

**Česká zemědělská univerzita v Praze**

**Institut vzdělávání a poradenství**

**Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia**



**Česká zemědělská  
univerzita v Praze**

**Stereotypy ve vzdělávání**

*Závěrečná práce*

**Autor: Ing. Štěpánka Katona**

**Vedoucí práce: Bc. Mgr. Lucie Turzová**

2021

## **Zadávací list**

## **Zadávací list 2**

## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma:

Stereotypy ve vzdělávání

vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním závěrečné práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V ..... dne .....

.....  
(podpis autora práce)

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych touto cestou poděkovala svému manželovi za trpělivost při studiu a jeho podporu.

## **Abstrakt**

Závěrečná práce pojednává o stereotypch vyskytujících se v procesu vzdělávání a má seznámit veřejnost s možnými alternativami k tradičním školám. Teoretická část byla vypracována formou literární rešerše, kdy informace byly čerpány z českých i zahraničních odborných článků z vědeckých databází. V první půlce teoretické části byly popsány nejčastěji se vyskytující vzdělávací stereotypy, se zaměřením na vyučovací, genderové, sociální a etnické. Druhá půlka teoretické části byla věnována alternativním možnostem vzdělávání. Popsány byly nejznámější klasické reformní školy typu Montessori, Waldorfská, Freinetovská a Daltonská. Dále jsou v práci zmíněné také školy církevní a moderní alternativní.

V praktické části byla pomocí dotazníku zjišťována četnost výskytu stereotypů v českých školách a jak moc jsou lidé seznámeni s možností alternativ. Díky zjištěným odpovědím, lze říct, že stereotypy patří mezi největší problémy dnešního školství. Bylo zjištěno, že 71 % respondentů se se stereotypy ve škole setkala. Nejčastěji to bylo na základní škole (38,5 %), následované vysokou školou (23,1 %). Téměř 50 % odpovědí bylo, že učitel, který stereotypy praktikoval bylo mezi 41-50 lety a v 66,7 % se jednalo o ženy.

I přesto, že 65,5 % respondentů mělo povědomí o alternativních školách, jsou stále málo navštěvované. Navštěvovalo je pouze 25,5 % respondentů. To může být způsobeno nedostatečným rozšířením těchto typů škol. Nebo také tím, že tyto školy jsou většinou nestátní a tedy placené, takže si je mnoho rodičů nemůže pro své děti dovolit.

## **Klíčová slova**

Vzdělávací stereotypy, stereotypy ve škole, genderové stereotypy, alternativní vzdělávání, stereotyp

## **Abstract**

Final thesis is about stereotypes occurring in the educational process and aims to acquaint the public with possible alternatives to traditional schools. The theoretical part was elaborated in the form of literary review, where information based on czech and foreign professional literature from scientific databases. In the first half of the theoretical part, the most common educational stereotypes were described, focused on educational, gender, social and ethnic stereotypes. The second half of the theoretical part was dedicated to alternative educational options. The most famous classical reform schools as Montessori, Waldorf, Freinet and Dalton were described. Church and modern alternative schools are also mentioned in the work.

In the practical part was detected, by using a questionnaire, the frequency of stereotypes in czech schools and how much people are acquainted with the possibility of alternatives. Because of the answers, it can be said that stereotypes are among the biggest problems of today's education. It was found, that 71 % of respondents encountered stereotypes at school. It was most often in primary school (38,5 %), followed by university (23,1 %). Almost 50 % of the answers were that the teacher who practiced stereotypes was between 41-50 years old and 66.7 % were women.

Despite the fact that 65,5 % of respondents were aware of alternative schools, they are still rarely attended. Only 25,5 % of respondents visited them. This may be due to the insufficient expansion of these types of schools. Or because these schools are mostly non-governmental and therefore paid, so many parents cannot afford them for their children.

## **Keywords**

Educational stereotypes, stereotypes at school, gender stereotypes, alternative education, stereotype

## **OBSAH**

ÚVOD .....	10
TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....	11
1 Cíl a metodika .....	11
2 Stereotypy .....	12
2.1 Genderové stereotypy .....	14
2.2 Etnické stereotypy .....	17
2.3 Sociální stereotypy .....	19
3 Alternativní školy a vzdělávání .....	20
3.1 Klasické reformní školy .....	22
3.1.1 Montessori škola .....	22
3.1.2 Waldorfská škola .....	23
3.1.3 Freinetovská škola .....	24
3.1.4 Daltonská škola .....	25
3.2 Církevní (konfesní) školy .....	25
3.3 Moderní alternativní školy .....	26
3.3.1 Lesní či přírodní škola .....	27
3.3.2 Začít spolu .....	28
3.3.3 Zdravá škola .....	29
3.3.4 Domácí vzdělávání .....	30
3.3.5 Dobrá škola .....	31
PRAKTICKÁ ČÁST .....	33
4 Cíl praktické části .....	33
5 Dotazníkové šetření .....	33
5.1 Zhodnocení výsledků dotazníkového šetření .....	33
ZÁVĚR .....	38



SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	39
SEZNAM OBRÁZKŮ .....	44
SEZNAM TABULEK .....	44
SEZNAM PŘÍLOH.....	45

## ÚVOD

Mezi největší problémy dnešního školství patří přetrvávající stereotypy. Mnoho je jich v nás zakořeněno natolik, že se staly součástí života. Se stereotypy ve vyučování se setkala většina lidí, aniž by si to třeba i uvědomovala. Proto je potřeba toto dostat do povědomí lidí, především na pedagogických školách, aby se budoucí učitelé vzdělávacím stereotypům vyhýbali. Zpočátku stereotypy zrychlují a zefektivňují práci, ale nikdy nesmí dominovat, to poté snižují schopnost vnímání a myšlení. Pozitivem je, že šetří čas učitele a pro studenty, že lze znát dopředu učitelovo myšlení a jeho přípravu na hodinu.

Vzdělávací stereotypy se formují pomocí různých vlivů. Jsou odrazem toho, že se mnoho učitelů bojí v hodinách experimentovat a zkoušet něco nového. Nebo se také může jednat o názory, které se šíří společností a učitel se bojí vystoupit z tohoto vzorce. Proto se stereotypy vyskytují hlavně u starších učitelů. Nejčastěji dominují vyučovací stereotypy, dále ale také stereotypy genderové, sociální či etnické. Asi nejvíce diskutovanými stereotypy v současnosti jsou právě genderové stereotypy. Mnoho lidí bojuje za to, aby docházelo k vyrovnanému postavení mužů a žen nejen ve škole, ale i celé společnosti. A zároveň aby nedocházelo ke škatulkování podle obvyklých ženských a mužských charakteristik.

Alternativou ke klasickým školám jsou školy alternativní, které vzdělávacím stereotypům předcházejí a jsou známé též jako netradiční školy. Vyučování probíhá odlišně oproti tradičním školám, více se přizpůsobují potřebám žáka a na každého žáka nahlízejí individuálně, úkoly jsou děleny mezi žáky bez rozdílu pohlaví. Mnoho z těchto škol je ceněno pro jejich kreativitu a schopnost inovace. Nejznámější alternativní školy v ČR jsou škola Montessori, Waldorfská, Daltonská či Jenská.

# TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1 Cíl a metodika

Cílem teoretické části závěrečné práce je popsat stereotypy učitelů ve škole a navrhnout možné alternativy k tradičním školám.

Cílem praktické části je provést průzkum mezi žáky, zda se během svého vzdělávání setkali s některými stereotypy. Průzkum bude proveden prostřednictvím dotazníků.

Teoretická část bude vypracována formou literární rešerše na téma Stereotypy ve vzdělávání. Bude se jednat o stereotypy učitelů, zaměřené na genderové, etnické a sociální stereotypy. K vypracování budou použity především odborné články z vědeckých databází. Dále zde budou uvedeny zástupci alternativních škol, v nichž se snaží těmto stereotypům předcházet.

Praktická část bude věnována průzkumu, který bude proveden prostřednictvím dotazníku. Závěrečná práce bude vypracována v souladu s manuálem pro psaní závěrečných prací IVP.

## 2 Stereotypy

Studium stereotypů začalo ve 20. letech 20. století, kdy se americký sociolog W. Lippman poprvé pokusil definovat pojem stereotyp. Jsou to podle něj předsudky, které řídí celý proces vnímání. Jeho definice dominovala ve světě do konce 50. let (Akhmetova et al., 2015). V současnosti lze stereotyp charakterizovat jako opakující se navyklý způsob jednání (Doležalová, 2009), který brání rozvoji nových přístupů a metod k získání znalostí a značí strach z inovací. Zpočátku stereotypy zrychlují a zvyšují efektivitu práce, jakmile ale začnou dominovat, vnímání se zjednoduší a snižuje se analytická schopnost a flexibilita myšlení (Akhmetova et al., 2015). Příkladem stereotypu ve vzdělávání je „Učitel vchází do třídy. Žáci se postaví. Pozdraví. Stručný zápis do třídní knihy. Pár slov o tom, co se bude dít v následující hodině“ (Kantor, Týdeník školství, 2019).

Největšími problémy současného školství jsou právě setrvačnost a přetrvávající stereotypy. Velká část učitelů nerada mění své návyky, jak by měla vyučovací hodina vypadat. Vyloží žákům povinnou látku, zadají domácí úkoly a napíše s nimi testy, které potom opraví. A takto každý den, berou to již jako povinnost. Učitelům stačí ke spokojenosti, pokud mohou bez neustálé kontroly v klidu pracovat a občas se jim zvýší plat (Kantor, Týdeník školství, 2019). Dalšími faktory upevňující stereotypy jsou věk učitelů (čím je učitel starší, tím je jeho sklon k stereotypům větší a má jich mnohem více), možnost dalšího vzdělávání učitelů, časová vytíženost nebo také financování školy (Lazarová, 2005). Vzdělávací stereotypy přispívají ke zkreslení profesionální reality a k vytváření psychologických bariér. Na jedné straně stereotypní vyučování přináší více než 60 % správných profesionálních řešení a zajišťuje stabilní vývoj profese jako celku. Ale na stranu druhou je potřeba právě kreativita k řešení problémů. Jsou to behaviorální, kognitivní a afektivní kritéria, na která se učitel orientuje. (Akhmetova et al., 2015).

Funkce stereotypů jsou pozitivní nebo negativní. Mezi pozitivní funkce patří, že umožňují určit základní přístupy, jsou racionální, šetří čas a umožňují uložit do paměti obecné charakteristiky učitelova myšlení a činností. Mezi negativní funkce se řadí, že vyvolávají zjednodušený přístup k problémům, zahrnují pouze standardní rozhodování, omezují kreativitu, snižují flexibilitu myšlení, brání rozvoji

nestandardního myšlení a způsobují nižší kvalitu vzdělávacího procesu. Vzdělávací stereotypy se formují pod vlivem sociálních, kulturních, genderových, věkových, etnických, náboženských a jiných vlivů (Akhmetova et al., 2015).

Výuka v ČR probíhá často v herbartismu (podle zakladatele Johana Herbart), kdy dochází k jednotnému stylu výuky, potlačuje se iniciativa dětí a zároveň učitelé kladou důraz na kázeň a disciplínu. Hodina je vedena podle připraveného plánu, ve třídě se musí sedět potichu, poslouchat a jsou povoleny pouze přesně určené přestávky. Disciplína je potřeba, ale ne za předpokladu, že potlačí zvědavost a snahu se učit. Ve většině předmětů se vyučují konkrétní fakta a znalosti pouze daného tématu. V alternativních typech vzdělávání se snaží tyto fakta propojit i s ostatními předměty (Brázdová, 2019). Obtížné je přinášet nové nápady do výuky a přizpůsobit je plánům. Změny ve vyučování by měly zohledňovat potřeby žáků, nést velké množství rizik a vyžadovat trpělivost (Lazarová, 2005).

Příkladem potlačení stereotypů je, že zůstanou zachovány dané přestávky a délka hodin, ale bude se vyučovat to, co zrovna budou žáci chtít (Brázdová, 2019). Velikou oblibu si dále získávají projektové vyučování nebo didaktické hry, které slouží ke zpestření výuky (Hlaváčková, 2005).

Druhy stereotypů vychází z kategorizace do skupin (Muntoni a Retelsdorf, 2018) a dle Akhmetova et al. (2015) byly identifikovány následující:

- stereotyp vnímání osobních vlastností studentů,
- stereotyp vnímání „ideálního“ studenta a „špatného“ studenta,
- stereotyp vnímání chlapců a dívek,
- stereotyp vnímání chování studentů,
- stereotyp vnímání vzdělávacích úspěchů a neúspěchů,
- stereotyp vnímání vzdělávacích inovací atd.

Stereotyp vnímání „ideálního“ studenta a „špatného“ studenta je identifikován takto (Akhmetova et al., 2015):

- učitel dává špatnému studentovi na zodpovězení méně času než ideálnímu studentovi – pokud je navíc odpovězeno nesprávně, neopakuje otázku, ale ptá se jiného studenta nebo odpoví sám,

- dobrému studentovi dává dobrou známku i za nesprávnou odpověď – je příliš tolerantní,
- častěji nadává špatnému studentovi za nesprávnou odpověď,
- méně často chválí špatného studenta za správnou odpověď,
- učitel má tendenci nereagovat na zvednutou ruku či odpověď špatného studenta.

Pro stereotyp vnímání vzdělávacích inovací je důležitý postoj, že se nesmí experimentovat s dětmi, což odráží přikázání „Neublížíš!“. Výsledkem tedy je negativní vnímání inovací a jejich hodnocení, nebo strach ze složitých a radikálních inovací. Tento strach z rizik je hlavní překážka pro uplatňování nových vzdělávacích nápadů. Inovace je dále riskantní z důvodu nepředvídatelných obtíží: Nikdo neví, jaké přinese výsledky a jak na ni budou žáci a rodiče pohlížet. Čím ambicióznější inovace, tím větší stupeň rizika (Akhmetova et al., 2015).

Stereotypy jsou nejčastěji založeny na pohlaví, rase a etnickém původu či socioekonomickém statusu. Dále pak také může záležet na sexualitě nebo fyzických vlastnostech. Tyto předsudky mají za následek neblahý dopad na jednotlivce z těchto skupin. Stereotypy ve vzdělávání zůstávají v akademickém výkonu zjevné. Mnoho z nich je v každodenním životě lidí zakořeněno natolik že se staly součástí a jsou brány jako fakt (Gil, 2016).

## 2.1 Genderové stereotypy

MŠMT (Stav genderové rovnosti, 2020) popisuje genderové stereotypy jako předpoklady, že vlastnosti, schopnosti, chování a další atributy životních stylů žen a mužů jsou vzájemně zcela odlišné a vyplývají z biologických rozdílů. Zjednodušeně se jedná o představy, jací by měli muži a ženy být. Genderová rovnost představuje vyrovnané postavení mužů a žen ve společnosti. Cílem je absence či omezení genderových stereotypů, které vedou k znevýhodnění jednoho pohlaví.

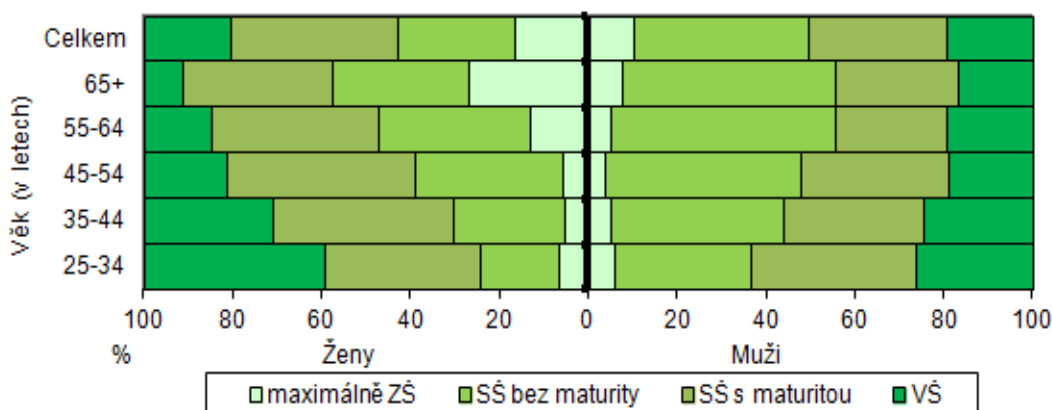
Smetáčková (2006) uvádí, že škola by měla respektovat individuální dispozice každého žáka a žákyně a nenechat se ovlivňovat genderovými stereotypy. V případě ovlivnění hrozí, že bude podporován rozvoj pouze osobnostních dispozic, které jsou v souladu s obvyklými ženskými a mužskými charakteristikami a ty, které nejsou

budou potlačeny nebo přehlíženy (Smetáčková, 2006). Příkladem může být častý názor, že v matematice či přírodovědných předmětech jsou lepší muži než ženy, ale ne vždy to je pravda (Skříčková, 2012). Dalším ze stereotypů je, že muži jsou lepší než ženy v oblasti vědy, techniky, inženýrství a matematiky, zatímco ženy jsou lepší v oblastech komunikace, jako je psaní a čtení s porozuměním (Gil, 2016).

Z tohoto důvodu chlapci převažují v technických oborech a dívky v humanitárních oborech či zdravotnictví (Skálová, 2008). Dále je tradováno, že ženy jsou zodpovědné za výchovu dětí a starost o domov, zatímco muži jsou zodpovědnější za lov, boj a finanční zabezpečení rodiny. To se promítá i při rozdělování předmětů a úkolů ve školách (Lippa, 2009). Třeba opravování lavic je zadáno chlapcům, zatímco zalévání květin, organizace besídky či starost o nástěnky dívkám. Kvůli rozdílné fyzické kondici se v tělocviku dívky orientují na gymnastiku a chlapci spíše na atletiku a fotbal. V případě povinně volitelných předmětů, mají studenti strach se rozhodnout pro netradiční volbu, která je považována typicky pro druhé pohlaví, a to z důvodu, že by mohli být odrazováni či zesměšňováni spolužáky, či kantory (Jarkovská & Smetáčková, 2006).

Dříve dívkám nebylo vzdělávání umožněno vůbec, ale v dnešní době se ukazuje, že dívky mají větší snahu se vzdělávat než muži a jejich zastoupení ve školách sekundárního a terciárního vzdělávání převažuje. Tento růst je v posledních desetiletích enormní (Jarkovská et al., 2010) a je zobrazen na obrázku č. 1, kde lze vidět, že v roce 2018 bylo ve věkové kategorii 65+ pouze malé množství žen, které jsou vysokoškolsky vzdělané (cca 10 %), ale zároveň je to o 9 % méně než mužů stejné věkové kategorie. Zatímco v kategorii 25-34 let to bylo již přes 40 % vysokoškolsky vzdělaných žen, oproti 25 % mužů.

**Obrázek 1 - Nejvyšší dosažené vzdělání podle věku v roce 2018**



Zdroj: Gender: Vzdělání (ČSÚ), 2020

Procentuální zastoupení žen a mužů v jednotlivých stupních vzdělávání, opět v roce 2018, je uvedeno v následující tabulce č.1. Lze z ní vyčíst, že ženy mají větší snahu se vzdělávat a dosáhnout vyššího stupně vzdělání. Pouze u studia SŠ bez maturitní zkoušky převažovali v celkovém množství studentů muži.

**Tabulka 1 - Zastoupení žen a mužů v roce 2018**

Stupeň vzdělávání	Celkem studentů	Ženy (%)	Muži (%)
Základní umělecké školy	253 545	69,9	30,1
SŠ bez maturitní zkoušky	89 313	34,57	65,43
SŠ s maturitní zkouškou	201 368	51,11	48,89
Vyšší odborné školy	18 416	72,99	27,01
Vysoké školy	290 099	55,89	44,11

Zdroj: Zaostřeno na ženy a muže 2019 (ČSÚ), s. 117-121

V ČR se rovnost ke vzdělávání pro všechny začala dostávat do popředí v druhé polovině 90. let 20. století. Důraz na tuto rovnost mezi pohlavími se rozvinul v tzv. Bílé knize (Greger, 2010). V současnosti se genderovou rovností zabývá program spadající pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Strategický dokument „Vládní strategie pro rovnost žen a mužů ČR na léta 2014-2020“ se zabývá politikou rovnosti žen a mužů v oblasti vzdělávání, školství, sportu či neformálního vzdělávání dětí a mládeže. Odpovědnost za tento program spadá pod státního tajemníka s pomocí koordinátorky genderové rovnosti (MŠMT, Genderová rovnost, 2020). K prosazení rovnosti mužů a žen ve vzdělávání dochází ve 3 rovinách – rovnost v přístupu, rovnost v podmínkách a rovnost ve výsledcích (Greger, 2010; MŠMT, Stav genderové rovnosti, 2020). Rovnost v přístupu ke vzdělání požaduje, aby všichni měli



stejné možnosti studovat. Rovnost v podmínkách znamená, že všichni mají mít stejné podmínky vzdělávání a srovnatelné kvality a rovnost ve výsledcích je vyvrcholením rovných příležitostí a představuje stejný rozvoj potenciálu a dosahování stejného rozsahu znalostí (Greger, 2010). V ČR je tato rovnost zaručena Ústavou ČR a školským zákonem (MŠMT, Stav genderové rovnosti, 2020).

V rámci genderové rovnosti je zajímavé zastoupení žen a mužů v učitelské populaci, kdy je učitelství považováno spíše za práci pro ženy. Spousta lidí neustále předpokládá, že jejich děti bude vyučovat učitelka a jsou překvapeni, pokud tomu tak není. Na vyšších stupních vzdělání se ale podíl mužů zvyšuje, což je způsobeno odborným či praktickým zaměřením terciárních škol (MŠMT, Stav genderové rovnosti, 2020). Toto procentuální zastoupení ve školním roce 2018/2019 je uvedeno v tabulce č. 2.

**Tabulka 2 - Zastoupení učitelů a učitelek v jednotlivých stupních**

<b>Stupeň vzdělávání</b>	<b>Ženy (%)</b>	<b>Muži (%)</b>
Mateřské školy	99,4	0,6
Základní školy	84,5	15,5
Střední školy	60,2	39,8
Konzervatoře	52,3	47,7
Vyšší odborné školy	66,0	34,0
Vysoké školy	37,5	62,5

Zdroj: Zaostrěno na ženy a muže 2019 (ČSU), s. 111

## **2.2 Etnické stereotypy**

Stereotypizace ovlivňuje mnoho lidí z různých rasových a etnických skupin. Téměř ve všech zemích světa jsou lidé z etnicky odlišných skupin negativně ovlivněni oproti lidem z dominujících skupin a musí s tímto problémem bojovat častěji (Allen & Webber, 2019). Předpokládá se, že rasové stereotypy podkopávají menšinové studenty (Chang & Demyan, 2007). Dlouholeté kulturní mýty o vzdělávacím potenciálu a schopnostech etnicky různorodých studentů snižují očekávání pedagogů, ochotu těchto studentů zapojit se do náročných akademických činností i jejich dlouhodobý akademický rozvoj. Zároveň mohou vést k diskriminačnímu chování ze strany učitele. Je dokázáno, že povědomí studentů o stereotypech některé skupiny může poškodit výkon jedince, u něhož se automaticky

očekávají špatné výsledky. To může způsobit emoční reakci narušující jejich výkon a vytvářet vnitřní překážky úspěchu. Etnicky různorodý student se tedy rozhodne, že oblast, ve které je stereotypně souzen, není důležitá a přestává investovat energii do této oblasti. Může zahrnovat jak zjevné akce (fyzická agresivita), tak jemnější či skryté akce (ignorování, přehlížení). Dále vede k rasovým rozdílům v přístupu ke zboží, službám a příležitostem (Chang & Demyan, 2007; Allen & Webber, 2019). Tyto rozdíly v akademických výsledcích často závisí na etnickém původu studentů (Glock, 2016). Často se odhaduje, že učitelé mají nižší očekávání akademických schopností a výkonu černochů. Jsou hodnoceni jako studenti s rušivým chováním, vyšší míry negativní zpětné vazby a jsou často doporučováni pro různá disciplinární opatření a speciální pedagogické služby. Naopak Asiaty považují za více spolupracující, sebekontrolovatelné, dychtivé perfekcionisty, kteří jsou akademicky úspěšnější. Dále jsou vnímáni jako méně asertivní a expresivní (Chang & Demyan, 2007).

Etnicky různorodí studenti mohou zažít negativní projevy několika způsoby. Buď od vrstevníků v podobě sociálního vyloučení, nebo od dospělých v podobě odmítání či nepřívětivého chování. Pokud se jedná o podporu stereotypů ze strany učitelů, může to nepřímo ovlivnit intelektuální schopnosti, výkon studentů a vývoj identity jednotlivých členů menšinové skupiny, což je známo jako stereotypní hrozba. Studenti ale nemusí být přímo zasaženi, mohou být také ovlivněni zprostředkovaně přes jejich vrstevníky, příbuzné či rodiče, kterých se stereotypní chování týká přímo (Chang & Demyan, 2007; Alesina et al., 2018; Allen & Webber, 2019). Tyto postoje jsou navíc ovlivněny, pokud se setká se situací potvrzující očekávání (Glock, 2016).

Někdy mohou stereotypy zároveň být, kromě negativních dopadů, také motivační. Za určitých okolností mají tito studenti vyšší aspirace na vzdělávací výsledky oproti jejich vrstevníkům. Někteří se rozhodnou pracovat obzvláště tvrdě, aby daný stereotyp vyvrátili. Obávají se selhání, které může znamenat, že stereotyp je ve skutečnosti pravdivý. Strach z potvrzení stereotypů jim způsobuje obavy z toho, aby se to neodráželo na nich samotných, jejich rodině nebo celé rase (Allen & Webber, 2019).

Častým stereotypem v tomto případě je, že běloši jsou akademicky lepší ve všech oborech, oproti černochům a latinoameričanům (Gil, 2016). Glock (2016) zkoumala stereotypní očekávání studentů etnických menšin. Učitelé hodnotili studenta etnické

menšiny jako méně jazykově zdatného, zatímco v matematice nebyly zjištěny rozdíly mezi studenty z různých menšin. Chang & Demyan (2007) naopak tvrdí, že stereotypy týkající se matematických dovedností asijských studentů mají za následek sníženou schopnost soustředit se, což se promítá do zhoršeného výkonu při testu dovedností.

Vliv na akademický výkon, volbu povolání a sebemotivaci etnických menšin mají také již dříve zmíněné genderové stereotypy (Gil, 2016).

### **2.3 Sociální stereotypy**

Jsou to stereotypy spojené s chováním k různým sociálním skupinám. Studenti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem často v akademických výsledcích dosahují horších výsledků. Tento status ovlivňuje nejen akademické výsledky, ale také úsudky učitele. Bylo zkoumáno stereotypní chování učitelů vůči těmto studentům. Výsledky ukázaly, že učitelé mají negativní postoje k žákům s nízkým socioekonomickým statusem a dobré výsledky si spojili s výše postavenými žáky. Pokud učitel vidí studenta z nízké sociální vrstvy, okamžitě si ho zařadí do škatulky „špatný žák“. Postoje lidí lze dělit na implicitní (automatická hodnocení) a explicitní (vědomá hodnocení). Učitelé mají negativnější implicitní postoje vůči studentům s nevzdělanými rodiči nebo rodiči s nízkým stupněm dosaženého vzdělání (Glock & Kleen, 2020).

### 3 Alternativní školy a vzdělávání

Alternativní škola či vzdělávání je synonymum k pojmům netradiční, svobodná, nezávislá škola (Průcha, 2004), která by právě měla předcházet stereotypům. V pedagogickém slovníku je alternativní škola charakterizována jako obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifichnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků (Průcha et al., 2013, s. 16). Jsou často individuální a přizpůsobují se potřebám žáka. Dochází k rozvoji motorických schopností, bez rozdílu pohlaví (Brázdová, 2019). Podle Arona (2006) v nejširším smyslu zahrnuje všechny vzdělávací aktivity, které nespádají do tradičního školního systému a mnoho z nich je vysoce ceněno pro jejich inovace a kreativitu.

Podle Průchy (2004) se rozlišují 3 roviny pojmu alternativní škola, podle sféry jeho užívání. Jsou to školskopolitický aspekt, ekonomický aspekt a pedagogický a didaktický aspekt. Školskopolitický aspekt se zabývá rozdílem mezi státními a soukromými školami a těmi, kdo je zřizují. Státní školy jsou zřizovány obcí či krajským úřadem, zatímco školy nestátní soukromým zřizovatelem nebo církví. A právě ty jsou nejčastěji považovány za školy alternativní.

Ekonomický aspekt řeší způsob financování škol, kdy mohou být financovány buďto zřizovatelem zcela nebo jen zčásti (rodiče platí školné). Státní školy jsou bezplatné a financovány ze státních zdrojů. Z tohoto hlediska jsou alternativní školy ty, v kterých se platí školné (Průcha, 2004).

Posledním aspektem je pedagogický a didaktický, který je nejvíce důležitý ve vymezení alternativních škol. Za ty se považují všechny školy, uplatňující zvláštní, nadstandardní nebo experimentální formy vzdělávání. „Jako alternativní školy tedy chápeme všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, které se odlišují od hlavního proudu standardních (běžných) škol“ (Průcha, 2004).

Vznikaly od počátku 20. století v různých zemích, pod vlivem reformních pedagogických teorií. Mezi nejznámější myslitele jsou řazeny J. Dewey,

M. Montessori a R. Steiner. Československo se v rámci alternativních škol rozvíjelo nejvíce ve 20. a 30. letech 20. století (Průcha, 2004).

Svobodová (2016) uvádí rysy pro alternativní školy:

- odlišný obsah, organizace, či metody a výuky oproti standardní škole,
- spolupráce a respekt mezi učitelem a žáky,
- spolupráce s rodinou žáků,
- důraz na estetický, tělovýchovný a zdravotní rozvoj žáků,
- prostor pro vlastní rozhodnutí žáka, budování zodpovědnosti,
- podpora vnitřní motivace,
- slovní hodnocení.

Mezi výhody alternativních škol patří menší výskyt sociálně patologických jevů (např. kouření, drogy, alkohol). Nevýhodou je následný kulturní šok při přestupu na školu bez individuálního přístupu (Brázdová, 2019).

Rozdíly mezi tradiční a alternativní formou vzdělávání jsou uvedeny v následující tabulce č.3 (Pospíšilová, 2020).

**Tabulka 3 - Rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním**

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

Zdroj: Pospíšilová (2020), s. 12

Alternativní školy se řadí do tří hlavních skupin, a to klasické reformní školy, církevní (konfesní) školy a moderní alternativní školy (Průcha, 2004).

## **3.1 Klasické reformní školy**

Klasické reformní školy jsou nestátní alternativní školy. Řadíme sem školy montessoriovské, waldorfské, freinetovské, jenské či daltonské (Průcha, 2004).

### **3.1.1 Montessori škola**

Jeden z prvních alternativních programů založený Marií Montessori v roce 1908. Původně byl pouze pro předškolní děti. Ve vyučování jsou využívány hlavně smyslové podněty, jelikož se děti učí především pomocí hraní, které probíhá v edukačním prostředí umožňující přirozený vývoj dětí. Jsou zastánci toho, že děti se mají učit vlastním způsobem a tempem (Průcha, 2004; Brázdová, 2019; Lillard, 2020). Tento typ pedagogiky vychází z potřeb dítěte, kdy se učí rozvíjet vlastní schopnosti a je chápáno jako příprava pro život. Děti jsou vyučovány hlavně ve větších, věkově smíšených skupinách (30 až 40 žáků), kde získávají různé zkušenosti (Pospíšilová, 2020). Montessori učebny jsou speciálně navrženy, aby povzbuzovaly studenty k samostatné práci s materiály a k objevení vlastních chyb, na což se, na rozdíl od tradičních škol, Montessori zaměřuje. Zároveň děti při práci diskutují se spolužáky o správných a chybných odpovědích (Denervaud et al., 2020). Třída je centrem aktivit, kde si žáci mohou svobodně vybrat své vlastní učební aktivity ze specifických sad smyslových a autokorekčních materiálů, bez vnější zpětné vazby (známky nebo hodnocení). Není potřeba pomoc či rušení učitelem. Učitel tráví spoustu času pozorováním, sezením na židli, upozorňováním na to, co děti zrovna dělají, sledováním třídy a získáváním nápadů, co by mohli žáci potřebovat. Druh práce, kdy si děti vybírají, co budou dělat, kdy začnou a kdy přestanou, probíhá každé ráno a odpoledne přibližně 2,5-3 hodiny. Montessori osnovy by měly účinněji podporovat rozvoj žáků, kteří poté vykazovali lepší školní výsledky, vyšší kreativitu a lepší pohodu ve škole (Denervaud et al., 2019; Lillard, 2020). Střední školy tohoto typu se snaží poskytnout kulturu učení, která integruje kognitivní vývoj dítěte a vykazují následující znaky: učitelé si střídají studenty a plánují čas se zaměřením na potřeby dítěte nad akademický rámec, vytváří program, který rozvíjí zdraví a pohodu dítěte, vyučují metodami aktivního učení a probíhá sdílené rozhodování mezi rodiči a školou (Lapon, 2020).

Tato pedagogika dosáhla mezinárodního rozšíření a v roce 1929 byla založena mezinárodní společnost propagující toto hnutí. Nejvíce jsou rozšířeny v Německu a Nizozemí. V České republice se vyskytují především mateřské a základní školy. V současné době je pouze jedno Gymnázium (Duhovka) v Praze uplatňující principy Montessori pedagogiky (Průcha, 2004, Montessori ČR, 2021). Celkem se v ČR vyskytuje 154 Montessori škol (mateřské, základní, střední). Jejich výskyt lze vidět na následujícím obrázku č. 2 (Montessori ČR, 2021).

### Obrázek 2 - Výskyt Montessori škol v ČR



Zdroj: Montessori ČR, 2021

### 3.1.2 Waldorfská škola

Založena roku 1919 Rudolfem Steinerem, který vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka (Průcha, 2004; Brázdová, 2019). První alternativní škola využívající tuto teorii byla otevřena ve Waldorfu u Stuttgartu. K rozšiřování škol docházelo nejdříve v Německu, následovaném západní Evropou, USA, Kanadou a Austrálií (Průcha, 2004).

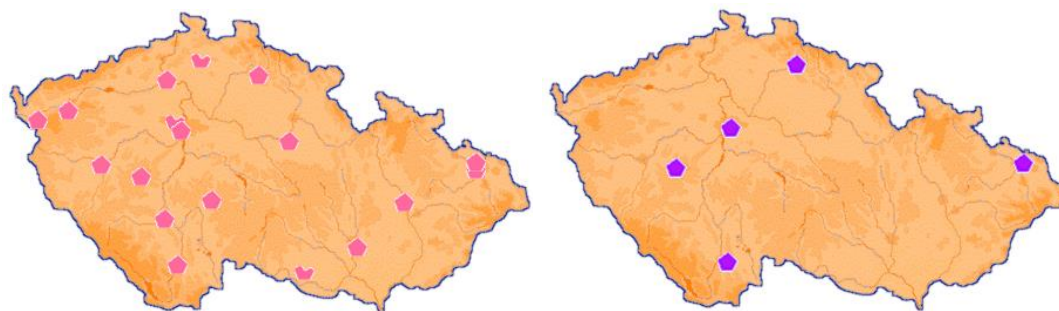
Jedná se o školu označovanou jako svobodná škola, kde se platí školné. V ČR se řadí mezi experimentální školy a jsou shromážděné v Asociaci waldorfských škol ČR. Vzdělávání probíhá ve dvanácti ročnících rozdělených do dvou stupňů: základní stupeň (1. – 8. ročník) a vyšší stupeň (9. – 12. ročník) a vyučuje se jak v blocích, tak klasických hodinách. Hodnocení probíhá slovně, včetně vysvědčení. Učitelé nejsou vázáni žádnými osnovami, ale plánují výuku po domluvě s žáky a rodiči. Existují školy

mateřské, základní i střední, kdy za jejich vedení odpovídá celý učitelský sbor ve spolupráci s rodiči (Průcha, 2004; Brázdová, 2019).

Waldorfská pedagogika si klade za cíle vytvořit prostředí pro dítě a obklopit ho lidmi tak, aby se mohlo přirozeně projevovat (Pospíšilová, 2020). Výchova a vzdělávání jsou naopak podřízeny k podněcování a rozvoji aktivity dítěte, jeho zájmů a potřeb (Průcha, 2004).

Nejčastěji zastoupené jsou mateřské a základní školy, kdy v roce 2004 působilo v ČR 7 základních waldorfských škol (Praha, Semily, Písek, Příbram, Ostrava) (Průcha, 2004). V současné době existuje 21 mateřských škol a 18 základních škol. Zatímco středních škol je v ČR pouze 5 (Praha, Příbram, Semily, Ostrava a České Budějovice) (porovnání zastoupení základních a středních škol je znázorněno na obrázku č. 3) (Stránky Asociace waldorfských škol České republiky, 2020).

### **Obrázek 3 – Porovnání množství základních a středních škol waldorfského typu v ČR**



Zdroj: Stránky Asociace waldorfských škol České republiky

Často je waldorfská škola považována za školu ideální, k čemuž přispívají různé novinové články nalézající pozitiva a považující jí za nejlepší alternativu oficiálního (státního) školství (Průcha, 2004).

#### **3.1.3 Freinetovská škola**

Vynalezl ji francouzský učitel Célestin Freinet, který ve školní třídě požadoval pracovní koutky, z důvodu, že kritizoval u škol nudnost a nezajímavost, kterých chtěl předejít. V koutcích by se žáci mohli individuálně nebo ve skupinách věnovat mnoha činnostem (domácí práce, oblast přírodních věd, umělecká tvorba, ...) a realizovat se. Týdenní program žáka je vždy projednaný na začátku týdne s učitelem. V centru



vyučování je žák, proto se podílí na tvorbě vyučovacího plánu. Na konci týdne poté žák sám ohodnotí, zda plán splnil úspěšně. Nejvíce je rozšířena ve Francii, Belgii a Nizozemí. V ČR dosud žádná freinetovská škola neexistuje (Průcha, 2004; Brychtová, 2020).

### **3.1.4 Daltonská škola**

Založena roku 1919 Helen Parkhurstovou v Daltonu (Massachusetts, USA). Vzdělávací program je koncipován tak, že každý žák má vytvořen vlastní program na měsíc, včetně výsledků, kterých má dosáhnout. Žák postupuje ve vyučování vlastním tempem, je tedy na žácích, zda učivo zvládnou dříve nebo později. Dochází ke zrušení vyučovacích hodin, skupinová výuka probíhá pouze v předmětech tělesné, hudební a výtvarné výchovy. Na konci měsíce jsou žáci vyzkoušeni (Průcha, 2004; Petrová, 2020). Často dochází k nedostatečnému opakování látky a spoléhání na žákovu aktivitu, což může způsobit jeho zpomalení. Nejvíce rozšířené jsou v USA, odkud se šířily dál do Anglie a Nizozemska (Průcha, 2004). V ČR začaly daltonské školy vznikat v roce 1996, v současnosti jich existuje 25. Mezi základní principy patří volnost, samostatnost a spolupráce. Vyučování probíhá v blocích (např. 2× týdně 2 vyučovací hodiny), kdy se zaměřují na procvičování a opakování vybraného předmětu (Alternativní školy, 2020). Každý učitel vyučuje pouze jeden předmět (Petrová, 2020).

## **3.2 Církevní (konfesní) školy**

Opět se jedná o nestátní alternativní školy se zástupci škol katolických, protestantských nebo židovských. Alternativnost církevních škol spočívá v pedagogických a didaktických specifičnostech (Průcha, 2004).

V České republice se vyskytují od roku 1989 a musí být zřízeny buď registrovanou církví nebo náboženskou společností s oprávněním k výkonu práva zřizovat církevní školy (MŠMT, Finanční vypořádání dotací církevním školám, 2020). Mohou je navštěvovat všichni, bez ohledu na náboženství, musí ale respektovat duchovní rozměr dané školy (Dohnalová, 2005). Nyní se jich na území ČR nachází 90 (Seznamškol, 2020). Mohou uskutečňovat všechny formy studia (prezenční, distanční

a kombinované) a mají nárok na státní dotace. Ty jim jsou poskytovány na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a v souladu se zákonem č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech, ve znění pozdějších předpisů. Učební plány musí být schváleny ministerstvem (Průcha, 2004).

Mezi alternativní školy se řadí díky oblasti kurikula, kdy se vyučují i speciální předměty (např. náboženství, latina), je upravena délka vyučovací hodiny či doba zařazení předmětu do vyučování. Dále tyto školy připravují absolventy na speciální profese, na které se standardní školy nespécializují, jako jsou příprava pro charitativní a náboženskou činnost v pečovatelských ústavech a sociálních zařízeních, konzervátor církevních památek nebo administrátor v církevních úřadech (Průcha, 2004).

### **3.3 Moderní alternativní školy**

Jsou to školy, které nejsou odvozovány z reformní pedagogiky a které mohou být státní nebo soukromé. Mezi moderní školy lze řadit ty s otevřeným vyučováním, volnou architekturou, bez ročníků, mezinárodní, „školy 21. století“, „škola hrou“, projektové vyučování a jiné. V moderních školách jsou ve vyučování používány alternativní metody a postupy mezi které patří metoda diskuse, didaktická hra, kritické myšlení výuka podporovaná počítačem, brainstorming apod. (Průcha, 2004).

Jsou obvykle zřizovány rodiči či učiteli, kteří nejsou spokojeni se vzděláváním v tradičních školách. Často se vyznačují dynamičností (Průcha, 1996). V současnosti se v ČR vyskytuje 5 forem moderních alternativních škol, jedná se o (Dvořáková, 2019):

- domácí vzdělávání,
- zdravá škola,
- „začít spolu“,
- integrovaná tematická výuka,
- lesní či přírodní školy.

### 3.3.1 Lesní či přírodní škola

Mohou pokrývat výuku jak mateřských škol, tak i středních (Dvořáková, 2019). Nejčastěji jsou ale alternativou právě k předškolnímu vzdělávání (Asociace lesních MŠ, 2021a). Původ tohoto typu pedagogiky je možné najít v 50. letech v Dánsku, či celkově ve skandinávských zemích, kde je pobyt v přírodě velice důležitý (Boileau & Dabaja, 2020). Za zakladatelku lze považovat paní jménem Ella Flatau, která se svými dětmi podnikala výlety do přírody. Brzy se k nim přidalo několik sousedů s dětmi, což dalo vzniknout první organizované skupině označené jako lesní mateřská škola (Petrová, 2020; Asociace lesních MŠ, 2021a). Lesní školy kladou důraz na učení se venku, prostřednictvím přístupu zaměřeného na děti a hry (Boileau & Dabaja, 2020). Lesní škola je definována jako proces, který nabízí dětem, mladým lidem a dospělým pravidelné příležitosti k dosažení a rozvoji sebevědomí a sebeúcty prostřednictvím praktických zkušeností s učením v lesním prostředí (O'Brien, 2009).

V současnosti panují obavy, že děti mají nedostatečný přístup k lesům a zeleným plochám, oproti předchozí generaci. To je způsobeno a spojeno s rostoucím využitím počítačů, herních konzolí a sledováním televize. Přitom význam učení venku je důležitý, a to jak v oblasti celoživotního učení, zdraví nebo dobrých životních podmínek. Učení venku v přírodě je velice odlišné od učení se doma či v prostředí třídy. Lesy a zelené plochy mají velký potenciál jako vzdělávací zdroj a mohou být prospěšné pro velkou škálu dětí, včetně dětí s autistickým spektrem, dětí s emočními a behaviorálními obtížemi či s problémy s učením (O'Brien, 2009).

V ČR byla první lesní škola založena roku 2008. První 3 školy v ČR se zasloužili o založení Asociace lesních MŠ a chtěli tyto školy prosadit jako plnohodnotnou, státem uznávanou formu předškolního vzdělávání, k čemuž došlo v roce 2016. V roce 2021 se u nás nachází kolem 200 mateřských škol (Asociace lesních MŠ, 2021b). Jejich výskyt je znázorněn na obrázku č. 4. Od roku 1993 existuje v Praze také soukromé gymnázium Přírodní škola a v roce 2014 vzniklo další v Hořicích (Alternativní školy, 2020)

#### Obrázek 4 - Lesní mateřské školy v ČR

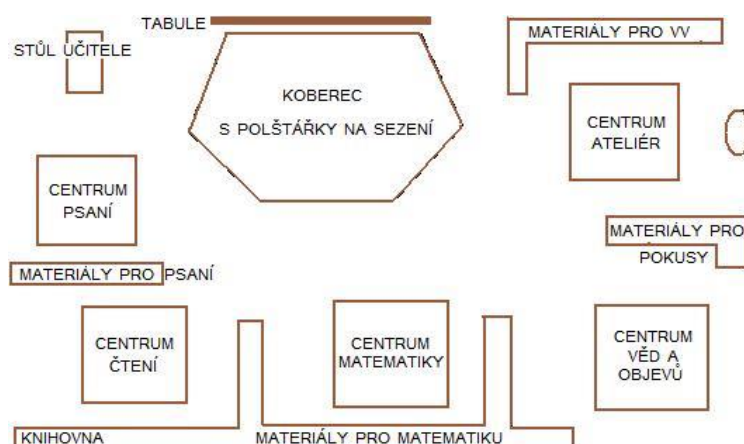


Zdroj: Asociace lesních MŠ, 2021

#### 3.3.2 Začít spolu

Jedná se o alternativní vzdělávací program, probíhající v mateřských a základních školách po celé ČR. Na rozdíl od tradičního vzdělávání se orientují na děti místo na učivo a převládá aktivita dětí nad aktivitou učitelů (Začít spolu, 2021). Ve třídě se vyskytují tzv. centra aktivity, kdy každý kout či stůj se věnuje jinému předmětu, jiné aktivitě (viz obrázek č. 5). K měnění témat v jednotlivých centrech dochází vždy po týdnu, aby došlo k naplnění školního vzdělávacího programu. Úkoly žák plní buď samostatně, nebo ve skupinách a vlastním tempem (Alternativní školy, 2020).

#### Obrázek 5 - Rozložení třídy v programu Začít spolu



Zdroj: Alternativní školy, 2020

Klade se zde důraz na multikulturní výchovu. Učitel má pomoci dětem si uvědomit význam odlišných etnických skupin dětí ve třídě, aby nedocházelo k jejich sociálnímu vyloučení (Alternativní školy, 2020). Pozitiva tohoto programu pro děti, rodiče a učitele jsou uvedeny v následující tabulce č. 4.

**Tabulka 4 - Pozitiva programu Začít spolu**

	<b>Pozitivum</b>
<b>Dítě</b>	Chápe, co se zrovna učí Dovede si vybrat a vysvětlit na čem a proč pracuje Poradí si s nastalými problémy Umí naslouchat a pomoci někomu, kdo to potřebuje a ví, že to zvládnou také ostatní, když bude samo potřebovat
<b>Rodiče</b>	Ví, co se ve třídě děje a může se aktivně zapojit do dění v ní Spoluvytváří komunitu, které mohou být prospěšné, a která může být prospěšná jim Partnerský vztah se škol(k)ou dává prostor důvěřovat svému dítěti
<b>Učitel</b>	Má daleko více svobody, může využít svou kreativitu, intuici a osobnost Může se opřít o propracovaný systém Díky důrazu na spolupráci a vzájemné učení může snáze zapojit všechny děti Má a může využívat podporu svých kolegů a metodiček

Zdroj: Začít spolu, 2021

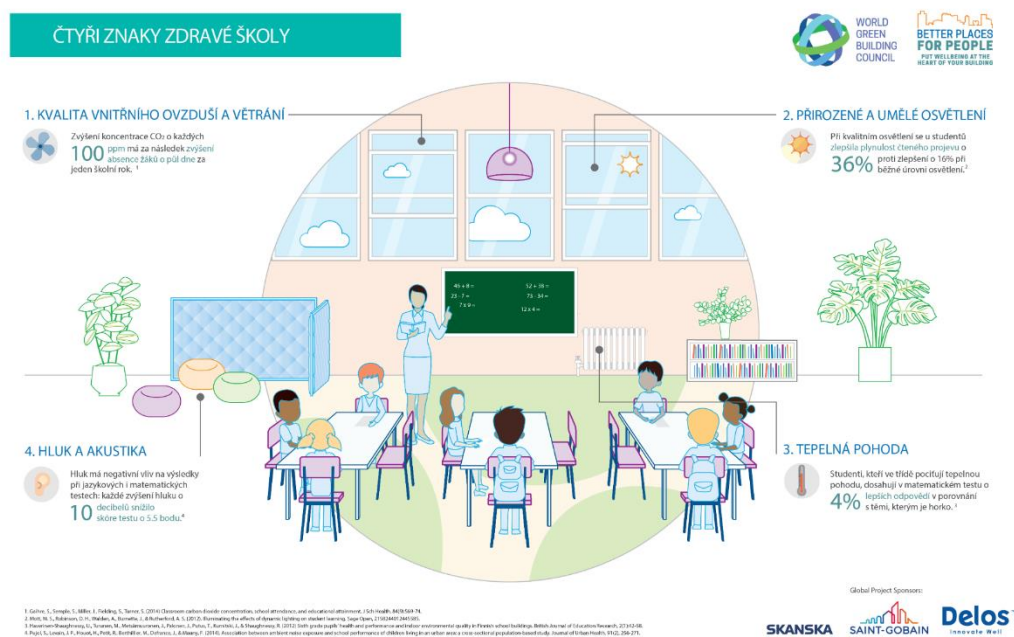
Program se začal vytvářet v 90. letech v USA (Alternativní školy, 2020) a u jeho zrodu stál mezinárodní Open Society Foundations. Program Začít spolu vznikl pro děti v předškolním a mladším školním věku ve spolupráci s neziskovou organizací Children's Resources International Washington, D.C a dalšími pedagogickými odborníky. Je stavěný na moderních poznatcích z pedagogiky a psychologie. V programu lze nalézt myšlenky Komenského, Montessori nebo Gardnera (Začít spolu, 2021). U nás je tento program od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 na prvním stupni ZŠ (Alternativní školy, 2020). V současnosti se v ČR nachází přibližně 250 škol s tímto programem (Začít spolu, 2021).

### **3.3.3 Zdravá škola**

Ve školách s tímto typem programu je zásadní stav fyzické, psychické a sociální pohody. Proto je důležitá atmosféra ve škole, aby dítě nemělo strach ji navštěvovat. Výuka probíhá v nepravidelných vyučovacích hodinách a v netradičním uspořádání

třídy (Alternativní školy, 2020). Hlavním cílem je zvýšit povědomí o problematice zdravého vnitřního prostředí školy a jeho vlivu na zdraví. Čtyři hlavní znaky zdravé školy jsou uvedeny na obrázku č. 6 (Zdravá škola, 2021).

**Obrázek 6 - čtyři znaky zdravé školy**



Zdroj: <https://www.zdravaskola.cz/>

„Zdravá škola“ je projektem evropského WHO, EU a Rady Evropy. Jako první v ČR získala titul „Zdravá škola“ Střední zdravotnická a sociální škola v Chrudimi, a to roku 2005 (Jirečková, 2008).

### 3.3.4 Domácí vzdělávání

Podle pedagogického slovníku je domácí vzdělávání alternativa k povinné školní docházce, pro 1. stupeň ZŠ (od roku 2005) a pro 2. stupeň ZŠ (od září 2016) (Alternativní školy, 2020; Průcha et al., 2013). Legislativně se jedná o individuální vzdělávání žáka (Krogh & Liberto, 2021). Lze ho také charakterizovat jako poskytování povinného vzdělávání dětí z domova, nikoli ze školy. Rodiče o něj musí písemně požádat ředitele školy, kam bylo dítě přijato k povinné školní docházce. Žák musí být poté každé pololetí vyzkoušen z příslušné látky (Alternativní školy, 2020; Průcha et al., 2013). Domácí vzdělávání je v souladu s RVP a ŠVP (Alternativní školy,

2020), jen rodiče přebírají odpovědnost za vzdělání dítěte, které probíhá mimo školu (Urválková, 2019).

Je povoleno za podmínek (Průcha et al., 2013):

- Že existují závažné důvody pro individuální vzdělávání,
- Jsou zajištěny dostatečné podmínky pro toto vzdělávání,
- Osoba, která má žáka vzdělávat, získala alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou,
- Jsou zajištěny vhodné učebnice a texty k výuce (Průcha et al., 2013).

Počátky sahají do 60. let 20. století do USA, kdy se ve školách rozmáhala šikana a rodiče bojovali za možnost vzdělávat děti podle svých představ (Urválková, 2019). Odtud se myšlenka domácího vzdělávání šířila dál a největší popularitu získala v Anglii, Kanadě, Austrálii, Novém Zélandu a Jihoafrické republice) (Kostelecká, 2014). V Evropě je povoleno ve všech zemích EU, kromě Německa (výjimka pouze pro dlouhodobě a vážně nemocné) (Urválková, 2019) a Řecka. Ve Španělsku není legálně povoleno, ale zároveň není ani protizákonné (Krogh & Liberto, 2021). Anglie dle Krogh & Liberto (2021) nepožaduje žádný požadavek na registraci k domácímu vzdělávání dětí a rodiče nemají povinnost informovat o tom úřady. V ČR probíhá domácí vzdělávání u méně jak 1 % dětí školou povinných (Kašparová, 2017). V současné době existuje, kromě domácího vzdělávání na ZŠ, i na střední škole, které probíhá distanční formou (Alternativní školy, 2020; Urválková, 2019).

### **3.3.5 Dobrá škola**

Mnoho škol zavádí vlastní školní vzdělávací program, který využívá efektivnější metody výuky. Často se inspiřují alternativními školami. Konkurence mezi školami je nutí nabízet lidem a žákům pestrou nabídku vzdělávacích aktivit. Podle prof. PhDr. Karla Rýdla, CSc. lze uvést desatero znaků kvalitní školy, jsou to (Alternativní školy, 2020; Rýdl, 2021):

- vlastní vzdělávací program s pestrou nabídkou školních i mimoškolních aktivit,
- prosazuje pozitivní mezilidské vztahy mezi dětmi a dospělými a uvnitř obou skupin navzájem, podporuje ohleduplnou komunikaci,

- zaměstnanci respektují specifické rysy osobnosti dítěte a jeho nadání,
- učitelé nabízejí nejefektivnější formy a metody práce, odpovídající věkové skupině dětí,
- motivace nabídkou různých aktivit, které vedou k osvojování dovedností,
- snaha získat doplňkové finanční a materiální zdroje a využívat je efektivně ve prospěch dětí,
- škola disponuje kvalifikovanými učiteli a nepedagogickými zaměstnanci,
- nezatajuje sociálně patologické, kriminální, kázeňské a disciplinární problémy, nabízí jejich odborné řešení,
- organizačně a obsahově se vyvíjí tak, aby odpovídala představě rodičů a dětí,
- přitahuje další aktivní a inspirující podniky, jednotlivce a organizace z okolí (Alternativní školy, 2020; Rýdl, 2021).



## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Cíl praktické části

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, kolik lidí se ve škole setkalo u svých učitelů se stereotypy. Dále jsem zjišťovala, zda se setkali s možností alternativního vzdělávání, které je alternativou ke klasickému vyučování. Vše bylo zjišťováno pomocí dotazníkového šetření, kdy byl dotazník rozdělen do 2 částí s celkem 12 otázkami. První část byla věnována zjištění informací o respondentovi a druhá informacím o setkání se stereotypy a alternativními školami.

### 5 Dotazníkové šetření

Pro zjištění žádaných informací bylo jako vhodný prostředek zvoleno dotazníkové šetření, které probíhalo v únoru 2021. Dotazník byl vytvořen pomocí webové stránky [www.surveio.com](http://www.surveio.com). Obsahuje otázky uzavřené + jednu otevřenou. U uzavřených otázek respondenti vybírali z konkrétní nabídky odpovědí.

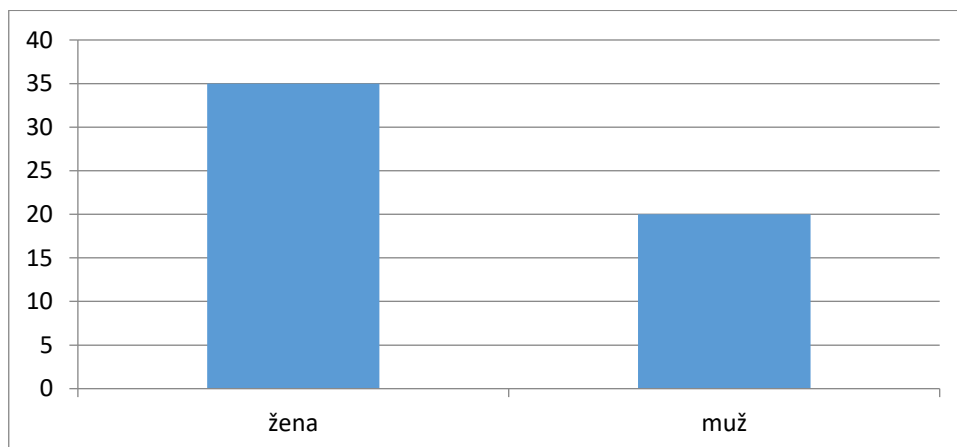
Otázky dotazníku č. 1-3 se týkají respondentů. Otázky č. 4-9 jsou zaměřeny na stereotypy jejich učitelů. Pokud na otázku č. 4 respondent odpověděl negativně, přeskočil rovnou k otázce č. 10, pokud odpověděl ano, pokračoval v otázkách normálně dál. Otázky č. 10-12 byly o alternativních školách a vzdělávání. Pokud respondent nenavštěvoval žádnou alternativní školu, otázku č. 12 nevyplňoval.

Dotazníkové šetření bylo realizováno anonymní formou online. Respondentům byl zaslán přímý odkaz na dotazník, který poté vyplnili. Dotazník byl zpracován jednoduše a co nejsrozumitelněji, aby jeho vyplnění nezabralo respondentům příliš času. Celkem bylo nasbíráno 55 vyplněných dotazníků, z kterých byla čerpána data pro závěrečnou práci. 54 % respondentů trvalo vyplnění dotazníku do 2 minut, 27 % to trvalo 2-5 minut a 18 % to zabralo více jak 5 minut. Úspěšnost vyplnění byla 84,6 %.

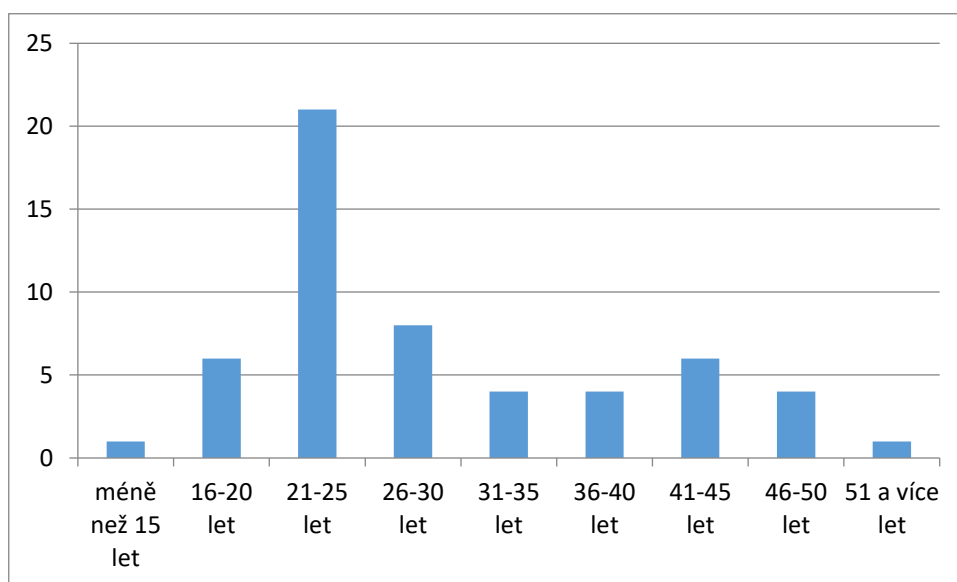
#### 5.1 Zhodnocení výsledků dotazníkového šetření

Na dotazníky celkem zareagovalo 55 respondentů, z nichž bylo 35 žen a 20 mužů (obrázek č.7), nejčastěji ve věku 21-25 let. V této věkové kategorii bylo 21 respondentů. Veškeré věkové rozložení lze vidět na grafu následujícího obrázku č. 8.

**Obrázek 7 - Pohlaví respondentů**

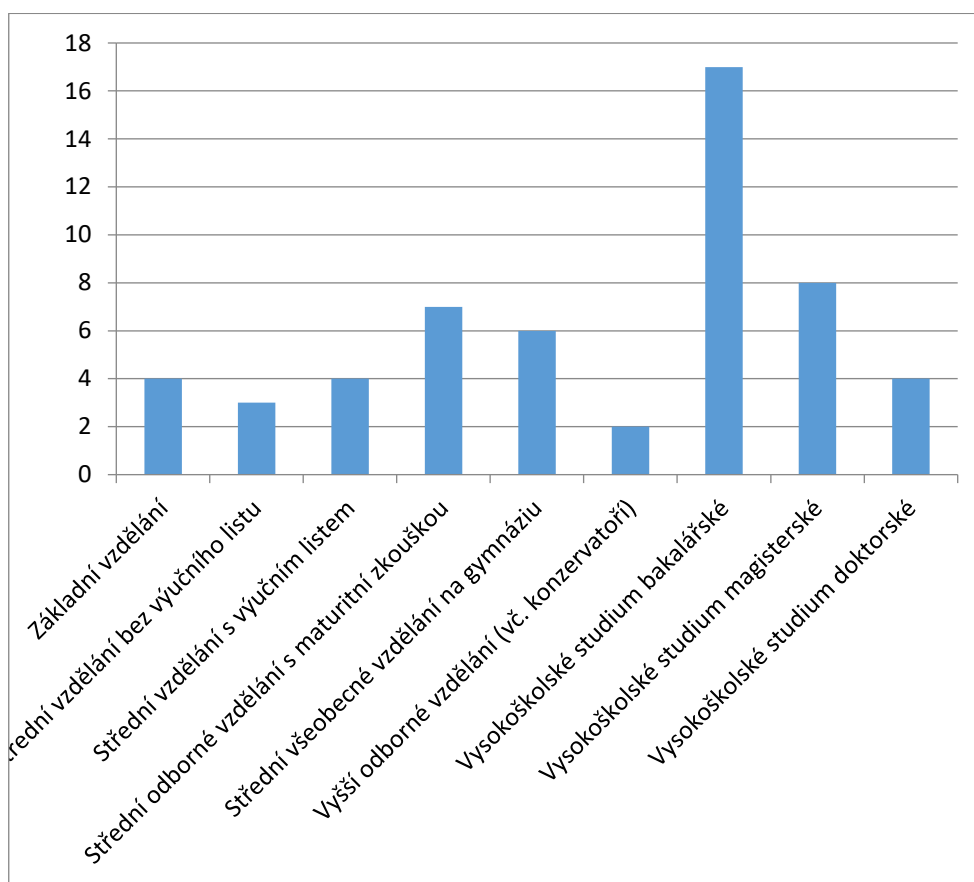


**Obrázek 8 - Věk respondentů**



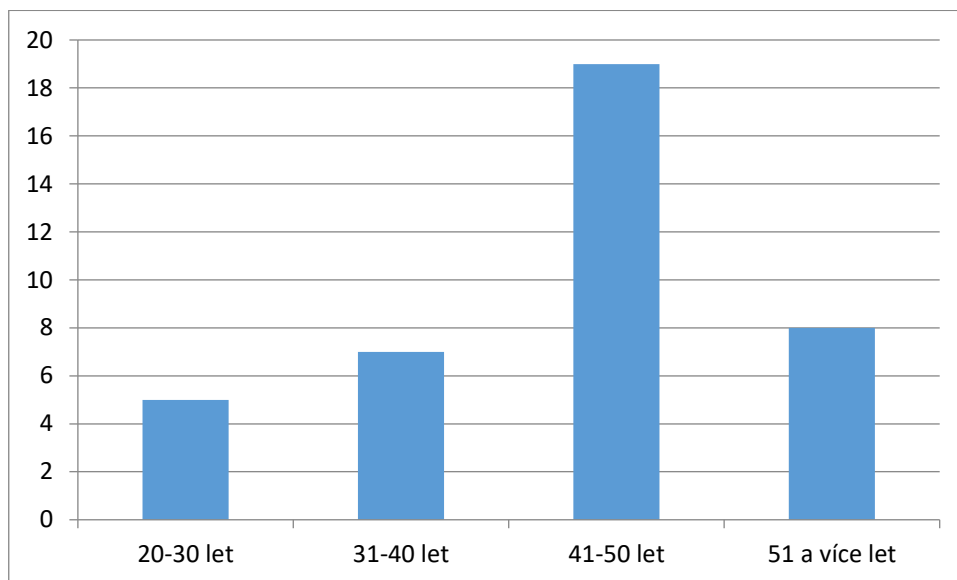
Nejčastěji dosaženým vzděláním odpovídajících bylo vysokoškolské vzdělání v bakalářském oboru, následované vysokoškolským vzděláním v magisterském oboru. Z výsledků lze vyčíst, že zhruba 53 % respondentů bylo vysokoškolsky vzdělaných s titulem Bc., Mgr., Ing. nebo PhDr. Dosažené vzdělání všech respondentů je na obrázku č. 9.

**Obrázek 9 - Dosažené vzdělání respondentů**



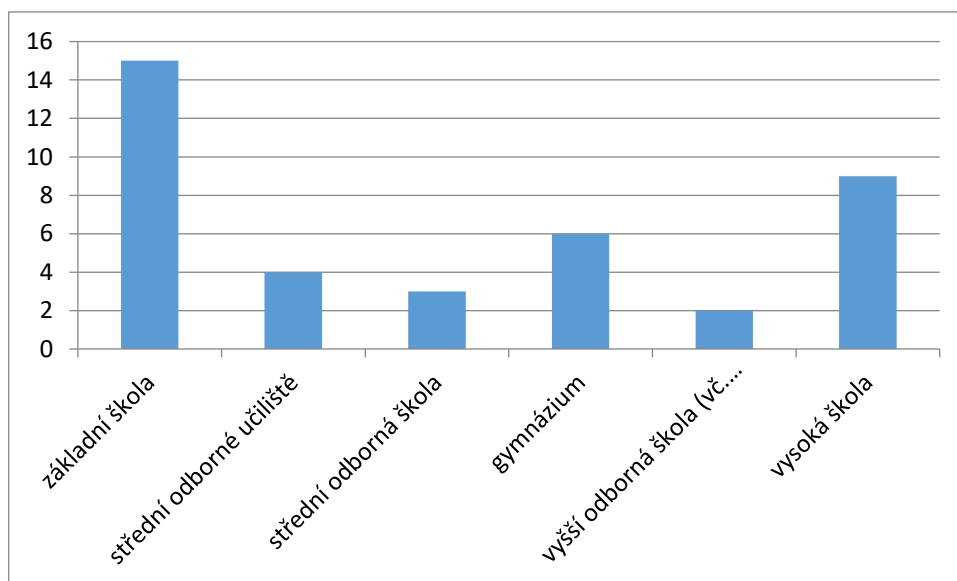
Z 55 respondentů se se stereotypy u svého učitele setkala 39 z nich, kdy v 26 případech to byly učitelky a jen v 13 učitelé. Nejčastěji se jednalo o vyučovací stereotypy, a to ve 26 případech. Po zjetých vyučovacích stereotypech, kdy vyučovací hodiny vypadají velice podobně, se lidé často setkali s genderovými stereotypy. V těchto případech u vyučujících přetrvává rozdělování úkolů podle pohlaví. S etnickými stereotypy se setkala pouze 8 respondentů. Nejméně bylo sociálních stereotypů, ty byly zvoleny pouze ve 2 dotaznících. 1 respondent zvolil variantu jiná, kde napsal, že se jednalo o stereotyp kulturní. Nejvíce učitelů/učitelek bylo ve věku 41-50 let. Následující graf na obrázku č.10 znázorňuje zjištěný věk učitelů. Z těchto zjištěných údajů můžeme říct, že nejčastěji se jednalo o starší učitele, kteří mají zjeté stereotypy a nechtějí je nijak měnit a učit se něco nového. Zatímco mladší učitelé se nebojí experimentovat a snaží se výuku nějak oživit a zaujmout žáky či studenty. Toto lze vyčíst i z grafu, kde je vidět, že pouze 5 respondentů vybralo možnost, že jejich učitelé bylo 20-30 let.

**Obrázek 10 - Věk učitelů se stereotypy**

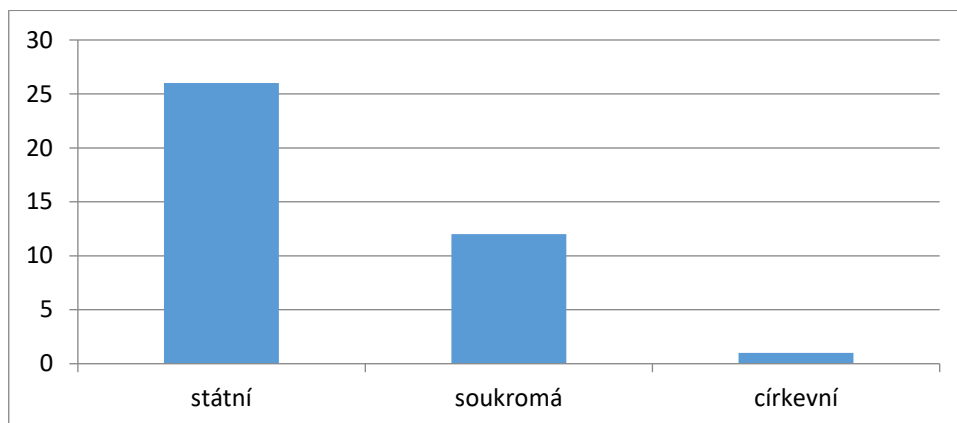


Na dalších obrázcích č.11 a č.12 je vidět zastoupení škol, kde se respondenti se stereotypy setkali. Nejčastěji se jednalo o školy státní a o základní školy.

**Obrázek 11 - Druh školy, kde se respondenti setkali se stereotypem**

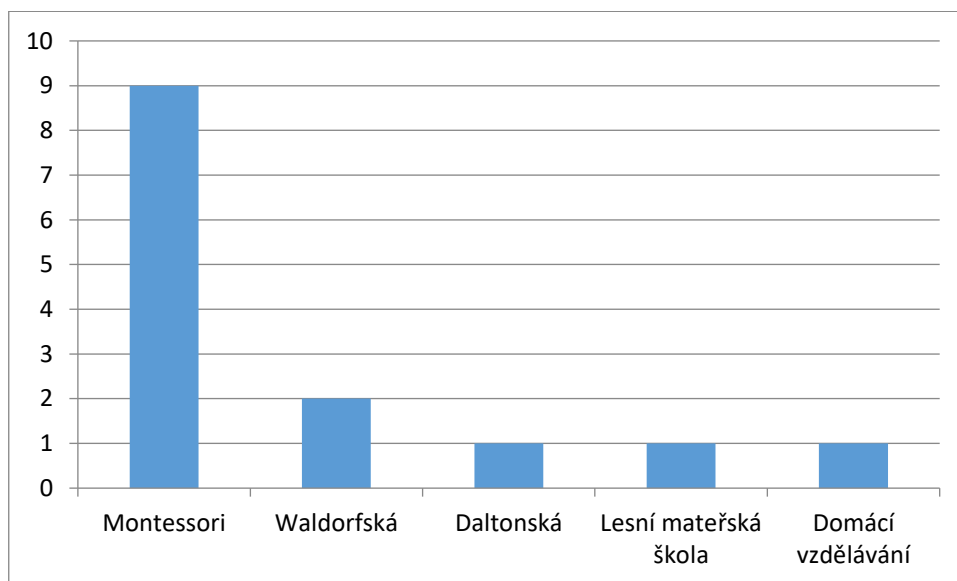


**Obrázek 12 - Typ školy**



36 respondentů z celkových 55 již někdy slyšelo o možnosti alternativního vzdělávání, ale jen 14 z těchto 36 respondentů alternativní školu i navštěvovalo. Nejčastěji navštěvovanou byla škola typu Montessori. Seznam všech navštěvovaných alternativních škol, které respondenti uvedli jsou uvedeny na grafu obrázku č. 13.

**Obrázek 13 - Navštěvované alternativní školy**



## ZÁVĚR

Závěrečná práce na téma Stereotypy ve vzdělávání se zabývala popsáním nejčastějších stereotypů vyskytujících se ve vzdělávání a možných alternativ k tradičním školám, jak vyplývá z názvu. Jejich výskyt ve školách byl zjišťován online pomocí dotazníku.

V teoretické části byly popsány nejznámější stereotypy učitelů ve vyučování se zaměřením na genderové, etnické a sociální stereotypy. Dále zde bylo zmíněno alternativní vzdělávání a popsána stručná charakteristika vybraných alternativních škol.

V praktické části byl zjišťován výskyt stereotypů pomocí online dotazníku. Zjišťováno bylo také, zda respondenti vědí o možnosti alternativních škol a zda nějakou navštěvovali.

Z výsledků je patrné, že se se stereotypy ve své škole setkalo velké množství respondentů, a to 71 %. Což znamená, že se stereotypy ve vyučování stále hojně vyskytují. Učitelé nejčastěji praktikují vyučovací stereotypy, kdy hodina má daný řád, který se nemění a žáci či studenti vědí, co od dané vyučovací hodiny očekávat. Tito učitelé by se nad sebou měli zamyslet a nebát se vyučovací hodinu nějak pozměnit. Nejvíce respondenti uváděli, že se setkali se stereotypy na základní škole u učitelů ve věku 41-50 let. Většina respondentů (65 %) věděla o možnosti alternativního vzdělávání, ale pouze 25 % respondentů alternativní školu i navštěvovalo, nejčastěji se jednalo o typ školy Montessori. Malé procento respondentů, kteří navštěvovali tyto školy, může značit, že buď jejich rodiče neměli žádné povědomí o možnosti tohoto typu vzdělávání, nebo se v jejich okolí žádné nevyskytovali. Proto by bylo velice prospěšné, dostat alternativní vzdělávání do povědomí všech lidí a zároveň by mělo dojít k jejich rozšíření a nárůstu jejich výskytu.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### TIŠTĚNÉ PUBLIKACE

AKHMETOVA, Gulnas, MYNBAYEVA, Aigerim, MUKASHEVA, Anar. *Stereotypes in the Professional Activity of Teachers*. Procedia – Social and Behavioral Sciences 171, 2015. s. 771-775.

ALESINA, Alberto, CARLANA, Michela, LA FERRARA, Eliana, PINOTTI, Paolo. *Revealing Stereotypes: Evidence from immigrants in school*. National Bureau of economic research 25333, 2018. 47 s.

ALLEN, Jean M, WEBBER, Melinda. *Stereotypes of Minorities and Education*. In: RATUVA, S., eds. *The Palgrave Handbook of Ethnicity*. Singapore: Palgrave Macmillan, 2019. s. 1-21. ISBN 978-981-13-0242-8.

ARON, Laudan Y. *An overview of Alternative Education*. The urban Institute, 2006. 34 s.

BOILEAU, Elizabeth Y.S., DABAJA, Ziad F. *Forest School practice in Canada: a survey study*. Journal of Outdoor and Environmental Education 23, 2020. s. 225-240.

DENERVAUD, Solange, KNEBEL, Jean-Francois, HAGMANN, Patric, GENTAZ, Edouard. *Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education*. PLoS ONE 14(11), 2019. e0225319.

DENERVAUD, Solange, KNEBEL, Jean-Francois, IMMORDINO-YANG, Mary Helen, HAGMANN, Patric. *Effects of Traditional Versus Montessori Schooling on 4- to 15-Year Old children's Performance Monitoring*. Mind, brain, and education Volume 14 č.2, 2020. s. 167-175.

DOHNALOVÁ, Zdeňka. *Církevní školství v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 99 s.

DOLEŽALOVÁ, Lucie. *Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole*. Studia paedagogica. Roč. 14. č. 1, 2009. s. 165-177.

GIL, Indira. *Construction of Stereotypes and Their Effects on Education*. USA: Florida International University, 2016. s. 2-9.

GLOCK, Sabine. *Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers judgments of students*. *Social Psychology of Education* 19(3), 2016. s. 493-509.

GLOCK, Sabine, KLEEN, Hannah. *Preservice teachers' attitudes, attributions, and stereotypes: Exploring the disadvantages of students from families with low socioeconomic status*. *Studies in Educational Evaluation* 67, 2020. s. 1-9.

GREGER, David. *Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření*. In: MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A., eds. Brno: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. s. 22-37. ISBN 978-7419-032-2.

HLAVÁČKOVÁ, Jitka. *Jak nepropadnout stereotypu v pedagogické praxi*. Sborník příspěvků pedagogická fakulta katolická univerzita v Ružomberku 6. ročník, 2005. s. 90-92.

CHANG, Doris F., DEMYAN, Amy. *Teachers' Stereotypes of Asian, Black, and White Students*. *School Psychology Quarterly* Vol. 22, 2007. s. 91-114.

JARKOVSKÁ, Lucie, SMETÁČKOVÁ, Irena. *Škola jako genderovaný prostor*. In: SMETÁČKOVÁ, L., eds. *Gender ve škole Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Nadace Open Society Fund, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X.

JARKOVSKÁ, Lucie, LIŠKOVÁ, Kateřina, ŠMÍDOVÁ, Iva. *S genderem na trh rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Brno: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. 220 s. ISBN 978-80-210-5297-0.

JIREČKOVÁ, Ilona. *Výzkum školního klimatu v projektu zdravá škola*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. s. 13-21.

KAŠPAROVÁ, Irena. *Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu*. *Sociologický časopis* 53(1), 2017. s. 79-100.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Doma, nebo ve škole?* *Studia paedagogica* 19(1), 2014. s. 65-81.



- KROGH, Chris. LIBERTO, Giuliana. *Reliable or Risky? Competing Arguments Framing Home Education's Regulation*. In: ENGLISH, Rebecca. *Global Perspectives on Home Education 21<sup>st</sup> Century*. USA: Hershey PA, 2021. s. 229-249. ISBN 9781799866817.
- LAPON, Elizabeth. *Montessori Middle School and the Transition to High School: Student Narratives*. *Journal of Montessori Research* 6(2), 2020. s. 26-38.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Osobnost učitele a rezistence vůči změně*. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity* 10, 2005. s. 109-122.
- LILLARD, Angeline S. *Montessori as an alternative early childhood education*. *Early Child Development and Care*. 2020. s. 1-11.
- LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. 432 s. ISBN 978-80-200-1719-2.
- MUNTONI, Francesca, RETELSDORF, Jan. *Gender-specific teacher expectations in reading – The role of teachers' gender stereotypes*. *Contemporary Educational Psychology* 54, 2018. s. 212-220.
- O'BRIEN, Liz. *Learning outdoors: The Forest School approach*. *Education* 3-13, 2009. s. 45-60.
- PETROVÁ, Lucie. *Uplatnění alternativních pedagogických forem v prostředí lesní mateřské školy*. Univerzita Pardubice, 2020. 61 s.
- POSPÍŠILOVÁ, Lucie. *Montessori předškolní vzdělávání aneb ukaž mi to a já to zvládnou*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. 67 s.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. 141 s. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SKÁLOVÁ, Helena. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, o.p.s., 2008. 55 s. ISBN 978-80-86520-28-5.

SKŘÍČKOVÁ, Darina. *Genderové stereotypy vyskytující se ve vyučovací hodině*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 59 s.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Nadace Open Society Fund, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X.

SVOBODOVÁ, Renata. *České alternativní školy a výuka biologie na Waldorfském lyceu v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, 2016. 69 s.

URVÁLKOVÁ, Karolína. *Domácí vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2019. 85 s.

## **ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY. *Dalton*. [online]. [cit. 2020-12-30]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz>

ASOCIACE LESNÍCH MŠ a). *Historie lesních MŠ*. [online]. [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>

ASOCIACE LESNÍCH MŠ b). *Co je lesní školka*. [online]. [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>

BRÁZDOVÁ, Šárka. *Alternativní vzdělávání*. EDTECH KISK. [online]. [cit. 2020-10-20]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/alternativn%C3%AD-vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-38f99e0e9f5a>

BRYCHTOVÁ, Lucie. *Principy Freinetovy školy*. EDTECH KISK. [online]. [cit. 2021-01-09]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/principy-freinetovy-%C5%A1koly-b97735de65f>

ČSÚ. *Zaostřeno na ženy a muže 2019*. [online]. [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/91605937/30000219.pdf/37f2f393-e22e-421c-b5c9-4f21e2a7a74f?version=1.3>

ČSÚ. *Gender: Vzdělání*. [online]. [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/gender/1-gender\\_vzdelani](https://www.czso.cz/csu/gender/1-gender_vzdelani)

DVOŘÁKOVÁ, Klára. *Alternativní školy v České republice*. EDTECH KISK. [online]. [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/alternativn%C3%AD-%C5%A1koly-v-%C4%8Desk%C3%A9-republice-638213d80465>

KANTOR, Roman. *Stereotypy brzdí rozvoj vzdělávání*. Týdeník Školství. [online]. [cit. 2020-10-20]. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/2019/02/27/stereotypy-brzdi-rozvoj-vzdelavani/>

MONTESSORI ČR. *Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou*. [online]. [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>

MŠMT ČR. *Genderová rovnost*. [online]. [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/genderova-rovnost?lang=1>

MŠMT ČR. *Finanční vypořádání dotací poskytnutých církevním školám za rok 2020*. [online]. [cit. 2020-12-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/financni-vyporadani-dotaci-poskytnutych-cirkevnim-skolam-za-4>

MŠMT ČR. *Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31791?highlightWords=m%C5%A1mt>

RÝDL, Karel. *Znaky dobré (efektivní) školy*. [online]. [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: [http://www.zstaborska.cz/web/o\\_skole/koutek\\_rodicu/znaky\\_dobre\\_skoly.php](http://www.zstaborska.cz/web/o_skole/koutek_rodicu/znaky_dobre_skoly.php)

SEZNAMŠKOL.EU. [online]. [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <http://www.seznamskol.eu/typ/stredni-skola/?t=cirkevni>

STRÁNKY ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. *Školy*. [online]. [cit. 2020-12-30]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?druh=z&menu=sko-z>

ZAČÍT SPOLU. *O programu začít spolu*. [online]. [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>

ZDRAVÁ ŠKOLA. *Zdravá škola*. [online]. [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <https://www.zdravaskola.cz/>

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Nejvyšší dosažené vzdělání podle věku v roce 2018.....	16
Obrázek 2 - Výskyt Montessori škol v ČR .....	23
Obrázek 3 – Porovnání množství základních a středních škol waldorfského typu v ČR.....	24
Obrázek 4 - Lesní mateřské školy v ČR .....	28
Obrázek 5 - Rozložení třídy v programu Začít spolu.....	28
Obrázek 6 - čtyři znaky zdravé školy.....	30
Obrázek 7 - Pohlaví respondentů .....	34
Obrázek 8 - Věk respondentů .....	34
Obrázek 9 - Dosažené vzdělání respondentů.....	35
Obrázek 10 - Věk učitelů se stereotypy.....	36
Obrázek 11 - Druh školy, kde se respondenti setkali se stereotypem .....	36
Obrázek 12 - Typ školy .....	37
Obrázek 13 - Navštěvované alternativní školy.....	37

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Zastoupení žen a mužů v roce 2018.....	16
Tabulka 2 - Zastoupení učitelů a učitelek v jednotlivých stupních.....	17
Tabulka 3 - Rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním.....	21
Tabulka 4 - Pozitiva programu Začít spolu.....	29

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1: Vzor dotazníku**

## **Příloha 1: Vzor dotazníku**

Vážení,

jmenuji se Štěpánka Katona a studuji na Institutu vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity rozšiřující kurz Učitelství odborných předmětů. Ráda bych Vás poprosila o anonymní vyplnění dotazníku na téma *Stereotypy ve vzdělávání*. Otázky označené hvězdičkou jsou povinné! Vždy vyberte jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. Výsledky tohoto dotazníku budou použity výhradně ke zpracování mé závěrečné práce.

Velice děkuji za Vaši pomoc a čas.

Ing. Štěpánka Katona

### **1. Vaše pohlaví: \***

- Žena
- Muž

### **2. Váš věk: \***

- Méně než 15 let
- 16-20 let
- 21-25 let
- 26-30 let
- 31-35 let
- 36-40 let
- 41-45 let
- 46-50 let
- 51 a více let

## **Příloha 1: Vzor dotazníku (pokračování)**

### **3. Vaše dosažené vzdělání: \***

- Základní vzdělání
- Střední vzdělání bez výučního listu
- Střední vzdělání s výučním listem
- Střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou
- Střední všeobecné vzdělání na gymnáziu
- Vyšší odborné vzdělání (vč. konzervatoří)
- Vysokoškolské studium bakalářské
- Vysokoškolské studium magisterské
- Vysokoškolské studium doktorské

### **4. Setkali jste se ve kole u některého učitele se stereotypy? (Pokud odpovíte ne, přeskočte k otázce č. 10) \***

- Ano
- Ne

### **5. Pokud ano, jaký typ stereotypů to byl? (vyberte jednu nebo více odpovědí)**

- Vyučovací (hodina je vedena podle připraveného plánu, žáci musí sedět potichu, přesně určené přestávky, ...)
- Genderový (předměty a aktivity jsou určeny pro dané pohlaví)
- Etnický (postoje učitele ovlivněny rasovými a etnicky odlišnými skupinami)
- Sociální (chování k různým sociálním skupinám, př. chudým lidem)
- Jiný...

### **6. Pohlaví učitele, u kterého jste se se stereotypem setkali:**

- Žena
- Muž

### **7. Věk učitele v době, kdy jste se u něj/jí se stereotypem setkali:**

- 20-30 let
- 31-40 let
- 41-50 let
- 51 a více let

## **Příloha 1: Vzor dotazníku (pokračování)**

### **8. Druh školy, kde jste se se stereotypem setkali:**

- Základní škola
- Střední odborné učiliště
- Střední odborná škola
- Gymnázium
- Vyšší odborná škola (vč. konzervatoří)
- Vysoká škola

### **9. Typ školy, kde jste se se stereotypem setkali:**

- Státní
- Soukromá
- Církevní

### **10. Slyšeli jste někdy o možnosti alternativních škol a vzdělávání? \***

- Ano
- Ne

### **11. Navštěvovali jste alternativní školu? \***

- Ano
- Ne

### **12. Pokud ano, jaký typ školy to byl? (Napište)**

---