



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Alternativní vzdělávání očima studentů učitelských studijních programů

Vypracovala: Aneta Šenkýřová
Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne

.....

Aneta Šenkýřová

Poděkování

Na tomto místě bych v první řadě ráda poděkovala vedoucímu své bakalářské práce PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za odborné rady, konzultace a čas, který mi při zpracovávání práce věnoval. Dále bych chtěla poděkovat všem svým kolegům, kteří se zapojili do mého dotazníkového šetření. Na závěr bych také ráda poděkovala své rodině a přátelům za oporu při studiu.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na alternativní vzdělávání z pohledu studentů učitelských studijních programů. Cílem práce je porozumět, jaké zkušenosti s alternativními systémy ve školství mají studenti učitelských studijních programů a jak vnímají tyto vzdělávací koncepce a jejich uplatitelnost ve školách hlavního vzdělávacího proudu. V teoretické části je poskytnut přehled vývoje reformní pedagogiky a následně jednotlivých typů alternativních škol vyskytujících se v českém vzdělávacím systému. Dále je ještě teoretická část doplněna analýzou učebních plánů studentů učitelských studijních programů se zaměřením na druhý stupeň základní školy. Na tuto kapitolu navazuje praktická část, kde je představeno dotazníkové šetření směřované na studenty učitelských studijních programů, které ukazuje, že i když většina studentů pochází ze základních i středních škol vyhraněně tradičních, na alternativní školy obecně má pozitivní názor, na práci v alternativních vzdělávacích zařízeních se ve vztahu k získaným poznatkům o této problematice během studia cítí spíše nepřipraveni.

Klíčová slova: alternativní vzdělávání, reformní pedagogika, inovativní přístupy v pedagogice, učitelské studijní programy

Abstract

The bachelor thesis is focused on alternative education from the point of view of students of teacher training programs. The aim of the thesis is to understand what experience students have with alternative systems in education and how they perceive these educational concepts and their applicability in the major educational stream. The theoretical part provides an overview of the development of reform pedagogy and subsequently the individual types of alternative schools occurring in the Czech education system. Furthermore, the theoretical part is supplemented by an analysis of the curricula of students of teacher training programs with a focus on the second stage of elementary school. This chapter is followed by a practical part, where a questionnaire survey is presented aimed at students of teacher training programs, which shows that even though most students come from traditional primary and secondary schools, they generally have a positive opinion of alternative schools, they

feel rather unprepared for working in alternative educational facilities in relation to the knowledge gained on this issue during their studies.

Title: Alternative education through the eyes of teacher education students

Key words: alternative education, reform pedagogy, innovative approaches in pedagogy, teacher education programmes

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	9
1 Reformní pedagogika	9
1.1 Reformní pedagogika v českém školství	10
1.2 Rysy reformní pedagogiky	11
2 Alternativní školství	13
2.1 Pojem „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“ podle pedagogických slovníků	13
2.2 Pojem „alternativní škola“ podle J. Průchy	13
2.3 Rysy alternativních škol podle Průchy (1996)	15
2.4 Funkce alternativních škol podle Průchy (1996).....	15
2.4.1 Kritika tradiční školy	16
3 Druhy alternativních škol.....	18
3.1 Waldorfská škola	19
3.2 Výchovný a vzdělávací systém Marie Montessori	21
3.3 Jenská škola	23
3.4 Daltonský plán.....	25
3.5 Zdravá škola.....	26
3.5.1 Dětská farma	26
3.5.2 Škola podporující zdraví	27
3.6 Lesní škola	29
3.7 Začít spolu	30
3.8 Integrovaná tematická výuka.....	30
4 Osvojování konceptu alternativního vzdělávání mezi studenty učitelských studijních programů.....	32

4.1	Význam a provedení analýzy.....	32
4.2	Závěr analýzy.....	34
	Praktická část.....	35
5	Cíl výzkumu a výzkumná otázka	35
5.1	Metoda výzkumu a sběr dat.....	35
5.2	Získávání dat prostřednictvím dotazníku	35
5.2.1	Vyhodnocení dotazníku	36
6	Diskuze.....	48
	Závěr	52
	Seznam literatury.....	54
	Seznam obrázků.....	57
	Seznam tabulek	58
	Seznam zkratk.....	59
	Přílohy.....	60

ÚVOD

Vzdělávání a výchova jsou klíčovými prvky každé společnosti a jeho kvalita je neustále předmětem diskuzí a inovací. S tím úzce souvisí proces přípravy budoucích učitelů, aby jednou dokázali vést výuku v souladu s moderními vzdělávacími přístupy a požadavky společnosti.

Tato bakalářská práce se zabývá alternativními přístupy v pedagogice a jejich důležitost a účinností z perspektivy studentů učitelských studijních programů. Alternativní vzdělávací koncepce poskytují nové metody, techniky a prostředky výuky, které mohou oživit tradiční pedagogické postupy a posílit motivaci a zapojení žáků během výuky.

Cílem této práce je zjistit, jak studenti učitelských studijních programů vnímají a hodnotí alternativní pojetí v pedagogice, jaké mají dosavadní zkušenosti s těmito přístupy a jak zhodnocují svou připravenost na práci ve školství s ohledem na alternativní vzdělávání.

Teoretická část je věnována vývoji reformní pedagogiky, která přispěla k inovaci ve vzdělávání a vzniku alternativních škol. Dále jsou představeny jednotlivé typy klasických i moderních alternativních škol a analýza učitelských studijních programů za účelem znázornění, v jakém rozsahu jsou alternativní školské systémy zařazeny do studijních plánů těchto studijních programů a jakou důležitost v nich tvoří.

Praktická část práce představuje výsledky kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření, které mapuje pohledy budoucích učitelů na alternativní vzdělávací koncepce ve školství a jejich připravenost na učitelskou praxi s ohledem na tyto koncepce ve vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA

Vzniku alternativní pedagogiky předcházela reformní pedagogika. Podle Kaspera a Kasperové (2008) jsou pojmem reformní pedagogika rozuměny pedagogická pojetí, která ke konci 19. a během 20. století kritizovaly „tzv. tradiční školu a tradiční pedagogiku“ (Kasper a Kasperová, 2008) a usilovaly o reformu výchovy a školy. Tyto reformní pedagogické směry vznikaly v Evropě i mimo ni.

S reformní pedagogikou, jak Průcha (1996) uvádí, neodlučitelně souvisí pedagogové jako M. Montessori, R. Steiner, H. Pakhurstová, J. Dewey, P. Petersen a další, kteří se významně zasloužili o prosazení nových koncepcí v pedagogice a položili tak základy pro vznik alternativního školství. Pro reformní pedagogiku jsou typické různorodé teoretické návrhy a koncepce. Pro zastánce reformní pedagogiky byla východiskem jejich návrhů a myšlenek myšlenka tzv. přirozeného vývoje dítěte, jeho potřeb a zájmů, tedy tzv. pedocentrismus.

Pedocentrismus je „směr vycházející v pedagogických úvahách z dítěte, jeho daností a specifik, nikoli z požadavků společnosti či vychovatele.“ (Kasper a Kasperová, 2008)

Myslitelka Ellen Keyová na počátku dvacátého století ve svém díle *Století nového dítěte* prosazovala tzv. přirozenou výchovu. To znamená, že dospělý by neměl zasahovat do vývoje dítěte, ale spíše se snažit vytvořit co nejlepší prostředí pro dětský vývoj. Dítě by se sice mělo díky zkušenostem vychovatele v průběhu svého vývoje naučit, kde je jeho uplatnění ve společnosti, ale zároveň by neměly být potlačovány jeho individuální projevy, pokud nijak neubližují jemu nebo jeho okolí.

Stejně principy by mělo uplatňovat i školní prostředí, a to při výchově i vzdělávání. Keyová vyzdvihovala soustředěnost na jedno určité téma, samostatnou práci žáků, adaptaci učební látky dle předpokladu dítěte. Usilovala o tzv. návaznost školy se životem – žáci se měli vzdělávat na tématech z běžného života. Keyová se také snažila zařadit do výuky zpěv, tělesnou výchovu, ruční práce a tanec. Žáci měli být rozděleni do méně početných skupin a podílet se na výběru předmětů.

Spis Ellen Keyové se stal stavebním kamenem pro „hnutí nové výchovy, tedy výchovy svobodné a přirozené“ (Kasper a Kasperová, 2008).

Toto mezinárodní reformní hnutí, jak uvádí Svobodová a Jůva (1995), však zkomplikovala politická situace během první a druhé světové války. Fašistický, nacistický ani komunistický politický systém nepřispívaly této rozmanitosti ve výchově, tudíž nový rozvoj alternativní pedagogiky nastal od druhé poloviny minulého století – dále byly rozvíjeny již dříve zavedené koncepce alternativní pedagogiky, jako například montessoriovská, freinetovská, waldorfská či jenská škola; zároveň vznikaly nové školy s novými koncepcemi. Škola začínala být mnohem více orientována na součinnost se společnostmi – byla více podporována sociálně pedagogická stránka, pozornost se dostávala i programům cíleným na společenské reformy. Mezi alternativní školy druhé poloviny dvacátého století je řazena například jednotná škola (Gesamtschule) Hibernia zakladatele Klause J. Fintelmana. Tato škola poskytovala vzdělání studentům od čtyř do dvaceti let, vzdělávání úzce souviselo s prací, studium bylo děleno do tří etap a zakončeno bylo maturitou i výučním listem.

1.1 Reformní pedagogika v českém školství

V reformní pedagogice v českém školství hrála důležitou roli snaha o „humanizaci, aktivizaci a efektivnost výchovy“ (Svobodová a Jůva, 1995). Jejich společným cílem bylo oprostít výuku od formalismu a založit takové pedagogické principy, které se opíraly o přirozenost dítěte, vzbuzovaly v dítěti zájem o okolní dění a nové zkušenosti a rozvíjely činnost a kreativitu dítěte.

V následující části této kapitoly je uveden pouze výběr českých reformních škol vzniklých v minulém století.

V Brně roku 1910 Anna Süssová zakládá „pokusnou mateřskou školu“ (Svobodová a Jůva, 1995), pro níž je hlavním rysem dostatek pohybu a intelektuální rozvoj vycházející ze zkušenosti z tvůrčí aktivity žáka. Další důležitý rys tvoří citlivý přístup k dětem ze strany pedagogů.

Další příklad reformní pedagogiky v českém školství minulého století realizoval František Bakule na obecné škole v obci Malá Skála u Turnova, kde po vzoru volné školy vyučoval estetickou výchovu. Práce s estetikou vedla děti k seznámení s přírodou a

společností pomocí zážitku, a ne prostřednictvím výkladu. V roce 1913 tuto metodu aplikoval i v Jedličkově ústavu pro hendikepované děti. Vznikl pěvecký sbor „Bakulovi zpěváčci“, kde působily děti s hendikepem a sklízely úspěch v Evropě, ale i třeba v USA. Z ekonomických důvodů však tento spolek v roce 1937 přestal působit.

V letech 1926-1930 vznikla v Praze na Libeňském ostrově „Dětská farma“, jejímž zakladatelem byl pedagog a spisovatel Eduard Štorch. Principem této školy bylo utužovat zdraví dětí, vychovávat a vzdělávat děti v přírodě.

V roce 1929 pod vedením pedagoga Václava Příhody vznikla reforma celého českého školství „Organizační a učební plán reformních škol“, podle níž byly zrealizovány experimentální školy například ve Zlíně, v Praze-Nuslích, Humpolci a dalších městech. Cílem této reformy byla „racionalizace výuky, jednotná třístupňová škola (škola obecná, Komenium a Atheneum) a vnitřní diferenciací“ (Svobodová, Jůva, 1995) - žáci ve třídě mají být rozčleněni do kategorií podle svých rozumových schopností.

V devadesátých letech se do středu pozornosti alternativní školy dostávaly nejvíce. Po pádu komunistického režimu procházel proměnou i obsah a metodika tradičního školství. Nový demokratický režim, uvolňování pravidel a rozmanité koncepce ve výchově zformovaly lepší podmínky i pro vznik soukromých škol.

1.2 Rysy reformní pedagogiky

Jak píše Kasper a Kasperová (2008), mezi hlavní charakteristické rysy reformní pedagogiky jsou řazeny následující principy:

- Reformní pedagogika propaguje zásadu pedocentrismu
- Pedagogičtí reformátoři stojí proti tradiční formě výuky, a naopak proti ní propagují tzv. moderní školu.
- Dále je velmi odsuzována autoritativní výchova. Učitel nebo vychovatel se nemá vměšovat do přirozeného vývoje dítěte.
- Je uplatňován respektující přístup k dítěti, který směřuje ke zformování jeho práv, a individuální přístup k dítěti ve vyučování.
- Spolupráce při vyučování – spoluprací mezi žáky jsou rozvíjeny jejich společenské vztahy v třídním klimatu.

- Je využíváno individualizované i kolektivní vyučování.
- Aby ve vyučování docházelo k nastínění přirozeného života dítěte, jednotlivé předměty, které se k sobě navzájem vztahují, jsou slučovány v bloky.
- Stavební kamen pro výuku tvoří aktivní učení – práce s problémovými situacemi a nabývání nových zážitků tvoří výchozí prvky pro vyučování
- Tzv. projektová metoda dosahuje obrovského rozmachu – děti se samy zabývají problematikou určitého tématu.
- Reformní pedagogika podporuje kooperaci s rodiči.
- Pro některé představitele reformní pedagogiky byla východiskem tzv. experimentální psychologie a pedagogika.

2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ

2.1 Pojem „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“ podle pedagogických slovníků

Pojmy „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ mají několik významů a často jsou používány jako synonymum k jiným termínům, jako například volná škola, otevřená škola, nezávislá škola, netradiční škola, soukromá škola, reformní škola aj. Chápání významu těchto pojmů je v různých jazycích a v různých pedagogických teoriích různorodé. Nicméně tyto pojmy definuje například mezinárodní pedagogický tezaurus (UNESCO: IBE Education Thesaurus, 5th ed., Paris, 1991) takto:

„Alternativní vzdělávání (alternative education): obecný termín pro přístupy nabízející alternativu k tradičnímu institucionálnímu vzdělávání nebo pro hnutí, která odmítají koncepci formálního vzdělávání.“

Další odborná literatura, jež definuje „alternativní vzdělávání“, je britský slovník pedagogických pojmů (D. Lawton, P. Gordon, 1993) a podává tuto definici:

„Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako například odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“ (Průcha, 1996)

2.2 Pojem „alternativní škola“ podle J. Průchy

Jan Průcha vychází z období po roce 1989 v ČR a významové roviny pojmu „alternativní škola“ rozlišuje podle oblasti jeho používání:

i. Školskopolitický význam

Z hlediska školskopolitického významu Průcha vymezuje rozdíl mezi státními a nestátními školami. „Státní školy jsou (v zahraniční terminologii označované nejčastěji jako public schools, tj. veřejně spravované, veřejně vlastněné) jsou zřizovány nějakými orgány státní (vládní) administrativy. Nestátní školy (v zahraničí označované zpravidla jako private schools, tj. soukromé školy, nebo též non-governmental schools, tj.

nevládní školy) jsou školy vlastněné a spravované jinými zřizovateli než státními (vládními) orgány.“ (Průcha, 1996)

Ve školskopolitickém významu pak tedy za alternativní školy Průcha považuje církevní školy, školy spravované jinými institucemi.

ii. Pedagogický význam

V této sféře užívání pojmu „alternativní škola“ Průcha za alternativní školy považuje „takové školy, které uplatňují nové, nestandardní, reformní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod. na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí. V tomto smyslu se často používá termín alternativní škola (alternativní vzdělávání) jako ekvivalent k termínům **volná škola, nezávislá škola, reformní škola, netradiční škola.**“ (Průcha, 1996)

Co se týče tohoto pojetí, mezi alternativní školy potom mohou být řazeny jak nestátní, tak státní školy. I ve státních školách totiž mohou být realizovány didaktické inovace, jež nejsou ustálené.

iii. Ekonomický význam

Toto pojetí souvisí s diferenciací soukromých a státních škol. Z tohoto hlediska tvoří důležitý mezník zdroj financí pro školy. Dotování soukromých škol je realizováno buď zcela, nebo částečně a zbytek financí je obstarán díky školnému, které platí rodiče žáků. Státní školy jsou dotovány ze státního či obecního rozpočtu, rodiče tedy nemusí platit žádné školné. Existují však i výjimky – některé zahraniční soukromé školy mohou dotovat veřejné zdroje.

Sám Průcha považuje za alternativní „všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol dané vzdělávací soustavy. Odlišnost těchto škol spočívá v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kurikulárních strukturách, v jiných parametrech edukačního prostředí, v jiných způsobech hodnocení výkonů žáků, v jiných vztazích mezi školou, místní komunitou a rodiči atd.“ (Průcha, 1996)

2.3 Rysy alternativních škol podle Průchy (1996)

Jelikož reformní pedagogika hrála důležitou roli při vzniku alternativních škol, tudíž i pro pojem „alternativní škola“ či „alternativní školství“ je důležitým charakteristickým rysem již zmíněný **pedocentrismus** – při výchově stojí v centru pozornosti dítě a všechny výchovné aktivity jsou uskutečněny s ohledem na jeho individualitu.

Dále Průcha zmiňuje, že škola má být **aktivní** – v závislosti na okolnostech má být využívána rozmanitá škála vyučovací forem. Jako příklad Průcha uvádí projektové vyučování, rozhovor, skupinovou i individuální práci.

Dalším rysem je **komplexnost výchovy** žáka. Kromě rozumové složky klade Průcha důraz i na citový a společenský rozvoj dítěte.

2.4 Funkce alternativních škol podle Průchy (1996)

i. Funkce kompenzační

V tradičním školství se objevují jakési nedokonalosti, jež se alternativní školy snaží kompenzovat. Alternativní školy nabízejí určité možnosti, které státní (tradiční) školy nabízet z určitých důvodů nemohou, neboť není pro státní vzdělávací systém možné naplnit potřeby široké škály veřejnosti.

ii. Funkce diverzifikační

Z hlediska této funkce alternativní školy vznikají za účelem obstat rozmanitost ve vzdělávání. Státní vzdělávací systém do určité míry obsahuje jistou jednotnost v obsahu a organizaci vzdělávání, a to z toho důvodu, že poskytuje vzdělávání pro většinu populace, která musí být spojena něčím jednotným.

Ovšem i některé typy alternativních škol mohou inklinovat k uniformitě či standardu. Jedná se například o školy církevní a některé reformní školy, které spojuje uplatňování některých společných forem vzdělávání, vzdělávacích obsahů atd.

iii. Funkce inovační

Průcha tuto funkci považuje za nejpodstatnější. Tuto funkci vysvětluje jako funkci, která „vytváří prostor, v němž se realizuje experimentování a různé inovace ve vzdělávání.“ (Průcha, 1996)

Rozmanitost těchto inovací se odvíjí od pedagogické koncepce, podle níž daný typ alternativní školy vznikal. Tyto inovace se vztahují ke dvěma sférám: Zprvé se jedná o „**inovace v organizaci vzdělávacího procesu**“ (sem jsou řazeny „nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, jiné typy psychosociálního klimatu ve třídách a školách aj.“) a „**inovace v obsahu vzdělávání**“ (nestandardní vyučovací předměty, inovace v obsahu v tradičních vyučovacích předmětech, inovace ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů aj.“ (Průcha, 1996).

Průcha však tuto funkci považuje za problematickou, neboť nemáme jasná prokázání o tom, které inovace, aplikované ve státním školství, mají původ v oblasti alternativních pedagogických koncepcí. Zprvé je patrné, že tento transfer inovací není reálný z několika důvodů, jako je například ten, že ve státních školách se v jedné třídě nachází mnohem více žáků než ve třídě alternativních škol.

Dalším důvodem je to, že zatímco v období vzestupu reformní pedagogiky v první polovině minulého století opravdu docházelo k tomu, že alternativní školy ovlivňovaly tradiční školství svými inovacemi, nyní tomu už tolik není. Státní školy ve státech s vyspělým vzdělávacím systémem (skandinávské státy, Německo, USA) dozrály k tak vysoké úrovni vzdělávání, že nyní se jejich vzdělávacími inovacemi inspiruje celý svět a některé klasické alternativní školy oproti nim působí spíše strnule.

2.4.1 Kritika tradiční školy

Nejčastěji se vyskytujícím rysem alternativních škol a reformní pedagogiky, jak píše Svobodová a Jůva (1995), je zajisté kritika tradiční školy. Reformátoři a zastánci alternativních škol kritizují tradiční vyučování v následujících směrech:

- Tradiční výuka dostatečně nevede k celkovému rozvoji dítěte. Je příliš zaměřena na rozumový růst dítěte, není tolik brán ohled na jiné stránky rozvoje, jako je volní a citové hledisko výchovy.
- V tradičním vyučování pracovní činnosti ustupují spíše do pozadí, stejně tak není dostatečně zdůrazňován zřetel na zdraví, tělesný pohyb a estetické hledisko výchovy.

- Tradiční škola je příliš zaměřena na učení a opomíjí rozvíjení tvořivých schopností dítěte.
- Podle zastánců reformní pedagogiky je v tradičních školách na žáky vyvíjen vysoký nápor z důvodu prosazování mechanického učení s cílem se něco naučit z paměti, ale bez pochopení látky.
- Dále, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, je silně vytýkána autoritativní výchova v tradičním školství – pedagog je málo citlivý vůči dítěti.
- Dítě je odloučeno školou od života, kulturních institucí i rodiny.

3 DRUHY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Od první poloviny minulého století vznikla celá řada typů alternativních škol. Jedná se jak o soukromé školy, tak o školy státní (veřejné). Alternativní školy jsou podle Průchy rozlišeny na tři základní skupiny, a to na klasické reformní školy, církevní (konfesní) školy, moderní alternativní školy. Pro snazší orientaci ve variabilitě alternativních škol vytvořil Průcha (2012) následující rozdělení:

Tabulka 1: Typologie alternativních škol

Alternativní školy		
	Nestátní	státní nebo soukromé
klasické reformní	církevní (konfesní)	moderní alternativní
waldorfské	katolické	s otevřeným vyučováním
montessoriovské	protestantské	s volnou architekturou
freinetovské	židovské	Magnetové
jenské	jiné konfesní	Přesahující
daltovské		„školy 21. století“
		bez ročníků
		s alternativním programem
		Nezávislé
		Cestující
		Mezinárodní
		Odenwaldské
		Hiberniánské
		„Gesamtschule“ („jednotné školy“)
		„harmony schools“
		brémská školní centra
		obecné a občanské
		„zdravé školy“
		s angažovaným učením
		Integrované
		„škola hrou“
		a jiné

Zdroj: Průcha (2012)

V následujících podkapitolách jsou blíže specifikovány typy alternativních škol vyskytujících se v České republice. Jsou zde dostupné jak klasické reformní školy, tak moderní alternativní školy (Portál: Alternativní školy):

Klasické reformní školy

- Waldorfská škola
- Montessori škola
- Daltonská škola
- Jenská škola

Moderní alternativní školy

- Začít spolu
- Zdravá škola
- Integrovaná tematická výuka
- Lesní / přírodní škola

3.1 Waldorfská škola

Waldorfská škola je založena na pedagogickém pojetí Rudolfa Steinera, rakouského pedagoga a myslitele. Název je odvozen od firmy Waldorf-Astoria ve městě Stuttgart, neboť první waldorfská škola vznikla pro děti zaměstnanců též firmy.

Podle Hrdličkové (1995) je jedním ze specifických znaků waldorfské školy vyučování eurytmie, jejímž autorem je sám Steiner. Jedná se o formu uměleckého vyjádření s výchovnými i uzdravujícími efekty, jímž lze projevovat jazyk (hlásky či celé věty) nebo zvukové tóny.

Jak uvádí Valenta (1993), pedagogika R. Steinera vychází ze svého vlastního metodologického rámce, a tím je duchovní filozofie též vyvinuta Steinerem – antroposofie, která zahrnuje prvky orientální filozofie, okultismu, křesťanství a filozofie J. W. Goetha. Jak uvádí Steiner (1993) z pohledu antroposofie se člověk vyvíjí v rámci tří etap, kdy se postupně vyvíjí fyzické, éterické a astrální tělo.

Charakteristika jednotlivých vývojových etap z hlediska antroposofie (Hrdličková 1994):

- 0-7 let: V této fázi života se vyvíjí tzv. fyzické tělo. Tím myslí hlavu, hrud' a končetiny. Významnou roli v tomto věku hraje nápodoba a volnost pro rozvoj fantazie.

- 7-14 let: Výměnou chrupu dochází k další vývojové etapě. V tomto věku dochází k rozvoji tzv. éterického těla. Formuje se vnitřní vůle a charakterové rysy jedince. Utváří se také respekt a láska k autoritě, význačný faktor má tedy následování.

V deseti letech nastupuje rozvoj tzv. astrálního těla. Kolem tohoto roku života je vhodné dítěti zadávat úkoly na rozvoj jeho abstraktního myšlení. Svým poznatkům a zkušenostem z dřívějšího začíná rozumět ze svého vnitřního pohledu – začíná si pomalu všímat své identity.

- 14-21 let: Podle Hrdličkové v tomto období dítě už značně chápe svou identitu, tvoří si své názory. Abstraktní uvažování je naprosto vyspělé. Ve vztahu mezi žákem a vychovatelem je hraje často důležitou roli kompromis. Pro tento věk je pro rozvoj vnitřního světa jedince klíčový první vztah či první zamilovanost.

Waldorfská koncepce je rozdělena na mateřské, základní a střední školy. Školy jsou spravovány kolegiálním vedením školy, v čele školy se tedy nenachází ředitel jako v klasických školách. Vyučované předměty jsou rozděleny na hlavní a vedlejší.

Mezi hlavní předměty patří „matematika, mateřský jazyk, geometrie, kreslení forem a tvarů, věcné učení, později ve vyšších třídách biologie, dějepis, zeměpis, fyzika, chemie.“ (Hrdličková, 1994). Vedlejší předměty tvoří např. náboženství, hudební výchova či zahradnictví.

Vyučování je realizováno v epochálním duchu. Epochu Steiner (2003) vysvětluje jako časový rámec, trvající zhruba čtyři týdny, během něhož se žáci soustředí pouze na jedno téma nebo předmět. Epochální výuka by měla přispět k trvalejšímu a komplexnějšímu porozumění danému tématu než krátkodobá a povrchní učení.

Podle Hrdličkové (1994) je epocha rozdělena na tři části. Třetí (poslední) část je věnována v nižších ročnících kreslení či psaní, ve vyšších ročnících probíhá opakování nové látky. První, rytmická část, která je obvykle dvacetiminutová, má žáky probudit a připravit na zbytek dne. Je věnována např. recitaci či vzájemnému sdílení zážitků žáků z předchozích dní. Druhá, poznávací, část začíná opakováním probrané látky a poté následuje nové navazující učivo či společná kontrola domácích prací. V třetí části bývá prostor pro samostatnou práci. Má význam pro zklidnění a odreagování dítěte.

V nižších ročnících si děti kreslí na nové naučené téma, ve vyšších probíhá souhrn nového učiva a důležitých souvislostí.

Jak uvádí Valenta (1993), ve waldorfských školách se konají tzv. měsíční slavnosti, jejich cílem je, aby žáci rodičům předvedli, co se za určitý časový rámec naučili. Může se jednat o recitaci, divadlo, hru na hudební nástroj aj.

Již od vzniku ve waldorfských školách vůbec neprobíhá známkování, které známe z klasických škol. Žáci jsou hodnoceni písemnou formou, tedy slovním hodnocením. Stejně tak na waldorfských školách neexistují klasické učebnice. Jsou nahrazeny epochálními sešity, které si vytvářejí sami žáci svými poznámkami, nákresy, nápady a postřehy. (Rýdl, 1994)

3.2 Výchovný a vzdělávací systém Marie Montessori

Dalším typem alternativní školy, jímž se tato bakalářská práce zabývá, je pedagogická koncepce Marie Montessori, italské lékařky, pedagožky a antropoložky. Montessori metoda vznikla při práci s duševně nemocnými dětmi v Domě dětí, založeného roku 1907.

Principy Montessori pedagogiky podle Hrdličkové (1994):

- Výchova zaměřená na komplexní motorický a smyslový rozvoj
- Zformování iniciativního vzdělávacího prostředí přizpůsobeného dítěti
- Nutnost individuálního přístupu k dítěti a respektování volnosti dítěte
- Heslo „Pomoz mi, abych to udělal sám.“ (Hrdličková, 1994)
- Výchova vycházející z tzv. senzitivních fází dítěte, kdy je dítě během různých vývojových etap více chápavé na určité jevy

Rozčlenění senzitivních fází podle Montessori (2013) do tří věkových kategorií:

- 0-3 roky: rozvíjí se pohybové schopnosti (chůze, běh, manuální zručnost) a schopnost řeči
- 3–6 let: začíná se rozvíjet schopnost vnímat sám sebe prostřednictvím svých prožitků
- 7-12 let: u dítěte se začíná projevovat morální vnímavost. Rozeznává dobré a špatné činy v chování druhých osob i u svého chování. Pro toto období je pro

dítě velmi podstatná interakce s dětmi stejného věku i s širším prostředím, jinak může docházet k narušení vývoje. Dále je rozvinuto abstraktní myšlení.

- 12-18 let: dospívající si začíná utvářet své vlastní já a formovat sociální vztahy

Kasper a Kasperová (2008) uvádějí, že vyučování probíhá ve věkově smíšených třídách za účelem podpory spolupráce mezi jednotlivci a pomoci od starších dětí. Jedna třída nebo skupina je tedy většinou tvořena třemi sloučenými ročníky, v některých zemích dvěma či čtyřmi ročníky.

Jak uvádí Rýdl (1999) „věkově heterogenní skupiny“ jsou rozčleněny na tři úrovně či stupně. Rýdl píše, že základní skupinu navštěvují žáci ve věku 6-8 let, na vyšším stupni se vzdělávají žáci ve věku 9-11 let, a nejvyšší stupeň je určen pro žáky od 12-15 let. Rýdl také píše, že pro montessoriovskou pedagogickou koncepci je tzv. „polarizace pozornosti.“ (Rýdl, 1999) Znamená to, že spojením fyzicky psychických sil je dítě intenzivně koncentrováno na nějakou aktivitu či jev. Dítě má aktivitu samovolně ukončit po tom, co je dostatečně nasyceno prováděnou aktivitou, nikoli vnějšími rušivými podněty.

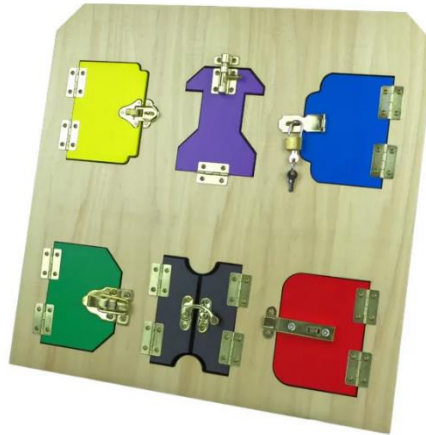
S koncentrací úzce souvisí tzv. princip ticha. Tichem se dá dítěti prostor pro lepší koncentraci a pro lepší vnímání sebe i druhých. (Kasper a Kasperová, 2008)

Důležitou součástí svobodné výchovy je tzv. „didaktický materiál“. Jako didaktický materiál slouží nástroje pro nácvik základních dovedností, které úzce souvisejí se samostatností a samoobsluhou dítěte. V Domě dětí se samostatnost podporovala běžnými činnostmi, jako je např. zalévání rostlin. (Svobodová, Jůva, 1995)

Rozdělení didaktického materiálu podle Hrdličkové (1994):

- a. Nástroje pro nácvik každodenních činností (uklizení, prostření stolu, zalévání rostlin apod.)
- b. Nástroje pro sensorické procvičování – rozlišování rozdílných a shodných vlastností předmětů (stavebnice, pomůcky a hračky s různými vlastnostmi povrchu aj.)
- c. Pomůcky pro rozvoj řeči a komunikace (živá abeceda – sady písmen)

- d. Nástroje pro matematický rozvoj – prostřednictvím těchto pomůcek se školáci učí počítat, porozumět množství, poznávat geometrické tvary a tělesa.
- e. Pomůcky pro vyučování přírodopisu
- f. Zeměpisné pomůcky – pomůcky charakteru puzzle, díky nimž děti lépe porozumí rozložení světa, států apod.



Obrázek 1: Deska se zámky – Montessori pomůcka na nácvik běžných činností

(zdroj: montessorihracky.cz)

Pro samostatnost dětí má také zásadní význam organizace prostředí přizpůsobeného dětské výšce (např. věšáky a kliky v dosahu dítěte).

Podle Svobodové a Jůvy (1994) se Maria Montessori snažila děti oprostít od dominance dospělých. Pedagog má pro dítě pouze co nejlépe uzpůsobit okolí pro jeho svobodnou výchovu. Pedagog se má snažit porozumět dětským požadavkům a poznávat je postupným pozorováním.

Montessori (2012) přisuzuje odměnám a trestům naprostou zbytečnost. Usoudila tak na základě pozorování dvou chlapců v mateřské škole. Ani jeden z nich nejevil pocit studu nebo v případě jiného chlapce pocit hrdoosti po udělení trestu a pochvaly od učitelky. Proto se v Montessori školách oproti klasickým školám princip trestu a odměny nevyskytuje.

3.3 Jenská škola

Ve dvacátých letech minulého století vytvořil německý profesor Peter Petersen tzv. jenský plán. Hlavní myšlenky nového vzdělávacího a výchovného přístupu představil Petersen ve svých několika publikacích, nejslavnější z nich je „Der kleine Jena-Plan“

z roku 1927. (Rýdl, 1994) Dnes se školy tohoto typu vyskytují zejména v Nizozemí, Německu a Belgii. (Průcha, 1996)

Petersen odmítl tradiční rozvrh hodin, nahrazuje ho tzv. týdenním plánem práce a kurzy, které jsou přizpůsobeny individuálnímu tempu a pokročilosti dítěte a podporují pospolitost. Dále Petersen odmítl klasické věkově jednotné třídy. Žáci jsou podle jenského plánu spojeni do věkově smíšených kmenových skupin. Jednu kmenovou skupinu dítě navštěvují po dobu tří let. (Svobodová, Jůva, 1995)

Členění kmenových skupin podle Hrdličkové (1994):

- „nižší skupina (1. – 3. ročník)
- střední skupina (4. – 6. ročník)
- vyšší skupina (7. – 8 ročník)"

Podle Hrdličkové (1994) má třída připomínat dětem pokoj či domov. Místo lavic jsou zde tedy stoly a židle. Tuto místnost si žáci ozdobovat svými výrobky. Žáci se zde mohou kdykoli během vyučovací hodiny projít.

Mezi základní metody výuky jenského plánu patří **rozhovor, hra, práce a slavnost**. (Čapek, 2015)

Rozhovor: základním způsobem, jak lze rozhovor provádět, je v kruhu, příp. polokruhu či podkově tak, aby rozhovoru mezi účastníky nebránila žádná překážka. Děti se soustředí na diskutovanou problematiku a je velmi důležitý pohled či názor každého z nich. (Hrdličková, 1994)

Hra: podle Rýdla (1994) může mít princip hry několik podob. Jedná se hlavně o tzv. volnou hru podle příkladu dětských zahrádek F. Fröbela. Dalším typem jsou tzv. vizuální hry, kam spadají dramatická představení či improvizace. Dále sem patří tzv. účelové hry určené zejména pro tělesnou výchovu či přestávky.

Práce: práce může být realizována buď v kmenových skupinách nebo tzv. kurzech. Rýdl (1994) píše o těchto typech kurzů:

- a. Úvodní kurz – je užíván při představení nových metod práce či při seznámení s řádem školy apod.

- b. Úrovňový kurz – jeho cílem je studenty rozdělit podle rozsahu jejich znalostí v jednotlivých předmětech.
- c. Zaškolovací kurz – je realizován za účelem naučit méně zdatné studenty nové metody práce.
- d. Volitelný kurz – je realizován za účelem rozvíjet specifické dovednosti žáků.

Slavnost: koná se na konci každého týdne či ku příležitosti svátků (např. advent a Vánoce)

3.4 Daltonský plán

Další podkapitola se věnuje daltonské škole, jejíž zakladatelkou, jak uvádí Průcha, je Helen Parkhurstová, pedagožka v americkém městě Dalton, po němž dostala tato alternativní škola svůj název. Parkhurstová se inspirovala koncepcí Marie Montessori a nakonec roku 1919 založila svoji vlastní vzdělávací instituci School for Boys and Girls.

Hlavní principy Daltonského plánu podle Röhnera a Wenkeho:

- a. *Autonomie* – děti jsou podporovány v procesu samostatného vyhledávání a řešení úkolů.

Svobodová a Jůva (1995) píše, že samostatnosti ve vyučovacím procesu Parkhurstová dosáhla díky zavedení tzv. předmětových okrsků a zrušení tradičního rozvrhu hodin. Tradiční systém tříd nahradily heterogenní skupiny žáků, do každého kurzu totiž žáci mohou vstupovat nezávisle na svém věku podle svých schopností a programu práce, který je stanoven pro celý jeden měsíc a speciálně pro každý vyučovací předmět. Schopnosti žáků, na jejichž základě postupují do jednotlivých kurzů, jsou ověřovány formou testu jejich znalostí při zahájení školního roku. Během daného měsíce, kdy dítě plní zadané instrukce a úkoly, má přístup k odborným laboratořím a možnost konzultace s učitelem či se spolužáky.

- b. *Svoboda a zodpovědnost* – žák částečně zodpovídá za proces učení – jak za důsledek učení, tak za postup, jakým finálního výsledku dosáhne, uvádí Röhner a Wenke.

Podle Svobodové a Jůvy (1995) svoboda ve vyučovacím procesu umožňuje dítěti, aby pracovalo bez zbytečného časového nátlaku, řídilo si svou

pracovní činnost a samostatně ovládalo dosažení svého cíle a díky tomu zlepšit své kognitivní schopnosti a autonomii a utvářet svoji osobnost.

- c. *Spolupráce* – pro dosažení spolupráce je vhodná kooperativní výuka, která se podle Röhnera a Wenkeho (2003) bude rozvíjet zejména v budoucnu. Kooperativní vyučování pozitivně ovlivňuje i řízení třídy, protože se díky spolupráci žáci učí sami od sebe navzájem, dozvídají se o různých odlišnostech mezi jednotlivci a učí se tyto odlišnosti přijímat.

Podle Röhnera a Wenkeho (2003) je důležitým znakem Daltonského plánu také nepostradatelná odbornost pedagogů. Úspěšným dokončením vysoké školy by určitě nemělo být ukončeno vzdělávání učitelů – ti by měli i po ukončení studia na vysoké škole absolvovat školení a aplikovat nové poznatky ve své praxi.

Wenke a Röhner (2000) také uvádí několik paradoxních zásad pro činnost učitele na daltonské škole, např. učitel musí opustit od své dominující role, ale zároveň být osobou koordinující činnosti žáků.

Svobodová a Jůva (1995) také píše o slabinách, jež Daltonský plán i přes svůj užitek má, a to např. nízká míra procvičování učiva, která je nezbytná pro uchování poznatků v paměti, nízká míra pedagogického vlivu učitele nebo nadbytečné očekávání ve smyslu iniciativy dítěte, protože děti s nedostatečnou vytrvalostí pracují s menší efektivitou, než je v jejich možnostech.

3.5 Zdravá škola

V této podkapitole je představena jednak škola snažící se o zlepšení zdravotního stavu dětí ve třicátých letech minulého století – Dětská farma, a poté koncept zdravé školy, jako ji známe dnes.

3.5.1 Dětská farma

Jak píše Svobodová (1998), prvotní koncept Zdravé školy vznikl již v roce 1926 na Libeňském ostrově v Praze, který nesl název Dětská farma pod vedením spisovatele a pedagoga Eduarda Štorcha, jenž se snažil zejména o zlepšení a podpory zdraví dětí, a to prostřednictvím venkovních aktivit.

Jak píše sám Štorch (1929), jeho dalším cílem bylo zlepšit situaci vzdělávacích zařízení, která podle něj nebyla vhodná, protože stála v rušném prostředí, připomínala spíše kasárny než školy a chybělo jim domácí prostředí, na jehož utváření by se mohly podílet samy děti. Při práci s dětmi Štorch také zjistil, že jsou děti přesycovány školními povinnostmi, a někdy dokonce i pracovními. Toto časové vytížení přispívalo k častým onemocněním, jako např. tuberkulóza.

Svobodová (1998) píše, že tehdejších studie ukázaly, že žáci navštěvující tehdejší ponuré školy byli častěji nemocní než děti, které školu nenavštěvovaly, na čemž se podílela i nízká úroveň hygieny školních budov. Důraz kladl také na zdravé vztahy, jak v rodinném, tak školním prostředí. Rozvrh hodin v Dětské farmě nebyl pevně stanoven, jelikož výuka byla často přizpůsobována počasí či zaujetí žáků do práce. Součástí Dětské farmy bylo i koupaliště, kde zejména v letních měsících děti trávily většinu času.

I přes veškerou pozitivní zpětnou vazbu rodičů žáků, že jejich dětem pobyt na čerstvém vzduchu zlepšuje jejich zdravotní stav, musela být Dětská farma roku 1934 zrušena z toho důvodu, že byla prohlášena za „podnik pro mládež nevhodný a zdravotně závadný“. (Svobodová, 1998)

3.5.2 Škola podporující zdraví

Jak uvádí Svobodová (1998), v současném pojetí termín „Škola podporující zdraví“ nebo jeho synonymní výraz „zdravá škola“ označuje koncept snažící se zlepšit zdravotní stav dětí, který má počátky v 80. letech 20. století. Pochází z Kodaně jako složka projektu „Zdraví pro všechny do roku 2000“ pod Světovou zdravotnickou organizací (WHO).

Světová zdravotnická organizace definuje zdraví jako „stav úplné fyzické, duševní a sociální pohody, nikoli pouze nepřítomnost nemoci nebo vady.“ (who.int, 2024)

Podle Nejedlé a kol. (2015) do hlavní myšlenky programu Škola podporující zdraví patří výčet tří hlavních pilířů: **pohoda prostředí, zdravé učení, otevřené partnerství.**

První pilířem je *pohoda prostředí*, zahrnuje tři oblasti: „*prostředí věcné, sociální, a organizační*“. (Nejedlá a kol., 2015)

- a. *Prostředí věcné* – konkrétně sem lze zahrnout např. nábytek uzpůsobený svými rozměry výšce dětí, prostředí školy, na jehož vybavení se podílí práce a výtvary dětí, prostor pro odpočinek a sport i mimo výuku (např. školní hřiště), čistota a hygiena na školních toaletách apod.
- b. *Sociální prostředí* – usiluje o fyzickou a citovou pohodu žáků a o příznivou atmosféru v třídním kolektivu.
- c. *Organizace prostředí* – je zajištěna denním režimem, fyzickou aktivitou a vyváženou stravou včetně dostatečného pitného režimu (např. ze škol jsou redukovány nebo úplně vyřazovány potraviny s vysokým energetickým obsahem, během přestávek mají děti možnost se pohybovat i na venkovních prostorech školy, nabídku kroužků tvoří zejména pohybové aktivity nebo aktivity zaměřené na vytváření a podporu zdravých stravovacích návyků apod.)

Druhý pilíř reprezentuje *zdravé učení*. Cílem jeho zásad je osobnostní růst a naplnění potenciálu každého žáka. Zásady zdravého učení jsou:

- a. *Smysluplnost* – smysluplné učení je proces, kdy žáci propojují nové informace s jejich stávajícími znalostmi a zkušenostmi a chápou, jak nová informace souvisí s jejich životem. To podporuje trvalejší zapamatování a hlubší porozumění učiva.
- b. *Možnost výběru, přiměřenost* – „V obsahu i metodách výuky poskytuje škola podporující zdraví takovou nabídku, která umožňuje zvládnout jak základní, tak rozšiřující učivo způsobem odpovídajícím typu inteligence a osobnosti každého žáka. Dbá o věkovou přiměřenost učiva, proporcionalitu rozumové a citové výchovy a o přiměřenost učiva vzhledem k individuálním možnostem žáků.“ (Havlínová, 2006)
- c. *Spoluúčast, spolupráce* – podle Nejedlé sem patří spolupráce mezi žáky, učiteli, rodiči i dalšími partnery.
- d. *Motivující hodnocení* – vede k zažití pocitu úspěchu všech dětí. Pro co nejlepší zvládnutí látky není potřeba hodnocení, ale sdělení zpětné odezvy k práci žáka.

Třetí pilíř, jak píše Nejedlá, představuje *otevřené partnerství*, tedy budování pozitivních vztahů mezi všemi návštěvníky školy (mezi žáky, pedagogickými i nepedagogickými pracovníky, rodiči a hosty), aby děti navštěvující školu nepociťovaly stres a nebezpečí. Pozitivní vztahy a atmosféra školy totiž kladně ovlivňují účinnost vzdělávacího procesu, k čemuž je potřeba ohleduplnost mezi všemi společenskými skupinami ve škole. V praxi se zdravá škola tohoto pilíře snaží dosáhnout zrealizováním školního parlamentu, rodičovských spolků a pro udržování kladného třídního klimatu se pravidelně konají třídnické hodiny.

Do pilíře *otevřené partnerství* spadá také zásada „škola – kulturní a vzdělávací středisko obce“. Areál školy je tedy mimo vyučování k dispozici např. dětem z mateřských škol, pro něž škola pořádá různé akce (jarmarky, dílničky atd.) a usnadňuje jim tak přechod z mateřské školy na základní školu, protože se dítě seznámí se školním prostředím ještě před zahájením povinné školní docházky. Důležitým partnerem školy je zřizovatel (obec), který se materiálně podílí na iniciativních a zdravých podmínkách školy.

3.6 Lesní škola

Počátky lesní (přírodní) školy spadají už do začátku 20. století ve Velké Británii. V České republice se lesní škola prosazuje zejména v předškolním vzdělávání, ale existují i střední přírodní školy, jako např. Gymnázium Přírodní škola, z.ú. v Praze nebo Hořické gymnázium. (alternativniskoly.cz)

Jak píše Vošahlíková (2010), pro výuku v lesní mateřské škole je typické zejména to, že výuka probíhá „venku za každého počasí“. V České republice se můžeme setkat buď se samostatnou, nebo integrovanou lesní mateřskou školou. Děti v samostatné lesní MŠ se pak případně mohou scházet např. v jurtě, maringotce nebo srubu, případně ve skautské základně apod. Samostatná lesní MŠ funguje jako samostatná jednotka bez nutnosti spolupráce s klasickou mateřskou školou. Podobu integrované lesní MŠ tvoří aspekty lesní MŠ začleněné do vzdělávacího programu běžné MŠ. Toto pojetí výuky lze realizovat buď vytvořením lesní třídy v tradiční MŠ, která každodenně vychází alespoň na polovinu dne do přírody a do budovy MŠ se vrací na obědovou pauzu, nebo druhou možností je samostatná lesní MŠ, které tvoří

poskytuje podpůrné prostředí běžná mateřská škola. Přínosem lesních škol je zejména posílení imunity u dětí, dále rozvíjení pohybových schopností a tvořivosti.

3.7 Začít spolu

Podle Krejčové a Kargerové (2003) je Začít spolu vzdělávací plán, jehož pojetí je založeno na pozitivním postoji k žákovi, který ho směřuje k jeho vlastní odpovědnosti, kritičnosti a motivaci ke vzdělání. Koncept Začít spolu se v ČR vyskytuje od roku 1994 v mateřských školách, od roku 1996 i v základních školách pod záštitou neziskové organizace Step by Step ČR, o. s.

Hlavní principy Začít spolu podle zacitspolu.eu (2023):

- a. Vzdělání pro všechny bez ohledu na schopnosti – variabilita ve výuce je zde považována jako nepostradatelný prvek společnosti. Vzdělávací program Začít spolu ctí individuální potřeby všech žáků a usiluje o vytváření pozitivních vztahů mezi nimi.
- b. Aktivní činnost žáka – chyba je zde považována za běžnou složku učebního procesu, proto se zde žáci učí zejména prostřednictvím vlastních zážitků a zkušeností.
- c. Spolupráce školy a rodičů – spolupráci s rodiči program Začít spolu považuje za klíčovou pro úspěšné učení a rozvíjení schopností žáka.
- d. Učení prostřednictvím propojení se situacemi z běžného života – to žákům pomůže se lépe orientovat v prostředí, ve kterém se pohybují, a jsou schopny ho kriticky analyzovat.

Portál zacitspolu.eu uvádí, že klíčovým prvkem vzdělávacího programu Začít spolu jsou tzv. centra aktivit, která žákům nabízí možnost prozkoumávat každé téma z různých perspektiv a hloubky prostřednictvím tzv. integrované tematické výuky. Aktivity v jednotlivých centrech aktivit jsou navrženy tak, aby vedly žáky ke vzájemné kooperaci mezi sebou. Pomoc učitele je zde určena pouze pro ty, kteří ji opravdu potřebují, jinak učitel spíše jen přihlíží k činnosti žáků.

3.8 Integrovaná tematická výuka

Model integrované tematické výuky (dále už jen ITV) popsala americká pedagožka Susan Kovalik (1995) ve své stejnojmenné publikaci. Zásady, podle nichž Kovalik

sestavila model ITV, vychází z mozkového výzkumu, který přinesl nové poznání procesu učení. Další velmi důležitou zásadou jsou použité postupy učitelů ve vyučování. Pedagog si musí stále obnovovat své znalosti a sledovat nejnovější vědecké poznatky. Poslední zásadou je kurikulum vytvořené podle kvalit žáků ve třídě, jež je sestaveno školou, nikoli obsahem učebnic. Po vzájemném propojení těchto tří zásad vzniká model ITV. Integrovaná tematická výuka probíhá na základě celoročního tématu. Celoroční téma zahrnuje měsíční podtémata a od těch se pak odvíjí zhruba týden trvající tematické části. Při volbě celoročního tématu je klíčové, aby téma odpovídalo věku žáků a vývoji jejich mozku tak, aby žáci byli schopni učivo pochopit a porozumět mu a neschylovali se k pouhému mechanickému učení z paměti bez porozumění látce. Název celoročního tématu musí vtáhnout pozornost dětí. Dále by se mělo celoroční téma vztahovat k běžnému životu a odvíjet se od dosavadních poznatků žáků.

4 OSVOJOVÁNÍ KONCEPTU ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ MEZI STUDENTY UČITELSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ

Tato kapitola je věnována analýze učitelských studijních programů, jež ukazuje, v jakém rozsahu jsou studenti těchto studijních programů se zaměřením na vzdělávání pro 2. stupeň základní školy seznamováni během studia na pedagogických fakultách vysokých škol s tematikou alternativního vzdělávání.

4.1 Význam a provedení analýzy

Analýza učitelských studijních programů proběhla s cílem zhodnotit rozsah, v němž jsou alternativní pedagogické koncepce zahrnuty v učitelských studijních programech na pedagogických fakultách. V návaznosti na analýzu byla provedena výzkumná část této bakalářské práce, a to dotazníkové šetření, v němž byli studenti učitelských studijních programů se zaměřením na druhý stupeň základní školy mimo jiné dotazováni na jejich dosavadní připravenost a porozumění konceptů alternativní pedagogiky.

Údaje byly zjišťovány z informačního systému portálu IS/STAG, Karolinka a IS MU prostřednictvím vyhledávání, kdy u explicitně nazvaných předmětů bylo do vyhledávání zadáno klíčové slovo „alternativní“ a „reformní“. Pokud se jednalo o předmět z pedagogicko-psychologické propedeutiky, který není explicitně nazván tak, že směřoval k alternativám, byly zanalyzovány sylaby předmětů vyučovaných na katedrách pedagogiky, které spadají do studijních plánů učitelských studijních programů se zaměřením na druhý stupeň základní školy. Všechny tyto informace jsou zveřejňovány webovými stránkami jednotlivých univerzit. Webové odkazy na informační systémy fakult jsou uvedeny v seznamu zdrojů. Analýza předmětů je krátce představena v tabulce č. 2 níže.

Tabulka 2: Přehled předmětů zahrnujících tematiku alternativního vzdělávání ve studijních plánech učitelských studijních programů (zdroj: is.cuni.cz, 2024; is.muni.cz, 2024; is-stag.osu.cz, 2024; portal.ujep.cz, 2024; stag.jcu.cz, 2024; stag.tul.cz, 2024; stag.uhk.cz, 2024; stag.upol.cz, 2024; stag.zcu.cz., 2024)

Název fakulty a vysoké školy	Předmět z pedagogicko-psychologické propedeutiky zahrnující tematiku alternativního vzdělávání	Statut	Explicitně nazvaný předmět	Statut
PedF MU v Brně	Teorie a metodika výchovy	povinný	Alternativní a inovativní pedagogika	povinně volitelný
PedF JU v Českých Budějovicích	Pedagogika I – Teorie a metodika výchovných činností učitele	povinný	Alternativní pedagogické systémy	povinně volitelný
	Dějiny pedagogického myšlení	povinně volitelný	Alternativní pedagogické směry	povinně volitelný
PedF UK v Praze	Úvod do pedagogiky	povinný	Alternativní a inovativní přístupy ve vzdělávání	povinně volitelný
PedF ZČU v Plzni	Základy pedagogiky	povinný	Pedagogické inovace ve výchově a vzdělávání	povinně volitelný
	Dějiny pedagogického myšlení	povinně volitelný		
	Dějiny pedagogiky	volitelný		
PedF UPOL v Olomouci	Obecná pedagogika I	povinný	Alternativní a inovativní vzdělávání	povinně volitelný
			Alternativní školské systémy	povinně volitelný
PedF OSU v Ostravě	Obecná pedagogika	povinný	Alternativní školy	povinně volitelný
	Dějiny pedagogiky a školství	povinně volitelný		
PedF UJEP v Ústí nad Labem	Pedagogická propedeutika	povinný	Alternativní a reformní školství v ČR	povinně volitelný
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická TUL v Liberci	Dějiny pedagogiky	povinný	Alternativní vzdělávací koncepty	povinně volitelný
PedF UHK	Pedagogická propedeutika	povinný	X	
	Dějiny pedagogiky	volitelný		

4.2 Závěr analýzy

Z analýzy zjištěných informací lze učinit závěr, že i když názvy předmětů zahrnující tematiku alternativních pedagogických směrů mohou být na různých fakultách různorodé, každá fakulta nabízí ve svém studijním plánu problematiku alternativního vzdělávání – a to v rámci povinných, na většině fakult i povinně volitelných či volitelných předmětů, které studentům pedagogických fakult umožňují se o tuto problematiku zajímat více dopodrobna, pokud o to mají zájem. To indikuje, že alternativní pedagogika je považována za důležitou složku vzdělávacího procesu budoucích učitelů.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Cílem výzkumu bylo zmapovat pohledy studentů učitelských studijních programů na alternativní vzdělávání a odhalit jejich postoj k těmto typům škol.

Hlavní výzkumná otázka tedy je: **„Jaký pohled mají studenti učitelských studijních programů na alternativní koncepce ve vzdělávání?“**

K získání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku byly použity následující dílčí otázky:

1. Jaká je dosavadní osobní zkušenost studentů učitelských studijních programů s alternativními školami?
2. Jak respondenti reflektují svou přípravu na fakultě ve vztahu k porozumění konceptům alternativní pedagogiky?
3. Jaký názor mají studenti učitelských studijních programů na uplatitelnost alternativních výukových metod ve školách hlavního vzdělávacího proudu?

5.1 Metoda výzkumu a sběr dat

Pro sběr dat byl zvolen kvantitativní výzkum pomocí dotazníku. Jak uvádí Gavora (2000), je to nejčastěji užívaná metoda při získávání dat. Metoda dotazníku je navržena zejména pro masové shromažďování informací, tedy v případě, kdy autor výzkumu potřebuje získat velké množství odpovědí od respondentů. Jedním z benefitů dotazníku je možnost získání potřebných informací od velkého počtu respondentů v relativně krátkém časovém rozmezí. Při sestavování dotazníku je základním stavebním kamenem vytvořit hlavní výzkumnou otázku, která je následně rozčleněna na jednotlivé oblasti, na něž navazují otázky v dotazníku. Uspořádání otázek autor dotazníku volí tak, aby respondenty neznechutil. Na začátek dotazníku jsou tedy umístěny snazší a poutavější otázky a postupně se jejich náročnost zvyšuje. Na závěr dotazníku nesmí autor zapomenout na poděkování.

5.2 Získávání dat prostřednictvím dotazníku

Jak již bylo výše zmíněno, pro sběr dat byl zvolen kvantitativní výzkum formou dotazníku, jenž byl určen studentům třetího ročníku bakalářského studia a studentům

prvního a druhého ročníku navazujícího magisterského studia učitelských studijních programů na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Dotazník byl roz distribuován elektronicky, obsahoval čtrnáct otázek. Dotazník byl tvořen položkami s možnostmi jedné nebo více odpovědí, dále byly užity i polouzavřené otázky, kde respondenti mohli vypsat své názory. Odpovědi respondentů měly posloužit k získání odpovědí na zadanou hlavní výzkumnou otázku a na dílčí výzkumné otázky, jež tvoří praktickou část této bakalářské práce.

Dotazník byl roz distribuován ve spolupráci se studijním oddělením Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity studentům učitelských studijních programů ve třetím ročníku bakalářského studia a studentům prvního a druhého ročníku navazujícího magisterského studia. Jednalo se o učitelské studijní programy se zaměřením na vzdělávání pro druhý stupeň základní školy. Aby byla zvýšena pravděpodobnost vyššího počtu respondentů, byl dotazník ještě nasdílen v chatových skupinách v aplikaci Messenger, jež jsou přístupné pouze studentům daných studijních oborů a ročníků.

Otázky se týkaly především postojů studentů učitelských studijních programů k alternativnímu vzdělávání a jejich zkušeností s alternativními vzdělávacími koncepcemi. Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány prostřednictvím grafů i s doplněním popisu odpovědí.

5.2.1 Vyhodnocení dotazníku

Celkem se do dotazníkového šetření zapojilo 111 respondentů. Na začátku dotazníku byla uvedena definice pojmu „alternativní škola“ podle *Pedagogické encyklopedie* (Průcha et al., 2009), aby bylo možné s tímto pojmem v dotazníkovém šetření nadále pracovat. První tři otázky byly zaměřeny na obecné údaje, podle nichž lze respondenty rozdělit do skupin podle pohlaví, studijních oborů a ročníků. Výsledky odpovědí jsou uvedeny v následujících tabulkách.

Tabulka 3: Přehled odpovědí k otázce týkající se pohlaví respondentů (autor, 2024)

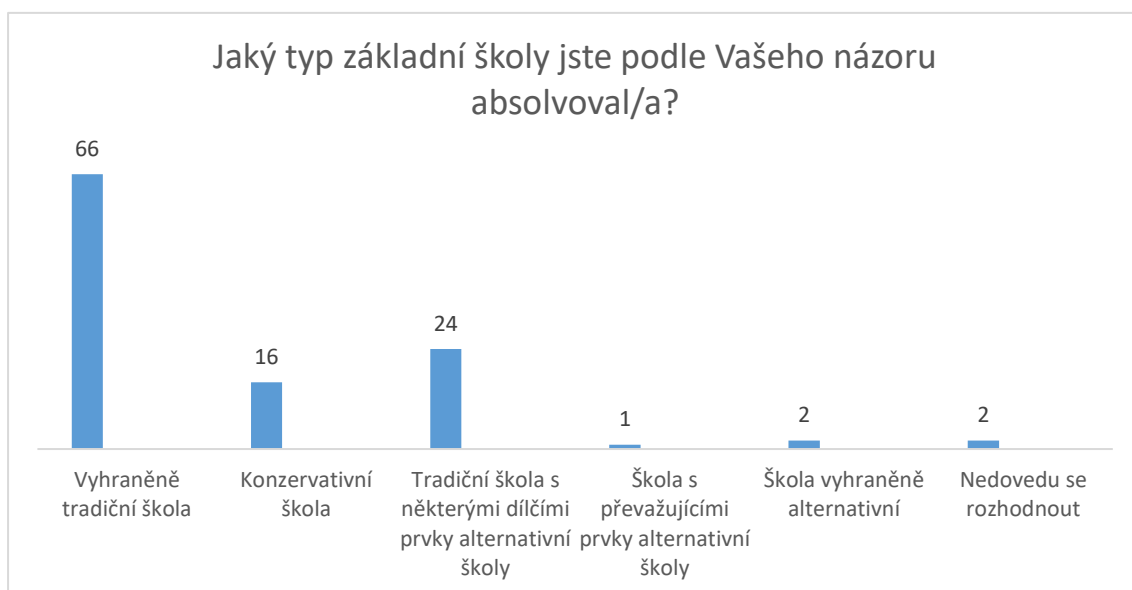
Možnosti	Počet respondentů	Podíl
Žena	81	73 %
Muž	30	27 %
Σ	111	100 %

Tabulka 4: Přehled odpovědí k otázce týkající se ročníků studovaných respondenty (autor, 2024)

Možnosti	Počet respondentů	Podíl
3. ročník bakalářského studia	80	72,1 %
1. ročník navazujícího magisterského studia	20	18 %
2. ročník navazujícího magisterského studia	11	9,9 %
Σ	111	100 %

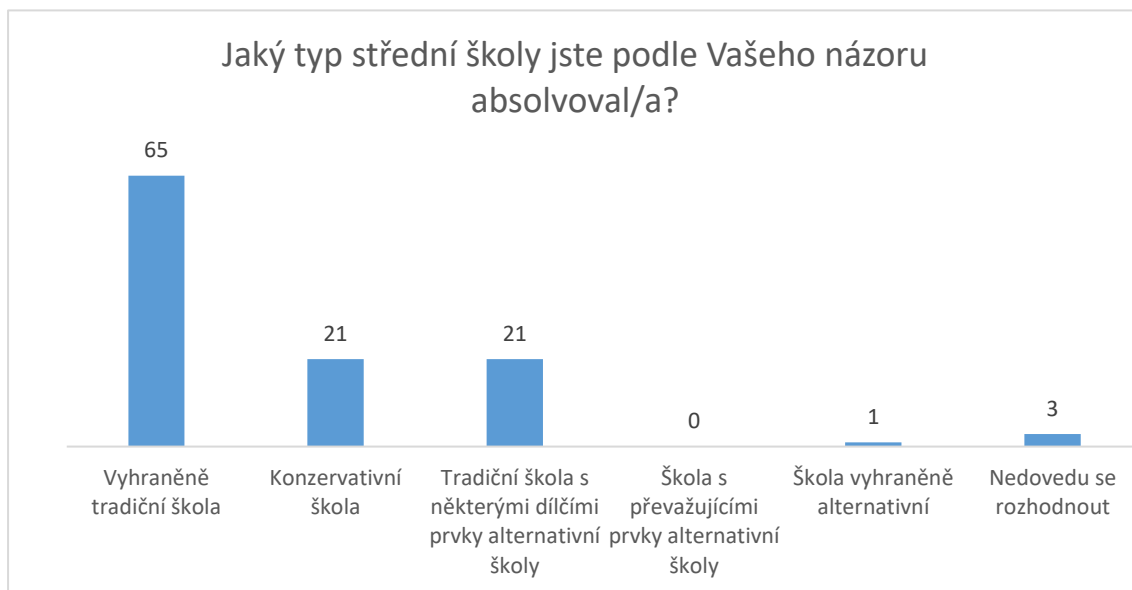
Tabulka 5: Přehled respondentů a jejich studovaných aprobací (autor, 2024)

Název studované aprobace	Počet	Podíl
Anglický jazyk	34	30,6 %
Český jazyk	44	39,6 %
Fyzika	3	2,7 %
Historie	10	9,0 %
Hudební výchova	8	7,2 %
Chemie	2	1,8 %
Informatika	11	9,9 %
Matematika	15	13,5 %
Německý jazyk	5	4,5 %
Přírodopis	34	30,6 %
Ruský jazyk	1	0,9 %
Společenské vědy	16	14,4 %
Technická výchova a pracovní činnosti	3	2,7 %
Tělesná výchova	19	17,1 %
Výchova ke zdraví	3	2,7 %
Výtvarná výchova	10	9,0 %
Zeměpis	21	18,9 %



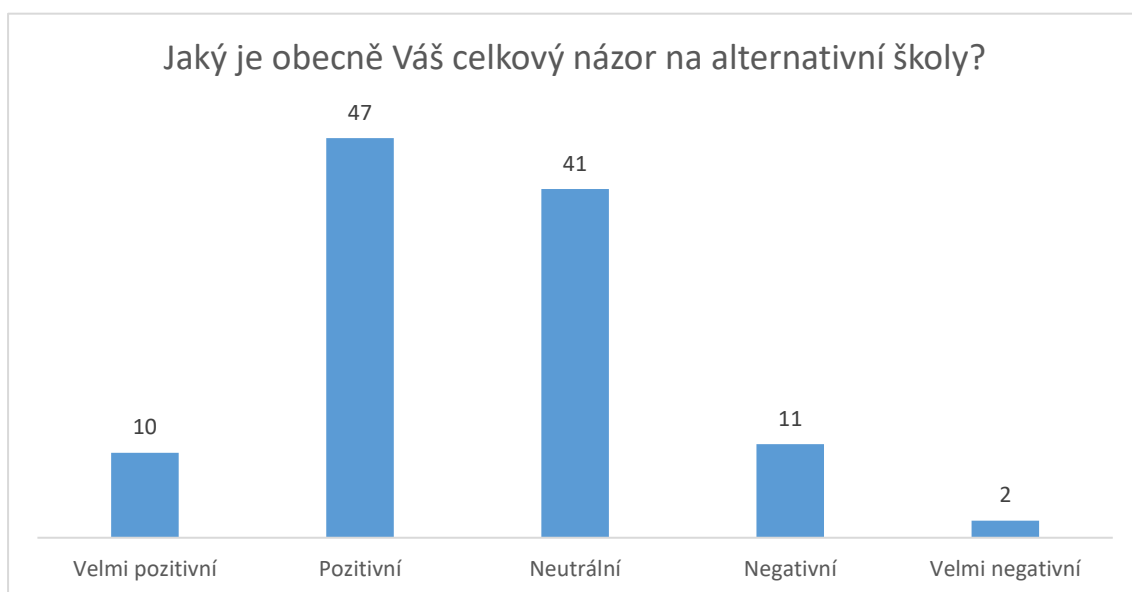
Obrázek 2: Graf č. 1 k otázce „Jaký typ základní školy jste podle Vašeho názoru absolvoval/a?“, $n_i=111$ (autor, 2024)

Z grafu č. 1 lze vyčíst, z kterého typu základních škol pochází nejvyšší počet dotazovaných respondentů. Většina respondentů (přesně 66) označila jimi absolvovanou základní školu jako vyhraněně tradiční základní školu. Druhé místo je zastoupeno dotazovanými studenty, již popsali jimi studovanou ZŠ jako tradiční základní školu s některými dílčími prvky alternativní školy. Šestnáct participantů odpovědělo, že navštěvovali konzervativní základní školu. Pouze dva účastníci dotazníkového šetření identifikovali jimi dokončenou základní školu jako školu vyhraněně alternativní. Dva respondenti nedokázali vůbec označit typ jimi vystudované ZŠ. Nejméně účastníků (pouze jeden) označilo jimi absolvovanou ZŠ jako školu s převažujícími prvky alternativní školy.



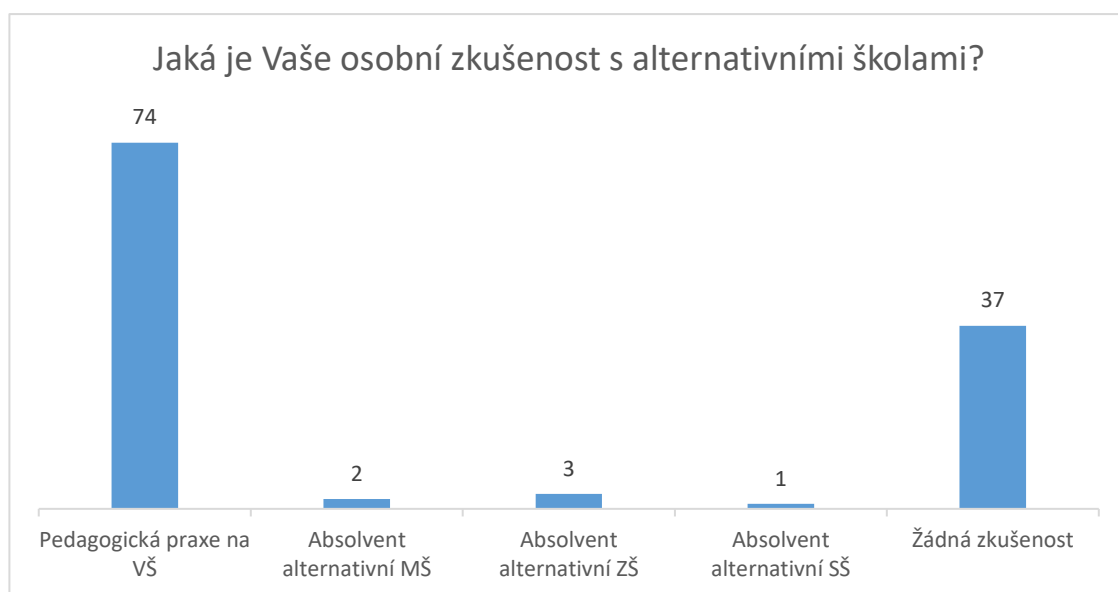
Obrázek 3: Graf č. 2 k otázce „Jaký typ střední školy jste podle Vašeho názoru absolvoval/a?“, $n_i=111$ (autor, 2024)

Další otázka se zabývala obdobnou problematikou jako předchozí. Opět nejvíce účastníků identifikovalo jimi navštěvovanou střední školu jako vyhraněně tradiční. Druhé místo bylo zastoupeno respondenty, již vymezili jimi absolvovanou střední školu jako konzervativní. Stejný počet respondentů popsalo jimi studovanou SŠ jako tradiční školu s některými dílčími prvky alternativní školy. Tři dotazovaní vůbec nedokázali určit typ jimi absolvované SŠ. Jeden účastník výzkumu odpověděl, že absolvoval školu vyhraněně alternativní. V nabídce odpovědí byla i škola s převažujícími prvky alternativní školy, žádný z participantů však tuto odpověď neoznačil.



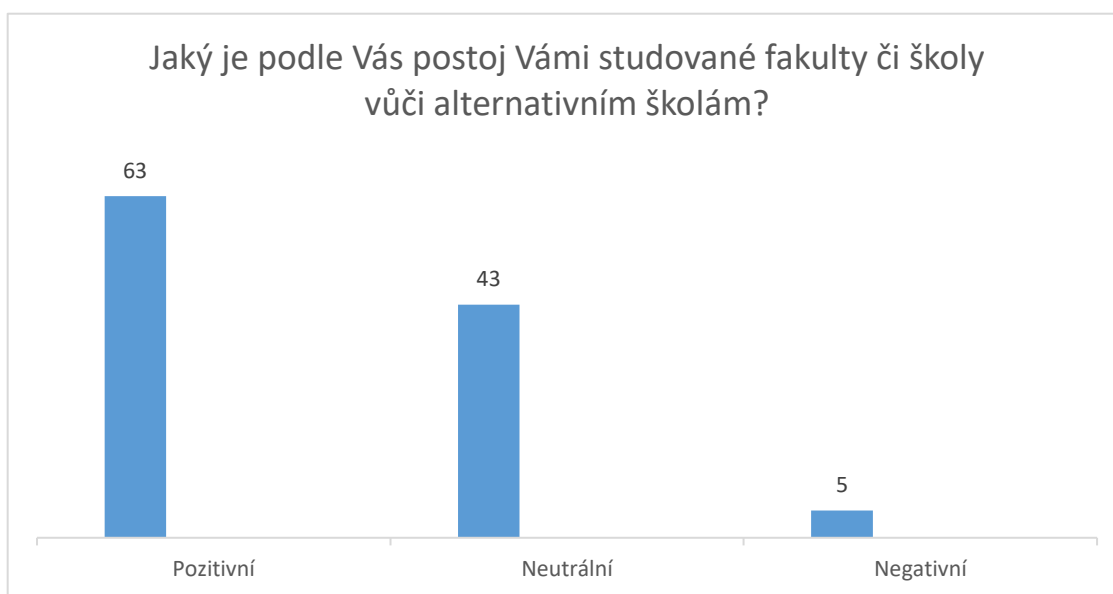
Obrázek 4: Graf č. 3 k otázce „Jaký je obecně Váš celkový názor na alternativní školy?“, $n_i=111$ (autor, 2024)

Na grafu č. 3 jsou znázorněny názory participantů dotazníkového šetření na alternativní školy. Většina respondentů má na alternativní školy pozitivní názor. Hned záhy u dotazovaných převládá neutrální zaujetí vůči alternativním školám. Jedenáct respondentů odpovědělo, že vůči alternativním školám mají negativní postoj. Velmi podobný počet studentů (10) odpovědělo, že jejich názor na alternativní vzdělávání velmi pozitivní. Naopak velmi negativní názor uvedli dva dotazovaní.



Obrázek 5: Graf č. 4 k otázce: „Jaká je Vaše osobní zkušenost s alternativními školami?“, $n_i=117$ (autor, 2024)

Jednalo se o otázku s více variantami odpovědí. Z grafu č. 4 lze vyčíst, že nejvíce respondentů (konkrétně 74) se seznámilo s výukou alternativních škol až v průběhu pedagogické praxe během svého studia na vysoké škole. Celkem 37 participantů uvedlo, že dosud žádnou osobní zkušenost s alternativními školami nemají. Pouze tři účastníci výzkumu jsou absolventi alternativní základní školy. Alternativní mateřskou školu navštěvovali dva respondenti. Prostřednictvím studia na alternativní střední škole získal zkušenost s alternativní pedagogikou jeden dotazovaný.



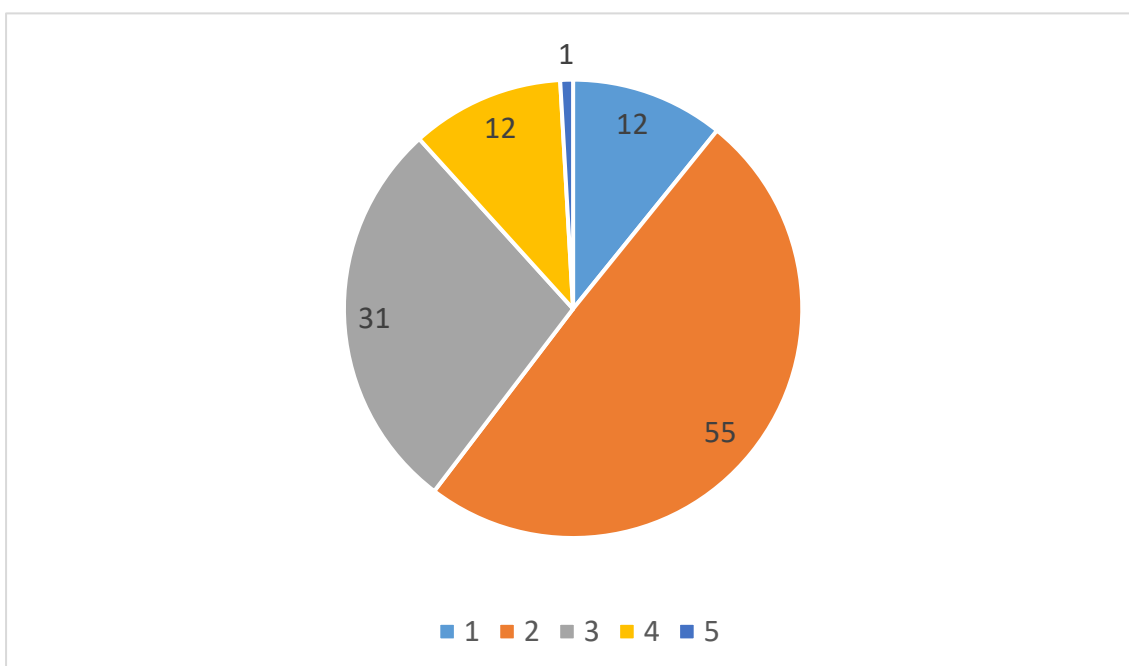
Obrázek 6: Graf č. 5 k otázce „Jaký je podle Vás postoj vámi studované fakulty či školy vůči alternativním školám?“, $n_i=111$ (autor, 2024)

Graf č. 5 ukazuje výsledky odpovědí, z nichž lze vyčíst, že většina (přesně 53) dotazovaných studentů vnímá postoj vůči alternativnímu vzdělávání jimi studované fakulty jako pozitivní. Neutrální postoj fakulty označilo 43 respondentů. Pouze 5 participantů výzkumu vnímá postoj fakulty jako negativní.

Další otázka v dotazníku zněla: „Do jaké míry jste dosud získal/a v rámci studia informace o alternativním vzdělávání? (Ohodnoťte jako ve škole: 1 – výborný, 2 – chvalitebný, 3 – dobrý, 4 – dostatečný, 5 – nedostatečný). Proto je přehled odpovědí uveden jen krátce v tabulce č. 6 a grafu č. 6 níže.

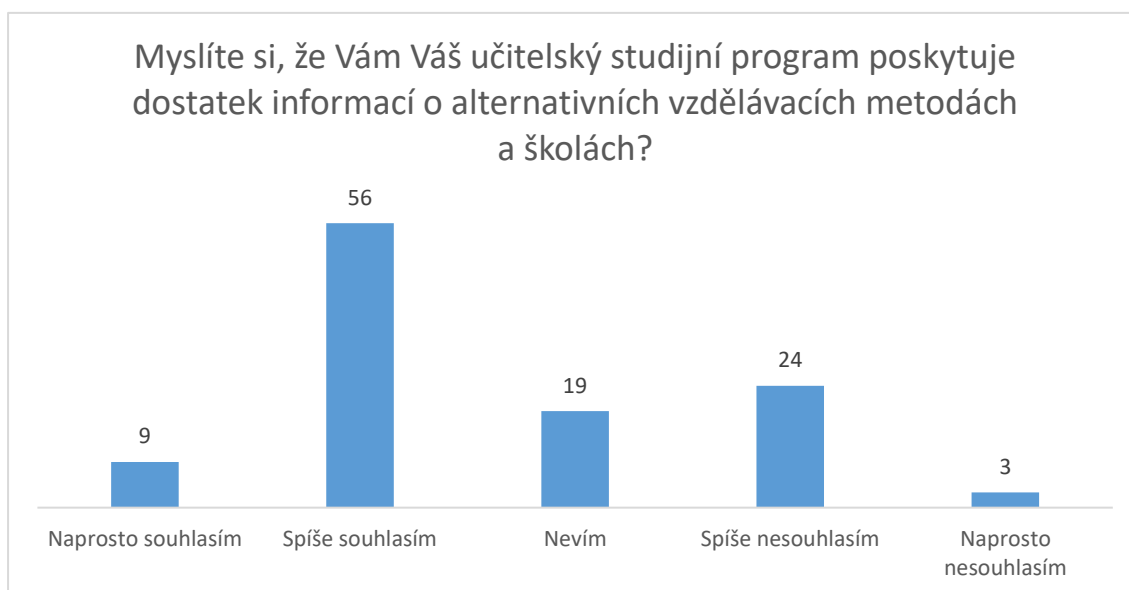
Tabulka 6: Hodnocení míry získaných informací o alternativních vzdělávacích koncepcích v rámci studia, $n_i=111$ (autor, 2024)

Možnosti	Počet respondentů
1 – výborný	12
2 – chvalitebný	55
3 – dobrý	31
4 – dostatečný	12
5 – nedostatečný	1



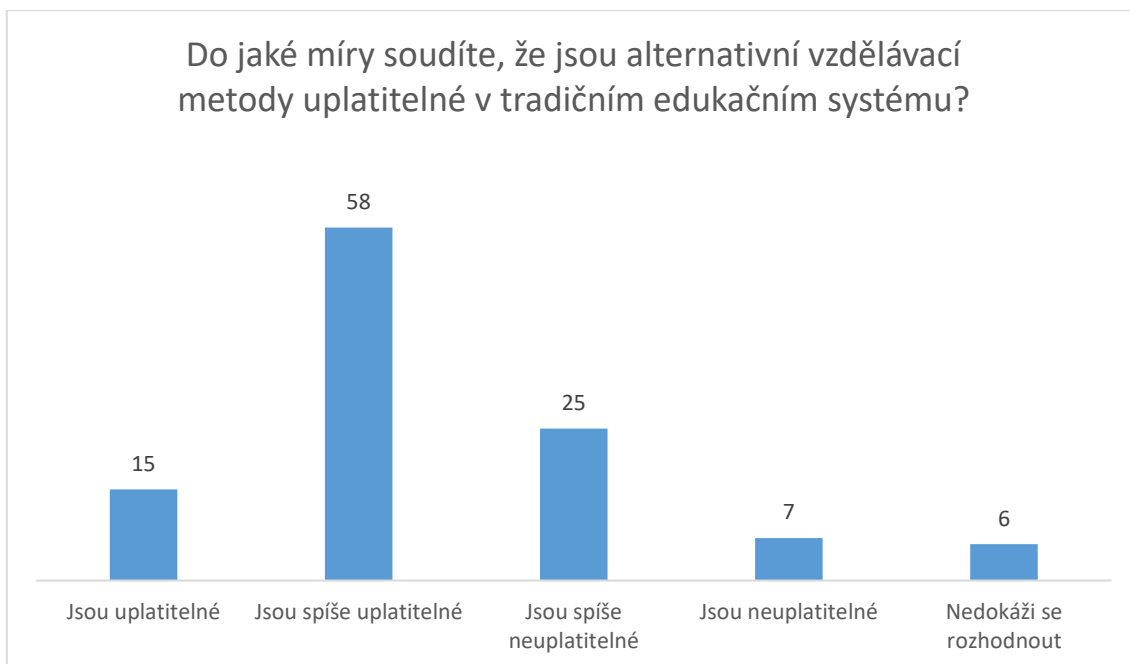
Obrázek 7: Graf č. 6 k otázce „Do jaké míry jste dosud získal/a v rámci studia informace o alternativním vzdělávání?“, $n_i=111$ (autor, 2024)

Na tuto otázku navazovala otázka další v pořadí, znázorněná v grafu č. 7: „Myslíte si, že Vám Váš učitelský studijní program poskytuje dostatek informací o alternativních vzdělávacích metodách a školách?“



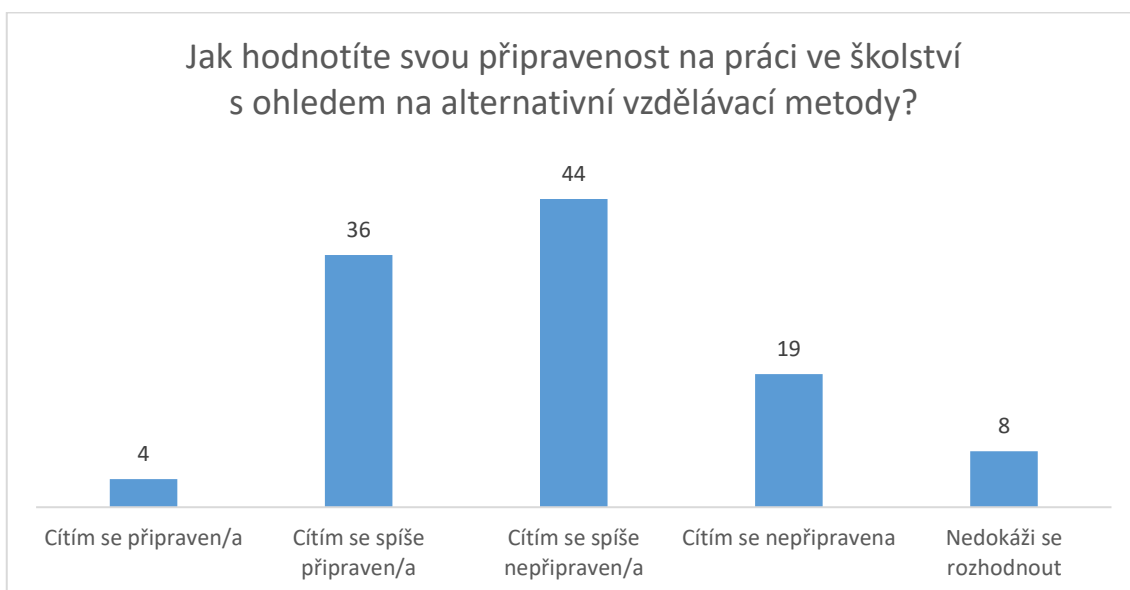
Obrázek 8: Graf č. 7 k otázce „Myslíte si, že Vám Váš učitelský studijní program poskytuje dostatek informací o alternativních vzdělávacích metodách a školách?“, $n_i=111$ (autor, 2024)

Graf č. 7 ukazuje hodnocení dotazovaných studentů ve vztahu k poskytovaným informacím o alternativních vzdělávacích metodách a školách. Respondenti byli dotazováni na míru, do které souhlasí s tím, že jim jejich učitelský studijní program poskytuje dostatek informací v této oblasti. Výsledkem šetření je graf, jenž ukazuje, že 9 participantů výzkumu naprosto souhlasí s tím, že jim je poskytováno dostatek informací, 56 s tvrzením spíše souhlasí, 19 se nedokázalo rozhodnout, 24 spíše nesouhlasilo a 3 účastníci s dostatečným množstvím informací naprosto nesouhlasilo.



Obrázek 9: Graf č. 8 k otázce „Do jaké míry soudíte, že jsou alternativní vzdělávací metody uplatitelné v tradičním edukačním systému?“, $n=111$ (autor, 2024)

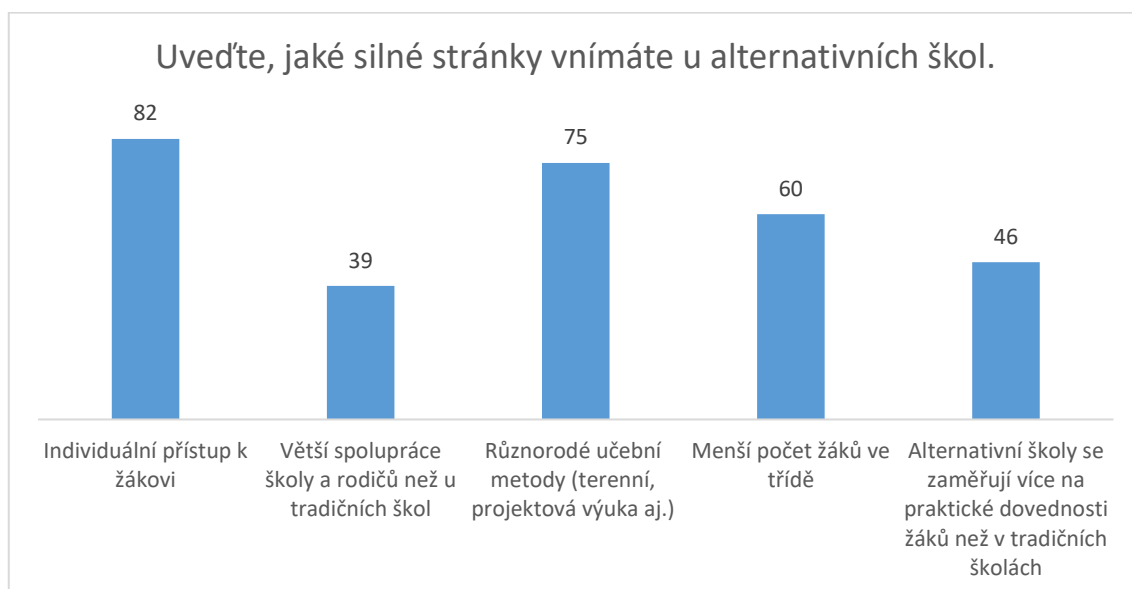
Na grafu č. 8 je zobrazeno hodnocení alternativních vzdělávacích metod ve srovnání s tradičním vzdělávacím systémem. Výsledky názorů dotazovaných studentů ukázaly, že 15 respondentů považuje alternativní vzdělávací metody v tradičních vzdělávacích systémech za uplatitelné, 58 participantů je označilo jako spíše uplatitelné, 25 spíše neuplatitelné, 7 dotazovaných studentů je považuje za neuplatitelné, 6 účastníků šetření zvolilo možnost „Nedokáží se rozhodnout“.



Obrázek 10: Graf č. 9 k otázce „Jak hodnotíte svou připravenost na práci ve školství s ohledem na alternativní vzdělávací metody?“, $n=111$ (autor, 2024)

Na grafu č. 9 je uvedeno posouzení připravenosti respondentů na práci ve školství s ohledem na jejich povědomí o alternativních vzdělávacích metodách. Odpovědi ukázaly, že většina studentů učitelských studijních programů (přesně 44), kteří se výzkumu účastnili, se cítí na práci ve školství a alternativními vzdělávacími metodami spíše nepřípraveni. Druhou nejčastější odpovědí bylo „cítím se spíše připraven“, kterou zvolilo celkem 36 participantů, 19 studentů se cítí nepřípraveno, 8 respondentů se nedokázalo rozhodnout. Nejméně dotazovaných (4) odpovědělo, že se na práci v alternativním školství cítí připraveni.

Poslední dvě otázky dotazníkového šetření byly polouzavřené. Respondenti mohli zvolit několik variant odpovědí nebo i doplnit vlastní odpověď, pokud v nabídce možností nebyla uvedena.

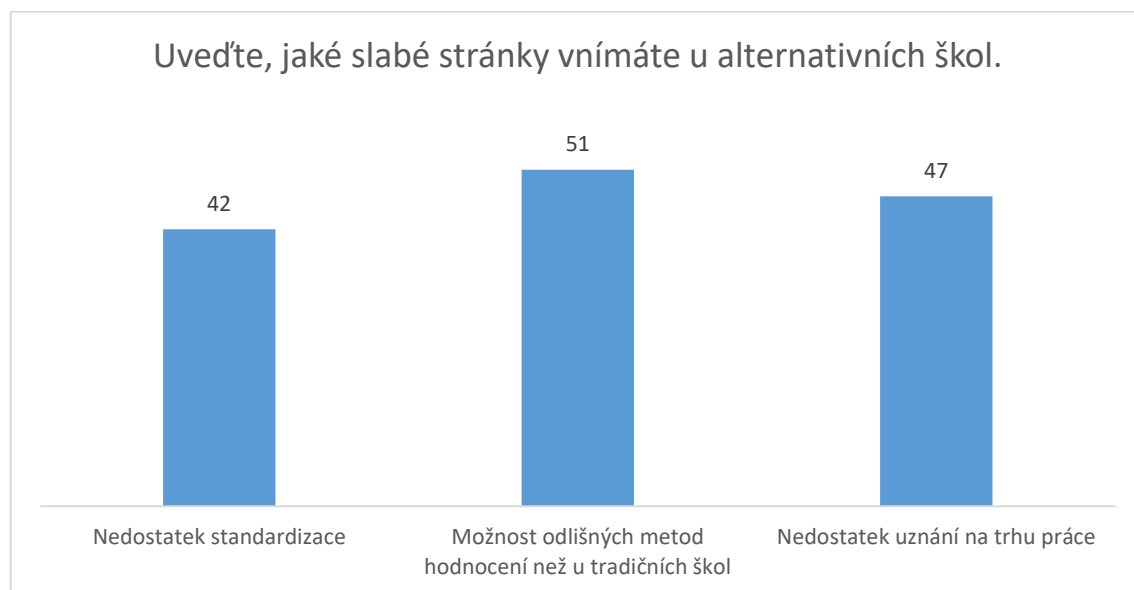


Obrázek 11: Graf č. 10 k otázce „Uvedte, jaké silné stránky vnímáte u alternativních škol.“, $n_i=302$ (autor, 2024)

Z grafu č. 10 můžeme vyčíst, jaké silné stránky respondenti vnímají u alternativních škol. Celkový počet shromážděných odpovědí od 111 respondentů byl 302. Graf ukazuje, že nejčastěji zvolenou předností alternativních škol v porovnání s tradičním školstvím je u dotazovaných respondentů individuální přístup k žákovi, kterou zvolilo 82 respondentů. Na druhém místě studenti zúčastnění dotazníkového šetření nejčastěji vnímají jako výhodu alternativních škol různorodé učební metody. Celkem tuto možnost zvolilo 75 dotazovaných studentů. Více než polovina dotazovaných (přesně 60) považuje za silnou stránku alternativních škol menší počet

žáků ve třídě. Celkem 46 respondentů odpovědělo, že jako pozitivum alternativních škol vnímají kladení většího důrazu na rozvoj praktických dovedností dětí oproti klasickým školám. Nejméně participantů (39) považuje za silnou stránku alternativního školství větší spolupráci školy a rodičů než u tradičních škol.

Byla zde možnost připsat vlastní odpověď. Této možnosti však nevyužil ani jeden respondent.



Obrázek 12: Graf č. 11 k otázce „Uvedte, jaké slabé stránky vnímáte u alternativních škol. .“, $n_i=140$ (autor, 2024)

Graf č. 11 zobrazuje, že necelá polovina respondentů (51) vnímá jako negativní stránku alternativních škol to, že alternativní školy mohou aplikovat odlišné metody hodnocení oproti tradičním vzdělávacím zařízením. Čtyřicet sedm účastníků také uvedlo jako slabou stránku alternativních vzdělávacích zařízení nedostatek uznání absolventů alternativních škol na trhu práce a 42 dotazovaných nedostatek standardizace.

Zde se také jednalo o otázku, kde bylo možno zvolit více možností odpovědí. Celkový počet shromážděných odpovědí od 111 respondentů je 140. Zároveň tato otázka nabízela možnost uvést svoji vlastní odpověď. Vlastní odpověď napsalo 16 studentů. Nejčastěji se zde opakovalo tvrzení, že nastávají problémy u žáků při přechodu z alternativní školy na tradiční. Obdobnou odpověď se stejným významem uvedlo 6 respondentů. Čtyři participantů uvedli, že děti z alternativních škol mají menší

znalosti než žáci z tradičního školství. Dva studenti odpověděli, že při praxi v alternativním vzdělávacím zařízení vnímali vedení výuky jako chaotické a volné. Jeden respondent jako nevýhodu alternativních koncepcí uvedl, že je společnost o těchto koncepcích málo informovaná – zde ale nelze snadno posoudit, zda se jedná o vinu alternativních škol nebo někoho jiného. Další z nich odpověděl, že současné alternativní školy postrádají svůj původní smysl, protože pedagogové působící v alternativních zařízeních nejsou dostatečně kvalifikovaní pro výuku tamtéž. Jeden dotazovaný také napsal, že u absolventů alternativních vzdělávacích systémů vnímá nedostatek uznání nejen na trhu práce, ale celkově. Další z nich odpověděl, že u alternativního vzdělávání nepozoruje žádné negativní stránky či vlastnosti.

6 DISKUZE

Pro dosažení výsledků této bakalářské práce byly hlavními ukazateli celkové názory a postoje dotazovaných studentů učitelských studijních programů na problematiku alternativního školství. Hlavní výzkumnou otázkou této bakalářské práce tedy bylo **„Jaký pohled mají studenti učitelských studijních programů na alternativní koncepte ve vzdělávání?“**

Prostřednictvím kvantitativního výzkumu bylo zjištěno, že i když většina dotazovaných studentů sama absolvovala vyhraněně tradiční typ základní i střední školy (konkrétně 66 respondentů absolvovalo vyhraněně tradiční ZŠ a 65 vyhraněně tradiční SŠ), má na alternativní školy pozitivní názor. Tuto odpověď zvolilo 47 respondentů. Deset participantů výzkumu zvolilo dokonce odpověď „velmi pozitivní názor“.

Podobných výsledků dosáhl i výzkum diplomové práce *Pohled studentů PF JU na alternativní přístupy ve vzdělávání a na případné využití těchto metod ve vlastní praxi* (Miesbauerová, 2017), kde celkově pozitivní názor na alternativní školství uvádí též většina respondentů.

Druhým nejčastějším postojem je neutrální postoj. To může znamenat, že tito studenti zapojení do výzkumu nejsou dostatečně informováni danou problematikou, aby si vytvořili vyhraněný názor, nebo pro ně není tak důležitá.

Je nutné také zmínit respondenty, již mají na alternativní přístupy v pedagogice negativní, či dokonce velmi negativní pohled. Negativní pohled vyjádřilo 11 respondentů, velmi negativní pouze 2 dotazovaní studenti. Jejich silný odpor vůči alternativním školám by byl zajímavým předmětem dalšího zkoumání.

K dosažení odpovědi na hlavní výzkumnou otázku byly použity následující dílčí otázky:

Jaká je osobní dosavadní zkušenost studentů učitelských studijních programů s alternativními školami?

Většina studentů (74 z nich) uvedla, že se s problematikou alternativních škol seznámila až při studiu na pedagogické fakultě v rámci své pedagogické praxe. Tento výsledek se shoduje i s výsledky diplomové práce *Pohled studentů PF JU na alternativní*

přístupy ve vzdělávání a na případné využití těchto metod ve vlastní praxi (Miesbauerová, 2017), kde výzkum ukázal stejnou nejčastější odpověď. Tento fakt naznačuje, že příprava studentů na vysoké škole je klíčovým prvkem, kdy se studenti, tedy budoucí učitelé, dostávají do kontaktu s různými výukovými metodami.

Pravdová (2016) ve své kapitole, kde se zabývá přípravou budoucích učitelů na pedagogickou praxi a názory studentů na přínosnost průběžné a souvislé pedagogické praxe, píše, že studenti zapojení do výzkumu sami potvrzují, že jim pedagogická praxe mimo jiné přínosy umožnila seznámit se různými výukovými metodami a získali větší nezávislost ve své roli jako pedagogové. Dále jim pedagogická praxe pomohla se utvrdit v tom, zda se chtějí této profesi nadále věnovat či nikoli, a vnímají tak pedagogickou praxi na vysoké škole jako velmi důležitou součást přípravy na roli učitele. (38 str.)

Dalším zajímavým faktem je, že 37 participantů dotazníkového šetření dosud nemá s alternativním školstvím žádnou osobní zkušenost.

Pouze tři účastníci výzkumu uvedli, že jsou absolventy alternativní ZŠ, dva alternativní MŠ a jen jeden respondent alternativní SŠ.

Jak respondenti reflektují svou přípravu na fakultě ve vztahu k porozumění konceptům alternativní pedagogiky?

Ze získaných dat lze vyvodit, že většina respondentů hodnotí svou přípravu ve vztahu k porozumění konceptům alternativní pedagogiky na pedagogické fakultě poměrně kladně. Nejčastěji uvedou odpovědí totiž bylo, že by míru získaných informací během studia ohodnotili známkou 2 (chvalitebně) a 12 participantů výzkumu známkou 1 (výborně). Dalším utvrzujícím ukazatelem je zjištění, že většina dotazovaných studentů (přesně 56) uvedla, že spíše souhlasí s tvrzením o dostatečné informovanosti o alternativních vzdělávacích koncepcích na pedagogické fakultě a 9 vybrala odpověď „naprosto souhlasím“. S těmito výsledky je však v rozporu responze na otázku, zda se respondenti cítí dostatečně připraveni na pedagogickou praxi v alternativních vzdělávacích zařízeních – nejfrekventovanější responzí totiž bylo, že se na tuto praxi cítí spíše nepřípraveni.

Podobný výsledek ukazuje i diplomová práce *Pohled studentů PF JU na alternativní přístupy ve vzdělávání a na případné využití těchto metod ve vlastní praxi*

(Miesbauerová, 2017), kde Miesbauerová uvádí, že při položení otázky „Domníváte se, že jste dostatečně informováni o problematice alternativních škol?“ (Miesbauerová, 2017) bylo nejčastěji zvolenou odpovědí „spíše ne“, a to přesně 60 (43 %) participantů.

Na druhou stranu je tu i část respondentů, kteří nehodnotí informovanost ze strany pedagogické fakulty příliš kladně. Celkem 24 dotazovaných studentů nejsou s rozsahem poskytnutých informací spokojeni a uvedli odpověď „spíše nesouhlasím“, 3 respondenti dokonce „naprosto nesouhlasím“. Dohromady 12 studentů udělilo míře získaných informací o alternativním školství během jejich vysokoškolského studia známku 4 (dostatečně) a jeden respondent 5 (nedostatečně). Tyto výsledky by tak mohly posloužit jako podklad pro další výzkum, který by se zabýval tím, v čem spočívá jejich nespokojenost s přípravou na pedagogickou praxi a informovaností ze strany fakulty ve vztahu k alternativnímu školství.

Jaký názor mají studenti učitelských studijních programů na uplatitelnost alternativních výukových metod ve školách v hlavním vzdělávacím proudu?

Výsledek šetření ukazuje, že většina studentů vyjadřuje kladný postoj k alternativním vzdělávacím metodám v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Celkem 58 respondentů označilo odpověď „spíše uplatitelné“ a 15 zvolilo odpověď „uplatitelné“. To naznačuje, že alternativní metody mají podle budoucích učitelů zapojených do výzkumu ve výuce určitý potenciál.

V diplomové práci *Pohled studentů PF JU na alternativní přístupy ve vzdělávání a na případné využití těchto metod ve vlastní praxi* (Miesbauerová, 2017) autorka ve svém výzkumu uvádí, že by 28 (20 %) respondentů určitě zařadilo prvky alternativního vyučování v rámci své praxe a 6 (44 %) by tyto prvky spíše zařadilo.

Je velmi nezbytné také upozornit na menší skupinu dotazovaných studentů, kteří jsou vůči použití alternativních výukových metod v tradičním školství spíše zdrženliví až kritičtí. Dvacet pět studentů zvolilo odpověď „spíše neuplatitelné“ a sedm „neuplatitelné“. Tento výsledek napovídá, že existují i určité překážky či pochyby o zařazování alternativních výukových metod.

Důležitým hlediskem diskuze je taky část studentů (celkem 6 respondentů), již si mírou uplatitelnosti alternativních vzdělávacích metod v tradičním edukačním systému

nejsou jisti, a zvolili tedy možnost „nedokáží se rozhodnout“. To indikuje, že by bylo potřeba dalšího zkoumání, které by pomohlo participantům šetření lépe porozumět a vyhodnotit uplatitelnost alternativních vzdělávacích metod.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá pohledy a názory studentů učitelských studijních programů na alternativní pedagogická pojetí. Rešeršní část práce je zaměřena na počátky reformní pedagogiky a nadále rozebírá jednotlivé typy alternativních škol v České republice. Dále byla provedena analýza studijních plánů učitelských studijních programů se zaměřením na druhý stupeň základní školy. Výsledky analýzy ukazují, že na každé pedagogické fakultě v České republice jsou vyučovány předměty zahrnující tematiku alternativního vzdělání, ačkoli mohou být různě nazvané. Mají-li studenti o tuto problematiku větší zájem, než je jim poskytováno v povinných předmětech, mohou se o této problematice dozvědět více informací v povinně volitelných či volitelných předmětech specializovaných přímo na alternativní školství – to značí, že alternativní přístupy ve výuce tvoří důležitou složku pedagogicko-psychologické propedeutiky pro studenty na pedagogických fakultách.

V praktické části bylo provedeno dotazníkové šetření cílené na studenty učitelských studijních programů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, jehož cílem bylo zmapovat, jaké pohledy a názory mají budoucí učitelé na alternativní vzdělávací koncepce. Zmapováním názorů studentů zapojených do výzkumu bylo zjištěno, že nejvíce respondentů má na alternativní vzdělávání pozitivní pohled, i když sami absolvovali své základní a střední vzdělání na vyhraněně tradičních školách, avšak na pedagogickou praxi v alternativních zařízeních se většina necítí dostatečně připravena. Respondenti také upozornili na silné a slabé stránky, jež u alternativních škol vnímají. Za silnou stránku alternativních škol nejčastěji považují individuální přístup k žákům a různorodé učební metody ve vyučování. Naopak jako slabou stránku alternativních škol dotazovaní studenti nejvíce vnímají odlišné metody hodnocení, než je zvykem ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Většina respondentů výzkumu uvedla, že na pedagogickou praxi v alternativních školách se cítí spíše nepřipraveni, zároveň však nejčastěji odpovídali, že přípravu na tuto praxi, kterou jim pedagogická fakulta poskytuje, hodnotí známkou 2. Tato práce by tedy mohla posloužit jako inspirace pro další výzkum, jenž by se zaměřil na to, co vězí za pocitem nepřipravenosti budoucích učitelů na praxi v alternativních vzdělávacích zařízeních.

Mým zjištěním také bylo, že se nadpoloviční většina studentů zapojených do výzkumu s alternativními vzdělávacími koncepcemi seznámila až při studiu na vysoké škole, což uvádí i diplomová práce *Pohled studentů PF JU na alternativní přístupy ve vzdělávání a na případné využití těchto metod ve vlastní praxi* (Miesbauerová, 2017). Stejně tak se výsledky výzkumu shodují v tom, že respondenti, tedy budoucí učitelé, mají na alternativní přístupy v pedagogice obecně kladný názor a domnívají se, že v tradiční výuce jsou spíše uplatitelné, což dává využití alternativních metody ve výuce dotazovaných studentů určitý potenciál.

SEZNAM LITERATURY

BOUDOVÁ, Jaroslava; FRÖHLICHOVÁ, Linda; KRUNCLOVÁ, Marcela; MARTINKOVÁ, Dana; NEJEDLÁ, Marie et al. *Program Škola podporující zdraví*. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-406-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-9935-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce: [Určeno pro posl. pedagog. fak.]*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-104-4.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-6923-3.

KEY, Ellen. *Století nového dítěte*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1979-8.

KOVALIK, Susan a OLSEN, Karen D. *Integrovaná tematická výuka: model*. Vzdělávání pro 21. století. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.

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

MIESBAUEROVÁ, Lucie. *Pohled studentů PF JU na alternativní přístupy ve vzdělávání a na případné využití těchto metod ve vlastní praxi*. Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2017.

MONTESSORI, M., 2013. *The Montessori Method: Scientific Pedagogy As Applied to Child Education in the Children's Houses with Additions and Revisions by the Author*. United States: General Books. 440 s. ISBN 9781230276588.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

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

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Publish History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.

SVOBODOVÁ, Jarmila a JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1.

ŠTORCH, Eduard. *Dětská farma: eubiotická reforma školy*. Pedagogická práce. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, 1929.

VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. ISBN 80-7067-274-9.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškoly a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN 978-80-7212-537-1.

WENKE, Hans a RÖHNER, Roel. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-82-6

Seznam použitých elektronických pramenů

Alternativní školy. Online. Dostupné z: <https://alternativniskoly.cz/>. [cit. 2024-03-15].

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. *IS/STAG*. Online. Dostupné z: <https://stag.icu.cz/>. [cit. 2024-03-25].

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ. *IS*. Online. Dostupné z: <https://is.muni.cz/predmety/>. [cit. 2024-03-25].

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA. *IS/STAG*. Online. Dostupné z: <https://is-stag.osu.cz/>. [cit. 2024-03-25].

PRAVDOVÁ, Blanka. *Na vlastní kůži aneb Jak vnímají přínos učitelských praxí studenti učitelství* [online]. In: . s. 31-43 [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/850/2690/557-2/#preview>

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI. *IS/STAG*. Online. Dostupné z: <https://stag.tul.cz/>. [cit. 2024-03-25].

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ. *IS/STAG*. Online. Dostupné z: <https://stag.uhk.cz/>. [cit. 2024-03-25].

UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ. *IS/STAG*. Online. Dostupné z: <https://portal.ujep.cz/>. [cit. 2024-03-25].

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *IS*. Online. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?KEY=Az1>. [cit. 2024-03-25].

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. *IS/STAG*. Online. Dostupné z: <https://stag.upol.cz/>. [cit. 2024-03-25].

World Health Organization. Online. Alternativní školy. Dostupné z: <https://www.who.int/about/accountability/governance/constitution>. [cit. 2024-03-15].

Začít spolu. Online. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>. [cit. 2024-03-15].

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI. *IS/STAG*. Online. Dostupné z: <https://www.stag.zcu.cz/>. [cit. 2024-03-25].

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Deska se zámky – Montessori pomůcka na nácvik běžných činností	23
Obrázek 2: Graf č. 1 k otázce „Jaký typ základní školy jste podle Vašeho názoru absolvoval/a?“	38
Obrázek 3: Graf č. 2 k otázce „Jaký typ střední školy jste podle Vašeho názoru absolvoval/a?“	39
Obrázek 4: Graf č. 3 k otázce „Jaký je obecně Váš celkový názor na alternativní školy?“	40
Obrázek 5: Graf č. 4 k otázce: „Jaká je Vaše osobní zkušenost s alternativními školami?“	40
Obrázek 6: Graf č. 5 k otázce „Jaký je podle Vás postoj vámi studované fakulty či školy vůči alternativním školám?“	41
Obrázek 7: Graf č. 6 k otázce „Do jaké míry jste dosud získal/a v rámci studia informace o alternativním vzdělávání?“	42
Obrázek 8: Graf č. 7 k otázce „Myslíte si, že Vám Váš učitelský studijní program poskytuje dostatek informací o alternativních vzdělávacích metodách a školách?“	43
Obrázek 9: Graf č. 8 k otázce „Do jaké míry soudíte, že jsou alternativní vzdělávací metody uplatitelné v tradičním edukačním systému?“	44
Obrázek 10: Graf č. 9 k otázce „Jak hodnotíte svou připravenost na práci ve školství s ohledem na alternativní vzdělávací metody?“	44
Obrázek 11: Graf č. 10 k otázce „Uvedte, jaké silné stránky vnímáte u alternativních škol.“	45
Obrázek 12: Graf č. 11 k otázce „Uvedte, jaké slabé stránky vnímáte u alternativních škol.“	46

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Typologie alternativních škol	18
Tabulka 2: Přehled předmětů zahrnujících tematiku alternativního vzdělávání ve studijních plánech učitelských studijních programů	33
Tabulka 3: Přehled odpovědí k otázce týkající se pohlaví respondentů.....	36
Tabulka 4: Přehled odpovědí k otázce týkající se ročníků studovaných respondenty ...	37
Tabulka 5: Přehled respondentů a jejich studovaných aprobací.....	37
Tabulka 6: Hodnocení míry získaných informací o alternativních vzdělávacích koncepcích v rámci studia.....	42

SEZNAM ZKRATEK

ITV – integrovaná tematická výuka

JU – Jihočeská univerzita

MŠ – mateřská škola

MU – Masarykova univerzita

OSU – Ostravská univerzita

PedF – pedagogická fakulta

SŠ – střední škola

TUL – Technická univerzita v Liberci

UHK – Univerzita Hradec Králové

UJEP – Univerzita Jana Evangelisty Purkyně

UK – Univerzita Karlova

UPOL – Univerzita Palackého v Olomouci

ZČU – Západočeská univerzita

ZŠ – základní škola

PŘÍLOHY

Struktura dotazníku

Dobrý den, jmenuji se Aneta Šenkýřová a studuji Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity. Ve své bakalářské práci se zabývám pohledy a názory studentů učitelských studijních programů na alternativní vzdělávání. Chtěla bych Vás tímto požádat o vyplnění dotazníku, který mi poskytne data do praktické části mé bakalářské práce.

Cílem dotazníku je zmapovat Vaše postoje a názory na alternativní školy a to, jak zhodnocujete svoji připravenost na tento koncept výuky během studia na pedagogických fakultách.

Děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování dotazníku.

„Alternativní školy jsou všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.“

(Průcha, 2009)

1. Jste:
 - Žena
 - Muž
2. Který ročník vysoké školy studujete?
 - 3. ročník bakalářského studia
 - 1. ročník navazujícího magisterského studia
 - 2. ročník navazujícího magisterského studia
3. Jaké jsou Vámi studované a probace?
 - Anglický jazyk
 - Český jazyk
 - Fyzika
 - Historie
 - Hudební výchova
 - Chemie
 - Informatika

- Matematika
 - Německý jazyk
 - Přírodopis
 - Ruský jazyk
 - Společenské vědy
 - Technická výchova a pracovní činnosti
 - Tělesná výchova
 - Výchova ke zdraví
 - Výtvarná výchova
 - Zeměpis
4. Jaký typ základní školy jste podle Vašeho názoru absolvoval/a?
- Vyhraněně tradiční škola
 - Konzervativní škola
 - Tradiční škola s některými dílčími prvky alternativní školy
 - Škola s převažujícími prvky alternativní školy
 - Škola vyhraněně alternativní
 - Nedovedu se rozhodnout
5. Jaký typ střední školy jste podle Vašeho názoru absolvoval/a?
- Vyhraněně tradiční škola
 - Konzervativní škola
 - Tradiční škola s některými dílčími prvky alternativní školy
 - Škola s převažujícími prvky alternativní školy
 - Škola vyhraněně alternativní
 - Nedovedu se rozhodnout
6. Jaký je obecně Váš celkový názor na alternativní školy?
- Velmi pozitivní
 - Pozitivní
 - Neutrální
 - Negativní
 - Velmi negativní
7. Jaká je Vaše osobní zkušenost s alternativními školami?
- S alternativní školou jsem se seznámil/a v průběhu pedagogické praxe na VŠ

- Sám/a jsem docházela do alternativní mateřské školy
 - Sám/a jsem studovala základní alternativní školu
 - Sám/a jsem studovala střední alternativní školu
 - Žádnou osobní zkušenost s koncepcí alternativních škol nemám
8. Jaký je podle Vás postoj Vámi studované vysoké školy či fakulty vůči alternativním školám?
- Pozitivní
 - Neutrální
 - Negativní
9. Do jaké míry jste dosud získal/a v rámci studia informace o alternativním vzdělávání? (Ohodnoťte jako ve škole: 1- výborný, 2- chvalitebný, 3- dobrý, 4- dostatečný, 5- nedostatečný.)
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
10. Myslíte si, že Vám Váš učitelský studijní program poskytuje dostatek informací o alternativních vzdělávacích metodách a školách?
- Naprosto souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Nevím
 - Spíše nesouhlasím
 - Naprosto nesouhlasím
11. Do jaké míry soudíte, že jsou alternativní vzdělávací metody uplatitelné v tradičním edukačním systému?
- Jsou uplatitelné
 - Jsou spíše uplatitelné
 - Jsou spíše neuplatitelné
 - Jsou neuplatitelné
 - Nedokáží se rozhodnout

12. Jak hodnotíte svou připravenost na práci ve školství s ohledem na alternativní vzdělávací metody?

- Cítím se připraven/a
- Cítím se spíše připraven/a
- Cítím se spíše nepřípraven/a
- Cítím se nepřípraven/a
- Nedokáži se rozhodnout

13. Uvedte, jaké silné stránky vnímáte u alternativních škol:

- Individuální přístup k žákovi
- Větší spolupráce školy a rodičů než u tradičních škol
- Různorodé učební metody (např. terénní výuka, projektové metody aj.)
- Menší počet žáků ve třídě
- Alternativní školy se zaměřují více na praktické dovednosti žáků než v tradičních školách
- Jiná (uvedte)

14. Uvedte, jaké slabé stránky vnímáte u alternativních škol:

- Nedostatek standardizace
- Alternativní školy mohou mít odlišné metody hodnocení než tradiční školy
- Nedostatek uznání na trhu práce
- Jiná (uvedte)