

Přínos alternativního vzdělávání dětem z pohledu rodičů

Zuzana Štrbíková

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zuzana Štrbíková**
Osobní číslo: **H150499**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Přínos alternativního vzdělávání dětem z pohledu rodičů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti alternativního vzdělávání, alternativních škol a kvality školy.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

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

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

RÝDL, Karel. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900-0358-3.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Romana Divošová

Centrum jazykového vzdělávání

Datum zadání bakalářské práce:

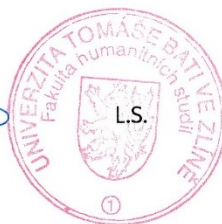
11. ledna 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. ledna 2018


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 18. 4. 2018



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydávatečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce Přínos alternativního vzdělávání dětem z pohledu rodičů se zaměřuje na netradiční přístupy v základním vzdělávání dětí. V části teoretické se zabývám tzv. Bílou knihou a Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Dále se zaměřuji na vývoj, vlastnosti, funkce a charakteristiku alternativních škol. V praktické části se snažím zmapovat přínos alternativního vzdělání z pohledu rodičů dětí, navštěvující alternativní vzdělávání. Praktická část byla zpracována na základně dotazníkového šetření.

Klíčová slova: vzdělávací systém, alternativní škola, alternativní pedagogika, individuální přístup, výukové metody

ABSTRACT

Bachelor Thesis – Benefit of alternative education of children from parent 's view is focused on non-traditional approaches in basic children education. In first theoretical part I am dealing with „white book“ and general education program for basic education. In other part I am focusing on development, properties, function and characteristics of alternative schools. In practical part I am trying to research benefits of alternative education from parents who has experiences with that. This part was based on survey.

Keywords: educational system, alternative school, alternative pedagogy, individual approach, teaching methods

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Romaně Divošové za odborné vedení, cenné rady i připomínky při zpracování bakalářské práce. Děkuji také všem zúčastněným ve výzkumu za ochotu a spolupráci.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY	12
1.1 BÍLÁ KNIHA – NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	12
1.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	13
1.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	14
2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	17
2.1 DEFINICE POJMU ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	17
2.2 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	17
2.3 VLASTNOSTI A FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	18
3 ALTERNATIVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICĚ	20
3.1 KLASICKÉ REFORMNÍ	21
3.1.1 Montessoriovská základní škola	21
3.1.2 Waldorfská základní škola	22
3.1.3 Daltonská základní škola.....	24
3.1.4 Jenská základní škola	25
3.2 CÍRKEVNÍ (KONFESNÍ)	26
3.3 MODERNÍ ALTERNATIVNÍ	27
3.3.1 Základní školy podporující zdraví (ŠPZ).....	27
3.3.2 Základní školy se vzdělávacím programem Začít spolu	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	32
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	32
4.2 CÍL VÝZKUMU	32
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
4.4 METODA VÝZKUMU.....	33
4.5 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ	33
4.6 PODMÍNKY SBĚRU DAT	33
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	34
6 SHRUTÍ VÝZKUMU	50
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	52
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	54
SEZNAM OBRÁZKŮ	55
SEZNAM TABULEK	56

SEZNAM PŘÍLOH.....	57
---------------------------	-----------

ÚVOD

V posledních letech se čím dál více setkáváme s kritikou nastavení tradičního systému vzdělávání, což zapříčinilo zavádění nových alternativních metod a přístupů do výuky. Obecně tedy můžeme konstatovat, že stejně tak jako po celém světě, i v České republice zájem o alternativní vzdělávání roste. S tím také souvisí téma alternativních základních škol a jejich preferování ze stran rodičů před běžnými školními lavicemi.

Typů alternativních škol, se kterými se můžeme u nás běžně setkat, je několik. Primárním cílem této práce však není analyzovat detailně každý typ školy zvlášť, nýbrž zmapovat názor a postoj těch rodičů, kteří své dítě do podobného typu alternativního zařízení umístili.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. V první, teoretické části nejprve charakterizují vzdělávací systém České republiky. Dále se zabývám obecnou charakteristikou alternativního vzdělání a mimo jiné popisují jeho vlastnosti, vývoj a funkce. Při zpracování dané problematiky jsem vycházela z odborné literatury, a to zejména z publikací autora Průchy, který se danou problematikou zabývá. Vzhledem k tomu, že styl a metody výuky jsou v každém jednotlivém typu školy odlišné, charakterizují následně každou jednotlivou školu zvlášť. Kromě základních znaků zmiňuji také stručnou historii daných zařízení či metody v nich praktikované. Přestože se přístupové praktiky jednotlivých škol rozcházejí, můžeme pozorovat jeden hlavní společný znak a tím je snaha motivovat žáky k mentálnímu rozvoji a touze po vědomostech.

V části praktické, se již věnuji primárně danému výzkumnému problému. Jako metodu šetření jsem zvolila kvantitativní výzkum, který se zakládá na dotazníkovém šetření. Svou práci zaměřuji na rodiče dětí ve Zlínském kraji ve snaze zmapovat, jaký oni sami mají názor na alternativní vzdělání a co je vlastně vedlo k tomu, aby své dítě do daného zařízení umístili. Mimo hlavní cíl jsem si stanovila dílčí cíle, jako například co vlastně rodiče považují za největší přínos alternativního vzdělání pro konkrétního jedince a zda shledávají nějaká negativa, především v ohledu na budoucí vzdělání jejich dítěte.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY

1.1 Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR

Český vzdělávací systém je především upraven zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Národní program vzdělávání je zpracován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Projednán je s odborníky z vědy a praxe, příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a také s kraji. Poté je předložen vládě k projednání. Ke schválení je Národní program vzdělávání vládou předložen Poslanecké sněmovně a Senátu Parlamentu. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Česká bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. (Bílá kniha, 2001, s. 7)

Bílá kniha byla schválena v roce 2001 a měla by být závazným základem, ze kterého budou vycházet konkrétní realizační plány rezortu, jak je předpokládají zákony o školství a vládní strategické plánování sociálně ekonomického rozvoje. *Dokument se týká jak východisek a předpokladů rozvoje celé vzdělávací soustavy, tak specifických vnitřních otázek jednotlivých vzdělávacích sektorů i stupňů a druhů škol.* Bílá kniha je otevřený dokument, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a obnovován. (Bílá kniha, 2001, s. 7-8; Svobodová, 2010, s. 15)

Snahou Bílé knihy je komplexní vymezení vzdělávání, je rozčleněna do čtyř základních částí:

- východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy
- předškolní vzdělávání, základní vzdělávání a střední vzdělávání
- terciární vzdělávání
- vzdělávání dospělých, (Bílá kniha, 2001)

Vzdělávací soustava Bílé knihy se zaměřuje na následující cíle:

- rozvíjet lidskou individualitu
- vést jedince k ochraně životního prostředí ve smyslu zajistit udržitelný rozvoj společnosti

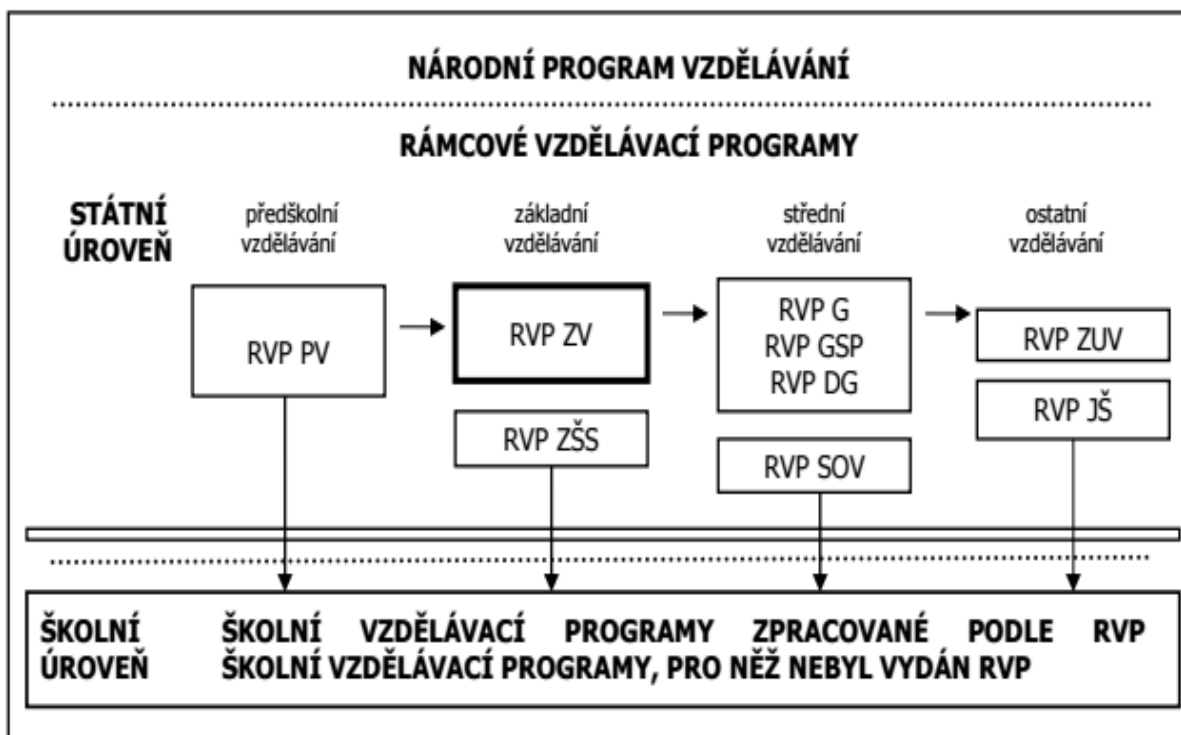
- zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti
- posilovat soudržnosti společnosti
- vést jedince ke spolupráci, partnerství a solidaritě evropské i globalizující se společnosti
- zvyšovat konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperitu společnosti
- podporovat demokracii a občanskou společnost
- zvyšovat zaměstnatelnost (Bílá kniha, 2001, s. 14-15)

1.2 Rámcový vzdělávací program

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v souladu se školským zákonem vydává Rámcový vzdělávací program. Jsou zde definovány kurikulární dokumenty, které se zabývají vzděláváním žáků ve věku od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou tvořeny ve státní úrovni a školní úrovni. Státní úroveň ve vzdělávacím systému představuje Národní program vzdělávání (dále jen NPV) a rámcový vzdělávací program (dále jen RVP). NPV ustanovuje vzdělávání jako celek a RVP ustanovuje vzdělávání pro konkrétní etapy – předškolní vzdělávání, základní vzdělávání a střední vzdělávání. Ve školní úrovni jsou znázorněny školní vzdělávací programy, dle kterých se vzdělává na školách. (RVP ZV, 2017, s. 5)

Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty, které jsou přístupné pedagogické i nepedagogické veřejnosti. (RVP ZV, 2017, s. 5)

Obrázek č. 1 – Systém kurikulárních dokumentů:



Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. (RVP ZV, 2017, s. 5)

1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV):

- svým obsahem navazuje na RVP PV
- definuje všechno, co je nezbytně nutné v základním vzdělávání
- vymezuje klíčové kompetence, které mají žáci získat po dovršení základního vzdělávání
- ohraničuje výstupy a obsah vzdělávání
- jako součást základního vzdělávání zařazuje průřezová témata s výrazně formativními funkcemi

- určuje standardy pro základní vzdělávání, které napomáhají při dosahování cílů, jež jsou stanoveny v RVP ZV
- snaží se o kompletní přístup vzdělávání s propojováním, flexibilitou vzdělávacích postupů, metodami a formami výuky se všemi individuálními potřebami žáků
- vzdělávací program umožňuje přizpůsobit se jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami, jedincům nadaných a jedincům mimořádně nadaným
- slouží jako podklad pro střední školy, které na jeho základě stanovují požadavky pro přijímací řízení pro vstup do středního vzdělávání (RVP ZV, 2017, s. 6)

Základní vzdělávání pomáhá žákům rozvíjet klíčové kompetence a poskytuje spolehlivý základ všeobecného vzdělávání. Základní vzdělávání usiluje o naplnění cílů.

Cíle základního vzdělávání:

- naučit žáky používat vhodnou strategie učení a motivovat je k celoživotnímu vzdělávání
- vést jedince ke kreativnímu myšlení a k logickému přemýšlení
- naučit žáky komunikovat všestranně, účinně a otevřeně
- vést žáky k tomu, aby byli schopni respektovat práci a úspěchy druhých žáků a také, aby mezi sebou vzájemně spolupracovali
- vést žáky k tomu, aby se stali svobodnými a zodpovědnými osobnostmi, plnili své povinnosti a uskutečňovali svá práva
- naučit žáky pozitivnímu citu v chování k druhým lidem, přírodě a prostředí
- vést žáky k ochraně fyzického, duševního a sociálního zdraví
- vést žáky k respektu k jiným lidem, kulturním hodnotám, a naučit je žít společně s ostatními lidmi
- vést žáky k tomu, aby rozvíjeli vlastní schopnosti, vědomosti a dovednosti při rozhodování o vlastní životě a volby zaměstnání (RVP ZV, 2017, s. 8-9)

Klíčové kompetence

Učení se klíčovými kompetencím je složitý a dlouhodobý proces, který provází člověka nejen v jeho školním životě. Klíčové kompetence se různě prolínají a pro jejich rozvoj jsou nezbytné všechny činnosti a vzdělávací aktivity, které se ve škole konají. (RVP ZV, 2017, s. 10)

V základním vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence (k):

- učení

- řešení problému
- komunikace
- sociální a personální
- občanské
- pracovní (RVP ZV, 2017, s. 10-13)

V RVP ZV je základní vzdělávání rozděleno na devět oblastí vzdělávání:

- *Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)*
- *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)*
- *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)*
- *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)*
- *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)*
- *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
- *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)*
- *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
- *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce), (RVP ZV, 2017, s. 14)*

2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Definice pojmu alternativní vzdělávání

Alternativní školy mohou být školy soukromé, církevní nebo veřejné. Nejde o to, kdo je jejich zřizovatel, ale jestli se něčím odlišují od běžných škol daného vzdělávacího systému. *Uvedený pojem vychází z lat. alter – druhý a znamená možnost volby mezi dvěma nebo více eventualitami.* (Průcha, 2012, s. 25; Tomanová, 2010, s. 29)

Definice alternativního vzdělávání dle Průchy: *Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. V této oblasti vládne – nejen v češtině, ale i v ostatních jazycích – terminologický chaos komplikovaný odlišným chápáním pojmu „alternativní škola“ v jednotlivých zemích, v jednotlivých pedagogických teoriích aj.* (Průcha, 2012, s. 21)

Svobodová a Jůva definují alternativní školy takto: *Alternativní škola se zákonitě objevuje v okamžiku stabilizace určité standardní školy, ať již církevní (jak tomu bylo po celý středověk a na počátku novověku), anebo státní (která v evropských podmínkách převažuje od 18. století). Alternativní školy mohou být soukromé, církevní anebo i státní v rámci povolených tolerancí v demokratickém společenském systému.* (Svobodová a Jůva, 1996, s. 5)

2.2 Vznik a vývoj alternativních škol

Reformní pedagogika se začala rozvíjet na počátku 20. století, především v jeho dvacátých a třicátých letech. Pojí se s teoriemi významných pedagogických myslitelů, jako například J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová jejich pokračovatelé. U nás se reformní pedagogika významně rozvíjela v období mezi světovými válkami. Od období socialismu do roku 1989 byla odmítána z ideologických pozic. (Průcha, 2012, s. 34)

Nespokojenost lidí s tradičním školstvím byla jedním z hlavních důvodů vedoucí ke vzniku alternativních škol. Tradiční školství bylo kritizováno zejména z důvodů:

- nadměrné množství učiva a vysoké nároky na žáky
- žáci jsou málo vedeni k estetickým, sportovním a zdravotním hlediskům vzdělávání
- malá možnost seberealizace dítěte
- jasně dané osnovy, jednostranná orientace na učení

- malá spolupráce mezi školou a rodinou dítěte
- neosobní vztah žáka a učitele
- nedostatečný rozvoj citové, rozumové a volní stránky jedince (Svobodová a Jůva, 1996, s. 6)

Československo ve 20. a 30. letech 20. století bylo jednou z nejprogressivnějších zemí, z hlediska rozvoje alternativního školství. Významným představitelem reformní pedagogiky v Československu, byl psycholog a pedagog Václav Příhoda (1889-1979), který realizoval mnoho studijních pobytů v USA a jiných zemích a přinesl k nám mnoho teoretických a praktických poznatků, související s novými trendy vývoje školství. Od roku 1921 také fungovala alternativní vysoká škola pro další vzdělávání učitelů. V roce 1948 došlo k násilnému přerušení vývoje alternativního školství a oficiálnímu odmítnutí reformní pedagogiky. Prostřednictvím zahraničních odborníků, u nás po roce 1989 opět začínají vznikat nové publikace a koná se stále více přednášek na téma alternativní vzdělávání. (Průcha, 2012, s. 37-38)

2.3 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Alternativní školy se ve světě rozvinuly jako specifický druh vzdělávání. Každá alternativní škola je odlišná, vykazuje jiné vlastní rysy, a proto je velmi těžké tyto školy charakterizovat jako jeden celek. Němečtí autoři Klassen a Skiera se snažili charakterizovat alternativní školy z pedagogického a didaktického hlediska. Dle těchto autorů lze alternativní školy charakterizovat pěti základními rysy. (Průcha, 2012, s. 38-39)

1. Alternativní škola je pedocentricky zaměřena. Z toho plyne, že výchova se soustředí na dítě a škola vykonává všechny výchovné činnosti v souladu s individualitou dítěte.
2. Alternativní škola je aktivní. Dle dané situace se alternativní škola rozhoduje, kterou z mnoha vyučovacích forem uplatní (např. projektové vyučování, formou rozhovoru, skupinové a individuální práce atd.). Hlavním cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti jedince.
3. Alternativní škola se snaží o komplexní výchovu dítěte. Klade důraz na intelektuální složky rozvoje a také na emoční a sociální oblast rozvoje dítěte.
4. Alternativní školu chápeme jako „společenství“. Znamená to, že postupy a formy výchovy a vzdělávání jsou tvořeny spolu s žáky, učiteli a rodiči.

5. Alternativní škola je chápána podle principu „*Par la vie – pour la vie*“. Míjí se tím učení „z života pro život“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy. (Průcha, 2012, s. 39)

Alternativní školy by se neměly charakterizovat jen z pohledu jejich vlastností, ale také z pohledu jejich funkcí. (Průcha, 2012, s. 40)

Alternativní školy plní tyto funkce:

1. Kompenzační

Alternativní školy začaly vznikat, aby kompenzovaly nedostatky objevující se v standardním školství. Alternativní školy by tedy měly uspokojit ty potřeby, které nedokáží uspokojit školy běžného typu. (Průcha, 2012, s. 41)

2. Diverzifikační

Alternativní školy vznikají, aby zajistily nezbytnou pluralitu vzdělávání. (Průcha, 2012, s. 41)

3. Inovační

Tahle funkce je z pedagogického hlediska nejvýznamnější. Alternativní školy tvoří prostor, ve kterém probíhá experimentování a mnohé inovace ve vzdělávání. Inovace ve vzdělávání jsou různé, záleží především na typu alternativní školy nebo pedagogické koncepci, kterou se škola řídí. (Průcha, 2012, s. 41-42)

3 ALTERNATIVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICE

Typologie alternativních škol dle Průchy (Průcha, 2012, s. 46)



Dále se v bakalářské práci budu řídit dělením alternativních škol dle Průchy.

3.1 Klasické reformní

3.1.1 Montessoriovská základní škola

Zakladatelkou byla Maria Montessori. Narodila se v roce 1870 v Itálii, kde o pár let později začala studovat matematiku a inženýrství na technické škole. Později nastoupila na univerzitu v Římě, kde se stala první ženou, která v Itálii získala diplom medicíny. Kariéru lékařky začala na State Orthoprenic School v Římě. Zde pracovala s dětmi odmítnutými jejich rodiči. Později ukončila svoji lékařskou kariéru a vrátila se na univerzitu, aby se dozvěděla o fungování lidského myšlení při studiu antropologie a filozofie a začala zde vést oddělení pedagogické antropologie. (Rýdl, 2006, s. 10)

Navrhovala způsob výuky, který by se soustředil na procvičování smyslů a motorických dovedností. Jestliže děti mají k dispozici správné materiály a nacházejí se ve správném prostředí, směřují k tomu, aby se zabavily samy. Aktivitami, které si děti sami vytvářejí, si osvojují své vlastní vědomosti a dovednosti. Díky tomu vyhoví svým vlastním požadavkům bez přílišného zásahu dospělých. (Rýdl, 2006, s. 10)

První zkušenosti získávala s postiženými dětmi. Postupem času však přicházela na to, že její zjištění se vztahují i na ostatní děti. Když se začaly dostavovat první úspěchy u postižených dětí, začala pochybovat o přístupech používaných v běžných školách pro normální děti. Své metody u normálních dětí mohla vyzkoušet, když byla požádána, aby se starala o 60 dětí z chudého předměstí San Lorenzo v Římě. Jednalo se o věkově smíšenou skupinu dětí od tří do sedmi let, které pocházely nejčastěji z chudých a nevzdělaných rodin. V roce 1907 založila první Casa dei Bambini čili Dětský dům. (Rýdl, 2006, s. 11)

Montessori pokročila k založení školy pro normální děti a zjistila, že vykazují stejnou vrozenou sílu, která je poháněna nekonečné činnosti, stejně jako její dřívější svěřence. Tím zjistila, co je podmínkou revoluce ve vzdělání. (Rýdl, 2006, s. 11)

Maria Montessori zemřela roku 1952 v Holandsku. (Rýdl, 2006, s. 11)

Zásady a cíle Montessori pedagogiky

Základem pedagogiky Montessori je svoboda dítěte, ta vede k jeho samostatnosti a osobní nezávislosti. Montessori usiluje především o celkový rozvoj osobnosti. Předem připravené prostředí a pomůcky slouží k rozvoji fyzické, duševní, citové a duchovní stránce lidské osobnosti. Ve třídě by měly být speciální prostředky, které se podobají prostředkům z běžného

života. Také rozmístění věcí ve třídě by mělo být praktické a jednoduché. Dítě by mělo poznat svět pomocí svých vlastních smyslů. Je důležité, aby se dítě rozvíjelo přirozeně a nebylo do ničeho nuceno, mohlo by to u něj do budoucna vyvolat negativní postoje. Dítě se nejlíp naučí tomu, čemu se právě učit chce. Je zde kladen velký důraz na jedinečnost osobnosti, proto se s každým dítětem musí zacházet individuálně. V tomto alternativním systému je kladen důraz na aktivitu dítěte, ne učitele. Pomůcky jsou také především pomocníkem dítěte. (Průcha, 2012, s. 51; Rýdl, 2006, s. 13,34; Montessori, 2017, s. 153)

Charakteristické pro tohle vzdělávání je rozmístění dětí ve věkově smíšených skupinách. To napomáhá vzájemné spolupráci a pomoci mezi dětmi. V každém vývojovém období dítěte jsou období se zvláštní citlivostí (senzitivní fáze). V tomto období jsou jedinci zvláště citliví k vnímání a chápání jevů okolního světa a jsou schopni se naučit určitou dovednost velmi rychle. (Průcha, 2012, s. 51; Rýdl, 2006, s. 14-15)

M. Montessori rozdělila senzitivní fáze do tří fází:

- **První fáze (0-6 let):** rozvoj řeči, pohybu, vnímání okolního světa, začleňování do kolektivu, vytváření určitého řádu
- **Druhá fáze (7-12 let):** změna sociálních vztahů, zlepšuje se představivost, poznávání světa, začíná se utvářet vlastní názor
- **Třetí fáze (12-18 let):** vývoj samostatnosti a nezávislosti, výrazné fyzické a psychické změny (Montessori, 2011, s. 15-16)

Pokud dítě najde činnost, která ho zajímá, je schopno intenzivněji se soustředit, což vede k jeho vnitřnímu rozvoji. Hovoříme o tzv. fenoménu polarizace pozornosti. Dospělí by měli také vést děti k tomu, aby se pomocí svých vlastních sil a svým tempem dokázali zorientovat v dnešním světě. Díky tomu se děti rychleji rozvíjí. Z toho plyne prosba: „*Pomoz mi, abych to udělal sám.*“ (Pecháčková a Václavík, 2014, s. 21; Průcha, 2012, s. 51)

3.1.2 Waldorfská základní škola

Na základě myšlenek rakouského filozofa a pedagoga Rudolfa Steinera (1861-1925) vznikla v roce 1919 ve Stuttgartu první waldorfská škola. Byla založena pro děti zaměstnanců továrny na cigarety Waldorf Astoria, odtud pochází název této školy. V letech 1922 a 1923 se waldorfské školy rozšířily do Německa a Holandska, poté v roce 1925 do Anglie. Do začátku druhé světové války vzniklo celkově 19 těchto škol. Waldorfské školy byly v Německu a v nacionalisticky orientovaných zemích s nástupem fašismu zakázány. Po druhé světové válce začaly zakázané školy zase obnovovat svoji činnost. U nás v dané době k rozvoji škol

tohoto typu nedocházelo. První kroky byly zaznamenány až po roce 1989. (Grecmanová a Urbanovská, 1996, s. 6; Pecháčková a Václavík, 2014, s. 25)

Základem waldorfských škol je nauka o člověku tedy antroposofie. Roku 1913 byla Steinerem ve Švýcarsku založena antroposofická společnost, věnoval se zde teorii a aplikaci antroposofie na výchovu a vzdělávání. Antroposofie je filozofie, věnující se pozorování světa a člověka a postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka. Spojuje teoretické pozorování světa s životaschopným bezprostředním poznáním. (Pecháčková a Václavík, 2014, s. 25; Grecmanová a Urbanovská, 1996, s. 6)

Vývoj člověka z pohledu Rudolfa Steinera:

- **0-7 let;** Nejdůležitější v tomto období je péče o fyzické tělo. Dítě věří a napodobuje autority. V této fázi bychom měli nechat dítěti co nejvíce volnosti, aby se rozvíjela jejich fantazie. Základní myšlenka zní: „Svět je dobrý“.
- **7-14 let;** Dochází k rozvoji těla zejména však paměti. Dítě se začíná dostávat do puberty a setkává se s pojmem láska. Důležitá je také poslušnost jedince. Základní myšlenka zní: „Svět je krásný“.
- **14-21 let;** Jedinec začíná hledat své místo ve společnosti, prosazuje si vlastní názor. Jedinec prožívá velmi silné emotivní období. Hlavní myšlenka zní: „Svět je pravdivý“. (Svobodová a Jůva, 1996, s. 21-22)

Waldorfská škola je dvanáctiletou školou. Nižší stupeň vzdělávání je tvořen 1-8. ročníkem a vyšší stupeň vzdělávání tvoří 9-12. ročník. Waldorfská škola je nestátní škola. Má soukromého zřizovatele. Rodiče dětí, navštěvující waldorfské školy, musí platit školné. (Průcha, 2012, s. 47)

Znaky waldorfských škol

Ve waldorfských školách je důležitý denní rytmus žáků i celé školy. Vyučování probíhá v blocích (epochách). To znamená, že v jedné epoše probíhá výuka hlavního předmětu a trvá 4 až 6 týdnů. Tohle vyučování má mnoho výhod. Učivo je probíráno z mnoha úhlů, žáci se na něj tedy více koncentrují a jsou během výuky vedeni k větší samostatnosti. Díky tomu dochází k jejich rozvoji. Poznámky si děti zapisují nebo zakreslují do svých epochových sešitů, ty jsou poté výsledkem jejich samostatné práce. Hodnocení probíhá slovně, jsou v něm zahrnuty pochvaly, ocenění avšak také celkové nedostatky. (Pecháčková a Václavík, 2014, s. 26-28)

Učitele ve waldorfských školách nejsou vázání tradičními osnovami, ale výuku si plánují sami ve spolupráci žáků a rodičů. Mezi žáky se nevyskytují znaky soutěživosti, ale sociální partnerství a harmonická spolupráce. Za vedení školy má zodpovědnost učitelský sbor, sdružení rodičů a přátel waldorfského hnutí v konkrétním místě. (Průcha, 2012, s. 48)

3.1.3 Daltonská základní škola

Daltonská škola vznikla díky iniciativě americké učitelky Helen Parkhurstové (1887-1973). Parkhurstová byla ve spolupráci s M. Montessoriovou, od které získávala podněty pro svoji experimentální školu, kterou založila roku 1919. Daltonské školy se začaly z USA rozšiřovat do dalších zemí, a to do Anglie a dále pak do Nizozemska, kde je jich dnes nejvíce. U nás je Asociace českých daltonských škol v Brně. (Průcha, 2012, s. 54-55; Zelina, 2000, s. 46)

Principy daltonského plánu

Žáci v daltonských školách, jsou zařazeni do věkově smíšených tříd, kde společně spolupracují a podporují se při plnění zadaných úkolů. Žák s učitelem uzavírá smlouvu a dostává práci na jeden měsíc pro každý předmět zvlášť. Důležité je dopracovat se k cíli, není důležité, v jakém pořadí budou úkoly plněny. Pokud žák nějaký z úkolů nesplní, nepropadá ani není trestán, ale nemůže postoupit dál. (Svobodová a Jůva, 1996, s. 49-50)

Daltonský plán je postaven na základě třech principů: svoboda a zodpovědnost, samostatnost a spolupráce.

Svoboda a zodpovědnost

Nejedná se o absolutní svobodu, ale o svobodu v tom smyslu, že žák zodpovídá za svou práci a za celý její průběh při zpracování. (Wenke a Röhner, 2000, s. 20-21)

Samostatnost

Žák hledá řešení pro své úkoly sám. Díky tomu pracuje svým tempem a to ho motivuje k plnění dalších úkolů. Vyučující by však měl náročnost úkolů přizpůsobit žákům. Učitel má více prostoru na to, aby se věnoval žákům pomalejším nebo naopak žákům talentovaným. (Wenke a Röhner, 2000, s. 21)

Spolupráce

Spolupráce probíhá za pomoci tutorů a mentorů. To znamená, že se žáci z vyšších ročníků ujmou mladšího dítěte a tomu pomáhají. Starší žáci pomáhají mladším při zvládnutí prvních daltonských bloků například počítačů. Prvňáčkům pomáhají zase s oblékáním do tělocviku

nebo se svačinkou. Pokud mladší žák nechápe něco při plnění některého z daltonských bloků, sdělí to staršímu žákovi a ten se mu to snaží vysvětlit, tím se učí oba dva. Starší žáci si připravují pro mladší zase divadelní představení v rámci plnění svých bloků. Je-li tutor dobře vyškolený, jedná se o úspěšný způsob výuky. (Průcha, 2012, s. 56; Röhner a Wenke, 2003, s. 88-89)

V daltonských školách bývá také speciální pedagog, který se věnuje převážně žákům s poruchami učení. Pokud mají žáci například problém v českém jazyce, odcházejí do jiné učebny, kde v malém počtu (například 6) tento předmět probírají. Speciální pedagog jim látku vysvětlí pomaleji za použití speciálních pomůcek. Tento styl výuky se také osvědčil jako vhodný pro děti, které potřebují individuální přístup. Tuto funkci jsme převzali holandského Daltonu. (Průcha, 2012, s. 56)

3.1.4 Jenská základní škola

Německý pedagog Peter Petersen (1884-1952) je zakladatelem jenské školy. V roce 1923 vedl pokusnou školu při univerzitě v Jeně, kterou postupem času předělal na pracovní školu. Jeho škola je v zahraničí známá jako tzv. jenský plán. (Průcha, 2012, s. 54)

Jenská škola usiluje o to, aby bylo pro děti vytvořeno rodinné prostředí. Učitel není dominantní osoba, je považován za jednoho z dětí. Děti ho berou jako nejzkušenějšího. Prostředí třídy by mělo vybízet k aktivitě dětí a vypadat spíše jako obytný pokoj než klasická školní třída. Bývají zde rostliny, učební a pomocné prostředky, živočichové i různé materiály. Třídy nejsou rozdělené po ročnících, jako je známe. Například 1. až 3. třída bývá spojena, tudíž děti bývají ve věkově smíšených skupinkách. Místo rozvrhu hodin v jenské škole bývá týdenní plán. Není zde uplatněno známkování a vysvědčení v tradiční formě. (Pecháčková a Václavík, 2014, s. 31-32; Průcha, 2012, s. 54)

Formy vzdělávání, které jsou uplatňovány ve vyučování:

- **Rozhovor:** Žáci sedí v kruhu a hovoří s učitelem o vyučování, plánují si a hodnotí práci. Každý má stejnou možnost se k těmto tématům vyjádřit, jde o neformální postup výuky, který by měl probíhat na začátku týdne.
- **Hra:** Jde o součást výuky i přestávek, probíhá zejména u mladších dětí. Podporuje paměť, pozornost a myšlení.
- **Práce:** Probíhá buď samostatně, nebo ve skupinkách. Skupinkové práci by mělo být věnováno za den zhruba 100 minut.

- **Slavnost:** Týdenní plán začíná a končí slavností, kde se setkávají žáci a učitelé. Náplní slavnosti bývá zpěv, hraní scének apod. (Pecháčková a Václavík, 2014, s. 32; Rýdl, 2001, s. 93)

V České republice tento alternativní směr není využit. Školy, které pracují podle jenského plánu, se vyskytují nejvíce v Nizozemsku a setkat se s nimi můžeme i v Německu. U nás vznikl Kruh přátel jenských škol. Jejich snahou je šíření jenského plánu. Některé prvky už se začínají používat v programu Začít spolu nebo při tzv. otevřeném vyučování. (Pecháčková a Václavík, 2014, s. 34)

3.2 Církevní (konfesní)

Církevní školy jsou nestátními alternativními školami. V nynějších publikacích o církevních školách není zmínka. To je ale nesprávné, protože církevní školy jsou alternativou k běžným školám státním. Alternativnost církevní školy spočívá zejména ve specifických pedagogických a didaktických. (Průcha, 2012, s. 56-57)

Církevní školy v České republice

Církevní školy u nás existovaly již před rokem 1948, poté byly zrušeny a ke znovuoobnovení začalo docházet po listopadu 1989. Zřizovat tyto školy mohou církve a náboženské společnosti, které jsou státem uznány a státní správou registrovány. (Maňák, 1997, s. 10; Průcha, 2012, s. 58)

Na církevních školách, které jsou zařazené do sítě škol, mohou probíhat všechny formy studia (prezenční, distanční, kombinované). I přes nárok na státní dotaci, mnohé školy nevystačí s finančními prostředky, z toho důvodu je na škole zavedeno školné nebo škola žádá od rodičů dobrovolné příspěvky. (Průcha, 2012, s. 58)

Po roce 1989 zájem o církevní školy stále vzrůstal, ale dnes naopak počet žáků na církevních školách klesá. V České republice jsou tyto školy zřízené většinou katolickou nebo evangelickou církví, jen několik škol je zřízeno jinými menšími církvemi nebo židovskou obcí. (Průcha, 2012, s. 59)

Alternativní specifčnosti v církevních školách se týkají především těchto oblastí:

- Ve většině církevních škol je v učebních plánech vymezeno více času na cizí jazyky, respektive se žáci učí cizí jazyk od nižšího ročníku než ve školách běžných. Také do obsahu a cílů vzdělávání bývá zařazeno např. náboženství, latina.

- Principy křesťanství, křesťanské etiky a kulturní tradice, křesťanského životního postoje jsou dalším rysem alternativnosti. Křesťanské principy jsou ukotveny mezi proklamovanými cíli pedagogického působení těchto škol. U základních židovských škol se uplatňují jiné ideologie.
- U některých církevních škol lze brát jako alternativu i to, že připravují studenty na takové profese, které nepokrývají standardní školy. Jedná se například o přípravu na charitativní, náboženskou a zdravotní činnost. Především v sociálních a pečovatelských ústavech, administrátor v církevních úřadech, konzervátor církevních památek.
- Díky nízkému počtu žáků, se církevní školy mohou zaměřovat na děti vyžadující speciální vzdělávací pomůcky (například děti s autismem). Učitelé se mohou žákům věnovat individuálně, což v běžných školách není možné. (Průcha, 2012, s. 60-61)

3.3 Moderní alternativní

Velkou skupinu, která obsahuje různé druhy výchovně vzdělávacích systémů a způsobů netradičního vyučování tvoří moderní alternativní školy. Jako moderní alternativní školy označujeme takové alternativní školy, které nejsou odvozeny od koncepce reformní pedagogiky a nezřizuje je církev nebo jiné náboženské společenství. Zejména se jedná o školy soukromé, některé typy mohou být i školy státní. V zahraničí existuje několik typů moderních alternativních škol a každý rok přibývá dalších s novými specifickými alternativními prvky. Moderní alternativní školy vznikají nejčastěji z iniciativy rodičů nebo učitelů, kteří nejsou spokojeni se vzděláváním v standardních školách. Tyto školy začaly vznikat v západních státech v 70. letech 20. století jako odezva na vývoj společnosti koncem 60. let. Moderní alternativní školy jsou flexibilnější, oproti klasickým reformním školám, které mají striktně vymezené koncepce. (Maňák, 1997, s. 10; Průcha, 2012, s. 61-62)

3.3.1 Základní školy podporující zdraví (ŠPZ)

V roce 1991 byl v České republice zaveden program podporující zdraví ve školách. Projekt Školy podporující zdraví usiluje hlavně o podporu lidského zdraví ve školním prostředí. Všechny vzdělávací činnosti a aktivity, které ve škole probíhají, mají působit pozitivně na zdraví dětí, pedagogů a rodičů. Naučit děti úctě ke zdraví svému i druhých a k prostředí, ve kterém žijeme, je cílem tohoto projektu. Návyky a postoje dětí se nejtrvaleji vytváří v období předškolního a školního věku, proto je důležité, aby se právě v tomto období začal u dětí vytvářet určitý životní styl, který je pro zdraví velmi důležitý. Nejdůležitější je, aby mělo

dítě okolo sebe příklad zdravého životního stylu a chování. Učí se tak přímou zkušeností. (Nejedlá a kol., 2015, s. 13-14)

Základní principy Školy podporující zdraví:

- Respekt k přirozeným potřebám jednotlivce, úcta k člověku, k přírodě
- Rozvoj komunikace a spolupráce, vytváření podnětného a bezpečného prostředí (Havlíková, 2006, s. 26)

Hlavní zásady tohoto projektu:

- učitel podporující zdraví
- věkově smíšené třídy
- rytmický řád a režim dne
- tělesná pohoda a volný pohyb (ochrana zdraví a posílení organismu)
- zdravá výživa (preventivně).
- spontánní hra (snaha vytvořit vhodného prostředí a dostatek času pro tuhle důležitou činnost)
- podnětné věcné prostředí (estetické, hygienické)
- bezpečné sociální prostředí (vzájemná důvěra, úcta, spolupráce)
- participativní a týmové řízení
- partnerské vztahy s rodiči (nezbytné pro vytvoření spolupráce a vzájemné podpory)
- spolupráce mateřské školy se základní školou (zajištění plynulého a nestresujícího přechodu dětí), (Havlíková a Vencálková a Havlová, 2008, s. 17)

3.3.2 Základní školy se vzdělávacím programem Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu (mezinárodní označení Step by Step) se v České republice začal objevovat od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 také na základních školách. Tento program je zaštitěn asociací ISSA (International Step by Step Association). Jde o nevládní členskou organizaci, jejímž cílem je podpora demokratických principů a také zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí. Program Začít spolu je velmi otevřený systém, který se dokáže přizpůsobit kultuře, tradicím a zvykům různých zemí. Důležité je naučit děti umět se vyrovnat se změnami, kriticky myslet, řešit problémy a odpovídat za svá rozhodnutí. (Gardošová a Dujková, 2012, s. 10; Krejčová a Kargerová, 2011, s. 12-13)

Cíle a záměry programu Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu usiluje o to, aby děti získaly znalosti, dovednosti a postoje, díky kterým se dokáží orientovat a zvládat nároky společnosti 21. století. Vzdělávací program Začít spolu se snaží naučit děti reagovat na změny, kriticky myslet, rozpoznat problémy a řešit je, přijímat změny a vyrovnat se s nimi. Dítě by mělo mít také možnost volby a prostor na svůj vlastní názor, za který nese odpovědnost. (Pecháčková a Václavík, 2014, s. 51-52)

Program Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a spolupráci s rodinou. Je také zaměřen na děti se speciálními potřebami, které se snaží začlenit do společnosti. Program Začít spolu představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě. Škola je vnímána jako součást života. Učitel není chápáný jako hlavní autorita, ale jako průvodce a předavatel informací. Na hodnocení žáků se podílí učitel, sami žáci a jejich rodiče. (Pecháčková a Václavík, 2014, s. 52)

Záměr programu Začít spolu je podpora a vývoj dětí k:

- **fyzickému vývoji:** procházky, běhání, lezení, turistika, základy gymnastiky, hra s míčem, sezónní aktivity
- **sociálně-emocionálnímu vývoji:** řešení sporů a nedorozumění, vzájemná spolupráce, vzájemná úcta, vyjádření pocitů
- **rozvoji inteligence:** rozvoj samostatného myšlení, pozorování dětí, chápání dění, zabývat se věcmi do hloubky
- **rozvoji jazyka a matematicko-logické představě dětí** (Gardošová a Dujková, 2012, s. 17)

Program Začít spolu vychází z tzv. třífázového modelu učení, dle kterého se sestavují výukové bloky s logickou návazností. Jedná se o fáze:

- **evokace:** Žáci se zamýšlí nad určitým tématem, poté sdělují, co o daném tématu ví a co nového by ještě k němu chtěli vědět. U dětí díky tomu vzniká motivace pro další vzdělávání.
- **uvědomění si významu:** Učitelé společně s rodiči připravují materiál pro vzdělávání žáku. Využívají plakáty, videa, pokusy, exkurze, knihy, encyklopedie, materiály v centrech aktivit atd. Děti s připravenými materiály pracují, zpracovávají potřebné informace, diskutují ve třídě a hledají odpovědi na položené otázky. Své výsledky prezentují ve třídě ostatním dětem a učiteli.

- **reflexe:** Na konci dne probíhá hodnotící kruh, kde dítě hodnotí svou dosavadní činnost, učení, spolupráci s ostatními a také se učí vyjadřovat před kolektivem. (Pecháčková a Václavík, 2014, s. 54-55)

Struktura dne ve školách s programem Začít spolu

- ranní kruh (cca 20-30 minut)
- společná práce (cca 60-90 minut)
- přestávka (cca 20-30 minut)
- práce v centrech aktivit (cca 60-90 minut)
- hodnotící kruh (20-30 minut), (Pecháčková a Václavík, 2014, s. 56)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

V praktické části bakalářské práce jsem se zaměřila na přínos alternativního vzdělání dětí z pohledu rodičů. Zvolila jsem kvantitativní výzkum a výzkumné šetření jsem prováděla formou dotazníku. V kapitolách praktické části se věnuji výzkumnému problému, cílům výzkumu, výzkumným otázkám, metodám výzkumu, charakteristikou respondentů, podmínkami sběru dat a interpretací výsledků výzkumu.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem bakalářské práce je zmapování názorů rodičů dětí, navštěvujících alternativní vzdělávání, na přínos alternativního vzdělání. Konkrétně se jedná o rodiče dětí Zlínského kraje. Snahou výzkumníka je zjistit, proč rodiče zvolili právě alternativní vzdělávání. Dále se výzkumník zaměřuje na to, jaký je největší přínos alternativního vzdělání pro konkrétního jedince. V neposlední řadě si klade otázku, jestli má alternativní vzdělání vliv na budoucnost dítěte, ve smyslu začlenění do běžného kolektivu v klasickém školském či pracovním prostředí.

4.2 Cíl výzkumu

Hlavní cíl výzkumu:

Přínos alternativního vzdělání dětí z pohledu rodičů.

Dílčí cíle:

Zjistit hlavní důvod, proč rodiče zvolili právě alternativní vzdělávání.

Zjistit jaký je dle názoru rodičů největší přínos alternativního vzdělání pro konkrétního jedince.

Zjistit negativní dopady alternativního vzdělání na pozdější začlenění jedince do běžného školního či pracovního prostředí.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký je přínos alternativního vzdělání dětí z pohledu rodičů?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaký je hlavní důvod, proč rodiče zvolili právě alternativní vzdělávání?

Jaký je dle názoru rodičů největší přínos alternativního vzdělání pro konkrétního jedince?

Jaké jsou negativní dopady alternativního vzdělání na pozdější začlenění jedince do běžného školního či pracovního prostředí?

4.4 Metoda výzkumu

V bakalářské práci jsem zvolila kvantitativní výzkum a vytvořila dotazník vlastní konstrukce. Dotazník se skládá z 16 uzavřených otázek. Respondenti byli v hlavičce dotazníku požádáni o jeho vyplnění, byli seznámeni, k čemu dotazník slouží a jak dotazník vyplnit. Nakonec byli informováni o anonymitě dotazníku.

4.5 Charakteristika respondentů

Pro výzkumnou část bakalářské práce byli jako respondenti zvoleni rodiče dětí navštěvující alternativní školy ve Zlínském kraji. Konkrétně se jednalo o tyto školy: DOBRÁ Montessori základní a mateřská škola s.r.o., ZŠ Za Alejí (Uherské Hradiště), Základní škola Zlín (Okružní). Celkem bylo rozdáno 122 dotazníků a vráceno bylo 97 dotazníků. Jedná se o 80% návratnost.

4.6 Podmínky sběru dat

V měsících říjen a listopad jsem oslovila alternativní školy ve Zlínském kraji s prosbou o uskutečnění výzkumu na jejich škole. Osloveny byly čtyři Montessori školy, jedna církevní škola, jedna škola s programem Začít spolu a čtyři s programem podporující zdraví. Ochotny byly spolupracovat dvě Montessori školy a jedna škola podporující zdraví. Po domluvě jsem dovezla dotazníky do těchto škol a předala je příslušným učitelům. Učitelé zmíněných škol je následně rozdali dětem, aby je odnesli domů rodičům k vyplnění. Po vyplnění a donesení dotazníků zpět do školy jsem byla kontaktována učiteli k jejich vyzvednutí.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Ze získaných dat jsem následně sestavila grafy a tabulky. V tabulkách jsou znázorněny absolutní a relativní četnosti odpovědí.

Absolutní četnost - udává sumu jednotlivých odpovědí v číslech. Celkovou četnost v daném souboru získáme součtem všech absolutních četností.

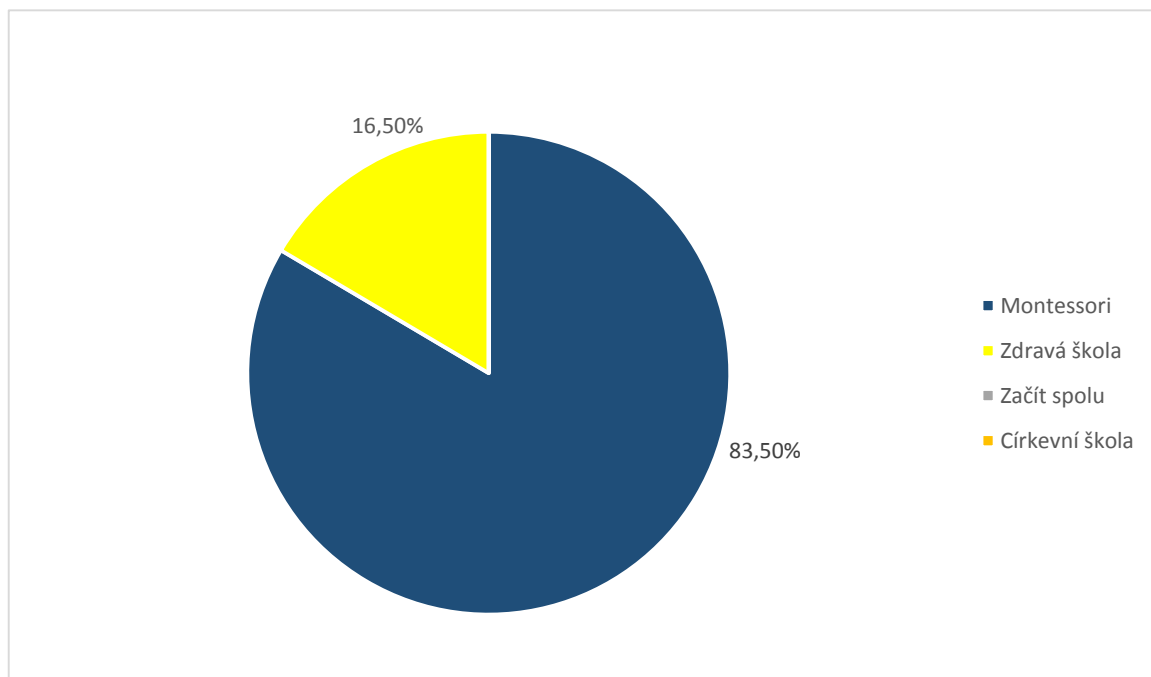
Relativní četnost - je podíl absolutní četnosti a celkové četnosti. Jestliže chceme hodnotu uvést v procentech, musí se vypočítaná hodnota vynásobit 100 %. (Chráška, 2007, s. 41)

Tabulka č. 1 – Jaký typ alternativy Vaše dítě navštěvuje?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
Montessori	81	83,5%
Zdravá škola	16	16,5%
Začít spolu	0	0%
Církevní škola	0	0%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Graf č. 1



Zdroj: vlastní výzkum, 2017

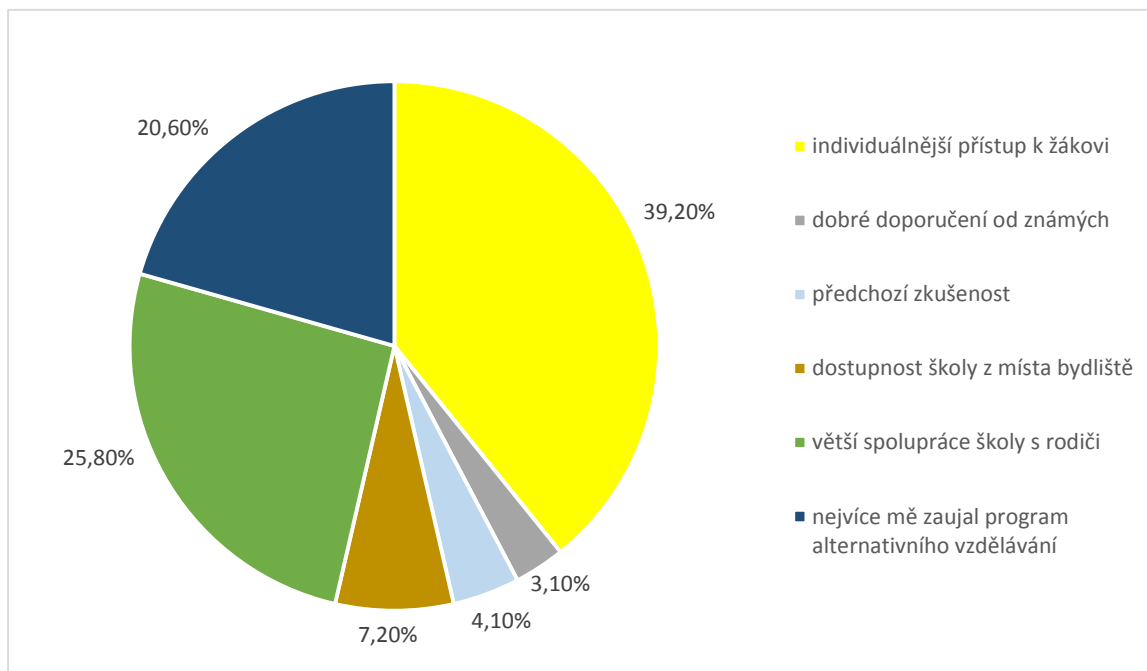
Z tabulky a grafu vyplývá, že nejčastější odpověď respondentů (**83,5 %**) byla alternativní škola typu Montessori. Další školou dle respondentů (**16,5 %**) byla Zdravá škola. Alternativní školy typu Začít spolu a církevní škola se mého výzkumu neúčastnily.

Tabulka č. 2 – Co Vás vedlo k výběru školy alternativního typu?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
individuálnější přístup k žákovi	38	39,2%
dobré doporučení od známých	3	3,1%
předchozí zkušenost	4	4,1%
dostupnost školy z místa bydliště	7	7,2%
větší spolupráce školy s rodiči	25	25,8%
nejvíce mě zaujal program alternativního vzdělávání	20	20,6%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Graf č. 2



Zdroj: vlastní výzkum, 2017

39,2 % respondentů, zvolilo jako důvod výběru alternativní školy, individuálnější přístup k žákovi. Větší spolupráce školy s rodiči je důležitá pro **25,8 %** respondentů. **20,6 %** re-

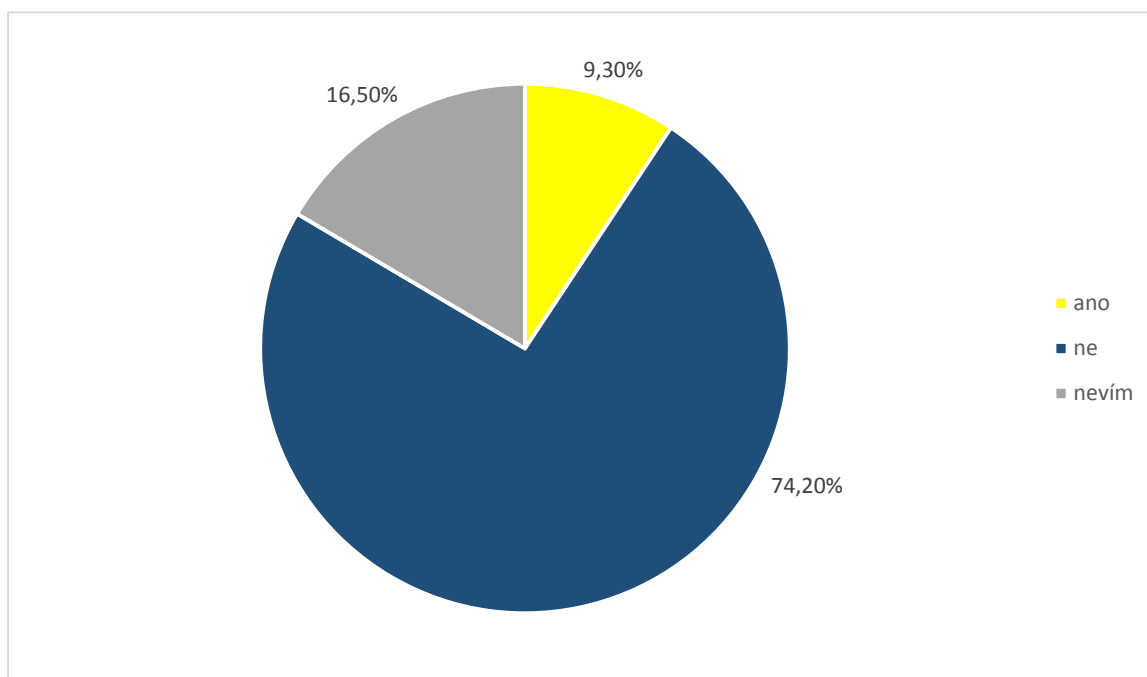
spondentů nejvíce zaujal program alternativního vzdělávání. Dostupnou vzdálenost považuje za důležitou 7,2 % respondentů. 4,1 % respondentů si zvolilo zrovna tuhle školu z důvodu předchozí zkušenosti. Kvůli doporučení okolí si vybralo zrovna tuto školu 3,1 % respondentů.

Tabulka č. 3 - Myslíte si, že informovanost rodičů o alternativním vzdělávání je dostatečná?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	9	9,3%
ne	72	74,2%
nevím	16	16,5%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Graf č. 3



Zdroj: vlastní výzkum, 2017

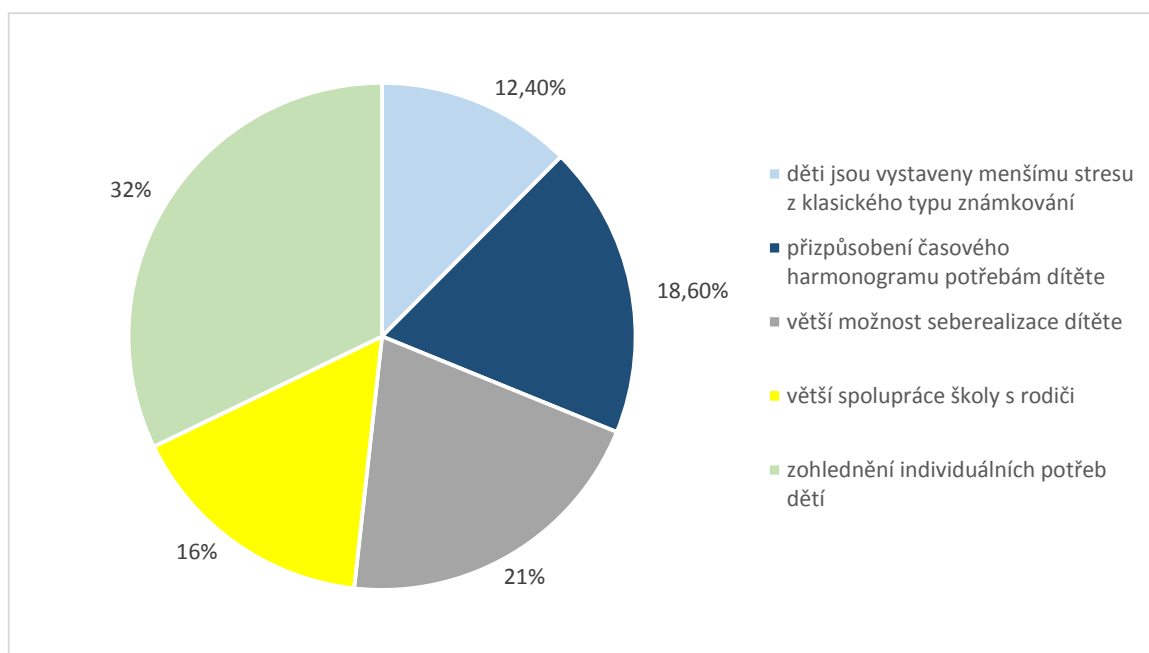
Zde většina respondentů (74,2 %) odpověděla, že informovanost o alternativním vzdělávání je nedostatečná. 16,5 % respondentů nedokáže posoudit informovanost o alternativním vzdělávání a 9,3 % respondentů si myslí, že informovanost je dostatečná.

Tabulka č. 4 – Co vidíte jako největší pozitivum alternativního vzdělání?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
děti jsou vystaveny menšímu stresu z klasického typu známkování	12	12,4%
přizpůsobení časového harmonogramu potřebám dítěte	18	18,6%
větší možnost seberealizace dítěte	20	21%
větší spolupráce školy s rodiči	16	16%
zohlednění individuálních potřeb dětí	31	32%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Graf č. 4



Zdroj: vlastní výzkum, 2017

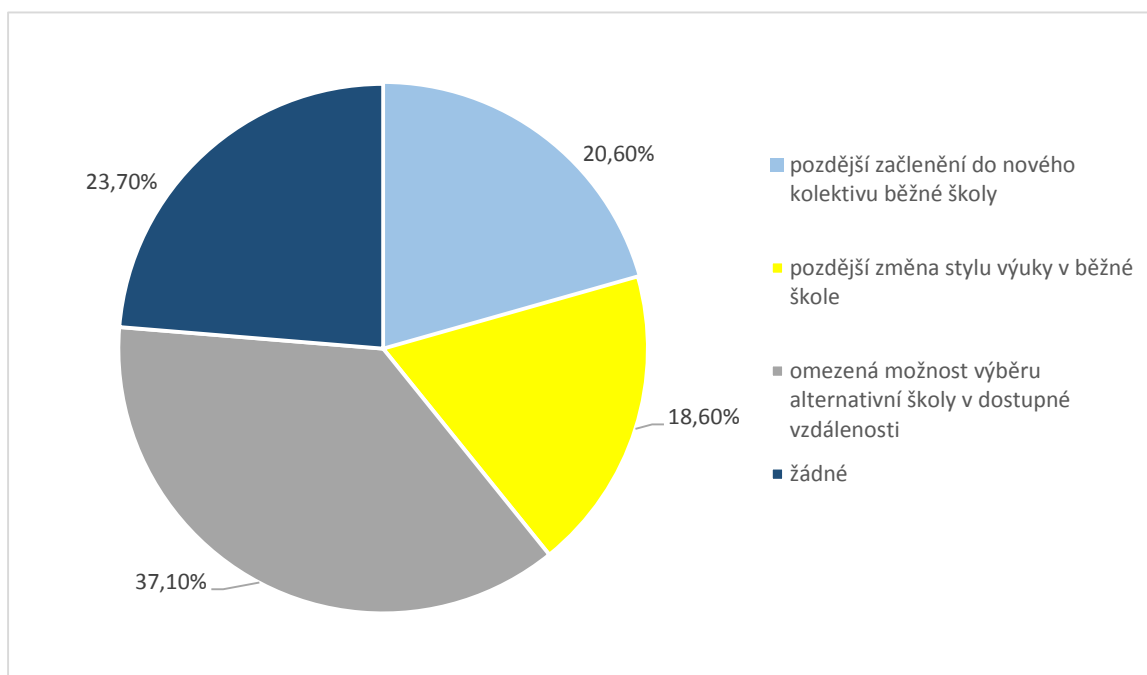
Největší počet respondentů, konkrétně **32 %**, považuje za největší pozitivum zohlednění individuálních potřeb dětí. Pro **21 %** respondentů je pozitivní větší možnost seberealizace dítěte. **18,6 %** respondentů vidí jako největší pozitivum přizpůsobení časového harmonogramu potřebám dítěte a **16 %** respondentů větší spolupráci školy s rodinou. Nejmenší část respondentů, konkrétně **12,4 %**, považuje za pozitivní vystavení dětí menšímu stresu z klasického typu známkování.

Tabulka č. 5 – Co naopak vidíte jako největší negativum?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
pozdější začlenění do nového kolektivu běžné školy	20	20,6%
pozdější změna stylu výuky v běžné škole	18	18,6%
omezená možnost výběru alternativní školy v dostupné vzdálenosti	36	37,1%
žádné	23	23,7%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Graf č. 5



Zdroj: vlastní výzkum, 2017

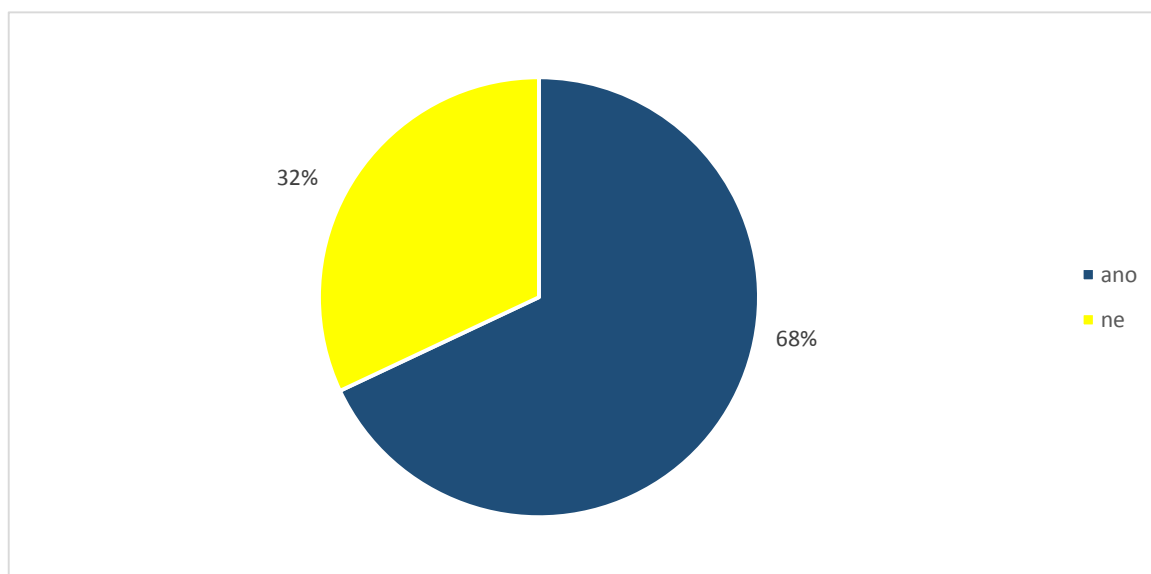
Omezená možnost výběru alternativní školy v dostupné vzdálenosti je negativum pro **37,1 %** respondentů. **23,7 %** respondentů zvolilo možnost žádné negativum. **20,6 %** respondentů považuje za negativum pozdější začlenění do nového kolektivu běžné školy. **18,6 %** respondentů vnímá negativně pozdější změnu stylu výuky v tradiční škole.

Tabulka č. 6 – Má dle Vašeho názoru alternativní školství větší váhu než tradiční školství?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	66	68%
ne	31	32%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Graf č. 6



Zdroj: vlastní výzkum, 2017

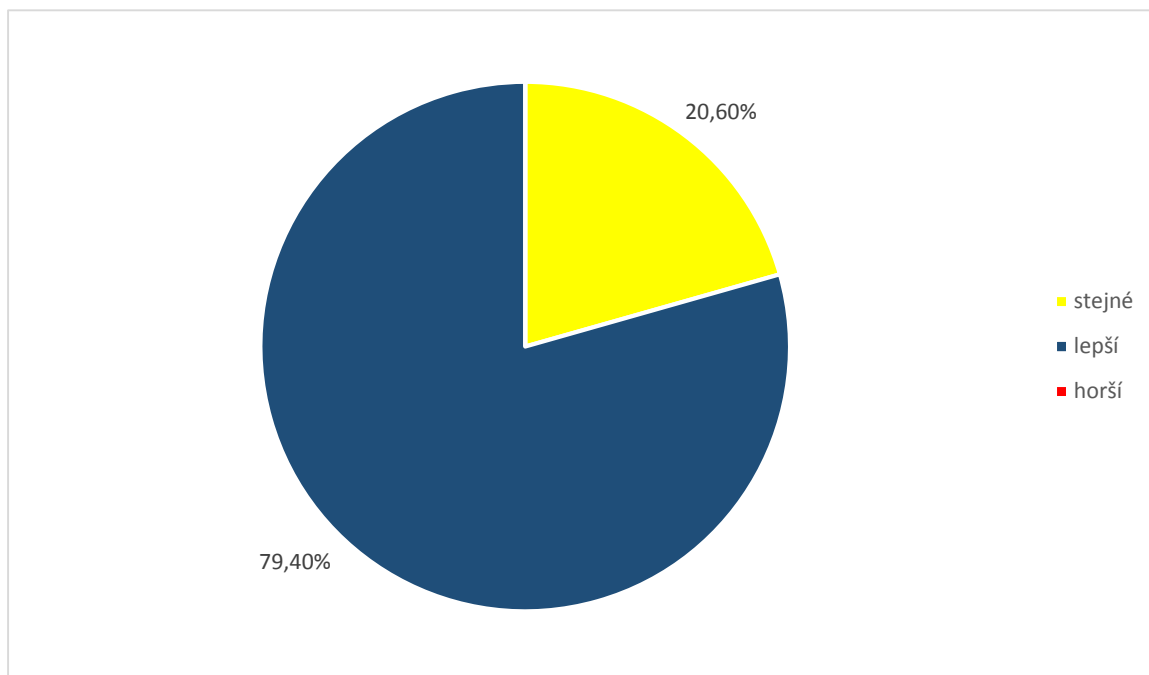
Zde se mohli respondenti zamyslet nad váhou (důležitostí) alternativního vzdělávání v porovnání se vzděláváním běžného typu. Větší polovina respondentů, konkrétně **68%**, dává větší váhu alternativnímu vzdělávání. **32 %** respondentů zase vzdělávání běžného typu.

Tabulka č. 7 – Jaké dovednostní úrovně (myšleno jako práce se získanými informacemi, jejich aplikace apod.) dosáhne dle Vašeho názoru žák z alternativní školy v porovnání s žákem z tradiční školy?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
stejně	20	20,6%
lepší	77	79,4%
horší	0	0%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Graf č. 7



Zdroj: vlastní výzkum, 2017

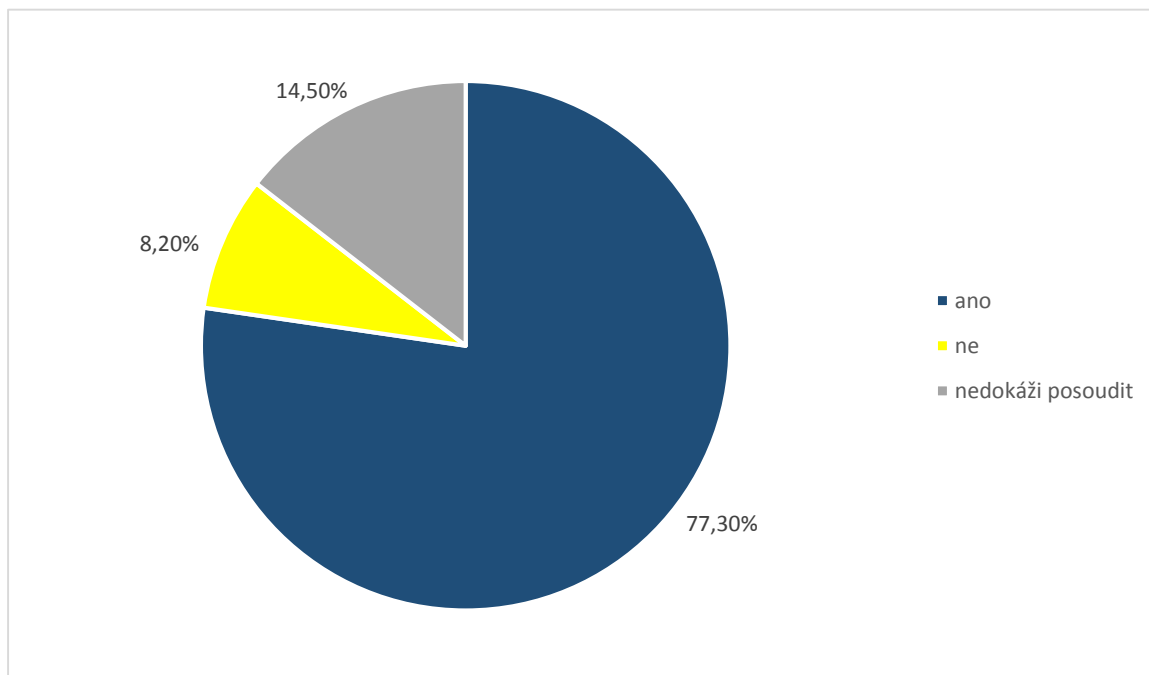
Dle **79,4 %** respondentů dítě dosáhne lepší dovednostní úrovně v alternativní škole. **20,6 %** respondentů si myslí, že dítě v alternativní škole dosáhne stejné dovednostní úrovně jak dítě v běžné škole. Nikdo není toho názoru, že by dítě v alternativní škole dosáhlo horší dovednostní úrovně.

Tabulka č. 8 – Myslíte si, že prostředí alternativní školy přispívá k celkovému rozvoji dítěte?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	75	77,3%
ne	8	8,2%
nedokáží posoudit	14	14,5%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Graf č. 8



Zdroj: vlastní výzkum, 2017

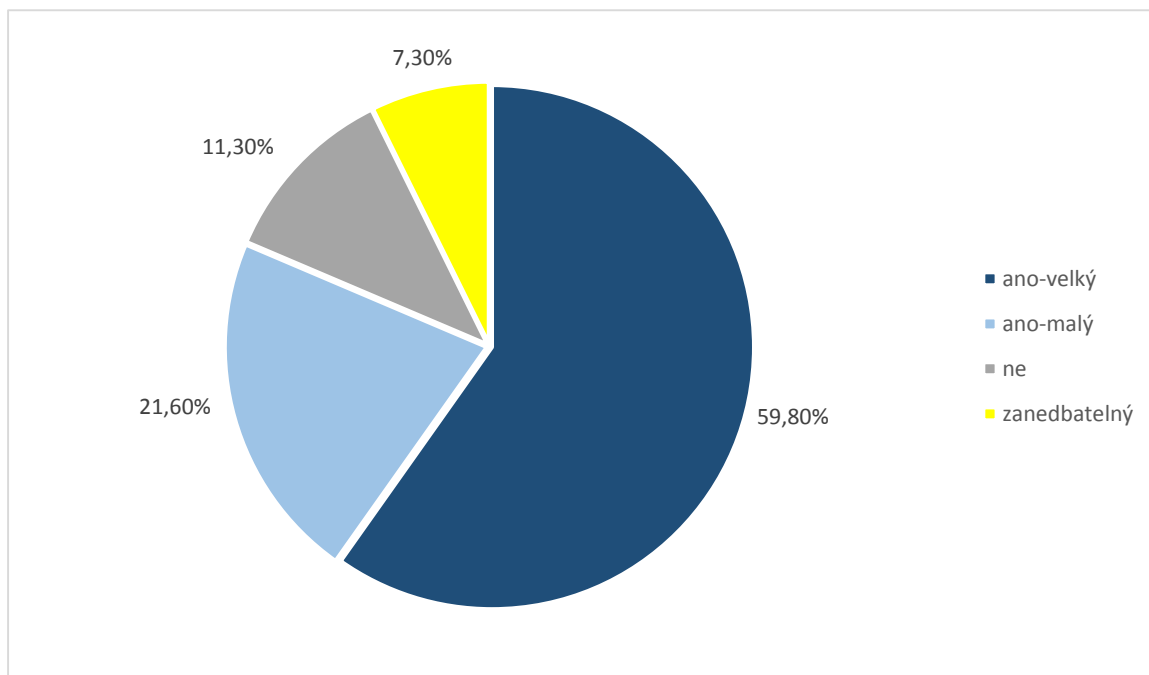
77,3 % respondentů si myslí, že prostředí alternativní školy přispívá k celkovému rozvoji dítěte. 14,5 % respondentů to nedokáže posoudit a 8,2 % respondentů si myslí, že nepřispívá.

Tabulka č. 9 – Myslíte si, že alternativní vzdělání může mít dopad na rozhodování o budoucím vzdělání Vašeho dítěte?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano-velký	58	59,8%
ano-malý	21	21,6%
ne	11	11,3%
zanedbatelný	7	7,3%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Graf č. 9



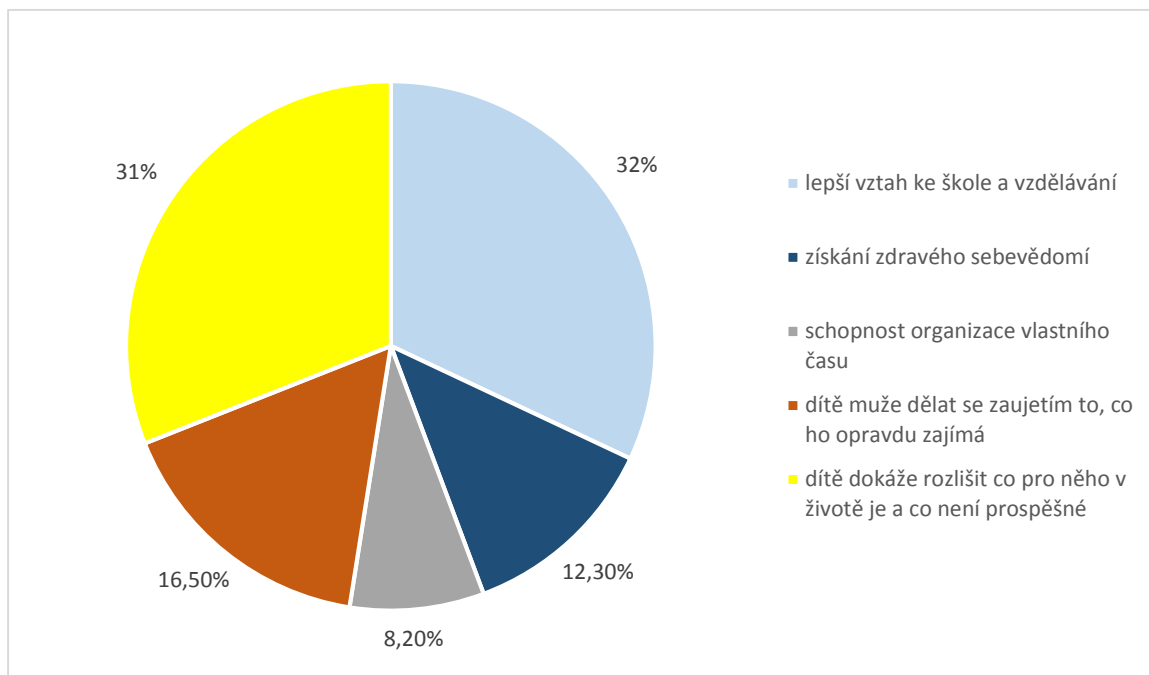
Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Větší polovina respondentů (**59,8 %**) si myslí, že alternativní vzdělání má velký dopad na rozhodování o budoucím vzdělání. **21,6 %** respondentů si myslí, že má malý dopad na rozhodování. **11,3 %** respondentů si myslí, že alternativní vzdělání nemá žádný vliv na rozhodování a **7,3 %** respondentů si myslí, že má zanedbatelný vliv.

Tabulka č. 10 – Jaký je dle Vašeho názoru největší přínos alternativního vzdělání pro Vaše dítě?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
lepší vztah ke škole a vzdělávání	31	32%
získání zdravého sebevědomí	12	12,3%
schopnost organizace vlastního času	8	8,2%
dítě může dělat se zaujetím to, co ho opravdu zajímá	16	16,5%
dítě dokáže rozlišit co pro něho v životě je a co není prospěšné	30	31%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017



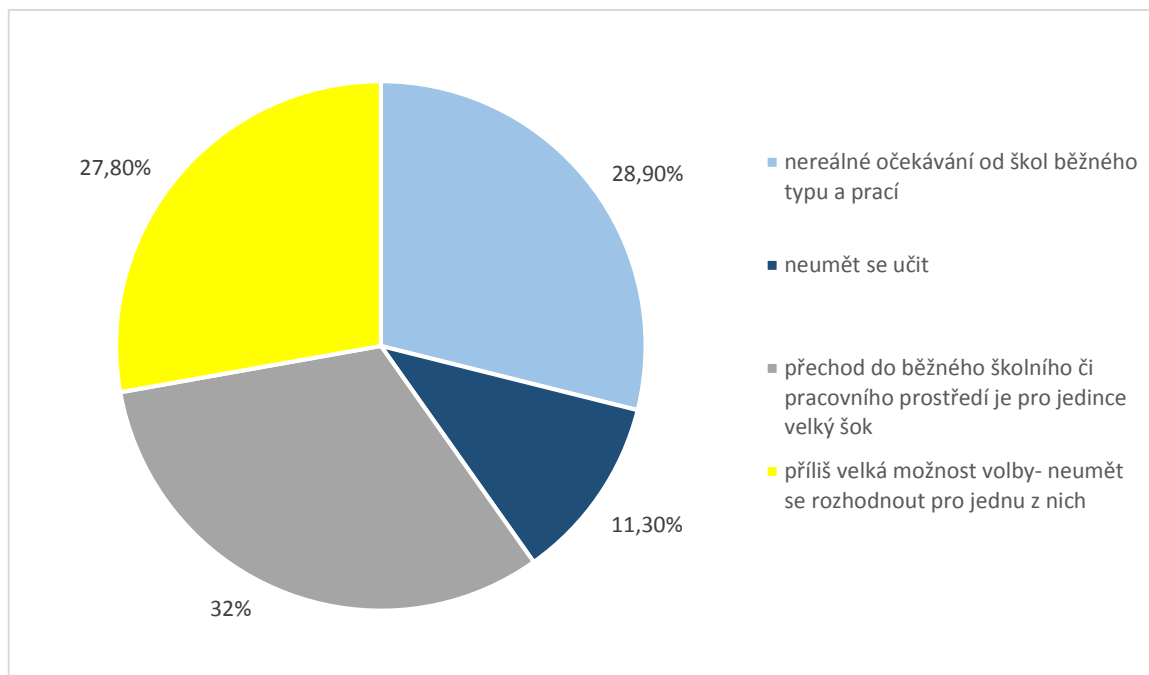
Zdroj: vlastní výzkum, 2017

32 % respondentů si myslí, že děti navštěvující alternativní školy, mají lepší vztah ke škole a vzdělávání. **31 %** respondentů jsou názoru, že největším přínosem alternativního vzdělání je rozlišení, co v životě je a co není prospěšné. Pro **16,5 %** respondentů je důležité, že dítě může dělat se zaujetím to, co ho opravdu zajímá. **12,3 %** respondentů označilo možnost získání zdravého sebevědomí a **8,2 %** respondentů schopnost organizace vlastního času.

Tabulka č. 11 – Jaké jsou dle Vašeho názoru negativa alternativního vzdělání při přechodu do běžného školského či pracovního prostředí?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
nereálné očekávání od škol běžného typu a prací	28	28,9%
neumět se učit	11	11,3%
přechod do běžného školního či pracovního prostředí je pro jedince velký šok	31	32%
příliš velká možnost volby - neumět se rozhodnout pro jednu z nich	27	27,8%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017



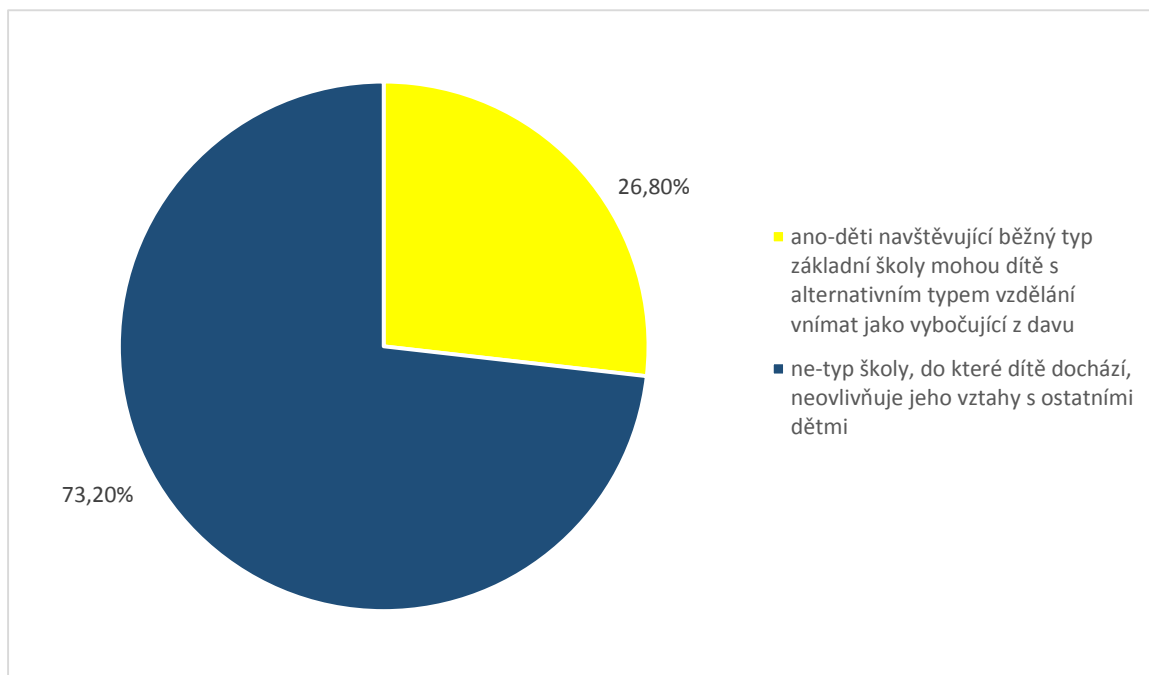
Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Největší počet respondentů (32 %) shledává jako negativum velký šok, který je způsoben přechodem do běžného školního či pracovního prostředí. 28,9 % respondentů vnímá jako negativní nereálné očekávání od škol či prací, do kterých nastoupili. Skoro stejné množství respondentů (27,8 %) považuje za negativum příliš velkou možnost volby. Jen 11,3 % respondentů si myslí, že jedinci z alternativních škol se neumí učit.

Tabulka č. 12 – Většina dětí je po mateřské škole umístěno do běžných školských zařízení. Nemyslíte si, že umístění dítěte do zařízení alternativního typu může negativně ovlivnit vztahy s dětmi navštěvujícími běžný typ základní školy?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano-děti navštěvující běžný typ základní školy mohou dítě s alternativním typem vzdělání vnímat jako vybočující z davu	26	26,8%
ne-typ školy, do které dítě dochází, neovlivňuje jeho vztahy s ostatními dětmi	71	73,2%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017



Zdroj: vlastní výzkum, 2017

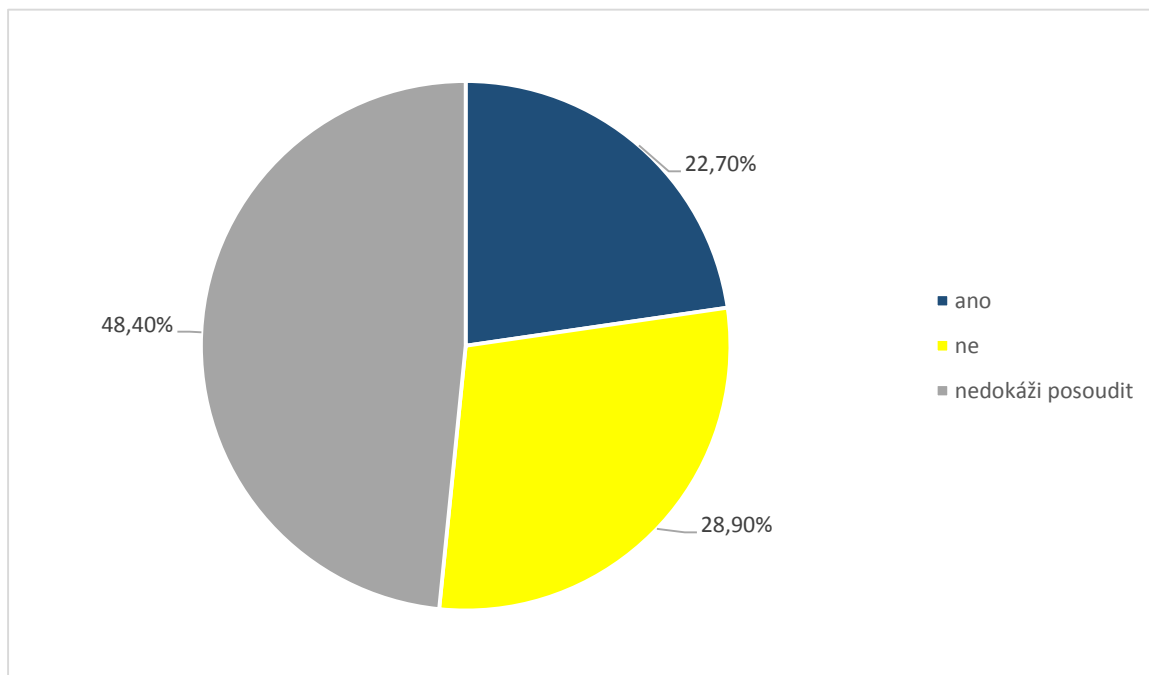
Tato otázka byla zaměřena na vztahy mezi dětmi z alternativní školy a ze školy tradiční. Většina respondentů, konkrétně **73,2 %**, je názoru, že typ školy neovlivňuje vztahy s ostatními dětmi. **26,8 %** respondentů si myslí, že i typ školy může negativně ovlivnit vztahy s ostatními dětmi.

Tabulka č. 13 – Myslíte si, že jsou na děti umístěné v prostředí alternativního vzdělávání kladeny vyšší nároky ve srovnání s běžným typem vzdělávání?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	22	22,7%
ne	28	28,9%
nedokáži posoudit	47	48,4%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Graf č. 13



Zdroj: vlastní výzkum, 2017

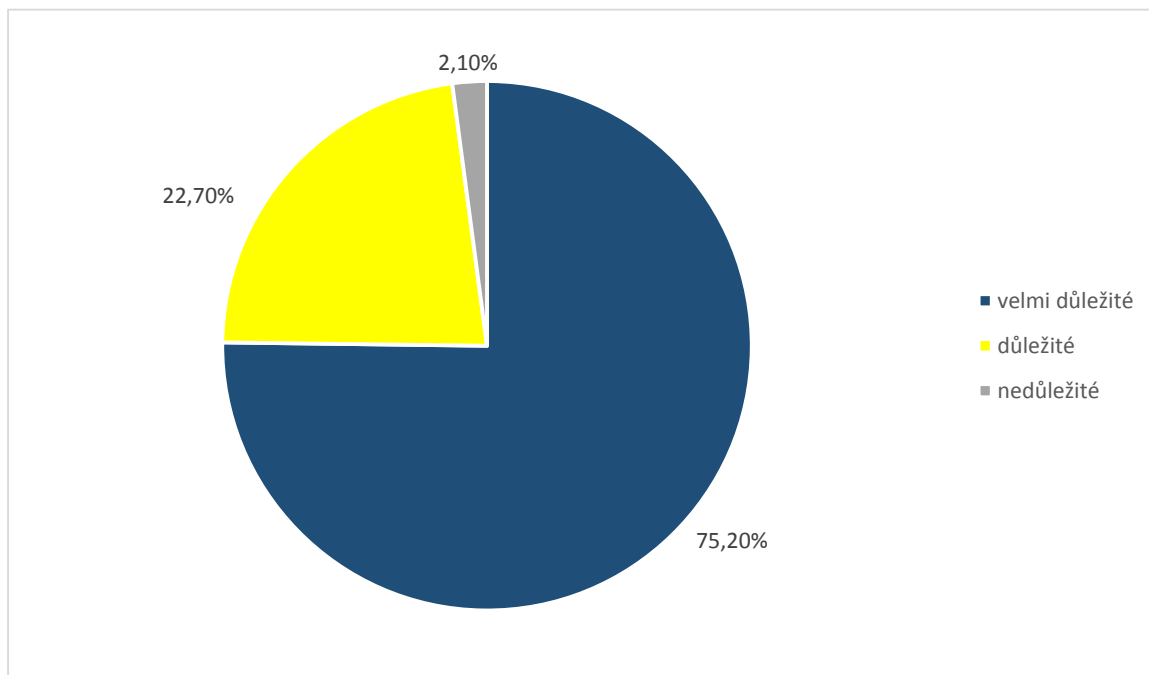
U této otázky **48,4 %** respondentů nedokáže posoudit rozdíl v kladených nárocích na děti v alternativních školách a školách běžného typu. **28,9 %** respondentů si myslí, že nejsou na děti v alternativních školách kladeny vyšší nároky. **22,7 %** respondentů si myslí, že jsou v alternativních školách kladeny vyšší nároky.

Tabulka č. 14 – Myslíte si, že je pro dítě důležité uvědomění si toho, že má v životě možnost volby?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
velmi důležité	73	75,2%
důležité	22	22,7%
nedůležité	2	2,1%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Graf č. 14



Zdroj: vlastní výzkum, 2017

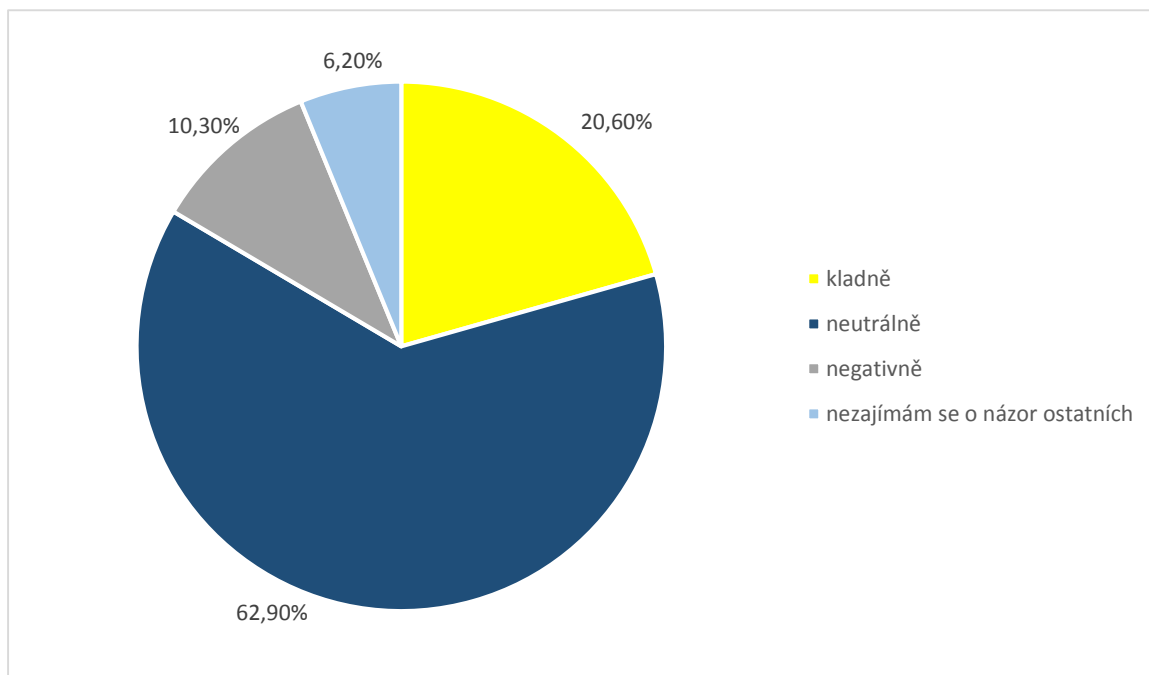
Pro **75,2 %** respondentů je velmi důležité, že jejich dítě má možnost volby. **22,7 %** respondentů vnímá možnost volby dítěte jako důležitou. A **2,1 %** respondentů vnímají možnost volby jako nedůležitou.

Tabulka č. 15 – Jak se stavělo Vaše okolí k rozhodnutí umístit dítě do alternativní základní školy ?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
kladně	20	20,6%
neutrálně	61	62,9%
negativně	10	10,3%
nezajímám se o názor ostatních	6	6,2%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017

Graf č. 15



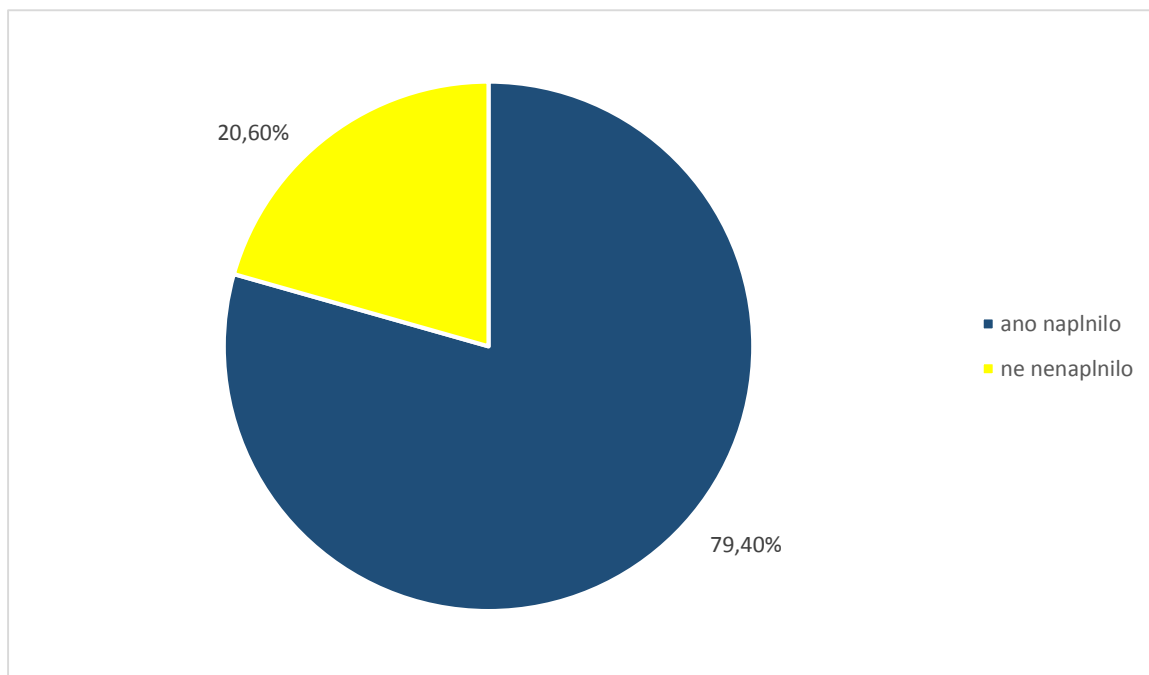
Zdroj: vlastní výzkum, 2017

U **62,9 %** respondentů se stavělo okolí neutrálně. Okolí **20,6 %** respondentů vnímá umístění dítěte do alternativní školy kladně. U **10,3 %** respondentů negativně. **6,2 %** respondentů se nezajímá o názor jiných lidí.

Tabulka č. 16 – Naplnilo alternativní vzdělání Vaše očekávání?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano naplnilo	77	79,4%
ne nenaplnilo	20	20,6%

Zdroj: vlastní výzkum, 2017



Zdroj: vlastní výzkum, 2017

U většiny respondentů (**79,4 %**) alternativní vzdělávání naplnilo jejich očekávání, ovšem u **20,6 %** respondentů alternativní vzdělávání jejich očekávání nenaplnilo.

6 SHRNU TÍ VÝZKUMU

V praktické části bakalářské práce jsem zjišťovala Přínos alternativního vzdělání dětí z pohledu rodičů na alternativních základních školách ve Zlínském kraji. Mou snahou bylo zjistit, proč rodiče zvolili právě alternativní vzdělávání, jaký je dle názoru rodičů největší přínos alternativního vzdělání pro konkrétního jedince a v neposlední řadě, jestli má alternativní vzdělání vliv na budoucnost dítěte, ve smyslu začlenění do běžného kolektivu v klasickém školském či pracovním prostředí.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit důvod, proč rodiče zvolili právě alternativní vzdělávání. Největší počet respondentů volilo alternativní školu kvůli individuálnějšímu přístupu k žákovi. Konkrétně se jednalo o **39,2 % (38)** respondentů. Větší spolupráci školy s rodinou zvolilo **25,8 % (25)** respondentů. Důvod, výběru alternativní školy pro **20,6 % (20)** respondentů, byl program daného alternativního vzdělávání. Kvůli dobré dostupnosti z místa bydliště zvolilo alternativní školu **7,2 % (7)** respondentů. **4,1 % (4)** respondentů označili, že zvolili alternativní vzdělávání na základě předchozí zkušenosti. Možnost dobrého doporučení od známých volilo jen **3,1 % (3)** respondentů. Viz graf č. 2.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jaký je dle názoru rodičů největší přínos alternativního vzdělání pro konkrétního jedince. Jako největší přínos rodiče považují lepší vztah ke škole a vzdělávání. Tuto možnost uvedlo **32 % (31)** respondentů. **31 % (30)** respondentů uvedlo, že největší přínos vidí v tom, že se dítě naučí rozlišit co pro něho v životě je a co není prospěšné. **16,5 % (16)** respondentů považuje jako přínos, že dítě může dělat se zaujetím to, co ho opravdu zajímá. Možnost získání zdravého sebevědomí zvolilo **12,3 % (12)** respondentů. Schopnost organizace vlastního času volilo **8,2 % (8)** respondentů. Viz graf č. 10.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, jaké jsou negativní dopady alternativního vzdělání na pozdější začlenění jedince do běžného školního či pracovního prostředí. Jako největší negativum alternativního vzdělání vidí **32 % (31)** respondentů přechod do běžného školního či pracovního prostředí, který může vyvolat u jedince šok. **28,9 % (28)** respondentů považuje za negativní nereálné očekávání od škol běžného typu a prací. Pro **27,8 % (27)** respondentů je negativum příliš velká možnost volby. Nejmenší počet respondentů si myslí, že se děti z alternativních škol neumí učit tak intenzivně jako děti ze škol tradičních. Konkrétně se jedná o **11,3 % (11)** respondentů. Viz graf č. 11.

ZÁVĚR

Alternativní vzdělávání vzniklo jako protiváha k tradičnímu, běžnému typu školství. Ačkoliv majoritní část žáků stále navštěvuje běžné základní školy, je to právě alternativní vzdělání, které se v posledních letech velmi rozšířilo a těší se velkému zájmu ze strany rodičů.

První, teoretická část bakalářské práce je zaměřena na obecnou charakteristiku vzdělávacího systému České republiky a na vymezení pojmu alternativní vzdělávání. Dále jsou charakterizovány jednotlivé typy alternativních škol s ohledem na metody a postupy v nich praktickované. Z části teoretické následně vychází část praktická.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zhodnocení přínosu alternativního vzdělání z pohledu rodičů, jejichž děti navštěvují některou z alternativních škol ve Zlínském kraji. Po provedení dotazníkového šetření jsem dospěla k výsledkům, které jsou podrobněji popsány ve shrnutí výzkumu praktické části. Jako hlavní přínos alternativních základních škol však můžeme označit větší důraz na individualitu jedince, díky ní se dítě může více věnovat tomu, co ho ve škole zajímá a následně rozlišit co pro něj je a není prospěšné. Na základně provedeného výzkumu lze tedy dále konstatovat, že většina rodičů, kteří se rozhodli umístit své dítě do alternativní školy, tohoto rozhodnutí nelitují a alternativní vzdělání naplnilo jejich očekávání.

Stejně tak jako tradiční systém běžných základních škol ani alternativní školy se však zcela nemohou vyvarovat kritice ze strany rodičů. Jako hlavní problém rodiče vidí následný přechod dítěte do běžného školského zařízení, který si často spojují s šokem, který může dítě při takové změně provázet.

Na závěr bych chtěla říci, že i pro mě samotnou bylo zpracování bakalářské práce velkým přínosem. Téma alternativního vzdělávání je totiž velmi aktuální a o to více zajímavá byla zkušenost pracovat přímo s konkrétními školami.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. Step by step (Portál). ISBN 978-80-262-0106-9.
- [2] GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanes, 1996. ISBN 80-857-8309-6.
- [3] HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.
- [4] HAVLÍNOVÁ, Miluše, Eliška VENCÁLKOVÁ a Jana HAVLOVÁ. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.
- [5] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [6] KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. Step by step. ISBN 978-80-7367-906-4.
- [7] MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- [8] MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
- [9] MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
- [10] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [11] NEJEDLÁ, Marie a kol. *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.

- [12] PECHÁČKOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.
- [13] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [14] RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.
- [15] RÝDL, Karel, ed. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-719-4841-1.
- [16] RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika. ISBN 80-85866-87-0.
- [17] SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [18] SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996. ISBN 80-859-3119-2.
- [19] TOMANOVÁ, Dana. *Alternativní školy: studijní text pro distanční vzdělávání: [projekt Školský management]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2650-1.
- [20] WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *At' žije škola: daltonská výuka v praxi*. Přeložil Jitka de WOLFOVÁ. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-82-6.
- [21] ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

Internetové zdroje

- [1] Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [Online] [4.4.2018] <http://www.msmt.cz/file/44181/download/>
- [2] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [Online] [4.4.2018] http://www.msmt.cz/file/41216_1_1/

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPV	Národní program vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠPZ	Škola podporující zdraví

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 – Systém kurikulárních dokumentů:.....	14
Graf č. 1	34
Graf č. 2	35
Graf č. 3	36
Graf č. 4	37
Graf č. 5	38
Graf č. 6	39
Graf č. 7	40
Graf č. 8	41
Graf č. 9	41
Graf č. 10	42
Graf č. 11	43
Graf č. 12	44
Graf č. 13	46
Graf č. 14	47
Graf č. 15	47
Graf č. 16	48

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Jaký typ alternativy Vaše dítě navštěvuje?	34
Tabulka č. 2 – Co Vás vedlo k výběru školy alternativního typu?	35
Tabulka č. 3 - Myslíte si, že informovanost rodičů o alternativním vzdělávání je dostatečující?	36
Tabulka č. 4 – Co vidíte jako největší pozitivum alternativního vzdělání?	37
Tabulka č. 5 – Co naopak vidíte jako největší negativum?	38
Tabulka č. 6 – Má dle Vašeho názoru alternativní školství větší váhu než tradiční školství?	39
Tabulka č. 7 – Jaké dovednostní úrovně (myšleno jako práce se získanými informacemi, jejich aplikace apod.) dosáhne dle Vašeho názoru žák z alternativní školy v porovnání s žákem z tradiční školy?	39
Tabulka č. 8 – Myslíte si, že prostředí alternativní školy přispívá k celkovému rozvoji dítěte?	40
Tabulka č. 9 – Myslíte si, že alternativní vzdělání může mít dopad na rozhodování o budoucím vzdělání Vašeho dítěte?	41
Tabulka č. 10 – Jaký je dle Vašeho názoru největší přínos alternativního vzdělání pro Vaše dítě?	42
Tabulka č. 11 – Jaké jsou dle Vašeho názoru negativa alternativního vzdělání při přechodu do běžného školského či pracovního prostředí?	43
Tabulka č. 12 – Většina dětí je po mateřské škole umístěno do běžných školských zařízeních. Nemyslíte si, že umístění dítěte do zařízení alternativního typu může negativně ovlivnit vztahy s dětmi navštěvujícími běžný typ základní školy?	44
Tabulka č. 13 – Myslíte si, že jsou na děti umístěné v prostředí alternativního vzdělávání kladeny vyšší nároky ve srovnání s běžným typem vzdělávání?	45
Tabulka č. 14 – Myslíte si, že je pro dítě důležité uvědomění si toho, že má v životě možnost volby?	46
Tabulka č. 15 – Jak se stavělo Vaše okolí k rozhodnutí umístit dítě do alternativní základní školy?	47
Tabulka č. 16 – Naplnilo alternativní vzdělání Vaše očekávání?	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Dotazník - Přínos alternativního vzdělání dětí z pohledu rodičů

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK – PŘÍNOS ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁNÍ DĚTÍ Z POHLEDU RODIČŮ

Dotazník: Přínos alternativního vzdělání dětí z pohledu rodičů

Vážení rodiče,

prostřednictvím tohoto dotazníku bych Vás chtěla požádat o vyplnění několika otázek, které se týkají alternativního vzdělání Vašich dětí. Jsem studentka sociální pedagogiky a ráda bych tyto informace zpracovala do své bakalářské práce, kde se zabývám přínosem alternativního vzdělání dětí z pohledu rodičů. Své odpovědi prosím zakroužkujte. Pokud není dáno jinak, je možné zvolit pouze jednu odpověď. Dotazník je anonymní.

Děkuji za Vaši spolupráci.

Zuzana Štrbíková

1) Jaký typ alternativy Vaše dítě navštěvuje?

- a) Montessori
- b) Zdravá škola
- c) Začít spolu
- d) Církevní škola

2) Co Vás vedlo k výběru školy alternativního typu?

- a) individuálnější přístup k žákovi
- b) dobré doporučení od známých
- c) předchozí zkušenost
- d) dostupnost školy z místa bydliště
- e) větší spolupráce školy s rodiči
- f) nejvíce mě zaujal program alternativního vzdělání

3) Myslíte si, že informovanost rodičů o alternativním vzdělávání je dostačující?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

- 4) Co vidíte jako největší pozitivum alternativního vzdělání?
- a) děti jsou vystaveny menšímu stresu z klasického typu známkování
 - b) přizpůsobení časového harmonogramu potřebám dítěte
 - c) větší možnost seberealizace dítěte
 - d) větší spolupráce školy s rodiči
 - e) zohlednění individuálních potřeb dětí
- 5) Co naopak vidíte jako největší negativum?
- a) pozdější začlenění do nového kolektivu běžné školy
 - b) změna stylu výuky v běžné škole
 - c) omezená možnost výběru alternativní školy v dostupné vzdálenosti
 - d) žádné
- 6) Má dle Vašeho názoru alternativní školství větší váhu než tradiční školství?
- a) ano
 - b) ne
- 7) Jaké dovednostní úrovně (myšleno jako práce se získanými informacemi, jejich aplikace apod.) dosáhne dle Vašeho názoru žák z alternativní školy v porovnání s žákem z tradiční školy?
- a) stejné
 - b) lepší
 - c) horší
- 8) Myslíte si, že prostředí alternativní školy přispívá k celkovému rozvoji dítěte?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nedokáži posoudit
- 9) Myslíte si, že alternativní vzdělání může mít dopad na rozhodování o budoucím vzdělání Vašeho dítěte?
- a) ano – velký
 - b) ano – malý
 - c) ne
 - d) zanedbatelný

10) Jaký je dle Vašeho názoru největší přínos alternativního vzdělání pro Vaše dítě?

- a) lepší vztah ke škole a vzdělávání
- b) získání zdravého sebevědomí
- c) schopnost organizace vlastního času
- d) dítě může dělat se zaujetím to, co ho opravdu zajímá
- e) dítě dokáže rozlišit co pro něho v životě je a co není prospěšné

11) Jaké jsou dle Vašeho názoru negativa alternativního vzdělání při přechodu do běžného školského či pracovního prostředí?

- a) nereálné očekávání od škol běžného typu a prací
- b) neumět se učit
- c) přechod do běžného školního či pracovního prostředí je pro jedince velký šok
- d) příliš velká možnost volby- neumět se rozhodnout pro jednu z nich

12) Většina dětí je po mateřské škole umístěna do běžných školských zařízení. Nemyslíte si, že umístění dítěte do zařízení alternativního typu může negativně ovlivnit vztahy s dětmi navštěvujícími běžný typ základní školy?

- a) ano- děti navštěvující běžný typ základní školy mohou dítě s alternativním typem vzdělání vnímat jako vybočující z davu
- b) ne- typ školy, do které dítě dochází, neovlivňuje jeho vztahy s ostatními dětmi

13) Myslíte si, že jsou na děti umístěné v prostředí alternativního vzdělávání kladeny vyšší nároky ve srovnání s běžným typem vzdělávání?

- a) ano
- b) ne
- c) nedokáží posoudit

14) Myslíte si, že je pro dítě důležité uvědomění si toho, že má v životě možnost volby?

- a) velmi důležité
- b) důležité
- c) nedůležité

15) Jak se stavělo Vaše okolí k rozhodnutí umístit dítě do alternativní základní školy?

- a) kladně
- b) neutrálně
- c) negativně
- d) nezajímám se o názor ostatních

16) Naplnilo alternativní vzdělání Vaše očekávání?

- a) ano naplnilo
- b) ne nenaplnilo