikách alternativního vzdělávání než v jeho jednotlivých druzích. U charakteristik totiž měla správná odpověď nejnižší zastoupení 70,12 %, kdežto u typů škol bylo nejnižší zastoupení u správné odpovědi 3,66 %.

DVO4: Jaké jsou důvody rodičů pro zvolení nebo nezvolení alternativního základního vzdělávání jejich dítěte?

Nejčastějším důvodem, proč by rodiče zvolili (nebo už zvolili) alternativní formu základního vzdělávání pro jejich dítě, je to, že alternativní vzdělávání poskytuje dítěti všestranný rozvoj jeho osobnosti a tvořivosti, rozvíjí jeho spolupráci s ostatními, vlastní myšlení apod., dále pak je častým důvodem i to, že toto vzdělávání nabízí různé metody práce, jako je například individuální práce učitele s dítětem, skupinové, ale i individuální práce dětí, motivace dětí k práci a studiu atd. Mezi důvody, proč by rodiče nezvolili alternativní formu vzdělávání pro své dítě, pak patří to, že nemají dostupnou návaznost na střední školu stejného zaměření, a také to, že někteří předpokládají, že by další studium dítěte na běžných školách (střední, vyšší odborné, vysoké) bylo pro něj, z různých důvodů (jiný systém, přístup apod.), komplikované. Další důvody pro nezvolení alternativního vzdělávání pak představují názory některých rodičů, že alternativní školy dětem nedají návyky do běžného života či zaměstnání, a také celková nedůvěra některých k těmto formám vzdělávání.

DVO5: Jakou formu alternativního vzdělávání rodiče upřednostňují?

Rodiče, kteří mají zájem o alternativní vzdělávání svého dítěte, nejčastěji upřednostňují vzdělávání podle montessori pedagogiky. Dále pak ale řada rodičů rovněž projevila zájem o vzdělávání dítěte ve ScioŠkole nebo o jeho individuální (domácí) vzdělávání. Důvodem pro zvolení těchto forem alternativního základního vzdělávání pro dítě pak je pro valnou většinu rodičů to, že se jim líbí ideologie dané alternativní vzdělávací koncepce. Důvodem pro častou volbu montessori pedagogiky pak může být i to, že je tato pedagogika v České republice jednou z nejrozšířenějších forem alternativního vzdělávání, a to zejména v oblasti předškolního vzdělávání, což může způsobovat to, že k ní rodiče při vybírání alternativní základní školy tolik inklinují. Jedná se ale čistě pouze o náš předpoklad, jehož ověření by mohlo být rovněž předmětem dalšího výzkumu.

Relační výzkumné otázky:

RVO1: Existuje vztah mezi věkem rodičů a jejich volbou alternativního vzdělávání pro dítě?

Naším výzkumem se nám nepodařila dokázat naše hypotéza, že věk rodičů ovlivňuje jejich (ne)výběr alternativního základního vzdělávání pro dítě. Musíme tedy zkonstatovat, že mezi věkem rodičů a jejich volbou alternativního vzdělávání pro dítě neexistuje statisticky významný vztah.

RVO2: Existuje vztah mezi vzděláním rodičů (pedagogické/nepedagogické) a jejich volbou alternativního vzdělávání pro dítě?

Naším výzkumem se nám rovněž nepodařila dokázat ani naše druhá hypotéza, že zaměření vzdělání rodičů (pedagogické/nepedagogické) ovlivňuje jejich (ne)výběr alternativního základního vzdělávání pro dítě. I zde tedy musíme zkonstatovat, že mezi vzděláním rodičů (pedagogické/nepedagogické) a jejich volbou alternativního vzdělávání pro dítě neexistuje statisticky významný vztah.

RVO3: Existuje rozdíl mezi zájmem rodičů o alternativní základní vzdělávání jejich dítěte v roce 2017 a v roce 2023?

Naším výzkumem se nám nepodařila dokázat ani naše třetí hypotéza, tedy, že je rozdíl mezi zájmem rodičů o alternativní vzdělávání dítěte v roce 2017 a v roce 2023. I tentokrát tedy konstatujeme, že mezi zájmem rodičů o alternativní vzdělávání jejich dítěte v roce 2017 a v roce 2023 neexistuje statisticky významný rozdíl.

3.10 Diskuze

Nyní se pokusíme některé výsledky našeho výzkumu porovnat s výsledky výzkumu Denisy Kaplanové (2017), kterým jsme se, jak zmiňujeme již v podkapitole 3.1, inspirovali při tvorbě vlastního výzkumu, respektive výzkumných otázek a výzkumného nástroje. Tato skutečnost nám tedy umožňuje některé výsledky obou výzkumů srovnat a zjistit jejich vývoj v průběhu času (6 let).

První kategorií, kterou budeme porovnávat, je informovanost rodičů o alternativním vzdělávání. Prvními položkami, které zde můžeme porovnat, jsou položky týkající se na názor respondentů, zdali si myslí, že ví, co znamená pojem alternativní vzdělávání. V našem výzkumu se valná většina respondentů (90,24 %) vyjádřila, že si myslí, že mají nějaké alespoň základní povědomí o významu daného pojmu. Ve výzkumu Kaplanové (2017) se pro tuto možnost vyjádřilo jen 79,81 % respondentů, což je ve výsledku také většina, ale ne tak drtivá. Ze srovnání počtu respondentů, kteří si myslí, že neví, co pojem alternativní vzdělávání

znamená, pak vychází, že v našem výzkumu tuto možnost zvolilo jen 4,88 % respondentů, kdežto ve výzkumu Kaplanové (2017) 20,19 % respondentů, což je celá pětina. Nízké procento respondentů v našem výzkumu může být zapříčiněno tím, že zde respondenti měli i možnost zvolit odpověď neví, která ve výzkumu Kaplanové (2017) chybí. Tuto možnost v našem výzkumu zvolilo rovněž 4,88 % respondentů, takže kdybychom se domnívali, že pokud by zde tato možnost nebyla, vyjádřili by se respondenti pro negativní odpověď, jejich počet by byl dohromady 9,76 %. Tento poměrně vysoký nárůst respondentů, kteří si myslí, že mají povědomí o významu pojmu alternativní vzdělávání, nás pak donutil zjistit, zdali je tento rozdíl v průběhu 6 let statisticky významný, a proto jsme se jej rozhodli ověřit. Ověřovali jsme jej stejně jako naše výzkumné hypotézy, tedy pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Výpočty jsme provedli dva, v první variantě čistě podle zjištěných pozitivních a negativních odpovědí, ve druhé jsme pak k negativním přidali i respondenty, kteří v našem výzkumu zvolili možnost „nevím“. Z porovnávání výsledků nám tedy vyvstala věcná hypotéza, ke které jsme dále zformulovali hypotézy statistické (nulovou a alternativní).

VH: Počet rodičů myslících si, že mají povědomí o významu pojmu alternativní vzdělávání, je větší v roce 2023 než v roce 2017.

H_A: Četnost respondentů, kteří si myslí, že mají povědomí o významu pojmu alternativní vzdělávání, je vyšší v roce 2023.

H₀: Četnost respondentů, kteří si myslí, že mají povědomí o významu pojmu alternativní vzdělávání, je v obou letech stejná.

	Myslí	Nemyslí	Σ
Rok 2023	148	8	156
Rok 2017	83	21	104
Σ	231	29	260

	Myslí	Nemyslí	Σ
Rok 2023	148	16	164
Rok 2017	83	21	104
Σ	231	37	268

$$\chi^2 = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)}$$

$$\chi^2 = 260 * \frac{(148*21-8*83)^2}{(148+8)*(148+83)*(8+21)*(83+21)}$$

$$\chi^2 \doteq 14,289$$

$$\chi^2 = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)}$$

$$\chi^2 = 268 * \frac{(148*21-16*83)^2}{(148+16)*(148+83)*(16+21)*(83+21)}$$

$$\chi^2 \doteq 5,825$$

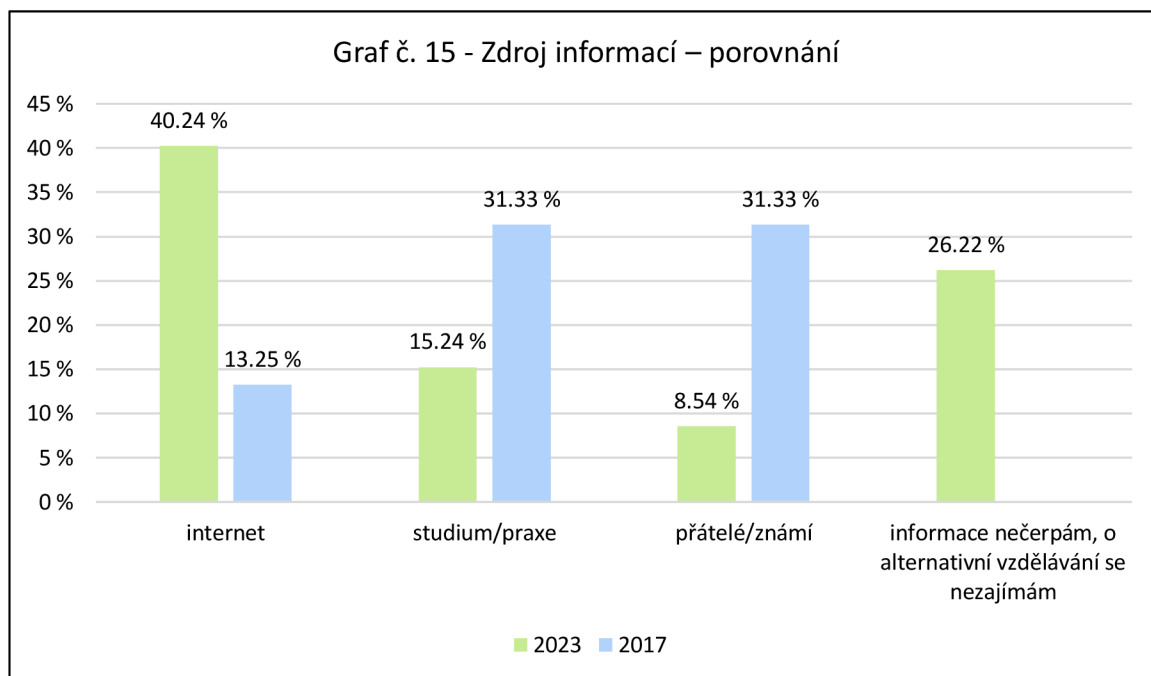
Kritická hodnota v tabulce kritických hodnot pro stupeň volnosti 1 na hladině významnosti 0,05 je 3,841. Naše první vypočítaná hodnota je tedy větší než kritická hodnota ($14,289 > 3,841$), a proto můžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Ke stejnému závěru dojdeme i na hladině významnosti 0,01, pro kterou se kritická hodnota stupně volnosti 1 rovná 6,635. Tato hodnota je znovu nižší než náš výsledek ($14,289 > 6,635$), a proto i na této hladině významnosti můžeme odmítnout nulovou hypotézu.

Naše druhá vypočítaná hodnota je rovněž větší než kritická hodnota pro stupeň volnosti 1 na hladině významnosti 0,05 ($5,825 > 3,841$), a proto i v tomto případě můžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Při porovnání tohoto výsledku s kritickou hodnotou na hladině významnosti 0,01 ($5,825 < 6,635$) již ale nulovou hypotézu odmítnout nemůžeme.

Z uvedených výpočtů nám tedy vyplývá, že nárůst počtu rodičů, kteří si myslí, že mají povědomí o významu pojmu alternativní vzdělávání, je na hladině významnosti 0,05 statisticky významně závislý na průběhu času (6 let). V prvním případě, kdy jsme do výpočtů nezahrnovali respondenty, kteří odpověděli „nevím“, můžeme dokonce říci, že je nárůst statisticky významný i na hladině významnosti 0,01. V případě druhého výpočtu, kde jsme nerozhodnuté respondenty přiřadili k negativní variantě odpovědi, sice toto stanovisko již vyjádřit nemůžeme, nicméně tento výsledek je pouze orientační, jelikož vychází z našeho předpokladu, že pokud by nebyla na výběr možnost „nevím“, tak by se respondenti přiklonili k negativní straně. V realitě by to ale u všech takto být nemuselo. Udělali jsme si proto ještě zkušební variantu výpočtu, kdyby alespoň jeden z nerozhodnutých respondentů vyjádřil pozitivní stanovisko a zbytek negativní. V tomto případě se pak už $\chi^2 \doteq 6,678$, což je větší než kritická hodnota na hladině 0,01 ($6,678 > 6,635$). V tomto případě bychom pak i zde mohli odmítnout nulovou hypotézu a říci, že nárůst počtu rodičů, kteří si myslí, že mají povědomí o významu pojmu alternativní vzdělávání, je na hladině významnosti 0,01 statisticky významně závislý na průběhu času.

V oblasti informovanosti rodičů o alternativním vzdělávání můžeme s výzkumem Kaplanové (2017) dále porovnat položky, které zjišťují, z jakých zdrojů čerpají rodiče informace o alternativním vzdělávání. Z našeho výzkumu vyplývá, že nejčastějším zdrojem informací je pro respondenty internet (40,24 %), kdežto před 6 lety, ve výzkumu Kaplanové (2016), byli pro respondenty nejčastějšími zdroji informací jejich přátelé a vlastní studium, které měli mezi respondenty shodné zastoupení 31,33 %. V našem výzkumu uvedlo tyto zdroje podstatně méně respondentů (studium/praxe 15,24 % a přátelé/známí 8,54 %). Dále pak v našem výzkumu poměrně značná část respondentů (26,22 %) vybrala odpověď, že informace

o alternativním vzdělávání nečerpají, protože se o to nezajímají. Podobná možnost ve výzkumu Kaplanové (2017) chybí, ale respondenti tam měli možnost vepsat vlastní odpovědi, ve kterých se ale podobné vyjádření rovněž nevyskytuje. Porovnání těchto položek graficky znázorňuje graf č. 15.

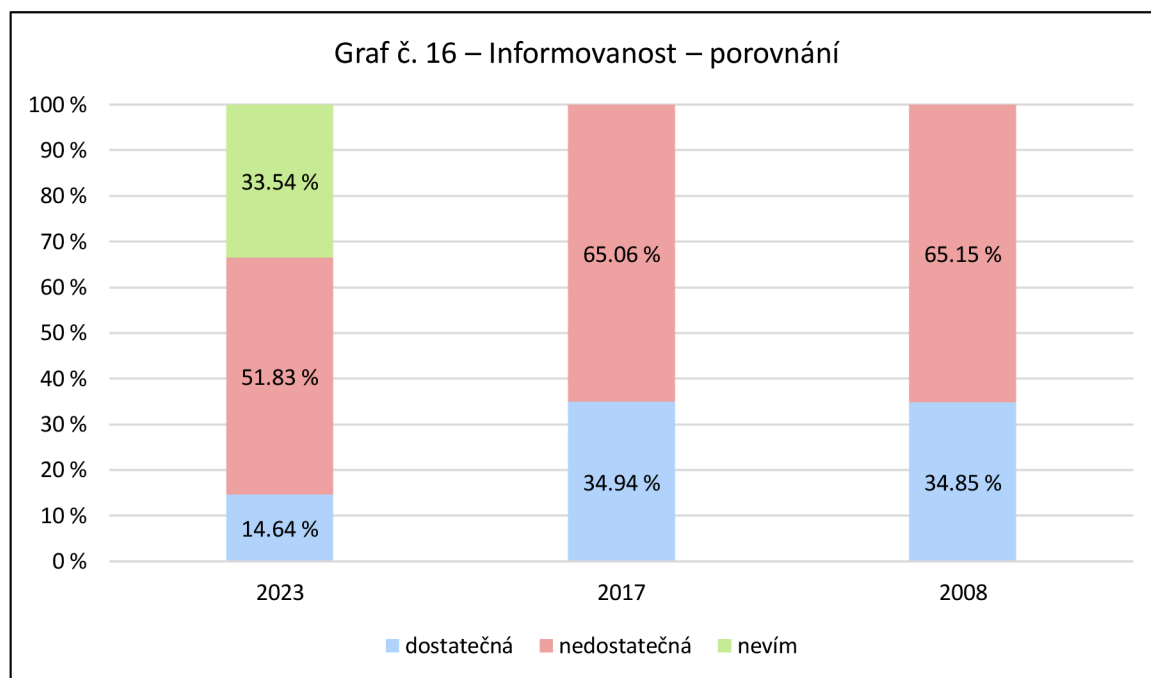


Graf č. 15 Zdroj informací – porovnání. Zdroj: vlastní.

Z grafu můžeme vyčíst, že za posledních 6 let poměrně hodně rodičů začalo k vyhledávání informací používat internet, a naopak, že mnohem méně rodičů při zjišťování informací čerpá ze svých studií či znalostí svých přátel. Myslíme si, že tento vývoj byl očekávatelný a do budoucna bude pokračovat ve stejném stylu. Žijeme totiž v době, kdy se informační technologie, internet, sociální sítě apod. rozvíjí neuvěřitelným tempem a tvoří nedílnou součást života většiny lidí. Téměř vše, co potřebujeme zjistit, zjistíme na internetu za velmi krátký čas a s malou mírou námahy, takže pro většinu z nás představuje internet hlavní zdroj informací.

Jako poslední pak můžeme v oblasti informovanosti rodičů porovnat položky, které zjišťují názor respondentů na celkovou úroveň informovanosti českých rodičů o možnostech alternativního vzdělávání. Z našeho výzkumu vyplynulo, že více než polovině respondentů (51,83 %) přijde informovanost českých rodičů o možnostech alternativního základního vzdělávání spíše nedostatečná či nedostatečná. Dostatečná či spíše dostatečná pak přijde pouze 14,64 % respondentů. V našem výzkumu ale, na rozdíl od výzkumu Kaplanové (2017), mohli respondenti také zvolit možnost „nevím“, kterou si vybrala třetina respondentů (33,54 %). Ve výzkumu Kaplanové (2017) se informovanost zdá nedostačující 65,06 % respondentů a dostačující se pak zdá 34,94 % respondentů. Svůj výsledek této položky porovnávala Kaplanová (2017) s výzkumem v diplomové

práci Evy Fatkové (2008), ve kterém se informovanost zdála nedostačující 65,15 % respondentů a dostačující či velmi dobrá 34,85 % respondentů. Toto porovnání zaznamenává graf č. 16.

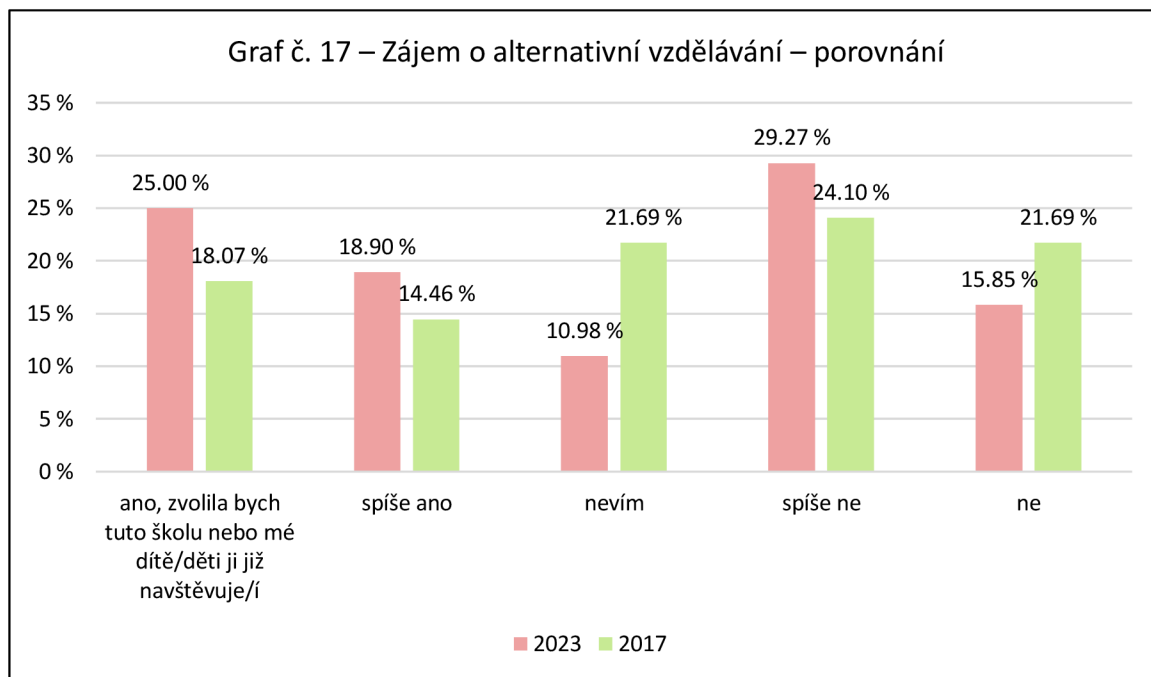


Graf č. 16 Informovanost – porovnání. Zdroj: vlastní.

Z výsledků a údajů v grafu můžeme vyčíst, že vývoj informovanosti se za 9 let (mezi roky 2008 a 2017) téměř neposunul, což je překvapující zjištění, jelikož bychom předpokládali, že se informovanost, vzhledem k rozvoji informačních technologií a internetu, bude zdát v roce 2017 nedostačující méně respondentům. Bohužel porovnání vývoje s našim výzkumem není úplně stoprocentně možné, jelikož u nás mohli respondenti volit i možnost „nevím“, kterou využila třetina respondentů, a konstatování závěrů z těchto výsledků by tak mohlo být velmi zavádějící. Příště bychom tuto možnost úplně vynechali, aby všichni rodiče museli vyjádřit svůj názor na rovině dostačující/nedostačující, a my tak měli přesné výsledky k porovnání.

Druhou kategorií, kterou můžeme s výzkumem Kaplanové (2017) porovnávat, je zájem rodičů o alternativní vzdělávání jejich dítěte. Tuto oblast zkoumání jsme zařadili i do dílčích cílů výzkumu, jelikož je rozšířen obecný předpoklad, že zájem o alternativní vzdělávání dětí mezi rodiči roste. Jelikož máme k dispozici data o zájmu z roku 2017, rozhodli jsme se tento vztah ověřit, a vytvořili jsme tak relační výzkumnou otázku (č. 3): Existuje rozdíl mezi zájmem rodičů o alternativní základní vzdělávání jejich dítěte v roce 2017 a v roce 2023? K relační výzkumné otázce byla stanovena věcná hypotéza, která říká: Rodiče budou mít o alternativní základní vzdělávání jejich dítěte větší zájem v roce 2023 než v roce 2017. Tuto hypotézu jsme pak operacionalizovali na hypotézy statistické (nulovou a alternativní), které jsme dále testovali pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Z výsledků testu vyplynulo,

že mezi zájmem rodičů o alternativní vzdělávání jejich dítěte v roce 2017 a v roce 2023 neexistuje statisticky významný rozdíl. Výsledky položek zjišťujících v obou výzkumech zájem rodičů srovnává graf č. 17.



Graf č. 17 Zájem o alternativní vzdělávání – porovnání. Zdroj: vlastní.

I z grafu je patrné to, co nám předtím potvrdil už test, tedy že mezi hodnotami u jednotlivých možností není v různých letech nikde výrazný nárůst, či pokles respondentů. Jedinou možností, kde došlo k poklesu respondentů v roce 2023 o více jak 10 % oproti roku 2017, je možnost „nevím“, což můžeme chápat jako lehký progres v tom, že více rodičů má nyní vyhraněnější představu o vzdělávání svého dítěte.

Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo popsat a zanalyzovat vztah rodičů k alternativním formám základního vzdělávání a jeho proměny v průběhu času. Dílčí cíle práce byly:

- Popsat problematiku alternativního vzdělávání (jeho charakteristiku, vznik, vývoj a jednotlivé formy);
- zjistit, jaký je zájem rodičů o alternativní formy základního vzdělávání;
- ověřit informaci o zvyšujícím se zájmu v průběhu let;
- zjistit, jaká je informovanost rodičů o možnostech alternativního základního vzdělávání;
- zjistit, jaké jsou znalosti rodičů o tomto vzdělávání a jeho formách;
- zjistit důvody, proč rodiče volí, nebo nevolí alternativní způsob vzdělávání pro své dítě;
- zjistit, jaké formě alternativního vzdělávání dávají rodiče přednost;
- zjistit, zdali existuje vztah mezi vzděláním rodičů (pedagogické/nepedagogické) a jejich volbou alternativního vzdělávání pro dítě;
- zjistit, zdali existuje vztah mezi věkem rodičů a jejich volbou alternativního vzdělávání pro dítě.

Těchto cílů jsme se snažili dosáhnout pomocí studia odborné literatury a online zdrojů a uskutečněním vlastního dotazníkového výzkumu.

Celou práci tvoří tři kapitoly. První dvě tvoří teoretickou část práce a třetí kapitola je částí empirickou. V teoretické části práce se věnujeme problematice alternativního vzdělávání, uvádíme si zde jeho charakteristiky a zabýváme se také jeho vznikem a vývojem jak ve světě, tak i na našem území. V této historické části si také představujeme významné alternativní pedagogy té doby a jejich práci. Následuje druhá část teoretické části práce, ve které detailně popisujeme jednotlivé alternativní vzdělávací koncepce, se kterými se v oblasti základního vzdělávání můžeme setkat v České republice. Empirickou část práce tvoří námi provedený vlastní kvantitativní dotazníkový výzkum mezi rodiči dětí na základní škole.

Díky tomuto výzkumu jsme zjistili, že zájem rodičů o alternativní formy základního vzdělávání pro jejich dítě je rozdělený, tedy že u nich výrazně nepřevládá žádná tendence (pozitivní či negativní) k těmto formám vzdělávání. Také se nám nepodařilo dokázat zvyšující se tendence zájmu, která je obecně zmiňovaná ve veřejně dostupných informacích. Dle našeho výzkumu se tedy, alespoň od roku 2017, zájem výrazně nezvýšil. Dále jsme díky výzkumu zjistili, jaká je informovanost rodičů o možnostech alternativního základního vzdělávání. Z výsledků výzkumu jsme konstatovali, že informovanost je velmi dobrá. Valná většina rodičů měla povědomí o tom, co znamená pojem alternativní vzdělávání, definování tohoto pojmu pak

bylo mezi rodiči různorodé. Nejvíce z nich si pod pojmem alternativní vzdělávání představuje nějaké alternativní (nestandardní) školy (montessori, waldorfská apod.) či vzdělávání, které rozumí dítěti, má k němu respekt – k jeho individualitě, odlišnostem, schopnostem, specifickým, talentu a tempu. Nejčastějším zdrojem informací je pak pro rodiče internet. Zajímavé bylo zjištění, že ačkoli se nám z výzkumu zdá, že jsou rodiče o alternativním vzdělávání informováni velmi dobře, jim samotným přijde celková informovanost českých rodičů spíše nedostatečná. Toto zajímavé zjištění tak přináší nový podnět k eventuálnímu navazujícímu výzkumu.

Dále jsme také výzkumem zjišťovali znalosti rodičů o alternativním vzdělávání, které nám z výsledků přišly rovněž velmi dobré. Ve dvou položkách, které znalosti zkoumaly, měli rodiče vybírat vždy všechny správné odpovědi, a opravdu většina z nich označovala pouze ty správné, i když ne třeba úplně všechny, které byly v nabídce. Z výsledků například vyplynulo, že téměř všichni respondenti (97,56 %) ví, že se mezi alternativní školy řadí montessori školy. Celkově jsme ale z výsledků těchto dvou položek došli k závěru, že se rodiče více orientují v charakteristikách alternativního vzdělávání než v jeho jednotlivých formách.

Když jsme výzkumem zjišťovali zájem rodičů a ověřovali jeho zvyšující se tendenci, zajímaly nás také důvody, proč rodiče mají, nebo nemají zájem o tuto formu vzdělávání pro své děti. Z výsledků výzkumu následně vyplynulo, že nejčastějším důvodem, proč rodiče volí alternativní formu základního vzdělávání pro dítě, je to, že alternativní vzdělávání poskytuje dítěti všestranný rozvoj jeho osobnosti a tvořivosti, rozvíjí jeho spolupráci s ostatními, vlastní myšlení apod. Nejčastějším důvodem proč nevolí tuto formu vzdělávání pro dítě je pak to, že nemají dostupnou návaznost na střední školu stejného zaměření, či to, že předpokládají, že by další studium dítěte na běžných školách (SŠ, VOŠ, VŠ) bylo pro něj z různých důvodů komplikované. Rodiče, kteří projevili zájem o alternativní vzdělávání svého dítěte, pak nejčastěji preferují školy, ve kterých se vzdělává podle montessori pedagogiky, a to hlavně z důvodu, že se jim líbí celková ideologie této alternativní vzdělávací koncepce. Další důvod, proč je montessori pedagogika mezi rodiči tak oblíbená, jsme jen odhadovali, a rovněž by tak mohl sloužit jako podnět pro další výzkum.

Díky našemu výzkumu jsme pak také zjistili, že neexistují statisticky významné vztahy mezi věkem či povoláním rodičů (pedagogické/nepedagogické) a jejich volbou alternativního vzdělávání pro dítě.

Výsledky našeho výzkumu jsme pak diskutovali s výzkumem Denisy Kaplanové (2017) a zjistili tak například, že v průběhu času (6 let) statisticky významně stoupl procento

rodičů, kteří mají povědomí o tom, co znamená pojem alternativní vzdělávání. Z této diskuze také vyplynulo, že internet, jakožto zdroj informací o alternativním vzdělávání, zaznamenal za posledních 6 let značný nárůst, když ho jako hlavní zdroj uvedlo 40,24 % rodičů, protože před 6 lety jej označilo pouze 13,25 % rodičů. Dále jsme chtěli v diskuzi porovnat vývoj názoru rodičů na celkovou úroveň informovanosti českých rodičů o alternativním vzdělávání. Toto porovnání mohlo být velmi zajímavé, jelikož tuto skutečnost ve své diplomové práci zjišťovala i Eva Fatková (2008), a mohli jsme tak porovnat výsledky z třech různých let. Bohužel jsme, na rozdíl od Kaplanové (2017) i Fatkové (2008), dali rodičům v dotazníku i možnost zvolit odpověď „nevím“, kterou následně zvolila více než třetina rodičů, a proto nebylo úplně možné vyvozovat z porovnání relevantní závěry. Toto porovnání by ale bylo jistě velice zajímavé, jelikož ze dvou zmiňovaných výzkumů, které dělí rozmezí 9 let, kdy se rapidně rozvíjely online zdroje informací, vyšlo najevo, že se názor rodičů na jejich celkovou informovanost o alternativním vzdělávání téměř nezměnil. Jako poslední jsme pak v diskuzi s výzkumem Kaplanové (2017) mohli porovnávat zájem rodičů o alternativní vzdělávání. Tento jev jsme už ale porovnávali v rámci ověřování hypotézy o narůstajícím zájmu, a proto jsme zde jen znovu uvedli výsledky ověřování a hodnoty z obou výzkumů graficky znázornili v grafu.

Na základě zpracování teoretické části práce i výsledků empirické části práce soudíme, že se nám podařilo naplnit všechny stanovené cíle práce. Její budoucí uplatnění pak vidíme v různých oblastech. Teoretická část práce může například sloužit jako skriptum pro základní vhled do problematiky alternativního vzdělávání, ať už na pedagogických školách, či pro zájemce z řad rodičů (veřejnosti). Empirická část práce pak může sloužit jako odrazový můstek pro další výzkumy zabývající se podobným tématem, které mohou například zjišťovat vývoj některých skutečností v průběhu času nebo mohou detailně zkoumat například příčiny některých jevů.

Seznam použitých zdrojů a literatury

Aid to Life. *What is Montessori?* [online]. Copyright © [cit. 21. 11. 2022].
Dostupné z: <https://aidtolife.org/about/what-is-montessori>

Alternativní školy^a. *Alternativní školy v ČR* [online]. Copyright © 2001–2022
[cit. 18. 11. 2022]. Dostupné z: <http://alternativniskoly.cz/>

Alternativní školy^b. *Jenské školy* [online]. Copyright © 2001–2022 [cit. 13. 12. 2022].
Dostupné z: <http://alternativniskoly.cz/jenske-skoly/>

Anthroposofická společnost v České republice. *Eurytmie* [online]. [cit. 4. 12. 2022].
Dostupné z: <https://www.anthroposof.cz/online/eurytmie>

Asociace Montessori ČR. *Životopis Marie Montessori* [online]. [cit. 20. 11. 2022].
Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/montessori/zivotopis-marie-montessori/>

AtlasŠkolství.cz: Vysoké školy, střední školy, ZŠ a jazykové školy v celé ČR. *Střední školy v ČR* [online]. Copyright © P.F. art, spol. s r. o. [cit. 19. 11. 2022].
Dostupné z: <https://www.atlasskolstvi.cz/stredni-skoly?q=montessori>

CIPRO, Miroslav, 2002^a. *Galerie světových pedagogů*. Druhý svazek: devatenácté století.
Praha: Miroslav Cipro. ISBN 80-238-8003-9.

CIPRO, Miroslav, 2002^b. *Galerie světových pedagogů*. Třetí svazek: dvacáté století. Praha:
Miroslav Cipro. ISBN 80-238-8004-7.

ČESKO. § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném
a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online].
© AION CS 2010-2023 [cit. 24. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p41>

ČESKO. § 8 odst. 6 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním,
vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022.
In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 16. 12. 2022].
Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p8-6>

Dalton International^a [online]. [cit. 9. 12. 2022]. Dostupné z: <https://daltoninternational.org/>

Dalton International^b. *Helen Parkhurst* [online]. [cit. 9. 12. 2022].
Dostupné z: <https://daltoninternational.org/helen-parkhurst-3/>

- DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. Principy waldorfské pedagogiky. In: *Waldorf České Budějovice* [online]. Copyright © 2001 [cit. 4. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.waldorfcz.cz/skola/principy-waldorfske-pedagogiky.html>
- EISENREICHOVÁ, Sabina, 2020. V Česku přibývá soukromých základních škol. Zájem o ně každoročně roste, někde zavádějí poradníky. In: *ČT24* [online]. 4. 3. [cit. 27. 4. 2022]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3056910-v-cesku-pribyva-soukromych-zakladnich-skol-zajem-o-ne-kazdorocne-roste-nekde-zavadeji>
- FATKOVÁ, Eva, 2008. *Role alternativního školství v České republice po roce 2000 v kontextu zemí Evropské unie*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D.
- FILOVÁ, Hana, 2007. Step by step – vzdělávací program „Začít spolu“. In: FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila (ed.) a kol. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD s. r. o. ISBN 978-80-86633-93-0.
- GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva, 1996. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-09-6.
- HRDLIČKOVÁ, Alena, 1994. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. ISBN 80-7040-104-4.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-271-9225-0.
- JANÍK, Tomáš, 2007^a. Marie Montessoriová a její pedagogický koncept. In: FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila (ed.) a kol. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD s. r. o. ISBN 978-80-86633-93-0.
- JANÍK, Tomáš, 2007^b. Moderní škola podle Célestina Freineta. In: FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila (ed.) a kol. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD s. r. o. ISBN 978-80-86633-93-0.
- KAPLANOVÁ, Denisa, 2017. *Postoje rodičů k alternativním vzdělávacím koncepcím v základním vzdělávání*. Hradec Králové. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta. Ústav primární a preprimární edukace. Vedoucí práce PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

- KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-2429-4.
- LAWTON, Denis a GORDON, Peter, 1993. *Dictionary of Education*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton. ISBN 0-340-53179-7.
- Little Dalton: A progressive, Dual Language Kindergarten guided by The Dalton Plan. *Helen Parkhurst* [online]. [cit. 9. 12. 2022]. Dostupné z: <https://littledalton.com/helen-parkhurst/>
- Montessori ČR. *Senzitivní období* [online]. Copyright © [cit. 23. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/slovnicek/148-s/452-senzitivni-obdobi>
- Montessori Ostrava: Základní a mateřská škola. *Základní principy Montessori* [online]. Copyright © 2019 [cit. 27. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.montessori-zs.cz/zakladni-principy-montessori/>
- MONTESORI, Maria, 2019. *Londýnské přednášky*. Z anglického originálu The 1946 London Lectures přeložila Pavla LE ROCH. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1539-4.
- MŠMT ČR. *Normativy církevních škol na rok 2022* [online]. Copyright © 2013 [cit. 16. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/normativy-cirkevnich-skol-na-rok-2022>
- NEJEDLO, Michael, 2010. *Rudolf Steiner: muž, který uměl všechno*. Praha: Krásná paní. ISBN 978-80-86713-67-0.
- Neurochirurgická a neuroonkologická klinika 1. LF UK a ÚVN Praha. *Hydrocefalus* [online]. [cit. 30. 11. 2022]. Dostupné z: <http://www.neurosurg.cz/cs/hydrocefalus>
- PETLÁK, Erich, 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-64-5.
- POLÁK, Alexandr a VALLA, Jiří, 2007. Výuka podle daltonského plánu. In: FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila (ed.) a kol. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD s. r. o. ISBN 978-80-86633-93-0.
- POSPÍŠIL, Radek, 2007. Jenský plán. In: FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila (ed.) a kol. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD s. r. o. ISBN 978-80-86633-93-0.

- PRŮCHA, Jan, 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- RÖHNER, Roel a WENKE, Hans, 2003. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Z nizozemského originálu Dalton-ondervijs: een blijvende inspiratie přeložila Mgr. Kateřina Čechová. Brno: Paido. ISBN 80-7315-041-7.
- RÝDL, Karel, 2001. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-87-0.
- SPĚVÁČEK, Václav, 1970. *Počátky a základy českých škol pokusných*. Plzeň: Pedagogická fakulta.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a JŮVA, Vladimír, 1995. *Alternativní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-00-1.
- SVOBODOVÁ, Jarmila, 2007. Reformní pedagogika v Československu. In: FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila (ed.) a kol. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD s. r. o. ISBN 978-80-86633-93-0.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-5511-3.
- URBANOVSÁ, Eva, 1998. Snahy o reformu školy v 1. polovině 20. století. In: GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, URBANOVSÁ, Eva a BŮŽEK, Antonín. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-24-X.
- Waldorfská škola Brno. *Waldorfská pedagogika stručně* [online]. Copyright © 2022 [cit. 2. 12. 2022]. Dostupné z: <https://waldorf-brno.cz/zakladni-skola/waldorfska-pedagogika/strucne/>
- Waldorfská škola Olomouc. *Waldorfské školství* [online]. [cit. 30. 11. 2022]. Dostupné z: <http://waldorf-olomouc.cz/waldorfske-skolstvi/>

Waldorfské školy. *Waldorfské školy a sdružení u nás* [online]. Copyright © AWŠ 2008 [cit. 30. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

WINTERS, Stanley B., 1981. Václav Příhoda, 1889–1979. *Slavic Review* [online]. Cambridge University Press, 40(1), 158. [cit. 9. 11. 2022]. DOI: 10.1017/S0037677900103444.

Začít spolu. *O programu Začít spolu* [online]. Copyright © 2023 Step by Step Česká republika, o. p. s. [cit. 20. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>

Seznam zkratk

ČT24	zpravodajská stanice České televize vysílající 24 hodin denně
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
EDUin	Informační centrum o vzdělávání
D. C.	District of Columbia (Children's Resources International Washington, D. C.)
DVO	deskriptivní výzkumná otázka
RVO	relační výzkumná otázka
VH	věcná hypotéza
H _A	hypotéza alternativní
H ₀	hypotéza nulová
SŠ	střední škola
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola

Seznam grafů

- Graf č. 1 Pohlaví. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 2 Rok narození. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 3 Vzdělání. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 4 Povědomí o pojmu alternativní vzdělávání. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 5 Nejvíce vystihující definice. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 6 Alternativní školy. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 7 Charakteristiky alternativního vzdělávání. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 8 Zdroj informací. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 9 Informovanost. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 10 Zájem o alternativní vzdělávání. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 11 Důvody nezájmu o alternativní vzdělávání. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 12 Důvody zájmu o alternativní vzdělávání. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 13 Preferovaná alternativní koncepce. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 14 Důvody preference koncepce. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 15 Zdroj informací – porovnání. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 16 Informovanost – porovnání. Zdroj: vlastní.
- Graf č. 17 Zájem o alternativní vzdělávání – porovnání. Zdroj: vlastní.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Tradiční versus alternativní školy. Zdroj: Petlák, 2004, s. 269–271.

Tabulka č. 2 Senzitivní období vývoje. Zdroj: Kasper a Kasperová, 2008, s. 132; Janík in Filová a kol., 2007^a, s. 154.

Tabulka č. 3 Sedmileté cykly vývoje člověka. Zdroj: Hrdličková, 1994, s. 49–51.

Tabulka č. 4 Schéma čtyřpolní tabulky. Zdroj: Chráska, 2016, s. 77.

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Typologie alternativních škol. Zdroj: Průcha, 2012, s. 46.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 1 – Dotazník

Alternativní formy základního vzdělávání v České republice z pohledu rodičů

Milí rodiče,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a ve své diplomové práci se zabývám tématem alternativního vzdělávání na úrovni základního školství u nás a postoji rodičů k němu. Proto bych právě Vás chtěla poprosit o vyplnění tohoto dotazníku, který je zcela anonymní a jeho vyplnění Vám nezabere více než 10 minut času.

Děkuji předem za vyplnění

Bc. Radka Blažková

*Povinné pole

1. Jste rodič/zákonný zástupce dítěte na základní škole? *

Označte jen jednu elipsu.

ano

ne

Základní údaje

2. Pohlaví *

Označte jen jednu elipsu.

žena

muž

3. Rok narození *

Označte jen jednu elipsu.

rok 1989 a dříve

rok 1990 a později

4. Vzdělání *

Označte jen jednu elipsu.

pedagogické (SŠ, VOŠ, VŠ)

nepedagogické

Informovanost rodičů o alternativním vzdělávání

5. Myslíte si, že máte povědomí o tom, co znamená pojem alternativní vzdělávání? *

Označte jen jednu elipsu.

ano

spíše ano

nevím

spíše ne

ne

Nyní se prosím zamyslete nad tím, co pro Vás pojem "alternativní vzdělávání" znamená, jak jej chápete, jak si jej v hlavě definujete.

Pokud jste si již vytvořili vlastní definici tohoto pojmu, postupte k další položce v dotazníku a vyberte jednu z odpovědí, která nejlépe vystihuje tu Vaši definici.

Informovanost rodičů o alternativním vzdělávání

6. Co si pod pojmem "alternativní vzdělávání" představujete? *

Vyberte definici, která nejlépe vystihuje Vaši představu o významu tohoto pojmu.

Označte jen jednu elipsu.

- nestátní školu s malým počtem dětí
- školu bez známek, testů, bez klasického sezení v lavicích atd.
- individuální (tzv. domácí) vzdělávání
- typ vzdělávání, které klade důraz na jednotlivce, ve kterém se neznámkuje a nechá se dítě pracovat s chybami a z chyb se učit
- nestandardní školy - montessori, waldorfské, ScioŠkoly, školy s programem Začít spolu apod.
- vzdělávání, které rozumí dítěti, má k němu respekt - k jeho individualitě, odlišnostem, schopnostem, specifickým, talentu a tempu
- školu, kde se učí objevováním a experimentováním místo přednášení a memorování, kde je důraz kladen na proces učení, ne jen na výsledek
- jinou organizaci vzdělávání - prolínání předmětů, výuka v blocích, používání znalostí v praxi, spolupráce s rodiči
- vzdělávání, které je jiné než na většině "běžných" škol
- vzdělávání s rozdílnými formami a metodami výuky
- Jiné: _____

7. Které z následujících typů základních škol se řadí mezi alternativní? *

Zaškrtněte všechny vyhovující odpovědi.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- montessori škola
- waldorfská škola
- škola podle daltonského plánu
- škola podle jenského plánu
- církevní škola
- ScioŠkola
- škola s programem Začít spolu
- škola zapojená do projektu Zdravá škola
- škola zapojená do projektu Ovoce a zelenina do škol
- škola zapojená do projektu Česko sportuje
- fakultní škola
- škola s rozšířenou výukou např. cizích jazyků, výtvarné výchovy, matematiky apod.

8. Vyberte charakteristiky alternativního základního vzdělávání *

Zaškrtněte všechny vyhovující odpovědi.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- činnosti jsou přizpůsobeny individualitě dítěte
- různé metody a formy vyučování např. rozhovor, projektové vyučování, skupinová i individuální práce apod.
- slovní hodnocení
- spolupráce žáků, pedagogů a rodičů
- pedagog (učitel) jako partner či průvodce dítěte
- přesně stanovený rozvrh hodin
- rozvoj soutěživosti mezi žáky
- autoritativní přístup pedagoga (učitele)
- pozornost je více věnována obsahu učiva než osobnosti dítěte
- cílem je naučit děti co nejvíce učiva
- cílem je prostřednictvím učiva rozvíjet u dětí jejich schopnosti, zájmy a tvořivost
- podporována je samostatná práce žáků, spolupráce se spolužáky, experimentování, bádání apod.

9. Z jakých zdrojů nejčastěji čerpáte informace o alternativním základním vzdělávání? *

Označte jen jednu elipsu.

- z internetu
- z odborné literatury
- ze svého studia/praxe
- od známých (např. pedagogů apod.)
- informace nečerpám, o alternativní vzdělávání se nezajímám
- Jiné: _____

10. Jaká je, podle Vás, úroveň informovanosti českých rodičů o alternativním základním vzdělávání? *

Označte jen jednu elipsu.

- dostatečná
- spíše dostatečná
- nevím
- spíše nedostatečná
- nedostatečná

Zájem o alternativní základní vzdělávání

11. Pokud byste měli možnost (nestála by Vám v rozhodnutí žádná překážka např. finance, dopravní dostupnost, blízkost bydliště apod.), dali byste své dítě do alternativní základní školy? *

Označte jen jednu elipsu.

- ano, zvolila bych tuto školu nebo mé dítě/děti ji již navštěvuje/i Přeskočte na otázku 13
- spíše ano Přeskočte na otázku 13
- nevím
- spíše ne Přeskočte na otázku 12
- ne Přeskočte na otázku 12

Doplňující položky pro odpověď ne a spíše ne

12. Svou odpověď z předchozí otázky prosím zdůvodněte. *

Vyberte pro Vás nejdůležitější důvod, proč byste pro své dítě nevybrali alternativní základní školu.

Označte jen jednu elipsu.

- alternativní školy dětem nedají návyky do běžného života, zaměstnání
- mé dítě by svou povahou do alternativní školy nezapadlo
- alternativní školy se moc neliší od běžných škol (způsob vzdělávání, množství naučených znalostí, dovedností apod.)
- není pro nás dostupná návaznost na střední školu/další studium dítěte na běžné SŠ, VOŠ, VŠ atd. by pro něj bylo komplikované (jiný systém, přístup apod.)
- alternativní školu navštěvují děti z rodin jejich životní styl a přístup k životu neakceptuji
- neznám/nemáme dostupnou kvalitní alternativní školu
- nedůvěřuji alternativnímu školství
- Jiné: _____

Doplňující položky pro odpověď ano a spíše ano

12. Svou odpověď z předchozí otázky prosím zdůvodněte. *

Vyberte pro Vás nejdůležitější důvod, proč byste pro své dítě vybrali alternativní základní školu.

Označte jen jednu elipsu.

- všestranný rozvoj osobnosti dítěte, tvořivosti, spolupráce s ostatními, vlastního myšlení apod.
- špatná zkušenost s běžnou školou
- organizace vyučování (málo dětí ve třídě, spolupráce děti-rodiče-učitelé, flexibilní "rozvrh hodin", nestandardní vyučovací jednotky (např. epochy), dítě se učí, co ho zajímá atd.)
- metody práce (individuální práce učitele s dítětem, skupinové práce dětí, individuální práce dětí, motivace dětí k práci a studiu apod.)
- škola má dobrou pověst (recenze rodičů, žáci jsou úspěšní v olympiádách, absolventi mají větší šanci dostat se na výběrové školy atd.)
- Jiné: _____

13. Kterou alternativní vzdělávací koncepci byste pro své dítě nejspíše vybrali či ji vaše dítě/děti již navštěvuje/i? *

Označte jen jednu elipsu.

- montessori
- waldorfskou
- freinetovskou
- daltonský plán
- jenský plán
- církevní školu
- program Začít spolu
- projekt Zdravá škola
- ScioŠkola
- individuální vzdělávání (tzv. domácí)
- Jiné: _____

14. Z jakého důvodu byste zvolili (nebo jste již zvolili) právě tuto alternativní vzdělávací koncepci? *

Označte jen jednu elipsu.

- líbí se mi ideologie této alternativní koncepce
- líbí se mi JINÁ alternativní koncepce, ale škola s touto koncepcí je pro nás nejdostupnější (finančně, vzdálenostně, dopravně apod.)
- nelíbí se mi alternativní koncepce vzdělávání, ale škola s touto koncepcí je pro nás nejdostupnější (finančně, vzdálenostně, dopravně)
- Jiné: _____

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Radka Blažková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Alternativní formy základního vzdělávání v České republice z pohledu rodičů
Název v angličtině:	Alternative Forms of Basic Education in the Czech Republic from the Perspective of Parents
Anotace práce:	<p>Hlavním cílem diplomové práce je popsat a zanalyzovat vztah rodičů k alternativním formám základního vzdělávání a jeho proměny v průběhu času. Teoretická část práce popisuje problematiku alternativního vzdělávání, charakterizuje jej a uvádí jeho vznik a vývoj ve světě i u nás. Dále se konkrétně věnuje jednotlivým alternativním vzdělávacím koncepcím, které se uplatňují v českém základním školství. Empirickou část práce tvoří uskutečněný výzkum. Tato část práce popisuje druh výzkumu, zhodnocuje stav zkoumané problematiky, vymezuje cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy. Dále popisuje metodu sběru dat a vybraný výzkumný nástroj, uvádí charakteristiku výzkumného vzorku a postup realizace výzkumu. Následuje analýza zjištěných informací, ověřování hypotéz, shrnutí výsledků výzkumu a jejich diskuze.</p>

Klíčová slova:	alternativní vzdělávání, formy alternativního vzdělávání, alternativní základní vzdělávání, klasické reformní školy, církevní školy, moderní alternativní školy, rodiče
Anotace v angličtině:	<p>The main aim of the thesis is to describe and analyze the relationship of parents to alternative forms of basic education and its transformations over time. The theoretical part of the thesis describes the issue of alternative education, characterizes it, and introduces its origins and development worldwide as well as in our country. Furthermore, it specifically focuses on individual alternative educational concepts that are applied in Czech basic education. The empirical part of the thesis consists of conducted research. This part describes the type of research, evaluates the state of the investigated issue, defines the research objectives, research questions, and hypotheses. It also describes the method of data collection and the selected research tool, provides a characterization of the research sample, and the process of research implementation. This is followed by an analysis of the gathered information, verification of the hypotheses, a summary of the research results, and their discussion.</p>
Klíčová slova v angličtině:	alternative education, forms of alternative education, alternative basic education, classical reform schools, religious schools, modern alternative schools, parents
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník
Rozsah práce:	100 stran
Jazyk práce:	čeština