

Možnosti alternativního a inovativního vzdělávání u dětí předškolního a mladšího školního věku

Bc. Marcela Dvořáková, DiS.

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Marcela Dvořáková, DiS.**
Osobní číslo: **H150038**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Možnosti alternativního a inovativního vzdělávání u dětí předškolního a mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a seznamu odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek, které se vztahují k netradičním formám a alternativním přístupům ke vzdělávání, tradiční škole a reformní pedagogice.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

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

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. Alternativní školy. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

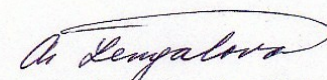
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

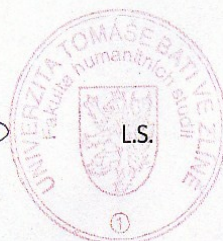
Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14.5.14


.....

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 výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim 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 přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je možnost alternativního a inovativního vzdělávání u dětí předškolního věku. V teoretické části se budeme zabývat definováním základních pojmů, které jsou spojeny s problematikou alternativního školství, uvádíme základní rozdíly mezi alternativní a standardní školou. Pozornost je věnována vybraným alternativním školám, jejich prostředí a didaktickému materiálu. Blíže představujeme zvolené inovační koncepce, které oživují výuku v současné škole. Empirická část si klade za cíl zjistit, jaké jsou preference rodičů při volbě alternativní školy.

Klíčová slova: alternativní pedagogika, Montessori škola, Jenský plán, Daltonský plán, Freinetova škola, Waldorfská škola, zážitková pedagogika, intuitivní pedagogika, zdravá škola, prostředí

ABSTRACT

The topic of my diploma work is the possibility of alternative and innovatory education with the pre-school children. The theoretical part deals with the defining of the basic terms connected with the problems of alternative school system; there are explained basic differences between the alternative and standard schools. A specially attention is paid to the selected alternative schools to their climate and didactic material. The selected innovation coceptions which stimulate classes at current schools and introduce here in a greater detail. The aim of the empiric part is to find out what parents prefer at the option of alternative school.

Keywords: alternative pedagogy, Montessori school, Dalton plan, Waldorfs school, adventurous pedagogy, intuitive pedagogy, wholesome school, climate

Děkuji paní Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování diplomové práce.

Poděkování patří také mému manželovi Michalovi a mým rodičům za nesmírnou podporu a pomoc, bez které bych to nikdy nedokázala.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala Kryštůfkovi a Adélce za inspiraci pro napsání této diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYMEZENÍ A DEFINOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ, TEORETICKÁ VÝCHODISKA PROBLÉMU	13
1.1 VZTAH ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	13
1.2 PROSTŘEDÍ Z POHLEDU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A VE VZTAHU K ALTERNATIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.3 VYMEZENÍ POJMU ALTERNATIVNÍ ŠKOLA A ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	16
1.4 VYMEZENÍ POJMU INOVATIVNÍ ŠKOLA.....	19
1.5 VLASTNOSTI A FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	21
2 MOŽNOSTI ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	24
2.1 WALDORFSKÁ ŠKOLA	24
2.2 MONTESSORIOVSKÁ ŠKOLA.....	27
2.3 FREINETOVSKÁ ŠKOLA	31
2.4 ŠKOLA JENSKÉHO PLÁNU	34
2.5 DALTONSKÁ ŠKOLA.....	36
3 MOŽNOSTI INOVATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	40
3.1 INTUITIVNÍ PEDAGOGIKA	40
3.2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	42
3.3 ZDRAVÁ ŠKOLA	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	50
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	51
4.1 CÍL VÝZKUMU	51
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	51
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	53
4.4 TECHNIKY VÝZKUMU	57
4.5 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	58
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	60
5.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	60
5.2 OVĚŘOVÁNÍ PLATNOSTI HYPOTÉZ	79
6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	86
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	88
ZÁVĚR	90
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	91

SEZNAM OBRÁZKŮ	94
SEZNAM TABULEK.....	95
SEZNAM GRAFŮ	96
SEZNAM PŘÍLOH.....	97

ÚVOD

Tématem diplomové práce je možnost alternativního a inovativního vzdělávání u dětí v předškolním a mladším školním věku.

Otázka alternativního školství a alternativního vzdělávání je jedním z velkých a stále aktuálních témat současné pedagogiky, a to jak pro odborníky z oblasti školství, tak i pro širokou laickou veřejnost. Avšak alternativní školství má své zastánce i odpůrce.

V České republice se problematikou alternativního školství zabývá velká řada odborníků, a to zejména z řad pedagogů. Za všechny bychom rádi jmenovali například Karla Rýdla, Jana Průchu či Jarmilu Svobodovou, kteří jsou autory mnoha publikací a studií k danému tématu.

V současné době existuje na výběr mnoho typů mateřských škol, které se liší svým zaměřením, filosofií či programem. Tato skutečnost umožňuje rodičům zvolit si pro své dítě takovou školu, kterou pro něj pokládají za nejvhodnější. Jaké jsou však jejich preference, na základě kterých zvolí tu danou, určitou školu? Souvisí se zvolenou variantou jejich životní styl nebo rodinné prostředí? A budou volit stejný druh vzdělávacího programu i pro následující vzdělávání jejich dětí? Na tyto otázky by měla přinést odpověď předkládaná diplomová práce.

Teoretická část diplomové práce se skládá ze tří kapitol. Jejich cílem je na základě prostudované odborné literatury objasnit teoretická východiska zvoleného tématu. Neklademe si za cíl zmapovat celou širokou problematiku alternativního vzdělávání, ale zaměříme se především na oblast, která je blízká studovanému oboru, kterým je sociální pedagogika.

V úvodu první kapitoly se snažíme o nalezení spojitosti mezi alternativním vzděláváním a sociální pedagogikou, dále pak o vymezení prostředí z pohledu sociální pedagogiky ve vztahu k alternativnímu školství. Věnujeme se také definování základních pojmů, kterými jsou alternativní a inovativní vzdělávání, uvádíme hlavní funkce a vlastnosti alternativních škol.

Druhá kapitola je zaměřena na popis vybraných alternativních koncepcí, u kterých jsme se zaměřili především na problematiku prostředí a didaktického materiálu, na které se zaměřujeme také ve výzkumu empirické části diplomové práce. V poslední, třetí kapitole, představujeme tři inovační koncepce, které oživují výuku ve standardní, běžné škole.

Cílem práce je zjistit, jaké jsou preference rodičů při volbě alternativní školy. Za dílčí cíl výzkumného šetření jsme si stanovili zjistit, jaký je vliv rodinného prostředí na volbu alternativní školy. K těmto cílům je zacílen kvantitativní výzkum praktické části diplomové práce.

Věříme, že by práce mohla přinést přehled o možnostech alternativního vzdělávání a výsledky výzkumu mohou být přínosné a užitečné. Mohou být pomocí pro rodiče, kteří volí vhodnou školu pro své děti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ A DEFINOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ, TEORETICKÁ VÝCHODISKA PROBLÉMU

Tématem diplomové práce je možnost alternativního a inovativního vzdělávání, proto se první kapitola zabývá vymezením a definováním základních pojmů a teoretických východisek zvoleného tématu. Vzhledem ke studovanému oboru se hned v úvodní kapitole snažíme o nalezení spojitosti mezi zvoleným tématem a sociální pedagogikou, druhá kapitola se pak snaží o popis prostředí z pohledu sociální pedagogiky ve vztahu k alternativnímu školství.

1.1 Vztah alternativního vzdělávání k sociální pedagogice

Sociální pedagogika je označována jako vědní obor multidisciplinární povahy, který se (mimo jiné) zaměřuje na sledování vlivu sociálního prostředí na výchovu a vzdělání jedince. Zabývá se jevy, které negativně ovlivňují a ohrožují jedince, vztahy mezi jedincem (sociální skupinou) a sociálním prostředím. (Čábalová, 2011)

Poměrně široké vymezení sociální pedagogiky najdeme u Krause (2008), který sociální pedagogiku vymezuje jako obor, „*transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, a to nejen v souvislosti s problémy rizikovými, potenciálně jednajícími, ohroženými a nějak znevýhodněnými skupin, ale v souvislosti s celou populací.*“ (Kraus, 2008, s. 43)

Mezi aktuální úkoly, které v současné době sociální pedagogika řeší, patří například:

- Popisovat a analyzovat prostředí, které člověka obklopuje, zachycovat jeho vliv na člověka.
- Zkoumat a poskytovat pomoc (především těm, kteří se projevují rizikovým chováním).
- Reagovat na globální problémy společnosti.
- Přispívat k utváření zdravého životního stylu (rozvoj správné komunikace a orientace v mezilidských vztazích, důraz na zájmovou orientaci).
- Rozpracovávat specifické metody a formy sociálně výchovné práce.
- Vyvíjet maximální snahu o uplatnění poznatků v praxi. (Kraus, 2008)

A právě vliv prostředí na jedince je jedním ze specifických znaků alternativního školství.

Další souvislost sociální pedagogiky a alternativního vzdělávání můžeme najít ve spojení s reformní pedagogikou. Reformní pedagogika nepředstavuje pouze projekt jiné koncepce vztahu k dítěti, učení, výchovy, ale v řadě případů se jedná o konkrétní snahu sociální, pomáhající. Reformisté se nebránili tomu, aby pracovali s dětmi ze sociálně slabých vrstev. Požadovali, aby se prostřednictvím demokraticky distribuovaného vzdělání vyrovnávaly sociální nerovnosti. Příkladem může být Montessoriové dům dětí Casa di bambini v Římě, Steinerova škola pro děti dělníků továrny na tabák, Freinetovy počátky na chudém francouzském venkově, české reformní pokusy v Michli či na Kladně. (Kraus, 2001)

Proto se domníváme, že zvolené téma má k sociální pedagogice blízký vztah.

1.2 Prostředí z pohledu sociální pedagogiky a ve vztahu k alternativnímu vzdělávání

Stejně jako rodiče a učitelé, tak i teoretikové výchovy a psychologové se zabývají otázkou, které faktory ovlivňují a formují chování dítěte. Jeho názory, postoje, hodnoty. Které faktory způsobují, že se člověk mění a jaké místo mezi těmito faktory má prostředí, a to zejména výchova. (Bendl, 2015)

Pokud bychom chtěli charakterizovat pojem prostředí, tak bychom uvedli, že prostředí lze vymezit jako předměty a jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí. Prostředí jako vymezený prostor obsahuje podněty, které jsou nezbytné pro rozvoj osobnosti. (Kraus, 2001)

Sociální pedagogika se v rámci svého vlivného směru „*pedagogika prostředí*“, zabývá různými typy prostředí. Můžeme konstatovat, že hlavním cílem její pozornosti je zejména sociální prostředí, i když neopomíná ani vliv přírodního, popřípadě materiálního prostředí na člověka. Mezi stěžejní typy prostředí, které zkoumá sociální pedagogika, patří prostředí rodinné, školní, lokální, skupinové, případně vrstevnické, dále pak prostředí pracovní a volnočasové. (Bendl, 2015)

Vývoj člověka je ovlivňován dvěma skupinami činitelů. Vnější činitelem je prostředí, které ho obklopuje a ve kterém vyrůstá, tj. prostředí rodinné, školní, vrstevnické, ale patří sem i příroda. Vnější činitelem je také výchova. Druhým činitelem, vnitřním, jsou biologické předpoklady člověka. Působení těchto činitelů na člověka může být

neorganizované nebo záměrné, tzn. působení výchovy, včetně plánovitého a promyšleného organizování prostředí ve smyslu tzv. nepřímé výchovy. (Bendl, 2015)

Člověk díky své aktivitě může a také dokáže prostředí měnit. Takto člověkem vědomě formované prostředí však dále působí na jeho osobnost a ovlivňuje jeho způsob života.

Jedním, pro sociální pedagogiku důležitým typem členění prostředí z pohledu působících podnětů, je členění z pohledu frekvence (prostředí podmětově chudé nebo přesycené), pestrosti (prostředí podmětově jednostranné nebo mnohostranné) či kvality (prostředí zdravé nebo vadné). (Kraus, 2001)

Pro výchovu je důležité, aby všechna prostředí, ve kterých se jedinec nachází, měla dostatečnou síť podnětů, které budou adekvátní jeho vývojové fázi. Při hodnocení kvality výchovného prostředí se berou v úvahu i druhy podnětů a také jejich výchovný význam. (Špičák, 1993)

Podnětné prostředí je takové prostředí, které je bohaté na podněty z nejrůznějších oblastí lidských aktivit, s bohatou nabídkou součinnosti dospělých a dětí. Je to prostředí, kdy dospělí ochotně spolupracují s dětmi, vytvářejí pro ně i překvapivé situace. Situace, ve kterých musí být dítě aktivní, řešit, hledat, nalézat, vymýšlet, uplatňovat svou fantazii. (Kolář, 2012)

Jak se však ukazuje, tak problémem poslední doby je přesycenost podněty. Prostředí podmětově chudé se objevuje pouze výjimečně, a to například ve spojení s nefungující rodinou. Zato přesycenost podněty je typická ve všech úrovních prostředí a poznamenává ve větší či menší míře každého z nás. Z pedagogického pohledu je problematická pestrost i jednostrannost podnětů. (Kraus, 2001)

Z hlediska výchovného procesu plní prostředí dvě základní funkce. První funkcí je funkce situační, kdy každá výchovná situace či výchovný zásah se odehrává vždy v nějakém konkrétním prostředí, kterým může být například školní třída nebo klubovna. Prostředí, které vytváří vnější podmínky pro výchovu. Tedy jakousi kulisu, která působí v souladu s výchovnými cíli, tedy pozitivně. Poměrně často však působí negativně a je v rozporu s těmito cíli. Nastává i situace, kdy prostředí zůstává víceméně irelevantní a působí neutrálně.

Druhou funkcí, kterou prostředí plní, je funkce výchovná. Konkrétní prostředí velmi mocně ovlivňuje jednání a výrazně se podílí na rozvoji osobnosti. Jednání dospělých, ale

i dětí se mění podle toho, jak mění prostředí. Proto se žáci chovají jinak ve školní třídě a jinak na hřišti či na výletě, jinak v divadle. Experimenty o vlivu prostředí na výkonnost bylo prokázáno, že existuje závislost mezi zlepšováním podmínek v prostředí (intenzita světla, odhlučnění, estetická úprava) a zlepšením výkonu. To samé platí i o výkonnosti žáků ve škole. (Kraus, 2008)

A právě charakteristické prostředí je jedním z typických znaků alternativního školství. Mezi specifické a často opakující se znaky alternativních škol patří především prostředí, které je uzpůsobeno dětem. Pomůcky jsou snadno přístupné v nízkých policích, ve třídách je dětská výzdoba. Dalším specifickým znakem je snaha propojení předmětů (k pochopení souvislostí a využitelnosti poznatků). Mezi učitelem a dítětem je přátelský vztah. Učitel se snaží děti pozitivně motivovat, podporovat jejich kvality i originalitu, respektovat jejich zvláštnosti. Snaží se o co nejaktivnější zapojení dítěte ve výuce, je podporována spolupráce a rozvoj komunikace. Vyučování v alternativních školách probíhá bez zvonění, ale podle momentálního zaujetí či únavy dětí. (www.alternativniskoly.cz) [online], [cit. 2017-01-12]).

Podrobnějším charakteristikám prostředí konkrétních alternativních škol se věnujeme v samostatných kapitolách.

1.3 Vymezení pojmu alternativní škola a alternativní vzdělávání

Pokud bychom chtěli vymezit pojem „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“, tak zjistíme, že výklad těchto pojmů není v literatuře ani mezi odborníky jednotný a v jeho chápání existuje (a to nejen v češtině, ale i v ostatních jazycích) terminologický chaos. Termín je často používán jako synonymum k jiným pojmům, kterými jsou například volná škola, netradiční škola, svobodná škola nebo nezávislá škola. (Průcha, 1996)

O samotnou definici alternativního vzdělávání a alternativních škol se pokouší řada odborníků, ale prozatím je výklad termínu velmi volný a nelze najít přesnou definici. Například Pedagogický slovník alternativní školu definuje jako: „*Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standartních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze*

tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandartní mohou být i některé školy státní.“ (Walter, 2001, s. 16)

Definici alternativního vzdělávání najdeme také v britském slovníku, který uvádí tuto definici: *„Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“ (Průcha, 2000, s. 173)*

Německý slovník pak říká, že: *„Alternativní škola je taková vzdělávací instituce, která se vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností, na rozdíl od standartní, běžné školy. Zatímco standartní škola se řídí podle určité normy, podle většinou státem předepsaných pravidel fungování a požadavků na cíle vzdělávání, alternativní (jinak řečeno „nestandartní“) škola z této normy vybočuje. Má své vlastní, pro jednu školu nebo skupinu škol charakteristické specifičnosti, které mohou spočívat ve zvláštním vzdělávacím programu, v odlišném repertoáru vyučovacích předmětů, v odlišném výběru učiva pro tyto předměty, ve zvláštní organizaci výuky, vztahů mezi žáky a učiteli, vztahů mezi školou a rodiči aj.“ (Průcha, 2000, s. 173)*

Významnost pojmu alternativní škola je možné posuzovat z několika významových rovin (Průcha, 2004):

- Školskopolitický význam – jedná se o všechny druhy škol, které fungují mimo sektor státních škol, ale zároveň souběžně s nimi. Jsou to tedy školy církevní, školy zřízené a řízené kulturními a jinými institucemi, různá sdružení učitelů nebo rodičů.
- Pedagogický význam - dle tohoto významu jsou jako alternativní školy označovány takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandartní, experimentální formy či metody vzdělávání, inovativní koncepce, které se liší od běžně uplatňovaných pedagogických koncepcí.
- Ekonomický význam – tento aspekt není považován za rozhodující pro vymezení „alternativnosti“, neboť podle tohoto hlediska můžeme za alternativní školy považovat ty, kde klienti, respektive jejich rodiče, obvykle platí školné. „Alternativnost“ by pak spočívala v tom, že jsou klientům za tyto poplatky nabízeny a poskytovány zvláštní služby, a to například ve formě různých benefitů. Tyto benefity se liší od těch, které poskytuje běžný program.

Uvedené roviny významových rozdílů se ovšem úzce prolínají a z toho důvodu dochází k nepřesnému splývání pojmů, kterými jsou „svobodná škola“, „alternativní škola“, „nezávislá škola“ nebo „soukromá škola“. (Průcha, 2004)

Avšak pro určení toho, která škola je a která není alternativní, není důležitý její právní status (zda je tato škola státní nebo nestátní, soukromá či církevní), nýbrž její odlišnost od standartu, který převládá ve vzdělávacím systému. Alternativní škola nemusí být pouze církevní nebo soukromá. Naopak v českém i zahraničním školství se vyskytuje mnoho škol i v rámci státního školství. Příkladem mohou být základní školy s rozšířeným vyučováním. Tyto školy se od základních škol liší tím, že mají větší proporce času vyhrazené pro určité předměty (např. matematické třídy, sportovní třídy, třídy s výukou jazyků, aj.) Jejich zřizovatelem je obec a z části Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (Průcha, 2000)

Mnohotvárnost a různorodost českého vzdělávacího systému ukazuje tabulka č. 1 a č. 2, kde jsou uvedeny údaje Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, která znázorňují počty mateřských a základních škol podle zřizovatele ve školním roce 2006/2007 – 2015/2016 (www.msmt.cz [online], [cit. 2016-12-12]).

Tabulka č. 1: Počty mateřských škol podle zřizovatele v letech 2005 – 2016

Zřizovatel		05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16
		4 834	4 815	4 808	4 809	4 826	4 880	4 931	5 011	5 085	5 158	5 209
veřejný		4 741	4 720	4 706	4 702	4 702	4 723	4 745	4 778	4 794	4 812	4 828
v tom	MŠMT	8	8	8	8	8	8	8	8	7	7	7
	obec	4 654	4 631	4 617	4 613	4 614	4 638	4 662	4 693	4 707	4 723	4 737
	jiný resort	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	kraj	79	81	81	81	80	77	75	77	80	82	84
privátní sektor		72	73	77	82	96	126	150	194	249	300	333
církev		21	22	25	25	28	31	36	39	42	46	48

Tabulka č. 2: Počty základních škol podle zřizovatele 2005 - 2016

Zřizovatel		05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	
Celkem		4 474	4 197	4 155	4 133	4 125	4 123	4 111	4 095	4 095	4 106	4 115	
v tom	veřejný	4 358	4 100	4 057	4 025	4 013	4 003	3 984	3 962	3 948	3 939	3 927	
	v tom	MŠMT	74	48	48	49	49	51	48	46	45	45	44
		obec	3 785	3 728	3 700	3 674	3 665	3 655	3 645	3 634	3 628	3 624	3 620
		jiný resort	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		kraj	499	324	309	302	299	297	291	282	275	270	263
	privátní sektor	80	61	62	68	72	80	85	91	105	124	145	
církev	36	36	36	40	40	40	42	42	42	43	43		

1.4 Vymezení pojmu inovativní škola

Koncem 90. let se termín alternativní škola a alternativní vzdělávání stal nedostačující. Začíná se používat termín inovativní vzdělávání. Avšak stejná terminologická nejednotnost, která panuje u definování a vymezení pojmu alternativní škola, je stejná i u výkladu a definování pojmu inovativní škola. Průcha (2004) se domnívá, že mezi pojmy alternativní škola a inovativní škola není žádný podstatný rozdíl. Samotný termín „inovativní škola“ má vyjadřovat to, že jde o „školy, které se účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace“. (Průcha, 2004, s. 22)

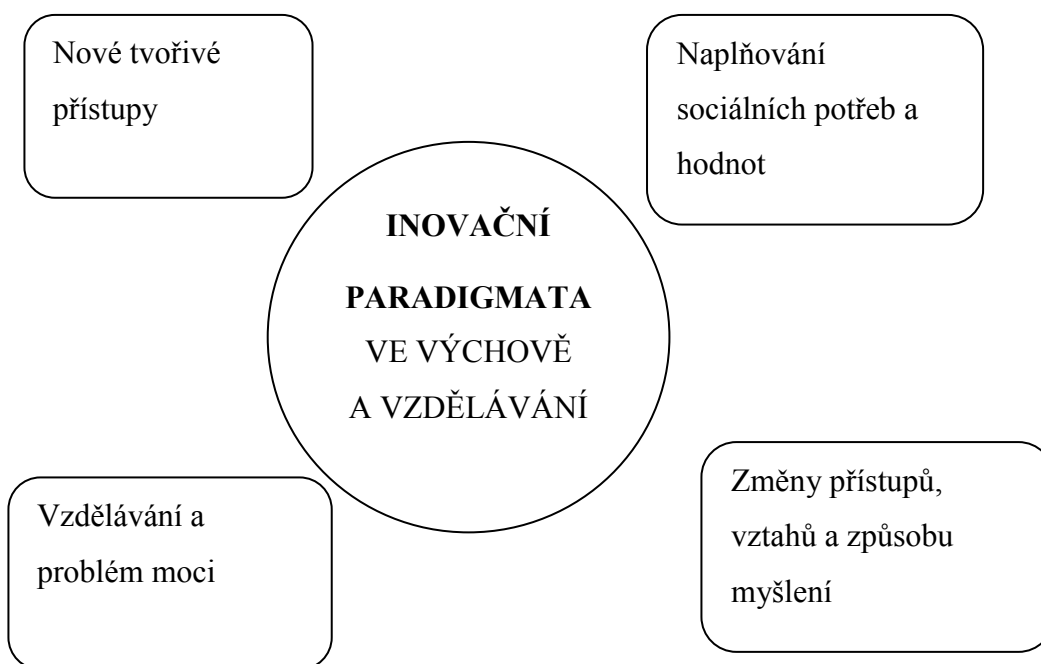
V literatuře existuje řada vymezení pojmu inovativní. Například pedagogický slovník uvádí, že pojmem „inovace ve vzdělávání“ znamená „*souhrnné označení pro nové pedagogické koncepty a praktická opatření, zvl. v obsahu a organizaci škol, edukace, hodnocení žáků, klimatu školy příznivém k žákům i veřejnosti, včetně uplatňování nových technologií ve vzdělávání. Různé inovace zavádějí jak standartní školy, tak alternativní školy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 85)

Kota a Spilková pak uvádí, že „*inovativní školy se snaží o proměnu v rámci běžné školy. Kladou důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáka, na konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání, na integraci ve vyučování, na kooperativní strategie učení, na partnerskou komunikaci uvnitř školy, spolupráci školy, rodiny, obce.*“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 96)

Inovativní školy jsou vymezovány jako školy, které „se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy a kladou důraz na: osobnost a sociální rozvoj žáků, konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání, propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí, kooperativní strategie učení, otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy, spolupráci s rodinou a místní komunitou.“ (Průcha, 2004, s. 24)

Velmi zajímavým pohledem na pochopení inovací v souvislosti se vzděláním je tzv. teorie inovačního paradigmatu. Obsah schématu ukazuje schéma na obrázku č. 1. Schéma je tvořeno čtyřmi hlavními myšlenkami a je podporováno Evropskou unií. (Čábalová, 2011)

Obrázek 1: Inovační paradigma



Zdroj: upraveno podle Čábalová, 2011, s. 70

Inovace ve výchově a vzdělávání se zaměřují na podstatu výchovy a vzdělávání ve shodě s demokratickými hodnotami, s rozvojem kultury a techniky. Využívány jsou nové originální způsoby ve vzdělávání, které využívají například e-learningové, multimediální

a virtuální prvky vzdělávání. Mohou to být také nové podoby celoživotního a distančního vzdělávání. (Čábalová, 2011)

1.5 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Přestože každá alternativní škola je nositelkou svých specifických znaků, objevují se u nich prvky, které jsou pro všechny alternativní školy shodné. O vymezení a charakteristiku těchto společných prvků se pokouší němečtí autoři Klassen a Skiera (Kantorová, 2008). Jako společné znaky uvádějí: pedocentrismus, životnost školy (učení pro život a učení vycházející ze života), individuální výchovné cíle, přiměřenost, globalismus (celistvost), tematicky integrované vyučování.

Vedle těchto společných prvků lze uvést také další společné znaky, kterými například jsou:

- vztah učitel – žák: interakce je budována na principu vzájemné úcty a tolerance, respektování. Žák i učitel jsou ve vztahu rovnocenných partnerů. Učitel je v postavení rádce, kamaráda, partnera, pomocníka, stává se facilitátorem, který pomáhá žákovi na cestě k vlastnímu sebeuvědomování a sebeobjevování.
- respektování vývojových zákonitostí: je brán zřetel na přirozený vývoj jedince. Učitel podporuje a rozvíjí individuální schopnosti a zájmy žáka),
- svoboda: dítěti je dána možnost svobodné volby, která však nevede k anarchii, ale zodpovědnosti za svá rozhodnutí, chování a jednání.
- přirozenost a tvořivá aktivita: ta vychází z přirozeného pracovního rytmu a přirozeného osvojování. Nabídka učiva vychází ze zkušeností žáků, z jejich přirozených potřeb.
- škola jako společenství žáků, učitelů i rodičů: je rozvíjena neformální spolupráce s rodinou. Rodiče participují na utváření školního života, mají možnost účastnit se výuky, mohou se podílet na přípravě a realizaci různých činností.
- netradiční formy práce: jsou využívány metody a formy práce, které jsou zcela neobvyklé či nové, je využíváno slovní hodnocení.
- pracovní prostředí: je přizpůsobeno a didakticky upraveno – členité, vybavené mobilním nábytkem, který vytváří možnost k vytváření různých zákoutí. Pomůcky, knihy, přístroje a didaktický materiál jsou snadno přístupné. (Kantorová, 2008)

O jednu z dalších charakteristik tradiční a alternativní formy vzdělávání se pokusil Rýdl. (Průcha, 2004, s. 32)

Tabulka č. 3: Rozdíly mezi alternativní a tradiční formou

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

Zdroj: Průcha, 2004, s. 32

Alternativní školy mají nepochybně pro české, stejně tak i pro zahraniční školství velký význam a plní řadu funkcí. Jejich základní funkce jsou podle Průchy (2004) především:

- Funkce kompenzační – alternativní školy kompenzují určité nedostatky, které se objevují u standartních škol. Uspokojují ty potřeby, které nemohou být uspokojeny u těchto běžných, standartních škol.
- Funkce diverzifikační – alternativní školy zajišťují určitou pluralitu ve vzdělání. Alternativní školy spolu se státními školami značně rozšiřují variability vzdělávacích a školských institucí.

- Funkce inovační – alternativní školy vytvářejí prostor, ve kterém jsou realizovány různé inovace ve vzdělávání a experimentování. Může jít o inovace v organizaci vzdělávacího procesu (nestandardní metody výuky, jiné typy psychosociálního klimatu ve třídách a školách), nebo inovace v obsahu vzdělávání (nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva ve standardních vyučovacích předmětech).

Význam alternativních škol lze spatřovat především v tom, že svou existencí ovlivňují pedagogickou teorii, odstraňují uniformitu školního vzdělávání, přehodnocují ustálené metody a formy práce ve školách a vytvářejí alternativu k běžným – tradičním školám. (Pohnětalová, 2014)

2 MOŽNOSTI ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Alternativní školy a přístupy, které se v pedagogice v prvních desetiletích 20. století objevily, reagovaly na neutěšenou situaci ve školách a necitlivý přístup k dětem v těchto zařízeních. Díky novým přístupům se centrem zájmu vzdělávání staly děti samotné.

Většina alternativních škol vychází při vzdělávání a výchově z individuálních potřeb dětí, z jejich vlastních možností, ale také ze zodpovědnosti, kterou za svou práci nesou. V alternativních školách je kladen důraz na spolupráci ve skupinách, na objevování a vnitřní motivaci. Je podporován rozvoj tvořivosti a spolupráce. Učitel je v těchto školách spíše partnerem a poradcem. Pro předškolní výchovu a vzdělávání jsou alternativní školy důležité především jako inspirativní prvek pro práci s dětmi. (Šlégl, 2012)

V následující kapitole se pokusíme o představení vybraných alternativních škol a podrobněji se zaměříme na popis prostředí a didaktického materiálu, které jsou charakteristické pro daný typ edukační koncepce.

2.1 Waldorfská škola

Waldorfská škola a waldorfská pedagogika je považována za nejznámější a pravděpodobně nejrozšířenější typ alternativní školy. Jejím zakladatelem je rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner, který je také zakladatelem antroposofie.

První školou, která vznikla na základě této koncepce, je škola pro děti zaměstnanců firmy Waldorf-Astria ve Stuttgartu. Odtud také pochází její název. (Hrdličková, 1994)

Mezi základní cíle waldorfské pedagogiky patří vytváření klidného a optimistického prostředí, kde se děti mohou projevovat přirozeně, mají zde aktivní možnost napodobovat podnětné činnosti a tvořivě se rozvíjet. Výchovná činnost je připravována tak, aby děti byly stále spoluúčastny na veškerém dění, což vede k podnícení vůle něco vytvářet, zkoušet a dokončovat. Důležitý je především citový prožitek ze společného konání a spoluúčasti.

Úkolem učitele je vytváření příjemného prostředí. Sám má být dobrým vzorem k nápodobě, má se soustředit na dobré poznání každého dítěte a rozvíjet tak jeho praktické dovednosti, představivost, tvořivost a fantazii. Učitel by měl mít blízký a propojený vztah s rodinou dětí s cílem vytváření jednotné filosofie výchovy v prostředí, které dítě obklopuje. (Průcha, 2013)

Učitelé, kteří učí ve waldorfských školách, jsou vzděláváni v dlouhodobějších kurzech waldorfské pedagogiky, které jsou organizovány Českým sdružením pro waldorfskou pedagogiku ve spolupráci s mezinárodním sdružením pro waldorfskou pedagogiku.

Waldorfské mateřské školy jsou sdružovány v Asociaci waldorfských mateřských škol. (Průcha, 2013)

Prostředí a didaktické pomůcky Waldorfské školy

Specifické pedagogické cíle, které má waldorfská pedagogika, se odrážejí také do architektonického utváření školy (nepravidelný mnohoúhelníkový půdorys, rozdělení velkých ploch, velká okna) a úpravě školního interiéru. Najdeme zde vedle jednotlivých učeben a sborovny, také vybavené knihovny, speciální pracovny, divadelní sál, dílny a další. (Grecmanová, 1996)

Škola bývá postavena v přírodním prostředí jako soustava budov ve tvaru mnohoúhelníku, který je důmyslně propojen spojovacími chodbami. Centrem budovy je velký sál, který slouží ke shromažďování žáků i osazenstva školy. Využívá se pro školní slavnosti, koncerty, ale také k setkávání se s rodiči a veřejností, popřípadě k dalším kulturním slavnostem. Výrazným prvkem řešení interiéru je rušení strohých pravoúhlých linií nejen lomenými chodbami, ale také v úpravě stropů, osvětlení a obložení stěn a dveří. Na vzdušné chodby s dostatkem světla, jehož zdrojem jsou velká okna, navazují atria, terasy, ale také jednotlivé učebny v několika křídlech budovy.

K vnitřní úpravě a vybavení tříd se používá především přírodních materiálů. Každá třída a každá chodba má jiné barevné ladění. Třídy jsou vyzdobeny reprodukcemi děl umělců, ale také pracemi žáků a květinami. Vše je účelně uspořádáno a budováno s ohledem na potřeby dětí. Cílem je, aby se děti v prostorách školy cítily volně a příjemně. V přízemí budovy a v jejím suterénu bývají technicko - hospodářské místnosti, knihovna, tělocvična, jídelna, dílny a herny. V budově bývá ordinace lékaře.

Je nutné však podotknout, že ne všechny školy si toto vybavení mohou dovolit. Řada škol pracuje v budovách, které jsou postaveny pro jiné účely. Třídy nejsou zdaleka tak dobře vybaveny a bývají přizpůsobeny požadavkům waldorfské pedagogiky pomocí rodičů, učitelů a dalších příznivců školy. (Filová, Svobodová, 2007)

Vyučovací místnosti (stejně jako další místnosti v prostorách školy), jejich pedagogická a hygienická nezávadnost, vybavení a zařízení tříd, stejně tak jako učební prostředky musí odpovídat v základu státním školám. Nesou také určité a zřejmé znaky antroposofické výchovy s akcentem na využití přírodních materiálů. Místnosti jsou vymalovány přírodními barvami, časté je dřevěné obložení místnosti a chodeb, dřevěný nábytek je napuštěný včelím voskem.

Využívány jsou také textilní doplňky (jako například závěsy, přehozy, droperie) z vlny, lnu, hedvábí. Výzdoba je tvořena dětskými výtvarnými pracemi a rukodělnou činností. (Grecmanová, 1996)

Přírodní materiály, které jsou zastoupeny ve vybavení waldorfské školy, mají význam nejen estetický a zdravotní, ale také význam filozofický, který vychází z představy, že všechny přírodní materiály jsou zdrojem životní energie, kterou člověk v životě potřebuje, ale může ji čerpat z vhodně upraveného prostředí.

Podtextem antroposofického kontextu je tendence formovat nábytek tak, aby všechny hrany byly zaoblené, neboť *„člověk, který se oklopuje takto tvarovanými předměty může uvolňovat své myšlení do prostoru, bez ohraničení, svobodně se projevovat a jednat. Naopak ten, který se rád pohybuje a žije v prostředí, kde se setkává pouze s ostrými hranami a rohy, ten myslí také jen v omezených dimenzích.* (Grecmanová, 1996, s. 10)

Využití barev, které jsou používány ve waldorfské škole, je symbolické. Jejich východiskem je Goethova nauka o barvách. Hlavní myšlenkou této nauky je, že lidé se obklopují takovými barvami, ke kterým mají vnitřní vztah. Barvami, které vyjadřují jejich pocity a determinují chování k okolnímu světu. Existují barvy, které mohou člověka podněcovat a povzbuzovat k harmonickému prožívání.

Význam barev může být: žlutá je barvou veselých lidí, modrá klidných lidí, zelená flegmatických, bílá a růžová vyrovnaných, téměř harmonických lidí a červenou barvu si volí lidé se sklonem k agresii. (Grecmanová, 1996)

Děti ve třídách waldorfských mateřských škol bývají ve věkově smíšených skupinách. (Průcha, 2013)

Na závěr je nutné říci, že waldorfský pedagogický model je natolik specifický, že vyžaduje důkladné studium a pochopení antroposofických základů. Je důležité zdůraznit, že ta škola, která nevychází ze Steinerovy antroposofie a pedagogiky, není školou waldorfskou, nýbrž

školou s waldorfskými prvky. A takových škol je u nás většina, protože není jednoduché splnit všechny antroposofické požadavky waldorfské pedagogiky a organizace školy.

Uplatnění prvků waldorfské pedagogiky najdeme i ve speciálním školství. V rámci speciálního školství je najdeme především ve školách, které se věnují mentálně a tělesně postiženým dětem. (Filová, Svobodová, 2007)

2.2 Montessoriovská škola

Školy, které vycházejí z koncepce Marie Montessori vznikaly a rozšiřovaly se na základě zkušeností a výzkumů této první italské lékařky – ženy, která se začala věnovat postiženým dětem a vytvářela pro ně pomůcky, které byly výchovně zaměřené. (Průcha, 2013)

Svoji pedagogiku budovala na vědeckém základě. Systematicky pozorovala fenomén dětské pozornosti a formou experimentu zkoumala, jak se děti projevují při interakci s didaktickým materiálem v pedagogicky připraveném prostředí. M. Montessori viděla v dítěti individualitu, která se chce sama od sebe něčemu naučit a úkolem vychovatele je pomoci mu v tom. Pomoc má být však přiměřená, aby dítě nepřestalo být samo aktivní. Aby se při manipulaci s didaktickým materiálem samo dobralo poznání světa. Přitom má být respektována skutečnost, že se dítě učí jiným způsobem než dospělí, že klíčovou roli sehrává tzv. absorbující duch, polarizace pozornosti a zohledňování senzitivních fází. (Filová, Svobodová, 2007)

Mezi základní myšlenky a cíle M. Montessori patří:

- a) Vytvořit vhodné podmínky, připravit prostředí a nabídku didaktických materiálů a přiměřených cvičení tak, aby bylo dětem umožněno soustředit se z vlastní vůle a rozvíjet své dispozice.
- b) Pomoci dítěti, aby se rozvíjelo ve svobodnou osobnost. Podpořit jeho samostatnost prostřednictvím vlastní aktivní činnosti. Citlivě rozpoznávat dětské senzitivní fáze, podpořit je vhodným didaktickým materiálem, respektovat vlastní tempo, iniciativu a svobodnou volbu. (Průcha, 2013)

I když byla Marie Montessori ve své době významnou zastánkyní a vyznavačkou pedocentrismu, tak v pedagogických myšlenkách, které se vztahují k dětem od narození do

šesti let, se nevyjadřuje pozitivně o volné dětské hře na vlastní náměty a s hračkami, nepočítá ani s pohádkovými příběhy. (Průcha, 2013)

Hračky, které jsou využívány ve třídách M. Montessori, mají mnoho vlastností, které najdeme u běžně využívaných hraček. Přesto se od nich v zásadních charakteristikách liší. Pomůcky a hračky, které se zde využívají, se snaží odrážet skutečnou realitu a nezkrslují skutečnost. (Staples, Cochran, 2007)

Prostředí a didaktické pomůcky ve škole Marie Montessori

Jedním z hlavních pilířů pedagogiky M. Montessoriové je připravené prostředí. Jeho cílem je, aby odpovídalo potřebám dětí, které se v něm mohou pohybovat tak, aby dosáhly všude tam, kam potřebují. Podstatou tohoto zdůraznění je názor, že prostředí dospělých je pro dítě nepřiměřené a nepříjemné. Zařízení pokoje je proto přizpůsobené dětským proporcím. Nábytek v místnosti, kde se děti pohybují, má být lehký, aby jej byly schopny samy přenášet. Je upraven podle jejich velikosti, takže děti mohou utírat prach nebo postavit na skříňku různé předměty. Kliky na dveřích jsou sníženy a samotné zařízení místnosti je jednoduché, účelné, estetické a pro děti snadno přístupné. Kolem stěn jsou umístěny tabule tak nízko, že si děti na ně mohou bez problémů psát a kreslit. Tím je naplňována zásada proporcionality jako důležitý vnější prvek tohoto pedagogického systému. Důležitá je svoboda pohybu, aby si dítě v prostoru nepřipadalo malé. (Hrdličková, 1994)

Vybavení místnosti je takové, aby děti mohly pracovat a učit se na různých místech – na koberci, na stolech, v koutku, u okna. Součástí vybavení místnosti jsou koberec, které jsou rozprostřeny všude tam, kde si děti hrají s didaktickým materiálem. Prostředí má být pro dítě podnětné a má jim být poskytován prostor pro objevování a poznávání. Škola má být prostředím, ve kterém jsou děti podněcovány k objevování a práci a cítí se zde příjemně. (Filová, Svobodová, 2007)

Dle Montessori je důležité, aby pracovní prostředí – pracovní stůl, nepůsobil chaoticky a nebyl přeplněn, protože by hrozilo přetížení psychiky dítěte a zejména ztráta jeho pozornosti. Na pracovním stole má mít dítě z tohoto důvodu pouze jednu pomůcku, se kterou koncentrovaně pracuje. Když jeho činnost s vybranou pomůckou ustane, uklidí ji a může si vzít novou. (Kasper, Kasperová, 2008)

Velký význam pro učení a rozvoj dětí má didaktický materiál a pomůcky. Didaktickým materiálem rozumíme různé jednoduché pomůcky pro nácvik činností, pro manipulaci, rozlišování barev, zvuků a tvarů, rozebírání a skládání, rozvíjení motorických schopností, cvičení smyslů a podobně. Pomůcky se vyznačují na jedné straně jednoduchostí a kultivovaností, na druhé straně zejména podnětností. Jsou tvořeny tak, aby s nimi bylo dítě schopno samo pracovat. (Kasper, Kasperová, 2008)

Didaktický materiál můžeme rozdělit do několika skupin (Jůva, Svobodová, 1996):

1. Materiál pro cvičení činností běžného života a sebeobsluhy.
2. Smyslový materiál (vliv povrchu, zvuku, barvy a tvaru).
3. Jazykový materiál (soubory zvířátek, obrázková abeceda).
4. Matematický materiál (geometrická tělesa).
5. Materiál ke kosmické výchově (náležitosti člověka k přírodě, soužití s ostatními lidmi v harmonii).

Specifickým znakem didaktického materiálu M. Montessori je tzv. kontrola chyb, která spočívá v samotném materiálu. Dítě získává v procesu učení zpětnou vazbu. Je opravováno samotnou pomůckou a učitel dítě nemusí kontrolovat. (Kasper, Kasperová, 2008)

Prostřednictvím didaktických pomůcek si děti cvičí svou pozornost a koncentraci. Didaktický materiál je využíván například pro poznávání vlastností v protikladech, poznávání podobného (dvojice barevných tabulek, zvonkohra s hledáním příslušných tónů), poznávání rozdílů použitím různých upravených povrchů, poznávání shodného za pomoci stavebnic a jednoduchých geometrických těles (kostky, válce, hranoly, jehlany, věže různých velikostí).

Velké množství pomůcek, které se používaly k účelné manipulaci a třídění podle váhy, velikosti a tvaru, si děti oblíbily a dávají jim přednost před dokonalými a nákladnými hračkami. Účelem je, aby děti získávaly zkušenosti a nemusely je získávat zprostředkovaně dospělými. Využitím smyslových činností děti poznávají vlastnosti věcí a ty pak nakonec synteticky pochopí.

Typickým příkladem didaktického materiálu jsou jednoduchá geometrická tělesa, jako například kužel, krychle, koule, hranol. Podobnou pomůckou jsou „vsazovací“ válce. Opakovaným cvičením má dítě dosáhnout schopnosti přiřazení velikostí. Dalším příkladem může být sbírka různých ústřížků látek nebo tenké tyčinky k počítání, písmenka vyrobená

ze smirkového papíru, kdy jsou na malých hladkých kartičkách čtvercového tvaru nalepena písmena abecedy vystřižená ze smirkového papíru. (Jůva, Svobodová, 1996)

Materiál a pomůcky byly vyvinuty na základě dlouhodobého pozorování, s ohledem na poznatky vývojové psychologie a psychologie učení. Hlavní funkcí materiálu je, aby splňoval tyto požadavky (Filová, Svobodová, 2007):

- Ohraničení obtížnosti – obtížnost je odstupňována. Každému materiálu je určen určitý druh obtížnosti, aby mohlo učení probíhat po krocích.
- Návaznost - jednotlivé pomůcky jsou zhotoveny tak, aby mezi nimi byla logická návaznost, a aby splňovaly didaktické principy od jednoduchého ke složitému, od konkrétního k abstraktnímu.
- Samokontrola – pomůcky pomáhají dítěti odhalit jeho případnou chybu a tím ho zbavují závislosti na učiteli.
- Izolace vlastnosti – pozornost dítěte je poutána na jednu jedinou vlastnost. Cílem je budování řádu.
- Přenos – poznatky a zkušenosti, které dítě získává při práci s pomůckami, mají být přenosné na věci okolního světa.
- Cvičení a opakování – pomůcky mají za úkol udržet, polarizovat, dětskou pozornost a motivovat dítě k opakovanému cvičení.
- Materializovaná abstraktnost – pomůcky umožňují pochopit abstrakci do ruky a pomáhá mu tak pochopit abstraktní prostřednictvím konkrétního.
- Jedinečnost – každá pomůcka se nachází ve třídě pouze jedenkrát. Dítě se tak musí dohodnout s jiným dítětem, které s pomůckou pracuje, nebo musí čekat, až je pomůcka volná. To poskytuje cenný prostor pro sociální učení.
- Estetičnost – pomůcky díky svému vzhledu vyzívají dítě k tomu, aby se jím dítě zaobíralo, aby s ním provádělo cvičení a prostřednictvím toho porozumělo světu.
- Kvalita – důležitá je kvalita používaného materiálu.

K práci s pomůckami dochází především v hodinách volné práce. K té se využívá všech dostupných prostor, kterými jsou někdy i tělocvična či sklepní prostory. Dveře místnosti jsou zpravidla otevřeny. (Filová, Svobodová, 2007)

Tajemství „otevřených dveří“ však neznamená pouze volný pohyb uvnitř skupiny, ale i mezi skupinami, které mohou být na různé úrovni vědomostí i dovedností. (Zelinková, 1997)

Děti pracují s pomůckami obvykle individuálně a tempem, které si určují samy. Proto je velmi důležitá připravenost a dostupnost pomůcek. Každá pomůcka má své vlastní místo a po ukončení činnosti s pomůckou je důležité, aby dítě pomůcku uložilo na jeho původní místo. Učí se tím pořádku. (Hrdličková, 1994)

Ve třídách školy M. Montessori jsou děti rozděleny do věkově smíšených skupin. Je důležité, aby se děti od sebe vzájemně učily a tím se rozvíjely a zdokonalovaly. Zároveň má každé dítě nárok na svůj vlastní prostor, aby se mohlo samostatně věnovat své činnosti. (Průcha, 2013)

Optimální počet dětí ve třídě je 30 – 40 dětí, popřípadě i více. V tomto případě záleží na schopnostech učitele. Marie Montessori se domnívá, že pokud klesne počet dětí ve třídě pod 25, snižuje se tím úroveň. Při počtu osmi dětí ve třídě je obtížné dosáhnout dobrých výsledků. (Zelinková, 1997)

Učitelé, kteří pracují ve školách, které se zaměřují na pedagogiku M. Montessori, se připravují v dlouhodobějších kurzech Montessori pedagogiky, která je zajišťována Společností Montessori pod mezinárodní supervizí. Kromě mateřských škol jsou rozšířena také centra pro předškolní děti s touto orientací, ale v nich není dostatečně ověřováno skutečné uplatňování Montessori koncepce. Základní školy Montessori navazují na mateřské školy, čímž je zajištěna návaznost tohoto alternativního programu. (Průcha, 2013)

2.3 Freinetovská škola

Orientace na dítě vedla pedagogy tzv. nové výchovy k tomu, aby své výchovné postupy odvozovali od přání, možností a potřeb dítěte a brali přitom současně ohled na potřeby společnosti. Jedním z nejvýznamnějších představitelů a reprezentantů tohoto hnutí je C. Freinet.

Školy C. Freineta mají pracovní charakter. Jejich nejdůležitějším principem je práce – a to ať fyzická či duševní. Práce je chápána jako činnost, která může uspokojovat nejdůležitější

fyziologické a psychologické potřeby. Je nepostradatelná pro rozvinutí vlastního já. Duševní práce nesmí být oddělena od práce praktické. (Kantorová, 2008)

Práce má uspokojovat přirozené potřeby žáků. Pokud práce tyto potřeby uspokojuje, je podle Freineta zajímavější než hra. K realizaci svých záměrů Freinet vytvořil celý soubor výchovných a vzdělávacích prostředků.

Podstatnou podmínkou pro realizaci koncepce ve škole je utváření takové sociální atmosféry, ve které se mohou děti svobodně vyjadřovat. Škola musí být těsně spjata s prostředím, ve kterém dítě pracuje a kde dítě žije. (Maňák, 1997)

Prostředí a didaktické pomůcky Freinetovské školy

Jedním z nejdůležitějších požadavků Freinetovy školy je vybavení a architektonické řešení třídy. Architektura školy vychází z pracovního ducha. Ve školách vznikají prostory pro společná setkání a pro školní slavnosti. Tradiční třídy jsou nahrazeny pracovny, které jsou nazývány pracovními ateliéry. Ty slouží k praktickým činnostem. Ateliéry jsou vybaveny flexibilním nábytkem, který lze jednoduše sestavit v závislosti na preferovaných činnostech. Třída je rozdělena na prostor pro společné činnosti žáků a na jednotlivé ateliéry. Nacházejí se tu čtecí koutky, klidové zóny pro samostatnou práci, diskusní prostory. Pracovní ateliéry sloužily jak činnostem manuálními, tak i duševními. (Kasper, Kasperová, 2008)

V pracovních ateliérech je umístěn vhodný materiál, se kterým mohou žáci kdykoliv pracovat podle vlastního zájmu. K dispozici tu je například papír, barvy, koutek pro malování, modelování, pro práci s textílem, pomůcky pro přírodovědné pozorování. (Maňák, 1997)

Vedle pracovního charakteru učeben se Freinet zasadil také o zakládání školních zahrad a dílen.

Další Freinetovou snahou bylo učebnice přebytečnými a nahradit je pracovními listy, které by obsahovaly patřičné učivo. Pracovní listy byly zpracovány nejen učiteli, ale také spisovateli i samotnými žáky. Postupně se pracovní listy vyvinuly v jistou formu předmětové kartotéky, která obsahovala učivo matematiky, jazyků, zeměpisu, biologie či zeměpisu. (Kasper, Kasperová, 2008)

Kartotéka postupně obsahovala až dvacet tisíc odborných karet, které byly rozděleny do krabic podle tématu. Na zpracování a obsahu karet se vedle učitelů podíleli také odborníci z praxe. Byli to různí řemeslníci, obchodníci, úředníci a další. Obsahem pracovních karet byly jak souvislé texty, tak i statistiky, návody, odborné analýzy. V některých případech také pracovní postupy. Karty byly velmi dobře didakticky zpracované. Mnohé z nich jsou doplněny i klíčem se správným řešením, stejně jako pomocnými kartami pro učitele.

Vedle odborných karet měla každá třída také svou kartotéku vlastních prací, která obsahovala texty, nákresy a analýzy, které se zakládaly na studiu autentických knih, časopisů a různých pramenů.

Stejně jako byly učební pomůcky flexibilní a dynamické, měl být otevřený také učební plán. Základní vyučovací jednotkou byl týdenní vyučovací plán. Ten byl v pondělí navržen samotným žákem a po diskusi s učitelem byl buď pozměněn, nebo přijat. Obsahem plánu byla témata, kterými se měl žák v daném týdnu zabývat a úkoly, které měl splnit. Na konci týdne žák označil, které úkoly se mu podařilo splnit, které nikoliv. Na individuálně sestaveném plánu Freinet vyzdvihoval možnost plánované a cílevědomé práce, principy zodpovědnosti a samostatnosti. (Kasper, Kasperová, 2008)

V pedagogickém konceptu C. Freineta lze nalézt dva originální prvky, a to školní tiskárnu a korespondenci mezi školami.

Technika školní korespondence je známá: dvě třídy se stejně starými dětmi a přibližně stejným počtem žáků si mezi sebou pravidelně vyměňují dopisy, nahrané magnetofonové pásky, dokumenty nebo balíčky s výrobky. Aby toto partnerství bylo skutečně funkční a podněcující, musí být plně integrováno do chodu třídy. Nesmí se stát pouze dodatkovou činností nebo hrou. (Rýdl, 1994)

Školní tiskárna slouží k tvorbě vlastních kreativních textů s obsahem různých předmětů. Žáci se tak učí konkrétní práci s textem. Zároveň získávají poznatky a celkový obraz světa v souvislostech.

Školní tiskárna se stala jednou ze základních pomůcek nejen při vyučování čtení a psaní, ale i při vydávání dětských časopisů, při realizaci třídní i mezitřídní korespondence. Tvorbou vlastních pracovních knih a školního časopisu je nezáměrně rozvíjeno prosociální chování žáků. (Kasper, Kasperová, 2008)

Stejně jako pro ostatní alternativní školy je i pro Freinetovy školy charakteristickým rysem princip spolupráce mezi žáky, rodiči a učiteli. Výrazem spolupráce a samostatnosti, ale i vysoké míry zodpovědnosti dětí za průběh samotného vyučování a chodu celé školy, je funkční žákovská samospráva.

A právě spolupráce, zdravé sebevědomí a zodpovědnost jsou centrálními tématy Freinetova pedagogického myšlení. (Kantorová, 2008)

Podstatným rysem Freinetovy pedagogiky je také podporování zásad tzv. třídní demokracie. Freinet zavádí možnost, že každé dítě má možnost se vyjádřit k chodu třídy i školy. K tomu účelu sloužila třídní nástěnka, která byla rozdělena do čtyř sloupců, do nichž mohl každý žák svobodně napsat své názory, připomínky či komentáře, svou chválu i kritiku. První sloupec sloužil ke kritickým poznámkám, druhý k poznámkám pochvalným, třetí sloužil k vyjádření přání a do čtvrtého žáci zapisovali, co se jim v průběhu týdne podařilo uskutečnit. Jednotlivé zápisy pak byly v rámci třídní samosprávy analyzovány a řešeny se všemi členy třídy. (Kasper, Kasperová, 2008)

V České republice prozatím neexistuje žádná škola, která by se hlásila k pedagogice C. Freineta. Přesto se některé prvky (jako například korespondence mezi školami, vytváření vlastního časopisu či školní tiskárna) v české pedagogice objevují. (Filová, Svobodová, 2007)

2.4 Škola Jenského plánu

Pedagogika tzv. Jenského plánu byla vytvořena německým pedagogem Peterem Petersenem. Základním znakem této pedagogické koncepce je teze, že člověk poznává a získává sociální a etické vlastnosti pouze činností a jejich ověření probíhá ve společenství.

Mezi základní a charakteristické prvky Jenského plánu patří:

- a) Rytmičtý týdenní plán, při kterém jsou využívány netradiční formy práce, kterými jsou například kruh, rozhovor, slanost.
- b) Kmenové skupiny jsou rozděleny striktně podle věku.
- c) Ve výchově a vzdělávání je preferována sociální dimenze.

- d) Priorita výchovy v procesu vyučování, kde dominuje proces humanizace vzdělávacích úkolů. (Hrdličková, 1994)

Prostředí a didaktický materiál koncepce Jenského plánu

Ústřední myšlenkou školy Jenského plánu je školní pospolitost, jejíž jádro tvoří jako dosud třída, ale přirozená skupina, která by měla odpovídat situaci v normálním životě. Tato přirozená skupina vzniká na základě svobodného a dobrovolného seskupování se žáků. (Jůva, Svobodová, 1996)

Petersen rozdělil deset školních let do čtyř věkových skupin tzv. kmenových skupin, které jsou tvořeny dětmi podle věkových stupňů. Domníval se, že rozdělením dětí do stupňů vzniká silně motivující prostředí a je tím umožněna skutečné spolupráce žáků. Tato školní pospolitost má velkou socializační funkci. Přirozenou cestou se v ní rozvíjí různé formy pospolitého života, kterými jsou přirozené žákovské skupiny, skupiny pracovní, kamarádské vztahy, společná účast na kurzech a jiných školních aktivitách. Probíhají v ní slavnosti, divadelní a hudební představení Pospolitostí je zabezpečena společná účast na vycházkách i dalších výchovných projektech školy. (Jůva, Svobodová, 1996)

Těmto výchovným záměrům je přizpůsobeno také prostředí školy. Budova, učebny, pracovny a také jejich vybavení má odpovídat pracovnímu charakteru školy. Má být umožněn volný pohyb žáků, stejně tak jako nejrůznější formy skupinového i individuálního vyučování, stejně i další aktivity, které jsou ve škole uskutečňovány. (Jůva, Svobodová, 1996)

Prostředí pro výuku je tvořeno tzv. obytným pokojem, který je paralelou k životu v rodině. Tato myšlenka vychází z celého směřování jenské pedagogiky, která ustupuje od tradičního modelu výchovy, tedy i tradičního prostoru pro výuku a zdůrazňuje výchovu založenou na modelu rodiny.

I třída má vycházet z této ideje. Učebna má působit tak, aby byla vnímána jako vlastní pokoj, za který se budou děti i učitel cítit společně zodpovědní.

Úklid učebny se stane organickou součástí práce a nemusí být službou, kterou vykonávají zaměstnanci školy.

Místo obvyklého rozložení lavic se ve třídě objevují lehké a jednoduché stolky, které jsou vhodné nejen k pracovní činnosti, ale použitelné také pro případné přemísťování. Židle

jsou sklopné a při jejich výrobě se bral zřetel na správné držení těla. Stoly jsou přenosné, bez zásuvek a je možné je sestavit do skupin.

Třídy bývají vybaveny řadou poliček a skříněk, které jsou využitelné pro uložení materiálů, kterými jsou například knihy, hračky a další předměty. Samotné učební pomůcky jsou uloženy tak, aby byly k dispozici kterémukoliv žákovi.

Děti se aktivně podílejí na vyzdobení třídy. Dekorují ji vlastními ilustracemi, přinášejí své vlastní věci, hračky. Do třídy mohou donést akvária, květiny.

Během vyučování se děti mohou po místnosti volně pohybovat. Vytváří se tak atmosféra domova, o který všichni společně pečují. (Filová, Svobodová, 2007)

Děti, které pracují v tomto prostoru se spolužáky, se musí vzájemně respektovat, a to jak z hlediska potřeb, tak i z hlediska organizačního zajištění. V obytné místnosti se smí odehrávat pouze to, co sami chceme. Práce a činnosti, při kterých vzniká mnoho hluku, se musí vykonávat jinde. Dveře tříd zůstávají otevřené. Avšak stejná pravidla, která musejí dodržovat děti, musí dodržovat také dospělí. (Rýdl, 2001)

Třída tak nabývá podoby domova, ale zároveň plnohodnotného pracovního prostředí. (Filová, Svobodová, 2007)

Pozornost by vedle prostor jednotlivých kolektivů měla být věnována také školní budově jako celku. Škola by měla být situována tak, aby bylo možné zahrnout bližší okolí školy do školní výchovy. Kolem školy by mělo být hodně zeleně, příležitostí ke hraní, stejně jako možností pro zřízení školních zahrad a chování zvířat. (Rýdl, 2001)

V současné době školy Jenského plánu v České republice neexistují, nebo alespoň není jejich existence nikde evidována. Nejvíce jich můžeme najít v Holandsku, poté v Německu a Belgii, ale i jinde ve světě. (Filová, Svobodová, 2007)

2.5 Daltonská škola

Daltonský plán je vzdělávací metoda, kterou světu představila americká učitelka Helen Parhurstová.

V kontextu reformně-pedagogických hnutí první poloviny 20. století lze daltonský plán řadit mezi pedocentrické směry, které zásadním způsobem obrátily pozornost výuky

k osobnosti dítěte. Od dalších alternativních směrů se liší tím, že se nejedná o ucelený systém, podle kterého se musí postupovat krok za krokem. Jedná se o soubor principů ovlivňujících od základů výuku. (Filová, Svobodová, 2007)

Východiskem a hlavní myšlenkou daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučování a organizace práce. Parkhurstová poprvé rozdělila učebnu do tzv. předmětových okrsků podle ročníků a vybavila ji potřebnými pomůckami. Umožnila tak individualizaci výuky a samostatné získávání vědomostí. Ve své práci využila poznatků M. Montessoriové, které ve svém systému zdokonalila. (Jůva, Svobodová, 1996)

Mezi ústřední myšlenky daltonského plánu patří:

- a) Vést děti k odpovědnosti na bázi svobody, učit se zacházet se svobodou, učit se spolupracovat, upevňovat zdravé sebevědomí.
- b) Postupné nabývání samostatnosti v rozhodování, ve volbě postupu, odhadování svých vlastních schopností, učit se hodnotit své výsledky.
- c) Učit se odhadovat své možnosti, učit se pracovat na určitém úkolu, zažívat plánování práce, aktivovat odpovědnost při jejím plnění a dokončování. (Průcha, 2013)

Prostředí a didaktický materiál využívaný ve škole Daltonského plánu

K realizaci daltonského plánu lze využít specifické didaktické pomůcky. Mezi typické rysy daltonských škol patří používání barev pro označení jednotlivých dnů v týdnu. Každému dni v týdnu patří jeho vlastní barva. Využívání barev je prostředkem komunikace a slouží k tomu, aby i nejmladší děti měly přehled o dnech v týdnu ještě předtím, než se naučí číst. Možnost využití barev je neomezené a není omezeno pouze na pět dní v týdnu.

Další pomůckou, která je využívána v daltonských školách, je tabule úkolů. Tabule je zavěšena na zdi tak, aby na ni děti dosáhly a byla přístupná i menším dětem. Na tabuli jsou umístěny kartičky s úkoly. Jedná se o úkoly, kterými jsou například zalévání květin, úklid skříní, rozdělování pomůcek, a podobně. Nejmladší děti zpočátku spolupracují se staršími kamarády a teprve tehdy, až jsou připraveny, je jim přidělen samostatný úkol.

Balíček denního režimu je další z pomůcek, které jsou používány v daltonských školách. Balíček je tvořen souborem karet, na kterých jsou vyobrazeny symboly různých aktivit, z kterých se posléze skládá přehledný denní režim. (Wenke, Röhner, 2000)

Před stanovením denního režimu je důležité karty se symboly dětem představit a pohovořit s nimi o nich. Používání kartiček se symboly je součástí řízení třídy a jejich pomocí jsou děti jednoduchým způsobem vtaženy do její organizace. Můžeme tak podporovat jejich spoluzodpovědnost za proces. (Wenke, Röhner, 2000)

Mezi kroky, které jsou důležité k tomu, aby si děti uvědomily své povinnosti, je nechat je vyzkoušet plný sled aktivit. Je důležité, aby pochopily, jaký je cíl práce.

V některých daltonských školách nepracují žáci s tabulemi, ale s úkolovými listy nebo knížkou. Úkolový list obsahuje určitý počet instrukcí pro jeden týden. Na konci týdne jsou všechny úkoly splněny a list se může odnést domů. Rodiče se tak mohou seznámit s úkoly, které děti vypracovaly.

Stránky v knížce jsou rozděleny jako úkolové listy. Práce s knížkou může probíhat dvojitým způsobem. Prvním způsobem lze s knížkou pracovat tak, že každá stránka obsahuje jinou kombinaci zadání. První týden může dítě pracovat podle zadání na straně jedna, druhý týden podle zadání na straně dvě. Pořadí, v jakém budou aktivity splněny, záleží na dítěti.

U druhého způsobu využívání knížky se knížka nevyužívá jako sbírka týdenních úkolů, ale zahrnuje program šesti týdnů.

Flexibilní možnost využívání knížky dává žákům větší možnosti učit se plánovat a také více volnosti. Pro označení splnění daného úkolu je vhodné využít razítko s datem. Učitel má tak možnost získat přehled o oblíbenosti předmětů a získává tak více možností k ovlivnění procesu volby. (Wenke, Röhner, 2000)

Proces volby může dobře stimulovat prostředí. Dětský zájem je silnější, čím přitažlivější je materiál. Prezentace materiálů a zařízení třídy je velmi důležité. Děti hledají vlastní cesty k učení a okolní prostředí je může k tomu podněcovat.

Vzhledem k tomu, že třída je obvykle menší než bychom potřebovali, je nutné s místem dobře hospodařit. Práce v centrech aktivit je příkladem toho, jak lze zrovnoprávnit specifické funkce jednotlivých činností. Jednotlivé materiály jsou dosažitelné, skříně jsou otevřené a vše má své stálé místo. Vyhledání toho nejvhodnějšího a nejlogičtějšího místa je možné za pomoci spolupráce dětí.

V centrech aktivit je možnost nalezení místa pro mnoho rozdílných aktivit. Důležité je, aby se pracovní místa vzájemně nerušila. Mimoto centra potřebují vlastní intimitu a atmosféru,

aby bylo dětem poskytnuto místo pro hru i koncentraci. Jednotlivá centra lze oddělit skříněmi, důležité je i místo určené k rozhovorům v kruhu.

Centrum aktivit je možné vytvořit i mimo třídu. Tímto způsobem se děti učí pracovat na svou vlastní odpovědnost.

Nejdůležitější je, aby byl materiál uspořádán tak, aby byl dětem dostupný. Materiál je přístupnější, pokud je uložen v dobře připevněných poličkách nebo na stojáncích, ideální jsou otevřené skříně.

Abychom dokázali udržet pořádek, je nutné vše určitým způsobem označit. Jednotlivé regály můžeme označit například obrázky nebo etiketami, které korespondují s jejich obsahem. Skládačky a stavebnice by měly být rozděleny podle jejich obtížnosti a druhu. Často jsou používány také kódovací barvy, které umožňují dětem snadnější orientaci. (Wenke, Röhner, 2000)

Zařízení ve třídách vyšších ročníků je podobné jako zařízení ve třídách předškoláků. Úkolová tabule je doplněna o učivo a předměty vyšších ročníků. Stále se i tu předpokládá, že žáci mají možnost volby.

Žáci ve škole Daltonského plánu jsou rozděleni podle věku do tříd. Každá třída má svého třídního učitele.

3 MOŽNOSTI INOVATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem inovace je velmi frekventovaný. V obecné rovině jej lze chápat jako objevování, zdokonalování a zavádění něčeho nového. V oblasti vzdělávání se jedná o permanentní proces, při kterém jsou hledány účinnější postupy. Nové metody a poznatky jsou uváděny do vzdělávacího procesu a do konkrétního procesu vyučování. (Kolář, 2012)

Určitě není nutné zdůrazňovat, že inovace jsou potřebné nejen pro zvyšování efektivnosti edukačního procesu, ale také proto, aby edukační proces byl v souladu s nejnovějšími poznatky o něm. Rozhodující úlohu v procesu inovací sehrává pedagog, který musí být tvořivý a který má zájem o inovace. Pedagog, který akceptuje nejen teoretické poznatky, ale i on sám hledá nové metody, které může využít ve výuce, inovuje obsah výuky a podobně. (Petlák, 2012)

Avšak principy směrů a přístupů, které jsou nazývány jako inovativní, nové, jsou už ve skutečnosti sto let známé. Jejich „novost“ spočívá v tom, že se nestaly a nejsou přetrvávajícími pedagogickými koncepcemi, ale stávají se doplňujícími alternativami k běžnému, většinovému školství.

Cílem kapitoly je představit vybrané edukační koncepce, které jsou využívány v současné pedagogické praxi a oživují výuku v běžné, klasické škole.

3.1 Intuitivní pedagogika

Jak už samotný název „intuitivní pedagogika“ napovídá, intuice hraje v pedagogické práci zásadní roli. Za intuici zde však není považováno něco, co je bezplánovité a neurčité, ale něco, co v sobě plán „moudře“ skrývá. (www.rodinaaskola.cz [online.] [cit. 2016-12-12])

Hnutí intuitivní pedagogiky vzniklo před 30 lety ve Švédsku v městě Järnė z iniciativy skladatele, hudebníka, eurytmisty a waldorfského učitele Pára Ahlboma. Jedná se o alternativní směr vzdělávání, který učitele zavádí do dětského světa smysluplných her, ve kterém se buduje nejen pevný základ vzdělanosti každého dítěte, ale také svobodná osobnost. Stěžejní myšlenkou intuitivní pedagogiky se stává potřeba plného pochopení dětského vnímání světa, který je z významné části tvořen právě světem her. Znakem, který je nejnápadnější při dětském hraní, je radostný pohyb. A právě ten je podle Pára Ahlboma nutné ve škole pěstovat.

Pära Ahlbom se spolu se svými kolegy snažil pochopit dětský svět, „vzpomenout“ si na své vlastní dětství. Dětský svět se jim přestal jevit jako jakési ideální a čistě pozitivní období. Pochopili, že děti zažívají mnohá traumata, která jim způsobují dospělí, aniž by si to sami uvědomili. A právě dobrý učitel by si měl být těchto věcí vědom. Měl by se umět vcítit do dětské duše. (www.rodinaaskola.cz [online] [cit. 2016-12-12])

V osmdesátých letech založil Pära Ahlbom spolu s Merete Lovlie ve městě Järnė ve Švédsku školu Solvik. Zakladatelé této školy ji pokládali za waldorfskou, protože její východiskem byla antroposofie a pedagogické ideje Rudolfa Steinera. Zřejmě proto je poměrně rozšířený názor, že intuitivní pedagogika je určitá lepší alternativa k waldorfské pedagogice. Ve skutečnosti se však nejedná o alternativu, ale spíše o prohloubení waldorfského impulsu, nebo dokonce návrat k pramenům waldorfské pedagogiky. (www.modernivzdelavani.cz [online] [cit. 2016-12-12])

Na počátku intuitivní pedagogiky bylo hraní. Obyčejné dětské hry, k jejichž podstatě se Pär Ahlbom a jeho kolegové snažili dostat. Hledali odpověď na otázky, co je tak skvělého na honičce, na slepé bábě nebo na schovávané? Proč už si dospělí neumějí hrát jako děti? A právě na spoustu otázek hledá intuitivní pedagogika odpověď.

Cílem intuitivní pedagogiky je v prvních čtyřech ročnících školy rozvíjet smyslovou pozornost a intuici, neboť jsou důležitější pro život než znalost faktů, která se děti naučí ve vyšších ročnících.

Smyslová pozornost spočívá v tom, že je dítě například schopné pohybovat se i v náročném terénu, aniž by upadlo. Je schopné chytit létající nebo padající předmět, který má nejrůznější tvary. Děti se naučí intuitivně rozlišovat, co je v dané situaci vhodnější, i když mu rozum říká něco jiného. (www.modernivzdelavani.cz [online] [cit. 2016-12-12])

Obraz žáků sedících v lavicích po celou dobu výuky je typický pro běžnou školu, ale je v přímém rozporu s intuitivní pedagogikou. Ve škole Solvik je možné vidět žáky, jak při psaní do sešitů zaujmají nejrůznější polohy. (www.rodinaaskola.cz [cit.online] [cit. 2016-12-12])

Mezi základní principy intuitivní pedagogiky patří neuplatňování moci nad dítětem. Nutit dítě k jakékoli činnosti či čemukoli jinému je intuitivní pedagogice cizí. Podle názoru Pära Ahlboma se děti k poznání dostávají pomocí nejrůznějších her a činností, u kterých je patrná plná pozornost.

Učební plán školy Solvik je sice rámcově dán, ale daleko více než na jiných školách se vychází z pedagogické intuice. Předpokladem k tomu, aby škola splnila svůj účel, tzn. aby se děti staly člověkem, který je vnitřně svobodný, schopný samostatně utvářet svůj život. Člověkem, který je odolný k vnější manipulaci. To spočívá v zajištění takových pedagogů, kteří těmto cílům odpovídají. Jsou to pedagogové, kteří jsou ochotni na sobě stále pracovat, a které pak děti vnímají jako osobnosti, které je hodné následovat. Děti se totiž učí nejen ze slov, ale daleko více z vnitřních postojů a činů učitele. (www.modernivzdelavani.cz [online] [cit. 2016-12-12])

Z tohoto důvodu jsou kladeny vysoké nároky na učitele. Ve Švedsku, Německu, Finsku, ale také v jiných zemích existují školení této intuitivní schopnosti. Školení a semináře jsou vedeny panem Ahlbomem a jeho žáky. Školení se skládá z uměleckých a pohybových cvičení a pedagogicko-psychologických rozhovorů. Tato školení jsou do velké míry zaměřená na osvobození se pedagoga od vnitřní nesvobody. (www.rodinaaskola.cz [online] [cit. 2016-12-12])

3.2 Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika, nebo také pedagogika zážitku, je známá už několik tisíc let. Dá se říci, že celé lidstvo se posouvá díky zkušenostem a chybám z vlastní praxe, a to díky výchově zážitkem. Zážitková pedagogika je primárně postavena na vlastní zkušenosti vychovávaného. (Verešová, 2014)

Velmi významný odkaz pro zážitkovou pedagogiku zanechal J. A. Komenský, podle kterého člověk získává nejdůležitější zkušenosti pomocí vlastních smyslů. Ve svém přístupu prosazoval celkový rozvoj člověka, kdy je důležité vzdělávat srdce, ducha, jazyk a ruku. (Verešová, 2014)

Fenomén výchovy prožitkem nemá dosud pevné teoretické ukotvení a přesná definice a vymezení zážitkové pedagogiky se stále vyvíjí.

Za zakladatele a propagátora moderní pedagogiky zážitku je považován Outward Bound Kurt Hahn – německý pedagog, realizátor mnohých zážitkových projektů a zakladatel nejdůležitější instituce, která zastřešuje pedagogiku zážitku. Nejpodstatnějším cílem pro něj byl rozvoj charakteru, poté inteligence a teprve nakonec vzdělání. Zastával názor, že cílem výchovy není shromažďování vědomostí, ale otevírání cest zážitkům, které pomáhají lidem nacházet jejich schopnosti a talenty. (Verešová, 2014)

Samotný pojem „zážitková pedagogika“ je často chápán jako jeden z přístupů k pedagogice volného času. Vychází z předpokladu, že ve volném čase si člověk sám volí a vybírá aktivity, o které má zájem, které má rád. Tyto aktivity jsou spojeny s hlubšími a intenzivnějšími zážitky. Druhým aspektem je, že pro volný čas si volíme nabídky takových činností, které s hlubšími zážitky souvisejí. Zážitková pedagogika se zabývá také otázkami primární a sekundární prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. (Kolář, 2012)

Zážitková pedagogika si prozatím v českém prostředí nezískala samostatné místo v systematickém uchopení pedagogických procesů. Nejčastěji jsou pro ni používány termíny jako „výchova prožitkem“, „výchova zážitkem“, „výchova dobrodružstvím“, a podobně. Jistý pojmový chaos může souviset se snahou o překlad obdobných směrů, které jsou využívány v zahraničí. (Gymnasion, 2004)

Kratochvílová (Verešová, 2014) definuje pedagogiku zážitku jako teorii a metodiku výchovy zážitkem, jehož cílem je rozvoj kompletního rozvoje osobnosti. Využívá specifické formy, metody a prostředky výchovy, které jsou založeny na osobních zážitcích a získaných zkušenostech. (Verešová, 2014)

Je možné říci, že v aplikaci zážitkové pedagogiky se prolínají a uplatňují mnohé pedagogické směry. Inspiraci zážitková pedagogika hledá například ve waldorfské, globální a ekologické pedagogice, stejně tak jako v klasickém školství, sportu či uměleckých činnostech.

Základem zážitkové pedagogiky v obecné rovině je vlastní aktivita, prostřednictvím které vychovávaný získává zážitky.

Pro českou zážitkovou pedagogiku je charakteristické zdůraznění především slov prožitek, zážitek, zkušenost, které jsou vyvolány v procesu dramatizace (v cíleně plánovaných a uváděných situacích). Prostředkem, který je nejčastěji využíván, je hra. Celý proces je pak po celou dobu svého trvání a průběhu evaluován a zpracováván se snahou co největšího rozvojového potenciálu. Pro tento přístup je česká zážitková pedagogika jedinečná. Cílem jejího pojetí je rozvoj osobnosti více než rozvoj vědomostí a dovedností. (Hanus, Chytilová, 2009)

Zážitkovou pedagogiku můžeme chápat jako teorii výchovy prožitkem a teorii výchovy k prožívání. Typické pro ni je především zakotvení zážitku do jeho širších souvislostí,

znalost a analýza cílů, které navozují situaci, cílené vyvolání prožitku a převedení do zkušenosti.

Výchova zážitkem je komplexní proces, který v sobě zahrnuje zážitek, vnímavost, chování a poznání. Snaží se zapojit také emoce, představivost, intelekt a fyzické tělo. (Zoom, 2008)

Zážitek, jako metoda učení, má široké pole využití. Zážitkové aktivity nejsou pouze o zábavě a příjemných vzpomínkách. Jsou především pomocí při rozvoji účastníka, a to hlavně v oblasti postojů a sociálních zručností. (Zoom, 2008)

Typické pro zážitkovou pedagogiku je zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Důležité není jenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů při navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, která může být opětovně využita. (Gymnasion, 2004)

Přirozeně nestačí pouze „nějaký“ fyzický či emocionální zážitek na to, aby se člověk něco naučil. Rozdíl mezi zážitkem rekreačním a zážitkem pedagogickým spočívá v reflexi. K učení dochází až po zpracování zkušenosti, kterou zážitek vyvolal. To znamená, že není důležité pro získání zkušenosti samotná aktivita, ale stejně důležitá je reflexe následného upevnění získaného poznatku či zkušenosti. (Zoom, 2008)

Jednou z nejznámějších institucí, která se zabývá zážitkovou pedagogikou, je Prázdninová škola Lipnice. Jejím specifikem je cílené zaměření činností na období adolescence a pozdní adolescence. Jejím heslem je: „zážitek, hra, evalvace“.

Projekty uskutečňované v rámci prázdninové školy trvají 3-18 dní a jsou dynamicky orientované na střídání jednotlivých činností, které jsou umělecké, sportovní a technické. Společně pak vytváří zážitek, který prochází reflexí účastníka, působí na sebezpoznání a seberozvoj.

Samotná realizace projektu probíhá vytvářením neobvyklých a problémových situací, aktivní reflexí individuálních potřeb, rozvíjením fantazie, skupinovým prožíváním, udržováním psychické vyrovnanosti, rozvojem sociálních zručností a změnou hodnotové orientace. (Verešová, 2014)

3.3 Zdravá škola

Program Škola podporující zdraví byl v České republice jedním z prvních programů, které po roce 1989 přinesly ucelenou vizi postupu změny pojetí hlavního proudu vzdělávání, pedagogiky a školy z hlediska perspektiv politického a společenského vývoje (Spilková, 2005)

Součástí programu je projekt Zdravá škola, který sdružuje 40 evropských zemí. Jeho patronem je Světová zdravotnická organizace. V České republice je garantem tohoto programu Státní zdravotní ústav. Posláním programu je dosáhnout toho, aby každé dítě v ČR mělo možnost vzdělávat se ve škole, která veškerou svou činností podporuje zdraví.

K programu Zdravá škola se České republice hlásí přibližně 200 škol, kdy polovinu ze zmíněného počtu tvoří školy mateřské a polovinu školy základní. (Kasíková, Vališová, 2007)

Do sítě škol podporujících zdraví se hlásí školy všech velikostí z nejrůznějších lokalit.

Nejvýznamnějšími aktéry procesu podpory zdraví jsou pedagogové a rodiče. Klíčovou institucí je pak vedle rodiny škola.

Cílem zdravé školy je *„vytváření bezpečného sociálního prostředí a efektivním vzděláváním rozvíjet životní kompetence každého člověka, aby úcta ke zdraví a schopnost chovat se odpovědně ke zdraví svému i druhých, patřily mezi jeho životní priority.“* (Kasíková, Vališová, 2007, s. 99)

Formulace klíčových životních kompetencí je na úrovni dospělého člověka. V procesu edukace dětí a dospívajících slouží vytyčené kompetence k tomu, aby učitelé mohli naplánovat směr výchovného a preventivního působení už od jeho počátku. To vyžaduje, aby klíčové životní kompetence podrobně specifikovaly pro jednotlivé stupně osobnostního vývoje žáka a našly pro něj odpovídající vyučovací styly vzdělávací obsahy. (Filová, Svobodová, 2007)

Obsah podpory zdraví ve vzdělávacím prostředí je tvořen několika faktory, které ovlivňují rozvoj žáků i učitelů a odrážejí se v jejich každodenní práci. Na základě Programu podporujících zdraví ve škole je zdravá škola vybudována na třech pilířích, kterými jsou (Filová, Svobodová, 2007):

1. Pohoda prostředí – prostředí je velmi důležité pro uspokojení našich psychických, fyziologických, sociálních i kulturních potřeb. Každý člověk jej však vnímá

rozdílným způsobem. Výsledný pocit, který mu zůstává, je víceméně jasný pocit bezpečí či ohrožení, pocit libosti či nelibosti. Do prostředí je zahrnováno několik složek, které vytváří komplex vlivu, které působí na člověka - prostředí sociální, věcné a organizační. Patří sem například netradiční uspořádání třídy, pohyblivá délka vyučovacích hodin, způsob organizace vyučování, přátelské vztahy (vztahy mezi žáky navzájem, změna vztahů žák-učitel). Dále sem můžeme zařadit možnost pohybu a relaxace, střídání práce a odpočinku, podpora zdravého stravování, pitný režim a otužování. (Filová, Svobodová, 2007)

2. Zdravé učení – učení je biodromální proces, při kterém člověk získává nové znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje. Mezi zásady, které dodržuje program Zdravá škola patří: respektování potřeb žáka, smysluplnost obsahu a přiměřenost, (učitelé dbají na praktickou využitelnost obsahu toho, co se děti ve škole učí, východiskem jim jsou zájmy dětí a jejich zkušenosti, vyučování je organizováno do tematických bloků, které umožňují změnu metod práce, autentické a prožitkové učení), možnost výběru a přiměřenost (každý žák má možnost zvládnout učení – ať už základní nebo rozšiřující – způsobem, které odpovídá jeho talentu a inteligenci), kooperace (děti, rodiče a zástupci jiných středisek se podílejí na výuce), motivující způsoby hodnocení a komunikace žákům je poskytována zpětná vazba, ocenění a podpora). (Filová, Svobodová 2007)
3. Otevřené vyučování – je založeno na škole jako kulturním a vzdělávacím středisku obce a na škole modelu demokratického společenství. (Vališová, Kasíková, 2007)

Nejsilnější stránkou programu Zdravá škola je to, že každá zúčastněná škola vytvořila svůj systém s cílem udržovat a posilovat hodnotu zdraví, která souvisí s hodnotou života a jeho kvalitou. Svůj systém opírá o porozumění poznatkům současné vědy a výzkumu, které zdraví člověka pojímá jako reálně fungující celek, který je ovlivňován složkami zdraví tělesného, duševního, sociálního, duchovního a environmentálního. Interakční pojetí zdraví a člověka vychází ze vzájemného propojení složek ve třech interakčních soustavách, a to individuální, komunitní a globální. (Spilková, 2007)

Program je zaměřen na aplikaci strategie podpory zdraví v podmínkách školy a přispívá k její účasti na vlastním rozvoji a proměně. V praxi to znamená, že všechno, co se ve škole dělá záměrně (například školou organizované činnosti, vyučované kurikulum), a rovněž všechno, co se v ní děje živelně (kultura školy, skryté kurikulum), se pedagogové učí

promýšlet s vědomím, že škola svým působením ovlivňuje pozitivně, ale i negativně zdraví svých lidí – učitelů, žáků, rodičů, občanů ve vztahu s celou komunitou a jejím prostředím. Zdraví by nemělo stát na konci snažení, ale mělo by se prolínat celým procesem vyučování a výchovy. (Filová, Svobodová, 2007)

Nevýhodou přijaté odpovědnosti mohou být rizika, že cílů nebude dosaženo v dostatečné kvalitě.

Rozdíly mezi tradiční zdravotní výchovou a koncepcí školy podporující zdraví ukazuje tabulka č. 3.

Tabulka č. 3: Srovnání tradiční zdravotní výchovy s činnostmi školy podporující zdraví

	Tradiční zdravotní výchova	Škola podporující zdraví
1.	Uvažuje o zdravotní výchově pouze v rozměrech omezených na třídu.	Zaujímá širší pohled zahrnující všechny aspekty života školy a jejich vztahů ke komunitě, např. aspekt rozvoje školy jako pečující komunity.
2.	Zdůrazňuje osobní hygienu a tělesné zdraví a přehlíží širší aspekty zdraví.	Je založena na modelu zdraví, který zahrnuje interakci aspektů tělesných, duševních sociálních a životního prostředí.
3.	Soustřeďuje se na zdravotní doporučení a osvojování faktů.	Zaměřuje se na aktivní spoluúčast žáků na širokém okruhu metod rozvíjejících žákovské dovednosti.
4.	Postrádá koherentní, koordinovaný přístup, který bere v úvahu jiné vlivy na žáka.	Bere do úvahy širší rozsah vlivů na zdraví žáků a pokouší se v souvislosti s nimi brát do úvahy dosavadní přesvědčení, hodnoty a postoje žáků.
5.	Reaguje zpravidla na řadu identifikovaných problémů nebo krizí na individuální bázi.	Akceptuje, že mnohé podstatné dovednosti a postupy jsou společné všem zdravotním problémům a že by mohly být předem plánovány jako součást osnov.

6.	Bere v omezené míře v úvahu psychosociální faktory a vztahy související se zdravotním chováním.	Pohlíží na vývoj pozitivního sebepojetí a rozvoj jedinců přejímajících rostoucí kontrolu nad svými životy jako jeden z ústředních bodů podpory zdraví.
7.	Uznává význam školy a jejího prostředí pouze v omezené míře.	Uznává význam fyzického prostředí školy ve smyslu estetickém a také jeho přímé fyziologické dopady na žáky a sbor.
8.	Neposuzuje zdraví a pohodu v pedagogickém sboru ve škole.	Pohlíží na podporu zdraví v pedagogickém sboru jako na relevantní problém, uznává příkladnou roli pedagogického sboru.
9.	Nezahrnuje aktivitu rodičů do tvorby programu ke zdraví,	Považuje podporu rodičů a spolupráci s nimi za ústřední bod činnosti školy podporující zdraví.
10.	Hodnotí roli školní zdravotní služby čistě v termínech zdravotnického záchytu a prevence nemocí.	Pohlíží na školní zdravotní službu z širší perspektivy, která zahrnuje záchyt a prevenci nemocí, ale také se aktivně pokouší integrovat tyto služby do kurikula výchovy ke zdraví a pomáhá žákům v tom, aby se stali uvědomělými uživateli zdravotních služeb.

Zdroj: Pohnětalová, 2014, s. 63-64

Cílem teoretické části diplomové práce bylo na základě poznatků a informací, které jsme získali studiem odborné literatury, definovat základní pojmy, které jsou spojeny s alternativním a inovativním vzděláváním, uvedení hlavních rozdílů mezi alternativní a standardní školou, základní funkce a vlastnosti alternativních škol. Zabýváme se také vztahem zvoleného tématu k sociální pedagogice a vztahem alternativních škol k prostředí.

V samostatné kapitole se věnujeme charakteristice alternativních škol a podrobněji se zaměřujeme na popis prostředí a didaktického materiálu, který je pro danou alternativní školu typický. V závěrečné kapitole teoretické části představujeme vybrané inovační koncepce, které oživují výuku v současné, běžné škole.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je zaměřena na tematiku alternativních škol a alternativního vzdělávání. Zjišťovali jsme, jaké jsou preference rodičů při volbě alternativní školy. Dále jsme pomocí výzkumného šetření zjišťovali, jaký je vliv rodinného prostředí na volbu alternativní školy.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu diplomové práce je zjistit, jaké jsou preference rodičů při volbě alternativní školy. K tomuto cíli je zaměřen výzkum v empirické části diplomové práce. Dále si klademe za cíl zjistit, jaký je vliv rodinného prostředí na volbu alternativní školy.

4.2 Výzkumné otázky

Před začátkem našeho výzkumu jsme si zvolili deskriptivní výzkumný problém. Deskriptivní výzkumný problém je takový, který popisuje či zjišťuje stav nebo výskyt nějakého jevu nebo situace. (Gavora, 2000).

V souladu se stanoveným výzkumným problémem a po prostudování odborné literatury jsme si zvolili za hlavní cíl výzkumu základní deskriptivní výzkumnou otázku:

Jaké jsou preference rodičů při výběru školního zařízení pro jejich děti?

Dílním cílem výzkumu je zjistit, jaký vliv má rodinné prostředí na volbu alternativní mateřské školy.

V souladu s cíli výzkumu jsme si zvolili tyto dílní výzkumné otázky:

VO1: Jakou roli hraje dosažené vzdělání rodičů pro výběr mateřské školy?

VO2: Jaký vliv má rodinné prostředí na výběr školního zařízení?

VO3: Jak hodnotí rodiče kvalitu alternativního vzdělávání?

VO4: Jak hodnotí rodiče možnost výběru alternativního vzdělávání?

VO5: Jak ovlivnil pobyt ve zvolené mateřské škole Vaši volbu dalšího vzdělávání pro Vaše dítě?

V závislosti na stanoveném výzkumném cíli byly definovány tyto hypotézy:

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na vzdělání rodičů.

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na věku rodičů.

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na zaměstnání rodičů.

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na důvodu volby této mateřské školy.

Definování proměnných

- Respondent – rodič, jehož dítě navštěvuje alternativní školu a který odevzdá řádně vyplněný dotazník, který je následně zařazen do výzkumu a zpracován
- Preference – znamená určitou volbu, důvod rozhodnutí
- Rodinné prostředí – zaměstnání rodičů, věk rodičů, jejich nejvyšší dosažené vzdělání, filosofie rodiny, jejich trávení volného času
- Vzdělání – ve formální rovině znamená řádně ukončené vzdělání určitého typu

Časový harmonogram

1. Studium odborné literatury – poskytuje nám základní informace o zkoumaném problému a zvoleném tématu
2. Sestavení dotazníku – dotazník byl sestaven tak, abychom dokázali verifikovat, či falzifikovat zvolené hypotézy a odpovědět na hlavní výzkumnou otázku
3. Předvýzkum – je určen k ověření správnosti a srozumitelnosti sestaveného otazníku
4. Distribuce dotazníků – spočívá v předání dotazníku potenciálním respondentům
5. Zpracování dat – data budou zpracována do tabulky v programu Microsoft Excel
6. Prezentace výsledků výzkumu – získané výsledky průzkumu shrneme a budeme formulovat celkový závěr výzkumu

4.3 Výzkumný soubor

Základní soubor je tvořen rodiči dětí, které navštěvují mateřskou školu. Výběrový soubor tvoří rodiče, jejichž děti navštěvují alternativní mateřskou školu. Kritérium pro zařazení do výzkumného vzorku jsme si stanovili následovně: respondent je rodič, jehož dítě navštěvuje alternativní mateřskou školu, a který odevzdá řádně vyplněný dotazník v papírové podobě.

K realizaci vlastního výzkumu jsme s žádostí o spolupráci oslovili 20 mateřských škol, které měly ve své charakteristice, že jsou zaměřeny na alternativní přístup ve vzdělání. Školky jsme oslovovali písemně, popřípadě telefonicky, některé jsme navštívili osobně. Avšak byli jsme velmi překvapeni, že se nám pro spolupráci na našem výzkumu podařilo získat pouze tři mateřské školy. Od ostatních zástupců alternativních školek nám bylo sděleno, že se na ně obrací velká řada studentů k realizaci jejich výzkumů, proto nejsou studentským výzkumům nakloněni. To, zda škola bude s určitým studentem spolupracovat, záleží na schválení vedení dané školy, popřípadě na rozhodnutí rodičů dětí, které mateřskou školu navštěvují.

Z celkového počtu 150 rozdaných dotazníků se nám vrátilo 112 dotazníků. Při následné kontrole vyplněných dotazníků muselo být 11 dotazníků vyřazeno z důvodu neúplného nebo chybného vyplnění. Pro náš výzkum jsme měli k dispozici 101 dotazníků. Návratnost správně vyplněných dotazníků, které jsme použili k našemu výzkumu, byla 67,3%.

Tabulka č. 4: Návratnost dotazníků

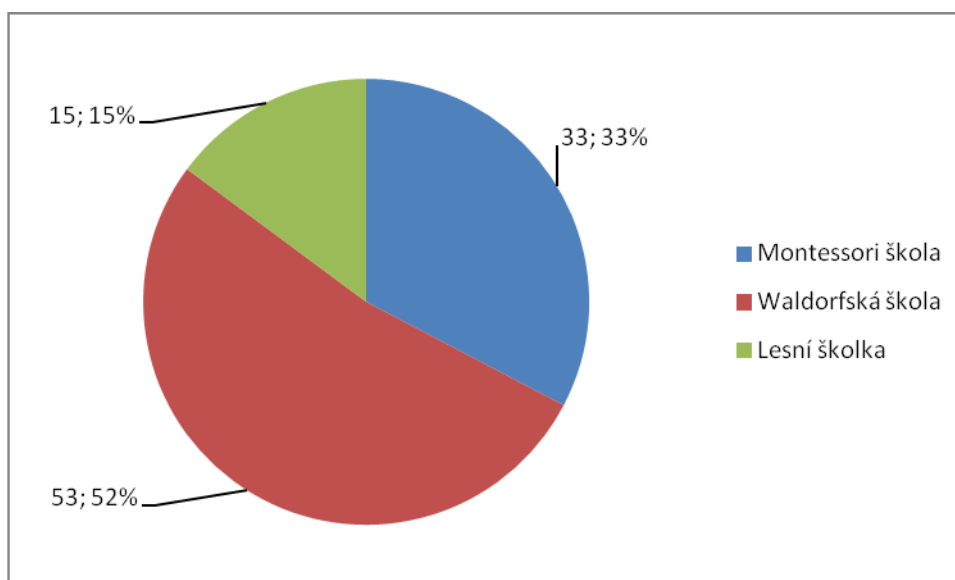
Celkový počet dotazníků	Vrácených dotazníků	Vyřazených dotazníků	Využitých dotazníků pro výzkum	využité dotazníky (%)
150	112	11	101	67,3 %

Výzkumu se zúčastnilo celkem 101 respondentů. 53 (52 %) z dotázaných respondentů tvořili rodiče, jejichž dítě navštěvuje Waldorfskou školu, 33 (33 %) tvořili rodiče dětí ze školy Montessori a 15 (15 %) bylo rodičů, jejichž děti navštěvují lesní školku.

Tabulka č. 5: Alternativní škola

Alternativní škola	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Montessori škola	33	33 %
Waldorfská škola	53	52 %
Daltonský plán	0	0 %
Lesní školka	15	15 %
Jiná	0	0
Σ	101	100 %

Graf č. 1: Alternativní škola



Výzkumný soubor tvořilo 82 (81%) matek a 19 (19 %) otců dětí, kteří navštěvují alternativní školu.

Tabulka č. 6: Vztah rodiče k dítěti

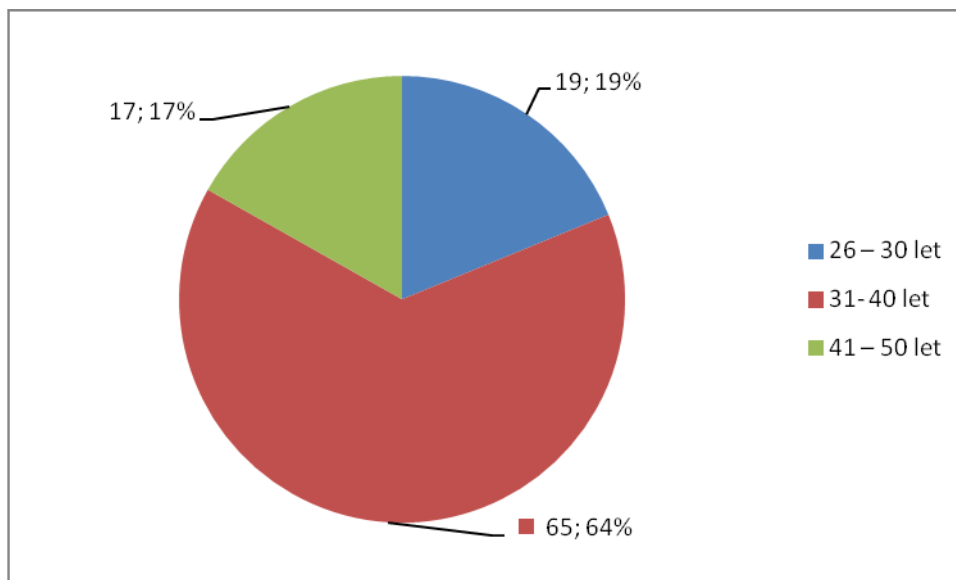
Vztah rodiče k dítěti	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Otec	19	19 %
Matka	82	81 %
Σ	101	100 %

Největší počet respondentů, kteří byli na základě dotazníkového šetření zařazeni do výzkumu, bylo ve věku od 31 – 40 let (64%). 19 (19%) rodičů bylo věku 26 – 30 let a 17 (17 %) rodičů ve věku 41 – 50 let.

Tabulka č. 7: Věk respondentů

Věk respondentů	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
19 – 25 let	0	0 %
26 – 30 let	19	19 %
31- 40 let	65	64 %
41 – 50 let	17	17 %
Více než 50 let	0	0%
Σ	101	100 %

Graf č. 2: Věk respondentů

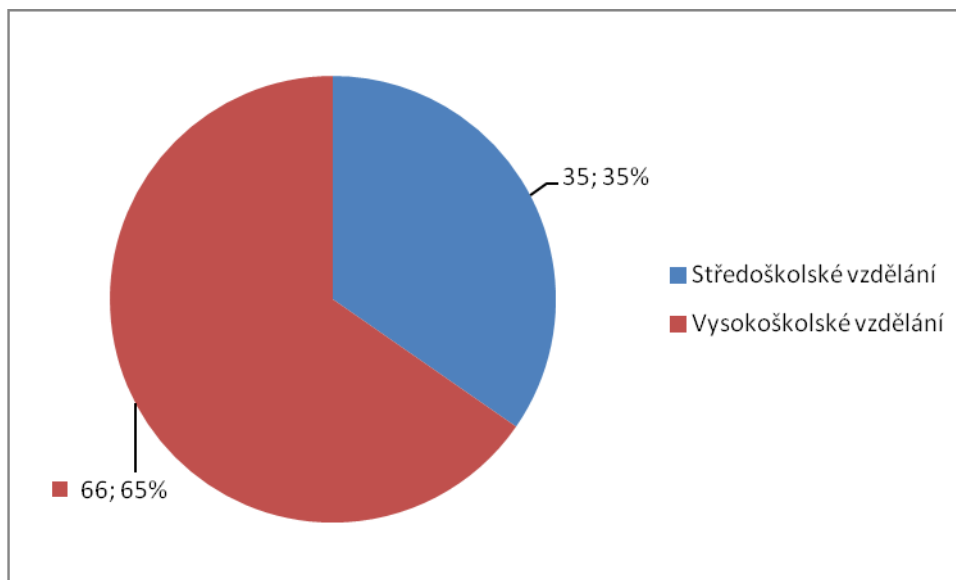


Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů bylo vysokoškolské vzdělání 66 (65%). Středoškolské vzdělání mělo 35 (35%) z dotázaných rodičů.

Tabulka č. 8: Nejvyšší dosažené vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Vyučen	0	0 %
Středoškolské vzdělání	35	35 %
Vyšší odborné vzdělání	0	0 %
Vysokoškolské vzdělání	66	65%
Σ	101	100 %

Graf č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání



4.4 Techniky výzkumu

V souladu se stanoveným cílem výzkumu jsme zvolili kvantitativně laděný výzkum. „Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru (stupeň). Číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Je možné je sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo použít další metody matematické statistiky (vyjádřit směrodatnou odchylku, korelační koeficient, statistickou významnost mezi dvěma nebo více výsledky apod.). (Gavora, 2000, s. 32)

K získávání informací jsme použili metodu dotazníkového šetření, neboť nám umožňuje ekonomické a rychlé shromáždění dat od velkého počtu respondentů v relativně krátkém čase. (Chráška, 2007)

Dotazník, který byl ve výzkumu využit, je vlastní, nestandardizovaný a anonymní. Při jeho konstrukci jsme vycházeli z poznatků získaných v odborné literatuře a zvolených výzkumných otázek.

Dotazník se skládá z 20ti otázek. Otázky, které jsme v dotazníku použili, jsou buď otázky uzavřené, kde si respondent z uvedených variant vybere vhodnou odpověď, nebo otázky polouzavřené, kde si respondent může vybrat vhodnou odpověď z nabídky či vytvořit svou vlastní odpověď. Jsou zde uvedeny položky dichotomické (s možností dvou odpovědí) i položky polytomické (možnost více odpovědí).

Dotazník je rozdělen do tří částí. V jeho úvodní části je uvedeno krátké představení a účel předkládaného dotazníku. Uvádíme zde také, že vyplnění dotazníku je zcela dobrovolné a informace v něm uvedené budou využity výhradně pro zpracování výzkumu diplomové práce.

Druhá část obsahuje seznam vybraných alternativních škol, kde respondent uvede, kterou z uvedených škol jeho dítě navštěvuje a dále uvede, v jakém vztahu je k dítěti – zda otec nebo matka.

Třetí část je složena z 18ti otázek, které se vztahují ke zvolenému výzkumnému problému a slouží k odpovědi na zvolené výzkumné otázky.

Vzor dotazníku, který byl využit pro výzkumné šetření, je přílohou P1 této diplomové práce.

Před samotnou distribucí dotazníků a započítím výzkumu jsme provedli předvýzkum, tzv. pilotáž, kdy jsme vytvořený dotazník předali 10 respondentům ze základního souboru. Cílem pilotního šetření bylo, abychom si ověřili srozumitelnost otázek předkládaného dotazníku a to, zda dotazovaní nemají s vyplněním dotazníku problém. Díky tomuto předvýzkumu jsme si ověřili srozumitelnost vytvořeného dotazníku, a poté jsme dotazník prostřednictvím ředitelky mateřské školy Montessori, zástupkyně lesní školky a zástupkyně ředitele Waldorfské mateřské školy poskytli rodičům k vyplnění.

Sběr dat na základě dotazníkového šetření probíhal v časovém rozmezí od 6.2.2017 – 28.2.2017.

4.5 Zpracování dat

Do výzkumu budou zařazeny pouze řádně vyplněné dotazníky. Získaná data nejprve pomocí čárkovací metody roztřídíme do pracovních tabulek četností a následně každou položku dotazníku zpracujeme do názorné grafické podoby ve formě grafů a tabulek. Pro přehlednost a srozumitelnost jsme údaje v grafech a tabulkách doplnili slovním popisem.

Pro výpočty, grafy a tabulky byly využity programy Microsoft Word a Microsoft Excel.

K ověření jednotlivých stanovených hypotéz, bude použit test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku.

Statistického testu nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku je možno využít například v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost či závislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního či ordinálního měření.

Zvoleného testu nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku nelze použít v případě, kdy u více než 20 % polí v kontingenční tabulce jsou očekávané četnosti menší než 5. (Chráška 2007)

Pro verifikaci či falsifikaci jednotlivých hypotéze jsme zvolili hladinu významnosti $\alpha = 0,05$.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující části diplomové práce bychom se rádi věnovali analýze výsledků výzkumu, ke kterým jsme na základě dotazníkového šetření dospěli. Jednotlivé výsledky jsou prezentovány pomocí tabulek, kde uvádíme četnosti odpovědí (n) a jejich relativní četnosti, které jsou uváděny v procentech. Aby byly výsledky dostatečně přehledné, používáme grafické znázornění pomocí výsečových a sloupcových grafů. Každá tabulka a graf je doplněna krátkým komentářem dosažených výsledků.

Všechny tabulky a grafy, které jsou uvedeny v praktické části práce, jsou vlastní, vytvořené na základě provedeného výzkumu.

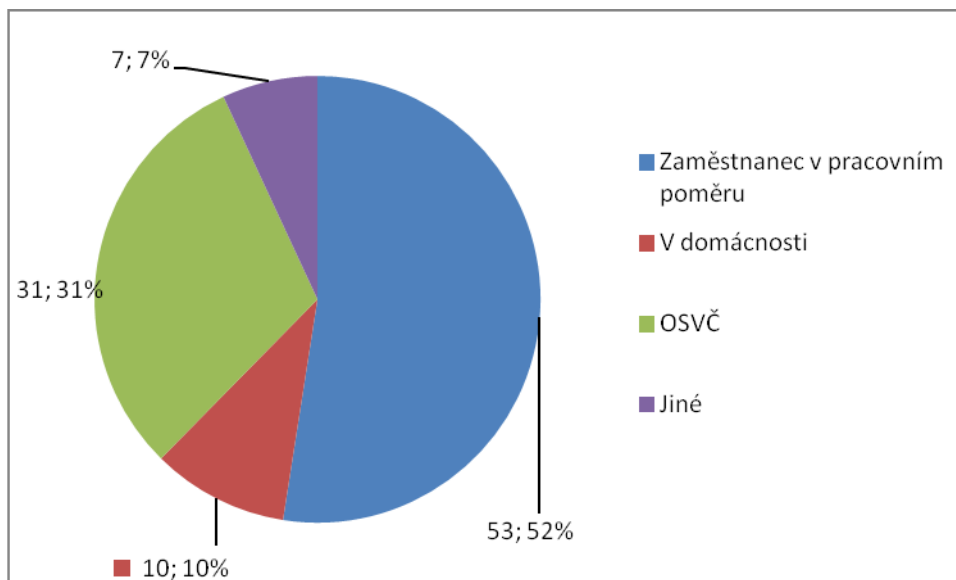
5.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Otázkou číslo 5 jsme zkoumali, jaké je zaměstnání rodičů. Poměrně velké zsatoupení měli rodiče, kteří pracují jako OSVČ – 31 (31%). Nejvíce ovšem dotazník vyplnili ti rodiče, kteří pracují jako zaměstnanci v pracovním poměru – 53 (52%). Zastoupení dalších zaměstnání bylo: v domácnosti – 10 (10%). Žádný z dotázaných rodičů nebyl student, žádný z dotázaných rodičů nebyl nezaměstnaný a 7 (7%) rodičů odpovědělo, že jsou zaměstnaní jinde, než je uvedeno v možnostech otázky. Jejich odpovědi byly například: v důchodu, na rodičovské dovolené s dalším dítětem, zaměstnan na dohodu o pracovní činnosti, lektor v rodinném centru, terapeut.

Tabulka č. 9: Zaměstnání

Zaměstnání	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Zaměstnanec v pracovním poměru	53	52 %
V domácnosti	10	10 %
Student	0	0
Nezaměstnaný	0	0 %
OSVČ	31	31 %
Jiné	7	7 %
Σ	101	100 %

Graf č. 4: Zaměstnání



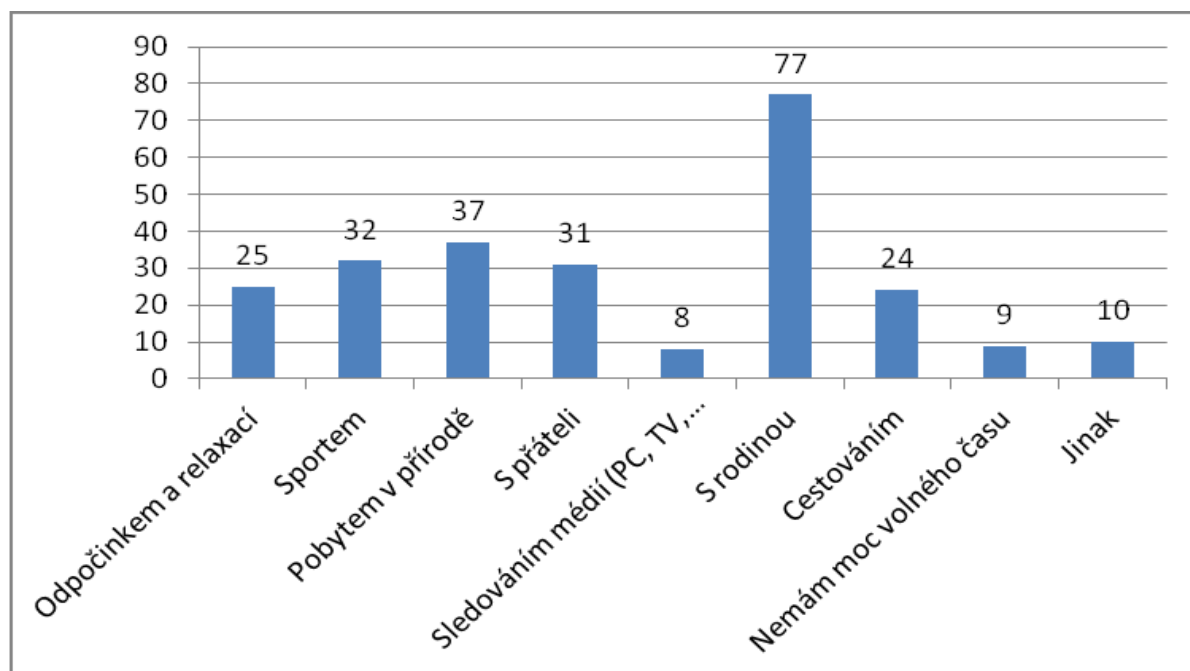
V otázce číslo 9 jsme zjišťovali, jak rodiče nejčastěji tráví volný čas. Respondenti měli možnost zvolit si více možností z nabízených odpovědí, popřípadě doplnit svou vlastní odpověď.

Při analýze výsledků jsme zjistili, že nejvíce respondentů upřednostňuje trávení volného času s rodinou – 70 (30%). Další pořadí odpovědí je následující: pobyt v přírodě – 37 (15 %), sportem 32 (13 %), odpočinek a relaxace 25 (10%), cestování 24 (9 %) a 8 (3%) sledováním médií, kterými jsou například počítač, televize nebo tablet. 9 (4 %) z dotázaných rodičů uvedlo, že nemají mnoho volného času a 10 (4%) respondentů uvedlo, že svůj volný čas tráví jinak, než bylo uvedeno v možných odpovědích v otázce. Uvedli, že svůj čas tráví nejčastěji prací na domě či na zahradě s dětmi, meditací, návštěvou divadel a výstav, kreativní činností (malováním), studiem jazyků a dalším vzděláváním.

Tabulka č. 10: Trávení volného času

Trávení volného času	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Odpočinkem a relaxací	25	10 %
Sportem	32	13 %
Pobytem v přírodě	37	15 %
S přáteli	31	12 %
Sledováním médií (PC, TV, tablet)	8	3 %
S rodinou	77	30 %
Cestováním	24	9 %
Nemám moc volného času	9	4 %
Jinak	10	4 %
Σ		100 %

Graf č. 5: Trávení volného času

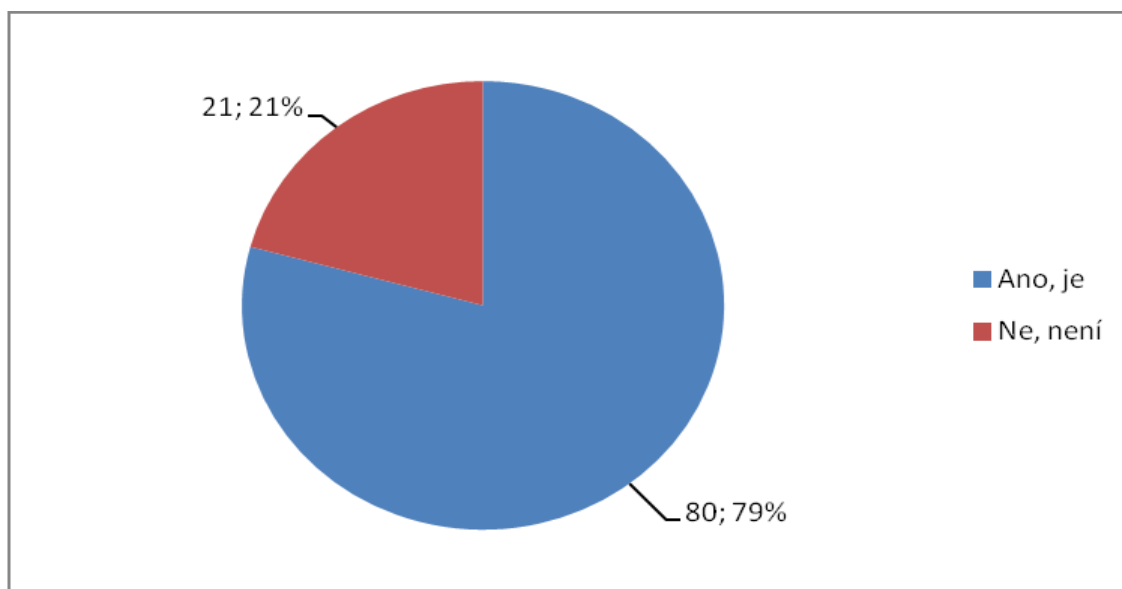


V otázce číslo 7 jsme zjišťovali, zda volba uvedené alternativní školy souvisí s životní filosofií rodičů či s jejich životním stylem. 80 (79 %) z dotázaných rodičů odpovědělo na otázku kladě, tedy že volba souvisí s jejich životním stylem a filosofií, 21 (21 %) respondentů uvedlo, že s jejich životním stylem nesouvisí.

Tabulka č. 11: Spojení výběru školy s životním stylem

Spojení výběru školky s životním stylem či životní filosofií	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Ano, je	80	79 %
Ne, není	21	21 %
Σ	101	100 %

Graf č. 6: Spojení výběru školy s životním stylem



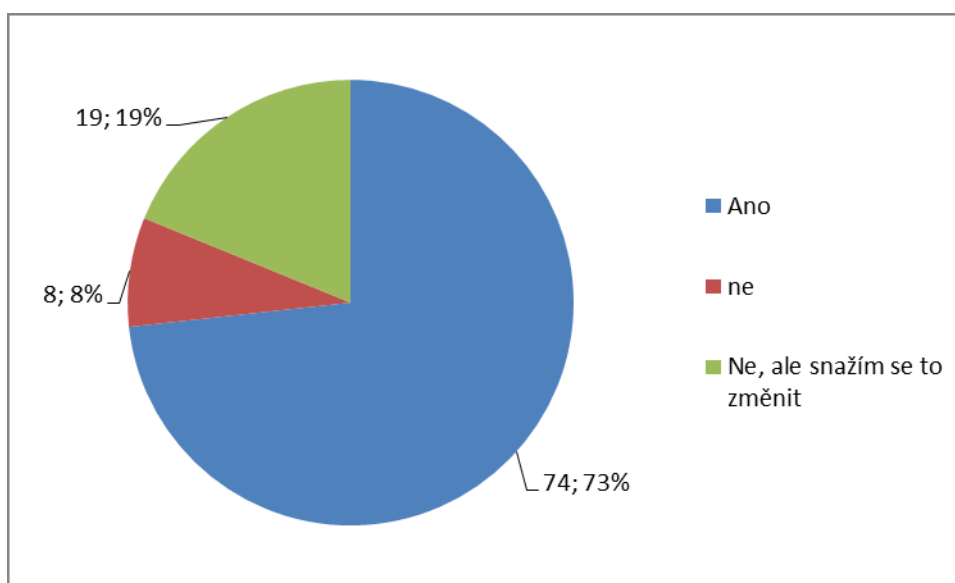
Abychom dokázali dobře popsat rodinné prostředí, ze kterého pocházejí děti, které navštěvují alternativní školu, velmi nás zajímal výsledek odpovědí na otázku číslo 8, která se ptala na to, zda rodiče při výchově svých dětí využívají stejné výchovné principy jako zvolená alternativní škola. 74 (73 %) respondentů uvedlo, že ano, 8 (8%) ze všech

dotázaných respondentů odpovědělo, že nevyužívají stejné výchovné principy jako zvolená škola a 19 (19%) z dotázaných rodičů stejné výchovné principy nevyužívá, ale snaží se to změnit.

Tabulka č. 12: Využívání výchovných principů

Jsou výchovné principy doma stejné jako ve školce	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Ano	74	73 %
Ne	8	8 %
Ne, ale snažím se to změnit	19	19 %
Σ	101	100 %

Graf č. 7: Využívání výchovných principů

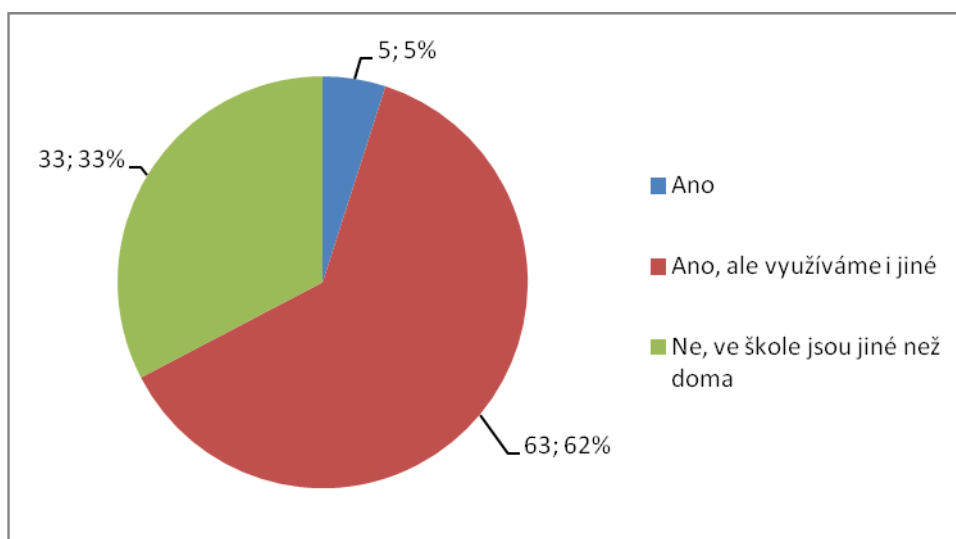


„Jsou hračky a didaktické pomůcky u Vás doma stejné jako hračky ve Vaší škole?“ Na to se ptala otázka číslo 9. Více než polovina (63 – 62%) z dotázaných rodičů odpověděla, že ano, ale zároveň využívají i jiné hračky. 33 (33%) respondentů uvedlo, že hračky, které mají doma, jsou jiné než ve školce a 5 (5%) rodičů uvedlo, že hračky a didaktické pomůcky, které mají doma, jsou stejné jako ty, které využívají ve školce.

Tabulka č. 13: Hračky a didaktické pomůcky

Jsou hračky a pomůcky doma stejné jako ve školce?	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Ano	5	5 %
Ano, ale využíváme i jiné	63	62 %
Ne, ve škole jsou jiné než doma	33	33 %
Σ	101	100 %

Graf č. 8: Hračky a didaktické pomůcky

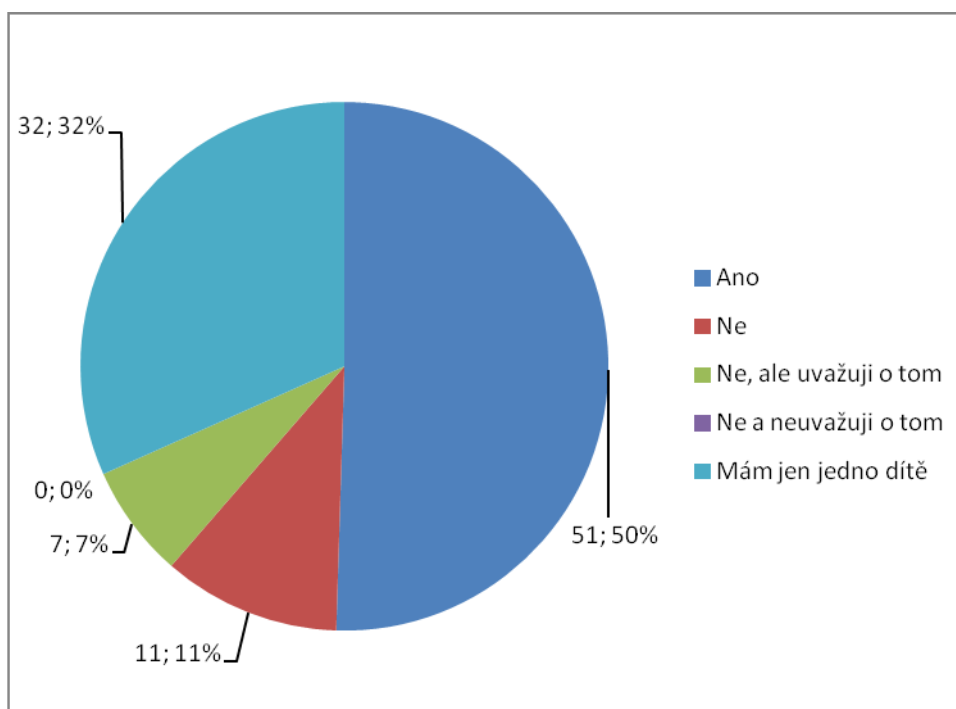


Otázkou číslo 10 jsme se snažili zjistit, zda všechny děti dotázaných rodičů navštěvují jinou než klasickou školu. Z celkového počtu 101 dotázaných rodičů jich 51 (51%) uvedlo, že všechny jejich děti navštěvují jinou než klasickou, běžnou školu. 32 (32%) rodičů uvedlo, že mají pouze jedno dítě, 11 (11%) rodičů, že ne všechny jejich děti navštěvují alternativní školu a 7 (7%) rodičů uvedlo, že všechny jejich děti nenavštěvují alternativní školu, ale uvažují o tom.

Tabulka č. 14: Návštěva všech dětí ve zvolené alternativní škole

Navštěvují všechny Vaše děti jinou než klasickou školu?	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Ano	51	50 %
Ne	11	11 %
Ne, ale uvažuji o tom	7	7 %
Ne a neuvažuji o tom	0	0
Mám jen jedno dítě	32	32 %
Σ	101	100 %

Graf č. 9: Návštěva všech dětí ve zvolené alternativní škole



Odpovědi na otázky, které byly označeny číslem 11 a 12 nás velmi zajímali, neboť byly spojeny s cílem našeho výzkumu.

Tabulka číslo 15 a otázka v našem dotazníku číslo 11 se ptala na hlavní důvody, které vedly k volbě zvolené alternativní školy. Respondenti mohli zvolit více svých odpovědí z nabízených možností. Jejich pořadí je přehledně uvedeno v grafu číslo 9.

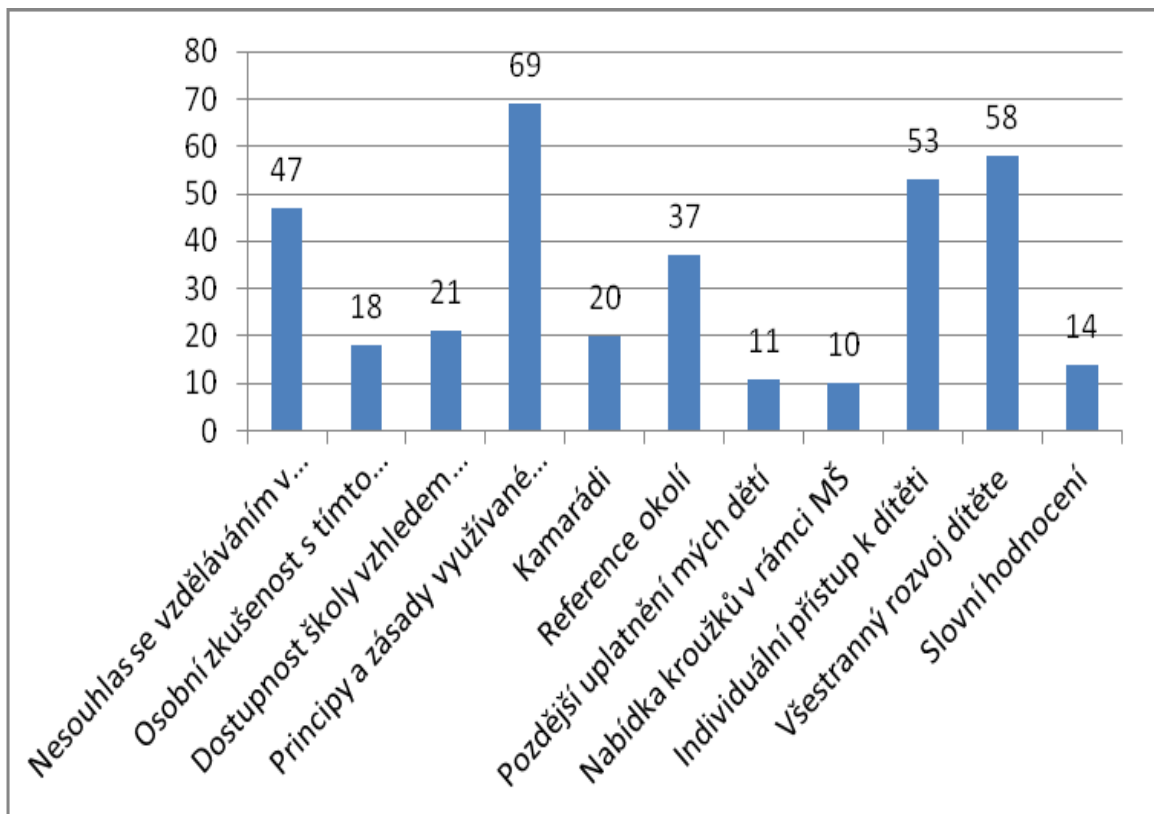
Hlavním důvodem, proč si rodiče zvolili danou alternativní školu, byly na základě analýzy získaných dat, principy a zásady, které daná škola využívá (69 – 69% respondentů). Pořadí dalších důvodů je následující: individuální přístup k dítěti, všestranný rozvoj dítěte, nesouhlas se vzděláním v klasické, běžné škole, reference okolí, dostupnost školy (lokace), kamarádi, osobní zkušenost s tímto typem škol, slovní hodnocení, pozdější uplatnění dětí, nabídka kroužků v rámci mateřské školy.

Tabulka č. 15: Důvod pro výběr školy

Důvod pro výběr školy	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Volné místo v MŠ	0	0 %
Nesouhlas se vzděláváním v klasické, běžné škole	47	13 %
Osobní zkušenost s tímto typem škol	18	5 %
Dostupnost školy vzhledem k mému bydlišti, popřípadě zaměstnání	21	6 %
Principy a zásady využívané ve zvolené škole	69	19 %
Strava ve školce	0	0 %
Kamarádi	20	6 %
Reference okolí	37	10 %
Pozdější uplatnění mých dětí	11	3 %

Nabídka kroužků v rámci MŠ	10	3 %
Individuální přístup k dítěti	53	15 %
Všestranný rozvoj dítěte	58	16 %
Slovní hodnocení	14	4 %
Jiné	0	0
Σ	358	100 %

Graf č. 10: Důvod pro výběr školy



Otázka číslo 12 pak zjišťovala, co se rodičům na zvolené škole nejvíce líbí. Rodiče si opět mohli vybrat z více nabízených odpovědí.

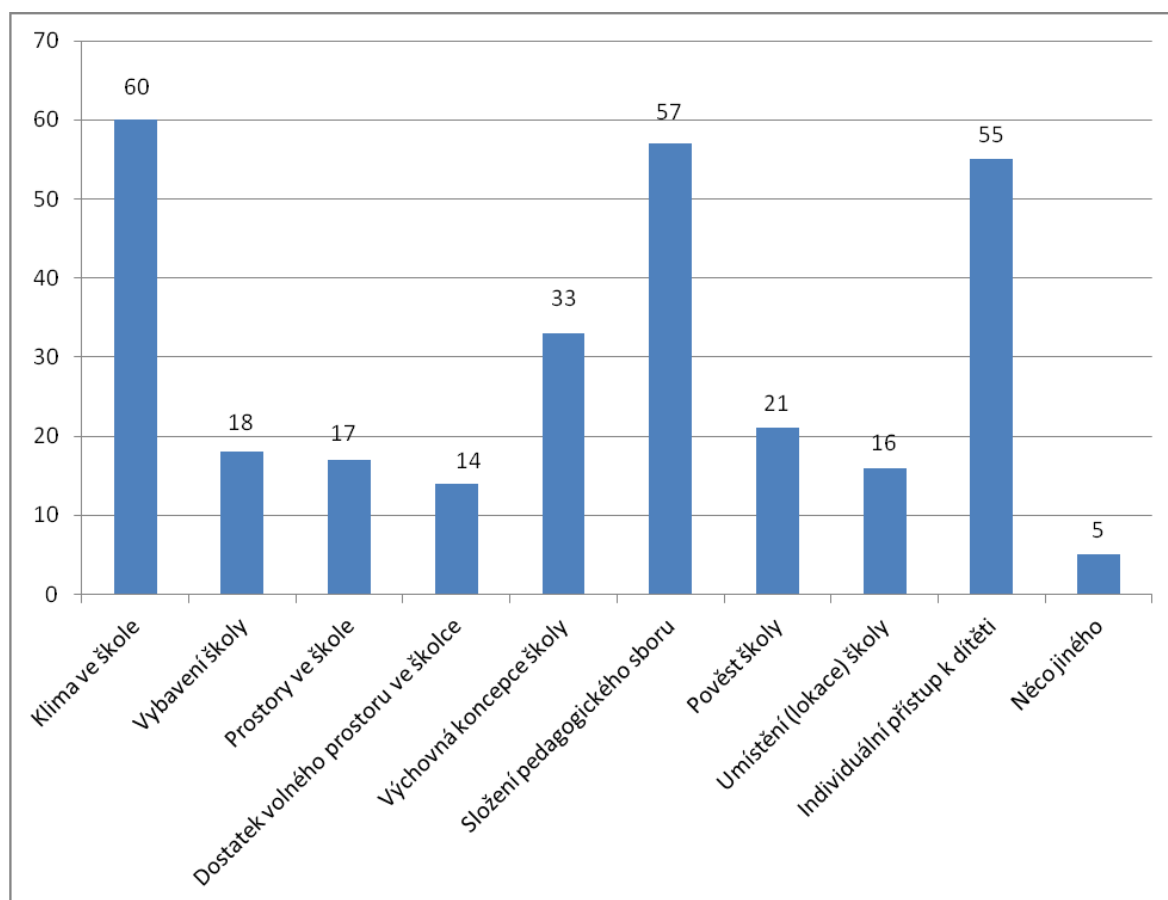
Největší počet dotázaných rodičů uvedlo, že se jim na zvolené škole nejvíce líbí klima školy (60 respondentů) a složení pedagogického sboru (57 respondentů). 55 (19%) respondentů uvedlo, že jim nejvíce líbí individuální přístup k dítěti a 33 (11%) rodičů zvolilo odpověď, že se jim líbí výchovná koncepce školy. Zastoupení dalších odpovědí bylo následující: pověst školy 21 (7%), prostory ve škole 17 (6%), vybavení školy 18 (6%), umístění (lokace) školy 16 (5%), dostatek volného prostoru ve školce 14 (5%).

Odpovědi, které respondenti zvolili, jsou přehledně uvedeny v tabulce číslo 16 a grafu číslo 11.

Tabulka č. 16: Co se Vám nejvíce líbí na zvolené škole

Co se Vám nejvíce líbí na zvolené škole	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Klima ve škole	60	20 %
Vybavení školy	18	6 %
Prostory ve škole	17	6 %
Dostatek volného prostoru ve školce	14	5 %
Výchovná koncepce školy	33	11 %
Složení pedagogického sboru	57	19 %
Pověst školy	21	7 %
Umístění (lokace) školy	16	5 %
Individuální přístup k dítěti	55	19 %
Něco jiného	5	2 %
Σ		100 %

Graf č. 11: Co se Vám nejvíc líbí na zvolené školce

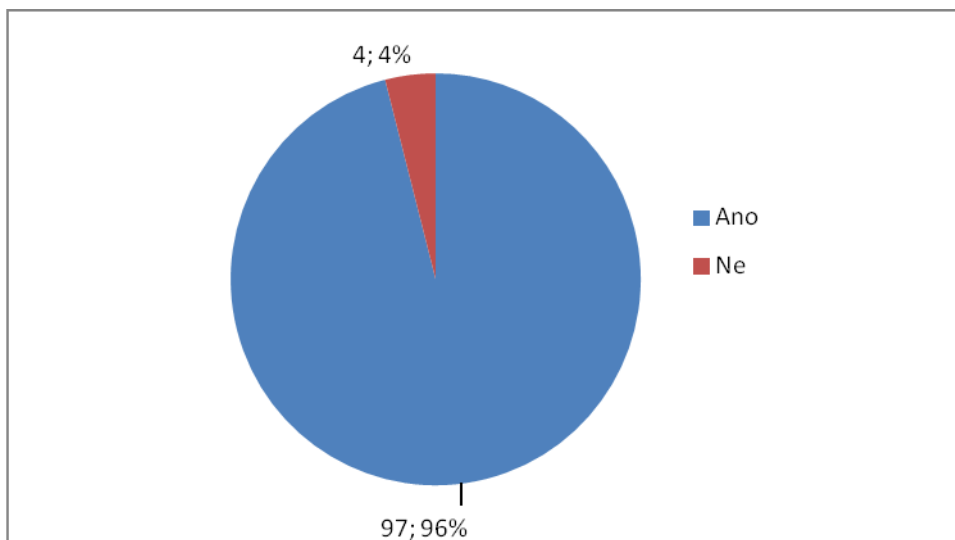


V otázce číslo 13 jsme zjišťovali, zda zvolená škola splnila očekávání rodičů. Pouze 4 (4%) respondenti uvedli, že zvolená škola jejich očekávání nesplnila a 97 (96%) respondentů uvedla, že zvolená škola jejich očekávání splnila. Jedna respondentka ke zvolené odpovědi napsala, že škola, kterou si zvolila, její očekávání dokonce předčila.

Tabulka č. 17: Splněná očekávání

Splnila zvolené škola očekávání	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Ano	97	96 %
Ne	4	4 %
Σ	101	100 %

Graf č. 12: Splněná očekávání

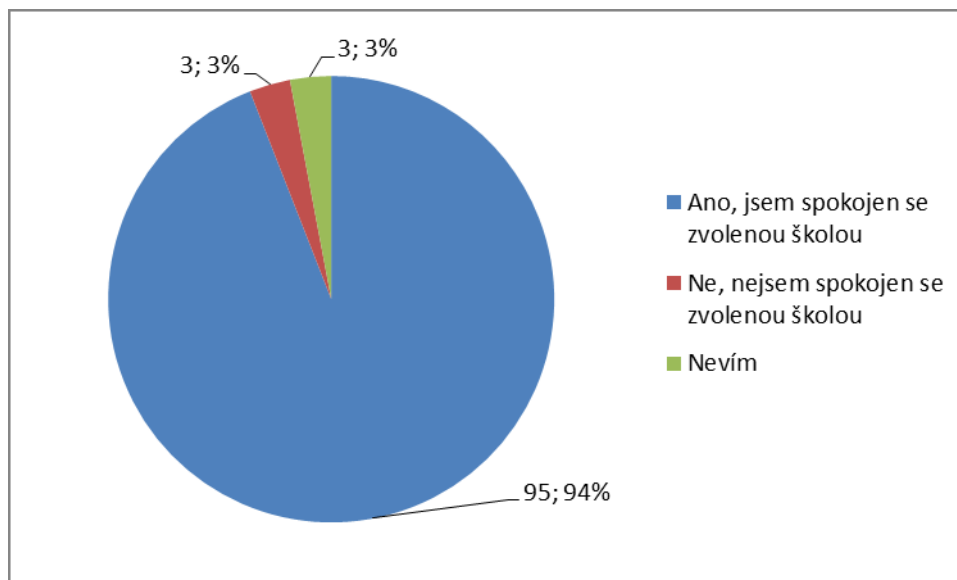


S otázkou, která byla v dotazníku označena číslem 13, souvisí i otázka 14. Zajímalo nás zda by rodiče volili stejnou školu znovu. 95 (94%) z 101 respondentů uvedlo, že je spokojeno se zvolenou školou, 3 (3%) že nejsou spokojeni a 3 (3%) respondentů uvedlo, že neví.

Tabulka č. 18: Opětovná volba školy

Pokud by byla znovu možnost, rozhodli byste se znovu pro zvolenou školu?	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Ano, jsem spokojen se zvolenou školou	95	94 %
Ne, nejsem spokojen se zvolenou školou	3	3 %
Nevím	3	3 %
Σ	101	100 %

Graf č. 13: Opětovná volba školy

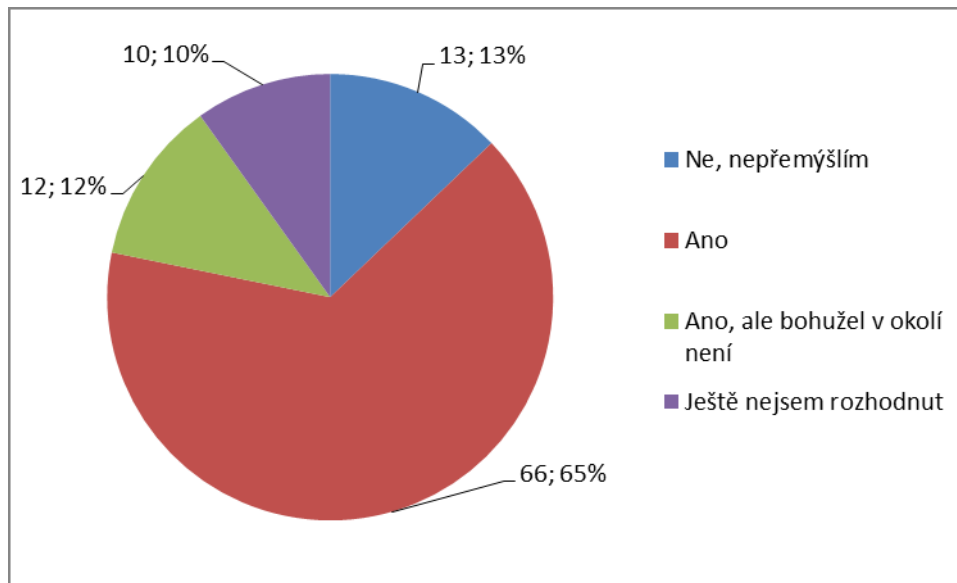


Další otázka, otázka označena číslem 15, se ptala, zda rodiče přemýšlejí o dalším vzdělávacím svém dítěte ve stejném typu školy. Více než polovina (66; 65%) z dotázaných respondentů uvedla, že přemýšlí o dalším vzdělání ve stejném typu školy, 13 (13%) o dalším vzdělání ve stejném typu nepřemýšlí a 10 (10%) respondentů prozatím není rozhodnuto. 12 (12%) z dotázaných respondentů zvolilo odpověď, že by o dalším vzdělávání ve stejném typu školy uvažovali, ale bohužel v jejich okolí stejný typ školy, kde by jejich dítě mohlo pokračovat ve vyšším stupni vzdělávání, bohužel není.

Tabulka č. 19: Přemýšlíte o dalším vzdělávání ve zvoleném typu školy

Přemýšlíte o dalším vzdělávání ve zvoleném typu školy?	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Ne, nepřemýšlím	13	13 %
Ano	66	65 %
Ano, ale bohužel v okolí není	12	12 %
Ještě nejsem rozhodnut	10	10 %
Σ	101	100 %

Graf č. 14: Přemýšlíte o dalším vzdělávání ve zvoleném typu školy



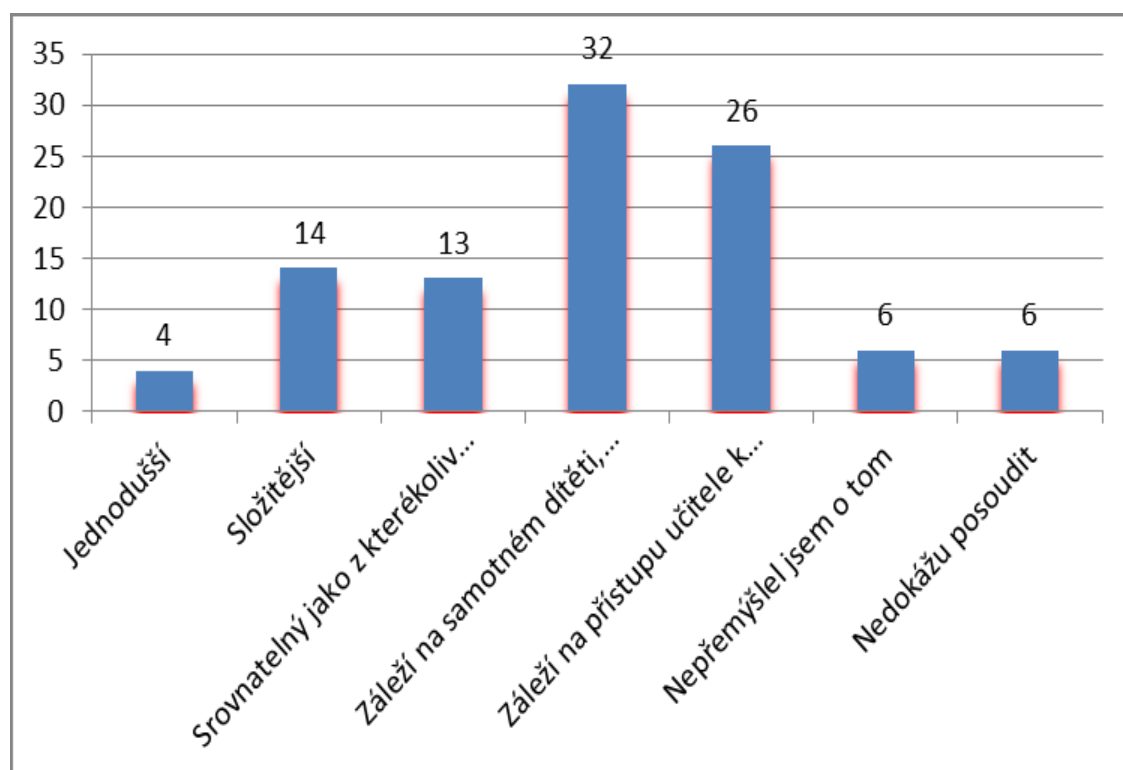
V otázce číslo 16 jsme se ptali na názor rodičů, jaký si myslí, že bude přestup jejich dítěte na jinou než alternativní školu. Na základě analýzy získaných dat jsme zjistili, že 32 (31%) z dotázaných rodičů se domnívá, že záleží na tom, jaké je samotné dítě, na jeho individuálních vlastnostech. 26 (26%) respondentů zvolilo možnost, že záleží na přístupu učitele k dítěti. 14 (14%) rodičů se kloní k názoru, že přestup dítěte na jinou než alternativní školu, bude pro dítě složitější. 13 (13%) rodičů si myslí, že přestup bude srovnatelný jako z kterékoliv jiné školy a pouze 4 (4%) respondentů se kloní k názoru, že přestup na jinou než alternativní školu bude jednodušší.

O tom, jaký bude přestup na jinou než alternativní školu, nepřemýšlelo 6 (6%) z dotázaných respondentů a 6 (6%) uvedlo, že nedokáže posoudit, jaký přestup pro jejich dítě bude.

Tabulka č. 20: Přestup na jinou než alternativní školu

Přestup na jinou než alternativní školu bude:	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Jednodušší	4	4 %
Složitější	14	14 %
Srovnatelný jako z kterékoliv školy	13	13 %
Záleží na samotném dítěti, jeho individuálních vlastnostech	32	31 %
Záleží na přístupu učitele k dítěti	26	26 %
Nepřemýšlel jsem o tom	6	6 %
Nedokážu posoudit	6	6 %
Σ	101	100 %

Graf č. 15. Přestup na jinou než alternativní školu

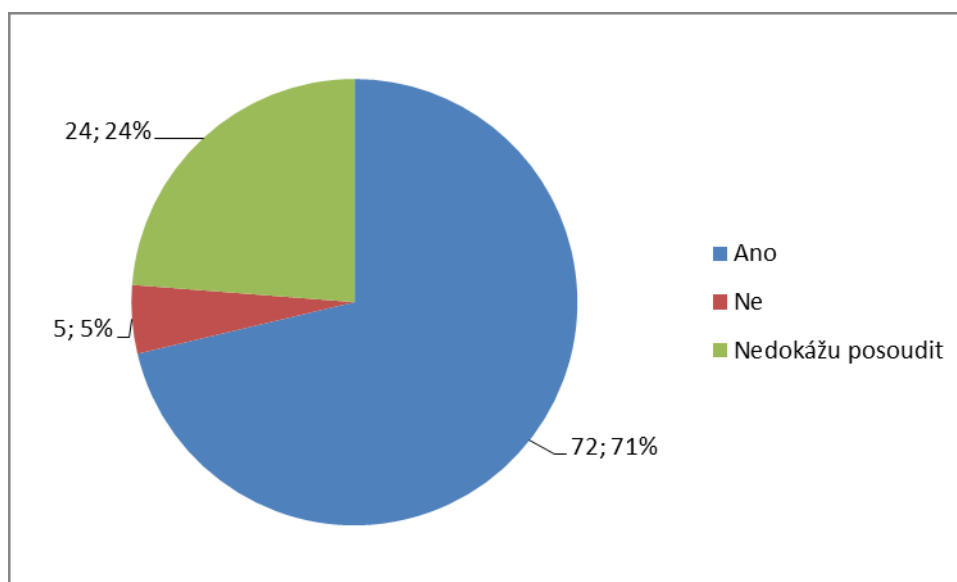


Otázka číslo 17 vytvořeného dotazníku zjišťovala, zda se rodiče domnívají, že je jejich dítě lépe připraveno pro život, když navštěvuje jinou než klasickou školu. Z celkového počtu 101 respondentů kladně odpovědělo 72 (71%) respondentů, 5 (5%) odpovědělo záporně a 24 (24%) respondentů zvolilo odpověď, že nedokáže posoudit, zda je dítě připraveno lépe na život tím, že navštěvuje alternativní školu a ne školu klasickou.

Tabulka č. 21: Připravenost na život

Je Vaše dítě lépe připravené pro život, když navštěvuje alternativní školu?	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Ano	72	71 %
Ne	5	5 %
Nedokážu posoudit	24	24 %
Σ	101	100 %

Graf č. 16: Připravenost na život

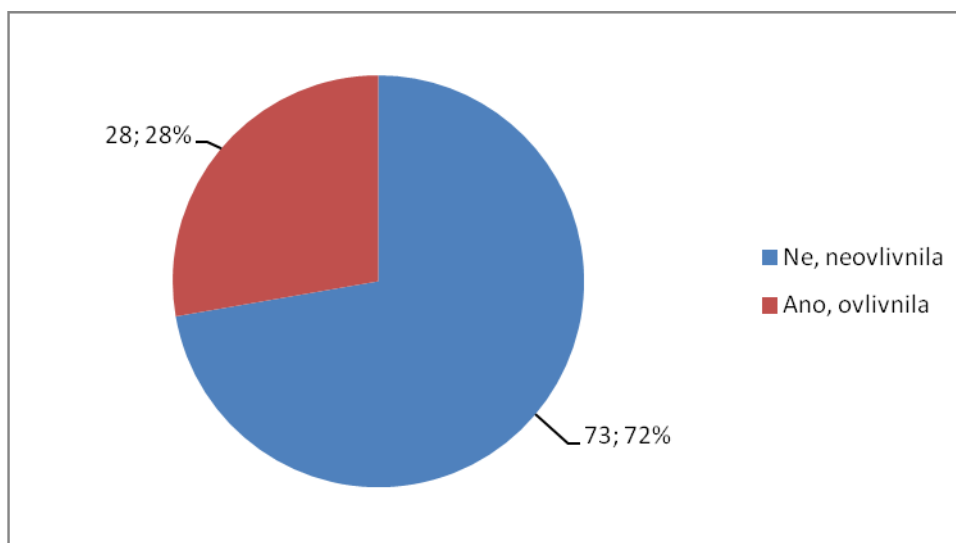


Otázka číslo 18 dokreslovala volbu zvolené alternativní školy. Ptala se na to, zda volba zvolené školy byla ovlivněna výší školného či nikoliv. 73 (72%) respondentů uvedlo, že volbu školy výše školného neovlivnila a 28 (28%) uvedlo, že jejich volba školy byla ovlivněna výší školného.

Tabulka č. 22: Výběr školy a výše školného

Ovlivnila výše školného výběr zvolené instituce?	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Ne, neovlivnila	73	72 %
Ano, ovlivnila	28	28 %
Σ	101	100 %

Graf č. 17: Výběr školy a výše školného

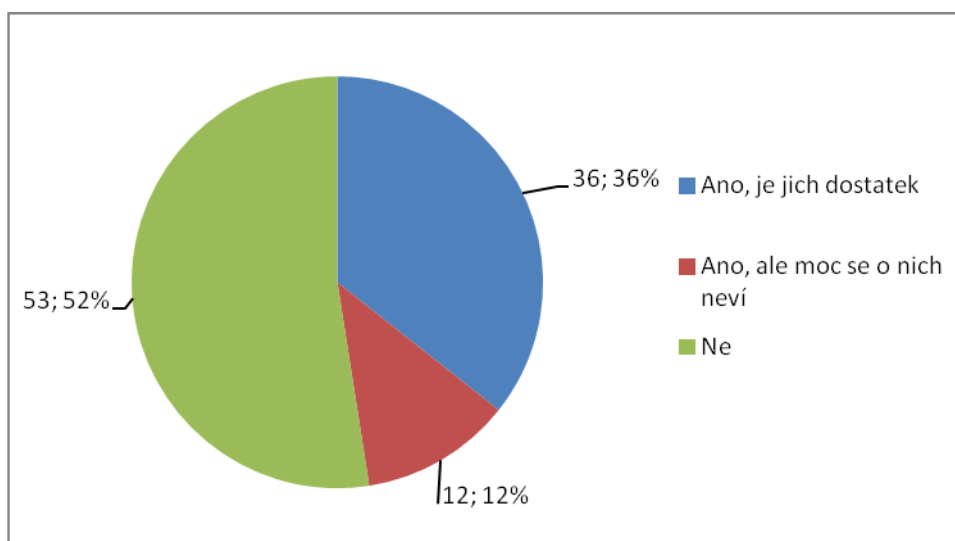


Otázka číslo 19 se ptala, jak rodiče hodnotí množství alternativních škol v jejich okolí. Zda se domnívají, že je jich dostatek. Velmi nás překvapila odpověď, že 53 (52%) z dotázaných rodičů si myslí, že není dostek alternativních škol, 36 (36%) uvedlo, že se domnívají, že alternativních škol je dostek a 12 (12%) respondentů zvolilo odpověď, že alternativních škol je v jejich okolí dostatek je, ale pouze se o nich neví.

Tabulka č. 23: Množství alternativních škol

Je dostatek alternativních škol ve Vašem okolí?	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Ano, je jich dostatek	36	36 %
Ano, ale moc se o nich neví	12	12 %
Ne	53	52 %
Σ	101	100 %

Graf č. 18: Množství alternativních škol



Poslední, 20 otázkou dotazníku, jsme se snažili zjistit, jaký je názor rodičů na kvalitu vzdělání získaného na alternativní škole. Jednalo se o polouzavřenou otázku, kde si respondenti mohli vybrat z nabízených odpovědí, ale také zvolit si odpověď svou vlastní. 67 (66%) respondentů se domnívá, že vzdělání z alternativní školy je lepší, že dítě je lpe připravené, 10 (10%) rodičů o této otázce zatím nepřemýšlelo, 10 (10%) si myslí, že kvalita vzdělání z alternativní školy je stejná jako ze školy klasické a pouze 1 respondent se domnívá, že kvalita vzdělání z alternativní školy je horší.

13 (13%) z dotázaných respondentů nezvolilo žádnou z nabízených možností. Tito respondenti uvedli svou vlastní odpověď. Jejich odpovědi na otázku „*Myslíte si, že kvalita vzdělání z alternativní školy je:*“ byly následující:

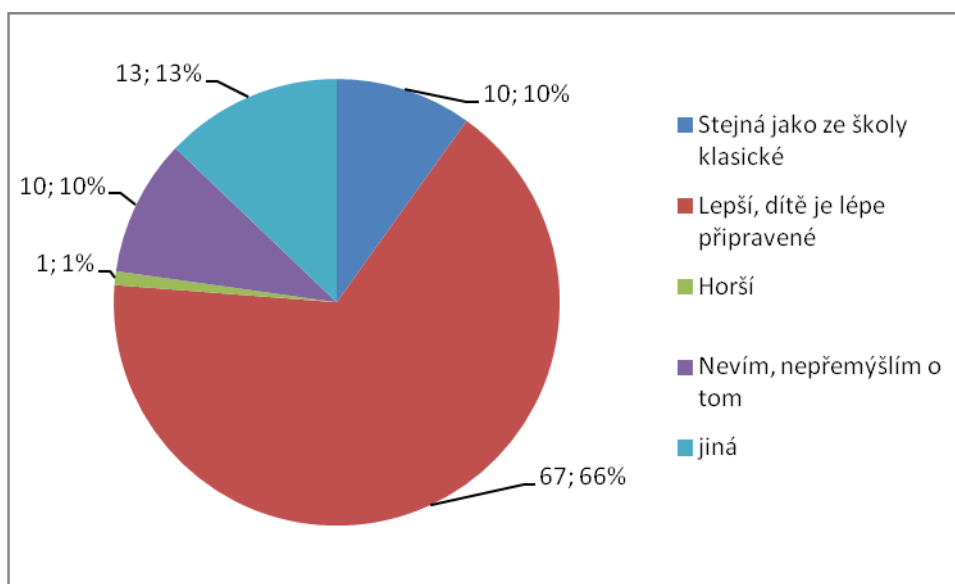
- Dítě má širší rozhled.
- Dítě více rozvíjí ty schopnosti, které jsou jeho přirozeným talentem.
- Vzdělání je lepší, je podporován přirozený rozvoj dítěte.
- Lepší, přirozený rozvoj dítěte.
- Dítě je samostatnější, je ale problém s jeho začleněním do systému státu (nefunkčního).
- Lepší, lépe odpovídá přirozenému vývoji dítěte a jeho vlastní touze a iniciativě se vzdělávat.
- Pokud připustíme svobodný přístup ke vzdělávání, výsledek bude jiný a není na nás, abychom jej hodnotili.
- Lepší, na dítě není vyvíjen takový tlak, je spokojené, citlivě se dávají hranice tam, kde je potřeba.
- Nelze generalizovat, záleží na typu alternativní školy a profesních předpokladech učitele.
- Vždy záleží na konkrétním přístupu dané školy, jsou alternativní školy se skvělým přístupem a jiné ne.
- Těžko posoudit, záleží jak z které školy.
- Dítě má mnohem hlubší pochopení probíraného tématu. Má soft-skills! Umí komunikovat! Umí se ptát!
- Lepší, dítě je samostatnější, zodpovědnější, lépe komunikuje.

Tabulka č. 24: Kvalita vzdělání z alternativní školy

Kvalita vzdělání z alternativní školy	Absolutní četnosti (n)	Relativní četnosti (%)
Stejná jako ze školy klasické	10	10 %
Lepší, dítě je lépe připravené	67	66 %
Horší	1	1 %

Nevím, nepřemýšlím o tom	10	10 %
jiná	13	13 %
Σ	101	100 %

Graf č. 19: Kvalita vzdělání z alternativní školy



5.2 Ověřování platnosti hypotéz

Hypotéza H1

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na vzdělání rodičů.

Nejprve si stanovíme alternativní (H_A) a nulovou hypotézu (H_0):

H_0 : Neexistují statisticky významné rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na vzdělání rodičů.

H_A : Existují statisticky významné rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na vzdělání rodičů.

Pro testování platnosti hypotéz použijeme test nezávislosti chí - kvadrát pro kontingenční tabulku.

Výsledky dotazníkového šetření zapíšeme do kontingenční tabulky. Testování významnosti provedeme na zvolené hladině $\alpha = 0,05$.

Pro každé pole tabulky vypočítáme očekávané četnosti O.

Tabulka č. 25: kontingenční tabulka č. I

vzdělání	Montessori škola P/O	Waldorfská škola P/O	Lesní škola P/O	
SŠ	12 (11,44)	13 (18,37)	10 (5,2)	35
VŠ	21 (21,56)	40 (34,63)	5 (9,80)	66
Σ	33	53	15	101

Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$. Testové kritérium χ^2

poté vypočítáme jako součet všech hodnot vložených do vzorce $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro všechna pole kontingenční tabulky.

$$\chi^2 = 0,027 + 0,015 + 1,57 + 0,833 + 0,044 + 2,35 = 4,839$$

Poté si určíme počet stupňů volnosti: $f = (r-1) \cdot (s-1)$; $f=2$.

Pro vypočítaný stupeň volnosti a zvolenou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ je podle statistických tabulek kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$.

Srovnáme-li tedy vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjistíme, že vypočítaná hodnota je nižší než kritická hodnota. **5,991 > 4.839**

Proto nulovou hypotézu nezamítáme. Znamená to, neexistují rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na vzdělání rodičů.

Hypotéza H2:

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na věku rodičů.

Nejprve si stanovíme alternativní (H_A) a nulovou hypotézu (H₀):

H₀: Neexistují statisticky významné rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na věku rodičů.

H_A: Existují statisticky významné rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na věku rodičů.

Pro testování platnosti hypotéz opět použijeme test nezávislosti chí - kvadrát pro kontingenční tabulku.

Data, která jsme získali pomocí dotazníkového šetření, nejprve zapíšeme do kontingenční tabulky. Testování významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,005$.

Tabulka č. 26: kontingenční tabulka č. II

Věk	Montessori škola P/O	Waldorfská škola P/O	Lesní škola P/O	
26-30	7 (8,17)	15 (13,12)	3 (3,71)	25
31-40	19 (17,97)	28 (28,86)	8 (8,17)	55
41-50	7 (6,86)	10 (11,02)	4 (3,12)	21
Σ	33	53	15	101

Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$. Testové kritérium χ^2

poté vypočítáme jako součet všech hodnot vložených do vzorce $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro všechna pole kontingenční tabulky.

$$\chi^2 = 0,168 + 0,059 + 1,57 + 0,003 + 0,269 + 0,026 + 0,094 + 0,136 + 0,004 + 0,248 = 1,007.$$

Poté si určíme počet stupňů volnosti: $f = (r-1) \cdot (s-1)$; $f=4$.

Pro vypočítaný stupeň volnosti a zvolenou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ je podle statistických tabulek kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$.

9,488 > 1,007

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota testového kritéria je vyšší než vypočítaná hodnota, nezamítáme nulovou hypotézu a znamená to, že neexistují rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na věku rodičů.

Hypotéza H3:

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na zaměstnání rodičů.

H_0 : Neexistují statisticky významné rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na zaměstnání rodičů.

H_A : Existují statisticky významné rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na zaměstnání rodičů.

Pro testování platnosti hypotéz použijeme také statistický test nezávislosti chí - kvadrát pro kontingenční tabulku.

Výsledky dotazníkového šetření nejprve zapíšeme do kontingenční tabulky. Testování bude provedeno na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Tabulka č. 27: kontingenční tabulka č. III

zaměstnání	Montessori škola P/O	Waldorfská škola P/O	Lesní škola P/O
Zaměstnanec v pracovním poměru	21 (17,32)	27 (27,81)	5 (7,87)

OSVČ	8 (10,13)	19 (16,27)	4 (4,60)	31
V domác- nosti	2 (3,27)	4 (5,25)	4 (1,49)	10
Jiné	2 (2,29)	3 (3,67)	2 (1,04)	7
Σ	33	53	15	101

Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$. Testové kritérium χ^2

poté vypočítáme jako součet všech hodnot vložených do vzorce $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro všechna pole kontingenční tabulky.

$$\chi^2 = 0,212 + 0,448 + 0,493 + 0,037 + 0,024 + 0,458 + 0,298 + 0,122 + 1,047 + 0,078 + 4,228 + 0,886 = 8,331.$$

Poté si určíme počet stupňů volnosti: $f=(r-1).(s-1)$; $f=6$.

Pro vypočítaný stupeň volnosti a zvolenou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ je podle statistických tabulek kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(6) = 12,592$.

$$12,592 > 8,331$$

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota testového kritéria je vyšší než vypočítaná hodnota, nezamítáme nulovou hypotézu a znamená to, že neexistují statisticky významné rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na zaměstnání rodičů.

Hypotéza H4:

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na důvodu volby této mateřské školy.

H_0 : Neexistují statisticky významné rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na důvodu volby této mateřské školy.

H_A : Existují statisticky významné rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na důvodu volby této mateřské školy.

I pro ověření platnosti i této hypotézy použijeme test nezávislosti chí - kvadrát pro kontingenční tabulku. Výsledky dotazníkového šetření zapíšeme do kontingenční tabulky. Testování bude provedeno na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Tabulka č. 28: kontingenční tabulka č. IV

	Montessori škola P/O	Waldorfská škola P/O	Lesní škola P/O	
Nesouhlas se vzděláním v klasické, běžné škole	19 (22,8)	31 (27,56)	8 (7,65)	58
Osobní zkušenost s tímto typem škol	5 (5,50)	7 (6,65)	2 (1,85)	14
Dostupnost školy vzhledem k mému bydlišti	2 (3,14)	4 (3,80)	2 (1,05)	8
Principy a zásady používané ve zvolené škole	33 (38,91)	51 (47,04)	15 (13,05)	99
Kamarádi	15 (11,79)	11 (14,25)	4 (3,95)	30
Reference okolí	17 (12,97)	11 (15,68)	5 (4,35)	33
Pozdější uplatnění mých dětí	10 (6,29)	4 (7,60)	2 (2,11)	16
Nabídka kroužků v rámci MŠ	4 (3,14)	3 (3,80)	1 (1,05)	8
Individuální přístup k dítěti	21 (18,47)	24 (22,33)	2 (6,2)	47
Všestranný rozvoj dítěte	29 (29,48)	36 (35,63)	10 (9,89)	75

Slovní hodnocení	3 (5,5)	9	2	14
Σ	158	191	53	402

Pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$. Testové kritérium χ^2 je

vypočítané jako součet všech hodnot, které jsme vložili do vzorce $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro každé pole kontingenční tabulky.

$$\begin{aligned} \chi^2 = & 0,633 + 0,045 + 0,414 + 0,898 + 0,874 + 1,252 + 2,188 + 0,235 + 0,347 + 0,008 \\ & + 1,136 + 0,429 + 0,018 + 0,010 + 0,333 + 0,741 + 1,397 + 1,705 + 1,168 + 0,125 + 0,004 \\ & + 0,830 + 0,016 + 0,012 + 0,860 + 0,291 + 0,001 + 0,097 + 0,006 + 0,002 + 2,845 + 0,001 \\ & + 0,012 = 17,933. \end{aligned}$$

Poté si určíme počet stupňů volnosti: $f = (11-1) \cdot (3-1)$; $f=20$.

Pro vypočítaný stupeň volnosti a zvolenou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ je podle statistických tabulek kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(20) = 17,933$.

31,410 > 17,933

Kritická hodnota testového kritéria je vyšší než vypočítaná hodnota, nezamítáme tedy nulovou hypotézu. Znamená to, že neexistují statisticky významné rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na důvodu volby této mateřské školy.

6 SHRUTÍ VÝLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jaké jsou preference rodičů při volbě alternativní mateřské školy. Za dílčí cíl výzkumu jsme si zvolili zjistit, jaký vliv má rodinné prostředí na volbu alternativní mateřské školy.

K získání potřebných dat jsme použili dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili rodiče dětí, které navštěvují tři alternativní mateřské školy – mateřskou školu, která je zaměřena na Montessori pedagogiku, Waldorfskou mateřskou školu a lesní školku.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 101 respondentů z řad rodičů dětí, které navštěvují alternativní mateřskou školu. Výzkumný soubor tvořilo 15 rodičů dětí z lesní školky, 53 dětí ze školy Waldorfské a 33 rodičů dětí ze školky Montessori.

Výsledky, ke kterým jsme prostřednictvím našeho výzkumu dospěli, byly znázorněny pomocí grafů a pro přehlednost uvedeny v tabulkách. K ověření stanovených hypotéz jsme použili test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku. Jsme si však vědomi skutečnosti, že výsledky, kterých jsme dosáhli na základě našeho výzkumu, nelze zobecnit na celou populaci.

Před započítáním našeho výzkumu jsme si zvolili hlavní výzkumnou otázku: Jaké jsou preference rodičů při volbě alternativní mateřské školy. Na základě analýzy dat jsme zjistili, že hlavním důvodem, který vedl rodiče k volbě určité školy, byly především výchovné principy, které daná škola využívá. V pořadí dalším důležitým důvodem, pro který rodiče volí určitou školu, je individuální přístup k dítěti a jeho všestranný rozvoj. Pro rodiče je důležité klima školy a složení pedagogického sboru. Na základě dotazníkového šetření jsme zjistili, že jejich volbu vybrané alternativní školy neovlivnila výše školného.

Výpočtem jsme zjistili, že neexistují statisticky významné rozdíly ve volbě školy v závislosti na důvodu volby této školy. Znamená to, že důvody, které vedou rodiče k volbě dané školy, se vzájemně neliší.

Za dílčí cíl výzkumu jsme si stanovili zjistit, jaký vliv má rodinné prostředí na volbu alternativní školy.

Prostřednictvím dotazníkové šetření jsme zjišťovali, jaké je vzdělání rodičů dětí, které navštěvují alternativní školu. Zjistili jsme, že více než polovina rodičů dosáhla vysokoškolského vzdělání. Výpočtem jsme zjistili, že neexistují statisticky významné

rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na dosaženém vzdělání rodičů. Znamená to tedy, že dosažené vzdělání rodičů nemá vliv na volbu určité alternativní školy.

V souvislosti se stanovenou výzkumnou otázkou a cíli výzkumu jsme zjišťovali, jaké je rodinné prostředí dětí, které navštěvují alternativní mateřskou školu.

Na základě analýzy dat jsme zjistili, že více než polovina ze všech dotázaných rodičů je zaměstnána jako zaměstnanec v pracovním poměru.

Výpočtem pomocí testu nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku jsme zjistili, že neexistují statisticky významné rozdíly ve volbě alternativní mateřské školy v závislosti na zaměstnání rodičů. Znamená to tedy, že zaměstnání rodičů nemá vliv na volbu určité alternativní školy.

Zajímalo nás také, jaké je věkové rozpětí rodičů dětí, které navštěvují alternativní školu. Na základě dotazníkové šetření jsme zjistili, že 64% rodičů je ve věku 31-40 let, 19% ve věku 26-30let a 17% tvoří rodiče ve věku 41-50.

Výpočtem pomocí testu nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku jsme zjistili, že neexistují statisticky významné rozdíly ve volbě alternativní školy v závislosti na věku rodičů. Znamená to tedy, že věk rodičů nemá vliv na volbu alternativní školy.

Při analýze výsledků jsme zjistili, že rodiče dětí, které navštěvují alternativní mateřskou školu, upřednostňují trávení volného času s rodinou a při výchově svých dětí využívají stejné výchovné principy jako zvolená alternativní škola. S volbou alternativní školy souvisí i životní styl a filosofie rodiny.

Zajímalo nás, jak hodnotí rodiče kvalitu alternativního vzdělávání. Z našeho dotazníkového šetření vyplynulo, že 66% ze všech dotázaných rodičů se domnívá, že kvalita vzdělání z alternativní školy je lepší než ze školy klasické. Domnívají se také, že jejich děti budou lépe připraveny na život tím, že navštěvují alternativní školu.

Dále nás zajímalo, jak ovlivnil pobyt dítěte v alternativní škole volbu rodičů dalšího vzdělávání pro jejich děti. U 96 % rodičů převládá názor, že zvolená alternativní škola splnila jejich očekávání a dotázaní rodiče jsou spokojeni se svou volbou alternativní školy. Více než polovina respondentů uvedla, že zvažuje alternativní školu i pro další stupeň vzdělávání svých dětí. 31% z rodičů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, se kloní k názoru, že to, jaký by byl přestup na jinou než alternativní školu, záleží na samotném dítěti a jeho individuálních vlastnostech.

6.1 Doporučení pro praxi

V návaznosti na výsledky výzkumu a na poznatky, které jsme získali prostřednictvím studia odborné literatury, bychom rádi navrhli možnost uplatnění pozice sociálního pedagoga v oblasti alternativního školství.

Pracovní pozice „sociální pedagog“ prozatím není v českém vzdělávacím systému běžnou tabulkovou pozicí. Přesto se domníváme, že právě sociální pedagog by našel v oblasti alternativního školství své široké a důležité uplatnění.

Náplň jeho práce by spočívala především v poradenské činnosti, a to zejména v poradenství v oblasti sociálně – výchovné. Dále by vykonával informační a zprostředkovatelské činnosti, které zahrnují zprostředkování kontaktů na další vzdělávací instituce, poskytování informací z oblasti alternativního vzdělávání. Stal by se prostředníkem mezi rodiči, školou a úřady, spolupracoval by například s pedagogicko-psychologickými poradnami či specializovanými odborníky.

V rámci své pracovní náplně by vyhledával vhodné dodavatele didaktického materiálu a nábytku pro zařízení tříd školek, neboť kvalitní a specifické pomůcky jsou jedním z charakteristických znaků alternativního školství. Jsou pro něj velmi důležité a nenahraditelné.

Sociální pedagog by pomáhal v řešení běžných provozních záležitostí školy, vyřizoval by nezbytné administrativní záležitosti a činnosti. Řešil by případné konflikty či problémy. Stal by se nápomocný při řešení sociálně pedagogických problémů, které se váží k dětem i rodičům.

Sociální pedagog by mohl být nápomocný při adaptaci nových dětí a pomáhal by s jejich bezproblémovým začleněním do chodu alternativní školy.

V neposlední řadě by se sociální pedagog v rámci alternativního vzdělávání podílel především na organizování a řízení mimoškolních aktivit, jako jsou například různé zájmové kroužky, skupinové aktivity s dětmi, neformální setkávání rodičů mimo školu, zajišťování školek v přírodě, organizování tematických projektů, preventivních programů, atd.

Jeho nejdůležitějším úkolem by bylo vytváření správného klimatu školy a reprezentace školy navenek.

Pozice, kterou bychom rádi v budoucnu uvítali v našem vzdělávacím systému, by mohla být buď pozicí samostatnou, nebo v kumulaci s pozicí pedagoga alternativní školy. Pozice sociálního pedagoga by měla být chápána jako sociální podpora pro děti, učitele i rodiče.

Domníváme se, že začlenění sociálního pedagoga mezi pracovníky alternativní školy, by bylo pro alternativní školství přínosné a zlepšilo by komunikaci mezi školou a rodiči a celkové povědomí a informovanost o možnostech alternativního vzdělávání.

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce byla problematika alternativního a inovativního vzdělávání u dětí předškolního a mladšího školního věku. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole se zabýváme definováním základních pojmů, které jsou spojovány s alternativním a inovativním vzděláváním. Uvádíme zde hlavní rozdíly mezi alternativní a běžnou školou, základní vlastnosti a funkce alternativních škol. Zaměřujeme se zde také na vztah alternativního vzdělávání a sociální pedagogiky. Popisujeme prostředí z pohledu sociální pedagogiky a zároveň ve vztahu k alternativnímu školství.

Ve druhé kapitole se věnujeme popisu vybraných alternativních škol. Podrobněji se zaměřujeme na jejich prostředí a využívaný didaktický materiál.

Ve třetí kapitole uvádíme tři inovační koncepce, které přinášejí potřebné oživení výuky v současné běžné škole.

V praktické části jsme formou dotazníkového šetření zjišťovali, jaké jsou preference rodičů při volbě alternativní mateřské školy. Součástí výzkumu bylo i zjištění, jaké je rodinné prostředí dětí, které navštěvují alternativní mateřskou školu.

Jak již bylo zmíněno, tak sociální prostředí je jedním ze stěžejních témat sociální pedagogiky, proto se domníváme, že zvolený cíl výzkumu má blízko ke studovanému oboru.

Domníváme se, že cíl práce byl naplněn a podařilo se nám popsat hlavní důvody pro výběr alternativní mateřské školy, stejně tak jako zjistit, jaké je rodinné prostředí dětí, které alternativní školu navštěvují.

Hlavní význam práce spatřujeme především v tom, že by mohla pomoci rodičům na počátku jejich volby vhodného předškolního zařízení pro jejich děti. Rodičům, kterým není lhostejné, jakou mateřskou školu pro své dítě zvolí, neboť prostředí předškolních zařízení je velmi důležité pro další vývoj dětí. Zejména proto, že to, co se zde naučíme a jaký vztah si ke škole vytvoříme, nás obvykle provází celým životem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Alternativní školy. [online], [cit. 2017-01-12]. Dostupné na < <http://www.alternativniskoly.cz/>>
2. BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
3. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
4. FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila (ed.). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.
5. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
6. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.
7. GYMNASION: časopis pro zážitkovou pedagogiku. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004-. ISSN 1214-603x.
8. HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
9. HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce: [Určeno pro posl. Pedag. fak.]*. 1.vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-104-4.
10. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
11. KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
12. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
13. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
14. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

15. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
16. MŠMT. *Vývojová ročenka školství*. [online], [cit. 2016-12-12]. Dostupné na < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2005-06-2015-16>>
17. MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7
18. Moderní vzdělávání. [online], [cit. 2016-012-12]. Dostupné na < <http://modernivzdelani.cz/inovativni-proudy/intuitivni-pedagogika/>>
19. NEW, Rebecca Staples a Moncrieff COCHRAN. *Early childhood education: an international encyclopedia*. Westport, Conn.: Praeger, 2007. ISBN 978-0-313-33100-8.
20. PETLÁK, Erich. *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom : DTI, 2012. ISBN 987-80-89400-39-0.
21. POHNĚTALOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Vyd. 1. Hradec Hrálové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.
22. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
23. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.
24. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
25. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785792.
26. Rodina a škola. [online], [cit. 2016-012-12]. Dostupné na < <http://www.rodina.cz/clanek8560.htm>>
27. RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
28. RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika. ISBN 80-85866-87-0.

29. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
30. SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.
31. ŠPIČÁK, Jiljí. *Prostředí z pohledu sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. ISBN 80-7067-227-7.
32. ŠLÉGL, Jiří. *Dějiny výchovy dětí předškolního věku*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-592-6.
33. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
34. VEREŠOVÁ Jana. *Zážitková pedagogika vo volnočasových aktivitách*. Vyd. 1, Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-8052-581-1
35. WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-82-6.
36. ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-071-5.
37. ZOOM–M ZAOSTRENÉ NA MLADÝCH. *Časopis o práci s dětmi a mládežou a o politice mládeže*. 2008. Dostupné na <<https://www.ulozto.cz/!eZH7TVA7/zazitkova-pedagogika-pdf>>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Inovační paradigma	20
-------------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Počty mateřských škol podle zřizovatele v letech 2005 – 2016	18
Tabulka č. 2: Počty základních škol podle zřizovatele 2005 - 2016.....	19
Tabulka č. 3: Rozdíly mezi alternativní a tradiční formou	22
Tabulka č. 4: návratnost dotazníků	53
Tabulka č. 5: Alternativní škola.....	54
Tabulka č. 6: Vztah rodiče k dítěti.....	55
Tabulka č. 7: Věk respondentů	55
Tabulka č. 8: Nejvyšší dosažené vzdělání	56
Tabulka č. 9: Zaměstnání.....	60
Tabulka č. 10: Trávení volného času	62
Tabulka č. 11: Spojení výběru školy s životním stylem	63
Tabulka č. 12: Využívání výchovných principů	64
Tabulka č. 13: Hračky a didaktické pomůcky	65
Tabulka č. 14: Návštěva všech dětí ve zvolené alternativní škole.....	66
Tabulka č. 15: Důvod pro výběr školy	67
Tabulka č. 16: Co se Vám nejvíc líbí na zvolené škole.....	69
Tabulka č. 17: Splněná očekávání	70
Tabulka č. 18: Opětovná volba školy	71
Tabulka č. 19: Přemýšlíte o dalším vzdělávání ve zvoleném typu školy	72
Tabulka č. 20: Přestup na jinou než alternativní školu	74
Tabulka č. 21: Přípravenost na život	75
Tabulka č. 22: Výběr školy a výše školného	76
Tabulka č. 23: Množství alternativních škol.....	77
Tabulka č. 24: Kvalita vzdělání z alternativní školy	78
Tabulka č. 25: kontingenční tabulka č. I.....	80
Tabulka č. 26: kontingenční tabulka č. II	81
Tabulka č. 27: kontingenční tabulka č. III	82
Tabulka č. 28: kontingenční tabulka č. IV	84

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Alternativní škola	54
Graf č. 2: Věk respondentů	56
Graf č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání	57
Graf č. 4: Zaměstnání	61
Graf č. 5: Trávení volného času	62
Graf č. 6: Spojení výběru školy s životním stylem	63
Graf č. 7: Využívání výchovných principů	64
Graf č. 8: Hračky a didaktické pomůcky	65
Graf č. 9: Návštěva všech dětí ve zvolené alternativní škole	66
Graf č. 10: Důvod pro výběr školy	68
Graf č. 11: Co se Vám nejvíc líbí na zvolené školce	70
Graf č. 12: Splněná očekávání	71
Graf č. 13: Opětovná volba školy	72
Graf č. 14: Přemýšlíte o dalším vzdělávání ve zvoleném typu školy	73
Graf č. 15: Přestup na jinou než alternativní školu	74
Graf č. 16: Připravenost na život	75
Graf č. 17: Výběr školy a výše školného	76
Graf č. 18: Množství alternativních škol	77
Graf č. 19: Kvalita vzdělání z alternativní školy	79

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI: Dotazník pro rodiče

PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK PRO RODIČE

Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

jmenuji se Marcela Dvořáková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, studijní obor Sociální pedagogika. Zpracovávám diplomovou práci na téma „Možnosti alternativního a inovativního vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku“ a chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku ke zvolenému tématu. Vyplnění dotazníku je dobrovolné a zcela anonymní. Údaje, které v dotazníku uvedete, budou využity pouze při zpracování výzkumu mé diplomové práce. Dotazník obsahuje 20 otázek, u kterých je možnost výběru odpovědí.

Vámi vybranou odpověď označte, prosím, zakroužkujte.

Děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

1. Jakou mateřskou školu Vaše dítě navštěvuje:

- Montessori školu
- Waldorfskou školu
- Daltonský plán
- Lesní školku
- Jinou:

2. Jaký je Váš vztah k dítěti

- Matka
- Otec
- Jiný:

3. Jaký je Váš věk:

- 19 - 25 let

- 26 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 – 50 let
- Více než 50

4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- Vyučen
- Středoškolské vzdělání
- Vyšší odborné vzdělání
- Vysokoškolské vzdělání

5. Vaše zaměstnání:

- Zaměstnanec v pracovním poměru
- V domácnosti
- Student
- Nezaměstnaný
- OSVČ
- jiné

6. Jak nejčastěji trávíte svůj volný čas:

- Odpočinkem a relaxací
- Sportem
- Pobytem v přírodě
- S přáteli
- Sledováním médií (počítač, tablet)
- S rodinou

- Cestováním
- Nemám moc volného času
- Jinak:

7. Je výběr školy spojen s Vaší životní filosofií, popřípadě Vaším životním stylem:

- Ano, je
- Ne, není

8. Využíváte při výchově Vašeho dítěte stejné výchovné principy, které využívá zvolená alternativní škola?

- Ano
- Ne
- Ne, ale snažím se to změnit

9. Jsou hračky a didaktické pomůcky u Vás doma stejné jako hračky ve zvolené alternativní škole?

- Ano
- Ano, ale využíváme i jiné
- Ne, ve škole jsou jiné než doma

10. Navštěvují všechny Vaše děti jinou než klasickou, běžnou školu:

- Ano
- Ne
- Ne, ale uvažuji o tom
- Ne a neuvažuji o tom
- Mám jen jedno dítě

11. Jaký byl hlavní důvod pro výběr zvolené mateřské školy? (možnost výběru více důvodů)

- Volné místo v MŠ
- Nesouhlas se vzděláváním v klasické, běžné škole
- Osobní zkušenost s tímto typem škol
- Dostupnost školy vzhledem k mému bydlišti, popřípadě zaměstnání
- Principy a zásady využívané ve zvolené škole
- Strava ve školce
- Kamarádi
- Reference okolí
- Pozdější uplatnění mých dětí
- Nabídka kroužků v rámci MŠ
- Individuální přístup k dítěti
- Všestranný rozvoj dítěte
- Slovní hodnocení
- Jiné:

12. Co se Vám nejvíce líbí na škole, kterou jste si zvolili (možnost výběru více možností)

- Klíma ve škole
- Vybavení školy
- Prostory školy
- Dostatek volného prostoru ve školce
- Výchovná koncepce školy
- Složení pedagogického sboru
- Pověst školy
- Umístění školy

- Individuální přístup k dítěti
- Něco jiného.....

13. Splnila tato škola Vaše očekávání:

- Ano
- Ne

14. Pokud by byla znovu možnost, rozhodli byste se znovu pro zvolenou alternativní školu?

- Ano
- Ano, tuto volbu jsme dlouho zvažovali
- nevím
- Ne, jsem spokojen se školou, kterou jsme zvolili

15. Přemýšlíte o dalším vzdělávání ve stejném typu školy:

- Ne, nepřemýšlím
- Ano

16. Myslíte si, že přestup na jinou než alternativní školu bude pro Vaše dítě:

- Jednodušší
- Složitější
- Srovnatelné jako z kterékoliv jiné školy
- Záleží na samotném dítěti
- Nepřemýšlela jsem o tom

17. Myslíte si, že je Vaše dítě lépe připraveno pro život, když navštěvuje jinou než klasickou školu?

- Ano
- Ne

18. Ovlivnila výše školného výběr zvolené předškolní instituce?

- Ne, neovlivnila
- Ano, ovlivnila

19. Myslíte si, že je ve Vašem okolí dostatek škol umožňujících alternativní vzdělávání?

- Ano, je jich dostatek
- Ano, ale moc se o nich neví
- Ne

20. Myslíte si, že kvalita vzdělání z alternativní školy je:

- Stejná jako ze školy klasické
- Lepší, dítě je lépe připravené
- Nevím, nepřemýšlím o tom
- Jiná: