

Předsudky rodičů vůči alternativním formám výuky

Bc. Linda Krišťůvková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Linda Křišťůvková**
Osobní číslo: **H190765**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Předsudky rodičů vůči alternativním formám výuky**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky a alternativní pedagogiky.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

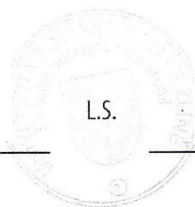
Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- PRŮCHA, Jan, 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
- PUNCH, Keith, Francis, 2008. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-468-7.
- PUNCH, Keith, Francis, 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- ZELINA, Miron, 2000. *Alternativně školství: alternativně školy, alternativně pedagogika, alternativně pedagogické koncepce a směry*. Bratislava: IRIS. ISBN 8088778980.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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 23.3.2021

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.

²⁾ Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá předsudky rodičů vůči alternativní výuce. Práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zabýváme vymezením základních pojmů tradičního a alternativního vzdělání. Stručně popisujeme metody a základní principy těchto forem vzdělávání. Také zde představujeme školy, které souvisí s alternativním vzděláním. Jelikož se v práci věnujeme předsudkům a postojům, stručně vymezuje i tyto dva pojmy. V praktické části se zabýváme kvantitativním výzkumem předsudků rodičů k alternativnímu vzdělání, alternativní výuce. K výzkumnému šetření jsme použili dotazník vlastní konstrukce, který je rozdělen na tři části. Postupně zde popisujeme postupy, měření a výsledky našeho výzkumu. Cílem výzkumu je zjistit jaká je informovanost rodičů ohledně alternativní výuky, jaké postoje zaujímají rodiče ohledně pojmu alternativní výuky a zjistit předsudky rodičů vůči alternativní výuce.

Klíčová slova: alternativní vzdělávání, školský vzdělávací systém, tradiční vzdělávání, reformní pedagogika, předsudky.

ABSTRACT

The graduation thesis deals with parents prejudices towards alternative forms of education. The thesis is divided into two parts, a theoretical part and a practical part. In the theoretical part deals with the definition of basic concepts of traditional and alternative education. We briefly describe the methods and basic principles of these forms of education. Here we also presents schools that are related to alternative education. Since we also deal with prejudices and attitudes in the work, let us briefly define these two concepts. In the practical part deals with the quantitative research of parents prejudices towards alternative forms of education and teaching. For the research survey, we used a questionnaire of own construction, which is divided into three parts. Gradually, we describe the procedures, measurements and final results of our research. The aim of the research is to find out how well informed are parents about alternative education, what attitudes parents have about the concept of alternative education and to find out their parents prejudices towards alternative education.

Keywords: alternative education, school education system, traditional education, reform pedagogy, prejudices.

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Karle Hrbáčkové za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady a vstřícný přístup, které mi v průběhu práce poskytovala.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 TRADIČNÍ PEDAGOGIKA A VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ČR.....	12
1.1 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA V ČESKÉ REPUBLICE	14
1.2 TRADIČNÍ VYUČOVÁNÍ A JEHO METODY	19
1.3 INOVACE V TRADIČNÍ PEDAGOGICE	25
2 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA	28
2.1 DRUHY REFORMNÍ PEDAGOGIKY	31
2.2 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ METODY	39
2.3 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICE.....	44
3 POSTOJE A PŘEDSUDKY	51
3.1 VYMEZENÍ POSTOJŮ	51
3.2 VYMEZENÍ PŘEDSUDKŮ	51
3.3 PŘEDSUDKY VE VZDĚLÁVÁNÍ	52
II PRAKTICKÁ ČÁST	56
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	57
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	57
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	57
4.3 VÝZKUMNÉ CÍLE	58
4.4 METODA SBĚRU DAT	58
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A REALIZACE VÝZKUMU.....	59
4.6 ANALÝZA DAT.....	61
5 INTERPRETACE DAT.....	78
ZÁVĚR	81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	82
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	85
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	86
SEZNAM GRAFŮ	87
SEZNAM TABULEK.....	88
SEZNAM PŘÍLOH.....	89

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá tématem předsudků rodičů, vůči alternativním formám výuky. Jedná se nám o zjistit, jestli rodiče dětí, které navštěvují základní školu, trpí nějakými předsudky ohledně alternativního vyučování.

Žijeme v moderní době, době technologické, která v posledních letech významně postupuje, nalézáme nové metody, vědecké postupy a technologie, které používáme stále více a více. Sžíváme se s nimi a stávají se naší dennodenní potřebou, rutinou. S touto, čím dále modernější dobou, by však měli růst i ostatní důležité aspekty našeho života, jako například školství. Co se týče tradiční výuky, školství postupuje vzhůru velice pomalu, díky stále stejným opakujícím se pravidlům, a není moc nakloněn změnám „alternativám“, stejně jako řada rodičů, které své děti doprovázejí do oněch škol. Vždyť nejednou jsme jistě slyšeli větu: „Za mých časů to bylo ve škole takovéto, měli bychom se k tomu vrátit...“ Naopak alternativní školství, jejichž metody známe už i z předchozího století, jsou nakloněny změnám. Nevážou se na určitá strohá pravidla a snaží se vyhovět převážně potřebám dětí, které jsou stejně jako my dospělí značně ovlivněni dobou. Proto, jsme se v naší práci rozhodli zkoumat, jaké jsou předsudky a postoje rodičů. Jestli je něco ovlivňuje, aby děti posílali do tradičních škol s „omezenými možnostmi“, či za to může nedostatečná informovanost, a zda to může zapříčinit fakt, že škol s alternativní výukou je značně méně, než těch s tradiční výukou a tedy i možnosti rodičů jsou omezené. Podle nás je toto téma, v současné době velice aktuální, a že s moderní dobou by se měla modernizovat i výuka na školách. Tím samozřejmě nemyslíme pouze moderní technologie, ale i nové myšlenky a postupy, kterých můžeme v základním vzdělání dosáhnout. Cílem naší práce je tedy zjistit, jestli rodiče od tohoto alternativního postupu/vyučování odrazují předsudky, které slyšeli, od známých, příbuzných, z internetu či z médií, či si sami nějaké předsudky vytvořili a na základě čeho. A jaké postoje k tomuto tématu zaujímají. Je také možné, že jejich informovanost není přesná a pod slovem „alternativní“ si představují něco úplně jiného. Či nedostatečná informovanost, skresluje ony postoje. V obsahu práce a v teoretické části, se věnujeme především tradičnímu vzdělání a systému školství v České republice a vymezení pojmu inovace. Následně věnujeme kapitolu našemu hlavnímu tématu a to alternativní pedagogice, jejímu vymezení a rozdělení, také si představíme reformní školy, které dali vzniknout dnešním moderním alternativním školám, a které u nás i ve světě stále existují a jsou čím dál oblíbenější. Na to navazuje výběr a představení několika moderních škol, které nalezneme u nás v České republice. A nakonec, jelikož se ve výzkumu věnujeme

předsudkům a postojům rodičů, definujeme si pojem předsudek a postoj. Pomocí některých konkrétních předsudků ve výuce a jejich vysvětlení navážeme na část praktickou. V druhé půlce naší práce, tedy v praktické části, se zaměříme na design výzkumu, tedy jak jsme celý výzkum praktikovali. Výzkum jsme prováděli pomocí kvantitativního šetření, a to vytvořením dotazníku vlastní tvorby, který obsahoval 3 části. Uzavřené otázky informačního typu a konkrétní otevřené otázky ohledně informovanosti, názorů a předsudků, obsahovala část první. Druhá část obsahovala měření postojů, kdy jsme se inspirovali metodou Sémantického diferenciálu. A poslední část se skládala z měření předsudků pomocí Likertovy škály s výroky předsudků, kterými jsme se inspirovali v knize od Nováčkové (2015). Mýty ve vzdělávání. Sběr dat probíhal za pomoci anketního výběru. Výzkumným problémem, je zjištění předsudků rodičů, jejichž dítě navštěvuje základní školu, vůči alternativním formám výuky a stejným problémem se zabývají i otázky a výzkumné cíle. Díky zjištění předsudků a postojů rodičů, se dá zjistit, zda za nízkou návštěvností škol s alternativní výukou může špatná či nepravdivá informovanost a zda si rodiče neskreslují informace, které dostanou. Či za tento problém může nezájem rodičů. S těmito informacemi jde následně v budoucnu pracovat a to tak, že můžeme zvýšit zájem rodičů a správně je informovat a snažit se dát do povědomí všech, že existuje i jiná možnost než tradiční výuka a že existuje i jiný typ vyučování než tento, a také že jde o fungující postup ve vyučování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TRADIČNÍ PEDAGOGIKA A VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ČR

První kapitola diplomové práce se zabývá školským systémem v České republice. Pro začátek navazuje na sociální pedagogiku, která je s tématem spjatá. Poté se věnuje dvěma hlavním pojmům, kterými se zabýváme v celé práci. Tradiční pedagogikou a alternativní pedagogikou. A představuje zásadní rozdíly mezi nimi. Mezi důležité vodítka těchto pojmů patří termín jim nadřazený a to Český školský systém. Proto zde uvádíme stručný přehled onoho systému. Do školského systému ČR patří kurikulární dokumenty, jako je Bílá kniha, nebo Rámcový a Školský vzdělávací program. Na tuto podkapitulu navazuje tradiční výuka a její typické metody. Do poslední podkapitoly je zařazen pojem inovace v souvislosti s tradiční pedagogikou.

Sociální pedagogika a pedagogika samotná má společných mnoho znaků, avšak jedním hlavním a důležitým znakem je VÝCHOVA v prostředí školy. Výchova je: *„Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Různá pojetí výchovy byla ovlivněna sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka, akcentací jednotlivých stránek výchovného procesu. Někteří autoři chápou výchovu jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídit jej normám společnosti, ale i normám instituce apod.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 345). Škola svými specifickými socializačními a enkulturačními aktivitami pečuje o kontinuitu kolektivní identity, ale také o rozvoj individuálních osobnostních dispozic žáka (Procházka, 2012). *„Výchovné a socializační prostředí školy je označováno jako prostor, v němž se mohou uplatnit systémy, které mají šanci na zvýšení odolnosti dětí vůči mimoškolním negativním vlivům.“* (Procházka, 2012, s. 126). Vedle výchovy, je škola také velmi důležitý socializační činitel, který působí na žáka také preventivním způsobem, všemi těmito tématy, se zabývá pedagogika, avšak mnohem více o těchto jevech zkoumá sociální pedagogika (Procházka, 2012). Výuka je: *„V teoriích obecné didaktiky se výuka objasňuje širěji než samo vyučování – jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky. V teoriích „vědy o výuce“ se výuka (resp. vyučování) chápe velmi obecně jako jakýkoli edukační proces, tj. situace, kdy se člověk něčemu učí prostřednictvím procesu organizovaného jiným člověkem, nebo technickým zařízením.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 357).

Tradiční pedagogika je *“Obvyklá, z minulosti se přenášející do současnosti, vychází hlavně z představ a koncepcí, které jsou prezentovány předními teoretiky. Ti jsou přesvědčeni*

o vhodnosti, nebo žádoucnosti určitých principů a modelů edukace a vytvářejí teoretické konstrukce o tom, jaká má edukace být, jak má být zejména ve školách realizována. (Průcha, 2015, s. 9-16). Tradiční výuka je direktivní a je charakteristická dominantní rolí učitele, který zde projevuje nejvyšší míru činnosti, nutná je vnější motivace například v podobě klasifikace, nebo trestu. Škola je v tomto pojetí chápána jako příprava na život. Tradiční výuka, jak ji dnes vnímáme, je většinou prezentována výukou frontální, v níž velkou část vyučovací hodiny zabírá výklad učitele (Zormanová, 2012). **Základní školy** jsou vzdělávací instituce, ve kterých většina populace získává základní vzdělání a plní povinnou školní docházku. Školní docházka činí devět let a dělí se na I. stupeň a II. stupeň (Dvořáková, 2015).

Tradiční a alternativní pedagogika se od sebe značně liší. Pro větší přehled zde dodáváme tabulky, které vyzdvihují hlavní rozdíly mezi těmi pojmy. Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním podle K. Rýdla (1999), (Rýdl, In Průcha, 2004, s. 32):

Tabulka 1: Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním (Rýdl, In Průcha, 2004, s. 32)

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a 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 daných 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.

I slovenský autor Zelina (2000, s. 210-211) vymezil hlavní znaky a odlišnosti, které provází tradiční a alternativní pedagogikou:

Tabulka 2: Rozdíly mezi tradiční a alternativní školou (Zelina, 2000, s. 210-211)

	Tradiční škola	Alternativní škola
Východiska	Více pozornosti se věnuje obsahu učiva	Pozornost se soustředí na žáky, jejich schopnosti, zájmy a potřeby
Vyučovací metody	Převaha verbálních metod, výběr metod závisí na učiteli	Hry, metody rozvíjející tvořivost, využívá se spontánnost a nápaditost žáků
Vyučovací formy	Vyučovací hodina má přesně vyměřený čas a zažitou strukturu	Vyučovací hodina je flexibilní, klade se důraz na aktivitu a spolupráci žáků
Činnost žáků	Činnost řídí pedagog	Činnost vychází ze zájmu žáků
Hodnocení	Číselné známky	Slovní hodnocení
Rozvrh hodin	Pevně daný	Volný, flexibilní
Spolupráce s rodiči	Malá vzájemná informovanost, škola pouze informuje rodiče o žácích	Rodiče spolurozhodují o činnostech školy
Učitel	Organizátor, autorita	Organizátor, ale je současně partnerem
Prostředí třídy	Tradiční, klasické lavice	Netradiční, důraz na estetiku prostředí

1.1 Vzdělávací soustava v České republice

Vzdělávací soustava České republiky se věnuje od předškolního až po vysokoškolské vzdělání. Tato práce je však zaměřena zejména na povinnou školní docházku a základní vzdělávání. Děti jsou povinny absolvovat minimálně povinnou školní docházku, která je

devítiletá. Základní školy jsou rozděleny na I. stupeň, který se dále dělí na 1. až 5. třídu a II. stupeň, který pak pokračuje od 6. třídy do 9. třídy. Aby mohli základní školy dobře a správně fungovat, řídí se kurikulárními dokumenty, které definuje stát. Odpovědnost za organizaci a správu systému vzdělávání ve školství, zajišťují ředitelé škol a školských zařízení, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, Česká školní inspekce a ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Samosprávu ve školství vykonávají školské rady, obce a kraje (Brožová, 2006).

Vzdělávací systém ČR je podle oficiální internetové stránky Evropské unie a programu Eurydice následující: „*Vzdělávání od předškolního až po vysokoškolské spadá do resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Organizace a správa na nižších vzdělávacích úrovních a na úrovni vysokoškolské je však odlišná, a je také ošetřena dvěma různými zákony.*“ (Eurydice©, 2021). **Školský zákon** se vztahuje na tyto druhy škol: mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem na státní jazykové zkoušky. Školský zákon dále vymezuje působení školských zařízení, která poskytují služby a vzdělávání podporující nebo doplňující vzdělávání poskytované školami, popř. zajišťují ústavní a ochrannou výchovu, nebo preventivně ochrannou péči. Školská zařízení se člení na - školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská účelová zařízení, školská poradenská zařízení, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči. Druhým zákonem je **zákon o vysokých školách** a vztahuje se na vysoké školy, na jejich studijní programy, a na celoživotní vzdělávání na vysokých školách (Eurydice©, 2021). Oficiální internetová stránka evropské unie a program Eurydice také popisuje **základní vzdělání**: Délka základního vzdělání činí 9 let a je totožná s délkou povinné školní docházky. Poskytují ji především základní školy, které se člení na pětiletý první stupeň a čtyřletý druhý stupeň. Žáci na prvním stupni jsou obvykle ve věku od 6 do 11 let a na druhé stupni ve věku od 11 do 15 let. Po absolvování prvního stupně žáci automaticky vstupují na druhý stupeň. Po úspěšném ukončení 5. ročníku, mohou být také přijati na osmileté gymnázium či do osmileté konzervatoře. Po ukončení 7. ročníku, můžou učinit taktéž a nastoupit na šestileté gymnázium (Eurydice©, 2021). Velmi podobný výklad zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, popisuje ve své knize Švarcová-Slabinová (2008) kdy, vzdělávací soustavu podle tohoto zákona tvoří školy a školská zařízení a které se rozlišují tyto druhy škol: mateřská škola,

základní škola, střední škola, konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem na státní jazykové zkoušky. Školy uskutečňují vzdělávání podle vzdělávacích programů. (Švarcová-Slabinová, 2008).

Ve 21. století stoupá význam vzdělanosti nejen jako úrovně dosaženého vzdělání populace, ale samotná vzdělanost se stává měřítkem kvality společnosti a zdrojem její prosperity. Přehodnocují se možnosti rozvoje vzdělávacích institucí v národní i evropském kontextu. Škola představuje jeden ze základních stavebních kamenů vzdělávání a výchovy. Pokud dochází ke změnám a transformaci společnosti, pak je naprosto nezbytná i změna školy jako výchovně vzdělávací instituce (Šafránková, 2019). V roce 1999 Česká republika otevřela celonárodní diskusi k problémům vzdělávání (Výzva pro deset milionů), která se stala součástí příprav Národního programu vzdělávání, tzv. **Bílá kniha**. V roce 2001 byl program přijat vládou a byly stanoveny základní oblasti rozvoje vzdělávací politiky (Šafránková, 2019):

1. Rozšiřování vzdělávací příležitosti a přístup ke vzdělávání všem.
2. Proměna cílů a obsahu vzdělávání včetně změny vzdělávacích institucí.
3. Vytváření podmínek pro zlepšení kvality vzdělávání a podpora práce učitelů.

Z Bíle knihy vzešla nová tvorba vzdělávacích programů, které poskytují vyváženost poznatkového základu kurikula a osvojování postojů, hodnot a rozvojem kompetencí. Došlo k vzájemné provázanosti cílů, obsahů a kompetencí. Vznikl nový přístup k tvorbě vzdělávacích programů a ke vzdělávání vůbec, pracuje se s novými pojmy, jako jsou klíčové kompetence, pedagogická evaluace nebo kurikulum (Šafránková, 2019). **Kurikulum** v úzkém pojetí znamená určitý psaný dokument nebo plán vzdělávání, který obsahuje způsoby, strategie dosahování formulovaných cílů vzdělávání. V širším pojetí zahrnuje vše, co získáváme během vzdělávání, tj. i naši zkušenost. Tedy že, se bere v úvahu silná vliv procesu výuky, prostředí školy a její klima a širší sociální prostředí. V české pedagogice je kurikulum chápáno jako vzdělávací program (plán), jako obsah studia a průběh, nebo jako obsah veškeré získané zkušenosti žáků ve škole (Šafránková, 2019). Tyto změny a reforma kurikula se promítly do tvorby státního programu vzdělávání a do přípravy rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP), které vymezily prostor pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). RVP jsou zpracovány a realizovány formou ŠVP na jednotlivých školách v úrovni předškolního, základního i středoškolského vzdělání (Šafránková, 2019). Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT)

zpracovává **Národní program vzdělávání**, který projednává s vybranými odborníky z vědy a praxe, s příslušnými úředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a s krajskými úřady. Tento Národní program vzdělávání zpracovává cíle vzdělávání a vymezuje jeho hlavní oblasti, obsahy a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování vytyčených cílů. (Švarcová-Slabinová, 2008). Pro každý obor vzdělávání se tedy vydávají ony zmíněné RVP – rámcové vzdělávací programy, které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů. Také jsou závazné pro stanovení výše finančních prostředků přidělovaných školám (Švarcová-Slabinová, 2008). RVP a ŠVP jsou zaměřeny na zvyšování kvality vzdělávání; dostupnost a kvalitu ve vzdělávání; vyrovnávání podmínek pro skupiny sociálně, etnicky, zdravotně a kulturně znevýhodněné; cíle promítnuté do hodnot a etických norem chování, kompetencí vztahujících se k hledání a nalézání vlastní identity (Šafránková, 2019). MŠMT přesně definuje, kompetence, průřezová témata i hodnocení na svých webových stránkách, kde nalezneme aktualizované znění RVP. Zde se také dozvíme, že RVP vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě; vychází z koncepce celoživotního učení; formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání; podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (MŠMT©, 2013).

Smyslem **Rámcového vzdělávacího programu** je stanovit standardní úroveň vzdělávání, kterou by měli dosáhnout všichni žáci v úrovni vědomostí, dovedností, postojů, kompetencí. RVP umožňují ředitelům a učitelům rozhodovat o podobě vzdělávání ve škole a posilují jejich autonomii, tvořivou pedagogickou činnost s zodpovědností za obsah a kvalitu vzdělání. Důraz je zde kladen například na komunikaci, spolupráci, znalost cizích jazyků, zvládnutí informačních technologií, na posílení demokracie, toleranci a spolupráci v běžném životě, výchovu ke zdraví apod. Smyslem RVP je naplnění jakýchsi klíčových kompetencí, které tvoří hlavní výstup základního vzdělávání. Charakter klíčových kompetencí je průřezový a propojuje záměry ve všech vzdělávacích oblastech (Šafránková, 2019). RVP zdůrazňuje takové oblasti vzdělávání a takové strategie výuky, které jsou pro 21. století perspektivní. Proto se zde objevuje řada aktuálních témat v globálním a evropském kontextu. Kromě obecných cílů, definuje RVP i *klíčové kompetence žáka* (Šafránková, 2019, s 323-329):

- Kompetence k učení

- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikační
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence k práci
- Kompetence k podnikavosti a odborné kompetence

Dále RVP definuje *průřezová témata*, které zasahují do vzdělávání ve všech předmětech a některé školy je sami zavádějí jako samostatné předměty (Šafránková, 2019, 329-335):

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení o evropských a globálních problémech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova
- Výchova demokratického občana

Pro hodnocení dosažených úrovní vzdělávání a dosažení klíčových kompetencí žáka se používají pojmy evaluace a autoevaluace a jde o hodnocení na těchto úrovních (Šafránková, 2019, s. 329-335):

- Hodnocení žáků (způsoby, formy a kritéria hodnocení)
- Hodnocení školy (zvenku i zevnitř)
- Autoevaluace školy
- Autoevaluace učitelů, popřípadě dalších výchovných subjektů

Vzdělávání v jednotlivých školách a školských zařízeních se uskutečňuje podle **školních vzdělávacích programů**, které však musejí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Obsah vzdělávání může být v ŠVP uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva, například modulů. ŠVP vydává ředitel školy nebo školského zařízení (Švarcová-Slabinová, 2008). ŠVP je pedagogickým dokumentem, který prezentuje vlastní zaměření školy, zohledňuje zájmy a potřeby žáků obce a regionu. Mimo jiné obsahuje také učební osnovy, identifikační údaje školy, charakteristiku školy charakteristiku ŠVP, učební

plán, hodnocení žáků a autoevaluaci školy. Učební osnovy vypadají následovně: název vyučovaného předmětu, charakteristika vyučovaného předmětu - obsahové, časové a organizační vymezení včetně výchovných a vzdělávacích strategií, rozpracování vzdělávacího obsahu - výstupy, učivo, tematické okruhy průřezových témat (Šafránková, 2019).

1.2 Tradiční vyučování a jeho metody

Pojem metoda je odvozen z řeckého slova „meta hodos“ což v překladu znamená cesta směřující k cíli (Maňák, In Zormanová, 2012). Termín vyučovací metoda obecně znamená způsob, jakým učitel organizuje proces získávání nových dovedností (Šimoník, 2008). „*Pojmem metoda označujeme určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti.*“ (Zormanová, 2012, s. 33). Maňák a Švec přicházejí s jinou definicí: „*Nejadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence je výuková metoda, neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují. Avšak metodě navíc přísluší funkce nositele a realizátora postupných kroků při osvojování učebních obsahů žáků.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 21). Při výuce je důležitá spolupráce mezi učitelem a žáky. Snahou učitele je za pomoci výukové metody vést žáka k určitému osamostatnění a vytvoření jeho osobitého učebního stylu, který mu nadále pomáhá při studiu (Zormanová, 2012).

Existuje několik různých klasifikací metod od mnoha různých autorů, s poměrně novou klasifikací výukových metod přichází Maňák a Švec (2003):

Tabulka 3: Klasifikace výukových metod (Maňák, Švec, 2003, s. 49)

1. Klasické výukové metody:

- Metody slovní
 - Vyprávění
 - Vysvětlování
 - Přednáška
 - Práce s textem
 - Rozhovor
- Metody názorně-demonstrační
 - Předvádění a pozorování

<ul style="list-style-type: none">○ Práce s obrazem○ Instruktaž● Metody dovednostně-praktické<ul style="list-style-type: none">○ Napodobování○ Manipulování, laborování a experimentování○ Vytváření dovedností○ Produkční metody
<p>2. Aktivizující metody:</p> <ul style="list-style-type: none">● Metody diskusní● Metody heuristické, řešení problémů● Metody situační● Metody inscenační● Didaktické hry
<p>3. Komplexní výukové metody</p> <ul style="list-style-type: none">● Frontální výuka● Skupinová a kooperativní výuka● Partnerská výuka● Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků● Kritické myšlení● Brainstorming● Projektová výuka● Výuka dramatem● Otevřené učení● Učení v životních situacích● Televizní výuka● Výuka podporovaná počítačem● Sugestopedie a superlearning● Hypnopedie

Do skupiny klasických výukových metod řadíme metody, které jsou součástí tzv. tradičního vyučování. Tyto výukové metody umožňují systematické vzdělávání, z hlediska organizace

jsou jednoduché a nepříliš ekonomicky a časově nákladné. Kladem těchto metod je, že učitelé a rodiče už jsou na ně poměrně zvyklí. Bohužel jejich nevýhodou je nutnost používání vnější náhradní motivace, tj. například klasifikace. Zápornou stránkou tradičního vyučování je také skutečnost, že dostatečně nepropojují získané vědomosti a nerozvíjí schopnost spolupráce a komunikace mezi žáky a nerespektují didaktickou zásadu individuálního přístupu (Zormanová, 2012).

METODY SLOVNÍ, neboli monologické jsou v tradiční výuce jedny z nejvyužívanějších a nejoblíbenějších a nejstarších: „*Vypravování, sdělování, poučování, vysvětlování, napomínání a podobné verbální projevy řeči patří od úsvitu lidské společnosti k důležitým pedagogickým postupům, které svou prastarou historií potvrzují význam slovních metod i v dnešním edukačním procesu.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 53). Mezi slovní metody je řazeno **vyprávění**. Tato metoda po celou dobu existence záměrného působení na jedince nebo skupinu nachází v edukačním procesu funkční uplatnění. Možná to souvisí s potřebou člověka „Vyjadřovat své zážitky, zkušenosti a poznatky epickou formou“, která umožňuje vypravěči projevit své pocity, fantazii a stanoviska dokreslující sdělované informace, které tím dosahují ráz autenticity i dramatického napětí (Maňák, Švec, 2003). Po obsahové stránce je vyprávění založeno na konkrétních faktech, které jsou spojeny v souvislé dějové pásmo, v němž jsou barvitě vylíčeny obrazy postav, krajín atd. Poučuje o jevech, které probíhají jako sled událostí a představují konkrétní situace. Má poznávací funkci, vytváří jasné představy o určitých situacích a procesech. Také má funkci motivační, neboť vypráví o životním příběhu, určité situaci, události a vede k udržení kázně a soustředěnosti (Zormanová, 2012). Další je metoda **vysvětlování**. Vysvětlování se řadí k orientovaným výrazně kognitivně, jako univerzálně funkční použitelná ve většině výukových situací (Maňák, Švec, 2003). Tato metoda logicky a systematicky zprostředkovává učivo žákům. Je didaktickou variantou vědecké explanace, v níž jde o rekonstrukci nebo pochopení nějakého jevu na základě argumentů vycházejících z příslušných zákonitostí (Zormanová, 2012). Podstata vysvětlování je ve vedení žáka k pochopení a osvojení si jádra sdělení, podstaty jevu a funkce předmětu (Maňák, Švec, 2003). Mezi nejvíce používané monologické metody se řadí **výklad**. Ten má důležité místo pro získávání nových vědomostí, osvojování pojmů a vztahů mezi nimi. K tomu, aby byl výklad efektivní, by měl učitel hovořit přiměřeným tempem, srozumitelně, zjednodušovat a orientovat se na hlavní fakta, navazovat na předchozí učivo, uvádět konkrétní příklady, klást žákům otázky, a tím si vytvořit zpětnou vazbu. Na účinnosti této metody, má největší podíl učitel, a to jak výklad zprostředkovává

(Zormanová, 2012). **Popis** je oblíbenou metodou a zaměřuje se na pozorovatelné vlastnosti daného jevu, nikoliv však už na odhalování vnitřních vazeb pozorovaného jevu. Tato metoda je blízká vysvětlování a výkladu. Při používání této metody je zapotřebí dbát na určitou posloupnost. Popis se používá ke sdělení údajů o vzhledu rostlin, živočichů, zeměpisných údajů atd. Musí se využívat přesné odborné termíny, a je zapotřebí odlišovat podstatné od vedlejšího a prezentovat to tak, aby podání učiva odpovídalo věku žáků. Získaná fakta jsou základem pro hlubší pochopení jevu (Zormanová, 2012). **Přednáška** je náročná monologická metoda, jak pro učitele, tak i pro žáka. A je spíše vhodná do vysokoškolského prostředí. Kladem této metody je rychlé zprostředkování informací v delším, soustavném a logicky členěném projevu. Zápor je, že se nepočítá s aktivitou účastníků (Zormanová, 2012). Přednáška vyžaduje od žáků větší myšlenkové úsilí a zároveň schopnost koncentrovat pozornost po delší dobu. Proto je důležité, aby učitel při přednášce neustále podporoval aktivní spoluúčast žáků a trvale s nimi dodržoval oční kontakt (Skalková, 2007). **Práce s textem** je metoda, které je charakteristická samostatnou prací žáka. Práce s textem vede k postupnému vytváření a zdokonalování dovednosti samostatně pracovat s textovými informacemi. Také si vede za cíl vytvořit v žákovy pozitivní postoj ke knize (Zormanová, 2012). Tato metoda se řadí k nejstarším. Klasické varianty této metody založené na práci s učebnicí a učebními texty, popřípadě s příručkami, encyklopediemi, odbornou literaturou, ale i krásnou literaturou jsou rozšiřovány o učení z textu zprostředkovaného moderními médii, zejména televizí a počítačem. V literatuře se můžeme setkat také s termínem didaktické texty, které znamenají text vytvořený pro didaktické účely. Je zřejmé, že didaktickou funkcí plní nejenom specifické texty, ale mohou je převzít také jiné, již zmíněné neučebnicové texty (Maňák, Švec, 2003). **Rozhovor** je také metodou slovní a zároveň dialogickou. Tato metoda byla používána už ve starověku, například Sokratem, po němž je také pojmenován jeden typ rozhovoru, tzv. sokratovský rozhovor – kde se učitel snaží ze žáků pomocí návodných otázek získat nové informace, ke kterým by měli dojít logickou úvahou za použití vlastních zkušeností (Zormanová, 2012). Sokratická metoda, ale není jediná pojmenovaná z historie – existuje také metoda heuristická, erotematická, katechetická, repetitorská aj. (Maňák, In Skalková, 2007). Ve školní praxi se metoda rozhovoru částečně používá především mezi nižšími stupni základních škol. Uplatňuje se v různých fázích procesu vyučování a slouží zejména k přípravě žáků na nové seznamování s látkou, k vlastnímu seznamování s novým učivem, k systematizaci a upevňování nově získaných poznatků či k průběžné kontrole stupně osvojení nových vědomostí (Skalková, 2007).

METODY NÁZORNĚ-DEMONSTRAČNÍ - základem této metody je působení na smyslové orgány po vzoru Komenského a jeho zlatého pravidla názornosti: „*Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.*“ (Komenský, In Zormanová, 2012, s. 161). „*Z psychologie je známo, že vnímání je jak základním procesem poznávání, tak i řídicí složkou lidské činnosti, v níž se se lidské poznání vyvinulo a dále rozvíjí.*“ (Linhart, In Maňák, Švec, 2003, s. 76). Metody názorně-demonstrační se uplatňují v etapě smyslového zprostředkování učiva. Je třeba zdůraznit, že jsou velmi úzké vazby s metodami dovednostně- praktickými a slovními. Již J. A. Komenský zdůraznil, že poznání má komplexní povahu, zahrnuje smysly, myšlení i praxi (Trojúhelník moudrosti: řeč-mysl-ruka). Tento okruh metod je opravdu rozsáhlý, my si představíme nejdůležitější z nich (Maňák, Švec, 2003). Předvádění a pozorování předmětů a jevů, patří ke starým původním postupům, jimiž se ve společnosti záměrně předávaly zkušenosti dalšímu pokolení (Maňák, Švec). **Pozorování** je metoda, kde žáci zpravidla podle návodu učitele poznávají předměty, jevy, obrazy či modely předmětů. Tato metoda je náročná na soustředění, pozornost a schopnost vnímat pozorovanou či předváděnou věc. **Předvádění** je metoda, která se zaměřuje na předvádění názorných pomůcek, pokusů, zařízení apod. (Kořínek, In Zormanová, 2012). Maňák vypracoval přehled učebních pomůcek, které učitel při předvádění používá: skutečné předměty, jako jsou přírodniny, preparáty či výrobky; modely statické nebo dynamické; zobrazení – obrazy, projekce, film, televize, video; zvukové pomůcky jako hudební nástroje, gramofon, magnetofon; dotykové pomůcky jako mapy, Braillovo písmo; literární pomůcky jako učebnice, příručky, atlasy; počítače, atd. (Maňák, Švec, 2003). **Práce s obrazem** je metoda sloužící jako specificky organizovaný informační systém, který slouží jako pramen poznání zprostředkovávající vizuální sdělení (Macek, In Zormanová, 2012). Praktickým příkladem práce s obrazem mohou být třeba kresby na tabuli, nástěnné obrazy, učebnicové ilustrace, projekce nebo i počítačová grafika (Zormanová, 2012). V obecném smyslu obraz znamená znázornění reality různými prostředky za účelem zachování vjemu nebo představy (Maňák, Švec, 2003). Mezi hojně využívané metody ve školních lavicích tradičních škol patří **instruktáž**. „*Instruktáž, je výuková metoda, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 87). Instruktáž je často využívanou demonstračně-názornou metodou, nejčastěji používaný druh instruktáže ve škole je ta slovní, kdy jsou žákům slovním popisem zprostředkovány činnosti a postup

činností, rozfázovaný na jednotlivé kroky a přitom bývá velmi často doprovázena předváděním činnosti. Kromě slovní instruktáže je možné také využívat instruktáž písemnou (Zormanová, 2012).

Zaměřeny na vlastní aktivitu a činnost žáků a to především praktickou jsou **METODY DOVEDNOSTNĚ-PRAKTICKÉ**. „*Převažujícím pramenem poznání těchto metod je přímá činnost žáků, přímý styk a předměty skutečnosti a možnosti manipulace s nimi, konkrétní práce žáků.*“ (Skalková, 2007, s. 196). Z pohledu výukových metod se problematika dovednostně-praktických kompetencí žáků vztahuje zejména na postupy, které kultivují žákovy činnosti vedoucí k osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k tvorbě materiálních postupů. Mají mezi metodami nezastupitelné místo, neboť vytvářejí základnu pro praktické, pracovní, technické a manipulační aktivity žáků. Cílem těchto metod je překonat odtržení školy od života a při nichž je důležité naplňovat tyto principy: aktivizace všech smyslů, odpovědnost a metodická kompetence žáků, orientace na konkrétní produkty, kooperativní jednání a zaměření na život (Maňák, Švec, 2003). Mezi tyto metody řadí autoři Maňák a Švec **napodobování**: „*Ačkoliv napodobování je mocným faktorem socializace člověka už od začátku lidské společnosti a taktéž ontogenetického vývoje jedince, bývá jen zřídka řazeno k výchovně-vzdělávacím metodám.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 97). V edukačním procesu má nápodoba, působení příkladů a vzorů důležitou úlohu, avšak výsledný efekt závisí na mnoha faktorech. Při senzomotorickém učení, kdy žádoucí činností nelze dosáhnout jen racionálními prostředky, se rozhodujícím způsobem uplatňuje názorný příklad, jehož napodobení vede k rychlejšímu osvojení učiva (Maňák, Švec, 2003). **Laboratorní a experimentální metody** zde mají nezastupitelné místo. Laboratorní metody se v současnosti používají čím dál častěji, a v různých předmětech. Umožňují žákům osvojovat si nové poznatky manipulací s předměty, v procesu přímých praktických činností, experimentováním. Prostřednictvím těchto metod se rozvíjejí schopnosti žáků pozorovat a samostatně uvažovat, žáci se učí používat nové poznatky v praxi, upevňují si manuální dovednosti (Skalková, 2007). Mezi praktickými dovednostmi mají místo také **produkční metody**, které jsou prováděny rukama nebo pomocí tělesných pohybů. Tato práce se uvádí jako jeden z nejstarších způsobů vzdělávání dětí a mládeže a význam práce u žáků si začali uvědomovat také i významní myslitelé a pedagogové v minulosti, například J. A. Komenský, který doporučoval seznamovat žáky s řemeslnou a zemědělskou prací. Pracovní výchovu také zdůrazňovali J. J. Rousseau, J. J. Pestalozzi, R. Owen a mnozí další. Produkční metody zahrnují všechny postupy, úkony a operace, při kterých vzniká nějaký, smysly

registrovatelný produkt, výkon, výtvar, výstup. Pomocí těchto metod se nacvičují různé pohybové dovednosti, ale také sem patří výkony jemné motoriky, například psaní, rýsování, kreslení, modelování, hra na hudební nástroje apod. Tyto metody se uplatňují zejména ve výchovně-vzdělávacích organizačních formách, jakými jsou například pracovní činnosti ve výrobě, ruční práce, tělovýchovné aktivity, práce na pozemku, výtvarná tvorba, hudební a pěvecké aktivity a další. Cílem této metody je dovednost, jejímuž osvojení je věnována zvláštní pozornost. Je zde úzké spojení mezi prací, vzájemnou interakcí, myšlením a řečí (Maňák, Švec, 2003).

1.3 Inovace v tradiční pedagogice

Tato podkapitola vznikla z důvodu vysvětlení, a rozdělení pojmů „inovativní“ a „alternativní“. Mnoho lidí pokládá tyto dva termíny jako jedno a to samé. Ano termíny si jsou velmi podobné, avšak každé znamená něco trochu jiného. „*Obecně lze termín „inovace“ vysvětlit jako určitou obnovu nějakého systému*“ (Šafránková, 2019, s. 305). Jako inovace je označováno zavádění nového prvku, metody, moderní techniky apod. do tradiční výuky. Alternativa má podobný význam a představuje možnost volby jiného postupu než tradičního. (Maňák, Švec, In Zormanová, 2012). „*Někdy nesprávně s pojmem „inovace“ ve vzdělávání a výchově ztotožňujeme pojem alternativní škola. Alternativní škola je školou, která ve většině případů převážně odstraňuje tradiční nedostatky běžných škol a je jiná ve srovnání se standardní školou v ohledu například na osobnost žáka a jeho učení, na obsah výchovy a vzdělávání, na výukové metody a organizační formy, na hodnocení žáka, učitele, výuku.*“ (Šafránková, 2012, s. 305). Šafránková také ve své knize uvádí inovační paradigma výchovy a vzdělávání, které upravila podle Rýdla (2003), graf č 1.

Inovace je tedy možno využívat i v tradičních školách, a zaměřují se na podstatu výchovy a vzdělávání ve shodě s demokratickými hodnotami, humanismem, a rozvojem kultury a techniky. Využívány jsou například nové originální způsoby ve vzdělávání, a které mají možnost využití multimediálních, e-learningových či virtuálních prvků vzdělávání, nazýváno jako digitalizace vzdělávání. Patří sem také například nové podoby celoživotního vzdělávání, distanční vzdělávání a další (Šafránková, 2019).

Graf č. 1: Inovační paradigma ve výchově a vzdělávání
(Šafránková, 2019, s. 17).



K mnoha inovacím tradičních škol dochází pomocí kurikulárních dokumentů, RVP a SVP, které jsou popsány výše, a které se také obnovují a mění. V současné době je také velmi diskutováno Inkluzivní vzdělávání, které znamená: „*Inkluze je nový koncept. Je to vize nové společnosti, která z celého srdce vítá odlišnost. Každá lidská bytost je součástí společnosti. Společnost pečuje o potřeby každého jednotlivce, aniž by ho jakýmkoliv způsobem značkovala či segregovala.*“ (Bittingerová, Wilhelmová, In Kratochvílová, 2013, s. 9). V současné době je výchova a vzdělávání jednou z nejdůležitějších předpokladem pro orientaci a úspěch na trhu práce pro všechny jedince. A to znamená i rovné příležitosti pro všechny, tedy i pro děti s určitými speciálně vzdělávacími potřebami. Inkluze ve školství se snaží o poskytnutí příležitosti ve vzdělávání všem a bez rozdílu. Ve školství se také můžeme setkat s dalším přístupem, a to tzv. integrací žáků, kdy dochází k začleňování všech dětí bez rozdílu (tedy i těch se specifickým potřebami) do výuky, školní třídy a dítě se přizpůsobuje podmínkám. Inkluze, nebo inkluzivní škola, znamená opačný pohled na žáka. Zde si uvědomujeme žáka s jeho individuálními schopnostmi, dovednostmi, osobnostními rysy a jeho speciálními potřebami, a snažíme se vytvořit ve škole, třídě a skupině žáků takové

edukační prostředí, ve kterém tento žák nalezne podmínky, podněty a prostředky pro svůj optimální rozvoj (Šafránková, 2019).

2 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA

Druhá kapitola se skládá ze samotné definice alternativní pedagogiky, aspektů a typologie této formy pedagogiky. Dále popisuje reformní pedagogiku a její druhy. Následující podkapitola se věnuje alternativní pedagogice a jejím metodám. Na úplném konci kapitoly je pak popsáno několik moderních alternativních škol fungujících v České republice.

„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 například odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“ (Lawton, Gordon, In Průcha, 2004, s. 17). Schaub a Zenke (2000) definují alternativní pedagogiku jako: *„Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života, a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.“* (Schaub, Zenke, In Průcha, 2004, s. 18). V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 16-17) je vysvětlen pojem alternativní škola jako: *„Obecný termín, pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standartních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. 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 nestandardní mohou být i některé školy veřejné.“*

Podle Průchy má pojem alternativní škola několik významových rovin a vymezil proto několik aspektů - školskopolitický aspekt, ekonomický aspekt, pedagogický a didaktický aspekt. **Školskopolitický aspekt** se týká rozdílů mezi školami státními a nestátními. Státní školy jsou zřizovány nějakými orgány státní správy. V České republice jsou za státní či „veřejně spravované“ školy považovány školy zřízené obcí, nebo krajským úřadem či ministerstvem (Průcha, 2004). *„V tomto školskopolitickém či právním vymezení, tedy z hlediska zřizování, spravování a kontroly alternativních škol a jejich začlenění do sítě škol národního školského systému, se termínem „alternativní školy“ mohou označovat všechny druhy škol, ale souběžně s nimi. Alternativní jsou tedy školy církevní, školy zřizované*

a provozované soukromým subjektem, kulturními a jinými institucemi, sdružením učitelů, rodičů aj.“ (Průcha, 2004, s. 19). **Ekonomický aspekt**, je spjat s rozlišováním škol podle způsobu jejich financování. Soukromé školy jsou zčásti, anebo zcela financovány jejich zřizovatelem. A rodiče žáků těchto škol platí školné. Zatímco státní školy jsou pro žáky bezplatné a jsou financovány státních zdrojů. Z tohoto hlediska, je tedy možné charakterizovat alternativní školy jako takové, v nichž za vzdělávání jejich klienti (žáci, studenti a jejich rodiče) obvykle platí školné. Alternativnost těchto škol spočívá v tom, že za tyto poplatky nabízejí nějaké zvláštní služby, nebo služby navíc, a to například ve formě jiných než běžně rozšířených vzdělávacích programů. V každém případě alternativními školami mohou být jak školy soukromé, tak i veřejné, takže ekonomický aspekt nehraje vždy nejdůležitější roli (Průcha, 2004). **Pedagogický a didaktický aspekt**, z tohoto hlediska je možné za alternativní školy považovat takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy a metody vzdělávání. Je to tedy ekvivalent k termínům netradiční škola, inovativní škola, nezávislá škola a jiné. V tomto případě může jít o školy státní i nestátní (Průcha, 2004).

Kromě klasických reformních škol existují ještě i další jiné typy. Za prvé se dělí na státní, nebo soukromé a nestátní školy. Ty dále dělíme na klasické reformní školy, církevní (konfesní) školy a moderní alternativní školy. Abychom se v těchto školách mohli lépe orientovat, pomůže nám k tomu typologie alternativních škol, na následující straně (Průcha, 2004).

Průcha (2004, s. 38): Typologie alternativních škol.



2.1 Druhy reformní pedagogiky

Významnou část všech typů alternativních škol v současné době, představují školy, které vznikaly v různých zemích pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí. Reformní pedagogika se rozvíjela již od počátku 20. století a zvláště pak ve 20. a 30. letech a je spojována s několika teoriemi významných pedagogických myslitelů jako jsou J. Dewey, M. Montessori, P. Peterson, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhustová a jejich následovníci (Průcha, 2004). Společným rysem těchto reformních škol je důraz na žákovu i učitelovu svobodu, na rozvoj samostatnosti a tvořivosti a na využití netradičních a nestereotypních forem a metod vyučování (Jůva, 2007).

Reformní hnutí, reformní školy předchází dnešním alternativním školám a daly jejímu vzniku. Mezi charakteristické znaky reformního hnutí, které většinu alternativních škol spojuje, bychom mohli zařadit následující zásady (Kasper, Kasperová, 2008):

- Pedocentrismus – tedy respekt k osobnosti a individualitě dítěte.
- Kritika tradiční školy – kdy proti tradičnímu vyučování je vyzdvižována moderní škola, které je někdy nazývána jako škola nová.
- Svobodná výchova dítěte – tzn. do přirozeného vývoje dítěte, nemá pedagog zasahovat, a má tento přirozený vývoj respektovat a podporovat. Pedagogičtí reformátoři velmi kritizovali autoritativní výchovu.
- Respekt k dítěti – vede k formulaci práv dítěte.
- Zásada individualizace ve vyučování.
- Zásada kooperace ve vyučování – podporující spolupráci žáků a sociální život školního společenství.
- Individualizovaná i skupinová výuka.
- Zásada koncentrace ve vyučování – předměty jsou spojovány do časově delších celků, a tak je možno se intenzivně zabývat daným předmětem/tématem.
- Zásada globalizace ve vyučování – tzn., že školní obsahy se nemají striktně řídit logikou moderních věd, ale mají mnohem více odpovídat přirozenému světu dítěte.
- Získávání zkušeností a řešení problémových situací.

- Projektová metoda – kdy se děti neučí klasickým způsobem, ale sami řeší problémové situace, které se vztahují k danému tématu, projekt.
- Vyzdvihování sebekázně dětí, podpora žákovských samospráv, školních parlamentů.
- Spolupráce s rodiči a širší veřejností.

(Kasper, Kasperová, 2008)

U nás byla reformní pedagogika významně rozvíjena především v letech mezi dvěma světovými válkami. Ale také byla oficiálně kritizována, resp. odmítána z idealistických pozic a to v období socialismu až do roku 1989. (Průcha, 2004)

Montessori pedagogika je významná koncepce reformní pedagogiky, jež nese jméno podle své autorky, která se o ni zasloužila, pedagožky a doktorky jménem Marie Montessori. Tuto koncepci vypracovala **Maria Montessori** na počátku 20. století v Itálii, kde vedla velmi pestrý život. Tato významná žena se narodila v Itálii v provincii Acona v roce 1870. Narodila se v době, kdy studium bylo dostupné především mužům a pro ženy bylo spíše netypické. Montessori se však dokázala společnosti postavit a vystudovala hned několik vědních oborů. Poté co se její rodina přestěhovala do Říma, vystudovala Marie přírodovědeckou-technickou střední školu a po maturitě začala studovat medicínu, filozofii, psychologii a aktivně se zajímala o antropologii, biologii a pedagogiku (Kasper, Kasperová, 2008). Montessori byla první lékařka a pedagožka v Itálii a patřila mezi velmi významné osobnosti reformního pedagogického hnutí. Montessori se ze začátku věnovala výchově a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména pak s dětmi s mentálním postižením. Nakonec metodiku, kterou prosazovala u dětí s mentálním postižením, uplatňovala i pro děti zdravotně neohrožené (Šafránková, 2019). Její práce je mnohokrát nazývána *fenomémem Montessori*, který je vyvozován z její metodické práce s dětmi především předškolního věku a zkušenostmi, které získala v Římě pomocí výzkumu v útulku tzv. *Casa dei Bambini*, přeloženo do češtiny *Dům dětí* (Cipro, In Šafránková, 2019). Hlavním rysem výchovy, o kterou se Montessori zapřičinila je dětská hra a práce s didaktickým a sensorickým materiálem, který vede v plném soustředění a uspokojení dítěte ze zajímavé aktivity. Svoje zkušenosti Montessori získávala po celém světě a cestovala do zemí, jako jsou USA, Velká Británie, Holandsko, či Indie (Šafránková, 2019). Jako dětská lékařka v Římě byla zapojena do činnosti Národní ligy pro výchovu postižených dětí. Také se zúčastnila kongresu v Turíně, kde představovala myšlenky o souvislosti sociálního původu a školní úspěšnosti.

Nato dokončila studium pedagogiky, experimentální psychologie a antropologie. Po dokončení vedla katedru antropologie v Římě a následně založila, již zmiňovaný Casa dei bambini, kde rozvíjela své metody týkající se aktivizace a rozvoje dětí pomocí vlastního tzv. senzomotorického materiálu. Tímto bodem ukončila akademickou kariéru a věnovala se především studiu a výzkumu dítěte. Poté své myšlenky rozvíjela ve Španělsku kde několik let žila a založila zde obdobný Dům dětí v Barceloně. V meziválečném období se její pedagogika začala rozvíjet především v Holandsku, Německu, Belgii, Rakousku, Anglii a Skandinávii. Po roce 1936 se Marie přestěhovala do Holandska a po několika letech zde, opustila Evropu před hrozbou fašismu do Indie, kde žila až do roku 1949, poté se vrací zpět do Holandska. V roce 1950 získává Nobelovu cenu za mír a dva roky nato umírá v Holandsku ve městě Noordwijk-aan-Zee (Kasper, Kasperová, 2008).

Základem pedagogiky Marie Montessori je objevování dítěte: „...*Důsledky udušení spontánní aktivity v samých počátcích dětského jednání jsou nedozírné: bezpochyby je to sám život, který udusíme. Lidství, které se projevuje v dětském věku tak, jako se slunce ukazuje na úsvitu, by mělo být nábožně respektováno, jestliže nějaký výchovný akt může být účinný, je to pouze ten, který se snaží přispět k plnému rozvinutí života.*“ (Cipro, In Šafránková, 2019, s. 58).

Montessori vypracovala několik přístupů, které považovala za velmi důležité při výchově a vzdělávání dětí (Šafránková, 2019):

- Respektující přístup – tedy partnerský přístup, dítěti založený na úctě, porozumění, respektu a lidské důstojnosti.
- Svoboda volby – tento přístup je založen na volbě aktivity dítětem a jeho vnitřní motivaci → co budu dělat, s kým, kdy a kde, ale za koordinace učitelem.
- Senzitivní fáze k učení – založeno na rozpoznání a respektování senzitivního období vývoje dítěte dle jeho potřeb a zájmu o určitou činnost.
- Polarizace pozornosti – založena na koncentraci a soustředěnosti dítěte na aktivitu, včetně jejího opakování do nasycení potřeb v závislosti na věku, podnětném prostředí a eventuální nabídce intervence učitelem.
- Heterogenita dětí – je založena na spojení zejména věkově i genderově smíšených dětí do společných tříd, kdy vede k uvědomění si pozice dítěte v rovině mladší –

prostředí – starší a k respektování odlišností; rozvíjí efektivnější kooperaci, pomoc, toleranci a podporu druhému.

- Podnětné a připravené prostředí – je myšleno připravení prostředí věcně, didakticky i motivačně, které podporuje zejména senzomotorické prostředí.

(Šafránková, 2019)

Průcha uvádí ještě další princip podle Montessori, a to tzv. *kosmická výchova* → jejím smyslem je poskytovat dětem povědomí a vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí a přispívat tak k vytváření zodpovědnosti každého jedince za důsledky vymožeností uměle vytvořené kultury a civilizace. Dnes k tomu používáme metodu zvanou projektové vyučování (Průcha, 2004).

Montessori považovala za významný předpoklad výchovy a vzdělávání učitelovu osobnost a jeho vlastnosti, příkladem trpělivost, upřímnost, vyrovnanost, klid a rozvaha. Také učitelovy kompetence a to především pedagogicko-didaktická, diagnostická a sociálně komunikativní (Šafránková, 2019). Podstata konceptu Montessori pedagogiky by měla být ve sledování dítěte – žáka jako svého učitele, v ochraně dítěte a v jeho přirozeném způsobu jednání a umožnění dítěti aby se samo dokázalo harmonicky rozvíjet (Šafránková, 2019).

Montessori považovala za velmi důležité aspekty připravené prostředí a didaktický materiál. Takové prostředí podle ní je obohaceno speciálními pomůckami či materiálem, také připraveným učitelem, který je dostatečně poučen o senzitivních fázích vývoje dítěte a možnostech vytvářet podnětné prostředí. Co se týče prostředí, mělo by mít dítě čistý stůl, na něm pouze jednu pomůcku se kterou pracuje. (Kasper, Kasperová, 2008). Zabývala se vzděláváním smyslů a vytvářením originálních materiálů. Montessori nešlo jen o zlepšení smyslových orgánů, nýbrž i o diferencované vnímání a s tím spojené porozumění. A nešlo jí pouze o elementární funkce smyslů, ale jejich zpestřování a rozvíjení, zušlechtnění a zdokonalení těchto vjemů (Rýdl, 1999). Mnozí současní výrobci pomůcek v západní Evropě označují své výrobky jako didaktický materiál koncipovaný v duchu zásad pedagogiky Marie Montessori a tento didaktický materiál je dodnes předváděn na velkých výstavách a tím se ideje Montessori šíří i v řadě škol, které se mezi alternativní ani nepočítají. (Průcha, 2004).

Montessori pedagogika dosáhla ve světě mezinárodního rozšíření a už v roce 1929 byla založena mezinárodní společnost nesoucí název Association Montessori Internationale, která propaguje toto alternativní hnutí. Nejvíce se tato koncepce pedagogiky rozšířila

v Německu a Nizozemsku ve veřejném i soukromém školství. Povětšinou se jedná o mateřské a základní školy (Průcha, 2004).

Waldorfské školy, nebo také svobodné školy Rudolfa Steinera se řadí k německým reformním hnutím, kterému ve 20. století dal za vznik německy teosof a antroposof jménem **Rudolf Steiner**. Steiner se věnoval duchovním vědám Teosofii a Antroposofii, kterým vetkl velmi originální myšlení, se kterým ne všichni souhlasili. Jeho přednášky nenechávali posluchače nikdy v klidu a hovořilo se o silné vnitřní síle Steinerovy osobnosti, která dokázala léčit, ochromit a zprostředkovat neobvyklé zkušenosti a prožitky jiných světů (Kasper, Kasperová, 2008). Steiner byl stoupencem Nietzscheovy filozofie a viděl cíl vývoje v nadčlověku dokonale rozvinutém fyzicky i morálně, tvůrčím a svobodným. Jeho pojetí výchovy má jedinci poskytnout maximum svobody k rozvoji individuálních vnitřních sil a schopností, jimiž by přispěl k vytvoření nové společnosti. Steiner odmítal státní školu a požadoval školu volnou, která je orientována všelidsky, prosazoval také co největší žákovskou samosprávu, zdůrazňuje iniciativu žáků a uplatnění tvůrčích a pracovních vyučovacích metod. A na těchto principech vzniká první tzv. Waldorfská škola ve Stuttgartu v roce 1919. Tato pedagogika našla své pokračovatele na příklad v Německu, Holandsku, Švýcarsku a dalších zemích (Jůva, 2007).

Rudolf Steiner se narodil v roce 1861 v Kraljenci v Rakousku-Uhersku (dnešním Chorvatsku). Odmaturoval na reálce ve Vídeňském Novém městě a poté studoval na Technické vysoké škole ve Vídni. Následně byl promován na doktora filozofie, a rok na to mu vyšlo dílo *Filosofie svobody. Základy moderního světánázoru*. Absolvoval dvouletý pracovní pobyt v Nietzscheho archivu a vydal několik dalších děl, jako jsou *Friedrich Nietzsche, bojovník proti své době* a *Goethův světový názor*. V Berlíně přispěl do mnoha časopisů a stal se sekretářem Německé teosofické společnosti. V roce 1904 vyšla Steinerova *Theosofie*. A v roce 1913 vystoupil Steiner z Teosofické společnosti a založil Antroposofickou společnost. Následně se odstěhoval do Dornachu ve Švýcarsku, kde začalo jeho nové období tvorby. A kde mu vyšlo dílo *O otázkách duševního vývoje*. Následoval ho život plný přednášek v několika zemích a v roce 1919 byla ve Stuttgartu založena jednotná národní a střední waldorfská škola, jejímž ředitelem byl Steiner až do své smrti. Před tím než byl vážnou nemocí upoután na lůžko se ujal předsednictva v Antroposofické společnosti, bohužel 2 roky na to zemřel v roce 1925 v Dornachu (Váňa, In Kasper, Kasperová, 2008).

„Neměli bychom se ptát: Co potřebuje člověk vědět a umět pro existující řád?; Nýbrž: Jaké vlohy v sobě člověk nese a co v něm můžeme rozvíjet? Potom bude možné přispívat sociálnímu řádu stále novými silami dospívající generace. Pak bude v tomto řádu stále žít to, co z něj učiní ucelení lidé, kteří do něho vstupují; z dospívající generace se však přitom nestane to, co z ní chce udělat existující sociální uspořádání.“

(Steiner, In Richter, 2013, s. 17)

Waldorfská pedagogika se odvíjí od antroposofie, a jde tedy o nauku o člověku. Tato nauka umožňuje chápání vývojových kroků dětství a dospívání, v nichž se rozvíjejí a přeměňují jednak vtaž ke světu, jednak dispozice k učení, a od tohoto se odvíjejí otázky metodické a didaktické například: Oprávněnost vyučovacích témat spočívá v tom, že respektují věkovou kategorii žáka. Tvoření tříd se řídí principem stejného věkového stupně bez propadání, protože tu neplatí nějaká výkonnostní norma, a jde jen o výkon, jakého je konkrétní žák v danou chvíli schopen. Waldorfské učitelé chápou školu jako tvůrčí prostor s potencionálem intenzivního pedagogického působení a svůj úkol berou jako vědomou, celostní podporu dospívajícího člověka v oblasti učení, kreativity, utváření osobnosti a sociálních schopností. Veškeré vyučování má být podle Steinera výchovou pro život. Způsobem blízkým životu a skutečnosti bychom měli do vyučování integrovat aktuální témata současnosti, jako například sociální výchovu, ekologii, zdravotní výchovu, sexuální výchovu, výchovu k ochraně životního prostředí a dopravní výchovu, informatiku a tak dále (Richter, 2013). V praxi bychom mohli waldorfské školy stručně charakterizovat následovně: Waldorfská škola je tedy alternativní nestátní škola, a je zde 12. ročníků. Výchova a vzdělávání je ve waldorfské škole podřízeno tomu, aby podněcovala a rozvíjela aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby, k tomu je uzpůsobena i didaktická organizace výuky. Příkladem může být, že obsah výuky je rozdělen do časových bloků neboli tzv. epoch. V nichž se žáci soustavně zabývají po určitou dobu týmiž předměty. Kromě teoretických předmětů, jde zde kladem důraz i na esteticko-výchovné a pracovní předměty a na cizí jazyky. Žáci nejsou hodnoceni známkami a jejich výkony se hodnotí charakteristikami, zahrnujícími i doporučení pro další rozvoj žáka. Učitelé těchto typů škol jsou „svobodní“ v tom smyslu že nejsou vázáni osnovami tradičního typu a plánují výuku ve spolupráci žáky a částečně i s rodiči. Namísto soutěživosti by se měli mezi žáky uplatňovat principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství. Značný vliv se zde přisuzuje i náboženské výchově v duchu křesťanské morálky (Průcha, 2004).

Představitelem **Freinetovské pedagogiky** byl francouzský učitel **Célestin Freinet**, ten byl jeden z významných teoretiků tzv. pracovní školy. Hlavní idea jeho pedagogických snah zní „*Par la vie – pour la vie – par le travail.*“ což znamená „*Z života – pro život – práci.*“ (Průcha, 2004). Célestin Freinet se narodil roku 1896 v Provence ve Francii a své dětství prožíval uprostřed krásné přírody. Tradiční škola ho však „znehucovala“ a návštěva oněch škol ho negativně ovlivňovala, avšak i přesto se rozhodl stát učitelem. V druhém ročníku učitelského ústavu v roce 1915 byl odveden na frontu, kde byl velmi těžce zraněn a z války se vrátil jako invalida. I přesto, že byl handicapován svým zdravotním stavem, se stal učitelem ve dvoutřídní škole v jižní Francii. Snažil se o prosazení moderního způsobu vyučování, a zejména o tzv. aktivizaci dětí ve vyučování. V roce 1921 byla založena Liga pro novou výchovu, ke které se Freinet hlásil, navštěvoval kongres Ligy pro novou výchovu a setkával se s předními pedagogickými reformátory. V roce 1927 se zúčastnil prvního setkání francouzských učitelů pracujících podle myšlenek hnutí moderní školy. Během svého života se pak několikrát účastnil kongresů, ale důležitým mezníkem pro jeho pedagogickou koncepci byl rok 1934, kdy koupil statek nedaleko Cannes, kde založil tzv. venkovský výchovný ústav. Bohužel v roce 1939 byl nařčen z konspirace s Moskvou a byl internován, po dvou letech byl z internačního tábora propuštěn a žil v ilegality a podporoval odboj. Po skončení 2. světové války působil Freinet opět na svém venkovském výchovném ústavu a publikoval dílo *Moderní francouzská škola*. V roce 1957 byl založen mezinárodní institut hnutí Freinet evropských škol. Devět let poté v roce 1966 Célestin Freinet umírá (Kasper, Kasperová, 2008).

Jeho pedagogická koncepce nazývána Freinetovská pedagogika je rozšířena v mnoha zemích a nalezneme ji zvláště ve školách ve Francii, Belgii či Nizozemsku (Průcha, 2004). Koncepce jeho freinetovské pedagogiky vycházela z nutnosti vybavit školní třídu různými pracovními koutky, ve kterých se děti mohou individuálně nebo ve skupinách věnovat činnostem z oblasti přírodních věd a techniky, domácím pracím, umělecké tvorbě i jazykové komunikaci. A v rámci freinetovského hnutí byl vyvinutý velký počet didaktických pracovních technik, a které mimořádně obohacují vzdělávací proces. V praxi můžeme tuto koncepci charakterizovat takto: Třída je mnohostranně rozčleněný pracovní prostor pro získávání zkušeností, tzv. „pracovní ateliéry“. Žák má individuálně zpracovaný týdenní plán, který projednává s učitelem vždy na začátku týdne. Pracovní knihovna obsahuje informativní sešity, které podněcují k dalším pracovním činnostem a bádání, v současné době obsahuje i audiovizuální materiál. Ve třídách se nachází kartotéka, která rozčleňuje

základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních. Nebo nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků (Průcha, 2004).

Daltonská pedagogika je pojmenována podle experimentální školy v Daltonu v USA, avšak její představitelka americká učitelka se jmenuje **Helen Parkhurst**. Tato představitelka spolupracovala s Marií Montessori, od které také získala podněty pro svou vlastní experimentální školu založenou v roce 1919. Teoretické základy a praxi své reformní školy popsala pak v díle *Education of Dalton Plan*, to bylo přeloženo do řady jazyků (Průcha, 2004).

Daltonské školy jsou někdy charakterizovány jako „školy s uvolněnou třídní strukturou“, což je, ale samozřejmě důležitým rysem této alternativní školy (Průcha, 2004). Mezi základní organizační a didaktické podmínky Daltonské školy by mělo patřit například dobré pedagogické klima, kdy jsou vztahy mezi žáky navzájem, i mezi žáky a učitelem vybudovány na základě vzájemné důvěry. Učitelé jsou zde vzájemně obeznámeni se svou vizí výuky a jsou ochotni se od sebe vzájemně učit. Součástí výuky jsou samozřejmě úkoly, které by měli obsahovat vše nutné. Zadáání by mělo obsahovat ujednání, o tom, jak bude vypadat test nebo zkouška osvojených znalostí a kdy se zkoušení bude konat. Součástí výuky jsou také odlišené barevné dny, které souvisí s plánovací tabulí. Třída je rozdělena do stálých pracovních skupin a v první řadě si žáci vzájemně pomáhají (Röhner, 2003)

Parkhurst ve svém díle *Education of Dalton Plan* popsala několik ústředních principů, které znějí: Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost, tento princip se projevuje konkrétně v tom, že každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc (zvláště pro každý předmět). V tomto plánu jsou vymezeny výsledky, kterých má v učení dosáhnout. Žák postupuje vlastním tempem a sám si zodpovídá za úspěch svého učení. Dalším principem je zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí. Nebo osobní zkušenosti na základě samostatné činnosti žáka. A vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracování si žák určuje sám (Průcha, 2004). Daltonské školy se rozšířily z USA nejprve do Anglie, odtud do Nizozemska, kde jsou i dnes zastoupeny nejpočetněji. Avšak i v České republice působí Asociace českých daltonských škol v Brně. (Průcha, 2004)

Jenský plán. Tuto koncepci jenské školy bychom mohli považovat za syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformě-pedagogického hnutí. Zakladatel jenského konceptu je německý pedagog **Peter Peterson**. Tento muž byl průkopníkem snah o „novou výchovu“. A od roku 1923 vedl pokusnou školu při univerzitě v Jeně, a kterou postupně přebudoval na školu pracovní (Průcha, 2004). Rozvoje osobnosti lze podle Petersona dosáhnout pouze tehdy, když se dítě uvolní z pout tradiční školy. Toto pouto podle něj představuje formální rozdělení do tříd, výuka na bázi tradičních předmětů, zkoušení a klasifikace, nebo odtržení školy od rodiny. Podle něj není jádrem školy třída, ale přirozená skupina na základě dobrovolného a svobodného seskupování žáků (Jůva, 2007).

Mezi charakteristické rysy tzv. jenského plánu bychom mohli označit následující: Učební skupiny žáků, přesahující ročník. Žáci nejsou sdružováni mechanicky podle jednotlivých ročníků, ale podle věkových skupin, tzn. skupina dětí ve věku 6-9 let apod. Rytmičtý týdenní pracovní plán skupiny – tedy vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost). Nalezneme zde tzv. „školní obytný prostor“ – místnost, na jejímž vytváření se podílely děti. A neuplatňuje se zde známkování a vysvědčení v tradiční formě (Průcha, 2004).

2.2 Alternativní pedagogika a její metody

Alternativní škola je „... je vzdělávací instituce, která se vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností, na rozdíl od standardní, běžné školy. Zatímco standardní škola se řídí podle určité normy, podle většinou státem předepsaných pravidel fungování a požadavků na cíle vzdělávání, alternativní (jinak řečeno „nestandardní“) 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.“ (Průcha, 2015, s. 177). Podle Vališové a Kasíkové je pojem slova „alternativní škola“ v literatuře nejasný a nejednotný, a přiklání se spíše k definici K. Rýdla (2002): „Alternativní školy jsou ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuální potřebám“ (Rýdl, In Vališová Kasíková, 2007, s. 95). „Jde tedy o školy, které se vyznačují jistou pedagogickou specifičností (odlišný vzdělávací program, odlišný obsah. Organizace a metody vyučování, vztahy mezi učiteli a žáky, školou a rodinou, školou a obcí atd.) ve srovnání s většinou škol „běžných“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 95). Samotný pojem „alternativní škola“ se začal objevovat

zhruba v 70. letech 20. století a označoval školy, které se snažily vyhovět požadavkům „jiných“ tedy alternativních životních stylů, které nebyly spokojeny s organizací a obsahem veřejného školství (Vališová, Kasíková, 2007).

Alternativní školy většinou používají metody, které nazýváme jako inovativní, tyto metody však nemusejí být využity pouze ve školách alternativních, ale také tradičních základních školách. Pojmy alternativní a inovativní nemají jednotný výklad a jako inovace je označováno zavádění nového prvku, metody, moderní techniky apod. do tradiční výuky. Alternativa má podobný význam a představuje možnost volby jiného postupu než tradičního. Mezi inovativní výukové metody řadíme tzv. aktivizující výukové metody – výukovou metodu diskuse, situační skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individualizovanou výuku, metody kritického myšlení, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii a superlearning, hypnopedii (Maňák, Švec, In Zormanová, 2012).

Jednou z nepoužívanějších metod, kterou aplikuje mnoho škol s alternativní výukou je **Projektová výuka**. V této metodě, je látka, která se zrovna probírá uspořádána jinak, než je v systému vyučovacích předmětů obvyklé. Cílem projektové výuky není vyslechnutí tradičního výkladu učitele, ale jeho podstatou je vyřešení určitého komplexního úkolu/projektu (Novotný, 2012). Velmi jednoduše můžeme říct, že projektová výuka je vzdělávací postup založený na využití projektů ve vyučování. Využívání projektů ve vyučování dovoluje učitelům rozvíjet široké spektrum dovedností žáků, na rozdíl od klasických vzdělávacích postupů, umožňují učitelům rozvíjet u žáků tvořivé a kritické myšlení, schopnost učit se z různých zdrojů, nebo řešit problémy běžného života. Projektová metoda má velmi aktivizující ráz, žák si zde osvojuje sociální dovednosti, a nepřebírá pouze jen „pasivně“ již hotové dovednosti, ale osvojuje si je cestou poznávání a objevování (Kubicová, 2008). Projektová výuka překračuje hranice prostředí školy, a to do přírody, společné komunity, nebo do výrobního procesu, také se ale liší od procházky či exkurze tím, že účastníci projektu se angažovaně začleňují do životní praxe a že za své aktivity přebírají určitou zodpovědnost (Maňák, Švec, 2003). Samotný průběh řešení projektu můžeme začlenit do několika fází, které popisují autoři Maňák a Švec (2003):

- Stanovení cíle – vhodnost a realizovatelnost záměru vzhledem k daným podmínkám a účinná motivace žáků, kteří se musí s tématem ztotožnit a přijmout ho za své.

- Vytvoření plánu a řešení – velmi záleží na společném prodiskutování plánu a na výběru úkolů pro každého žáka nebo skupinu žáků. Výběr přesného odhadu spotřeby nezbytného materiálu, kalkulace nákladů, zajištění zodpovědnosti za splnění jednotlivých úkolů a způsob prezentace výsledků.
- Realizace plánu – vypracovaný plán pro kontrolu průběhu, realizace úkolů – vyhledávání potřebných informací, zajišťování materiálu, provádění pozorování, měření, organizace exkurzí, pořizování dokumentace. Žáci se zde cvičí v zodpovědném jednání, zapojují všechny smysly, učí se vnímat, pozorovat, experimentovat a využívají média a další.
- Vyhodnocení – sebekritika a objektivní posouzení přínosu jednotlivých řešitelů. Zveřejňování výsledků společného úsilí a celkové zhodnocení práce na projektu. Seznámení ostatních s konkrétními výstupy projektu má značný motivační vliv na řešitele, protože jim přináší pocit uspokojení a posiluje sebedůvěru ve vlastní schopnosti.

Projektová výuka je považována za velmi efektivní, také zejména v souvislosti s naplňováním klíčových kompetencí v RVP, neboť při výuce díky této metodě dochází k osvojení a upevnění si nových dovedností a vědomostí, dochází také k odpovědnosti, vytrvalosti, tolerance, spolupráce a dalšímu rozvoji formativních stránek osobnosti (Zormanová, 2012).

Podstatou **diskusní metody** je komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Při diskusi pak dochází k oboustranné výměně názorů, argumentů a zkušeností, díky nimž žáci nalézají řešení daného problému. Základní charakteristikou diskuse je vzájemné kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny, je to tedy jakýsi druh „povídání“, při kterém dochází k výměně názorů, zkušeností a informací (Pecina, In Zormanová, 2012). V aktivizujících metodách představuje diskuse významný prvek v edukačních situacích, do nichž se žáci angažovaně zapojují. Diskuse, nebo také disputace, rozprava, beseda či výměna názorů, má řadu variant a modifikací vzájemně se odlišující svými cíli a způsoby realizace. Stejným bodem je pak to, že jde vždy o komunikaci ve skupině zájemců o určitý problém (Maňák, Švec, 2003). Některými variantami diskuse mohou být například diskuse ve spojení s přednáškou - častá ve výuce; může být zařazena před přednáškou, kde má funkci motivační; v průběhu přednášky, kdy vzbuzuje pozornost; a po přednášce, kdy slouží jako shrnutí a upevnění si tématu, také přednášejícímu přináší zpětnou vazbu (Kotrba, Lacina, In

Zormanová, 2012). Diskuse na základě tezí – před diskusí je třeba nastudovat si zadané teze, neboli hlavní myšlenky, tato forma diskuse se používá při aplikaci, procvičování učiva a je vhodná spíše pro větší kolektiv žáků (Kotrba, Lacina, In Zormanová, 2012). Panelová diskuse – této diskuse se účastní žáci a odborníci na dané téma, kdy na začátku vyjádří každý odborník své stanovisko k danému tématu, za pomoci krátké prezentace, po vystoupení všech odborníků následuje diskuse (Maňák, In Zormanová, 2012). Philips 66 – je metoda diskuse pojmenovaná podle svého autora a číslo 66 se vztahuje k vlastní metodice této metody. Žáci jsou rozděleni do skupin po šesti, v této skupině diskutují na dané téma po dobu šesti minut. Na konci daného času je zvolen mluvčí, který představí výsledek diskuse, a diskutuje o něm s dalšími mluvčími (Ouroda, In Zormanová, 2012). Poslední z diskusních metod si představíme Hobo metodu – kde na začátku zadá učitel žákům daný problém, který si sami prostudují v dostupné literatuře, na internetu, nebo se zeptají učitele. Výsledkem je písemně zpracovaná příprava. Poté se žáci rozdělí na dvě skupiny, kdy jedna skupina představuje předkladatele návrhu a druhá oponenty. Každá skupina se pomocí argumentů snaží přesvědčit druhou o svém názoru. Diskuse je zakončena učitelem (Kotrba, Lacina, In Zormanová, 2012). Dalšími příklady diskuse může být brainstorming, brainwriting, Gordonova metoda a mnoho dalších. Pokud chceme vést diskusi a dialog efektivně, či naučit žáky dobře diskutovat, nezáleží jen na tom správně pokládat otázky, ale měli bychom mít i nějaká základní pravidla pro úspěšnou realizaci, se kterými bychom měli dobře seznámit i naše žáky (Kotrba, Lacina, 2007).

Situační metody jsou založeny na přehledné, řešitelné a vhodné problémové situaci, jsou to jakési modelové situace, které vycházejí z reálných událostí, a které je třeba vyřešit. Samotná problémová úloha má pak většinou více řešení. Studenti by si při řešení situačních metod měli shromáždit co nejvíce dostupných dat, informací a podkladů a díky nim pak mohou stanovit příčin vzniku problému a navrhnout jistá opatření. Cíle je vypracování alternativních řešení a stanovení preventivního opatření, aby se situace neopakoval (Kotrba, Lacina, 2007). Maňák a Švec (2003) uvádí fáze řešení situace:

- Volba tématu - které je v souladu s cíli výuky.
- Seznámení s materiály - žák musí mít přístup k faktům pomocí různých dokumentů, písemností, obrazů, nahrávek, atd.
- Vlastní studium případu - učitel by měl uvést žáky do dané problematiky, vytyčil dané cíle a poskytl úvodní rady a pokyny.

- Návrhy řešení a diskuse - kdy po diskusi vítězí návrh nejpropracovanější a nejméně pravděpodobný, ukončit situační metodu pak mohou žáci pomocí hraní rolí, což je další aktivizující metoda.

Velký přínos mají situační metody hlavně v tom, že pomáhají překonávat jednostrannost výukových metod, které jsou poznamenány tradiční pasivitou žáků. Situační metody rozvíjejí dovednost komunikovat a do výuky vnášejí řešení příběhů z praxe. Také rozvíjejí proces analýzy, tvůrčího myšlení, vedou k aplikaci teoretických poznatků v praktických situacích, také učí diskutovat argumentovat a obhajovat své názory (Maňák, Švec, 2003).

Otevřené učení, vyučování nebo také výuka, to je název pro metodu, která je označována jako pedagogická koncepce, a která v návaznosti na reformní hnutí a alternativní školy usiluje o celkovou změnu výchovy v současných školách (Maňák, Švec, 2003). Pro otevřené vyučování jsou typické například tyto postupy: rozhovor, diskuse a hry na koberec v kruhu, volné řazení úloh, které respektují mezipředmětové vazby, volný výběr pracovního místa, práce ve dvojicích, řízená a volná práce ve skupině, otevřená frontální výuka, žáci se účastní na sestavování týdenního plánu, výuka přesahuje rámec jedné třídy (Badergruber, In Zormanová, 2012). Koncepci otevřeného učení zařazujeme mezi výukové metody a je příkladem symbiózy metod, organizačních struktur a ideového záměru. Otevřené vyučování demonstruje snahu moderní pedagogiky o komplexní řešení výchovných jevů, které sjednocuje větší syntézu (Maňák, Švec, 2003). Skalková se o otevřeném vyučování zmiňuje takto: „*Otevřené vyučování reprezentuje především bohatě členěné úsilí učitelů a vychovatelů, kteří chtějí uskutečňovat v praxi novou filozofii výchovy oproti tradiční práci školy a jejímu vyučování.*“ (Skalková, 1995, s. 15). Metoda by měla spojovat dvě spjaté stránky – otevírání vyučování, které představuje změny vyučování směrem k dítěti, a otevírání vyučování navenek, tedy změn vztahů školy jako instituce k mimoškolnímu světu (Skalková, 1995).

Hypnopedie je vyučovací metoda, která není moc známá a tedy ani používaná. Slovo hypnopedie pochází z řeckého slova *hypnos* a znamená spánek. Maňák a Švec uvádí: „*hypnopedie je výraz pro proces výuky, který probíhá ve stavu (hypnotického) spánku na základě sugestivního působení.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 195). Toto ovlivňování v přirozeném či hypnotickém spánku se využívá například pro zkvalitnění výuky, ale také i pro výchovu a převýchovu lidí. Dosahuje dobrých výsledků například při odstraňování zlovyků, ale také k upevňování kladných návyků a žádoucích rysů osobnosti. Hypnopedie se například osvědčila při osvojování těch vědomostí, které kladou velké nároky na práci

paměti, nebo při výuce cizích jazyků. Předmětem úspěchu je zabývat se učením i přes den, poté posledních 15 minut před usnutím se žáci seznamují s nočním programem, tj. s učivem, které jim je během spánku předčítáno. Následně ve fázi spánku REM jsou seznamováni s učivem, které si opakuji během dne a před spaním (Maňák, Švec, 2003).

2.3 Alternativní školy v České republice

U nás v české republice se nachází v současnosti docela velké množství alternativních škol. Vedle reformních, které jsou uvedeny výše, jsou v České republice zřízeny alternativní školy církevní a moderní alternativní školy - Začít spolu, Zdravá škola, a domácí vzdělávání, ale také Lesní/přírodní školy a alternativní program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Step by Step, neboli **Začít spolu** je vzdělávacím programem, který je realizován hned v několika zemích – zejména ve střední, východní a jihovýchodní Evropě - například na Slovensku, v Maďarsku, Estonsku, Slovinsku, Chorvatsku a dalších zemích (Krejčová, Kargerová, 2003). Tento program vznikl v USA v 80. letech a byl rozšířen do cca 17 zemí Evropy a Ameriky. K nám se dostal od roku 1994 a v současnosti je zde několik desítek škol a jejich počet neustále narůstá. Od roku 1999 je program implementován i do několika zvláštních škol v projektu reintegrace romských žáků (Tvrzová, 2007). Jednou ze základních idejí programu je podpořit v těchto zemích rozvoj pluralitních společností fungujících na základě demokratických principů a dále umožnit dětem zažít výchovu a vzdělávání, které by byli v souladu s demokratickými principy, respektovaly osobnost žáků, vedly ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání (Krejčová, Kargerová, 2003). Začít spolu v České republice je vzdělávací program, který se snaží o společné vzdělávání pro všechny, respektuje potřeby všech dětí s ohledem na sociální či etnický původ, ne o úroveň aktuálních schopností. Snaží se budovat vzájemnou důvěru, respekt a spolupráci. Snaží se vytvořit takové prostředí, které v dítěti podněcuje zvědavost, učí se děti ptát, uplatňovat vlastní zkušenosti a dávat si věci do souvislosti. A snaží se propojit školy s rodinou/rodiči a snaží se o možnost otevřeně komunikovat a společnými silami snižovat překážky v učení dětí. Vytváří takové prostředí, kde hlavním iniciátorem aktivity je samo dítě, a rozvíjí spolupráci dětí a jejich vzájemné učení. Dalším cílem tohoto konceptu je vytvořit pozitivní atmosféru, ve které děti chtějí zkoušet nové věci, chybu berou jako příležitost pro další učení a mohou být sami sebou (Step by Step Česká republika, o.p.s. ©, 2020). Původní program, tohoto typu škol se začal vytvářet již v 90. letech v USA na základě

nových poznatků o lidském mozku a procesu učení i z praxe mnoha škol. U nás byl program spuštěn s finanční podporou Sorosovy nadace jako součást Projektu podpory vzdělávání Open Society Fund Praha pod názvem „Začít spolu“. Od roku 1994 působí v mateřských školách a od roku 1996 i na prvním stupni základních škol (Zkola ©, 2020). Podle tohoto alternativního konceptu je změněn i prostor třídy. Třída je rozdělena na tzv. centra aktivity, tedy jakési stolky, ke kterým náleží dobře přístupná police s různými materiály, které jsou rozděleny podle zaměření centra (například centrum psaní, čtení, matematiky, věd a objevů, ateliér a další). První dvě vyučovací hodiny začínají povídáním v kruhu, kdy si děti navzájem sdělují svoje zážitky, pocity a seznámí se s plánem na následující den. Potom většinou následuje matematika nebo čeština. Podobu výuky si učitel volí sám a je čistě na něm jak bude vypadat, obecně by děti měli být co nejaktivněji zapojeny – příkladem mohou být hry, diskuse, zajímavé úkoly, nebo práce v různě velkých skupinách. Práce v centrech aktivity trvá okolo 45 až 90 minutami. Učivo v těchto centrech trvá povětšinou nějakou určitou dobu, třeba 1 týden. A žáci se věnují čistě jednomu tématu a je vybíráno tak, aby se naplňovaly požadavky školního vzdělávacího programu. Každé dítě si vybere do jakého centra, jaký den půjde, podmínkou, ale je že musí vystřídat všechny centra, během onoho určeného časového období. V každém centru plní děti úkoly, některé samostatně, jiné společně. Tyto úkoly plní svým tempem i způsobem. Najdeme zde i těžší dobrovolné úkoly pro děti, které jsou rychlejší. Úkoly mohou mít také více řešení a děti se nejprve hodnotí sami a až následovně přijde na řadu učitel. Dětem se vedou tzv. portfolia, kde se zakládají práce na celý školní rok (Alternativní školy ©, 2021). Didaktická koncepce programu je vytvořena na základě přesvědčení, že každé dítě je schopno růst a vyvíjet se, učit se a myslet samostatně, pokud jsou k tomu ve škole vytvořeny vhodné podmínky, a které tuto schopnost neblokují, ale podporují. Existují i principy integrované tematické výuky, které tyto podmínky splňují: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí okamžitá zpětná vazba dokonalé zvládnutí (Kovalíková, In Trvzová, 2007). Mezi významné podmínky učení v konceptu Začít spolu zajisté patří pozitivní klima ve třídě a sebekázeň žáků, kdy si děti společně s učitelem formulují „pravidla chování“, kterými se pak snaží řídit. Žáci jsou také vedeni k tomu, aby si v rámci společného tématu stanovili individuální cíle, a poté se zapisují do jednotlivých pracovních koutků, neboli „center aktivit“. Velkou roli tady také hraje spolupráce s rodinou a rodiče mají možnost aktivně se podílet na chodu školy (Trvzová, 2007).

Tato koncepce škol je velmi podobná tradičním základní školám, alternativní je převážně v tom, že má svůj vlastní projekt pro zdraví a používá některé metody a prvky reformních škol. **Zdravá škola** je projekt Světové zdravotnické organizace pro Evropu, Evropské unie a Rady Evropy, které dotovaly práci v Národním centru podpory zdraví, jež se stalo koordinátorem pro ČR v roce 1991. Školy, které měly o program zájem, vypracovaly podle metodiky „Program podpory zdraví ve škole“ vlastní projekt přizpůsobený podmínkám jejich školy (Alternativní školy ©, 2021). Projekt Zdravá škola je součástí programu Škola podporující zdraví a sdružuje 40 evropských zemí. Garantem programu v České republice je Státní zdravotní ústav. O projektu vychází také časopis jménem *Ratolest*. U nás se k programu hlásí přibližně 200 škol, kdy polovinu z toho tvoří mateřské školy a tu druhou školy základní (Tvrzová, 2007).

Projekt Zdravá škola je vybudován na třech pilířích, těmi jsou (Tvrzová, 2007):

- Pohoda prostředí věcného, sociálního i organizačního – sem zařazujeme například netradiční uspořádání třídy; přátelské vztahy (a to především změna vztahů učitel-žák a mezi žáky navzájem); také způsob organizace vyučování; pohyblivá délka vyučovacích hodin; možnost pohybu a relaxace; pitný režim; stravování a otužování.
- Zdravé učení – respektování potřeb žáka, smysluplnost obsahu, přiměřenost, kooperace, střídání činností, možnost výběru, rozvoj komunikace a motivující způsoby hodnocení.
- Otevřené partnerství – které je založeno na škole jako modelu demokratického společenství a na škole jako kulturním a vzdělávacím středisku obce.

Snahy o to, aby byla škola „zdravá“, u nás nejsou nové a první školy, které se snažili o koncept zdravé školy, můžeme hledat už v historii. První školu v přírodě u nás realizoval učitel a spisovatel Eduard Štorch (1878 – 1956), pro kterého bylo zdraví podmínkou další výchovy a vzdělávání. Zakladatel zdravovědy u nás byl Mudr. Stanislav Růžička (1872 – 1946). Který viděl důvody nemoci těla i ducha v tom, že lidstvo ztratilo základní přirozenou cestu života, a proto navrhl projekt eubiotické výchovné osady, který však nakonec neuskutečnil (Alternativní školy ©, 2021). Každá škola si podle této koncepce volí vlastní projekt. A nelze tedy přesně popsat podobu školy. Obecně však platí, že zdraví ve Zdravé škole je chápáno jako celkový stav fyzické, psychické a sociální pohody. Typickými znaky zdravého učení představuje koncepce zdravé školy jako smysluplnost, možnost výběru, přiměřenost, spoluúčast, spolupráce, motivující hodnocení, přirozenost, klidná a otevřená

atmosféra, samostatnost žáků, zaujímání vlastních postojů, hledání konstruktivních nápadů, uvědomění si odpovědnosti za své konání, podpora zvědavosti a spontánnosti, respektování potřeb jednotlivce, rozvoj komunikace, diferencovaný a individuální přístup k žákům – zadávání práce podle schopností žáka (Zkola ©, 2020). Dalšími prvky, se kterými se můžeme na Zdravých školách setkat, jsou třeba metody a formy školní práce – tedy integrované vyučování, projektová výuka, problémové metody, samostatná práce, svobodná tvůrčí práce, epochové vyučování, vyučování v blocích, kooperativní vyučování, podněty reformních škol výuka v pracovních a herních koutcích, používání koberců, prvky dramatické výchovy, didaktické hry a další. Může se zde objevovat pohyblivá délka vyučovacích hodin či netradiční uspořádání třídy. O přestávkách je k dispozici tělocvičný inventář, tělocvična, dvůr či hřiště. Jsou zde zavedeny tři hodiny tělesné výchovy týdně, kdy je třetí hodina vedena formou projektového vyučování spojeného například s turistikou a poznáváním okolí. Mezi další aktivity můžeme zařadit soutěže, školí akademie, kulturní vystoupení, sportovní utkání, tábory, jarmarky a další. Důležitý je žakovský parlament, dětské rozhlasové vysílání, vydávání novin a další činnosti spojené s funkcemi. Se Zdravou školou je v neposlední řadě spojeno i stravování, tedy více ovoce a zeleniny pro děti, omezení podílu bílkovin a množství tuků, sójové výrobky, či ryby (Alternativní školy ©, 2021).

Tvořivá škola je koncept, který vychází (vedle pedagogiky Komenského/ z tradice českého činnostního učení). Toto učení bylo rozvinuto a v praxi ověřeno reformním pedagogickým hnutím ve 30. letech 20. století. O školskou reformu se tehdy snažil Václav Příhoda, který odmítal pasivní tradiční školu a přeceňování spontánní volné činnosti žáků. A tak vytvořil návrh jednotné, diferencované, pracovní školy. Postupně vzniklo asi 60 pokusných reformních škol (například v Praze, ve Zlíně, v Humpolci, v Třanově a dalších). Tyto reformní pokusy byli přerušeni válkou. Tvořivá škola je občanské sdružení a rozvíjí své aktivity od počátku 90. let a spolupracuje s nakladatelstvím Nová škola v Brně (vydává učebnice, pracovní sešity, organizuje semináře pro učitele a lektory). K programu Tvořivá škola se hlásí v současné době více než 100 základních škol (Tvrzová, 2007). Model Tvořivé školy vychází z Rámcového vzdělávacího programu. K základním didaktickým principům učení ve Tvořivé škole patří například probuzení zájmu žáků, to znamená názornost vyučování, vycházení z přirozených situací, pochopitelnost učiva, přiměřenost obsahu a tempa vyučování; pěstování žákovy samočinnosti, což znamená, že dítě ve vyučování aktivně vykonává činnosti, využívá svých zkušeností, učí se vlastním objevováním, prožívá radost

se své práce a úspěchu, odpadají dlouhé výklady a přílišné poučování učitelem; volba vhodných učebnic a pracovních sešitů a dalších učebních pomůcek (Tvrzová, 2007).

Domácí vzdělávání začíná být v současné době, vysoce probíraným tématem, kromě toho začíná být velmi známé a diskutované. Vzdělávání dětí doma má počátky v 60. letech v USA a je legální ve všech zemích Evropské unie, tedy kromě Německa. U nás bylo experimentálně povoleno v roce 1998. (Alternativní školy ©, 2021). Tento experiment, byl zahájen k 1. 9. roku 1998 s názvem „Pokusné ověřování odlišné organizační formy základního vzdělávání – domácí vzdělávání“. Probíhal 5 let na vybraných školách – tzv. kmenových školách - Bratrská škola v Praze 7, Církevní MŠ a ZŠ J. A. Komenského v Liberci, ZŠ Ostrava a ZŠ Letohradská v Praze (Tvrzová, 2007). Od roku 2005 se rozšířilo pod názvem „individuální vzdělávání“ a je rovnocennou formou plnění povinné školní docházky na I. stupni, na II. stupni ZŠ je povoleno až od roku 2016. Legislativně je domácí vzdělávání povoleno na jakékoliv škole. V současnosti je možné studovat doma i některé střední školy, které umožňují distanční studium (Alternativní školy ©, 2021). Motivací rodičů založit tento koncept byla nespokojenost s kvalitou veřejného školství a vedle USA je tzv. homeschooling hojněji rozšířen i v Austrálii, v Evropě je poptávka po domácím učením o něco nižší, avšak setkáváme se s ním v řadě zemí, jako jsou Norsko, Švédsko, Holandsko, Švýcarsko, Velká Británie, Belgie, Lucembursko a Maďarsko (Tvrzová, 2007). Současnou legislativní úpravu individuálního vzdělávání u nás, nalezneme v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 1. 9. 2016. Pro individuální vzdělávání však existují velmi přísné podmínky – žáci jsou vzdělávání s platným standardem základního vzdělávání, tedy s osnovami školy, jednou za měsíc je povinná konzultace mezi dítětem, rodičem a pedagogem školy a nejméně dvakrát za školní rok mají být výsledky vzdělávání hodnoceny (žák musí být „přezkoušen“), výsledek hodnocení má být žákům vydán ve formě hodnocení slovního. Žáci se také mohou účastnit všech akcí školy, kroužků i výletů. Pro rodiče, který dítě doma vzdělává, existuje také plno pravidel. Vzdělávající rodič musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou (může být udělena výjimka), posuzuje se i úplnost a funkčnost rodiny, a od září se tato forma vzdělávání omezuje na děti se „specifickými potřebami“ například dětmi s výjimečným nadáním, poruchami učení, problémy v sociální oblasti. Také škola může vypovědět dohodu o zařazení dítěte do domácího vzdělávání, neplní-li rodiče podmínky dohody. Školy pomáhají rodičům s vypracováním metodických plánů a s výběrem vhodných učebnic a organizují pro rodiče

semináře (Zkola ©, 2020). Mezi některé aspekty domácího vzdělávání bychom mohli zařadit například to, že rodič své dítě zná a v tedy jak a kdy ho správně motivovat. Nemusí dítě testovat či známkovat, protože při každodenní práci s ním ví, co mu jde a co ne, díky čemuž navazuje na učivo, které už dítě zvládlo. Určitě má také velký zájem na dobrou svého dítěte. Liší se míra formálnosti. Rodič se musí postarat o to, aby dítě, které nenavštěvuje školu a nenavazuje tak kontakty se svými vrstevníky, mělo dostatek jiných sociálních kontaktů. Nevýhodou může být, že rodičům někdy chybí srovnání dítěte s jeho vrstevníky, nebo zpětná vazba zda učí dobře. Až v průběhu domácího vzdělávání zjišťují jak je práce náročná a zda ji zvládnou (Zkola ©, 2020).

Lesní škola nepatří úplně mezi základní školy. Tento koncept se řadí mezi mateřské školy. Lesní školy jsou však u nás velmi známé a rozsáhlé, dokonce i velmi oblíbené, také jsou velmi odlišné od tradičních státních mateřských škol. Alternativních mateřských škol je u nás skoro stejně mnoho jako základních. Lesní mateřská škola je subjekt předškolního vzdělávání přesně popsany ve školském zákonu. Tento koncept bychom mohli popsat jako, že vzdělává děti v prostředí přírody na základně Školního vzdělávacího programu, který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. Na chod mateřské školy přispívá stát a „školkovné“ je placeno rodiči, kteří si jej mohou plně odečíst ze základu daně. Kvalitní lesní mateřská škola plní Standardy kvality LMS a LK a mají odpovídající certifikát (Zkola ©, 2020). Lesní mateřskou školu je možné považovat za ekoškolku. Základní znakem této školky je, že většina programu probíhá „venku za každého počasí“ v prostředí přírody. Samozřejmě je potřeba, aby byla školka pobytu venku uzpůsobena, což je nejzásadnější. Zařizovací a provozní náklady jsou zde nižší. Mezi společné cíle a znaky lesních mateřských školek můžeme považovat například – učit se celostně, tedy všemi rovinami vnímání, rozvíjet jemnou a hrubou motoriku prostřednictvím rozmanitých podnětů a možností pohybu v přírodě, podpořit smyslové vnímání přímou zkušeností, rozvíjet kreativitu a fantazii při využití rozmanitých přírodních prvků, podpořit vědomí sounáležitosti mezi dětmi navzájem a se živou a neživou přírodou, prožít rytmus změn ročních období a přírodních jevů, seznámit se s místem a přírodním prostředím, které je blízké a vytvořit si k němu pozitivní vztah, zažít a poznat rostliny a živočichy v jejich původním životním prostředí, poznat různé přírodní ekosystémy, umožnit dětem aby poznaly své tělesné hranice, prožít ticho a naučit se být citlivější k mluvenému slovu, poznat hodnoty lesního společenství a hodnoty lidské společnosti. Mezi lesními školkami je třeba rozlišit, jestli je to samostatná lesní mateřská škola – tedy nezávislá na budově klasické MŠ, kde zázemí tvoří například srub nebo jurta.

Nebo integrované lesní mateřská škola, kde se prvky lesní školy prolínají s prvky klasické MŠ (Vošáhlíková, 2010). Lesní školky jsou alternativou k tradičnímu předškolnímu vzdělávání. Velký důraz kladou na pobyt dětí v přírodě a vzdělávání mimo učebny, a to v přírodě, nejčastěji v lese. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, a jak jsme si výše zmínili například v jurtě, chatce, maringotce a další. V oněch zázemí mají také uložené náhradní oblečení a pomůcky na ven. Kromě toho, že se zde klade velký důraz na pobyt v přírodě, jsou součástí programu také i návštěvy kulturních akcí a veřejných institucí. Ve školce je skupina zhruba 15 dětí, které jsou doprovázeny 2 dospělými osobami. V těchto zařízeních musí být vždy jeden z nich kvalifikovaný pedagog, druhý musí mít alespoň kvalifikaci „chůva“ (Zkola ©, 2020).

Vedle základních a mateřských alternativních škol se setkáváme i s programem **Čtením a psaním ke kritickému myšlení** a řadí se mezi vzdělávací programy. Tento alternativní vzdělávací program vyvinulo Konsorcium pro demokratické vzdělávání. A v současné době probíhá zhruba v 17 zemích střední a výchovní Evropy a Asie. V České republice je rozvíjen od přelomu roku 1997 a 1998, v současnosti je rozvíjen především pomocí občanského sdružení Kritické myšlení - toto sdružení organizuje kurzy pro učitele a podporuje vzdělávání lektorů. Mezi hlavní cíle programu patří například rozvíjet otevřenou, dlouhodobou spolupráci mezi pedagogy z různých kulturních prostředí, a díky tomu také přispívat k volnému toku myšlenek mezi národy; posilovat dovednost žáků kriticky myslet, přebírat zodpovědnost za vlastní učení, vytvářet si nezávislé názory, obhajovat je a zároveň brát ohled na názory druhých; vybavit učitele ucelenou soustavou obecných vyučovacích metod odvozených z jasných teoretických východisek, které jsou vhodné pro různé vzdělávací obsahy (Tvrzová, 2007). Kromě cílů, které si program vytyčil, také učí pedagogy co nejlépe využívat čtení, psaní a diskusi k rozvoji samostatného myšlení žáka. A vytvořil rámec aktivního učení, kterým se mnoho současných alternativních škol řídí, tzv. třífázový model učení E-U-R. Písmeno E znamená evokace – žáci si uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí, že o daném tématu již vědí a zároveň zformulují nejasnosti a otázky, na které je nutno najít odpověď. Písmeno U značí uvědomění – uvědomění si významu, tedy že žák porovnává svou představu o daném tématu s novými zdroji informací a vytváří si nové souvislosti. Písmeno R pak označuje reflexy – kdy na základě získaných informací a diskuze s ostatními žáky a učitelem, si uvědomí, které představy se žákovi potvrdily či naopak, a jaké názory a postoje zaujímají jiní a co s v průběhu času změnil (Tvrzová, 2007).

3 POSTOJE A PŘEDSDUKY

Poslední kapitola navazuje na výzkum, který popisujeme v praktické části. Proto jsou zde definovány dva důležité pojmy – postoj a předsudek. Nakonec jsou zde popsány, vymezeny a vysvětleny některé předsudky, které se objevují i v našem dotazníkovém šetření a kterými jsme se inspirovali autorkou Nováčkovou (2015) *Mýty a fakta ve vzdělávání*.

3.1 Vymezení postojů

Postoj vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě, je to způsob nějakého hodnocení, tedy pokud vyjadřujeme nějaký postoj k určitému objektu, jímž může být cokoli, tento objekt hodnotíme. Postoj je na nadřazen předsudku. (Nakonečný, 2009). „*Postoje nejsou neutrální, vyjadřují současně náš hodnotící vztah k různým sociálním objektům v našem prostředí, tedy co upřednostňujeme, resp. co nemáme rádi. Proto se postoj charakterizuje jako relativně stabilní charakteristika, jako psychologická tendence, která se projevuje v hodnocení konkrétní entity s jistým stupněm upřednostňování, nebo odmítání.*“ (Eagly, Chaiken, In Výrost, s. 127). Nakonečný ve své knize zmiňuje pojetí vztahu k hodnotám podle autora G. W. Allporta (1935) následovně: „*Postoj je mentální a nervový stav pohotovosti, organizovaný zkušeností, vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci.*“ (Allport, In Nakonečný, 2009, s. 239). Meyers se ve své knize také věnuje postojům: „*Když sociální psychologové mluví o něčem postoji, mají na mysli přesvědčení a pocity související s osobou nebo událostí a z nich vycházející tendenci chovat se určitým způsobem.*“ (Myers, 2016, s. 110). Následně definuje postoje podle autorů Eaglyová a Chaiken (2005): „*Co celkově definuje postoje osoby, to jsou příznivé i nepříznivé hodnotící reakce ve vztahu k něčemu – často mají kořeny v přesvědčeních a projevují se ve formě pocitů a sklonů k určitým činům.*“ (Eaglyová, Chaiken, In Myers, 2016, s. 110). Tato definice tedy vyjadřuje, že postoje můžeme mít negativní, neutrální i pozitivní. Postoje posuzují svět efektivně, a když je potřeba, abychom rychle zareagovaly, může se naše reakce řídit pocitem, který z toho máme. Postoje se řídí třemi aspekty: obliba (pocity), sklon k určitému chování a poznávání, neboli myšlenky (Myers, 2016).

3.2 Vymezení předsudků

Termín **předsudek** má velmi mnoho významů, které se různí a každý autor, k jeho vysvětlení přistupuje, trochu jinak. Nejkratší definice říká, že předsudek znamená: „*smýšlet*

o ostatních špatně bez náležitého opodstatnění“ (Allport, 2004, s. 38). Další definice pojmu předsudek zní například takto: *„Předsudek je odmítavý až nepřátelský postoj vůči člověku, který patří do určité skupiny, jen proto, že do této skupiny patří, a má s tudíž za to, že má nežádoucí vlastnosti připisované této skupině.“* (Allport, In Kosek, 2011, s. 23). Předsudky jsou zvláštním druhem postojů a jde o něco předem vytvořeného, převzatého. Je obvykle, avšak nesprávně spojován s negativními a neodůvodněnými postoji, současně již ve slově předsudek je naznačeno něco iracionálního (Nakonečný, 2009). Za znaky předsudků lze pokládat například, že jsou to emočně silně akcentované „postoje“ a jako takové jsou velmi odolné vůči změnám (Nakonečný, 2009). Můžeme se, ale také setkat s jinými vysvětleními od jiných autorů. Podstatou předsudku je předem vytvořený negativní úsudek o skupině, jednotlivých členech, či objektu. Předsudek je také postoj (Myers, 2016). Předsudek může mít více podob, nejčastěji je zaměřen na etnicitu, ale můžeme zde počítat náboženství, tvar a vzhled postavy, sexuální vyznání, či jiný přístup než „tradičním“ a „zvyklým“ věcem, myšlenkám, apod. Předsudek může mít tvar implicitní nebo také explicitní. Explicitní znamená vědomé a implicitní zase automatické postoje (Myers, 2016).

Negativní hodnocení, která ovlivňují předsudky, jsou často vyvolána negativními přesvědčeními, které označujeme termínem **stereotypy**. Vidět stereotypně znamená generalizovat a generalizujeme, abychom si zjednodušili svět.

3.3 Předsudky ve vzdělávání

Náš výzkum se věnuje konkrétně předsudkům v alternativním vzdělávání. Proto si zde uvedeme, některé mýty a předsudky, které vzdělávání týkají. V každé lidské činnosti nalezneme mýty či předsudky, a obecných představách o správnosti něčeho, ačkoliv současně existují nezvratné důkazy o jejich mylnosti, a to i ve výchově a vzdělávání. Avšak to, že v něco většina věří a je to dokonce oficiální, není dostatečným důkazem správnosti. V této kapitole, si představíme nejčastější mýty a předsudky, které se týkají školního prostředí, a to zejména toho „alternativního“ (Nováčková, 2015).

Mezi první zaběhlý předsudek bychom mohli zařadit tvrzení, že **se děti bez donucení nic nenaučí**. Autorka knihy *Mýty ve vzdělání*, Nováčková však toto tvrzení vyvrací. Potřeba učit se, je v nás totiž zakódována geneticky, a proto děti nemusí nikdo nutit, aby se učil chodit, mluvit, či aby se ptaly na nejrůznější věci, jevy a význam jejich souvislostí. A učení ve škole tomu není jinak. Velkou roli hraje fakt, že se děti rády učí to, co pro ně má smysl. Zákonitosti v učení jsou jen jedny, ty ale tradiční škola často nerespektuje. A je prostředím,

kde přirozené a efektivní učení probíhá velmi omezeně, a proto, aby se děti vůbec učily, je třeba využívat mnoho donucovacích prostředků (Nováčková, 2015). „*Kdyby byla škola organizována jinak a používala jiné metody výuky, byla by schopna naučit děti v podstatě to, co dnes, ale bez donucování a nežádoucích následků.*“ (Nováčková, 2015, s. 5). Velký problém pak při učení může nastat v případě, že je látka pro dítě příliš složitá, a tak se ji musí naučit nazpaměť, které děti podstupují často pod tlakem. Není důležité látku naučit se nazpaměť, ale pochopit ji, v tom případě si ji děti zapamatují mnohem lépe a vydrží jim v paměti napořád. V mnoha alternativních školách platí, že z toho co slyšíme, si dlouhodobě zapamatujeme velmi málo (asi 10-15%). Pokud něco vidíme a slyšíme zároveň, je šance zapamatovat si to vyšší. Zvyšuje se, pokud o něčem diskutuje a vůbec nejvíce se toho naučíme, když to učíme druhé (asi 90%). Tradiční způsob výuky je však založen na výkladu učitele a na jeho aktivitě, a naopak na žákově pasivitě (Nováčková, 2015). „*Děti ve škole nepotřebují zábavu a hru, jak je často mylně chápou alternativní přístupy: klíčem ke kvalitnímu učení je zejména smysluplnost, přiměřenost učiva a metod věku, vlastní aktivita dětí, spolupráce a pohoda.*“ (Nováčková, 2015, s. 6).

Známka je pro dítě odměnou. To je dalším výrokem, který bychom mohli brát jako předsudek, vůči alternativním formám výuky. Podle Nováčkové jsou známky pro kvalitu učení a vytváření zájmu o vzdělání škodlivé. Ano zpětná vazba je pro kvalitní učení nutností, protože představuje informaci, která říká, zda je postup správný či nikoliv a jestli je žádoucí s kritériem, které se po nás chce. Dává nám směr v tom co zlepšit a co dělat dál. Znamka však tuto důležitou funkci neplní, protože posuzuje výkon dítěte příliš pozdě, a to až po proběhlém učení (Nováčková, 2015). „*Zpětná vazba je věcná informace, která nás nezahanbuje, netrestá ani neodměňuje, známka ano.*“ (Nováčková 2015, s. 10). Pro kvalitu učení nemá známka žádný význam, a slouží spíše jako donucovací prostředek. Spíše než srovnáváním se žádoucím výkonem je známka srovnáním dítěte s ostatními ve třídě, což se rovná zase jakémusi „nátlaku“ na dítě. V alternativních školách, kde se neznámkuje ani veřejně nesrovnává, vědí děti naprosto přesně, ke komu si mají dojit pro radu či pomoc. (Nováčková, 2015). „*Známkováním bereme učení jeho vlastní smysl, tj. vědomé, z vnitřní potřeby motivované osvojování informací a dovedností. Učení se tak degraduje na prostředek ke sběru dobrých známek či vyhnutí se známám špatný.*“ (Nováčková, 2015, s. 10).

Dalším výrokem, který jsme vybraly je: **všechny děti se musí učit totéž.** Po dětech povinných školních docházkou chceme, aby uměli všechny totéž, aby to bylo „spravedlivé“

děti ač jsou ve stejném věku, jsou v učení velmi rozdílné, některé se učí pomaleji, druhé zase rychleji, další dítě umí více jednu látku než tu druhou a naopak (Nováčková, 2015). „*Děti jsou nuceny zvládnout stejné množství učiva stejným způsobem za stejný čas. A to i přesto, že některé nejsou schopné tolik látky obsáhnout, jiné se naopak nudí a každé se učí jiným způsobem. To je absurdní realita 21. století.*“ (Nováčková, 2015, s. 11). Právo na učení neznamená povinnost je zvládnout. Dochází zde k záměně pojmů: právo setkat se s informacemi je zaměněno za povinnost naučit se ve stejném rozsahu jako ostatní. Dítě potřebuje pro svůj vývoj podněty, když dáte dítěti možnost výběru, zdravé dítě v naprosté většině sáhne po tom, co odpovídá jeho individuálním a věkových schopnostem. Každý máme přece schopnosti na zvládnutí jiného množství informací a dovedností (Nováčková, 2015). „*Základní škola by měla poskytnout ucelené vzdělání dětem s různou úrovní nadání, aniž by byly za menší objem vědomostí jakkoliv trestány a separovány do různých škol.*“ (Nováčková, 2015, s. 12).

Učebnice jsou základem výuky. Učebnice jsou téměř symbolem vyučování. Kdo by si nepamatoval jejich zátěž ve školní aktovce. Je třeba rozlišovat mezi učebnicí a odbornou knihou. V odborné publikaci se o daném tématu dočtete téměř vše, různé pohledy na téma, potvrzení či vyvrácení apod. Zatímco učebnice je jen stručným výtahem ze závěrů, ale neobsahuje žádné myšlenkové pochody, jakými se k nim dospělo (Nováčková, 2015). „*To co se děti přitom učí ještě „navíc“, je nebezpečné: učí se, že věci jsou celkem jednoduché, že na všechno existuje jedna správná odpověď – ta z učebnice.*“ (Nováčková, 2015, s. 18). Děti přebírají hotové recepty a učí se, že je zde vždy někdo, kdo zná správný postup. Učíme se rychleji a lépe, když naše smysly nové informace vnímají. Čím více smyslů je zapojeno, tím větší je množství podnětů a tím větší je šance na zapamatování. A teprve po nějaké zkušenosti, by měli přijít na řadu pojmy, které se po zkušenosti mají čeho zachytit a k čemu se připojit. Ve třídě by měli být dané knihy k tématu a děti by si v nich měli aktivně vyhledávat, následně pak domácí úkoly by měli vést k získávání dalších informací, nebo k vyzkoušení nabytých informací v reálném světě (Nováčková, 2015). „*Tradiční výuka volí postup opačný. Nejdřív předkládá pojmy (výklad nové látky), jejichž obsah však zůstává bez zkušeností prázdný.*“ (Nováčková, 2015, s. 19). Nakonec samotné učebnice bychom mohli kritizovat například pro jazyk, kterým jsou napsány a jsou tak často nepřiměřené k věku dětí. Nebo o obsahu a jeho vhodnosti a aktuálnosti by se dalo také diskutovat a dalším (Nováčková, 2015).

Hlavní je, aby učitel uměl dobře vyložit látku a udržel si ve třídě disciplínu. Učení však není pouze o tom umět látku dobře vysvětlit a udržet si disciplínu. Dobrý učitel by měl být ve třídě spíše režisérem a nikoliv hlavním hercem. Pro děti totiž není nejhlavnější pouze poslouchat, ale také vnímat látku i jinými smysly. Vzdělání není jen suma vědomostí, ale patří sem i schopnost aktivně a samostatně vyhledávat informace, řešit problémy, hledat souvislosti, vyvozovat pravidla, tvořit si vlastní názory a umět je obhajovat, a zejména také mít schopnost to vše použít v nenadálých situacích a eventuálně to naučit druhé, pokud je potřeba. Aby žák došel k těmto schopnostem, nestačí pouhý výklad, i kdyby byl sebelepší. Slovesa „vyhledávat, vyvozovat, tvořit a obhajovat“ označují aktivní činnost. V dnešní době jsou, ale děti v tradiční škole spíše pasivní. Podle výzkumu učitel okupuje 80 – 96% veškerého komunikačního času pro sebe. Zbývá procenta se bohužel dělí počtem žáků, výsledkem je že pro každé jedno dítě zbývá pouhých pár vteřin času. Což je pro žáka minimum aby ještě tvořil, porovnával a vyhledával. V tradiční škole je učitel hercem v hlavní roli, avšak by měl být spíše režisérem, který dětem připravuje bezpečné prostředí, připraví materiály, zadá smysluplné problémy k řešení, organizuje učení ve skupinkách, poskytuje zpětnou vazbu, upozorňuje na chyby, ale netrestá, podněcuje k diskusi, atd. (Nováčková, 2015).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V druhé části se věnujeme samotnému výzkumu a jeho interpretaci. V současné době je téma školství, a zejména toho alternativního, jednou z nejdiskutovanějších otázek. Kromě aktuálnosti tématu, nás ale zajímalo také jaká je informovanost o alternativním školství, jestli rodiče vůbec vědí, že existuje možnost přihlásit dítě na jinou školu než tradiční, jaký postoj zaužívají a jestli se drží předsudků, které mohou vznikat například s nedostatečnou informovaností. Také jsme se snažili zjistit, co si rodiče vůbec pod pojmem alternativní výuka představují. Mnoho rodičů, může mít mylné představy či informace, a můžou se tedy unáhlivat k předsudkům, které si sami vytvořili, či slyšeli od někoho jiného. Naším hlavním cílem bylo tedy zjistit postoje a zejména předsudky, které se mohou mezi rodiči objevovat. Pro tento výzkum jsme si zvolili empirický výzkum a konkrétně výzkum kvantitativní. Kvantitativní výzkum Chráska vysvětluje jako: „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ (Chráska, 2016, s. 11). Punch kvantitativní výzkum vymezuje jako: „*... znamená víc pouze výzkum pracující s kvantitativními, nebo číselnými údaji. Označuje celý způsob myšlení, nebo přístup, který zahrnuje skupinu či shluk metod i data v numerické podobě.*“ (Punch, 2008, s. 12). Mezi prvky kvantitativního výzkumu patří výzkumné cíle a otázky výzkumný vzorek, výzkumný soubor, metoda sběru dat, strategie analýzy dat a interpretace dat (Punch, 2008).

4.1 Vymezení výzkumného problému

Naším výzkumným problémem je **prozkoumat, zda mají rodiče dětí navštěvující základní školu předsudky vůči alternativním formám výuky**. Cílem bylo zjistit, zda rodiče dětí, kteří mají jedno nebo více dětí ve školním věku mají předsudky vůči alternativní výuce. Také jsme chtěli zjistit, jaké předsudky to jsou a zda záleží na nedostatečné informovanosti rodičů, čímž dochází k mylným představám a tvorbě předsudků.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Mají rodiče dětí navštěvujících základní školu předsudky vůči alternativním formám výuky.

Dílní výzkumné otázky:

1. Jaká je informovanost rodičů dětí navštěvujících základní školu vůči alternativní výuce?
2. Jaké postoje zaujímají rodiče dětí navštěvujících na základní školu?
3. Jaké předsudky mají rodiče dětí navštěvujících základní školu?

4.3 Výzkumné cíle

Na základě hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek jsme stanovili, tyto výzkumné cíle:

Hlavní výzkumný cíl:

Zjistit, zda rodiče dětí navštěvujících základní školu mají předsudky vůči alternativní formě výuky.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit zda jsou rodiče dětí navštěvujících základní školu dostatečně informováni ohledně alternativních forem výuky.
2. Zjistit jaké jsou postoje rodičů dětí navštěvujících základní školu, vůči alternativním formám výuky.
3. Prozkoumat jaké jsou předsudky rodičů dětí navštěvujících základní školu, vůči alternativním formám výuky.

4.4 Metoda sběru dat

Pro náš kvantitativní výzkum jsme si vybrali metodu sběru dat pomocí dotazníkového šetření vlastní konstrukce. Dotazník byl pro větší přehlednost rozdělen do tří částí. První část slouží spíše informativnímu účelu a nalezneme zde celkem 11 položek, na které respondenti odpovídali pomocí uzavřených a otevřených otázek. Druhá část je tvořena na základě inspirace metody sémantického diferenciálu, který měří postoje rodičů ohledně alternativní výuky. Úkolem respondentů zde bylo na škále od 1 do 7 zaznačit své přesvědčení ohledně výroku, který se týká pouze jednoho pojmu - **alternativní výuky**. Tato sedmi bodová škála je tvořena dvěma bipolárními adjektivy na každém konci, ty jsme následně rozdělily do 3 faktorů (např. *líbí se mi – nelíbí se mi, uvolněný – napjatý, vzrušující – uklidňující*, atd.), těchto adjektiv nalezneme na naší škále 15. Poslední III. část tvoří hodnocení předsudků pomocí Likertovy škály, kde nalezneme 13 výroků předsudků, a úkolem respondentů je na

škále 1 až 5 (*1 - naprosto souhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím*) zaznamenat svůj souhlas s daným konkrétním výrokem. Výroky s předsudky jsme se inspirovali knihou od autorky Nováčkové (2015) *Mýty ve vzdělávání. O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat.*

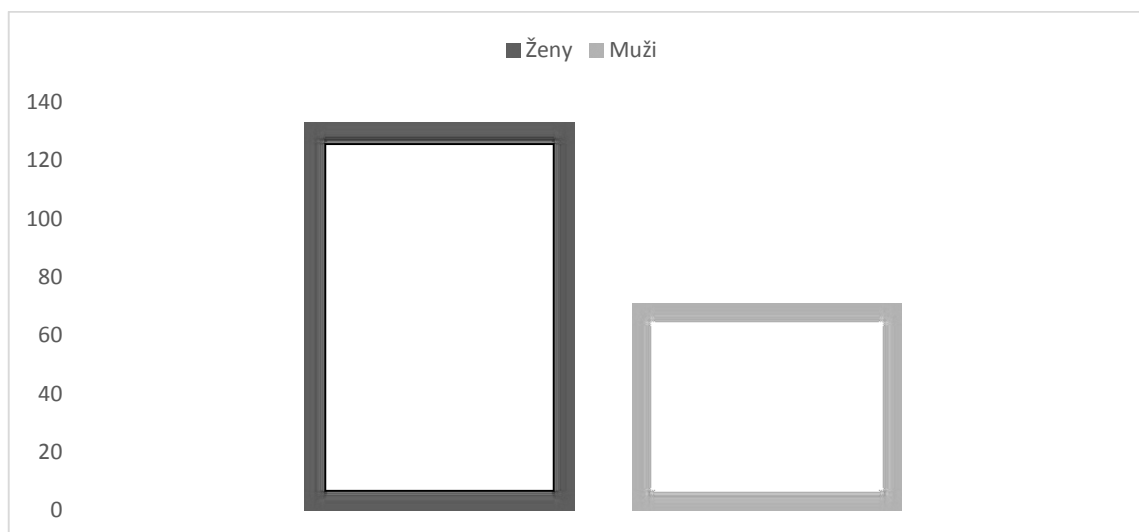
4.5 Výzkumný soubor a realizace výzkumu

Výzkumným souborem naší práce jsou rodiče dětí, jejichž alespoň jedno dítě je školního věku, a to bez ohledu na to jakou školu dítě navštěvuje. Bylo tedy jedno, jestli dítě navštěvuje školu alternativní, nebo tradiční. Respondenti byli vybráni na základě **anketního výběru**. Dotazník byl vytvořen pomocí serveru www.surveymonkey.com. Tento speciální server nám pomohl získat odkaz k našemu dotazníku a mohli jsme jej přeposílat pomocí různých sociálních sítí a webů. Konkrétně jsme tento odkaz sdíleli do některých skupin na sociálních sítích Facebook a Instagram. Jednalo se o skupiny, kde se převážně zdržují rodiče dětí školního věku a kde je školní tematika. Například sdílení typů, výchovných rad, či otázek ohledně výběru škol, nákupy a rady ohledně školních potřeb a další. Na stejné skupiny jsme se zaměřili i při přeposílání dotazníku na diskusní weby se školní, předškolní a výchovnou tematikou. Uvědomujeme si riziko online sběru dat, avšak v současné době to bylo jediné východisko pro sběr, a také jsme jej zvolili pro co nejefektivnější odezvu. Na dotazník odpovídala převaha žen, konkrétně 133 žen (65,2%) a 71 mužů (34,8%), celkově dotazník vyplnilo 204 respondentů. Také jsme zjistili, že základní školu s tradičním vzděláním navštěvuje většina dětí respondentů (68,1%), alternativní školu navštěvuje 19,6% dětí dotazovaných a 12,3% vybralo položku jiné.

Tabulka 4: Počet respondentů

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ženy	133	65,20%
Muži	71	34,80%
Σ	204	100,00%

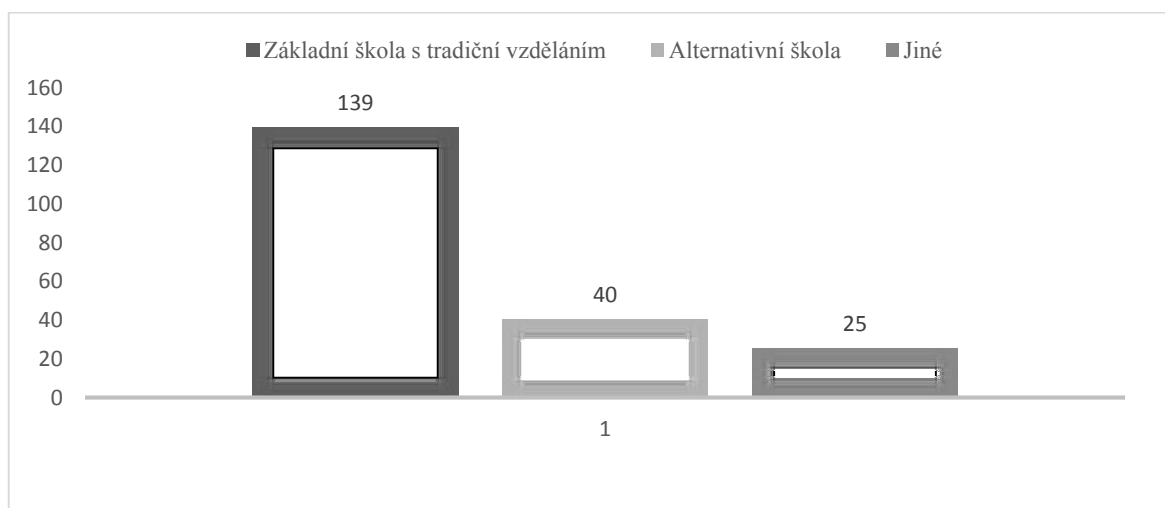
Graf č. 2: Počet respondentů



Tabulka 5: Návštěvnost alternativních a tradičních škol

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
Základní škola s tradičním vzděláním	139	68,10%
Základní škola s alternativním vzděláním	40	19,60%
Jiné	25	12,30%
Σ	204	100,00%

Graf č. 3: Návštěvnost alternativních a tradičních škol



4.6 Analýza dat

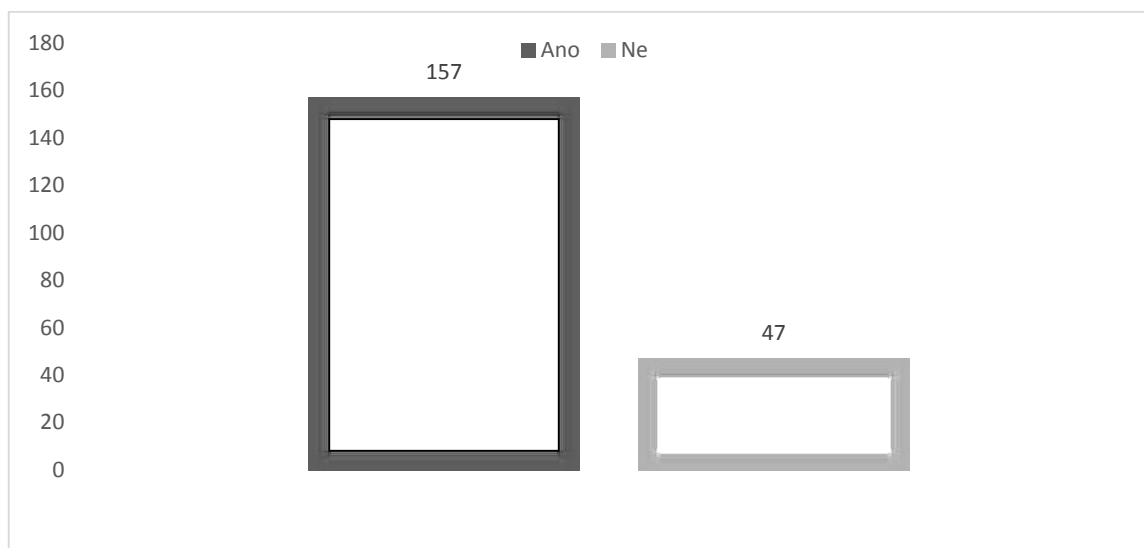
Tato část je určena pro zodpovězení našich dílčích výzkumných otázek. Dílčí otázka číslo 1. zněla: **Jaká je informovanost rodičů dětí navštěvujících základní školu vůči alternativní výuce?** Jednalo se zde o zjištění informovanosti respondentů, a zdali mají informace správné, či odpovídají na základě nedostatečné informovanosti a tím dochází k vytváření předsudků, a tedy mylné informovanosti. Odpovědi na tuto otázku nalezneme v první části dotazníku, která se skládala z 10 uzavřených a otevřených otázek. Respondenti odpovídali na otázky typu: *Víte co je to alternativní vyučování? Jak jste se o alternativním vyučování dozvěděl/a? Jaké typy alternativních škol znáte? Zajímáte se o alternativní výuku? Přihlásili byste vaše dítě do některé ze škol s alternativní výukou? Popište krátce alternativní výukou svými slovy. Popište krátce, co si myslíte o alternativní výuce. Pokud máte s alternativní výukou zkušenosti, co se vám na ní líbí nejvíce? Pokud máte s alternativní výukou zkušenosti, co se vám na ní líbí nejméně. Slyšeli jste někdy nějaký předsudek o alternativní výuce a jaký to byl?*

Povědomí respondentů, ohledně alternativního vzdělávání. Naším cílem bylo zjistit, zda respondenti vědí co je to alternativní výuka. Zjistili jsme, že většina respondentů odpověděla ano (76,90%), že vědí co to alternativní výuka je. Menšina odpověděla, že nezná alternativní výuku (23,10%).

Tabulka 6: Vědomí o alternativním vzdělání

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	157	76,90%
Ne	47	23,10%
Σ	204	100,00%

Graf č. 4: Vědomí o alternativním vzdělání

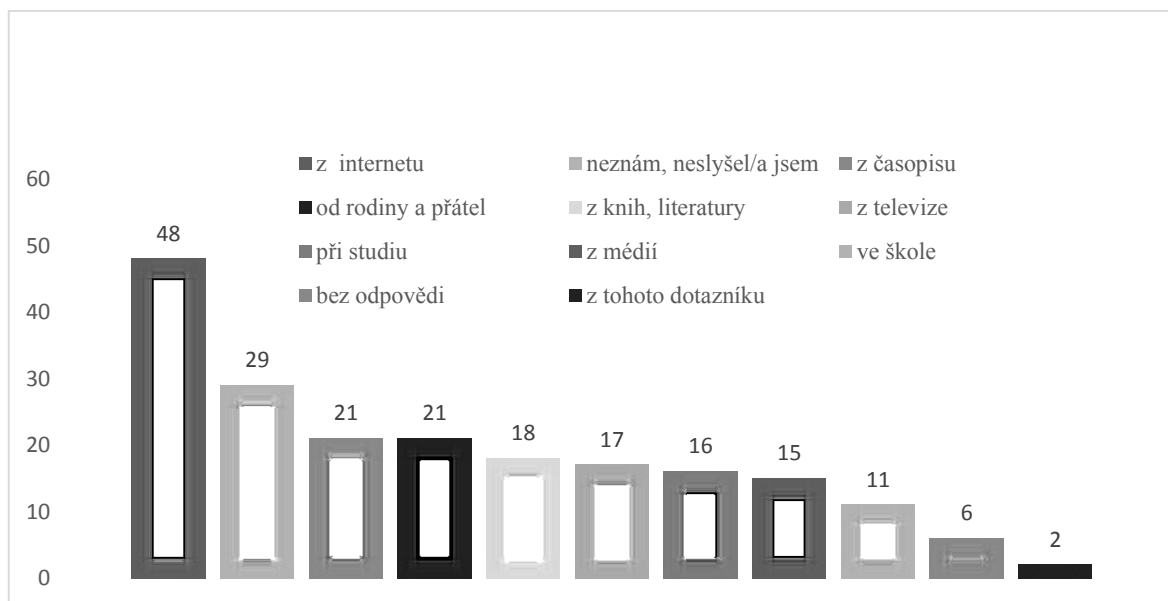


Zdroje informací respondentů, ohledně alternativní výuky. Cílem položky bylo zjistit, odkud se respondenti dozvěděli o alternativní výuce. Respondenti měli možnost odpovídat formou otevřené odpovědi. Četné odpovědi se dali shrnout do následujících zdrojů: z internetu (23,52%), z časopisu (10,29%), od rodiny a přátel (10,29%), z knih, literatury (8,82%), z televize (8,33%), během studia (7,84%), všeobecně media (7,35%), ve škole (5,39%). Mezi druhou nejčastější odpověď patřilo: *neznám, neslyšel/a jsem o tom* (14,22%), (14,22%). Další respondenti odpověděli: *z tohoto dotazníku* (1%). Bez odpovědi zůstalo 2,94% respondentů.

Tabulka 7: Zdroje informací o alternativním vzdělání

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
z internetu	48	23,53%
neznám, neslyšel/a jsem	29	14,22%
z časopisu	21	10,29%
od rodiny a přátel	21	10,29%
z knih, literatury	18	8,82%
z televize	17	8,33%
při studiu	16	7,84%
z médií	15	7,35%
ve škole	11	5,39%
bez odpovědi	6	2,94%
z tohoto dotazníku	2	1%
Σ	204	100,00%

Graf č. 5: Zdroje informací o alternativním vzdělání

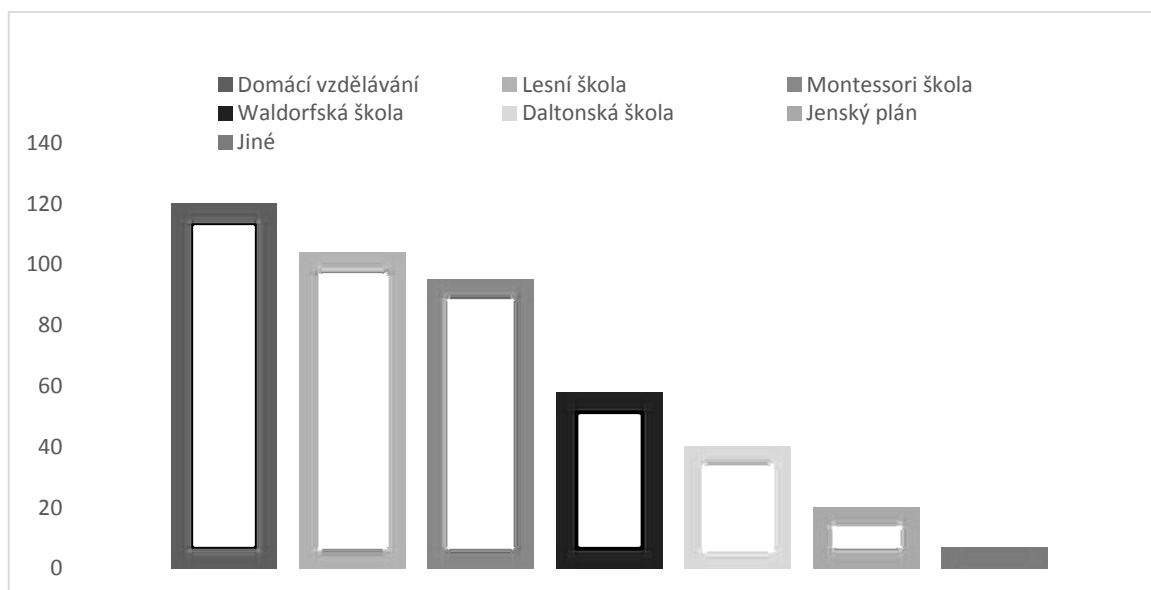


Povědomí respondentů, ohledně typů alternativních škol. Cílem této položky bylo zjistit, jestli respondenti znají, anebo se alespoň doslechli o některých typech alternativních škol. Položka byla uzavřená a respondenti mohli vybírat z přednastavených typů škol. Výběr byl možný ze dvou a více odpovědí. Výsledky byly následující: *domácí vzdělávání (27,03%), Lesní škola (23,42%), Montessori škola (21,39%), Waldorfská škola (13,06%), Daltonská škola (9,01%), Jenský plán (4,51%) a jiné školy (1,58%).*

Tabulka 8: Typy alternativních škol

Položky	Absolutní četnost	Relativní četnost
Domácí vzdělávání	120	27,03%
Lesní škola	104	23,42%
Montessori škola	95	21,39%
Waldorfská škola	58	13,06%
Daltonská škola	40	9,01%
Jenský plán	20	4,51%
Jiné	7	1,58%
Σ	444	100,00%

Graf č. 6: Typy alternativních škol

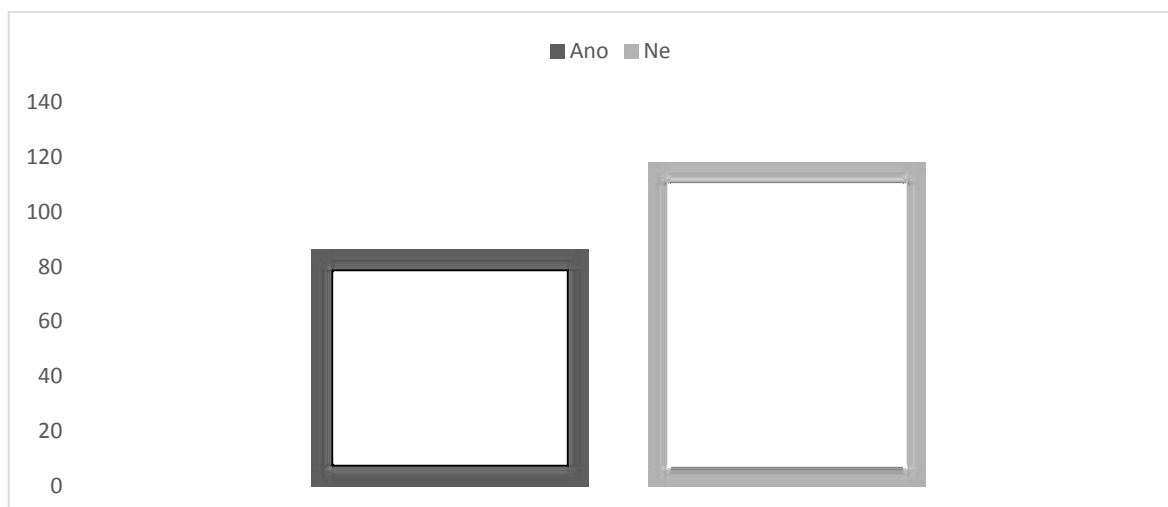


Zájem respondentů o alternativní výuku. Naším cílem nyní bylo zjistit, jestli se respondenti zajímá o alternativní výuku. Tato položka se skládala z uzavřených odpovědí. Výsledky responzí se pohybovaly v polovině, avšak větší část respondentů odpověděla ne (57,84%) a odpověď ano zaznamenalo pouhých (42,16%).

Tabulka 9: Zájem o alternativní vzdělávání

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	86	42,16%
Ne	118	57,84%
Σ	204	100,00%

Graf č. 7: Zájem o alternativní vzdělávání

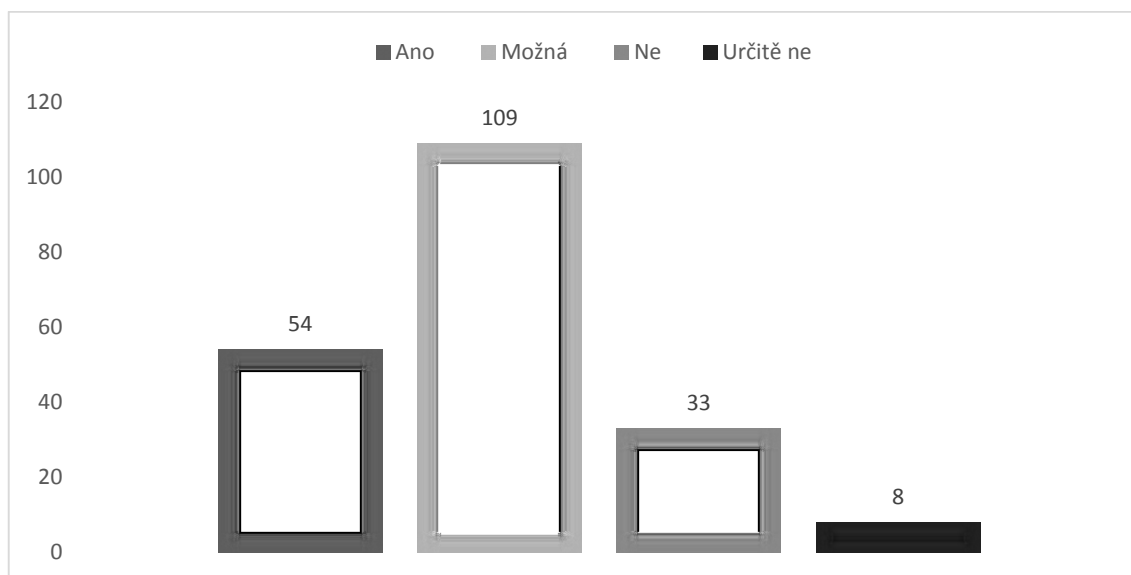


Zájem respondentů o přihlášení svého dítěte na alternativní školu. Cílem bylo zjistit, jestli by respondenti přihlásili své děti do alternativní školy. Odpovědi byly uzavřené, ale na výběr měli respondenti z více odpovědí – *ano, možná, ne, určitě ne*. Výsledkem bylo, že nejvíce respondentů by *možná* (53,43%) přihlásili své dítě do alternativní školy, následovala odpověď *ano* (26,47%), další odpovědi byli *ne* (16,18%) a *určitě ne* (3,92%).

Tabulka 10: Přihlášení dětí do alternativní školy

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	54	26,47%
Možná	109	53,43%
Ne	33	16,18%
Určitě ne	8	3,92%
Σ	204	100,00%

Graf č. 8: Přihlášení dětí do alternativní školy



Informovanost respondentů, ohledně alternativní výuky. Cílem této položky bylo zjistit, co si respondenti pod pojmem alternativní výuka představují. Jestli ví přesně, co tento pojem znamená, anebo má mylné či nesprávné představy o alternativní výuce. Odpovědi byli otevřené o odpověděli na ně všichni respondenti. Některé odpovědi se shodovali, a byli častější: *škola hrou, možnost rozvíjet se, jiný směr, jiný pohled, naslouchá předpokladům dítěte, ústní hodnocení, jiné členění třídy, využití odlišných metod vyučování, respektuje individualitu dítěte.* Další odpovědi, které se neshodovali, zněli následovně: *Otevřenější přístup k výuce, pro dítě velice individuální a hravý způsob jak můžou sami sebe rozvíjet, podpora osobnostního rozvoje, žádné konzervativní metody výuky, individuální přístup, slovní hodnocení žáků, snaha porozumět, diskuze, kompromisy, kde se zaměřuje na potřeby a vývoj jedince, méně formální výuky, více připravuje děti na reálný svět, rozvíjí přirozené schopnosti, snaha rozvinout potenciál, který by se nemusel objevit v běžném vzdělání, je to tradiční vzdělávání s využitím kreativních a méně stresujících metod výuky s důrazem na individuální schopnost dítěte, možnost zaměřit se na důležité věci, metody, které nejsou tradiční – přímý kontakt se žákem, pěstování jeho talentu, pozorování co mu jde nejlépe, dítě v této škole je samo sebou a není zde třeba známek, vybočující se zastaralé koncepce, zvolení si jin než běžné zaryté cesty a vymanění se tak klasického zastaralého školského modelu, cesta dost možná k lepšímu vzdělání a prohloubení aspektů a dovedností, na které se na běžní škole neklade důraz, ponechat dítěti větší svobodu v rozhodování a samostatnosti, děti nejsou honěny za výkonem, bičovány známkami a porovnávány s ostatními. Naopak je u nich*

vyhledáván a podporován jejich talent, respektováno vlastní tempo a pracuje se s vnitřní motivací. Setkali jsme se, ale také s odpověďmi, jako: *super pro děti, které nemůžou chodit do klasické školy, pro mě je to více méně spíš doučování nezvládnutého učiva při vyučování*. A odpověďmi jako *nemám tušení, nevím, nemám slov*, zadalo zhruba 42 respondentů (20,59%).

Názor respondentů ohledně alternativní výuky. Pomocí otevřených odpovědí, jsme zjišťovali, co si respondenti myslí o alternativní výuce. Cílem bylo „nenápadně“ odhalit, zda někteří respondenti trpí předsudky (aniž by si to sami uvědomovali) o alternativní výuce, a aniž bychom se přímo zeptali. Zde nalezneme výňatek některých odpovědí: *Rozvíjí dětskou kreativitu a nezabíjí ducha, zajímavá alternativa k běžnému učení, myslím, je to dobrá věc hlavně pro děti, ale náš školský systém ji nepodporuje, motivuje přirozenou cestou k touze po vzdělání, možná je to dobrý způsob do budoucna, myslí, že některé alternativní přístupy nejsou špatné, celkově však v současném nastavení vzdělávání v ČR kloní ke školám, příp. alternativním prvkům spojených s klasickou výukou, je to rozhodně super, člověk má mít možnost si vybrat jakou cestou se vydá, myslím si že by se to mělo dostat více na povrch školství. Je to zajímavé a podle mě se žáci více naučí, myslím, že zahrnout ji do běžné výuky má něco do sebe a rozhodně je dobře si alternativní způsoby vyzkoušet, každopádně bych nestavěla celé vzdělávání pouze na alternativním způsobu, jsem z ní nadšená, jen škoda, že je v ČR tak málo možností a že je potřeba platit školné, škoda že je velmi drahá, sem jejím zastáncem, zároveň uznávám i klasické ZŠ, měla by být možnost výběru, každému dítěti může sedět jiný styl výuky*. Některé odpovědi, které bychom mohli zařadit mezi předsudky: *myslím, že není vhodná pro všechny, nemám důvěru v to, že se v ní něco naučí, nebudou mít morálku, asi fajn ale není pro každého, vhodné pro děti s poruchami, že je vůči ní zbytečně mnoho předsudků, je to takové „čecháčství“ (co neznáme, odsoudíme), může být prospěšná, ale musí mít své meze a určitě ne tak, že se celá výuka podrobí dítěti, musí to mít nějaký řád, jako výpomoc asi dobré, asi je to vhodné jen pro některé děti, obava v nedostatečné vzdělání, pro slabé děti, které na běžné ZŠ propadají je super, může být dobrým řešením pro děti, kterým nevyhovuje klasická výuka, vyhovuje především dětem, které např. mají problémy v klasické škole*. A nakonec uvádíme výběr některých negativních odpovědí: *Nelíbí se mi, studuje takto neter a má velké mezery, nepodporuji*.

Pozitivní názory respondentů, ohledně alternativní výuky. Tato položka, byla filtrační a odpovídat mohli jenom ti, co mají s alternativním vyučováním nějaké zkušenosti. Cílem

bylo zjistit, co respondentům připadá pozitivní na této výuce. Nejčastější odpovědi bylo *přístup k dítěti, individuální přístup, kreativita, svobodné rozhodování*. Mezi další odpovědi patří: *možnost rozvíjet žákovy schopnosti, pestrost výuky, přístup pedagogů - myslím že by měla být mezi dítětem a učitelem, více přátelštější vztah, děti mají zájem se sami vzdělávat a baví je to, rozvíjí osobnost dítěte, motivace k učení, rozmanitost. Líbí se mi, že děti mají čas se zastavit a o problému skutečně přemýšlet. Líbí se mi i to, že vyučující na dítě obvykle pohlíží jako na sobě rovného. Dítě má navíc možnost si lépe uvědomit své předpoklady a kompetence. Dětská volnost, to že jsou podporovány v tom, aby dělaly, co chtějí. Líbí se mi větší svoboda a důraz na důležitější věci oproti klasické škole.*

Negativní názory respondentů, ohledně alternativní výuky.

Tato položka je opakem položky předchozí a jejím cíle bylo zjistit, jestli o alternativní výuce smýšlí negativně. Mezi nejčastější odpovědi patřila těžká slučitelnost s ostatními školami, což je jeden z nejvíce diskutovaných problémů, ohledně alternativních škol: *není zaručeno, že se žák z alternativní školy naučí vše, aby se dostal na SŠ, těžká slučitelnost s běžným školským systémem komplikovanější přechod k dalšímu stupni vzdělávání – gymnázia, střední školy. Na alternativní vyučování není nastavena celá společnost. Dětem, které jsou vzdělávány, pouze alternativním způsobem potom může činit problémy přechod na tradiční vzdělávání a požadavky společnosti, Asi bych měla strach, jak se dítě adaptuje na klasickou výuku např. na střední škole. Velmi drahé školné. Podle mě velká nevýhoda. A další je, že třeba dítě se do nějakého věku učí alternativní výuku a pak musí přejít na běžnou. Na alternativní vyučování není nastavena celá společnost. Dětem, které jsou vzdělávány pouze alternativním způsobem, potom může činit problémy přechod na tradiční vzdělávání a požadavky společnosti* Dalšími odpověďmi bylo: *asi že není tak zažitá v ČR, nedostupnost, případně finanční náklady, žádná disciplína, slabá příprava např. na gympl, pokud není taky alternativní. Nedodržování pravidel. Je jich málo, přijdou mi moc výběrové, a jen málo veřejných škol využívá alternativní metody a je tedy u nás na venkově malá dostupnost alternativního vzdělání. Občasná chaotičnost výukového procesu, odtržení od běžného života, časová náročnost příprav, neorganizovanost a chaos, přílišná aktivita o slovo rodičů – mohou mít velké nároky, jelikož si školu platí, přílišné potlačování základních vědomostí, nevhodné pro děti s nadáním, které potřebují těžší úkoly.*

Informovanost respondentů, ohledně předsudků v alternativní výuce. V poslední položce s otevřenými otázkami v první části dotazníku, jsme se respondentů ptali, zda slyšeli

nějaké předsudky, vůči alternativní výuce a jaké. Na položku odpovědělo je pár respondentů (zhruba 15,68%) a předsudky, které vybrali, byly tyto: *Že se tam místo učení nedělá, co by mělo. Že se tam místo učení jen blbne. Že dítě nemá dostatečnou interakci s okolím. Negativní pohled na přijímání těchto žáků na SŠ či jiné ZŠ. Že se děti nic nenaučí. Slyšela jsem od strašných lidí, že to děti jen rozmazlí. Většinou taková zařízení bývají navštěvována jen dětmi z bohatých rodin. Že si děti hrají a neučí se. Že se děti nenaučí řádu, že budou rozmazlené, budou mít problémy v práci, nezařadí se do společnosti. Že budou děti nevychované, děti s domácí výukou zaostávají. Výuka v takovéto škole dítě nepřipraví na vyšší vzdělávání. Je to jen pro slabé. Že děti z Montessori nejsou dobře připravené na výuku na střední či vysokou školu. Zaměřují se pouze na něco, nechávají dětem velkou volnost vlastní volby, nevyžadují splnění úkolu za každou cenu. Že do alternativních škol chodí jen děti tzv. lesan/biomatek. Děti se tolik nenaučí a jsou hloupé. Že se nemůže dosáhnout kvality klasického vzdělávání. Děti, které takovou školou projdou, se nezačlení do klasického kolektivu. Děti se neučí, zvlčí, nebudou připraveny na SŠ. Rodič nemá potřebnou odbornost k tomu, aby řádně své dítě všemu naučil. Takto vzdělané děti nemají správné návyky, nejsou socializované, bude jim chybět látka probraná v "Normální" škole. Že si tam dělají, co chtějí. Za nás nic takového nebylo, ani naše děti to nepotřebují. Že to nefunguje, že tam vlastně nic neučí, že je to „flákačka“. Nejsou výsledky učení. Že budou děti nezvladatelné a nevychované.*

Dílčí otázka č. 2 byla: **Jaké jsou postoje rodičů dětí navštěvujících základní školu, vůči alternativním formám výuky?** Tuto otázkou jsme zkoumali za pomoci principu metody sémantického diferenciálu, tato metoda pomáhá zmapovat naše postoje. Za autora původní techniky je označován Charles E. Osgood. My jsme se jeho metodou inspirovali a vytvořily tak 7 bodovou škálovou tabulku s protilehlými adjektivy (*líbí se mi – nelíbí se mi, hluboký – povrchní, náročný – nenáročný*, atd.). Úkolem respondentů, bylo reagovat na určitý výrok a pomocí protichůdných adjektiv na každém konci zaznačit na škále co si myslí/jaký postoj zaujímá. K vyhodnocení dat jsme zvolili podle Charlese E. Osgooda faktor hodnocení, faktor aktivity a faktor potence. Faktor hodnocení lze interpretovat jako dobro či zlo pojmu, faktor potence jako sílu pojmu a faktor aktivity jako vztah k pojmu, pohybu a změnám. Vysoké hodnoty faktoru hodnocení znamenají negativní postoje (*nelíbí se mi, špatný, chmurný*, atd.), nízké hodnoty naopak znamenají pozitivní postoje (*líbí se mi, dobrý, radostný*, atd.) Ve

faktoru aktivity, který znázorňuje sílu pojmu/výroku znamenají nízké hodnoty pozitivní postoje respondentů a vysoké hodnoty naopak negativní postoje na sílu výroku. Faktor potence, který znázorňuje náročnost pojmu/výroku znamenají nízké hodnoty velkou náročnost a vysoké hodnoty náročnost malou. (Chráška, 2016). Respondenti zaznamenávali svoje postoje pouze k jednomu pojmu – **alternativní výuka**.

Výrok, který vyjadřoval pojem alternativní výuka, zněl takto: „*Alternativní školy jsou někdy nazývány školy hrou, protože jsou to školy s jinými metodami a organizací výuky a obvykle se skutečně snaží o přiblížení učiva formou hry, diskuze, problémových úkolů apod. Lavice jsou zde jinak uspořádány a dokonce i celá místnost vypadá jinak, než jak jsme zvyklí v tradičních školách. Hodnocení žáků probíhá rozdílně, žák je odmalička veden k zodpovědnosti a výuka je uzpůsobena pozornosti/unavenosti dítěte. Je zde velká spolupráce jak s dítětem, tak s rodiči.*: Podle tohoto výroku označte na škále 1 - 7 následující položky: (Alternativní školy ©, 2021)

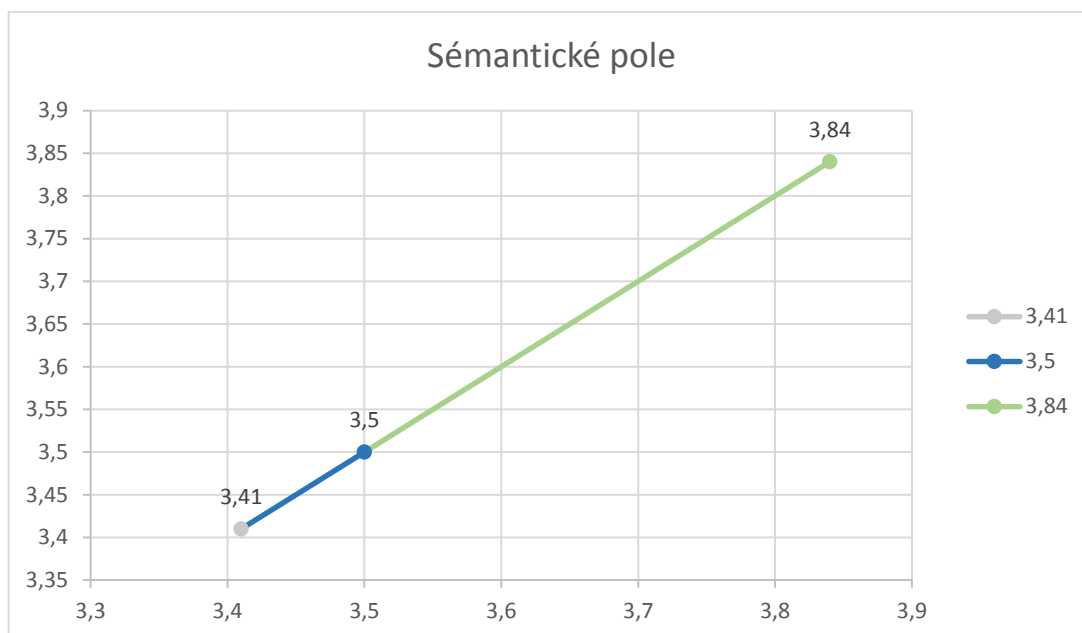
Tabulka 11: Faktory

Pojem	faktor hodnocení	faktor aktivity	faktor potence
Alternativní výuka	3,41	3,50	3,84

Z výsledku jednotlivých faktorů vyplývá, že nejvíce pozitivně byl hodnocen **faktor hodnocení** ($M = 3,41$). Hodnota se drží v nízké rovině. Z toho můžeme vyvodit, že postoje vůči pojmu alternativní výuka jsou hodnoceny pozitivně. **Faktor aktivity** dosahoval hodnocení ($M = 3,50$), což je hodnota, která se drží v nízké rovině. Můžeme tedy dedukovat, že postoje respondentů jsou pozitivní, co se týče síly pojmu, berou ho tedy jako silný. **Faktor potence** dosahoval hodnocení ($M = 3,84$), což je hranice mezi nízkou rovinou a střední rovinou. Můžeme z toho tedy vyvodit, že respondenti hodnotí pojem alternativní výuka jako složitý až neutrální.

Z dosažených průměrů faktorů hodnocení, aktivity a potence jsme vytvořili sémantické pole:

Graf č. 9: Sémantické pole



(Legenda: šedá barva - faktor hodnocení, modrá barva – faktor aktivity, zelená barva – faktor potence)

Faktor hodnocení zastupuje nejpočetnější převaha protilehlých adjektiv → LÍBÍ SE MI – NELÍBÍ SE MI, DOBRÝ – ŠPATNÝ, HLUBOKÝ – POVRCHNÍ, RADOSTNÝ CHMURNÝ, PŘITAŽLIVÝ – ODPUDIVÝ, PŘÍJEMNÝ NEPŘÍJEMNÝ, VZRUŠUJÍCÍ – UKLIDŇUJÍCÍ.

Faktor aktivity zastupují adjektiva → UVOLNĚNÝ – NAPJATÝ, PROSTÝ – SLOŽITÝ, VÝSTŘEDNÍ – NENÁPADNÝ, PLNÝ – PRÁZDNÝ.

Faktor potence zastupují adjektiva → NÁROČNÝ – NENÁROČNÝ, SILNÝ – SLABÝ, NEOBYČEJNÝ – OBYČEJNÝ, TVRDÝ – MĚKKÝ.

Tabulka 12: Faktor vyhodnocení

Faktor hodnocení	Tabulka četností odpovědí							Celkem odpovědí	Průměr	Směrodatná odchylka
	1	2	3	4	5	6	7			
Libí se mi - nelíbí se mi	43	40	43	32	31	11	4	204	3,08	1,60
Dobry - špatný	24	50	58	39	24	8	1	204	3,06	1,35
Hluboký - povrchní	21	31	34	52	44	22	0	204	3,65	1,49

Radostný - chmurný	23	37	48	47	34	12	3	204	3,39	1,46
Přitažlivý - odpudivý	19	31	61	51	29	12	1	204	3,39	1,34
Příjemný - nepříjemný	25	33	50	52	36	6	2	204	3,33	1,39
Vzrušující - uklidňující	9	21	41	60	47	22	4	204	3,96	1,36

Tabulka 13: Faktor aktivity

Faktor aktivity	Tabulka četnosti odpovědí							Celkem odpovědí	Průměr	Směrodatná odchylka
	1	2	3	4	5	6	7			
Uvolněný - napjatý	31	28	49	45	34	31	21	204	3,34	1,49
Prostý - složitý	10	25	55	56	47	9	2	204	3,69	1,26
Výstřední - nenápadný	9	25	71	52	32	14	1	204	3,56	1,23
Plný - prázdný	18	34	54	58	27	13	0	204	3,39	1,32

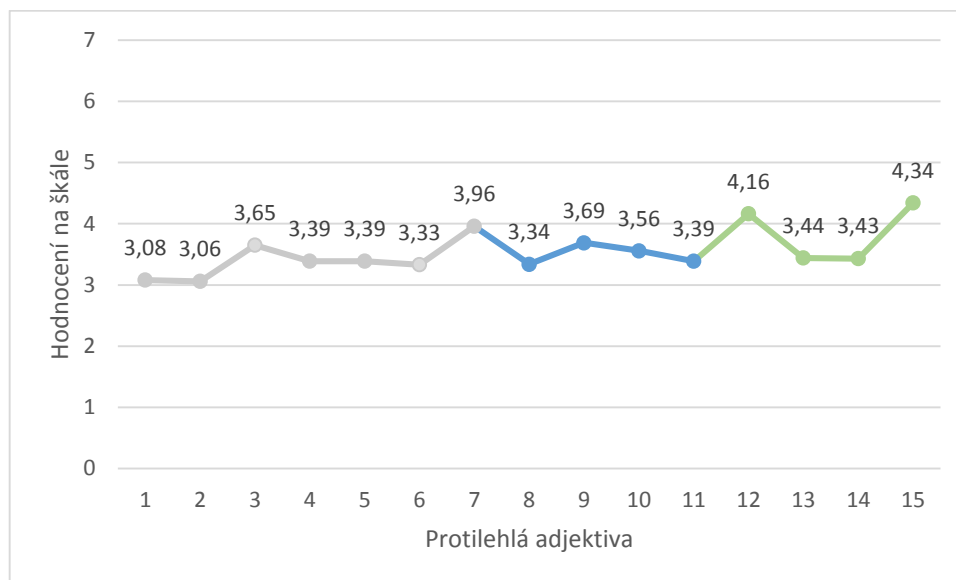
Tabulka 14: Faktor potence

Faktor potence	Tabulka četnosti odpovědí							Celkem odpovědí	Průměr	Směrodatná odchylka
	1	2	3	4	5	6	7			
Náročný - nenáročný	5	16	39	58	60	19	7	204	4,16	1,29
Silný - slabý	18	28	65	49	31	10	3	204	3,44	1,35
Neobyčejný - obyčejný	22	32	49	52	38	8	3	204	3,43	1,41
Tvrдый - měkký	11	22	55	63	40	10	3	204	4,34	1,28

Z celkových odpovědí respondentů jsme vyhodnotili aritmetický průměr. Vzniklo nám tedy 15 hodnot u každého adjektiva, ze kterých jsme vytvořili spojnicový graf. Z grafu je možné vysledovat, kde odpovědi respondentů stoupaly a klesaly. Šedou barvou je označen faktor hodnocení, kde hodnoty znamenají pozitivní (nižší hodnocení) postoje respondentů. Faktor

aktivity je označen modrou barvou, kde zaznamenané hodnoty znamenají sílu postojů (nižší hodnota = větší síla). Faktor potence je označen zelenou barvou zaznamenané hodnoty znamenají složitost (nižší hodnoty) či jednoduchost (vyšší hodnoty).

Graf č. 10: Spojnicový graf – hodnocení postojů



Nyní se budeme věnovat dílčí otázce č. 3: **Jaké předsudky mají rodiče dětí navštěvujících základní školu?** V třetí části našeho dotazníku jsme využili metody jménem Likertovy škály. Úkolem respondentů bylo na škále od 1 do 5 zaznačit, do jaké míry souhlasí či nesouhlasí s určitým výrokem. Na škále znamenalo číslo: 1 - *naprosto souhlasím*, 2 *spíše souhlasím*, 3 - *nevím*, 4 - *spíše nesouhlasím*, 5 - *naprosto nesouhlasím*. Každý výrok znamenal jeden typický předsudek, který bývá nejčastěji použit při zhodnocování alternativní výuky. Výroky s předsudky jsme se inspirovali Nováčkovou (2015) a jejími mýty ve vzdělávání. V dotazníku bylo celkem 13 výroků. U každého jednotlivého respondenta jsme spočítali skóre jeho odpovědi na škále 1 - 5. Z těchto výsledků nám vyšlo u každého respondenta hodnota skóre 13 – 65. Tyto hodnoty jsme sečetli a vyšel nám výsledný průměr ($M = 39,31$). Z výsledku vyplývá, že respondenti průměrně odpovídali na škále číslo 4, tedy *spíše nesouhlasím*. A můžeme tedy dedukovat, že s předsudky, které jsme uvedli, respondenti *spíše nesouhlasí*.

Tabulka 15: Vyhodnocení skóre předsudků

Počet odpovědí	Skóre	Průměr skóre	Směrodatná odchylka
204	13 - 65	39,31	7,81

Dále jsme vyhodnotili zaznačené odpovědi na škále 1 – 5 ke každému výroku, ze kterého nám vyšel průměr daných odpovědí. Díky tomu vznikly 3 tabulky s výroky:

Tabulka 16: Vyhodnocení souhlasných předsudků

Výrok	1	2	3	4	5	Aritmetický průměr
	Absolutní četnost					
	Relativní četnost					
V1: Hlavní je, aby učitel uměl dobře vyložit látku a udržel si ve třídě disciplínu.	50	89	32	28	5	2,26
	24,50%	43,63%	15,69%	13,73%	2,45%	
V2: Cílem vzdělávání je osvojení znalostí a dovedností, ne jen osobnosti.	38	69	35	56	6	2,63
	18,63%	33,82%	17,16%	27,45%	2,94%	
V3: Ve školách by se dalo ledacos změnit, kdyby bylo ve třídě méně dětí.	29	83	48	41	3	2,55
	14,22%	40,69%	23,53%	20,10%	1,47%	

Tabulka č. 16 obsahuje výroky předsudků, které jsme podle průměru vyhodnotili jako souhlasné. Výrok č. 1 „**Hlavní je, aby učitel uměl dobře vyložit látku a udržel si ve třídě disciplínu.**“ Získal hodnotu ($M = 2,26$), z toho vyplývá, že s předsudkem respondenti souhlasí. Výrok č. 2 „**Cílem vzdělávání je osvojení znalostí a dovedností, ne jen osobnosti.**“ Má hodnotu ($M = 2,63$), z čehož vyplývá, že s tímto předsudkem respondenti souhlasí. Výrok č. 3 zněl: „**Ve školách by se dalo ledaco změnit, kdyby bylo ve třídě méně dětí.**“ Hodnota tohoto výroku dosahuje ($M = 2,55$) a z toho dedukujeme, že s tímto předsudkem respondenti souhlasí.

Tabulka 17: Vyhodnocení neutrálních předsudků

Výrok	1	2	3	4	5	Aritmetický průměr
	Absolutní četnost					
	Relativní četnost					
V4: Děti nemohou dělat ve škole jen to, co je baví, bez donucení by se neučily.	21 10,29 %	65 31,86 %	17 8,33 %	93 45,60 %	8 3,92 %	3,01
V5: Znáмка je pro dítě odměnou, nestačí jen zpětná vazba (např. ústní hodnocení).	23 11,28 %	57 27,94 %	26 12,75 %	81 39,70 %	17 8,33 %	3,06
V6: Učebnice jsou základem výuky.	11 5,39 %	57 27,94 %	52 25,49 %	71 34,81 %	13 6,37 %	3,09
V7: Ve třídě nemohou být děti různého věku.	13 6,37%	61 29,90 %	52 25,49 %	66 32,35 %	12 5,88 %	3,01

Tabulka č. 17 představuje výroky, u kterých se projevila průměrná hodnota, a tedy byly vyhodnoceny jako neutrální. Výrok č. 4: „**Děti nemohou dělat ve škole jen to, co je baví, bez donucení by se nenaučily.**“ Hodnota výroku dosahovala ($M = 3,01$), z čehož vyplývá, že hodnocení respondentů, ohledně výroku jsou neutrální. Výrok č. 5: „**Znáмка je pro dítě odměnou, nestačí jen zpětná vazba (např. ústní hodnocení).**“ Hodnota výroku byla ($M = 3,06$), z toho vyplývá, že předsudek byl hodnocen jako neutrální. Výrok č. 6 zněl: „**Učebnice jsou základem výuky.**“ Z výsledku ($M = 3,09$) vyplývá, že tento předsudek hodnotili respondenti jako neutrální. Výrok č. 7 „**Ve třídě nemohou být děti různého věku.**“ I tento předsudek byl hodnocen ($M = 3,01$) neutrálně.

Tabulka 18: Vyhodnocení nesouhlasných předsudků

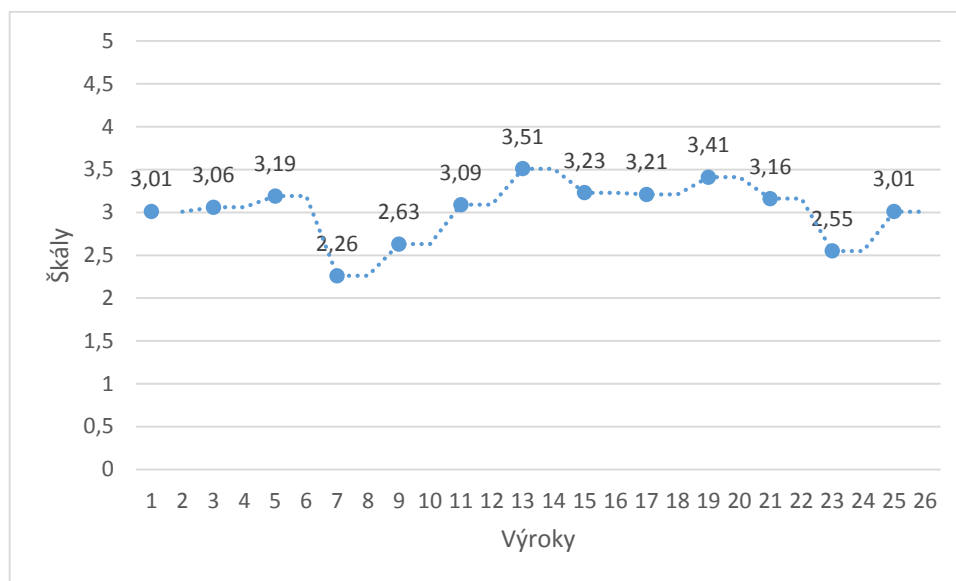
Výrok	1	2	3	4	5	Aritmetický průměr
	Absolutní četnost					
	Relativní četnost					
V8: Všechny děti se musí učit totéž, je to jejich povinnost.	13 6,37%	57 27,94%	34 16,67%	79 38,73%	21 10,29%	3,19
V9: Dítě se musí naučit poslouchat, učitel má vždy pravdu.	2 0,98%	42 20,59%	46 22,55%	78 38,24%	36 17,65%	3,51
V10: Odpovědnosti dítě naučíme tím, že jsme důslední a	12 5,88%	53 25,98%	35 17,16%	84 41,18%	20 9,80%	3,23

neustále je kontrolujeme.						
V11: Odměny a tresty jsou důležitými prostředky výchovy a vzdělávání.	11 5,39%	57 27,94%	41 20,10%	69 33,82%	26 12,75%	3,21
V12: Škola musí představovat pro dítě určitý stres: připravuje je tak nejlépe na život, kde také bude čelit stresu.	7 3,43%	49 24,02%	41 20,10%	68 33,33%	39 19,12%	3,41
V13: Život je samá soutěž, proto se ve škole děti taky musí naučit obstat v soutěži.	17 8,33%	43 21,08%	54 26,47%	71 34,80%	19 9,31%	3,16

Tabulka č. 18 obsahuje výsledky předsudků, které jsme vyhodnotili jako nesouhlasné. Výrok č. 8: „**Všechny děti se musí učit totéž, je to jejich povinnost.**“ Jsme vyhodnotili jako ($M = 3,19$) lehce nadprůměrný, z čeho vyplývá, že respondenti s předsudkem nesouhlasí. Další výrok č. 9 zněl „**Dítě se musí naučit poslouchat, učitel má vždy pravdu.**“ Výsledek tohoto výroku byl nadprůměrný ($M = 3,51$), z toho vyplývá, že respondenti s předsudkem nesouhlasí. Výrok č. 10 zněl takto: „**Odpovědnosti dítě naučíme, že jsme důslední a neustále je kontrolujeme.**“ Hodnocení výroku bylo nadprůměrné ($M = 3,23$), z toho můžeme dedukovat, že respondenti s tímto předsudkem nesouhlasí. Výrok č. 11 „**Odměny a tresty jsou důležitými prostředky výchovy a vzdělávání.**“ Hodnota výroku byla lehce nadprůměrná ($M = 3,21$) z čehož vyplývá, že respondenti s předsudkem nesouhlasí. U výroku č. 12 „**Škola musí představovat pro dítě určitý stres: připravuje je tak nejlépe na život, kde také bude čelit stresu.**“ Byla hodnota ($M = 3,41$) nadprůměrná, z toho můžeme dedukovat, že respondenti s výrokem souhlasí. Poslední výrok č. 13 zněl: „**Život je samá soutěž, proto se ve škole děti taky musí naučit obstat v soutěži.**“ Tento výrok byl lehce nadprůměrný ($M = 3,16$) z čehož plyne, že respondenti s předsudkem nesouhlasí.

Z průměrných hodnot, které nám vyšly v Likertových škálách jsme pro větší přehlednost vytvořili spojnicový graf. Kde je možno vidět jednotlivé hodnocení výroků, které jsou seřazeny podle tabulky předsudků v příloze PI.

Graf č. 11: Spojnicový graf – hodnocení předsudků



5 INTERPRETACE DAT

V poslední kapitole si shrneme všechna získaná data, která jsme díky respondentům získali. Dotazník, jež jsme použili v našem výzkumu se dělil na tři části. V první části dotazníku se nachází otázky týkající se informovanosti respondentů ohledně alternativní výuky, otázky jsou zde otevřené a uzavřené. Jde o otázky číslo 1 až 12. V první otázce jsme se ptali respondentů na jejich pohlaví. Zjistili jsme, že dotazník vyplnila převaha žen, přesněji řečeno (65,2%), konkrétně 133 žen a mužů 71 (34,8%), dohromady nás dotazník vyplnilo 204 respondentů. Ve druhé otázce jsme se ptali, jakou školu navštěvují děti respondentů. Volit mohli respondenti mezi tradiční školou, alternativní školou a jiné. Respondenti převážně označili školu tradiční (68,1%), poté školu alternativní (19,6%) a 12,3% označila jako jiné. Zbylé otázky v první části dotazníku sloužily ke zjištění prvního dílčího cíle: **Zjistit zda jsou rodiče dětí navštěvujících základní školu dostatečně informováni ohledně alternativních forem výuky.** K zodpovězení tohoto cíle nám sloužily otázky číslo 2 až 12. Kde jsme se ptali, zda se respondenti zajímají o alternativní vzdělávání, jestli vědí co je to alternativní vzdělávání, jaké školy s alternativním vzděláváním znají, odkud se o alternativním vzdělávání dozvěděli, co si o něm myslí a zda někdy slyšeli nějaký předsudek o této formě vzdělávání. Na otázku zda respondenti znají alternativní školy, odpověděla většina ano (76,90%). Jako nejčastější zdroje informací uvedli, že se o alternativním vzdělání nejvíce dozvěděli z internetu (23,53%), z časopisu (10, 29%) a od přátel (10, 29%), avšak také mnoho respondentů odpověděla, že nezná, neslyšel/a (14,22%) o alternativním vzdělání. Mezi nejpočetnější alternativní školy či alternativy vzdělávání, které respondenti znají, patří domácí vzdělávání (27,03%), Lesní škola (23,42%) a Montessori škola (21,39%). Na otázku zda se respondenti zajímají o alternativní vzdělávání, odpovědělo ano méně (42,16%) méně respondentů než ne (57,84%). Na otázku zda by respondenti přihlásili své dítě do alternativní školy, odpovědělo ano (26,47%), možná (53,43%), ne (16,18%) a určitě ne (3,92%). K otevřené otázce zda respondenti vědí, co je to alternativní vzdělávání a jak by ho popsali, uvedla většina, že jde o *školu hrou, možnost rozvíjet se, jiný směr* atd. Šlo o odpovědi většinou krátké a ne všechny vystihovaly pravou podstatu alternativní výuky. Na názor ohledně alternativního vzdělávání jsme dostali plnou škálu odpovědí, které byli většinou pozitivní, odhalili jsme zde ale i některé formy odpovědí, které by mohli naznačovat předsudek, například: *myslím, že to není pro všechny, děti nebudou mít morálku* atd. A jenom malé množství odpovědí byla negativní. Dále jsme se ptali, co se respondentům líbí na alternativní výuce, otázka byla filtrační a odpovídali na ni

jen respondenti se zkušenostmi s touto formou výuky. Mezi odpovědi patřilo například *individuální přístup, kreativita, svobodné rozhodování* atd. V další otázce naopak respondenti odpovídali na své negativní názory ohledně alternativního vyučování. Většinou se jednalo o komentáře typu: na alternativní vzdělávání není nastavena společnost, díky jiným požadavkům výuky se dítě bude mít problém adaptovat v jiných školách, které nejsou alternativní a na SŠ. Nakonec jsme se ptali, zda jsou si respondenti vědomi předsudků týkajících se alternativní výuky a napsali nám, jestli nějaké slyšeli. Výše jsme pak uvedli výčet všech předsudků, které respondenti uvedli.

Druhá část dotazníku složila k zjištění druhého cíle: **Zjistit jaké jsou postoje rodičů dětí navštěvujících základní školu, vůči alternativním formám výuky.** Pro zjištění postojů respondentů jsme se inspirovali známou metodou sémantického diferenciálu. Měřili jsme zde však pouze jeden pojem – *alternativní pedagogika*, který jsme prezentovali pomocí krátkého výroku. Tento pojem jsme měřili pomocí faktoru hodnocení, faktoru aktivity a faktoru potence. Faktor hodnocení naměřil hodnotu ($M = 3,41$). Hodnota se drží v nízké rovině. Z toho můžeme vyvodit, že postoje vůči pojmu alternativní výuka jsou hodnoceny pozitivně. Faktor aktivity dosahoval hodnocení ($M = 3,50$), což je hodnota, která se drží v nízké rovině. Můžeme tedy dedukovat, že postoje respondentů jsou pozitivní, co se týče síly pojmu, berou ho tedy jako silný. Faktor potence dosahoval hodnocení ($M = 3,84$), což je hranice mezi nízkou rovinou a střední rovinou. Můžeme z toho tedy vyvodit, že respondenti hodnotí pojem alternativní výuka jako složitý až neutrální.

Sloužila ke zjištění 3. dílčího výzkumného cíle: **Prozkoumat jaké jsou předsudky rodičů dětí navštěvujících základní školu, vůči alternativním formám výuky.** Pro zjištění tohoto cíle jsme použili metodu Likertových škál, kde jsme vypsali 13 výroků s předsudky, které respondenti hodnotili na škále 1 – 5 (1 – naprosto souhlasím – 5 naprosto nesouhlasím). Výroky s předsudky jsme se inspirovali Nováčkovou (2015) a jejími mýty ve vzdělávání. Z těchto výsledků nám vyšlo u každého respondenta hodnota skóre 13 – 65. Tyto hodnoty jsme sečetli a vyšel nám výsledný průměr ($M = 39,31$). Z výsledku vyplývá, že respondenti průměrně odpovídali na škále číslo 4, tedy spíše nesouhlasím. A můžeme tedy dedukovat, že s předsudky, které jsme uvedli, respondenti spíše nesouhlasí.

Výzkum jsme si vybrali proto, že nás zajímalo, zda se v současné době rodiče rozhodují, kam pošlou své dítě na základní školu. Jelikož je v dnešní době velký výběr škol jak tradičních tak alternativních, chtěli jsme zjistit, jestli i alternativní školy byly na jejich seznamu jako budoucí školy pro dítě. Proto jsme se zaměřili na to, jestli o těchto typech škol

rodiče vůbec vědí. A hlavně jsme chtěli vědět, co si o nich myslí. Proto jsme zvolili postoje a předsudky. Z výzkumu jsme zjistili, že se mnoho rodičů o alternativní školy nezajímá, nebo nezajímalo, když pro svoje dítě vybírali vhodnou školu. Podle odpovědí za to může většinou fakt, že jsou školy soukromé a tedy drahé, nebo že dítě, které tuto školu navštěvuje, nebude připravené na střední školu, které se řídí systémem alternativních škol. Naším doporučením je, že by se měl školský systém a alternativní školy více zajímat, a měl by k tradičním školám zařadit i ty alternativní. Za druhé by mohli alternativní školy více podpořit zájem rodičů a dostat se více do podvědomí společnosti. Je nutné říci, že náš výzkum nelze zobecnit na celou populaci.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala předsudky rodičů vůči alternativním formám výuky. Vzhledem k tématu jsme si vymezili pojmy související s tímto tématem. Představili jsme si rozdíl mezi tradiční a alternativní pedagogikou, jejich základní principy a metody, kterými se řídí. Uvedli jsme si školský systém České republiky. Také jsme si představili reformní školy, které spadají pod typy alternativní škol, a vyjmenovali jsme si některé typy alternativních škol u nás. Nakonec jsme si vymezili i pojmy, které se týkaly našeho výzkumu – postoje a předsudky. V praktické části jsme si vymezili výzkumný problém, zvolili výzkumné otázky a výzkumné cíle, metodu sběru dat a výzkumný soubor. Poté jsme si uvedli samotný výzkum, jehož hlavním cílem bylo zjistit předsudky rodičů vůči alternativnímu vzdělání. K realizaci tohoto výzkumu jsme vytvořili dotazník vlastní konstrukce. Respondenty jsme oslovili online přes sociální sítě a weby, které se zabývají školní tematikou. Pomocí získaných dat jsme provedli analýzu, ve které jsme vyhodnotili všechny položky uvedené v dotazníku.

Celkem jsme získali 204 respondentů, z toho dotazník vyplnilo 65,2% žen a 34,8% mužů. Postupně jsme si odpovídali na dílčí výzkumné otázky a cíle. O alternativní vzdělání se zajímá 42,16% respondentů. Mezi nejčastější zdroje informací ohledně alternativní výuky patří internet (23,53%), časopis (10,29%) a rodina a přátelé (10,29%). Do alternativní školy by přihlásilo (26,47%) respondentů a (53,43%) by možná přihlásilo dítě do této školy. Informovanost respondentů jsme zjišťovali pomocí otevřených otázek, kdy respondenti odpovídali na otázky typu – co je to alternativní vyučování, co si o ní myslí, co vidí pozitivního a alternativní výuce a naopak co na ní vidí negativního. Nakonec jsme se zeptali, zda znají nějaké předsudky ohledně alternativní pedagogiky a zda by nám je mohli popsat. Co se týče postojů respondentů výsledky faktoru hodnocení, byli vyhodnoceni jako pozitivní, výsledky faktoru aktivity jako silné a výsledky faktoru potence jako složité/náročné – respondenti hodnotili pojem *alternativní výuka*, který byl prezentován v podobě výroku, který se týkal tohoto tématu. Z výroků, které se týkaly předsudků, a které respondenti hodnotili pomocí Likertových škál, vyplynulo, že s předsudky respondenti spíše nesouhlasí. Z toho můžeme dedukovat, že se respondenti neřídí předsudky, které hodnotili v našem dotazníku. Výzkumné cíle naší práce byli naplněny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLPORT, Gordon Willard, 2004. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor. ISBN: 80-7260-125-3.
- [2] BROŽOVÁ, Stanislava, 2006. *The education system of the Czech Republic*. Prague: Institute for Information on Education. ISBN: 80-211-0505-4.
- [3] DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-9575-1.
- [4] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu, základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-5326-3.
- [5] JŮVA, Vladimír, 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-151-5.
- [6] KASPER, Tomáš, Kasperová, Dana, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6923-3.
- [7] KOSEK, Jan, 2011. *Právo (n)a předsudek, historické, filozofické, sociálně psychologické, kulturní a právnícké souvislosti stereotypů a předsudků*. Praha: Dokořán. ISBN: 978-80-7363-312-7.
- [8] KOTRBA, Tomáš, Lacina, Lubor, 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal. ISBN: 978-80-87029-12-1.
- [9] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-6527-7.
- [10] KREJČOVÁ, Věra, Kargerová, Jana, 2003. *Vzdělávací program Začít spolu metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-695-0.
- [11] KUBICOVÁ, Svatava, Projekt ESF, Nová role učitele – budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji, 2008. *Projektová výuka v biologickém vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN: 978-80-7368-549-2.
- [12] MAŇÁK, Josef, Švec, Vlastimil, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN: 80-7315-039-5.

- [13] MAREŠ, Jiří, Průcha, Jan, Walterová, Eliška, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [14] MYERS, David, 2016. *Sociální psychologie*. Brno: Edika. ISBN: 978-80-266-0871-4.
- [15] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN: 978-80-200-1679-9.
- [16] NOVÁČKOVÁ, Jana, 2015. *Mýty ve vzdělávání. O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN: 978-80-901873-9-9.
- [17] NOVOTNÝ, Jan, 2012. *Projektová výuka a aspekty tvořivosti v edukačním procesu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN: 978-80-7414-431-8.
- [18] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3470-5.
- [19] PRŮCHA, Jan, 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
- [20] PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0872-3.
- [21] PUNCH, Keith, 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-381-9.
- [22] PUNCH, Keith, 2008. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-468-7.
- [23] RICHTER, Tobias, 2013. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR. ISBN 978-80-905222-5-1.
- [24] RÖHNER, Roel, Wenke, Hans, 2003. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido. ISBN: 80-7315-041-7.
- [25] RÝDL, Karel, 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Univerzita Karlova Praha: Public History. ISBN: 80-902193-7-3.

- [26] SKALKOVÁ, Jarmila, 1995. *Za novou kvalitou vyučování (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido. ISBN: 80-85931-11-7).
- [27] SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika. 2.*, aktualiz. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6981-3.
- [28] ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1190-9.
- [29] ŠIMONÍK, Oldřich, 2008. *Sketch teaching methods teaching le[a]rning proces in school*. Brno: MSD. ISBN: 978-80-7392-038-8.
- [30] ŠVARCOVÁ, Slabinová, Iva, 2008. *Základy Pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT. ISBN: 978-80-7080-690-6.
- [31] TVRZOVÁ Ivana, a kol. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1734-0.
- [32] VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, 2010. *Ekoškoly a lesní mateřské školy. Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: ministerstvo životního prostředí. ISBN: 978-80-7212-537-1.
- [33] VÝROST, Josef, Slaměník, Ivan, 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1428-8.
- [34] ZELINA, Miron, 2000. *Alternatívne školstvo: altrnatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-98-0.
- [35] ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice s praktickými ukázkami*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-7845-7.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [36] Alternativní školy. *Http://alternativniskoly.cz/zacit-spolu/* [online]. Česká republika: Alternativní školy, 2021 [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <http://alternativniskoly.cz/zacit-spolu/>
- [37] Eurydice [online]. Evropská Unie, 2021 [cit. 2021-02-25]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-21_cs.
- [38] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2021-02-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/29396/download/>
- [39] Step by step Česká republika. *Https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/* [online]. Česká republika: Step by step Česká republika, 2020 [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>
- [40] Zkola. *Https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/* [online]. Otrokovice: Střední průmyslová škola Otrokovice, 2020 [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

např.	například
tj.	to je
tzn.	to, znamená
resp.	respektive
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŠ	mateřská škola
ZŠ	základní škola
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Inovační paradigma ve výchově a vzdělávání (Šafránková, 2019, s. 17).....	26
Graf č. 2: Počet respondentů.....	60
Graf č. 3: Návštěvnost alternativních a tradičních škol.....	60
Graf č. 4: Vědomí o alternativním vzdělání.....	62
Graf č. 5: Zdroje informací o alternativním vzdělání.....	63
Graf č. 6: Typy alternativních škol.....	64
Graf č. 7: Zájem o alternativní vzdělávání.....	65
Graf č. 8: Přihlášení dětí do alternativní školy.....	66
Graf č. 9: Sémantické pole.....	71
Graf č. 10: Spojnicový graf – hodnocení postojů.....	73
Graf č. 11: Spojnicový graf – hodnocení předsudků.....	77

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním (Rýdl, In Průcha, 2004, s. 32).....	13
Tabulka 2: Rozdíly mezi tradiční a alternativní školou (Zelina, 2000, s. 210-211).....	14
Tabulka 3: Klasifikace výukových metod (Maňák, Švec, 2003, s. 49).....	19
Tabulka 4: Počet respondentů.....	59
Tabulka 5: Návštěvnost alternativních a tradičních škol.....	60
Tabulka 6: Vědomí o alternativním vzdělání.....	61
Tabulka 7: Zdroje informací o alternativním vzdělání.....	62
Tabulka 8: Typy alternativních škol.....	63
Tabulka 9: Zájem o alternativní vzdělávání.....	64
Tabulka 10: Přihlášení dětí do alternativní školy.....	65
Tabulka 11: Faktory.....	70
Tabulka 12: Faktor vyhodnocení.....	71
Tabulka 13: Faktor aktivity.....	72
Tabulka 14: Faktor potence.....	72
Tabulka 15: Vyhodnocení skóre předsudků.....	74
Tabulka 16: Vyhodnocení souhlasných předsudků.....	74
Tabulka 17: Vyhodnocení neutrálních předsudků.....	75
Tabulka 18: Vyhodnocení nesouhlasných předsudků.....	75

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Tabulka vyhodnocení Likertových škál s předsudky podle Nováčkové (2015)

Příloha P II: Dotazník

PŘÍLOHA PI: TABULKA VYHODNOCENÍ LIKERTOVÝCH ŠKÁL S PŘEDSDKY PODLE NOVÁČKOVÉ (2015)

(*Legenda: 1 – naprosto souhlasím; 5 - naprosto nesouhlasím)

Položka	1	2	3	4	5	Aritmetický průměr
	Absolutní četnost					
	Relativní četnost					
Děti nemohou dělat ve škole jen to, co je baví, bez donucení by se neučily.	21 10,29 %	65 31,86 %	17 8,33%	93 45,60 %	8 3,92%	3,01
Známka je pro dítě odměnou, nestačí jen zpětná vazba (např. ústní hodnocení).	23 11,28 %	57 27,94 %	26 12,75 %	81 39,70 %	17 8,33%	3,06
Všechny děti se musí učit totéž, je to jejich povinnost.	13 6,37%	57 27,94 %	34 16,67 %	79 38,73 %	21 10,29 %	3,19
Hlavní je, aby učitel uměl dobře vyložit látku a udržel si ve třídě disciplínu.	50 24,50 %	89 43,63 %	32 15,69 %	28 13,73 %	5 2,45%	2,26
Cílem vzdělávání je osvojení znalostí a dovedností, ne jen osobnosti.	38 18,63 %	69 33,82 %	35 17,16 %	56 27,45 %	6 2,94%	2,63
Učebnice jsou základem výuky.	11 5,39%	57 27,94 %	52 25,49 %	71 34,81 %	13 6,37%	3,09
Dítě se musí naučit poslouchat, učitel má vždy pravdu.	2 0,98%	42 20,59 %	46 22,55 %	78 38,24 %	36 17,65 %	3,51
Odpovědnosti dítě naučíme tím, že jsme důslední a neustále je kontrolujeme.	12 5,88%	53 25,98 %	35 17,16 %	84 41,18 %	20 9,80%	3,23
Odměny a tresty jsou důležitými prostředky výchovy a vzdělávání.	11 5,39%	57 27,94 %	41 20,10 %	69 33,82 %	26 12,75 %	3,21
Škola musí představovat pro dítě určitý stres: připravuje je tak nejlépe na život, kde také bude čelit stresu.	7 3,43%	49 24,02 %	41 20,10 %	68 33,33 %	39 19,12 %	3,41
Život je samá soutěž, proto se ve škole děti taky musí obstat v soutěži.	17 8,33%	43 21,08 %	54 26,47 %	71 34,80 %	19 9,31%	3,16
Ve školách by se dalo ledačos změnit, kdyby bylo ve třídě méně dětí.	29 14,22 %	83 40,69 %	48 23,53 %	41 20,10 %	3 1,47%	2,55
Ve třídě nemohou být děti různého věku.	13 6,37%	61 29,90 %	52 25,49 %	66 32,35 %	12 5,88%	3,01

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

Dobrý den,

Jmenuji se Linda Krišťůfková a věnuji se výzkumu týkajícímu se předsudků rodičů vůči alternativním formám výuky, který je součástí mé diplomové práce. Tímto Vás velice prosím o vyplnění krátkého dotazníku, který Vám zabere jen pár minut času.

Velmi děkuji za Váš čas.

Bc. Linda Krišťůfková

DOTAZNÍK ČÁST I.

1. Vaše pohlaví je:

- Muž
- Žena

2. Vaše dítě navštěvuje:

- Základní školu s tradičním vzděláním
- Alternativní školu
- Jiné

3. Víte co je to alternativní vyučování?

- Ano
- Ne

4. Jak jste se o alternativním vyučování dozvěděl/a?

5. Jaké typy alternativních škol znáte?

- Daltonská škola
- Walfdorská škola
- Jensky plán
- Montessori škola
- Lesní škola
- Domácí vzdělávání
- Jiné

6. Zajímáte se o alternativní výuku?

- Ano
- Ne

7. Přihlásili byste Vaše dítě do některé ze škol s alternativní výukou?

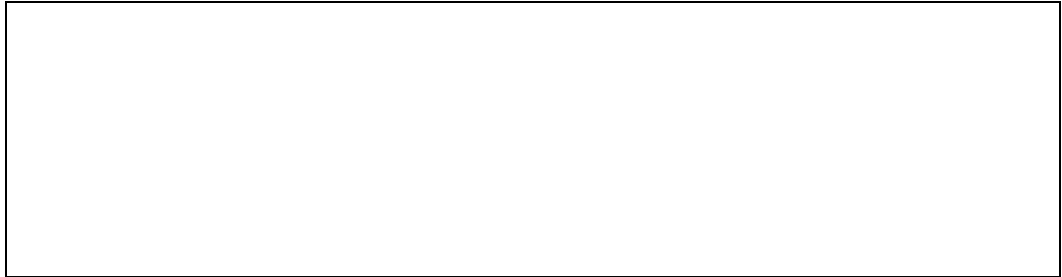
- Ano
- Možná
- Ne
- Určitě ne

8. Popište krátce alternativní výuku vlastním slovy.

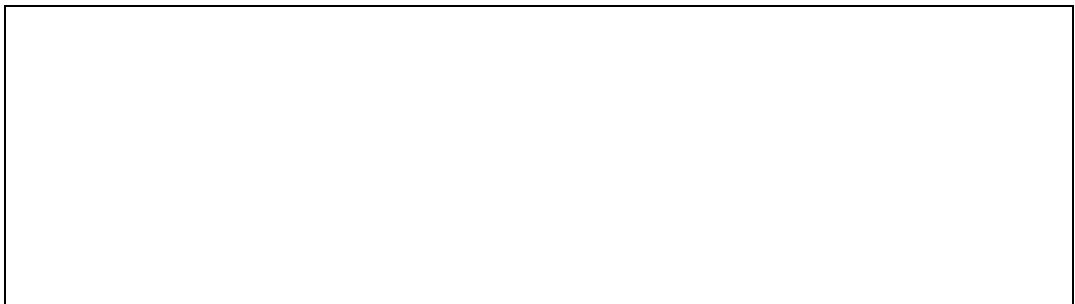
9. Popište krátce, co si myslíte o alternativní výuce.

10. Pokud máte s alternativní výukou zkušenosti, co se Vám líbí nejvíce?

11. Pokud máte s alternativní výukou zkušenosti, c se Vám líbí nejméně?



12. Slyšeli jste někdy nějaký předsudek ohledně alternativní výuky a jaký to byl?



DOTAZNÍK ČÁST III.

13. Ohodnoťte výrok na škále 1-5 (kdy je 1 - naprosto nesouhlasím, 5 – naprosto souhlasím):

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a. Děti nemohou ve škole dělat jen to, co je baví, bez donucení by se nenaučily | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. Zámka je pro dítě odměnou, nestačí jen zpětná vazba (ústní hodnocení) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. Všechny děti se musí učit totéž, každé dítě má povinnost naučit se totéž | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. Hlavní je, aby učitel uměl dobře vyložit látku a udržel si ve třídě disciplínu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. Cílem vzdělávání je osvojení znalostí a dovedností, ne jen Osobnosti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. Učebnice jsou základem výuky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. Dítě se musí naučit poslouchat, musí poslouchat vždy učitele (učitel má vždy pravdu) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h. Odpovědnosti dítě naučíme tím, že jsme důslední a neustále je kontrolujeme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i. Odměny a tresty jsou důležitými prostředky výchovy a vzdělávání | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j. Škola musí představovat pro dítě určitý stres: připravuje je tak nejlépe na život, kde také bude čelit stresu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k. Život je samá soutěž, proto se ve škole děti také musí učit obstat v soutěži | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l. Ve škole by šlo ledacos změnit, kdyby bylo méně dětí ve školách | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |