

Názory studentů sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání a výchovu

Daniela Berezová

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Daniela Berezová
Osobní číslo: H17571
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Názory studentů sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání a výchovu

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a východisek z oblasti reformní pedagogiky, výchovných stylů a alternativního školství v České republice.

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.

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

Seznam doporučené literatury:

- CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015, 132 s. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-553-5.
- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
- MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 48 s. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2004, 141 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eva Šalenová**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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, užíje-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 vzdělávacího 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). *Odporá-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 přihlédně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce s názvem „Názory studentů sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání a výchovu“ se ve svojí teoretické části věnuje definici pojmu alternativní vzdělávání a historii alternativního vzdělávání a výchovy. Poslední kapitola je věnována klasickým alternativním školám vznikajících v období pedagogického reformismu, jejich vzdělávacím principům a technikám. Praktická část je zaměřena na prozkoumání názorů studentů sociální pedagogiky na dané téma. K získání dat bylo využito kvantitativní metody sběru dat. Data byla získána z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 103 studentů Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Z dotazníkového šetření vyplývá, že studenti nahlíží na alternativní vzdělávání a výchovu poměrně kladně.

Klíčová slova: alternativní vzdělávání, alternativní svobodná výchova, reformní pedagogika, Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika, alternativní škola

ABSTRACT

This thesis called “Students of Social Pedagogy Opinions on Alternative Education and Upbringing” in its theoretical part deals with definition of term alternative education and history of alternative education and upbringing. Last chapter deals with regular alternative schools emerging during the period of pedagogical reformism, their educational principles and techniques. Practical part is focused on examination the views of students of social pedagogy on given subject. For data acquisition were used quantitative methods of data collection. The data were obtained from questionnaire survey in which 103 students of Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně participated. The questionnaire survey shows that students view on alternative education and upbringing is relatively positive.

Keywords: alternative education, alternative free education, reform pedagogy, Montessori pedagogy, Waldorf pedagogy, alternative school

Chtěla bych poděkovat svojí vedoucí práce Mgr. Evě Šalenové, za odborné vedení, vstřícný přístup a poskytování cenných rad při zpracovávání této práce.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 POJEM ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.2 SPOLEČNÉ RYSY ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.2.1 Srovnání alternativní a tradiční školy.....	18
1.2.2 Dělení alternativních škol.....	19
2 HISTORIE ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVY	20
2.1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA.....	20
2.1.1 Důvody vzniku alternativního školství.....	21
2.1.2 Vývoj na území ČR.....	21
2.2 STRUČNÝ HISTORICKÝ PŘEHLED VÝVOJE ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
2.2.1 Vliv Elen Keyové na alternativní vzdělávání a výchovu.....	23
3 PŘEHLED VYBRANÝCH ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	25
3.1 WALDORFSKÁ ŠKOLA.....	25
3.2 MONTESSORI ŠKOLA.....	26
3.3 DALTONSKÝ PLÁN.....	27
3.4 FREINETOVSKÁ ŠKOLA.....	27
3.5 TVOŘIVÁ ŠKOLA.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 VÝZKUM	31
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY.....	31
4.2 POJETÍ VÝZKUMU.....	32
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	32
4.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA.....	33
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	36
4.6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	36
4.7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	48
4.7.1 Doporučení pro praxi.....	50
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM TABULEK	55
SEZNAM GRAFŮ	56
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

Výchova a vzdělávání primárně zastoupené rodinou a školou jsou jednou z počátečních etap socializace dítěte. V tomto období se utváří osobnost jedince a jeho následovné postavení ve společnosti. Období dětství, puberty a adolescence jsou etapy, ve kterých se pokládají základní kameny života člověka, proto je důležité mít povědomí o všech různých metodách a formách výchovy a vzdělávání, které nám dnešní doba a společnost přináší. V současnosti se totiž kromě tradičního vzdělávání a výchovy setkáváme mimo jiné s různými alternativními směry, které s sebou nesou spoustu zajímavých otázek i možných úvah směřujících zpět ke vzdělávání a výchově tradiční. Samotné alternativní vzdělávání a výchova jsou velmi specifické a je v nich obrovské kouzlo a přínos pro každého, kdo se jejichmi principy obohatí. Mezi nejznámější alternativní vzdělávací systémy můžeme zařadit Waldorfskou školu, Montessori pedagogiku, Daltonský plán, ale i domácí vzdělávání. Se slovem alternativní se ovšem můžeme setkat i ve spojení jako je: alternativní medicína, alternativní hudba, alternativní léčba nebo alternativní člověk. Význam tohoto slova je chápán jako jiný, druhý či odlišný.

Cílem práce je seznámit čtenáře s alternativním vzděláváním a výchovou a poskytnout mu tak ucelený náhled na danou problematiku.

Teoretická část práce se bude zaměřovat na seznámení s alternativními formami výuky a výchovy. Bude vysvětlen pojem alternativního vzdělávání. Jedna z kapitol nabídne stručný náhled do historie alternativního vzdělávání a zmíní i vznik a vývoj reformní pedagogiky a již výše uvedených alternativních škol. Následující kapitola bude věnována společným rysům alternativních škol. Další z kapitol poukáže na základní rozdíly mezi vzděláváním tradičním a alternativním. Budou přiblíženy i některé alternativní školy vznikající již v období reformní pedagogiky. Nebudou opomenuty ani některé alternativní metody a postupy, které jsou pro výchovu a výuky neméně důležité a mohou být používány i ve státních školách.

Cílem praktické části bude prozkoumat, jaké názory na alternativní formy školství a výchovu zastávají studenti oboru sociální pedagogiky na Fakultě humanitních studií, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Ke zjištění potřebných dat bude využito kvantitativního výzkumu, a to konkrétně formou dotazníkového šetření.

Dnešní doba s sebou přináší nepřehledné množství možností, což na jedince a celou společnost kromě jistých výhod klade i velké břemeno, a to v podobě nutné volby. Pro samotné rodiče tedy může být těžké zvolit to správné a klíčové v rámci vzdělávání a výchovy jejich dětí. Stojí tak před zásadní otázkou tradičního či alternativního vzdělávání, a ačkoliv alternativní školy pravděpodobně vždy zůstanou minoritou, mohou skrývat mnohá kouzla pro ty, kteří se tímto směrem vydají. Práce tedy kromě přiblížení alternativního vzdělávání a výchovy může mimo jiné posloužit k vytvoření ucelenějšího náhledu na dostupné možnosti alternativního vzdělávání a zjednodušit tak samotné rozhodování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem alternativní vzdělávání či alternativní škola se začal objevovat již v sedmdesátých letech minulého století. Byly takto označovány školy, které se snažily uspokojit narůstající různorodost životních stylů lidstva, jež bylo nespokojeno se stávajícími principy a organizací státního školství. Ovšem dnes se mezi typy alternativního vzdělávání řadí i školy vznikající na začátku dvacátého století, vyvíjející se pod vlivem reformního pedagogického hnutí (Vališová a Kasíková, 2011, s. 96).

Koncepce reformních škol bude podrobněji zmíněna ve druhé kapitole, jež se bude zabývat historií alternativního školství. První kapitola bude věnována objasnění pojmu alternativního vzdělávání, které je ruku v ruce spojeno i se samotnou výchovou. Opomenuta tak nemůže být ani definice pojmů vzdělávání a výchova jako takových. Dle Jedličky (2017, s. 7-10) lze výchovu chápat jako určitý specifický proces, při kterém dochází k socializaci jedince. V současnosti se nejvíce vyzdvihuje a preferuje výchova demokratická, a to i v odborné literatuře. Zormanová (2014, s. 22) definuje výchovu jako „cílevědomý a záměrný proces, který umožňuje změnu a rozvoj jedince v souladu s jeho potřebami, individuálními dispozicemi, sociálními vztahy“. Pojem vzdělávání opět můžeme označit za cílevědomý proces, při němž si jedinec osvojuje získané vědomosti, dovednosti, návyky a postoje. Dochází k nabývání hodnot, norem, metod a nových poznatků. Opět je zde obsažena socializace jedince a hledání kvalit osobnosti. (Zormanová, 2014, s. 21)

1.1 Pojem alternativní vzdělávání

Alternativní vzdělávání se uplatňuje v alternativních školách, avšak alternativní vzdělávací metody a techniky se mohou vyskytovat i ve školách tradičních, ačkoli tyto metody vznikly v kontextu již zmíněných škol alternativních. S termínem „alternativní“ se v této práci budeme setkávat často, a proto je potřeba si tento pojem objasnit. Termín alternativní se převážně používá v jeho základním významu, a to jako jiný, odlišný či náhradní. V úvodu již bylo zmíněno, v jakých spojeních se s tímto pojmem můžeme setkat. Co se týká spojení alternativní škola, je tento termín mnohovýznamový a také zde nacházíme i jiná použití. Tyto nesrovnalosti vyplývají z různorodého vývoje jednotlivých států a současně i odlišného chápání významu alternativní. Častým synonymem tak může být volná škola, svobodná škola, netradiční škola, aj. (Maňák, 1997, s. 9; Průcha, 2012, s. 21).

K tomuto pojmu také nalezneme obecné definice, např. v britském pedagogickém slovníku (Lawton a Gordon, 1993, s. 42, cit. dle Průcha 2012, s. 21) se nachází definice, která „alternativní vzdělávání“ popisuje takto: „Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“

Průcha a Veteška (2014, s. 28) v andragogickém slovníku popisují termín alternativní škola takto: „Jde o školy, které nabízejí určité odlišnosti od standardních škol, zejména ve způsobu výuky, v přístupu učitelů k žákům, v obsahu vzdělávání, aj. Jde často o školy se soukromým zřizovatelem, ale za alternativní školy lze považovat i některé školy veřejné, například s rozšířenou výukou cizích jazyků, se sportovním zaměřením, apod. Ačkoliv je běžně proklamováno mínění, že alternativní školy ze své podstaty mohou poskytovat kvalitnější vzdělávání svým žákům a studentům, tento předpoklad nebyl prokázán věrohodnými evaluacemi, zejména pokud jde o alternativní školy soukromé.“

V oblasti alternativního vzdělávání či alternativních škol vládne všeobecný terminologický chaos, a to právě kvůli různému chápání těchto pojmů. Můžeme se dočíst o odlišném terminologickém označení jak v USA, tak například v Německu. Jde o jistou terminologickou nejednotnost (Průcha, 2012, s. 21).

Dle Grecmanové (1998, s. 145) ovšem pojem alternativní škola upozorňuje na změnu, inovaci a odlišnost v různých aspektech. Těmto odlišnostem rozumíme jako pokrokovějším, moderním a s dobrými vyhlídkami do budoucna. Alternativní školy se snaží o postupné odstraňování nedostatků, mezer a chyb tradičních škol, a to v souladu s moderními potřebami společnosti a se změnami životního stylu.

Na pojem alternativní školy a vzdělávání lze nahlížet z různých pohledů a každý poukazuje na jinou rovinu tohoto termínu, a to podle toho, kde se užívá (Průcha, 2012, s. 22).

Dle Průchy (2012, s. 25) se zde nacházejí tři aspekty:

- Školsko-politický aspekt
- Ekonomický aspekt
- Pedagogický aspekt

Tyto tři roviny se prolínají, a proto může docházet k terminologické nepřesnosti.

V tomto pojetí je důležitý a rozhodující aspekt pedagogický, tudíž i didaktický. Kritériem pro vymezení alternativního vzdělávání je pro nás tedy pedagogická specifičnost určité vzdělávací instituce. Typ zřizovatele či financování zde můžeme opomenout. Jako konečnou definici si tedy uvedeme tuto: „Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole
- kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím)
- parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi žáky)
- způsob hodnocení výkonu žáků (např. slovní hodnocení)
- vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou, aj.“ (Průcha, 2012, s. 25)

Z toho vyplývá, že u vymezení alternativních škol není kritériem ani typ zřizovatele nebo způsob financování, nýbrž pedagogická specifičnost určité vzdělávací instituce.

„Zvýšená poptávka po těchto školách může upozorňovat na nedostatky státního školství na jedné straně, na potřebu existence různých alternativ výchovy člověka na druhé straně.“ (Grecmanová, 1998, s. 145)

Alternativní školy by se ovšem neměly snažit být opakem státních, tradičních škol, nýbrž paralelou. Tento druh vzdělání by měl existovat současně a školy by se neměly navzájem odmítat. Zde je nezbytnost stejných povinností, ale i práv na rozvoj. Alternativní vzdělávání tak může rodičům a jejich dětem sloužit jako jiná cesta k dosažení určitého cíle. (Grecmanová, 1998, s. 146)

1.2 Společné rysy alternativního vzdělávání

V každé alternativní škole se usiluje o efektivní a komplexní rozvíjení žákova potenciálu a o větší provázání školy se světem, rodiči a společností (Zelina, 2000, s. 186).

Ovšem různí autoři se k hlavním společným rysům vyjadřují rozdílně, proto budou v následujících řádcích představeny názory na hl. znaky alternativního vzdělávání dle Maňáka (1997), Průchy, (2012), nebo Grecmanové (1998).

Alternativní školy vznikající jak u nás, tak v zahraničí, jsou nositeli řady společných znaků a specifických prvků podstatné povahy (Grecmanová, 1998, s. 146). Grecmanová (1998, s. 47-49) také uvádí několik hlavních znaků alternativního vzdělávání.

Na první místo řadí odlišný přístup k žákovi (vychovávanému a vzdělávanému jedinci). V něm je důležité vnímat změnu vztahu učitele a žáka. Učitele vnímáme jako “vyučujícího“ a žáka jako “vyučovaného“. Tyto pojmy se však mohou prohodit, kdy učitel se nechává inspirovat a poučit žákem a naopak, tedy každý někdy zastupuje roli “vyučujícího“ nebo “vyučovaného“. Vzniká zde rovnocenný vztah a úcta vytvářená vzájemným pochopením, tolerancí, důvěrou a spoluprací. Učitel zde zastupuje roli pomocníka, partnera, rádce, ale i kamaráda. Tímto bezelstným a nedirektivním přístupem získává přirozenou autoritu. Pedagog naslouchá potřebám žáka v souladu zákonitostí přirozeného vývoje dítěte, klade důraz na zájmy a dovednosti jedince. Zde nastává výchovný proces napomáhající sebeuvědomění a sebeobjevování dítěte.

Jako druhý zmiňuje autorka princip svobody, na který klade nemenší důraz. Pro jedince je důležitá možnost svobodného rozhodnutí, při němž ovšem není omezeno právo a svobodná volba, či odlišný názor druhé osoby. V tomto procesu tak vzniká svobodná osobnost odpovědná za své činy, jednání a rozhodnutí.

Dále autorka zmiňuje přirozenost způsobu osvojování dovedností. Učivo vyplývá přirozeně z požadavků žáků. Nepreferuje se tvoření encyklopedických vědomostí, nýbrž vykonaná aktivita, prožitek činnosti, bezprostřední kontakt se skutečností, a to pro lepší pochopení souvislostí a vzájemných vztahů. Vzniká zde úzké propojení mezi školou a životem.

Zmínka je také o odlišnosti tradičních rozvrhů. Vyučování probíhá v různých tematických blocích, týdenních pracovních plánech, aj., se smyslem zachování dynamiky činností. Preferují se skupinové a týmové činnosti pro pocit sounáležitosti, seberealizace, přijímání i poskytování opory. Snaha naučit dítě zodpovědnosti jak za sebe, tak za druhé, ale i za celou skupinu. Prostředí bývá často didakticky upraveno s mnoha zákoutími, knihami, pomůckami, atd.

Důraz je kladen na pocit úspěšnosti každého dítěte, podpoření běžného chytče se učit, přijmutím chyby jako přirozené součásti získávání vědomostí a zkušeností. Je využíváno slovního ohodnocení celého procesu dovedností žáka namísto běžného známkovacího systému. „V alternativních školách je pozornost zaměřena především na objevení a podporu

pozitivních stránek a specifík jedince, nežli na vyhledávání chyb a neustálé dokazování nedostatků.“ (Grecmanová, 1998, s.148)

Jako poslední bod autorka uvádí spolupráci s rodinou, tedy vztah učitel - rodič. Rodiče jsou aktivně zapojováni do vytváření školního života, mohou spolupracovat na různých aktivitách nebo se účastnit výuky (Grecmanová, 1998, s.148).

Maňák (1997, s. 12) tyto rysy popisuje v souvislosti s procesem humanizace školy. Klade významný důraz na upření pozornosti k člověku, v souvislosti se změnou ve školství, na žáka a jeho potřeby. Vzdělání, které uplatňuje techniky z velké části paměťového učení (kupením nabytých znalostí), je vzdělání uzavřené okolnímu světu využívající metody z 19. století. Uplatňuje se zde převážně systém založený na mocenské autoritě pedagoga, trestech pro zajištění kázně, vyhovění dané vzdělávací normě a hodnocení okamžité schopnosti žáka. Od těchto nepříznivých, a ne vždy fungujících prvků ve školství, by se mělo v rámci již zmiňované humanizace školy opustit a mělo by být využito odlišných, ale účinných postupů.

Maňák (1997, s. 12–13) uvádí několik charakteristických rysů. Pozitivní přístup, individualizace, vlastní činnost, variabilita, svoboda, kooperace, konstruktivní přístup, smysluplnost a srozumitelnost, hravost, zdravotní aspekt a globální pojetí. Většinu z těchto pojmů si v pár bodech přiblížíme pro vytvoření ucelenějšího náhledu.

- Pozitivní přístup: převládající individuální hodnocení před srovnáváním žáků navzájem, umožnění každému žákovi prožití úspěchu v učení, význam úsměvu a tvůrčí spokojené atmosféry, podpoření sebedůvěry a uspokojení, pozitivní pocit z činnosti, potvrzení přijetí ve skupině.
- Individualizace: důraz na vnímání různosti každého žáka, jeho učebního tempa, zkušeností, znalostí, dovedností, zájmů, preferování učebního stylu, aj.
- Vlastní činnost: zapojení žáka do výuky, diskuze, řešení problému, vytváření projektů, tvořivé hry, hry rolí, aj.
- Variabilita: podobná individualizaci, tolerování různosti, flexibilita v různých situacích, předmětech, postupech, mimo toleranci i využití rozmanitých možností z důvodu nesourodosti osobností vychovávaných jedinců v kolektivu.
- Svoboda: očekává se nedirektivní postoj pedagoga k žákovi, vytváření příjemného klimatu školy, právo žáka vyvíjet se dle svých možností, právo projevit svůj názor, schopnost nést odpovědnost za vlastní jednání a skutky.

- Kooperace: podpoření spolupráce nad rivalitou, umění nabídnout pomoc či poskytnout radu, schopnost argumentace a obhájení vlastního postoje, ale i přijetí a porozumění názoru odlišnému, schopnost naslouchání a empatie.
- Konstruktivní přístup: žák není nucen přijímat informace, nýbrž se iniciuje žákovo vlastní poznání, dle jeho zkušeností, znalostí, dovedností, žák je aktivně zapojen do objevování, poznávání, zjišťování, aj.
- Smysluplnost a srozumitelnost: kladen důraz na využitelnost získaných informací v životě žáka, čerpání zkušeností ze standardních situací, neopomíjení blízké zkušenosti, co si žák může ohmatat, vyzkoušet, poměřit, zvládnout sám.
- Zdravotní aspekt: motivování ke zdravému životnímu stylu, vytvoření vlastní odpovědnosti za své zdraví, vnímání zdraví jako životní hodnoty (zde je možné prostřednictvím dítěte ovlivnit i jeho rodinu).
- Globální pojetí: umožnění pochopení souvislostí, celistvosti světa, vzájemné provázanosti. (Maňák 1997, s. 12-13)

Za to Průcha (2012, s. 38-40) k základním vlastnostem alternativních škol konstatuje, že jejich rysy není lehké výstižně popsat, protože žádná alternativní škola není stejná a liší se svými prvky. Vznik a vývoj alternativních vzdělávacích institucí ve světě přirovnává k pestré mozaice různorodých druhů a forem. Také uvádí charakteristiku pěti primárních znaků. (Klassena a Skiera, cit. dle Průcha, 2012, s. 38-40).

- V alternativním školství se využívá pedocentrické formy výuky, z čehož vyplývá orientace na dítě a jeho osobní individualitu, které se přizpůsobují veškeré možné výchovné činnosti.
- Alternativní školy využívají aktivních forem výuky (projektové vyučování, rozhovory, skupinové práce). Za neopomenutelné momenty výchovy se považuje kreativní umělecká činnost a tělesný rozvoj.
- V alternativním vzdělávání je snaha o celistvou (komplexní) výchovu jedince. Neapeluje se zde pouze na intelektuální vývoj žáka, nýbrž se klade důraz i na jeho emoční a sociální inteligenci.
- Alternativní školu utváří nejen učitelé, ale i žáci a jejich rodiče. Všechny tyto složky spolupracují na vytváření postupů výuky a výchovy. Zde se dá mluvit o fungování na principu „společenství“.

- V alternativní škole se uplatňuje princip „Par la vie – pour la vie“ neboli „z života pro život“. Zde je snaha o neomezování výuky žáků pouze na prostředí třídy, nýbrž rozšíření tohoto edukačního prostředí i mimo ni.

V předchozích řádcích bylo popsáno, jaké společné rysy na alternativním vzdělávání shledávají různí autoři. Tyto myšlenky jsou v mnoha případech podobné a dá se z nich vyvodit jisté povědomí o hlavních znacích alternativních škol.

1.2.1 Srovnání alternativní a tradiční školy

Standardní školy reprezentují svými charakteristikami jistý většinově zavedený předepsaný vzor, standard či normu. Z toho vyplývá, že školy, které se od tohoto standardu nějak odklánějí, je možno posuzovat jako „nestandardní“, jinými slovy alternativní. Proto lze v České republice za školy standardní převážně považovat školy státní neboli veřejné. Zato školy soukromé nebo církevní lze považovat za školy alternativní, jelikož se odchylojí od zavedené normy. (Průcha, 2012, s. 27)

Pro přehlednost si uvedeme upřesňující tabulku (Rýdl, 1999 cit. dle Průcha, 2012, s. 39).

Tabulka č. 1 tradiční x alternativní forma vzdělávání

Tradiční forma	Alternativní forma
Daný rozvrh hodin, denní organizace jednotná.	Organizace dne dle potřeb žáka a jeho flexibility.
Pedagog jako autorita, která má pravdu a jejímž prostřednictvím se dostává k žákovi.	Pedagog jako poradce, partner, zkušenější kamarád.
Plnění úkolů dítěte dle pokynů.	Volba dítěte o průběhu a množství úkolů.
Převaha vnější motivace a paměťového učení (memorování).	Převaha vnitřní motivace a objevování věcí žákem.
Převaha soutěživosti a práce jednotlivce.	Převaha kooperace a spolupráce se skupinou.
Třída jako vrchol edukačního prostředí.	Pro získávání informací podporovány prostory mimo třídu a školu.
Iniciativa a vynalézavost méně podporována jak u žáků, tak učitelů.	Podporovány vlastní tvořivost a iniciativa dítěte.

Tato tabulka může být rozšířena ještě o pár bodů (Petlák, cit. dle Zelina, 2000, s. 210-211).

Tabulka č. 2 klasická x alternativní škola

Klasická škola	Alternativní škola
Známkování, malá informační hodnota.	Slovní hodnocení, snaha povzbudit žáka.
Spolupráce s jinými školami málo rozvinutá.	Spolupráce s jinými školami rozvinutá, bohatá výměna zkušeností.
Žáci převážně z blízkého regionu.	Žáci (rodiče) si vybírají školu svobodně podle vlastního uvážení.
Spolupráce s rodiči malá, rodiče neovlivňují práci školy, ta pouze informuje o dítěti.	Intenzivní spolupráce, rodiče spolurozhodují o mnohých činnostech školy.
Tradiční, klasické třídy.	Netradiční třídy, důraz kladen na estetiku, škola připomínající domov.

1.2.2 Dělení alternativních škol

Dle Zeliny (2000, s. 18-27) je rozdělení alternativních škol komplikované. Neexistuje jedno, nýbrž více různých dělení podle pohledu autora, který toto dělení vytváří. Mohli bychom vzít v úvahu dělení dle období vzniku alternativní koncepce nebo dělení dle filozofie, z které alternativní škola čerpá či nám můžou být ukazatelem metody a techniky, které alternativní školy uplatňují. Sám autor dělí alternativní školy na dvě velké skupiny. První skupinou jsou školy vznikající v první polovině 20. století (z předchozího textu již víme, že jsou to školy vznikající pod vlivem reformního hnutí), do druhé skupiny pak řadí nejznámější školy druhé poloviny 20. století.

Shrnutí

První část kapitoly se věnovala objasnění pojmu alternativní škola či vzdělávání, v další části textu bylo popsáno, kdy se tento pojem začal používat, co označoval a jak jej definují různí autoři. Následně byly popsány základní společné rysy alternativního vzdělávání pro lepší orientaci a přehlednost. Závěr kapitoly byl věnován srovnání mezi školou alternativní a běžnou. V druhé kapitole pak bude stručně přiblížena historie alternativního vzdělávání a výchovy.

2 HISTORIE ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVY

Tato kapitola bude věnována stručnému přiblížení historického vývoje alternativních škol, vzniku reformní pedagogiky a osobnostem, které za vznikem fenoménu alternativních škol stojí. Také poukáže na důvody vzniku odlišných pedagogických koncepcí a nebude opomenut ani stručný historický přehled škol vznikajících již od čtrnáctého století. Zmíněna bude i situace a vývoj alternativního školství v České republice.

2.1 Reformní pedagogika

Důležitým dílem veškerých druhů alternativních škol v dnešní době jsou školy vznikající ve všech možných zemích pod vlivem reformní pedagogiky. Reformní pedagogické hnutí se začalo rozvíjet od počátku 20. století, a to převážně ve dvacátých a třicátých letech. Tyto reformní teorie se nejčastěji pojí se jmény jako je M. Montessori, R. Steiner, P. Petersen, H. Parkhurstová, C. Freinet a jejich následovateli. Uvedené osobnosti jsou zakladateli jednotlivých klasických reformních škol. Marie Montessori – Montessoriovská škola, Rudolf Steiner – Waldorfská škola, Peter Petersen – Jánská škola, Helena Parkhurstová – Daltonský plán, Célestin Freinet – Freinetovské škola (Průcha, 2012, s. 34; Maňák, 1997, s. 10).

Pojem reformní pedagogika označuje různé pedagogické koncepce, které stojí naproti tradičnímu vzdělávání, kritizují převážně negativní dopad institucionalizace školy a z toho důvodu propuká snaha o reformu školy a výchovy. Tato reforma se nevyznačuje jednostranně, nýbrž těchto pedagogických koncepcí a návrhů na změnu vzniká hned několik, a to v různých evropských, ale i mimoevropských zemích. Reformy vychází z myšlenek přirozeného vývoje dítěte (Kasper a Kasperová, 2008, s.111).

Co se týče reformní pedagogiky v České republice, zaznamenáváme zde mezi první a druhou světovou válkou významný rozmach ve vývoji reformního školství, ačkoliv toto reformní školství bylo do roku 1989 odmítáno a kritizováno, poněvadž v období od roku 1945 do roku 1989 nebylo v Československu místo pro jinou školu než státní. Zde vyvstává otázka, z jakých důvodů vůbec začaly alternativní či reformní pedagogická hnutí vznikat (Průcha, 2012, s. 34; Maňák, 1997, s.12).

Na tuto otázku Grecmanová (1998, s.115) uvádí svůj názor, že reformní pedagogika začala vznikat díky odlišným požadavkům ve výchově a rozvoji novodobé společnosti, kdy se začaly významně vyvíjet i školy. Na přelomu 19. a počátku 20. století vzniká mezinárodní jev, pedagogický reformismus, který usiluje o změnu charakteru školy.

2.1.1 Důvody vzniku alternativního školství

V poválečném období druhé světové války, konkrétně v 60. a 70. letech, probíhají v západních zemích viditelné změny. Narůstá počet škol, tedy i studujících. V souvislosti s těmito fakty stoupá všeobecná vzdělanost společnosti. Ukazuje se, že vzdělání občanů pozitivně ovlivňuje ekonomiku státu a jeho sociální rozvoj. Rozšiřuje se samotný obsah vzdělávání a v důsledku toho se rozvíjí inovativní druhy a formy výuky a vyvstává zde touha po modernizaci klasické struktury školství. V Evropě tak vznikají nové druhy škol „alternativní školy“. Uplatňuje se zde humanitní přístup k jedinci, vzájemná kooperace žáků, učitelů a rodičů a organizační změny ve výuce (Solfronk, 1994, s. 46).

Dle Maňáka (1997, s. 10) se moderní alternativní vzdělávání skládá z poměrně velké skupiny různých škol, ve kterých jsou uplatňovány odlišné postupy a metody, s využitím netradičních výchovně vzdělávacích technik. Tyto školy vznikaly v 70. letech 20. století, povětšinou v západních státech, jako touha po různorodosti jak ve výchově, tak ve vzdělávání. Neopomeňme ovšem zmínit, že s myšlenkami takzvané svobodné výchovy se setkáváme už od první poloviny 15. století, a to v souvislosti s kritikou předešlého vzdělávacího systému.

Průcha (2012, s. 34-35) shledává klíč ke vzniku alternativních škol v nekonečné snaze lidstva obměňovat a vylepšovat to, co je již vytvořeno. Jakmile se školství ustálilo a stalo se tak tradičním, vyvěřely na povrch pohnutky tento stav znovu obměnit.

2.1.2 Vývoj na území ČR

Jestliže se na celý proces vývoje alternativních škol v České republice podíváme s odstupem času a opomeneme zkreslená informace z období socialismu, lze tvrdit, že naše země byla v období 20. a 30. let minulého století jednou z nejprogresivnějších zemí v rozvoji alternativního vzdělávání. „Podle současných hodnocení bylo reformní hnutí u nás mnohstranné a na světové úrovni.“ Čeští představitelé ovšem bohatě čerpali nejen z domácího výzkumu a praxe, ale i ze zahraničních pedagogických teorií. Vznikají takzvané pokusné a reformní školy. Za nejznámější české osobnosti reformní pedagogiky jsou považováni Václav Příhoda (1889-1979), Otakar Chlup (1875-1965), Josef Úlehla (1852-1933) a další. Tehdejší česká reformní pedagogika se těšila vysoké úrovni. Bohužel, od roku 1948, došlo k násilnému přerušování vývoje alternativního školství a odmítání myšlenek reformní

pedagogiky. Následný rozkvět opět nastal až po roce 1989 (Průcha, 2012, s. 37-38; Grecmanová, 1998, s. 23-28; Maňák, 1997, s.11).

V dnešní době se alternativní vzdělávání uplatňuje ve školách základních a mateřských pod záštitou specifických projektů. Je možné zmínit například Zdravou školu, Začít spolu, Domácí vzdělávání a jiné. Domácí vzdělávání je rovněž jednou z možných alternativ výuky, kterou děti poskytují jeho rodiče za určitých stanovených podmínek (dítě tak není přítomno klasickému školnímu vyučování) (Průcha a Veteška, 2014, s. 29).

2.2 Stručný historický přehled vývoje alternativního vzdělávání

Pro lepší pochopení a spojení do souvislostí je v následujících řádcích uveden stručný historický přehled vzniku alternativních škol dle Maňáka (1997, s. 10-12).

- 14.-15. stol.: Dům radosti – Vittorino da Feltre – tato škola se rozléhala v přírodním prostředí, u dětí se podporovala jejich přirozená tvořivost a hravost, kladl se důraz na srozumitelnost látky pro dítě, absence tělesných trestů.
- 16. stol.: Autor zde uvádí jména jako: Juan Luis Vives, Pierre de la Ramée, Thomas More aj. - neschvalují jednostrannost vzdělání, memorování a scholastiku, naopak podporují vlastní iniciativu dítěte, schopnost samostatně myslet, rozhodovat se a pěstují víru v sebe sama.
- 17. stol.: J.A. Komenský, pansofická škola v Blatném Potoce – Veškeré myšlenky najdeme v knihách: *Zákony školy dobře spořádané*, *Schola ludus*, *Orbis sensualium pictus*, aj.
- 18. stol.: J. J. Rousseau – Volná (přirozená) výchova – zde se setkáváme s volným pojetím, které bylo zapříčiněno humanizací výchovy. Důraz kladen na přirozený vývoj, svobodu, kontakt a soulad s přírodou. Opomíjena výchova k soudobé či tradiční kultuře.
- 18.-19. stol.: J. H. Pestalozzi (navazuje na Russea) uznává svobodu, ale pro všechny zúčastněné – rodič, učitel, dítě. Ovšem neodmítá kulturní společnost, jelikož věří, že začlenění dítěte do kulturního života má velký vliv na jeho vývoj. Na rozdíl od Rousseau tento vliv na dítě i rozkvět společnosti podporuje.
- 19. - 20. stol.: L. N. Tolstoj – Svobodná výchova v Jasné Poljaně – neuznává paměťové učení, tresty, domácí úlohy, zkoušení, preferuje volnou výchovu, dává dítěti

svobodu volby předmětu, obsahu i metody učení, snaží se o propojení školy s běžným životem.

- 20. stol., první vlna 20. a 30. let: do tohoto období spadá vznik a vývoj celosvětového pedagogického reformního hnutí a s tím spojený vznik reformních škol. Největší aktivitu v tomto období vyvíjí pedagogičtí odborníci, kteří usilují nejen o změnu ve vzdělávání, ale i výchově (vzniká tzv. nová, progresivní výchova). Pro tuto dobu je významné jméno Švédky Elen Keyové, která byla autorkou práce *Století dítěte*. O její práci bude zmínka v následující podkapitole.
- 20. stol., druhá vlna 60. a 70. let: V tomto období můžeme spatřovat, že jsou aktivní i laikové či samotní rodiče, jejich zájem o téma výchovy a vzdělávání se zvyšuje. Diskutuje se o funkcích výchovy. Zakládané školy se snaží uspokojit potřeby a požadavky různých životních stylů. Co se týká vývoje alternativního školství mimo tehdejší Československou republiku, byl vývoj plynulý. Po válce se navázalo na stav předválečný (mimo země fašistických režimů).

2.2.1 Vliv Elen Keyové na alternativní vzdělávání a výchovu

Elen Keyová (1849-1926) je významnou švédskou osobností v oblasti vzdělávání a výchovy. Ve svém spise *Století dítěte*, vydaném v roce 1900, apeluje na princip přirozené výchovy. Tato výchova respektuje individualitu každého jedince a jeho osobitý vývoj. Tento spis se velice rychle dočkal mnohočetného překladu do jiných evropských jazyků. Keyová preferuje přirozenost a svobodu ve výchově a ve svých tendencích vychází z myšlenek Rousseau. Vychovatel má respektovat dítě jako osobnost, nevnučovat mu zvyky dospělých, nevměštnávat se do tohoto přirozeného vývoje, pouze uznávat specifčnost období dětství a vytvářet a podporovat ideální podmínky k rozvoji dítěte. Tyto myšlenky však dle Keyové neplatí pouze pro výchovu, nýbrž i pro vzdělávání. Opět se zde klade důraz na propojení školy se životem. Důležitost je přiřazována i výuce zpěvu, tance, ručních prací, tělesné výchovy. Spis Keyové se stal plánem pro hnutí nové, svobodné a přirozené výchovy (Kasper a Kasperová, 2008, s. 111-112).

Shrnutí

Druhá kapitola se věnovala historii alternativního vzdělávání a výchovy, bylo ujasněno, jak souvisí reformní pedagogika s tématem alternativního vzdělávání, jakým vzdělávacím koncepcím dalo toto období za vznik a jaké osobnosti za těmito koncepcemi stojí. Bylo uvedeno, z jakých důvodů se mimo klasické státní školy začaly rozvíjet i jiné výukové

formy a jak tento vývoj probíhal v ČR. Další kapitola bude věnována popisu vybraných alternativních škol.

3 PŘEHLED VYBRANÝCH ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

V následující kapitole bude stručně popsáno, na jakém principu fungují školy vznikající v první polovině 20. století pod vlivem reformní pedagogiky, kdo byly jejich zakladatelé a jaké metody ve výuce uplatňovali. Tento popis bude věnován vybraným školám a to konkrétně: Waldorfské škole, škole Marie Montessori, Daltonskému plánu, Freinetovské škole a na závěr Tvořivé škole vznikající na území české republiky pod taktovkou Václava Příhody.

3.1 Waldorfská škola

Zakladatelem waldorfské pedagogiky byl Rudolf Steiner (1861-1925), rakouský literární vědec a učitel. V myšlenkách waldorfské pedagogiky vycházel z antroposofie. První waldorfská základní škola vznikla ve Stuttgartu a byla otevřena od 16. září 1919 (Lukášová, 2013, s. 35; Solfronk, 1994, s.49; Grecmanová a Urbanovská 1996, s. 6).

Je tedy zřejmé, že se jedná o alternativní školu, nestátní, (svobodnou) volnou a jednotnou. Waldorfské školy, vznikající v různých státech, vždy fungují na stejných hlavních myšlenkách a principech. Výuka zde probíhá v jednotlivých epochách, existuje předmět zvaný eurythmie (esteticko-rytmické vyučování), třídní učitelé mají novou funkci a provází děti od 1. do 8. třídy. Vyskytuje se zde také úzká spolupráce školy s rodiči dětí. Žáci si ze svých epochových sešitů tvoří vlastní učebnice. Učitel se každý den zdraví s dětmi podáním ruky, toto gesto nese prvky meditativního přístupu. Ve výuce se využívá rytmicko-pohybových aktivit, a to v jakémkoli předmětu. Učitel s žákem jedná s úctou a autoritou zároveň (tato autorita musí být přirozená, nikoli vynucená) (Lukášová, 2013, s.35-43; Solfronk, 1994, s. 49-50).

R. Steiner dle antroposofie v životě člověka rozlišuje 3 složky. Považuje člověka za „občana tří světů“, trojjednotnost těla, duše a ducha. Tělem člověk patří světu a tímto tělem svět vnímá. Duší si člověk buduje svůj vlastní svět. Duchem se mu ukazuje svět, povznesený nad tyto dva světy. Antroposofie má být jakousi cestou k získávání informací o světě a člověku v něm žijícím. Neexistuje jako ideologie, nýbrž slouží k porozumění toho, co nám život říká, přináší, jak se postavíme vůči daným situacím, jak jim porozumíme v souladu se životem. Antroposofie tvoří základy waldorfské pedagogiky, ovšem není při výuce bezpro-

středně vykládána žákům. Funguje jako prostředek v metodách a technikách výuky a výchovy. Pedagog antroposofii potřebuje pro své vlastní vzdělávání. (Grecmanová a Urbanovská 1996, s. 6-8).

3.2 Montessori škola

Marie Montessori (1870-1952) byla italská lékařka, pedagožka, antropoložka a sociální aktivistka, která vypracovala významnou alternativní pedagogickou koncepci. Této koncepci dala za vznik autorčina mnoholetá praxe (jak s dětmi běžnými, mentálně retardovanými či sociálně zanedbanými) a její výjimečná osobnost. V roce 1907 založila v italském městě Řím „Dům dětí“ „Casa dei bambini“, který se nacházel v chudinské čtvrti, a to pro děti rodičů zaměstnaných převážně v továrnách. Zde praktikovala své metody uplatňující pomocí tzv. senzomotorického materiálu (Kasper a Kasperová, 2008, s. 130-131; Vališová a Kasíková, 2011, s 97; Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s.19).

Podobně jako ostatní pedagogové alternativního vzdělávání i Marie Montessori staví jako základ této výchovy úctu ke svobodě dítěte, ovšem klade důraz na podporu rozvoje jeho schopností, dovedností a spontánnosti. K tomuto procesu má napomoci prostředí, které je didakticky vhodně upraveno. V tomto prostředí se má nacházet spousta smyslových pomůcek a didaktického materiálu pro rozvoj tvořivosti. Dospělý nemá za úkol dítě „aktivně formovat nebo jej ponechat v bezbřehé svobodě“, ale podporovat situace ideální pro rozvoj dítěte. Vyučování probíhá s dětmi různého věku zároveň, tím se podporuje vznik přirozené věkové skupiny, kdy starší napomáhá mladšímu a mladší je motivován, jelikož vidí, co už umí starší (Kasper a Kasperová, 2008, s. 131-132; Vališová a Kasíková, 2011, s 97-98).

Pedagog je odsunut do pozadí, do popředí všech výchovných a vzdělávacích aktivit se staví dítě. Kázeň nesmí být vynucena dospělým, nýbrž má vycházet z dítěte přirozeně, díky důstojnému zacházení s ním. Výuka povětšinou startuje ranním kruhem (povídání, zpěv, společné čtení) a následuje svobodná výuková fáze (vlastní jazyk, cizí jazyk, matematika, aj.) dítě si samostatně volí činnost a prostředí, v němž plní úkoly, učitel je pouze poradce. Hodnocení probíhá slovně a opět je preferována spolupráce rodiny se školou (Vališová a Kasíková, 2011, s 97; Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s.19).

3.3 Daltonský plán

Iniciativu pro vznik Daltonského plánu vyvinula americká pedagožka Helena Parkhurstová (1887-1973). V letech 1919 založila v Daltonu experimentální střední školu, což je poměrně ojedinělé, jelikož při reformní pedagogice vznikly spíše základní školy. V tomto období spolupracovala i s M. Montessori, která jí podnítila pro realizaci vlastní výše zmíněné školy (Průcha, 2012, s. 54; Vališová a Kasíková, 2011, s. 98; Čapek, 2015, s.62).

Základní znaky Daltonské školy jsou zřetelně odlišné od znaků reformních škol, a to hlavně v organizaci vyučování. Hovoří se zde o tzv. učební linii, význam této linie je prostý, učební látka musí navazovat logicky na sebe. Studenti spadají do náležitých tříd, kde mají svého třídního učitele. Žák si vytváří pracovní plán na určité období, který je pro něj závazný. Tento plán si tvoří dle měsíčního programu učiva, kde je vypsána i časová dotace. Dané úkoly pak žák plní v pořadí a tempu, jaké je mu pohodlné. Na začátku dne se žák rozhodne, kterým předmětem a úkolem ve svém plánu začne. Všechny potřebné pracovní návody a doporučenou literaturu nalezne žák ve vybavených odborných učebnách. Žák může plnit úkoly jak sám, tak ve spolupráci s ostatními dětmi, pedagog je v roli poradce. Následně žák předkládá své úkoly pedagogovi na kontrolu. Jestliže jsou vypracovány správně, může se zabývat dalším tématem. Tento systém má sloužit svobodě (zvolení tempa, pořadí, prostředí, upřednostnění samostatnosti či spolupráce, aj.), ale i zodpovědnost za plnění úkolů v zadaném časovém rozmezí (Vališová a Kasíková, 2011, s. 98; Čapek, 2015, s.62).

3.4 Freinetovská škola

Další ze známých alternativních koncepcí pochází od Célestin Freinet (1896-1966), francouzského pedagoga vesnické školy, který se nechal inspirovat hnutím Nové výchovy a je představitelem tzv. moderní pracovní školy. (Průcha, 2012, s. 53; Lukášová, 2013, s.22; Zormanová, 2012, s. 29).

Opět zde můžeme sledovat podobné rysy, které v této práci již byly zmíněny. Dle Zormanové (2012, s.29) totiž tento druh alternativní školy spočívá na propojení školní výuky s běžným životem. Jedná se o aktivní školu, kde žáci spolupracují s pedagogy a pedagogové spolu navzájem. Veškerá činnost má vést k soběstačnosti žáka, ke kterému se upírá pozornost, je chápán jako tvořivá součást společnosti, jež se podílí na jejím rozkvětu. Co se týká

výukových metod, i zde můžeme spatřovat jistou podobnost. Apeluje se zde na práci manuální - zkoumání, hledání, bádání mimo budovu školy a vyučování je rozděleno do epoch. Využívány jsou také návštěvy průmyslových podniků a velký důraz je kladen na výuku v přírodě. Uplatňují se i aktivizující výukové metody a prostředky.

Myšlenky, na kterých Freinet budoval své školy, vycházely z vývojově psychologických poznatků. Freinet staví na třech hlavních vývojových fázích dítěte. První fáze je poznávací - dítě vstupuje do světa s touhou po poznání svého okolí a věcí v něm se nacházejících. Druhá fáze je fáze uvědomění si svého vlastního já. V průběhu poznávání si dítě bezprostředně začíná uvědomovat svoji vlastní osobnost a její začlenění do okolního světa. Třetí fáze je vlastní činnost dítěte. Dítě svojí prací mění prostředí, je činné a aktivní (Kasper a Kasperová, 2008, s. 149).

3.5 Tvořivá škola

Předchozí řádky byly věnovány alternativním školám vznikajícím v zahraničí, které se hojně uplatnily i v České republice. Ovšem tato podkapitola se bude zabírat alternativním směrem vznikajícím u nás, spojeným se jménem Václava Příhody, který se snažil o školskou reformu, neboť odmítal pasivitu školy tradiční, ale i přeceňování spontánní činnosti žáků (Vališová a Kasíková, 2011, s. 100).

Václav Příhoda vypracoval koncept jednotné, diferencované pracovní školy. Postupem času u nás na základě jeho snah vzniklo kolem 60 škol. Vývoj byl však přerušen příchodem války. V 90. letech minulého století se tyto školy obnovily a v současnosti se k programu Tvořivé školy hlásí přes sto základních škol. Moderní činnost vyučování charakterizují tvůrci jako „na vědeckém základě vytvořený, ucelený soubor činností (aktivizujících) metod a forem učení, který dává žákům prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek. Žák není pouze pasivním příjemcem informací, ale koná, činí, přemýšlí a tvoří“ (Vališová a Kasíková, 2011, s. 100).

Dříve byla hlavním principem školy preference osobnosti dítěte a jeho činností. Děti navštěvovaly pracovní družstva, kde se mimo jiné rozvíjely i jejich sociální zkušenosti. Aktuálně je důraz kladen na vyvolání touhy učit se z vnitřní motivace, dbá se na přirozenost, pochopitelnost, názornost a přiměřenost učiva. Buduje se vstřícné a přátelské prostředí, žák se učí sebereflexi, soběstačnosti, ale i zodpovědnosti za své jednání. Důraz se klade na vhodný výběr učebnic a pracovních sešitů. Neméně důležitou roli hraje aktivní učení žáka

vlastní zkušeností, objevováním, “ohmatáním si učiva“, na úkor zdlouhavých výkladů pedagoga a jeho přílišného poučování (Vališová a Kasíková, 2011, s. 100).

Shrnutí

Třetí kapitola teoretické části byla věnována vybraným alternativním školám. Ovšem jednalo se pouze o výčet zvolených škol, nikoliv o veškeré vznikající koncepce z období pedagogického reformismu, které by si pozornost zasloužili stejně tak, jako výše zmíněné školy. Za zmínku tak určitě stojí ještě Jánský plán, Summerhill, ale i novější koncepce jako jsou Lesní školy, Scioškoly, Začít spolu a další neméně zajímavé formy alternativního vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Daný výzkum se, jak už název práce napovídá, zabývá názory studentů sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání a výchovu. Jeho hlavním cílem je kvantitativním výzkumem, s využitím dotazníkového šetření, zjistit názory studentů Univerzity Tomáše Bati, oboru sociální pedagogiky, na alternativní vzdělávání a výchovu. Dílčí výzkumné cíle jsou uvedeny níže.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní výzkumný cíl:

Zmapování názorů studentů sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání a výchovu.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Prozkoumat informovanost o problematice alternativního vzdělávání u studentů oboru sociální pedagogiky.
2. Zjistit, v čem spatřují studenti sociální pedagogiky největší pozitiva a negativa alternativního vzdělávání a výchovy.
3. Zjistit, jak velká je ochota studentů sociální pedagogiky využít v budoucnu alternativní vzdělávání pro vzdělávání vlastních potomků.
4. Prozkoumat, jaký výchovný styl by preferovali studenti sociální pedagogiky při výchově vlastních potomků.
5. Zjistit, jak velká je ochota studentů sociální pedagogiky v budoucnu využít prvky alternativní/svobodné výchovy ve výchově vlastního potomka.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou názory studentů sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání a výchovu?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak jsou informováni studenti sociální pedagogiky o alternativním vzdělávání a výchově?
2. V čem studenti sociální pedagogiky spatřují největší pozitiva a negativa alternativního vzdělávání a výchovy?
3. Jak velká je ochota studentů sociální pedagogiky využít v budoucnu alternativní vzdělávání pro vzdělávání vlastních potomků?

4. Jaký výchovný styl by preferovali studenti sociální pedagogiky při výchově vlastních potomků?
5. Jak velká je ochota studentů sociální pedagogiky v budoucnu využít prvky alternativní/svobodné výchovy ve výchově vlastních potomků?

4.2 Pojetí výzkumu

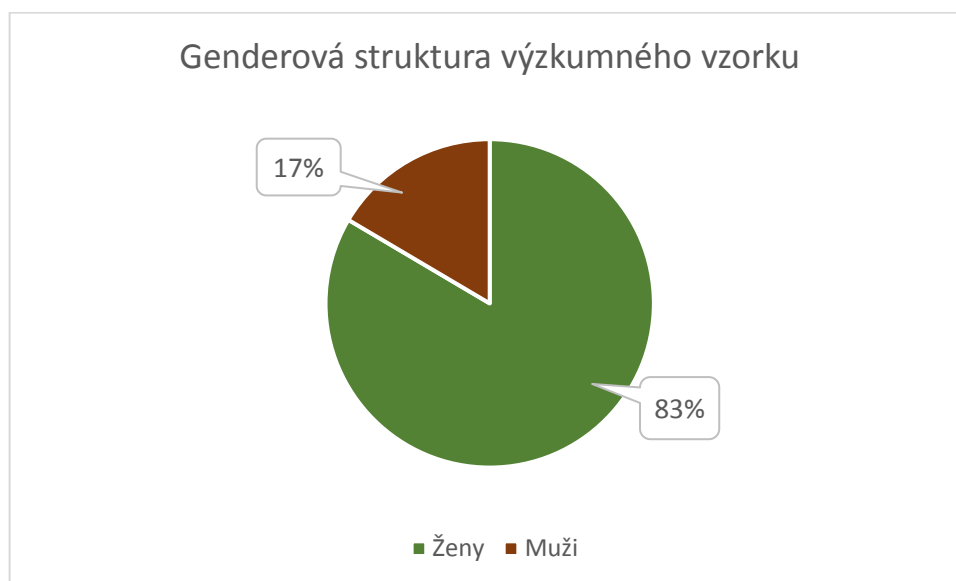
Výzkum je realizován za účelem zjištění, jaký názor zaujímají studenti sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání a výchovu. Bylo využito kvantitativní metody výzkumu, s cílem důkladného zmapování názorů studentů na dané téma. Pro zjištění názoru bylo jako metoda sběru dat zvoleno dotazníkové šetření s využitím sémantického diferenciálu a Likertovy škály. Jako obecnou definici dotazníku uvedme tuto „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (Gavora, cit. dle Chráska, 2007, s. 163).

4.3 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem byli studenti sociální pedagogiky. Výběrovým souborem byli studenti UTB, Fakulty humanitních studií, oboru sociální pedagogiky, bakalářského programu, prezenční formy. Výběr studentů byl zvolen pomocí dostupného výběru. Dotazníky byly rozeslány elektronicky pomocí internetové stránky www.survio.com všem studentům UTB, oboru sociální pedagogiky, bakalářského programu, prezenční formy. Pomocí předběžného pilotního testování byl sestaven konečný vzhled dotazníku. Předvýzkum proběhl u 9 studentů UTB, z oboru sociální pedagogiky, bakalářského programu.

V následujícím grafu je viděn celkový počet respondentů, který činil 103 osob. Z toho bylo 86 žen (83 %) a 17 mužů (17 %) (viz. Graf č. 1). Ve výzkumu je převaha respondentů žen nad muži. Tato genderová převaha je způsobena běžnou skladbou studentů na Fakultě humanitních studií, oboru sociální pedagogiky.

Graf č. 1 Genderová struktura výzkumného vzorku



Co se týče počtu respondentů z jednotlivých ročníků, jsou data následovná: z 1. ročníku vyplnilo dotazník 25 respondentů (24 %), z 2. ročníku 26 respondentů (25 %) a z 3. ročníku 52 respondentů (51 %) (viz. Graf č. 2).

Graf č. 2 Struktura respondentů z hlediska navštěvovaného ročníku



4.4 Výzkumná technika

Již výše bylo zmíněno, že ke zjištění potřebných informací byl zvolen kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření. Dotazník se skládá z 28 položek. Otázky č. 13-15 a 20-28 jsou zaměřeny na zmapování názorů studentů o daném tématu. Tyto otázky se tedy vztahují k hlavnímu výzkumnému cíli. Otázky č. 20-28 využívají techniky sémantického

diferenciálu. U otázky č. 14 bylo využito techniky Likertovi škály. Dle Chrásky (2016, s.163) jsou tyto otázky označovány jako „otázky zjišťující mínění, postoje a motivy“. Informovanost studentů, tedy dílčí výzkumný cíl č.1, byl zjištěn pomocí otázek č. 3-5, 10, 16 a 17. Tyto otázky, dle Chrásky (2016, s. 163), můžeme označit jako „zjišťující znalosti nebo vědomosti“. Pomocí otázek č. 18 a 19 bylo prozkoumáno, v čem spatřují studenti sociální pedagogiky největší pozitiva a negativa alternativního vzdělávání a výchovy. Tyto otázky byly zaměřeny na dílčí výzkumný cíl č. 2. Ke zjištění dílčího výzkumného cíle č. 3 nám posloužila otázka č. 11, která využívala škály Likertova tipu. Dílčí výzkumný cíl č. 4 pomohla objasnit otázka č. 13. Otázky č. 14 a 15 posloužily k prozkoumání pátého dílčího cíle. Otázky č. 1-2 jsou otázky zjišťující fakta (demografické údaje), konkrétně pohlaví a ročník studia. K otázkám zjišťujícím fakta byly přiřazeny ještě otázky č.6-9 a 12. Dle Chrásky (2016, s. 163) bývají tyto otázky zpravidla používány v úvodu dotazníku (pro jejich jednoduchost), ale i v průběhu dotazníku (pro odpočinutí respondenta), ovšem z psychologického hlediska je prý nejvhodnější umístit je na konec dotazníku.

Na následujících řádcích je stručně popsán princip výzkumných technik (Likertovy škály a sémantického diferenciálu), které jsou v dotazníku využívány.

Likertova škála je jednou z nejspolehlivějších technik měření postojů. Tato škála se skládá z pěti výroků míry souhlasu: zcela souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, zcela nesouhlasím. Cílem této škály je zachytit veškeré možné názory a myšlenky respondenta. Likertova škála nezjišťuje jen obsah postoje, ale i jeho přibližnou míru, tudíž je pro nás užitečnou pomůckou (Hayesová, 2003, s. 112).

Výzkumná technika sémantický diferenciál byla vytvořena v roce 1937 americkým profesorem C. Osgoodem. „Tato zajímavá metoda nám umožňuje měřit individuální psychologické významy určitých objektů (obyčejně pojmů) u jednotlivých osob.“ (Chráska, 2007, s. 221). Pokud je jedna věc hodnocena více lidmi, je vylučující, aby byla hodnocena vždy stejným názorem. Tedy je předpoklad, že každá osoba může zaujmout rozdílný či úplně opačný názor na daný pojem či skutečnost. „Vedle společného kulturního významu má totiž každý pojem ještě další, vedlejší (konotativní) významy, které charakterizují jednotlivé posuzovatele“ (Chráska, 2007, s. 221).

Sémantický diferenciál může být použit ve dvou variantách. 1. varianta: klasický sémantický diferenciál C. Osgooda, kde je využito tří faktorů: faktoru hodnocení, faktoru potence (síly) a faktoru aktivity. 2. varianta: dvoufaktorový sémantický diferenciál, kde

se využívá faktorů hodnocení a faktorů energie. Faktor energie vzniká sloučením faktorů potence a aktivity. Ke zvolenému výzkumu byla využita druhá varianta, tedy dvoufaktorový sémantický diferenciál. Tato metoda je na využití poměrně snadná. Individuální významy pojmů se měří pomocí počtu posuzovaných škál (nejčastěji jsou tyto škály sedmi bodové). Tak mohou respondenti zaznamenat své odpovědi o posuzovaných pojmech výběrem jednoho bodu na sedmi bodové škále. U každé škály jsou krajní body označeny dvojicí adjektiv, která jsou si protikladná, tedy anonyma. „Volbou bodu na škále vyjadřují respondenti míru vlastnosti, jež je vyjádřena příslušnou dvojicí adjektiv.“ (Chráska, 2007, s. 221). Jednotlivým bodům jsou přiřazeny hodnoty 1 - 7. Tyto body se následně využijí ke zpracování a vyhodnocení získaných dat. První faktor hodnocení vyjadřuje, do jaké míry je daný objekt osobami vnímán jako „dobrý“ nebo „špatný“. „Faktor energie vyjadřuje, do jaké míry respondenti chápou pojmy jako něco spojeného s námahou, obtížemi, změnami nebo aktivitou“ (Chráska, 2007, s. 228).

Pro měření edukační reality byl navržen nástroj ATER. Tento nástroj je složený z 10 škál, kde pět škál měří faktor hodnocení a druhých pět faktor energie. Tyto faktory jsou příslušně označeny *h*-faktor hodnocení a *e*-faktor energie. Pro snížení stereotypního hodnocení autor pár škál nechává v reverzní podobě. Tyto škály jsou označeny *. (Chráska, 2007, s. 228).

1. dobrá – špatná (h)
2. nepříjemná – příjemná (h*)
3. nenáročná – náročná (e*)
4. světlá – tmavá (h)
5. přísná – mírná (e)
6. snadná – obtížná (e*)
7. krásná – ošklivá (h)
8. problémová – bezproblémová (e)
9. kyselá – sladká (h*)
10. lehká – těžká (e*)

Pojmy, které byly do dotazníku vloženy, aby byly sémantickým diferencíálem zhodnocen, byly vybírány podle potřeb k naplnění hlavního výzkumného cíle. Bylo zvoleno těchto devět slovních spojení: alternativní vzdělávání, známkování, slovní hodnocení, individuální přístup, alternativní/svobodná výchova, tělesné tresty, rovnocenný přístup, lesní mateřská škola a domácí vzdělávání.

4.5 Způsob zpracování dat

Data z dotazníku byla převedena do MS Excelu a pomocí převedení do tabulek byly vytvořeny grafy. Tyto grafy napomohly k lepší orientaci a interpretaci získaných dat. Pro dosažení výzkumného cíle, bylo u otázek typu sémantického diferencíálu nejdříve nutno vypočítat průměr v obou dvou faktorech. Následně byla vytvořena tabulka se všemi pojmy a jejich průměry. Pro přehlednost byly tyto pojmy vloženy do grafu dvojrozměrného sémantického pole, kde se vytvořily dvě osy. Jedna s hodnocením a druhá s energií.

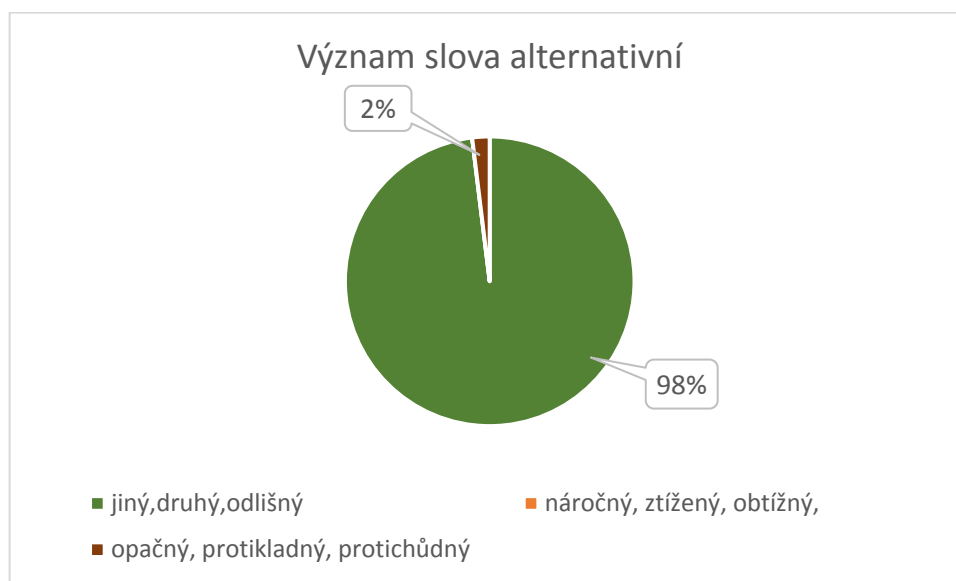
4.6 Analýza a interpretace dat

Data pro potřebné vyhodnocení dotazníkového šetření s cílem zjištění názoru studentů sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání byla sbírána od 4. 3. 2020 do 15. 4. 2020 (celkový sběr dat tedy trval 42 dnů) s finálním počtem vyplněných dotazníků od 103 respondentů.

Dílčí výzkumná otázka č.1. zněla: Jak jsou informováni studenti sociální pedagogiky o alternativním vzdělávání a výchově? Na tuto otázku nám odpovídají položky z dotazníku č. **3-5, 10, 16 a 17.**

Otázka č. 3. měla zjistit, zda respondenti vědí, co znamená slovo alternativní. Na výběr měli respondenti ze tří možností. A) jiný, druhý, odlišný, B) náročný, ztížený, obtížný, C) opačný, protikladný, protichůdný, kdy pouze odpověď za A) byla správná. 101 respondentů (98 %) zvolilo možnost A) a tedy odpovědělo správně. Žádný respondent (0 %) nezvolil odpověď B) a 2 respondenti (2 %) zvolili možnost C) (viz. Graf č. 3). Ze získaných dat vyplývá, že téměř všichni respondenti vědí, jaký má slovo alternativní význam.

Graf č. 3 Význam slova alternativní



Čtvrtá otázka v dotazníku se respondentů táže, zda zná nějaké druhy alternativních škol. Dotazovaný měl na výběr z možností za A) ano či za B) ne. 83 respondentů (81 %) odpovědělo, že zná nějaký druh alternativních škol a 20 respondentů (19 %) uvedlo, že žádnou alternativní školu nezná (viz. Graf č. 4). Jestliže respondent na tuto otázku odpověděl kladně, pokračoval k otevřené otázce č. 5, která zjišťovala, jaké druhy alternativních škol respondent zná. Naopak, jestliže respondent odpověděl záporně, automaticky se přesunul na otázku č.6. Z níže uvedeného grafu je patrné, že více než tři čtvrtiny respondentů znají nějakou alternativní školu.

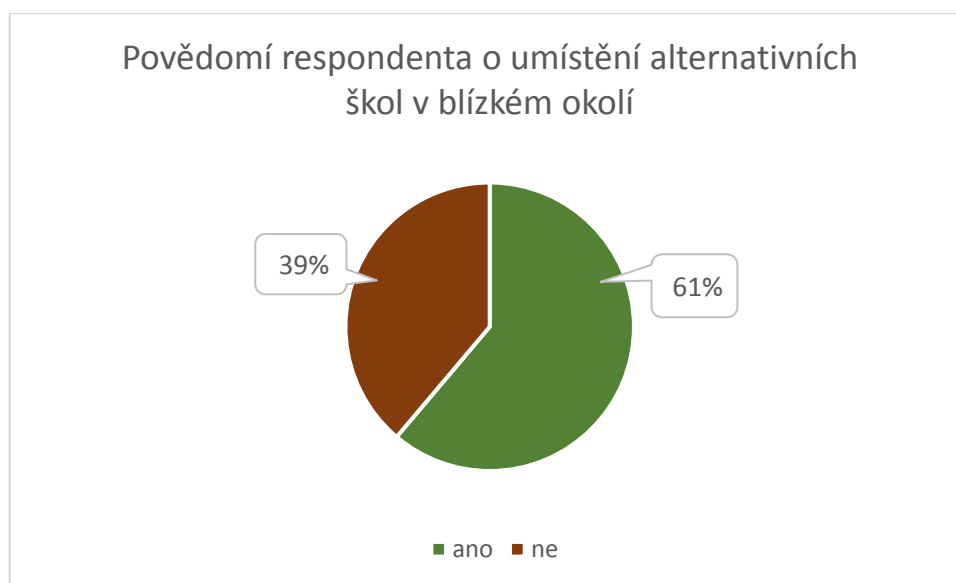
Graf č. 4 Znalost některé alternativní školy



Pátá otázka se zobrazila pouze respondentům, kteří na předchozí položku odpověděli kladně, a tudíž znají nějakou alternativní školu. Tato otázka se respondentů dotazuje na to, jaké konkrétně znají alternativní školy. Je tedy otevřená. Z dotazníku byla zjištěna tato data: nejvíce známou alternativní školou je Montessori škola, kterou respondenti uvedli 69x, následně uvedli 33x Daltonský plán, 31x Waldorfskou školu, 16x Lesní školu, 12x Jánský plán, 10x Zdravou školu, 9x ScioŠkolu, 4x domácí vzdělávání, 2x Summerhill, 1x Freinetovskou školu a 1x Církevní školu.

Otázka č. 10 se respondentů táže na to, zda ví, kde by ve svém okolí hledal nějakou alternativní školu/mateřskou školu. Na výběr bylo opět ze dvou možností, a to za A) ano či za B) ne. 63 respondentů (61 %) uvedlo možnost A), tedy ano a 40 respondentů (39 %) uvedlo možnost B), tedy ne (viz. Graf č. 5). Z grafu vyplývá, že necelé tři čtvrtiny respondentů ví, kde by ve svém okolí hledali alternativní školu.

Graf č. 5 Povědomí respondenta o umístění alternativních škol v blízkém okolí



Šestnáctá otázka byla zaměřena na to, zda dotazovaný ví, jaké typy škol spadají do škol alternativních. Na výběr měl dotazovaný ze čtyř možností. Zde opět mohl zaškrtnout více správných odpovědí. Možnost za A) mateřské školy správně označilo 89 respondentů (86 %), možnost B) základní školy správně označilo opět 89 respondentů (86 %), možnost C) střední školy vybralo správně 35 respondentů (34 %) a možnost D) vysoké školy nesprávně označilo 8 respondentů (8 %). Zde můžeme vidět, že většina respondentů ví a je si jistá tím, že existují alternativní školy a to jak mateřské, tak základní, ovšem pouze třetina respondentů uvedla správně i střední alternativní školy. Naopak pár respondentů nesprávně

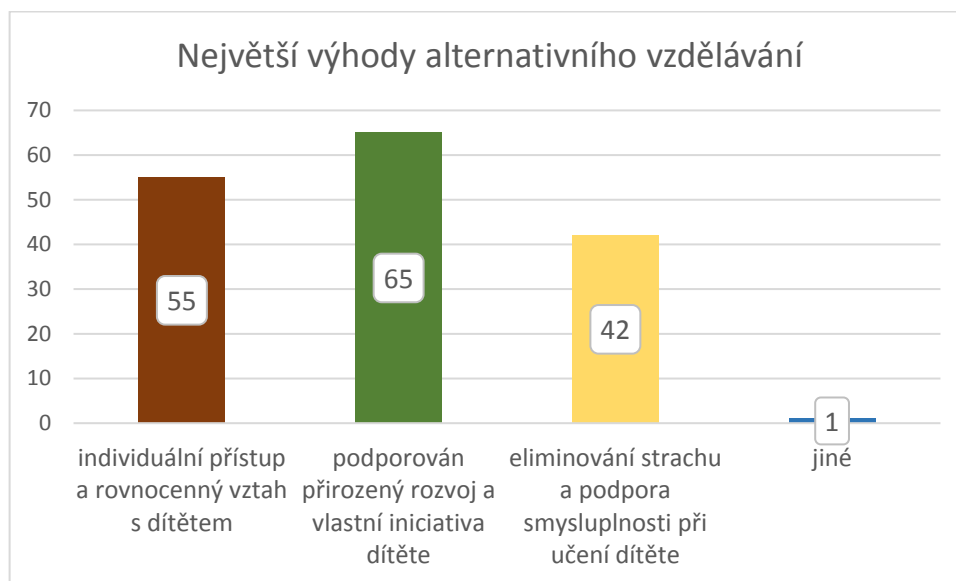
uvedlo, že existují i alternativní školy vysoké. Zde bychom mohli polemizovat, zda tak respondenti ovšem nevnímají některé soukromé vysoké školy.

Následující sedmnáctá otázka se respondentů dotazovala, o kterých typech alternativního vzdělávání už něco slyšel. Na výběr měl respondent ze sedmi možností, kdy opět mohl označit více variant. Možnost A) Pedagogika Marie Montessori označilo 83 respondentů (81 %), možnost B) Waldorfské školy označilo 81 respondentů (79 %), možnost C) Daltonský plán zaznačilo 65 respondentů (63 %), variantu D) domácí vzdělávání vybralo 93 respondentů (90 %), možnost E) Lesní mateřské školy označilo 73 respondentů (71 %), variantu F) ScioŠkoly vybralo 31 respondentů (30 %) a variantu G) jiné vyplnili dva respondenti (2 %), kteří uvedli Zdravou školu a Summerhill. Tato otázka byla svým způsobem podobná otázce číslo 5 a byla do dotazníku zařazena účelně. Můžeme si totiž povšimnout, že ačkoliv v položce č. 5 si na domácí vzdělávání vzpomněli pouze 4 respondenti, zde jej ve výběru z možností označila valná většina respondentů. Podobně to bylo i s Lesní mateřskou školou a dalšími možnostmi.

Druhá dílčí výzkumná otázka zjišťovala, v čem studenti sociální pedagogiky spatřují největší pozitiva a negativa alternativního vzdělávání a výchovy. Na tuto otázku nám získaly odpověď položky č. 18 a 19.

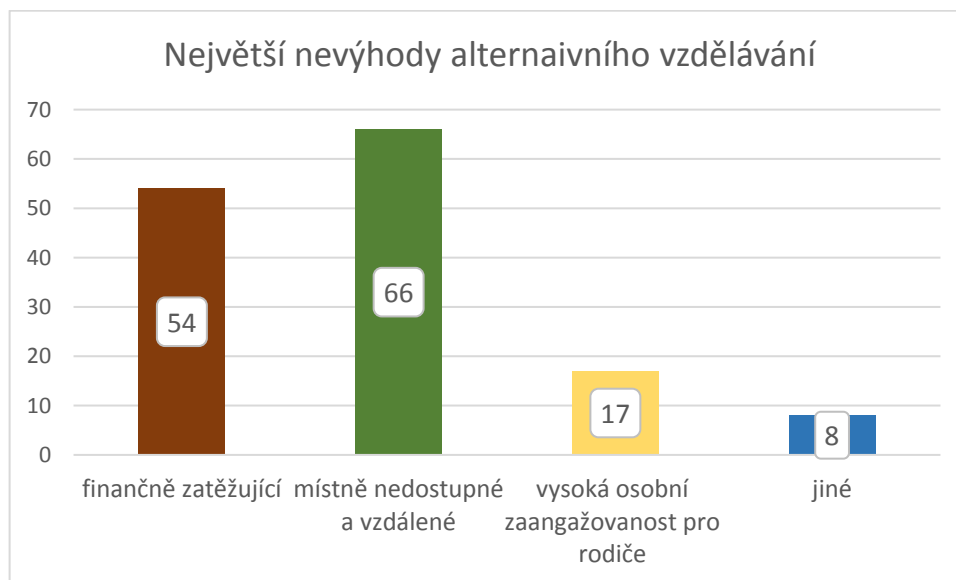
Osmnáctá otázka dotazníku měla od respondentů zjistit, v čem spatřují největší výhody alternativního vzdělávání a výchovy. Respondenti mohli označit pouze dvě odpovědi ze čtyř nabízených. Možnost A) individuální přístup a rovnocenný vztah s dítětem označilo 55 respondentů (53 %), variantu B) podporován přirozený rozvoj a vlastní iniciativa dítěte vybralo 65 respondentů (63 %), možnost C) eliminování strachu a podpora smysluplnosti při učení dítěte zvolilo 42 respondentů (41 %) a možnost D) jiné vybral jeden respondent (1 %), který uvedl, že žádné výhody nespátřuje (viz. Graf č. 6).

Graf č. 6 Největší výhody alternativního vzdělávání



Devatenáctá otázka se naopak respondentů táže, v čem spatřují největší nevýhody alternativního vzdělávání a výchovy. Opět měl respondent na výběr ze 4 možností, přičemž mohl označit pouze dvě. Variantu A) finančně zatěžující, zvolilo 54 respondentů (52 %), možnost B) místně nedostupné a vzdálené (malá dostupnost alternativních škol, většinou ve větších městech) vybralo 66 respondentů (64 %), variantu C) vysoká osobní zaangażovanost pro rodiče označilo 17 respondentů (17 %) a možnost D) jiné, vyplnilo 8 respondentů (8 %) (viz. Graf č. 7). 8 respondentů, jež vybralo možnost D), vyjádřilo názory spojené se složitějším začleněním dítěte a jeho šoku při přechodu do státní školy. Tito respondenti také vyjádřili obavy z neuznávání řádu a autorit těmito dětmi či dokonce neschopnost samostatného života dítěte nebo nevyzrálost společnosti takto děti vychovat a následně je přijmout.

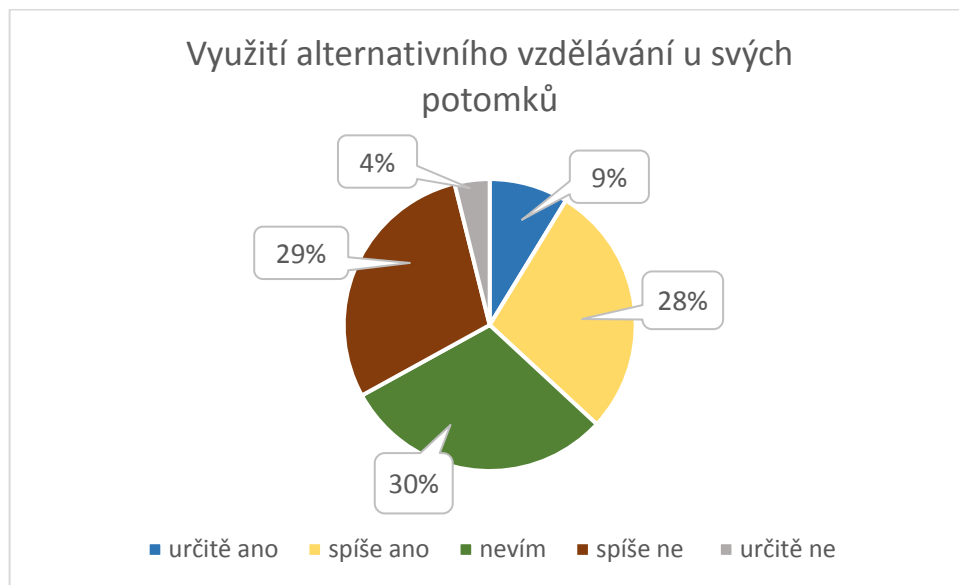
Graf č. 7 Největší nevýhody alternativního vzdělávání



Třetí dílčí výzkumná otázka zněla: Jak velká je ochota studentů sociální pedagogiky využít v budoucnu alternativní vzdělávání pro vzdělávání vlastních potomků? Odpověď na ní nám hledala dotazníková otázka č. 11.

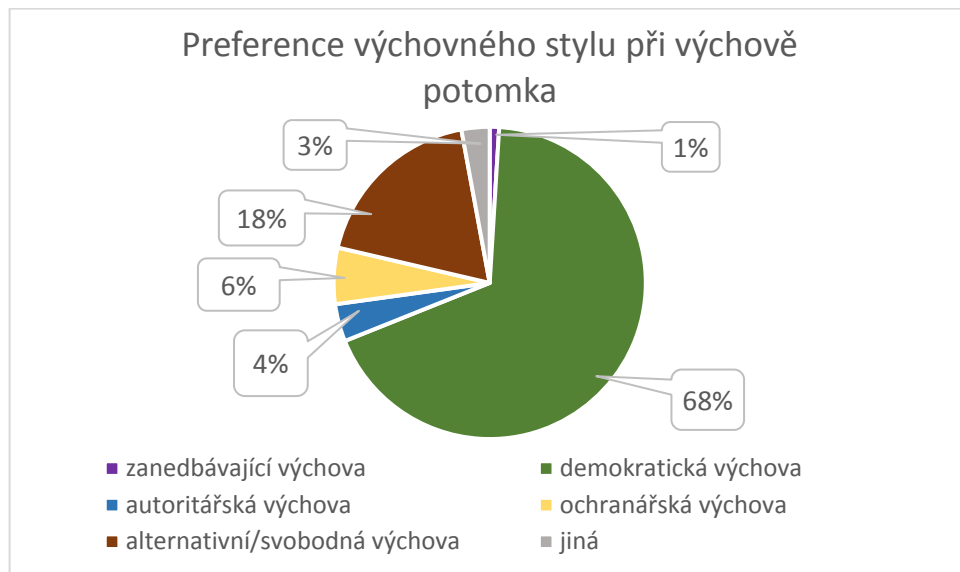
Tato otázka se respondentů ptá, zda by přihlásil své dítě do alternativní školy/mateřské školy, či domácího vzdělávání. Na výběr měl respondent z pěti možností dle škály Likertova typu. Za A) určitě ano za B) spíše ano za C) nevím, za D) spíše ne a za E) určitě ne. Možnost A) zvolilo 9 respondentů (9 %), možnost B) zvolilo 29 respondentů (28 %), možnost C) si vybralo 31 respondentů (30 %), možnost D) označilo 30 respondentů (29 %) a možnost E) označili 4 respondenti (4 %) (viz. Graf č. 8). Z grafu je patrné, že téměř třetina respondentů ještě neví, jaký druh vzdělávání by pro svoje dítě vybrali. Druhá třetina respondentů se přiklání spíše ke kladné variantě odpovědi a třetí třetina měla spíše zamítavý postoj, avšak respondentů, jež se klaněli spíše k volbě alternativního vzdělávání pro své děti, bylo více.

Graf č. 8 Využití alternativního vzdělávání u svých potomků



Dílčí výzkumná otázka č. 4 zněla následovně: Jaký výchovný styl by preferovali studenti sociální pedagogiky při výchově vlastních potomků? Odpověď na tento dotaz nám zjišťovala otázka č. 13., která se zaměřovala na to, jaký styl výchovy by respondent preferoval u výchovy svého dítěte. Zde měl respondent na výběr ze 6 možností. Možnost A) zanedbávající výchova vybral 1 respondent (1 %), možnost B) demokratická výchova vybralo 70 respondentů (68 %), variantu C) autoritářská výchova vybrali 4 respondenti (4 %), variantu D) ochranářská výchova zvolilo 6 respondentů (6 %), možnost E) alternativní/svobodná výchova vybralo 19 respondentů (18 %) a možnost F) jiná zvolili 3 respondenti (3 %) (viz. Graf č. 9), kteří se vyjadřovali rozdílně, tudíž jejich vyjádření nejde shrnout do jednotné odpovědi. Uvedli například, že by kombinovali více variant nebo zatím nevědí, jaký styl výchovy by preferovali. Z grafu je patrné, že dvě třetiny respondentů mají tendenci preferovat demokratický styl výchovy, který je ze všech zmíněných nejbližší výchově alternativní/svobodné, kterou vybralo 19 respondentů. Přestože je počet respondentů, kteří by alternativní/svobodnou výchovu zvolili, poměrně nízký, tak byl zjištěný počet odpovědí překvapující.

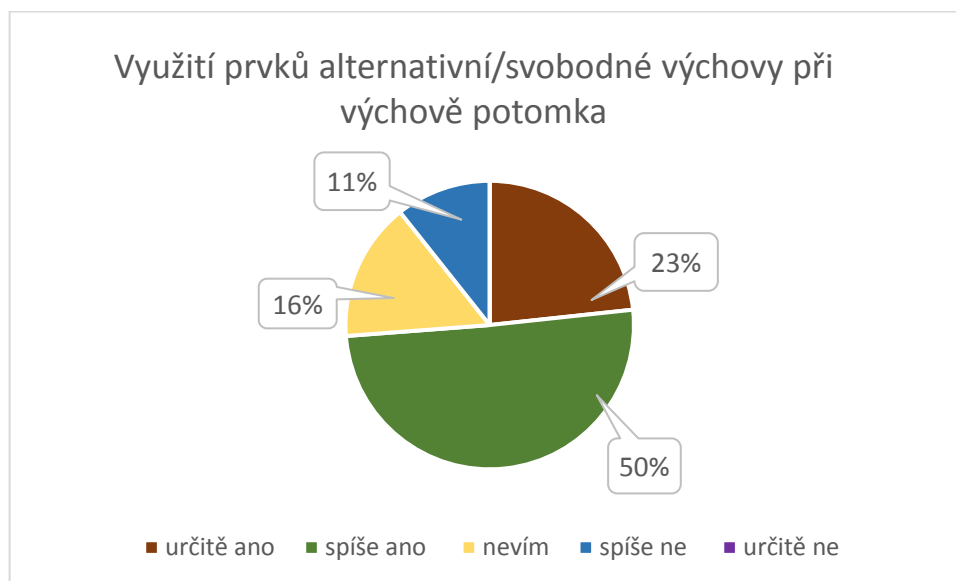
Graf č. 9 Preference výchovného stylu při výchově potomka



Poslední dílčí výzkumná otázka č. 5. se zaměřovala na to, jak velká je ochota studentů sociální pedagogiky v budoucnu využít prvky alternativní/svobodné výchovy ve výchově vlastního potomka. Odpověď na ní hledali otázky č. 14 a 15. Z předchozí dílčí výzkumné otázky je patrné, že alternativní/svobodnou výchovy by využila méně jak čtvrtina respondentů, ovšem prozatím není zřejmé, zda by nebyli respondenti ochotni do jakéhokoli výchovného stylu vložit prvky výchovy alternativní/svobodné. Zda by respondenti byli ochotni tyto prvky využít, zjišťovala právě dotazníková otázka č. 14.

Otázka č. 14 se respondentů táže, zda by vložil prvky alternativní/svobodné výchovy do výchovy svého dítěte. Na výběr měl respondent opět ze škály dle Likertova typu. Možnost A) určitě ano zvolilo 24 respondentů (23 %), variantu B) spíše ano vybralo 52 respondentů (50 %), možnost C) nevím, zvolilo 16 respondentů (16 %), variantu D) spíše ne vybralo 11 respondentů (11 %) a možnost E) určitě ne nezvolil žádný respondent (0 %) (viz. Graf č. 10). Z grafu je patrné, že ačkoliv alternativní/svobodnou výchovu volilo pouze 19 respondentů, téměř tři čtvrtiny respondentů by byli ochotni do svého výchovného stylu zařadit i prvky výchovy alternativní/svobodné.

Graf č. 10 Využití prvků alternativní/svobodné výchovy při výchově potomka

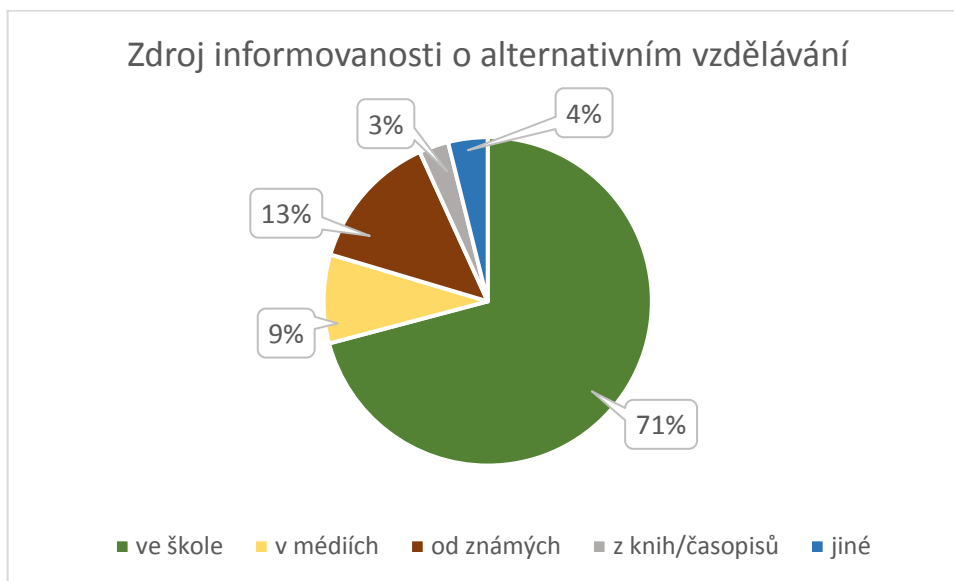


Otázka č. 15, jež se zobrazila pouze respondentům, kteří v předchozí otázce vybrali variantu A), B), nebo C), se dotazovala, jaké prvky alternativní/svobodné výchovy by tázaný vložil do výchovy vlastního potomka. Na výběr měl respondent ze 4 možností a mohl zaškrtnout více než jednu možnost, a to buď za A) nepoužívání fyzických trestů, za B) rovnocenný vztah s dítětem, za C) nevytváření hranic, nevynucování kázně a disciplíny nebo za D) jiné. Možnost A) označilo 49 respondentů (53 %), variantu B) vybralo 63 respondentů (69 %), variantu C zvolilo 16 respondentů (17 %) a možnost D) vybrali 4 respondenti (4 %). Respondenti, kteří zvolili možnost za D), opět uvedli rozdílné odpovědi, které nejde jednotně shrnout. Například odpovídali, že zatím nevědí nebo že se to bude odvíjet od situace a věku dítěte nebo že chtějí pracovat na společné důvěře, bez příkazů a trestů a vše řešit domluvou.

Zbývají nám ještě otázky z dotazníku, které zjišťovaly fakta. Jedná se o otázky č. 6 - 9 a otázku č. 12.

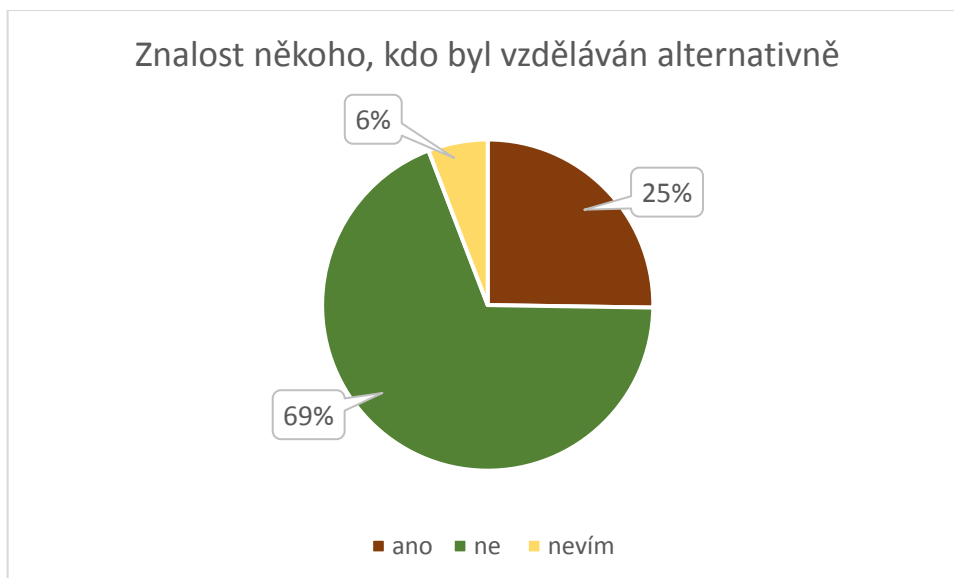
Šestá otázka od respondenta zjišťovala, z jakého zdroje získal prvotní informaci o alternativním vzdělávání. Na výběr měl respondent z pěti možností odpovědí, a to buď za A) ve škole, za B) v médiích, za C) od známých, za D) z knih/časopisů či za E) jiná možnost. 73 respondentů (71 %) volilo možnost A) ve škole, 9 respondentů (9 %) zvolilo možnost B) z médií, 14 respondentů (13 %) vybralo možnost C) od známých, 3 respondenti (3 %) vybrali možnost D) z knih/časopisů a nakonec 4 respondenti (4 %) vybrali možnost E) jiná, kde 2 respondenti napsali, že se zatím o alternativním vzdělávání nikde nedoslechli, jeden respondent uvedl, že navštěvoval alternativní školu a jeden, že si není jistý, kde se o tomto tématu dozvěděl (viz. Graf č. 11).

Graf č. 11 Zdroj informovanosti o alternativním vzdělávání



Následující sedmá otázka se respondenta táže na to, zda osobně zná někoho, kdo navštěvoval alternativní školu/mateřskou školu nebo byl vzděláván doma. Na výběr měl dotazovaný ze tří možností. Za A) ano, za B) ne a za C) nevím. 26 respondentů (25 %) zvolilo možnost A) ano, 71 respondentů (69 %) vybralo odpověď B) ne, a 6 respondentů (6 %) označilo možnost C) nevím (viz. Graf č. 12).

Graf č. 12 Znalost někoho, kdo byl vzděláván alternativně



Osmá otázka z dotazníku se respondenta dotazuje na to, zda sám chodil do alternativní školy/mateřské školy či byl vzděláván doma. Na výběr měli respondenti ze dvou možností. Za A) ano nebo za B) ne. 2 respondenti (2 %) zvolili možnost A) ano, 101 (98 %) respondentů zvolilo možnost B) ne (viz. Graf č. 13). Zde můžeme vidět, že jen velmi malá

část respondentů byla vzdělávána alternativně. I přesto však větší třetina respondentů v otázce č. 11 odpověděla, že by alternativní způsob vzdělávání sama zvolila. Důvodů, proč se možná nebudou držet rodinných vzorců, může být celá řada. Na to však tento výzkum nedokáže odpovědět. Ale i tak jsou tyto výsledky zajímavé a mohou poukazovat na zvyšující se oblibu alternativních stylů výchovy a vzdělávání.

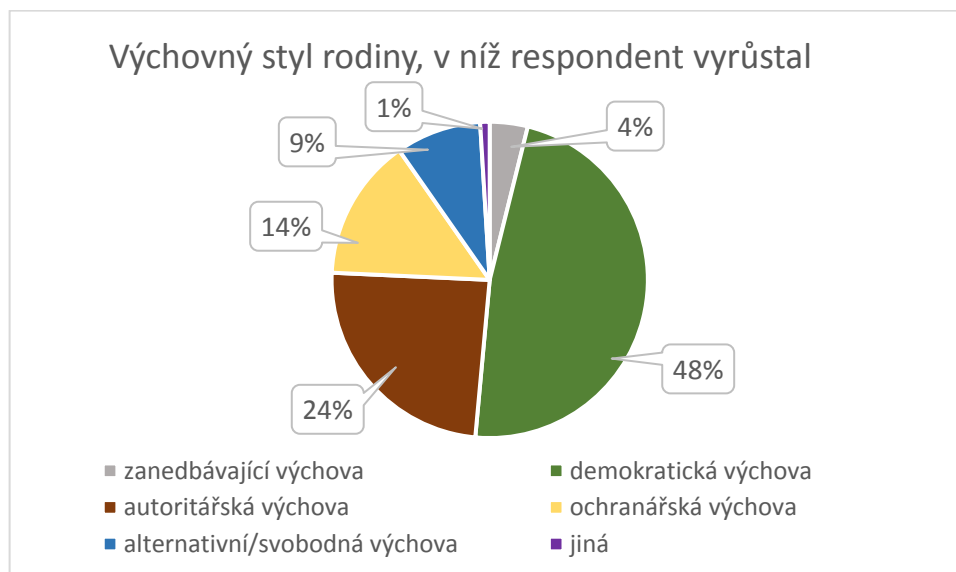
Graf č. 13 Respondenti vzdělávání alternativně x klasicky



Devátá otázka z dotazníku se zobrazila pouze těm respondentům, kteří na předchozí otázku odpověděli ano. Tato otázka zjišťuje, do jakého věku nebo ročníku danou školu respondent navštěvoval, jaký to byl typ školy nebo zda se jednalo o domácí vzdělávání. Jeden respondent uvedl, že navštěvoval Montessori školu do druhého stupně a druhý respondent uvedl, že navštěvoval Montessori mateřskou školu.

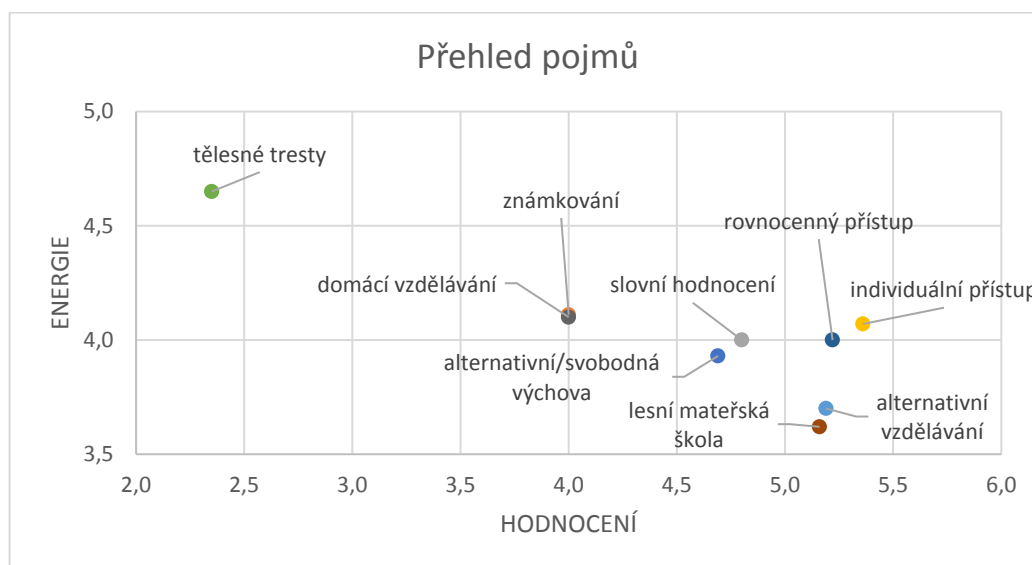
Dvanáctá otázka měla za cíl zjistit, jaký výchovný styl převažoval v rodině respondenta, v níž vyrůstal. Respondent měl na výběr ze 6 možností. Možnost A) zanedbávající výchova vybrali 4 respondenti (4 %), možnost B) demokratická výchova, vybralo 49 respondentů (48 %), možnost C) autoritářská výchova, zvolilo 25 respondentů (24 %), možnost D) ochranářská výchova, označilo 15 respondentů (14 %), možnost E) alternativní/svobodná výchova, označilo 9 respondentů (9 %) a možnost F) jiná, zvolil jeden respondent (1 %), který se vyjádřil, že neví, jaká výchova v jeho rodině probíhala (viz. Graf č. 14).

Graf č. 14 Výchovný styl rodiny, v níž respondent vyrůstal



U následujících otázek č. 20 až 28 bylo využito metody sémantického diferenciálu. Respondentům bylo ke zhodnocení zadáno osm následujících pojmů: alternativní vzdělávání, známkování, slovní hodnocení, individuální přístup, alternativní/svobodná výchova, tělesné tresty, rovnocenný přístup, lesní mateřská škola a domácí vzdělávání. Tyto pojmy můžeme vidět v následujícím grafu. (viz. Graf č.15). Čím výše se daný pojem v grafu nalézá, tím více si ho respondenti spojovali s námahou, obtížemi a aktivitou. Čím více se pojem nachází vpravo, je hodnocený jako „dobrý“ a pokud se naopak nachází vlevo, je hodnocený jako „špatný“. Již z prvního pohledu je patrné, že pojem tělesné tresty se odděluje od všech ostatních pojmů, je vnímán spíše jako „špatný“, obtížný a náročný. Pojmy domácí vzdělávání a známkování jsou hodnoceny téměř stejně. Faktor hodnocení i faktor energie zde dosahuje průměrných hodnot – (ani dobré ani špatné, ani náročné ani nenáročné). Dále zde vidíme opět dva pojmy poměrně blízko sebe, a to pojmy slovní hodnocení a alternativní/svobodná výchova. Je možné vidět, že pojem slovní hodnocení je vnímán respondenty mnohem kladněji než známkování a stejně tak je spojován s menší aktivitou než pojem známkování. Následně jsou v grafu viditelné další dva pojmy blízko u sebe, a to pojmy lesní mateřská škola a alternativní vzdělávání, kdy lesní mateřská škola je nejméně spojována s námahou a energií ze všech našich pojmů a tento typ alternativního vzdělávání je hodnocen o něco kladněji než domácí vzdělávání. Nakonec tu máme velmi blízko sebe pojmy individuální přístup a rovnocenný přístup. Tyto pojmy jsou hodnoceny nejkładněji ze všech našich pojmů. Zde se opět projevuje to, co v otázce z dotazníku č. 14 a 15, že ačkoliv respondenti nehodnotí tak kladně alternativní vzdělávání a výchovu, určité prvky tohoto typu vzdělávání a výchovy kladně hodnotí.

Graf č. 15 Přehled pojmů



4.7 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Cílem výzkumu bylo prozkoumat názory studentů sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání a výchovu. První dílčí výzkumný cíl byl zaměřen na zjištění, jak jsou studenti sociální pedagogiky informováni o daném tématu. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že studenti jsou poměrně dobře o alternativním vzdělávání informováni. Pouze 2 respondenti (2 %) nevěděli, jaký význam nese slovo alternativní. 63 respondentů (61 %) vědělo, kde by ve svém okolí hledalo alternativní školu. 83 respondentů (81 %) konkrétně zná nějakou alternativní školu. V otevřené otázce z dotazníku, kdy měli respondenti konkrétně napsat, jaké alternativní školy znají, byla s nejvyšším počtem odpovědí uvedena Montessori škola (69 odpovědí, 69 %). Ve výběru z možností alternativního vzdělávání ovšem zvítězilo domácí vzdělávání s počtem 93 odpovědí (90 %) ze 103 dotazovaných. Následovala opět Montessori škola, poté Waldorfská škola, Daltonský plán a Lesní škola.

Druhý dílčí výzkumný cíl zjišťoval, v čem studenti sociální pedagogiky spatřují největší pozitiva a negativa alternativního vzdělávání a výchovy. Z položek v dotazníkovém šetření vyplynulo, že za největší pozitivum alternativního vzdělávání a výchovy studenti považují podporování přirozeného rozvoje a vlastní iniciativy při vývoji dítěte. Tuto možnost zvolilo 65 respondentů (63 %). Za největší negativum považují respondenti místní nedostupnost alternativních škol, které se většinou nacházejí ve větších městech. Tuto možnost vybralo 66 respondentů (64 %). Zde můžeme poukázat na předchozí dílčí výzkumnou otázku,

proč pouze 61 % respondentů ví, kde by ve svém okolí hledalo alternativní školu, jelikož jsou místně nedostupné a vzdálené.

Třetí dílčí výzkumný cíl směřoval k prozkoumání, jaká je ochota respondentů využít v budoucnu alternativní vzdělávání pro svoje potomky. Respondenti měli na výběr z možností dle škály Likertova typu. Zde bylo možné zaznamenat, že téměř třetina respondentů (30 %) zatím neví, jaký druh vzdělávání zvolí pro svoje potomky. Variantu určitě ano vybralo 9 respondentů (9 %), variantu spíše ano vybralo 29 respondentů (28 %), variantu spíše ne označilo 30 respondentů (29 %) a variantu určitě ne zvolili 4 respondenti (4 %). V tomto je možné spatřit, že přijímající odpověď lehce převažuje nad odmítající a je možné soudit, že větší třetina respondentů by byla ochotna vzdělávat svého potomka alternativně.

Čtvrtý dílčí výzkumný cíl se zaměřoval na to, jaký výchovný styl budou respondenti preferovat při výchově svých potomků. Jako nejvíce preferovaný a volený výchovný styl byla demokratická výchova, kterou vybralo 70 respondentů (68 %), jako druhá pak byla označována výchova alternativní s 19 respondenty (18 %). Demokratickou výchovu můžeme ovšem nejbližší přiblížit výchově alternativní, tudíž byl výsledek milým překvapením.

Pátý výzkumný cíl se zaměřoval na ochotu studentů využít ve vlastní výchově prvky alternativní výchovy. Jelikož bylo předpokládáno, že procento studentů, kteří budou chtít využít zcela alternativní výchovy, nebude vysoké, byl zájem nasměrován na to, zda budou ostatní studenti chtít využívat například pouze střípky z výchovy alternativní, i přesto, že budou preferovat jiný druh výchovy. V tomto ohledu z vyhodnocení dotazníku vyplynulo, že téměř tři čtvrtiny respondentů by prvky alternativní výchovy do své výchovy zařadily. Nejvíce pak respondenti volili prvek vytváření rovnocenného vztahu s dítětem. Tuto variantu označilo 63 respondentů (69 %) a téměř polovina respondentů (48 %) vybrala neuzívání fyzických trestů. Zde si můžeme povšimnout, že ačkoliv neuzívání fyzických trestů vybrala necelá polovina respondentů, tak byl pojem fyzické tresty v hodnocení sémantickým diferenciálem považován a vnímán respondenty jako špatný.

Hlavním výzkumným cílem bylo zmapovat názory studentů sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání a výchovu. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina dotazovaných zaujala poměrně kladný vztah k této formě vzdělávání a výchovy. 38 respondentů (37 %) uvažuje nad využitím alternativního vzdělávání u svého potomka, 19 respondentů (18 %) by preferovalo čistě alternativní výchovu a téměř tři čtvrtiny z respondentů by ve výchově svého potomka využili prvky alternativní výchovy. Z dat získaných pomocí metody

sémantického diferenciálu vyplynulo, že studenti kladněji vnímají právě pojem alternativní vzdělávání než pojem alternativní výchova. Tato informace vyplývá i z předešlých procentuálních hodnot u otázek zaměřených na alternativní vzdělávání a výchovu. Následně bylo z dotazníkového šetření možné srovnat, že známkování, které se preferuje na státních školách, studenti vnímají méně pozitivně než slovní hodnocení, které se preferuje na školách alternativních. Domácí vzdělávání se nedočkalo vysokého ohlasu a dopadlo téměř stejně jako známkování, ovšem lesní školy byly hodnoceny mnohem kladněji a je možné je považovat za oblíbenější formu alternativního vzdělávání. Individuální a rovnocenný přístup (tedy zásadní prvky alternativního vzdělávání a výchovy) byly hodnoceny nejpozitivněji, což opakovaně dokázaly i odpovědi u konkrétních otázek dotazníku, kde dotazovaní uvedli, že preferují využívání pouze částech z nabízené alternativy, které jim přijdou nejvhodnější.

4.7.1 Doporučení pro praxi

Zvolený výzkum a jeho konkrétní výzkumné metody nám nabídly k nahlédnutí zajímavé názory studentů sociální pedagogiky na danou problematiku. Ze získaných dat vyplynulo, že studenti sociální pedagogiky mají poměrně pozitivní názor na alternativní vzdělávání a výchovu. O něco kladněji vnímají samotný pojem alternativní vzdělávání než pojem alternativní výchova. V tomto duchu se také otevírá možnost provedení dalšího výzkumu, jež by se zabýval hledáním odpovědí na to, proč tomu tak je.

Ze získaných dat z provedeného dotazníkového šetření dále vyplynulo, že více jak třetina respondentů neví, kde by ve svém okolí hledala alternativní školu. Místní nedostupnost a vzdálenost těchto škol, které se povětšinou nachází ve větších městech, dotazovaní považují za největší nevýhodu alternativního vzdělávání. Zde bychom mohli doporučit, aby města na svých stránkách vyvěsila přehled alternativních škol, které se v nich nebo jejich okolí nacházejí.

Výsledky dotazníkového šetření také nabízí možnost uvažovat v rámci doporučení nad pozitivu rozšíření povědomí populace o alternativních způsobech vzdělávání, ale i nabídnutí dostupnějších finančních variant tohoto druhu vzdělávání. Jelikož z dotazníkového šetření vyplynulo, že finanční zátěž považují studenti jako druhé největší negativum při využívání alternativních škol. Zde bychom chtěli doporučit provedení kvalitativního výzkumu zaměřujícího se na hlubší prozkoumání vnímaných výhod a nevýhod alternativního vzdělávání tak, jak je vidí rodiče, kteří se rozhodují, kam dát své děti. Tento výzkum by mohl

objasnit na základě jakých konkrétních důvodů se tito rodiče rozhodují a proč případné alternativní vzdělávání zvažují či nikoli.

ZÁVĚR

Podstatou této bakalářské práce bylo zjištění názorů studentů sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání a výchovu. Dané téma se ukázalo jako velice zajímavé, ale i rozmanité, a proto bylo důležité dbát na neodklonění se od hlavního výzkumného cíle a dílčích cílů. Díky získaným informacím z dotazníkového šetření se však otevřely další mnohé otázky, na které by bylo možné hledat odpovědi.

Teoretická část práce byla věnována samotnému pojmu alternativního vzdělávání, společným rysům této formy vzdělávání, historii alternativního vzdělávání a reformní pedagogiky a přehledu vybraných alternativních škol. K vytvoření teoretické části práce bylo využito odborné literatury, zabývající se tematikou alternativního vzdělávání a výchovy. Teoretická část sloužila k lepšímu zorientování se v daném tématu.

Hlavním cílem praktické části práce bylo zmapovat názory studentů sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání a výchovu. Dílčí výzkumné cíle byly zaměřeny na zjištění informovanosti studentů sociální pedagogiky o daném tématu, zjištění, v čem studenti spatřují největší pozitiva a v čem naopak negativa alternativního vzdělávání a výchovy, jaký výchovný styl budou preferovat při výchově svých dětí, zda budou ochotni využít alternativního vzdělávání pro své děti, a nakonec, zda budou chtít využívat prvky alternativního vzdělávání a výchovy.

Ke zjištění a vyhodnocení potřebných dat bylo využito kvantitativního výzkumu, a to konkrétně za pomoci dotazníkového šetření, které proběhlo u 103 respondentů. Výzkum našel odpovědi na všechny výzkumné otázky. Zajímavou skutečností, vyplývající z dotazníkového šetření, je, že pouze 2 respondenti (2 %) navštěvovali alternativní školu v rámci svého vzdělávání, ale více jak třetina respondentů uvažuje nad využitím alternativního vzdělávání pro své potomky. Co se týče alternativní výchovy, tak 9 respondentů (9 %) uvedlo, že byli sami vychovávaní alternativně a 19 respondentů (18 %) by chtělo využívat alternativní výchovu při výchově vlastních dětí. Stejně tak bylo zaznamenáno i zvýšené číslo pro využití výchovy demokratické. Z tohoto je možné usuzovat, že alternativní vzdělávání a výchova bude nabývat na rozkvětu a bude více známou a také volenou variantou vzdělávání a výchovy dětí. Z provedeného kvantitativního výzkumu bylo dále zjištěno, že studenti sociální pedagogiky, kteří by alternativní výchovu a vzdělávání nezvolili, by byli ochotni využít prvky, nebo minimálně zařazovat konkrétní zvolené složky alternativní výchovy a vzdělávání, do výchovy a vzdělávání vlastních dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 9788024734507.
2. GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998, 192 s. Edukace. ISBN 808578324X
3. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 8085783096
4. HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003, 166 s. ISBN 8071787639
5. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 9788024753263.
6. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 9788024713694
7. JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017, 280 s. Psyché. ISBN 9788027100965.
8. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, 528 s. Psyché. ISBN 9788027105861
9. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika. ISBN 9788024724294
10. LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2013, 140 s. ISBN 9788074642227
11. MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 8021015497
12. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 9788024747484
13. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 9788071789994

14. SOLFRONK, Jan. *Organizační formy vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1994, 67 s. ISBN 8070663340
15. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika. ISBN 9788024733579
16. ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: IRIS, 2000, 255 s. ISBN 8088778980
17. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, 239 s. Pedagogika. ISBN 9788024745909.
18. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika. ISBN 9788024741000

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 tradiční x alternativní forma vzdělávání	18
Tabulka č. 2 klasická x alternativní škola.....	19

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Genderová struktura výzkumného vzorku	33
Graf č. 2 Struktura respondentů z hlediska navštěvovaného ročníku	33
Graf č. 3 Význam slova alternativní	37
Graf č. 4 Znalost některé alternativní školy	37
Graf č. 5 Povědomí respondenta o umístění alternativních škol v blízkém okolí	38
Graf č. 6 Největší výhody alternativního vzdělávání	40
Graf č. 7 Největší nevýhody alternativního vzdělávání	41
Graf č. 8 Využití alternativního vzdělávání u svých potomků	42
Graf č. 9 Preference výchovného stylu při výchově potomka	43
Graf č. 10 Využití prvků alternativní/svobodné výchovy při výchově potomka	44
Graf č. 11 Zdroj informovanosti o alternativním vzdělávání	45
Graf č. 12 Znalost někoho, kdo byl vzděláván alternativně	45
Graf č. 13 Respondenti vzdělávání alternativně x klasicky	46
Graf č. 14 Výchovný styl rodiny, v níž respondent vyrůstal	47
Graf č. 15 Přehled pojmů	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Použitý dotazník

Příloha č. 1 Použitý dotazník

Dobrý den, jmenuji se Daniela Berezová a jsem studentkou třetího ročníku fakulty humanitních studií oboru sociální pedagogika na Universitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který má zjistit názory studentů sociální pedagogiky na alternativní vzdělávání a výchovu. Výsledky tohoto dotazníku jsou anonymní a budou použity v rámci mé bakalářské práce. Předem děkuji za Váš čas a odpovědi.

1. Jakého jste pohlaví?
 - a) Muž
 - b) Žena
2. V jakém jste ročníku?
 - a) 1. ročník
 - b) 2. ročník
 - c) 3. ročník
3. Co znamená slovo alternativní?
 - a) Jiný, druhý, odlišný
 - b) Náročný, ztížený, obtížný
 - c) Opačný, protikladný, protichůdný
4. Znáte nějaké typy alternativního vzdělávání (školy/mateřské školy)?
 - a) Ano
 - b) Ne
5. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, tak jaké?
6. Kde jste se o alternativním vzdělávání dozvěděli poprvé?
 - a) Ve škole
 - b) V médiích
 - c) Od známých
 - d) Z knih/časopisů
 - e) Odjinud.....
7. Znáte osobně někoho, kdo navštěvoval alternativní školu/mateřskou školu nebo byl vzděláván doma?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
8. Chodil/a jste do alternativní školy/mateřské školy nebo byl/a v domácím vzdělávání?

- a) Ano
 - b) Ne
9. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ano tak do jakého věku nebo ročníku a do jakého typu školy?
10. Víte, kde byste ve vašem okolí našli nějakou alternativní školu/mateřskou školu?
- a) Ano
 - b) Ne
11. Přihlásili byste svoje dítě do alternativní školy/mateřské školy nebo do domácího vzdělávání?
- a) Určitě ano
 - b) Spíš ano
 - c) Nevím
 - d) Spíše ne
 - e) Určitě ne
12. Jaký styl výchovy převažoval v rodině, v níž jste vyrůstal/a?
- a) Zanedbávající výchova
 - b) Demokratická výchova
 - c) Autoritářská výchova
 - d) Ochranařská výchova
 - e) Alternativní/svobodná výchova
 - f) Jiné.....
13. Jaký styl výchovy byste preferovali u výchovy svého dítěte?
- a) Zanedbávající výchova
 - b) Demokratická výchova
 - c) Autoritářská výchova
 - d) Ochranařská výchova
 - e) Alternativní/svobodná výchova
 - f) Jiné.....
14. Vložili byste prvky alternativní/svobodné výchovy do výchovy svého dítěte?
- a) Určitě ano
 - b) Spíš ano
 - c) Nevím

- d) Spíše ne
 - e) Určitě ne
15. Pokud vaše odpověď na předchozí otázku byla kladná, tak jaké prvky? (více možných odpovědí)
- a) Nepoužívání fyzických trestů
 - b) Rovnocenný vztah s dítětem
 - c) Nevytváření hranic, nevynucování kázně a disciplíny
 - d) Jiné.....
16. Které typy škol spadají do alternativních? (více možných odpovědí)
- a) Mateřské školy
 - b) Základní školy
 - c) Střední školy
 - d) Vysoké školy
17. O kterých typech vzdělávání už jste něco slyšeli? (více možných odpovědí)
- a) Pedagogika Marie Montessori
 - b) Waldorfské školy
 - c) Daltonský plán
 - d) Domácí vzdělávání
 - e) Lesní mateřské školy
 - f) Zdravá škola
 - g) ScioŠkola
 - h) Jiné.....
18. V čem spatřujete největší výhody alternativního vzdělávání a výchovy? (možno označit více odpovědí)
- a) Individuální přístup a rovnocenný vztah s dítětem
 - b) Podporován přirozený rozvoj a vlastní iniciativa dítěte
 - c) Eliminování strachu a podpora smysluplnosti při učení dítěte
 - d) Jiné.....
19. V čem spatřujete největší nevýhody alternativního vzdělávání a výchovy? (možno označit více odpovědí)
- a) Finančně zatěžující
 - b) Místně nedostupné a vzdálené (malá dostupnost alternativních škol, většinou ve větších městech)

- c) Vysoká osobní zaangažovanost pro rodiče
 d) Jiné.....

Prosím ohodnoťte následující pojmy (označte pozici na škále podle toho, jak moc se u daného pojmu přikláníte k jednomu či druhému přídavnému jménu)

20. ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

DOBRÉ							ŠPATNÉ
NEPŘÍJEMNÉ							PŘÍJEMNÉ
SVĚTLÉ							TMAVÉ
PŘÍSNÉ							MÍRNÉ
SNADNÉ							OBTÍŽNÉ
KRÁSNÉ							OŠKLIVÉ
PROBLÉMOVÉ							BEZPROBLÉMOVÉ
KYSELÉ							SLADKÉ
LEHKÉ							TĚŽKÉ
NENÁROČNÉ							NÁROČNÉ

21. ZNÁMKOVÁNÍ

DOBRÉ							ŠPATNÉ
NEPŘÍJEMNÉ							PŘÍJEMNÉ
SVĚTLÉ							TMAVÉ
PŘÍSNÉ							MÍRNÉ
SNADNÉ							OBTÍŽNÉ
KRÁSNÉ							OŠKLIVÉ
PROBLÉMOVÉ							BEZPROBLÉMOVÉ
KYSELÉ							SLADKÉ
LEHKÉ							TĚŽKÉ

SVĚTLÉ								TMAVÉ
PŘÍSNÉ								MÍRNÉ
SNADNÉ								OBTÍŽNÉ
KRÁSNÉ								OŠKLIVÉ
PROBLÉMOVÉ								BEZPROBLÉMOVÉ
KYSELÉ								SLADKÉ
LEHKÉ								TĚŽKÉ
NENÁROČNÉ								NÁROČNÉ