

Alternativní školství v prostředí Zlínského kraje

Bc. Robert Havrlant

Diplomová práce 2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Robert Havrlant**
Osobní číslo: **H17384**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Alternativní školství v prostředí Zlínského kraje**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vzniku, vývoje, vlastností a funkcí alternativních škol a jejich současného stavu na území Zlínského kraje.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

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

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

SPILKOVÁ, Vladimíra, a kolektiv. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-942-9.

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

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

21. listopadu 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018



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





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 18.2.2019



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 nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledek 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 nahlázení 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, ušije-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 užit 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 = užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Záměrem diplomové práce s názvem Alternativní školství v prostředí Zlínského kraje je podat ucelené informace o vzniku, vývoji, historii, vlastnostech i funkcích alternativního vzdělávání. Zároveň popisuje rozdíly mezi alternativními a tradičními školami. Zamýšlí se nad otázkou vztahu alternativního školství a sociální pedagogiky. Informuje o alternativním školství v České republice a zabývá se historickým vývojem, který tento pedagogický směr provázal. Zmiňuje se o nejdůležitějších osobnostech, které se zasloužily o vznik i uvedení alternativního vzdělávání do praxe. Rozebírá nejdůležitější principy waldorfské, daltonské a zejména montessoriovské pedagogiky. Cílem praktické části této práce je zjistit názory a postoje rodičů dětí v alternativních školách na tento typ vzdělávání. Jako výzkumná metoda bylo zvoleno dotazníkové šetření. V praktické části jsou rovněž stanoveny výzkumné cíle, hlavní a vedlejší výzkumné otázky a formulovány jednotlivé hypotézy.

Klíčová slova: alternativního školství, tradiční školství, vzdělávání, sociální pedagogika, Marie Montessori, Waldorfská pedagogika, Jenský plán, Daltonská škola, reformní školství.

ABSTRACT

The aim of the thesis entitled Alternative Education in the Zlín Region is to provide comprehensive information on the origin, development, history, characteristics and functions of alternative education. It also describes the differences between alternative and traditional schools. It considers the question of the relationship between alternative education and social pedagogy. It informs about alternative education in the Czech Republic and deals with the historical development, that accompanied this pedagogical direction. It mentions the most important personalities who have contributed to the emergence and putting into practice of alternative education. It analyzes the most important principles of Waldorf, Dalton and especially Montessori's pedagogy. The aim of the practical part of this thesis is to find out the views and attitudes of parents of children in alternative schools on this type of education. The questionnaire survey was chosen as a research method. In the practical part there are also defined research goals, main and secondary research questions and formulated individual hypotheses.

Keywords: alternative education, traditional education, social pedagogy, Marie Montessori, Waldorf pedagogy, Jena plan, Dalton school, reform education.

„Vzdělání je schopnost porozumět druhým.“

Johann Wolfgang von Goethe

Poděkování:

Děkuji panu docentovi PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné vedení, cenné a užitečné rady i podněty, které mi poskytl při psaní této práce i při výuce filozofie. Rovněž děkuji PhDr. Ivě Staňkové za fundovanou pomoc v oblasti metodologické. V neposlední řadě děkuji svým blízkým za trpělivost a laskavost během celého mého studia.

Čestné prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ.....	14
1.1 VZTAH SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY K ALTERNATIVNÍMU ŠKOLSTVÍ.....	14
1.2 VYMEZENÍ POJMU ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ	17
1.3 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	18
1.4 VLASTNOSTI ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	19
1.5 FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	21
2 REFORMNÍ PEDAGOGICKÉ Hnutí	23
2.1 WALDORFSKÁ ŠKOLA	23
2.2 ŠKOLA MONTESSORI	27
2.3 FREINETOVSKÁ ŠKOLA	34
HLAVNÍ RYSY FREINETOVSKÉ ŠKOLY.....	35
2.4 JENSKÁ ŠKOLA	36
3 ČESKÉ ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ.....	41
ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ PO ROCE 1989.....	44
CÍRKEVNÍ ŠKOLY V ČR	46
ČESKÉ KOMUNITNÍ ŠKOLY.....	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	51
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	52
4.1 CHARAKTERIZOVÁNÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	52
4.2 CÍL VÝZKUMU	52
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	53
4.4 METODA VÝZKUMU.....	54
4.5 PRŮBĚH VÝZKUMU	54
4.6 PŘEDVÝZKUM	55
4.7 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	55
5 ANALÝZA A INTERPRTEACE DAT	56
5.1 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	96
DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	102
ZÁVĚR	103
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	105
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	110
SEZNAM OBRÁZKŮ	111
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	112

ÚVOD

V současné akcelerované, technicistní a konkurenční době stejně jako v hluboké minulosti sahající k pravěkým lidem všichni hledáme nejlepší možný způsob předávání informací svým potomkům. Jedná se totiž o primární předpoklad úspěšného přežití našich dalších generací a rozvoj lidské civilizace. Míra možností vzdělávání nemá z historického hlediska v České republice obdoby. Rodiče současných dětí často zažili postkomunistické i komunistické vzdělávací metody a mnohdy také z tohoto důvodu hledají svobodnější výchovnou alternativu, která by jimi zažitý standardní a mnohdy zkosnatělý způsob vzdělávání mohla nahradit.

Česká republika, Zlínský kraj nevyjímaje, zaznamenává velký nárůst alternativních škol i zvýšenou míru zájmu o ně. Téma alternativního školství je v odborné i populární literatuře poměrně dobře charakterizováno. Z tohoto důvodu je snahou autora zaměřit se především na literaturu aktuální i současná fakta. Celková koncepce práce mapuje vznik, vývoj a hlavní proudy alternativního školství v globálním a praktická část i lokálním měřítku. U nás se problematikou alternativního školství zabývají renomovaní autoři jako: Vladimír Jůva, Jan Průcha, Karel Rýdl, Vladimíra Spilková, Jarmila Svobodová a řada dalších, od kterých jsou čerpány informace v této práci, která je rozdělena na praktickou a teoretickou část.

Teoretická část je dále rozdělena do tří částí, z nichž první je zaměřena na teoretická východiska alternativního vzdělávání. Zmiňuje důležitý vztah tohoto oboru k sociální pedagogice. Seznamuje čtenáře s osobnostmi i historickými souvislostmi, které stály u jeho vzniku i vývoje, idejemi, ze kterých celé hnutí vychází i stěžejními formami, vlastnostmi a metodami, které jsou používány v samotné výuce.

Druhá část se obsáhleji zaměřuje na reformní pedagogické hnutí. Zde autor uvádí důležité osobnosti, které jsou spjaty s tímto vzdělávacím směrem i jejich myšlenky a originální vzdělávací koncepty, které používaly v těchto institucích. Definuje nejdůležitější reformní školy a shrnuje jejich typické rysy a specifika. Popisuje například neobyčejný život zakladatelky reformní školy Marie Montessori. Jsou zde také vysvětleny základní principy a pojetí její unikátní pedagogiky i její nová koncepce chápání vztahu pedagoga a dítěte, dále se zabývá odkazem rakouského filozofa, esoterika a sociálního myslitele Rudolfa Steinera, který je zakladatelem světově uznávané Waldorfské školy.

Třetí, nejúžeji zaměřená část se soustředí na samotné alternativní školství v České republice. Jsou zde například zmíněny typy a charakteristiky škol, které se u nás nachází. Jsou zde uvedeny nejdůležitější osobnosti, které se zasloužili o zavádění reformních myšlenek do školského systému a jsou zde zmíněny i zajímavé historické souvislosti a fakta.

Praktická část této práce navazuje na předcházející kapitoly a je orientována na kvantitativní výzkum. Autor se prostřednictvím dotazníkového šetření snaží zjistit a zhodnotit spokojenost rodičů se zvoleným typem, principy, přístupem, i úrovní informovanosti ohledně alternativních škol, do kterých umístili své děti, a to na území Zlínského kraje. Tato část se snaží o aktuální vhled do dané problematiky a zkoumá, jak jsou naplňovány představy a očekávání rodičů. V příloze práce je možné nalézt seznam alternativních škol na území české republiky.

Autor této práce si výše zmíněné téma vybral, protože jej velmi zaujalo při studiu sociální pedagogiky. Také si všiml zvýšeného množství informací, které se objevily na stránkách internetu i regionálního tisku. Ve Zlínském kraji se postupně zvyšuje množství alternativních škol a bylo velmi zajímavé ověřit si v praxi, za použití výzkumných metod osobní zkušenosti rodičů se zvolenými typy alternativních škol. Znat jejich názory, osobně se seznámit s prostředím těchto organizací i pedagogy, kteří v nich vykonávají své povolání, bylo velmi zajímavé a poučné ze studijního hlediska, ale i jako osobní inspirace pro vlastní rodinný život.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ

Jak vznikly alternativní školy a co je to vůbec alternativní vzdělání, jaké funkce plní a jaké jsou jeho vlastnosti? Na tyto a řadu dalších otázek hledá odpovědi první kapitola této práce. Zároveň si klade za cíl jednak vymezit vztah k sociální pedagogice, tak i osvětlit historický kontext jejich vzniku.

1.1 Vztah sociální pedagogiky k alternativnímu školství

Vzhledem k tomu, že jsou dějiny sociální pedagogiky úzce spjaty s alternativními způsoby vzdělávání, pojednává první podkapitola této práce právě o průniku těchto oborů. Jejím cílem je definovat formou úvahy stěžejní pojmy a vymezit podstatné souvislosti, které sociální pedagogiku a alternativní vzdělávání spojují. Seznamme se nejdříve s oborem sociální pedagogiky, jejichž definic lze v odborné literatuře nalézt velké množství.

Velmi výstižná je například charakteristika německého sociálního pedagoga Mollenhauera který chápe sociální pedagogiku jako určitou skupinu nových pedagogických opatření a institucí, která je odpovědí na typické problémy moderní společnosti (Knotová, 2014, s. 7).

Z této deskripce můžeme jasně odvodit, jak alternativní školství naplňuje jednotlivá hlediska výše uvedené definice. Mollenhauer (in Knotová, 2014, s. 7) na prvním místě definice uvádí „*skupinu nových pedagogických opatření*“. Za takovou skupinu můžeme v alternativním školství považovat například inovativní způsoby vzdělávání oproti tradičním, novátorské didaktické pomůcky, které jsou v alternativních školách využívány, dále způsob výuky, který není zaměřen primárně na výkon, ale spíše na jedinečnou osobnost každého jednotlivého dítěte či žáka (tedy pedocentricky) i kolektivní spolupráci s ostatními a řadu dalších. Můžeme zde také zařadit inovace v oblasti přístupu ze strany pedagoga, který už není v alternativních školách „pouhým“ naplňovatelem učebních osnov, ale především rádcem, spřízněnou duší, oporou a průvodcem, který podporuje své žáky v jejich samostatném rozvoji a doprovází je na cestě poznání našeho světa. Pokud budeme pokračovat ve výkladu definice dále, dostaneme se k „*novým institucím*“. Zde je praktické uvést, že alternativní školy prodělaly od svého vzniku dramatický vývoj a řadu progresivních změn. V průběhu celého dvacátého století se vytvářely nové varianty alternativních škol po celém světě, které se soustředili například na kreativní architektonické řešení školní budovy, tak jak je tomu například u Waldorfských škol, také na přírodní, atp. Všechny tyto školy, tedy instituce, při tom inovovaly své prostředí, svůj

pedagogický obsah i cíle. Inovace probíhají až do dnešních dnů, kdy se můžeme často shledat s faktem, že i stávající tradiční školy přebírají řadu prvků alternativního vzdělávání a mění tak zaběhnutý obsah své původní školské instituce. Připomeňme v krátkosti, že první alternativní školy se věnovaly zejména chudým, bezprizorním, postiženým a zaostávajícím dětem, což je jedno ze základních poslání sociální pedagogiky. Teprve později se tyto školy začaly úžeji profilovat a tříbit svá poslání a tak je tomu v podstatě dodnes. Jejich vývoj je tedy poměrně prudký, stejně jako celé dějiny dvacátého století. Poslední část definice (Mollenhauer in Knotová, 2014, s. 7) ukazuje na „*typické problémy moderní společnosti*“. Zde je jasně vidět, jak alternativní, inovativní způsoby vzdělávání pružně reagují na tyto podněty. V dnešní době, zřejmě více, než kdy před tím se setkáváme například s faktem, že stále více dětí trpí nejrůznějšími poruchami soustředěnosti, dysgrafií, dyslexií, dysortografií atp. Tam, kde tradiční školství nemůže, a to ani při nejlepší vůli nabídnou adekvátní zacházení s takovými žáky, alternativní vzdělávání dokáže tuto úlohu velmi dobře zastat a také to dělá. Z výše uvedeného tedy jasně vyplývá, že sociální pedagogika a alternativní školství spolu nejen souvisí, ale jdou ruku v ruce, po stejné cestě s obdobnými záměry i cíli.

Velmi hezky doplňuje výše uvedené Bakošová (2006, s. 46), která řadí sociální pedagogiku jako součást věd o výchově. Dodává, že jejím smyslem je péče a pomoc dětem, mládeži i dospělým v různých typech prostředí, snahou o nacházení optimálních forem pomoci i kompenzováním nedostatků.

Podle Krause (2008, s. 46) sociální pedagogika přispívá optimalizovat a korigovat životní situace a procesy, a to s důrazem na vnitřní potenciál člověka a jeho aktivitu.

Na tomto místě je dobré připomenout i myšlenky jednoho z nejvýznamnějších pedagogů naší i zahraniční historie Jana Ámose Komenského. Vždyť právě jeho sociální cítění zásadně ovlivnilo tak zvanou koncepci vzdělanosti pro všechny. Komenský tvrdil, že vzdělání je nejlepší cestou k humánnější společnosti, a proto by mělo a musí být dostupné pro všechny lidi, a to bez rozdílu původu sociálního i ekonomického. Zde můžeme opět vidět hluboký sociálně-pedagogický aspekt.

Komenský chápal sílu výchovy a jejího potenciálu při přeměně společnosti, usiloval o demokratičnost výchovy a vzdělávání a již tehdy si uvědomoval i chápal sociální role

školního prostředí a vymezil svůj ucelený koncept nápravy společnosti výchovou (Procházka, 2012 s. 24).

Jestliže se zaobíráme vztahem sociální pedagogiky a alternativního vzdělávání, je vhodné zmínit i důležitý pojem socializace, tedy jednoho ze základních pilířů sociální pedagogiky i alternativního vzdělávání. Matoušek (2016 s. 193) uvádí, že se socializace je proces, kterým si člověk osvojuje kulturu a formuje se jako sociální a individuální bytost. Tento proces se uskutečňuje jak výchovným způsobem, tak vlivem prostředí.

Tento fakt si dobře uvědomují všichni účastníci alternativního vzdělávání, kteří se snaží o co nejnápaditější prostředí pro děti. Například v Jenské škole existuje místnost tzv. „Školní obytný pokoj“, na jejímž vytváření se podílejí děti a tráví zde společně mnoho času. V tomto pokoji se pak tvoří mimo jiné i sociální vazby mezi dětmi, předávají poznatky, dojmy, znalosti a další informace, které přispívají k celkové kultuře dané školy. Alternativní školy se řídí základními principy, mezi které patří například snaha o spolupráci mezi dětmi navzájem. Nikoliv tedy soupeření, jak tomu bývá či bývalo v tradičních školách. Tato spolupráce jde ještě dál a vede k propojení vzdělávacích institucí s rodinami dětí ve snaze prohloubit kontakty školy s běžným životem, se společností, s rodinou i s přírodou a přispívá tak ke zlepšení kulturního života v daném prostředí.

Se socializací úzce souvisí také individualizace a enkulturalizace. Individualizaci lze opět spatřovat v primárním poslání alternativních škol, které si kladou jako jeden ze základních cílů osobní rozvoj každého dítěte. Známy je výrok Marie Montessoriové „Pomoz mi, abych to dokázal sám“, ze kterého jasně vyplývá, že dítě nemá být vedeno, nýbrž podporováno ve svém vlastním individuální pojetí. Pod pojmem enkulturalizace můžeme chápat například smysl respektu k druhému člověku, jeho individuálnímu kulturnímu pojetí a vnímání světa. Právě v dnešní době zasažené migrací, nepokoji ve světě a postupně zrychlující globalizaci dodává toto pojetí nový a hlubší význam. Sociální pedagogika se také zaměřuje na rodinné, volnočasové i skupinové prostředí. Na tomto místě je vhodné podotknout, že právě alternativní vzdělávání se zaměřuje na tyto výše uvedené nezbytné součásti lidského života.

1.2 Vymezení pojmu alternativní školství

Definice alternativního vzdělávání se nachází v pedagogické teorii velké množství a vzájemně se ve vymezení tohoto odborného pojmu doplňují, stejně jako je tomu u celého alternativního školství v různých metodách i formách výuky. Obecně je chápáno jako svébytný systém vzdělávání, který se nejruznějším způsobem liší od státního či tradičními institucemi ustanoveného stylu vzdělávání. Mezi nejvýznamnější autory, kteří se v českém prostředí zabývají touto problematikou je Jan Průcha (2012, s. 21), který uvádí, že pojem „alternativní škola“ nebo také „alternativní vzdělávání“ je vícevýznamový a používá se velmi často jako ekvivalent například k pojmům netradiční škola, otevřená škola, volná škola, svobodná škola, nezávislá škola atp. Dodává, že v této oblasti vládne na globální úrovni „terminologický chaos“, který je zapříčiněn odlišným chápáním tohoto univerzálního pojmu v jednotlivých zemích, jednotlivých pedagogických teoriích i jinde.

Rýdl (1993, s. 375) dodává, že hlavním atributem těchto škol je různorodost vycházející z určitého alternativního pedagogického hnutí, které se odlišuje v oblastech, jakými jsou například organizace výuky, méně často pak v obsahu či jejich cílech.

Svobodová a Jůva (1996, s. 5) konstatují zajímavý fakt, že alternativní škola se téměř zákonitě objevuje v okamžiku ustálení formy určité standardní školy, například církevní, jak tomu bylo po celý středověk a na počátku novověku, anebo státní, která v evropských podmínkách dominuje téměř od osmnáctého století. Dodávají, že alternativní školy mohou být soukromé, církevní ba dokonce i státní v rámci povolených tolerancí v demokratickém společenském systému.

Matulčíková (2007, s. 6) uvádí, že se v minulosti termín alternativní školy používal především u škol zaměřených na vzdělávání dětí, se kterými školy běžného typu nedokázaly adekvátně poradit. Často tomu bylo z důvodu nejruznějších poruch učení i chování, anebo se naopak jednalo o mimořádně nadané děti. Výše uvedené vysvětluje fakt, že je v současnosti složité korektně určit, která škola alternativní je a která už nikoliv. Podle Průchy (2012, s. 24-29) je stěžejní rozlišit několik významových rovin pojmu „alternativní škola“, především podle sféry jeho užívání. Konkrétně uvádí tři základní aspekty. Prvním z nich je **Školsko-politický aspekt**, který stanovuje rozdíl mezi školami **státními** a **nestátními**. U státních škol je zřizovatelem především MŠMT a u nestátních škol jsou zřizovateli pouze soukromé subjekty (například kulturní instituce, nebo církev). Dále je to aspekt **Ekonomický**, který určuje diferenci spojenou se způsobem financování

škol. Zatímco jsou státní (nebo také veřejné) školy pro žáky většinou zcela zdarma, soukromé školy jsou primárně financovány zřizovateli, kterým rodiče žáků platí jimi stanovené školné.

Jako poslední Průcha (2012, s. 25) uvádí **Pedagogický a didaktický aspekt**, který považuje za nejrelevantnější ze všech významových určení, kdy je z tohoto hlediska za alternativní možno považovat všechny školy používající zvláštní, inovativní, nestandardní nebo také experimentální formy a metody vzdělávání, lišící se od běžně uplatňovaných koncepcí.

Spilková (2005, s. 30) za alternativní považuje všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele, v tom směru, že se liší od hlavního proudu tradičních, převažujících škol. Odlišnosti spočívají zejména v organizaci výuky i školního života dětí, někdy také v kurikulárních programech, nebo také architekturou učeben, aktivnější komunikací učitelů s žáky, způsobem hodnocení žáků, vztahu mezi školou a rodiči i místní komunitou atp. Není tedy rozhodující, zda jde o školy státní, soukromé, či volné.

1.3 Vznik a vývoj alternativních škol

S alternativní pedagogikou se pojí přelom devatenáctého a dvacátého století. K jeho největšímu rozkvětu docházelo zejména ve dvacátých a třicátých letech a tak tomu bylo i na území tehdejšího Československa. O vznik se zasloužili především významní pedagogičtí myslitelé, jako M. Montessoriová, R. Steiner, P. Petersen, C. Freinet, J. Dewey, H. Parkhurstová a jejich další současníci i následovníci. V období socialismu před rokem 1989 byla na našem území oficiálně velmi kritizována především z ideologických důvodů (Průcha, 2012, s. 34).

Svobodová a Jůva (1996, s. 5) uvádí, že pokusy o změny, inovace i alternativní řešení školy jako instituce můžeme sledovat již po staletí a dodávají, že dějiny školství jsou v podstatě neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou.

Příčiny vzniku mohou být ale i odlišného charakteru. Například dynamický rozvoj techniky a lidského poznávání vedly k informační explozi a ta se začala postupně odrážet i v obsahu školního vzdělávání. Následně začalo docházet k přesycení učiva velkým množstvím údajů i vzájemně izolovanými a nesourodými poznatky a informacemi. V reakci na výše uvedené se začaly objevovat nejrůznější alternativní koncepce, které měly eliminovat výše zmíněné problémy (Průcha, 2012, s. 35).

Zelina uvádí, že rozmach alternativního školství je pravděpodobně reakcí na „centralisticko-autoritářské způsoby“ státu a jeho byrokratického aparátu ve vztahu ke školním institucím. Lidé začali reagovat na uniformitu škol, která vyjadřovala tendenci vzdělávat všechny stejně, se stejným cílem, za použití shodných prostředků i metod. V globálu se dá konstatovat silná nespokojenost lidí s tradičním řízením a politikou. Vznik alternativních škol může být i snahou o decentralizaci a dedirektivizaci samotných zřizovatelů škol, nebo úsilím občana o osobní nezávislost, samosprávnost i vlastní identitu. Pohonem vzdělávání se nyní měl namísto státu stát trh (Zelina, 2000, s. 48).

Svbodová a Jůva (1996, s. 6) také uvádí, že důvodem vzniku alternativního školství byla nespokojenost lidí s klasickým školstvím. Tomu bylo vždy vyčítáno především zbytečné množství učiva a nepřiměřené požadavky na své žáky a studenty, upozaděna byla také možnost vlastní seberealizace dítěte. Žáci byli nedostatečně vedeni zejména k estetickým, sportovním i zdravotním hlediskům. Velmi nízká byla také spolupráce mezi školou a rodinou dítěte, kritice neušly ani neosobní vztahy mezi žáky a učiteli. Celkově nevyhovující byl rozvoj rozumové, citové a volní osobnostní stránky žáků.

1.4 Vlastnosti alternativních škol

Každá z alternativních škol, které se postupně ve světě rozvinuly, nabízí specifické druhy a formy vzdělávání. Protože mají všechny specifické rysy, není vůbec snadné je charakterizovat jako kompaktní celek. O takovou komplexní charakteristiku se pokusili autoři Klassen a Skiera, kteří charakterizoval rysy, funkce a poslání alternativních škol takto (Průcha, 2012, s. 39):

1. Alternativní škola je pedocentricky zaměřena. Výchova se tedy zaměřuje na dítě a školní instituce, snaží se vykonávat veškeré výchovné činnosti v souladu s individualitou každého jednotlivého dítěte.
2. Alternativní škola usiluje o to být aktivní. Podle vzniklých okolností se pak každá organizace samostatně rozhoduje, kterou z mnoha existujících vyučovacích forem bude aplikovat (např. formou, projektového vyučování, skupinové a individuální práce, rozhovoru atp.). Hlavním cílem bývá obvykle rozvoj aktivity a odpovědnosti dítěte či žáka. Alternativní škola také obvykle podporuje nejružnější uměleckou činnost i tělesný rozvoj.
3. Alternativní vzdělávání usiluje o komplexní výchovu a rozvoj dítěte. Cílí na emoční, intelektuální i sociální vývin každého jednotlivce.

4. Alternativní školu lze chápat také jako svébytné „společenství“, protože postupy i formy výchovy a vzdělávání jsou spolutvořeny žáky, učiteli i rodiči i danou kulturní obcí.

5. Alternativní školství vychází z principu „Par la vie – pour la vie“, tedy „ze života pro život“, jinými slovy zapojení svých žáků do světa práce a úsilí o rozšíření výukového prostředí nad rámec školy nebo třídy.

Maňák a kolektiv (1997, s. 12-13) dodávají, že do dalších vlastností těchto škol patří také pozitivní přístup (např. přátelská atmosféra, pochvala, či úsměv). Uvedené pedagogovy projevy často vedou k maximalizaci výkonů žáků, přináší dobrý pocit z prováděné práce a rozvíjí jejich sebedůvěru.

Dále uvádí výčet vlastností, které jsou podle nich pro alternativní vzdělávání charakteristické:

- **Individualizace** – primární důležitá vlastnost, která pomáhá například při zvládnutí žáků s ohledem na jejich osobitý temperament, pracovní a studijní tempo, schopnosti, vědomosti i zkušenosti.
- **Vlastní činnost** - zajišťuje elementární činnosti, kterými jsou zejména tvorba a konstruování návrhů, dramatizace, hra rolí, rozhovor, tvořivé psaní, tvůrčí hra, atp.
- **Variabilita** - jejím smyslem je dosažení různých výsledků za využití všelikých postupů, metod, tolerance a předvídatosti.
- **Svoboda** - znamená demokratický přístup v pojetí života konkrétních dětí či žáků, jejich odpovědnosti za své vlastní jednání i rozhodnutí, vytváření osobních názorů.
- **Kooperace** - bývá charakterizována, jako spolupráce žáků, bez toho aniž by mezi sebou soupeřili. Vychází ze vzájemné pomoci, rad, obhajobě vlastního názoru, ale i přijetí názoru jiných. Jejím smyslem je nenásilnost, empatie a soucítění.
- **Konstruktivní přístup** - bývá velmi důležitý, jelikož dítě pouze nepřijímá a neopakuje ustálené procesy, naopak se svébytně zapojuje na základě získaných znalostí a zkušeností.
- **Smysluplnost a srozumitelnost** - můžeme označit za další stupeň vzdělávání, kdy se žákovi získané podněty, zkušenosti, poznatky a dovednosti pomáhají orientovat v okolním světě i následujícím životě.
- **Hravost** - velmi významný element ve výchově a vzdělávání, který se potvrdil v rámci historické zkušenosti i samotnou praxí.

- **Zdravotní aspekt** - vyjadřuje snahu vést děti k zodpovědnosti za své vlastní zdraví, školy vedou děti ke správnému chápání zdraví jako významné a nezaměnitelné životní hodnoty.
- **Globální pojetí** - jedná se o velmi důležitý aspekt alternativního vzdělávání, protože na rozdíl od tradičního školství soustřeďuje učivo do tematických celků a žáci tak mohou lépe proniknout do souvislostí a vzájemné pospolitosti jednotlivých sfér světa i jeho problémů.

Mezi neodmyslitelné vlastnosti alternativních škol jednoznačně patří i demokracie, kterou můžeme charakterizovat jako direktivizaci hodnot, rovnost, spolupráci, spravedlnost pro všechny lidi, dělbu nejrůznějších pravomocí, posilování rolí všech členů společnosti i jejich skupin, vzájemný respekt, společné rozhodování i rozmanitost (Pol, Rabusicová a Novotný, 2006, s. 7).

K výše uvedenému můžeme ještě dodat, že se rozdíly mezi tradičními a alternativními školami v dnešní době začínají pomalu stírat. Děje se tak zejména díky moderně smýšlejícím učitelům, kteří mnohdy cestují po světě (například v rámci programu Erasmus), nebo studují odbornou literaturu, která se zabývá alternativními způsoby výchovy a vzdělávání. (Śliwerski, 2018)

1.5 Funkce alternativních škol

Tomanová (2010, s. 58) hodnotí funkce alternativních škol veskrze pozitivně, nicméně dodává, že i přes snahu o jejich zavedení do tradičních škol, tak jak je tomu v posledních letech, naráží toto úsilí na řadu nejrůznějších těžkostí. Jedná se například o ztrátu elánu a nadšení propagátorů samotných alternativních škol, často se projevuje jejich psychické i fyzické vyčerpání atp. Jako překážku také vidí samotnou filozofii alternativních vzdělávacích programů či ideje těchto škol. Z toho důvodu můžeme konstatovat, že alternativní školy, včetně jejich funkcí a vlastností inspirují zájemce, kteří hledají svou cestu a seberealizaci naplnění svých cílů, kterou u tradičních škol nenajdou, ale za cenu zvýšeného úsilí, než je tomu u škol tradičních.

Jednotlivé funkce se dají rozdělit do tří základních skupin (Průcha, 2012, s. 41-42):

- **Kompenzační** - alternativní vzdělávání je zde proto, aby vyrovnávalo nedostatky, které se často objevují ve standardním školství. Alternativní školy jsou tady tedy proto, aby mohly uspokojit potřeby, které nejsou schopny uspokojit školy tradiční. Je tedy možné

konstatovat, že alternativní proud vznikl z potřeby ukojení nejrůznějších potřeb. Z výše uvedeného logicky vyplývá, že kdyby hypoteticky státní školy dokázaly uspokojit požadavky rodičů, kteří touží po alternativním způsobu vzdělávání, nebylo by soukromých alternativních škol zapotřebí.

- **Funkce diverzifikační** - bývá vysvětlována, jako potřeba naplnění účelu nezbytné plurality ve vzdělávání. Alternativní školy citelně zvětšují variabilitu vzdělávacích obsahů a funkcí. Je zarážející, že některé, například církevní školy, tíhnou k jistému stereotypu ve vzdělávacích formách a metodách.
- **Inovační** - z pedagogického hlediska se jedná o funkci nejvýznamnější. Alternativní školy totiž tvoří svébytnou oblast, ve které může skvěle probíhat experimentování a inovování vzdělávacího systému. Mohou se zde rychle měnit vzdělávací procesy, obsah i samotné formy. To často vede k nestandardním výukovým metodám, např. skrze elektronická média.

2 REFORMNÍ PEDAGOGICKÉ HNUTÍ

Příčiny i období vzniku alternativních škol jsou již popsány v předcházející kapitole. Dodejme tedy, že se myšlenkou úpravy a humanizace výchovy a vzdělávání již zabývali filosofové a spisovatelé jakými byli například J. Dewey, L. N. Tolstoj, či J. J. Rousseau. V této kapitole bude představeno pět nejvýznamnějších typů klasických reformních škol tedy škola Waldorfská, Montessoriovská, Daltonská, Freinetovská a Jenská.

Urbanovská (2003, s. 147-148) uvádí, že se první zmínky související s reformním alternativním hnutím, jak jej známe dnes, začaly objevovat na začátku dvacátého století. Dále zmiňuje, že se jednalo o dva základní pedagogické proudy, které sledovaly své vlastní cíle. Prvním z nich byl individuální rozvoj konkrétního dítěte a druhý přístup zdůrazňoval především sociální aspekt výchovy dítěte. Nutno dodat, že tyto dva proudy se začaly postupně prolínat a doplňovat. Urbanovská dodává, že ústředním rysem reformního hnutí byla především kritika klasického vzdělávacího systému a snahou bylo vytvoření takové koncepce vzdělávání, která bude orientovaná zejména na správný psychologický vývoj dítěte, s ohledem na jeho individualitu. Jako nejvýznamnější hodnoty byly chápány svoboda, demokracie i zodpovědnost za své vlastní jednání. Neméně důležitou se stala i atmosféra v reformních školách, která byla založena na rovnocenném vztahu učitelů a žáků a do popředí se dostala vlastní kreativita a aktivita žáků.

2.1 Waldorfská škola

Waldorfské školy patří k nejrozšířenějším typům alternativních škol na světě. První škola tohoto typu vznikla na popud Emila Molta (spolumajitele firmy Waldorf-Astoria) v roce 1919 ve Stuttgartu pro děti jeho dělníků (Pol, 1995, s. 6).

Kromě faktu, že první škola vznikla hned na počátku celého reformního hnutí, přispívá k její oblibě i její humanistické poslání. Cílem výchovy těchto institucí je totiž svoboda jedince, správné utváření osobnosti a rovnost mezi všemi lidmi. Podporován je i optimální rozvoj intelektuálních a emocionálních schopností, zdravá zvědavost i vůle získávat další vzdělání a poznání. Waldorfský styl výuky nepředává pouze teoretické poznatky, jak je tomu zejména na tradičních školách, ale usiluje také o zprostředkování praktických i uměleckých dovedností. Směřuje děti ke vzájemné spolupráci a nikoliv soupeření. Zakládá si i na vysoké úrovni spolupráce školy s rodiči dětí. V České republice jde patrně o nejznámější typ reformní školy.

Patrně k tomu přispěly informace, které byly hojně publikovány v literatuře (i jiných médiích) po roce 1989 (Průcha, 2014 s. 47).

Zakladatelem waldorfské školy je **Rudolf Steiner**. Byl to rakouský filozof a pedagog, který žil v letech (1861-1925). Steiner vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově a vzdělávání člověka s názvem antroposofie. Jedná se o propracovaný a ucelený systém filozoficko-pedagogických názorů vztahujících se ke vzdělávání člověka. Často bývá pokládána za téměř „duchovní“ vědu, která z prvotního zkoumání světa a člověka pozvolna dospívá k pochopení jeho pravé podstaty a od ní jsou posléze odvozeny metody, forma i obsah samotné výuky waldorfské školy (Valenta, 1993, s. 19-21).

Samotný Steiner uvedl k antroposofii, že nejdůležitější je obrátit pozornost člověka na živé organismy a pozorovat, jaký vztah má k celku a naopak, jak tento celek reflektuje každého jednotlivce. Poznává, že žádný člověk nemůže rozumět myšlenkovým procesům mozku, dokud neprozkoumá i činnost srdce. Stejně principy potom platí i ve škole. Učitel nemůže porozumět jevům dětského organismu, pokud nevidí vlastnosti dospělého jedince. Život člověka je potřeba brát jako organismus v čase, jako jeden celek. Každé dítě se učí vzhlížet v úctě k dospělým, tato úcta se však v průběhu života mění, protože i život je proměnou. Tato teorie našla své využití v podobě alternativní školy (Grecmanová a Urbanovská, 1996, s. 6-8).

Podle pedagogicko-didaktické koncepce je možné waldorfskou školu charakterizovat jako nestátní alternativní školu, která má soukromého zřizovatele. Rodiče dětí zde musí platit školné a v České republice má postavení tzv. školy experimentální. Steiner rozdělil vývoj člověka do sedmiletých period, jež mají specifický význam. U každého jedince nastává v jeho vývojových stupních ke konkrétním změnám, kterými jsou tyto (Kasper, 2012, s. 28-30):

0 - 7 let; zde se projevuje zejména rychlý rozvoji těla po fyzické i duševní stránce. Dítě se učí především nápodobu, důvěřuje autoritám a opakuje po nich, základním mottem tohoto období je: „*Svět je dobrý*“.

7 - 14 let; v této druhé fázi dochází k dalšímu rozvoji těla, zejména paměti dítěte, jež by se mělo naučit poznávat, co si myslí jiní a z toho následně odvozovat vlastní názory. V této fázi dítě postupně přichází do puberty, což bývá cca ve 12 roku jeho věku a setkává se s novým pojmem - láska. U této fáze je důležité je rozvinout duševní stránky dítěte,

zejména hru na hudební nástroje, umělecké vnímání, atp. Základním mottem tohoto období je: „*Svět je krásný*“.

14 – 21 let; klasifikoval jako fázi poslední, důraz zde kladl na podporu autonomního myšlení jedince, který už by si měl utvářet vlastní názory na základě zkušeností. V tomto období je typická snaha po hledání ideálů a i svého místa ve skupině, jde o velmi emotivní období, kdy musí každý člověk zpracovávat velké množství nejrůznějších prožitků. Mottem je zde „*Svět je pravdivý*“.

Standardní waldorfská škola bývá obvykle dvanáctiletá s integrovaným typem výuky. Základní stupeň zahrnuje ročníky 1 až 8, vyšší stupně mívají 9. až 12. ročník. Waldorfské jsou také školy mateřské. Hlavním smyslem tohoto druhu pedagogiky je plnohodnotný a pozvolný rozvoj dítěte, kterého směřuje k rovnováze, svobodě, lásce ke světu přírodě i jemu samotnému. Usiluje se o rozvoj sil každého svého svěřeného dítěte, s využitím výchovy „*hlavy, srdce a rukou*“ i kreativních a pracovních vyučovacích metod (Pol, 1995, s. 22-28).

Vybavení waldorfských škol

Waldorfské školy mají kladný vztah k přírodě i zdravému duchovnímu životu, tuto jejich tendenci můžeme pozorovat i v prostorách těchto škol. Jestli to podmínky umožní, bývá ideálně postavena v přírodním prostředí, s komplexem budov mnohoúhelníkového tvaru, včetně důmyslného propojenými spojovacími chodbami. Součástí bývají mnohdy velkolepé místnosti určené pro setkání s rodiči dětí i veřejností, školní slavnosti, divadelní představení i jiné kulturní činnosti. Dlouhé chodby bývají obklopeny velkými okny, která je efektivně prosvětlují a tvoří tak minimální bariéru mezi žáky a okolní přírodou. Intenzivní dojem spojení s přírodou násobí také malby naturálních barev a četnost živých květin. Ve třídách bývá použito výhradně přírodních materiálů. Všechno je uspořádáno systematicky s ohledem na potřeby dětí, které se mají v prostorách školy cítit volně a příjemně (Svobodová a Jůva, 1996, s. 29).

Požadavky na učitele waldorfských škol

Osobnost pedagoga je zde velmi důležitá. Odborné znalosti jsou sice nezbytné, nicméně krédem školy je, že učitel není pouhým zprostředkovatelem vědění. Naopak by měl umět

předávanou látku zpracovat, tak aby byla pro děti srozumitelná a záživná. Učivo se tak s trochou nadsázky stává pro pedagoga uměleckým dílem v tom smyslu, že jeho zásluhou přispívá k rozvoji lidských schopností a dovedností. Každý pedagog musí umět skloubit tělesné, duševní a duchovní vzdělání, aby naplnil základní poslání na systém výuky těchto škol. „Kvalita,, učitele se velmi projevuje na stupni poznání dětí, které vyučuje. Proto Steiner vypracoval dlouho řadu pozorovacích metod, kterými se pedagog zdárně přiblíží dítěti, a lépe jej pozná. Na základech takového pozorování učitel upravuje interakci s dětmi i se svými kolegy učiteli (Rýdl, 1994, s. 144).

Specifika výuky waldorfských škol

Tyto školy fungují tím způsobem, aby jejich výuka byla maximálně efektivní a vedla k co možná nejlepším výsledkům. Proto má striktně stanovený denní rytmus odpovídat specifickým potřebám žáků. Po ránu se obvykle děti nejlépe soustředí na vyučování, proto jsou na počátek dne vloženy ty předměty, v nichž je zapotřebí vyvíjet největší myšlenkovou aktivitu. Poté bývají zařazeny předměty založené na tzv. rytmickém opakování – zejména: hudba a jazyky, které stimulují k pozornosti, schopnosti dětí soustředit svou pozornost a také přispívají k tempo-rytmickým návykům. Konec vyučování je ve znamení uměleckého či praktického charakteru, například ruční, dílenské, nebo třeba zahradnické práce (Carlgren, 1991, s. 48).

Maňák (1997, s. 62) dodává, že často bývají vyučovací předměty děleny do dvou skupin na tzv. hlavní a vedlejší vyučovací předměty. Mezi hlavní vyučovací předměty patří zejména: biologie, mateřský jazyk, dějepis, chemie, umělecké vyučování, zeměpis, matematika a geometrie, fyzika, sociální nauka aj. Vyučování hlavních předmětů bývá organizováno do tzv. vyučovacích epoch, které jsou zmíněny níže.

Ve waldorfských školách jsou všechny aktivity podřizovány zájmům každého dítěte s ohledy na jeho individuální zájmy, rozvoj i základní potřeby. Výše zmíněnému faktu jsou samozřejmě přizpůsobeny i didaktické prvky výuky. Obsah vyučování je standardně rozdělen do několika časově ohraničených bloků již zmíněných **epoch**. V jedné epoše probíhá výuka hlavního předmětu po dobu 4 až 6 týdnů, což poskytuje řadu výhod. Aktuální učivo bývá probíráno z mnoha různých úhlů a žáci se tedy na něj mohou lépe koncentrovat a zároveň jsou během výuky vedeni k větší samostatnosti. Poznámky vztahující se k učivu si děti zapisují i zakreslují do tzv. „epochových“ sešitů, které mají být

výsledkem jejich autonomní práce. Pomocnými prostředky bývají všelijaké encyklopedie, atlasy, elektronická média atd. (Pecháčková a Václavík, 2014, s. 26-28).

Podle Steinerja má systém epoch nahradit tradiční rozvrh, o kterém tvrdil, že je pro lidskou přirozenost nevhodný, neboť nutí žáky zbytečně věnovat svou pozornost na přílišné množství problémů z různých oborů, a tím je jejich pozornost roztržena. Vzhledem k tomu, že waldorfská pedagogika dává přednost osobnímu prožitku, bývá výuka často doplněna o exkurze, práci v dílnách, zájezdy, divadelní představení, atp., protože tam dochází k přímému sledování sloužící k dotváření správné atmosféry. Epochové vyučování zohledňuje také individuální schopnosti dítěte a umožňuje i pomalejším snadnější adaptaci na nově vzniklé skutečnosti (Svobodová a Jůva, 1995, s. 55).

Ještě je zajímavé zmínit, že žáci waldorfských škol nejsou nikdy hodnoceni klasickými známkami, jejich výkony jsou zhodnoceny tzv. charakteristikami, které uvádí doporučení k jejich dalšímu rozvoji. Učitelé nemají osnovy klasického typu a plánují výuku ve spolupráci s ostatními žáky a někdy i rodiči. Často bývá zařazeno i náboženství s primárním ohledem na křesťanskou morálku. Waldorfské školy mají specifický styl řízení. Za vedení školy nenese zodpovědnost ředitel, jak tomu bývá v tradičních školách nýbrž učitelský sbor v těsné spolupráci se zdržením rodičů a přátel waldorfské školy. Část školného bývá hrazen státem a jinými rozpočty (Průcha, 2014, s. 49-50).

2.2 Škola Montessori

Ještě než se detailněji zaměříme na montessoriovskou školou a její unikátní pedagogiku, seznámme se detailněji s osobností její zakladatelky Marie Montessori, kterou můžeme směle označit za průkopnici reformní pedagogiky. Tato lékařka a pedagožka totiž ovlivnila svými pokrokovými názory nejen své současníky v Itálii, odkud pocházela, nýbrž i významné osobnosti z oblasti vzdělávání po celém světě, a to po celé další generace, až do současnosti. Je známo, že se během svého života starala o postižené děti. Byla také významnou představitelkou mírového, humanistického hnutí a zastánkyní práv dětí a žen. Svým novátorským, pedocentrickým způsobem se snažila maximálně rozvinout schopnosti a talent dětí a věnovala se i vlivu prostředí a vybavení škol na rozvoj dětské psychiky.

Život Marie Montessori

Marie Montessori se narodila roku 1870 v italském Chiaravalle a zemřela v roce 1952 v Holandském Noordwijk aan Zee. Jako dítě žila nedaleko italské Ancony, kde vyrůstala v rodině důstojníka. Její milující matka ji podporovala již od dětství v jejich odvážných cílech a plánech. Marie byla velmi houževnatá a vytrvalá a to i při studiu na technické škole, když se nejprve chtěla stát inženýrkou. Dokonce zde vynikala nad mnohými spolužáky z řad mužů svými matematickými schopnostmi (Svobodová a Jůva, 1996, s. 23). Marie byla sice velmi talentovaná, ale časem si uvědomila, že není se studiem na této škole zcela spokojená. Nakonec školu dokončila, ale po jejím úspěšném absolvování se rozhodovala, že už v navazujícím studiu nebude pokračovat. Její matematické nadání bylo nicméně opravdu velké a tak si její otec přál, aby ve studiích pokračovala. Nakonec si ale Marie vybrali jinou cestu a ve dvaceti letech odešla studovat medicínu, což bylo v té době výsadou pouze mužů a žádná lékařka do té doby v Itálii nikdy nebyla. Marie se tedy stala první italskou lékařkou v historii (Svobodová, 2007, s. 31).

Po úspěšných studiích se Marie stala matkou a po nějakou dobu také působila jako profesorka na univerzitě v Římě, kde si vybrala specializaci nervových poruch dětí. Následně pracovala na psychiatrické klinice jako doktorka a po řadě let praxe s výjimečnými výsledky se rozhodla v roce 1907 otevřít Dům dětí Římě, známý tehdy pod názvem „Casa dei bambini“. To byla pro Marii výborná příležitost, protože zde mohla využít prakticky všechny své dosavadní odborné znalosti z problematiky dětské psychiky. Středobodem jejího zájmu se staly postižené děti, kterým se všemožně pokoušela pomáhat, a to nejen jako lékař, ale už i jako pedagog. Rozhodla se, že bude soustředit svou pozornost na výchovu předškolních dětí. Následně začala organizovat různé přednášky a zájezdy pro pedagogy, kteří začali používat i rozvíjet její styl předškolní výchovy po celé Evropě. Jelikož byla Marie mnohdy nedůvěřivá vůči svým následovníkům, často si organizovala všechna školení sama. Sice se jednalo o velmi namáhavou a vyčerpávající činnost, ale její snaha byla záhy bohatě odměněna. Její metody začali být velmi populární a brzy byly zaváděny do mnoha předškolních zařízení ve Španělsku, Holandsku, Německu, Skandinávii, Belgii, Anglii, ba dokonce i mimo Evropu v Indii a USA. Po smrti svých rodičů začala Marie hodně cestovat. Plula i do Ameriky a stala se široce známou a váženou osobností. Podařilo se jí uspět takřka na celém světě, kde také přednášela svoje myšlenky. V době počátku vlády Adolfa Hitlera v Německu v roce 1933, utřžilo montessoriovské hnutí obrovskou ránu. Pokrokové myšlenky Marie Montessori byly zakázány, protože byly

v příkrém rozporu s fašistickými výchovnými metodami i cíli. V zemích ovládaných fašisty tak docházelo k uzavírání jí inspirovaných škol a docházelo dokonce na pálení jejich knih. Marie musela narychlo opustit Itálii a žila několik let v exilu v Anglii, USA a nakonec se přestěhovala do Holandska, odkud řídila a organizovala práci všech svých zařízení. Za celoživotní humanistickou činnost byla Marie odměněna v roce 1950 Nobelovu cenu míru. Své poznatky zaznamenala v několika literárních dílech. Mezi nejznámější tituly patří zejména: Tajemství dětství, Sebevýchova v raném dětství, Absorbující duch a Příručka vědecké pedagogiky (Svobodová a Jůva, 1996, s. 41).

Marie zemřela v roce 1952 a na jejím náhrobku je napsáno: *„Prosím milé děti, které všechno umí, aby společně se mnou pracovaly na stavění míru mezi lidmi a ve světě“* (Svobodová, 2007, s. 89).

Charakteristiky školy Montessori

Cílem montessoriovského pojetí výuky je vytvářet edukační prostředí, které umožní přirozený mentální vývoj dítěte. Z tohoto důvodu je také nezbytný respekt k individualitě každého jedince. Přirozené rozvíjení jeho osobnosti s sebou přináší i nenahraditelnost prvku, který patří mezi nejdůležitější charakteristiky této reformní pedagogické koncepce, totiž osobní svobody. Ta může být chápána jak v biologickém, tak i sociálním a zejména v pedagogickém smyslu slova. Z pedagogického hlediska totiž svoboda v systému montessori souvisí se svobodnou volbou činnosti, která by měla směřovat k vypěstování samostatnosti. Taková volba se pak nazývá „volná práce“, kterou si děti svobodně volí svou činnost ve třídách. Přijdou například ráno do školy, podívají se po své třídě a sami si rozhodnou, čemu se budou věnovat. Potom pracují tak dlouho, jak sami potřebují (Lillard, 2007, s. 80-113).

V procesu vyučování je vychovatel upozaděn a naopak do popředí vystupuje vnitřní tvořivost dítěte. Tento přístup se dá shrnout do hesla *„pomoz mi, abych to dokázal sám“*. Další charakteristikou montessoriovské školy je slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělení podle ročníků. Ve věkově heterogenních skupinách si děti postupně zvykají na harmonické soužití i vzájemnou spolupráci. V této škole našla uplatnění i tzv. kosmická výchova. Jejím záměrem, je dětem poskytovat povědomí o interaktivních vazbách člověka a přírody. Tento koncept tak přispívá k zodpovědnějšímu chování s ohledem na důsledky člověkem vytvořené moderní civilizace (Průcha, 2014, 50-52).

Didaktické principy Marie Montessori

Je nutno podotknout, že níže uvedené principy se vyvíjely v průběhu řady let a obsahují elementární myšlenky, které určují průběh výuky. Mezi tyto ideje patří zejména tyto: „**Celek, nazírání celku**“ neboli všechno souvisí se vším. Teprve bude-li všechno nějak souviset se vším, stane se zajímavým a dostane význam a smysl. Montessori došla k zajímavému závěru, že děti musí mít odlišnou formu duše, než mají dospělí, kteří musí veškeré nové poznatky získávat vědomě a záměrně, s velkou námahou. Děti naproti tomu účinkuje tzv. „*absorbující duch*“, který jim v počátečních letech života umožňuje, aby veškeré podněty z okolí do sebe nasály jako houba vodu“ (Rýdl, 1999, s. 35).

„**Princip svobodného volného výběru v přípravném okolí**“. Princip svobody už byl výše zmíněn a platí i v tomto případě. Všechny děti mají tedy možnost sami si vybírat a volit předměty, se kterými chtějí pracovat. Učitel jim může z počátku pomoci, ale později ustupuje do pozadí.

„**Veškerý materiál je k dispozici pro celou skupinu dětí jen jedenkrát**“ a děti tím pádem mají redukovanou možnost výběru. Provádí se vícero činností, při kterých se děti navzájem učí, pozorují a také si pomáhají.

„**Princip zhmotnělé abstrakce jako předmět výchovy**“ říká, že nic není vymyšleno, vše nějak souvisí s již zažitou zkušeností.

„**Princip nepřímé přípravy**“ reflektuje soulad s přírodou, která nikdy také nedává žádné pokyny. Např. embryo se také rozvíjí samo a nejsou mu uděleny pokyny, dokud bez vnějšího řízení úplně nerozvine.

„**Princip dokončení práce**“ až do okamžiku dokončení jedné práce, není možné začít další. Děti se tak učí vytrvalosti i odpovědnost za výsledky své práce.

„**Princip vlastní kontroly úspěšnosti**“, která je průběžně kontrolována. V tomto případě samotným dítětem a ne učitelem (Hrdličková, 1994, s. 63).

Senzitivní fáze

Jedná se o významný fenomén této školy. Montessori vyzorovala, že všechny děti mají vnitřní touhu něčemu novému se naučit. Tato potřeba po nových dovednostech

a znalostech probíhá zejména v tzv. sensitivních fázích. Jedná se o epochy, v nichž je dítě zvláště citlivé na vnímání a chápání skutečností kolem sebe (Průcha, 2014, s. 51).

Jedná se tedy o období, kdy je dítě citlivé pro vnímání a celkové chápání určitých jevů vnější reality, vyvíjí se u něho vnější silná potřeba něčemu se učit. V tomto období má dítě nejsilnější motivaci, schopnost a sílu k poznávání. Senzitivní fáze se dělí do tří vývojových období: 0-6 let, 7-12 let, 12-18 let. Každá fáze je charakteristická jinými možnostmi rozvoje osobnosti a učitel by ji měl umět správně využít (Svobodová, 2007, s. 44).

První fázi (0-6 roků), resp. prvnímu období, věnovala Montessori největší část svého zkoumání a také jej nejvíce popsala ve svých knihách. Tvrdila, že už nikdy v pozdějším věku nebude mít dítě takovou schopnost učit se tak snadno, jako právě v této epoše. Uvědomila si, že právě tato epocha lidského života je něčím výjimečná. Byla přesvědčená, že děti v ní oplývají jakousi specifickou duchovní formou myšlení. Montessori pro toto období zavedla pojem „*absorbující mysl*“, někdy se také v literatuře setkáváme s označením „*absorbující duch*“. Tento svůj pojem použila pro vyjádření faktu, že koncept vzdělávání by měl být pro nejmenší děti naprosto přirozený vzhledem k tomu, že se vyvíjí zcela spontánně a mají přirozenou touhu po poznání a vědění (Schmidt, 2009, s. 102).

Druhá fáze (7-12 roků) předchází pubertě a děti se zde morálně vyvíjí a rozšiřují si sociální prostor.

Ve třetí fázi (12-18 roků - pubertě) děti směřují k samostatnosti a nezávislosti.

Svobodová (2007, s. 75) ještě uvádí, že v těchto obdobích je dítě citlivé pro vnímání a celkové chápání určitých jevů vnější reality, vyvíjí se u něj vnější potřeba něčemu se učit (např. potřeba pro rozvoj řeči, morálního cítění a pohybových činností) v tomto období má dítě nejlepší motivaci, schopnost a sílu. Každá fáze je charakteristická jinými možnostmi rozvoje osobnosti a učitel by ji měl umět správně využít. Práce učitele zde spočívá v tom, aby tento děti stále aktivizoval různými didaktickými pomůckami a praktickými činnostmi jako je například zalévání květin, utírání prachu, mytí nádobí, zametání, atp. Ještě dodejme, že Montessori rozdělila fáze nejen podle věkového hlediska, ale i do šesti fází, ve kterých probíhá: třibení smyslů, řeči a pohybu, učení se řádu, fascinace malými věcmi a osvojování si sociálních vztahů (Montessori, 1995, s. 119).

Osobnost učitele

Jednu ze základních myšlenek Marie Montessori vyjadřuje koncepce „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. Tento způsob výchovy se dotýká především pedagogických pracovníků, kteří dítě provází výchovným prostředím, umožňují mu kontakt s okolním prostředím a také dítě přivádí do uspořádaného, společenského a aktivního života. Po celou dobu kontaktu dítěte s prostředím se učitel drží v dostatečné vzdálenosti od dítěte, jen na něj dohlíží, kontroluje ho a v případě potřeby mu i pomůže. Tato pomoc by měla být velmi nenásilná, aby dítě mělo pocit, že dosáhlo výsledku samo. Jedná se především o nahrazení hlasitého vydávání pokynů, stálého mluvení, usměrňování a nepřetržité aktivity učitele. Aktivita učitele ve vyučování tedy není dominantní, tím nejdůležitějším je zde aktivita dítěte a samotné učení. Vztah mezi učitelem a žákem je svébytný tím, že dítě má svobodu a učitel se ho snaží jen podporovat v jeho vlastním samostatném vývoji. Ze strany pedagogických pracovníků je vyžadována velká empatie, aby byl schopen vyhovět potřebám dětí a připravil tak podnětné prostředí s využitím vhodného didaktického materiálu (Hrdličková, 1994, s. 102).

Montessoriovský didaktický materiál

V obecné rovině si pod pojmem didaktický materiál můžeme představit předměty a jevy sloužící k dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Tyto prostředky zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu (Maňák, 2003, s. 78).

Rýdl (1999, s. 49) uvádí, že primárním účelem didaktického materiálu je umožnit svobodu a volnost. Sekundárně lze chápat montessoriovský materiál jako pracovní materiál pomáhající v kognitivní či psychomotorické oblasti. Jeho prvořadým úkolem je rozvoj dětské osobnosti.

Montessoriovský materiál je využíván především ve volných chvílích, kdy si děti mohou dojíít pro radu třeba i do jiné třídy za kamarádem nebo jiným učitelem. Při používání didaktického materiálu musí děti dodržovat také určitá pravidla. Při práci s ním a po dokončení činnosti jej musí vrátit na původní místo. Didaktický montessoriovský materiál byl vytvořen tak, aby splňoval následující požadavky (Svobodová, 2007, s. 87):

- **Ohraničení obtížnosti** – každý druh materiálu má jinak vysokou obtížnost, aby se děti mohly učit postupně v přiměřených krocích.

- **Kontinuita** – didaktický materiál je vyroben tak, aby logicky navazoval na materiál další. Splňuje tak principy od konkrétního k abstraktnímu a od jednoduchého ke složitému.
- **Kvalita** – montessoriovský materiál je vyráběn firmou „Nienhuis“, která dbá na vynikající kvalitu.
- **Estetičnost** – barevné, pestré a přitažlivé hračky děti vyzývají k činnosti a jejich používání.
- **Samokontrola** – materiály jsou přizpůsobeny tak, aby je dítě mohlo samo kontrolovat, našlo případnou chybu, a to bez pomoci učitele.
- **Izolace vlastnosti** – dítě by se mělo naučit soustředit jen na jednu vlastnost nebo činnost, kterou zrovna vykonává a mělo by si vybudovat určitý řád.
- **Materializovaná abstrakce** – materiál umožňuje pochopit abstrakci pomocí konkrétního.
- **Cvičení a opakování** – materiál je zábavný, aby děti udržely pozornost a samy se vracely k opakování a cvičení činnosti.
- **Přenos** – materiál by měl být uzpůsoben tak, aby děti mohly naučené činnosti následně přenést do okolního světa.
- **Jedinečnost** – každý druh materiálu je ve třídě jen v jednom vyhotovení, což učí děti trpělivosti při čekání na danou věc, nebo se musí dítě dohodnout s kamarádem, kdo si půjčí hračku jako první.

Po smrti Marie Montessori byl její klasický didaktický materiál doplněn dalším, s nímž museli být všichni učitelé dopředu seznámeni. Pokud učitel chtěl, aby materiál plnil správně svou učební funkci, musel se seznámit s jeho didaktickými souvislostmi a postupnými kroky, jež vedou ke správnému cíli. Marie Montessori se snažila, aby každý materiál v podstatě přebral roli učitele, ale ne s každým materiálem mohou děti samy pracovat bez názorné ukázky učitelem (Svobodová, 2007, s. 96).

Za zmínku také stojí, že mnozí současní výrobci školních pomůcek často označují své výrobky jako didaktický materiál koncipovaný v duchu pedagogiky Montessori. Tyto předměty bývají každoročně vystavovány na velkých výstavách – např. Didacta v Dusseldorfu. Často se tak tyto pomůcky dostávají do škol, které se ani za Montessoriovské nepovažují. (Průcha, 2014, 50-52)

2.3 Freinetovská škola

Celestin Freinet

Francouzský učitel **Celestin Freinet** (1896-1966) se již za svého života stal jedním z nejvýznamnějších teoretiků v oblasti tzv. **pracovní školy**. Sám měl velmi tvrdý život, jako syn venkovských rolníků. Základní školu, kterou navštěvoval, často přirovnával ke kasárnám. Učitelé byli tehdy na žáky velmi přísní. Prostředí školy bylo také dosti nevlídné. Nejprve se Freinet chtěl stát učitelem. V roce 1914 ale bylo jeho studium přerušeno první světovou válkou. V devatenácti letech musel narukovat do armády, kde byl později těžce zraněn a stal se trvale invalidní. Po válce (v roce 1920) začal vyučovat na venkovské dvoutřídce a jeho žáky se staly také děti prostých rolníků, jakým byl v minulosti i on sám. Freinet, který si dobře pamatoval atmosféru své školy, usiloval o překonání tradičních vyučovacích metod, které vedly žáky pouze k pasivitě. Viděl, jak je žákům přetěžována paměť a nemají dostatek prostoru pro iniciativu ani tvořivost. Hledal tedy nové vyučovací postupy. Inspiraci čerpal zejména u moderních reformně pedagogických škol. Velmi ho zaujaly spisy výše zmíněné Marie Montessoriové, Helen Parkhurstové i dalších významných pedagogických osobností. Po třech letech práce učitele dostal nabídku stát se profesorem na střední škole, tuto nabídku však odmítl a věnoval se své dosavadní práci. Usiloval totiž o lepší vzdělání právě pro lidové vrstvy, aby jim bylo umožněno překonat jejich bídu i zaostalost. Později Freinet začal kritizovat i nové reformní školy. Měl, vzhledem ke svým zkušenostem s prostými lidmi, výhrady vůči jejich nákladnosti, náročnosti a malé dostupnosti širším vrstvám. Z toho důvodu se ve spolupráci s ostatními učiteli snažil najít přijatelná řešení, která by progresivně inovovala práci základních škol, a to i za stávající nedobré ekonomické a sociální situace. Přál si vytvořit takové školské zařízení, kde se může všestranně rozvíjet aktivní a tvůrčí osobnost každého žáka bez ohledu na ekonomické poměry jeho rodičů. Tak vzniká Freinetovo hnutí. (Svobodová a Jůva, 1995, s. 77)

Zde je zajímavé dodat, že dodnes vychází ve Francii dva časopisy s freinetovskou pedagogickou tematikou – *Nouvel Educateur*, který je zaměřený na širokou pedagogickou veřejnost a *Cooperation Pedagogique* pro zájemce o tuto pedagogickou práci (Matulčíková, 2007, s. 111).

Hlavní rysy Freinetovské školy

Výchovným cílem této důležité reformní školy je takový rozvoj osobnosti dítěte, aby bylo připraveno nejen nyní, ale zejména v budoucnu přinášet společnosti kýžený prospěch a kvalitně pro ni pracovat. Ve výše zmíněném spatřoval zakladatel školy Celestin Freinet smysl pedagogické práce. Cílem jeho pedagogiky bylo vychovat a připravovat pro život lidi, kteří budou schopni nejen samostatného myšlení, ale budou také aktivní, s pocitem zodpovědnosti za sebe i své konání a touhou bojovat za lepší život i celý svět. (Rýdl, 1994, s. 42)

Freinet usiloval o to, aby si dítě řídilo vlastní tempo učení a aby se skupina dětí ve škole naučila demokraticky řešit vlastní problémy. Děti se musí především naučit kriticky myslet a komunikovat mezi sebou navzájem, a to i mimo prostory školy, s blízkými i cizími lidmi (Matulčíková, 2007, s. 111).

Jeho hlavním krédem bylo „*par la vie - pour la vie - par le travail*“ tedy „*z života-pro život-práci*“. Smyslem jeho koncepce bylo vybavit školní třídy nejrůznějšími pracovními koutky, ve kterých se mohou děti sami či ve skupinách věnovat a rozvíjet například v oblastech přírodních věd, věnovat se domácím pracím i umělecké tvorbě a budou si tam také zlepšovat svou komunikaci i znalosti v oblasti vědy. Velkým přínosem výše zmíněného hnutí bylo vytvoření nepřeborného množství didaktických a pracovních technik a postupů. Patří sem například rozdělení třídy na tzv. „*pracovní ateliéry*“, které sloužily k získávání zkušeností a dovedností. Zaveden byl také individuální týdenní pracovní plán, který vždy projednával žák s učitelem. Byly zavedeny tzv. „*pracovní knihovny*“, ve kterých byly pracovní sešity, které úspěšně podporovaly děti k dalším pracovním činnostem i dalšímu bádání. Obsahovaly také audiovizuální materiály. Neméně významné byly také kartotéky rozčleňující učivo pomocí speciálních karet s testy a potřebnými informacemi. Existovaly zde také akustické učební programy pro jazykovou výuku. Velmi se osvědčila i nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků. V České republice zatím čistě freinetovské školy neexistují, nejčastěji na ně můžeme narazit ve Francii, Belgii a Nizozemsku. (Průcha, 2014, s. 53)

Freinetovská škola se stala světově známou také díky školní tiskárně, kde se tiskl školní časopis. Freinet dokonce kdysi prohlásil: „*kdybych tak pomocí tiskárny mohl vložit na stránky školních sešitů živý text*“ (Matulčíková, 2007, s. 111).

Z hlediska organizace výuky byla nejdůležitějším předpokladem pro výuku pracovní aktivita žáků. Ta je totiž úzce spojená s touhou po poznání i chutí vyjádřit se, diskutovat atp., protože vychází z přirozené potřeby dětí. Celestin Freinet zavedl individuální týdenní plán pro všechny děti. Zde byla uvedena témata a úkoly, se kterými by se měl žák seznámit, prostudovat. To poskytlo žákovi možnost volit, který úkol si zvolí jako první, kdy ho splní a kolik času na něj bude potřebovat. Na konci týdne samotný žák zhodnotí, jestli byl dostatečně pilný, nebo se mohl úkolům věnovat s pílí větší. To pochopitelně vedlo žáky k odpovědnosti a samostatnosti. (Svodobová, 1995, s. 114)

Pecháčková dodává, že velmi důležitá byla včasná zpětná vazba. Žák měl v podstatě tři možnosti, jak si mohl zkontrolovat, že zadání úkolu splnil správně. Mohl nahlédnout do správného řešení, které bývalo umístěno na konci zadaného plánu či úkolu, mohl se také zeptat svých spolužáků a také mohl požádat o vysvětlení učitele. Při psaní a čtení se ve výuce využívala výše zmíněná školní tiskárna, která byla v každé učebně prvního stupně. Žáci tam mohli skládat věty z jednotlivých písmen, ty řadily do odstavců a zdařilé články, které tak vznikly, se následně zveřejňovaly ve školním časopisu (Pecháčková, 2014, s. 86).

Architektura freinetovské školy vycházela z pracovního ducha. Školy byly stavěny tak, aby v nich byly vždy dostatečné prostory pro společná setkávání, školní slavnosti i zasedání tzv. školního parlamentu. Důraz byl také kladen na budování školních zahrad, dílen a zmíněných ateliérů, které sloužily manuálním činnostem – např. pro vaření, truhlářské, kovářské, textilní a jiné práce. K rozvoji ducha sloužily laboratoře, umělecké pracovny a samozřejmě knihovny. (Kasper a Kasperová, 2008, s. 104)

2.4 Jenská škola

Jenskou školu můžeme považovat za syntézu různých vývojových linií reformního pedagogického hnutí, jelikož se v jejích učebních a výchovných postupech objevuje celá řada nejrůznějších technik a metod, které se postupně v reformním hnutí objevily.

Peter Peterson

Zakladatelem Jenské školy byl Peter Peterson (1884-1952), který se narodil v Německu, kde vyrůstal na rodinné farmě. Tam se od raného dětství podílel na zemědělských pracích a dalších činnostech s tím spjatých. Už od mládí byl velmi houževnatý a cílevědomý. Úzká

spolupráce mezi členy jeho rodiny i nevelké rodné obci se s velkou pravděpodobností podepsala na jeho smyslu pro pospolitost, kterou prosazoval ve svých pedagogických reformách. Kladný přístup učitelů v jeho rodné obci mu také utkvěl v paměti. V roce 1904 úspěšně dokončil studium na gymnáziu a zapsal se na univerzitu v Lipsku. Tam se věnoval studiu filozofie, psychologie, ekonomie, historii i anglistice. Na univerzitě se setkal se dvěma mimořádnými osobnostmi - Wundtem a Lamprechtem. Wilhelm Wundt, který byl psychologem, mu dokonce pomohl při studiu experimentální psychologie a empirického výzkumu. Obě tyto osobnosti následně silně ovlivnily Petersonovu pedagogickou tvorbu. Po studiích se už jako středoškolský učitel dostal do Hamburku. Tehdy se tam nacházelo centrum pedagogických reforem. Zde se seznámil s výchovou, která vycházela z dětské přirozenosti, zaměřené na samostatnost, vzájemnou spolupráci a dalšími specifiky nově vzniklého alternativního reformního hnutí. Tehdy se začal v Petersenově hlavě utvářet plán „vnitřní reformní školy“. V roce 1920, zde otevřel svou vlastní pokusnou střední školu a novátorsky začal propojovat jednotlivé vyučovací předměty. (Svobodová a Jůva, 1995, s. 65)

Rýdl (2001, s. 21-23) dodává, že Peterson kladl důraz především na německý jazyk umělecké předměty s myšlenkou poznat a pochopit kulturní tradice vlastního národa. Zde tedy začaly uzrávat ideje jeho pozdějšího konceptu školy tzv. jenského plánu.

Začal také rozlišovat výuku na základní a výukové kurzy. Značně posílil roli pracovní výuky. Podporoval zdravé sociální vztahy i celkovou školní pospolitost, která se netýkala jen těsné spolupráce učitelů, ale i rodičů a žáků. Nejvýznamnějším obdobím v životě Petersona byl rok 1923, kdy byl povolán na katedru pedagogiky univerzity v Jeně. Zde se mu nelíbily zaběhnuté herbartovské praktiky a tak od počátku usiloval o nový způsob výchovy a vzdělávání, který by odpovídal jeho ideálům. Inspiroval se tedy odkazy J. H. Pestalozziho a F. Fröbela a čerpal z jejich představy, že jedinec se rozvíjí sám, díky vnitřním silám, které jsou mu dány přírodou. (Svobodová a Jůva, 1995, s. 65)

V Jenské univerzitě tak zavedl experimentální školu, kterou postupně přeměnil na školu pracovní. Následně se tento unikátní způsob výchovy stal celosvětově známým a byl označován jako Jenský plán (Průcha, 2014, s. 54).

V tradičním způsobu výchovy čerpal Peterson z myšlenkového směru Fröbelovy pedagogiky, kde je „celý lidský život výchovou. Na rozdíl od herbartovské intelektualistické koncepce, která je koncipována jako záměrné ovlivňování jedince, vnímá Peterson výchovu jako stabilní působení na jedince v bezprostředním mezilidském vztahu.

Proti herbartovskému „uzavřenému“ pedagogickému systému tak staví svůj systém „otevřený“ (Svobodová a Jůva, 1995, s. 46). Na univerzitě v Jeně, kde Peterson působil už jako děkan až do své smrti, byl autorem velkého množství pedagogických děl. Ta se stala postupně novými východisky pro reformní školy nejen v Německu, ale i v mnoha dalších státech zejména západní Evropy (Svobodová a Jůva, 1995, s. 102).

Specifika Jenského plánu

Hlavním cílem Jenského plánu je vytvořit žákům obraz běžného, skutečného života. Podle Petersona se člověk projevuje a komunikuje s dalšími lidmi skrze čtyři formy: rozhovor, hru, práci a slavnost. **Rozhovor** se může odehrávat v kruhu, ale může to být i dialog mezi učitelem a žáky během výuky. **Práce** se uskutečňuje především v pracovních blocích, ve kterých žáci ve skupinkách i samostatně pracují na dohodnutém individuálním týdenním plánu. Týdenní plán navazuje na plán měsíční a roční. **Hra** se v Jenském objevuje ve formě didaktické, volné nebo divadelní hry. Je chápána jako důležitý nástroj přípravy k budoucímu povolání. **Slavnost** zdůrazňuje především esteticko-výchovnou oblast. Žáci se zde realizují u příležitostí, jakými jsou například přijímání nových žáků do kmenové skupiny, státní i církevní svátky atp. (Rýdl a Petersen, 2001, s. 77-80)

Mezi nejdůležitější aspekty této alternativní školy patří zejména sdružování žáků mimo tradiční ročníky. Namísto toho jsou žáci soustředěni do věkových skupin - např. skupina dětí ve věku 6-9, 9-12 let atp. Rytmičtý týdenní plán těchto skupin střídá výše zmíněné formy – rozhovoru, hry, práce a slavnosti. Děti nejsou sdružovány ve třídách ale v tzv. „školních obytných pokojích“, na jejichž tvorbě se podílí ony samy. Rovněž zde není používáno tradiční známkování a vysvědčení. V Jenském plánu jsou tak vytvořeny podmínky podnětného, bohatého a volného edukačního prostředí pro všechny, kteří jej navštěvují. (Průcha, 2014, s. 54)

Daltonská škola

Zakladatelkou této reformní pedagogické školy je Helen Parkhurstová (1887-1973). Její název je odvozen od amerického města Dalton a byla založena v roce 1919. Je velmi zajímavé, že daltonská škola vnikla na základě podnětů výše zmíněné reformní pedagožky Marie Montessori, se kterou Parkhurstová nejprve spolupracovala a poté se rozhodla založit si svou vlastní experimentální školu. V roce 1923 Parkhurstová publikovala svoje

stěžejní dílo Education on the Dalton Plan, kde zevrubně popsala teoretická východiska své nové pedagogické teorie i praktické zkušenosti, které získala při práci v této reformní škole. Tyto své poznatky shrnula do několika fundamentálních principů:

- **Svoboda dítěte a jeho osobní zodpovědnost.** Každý měsíc se tento princip uplatňuje v programech, které jsou koncipovány zvláště pro každý předmět a jsou vymezeny požadovanými výsledky, jichž má konkrétní žák v učení dosáhnout. Každý při tom postupuje vlastním tempem a zodpovídá si za úspěch či neúspěch svého učení. Wenke a Röhner (2000, s. 20) uvádí, že přenechání odpovědnosti za učení a následné výsledky mělo ten efekt, že žáci začali více přemýšlet nad tím, jakým způsobem toho budou dosahovat, na rozdíl od tradiční školy, kde dostávají žáci vše příkazem. Svobodová (1996, s. 50) dodává, že výše zmíněný styl práce umožní žákovi, aby pracoval nerušeně na zvoleném tématu, hluboce se do něj ponořil, aniž by byl zbytečně rozptylován dalšími nesouvisejícími povinnostmi a úkoly.
- **Důraz na demokratické a sociální myšlení dětí.** S těmito dvěma aspekty lidského života mají být žáci seznamováni již od počátku školní docházky.
- **Osobní zkušenost, která je výsledkem individuální činnosti žáka.** Reflektuje postřehy získané při spolupráci s Montessori, která úspěšně uplatňovala tento model výchovy u svých dětí.
- **Střídání skupinové výuky se samostatnou prací na vytýčených úkolech.** Jedině koordinovanost činností s důrazem na jejich harmonické střídání umožní dosažení kýžených výsledků. Žáci tedy nesmějí být zatěžováni jednostranně skupinovými nebo individuálními úkoly, aby bylo jejich myšlení optimálně stimulováno. (Svobodová a Jůva, 2003, s. 65)

Rýdl (1998, s. 21) uvádí, že mezi výše zmíněné principy řadí i **samostatnost**, protože si žáci musí sami hledat a řešit vytýčené zadání. Žáci jsou tak mnohem soustředěnější, aktivnější a samostatnější a navíc tak používají své vlastní myšlení a nespolehají se na vnější příkazy a rozhodnutí.

Mez specifika daltonské školy můžeme zařadit i významnou úlohu **spolupráce**, která probíhá na pedagogické úrovni - kdy jsou děti připravovány na pozdější život a didaktickou spoluprací, kdy se za použití didaktických prostředků žákům vysvětlují dílčí části učiva a pomáhá se při jeho zpracování skupinově i individuálně (Wenke a Röhner, 2000, s. 21). Spolupráce probíhá také za pomoci tzv. „tutorů“ nebo „mentorů“. Tutorem je v tomto případě starší žák, který pomáhá některým svým mladším spolužákům s učivem

a pomáhá jim zlepšovat jejich studijní výsledky (Wenke a Röhner, 2000, s. 88). Naproti tomu mentorem je zkušený a většinou starší žák, který se dobrovolně ujme žáka nově přichozího. Pomáhá mu s osvojením návyků a dovedností, tím se zlepšuje sociální klima ve třídě (Wenke a Röhner, 2000, s. 95).

Specifika daltonské pedagogiky

V daltonském plánu se veškerá výuka zakládá na individuálním učení žáků za použití správných didaktických pomůcek. Rozdělení do tříd podle věku je zde zrušeno úplně. Každý žák navštěvuje tzv. kurzy a bez problémů může navštěvovat kurzy vyšší i nižší úrovně. Každý kurz či předmět má vyhrazenou svou vlastní laboratoř, nebo odbornou pracovnu. Učivo je vždy pevně naplánované na celý školní rok dopředu a je rozděleno na dílčí měsíční úkoly, které plní žáci dle vlastního tempa i zvoleného programu. Žáci jsou v takovém stylu studia více samostatní, motivovaní i více aktivní. (Svobodová a Jůva, 2003, s. 67)

Svobodová (1996, s. 49) doplňuje, že žáci uzavírají s učitelem určitý druh smlouvy, kterou stvrzují svým vlastnoručním podpisem a na jejím základě dostávají měsíční program práce zvlášť pro každý předmět. Program pro jednotlivé žáky se sestavuje vždy na začátku roku na základě vědomostního testu. Žáci pak začínají vybraným předmětem úplně dle svého uvážení a postupují vlastním tempem. Žáci po absolvování předmětů předkládají učitelům vyhotovené úkoly a hodnocení ze všech předmětů a nechávají se vyzkoušet. Zpravidla jsou užívány testy. Pokud některý z žáků nesplnil svůj úkol, není nijak trestán, ani nepropadá, ale nemůže postoupit do vyššího kurzu.

Je třeba podotknout, že daltonské školy se setkávají i s určitou kritikou. Bývá jim vytýkáno například nedostatečné opakování látky, nesystematičnost v získávání poznatků žáky, i spoléhání se na samostatnou aktivitu žáků. V České republice působí Asociace daltonských škol v Brně. (Průcha, 2014, s. 54-56)

3 ČESKÉ ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ

Poslední kapitola teoretické části této diplomové práce je zaměřena na alternativní školství v České republice. Nejdříve jsou zde popsána historická fakta a souvislosti. Především pak ty, které se týkají prvorepublikového dění. Důvod je prostý, právě v tomto období probíhal masivní celosvětový rozmach alternativního vzdělávání a tehdejší Československo se snažilo být uvnitř tohoto dění. Probíhala zde řada diskuzí a experimentů se snahou o postupné zavádění reformního školství do praxe. To by se neobešlo bez významných osobností, kterým je věnována jedna podkapitola. Dále je popsán vývoj dění vztahující se k alternativní pedagogice po roce 1989 až do současnosti. V závěru kapitoly jsou uvedeny stávající alternativní školy, které fungují na území České republiky.

Počátky českého reformního vzdělávání

Na tomto místě vhodné zmínit, že Československo ve 20. a 30. letech 20. století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí z hlediska rozvoje alternativního školství. Na světové úrovni byla i tehdejší domácí praxe i úroveň autonomního výzkumu. Dokonce byla roku 1921 založena alternativní vysoká škola pro další vzdělávání učitelů - Škola vysokých studií pedagogických. Důležité je také uvést, že od roku 1927 vycházel v Brně časopis *Nové školy*, který se věnoval tehdejším školským alternativám. Dle současného hodnocení bylo tehdejší československé reformní hnutí na světové úrovni a bylo definitivně přerušeno až v roce 1948. (Průcha, 2012, s. 37-38)

Výše zmíněné snahy o reformu školství významně podporoval i tehdejší prezident Československé republiky Tomáš Garrigue Masaryk, který inicioval první učitelský sjezd, který se uskutečnil v roce 1920 dětí (Svobodová, 1996, s. 98).

Protože se tato práce zaměřuje na alternativní dění ve Zlínském kraji, není možné nezmínit i výsledky výše uvedené snahy o zavádění alternativního školství do praxe. Jedním z nejznámějších příkladů takovéto prvorepublikové tendence byla i pokusná **Baťova škola práce**. Tomáš Baťa si uvědomil, že k progresivnímu rozvoji jeho firmy a potažmo i celého města nemůže dojít bez řádně kvalifikované pracovní síly. Rozhodl se tedy, že podpoří takový způsob vzdělání, který bude nejlépe odpovídat požadavkům tehdejší doby i jeho firmy. V té době fungovaly pro zaměstnance večerní kurzy, ale ty časem projevíly jako z mnoha hledisek nevyhovující a nedostatečné. Nejprve vznikla tzv. Masarykova měšťanská pokusně diferenciovaná škola. Poté se změnila ve Výchovný Baťův ústav

a začaly vznikat nové systémy učeben s odbornými laboratořemi, dílnami, knihovnami atp. Žáci, kteří ji navštěvovali, byli motivováni ke svobodné tvořivosti a zodpovědné práci. Dosavadní pasivita byla nově nahrazena požadavkem samostatného rozhodování. Potřebám školy byla přizpůsobena i architektura jejich budov. Zde je dobré zmínit, že tento typ pokusného školství vznikl i za pomoci výše zmíněného Václava Příhody, které (stejně jako Tomáš Baťa) pobýval delší dobu v USA. Hlavní ideou tohoto vzdělávání se nově stalo spojení školy s praxí a všedním životem. Osobnost žáků byla široce respektována a uznávána. Důraz byl kladen na jeho individualitu. Diference vůči tradičním prvorepublikovým školám byly velmi patrné. Žáci Baťovi školy práce měli více rozvinuté komunikační dovednosti a byli více spojeni s okolní společností. Výsledky alternativní výuky ve Zlíně byly prezentovány v Brně i Praze a posloužily při přípravě nové koncepce reforem Československého školství. Dodejme ještě, že sám Tomáš Baťa podporoval pedagogické pracovníky na školách a podílel se jak na výstavbě škol, tak i celého města Zlína (Kostka, 2014).

Výše zmíněný rozvoj pedagogiky byl nicméně zpomalen okolnostmi, které zasáhly mnoho evropských zemí, ať už to bylo z důvodu politického či ze strany fašistických diktátorských systémů, vývoj nebyl zdaleka přímočarý. Také druhá světová válka zbrzdila původní rozvoj alternativních škol a o dalším rozvoji lze tak hovořit spíše až ve druhé polovině minulého století. Je důležité podotknout, že ve vývoji alternativního školství hrála významnou roli osobní zkušenost zakladatelů těchto škol, především se jednalo o zkušenost pedagogickou, ale také i zkušenost z oblasti sociální, politické i lékařství. Mnozí zakladatelé alternativních škol totiž pocházeli z lékařské profese a věnovali se handicapovaným nebo zmrzačeným a bezprizorním dětem. Své nabitě poznatky pak následně využívali k rozvoji i výchově dalších dětí. (Svobodová, 1996, s. 10-14)

Vybrané osobnosti české alternativní historie

Mezi nejvýznamnější představitele reformní pedagogiky se stal v tehdejší prvorepublikovém Československu psycholog a pedagog **Václav Příhoda** (1889-1979). Ten uskutečnil mnoho studijních pobytů v USA a dalších zemích, kde byla realizována alternativní pedagogika a přinesl do naší země mnoho teoretických a praktických poznatků, reflektující aktuální vývoj v tomto směru. (Průcha, 2012, s. 37)

Příhoda byl jedním z nejhlasitějších kritiků globální podoby našeho prvorepublikového školství. Na základě pobytu na několika amerických univerzitách, rozpracoval detailní plán

školské reformy, která byla po poměrně dlouhých průtazích schválena a tak byly roku 1929 otevřeny první pokusné reformní školy v Praze, Brně, a dokonce i ve Zlíně. Výše zmíněná reforma byla řízena reformní komisí, které Václav Příhoda předsedal a věnoval se tam koordinační činnosti. Školy, ve kterých probíhaly reformní pokusy, měly značnou volnost v rozvoji svých koncepcí a mezi nimi a komisí panoval velmi kladný vztah. Součástí tohoto příznivého vývoje byl i celorepublikový sjezd učitelů reformních škol a na síle nabrala i publikační činnost. (Svatoš, 2008)

Anna Süsová (1858-1941) významná pedagožka, která podobně jako Marie Montessori kladla důraz na přirozený rozumový vývoj dětí opírající se o bezprostřední zkušenosti z tvořivé činnosti a propagovala také citlivý rodinný vztah mezi dětmi a pedagogy, stejně jako dostatečný tělesný pohyb. Již v roce 1910 otevřela pokusnou mateřskou školu v Brně, kde efektivně rozdělila její vnitřní prostory a začala klást zvýšený důraz na její vybavení, zejména didaktickými pomůckami. Školka se stávala prostor – učebny, herny se stolečky a zahrady, což zůstalo zachováno i v tradičních školkách do dnešních dní. Nábytek začala dětem přizpůsobovat tak, aby jej zvládli obsluhovat samy, bez pomoci dospělé osoby a aby byl také variabilní a dal se operativně přestavovat podle potřeby. (Svobodová a Jůva, 1996, s. 12)

Bohumil Zemánek (1882-1949) Mezi jeho významné počiny patřil návrh na sloučení obecné a měšťanské školy, také požadoval výuku každého předmětu pouze odbornými učiteli a chtěl i neomezenou vyučovací dobu, která by se řídila zájmy dítěte. Během své pedagogické činnosti zavedl na chlapecké škole, ve které vyučoval pokusnou třídu, kde zbudoval koutek živé přírody a propagoval výchovné využití kulturních besídek a dalších aktivizačně-kultivačních prostředků (Svobodová a Jůva, 1996, s. 12-13).

Kořa a Rýdl (1992, s. 23-24), že v Zemánkově pokusné třídě našel uplatnění i speciálně vyrobený odlehčený nábytek, který byl, estetický a pohyblivý a umožňoval tak rozmístění podle aktuálních výukových potřeb. V této pokusné třídě byl rovněž praktikován výše zmíněný systém neomezené vyučovací doby, dle zájmu dětí.

František Bakule (1877-1957) působil na obecné škole nedaleko Trutnova. Zde aplikoval v duchu volné školy estetickou výchovu, která prostřednictvím nejrůznějších senzitivních podnětů umožňovala žákům poznávat okolní svět a přírodu. Nikoliv tedy jen z knih, ale především prostřednictvím silných emotivních prožitků. Odtud odešel do Jedličkova ústavu v Praze, kde pokračoval ve své esteticko-výchovné činnosti a pomáhal tam zmrzačeným dětem. (Svobodová a Jůva, 1996, s. 12)

Jůva dodává, že zde dokonce později založil sbor hendikepovaných dětí s názvem „*Bakulovi zpěváčci*“. Toto uskupení si velmi rychle získalo pozornost a popularitu, a to nejen na našem území, ale i po celé Evropě. Tímto svým počinem dal Bakula zřetelně najevo, že i výchova postižených dětí má svůj mimořádný význam může se v ní dosáhnout mimořádných výsledků. (Jůva, 2007, s. 75)

Alternativní školství po roce 1989

K obnovení dynamického vývoje českého alternativního školství došlo opět po v 1989. Důvod byl opět politický. Komunistický režim, který aktivně bránil jeho rozvoji, se zhroutil a opět se mohl zformovat sektor neveřejných škol, v tomto případě soukromých a církevních (Průcha, 2014, s. 143). Jůva (2007, s. 80-81) dodává, že se tehdejší školství vrátilo opět ke svému pedagogickému rozvoji na bázi pluralismu a demokracie, znovu se začaly obnovovat kontakty na západní pedagogický styl a vzrostl zájem o alternativní vzdělávání.

Jelínková (1994, s. 8-9) píše, že v tomto období došlo ke snížení množství učiva na školách i zkrácení povinné školní docházky z deseti let na osm a později na devět. Školy dostaly možnost praktikovat alternativní formy výuky a využívat i alternativní učebnice, což využívaly jak školy soukromé, tak i státní. Ředitelé škol dostali možnost upravovat školní plány dle potřeby, což opět umožnilo přiblížení a humanizaci vzdělávání žákům a studentů.

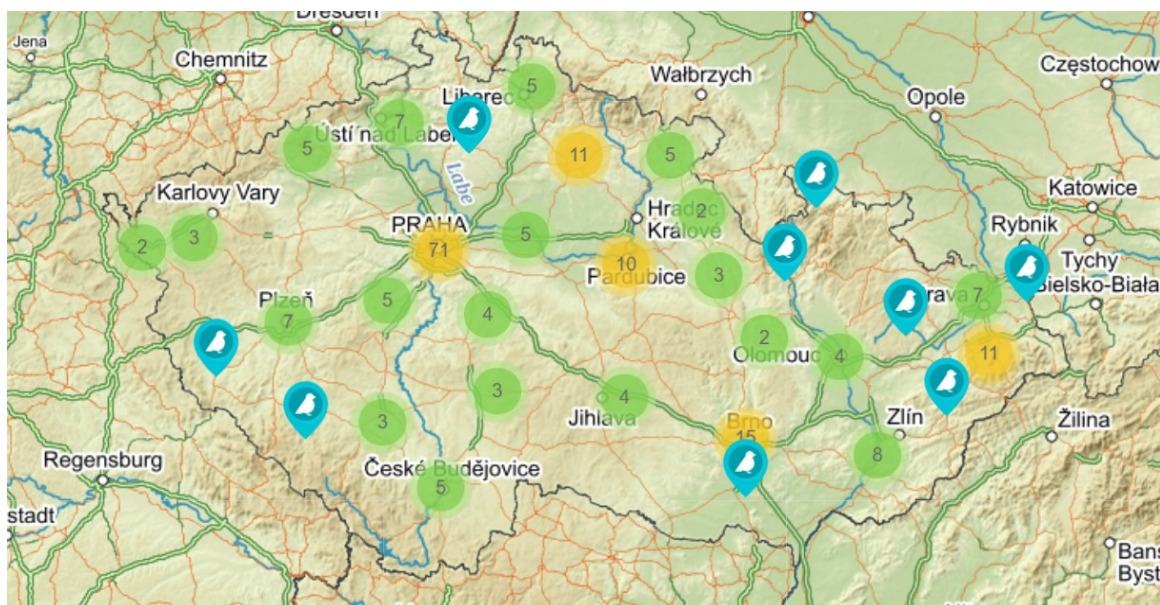
Na našem území začaly vznikat především školy alternativní reformního typu, zejména pak montessoriovské a waldorfské. Rovněž se začaly odehrávat první dílčí inovace ve školách veřejných. Heterogenita vzdělávacího systému v České republice se začala rychle zvyšovat, a to až do dnešní mnohotvárné podoby. Realitou ale zůstává, že do současnosti existuje dosti málo odborných publikací o našem edukačním alternativním prostředí. Většina informací bývá zveřejňována většinou v populárních člancích žurnalistů, kteří navštívili tyto typy zařízení, a následně se objevily na stránkách časopisů – např. v *Učitelských novinách*, nebo *Moderním vyučování*. Takové zkušenosti bývají mnohdy dost subjektivní. Celá situace je zapříčiněna tím, že se dnešní výzkum na alternativní vzdělávání téměř nezaměřuje. Odborných studií bylo u nás po roce 1989 uskutečněno jen několik málo a výzkumy empirické nejsou prováděny dokonce vůbec.

Spiková a Kořa v roce 1998 zveřejnili v časopise *Pedagogika* článek „Reformní trendy v českém školství 90. Let. Zde uvedli, že závažnou komplikací v hodnocení reformních trendů uplynulých let je, že provedené reformy do hloubky znají jen jeho samotní aktéři a pedagogičtí odborníci většinou nemají potřebný odstup, který je nutný k objektivnímu vědeckému výzkumu. Na Slovensku je situace dosti podobná, zajímavou studii zaměřením na „Školu dokořán“ provedli Šimčáková a Končoková v letech 2000, 2001. (Průcha, 2014, s. 144-145)

Typy alternativních škol v české republice

N území české republiky funguje poměrně velké množství alternativních škol a mezi ty nejrozšířenější patří školy reformního typu – Montessori, waldorfská, daltonská, Jenská nebo freinetovská, které jsou zevrubně popsány v předchozích kapitolách. Jejich orientační seznam se nachází v příloze této diplomové práce. Protože neustále tyto školy přibývají anebo zanikají, je jejich přesný počet a názvy obtížné dohledat. Zde je uvedena přehledná mapka výskytu alternativních škol v České republice v roce 2019:

Obrázek 1: Alternativní školy v české republice 2019



Zdroj: <http://www.inovativnivzdelavani.cz/mapa-inspirativnich-skol2/>

Církevní školy v ČR

Protože církevní školy začaly být po listopadu 1989 v České republice obnovovány jako jedni z prvních, navíc je množství žáků v nich zapsaných poměrně vysoké, zaměříme se nyní právě na ně.

Tyto druhy škol fungovaly nejen před rokem 1989, ale existovaly už před rokem 1948, po tomto datu byly zrušeny a k jejich obnově došlo opět až v devadesátých letech minulého století. Tyto instituce můžou zřizovat církve i náboženská společenství, za předpokladu, že jsou uznány státem a registrovány státní správou. (Průcha, 2012, s. 58)

Církevní školy mohou uskutečňovat veškeré druhy studia (distanční, prezenční i kombinované). Mají dokonce nárok na příspěvek od státu, který jim však často nedostačuje, proto vybírají školné, nebo příspěvek od rodičů. Na začátku roku 2010 zde bylo zapsáno 23470 žáků, což představovalo 1,3 % z celkového počtu žáků a studentů na území Česka.

V současnosti existuje v ČR přes 120 církevních škol a několik dalších institucí zřízených židovskou obcí. Většina zařízení byla založena Katolickou nebo evangelickou církví. Rozdíl mezi tradičními a církevními školami je především o otázce kurikula, protože jsou tam vyučovány předměty, jako latina a náboženství a větší množství času je také věnováno výuce cizích jazyků, které se mnohdy vyučují již od prvního ročníku. Samozřejmě se v obsahu a cílech výchovy a vzdělávání propagují principy křesťanské morálky a etiky. Existují také církevní školy, které představují alternativu tím, že připravují své absolventy na profesní dráhy například zdravotnického, charitativního, či sociálního charakteru. Může se jednat i o dále budoucí interprety chrámové hudby, konzervátory, nebo pracovníky církevních úřadů. Přednost církevních škol může být v tom, že se soustředí i na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a poruchami - např. o děti postižené autismem, atp. (Průcha, 2014, s. 56-60).

České komunitní školy

Komunitní vzdělávání lze chápat jako unikátní přístup, který svými postupy a činnostmi generuje prostor potřebný k tomu, aby se lidé, nebo organizace nacházející se v dané komunitě staly partnery a mohli tak společně řešit potřeby dané komunity (Murphy a Novák, 2005. s. 10).

Tento typ škol je tzv. otevřený, do chodu školy tak mohou zasahovat rodiče, zainteresovaní dospělí, i sami žáci. K tomuto účelu slouží zejména diskusními kruhy, nebo školním parlamentem. Jsou zde také pravidelně pořádány dny otevřených a funguje zde školská rada, kde pracují rodiče dětí. Často jsou jako součást komunitních škol zřízeny občanská sdružení, kde pracují většinou rodiče žáků. Jelikož výuka dětí probíhá v dopoledních hodinách, často škola využívá pro komunitní aktivity školy v hodinách odpoledních a večerních. Efektem také komunitně propojené školy je obohacení výuky i celkového života dětí i jejich rodičů. (Neumajer, 2001. s. 6)

O tento typ škol ale zatím není příliš velký zájem ze strany odborníků ani české veřejnosti. Důvodem může být fakt, že takovýto typ školy se uplatňuje zejména na venkově. Z toho důvodu se týká méně početné populace. Označení komunitní znamená, že se vztahují k místnímu společenství obyvatel, v místě školy. Mimo výše uvedené činnosti školy se ještě dodejme, že se školy často zaměřují na rekreační a zájmové aktivity, které poskytují všem svým členům. Jedná se o nejrůznější výstavy, besídky, semináře či soutěže podporující společenský život v komunitě. Rodiče také často pomáhají při údržbě školní zahrady, výrobě pomůcek atd. První školy komunitního typu se vznikly v České republice v roce 1997 a zaměřovaly se především na etnicky smíšené školy, zejména s větším počtem romských žáků. V roce 2000 zahájilo svou činnost sdružení *Liga komunitních škol*, které má za cíl podporu vzdělávacích služeb v místě veřejnosti, kde škola působí. Důležité je také zmínit, že se komunitní školy zaměřují na inkluzi vzdělání v sociálně vyloučených oblastech České republiky. Ze studie provedené v roce 2004 Šedřovou v Brně vyplývá, že tyto typy škol kladou často vyšší nároky na učitele. Učitelé se velmi často obávají přílišné snahy rodičů zasahovat do kompetencí školy. Také se objevily obavy z nepřiměřené důvěrnosti vztahů s rodiči. Vzhledem k neformálnosti vztahů, rodiče nabývají občas dojmu, že si ke škole a jejím zaměstnancům mohou dovolit takřka cokoliv. Z provedené studie tedy vyplývá, že realizace komunitního typu školy není vždy jednoduchá a realizovatelná. (Průcha, 2014, s. 97-98)

Začít spolu

Tento typ vzdělávacího programu, požívá mezinárodní označení „*Step by Step*“. V České republice byl poprvé realizován v mateřských školách v roce 1994. Na základních školách se dočkal realizace v roce 1996. Specifikem tohoto výukového programu je netradiční

využívání Tento moderních pedagogických poznatků a postupů. Dodejme ještě, že tento vzdělávací program používá mimo i osvědčené vzdělávací postupy, jimiž se především evropská pedagogika dopracovala v průběhu svého dosavadního vývoje. Především se jedná o reformní myšlenky Marie Montessori i učení J. A. Komenského. Zároveň se opírá o studie z oblasti fungování mozku, i procesech učení obsažené v dílech Vygotského nebo Piageta. (Krajčová a Kargerová 2003, s. 12-13)

Krajčová a Kargerová (2003, s. 12-13) uvádějí, že program Začít spolu usiluje o rozvoj osobnosti dítěte, jeho znalostí a dovedností, které jsou pro něj skutečně důležité. Snaží se děti naučit adekvátně reagovat, myslet kriticky, řešit problémy. Podporuje žáky v jejich přirozené představivosti a tvořivosti a v duchu alternativního vzdělávání i nutné odpovědnosti za svá rozhodnutí. Jedním z nejvyšších cílů tohoto programu je individuálním přístup k dítěti i spolupráce školy s rodinami a celou společností. Tato škola se zaměřuje i na děti se speciálními potřebami nebo poruchami. Jedná se například o děti s postižením, nadané i děti z etnických menšin. Snahou programu je přirozené začlenění výše zmíněných dětí do zbytku společnosti. (Krajčová a Kargerová, 2003, s. 12-13)

Program Začít spolu klade důraz zejména na **fyzický vývoj dětí**. K tomuto účelu využívá například běhání po zahradě, procházky do přírody, gymnastiku, nejrůznější hry s míčem a sezónní aktivity. Dále se věnuje **rozvoji inteligence**, proto jsou děti vedeny k tomu, aby uvažovali o věcech do hloubky, uvažovaly samostatně, pozorovaly své okolí. Neméně důležitý je i Emocionální a sociální rozvoj, proto jsou děti vedeny k přirozenému vyjadřování pocitů, vzájemné úctě i sebeúctě. Důraz je kladen i na rozvoj **jazykových a matematických** dovedností. (Gardošová a Dujková, 2003, s. 17)

Organizace výuky

Vzdělávání je organizováno do tzv. vyučovacích bloků, které mohou být kratší, ale i delší, než je tradičních 45 minut. Častou jsou používány tzv. tematické projekty, které spojují několik předmětů do jednoho kompaktního celku. Běžný den v tomto programu začíná činností, která nese označení „*ranní kruh*“. Ten trvá přibližně půl hodiny. Zde jsou dodržovány rituály jako zpěv, vzájemné přivítání, jsou zde také projednány záležitosti spojené s organizací dne, plány i aktivity, které se budou ten den konat. Po skončení ranního kruhu následuje společná činnost, která trvá maximálně 90 minut. Jedná se o běžnou výuku předmětů jako Český jazyk, matematika atp. Děti v tomto případě mohou pracovat samy, nebo ve skupinkách. Tyto kruhy jsou prostrídávány tzv.

didaktickými hrami, kde jsou procvičovány například násobilka, nebo gramatické jevy. Poté následuje půlhodinová přestávka. Po přestávce pokračují žáci v centrech aktivit. Zde už pracují děti pouze samostatně. Ve speciálních koutcích jsou pro děti nachystány materiály z vyučovaných předmětů. Na děti mezi tím dohlíží pedagog a je jim případně k dispozici. Děti zde mají možnost i alternativních volitelných úkolů a jde o to, aby se mohly plně koncentrovat. V závěru dne se vždy koná závěrečný hodnotící kruh, který trvá opět asi půl hodiny. Děti i učitelé zde hodnotí uplynulý den, hodnotí se zde vykonaná práce a plánují se aktivity na další dny. Pedagog se zde vyjadřuje a hodnotí jednotlivé žáky na základě svého pozorování. Žáky vždy porovnává jen sám se sebou a nikoliv s ostatními. Pedagog se snaží, aby hodnocení bylo pozitivní a motivovalo žáky k dalším aktivitám a pokrokům. (Krejčová a Kargerová, 2003, s. 78-81)

Gardošová a Dujková (2003, s. 129) chápou program Začít spolu jako průvodce dítěte na jeho cestě za poznáním okolního světa a zároveň se snaží vnímat komplexní osobnost dítěte se snahou získat ho a motivovat ho k další spolupráci. Zároveň jej vede k přirozenému citovému prožívání a bezprostředním vztahům k okolí.

Program Škola podporující zdraví

Program školy podporující zdraví byl jedním z prvních v České republice, který po roce 1989 přinesl ucelenou koncepci na postupnou změnu tradiční školy hlavního proudu systému pedagogiky, i společenského a politického směru (Spilková, 2005, s. 279).

Tato škola vznikla původně ve Skotsku, jako program podpory zdraví na tamějších školách. Jejím hlavním cílem bylo zavedení komplexního programu na podporu dětského zdraví, i zlepšení celkového klimatu školy. Především pak usilovala o harmonizaci mezilidských vztahů, a to i ve smyslu sblížení školy s okolím. Ve své podstatě se jedná o program Světové zdravotnické organizace, který je úspěšně realizován po celé České republice. (Havlíková, 1993, s. 3)

Cíle Školy podporující zdraví

Smyslem celého projektu je rozvíjet povědomí každého žáka tak, aby si uvědomoval hodnotu zdraví svého i ostatních lidí. Choval se zodpovědně ke svému tělu a to se stalo jeho prioritou po celý život. Každý ze studentů by měl porozumět prevenci zdraví a jemu

holistickému pojetí, uvědomovat si jeho nejvyšší hodnotu. Zároveň by měl dokázat racionálně řešit vzniklé životní problémy, mít dostatečnou zodpovědnost za své chování, posilovat fyzickou i duševní odolnost. Mezi primární záměry programu patří i předání dovednosti správně komunikovat a spolupracovat s ostatními lidmi a podílet se na tvorbě příznivých životních podmínek na naší planetě. (Spilková, 2005, s. 283)

Havlíková (1998, s. 20-21) dodává, že „filozofií“ tohoto programu je celkový zdravý životní styl, do kterého je možné zahrnout zdravou stravu, krajinu i město, ve kterém žijeme. Zdraví je totiž založeno na interakci našeho těla s jeho okolím a to ve třech rovinách:

- **Individuální** (zdraví tělesné, sociální a duševní).
- **Komunitní** (zde se jedná zejména o prostředí, v němž se jedinec nachází).
- **Globální** (nadnárodní pojetí, do kterého spadají např. vlivy klimatu, atp.)

Podrobněji výše uvedené principy charakterizuje Spilková, která vidí jako hlavní ideje tohoto programu v **Respektu k přirozeným potřebám jednotlivce**, kterou škola propaguje ve vztahu ke svým žákům a rodičům, ale i učitelům. Tento princip tak reflektuje obecný postoj, který hlásá úctu k člověku celé společnosti a planetě zemi. **Rozvoj komunikace a spolupráce** vidí, jako klíčovou dovednost, která je naprosto nezbytná v kontextu dnešní doby, i vzdělanosti společnosti. To vše je možné díky **bezpečnému prostředí**, a to jak ve věcném smyslu, tak i sociálním. Harmonie sociálního prostředí totiž umožňuje vzájemnou úctu, snášenlivost, důvěru empatii a uznání a všech jedinců. Zároveň umožňuje optimální životosprávu s ohledem na přirozený biologický denní rytmus. (Spilková, 2005, s. 284).

V teoretické části jsme se zabývali vymezením alternativního školství nejen v globálním měřítku, ale i v České republice. Následující část této práce, se úžeji zaměřuje na lokální prostředí a snaží se zmapovat důležitá fakta související s alternativním vzděláváním ve Zlínském kraji.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Praktická část této diplomové práce se zaměřuje na alternativní vzdělávání ve Zlínském kraji, a to z pohledu rodičů dětí, kteří umístili své děti do alternativních škol. Výzkumné šetření bylo prováděno formou originálně sestaveného dotazníku a v jednotlivých kapitolách je uveden charakter výzkumného problému, cíl, metoda i průběh výzkumu. V závěru jsou interpretována získaná data a rozebrány výsledky výzkumu.

4.1 Charakterizování výzkumného problému

Drtivá většina rodičů má spontánní tendenci předávat svým potomkům všechny potřebné informace, vědomosti a znalosti, které jim následně pomůžou vést úspěšný život. S tímto faktem souvisí i výběr typu školy, na kterou své dítě umístí. Už Benjamin Franklin - americký státník a jeden ze zakladatelů americké demokratické kultury prohlásil, že: „*Investice do vědění nesou nejvyšší úrok.*“ V dnešním globalizovaném světě je otázka vzdělání naléhavější více, než kdy před tím. Jak si ale vybrat onu nejlepší školu pro svou ratolest, jaké kritéria by měla splňovat? Jaká je nabídka škol v prostředí, kde žijeme? Jsou kritériem pro výběr školy, učební metody, její reputace, nebo například dobrá dostupnost? Jaké je povědomí lidí o nabízených službách těchto institucí a co všechno vědí o alternativním vzdělávání?

Výše uvedené otázky volají po zodpovězení. Z tohoto důvodu praktická část této diplomové práce zaměřuje svou pozornost právě na tato důležitá témata a snaží se je zjistit v nejbližším okolí autorova bydliště, tedy v prostředí Zlínského kraje.

4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu této diplomové práce je zjistit, jaké důvody vedou rodiče k umístění svých dětí do některé z alternativních škol ve Zlínském kraji. Mezi dílčí cíle potom patří zjištění názorů na přínos alternativního způsobu vzdělávání pro jejich děti. Snahou je také získání informací o tom, jak se rodiče o škole, kterou jejich dítě navštěvuje, dozvěděli a jaké byly jejich motivy k umístění dítěte do konkrétní alternativní školy. Současně hledá odpověď na to, zda rodiče považují kvalitu alternativní školy za vyšší nebo nižší, než u škol běžného tedy tradičního typu.

4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Gavora (2000, s. 65) uvádí, že při formulaci hypotéz je potřebné dodržovat několik základních pravidel. Hypotéza je tvrzení, které vyjadřujeme oznamovací větou. Má vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými. Hypotéza bývá vždy formulována jako tvrzení o rozdílech, vztazích či následcích a musí být empiricky ověřitelná. Naproti tomu výzkumný problém je žádoucí vyjádřit tázací větou.

Pro účely výzkumu mé diplomové práce byly stanoveny následné výzkumné otázky a hypotézy:

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké důvody vedou rodiče k umístění svých dětí do některé z alternativních škol ve Zlínském kraji?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. *Jaká je míra spokojenosti rodičů s alternativním způsobem vzdělávání svých dětí?
(položky dotazníku č. 10, 11, 12).*
2. *Jaká je úroveň informovanosti o alternativním vzdělávání ve Zlínském kraji?
(položky dotazníku č. 6,7,8,19).*
3. *Jaké jsou dílčí důvody rodičů pro volbu alternativního vzdělávání svých dětí?
(položky dotazníku č. 13, 21).*
4. *Jak hodnotí rodiče dětí navštěvujících alternativní školu tento typ vzdělávání?
(položky dotazníku č. 9, 14, 15, 16, 17, 18, 20).*

Hypotéza 1:

H1: Důvody pro preference alternativního vzdělávání pro své děti závisí na pohlaví.

Hypotéza 2:

H2: Respondenti s vyšším vzděláním se více ztotožňují s tím, že jsou na jejich děti v alternativním vzdělání kladeny vyšší nároky než respondenti se vzděláním nižším.

4.4 Metoda výzkumu

Vzhledem ke stanoveným cílům i s ohledem na charakter zkoumaného jevu byl vybrán jako nejvhodnější kvantitativní výzkum. Konkrétně byla zvolena metoda dotazníkového šetření za použití vlastních otázek a konstrukce. Chráska (2007, s. 163) definuje dotazník jako soustavu předem připravených a přesně formulovaných otázek, na které dotazovaná osoba (v tomto případě hovoříme o respondentech) odpovídá písemným způsobem. Dotazník se používá zejména tam, kde je zapotřebí získávat velký počet údajů a informací v krátkém časovém intervalu, tak tomu bylo i v případě tohoto výzkumu v alternativních školách (Gavora, 2010, s. 121).

Použitý dotazník sestával z 21 otázek. 3 otázky zkoumaly míru spokojenosti rodičů s alternativním vzděláváním. 4 otázky se zaměřovaly na informovanost o tomto vzdělávacím stylu. 2 otázky zjišťovaly důvody, proč si rodiče vybrali alternativní způsob vzdělávání a největší počet (celkem 8) otázek cílilo na hodnocení alternativního vzdělávání.

Většina otázek dotazníku byla uzavřených - s nabídkou připravených odpovědí. Tuto variantu považuje Chráska (2007, s. 166) za výhodnou, protože velmi usnadňuje pozdější vyhodnocování. Také zde byly použity polouzavřené otázky pro případ, že by respondentům nevyhovovala žádná z nabízených variant odpovědi. Respondenti byli v dotazníku seznámeni s jeho smyslem i účely jeho zpracování, s jeho autorem i jeho naprostou anonymitou a diskrétností. Záměrem výzkumu bylo provést šetření v prostředí Zlínského kraje. Dotazovaní tedy měli možnost výběru jedné, více odpovědí i varianty své odpovědi vlastní.

4.5 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal v průběhu první čtvrtiny roku 2019. Bylo celkem osloveno 11 alternativních škol ve Zlínském kraji, ze kterých umožnilo výzkum celkem 8. Následným losováním byly vybrány 3. Dotazníky byly po předchozí telefonické a osobní domluvě odneseny do vybraných alternativních škol, kde byly předány kompetentním osobám, resp. řídicím pracovníkům a učitelům, kteří je následně předávali rodičům dětí, které školu navštěvují. Tento způsob se nicméně ukázal jako ne příliš efektivní, protože se velké množství dotazníků nevrátilo nazpět. Z tohoto důvodu autor této práce oslovoval rodiče sám přímo ve školách, a to při vyzvedávání dětí ze školy v odpoledních hodinách. Po

tomto opatření se množství vyplněných dotazníků markantně zvýšilo. Při jejich distribuci byli rodiče stručně seznámeni s účelem výzkumu a ubezpečeni jeho naprostou anonymitou. S rodiči bylo dohodnuto, že dotazníky vyplní přímo na místě a pokud nebudou mít čas, tak je vyplní doma a přinesou na druhý den a vhodí je do připravené a označené krabice u vchodu do šaten, popřípadě předají dohodnuté osobě z řad personálu školy. Z celkového počtu 140 připravených dotazníků se nazpět vrátilo řádně vyplněných 110 (tedy 78,5 %). K relativně vysoké návratnosti dotazníků zřejmě přispěl osobní kontakt s každým účastníkem výzkumu. Tento efekt potvrzuje i Chráska (2007, s. 174), který uvádí, že osobní předávání dotazníků je nejvýhodnější, neboť je zajištěna téměř stoprocentní návratnost.

4.6 Předvýzkum

Před vlastní distribucí vytvořených dotazníků byl proveden tzv. předvýzkum. Pečlivé provedení předvýzkumu totiž eliminuje riziko potenciálního neúspěchu při vlastním dotazníkovém šetření (Chráska, 2007, s. 175). Byli tedy osloveni 4 rodiče dětí z alternativní školy ve Zlíně. Osobně pak vyplnili dotazník přímo v prostorách školy. Byl jim poskytnut dostatek času na přečtení, vyplnění dotazníku i případné následné dotazy. Smyslem tohoto kroku bylo zjistit případnou nesrozumitelnost otázek v dotazníku. Všechny otázky byly všem lidem zcela srozumitelné až na jednu, jejíž znění bylo posléze mírně modifikováno do tvaru, který byl již všem naprosto srozumitelný. Tyto dotazníky nebyly následně zahrnuty do výzkumu.

4.7 Zpracování získaných dat

Po dokončení sběru dat byly dotazníky vyhodnoceny v široce používaném a pro tyto účely vhodném programu Microsoft Excel. Výsledky měření jsou vždy přehledně seřazeny do tabulky, ve které je uveden celkový počet odpovědí respondentů - tedy absolutní četnost zkoumaného jevu. Percentil, tedy podíl absolutní četnosti je zde uveden na druhém místě a jedná se tedy o relativní četnost. Grafická podoba zpracovaných dat je uvedena prostřednictvím výsečového typu grafů, vždy se záměrem o nejlepší možnou přehlednost.

5 ANALÝZA A INTERPRTEACE DAT

Z údajů získaných prostřednictvím výzkumu jsou sestaveny přehledné tabulky, jež jsou doplněny o výsečové grafy, které opticky zpřehledňují získaná data.

Demografické údaje

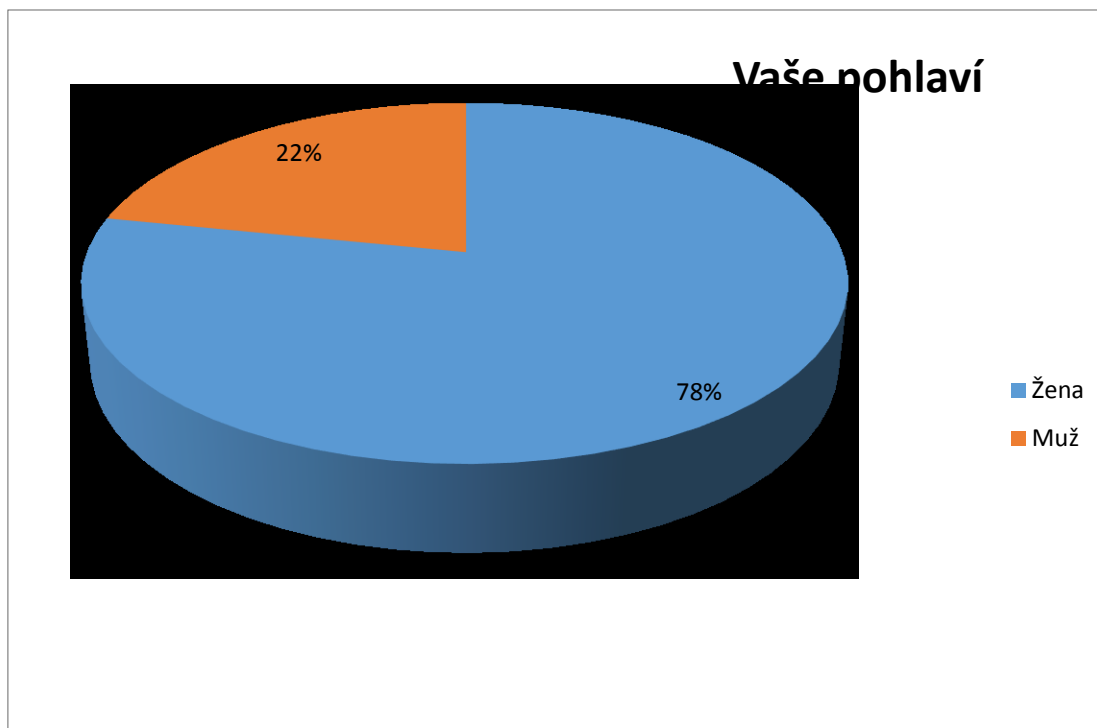
Položka dotazníku číslo 1

Vaše pohlaví: žena muž

Zde se jedná o základní demografický údaj, od jehož výsledku se odvíjí i následné vyhodnocování stanovené hypotézy. Ze zjištěných výsledků jasně vyplývá, že ho vyplňovaly převážně ženy. Konkrétně se jednalo o 86 žen oproti 24 mužům.

Odpověď	Počet	Procento
Žena	86	78,2 %
Muž	24	21,8%
Celkem	110	100 %

Graf č. 1 Pohlaví respondentů



Zdroj: Vlastní výzkum

Demografické údaje

Položka dotazníku číslo 2

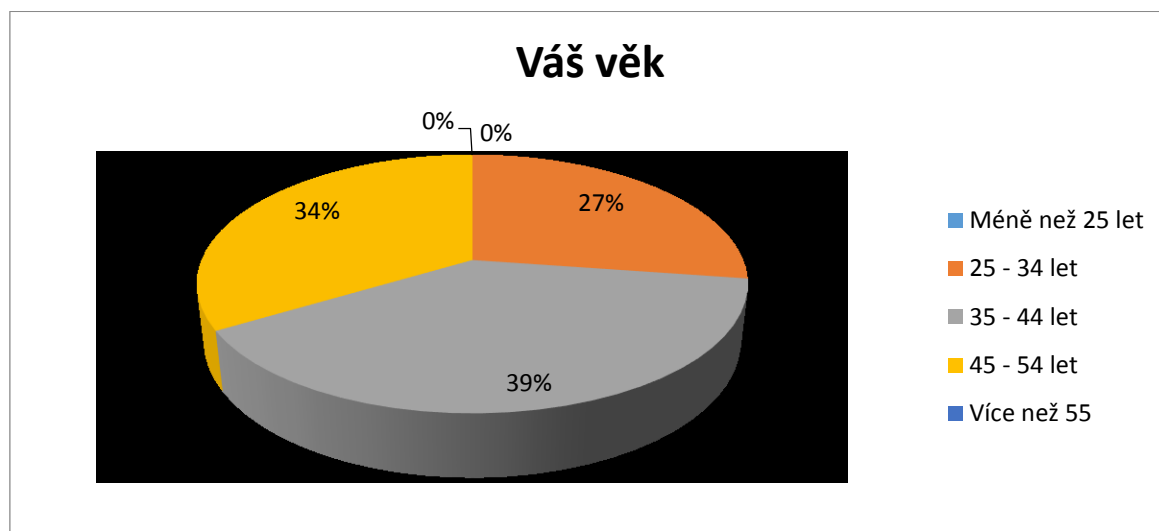
Váš věk:

- Méně než 25 let
- 25 - 34 let
- 35 - 44 let
- 45 - 54 let
- Více než 55

Rozložení věkového složení respondentů bylo rozděleno do celkem pěti kategorií. Tyto kategorie byly zvoleny poněkud úžeji, než se obvykle uvádí v odborné literatuře (např. Mühlpachr (2004, s. 125): 15-29 postpubescence a mecitma, 30-44 adultium, 45-59 interevium, střední věk), aby byly výsledky co nejpřesnější. Ze zjištěných dat je možné konstatovat, že se průměrný věk respondentů pohyboval nejčastěji v rozmezí 35-44 let, což činí 39,1 % z celkového počtu dotázaných. Další významnou skupinu tvoří i respondenti ve věku 45-54 let (33,6 %) a nejmenší počet rodičů bylo ve věkovém rozmezí 25-34 let (27,3 %). Mladší generace ve věku do 25 let se ve výzkumném vzorku nevyškytla vůbec.

Odověď	Počet	Procento
Méně než 25 let	0	0,0 %
25 - 34 let	30	27,3 %
35 - 44 let	43	39,1 %
45 - 54 let	37	33,6 %
Více než 55	0	0,0 %
Celkem	110	100 %

Graf č. 2 Věk respondentů



Zdroj: Vlastní výzkum

Demografické údaje**Položka dotazníku číslo 3****Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:**

- Základní
 Střední bez maturity
 Střední s maturitou
 Vyšší odborné
 Vysokoškolské

I zde se jedná o položku, na jejíchž základech je koncipována hypotéza. Respondenti měli na výběr z pěti výše uvedených možností. Skupinou, s jednoznačně nejvyšším počtem účastníků byli vysokoškolsky vzdělaní lidé, jejichž počet dosáhl 58,2 %. Další, i když ne tak početnou skupinou byli lidé s vyšším odborným vzděláním, kterých bylo 20,9 %, dále pak lidé, kteří mají střední školu s maturitou - 14,5 %, středoškoláků bez maturity bylo 5,5 %. Jeden respondent měl základní vzdělání.

Odpověď	Počet	Procento
Základní	1	0,9 %
Střední bez maturity	6	5,5 %
Střední s maturitou	16	14,5 %
Vyšší odborné	23	20,9 %
Vysokoškolské	64	58,2 %
Celkem	110	100 %

Graf č. 3 Vzdělání respondentů



Zdroj: Vlastní výzkum

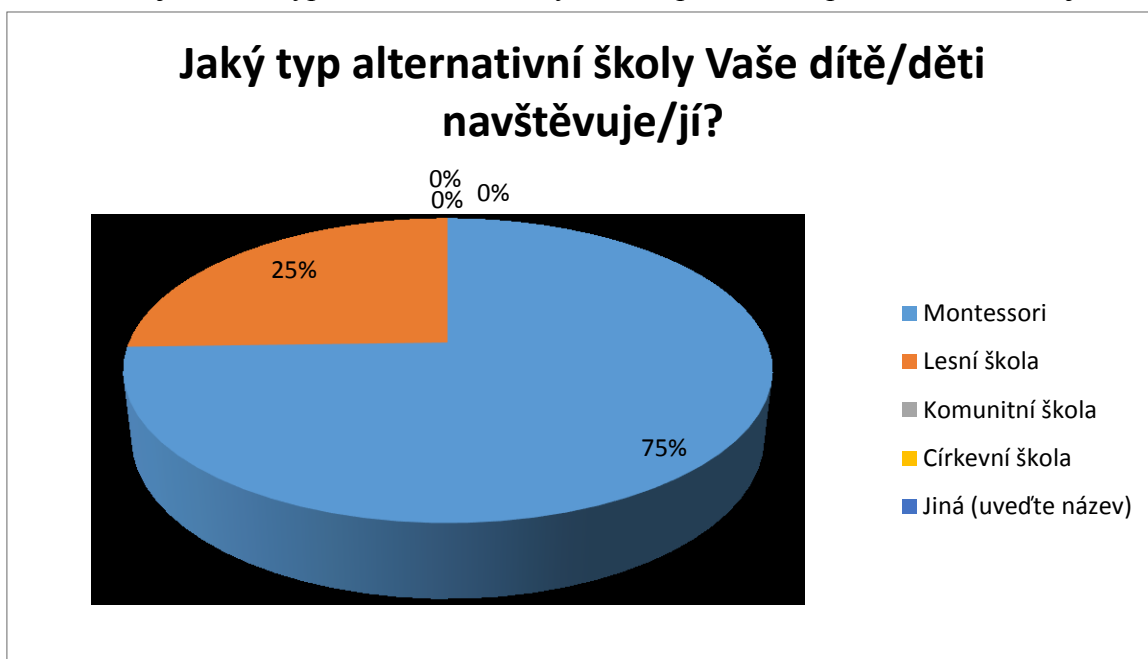
Demografické údaje**Položka dotazníku číslo 4****Jaký typ alternativní školy Vaše dítě/děti navštěvuje/jí?**

- Montessori
 Lesní škola
 Komunitní škola
 Církevní škola
 Jiná (uveďte název)

Z odpovědí vyplývá, že nejvíce dětí navštěvuje školu typu Montessori. Celkem tuto variantu uvedlo 74,5 % dotázaných. Zde je dobré podotknout, že se ve výzkumu jednalo celkem o dvě tyto školy, které byly navíc kombinované. V nabídce jejich služeb byly tedy jesle, školka a první stupeň základního vzdělávání. Lesní škola s 25,5 % zúčastněných nabízí školku i devítiletou komunitní školu sdružující děti v režimu základního domácího vzdělávání. Zbývající varianty škol jsou v dotazníku z toho důvodu, že nebylo jisté, jestli se podaří získat dostatek dat ze škol, ve kterých byl výzkum prováděn a následně se tak bude muset pokračovat v dalších institucích.

Odpověď	Počet	Procento
Montessori	82	74,5 %
Lesní škola	28	25,5 %
Komunitní škola	0	0 %
Církevní škola	0	0 %
Jiná (uveďte název)	0	0 %
Celkem	110	100 %

Graf č. 4: Zjišťování typu alternativní školy, kterou potomci respondentů navštěvují



Zdroj: Vlastní výzkum

Demografické údaje

Položka dotazníku číslo 5

Navštěvovalo Vaše dítě/děti v minulosti nějakou tradiční školou?

- Ano
 Ne

Tato položka měla za účel zjistit, jestli většina respondentů posílala své děti do tradiční školy a teprve poté do alternativní. Téměř $\frac{3}{4}$ dotázaných, respektive 73,6 % uvedlo, že tuto zkušenost nemá a jejich dítě/děti nenavštěvovaly žádnou tradiční školu, je tedy od počátku vychováváno či vzděláváno alternativním způsobem.

Odpo věď	Počet	Procento
Ano	29	26,4 %
Ne	81	73,6 %
Celkem	110	100 %

Graf č. 5: Informovanost na předchozí zkušenost dětí s tradiční školou



Zdroj: Vlastní výzkum

Vyhodnocení výzkumné otázky VO 1

Jaká je míra spokojenosti rodičů s alternativním způsobem vzdělávání svých dětí?

(K této otázce se pojí položky dotazníku č. 10, 11, 12)

Míra spokojenosti rodičů s alternativním způsobem vzdělávání jejich dětí je velmi vysoká.

Většina rodičů uvedlo, že tento způsob výuky splňuje jejich očekávání, mají zájem na tom, aby jejich dítě pokračovalo v tomto způsobu výuky i na vyšším stupni škol a chtějí, aby se jednalo o stejný typ školy, jako doposud.

1. Splňuje alternativní způsob vzdělávání Vašeho dítěte Vaše očekávání?

Alternativní způsob vzdělávání naprosto vyhovuje většině rodičů, kteří si tento způsob vzdělávání vybrali. U většiny rodičů lze navíc předpokládat, že už mají za sebou delší časový úsek, po který jejich dítě alternativní školu navštěvuje vzhledem k tomu, že byl výzkum realizován v prvních měsících roku 2019 a školní rok začal již v září 2018. Tento fakt se týká i dalších výzkumných otázek.

2. Chcete, aby Vaše dítě pokračovalo v alternativním způsobu výuky i v navazujícím stupni škol?

Všichni rodiče si přejí, aby jejich děti i nadále v tomto způsobu vzdělávání pokračovaly.

3. Pokud ano (viz předchozí otázka), jednalo by se o stejný typ alternativní školy?

Převážná většina rodičů si přeje, aby jejich dítě/děti pokračovaly na stejné škole jako doposud i na vyšším stupni vzdělávání.

Položka dotazníku číslo 10**Splňuje alternativní způsob vzdělávání Vašeho dítěte Vaše očekávání?**

- Určitě ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Určitě ne
 Nedokážu posoudit

Tato položka směřuje do oblasti spokojenosti rodičů se zvoleným typem alternativního vzdělávání svých dětí. Smyslem bylo zjistit celkovou spokojenost nebo nespokojenost s jejich vybraným typem školky či školy. Výsledek byl velmi jednoznačný, protože drtivá většina rodičů hodnotila alternativní vzdělávání velmi pozitivně. Konkrétně 107 respondentů ze 110 odpovědělo určitě nebo spíše ano, tedy že alternativní vzdělávání splňuje jejich původní očekávání a jen 3 respondenti uvedli, že spíše ne. Varianty: *určitě ne* a *nedokážu posoudit* si nevybral nikdo.

Odpověď	Počet	Procento
Určitě ano	84	76,4 %
Spíše ano	23	20,9 %
Spíše ne	3	2,7 %
Určitě ne	0	0 %
Nedokážu posoudit	0	0 %
Celkem	110	100 %

Graf č. 6: Naplnění očekávání od alternativního vzdělávání



Zdroj: Vlastní výzkum

Položka číslo 11

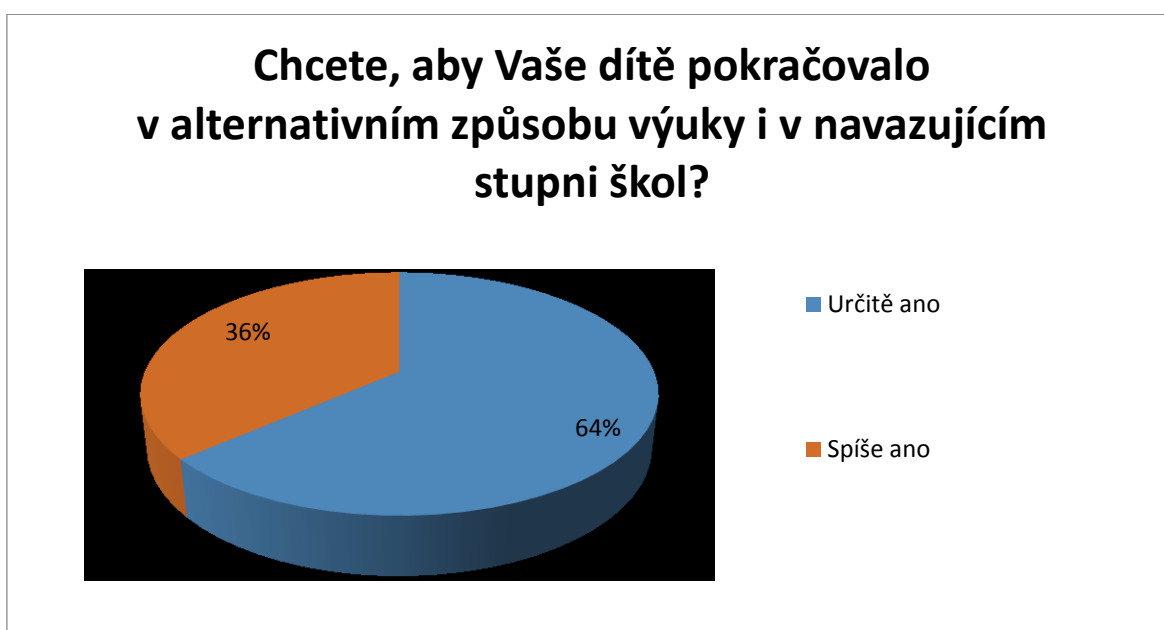
Chcete, aby Vaše dítě pokračovalo v alternativním způsobu výuky i v navazujícím stupni škol?

- Určitě ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Určitě ne
 V mém okolí se nenachází žádná navazující alternativní škola
 Nedokážu posoudit

Zde bylo záměrem zjistit budoucí záměry rodičů, jestli chtějí své děti i nadále vzdělávat alternativním způsobem. Zároveň tato položka odráží i potenciální spokojenost či nespokojenost s tímto typem školství, protože lze logicky usuzovat, že pokud je rodič spokojený, bude nejspíš chtít, aby jeho dítě pokračovalo i nadále v tomto typu vzdělávání a pokud by byl nespokojený, pravděpodobně by tomu bylo naopak. Výsledek opět potvrdil, že rodiče jsou velmi spokojeni a možnost: určitě ano zaškrtno 70 a možnost spíše ano 40 respondentů.

Odpověď	Počet	Procento
Určitě ano	70	63,6 %
Spíše ano	40	36,4 %
Spíše ne	0	0 %
Určitě ne	0	0 %
V mém okolí se nenachází žádná navazující alternativní škola	0	0 %
Nedokážu posoudit		
Celkem	110	100 %

Graf č. 7: Zjišťování záměru pokračovat v alternativním způsobu výuky



Zdroj: Vlastní výzkum

Položka číslo 12

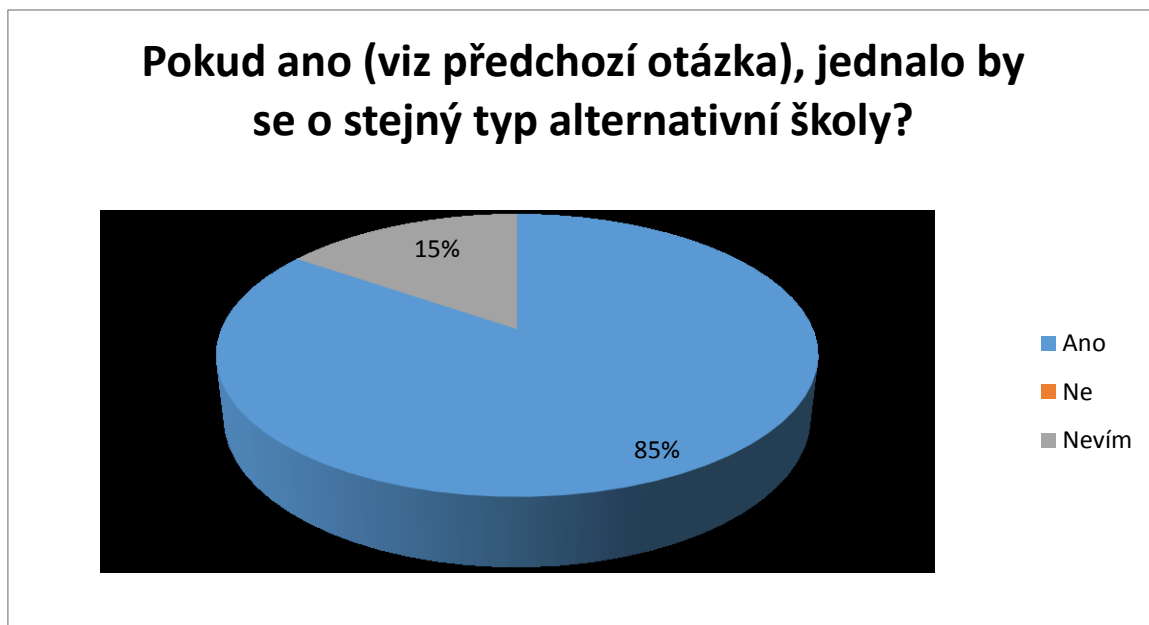
Pokud ano (viz předchozí otázka), jednalo by se o stejný typ alternativní školy?

- Ano
 Ne
 Nevím

Tato položka měla za úkol zjistit, zda rodiče chtějí, aby jejich děti nadále pokračovaly v navštěvování stejného typu školy jako doposud, a to i na vyšším stupni. Zároveň potvrzuje otázku předchozí v tom smyslu, že se znovu ptá, jestli rodiče chtějí pokračovat v alternativním způsobu vzdělávání svých dětí. I v tomto případě rodiče potvrdili zájem o další alternativní vzdělávání, jelikož 93 respondentů ze 110 zaškrtnulo ano, tedy chtějí pokračovat na stejné škole jako doposud. 17 lidí uvedlo, že v tuto chvíli neví. Možnost ne nevolil nikdo z dotazovaných.

Odpověď	Počet	Procento
Ano	93	84,5 %
Ne	0	0,0 %
Nevím	17	15,5 %
Celkem	110	100 %

Graf č. 8: Zjišťování záměru pokračovat v navštěvování stejné školy i v budoucnu



Zdroj: Vlastní výzkum

Vyhodnocení výzkumné otázky VO 2

Jaká je úroveň informovanosti o alternativním vzdělávání ve Zlínském kraji?

(K této otázce se pojí položky dotazníku č. 6,7,8,19)

Informovanost o alternativním školství ve Zlínském kraji je na dobré úrovni.

Nicméně by mohla být vyšší. K lidem se potřebné informace dostanou, ale většinou si je musí hledat sami na internetu, nebo se je dozvídají od svých známých.

1. Jak hodnotíte informovanost o alternativních školách ve Vašem městě?

Informovanost veřejnosti o alternativním vzdělávání je ve Zlínském kraji na dobré úrovni.

Většina lidí se dozví potřebné informace.

2. Jak jste se dozvěděl/a o alternativní škole, kterou Vaše dítě/děti navštěvuje/jí?

Lidé se dozvídají o alternativních školách především z internetu, významnou roli hraje také doporučení lidí, kteří již mají vlastní zkušenost a předávají ji dále svému okolí, svým známým.

3. Byl jste osloven/a nějakým způsobem (např. reklamou) s nabídkou alternativního vzdělávání pro Vaše dítě, nebo jste si informace musel hledat sám?

V tomto případě většina lidí uvádí, že si museli informace hledat sami.

4. Znáte i nějakou jinou alternativní školu ve Vašem okolí?

Informovanost v tomto směru není příliš vysoká, většina lidí uvedla, že v okolí nezná jinou alternativní školu.

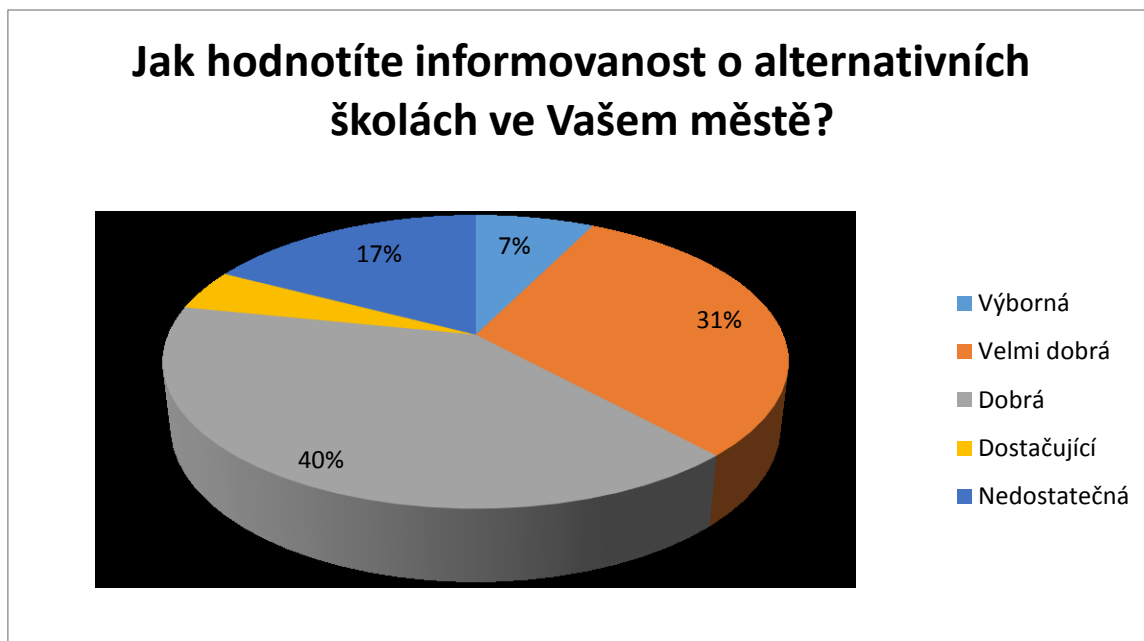
Položka číslo 6**Jak hodnotíte informovanost o alternativních školách ve Vašem městě?**

- Výborná
 Velmi dobrá
 Dobrá
 Dostačující
 Nedostatečná

Respondenti zde měli možnost zhodnotit informovanost o alternativním způsobu vzdělávání ve městech, ve kterých žijí. Jedná se o důležitý údaj, protože ukazuje na míru komunikace formou reklamy alternativních škol a může souviset s jejich možnou úspěšností a také umožňuje zejména místním zájemcům si tuto organizaci vybrat. Většina dotázaných uvedla, že tato informovanost je na poměrně dobré úrovni. Za výbornou ji považuje 7,3 %, jako velmi dobrou ji vidí 30,9 % a za dobrou ji považuje 40 % respondentů, za ještě dostačující potom 4,5 % z celkového počtu. Za naopak nedostatečnou ji pokládá 17,3 % respondentů.

Odpověď	Počet	Procento
Výborná	8	7,3 %
Velmi dobrá	34	30,9 %
Dobrá	44	40,0 %
Dostačující	5	4,5 %
Nedostatečná	19	17,3 %
Celkem	110	100 %

Graf č. 9 Zjišťování informovanosti o alternativním školství v místě bydliště respondentů



Zdroj: Vlastní výzkum

Položka číslo 7

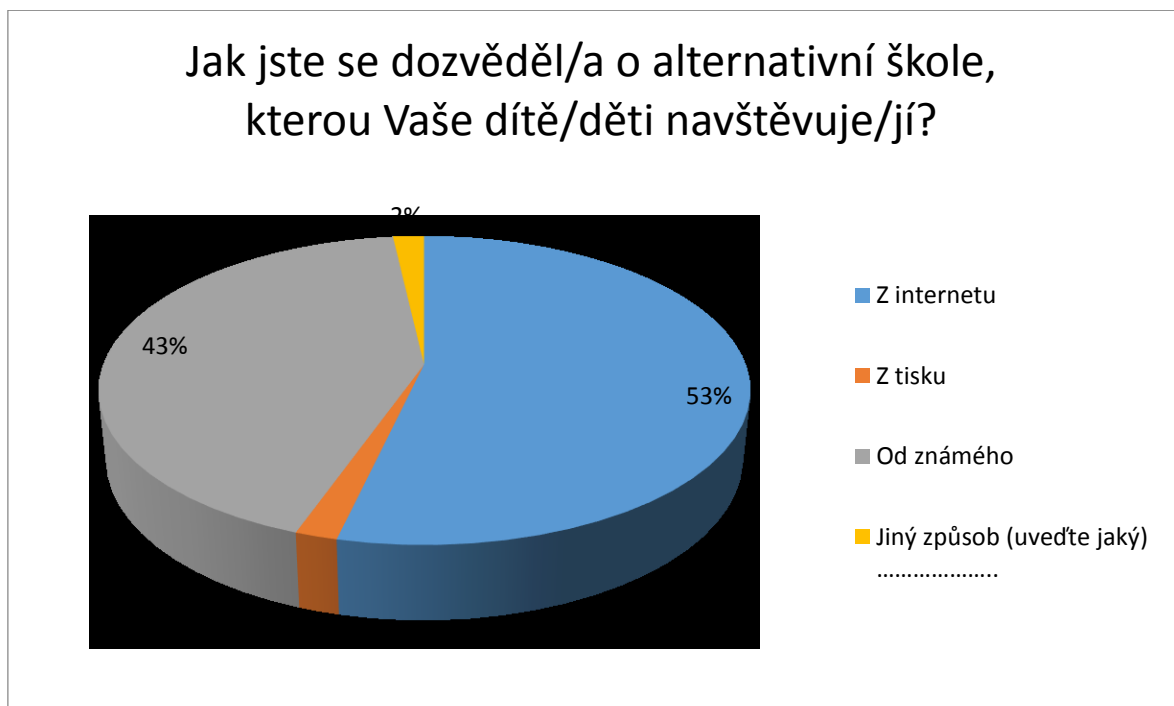
Jak jste se dozvěděl/a o alternativní škole, kterou Vaše dítě/děti navštěvuje/jí?

- Z internetu
- Z tisku
- Od známého
- Jiný způsob (uveďte jaký)

U této položky ztrhlo nejvíce respondentů, že se o alternativní škole, kterou navštěvuje jejich potomek, dozvědělo z internetu - konkrétně to bylo 59 respondentů ze 110. Další o něco méně početnou skupinou dotázaných byli ti, kteří se o „své“ škole dozvěděli od známých – zde se jednalo o 47 respondentů. Z tisku se tuto informaci dozvěděli pouze 2 respondenti.

Odověď	Počet	Procento
Z internetu	59	53,6 %
Z tisku	2	1,8 %
Od známého	47	42,7 %
Jiný způsob (uved'te jaký)	2	1,8 %
Celkem	110	100 %

Graf č. 10: Zjištění, jak se rodiče dozvěděli o alternativní škole, jejich dětí



Zdroj: Vlastní výzkum

Položka číslo 8

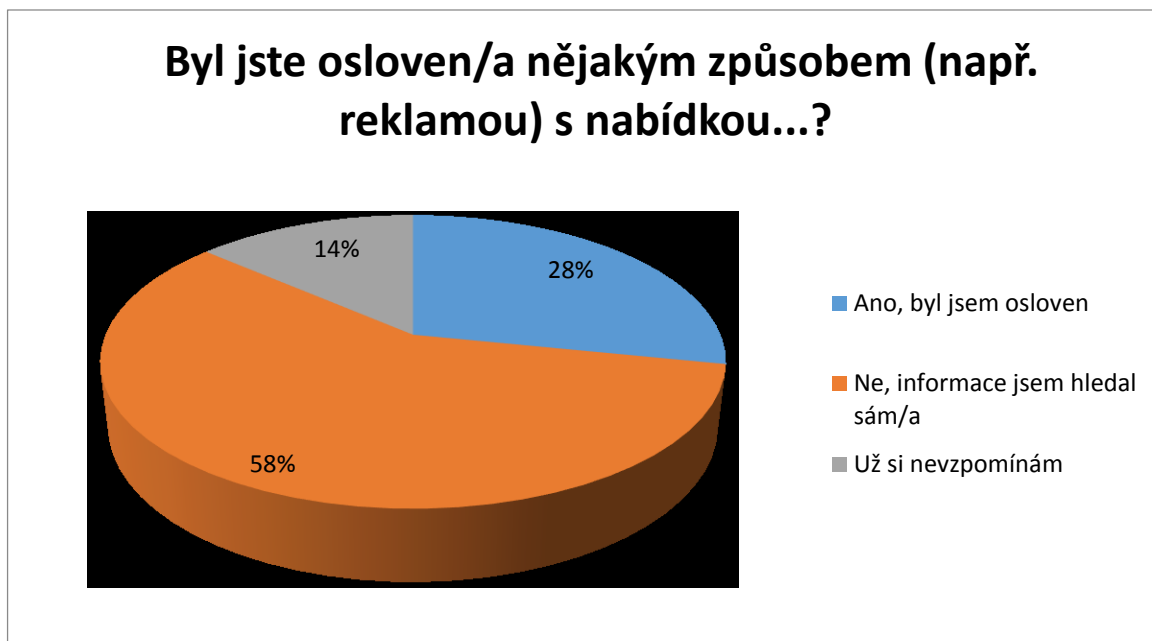
Byl jste osloven/a nějakým způsobem (např. reklamou) s nabídkou alternativního vzdělávání pro Vaše dítě, nebo jste si informace musel hledat sám?

- Ano, byl jsem osloven
- Ne, informace jsem hledal sám/a
- Už si nevzpomínám

Zde se snažíme zjistit informovanost rodičů o možnosti vzdělávat své děti alternativním způsobem. Zjišťuje, jak aktivní jsou alternativní školy v oslovování rodičů ve svém blízkém okolí, tedy tam, kde děti alternativní školy nejčastěji navštěvují. Nejvíce respondentů, tedy 58,2 % odpovědělo, že si museli informace hledat sami. 13,6 % respondentů uvedlo, že už si nevzpomíná a jen 28,2% dotázaných uvedlo, že byli nějakým způsobem osloveni.

Odpověď	Počet	Procento
Ano, byl jsem osloven	31	28,2 %
Ne, informace jsem hledal sám/a	64	58,2 %
Už si nevzpomínám	15	13,6 %
Celkem	110	100 %

Graf č. 11: Dotaz na reklamu



Zdroj: Vlastní výzkum

Položka číslo 19**Znáte i nějakou jinou alternativní školu ve Vašem okolí?**

- Ano Jakou?
- Ne

Tato položka se opět týká informovanosti o alternativních školách a souvisí s předchozí otázkou ohledně oslovování ze strany organizací směrem k rodičům. Respondenti měli kromě varianty: ano či ne možnost napsat, jaký typ alternativní školy znají. 66 dotázaných uvedlo, že nezná jinou alternativní školu. 44 jich uvedlo, že znají i odlišnou školu. Konkrétně 14 z rodičů uvedlo, že zná školu Montessori, 12 Lesní školu, 11 školu Církevní, 3 znají ScioŠkolu, 2 Komunitní školu a 2 znají Academic school ve Zlíně.

Odpověď	Počet	Procento
Ano	44	40%
Ne	66	60%
Celkem	110	100 %

Graf č. 12: Zjištění povědomí o dalších alternativních školách v okolí



Zdroj: Vlastní výzkum

Vyhodnocení výzkumné otázky VO 3**Jaké jsou dílčí důvody rodičů pro volbu alternativního vzdělávání svých dětí?**

(K této otázce se pojí položky dotazníku č. 13 a 21)

Důvodem je samotný způsob alternativního vzdělávání a předpokládaná budoucí úspěšnost dětí, které tyto školy navštěvují.

1. Zaškrtněte všechny důvody, které Vás vedly k výběru alternativní školy.

Rozhodujícím důvodem pro výběr alternativní školy se ukázal samotný alternativní způsob vzdělávání.

2. Myslíte si, že bude mít alternativní vzdělání zásadní vliv na budoucí úspěšnost v životě Vašeho dítěte?

Téměř všichni rodiče se domnívají, že bude mít alternativní vzdělávání vliv na budoucí úspěšnost jejich dětí.

Položka číslo 13

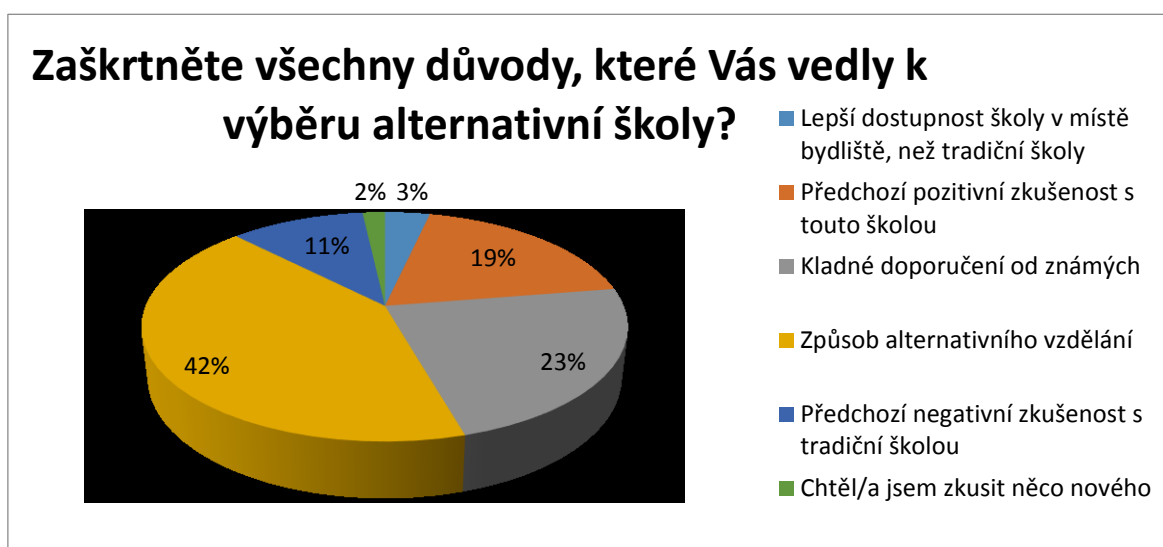
Zaškrtněte všechny důvody, které Vás vedly k výběru alternativní školy

- Lepší dostupnost školy v místě bydliště, než tradiční školy
- Předchozí pozitivní zkušenost s touto školou
- Kladné doporučení od známých
- Způsob alternativního vzdělání
- Předchozí negativní zkušenost s tradiční školou
- Chtěl/a jsem zkusit něco nového
- Jiné důvody (uveďte jaké)

Zde byly zjišťovány důvody, které byly rozhodující pro rodiče při výběru alternativní školy, kterou si vybrali pro svoje děti. Závěry jsou poměrně zajímavé, protože ukazují na skutečné důvody alternativního vzdělávání a objasňují skutečné motivy rodičů pro svou volbu. Nejvíce respondentů (71) uvedlo, že rozhodující pro jejich výběr byl způsob alternativního vzdělávání. Pro 39 z nich bylo rozhodující kladné doporučení od známého, u něhož lze také logicky předpokládat nějakou pozitivní zkušenost s těmito institucemi. 32 respondentů uvedlo, že má svou vlastní kladnou zkušenost. 18 dotázaných zmínilo, že mají předchozí negativní zkušenost s tradiční školou. 6 uvedlo lepší dostupnost v místě bydliště a 3 chtěli zkusit něco nového.

Odpověď	Počet	Procento
Lepší dostupnost školy v místě bydliště, než tradiční školy	6	5,5%
Předchozí pozitivní zkušenost s touto školou	32	29,1%
Kladné doporučení od známých	39	35,5%
Způsob alternativního vzdělání	71	64,5%
Předchozí negativní zkušenost s tradiční školou	18	16,4%
Chtěl/a jsem zkusit něco nového	3	2,7%
Jiné důvody (uveďte jaké)	0	0%
Celkem	110	100 %

Graf č. 13: Zjištění důvodů výběru alternativní školy



Zdroj: Vlastní výzkum

Položka číslo 21

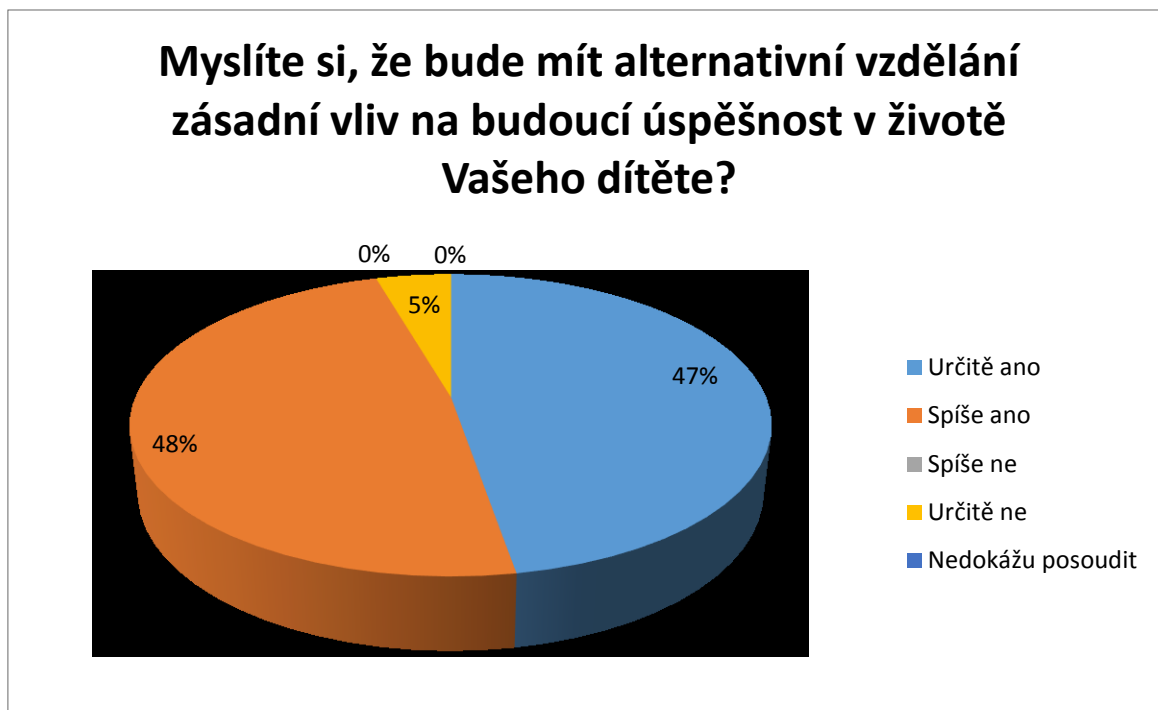
Myslíte si, že bude mít alternativní vzdělání zásadní vliv na budoucí úspěšnost v životě Vašeho dítěte?

- Určitě ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Určitě ne
 Nedokážu posoudit

U této položky se většina respondentů vyjádřila tak, že se domnívá, že bude mít alternativní vzdělávání zásadní vliv na budoucí úspěšnost jejich dětí. Konkrétně 52 respondentů uvedlo variantu určitě ano a 53 respondentů spíše ano. Pokud budeme vycházet z premisy, že rodiče chtějí obecně pro své děti to nejlepší, jsou navíc ochotni zaplatit školné, které je poněkud vyšší ve srovnání s tradičními školami, tak můžeme konstatovat, že se jedná o jeden z nejdůležitějších faktorů, hrající roli při rozhodování, do jakého typu školy své dítě rodič umístí – jestli do tradiční, nebo alternativní školy.

Odpověď	Počet	Procento
Určitě ano	52	47,2
Spíše ano	53	48,1
Spíše ne	0	0
Určitě ne	0	0
Nedokážu posoudit	5	4,5
Celkem	110	100 %

Graf č. 14: Vliv alternativního školství na budoucí úspěšnost dětí



Zdroj: Vlastní výzkum

Vyhodnocení výzkumné otázky VO 4

Jak hodnotí rodiče dětí navštěvujících alternativní školu tento typ vzdělávání?

(K této otázce se pojí položky dotazníku č. 9, 14, 15, 16, 17, 18, 20)

Rodiče jej hodnotí jako demokratičtější, méně stresující, přispívající k rozvoji jejich dětí.

Rodiče se domnívají, že alternativní školy přispívají k rozvoji jejich dětí a jsou také demokratičtější, děti jsou v nich méně stresované a také jsou na ně kladeny vyšší nároky, než ve školách tradičních. Učitelé v nich mají přiměřenou autoritu a třídy jsou lépe vybaveny didaktickými pomůckami. Za negativum je vnímáno vyšší školné, než v tradičních školách.

1. Domníváte se, že alternativní způsob vzdělávání přispívá k rozvoji Vašeho dítěte více než tradiční?

Téměř všichni rodiče se domnívají, že alternativní způsob vzdělávání přispívá k rozvoji jejich dítěte.

2. Jaký je podle Vás způsob výchovy v alternativní škole oproti tradiční?

Většina dotázaných se domnívá, že alternativní způsob vzdělávání je oproti tradičnímu demokratičtější.

3. Jaký je podle Vašeho názoru největší přínos alternativní školy pro Vaše dítě?

Největší přínos alternativních škol je zejména v nižší úrovni pocitu stresu a větší možnosti seberealizace dítěte ve srovnání s tradiční školou.

4. Jaké jsou podle Vás negativa alternativních škol?

Největším negativem alternativních škol je uváděna výše školného.

5. Myslíte si, že jsou na Vaše děti kladeny vyšší nároky než na děti v tradiční škole?

Na děti v alternativní škole jsou kladeny vyšší nároky než na děti ve škole tradiční.

6. Jakou myslíte, že mají u dětí autoritu učitelé ve Vámi navštěvované alternativní škole?

Učitelé v alternativní škole mají u dětí přiměřenou autoritu.

7. Jaká je podle Vás vybavenost alternativní školy hračkami a pomůckami podporující mentální rozvoj dětí v porovnání s tradiční školou?

Vybavenost alternativních škol hračkami a pomůckami podporujícími mentální rozvoj dětí je mnohem vyšší, než je tomu v tradičních školách.

Položka číslo 9

Domníváte se, že alternativní způsob vzdělávání přispívá k rozvoji Vašeho dítěte více než tradiční?

- Určitě ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Určitě ne
 Nedokážu posoudit

Smyslem této položky bylo zjistit názor respondentů na vliv alternativního způsobu vzdělávání na rozvoj jejich dětí oproti tradičnímu. Vzhledem k tomu, že žádný z rodičů neuvedl možnost: nedokážu posoudit, můžeme usuzovat, že všichni dotazovaní mají zkušenost s tradičním školstvím, a to jednak svou vlastní, nebo skrze své dítě, které v minulosti navštěvovalo tradiční školu případně obě zkušenosti. U této položky jednoznačně převyšuje možnost určitě ano – kterou si vybralo 87 respondentů, 22 respondentů vybralo možnost spíše ano a 1 se domníval, že spíše ne. Můžeme tedy konstatovat, že si naprostá většina rodičů myslí, že alternativní způsob vzdělávání přispívá k rozvoji jejich dětí více než tradiční.

Odpověď	Počet	Procento
Určitě ano	87	79,1 %
Spíše ano	22	20 %
Spíše ne	1	0,9 %
Určitě ne	0	0 %
Nedokážu posoudit	0	0 %
Celkem	110	100 %

Graf č. 15: Vliv alternativního způsobu vzdělávání na rozvoj dítěte



Zdroj: Vlastní výzkum

Položka číslo 14

Jaký je podle Vás způsob výchovy v alternativní škole oproti tradiční? (Můžete zaškrtnout i více možností)

- Demokratičtější
- Autoritativnější
- Kreativnější
- Podnětnější
- Smysluplnější
- Ohleduplnější
- Srovnatelný
- Nedokážu posoudit
- Nemám zkušenost
- Jiný způsob výchovy (uved'te jaký)

U této položky mohli respondenti zaškrtnout i více možností. Záměrem bylo zjistit co nejvíce odlišností a charakteristik alternativního vzdělávání oproti tradičnímu. Respondenti nejvíce uváděli (74 odpovědí), že alternativní způsob výuky je podle jejich názoru demokratičtější. 66 respondentů uvedlo, že se jim zdá být podnětnější, 63 respondentů se domnívá, že je smysluplnější, 59 kreativnější a 37 ohleduplnější. 1 respondent uvedl jiný

způsob výchovy, který charakterizoval jako „respektující osobnost dítěte“ Z výše uvedených informací můžeme konstatovat, že alternativní způsob vzdělávání naplňuje své základní poslání, které je definováno v odborné literatuře. Vede děti k demokratickému pojetí společnosti, celkově je humánnější a celkově odpovídá pedocentrickému pojetí výchovy.

Odpověď	Počet	Procento
Demokratičtější	74	24,7%
Autoritativnější	0	0,0%
Kreativnější	59	19,7%
Podnětnější	66	22,0%
Smysluplnější	63	21,0%
Ohleduplnější	37	12,3%
Srovnatelný	0	0,0%
Nedokážu posoudit	0	0,0%
Nemám zkušenost		0,0%
Jiný způsob výchovy (uved'te jaký)	1	0,3%
Celkem	300	100 %

Graf č. 16: Způsoby výchovy v alternativní škole oproti tradiční



Zdroj: Vlastní výzkum

Položka číslo 15

**Jaký je podle Vašeho názoru největší přínos alternativní školy pro Vaše dítě?
(Můžete zaškrtnout i více možností)**

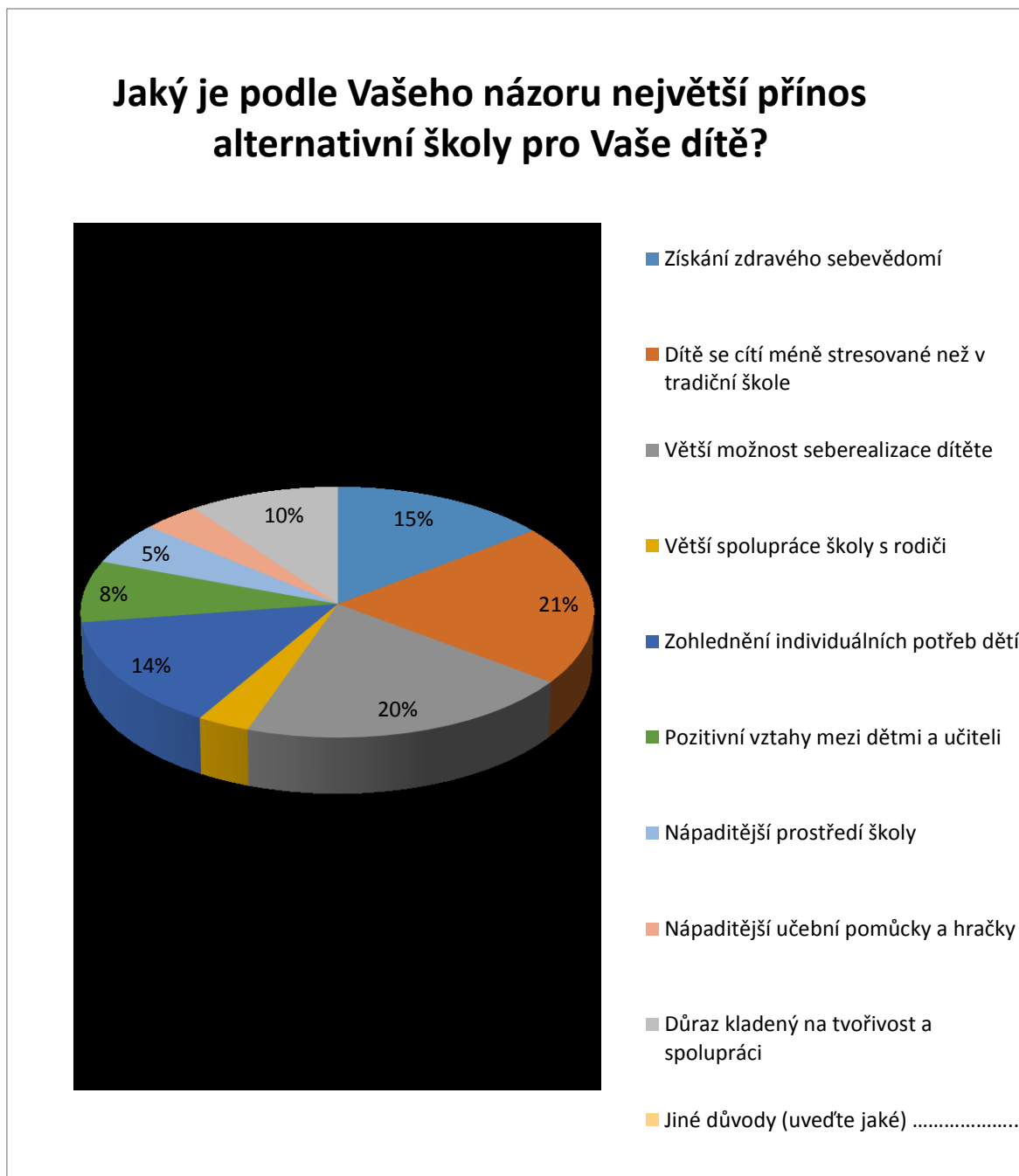
- Získání zdravého sebevědomí
- Dítě se cítí méně stresované než v tradiční škole
- Větší možnost seberealizace dítěte
- Větší spolupráce školy s rodiči
- Zohlednění individuálních potřeb dětí
- Pozitivní vztahy mezi dětmi a učiteli
- Nápaditější prostředí školy
- Nápaditější učební pomůcky a hračky
- Důraz kladený na tvořivost a spolupráci
- Jiné důvody (uveďte jaké)

Jaký je největší přínos alternativních škol pro děti? Zde mohli respondenti zatrhnout i více možností. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že nejvíce charakteristik: 60 z 289 se týkalo toho, že je dítě v alternativní škole méně stresované, srovnatelné množství odpovědí (58) vyzdvihlo možnost větší seberealizace dítěte. 42 respondentů se domnívá, že jejich děti získají v alternativní škole zdravé sebevědomí, 41 respondentů se domnívá, že

v alternativních školách jsou zohledněny individuální potřeby jejich dětí, 29 respondentů oceňuje důraz kladený na tvořivost a spolupráci, 23 respondentů vnímá pozitivní vztahy mezi dětmi a učiteli, 16 nápaditější prostředí školy. S touto položkou souvisí i nápaditější učební pomůcky a hračky, kterých si všimlo 11 dotázaných a 9 respondentů hodnotí pozitivně spolupráci školy a rodiny. Všechny výše uvedené možnosti byly zvoleny s ohledem na charakteristiky alternativního vzdělávání vycházející z odborné literatury. Bylo zajímavé poznat, které charakteristiky vnímají pozitivně respondenti v alternativních školách ve Zlínském kraji.

Odpověď	Počet	Procento
Získání zdravého sebevědomí	42	14,53%
Dítě se cítí méně stresované než v tradiční škole	60	20,76%
Větší možnost seberealizace dítěte	58	20,07%
Větší spolupráce školy s rodiči	9	3,11%
Zohlednění individuálních potřeb dětí	41	14,19%
Pozitivní vztahy mezi dětmi a učiteli	23	7,96%
Nápaditější prostředí školy	16	5,54%
Nápaditější učební pomůcky a hračky	11	3,81%
Důraz kladený na tvořivost a spolupráci	29	10,03%
Jiné důvody (uved'te jaké)	0	0
Celkem	289	100 %

Graf č. 17: Největší přínosy alternativní školy pro děti



Zdroj: Vlastní výzkum

Položka číslo 16**Jaké jsou podle Vás negativa alternativních škol?**

- Pozdější zařazení do tradiční školy může být pro dítě traumatizující
- Omezená možnost výběru alternativní školy v dostupné vzdálenosti
- Výše školného
- Malá spolupráce škol s rodiči
- Jiné důvody (uved'te jaké)
- O žádných negativech nevím

V tomto případě bylo snahou zjistit i možná negativa alternativních škol. Je to důležité, protože výzkum by neměl být veden pouze směrem dokazujícím kladné stránky zkoumaného fenoménu. Respondenti dostali na výběr z variant odrážející jak známou situaci

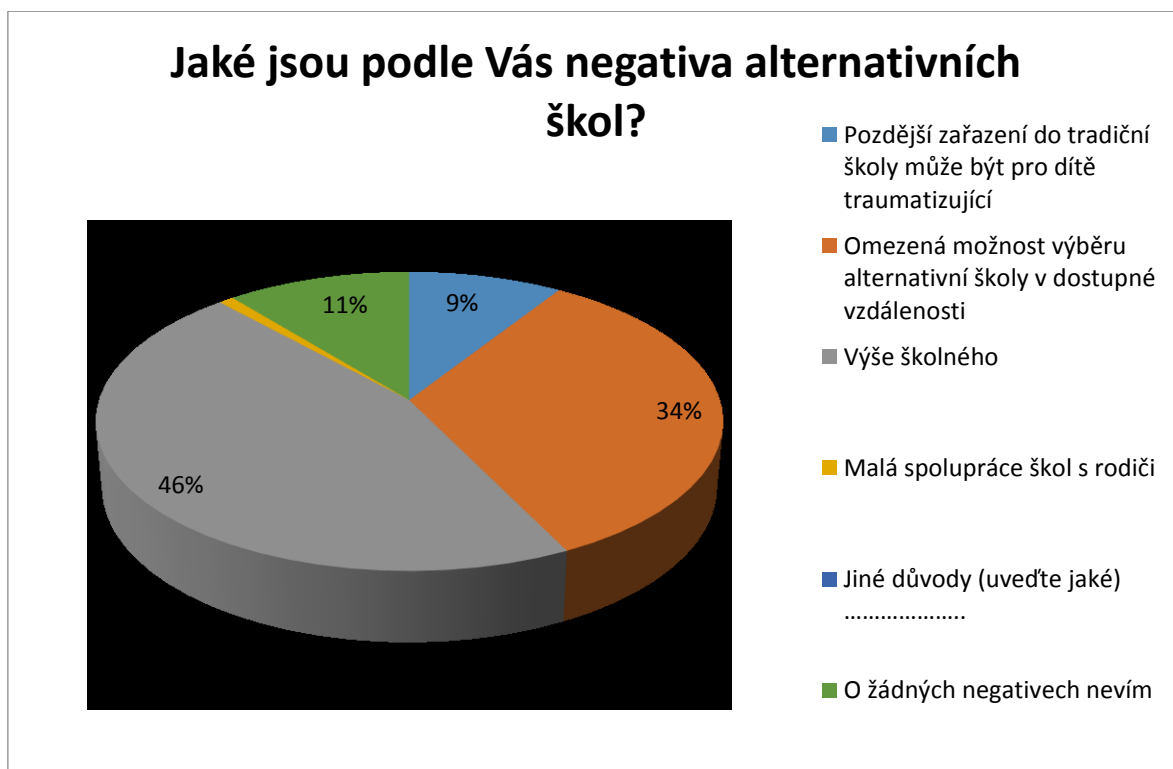
ve Zlínském kraji, tak fakta, která bývají zmiňována v odborné literatuře. Respondentům byla nabídnuta i varianta, kdy mohli sami napsat jiné důvody, které shledávají negativní na alternativním školství.

Nejčastěji lidem vadila výše školného, tento fakt uvedlo 50 respondentů. Omezenou možnost výběru alternativní školy ve svém okolí uvedlo 37 respondentů. Z pozdějšího zařazení do tradiční školy mělo obavu 10 respondentů, jednomu respondentovi vadila malá spolupráce školy s rodiči. 12 respondentů uvedlo, že neví o žádných negativech.

Z uvedených zjištění vyplývá, že většina negativ alternativních škol nevyplývá ze samotné úrovně vzdělávání, ale spíše souvisí s ekonomickými a demografickými aspekty. Vzhledem k tomu, že pouze jeden respondent zmínil špatnou spolupráci školy s rodiči lze předpokládat, že se jednalo spíše o ojedinělou událost.

Odpověď	Počet	Procento
Pozdější zařazení do tradiční školy může být pro dítě traumatizující	10,0	9,1%
Omezená možnost výběru alternativní školy v dostupné vzdálenosti	37,0	33,6%
Výše školného	50,0	45,5%
Malá spolupráce škol s rodiči	1,0	0,9%
Jiné důvody (uveďte jaké)	0	0%
O žádných negativěch nevím	12,0	10,9%
Celkem	110	100 %

Graf č. 18: Negativa alternativních škol



Zdroj: Vlastní výzkum

Položka číslo 17

Myslíte si, že jsou na Vaše děti kladeny vyšší nároky než na děti v tradiční škole?

- Určitě ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Určitě ne
 Nedokážu posoudit

Na základu této položky byla vystavěna další hypotéza. Zde je vycházeno z premisy, že vzdělání lidé pravděpodobně ocení vyšší nároky kladené na jejich děti. Ty budou mít poté určitý náskok ve svých správných návycích a dovednostech. Respondenti měli subjektivně porovnat alternativní a tradiční školy a nároky, které jsou v nich kladeny na děti. Tato položka je velmi důležitá, protože nezjišťuje jen samotnou pasivní spokojenost, ale míří i do oblasti aktivního rozvoje dětí. Nejvíce respondentů uvedlo možnost: spíše ano (33). 25 respondentů uvedlo možnost: spíše ne, 20 jich zahrlo možnost určitě ano, 18 to nedokázalo posoudit a 14 se domnívalo, že ne.

Odpověď	Počet	Procento
Určitě ano	20	18,2
Spíše ano	33	30,0
Spíše ne	25	22,7
Určitě ne	14	12,7
Nedokážu posoudit	18	16,4
Celkem	110	100 %

Graf č. 19: Výše nároků na děti v alternativních školách



Zdroj: Vlastní výzkum

Položka číslo 18

Jakou myslíte, že mají u dětí autoritu učitelé ve Vámi navštěvované alternativní škole?

- Vysokou
 Přiměřenou
 Nízkou
 Nedokážu posoudit

Pojem autority je v alternativním vzdělávání často zmiňován. Nejčastěji v souvislosti s demokratickým způsobem vedení dětí a specifickou úlohou učitelů. Tato položka dotazníku vycházela právě z této problematiky. Respondenti měli odpovídat, jakou si myslí, že mají učitelé v jimi navštěvované alternativní škole autoritu. Nejvíce respondentů hodnotilo autoritu učitelů jako přiměřenou (69 respondentů). 36 respondentů ji hodnotilo dokonce jako vysokou, 3 jako nízkou a 2 to nedokázali posoudit. Zde se tedy prokázalo, že demokraticky, tedy alternativní způsob vedení nejen, že není v rozporu s mírou autority učitele, ale je tomu spíše naopak.

Odpo věď	Poč et	Procento
Vysokou	36	32,7%
Přiměřenou	69	62,7%
Nízkou	3	2,7%
Nedokážu posoudit	2	1,8%
Celkem	110	100 %

Graf č. 20: Autorita učitelů v alternativních školách



Zdroj: Vlastní výzkum

Položka číslo 20

Jaká je podle Vás vybavenost alternativní školy hračkami a pomůckami podporující mentální rozvoj dětí v porovnání s tradiční školou?

- Mnohem vyšší
 Přibližně na stejné úrovni
 Nižší
 Nedokážu posoudit

Jednou z primárních snah alternativních škol by měla být vybavenost prostor podporující mentální rozvoj dětí, které je navštěvují. Efekt takových to pomůcek je žádoucí na všech vzdělávacích stupních. Připomeňme například Marii Montessori, která si jako průkopnice těchto pomůcek dobře uvědomovala jejich velký pozitivní dopad na rozvoj mentálních schopností dítěte a nechala si jich během svého života celou řadu patentovat. Respondenti měli tedy hodnotit úroveň vybavenosti takovými pomůckami jejich dětmi navštěvované alternativní školy ve Zlínském kraji. Valná většina z respondentů uvedla, že je vybavenost těmito předměty mnohem vyšší, konkrétně 83 respondentů ze 110. Variantu: přibližně na stejné úrovni zahrlo 10 respondentů a 17 uvedlo, že to nedokážou posoudit.

Odpověď	Počet	Procento
Mnohem vyšší	83	76%
Přibližně na stejné úrovni	10	9%
Nižší	0	0%
Nedokážu posoudit	17	15,5%
Celkem	110	100 %

Graf č. 21: Vybavenost alternativní školy hračkami a pomůckami



Zdroj: Vlastní výzkum

5.1 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1:

H1: Respondenti s vyšším vzděláním se více ztotožňují s tím, že jsou na jejich děti v alternativním vzdělání kladeny vyšší nároky než respondenti se vzděláním nižším.

K verifikaci této hypotézy byly použity položky dotazníku 3 (Vaše nejvyšší dosažené vzdělání) a 17 (Myslíte si, že jsou na Vaše děti kladeny vyšší nároky než na děti v tradiční škole?).

Existuje logický předpoklad, že výše vzdělání rodiče, kteří úspěšně absolvovali všechny vzdělávací stupně včetně vysokoškolského, budou chtít, aby jejich potomci rovněž postupovali v životě stejným způsobem a stali se stejně úspěšnými, jako oni. Proto jsou rodiči umístěny do takového typu vzdělávací instituce, která, jak víme z literatury, apeluje v maximální míře na rozvoj každého dítěte, které je do nich umístěno a tomu odpovídají i nároky na jeho aktivní rozvoj. Tento předpoklad se ovšem po vyhodnocení dotazníkového šetření nepotvrdil. Je tedy pravděpodobné, že i rodiče s nižším vzděláním si uvědomují zásadní význam vzdělání v dnešní dynamické době a chtějí, aby jejich potomci měli kvalitní vzdělání bez ohledu na vzdělání jich samotných.

H1:

Respondenti s vyšším vzděláním se více ztotožňují s tím, že jsou na jejich děti v alternativním vzdělání kladeny vyšší nároky než respondenti se vzděláním nižším.

H0:

Neexistují rozdíly mezi skupinami respondentů s vyšším a nižším vzděláním v míře ztotožnění se s názorem, že alternativní školy kladou vyšší nároky na jejich děti.

H_A:

Existují rozdíly mezi skupinami respondentů s vyšším a nižším vzděláním v míře ztotožnění se s názorem, že alternativní školy kladou vyšší nároky na jejich děti.

Vyhodnocení hypotézy 1**Skutečné četnosti**

Tabulka č. 1: Test dobré schody Chí kvadrát a) skutečné četnosti

	Určitě ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Určitě NE	Nedokážu posoudit	n _j
Nižší vzdělání *	14	13	14	9	13	63
Vyšší vzdělání *	6	20	11	5	5	47
n_i	20	33	25	14	18	110

Zdroj: <http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/>

Pozn.

* Nižší vzdělání – kategorie základní vzdělání + střední vzdělání

* Vyšší vzdělání – kategorie vyšší odborné, vysokoškolské

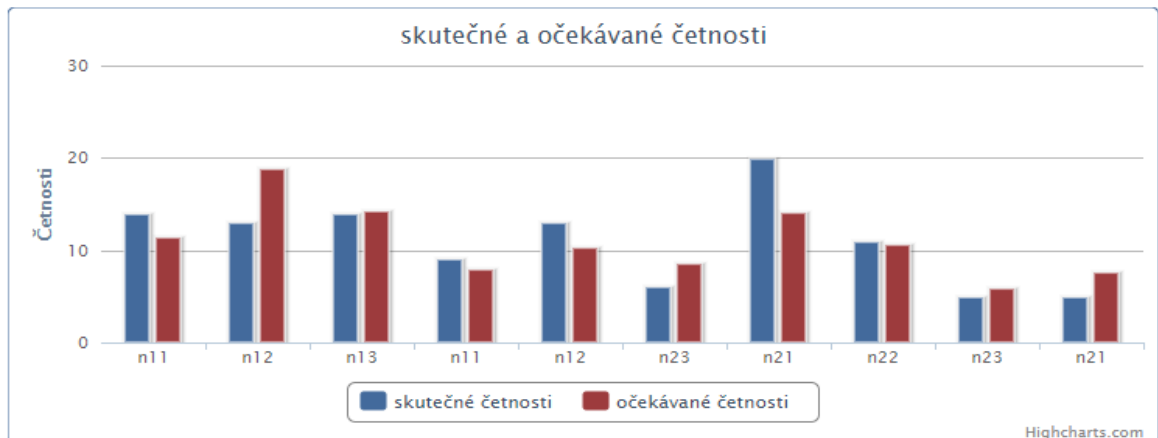
Očekávané četnosti

Tabulka č. 2: Test dobré schody Chí kvadrát b) očekávané četnosti

	Určitě ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Určitě NE	Nedokážu posoudit	n _j
Nižší vzdělání	11.45	18.9	14.32	8.02	10.31	63
Vyšší vzdělání	8.55	14.1	10.68	5.98	7.69	47
n_i	20	33	25	14	18	110

<http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/>

Graf č. 22: Skutečné a očekávané četnosti



<http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/>

Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:

$$G = 7.579$$

Kritická hodnota:

Kritická hodnota: $\chi_{(1-\alpha); df} = 9.488$

Rozhodnutí:

Na hladině významnosti 5% nulovou hypotézu o tom, že *neexistují rozdíly mezi skupinami respondentů s vyšším a nižším vzděláním v míře ztotožnění se s názorem, že alternativní školy kladou vyšší nároky na jejich děti, nezamítáme.*

Hypotéza 2:**H2: Důvody pro preference alternativního vzdělávání pro své děti závisí na pohlaví.**

K verifikaci této hypotézy byly použity položky dotazníku 1 (Vaše pohlaví) a 13 (zaškrtněte všechny důvody, které Vás vedly k výběru alternativní školy)

Pohledy na výchovu matek a otců se vždy v určitých pohledech lišily. Vzhledem k možnostem, které mohli respondenti volit, bylo pravděpodobné, že by se tyto rozdíly v preferencích mohly ukázat. Často se například stává, že jeden z rodičů vyzvedává dítě ze školy častěji než druhý a potom je pravděpodobné, že bude preferovat lepší dostupnost školy. Pro jiné může být důležitější alternativní způsob vzdělávání nebo doporučení od důvěryhodných známých. Tento předpoklad se nakonec potvrdil. Ženy v tomto případě upřednostňovaly předchozí kladnou zkušenost s navštěvovanou školou a kladné doporučení od známých. Muži naproti tomu oceňovali alternativní způsob vzdělávání.

H2:

Důvody volby alternativní školy pro své děti jsou odlišné u mužů a u žen.

H0:

Neexistují rozdíly v důvodech volby pro alternativní školy mezi skupinami respondentů žen a mužů.

HA:

Existují rozdíly v důvodech volby pro alternativní školy mezi skupinami respondentů žen a mužů.

Vyhodnocení hypotézy 2**Skutečné četnosti**

Tabulka č. 3: Test dobré schody Chí kvadrát a) skutečné četnosti

	Důvod 1+5+6	Důvod 2.	Důvod 3	Důvod 4	n_j
ženy	78	25	31	11	145
muži	18	7	8	16	49
n_i	96	32	39	27	194

<http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/>

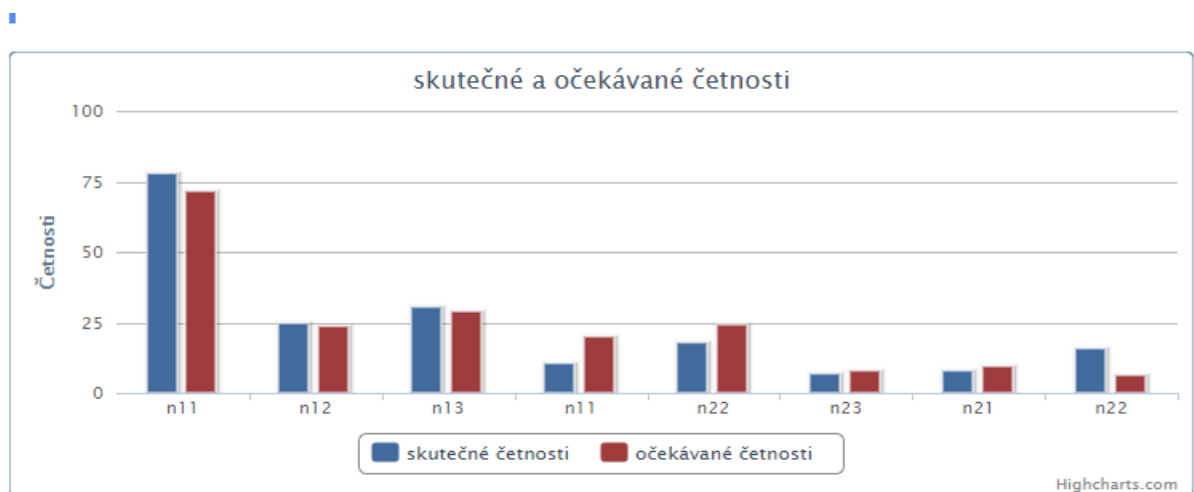
Očekávané četnosti

Tabulka č. 4: Test dobré schody Chí kvadrát b) očekávané četnosti

	Důvod 1+5+6	Důvod 2.	Důvod 3	Důvod 4	n_j
ženy	71.75	23.92	29.15	20.18	145
muži	24.25	8.08	9.85	6.82	49
n_i	96	32	39	27	194

<http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/>

Graf č. 24: Skutečné a očekávané četnosti



<http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/>

Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:

$$G = 19.346$$

Kritická hodnota:

Kritická hodnota: $\chi_{(1-\alpha); df} = 7.815$

Rozhodnutí:

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o tom, že neexistují rozdíly v důvodech volby pro alternativní školy mezi skupinami respondentů žen a mužů, **zamítáme** a přijímáme hypotézu H_A , která nám říká, že zde určité rozdíly existují.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Cílem praktické části této práce bylo zjistit názory rodičů na alternativní vzdělávání ve Zlínském kraji. Z výzkumného šetření vyplynulo, že dotazník vyplnily převážně ženy. Jejich hodnocení informovanosti o možnostech alternativního vzdělávání bylo mírně nadprůměrné, nikoliv však perfektní. Z toho vyplývá, že pokud by alternativní školy v této lokalitě chtěli oslovit další potenciální zájemce s nabídkou svých služeb, měla by být reklama i komunikace vedeny způsobem, který preferují převážně ženy ve věku 35 až 44 let s vysokoškolským vzděláním. Lze tedy doporučit umístění reklam například do nákupních center, v blízkém okolí, kam ženy pravděpodobně chodí.

Vzhledem k tomu, že se respondenti nejčastěji dozvídali o školách z internetu, lze doporučit reklamní bannery, které se budou objevovat ve formě reklamy v časech, kdy se nejčastěji připojují k internetu.

Vzhled k tomu, že je většina respondentů velmi spokojená s alternativním způsobem vzdělávání, je možné doporučit, aby se tato spokojenost více sdělovala širší veřejnosti. Lidé tak zjistí, že alternativní způsob vzdělávání by mohl být zajímavý i pro ně a jejich děti.

Většina respondentů také uvedla, že má zájem o to, aby jejich děti pokračovaly ve studiu na vyšším stupni alternativních škol. Jejich počet je však dosti omezený. Zde je tedy vidět velký potenciál pro vznik dalších vzdělávacích stupňů.

Z dotazníkového šetření také vyplývá, že více než třetina respondentů uvedla jako negativum omezenost výběru alternativní školy ve svém okolí. Bylo by tedy zajímavé, zjistit názory lidí, jestli by v případě vzniku další alternativní školy měli zájem své děti do ní zapsat.

Ze získaných dat plyne, že ti, kteří alternativní školy a školky jednou vyzkoušeli, chtějí v tomto způsobu dále pokračovat a možná by upřednostnili vzdělávací zařízení tohoto druhu v bližší lokalitě.

Některé respondenty také „znervózňuje“ pozdější nástup jejich dětí do tradičních škol a s tím související potenciální stres. Zde by bylo velmi prozkoumat, jestli jsou děti opravdu stresované a pokud ne, předat tuto informaci rodičům i dětem a pokud ano, snažit se tuto situaci adekvátně řešit – zjistit tedy důvody stresu a snažit se jej eliminovat například vhodnou přípravou dětí na tuto situaci.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá problematikou alternativního školství se zaměřením na dění ve Zlínském kraji. V teoretické části se na základech odborné literatury může čtenář seznámit se stěžejními pojmy tohoto progresivního pedagogického směru. Je zde zmíněn historický kontext, ze kterého alternativní vzdělávání vychází, jsou zde představeny nejvýznamnější osobnosti, které se podílely na jeho vzniku i vývoji. V dalších kapitolách jsou popsány nejdůležitější reformní směry, je zde vylíčen úzký vztah se sociální pedagogikou a v neposlední řadě aktuální dění spjaté s alternativním školstvím v České republice.

Aktuální jsou i informace uvedené v praktické části této práce. Výzkum, který obsahuje, přináší poznatky získané na počátku roku 2019 na území Zlínského kraje. Z výsledků průzkumu, můžeme konstatovat, že se tento způsob vzdělávání velmi dobře v našem okolí uchytil a navíc je lidmi, kteří s ním mají osobní zkušenost velmi dobře přijímán a hodnocen, a to i ve srovnání s tradičním školstvím. Většina rodičů, která své děti do alternativní školy přihlásila, se domnívá, že tento způsob vzdělávání bude mít pozitivní vliv na kvalitu života jejich potomků a ocenila by i možnost pokračování na vyšších vzdělávacích stupních. Také by uvítala další informace spojené s tímto vzděláváním. Vzhledem k vyššímu školnému alternativních škol je možné konstatovat, že se jedná o značný úspěch a možnou inspiraci pro další subjekty, které uvažují o založení takovéto školy.

Možnost vhledu do této zajímavé problematiky byl pro autora práce velmi obohacujícím a podnětným, protože se ukázalo, že alternativní vzdělávání kráčí směrem humanity, vzájemného respektu lidí, maximální podpory každého dítěte s akcentem na jeho individualitu a optimální rozvoj, což by mělo být kýženým cílem nejen každého sociálního pedagoga, ale i rodiče, člověka. Výše uvedené koresponduje se současnou moderně smýšlející společností, která se po dlouhé epoše válečných a politických konfliktů, které se udály

v evropském i celosvětovém měřítku, opět obrací k ideálům lidskosti. Toto je důležité zmínit i z toho důvodu, že naše alternativní školství patřilo již za první republiky k velmi významným i v mezinárodním měřítku a bylo na dlouho dobu odsunuto do pozadí až do roku 1989. Je tedy velmi potěšující, že v dnešní době, po dlouhé odmlce, opět ožívá

i ve Zlínském kraji a vzhledem k úspěchům, kterých v poměrně krátké době dosáhlo, nezbyvá, než doufat, že tomu tak bude i nadále!

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.

[HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-104-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JELÍNKOVÁ, Vladimíra. *Školství v České republice*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. ISBN 8021102063.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KASPER, T. *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání – historické kontexty a současné příklady*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-834-2.

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

KOHOUT, Jaroslav. *Etická čítanka: Občanská nauka (základy společenských věd)*. Praha: SPN, 1992. Pomocné knihy pro žáky středních škol. ISBN 80-04-25935-9.

KOSTKA, Karel. *Formování člověka jako součást Baťova konceptu reformy života* [online]. Vsetín, 2014 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <http://www.kostkaskola.cz/archiv/soubor/KOSTKA-74653-prispevek-na-mezinarodni-konferenci-kbatovu-skolstvi.pdf>

KRAJČOVÁ, V. – KARGEROVÁ, J.: *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80- 7169-608-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367- 383-3.

MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU Brno, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.

MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformnopedagogické a alternativne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: Ag musica liturgica, 2007. ISBN 978-80-969784-0-3.

MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

MÜHLPACHR, Pavel. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3345-2.

MURPHY, Kamila a Tomáš NOVÁK. *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola, 2005. ISBN 80-903631-1-3.

NOVOTNÝ, Jan. *Projektová výuka a aspekty tvořivosti v edukačním procesu*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-431-8.

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

POL, Milan, Milada RABUŠICOVÁ a Petr NOVOTNÝ. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9.

POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita, 1995, 165 s. ISBN 80-210-1097-5.

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

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

RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-87-0.

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

SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu*, [online], [cit. 2019-3-3]. Dostupné na www: <http://lide.uhk.cz/?shw=orgskup&gr=pdf>.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996.

TOMANOVÁ, Dana. *Alternativní školy: studijní text pro distanční vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2650-1.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

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

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

ZELINA, Miron: *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

Články v odborných časopisech:

Časopis Pedagogika. HAVLÍNOVÁ, M., Jak změnit školu, která zdraví poškozuje ve školu, která zdraví podporuje. 1993, č. 5.

Časopis Pedagogika. SPILKOVÁ, V., Kota, J. Zamyšlení nad současnou českou školou. Praha. 4/1998. ISSN 0031-3815.

Publikace:

Pedagogická revue. RÝDL, Karel. *K diskusi o úsilie kvalifikácie alternatívnych škol*. 1993.

Učitelství listy - Nezávislý měsíčník pro příznivce změn, č. 4. NEUMAJER, Ondřej. 2000/2001, s. 6. ISSN 1210- 6313

Internetové zdroje:

ŚLIWERSKI, Bogusław, 2018. Discipline in the Light of Alternative Ways of Educating Learners. *Pedagogická orientace*. 2018, 28(4)(599–626). Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11439>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika.

MŠ Mateřská škola.

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

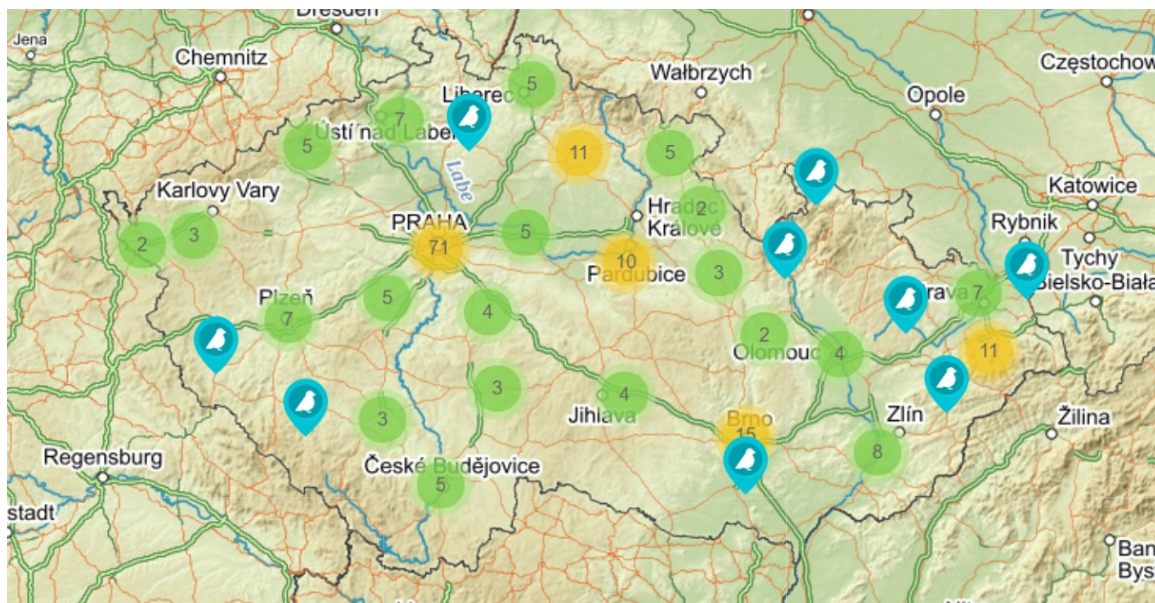
ŠPZ Škola podporující zdraví.

USA Spojené státy americké.

ZŠ Základní škola.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Alternativní školy v české republice 2019



Zdroj: <http://www.inovativnivzdelavani.cz/mapa-inspirativnich-skol2/>

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf č. 1 Pohlaví respondentů.....	58
Graf č. 2 Věk respondentů.....	60
Graf č. 3: Vzdelání respondentů	61
Graf č. 4 Zjišťování typu alternativní školy	63
Graf č. 5 Informovanost na předchozí zkušenost dětí s tradiční školou	66
Graf č. 6 Naplnění očekávání od alternativního vzdělávání	68
Graf č. 7 Zjišťování záměru pokračovat v alternativním způsobu výuky	69
Graf č. 8 Zjišťování záměru pokračovat v navštěvování stejné školy i v budoucnu.....	70
Graf č. 9 Zjišťování informovanosti o alternativním školství v místě bydliště.....	71
Graf č. 10 Zjištění, jak se rodiče dozvěděli o alternativní škole.....	72
Graf č. 12 Zjištění povědomí o dalších alternativních školách	75
Graf č. 13 Zjištění důvodů výběru alternativní školy	78
Graf č. 14 Vliv alternativního školství na budoucí úspěšnost dětí	79
Graf č. 15 Vliv alternativního způsobu vzdělávání na rozvoj dítěte	81
Graf č. 16: Způsoby výchovy v alternativní škole oproti tradiční	83
Graf č. 17: Největší přínosy alternativní školy pro děti	86
Graf č. 18: Negativa alternativních škol	88
Graf č. 19: Výše nároků na děti v alternativních školách	90
Graf č. 20 Autorita učitelů v alternativních školách	91
Graf č. 21 Vybavenost alternativní školy hračkami a pomůckami	93
Graf č. 22: Skutečné a očekávané četnosti.	95
Graf č. 23: Skutečné a očekávané četnosti	98
Tabulka č. 1: Test dobré schody Chí kvadrát a) skutečné četnosti	99
Tabulka č. 2: Test dobré schody Chí kvadrát b) očekávané četnosti	100
Tabulka č. 3: Test dobré schody Chí kvadrát a) skutečné četnosti	103
Tabulka č. 4: Test dobré schody Chí kvadrát b) očekávané četnosti	104
Tabulka č. 5: Seznam alternativních škol v České republice	118

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Alternativní školství v prostředí Zlínského kraje

Číslo dotazníku:

--	--	--

Vážená paní, vážený pane,

dovolte mi, abych se Vám krátce představil:

Jmenuji se Robert Havrlant a jsem studentem magisterského studijního oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V závěru svého studia zpracovávám diplomovou práci

na téma „Alternativní školství v prostředí Zlínského kraje.“ Chtěl bych Vás tímto požádat o spolupráci prostřednictvím anonymního dotazníku, který je níže uveden.

Předem Vám děkuji za čas věnovaný vyplňování tohoto dotazníku.

Bc. Robert Havrlant

Vaše pohlaví: žena muž

1. Váš věk:

- Méně než 25 let
- 25 - 34 let
- 35 - 44 let
- 45 - 54 let
- Více než 55

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- Základní
- Střední bez maturity
- Střední s maturitou
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské

3. Jaký typ alternativní školy Vaše dítě/děti navštěvuje/jí?

- Montessori
- Lesní škola
- Komunitní škola
- Církevní škola
- Jiná (uveďte název)

4. Navštěvovalo Vaše dítě/děti v minulosti nějakou tradiční školou?

- Ano
- Ne

5. Jak hodnotíte informovanost o alternativních školách ve Vašem městě?

- Výborná
- Velmi dobrá
- Dobrá
- Dostačující
- Nedostatečná

6. Jak jste se dozvěděl/a o alternativní škole, kterou Vaše dítě/děti navštěvuje/jí?

- Z internetu
- Z tisku
- Od známého
- Jiný způsob (uveďte jaký)

7. Byl jste osloven/a nějakým způsobem (např. reklamou) s nabídkou alternativního vzdělávání pro Vaše dítě, nebo jste si informace musel hledat sám?

- Ano, byl jsem osloven
- Ne, informace jsem hledal sám/a
- Už si nevzpomínám

8. Domníváte se, že alternativní způsob vzdělávání přispívá k rozvoji Vašeho dítěte více než tradiční?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne
- Nedokážu posoudit

9. Splňuje alternativní způsob vzdělávání Vašeho dítěte Vaše očekávání?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne
- Nedokážu posoudit

10. Chcete, aby Vaše dítě pokračovalo v alternativním způsobu výuky i v navazujícím stupni škol?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne
- V mém okolí se nenachází žádná navazující alternativní škola
- Nedokážu posoudit

11. Pokud ano (viz předchozí otázka), jednalo by se o stejný typ alternativní školy?

- Ano
- Ne
- Nevím

12. Zaškrtněte všechny důvody, které Vás vedly k výběru alternativní školy?

- Lepší dostupnost školy v místě bydliště, než tradiční školy
- Předchozí pozitivní zkušenost s touto školou
- Kladné doporučení od známých
- Způsob alternativního vzdělání
- Předchozí negativní zkušenost s tradiční školou
- Chtěl/a jsem zkusit něco nového
- Jiné důvody (uveďte jaké)

13. Jaký je podle Vás způsob výchovy v alternativní škole oproti tradiční (Můžete zaškrtnout i více možností)

- Demokratičtější
- Autoritativnější
- Kreativnější
- Podnětnější
- Smysluplnější
- Ohleduplnější
- Srovnatelný
- Nedokážu posoudit
- Nemám zkušenost
- Jiný způsob výchovy (uveďte jaký)

14. Jaký je podle Vašeho názoru největší přínos alternativní školy pro Vaše dítě? (Můžete zaškrtnout i více možností)

- Získání zdravého sebevědomí
- Dítě se cítí méně stresované než v tradiční škole
- Větší možnost seberealizace dítěte
- Větší spolupráce školy s rodiči
- Zohlednění individuálních potřeb dětí
- Pozitivní vztahy mezi dětmi a učiteli
- Nápaditější prostředí školy
- Nápaditější učební pomůcky a hračky
- Důraz kladený na tvořivost a spolupráci
- Jiné důvody (uveďte jaké)

15. Jaké jsou podle Vás negativa alternativních škol?

- Pozdější zařazení do tradiční školy může být pro dítě traumatizující
- Omezená možnost výběru alternativní školy v dostupné vzdálenosti
- Výše školného
- Malá spolupráce škol s rodiči
- Jiné důvody (uveďte jaké)
- O žádných negativech nevím

16. Myslíte si, že jsou na Vaše děti kladeny vyšší nároky než na děti v tradiční škole?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne
- Nedokážu posoudit

17. Jakou myslíte, že mají u dětí autoritu učitelé ve Vámi navštěvované alternativní škole?

- Vysokou
- Přiměřenou
- Nízkou
- Nedokážu posoudit

18. Znáte i nějakou jinou alternativní školu ve Vašem okolí?

- Ano Jakou?
- Ne

19. Jaká je podle Vás vybavenost alternativní školy hračkami a pomůckami podporující mentální rozvoj dětí v porovnání s tradiční školou?

- Mnohem vyšší
- Přibližně na stejné úrovni
- Nižší
- Nedokážu posoudit

20. Myslíte si, že bude mít alternativní vzdělání zásadní vliv na budoucí úspěšnost v životě Vašeho dítěte?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne
- Nedokážu posoudit

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku i Váš čas!

PŘÍLOHA P II: SEZNAM ALTERNATIVNÍCH ŠKOL V ČR

DALTONSKÁ ŠKOLA	ZŠ a MŠ Husova 17, Brno ZŠ a MŠ Chalabalova 2, Brno ZŠ Horácké náměstí 13, Brno ZŠ Masarova 11, Brno ZŠ a MŠ, Křídlovická 30b, Brno ZŠ Jana Babáka 1, Brno ZŠ Přemyslovo nám. 1, Brno ZŠ Antonínská 3, Brno ZŠ a MŠ Milénova 14, Brno ZŠ Otevřená 20a, Brno MŠ Neklež 1a, Brno ZŠ, Čs. armády 179, Moravská Třebová ZŠ, Leonarda Čecha 860, Nové Město n. Moravě ZŠ a MŠ Pohořelice ZŠ a MŠ Školní 446, Rájec - Jestřabí ZŠ Benešova 585, Třebíč ZŠ Komenského I, Zlín
------------------------	--

DOBRÁ ŠKOLA	<p>ZŠ Dr. J. Malíka, Svobodná Chebská škola, Chrudim</p> <p>ZŠ Londýnská, Praha 2</p> <p>ZŠ Klíček, Praha 4</p> <p>ZŠ Táborská, Praha 4</p> <p>ZŠ a MŠ Archa, Petroupim u Benešova</p>
INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝCHOVA	<p>ZŠ a MŠ Archa, Petroupim 49, Benešov</p>
JENSKÝ PLÁN	<p>ZŠ Hučák, Lochenice 83, Hradec Králové</p> <p>ZŠ Kairos, Lomená 158, Dobřichovice</p>
MONTESSORI	<p>MŠ Kouzelné školy, Praha – Vršovice</p> <p>ZŠ a MŠ Na Beránku, Praha – Modřany</p> <p>ZŠ Jazyková akademie Montessori, Praha-Roztyly</p> <p>ZŠ Na Dlouhém Lánu, Praha 6</p> <p>ZŠ a MŠ Sdružení, Praha 4</p> <p>ZŠ Škola Hrou, Praha 6</p> <p>ZŠ Meteorologická, Praha 4 – Libuš</p> <p>ZŠ sv. Voršily, Praha 1</p> <p>ZŠ a MŠ Sofie, o.p.s., Žižkova 286/12, Racany , Říčany</p> <p>ZŠ a MŠ Mozaika, Myšlínská 30, Mnichovice</p> <p>ZŠ Montessori Kladno, Pařížská 2249, Kladno</p> <p>ZŠ a MŠ Slapy č.p. 50, Slapy</p> <p>ZŠ a MŠ Viva bambiny, České Budějovice</p> <p>ZŠ a MŠ Svět, Dobrovského 1402/2, Děčín</p> <p>ZŠ A MŠ NELUMBO EDUCATION , o.p.s., Školní 1727, Jirkov</p> <p>ZŠ Jablonec nad Nisou, 5. Května 76</p> <p>ZŠ A MŠ Suchý Důl, Suchý Důl 24</p> <p>ZŠ Polabiny 1, Pardubice</p> <p>ZŠ Na Rovině, Lázně Bohdaneč</p>

	<p>Mezinárodní ZŠ Perlička, Hlaváčova 191/6, Brno ZŠ Gajdošova 3, Brno-Židenice ZŠ a MŠ Brno, <i>Pastviny</i> 70, Brno-Komín ZŠ Sluníčko, Brno-Lesná ZŠ Prokopa Diviše, Znojmo-Přímětice ZŠ a MŠ Lidická 396/9, Horka nad Moravou ZŠ Komenského I, Havlíčkovo nábřeží 3114, Zlín ZŠ Nový svět, Komenského 880 / 13, Opava</p>
WALDORFSKÉ ŠKOLY	<p>ZŠ waldorfská, Butovická 9/228, Praha-Jinonice ZŠ Dědina, Žukovského 580/6, Praha 6 ZŠ waldorfská škola, Hornická 327, Příbram ZŠ <i>Svobodná</i> a MŠ Písek ZŠ a MŠ waldorfská škola České Budějovice o. p. s., M. Chlajna 23, České Budějovice 15. základní škola, Terezie Brzkové, 33-35, Plzeň ZŠ Wlaštovka, Karlovy Vary ZŠ waldorfská, J. Žižky 375, Semily ZŠ waldorfská, Gorkého 867/867, Pardubice V-Zelené Předměstí ZŠ a MŠ Waldorfská, Plovdivská 2572/8, Brno- Žabovřesky Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc s. r. o. Waldorfská ZŠ a MŠ, Na Mlýnici 611/36, Ostrava</p>
ZDRAVÁ ŠKOLA	<p>ZŠ a MŠ Komenského 324/4, Adamov ZŠ Nám. 9. Května, Boskovice ZŠ a MŠ, Školní 446, Rájec-Jestřebí ZŠ a MŠ Salmova 1940/17, Blansko ZŠ a MŠ Kotlářská 4, Brno ZŠ a MŠ Jihomoravské nám. 1089/2 Brno-Slatina</p>

CÍRKEVNÍ ŠKOLY

ZŠ sv. Voršily v Praze, Ostrovní 2070/9, Praha 1

Veselá škola - církevní ZŠ a ZUŠ, Soukenická 1927/9, Praha 1

Církevní ZŠ logopedická Don Bosco, Dolákova 555/1, Praha 8

ZŠ a MŠ sv. Augustina, Hornokrčská 709/3, Praha 4

Bratrská škola – církevní ZŠ, Rajská 300/3, Praha 7 – Holešovice

ZŠ Maltézských rytířů, Školská 349, Kladno

ZŠ ORBIS - PICTUS, spol. s r. o., Tábor

ZŠ při Biskupském gymnáziu, J.N. Neumanna, České Budějovice

Křesťanská ZŠ Nativity, Děčín

ZŠ majora Rudolfa Háška, Jablonec nad Nisou

ZŠ a MŠ Jana Pavla II, Na Hradě 90, Hradec Králové

ZŠ, 5. května 233, Borohrádek

Křesťanská ZŠ, nám. Svobody 1369/3, Jihlava

Cyrlometodějské gymnázium a MŠ, Komenského 1592/17, Prostějov

ZŠ a MŠ speciální Diakonie ČCE, Praha 5

ZŠ Diakonie ČCE, Komenského nám. 140/8, Čáslav

ZŠ a MŠ speciální a praktická škola Diakonie ČCE Rolnička, Soběslav

ZŠ speciální Diakonie ČCE, Merklín

ZŠ speciální Diakonie ČCE, Vrchlabí

ZŠ a MŠ speciální Diakonie ČCE, U Cementárny 23, Ostrava-Vítkovice

Cyrlometodějská církevní ZŠ, Brno

	<p>Církevní ZŠ ve Veselí nad Moravou</p> <p>ZŠ sv. Voršily, Aksamitova 707/6, Olomouc</p> <p>Církevní základní škola v Kroměříži</p> <p>ZŠ Salvátor, Valašské Meziříčí</p> <p>Církevní ZŠ a MŠ, Česká 4787, Zlín</p> <p>Katolická základní škola, Jirchářská 823, Uherský Brod</p> <p>ZŠ svaté Zdislavy, Štefánikova 117/29, Kopřivnice</p> <p>ZŠ sv. Ludmily, Zámecká 57, Hradec nad Moravicí</p> <p>ZŠ a MŠ Přemysla Pittra, Jungmannova 349/3, Ostrava</p>
--	---

Zdroj: Alternativní školy. *Alternativní školy* [online]. Copyright © 2001 [cit. 11. 04. 2019].
Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>