

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ FAKULTA**

Povědomí české společnosti o alternativních pedagogických směrech

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Adéla Bartesová

Vedoucí práce: PhDr. Martina Hrušková, Ph.D.

12. 5. 2008

Awareness of the Czech society about alternative pedagogical tendencies

Alternative schools mean education which differs completely or partly in their aims, teaching contents, forms of learning and teaching from education offered by state or other traditional institutions. Only after 1989 the great expansion of alternative pedagogical directions happens in the Czech Republic. Nowadays, the most represented schools are the ones with components of Waldorf, Montessori and Dalton pedagogy. Educational methods according to Celestine Freinet, Jenna school and modern ways of education are also known.

In theoretic part of my thesis a method of secondary analysis of data was used. In order to check supposed hypotheses and to realise the aims of research part are used methods questioning, technique questionnaire. The questionnaire was established for parents of toddlers and pre-school age children in South Moravia region. Distribution of the questionnaires was ensured by post or by personal handing after previous phone agreement with the institution management. Addressed institutions were maternal centres, family centers and nursery schools in each of the seven districts of South Moravia region. For the research validity a multi-level stratified choice of respondents was chosen. Institutions both in towns and in villages were represented. In sum 452 questionnaires were distributed and given to hands of workers of these institutions. From this number, 288 fulfilled questionnaires were returned, e.g. 64 % fruitfulness of data collecting. For the research 288 questionnaires were used.

The main aim of the thesis was to find out informedness of the Czech community on possibilities of alternative education. Partial aim was to chart the public's opinions on form of this kind of education. Estimated hypothesis that parents prefer education of standard (common) schools of given educational system to alternative education was confirmed with a clear sequence to partial hypothesis. Partial hypothesis says that the main reason why parents prefer the standard schools of given educational system to alternative education is curriculum ignorance of offered alternative. Clear reason why they prefer education at common schools is the satisfaction of interviewees with the methods of education and the offer of schools in

their region and insufficient informedness of parents on other possibilities of children's education.

The thesis can be instrumental to increased informedness of students, parents and wide public, eventually it can become the clue for some subjects for mening of informational campaign.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Povědomí české společnosti o alternativních pedagogických směrech“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě Zdravotně sociální fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 12. 5. 2008

.....
podpis studenta

Poděkování

Děkuji PhDr. Martině Hruškové, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování rad a materiálních podkladů k práci, ale i rodičům a pracovníkům mateřských, rodinných center a mateřských škol, u nichž jsem prováděla výzkum.

Obsah

<i>Úvod</i>	8
1 <i>Současný stav</i>	9
1.1 Základní pojmy	9
1.1.1 Alternativa	9
1.1.2 Alternativní pedagogické koncepce.....	9
1.1.3 Alternativní škola či alternativní vzdělávání	9
1.1.4 „Tradiční škola“	10
1.1.5 Kurikulum.....	10
1.2 Vlastnosti alternativní pedagogiky	10
1.3 Vývoj alternativních pedagogických směrů	11
1.4 Pedagogika Marie Montessori	13
1.4.1 Život Marie Montessori	13
1.4.2 Základní principy výchovného systému	14
1.4.3 Stěžejní pojmy montessori pedagogiky	15
1.4.4 Prostředí a materiál	16
1.4.5 Osobnost dospělého v pedagogice Marie Montessori	17
1.4.6 Montessori pedagogika ve světě a v České republice.....	18
1.5 Waldorfská pedagogika	19
1.5.1 Rudolf Steiner	19
1.5.2 Anthroposofie Rudolfa Steinera	20
1.5.3 Waldorfská pedagogika	20
1.5.4 Organizace a společenství waldorfské školy	21
1.5.5 Epocha a organizace vyučování.....	22
1.5.6 Učitel a prostředí waldorfské školy	23
1.5.7 Hnutí waldorfských škol.....	24
1.6 Daltonské vyučování	25
1.6.1 Helena Parkhurstová	25
1.6.2 Principy daltonského vyučování.....	25
1.6.3 Organizace daltonského vyučování	26
1.6.4 Vývoj daltonských škol ve světě a v České republice	27
1.7 Pedagogika Jenského plánu	28
1.7.1 Život Petera Petersena	28
1.7.2 Jenský plán podle Petera Petersena	28
1.7.3 Organizace vyučování jenského plánu	29
1.7.4 Jenské školy ve světě	31
1.8 Freinetovská pedagogika	31
1.8.1 Život a myšlenky Celestina Freineta	31
1.8.2 Obecné principy freinetovské pedagogiky	32

1.8.3	Organizace vyučování.....	33
1.8.4	Freinetovské školy ve světě a v České republice.....	34
1.9	Moderní alternativní školy.....	35
1.9.1	Definice termínu moderní alternativní školy.....	35
1.9.2	Charakteristika moderních alternativních škol.....	35
1.9.3	Angažované učení.....	36
1.9.4	Škola hrou.....	36
1.9.5	Integrované učení.....	37
1.9.6	Zdravá škola.....	37
1.9.7	Projektové vyučování.....	37
1.9.8	Otevřené vyučování.....	38
1.9.9	Dramatická výchova.....	38
2	Cíle práce a hypotézy práce.....	39
2.1	Cíle práce.....	39
2.2	Hypotézy práce.....	39
3	Metodika.....	40
3.1	Použité metody a techniky sběru dat.....	40
3.2	Charakteristika výzkumného souboru.....	41
4	Výsledky.....	42
5	Diskuse.....	63
6	Závěr.....	76
7	Seznam použitých zdrojů.....	77
8	Klíčová slova.....	82
9	Přílohy.....	83

Úvod

Alternativní vzdělávací směry mají již v české společnosti jiné postavení než tomu bylo před rokem 1989, velice dynamicky se začaly rozvíjet instituce zabývající se těmito metodami vzdělávání a uvádět do praxe plody světových osobností. Po dvě staletí se tyto myšlenky výchovy a vzdělání šíří napříč celou společností, různými národy a reagují na aktuální potřeby výchovy dítěte i celé společnosti.

Téma jsem si zvolila proto, že považuji za důležité, aby se různými formami vzdělávání a pohledy na vývoj dítěte zabývali nejen pedagogové, ale i pracovníci v pomáhajících profesích a celá společnost, která vychovává děti a chce pro ně najít tu nejlepší cestu ve vzdělávání. Proto volím toto téma, které se tváří spíše jako pedagogické, na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, abych obeznámila i studenty směřující spíše do zdravotně sociální oblasti. Samozřejmě je pro studenty velice důležité znát teorie a metody sociální práce, ovládat komunikační dovednosti a mít řadu dalších potřebných informací, kterými nás fakulta připravuje na budoucí povolání. Ale našimi budoucími klienty budou velmi často i děti, nebo s dětmi budeme v denním kontaktu, tak je třeba se na to připravit a utříbit si, kdo je dítě, co od nás očekává a co potřebuje do budoucna umět, aby uspěl v dospělosti v tomto světě.

Dítě je naše budoucnost, vše, co dítěti dáme, ať už je to pozitivní zkušenost nebo naopak negativní, nese si tyto základní informace dále do svého života. Bude z nich čerpat a bude se od nich odvíjet jeho následující život.

Lidé by si měli položit otázku: „Jak tedy pracovat s dětmi ideálně pro jejich harmonický vývoj?“. Nelze na tohle jednoznačně odpovědět, ale pro začátek je třeba znát nabízející se možnosti a přístupy výchovy dítěte buď jako rodič, nebo člověk pracující s dětmi.

Bakalářská práce je zaměřena na teoretické základy vybraných alternativních metod vzdělávání a výzkum zjišťuje povědomí rodičů o alternativních možnostech vzdělávání, přístup k těmto metodám a jejich názory na standardní vzdělávání v České republice.

1 Současný stav

1.1 Základní pojmy

1.1.1 Alternativa

Pojem je odvozen z latinského slova „alter“, což znamená jiný, ten druhý. „Alternativní“ představuje ve svém výkladu – jinou možnost, jiný způsob řešení nebo volby, a to vzhledem ke skutečnostem a jevům zpravidla protikladným, v zásadě odlišně pojatým. Adjektivum „alternativní“ je v současné době termínem velmi často užívaným v různých oblastech a souvislostech (Hrdličková, 1994).

1.1.2 Alternativní pedagogické koncepce

Podle Hrdličkové (1994): „Představují kvalitativně odlišný přístup ke koncepci školy, školní práci, k dítěti vůbec, než jaký je typický pro výchovné postupy tradiční, běžné a v dané době převažující. Alternativní pedagogické koncepce netradičním a specificky osobitým způsobem chápou cíle a obsah vzdělání a výchovy, přístupy, metody a formy pedagogické práce, včetně otázek organizace a řízení, zejména však atmosféru vztahů mezi učitelem a žákem, žáky navzájem, vztahů školy a nejbližšího, zejména rodinného prostředí.“

1.1.3 Alternativní škola či alternativní vzdělávání

Alternativní škola či alternativní vzdělávání je pojem, který se často užívá jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům, jako je volná škola, otevřená škola, nezávislá škola, netradiční škola, soukromá škola aj. V této oblasti vládne terminologický chaos komplikovaným odlišným chápáním pojmu „alternativní škola“ (Průcha, 1996).

Průcha (2004) uvádí: „Existují mnohé obecné definice v pedagogických slovnících a pedagogických encyklopediích. Například britský pedagogický slovník (D. Lawton, P. Gordon, 1993) definuje „alternativní vzdělávání“ takto: Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi, alternativní školy

jsou obvykle spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“

Zatímco Hrdličková (1994) definuje alternativní školy jako školy, které uplatňují nové, netradiční, reformní, experimentální formy, obsahy a metody výchovy, nové didaktické přístupy, na rozdíl od běžně uplatňovaných, tradičních pedagogických a didaktických koncepcí. Odmítají znaky oficiální školy jako je autoritativní řízení, vztahy mezi učiteli a žáky, způsob hodnocení, byrokracii, mechaničnost pamětného učení a anonymitu masovosti.

1.1.4 „Tradiční škola“

Tradiční školu v pojetí dnešní doby chápeme založenou na třídně hodinovém systému vyučování, s autoritativním postavením učitele, relativně stálou organizací vyučovacích hodin, pevnými učebními plány a učebními osnovami, škola paměťově reproduktivní s absolutizací rozumového vývoje dítěte a omezeným prostorem pro práci výchovnou (Hrdličková, 1994).

Průcha (2004) tvrdí: „Termín tradiční škola či tradiční vyučování, používaný dnes hojně, není vyhovující. Znamená nejen obvyklý, ustálený, běžný, ale jsou s ním spojovány apriorní konotace o tom, že tradiční = špatný, zastaralý, což není adekvátní.“ Proto Průcha (2004) uplatňuje termín standardní jako protiklad k alternativní.

1.1.5 Kurikulum

Evropský pedagogický tezaurus, který byl vypracován odborníky z řady zemí definuje curriculum následovně: „Seznam vyučovacích předmětů a jejich časové dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce.“ (Průcha, 2002).

1.2 Vlastnosti alternativní pedagogiky

1. Svoboda pro spojování teorie a praxe, učení a práce, školy a všedního dne – je již dostatečně známé, že dosavadní škola úspěšně drobí a odděluje vzájemné souvislosti života a světa do tradičně uchovaných jednotlivostí. Alternativní

škola musí tyto rozdílnosti zrušit nebo velmi výrazně potlačovat, musí všem žákům umožnit získávat nové zkušenosti, jež jim umožní být sebevědomými, zodpovědnými a adaptabilními ve smyslu akceschopnosti v jejich budoucím životě. Důležité je, že budování takových spojitostí se děje ve svobodných, volných podmínkách.

2. Sebeorganizace a samospráva zúčastněných – v dosavadní škole představují žáci a učitelé poslouchající bytosti, jimž chybí sebedůvěra a nadhled. V alternativní škole si „vytvářejí svojí školu sami“. Organizují její vnější i vnitřní podobu a veškerý vřední průběh.
3. Sebeurčení a sociální zodpovědnost – v alternativní škole odpovídá samosprávě skupiny sebeurčení jednotlivce. Děti mohou přímočařeji vyjadřovat vlastní zájmy, učí se mnohem rychleji na základě vlastního chtění, než z donucení. Nejedná se přitom o ponechání dětí svému osudu.
4. Rovnoprávnost ve výchově chlapců a dívek – tento aspekt se může zdát archaický, ale žena je dosud chápána v některých společnostech jako nerovná muži. Nelze tuto problematiku řešit jen výchovou chlapců k domácím pracím a nucení dívek používat svěrák a kladívko. Rovnost neznamena vyrovnání podmínek ženám podle mužských norem, ale osvobození se od nich. V alternativní pedagogice je tedy nutné nacházet nové možnosti porozumění rolí (Rýdl, 1994).

1.3 Vývoj *alternativních pedagogických směrů*

Hnutí nové výchovy se začalo utvářet před koncem 19. století v souvislosti s některými širšími kulturními proudy (např. kritika kultury, naturalismus) a výrazně se projevovalo už před první světovou válkou. Jeho hlavní rozvoj spadá do dvacátých a třicátých let minulého století. Tehdy hnutí získalo v řadě zemí mnoho stoupenců, kteří se snažili jeho ideje uvádět tvořivě v život ve své praktické pedagogické práci, zpočátku na pokusných školách a zařízeních, později i v rámci státního školského systému (Singule, 1992).

Alternativní škola se objevuje v okamžiku stabilizace určité standardní školy, ať již církevní (jak tomu bylo po celý středověk a na počátku novověku), anebo státní (která v evropských podmínkách převažuje od 18. století). Alternativnost je permanentním jevem v dějinách školství, jde o rozsáhlý a mnohostranně orientovaný pokus překonat a změnit tradiční školu. Narůstající rozpor mezi tradiční školou a potřebami nové společnosti i právy jedince na mnohostranný rozvoj jeho osobnosti uvedl do života hnutí, které jak svým rozsahem, tak bohatstvím svých aspektů nemá v dějinách výchovy obdoby (Svobodová, Jůva, 1996).

Alternativní byly již jednotlivé filozofické školy v antickém světě. Typickými alternativními pokusy byly renesanční snahy o školu nového typu z dějin pedagogiky u Vittorina da Feltre, u Ratka nebo u Komenského v jeho pansofické škole potocké (Svobodová, Jůva, 1996).

Hnutí nové výchovy či reformní pedagogiky navázalo na myšlenkové dědictví J. J. Rousseaua a jeho pokračovatelů J. J. Pestalozziho, F. Fröbela a L. N. Tolstého. Pro novou pedagogiku se stala směrodatnou Rousseauova myšlenka, že život a učení jsou jen dvě stránky téhož procesu, které se od sebe nedají oddělovat (teorie a praxe). Z toho plyne, že učení musí být zaměřeno na získávání zkušeností, jež jsou výsledkem samostatného živého kontaktu dítěte se světem, který je obklopuje a s nímž se v průběhu svého života vyrovnává (Singule, 1992). Důležitým společným východiskem zmiňovaných představitelů je naturalismus. Jde o přesvědčení, že štěstí a zdar každého jedince jsou podmíněny ohlasem jeho způsobu života s přírodou, představovanou zde ani ne tak vnějším přírodním prostředím, jako přírodou v nás, tj. přirozenými instinkty a potřebami každého člověka, protože opatření přírody slouží ke zdravému vývoji lidských bytostí. Rousseau požaduje přirozenou, svobodnou výchovu, která vede k celistvému člověku a odmítá pouhou utilitární přípravu k životu v mechanismech umělé společnosti. Říká, že nejlepší výchova je žádná výchova, tedy úkolem vychovatele je sledovat vývoj potřeb dítěte a připravovat podmínky pro jejich uspokojování a rozvoj (Hrdličková, 1994).

Mezi nejvýznamnější představitele reformní pedagogiky náleží celá řada osobností, jako Švédka E. Keyová, která byla stoupenkyní krajního pedocentrismu,

Italka M. Montessori známá stoupenkyně svobody dítěte a pedocentristu, Belgičan O. Decroly a jeho škola života. Ve Švýcarsku činná škola A Ferriereho a funkcionální výchova E. Claparedeho. Velice významnou osobností reformní pedagogiky je Rakušan R. Steiner, který založil antroposofii a hnutí waldorfských škol. Němci E. Kerschensteiner a P. Petersen stoupenci pracovní školy a školy podle jenského plánu. Angličan O. Neil prosazuje svobodnou výchovou. A mezi významné Američany v této oblasti patří G. S. Hall, J. Deset, C. Washburn a H. Parkhurstová s dalstonským plánem. Některé z uvedených koncepcí a proudů prošly desítky let trvajícím vývojem a přežívají ve svých základech do dnešní doby, kdy buď ovlivňují současnou pedagogiku, nebo existují jako specifické a samostatné pedagogické koncepce a školy. Dnes však existují v jiných historických a společenských podmínkách, řeší jiné problémy a úkoly, odpovídají na jiné otázky, nacházejí se v jiných souvislostech. Dokážou však oslovit dnešní rodiče a děti a ukazují nadále funkčnost a schopnost vytvářet originální vzdělávací a výchovnou alternativu (Hrdličková, 1994).

1.4 Pedagogika Marie Montessori

1.4.1 Život Marie Montessori

Maria Montessori (1870 – 1952) se narodila v italské Chiravelle 31. srpna 1870. Po dokončení základního vzdělání byla přijata na technicky orientovanou střední školu a po jejím ukončení vystudovala na římské univerzitě medicínu. V roce 1896 se stala první ženou – lékařkou v Itálii vůbec. K pedagogice se M. Montessori dostala přes postižené děti, s nimiž pracovala jako asistující lékařka na psychiatrické univerzitní klinice (Ludwig, 2000). Její práce byla zpočátku vedena názory francouzského lékaře E. Seguina, ta přinesla obdivuhodné výsledky. Její svěřenci složili pod jejím vedením státní zkoušky ze čtení a psaní pro zdravé děti. Dr. Montessori došla k názoru, že podobné metody by mohly být úspěšně používány u zdravých dětí mladšího předškolního věku, a začala s takovými dětmi pracovat (Montessori, 1998). Významným počinem je otevření Domu dětí (Casa dei bambini) v Římě určený pro opuštěné děti předškolního věku, zde aplikovala své zkušenosti a poprvé začala

používat materiál pro smyslovou výchovu vytvořený původně pro děti s mentálním postižením. Ukončila práci aktivní lékařky a začala její více než čtyřicetiletá přednášková a spisovatelská činnost (Zelinková, 1997).

1.4.2 Základní principy výchovného systému

Maria Montessori říká: „Nevytýčila jsem si napřed teze, podle kterých bych rozvíjela svoji výchovnou metodu. Opak byl skutečností. Jen bezprostřední pozorování dětí, jejichž svoboda a volnost byla zajištěna, mi ozřejmilo určité zákony jejich vnitřního života, z nichž jsem později odkrývala jejich obecnou platnost.“ Montessori představovala svůj systém, svoji teorii v souvislostech. Například říká: „Naučit se poskytovat prostřednictvím vnějších předmětů odpovídající “výživu“ vnitřním potřebám a naučit se používat všeobecně možnosti svobodného vývoje,“ to jsou základy její pedagogiky (Rýdl, 1994).

Hlavním krédem montessori pedagogiky se stala prosba dítěte, které se obrátilo k M. Montessori: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Není úkolem dospělých formovat dítě, odstraňovat mu z cesty překážky, nebo jím dokonce manipulovat, ale udělat vše pro to, aby vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednost. Další ze stěžejních myšlenek Montessori je, že dítě je tvůrcem sebe sama. Dítě má samo rozhodující vliv na svůj vývoj. Svým „naprogramováním“ a vlastní aktivitou se podílí největší měrou na vnitřní sebe sama (Montessori, 1997).

Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči. V průběhu každého učení se musejí spojovat tělesné a duševní aktivity. Při osvojování nového učiva, při získávání nových poznatků je třeba vycházet od konkrétního poznání a manipulace s věcmi (Zelinková, 1997).

Člověk je jednotou tělesného a duševního, proto je důležitou zásadou celostní učení. Od ostatních živých tvorů se liší duševním životem. V něm spočívá kořen svobody, vnitřní aktivity, spontánnosti, možnosti samostatného a svobodného jednání. Duševní život znamená chtění, cítění, myšlení, jednání. Ovlivňuje pohyb, který však zpětně působí na duševní život. Vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se musí promítat i do procesu učení (Montessori, 1997).

1.4.3 *Stěžejní pojmy montessori pedagogiky*

Polarizace pozornosti je seskupení všech tělesných a duševních sil, které vedou k hlubokému se ponoření do nějaké činnosti. Nezištná koncentrace na práci, která vede k prohloubenému zájmu o předmět práce, a která také přináší pocity radosti. Zpětně pozitivně působí na člověka. Polarizace je schopno jen normalizované, prostředím podporované děti, ukazují ve svém postupném vývoji neobyčejné schopnosti spontánní disciplíny, vytrvalosti, radostné práce, sociální vnímání pomoci a porozumění jinými (Rýdl, 1999).

Normalizace je náprava, návrat k normálnímu stavu. Dítě ve skutečnosti relativně brzy prokazuje svou inteligenci, umí se ovládat, projevuje se klidně a dává přednost systematické činnosti před jalovou nečinností. Skutečná přirozenost člověka je hluboko ukrytá v jeho nitru. Byla mu dána při početí a musí být poznána a pochopena, aby se mohla rozvíjet. U dítěte se normální psychické rysy mohou rozvíjet velmi snadno, pokud k tomu dojde, pak všechny rysy reprezentující odchylky zmizí. U dospělého je změna velice obtížná. Dalo by se říci, že projevy normální dětské životní energie nás učí odpuštění, zcela přirozeně dítě odpouští dospělému a opakovaně se pokouší žít a vyvíjet se i přes jeho útlak. Musí stále bojovat se silami, které chtějí mařit jeho normální rozvoj (Montessori, 1998).

Svoboda je základním požadavkem pedagogické teorie a praxe Marie Montessori. Svoboda znamená nezávislost, volnost, osvobození. Projevem lidské svobody je spontánní aktivita, která je specifickým znakem člověka. V jejím průběhu dochází k polarizaci pozornosti, která je základem vzdělávání. Svoboda však není libovůle, nýbrž má své hranice v životě psychickém i fyzickém. Bez omezení nemůže probíhat seberealizace, vývoj inteligence, rozvoj osobnosti. Svobody je dosaženo tehdy, když se dítě může vyvíjet podle svých vnitřních zákonů a potřeb organismu (Zelinková, 1997).

Senzitivní fáze ve vývoji dítěte jsou jednotlivá období, kterým je nutné věnovat pozornost. Vztahují se k okolnímu prostředí, jež je musí umožňovat. Jsou to určité časové úseky, citlivé momenty, v nichž je nutné použití didaktického materiálu, aby dítě

dosáhlo úspěchu v učení. Promešká-li se tento moment nejvyšší vnitřní dynamiky a pohotovosti k přijetí, lze vše dohonit, ale nikoliv v původní kvalitě a stejné efektivitě. Takto je možno pěstovat cizí jazyky, smysl pro pořádek, zjemnění smyslů pro otázky morálky, náboženství (Svobodová, Jůva, 1996).

Kosmická výchova se snaží dítěti zprostředkovat představu o souhře jednotlivých částí celku přírody a člověka. Důležitými cíli je respektování zodpovědnosti za přírodu a za člověkem vytvořenou umělou kulturu. Dílčími aspekty vědění o světě jsou zeměpis, astronomie, geologie, chemie, fyzika a biologie, politika, sociologie a dějepis. Člověk se podle Marie Montessori nemá právo projevovat k přírodě jako pán, ale jako její součást, jako díl celku (Rýdl, 1994).

1.4.4 *Prostředí a materiál*

Marie Montessori napsala: „Aby bylo možné dosáhnout pozornosti a uvažování, musí být předem připraveno okolí dítěte, a to určitým způsobem a musí se mu proto poskytnout nutné prostředky.“ Toto připravené prostředí začíná tam, kde rodiče jdou nad své vlastní instinktivní pečovatelské jednání a podle “absorbujícího ducha“ dítěte, tj. jeho ještě neuvědomující si duševní síly k pochopení světa, vytvářejí uspořádané, láskou prochnuté a blahodárnou atmosférou naplněné rodinné prostředí (Rýdl, 1994). Ve školních zařízeních je úkolem učitele mít připravené prostředí, které tvoří nabídku odpovídající senzitivnímu období. Takové prostředí, které podněcuje a povzbuzuje dítě k aktivitě a zájmu (Montessori, 1997).

Materiál se nesmí stát náhražkou světa, sám o sobě nesmí zprostředkovávat poznatky o světě, ale má být pomocníkem a vodičem pro vnitřní práci dítěte. Nechceme izolovat dítě od světa, ale poskytujeme mu výzbroj pro poznání a ovládnutí světa a jeho kultury. Je vlastně klíčem ke světu, ale sám není za svět zaměnitelný (Rýdl, 1994).

Didaktické pomůcky a materiál slouží především k cvičení smyslů a motorických dovedností, jež jsou základem pro další vzdělávání. Do první skupiny řadí pomůcky pro cvičení běžného života, které slouží pro rozvoj dovedností praktického života, péči o prostředí (uklizení, péči o sebe sama, péče o květiny), dalšími jsou pomůcky pro cvičení smyslů, tento materiál slouží k poznávání shodného, rozdílů,

podobností, barvy, vlastnosti apod. Pomůcky pro jazyková cvičení obsahují soubor písmen z abecedy. Dále na to navazují pomůcky pro matematická cvičení, pomůcky k výuce biologie a zeměpisu (Hrdličková, 1994).

Zařízení třídy je přizpůsobené dětským proporcím (nižší nábytek) a každé dítě má vytvořen svůj pracovní koutek, kobereček, kde dítě může svobodně a koncentrovaně pracovat. V montessori školách jsou děti sdružovány do věkově smíšených skupin, protože věkové třídění neodpovídá skutečnému životu (Hrdličková, 1994). Škola by měla být místem, kde by dítě mohlo volně žít a zároveň se sociálně rozvíjet. Výuka je převážně individuální a staví na svobodné volbě dítěte (Zelinková, 1997).

1.4.5 Osobnost dospělého v pedagogice Marie Montessori

Vztah mezi dospělým a dítětem se utváří v procesu vývoje, v němž vychovatel nabízí přiměřenou podporu a pomoc. Negativní vztahy mezi dítětem a dospělým vyžadují radikální změnu. Nejzávažnějšími je pýcha a zlost. Cesta k jejich překonání vede přes kritický pohled na sebe sama a zároveň přes připravenost ke změně. I dítě může být inspirací a pomocníkem v procesu změny sebe samého. Vztah by měl být přátelský. Vychovatel by měl mít následujících pět znaků:

1. Podporovat nezávislost dítěte jako první krok svobodného vývoje, podněcovat dětskou aktivitu přípravou podnětů, které odpovídají vnitřním potřebám dítěte.
2. Respektovat senzitivní období dítěte a být tak spolupracovníkem přírody.
3. Je pomocníkem a oporou. Jako svému příteli ukazuje dítěti zřetelnými a přesnými pohyby, jak správně provádět cvičení. Dítě se tak učí napodobováním.
4. Dospělý je vedoucím a organizátorem. Vedoucí musí dítě vést, aniž by ho svou přítomností omezoval, zároveň však musí poskytnout pomoc, je-li o ni žádán. Jako organizátor má organizovat komplexní učební situace, které navodí proces koncentrace. Dobrá organizace práce je předpokladem svobodné práce.
5. Vychovatel je iniciátorem dětské svobody (Zelinková, 1997).

Montessori systém shrnuje požadavek dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ – splnění takového přání dítěte předpokládá respektovat

všechno, co bylo řečeno. Dítě si vybralo úkol, která plně nezvládá. Rozhodlo se svobodně pro námět, pomůcky i způsob práce. Bylo tedy aktivní. V touze udělat něco sám je cítit počínající cílevědomost a snahu něco se naučit (Zelinková, 1997).

1.4.6 Montessori pedagogika ve světě a v České republice

První informace o pedagogickém systému Marie Montessori pronikaly do českých zemí ve dvacátých letech 20. století. Válka a komunistický režim tyto snahy přerušily. Alternativní pedagogiky v praxi nemohly být realizovány, jelikož byly režimem označovány jako ideologicky závadné, probouzející škodlivý biologismus, pedocentrismus, individualismus a náboženský fanatismus. Skutečný rozmach vlivu Montessori pedagogiky se začal projevovat od počátku 90. let, již v podmínkách rodící se československé pluralitní demokracie. Na základě zahraničních vlivů a pomocí tlaku rodičů a nadšených učitelů i podpory lidí z akademické sféry vznikaly první mateřské školy Montessori. Byl zpracován návrh Vzdělávacího programu Mateřská a Základní škola Montessori a Základní škola Montessori (II. stupeň), které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučilo k pokusnému ověřování. Z tohoto dokumentu dnes vycházejí montessori školy při přípravě školních vzdělávacích programů. V České republice dnes funguje 8 základních Montessori škol, připravuje se vznik dalších. Předškolní výchova se realizuje v cca 50 třídách mateřských škol. Metoda Montessori se prosazuje i v mateřských centrech a v zařízeních pro nadané, ale i handicapované děti (Brunclíková, 2007).

Montessori pedagogika je světově nejrozšířenější „alternativní“ program aplikovaný ve vyspělých státech i rozvojových zemích. V Evropě hlavně v severských státech, Německu, Nizozemí, Polsku, dále v USA (cca 5000 škol), v Indii a jihovýchodní Asii. Školy Montessori naleznete prakticky všude ve světě a zvláště v posledním období dochází ke zvýšenému zájmu o tuto metodiku. Jedním z důvodů je i fakt, že díky propracované metodice je program zcela multikulturní (Brunclíková, 2007).

1.5 *Waldorfská pedagogika*

1.5.1 *Rudolf Steiner*

Narodil se 1861 ve vesničce Kraljevci na uhersko-chorvatském pomezí. Jeho otec byl železničním telegrafistou. Dostává se na reálku ve Vídeňském Novém Městě a poté studuje na Vysoké škole technické ve Vídni matematiku a přírodní vědy, dále se také zajímá o filosofii, literaturu, psychologii a medicínu (Jankovská, 2002). V jedenadvaceti letech byl Rudolf Steiner požádán Josefem Kürschnerem, aby vydal a komentoval Goethovy přírodovědné spisy. V roce 1889 byl povolán do Goethova a Schillerova archívu ve Výmaru. V roce 1891 vyšla Steinerova rozšířená doktorská práce „Pravda a věda“, zabývající se teorií poznání. Dále vydal svoji hlavní filosofickou práci „Filosofie svobody“ (Steiner, 1985). Vedle svého studia se Steiner stále více podílel na různé pedagogické činnosti. Po skončení studií se stal domácím učitelem chlapce s hydrocephalem, který byl lékaři označen za nevzdělatelného, Steinerovi se podařilo pomocí pedagogických opatření, členěním dne a koncentrovanou výukou dosáhnout pronikavého zlepšení. Chlapec obstál u maturity a stal se lékařem. V Berlíně v letech 1899 až 1904 působil Steiner jako učitel v dělnické škole (Carlgrén, 1991).

V roce 1913 založil v Dornachu ve Švýcarsku Antroposofickou společnost. Pro toto období jeho života je charakteristická intenzivní přednášková činnost nejen v německy mluvících zemích, ale po celé Evropě, kdy popularizuje výchozí ideje antroposofie, dále propracovává tzv. trojčlennost v pojetí osobnosti člověka, problematiku eurytmie a koncepci nového sociálního pořádku společnosti v návaznosti na antroposofickou výchovu jednotlivce. V posledních letech svého života se Steiner zabýval uplatněním myšlenek antroposofie ve školním procesu. Své myšlenky uplatňuje během své praxe ve waldorfské škole, pro jejíž učitele pořádá odborné semináře (Hrdličková, 1994). Uprostřed výjimečné pracovní aktivity Rudolf Steiner náhle umírá v roce 1925. Jeho myšlenkový odkaz dále rozvíjela jeho druhá žena Marie Siversová a řada následovníků (Rýdl, 1994).

1.5.2 Anthroposofie Rudolfa Steinera

Anthroposofie je filosofie, která z pozorování světa a člověka postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka (Grecmanová, Urbanovská, 1996). V anthroposofii se snažíme nejprve o získání myšlenkových představ, o porozumění tomu, čemu se chceme věnovat. Teprve potom můžeme anthroposofické poznání uskutečňovat, prociťovat a snažit se o exaktní jasnovidnost, podobající se spíše matematice a geometrii než mysticko-psychologickým, emotivním a sentimentálním projevům (Jankovská, 2002). Anthroposofie spojuje teoretické pozorování světa s životaschopným bezprostředním poznáním. Rudolf Steiner rozlišuje v životě člověka tři složky: „Člověk je občanem tří světů. Tělem náleží světu, který též svým tělem vnímá; duší si buduje svůj vlastní svět; duchem se mu zjevuje svět povznesený nad oba ostatní.“ Vychází z názorů, že člověk není jen produktem sil tělesných a duševních, ale že je tu ještě vyšší síla, která formuje tělo hned od narození. I když anthroposofie tvoří základ waldorfské pedagogiky, není tématem výuky a nikdy nebyla předkládána jako světový názor. Projevuje se zejména v metodách a způsobech vyučování a výchovy (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

1.5.3 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika patří do proudu pedagogických hnutí, která vznikla počátkem 20. století jako reakce na „školu násilí“, kde učitel ovládal žáky a předával jim neživé, knižní vědomosti formou přinucení. Hlavním cílem waldorfské pedagogiky je probudit zvědavost a vlastní zájem o vzdělávání. Pěstuje tvořivost, toleranci, společenskou odpovědnost a otevřenost ke světu. Poznatky spojuje s prožitkem, dovednostmi, vlastním postojem. Rozvíjí stejnou měrou rozum, cit i vůli. Slouží jako lék na specifický neduh školství: děti jsou přetíženy informacemi, ale postrádají přípravu na samostatný život a z ní plynoucí sebedůvěru (Jankovská, 2002).

Školní vzdělávání chápou waldorfské školy jako vývojovou pomoc, jako podporu vývoje. Waldorfská škola se neptá v první řadě na to, co by všechny děti měly znát a umět v 1., 2. nebo 5. třídě podle nějakých abstraktních předpisů, ale především se

ptá na to, co se ve kterém období v dětech rozvíjí a co je nutné v nich podpořit (Zdražil, 2002).

Pouhé paměťové osvojování faktů a cvičení abstraktního intelektu, byť zprostředkované záživně a efektivně, zde nedostačují. Při přiměřeném přístupu a zpracování může být žákům hlubším a lidsky skutečnějším zážitkem, přirozeně oslovujícím a probouzejícím myšlení, cit i vůli, tedy „celého člověka“. Postupné zprostředkování zážitku světa směřuje k probuzení a vytvoření živého vztahu k vyučovanému obsahu, jde o opravdovou účast na tom, co poznávám (Hvolka, 2007).

Ve waldorfských školách je kladen důraz na uměleckou výchovu (ve smyslu výchovy krásou a přírodou) s akcentováním eurytmie a tvořivosti (Steiner, 1985). Eurytmie je „viditelnou řečí“ a „viditelným zpěvem“. Jejím základem je recitace nebo hudba. Eurytmická práce na waldorfské škole zahrnuje široký rejstřík, od nejjednodušších rytmů a cvičení s tyčí v prvním roce až po náročná vystoupení na školním jevišti s lyrickým, dramatickým a hudebním představením (Carlgren, 1991). Prostřednictvím eurytmických cvičení dochází k vyjádření pocitů, citového výrazu duše, jde o sdělení vnitřní skutečnosti, lze jimi vyjádřit např. pocit radosti, síly bez násilí, pocitu sounáležitosti se skutečností, s ostatními, s celým okolím, s přírodou (Hrdličková, 1994).

1.5.4 Organizace a společenství waldorfské školy

Původně byla Steinerem koncipována jako volná škola specifického typu s devíti třídami v jedenácti třídách. V současnosti dospěl vývoj k obvyklé soustavě, mateřská škola, základní škola, střední škola a ve 13. ročníku maturita (Svobodová, Jůva, 1996).

Zřizovatelem, právním a ekonomickým subjektem je obvykle tzv. sdružení školy. Jeho členem jsou rodiče, učitelé i další přátelé waldorfských škol. Ve waldorfské škole není funkce ředitele, škola je řízena společným rozhodováním učitelského sboru, v jednáních zastupuje školu učitel, který je k této aktivitě zvolený na rok. Škola je financována z části ze státních příspěvků, z části z fondu svého sdružení, kam přispívají rodiče a z výtěžků z kulturních a společenských akcí. Výše rodičovských příspěvků závisí na ekonomické situaci rodiny (Hrdličková, 1994).

Učitelé, žáci a rodiče se zavazují společně utvářet školní život a plnit vážně, věcně a spravedlivě úlohy, které vyplývají ze situace. Jejich vzájemné kontakty jsou prohlubovány při školních svátcích, měsíčních oslavách, přednáškách, koncertech, výstavách atd. Umělecké a řemeslné kursy a pracovní skupiny mají rodičům, přátelům a hostům umožnit nahlédnout do způsobu práce a cílů waldorfské školy (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Školní společenství se obvykle člení na *kolegium učitelů*, které je ve všech školně administrativních záležitostech autonomní a schází se na konferenci učitelů; *třídní kolegium* zahrnující učitele jedné třídy (školního ročníku); společenství žáků tvořící žáky jednotlivých tříd, kteří spolu vzájemně spolupracují a podílí se na rozvoji waldorfské školy; *společenství rodičů* zahrnující rodiče všech žáků školy, z nichž se tvoří rodičovská rada, která soustředí iniciativy a podněty rodičů, zejména pak spolupracuje s kolegiem učitelů; *třídní společenství rodičů*, ve kterém jsou sdruženi rodiče jedné třídy (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

1.5.5 *Epocha a organizace vyučování*

Organizace výuky je soustředění látky do epoch. Epochu charakterizuje Steiner (1985) jako pevně vymezenou vyučovací jednotku s určitým obsahem, která umožňuje soustředění na jednu věc tak dlouho, jak je to potřeba, s ohledem na vývojové stadium, ve kterém se právě děti nacházejí. Epochu tvoří spojené dvě až tři vyučovací hodiny, v nichž se probírá jeden předmět po dobu tří až šesti týdnů (Svobodová, Jůva, 1996).

Epoše je každé ráno předřazen blok (15 - 30 minut), který slouží k naladění třídního kolektivu a je zpravidla naplněn uměleckými aktivitami. Samostatná epocha potom začíná připomenutím tématu, které se probíralo minulý den, formou obrazu nebo příběhu. Vše je shrnuto, uspořádáno a zhodnoceno. Poté si děti prožijí další (nové) téma. Každá epocha, každý týden a každá perioda má být zakončena rekapitulací vykonané práce (Janík, 2005).

I ve waldorfské škole existuje rozvrh, ten je naplněn různými formami organizace výuky. V zásadě má svoji ustálenou formu:

- ranní blok (15 – 30 minut) – přivítání dětí, navození příznivé atmosféry zpěvem, hubou atd.,
- epocha (100 – 120 minut) – hlavní předměty např. mateřský jazyk, matematika,
- jednotka výuky (45 minut) – hudba, náboženství, cizí jazyky,
- přestávka nebo konec vyučování (Janík, 2005).

Školní výsledky se hodnotí jako životní výkon člověka, přičemž se zdůrazňují schopnosti a nadání, které je třeba rozvinout. Úroveň žákových vědomostí učitel zjišťuje při kolektivní práci s celou třídou. Děti nejsou frustrovány chybou, protože ta je považována za běžnou součást učení (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Waldorfské školy dokazují, že běžné známkování a klasifikace, jejichž negativní dopady jsou známy, není třeba. Výkon žáků se tím nesnižuje, ale roste. To dokazují výsledky absolventů waldorfských škol u nás v ČR (Zdražil, 2002). Na závěr školního roku vyhotovuje učitel vysvědčení ve formě krátkého dobrozdání, které popisuje dosažený stav výkonu žáka (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Učebnice tradičního druhu jsou považovány za sekundární prameny a „pasivní“ učební prostředky. Zpracovanou učební látku zachycují žáci v epochových sešitech. Tyto epochové sešity slouží žákům jako učebnice, které si sami vyrobili (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

1.5.6 Učitel a prostředí waldorfské školy

Waldorfská škola si představuje učitele jako umělce v oblasti výchovy, který je schopen na správném místě, ve správném čase adekvátně reagovat, který hledá cestu k osobnosti dítěte a který svým jednáním a postojem odpovídá dětské individualitě. Tento učitel přijímá dítě jako jednající, cítící a poznávající bytost (Steiner, 1985). Vzdělávací obsah je pro učitele v podstatě pedagogickým nástrojem, který dítěti pomáhá nejen získávat nové poznatky, ale současně i utvářet jeho osobnostní stavbu. Učitel se nesmí stát jen předávajícím hotových vědomostí a poznatků, ale je třeba, aby vědění zprostředkoval zpracované a promyšlené, a tak formoval u dětí i vztah k poznání, k sobě samému, k svému okolí, světu, jejich celou osobnost (Hrdličková, 1994). Učitel musí mít univerzitní nebo jiné vysokoškolské vzdělání a je zapotřebí

dalšího speciálního waldorfského vzdělání, a to seminářů waldorfské pedagogiky (Svobodová, Jůva, 1996).

Prostředí waldorfské školy je charakteristické architektonickými změnami (nepravidelný mnohoúhelníkový půdorys, rozčlenění velkých ploch, velká okna) a úpravou školního interiéru. Ve waldorfské škole najdeme vedle jednotlivých učeben a sborovny také vybavené knihovny, speciální pracovny, divadelní sál, ateliéry, dílny atd. Velké zastoupení přírodních materiálů vychází z představy, že všechny přírodní materiály jsou zdrojem životní energie, nábytek formovaný se zaoblenými hranami a důležité je využití barev, které vychází z Goethovy nauky o barvách. Některé barvy mohou člověka podněcovat a povzbuzovat směrem k harmonickému prožívání (např. žlutá je barvou veselých lidí, modrá – klidných, zelená – flegmatických, bílá a růžová – vyrovnaných atd.) (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

1.5.7 Hnutí waldorfských škol

První waldorfská škola začala pracovat 16. září 1919 ve Stuttgartu na základě myšlenek Rudolfa Steinera. Tvořilo ji 252 žáci, jejichž rodiče byli většinou dělníci továrny na výrobu cigaret Waldorf-Astoria. Poté byly založeny waldorfské školy v Essenu, v Haagu, v Londýně a až do vypuknutí druhé světové války jich vzniklo celkem 19 (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

50. léta znamenala rozmach waldorfského hnutí na světové úrovni. V 70. letech ve světě existovalo kolem 70 zařízení tohoto typu, dnes je možné odhadovat jejich počet na 500 (Janík, 2005).

Na území České republiky se waldorfské školy objevily až po roce 1989, a to v Písku (1990), v Příbrami a Ostravě (1991), v Pardubicích, Praze, Semilách (1992). V Brně se podařilo založit waldorfskou školu až v roce 1999 (přispěním brněnské W alternativy, občanského sdružení pro podporu waldorfské pedagogiky) (Janík, 2005).

1.6 Daltonské vyučování

1.6.1 Helena Parkhurstová

Helena Parkhurstová se narodila 8. 3. 1886 v malém městečku Durand ve Wisconsinu, už od útlého dětství se chtěla stát učitelkou, asi navzdory vzdělávacímu systému, který ji samotnou nebavil. Roku 1904 začala vyučovat na jednotřídní škole ve Watrville, tradiční třídu proměnila podle svých představ – k zemi přišroubované lavice nahradila pohyblivými skupinami stolů, zavedla týdenní a měsíční plány, dovolila se volně pohybovat žákům po třídě a spolupracovat ve skupině nebo s partnerem (Janík, 2005). Roku 1911 začala pomocí svého laboratorního plánu organizovat vyučování 8 - 12letých žáků, aby se vyrovnala s jejich individuálními problémy a umožnila jim individuální postup podle jejich schopností. Pak pobývala čtyři roky v Evropě, kde spolupracovala s Marií Montessori a prohlubovala své pedagogické vzdělání (Singule, Rýdl, 1988). V roce 1920 zakládá ve městě Dalton ve státě Massachusetts vyšší koedukovanou školu a poprvé uvádí do praxe daltonský laboratorní plán. O rok později absolvuje úspěšné přednáškové turné po Anglii (Janík, 2005).

V roce 1922 vydává Parkhurstová svoji knihu *Výchova podle Daltonského plánu*, která se stává doslova pedagogickým bestsellerem. Ve 40. letech přestává šířit myšlenky daltonského plánu a zaměřuje se pouze na vedení daltonské školy v New Yorku. Dále se věnuje kurzům k daltonskému plánu a pracuje na knihách o Marii Montessori a svém životopisu, které nedokončila. V červnu roku 1973 umírá (Janík, 2005).

1.6.2 Principy daltonského vyučování

Hlavní principy této vyučovací metody jsou volnost, svoboda, spolupráce, odpovědnost a samostatnost. Svoboda je základním principem daltonské školy. Dovolí žákovi, aby nerušeně pracoval na tématu, které si zvolí, aby se ponořil do zkoumání a řešení problémů, aniž by plýtvat svými silami a byl vytrhován zvoněním a nucen přeorientovat svou pozornost.. Dovoluje žákovi pracovat svým tempem, dobrovolně si

volit činnosti a organizoval si práci (Svobodová, Jůva, 1996). Zdůrazňuje se spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí (Průcha, 2004). Skutečný společenský život je víc než kontaktem, je spoluprací a interakcí. Škola nemůže odrážet sociální zkušenost, která je plodem života společnosti (Singule, Rýdl, 1988).

Autonomií žáka se myslí vzbuzení jeho zájmu a jeho zodpovědnosti. Žáci očekávají, že výuka bude přizpůsobena jejich potřebám. Odlišný didaktický přístup k jednotlivým žákům je jednou z podmínek odbourání frontální výuky ve třídě. Pod dohledem učitele se z žáků stávají sebevědomí jedinci zodpovědní sami za sebe (Röhner, Wenke, 2003).

Pensum je důležitým znakem daltonské školy. Je v povinnosti učitele konstruovat pensa a je v povinnosti žáka tato pensa plnit. Učitel zde vstupuje do role pomocníka poradce. Podle Parkhurstové mají být žák i učitel, oba ve stejné míře, vázáni smlouvou (Contract). Smlouva jako jeden z pojmů daltonského vyučování znamená plán pro celoroční práci. Poskytuje žáku přehled o učivu a definuje mu cíl, jehož má dosáhnout. Krátkodobější je úkol (Assifnement), který postihuje měsíční práci. Pro týdenní práci slouží období (Periode) a pro denní práci je určena jednotka (Unit) (Janík, 2005).

1.6.3 Organizace daltonského vyučování

Vyučovací jednotkou není hodina, ale vlastní výkon žáka. Je sice zachován rámcový rozvrh učebních hodin, ale ten slouží spíše pro učitele. Prostorové rozmístění předpokládá existenci soustavy laboratoří, odborných pracoven, soubor pomůcek a doplňující literatury, které vedle běžných učebnic umožňuje žákům samostatnou práci (Solfronk, 1991). Do každé laboratoře by měl být ustanoven jeden odborník na daný předmět. Součástí školy je knihovna. Knihy by měly být rozděleny do laboratoří podle předmětů. Je dobré mít učebnice, ale taktéž knihy pro dospělé (Singule, Rýdl, 1988).

Učitel má funkci především jakéhosi rádce, který nepřednáší a nevykládá žákům učební látku, ale pomáhá jim při samostatném studiu, připravuje pro ně učební problémy a zkouší je. Nepřímo řídí žáky také sestavováním pracovních poukazů, tj. jakýchsi pracovních návodů pro samoučení (Solfronk, 1991).

Žáci pracují samostatně a individuálně. Mohou se sice sdružovat do skupin, ale většinou je způsob jejich studia, osvojování poznatků ponecháno jim samým. Pouze některé předměty (hudební výchova, výtvarná a tělesná výchova, ruční práce) jsou vyučovány hromadně ve třídách. Většinou ale pracují samostatně podle svých zájmů, schopností a nejsou nijak vázáni svou příslušností k nějaké skupině (Solfronk, 1991).

Vysvědčení je většinou jen stručným popisem celkového procesu výuky zaměřeného především na kognitivní vývoj, mělo by seznámit se základním učebním programem a součástí by mělo být žákovo portfolio s pracemi, na které je pyšný (Röhner, Wenke, 2003).

1.6.4 Vývoj daltonských škol ve světě a v České republice

Daltonský plán se uplatnil hlavně v Anglii a USA, ale i v zemích, kde doznal i určitých změn – Japonsko. V Německu našel méně příznivců, protože zde se setkal již s rozvinutým reformně pedagogickým prostředím (Svobodová, Jůva, 1996). Také dochází k rozšíření daltonského plánu do Indie, Austrálie a na Nový Zéland (Röhner, Wenke, 2003).

Zastřešující mezinárodní organizací je Dalton international, v jejím vedení jsou zastoupeny země celého světa. Tato organizace si klade za cíle podporovat inovace daltonské výuky, podporovat výměnu odborných poznatků na mezinárodní úrovni, podporovat rozvoj škol, organizovat konference, vytvářet interaktivní kontakty, rozvíjet výcvikové programy a rozvíjet internetový časopis (www.daltoninternational.org).

V České republice už před válkou existovalo několik daltonských škol. V rámci spolupráce mezi Brnem a Utrechtem se v Brně od roku 1992 daltonská výuka rychle rozvíjí. Asociace českých daltonských škol byla založena brněnskými pilotními školami v roce 1996. Od té doby pracují brněnské daltonské školy na rozšiřování daltonského hnutí. V současné době aplikuje tuto metodu vzdělávání ve městě Brně více než deset škol daltonský plán (Röhner, Wenke, 2003).

1.7 Pedagogika Jenského plánu

1.7.1 Život Petera Petersena

Narodil se 26. června 1884 v Grossenwiehe u Flensburgu jako nejstarší ze sedmi statkářských dětí. Početná rodina formovala jeho charakterové rysy – cílevědomost, houževnatost, vážnost i náročnost na sebe i na druhé. Navštěvoval vesnickou školu, která na něm zanechala pozitivní vzpomínky. Po absolvování gymnázia vstupuje na lipskou univerzitu, zde studuje filozofii, psychologii, historii, ekonomii a anglistiku. Na jeho příštím vývoj měli vliv Wilhelm Wundt a Karl Lamprecht. Na prahu 20. století se dostává jako středoškolský profesor do Hamburku, jenž je centrem reformismu. Zde poznává snahy o výchovu vycházející z dětské přirozenosti, která zdůrazňuje samostatnost a spolupráci. Rodí se tak plán „vnitřní reformy školy“, který se stává celoživotním posláním. Do centra pozornosti se mu dostává idea školního společenství, pospolitosti, ve které by těsně spolupracovali žáci, učitelé a rodiče (Svobodová, Jůva, 1996). Roku 1923 byl povolán jako profesor na univerzitu v Jeně, kde převzal katedru pedagogiky po odchodu W. Reina. Odmítal však jeho pedagogickou teorii i praxi, která vycházela z herbartismu a navázal na myšlenky Rousseaua, Pestalozziho a Fröbla. Při univerzitě v Jeně realizoval svoje pedagogické elementy v oblasti netradičně sestaveného vyučování a zřídil pokusnou školu podle tzv. jenského plánu. Setrvává zde až do své smrti 21. března 1952 (Rýdl, 1994).

1.7.2 Jenský plán podle Petera Petersena

Petersen vychází z představy, že jedinec se rozvíjí v podstatě sám díky vnitřním silám, daných přírodou. Výchova, která dělá z jedince člověka je vlastně „pomoc při rozvoji“. Učitel jako „dospělý vedoucí“ zaujímá místo pozorovatele, který stojí za dětmi, studuje je a každé dítě miluje v jeho osobitosti a snaží se je podporovat podle jeho možností. Pojímá člověka „takového, jaký je“, v jeho individuální a sociální dimenzi, tj. realisticky. Petersen vycházel z Fröblovy pedagogiky, že celý lidský život je výchovou, a tak staví systém otevřený (Svobodová, Jůva, 1996).

Základem této dnes funkční pedagogické koncepce je pojetí výchovy jako funkce společenství a teze, že člověk poznává a získává pro život potřebné sociální a etické vlastnosti jen činnostmi a jejich ověřováním ve společnosti (Hrdličková, 1994). Společenská škola Petersena má vycházet z modelu rodinné výchovy a rodinného působení na dítě. Přitom rodiče zde měli být nahrazeni „obcí“, která udává míru pospolitého života (Rýdl, 1994).

Petersen kritizuje tradiční školu především kvůli formálnímu rozdělení žáků do tříd, rozdělení výuky na tradiční předměty a rigidní rozvrh, nevhodnost uspořádání třídy a známkování. Ve své koncepci jenského plánu přichází s konkrétními návrhy na řešení těchto nedostatků. Rozdělení žáků do ročníků nahrazuje rozdělením do věkově různorodých kmenových skupin, rozvrhy učiva nahrazuje týdenním plánem práce a nabídkou kurzů. Třidu uzpůsobenou pro frontální výuku přetváří ve školní světnici, vybavenou spoustou podnětného učebního materiálu. Zámky nahrazuje charakteristikami, které slovně vyjadřují žákův vývoj. Žáka chápe v jeho celosti, v jednotě těla, duše a ducha a usiluje o rozvoj jeho osobnosti (Janík, 2005).

Školní pospolitost znamená přirozenou skupinu, jež může nabývat různých podob (skupiny podle věku, kmenové skupiny, pracovní skupiny, úroňové skupiny). Každé individuum se však rozvíjí podle svého vlastního zákona (Janík, 2005).

1.7.3 Organizace vyučování jenského plánu

Na místo třídy v ročníku je jenským systémem založena kmenová skupina, z níž každá v sobě pojímá tři bývalé ročníky a vytváří nový spolek. Petersen rozdělil kmenové skupiny podle následujícího vzoru:

- spodní skupina – 1. – 3. školní rok,
- střední skupina – 4. – 6. školní rok,
- vyšší skupina – 7. – 8. školní rok,
- skupina mládeže I. – 9. – 10. školní rok,
- skupina mládeže II. – 11. – 12. školní rok (Rýdl, 1994).

Základními druhy školního zaměstnání je rozhovor, hra, práce a slavnost. *Rozhovor* je pořádán v kruhu či posluchačském bloku. O předmětu rozhovoru je nutno

naprosto svobodně, volně a otevřeně diskutovat. *Hra* má vedle podoby volné hry v místnosti, vybavené jako herna, také formu didaktických, vyučovacích, či jinak řízených her, mezi něž patří také hry vizuální (dramatizace, loutkové hry, představení). *Práce* je základní formou výuky všech předmětů. Většinou se využívá skupinového vyučování, žáci ovšem vytvářejí skupiny zcela volně a spontánně. Vedle skupin je výuka organizována také v tzv. kurzech, jež mají tvar vnější diference. Petersen uvádí kurzy úvodní, úrovněvé, zaškolovací, volitelné a zvláštní kurzy. *Slavnost* je buď organizována učitelem nebo žáky. Náplní je program, dramatizace, či představení (Solfronk, 1994). Na základě množství emocionálních prožitků, které slavnost provází dochází k posilování vzájemných vztahů v kolektivu, rozvíjí citový život a vytváří prostor pro určitý druh sebevyjádření (Hrdličková, 1994).

Týdenní plán obsahuje jak aktivity určené pro práci v kmenových skupinách, tak i individualizované aktivity určené každému žákovi. Po společném ranním rozhovoru nastává práce v kmenových skupinách. Žáci zde pracují zejména na plnění úkolů v rámci společných projektů a připravují se na páteční společnou slavnost. Nacvičují tak dramatizační scénky, kratší hudební vystoupení apod. (Kasper, 2007).

Aby učivo žáka v jenské škole motivovalo, musí odpovídat jeho okruhu zájmu. To znamená, že musí alespoň částečně navazovat na dosavadní zkušenosti a znalosti. Vyučovaná problematika musí mít vztah k jeho přirozenému světu. Učivo je tak problémem, který vybízí k řešení a dalšímu zpracování. Jenské školy usilují o to, aby obsah učiva rozvíjel klíčové kompetence žáka, a tak se stával nástrojem k poznání světa, tzv. klíčem ke světu. Jestliže učení je v jenských školách nahlíženo jako získávání zkušeností v rámci všech pěstovaných aktivit, tj. rozhovoru, hry, práce a slavnosti, pak je nutné, aby nebylo organizováno do běžného rozvrhu, ale umožňovalo adekvátní střídání individuální, skupinové a hromadné výuky. To se děje u každého žáka s ohledem na jeho zájmy, schopnosti i momentální výkon pomocí tzv. týdenního plánu. Každý žák se jím řídí (Kasper, 2007).

Škola je založena na rodinném principu, kde je pojata idea školní obce, kterou tvoří děti, rodiče a vychovatelé. Provádí se volnější uspořádání rozvrhu hodin se zvláštním ohledem na začátek a konec týdne, zážitky dětí, na působivé aktuální události

a změny v přírodě. Je „školou bez nucení a trestů“, snaží se pomocí vlastních zákonů, návyků a dobrých mravů o pěstěný vzájemný život (Single, Rýdl, 1988).

1.7.4 Jenské školy ve světě

Dnešní jenské školy jsou nejvíce v Nizozemsku, asi 250 škol. Zatímco v Německu je jich jen malý počet. V samotné Jeně byla v roce 1990 vytvořena „vzorová škola“ jenského plánu (Průcha, 2004).

1.8 Freinetovská pedagogika

1.8.1 Život a myšlenky Celestina Freineta

Celestin Freinet se narodil 15. října 1896 v rodině jihofrancouzského rolníka. Charakterové vlastnosti a osobnostní rysy Freineta byly formovány chudým venkovským životem, tvrdou prací v hospodářství, ale i veselými slavnostmi a otevřeným, přímým způsobem života malé obce. Jeho názory na dítě nevycházely jen ze studia Rousseauova díla, ale především z poznání zdravého rozumu, logičnosti a otevřenosti, tvořivosti a nestrnulosti, ze vztahu k přírodě a neskonalé důvěry v život. Od ledna 1920 začal Freinet působit jako učitel na dvoutrídni venkovské škole v Barsur-Loup. Od počátku vyhlásil boj dvěma nepřítelům, a to vlastnímu fyzickému handicapu jako pozůstatek z války, a tradičním vyučovacím metodám, které staví dítě do role pasivního a tichého partnera (Rýdl, 1990).

V roce 1923 odmítl Freinet místo profesora střední školy a zůstal věrný své chudé venkovské škole. Začal být přímo posedlý myšlenkou, že za pomoci lepšího vzdělání odstraní sociální bídu masy pracujících obyvatelstva. Návštěva v Sovětském svazu ho přesvědčila o správnosti ideje, že výchovou a vzděláním lze zlepšit život pracujících (Rýdl, 1990).

Freinet hledá nové vyučovací postupy, které si neustále ověřuje a současně obohacuje z reformně pedagogických zdrojů. Při hledání nových aktivizujících metod školní práce vycházel Freinet z analýzy dětského poznávání skutečnosti. V tom procesu rozlišoval tři etapy: smyslový kontakt, postupné začleňování a posléze aktivní podíl

na realitě. Z toho vyplývá, že chce nalézt takové formy školní činnosti, které se budou zakládat na aktivní spoluúčasti a samostatného tvoření dítěte. Činnost dětí počíná stimulovat školní tiskárnu. Děti samy své texty připravují, vyrábějí a distribuují (Svobodová, Jůva, 1996).

Postupně se vytvářela celá síť škol a učitelů, jež pracují freinetovskými technikami a vytváří se tak silné dynamické hnutí, jež nese název Moderní francouzská škola (L'école Moderne Françoise). V roce 1928 zahrnuje 80 spolupracujících škol, to i za hranicemi Francie. Pořádají se pravidelné kongresy freinetovských učitelů, letní pedagogické stáže (Hrdličková, 1994).

Freinet se stal v nepříznivé politické situaci předmětem kritiky a je odvolán ze školy v Saint-Pail, tak staví novou vlastní školu, která je po architektonické stránce zcela vyhovující jeho pojetí výchovy. Další aktivity jsou však zastaveny válkou, je to období poměrně dlouhé pedagogické nečinnosti. Po roce 1945 vydává svoje odborné práce a až do konce svého života působil se svojí ženou ve výchovném ústavu ve Vence, odkud řídil organizační práci hnutí (Hrdličková, 1994). V roce 1966 Freinet umírá, zanechává za sebou pedagogický odkaz, který je dodnes předmětem trvalého zájmu (Svobodová, Jůva, 1996).

1.8.2 Obecné principy freinetovské pedagogiky

Freinetova pedagogika vychází z kritiky tradiční školy. Vytýká jí, že je pasivní, že jednostranně rozvíjí intelekt a zanedbává citovou a volní stránku jedince a že je pro dítě málo přitažlivá, nezajímavá a mnohdy i nudná. Freinetova pedagogiky akceptuje individuální aspekt výchovy, vidí ho však vždy v sociálním kontextu, v jednotě cílů individuálních a sociálních. Je třeba aby se dítě rozvíjelo k podobě silného a neohroženého člověka, který je připraven pro společnost plodně pracovat a přispívat tak pro její vyrovnaný a harmonický rozvoj bez egoistických postranních úmyslů a zájmů (Svobodová, 1996).

Základním principem, na kterém staví Freinet svůj výchovný systém, je aktivnost. (Svobodová, Jůva, 1996). Další z principů je uložen ve větě: „Z života pro život prací.“ Práce jako projev aktivity je zde prostředkem rozvoje dítěte. Dítě má

možnost práci si zvolit, neboť má právo na svobodný rozvoj. Koncept C. Freineta stejně jako koncept M. Montessori není ve své podstatě konceptem učebním. Jde o koncept optimálního vývoje dítěte. Princip práce je v praxi manifestován takovou výukou, při níž žáci mohou sami jednat – objevovat, zkoumat. Mají právo na to, aby důležité zkušenosti s tímto světem učinili sami. Žáci jsou iniciátory a organizátory svých vlastních učebních procesů, tzn. že si práci do značné míry organizují sami a spolurozhodují o tom, jakými činnostmi se budou zabývat. Rámec jednotlivých předmětů je zpravidla zrušen a žáci různého věku mohou pracovat v různě početných skupinách (Janík, 2005).

Zcela zásadním principem je svobodné vyjádření. Svobodné vyjádření je spontánní, necenzurovanou výpovědí dítěte a může se projevovat v mnoha podobách – psaní, malování, básně, zpěv, tanec, dramatika atd. (Janík, 2005).

1.8.3 Organizace výučování

Děti jsou soustředěny ve třídách, ale tradiční vyučovací hodiny jsou odstraněny. Vyučování se uskutečňuje pomocí společných záměrů, pomocí skupinové a individuální práce. Předem není tvořený pevný učební plán a je odstraněno hodnocení známkami, i když kontrola výkonů zůstává zachována. Žáci si z velké části v celku určují sami, jakými činnostmi a vědními oblastmi se budou zabývat. Protože si děti mají řídit chod třídy samy, je pro tyto účely zvolena třídní rada a nástěnné noviny, prostřednictvím nichž vyjadřují svoje názory (Rýdl, 1990).

Charakteristické je uspořádání školní třídy, která je mnohostranně rozčleněným pracovním prostorem. Neexistují pevně zakotvené lavice, jen stolky a židle, se kterými se dá hýbat. Členěný prostor třídy slouží např. pro různé kolektivní či skupinové aktivity dětí. Po obvodu třídy jsou nejrůznější police pro skladování žákovských prací, vyučovacích materiálů, kartoték, pracovních sešitů apod. V každé třídě je odborná knihovna. Druhá část třídy je označována jako ateliér, součástí je ateliér pro tisk. Tam je umístěna tiskárna, kde je k dispozici tiskařský list, papír, barvy, sazárna. K dalším prostorám patří různé druhy ateliérů např. pro modelování, malování, různá

přírodovědecká pozorování a pokusy, vaření, umělecké činnosti apod. (Hrdličková,1994).

Žáci si tvoří tzv. volné texty, to znamená, že děti píšou, pokud cítí potřebu, o tématu, které si sami zvolili. Jednou denně nebo i vícekrát za týden jsou volné texty ve třídě předčítány. Děti společně vyberou texty, určené k tisku, opraví je a společnými silami je vytisknou (Rýdl, 1990).

Ve Freinetově škole se již v roce 1924 objevuje školní tiskárna, kterou je možné fixovat vyjádření dětí. Volně zpracovaný text získává vtištěním větší váhu a význam, hlavně tím, že je zveřejněn pro všechny spolužáky, učitele, rodiče, či děti jiných škol, se kterými probíhá korespondence. Slouží ke spolupráci, k akceptování ostatních, jež vlastně začíná u sebe sama. Smysl školní korespondence je vyjádření dítěte, nemá-li se stát samoučelným, musí opustit hranice třídy, musí dojít ke konfrontaci s jiným prostředím. Takto se přirozeně rozšiřuje sociální okolí dítěte, což mu přináší řadu pozitivních skutečností. Freinet zdůrazňuje i volbu partnera pro dopisování, stanovují se tím určitá kritéria a pravidla této volby. V neposlední řadě jsou důležité školní noviny, které by měly věrně odrážet život třídy a slouží především k zvládnutí školní korespondence, kdy je text třeba uspořádat dle určitých hledisek do výběru (Hrdličková,1994).

Freinetova pedagogika dává dítěti možnost volby a volnost v projevu, ale pokládá tuto metodu za nástroj k postupnému vytváření disciplíny a vnitřní kázně. Nepovažuje se za školní anarchismus, naopak vyžaduje hodně kázně a pořádku, jež má své základy v samotném charakteru výchovné práce. Sankce a tresty považuje Freinet za pedagogický omyl a vážnou chybu (Hrdličková,1994).

1.8.4 Freinetovské školy ve světě a v České republice

Hnutí moderních škol rozvíjejí dvě mezinárodní organizace: ICEM (Institut pro spolupráci v moderní škole) v Cannes a OCCE (Ústřední byro pro spolupráci ve škole) v Paříži. Freinetovsky orientované skupiny učitelů působí dnes ve více jak 40 zemích na světě (Svobodová, Jůva, 1996).

Ve Francii se k těmto principům hlásí desítky tisíc pedagogů. V Čechách bohužel dosud neexistuje ani jedna freinetovská škola, přestože zde působí školy waldorfské, montessori, nebo daltonské. Freinetovská pedagogika stála a u nás stále stojí stranou hlavních reformních tendencí ve vzdělávání. Už ve 20. letech 20. století Freinet předjímal některé aspekty tvůrčího psaní nebo mediální výchovy, i když jim dával jinou funkci a smysl (Sárközi, 2004). Dále jsou také školy kromě Francie hojně rozšířeny v Belgii a Nizozemsku (Průcha, 2004).

1.9 Moderní alternativní školy

1.9.1 Definice termínu moderní alternativní školy

Termínem se označují souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (Montessori školy, Waldorfské školy, atd.) a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní) (Průcha, 2004).

1.9.2 Charakteristika moderních alternativních škol

Moderní alternativní školy se vyznačují značnou dynamičností. Na rozdíl od klasických reformních škol, které působí většinou v rámci své striktně vymezené koncepce a ustálených zkušeností, jsou tyto moderní školy méně dogmatické a více flexibilní (Průcha, 2004).

V činnosti těchto škol lze najít paralely k názorům klasické reformní pedagogiky, které jsou zčásti také přejímány, avšak často jsou uplatňovány ještě radikálněji. Jde zejména:

- silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy;
- odmítání honby za učenými výsledky a konkurenčního napětí mezi žáky;
- časté využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely;
- flexibilní seskupení dětí ve výuce a omezení frontální výuky;
- odstraňování hranic mezi vzdělávacími předměty a uplatňování projektové výuky (Průcha, 2004).

V České republice se v posledních letech nejvíce uplatňuje Angažované učení, Škola hrou, Integrované učení, Zdravá škola, Projektové vyučování, Otevřené vyučování, Dramatická výchova (Svobodová, Jůva, 1996).

1.9.3 Angažované učení

Je způsob vyučování, v němž má hlavní slovo žák, který je aktivní, má zájem o problém, pracuje samostatně a s chutí, je vtažen do práce a učí se rád. Klade se důraz na pozitivní vnitřní motivaci, která vede žáka k tomu, že se chce angažovat, chce něco sám skutečně udělat pro splnění určitých cílů. Není k práci nucen, nepíše se písemky a není třeba zkoušet. Hodnotí se ústně a žák několikrát za den zažije příjemný pocit z pozitivního hodnocení své práce a práce ve prospěch druhých. Za vznikem tohoto směru stojí Stanislav Červenka, který je i předsedou občanského sdružení Přátel angažovaného učení (PAU), jež sdružuje členy, učitele a stoupence angažovaného učení (Svobodová, Jůva, 1996).

1.9.4 Škola hrou

Iniciátorem tohoto směru je Tomáš Houška, který napsal knihu Škola je hra!. Důvodem bylo zjištění z rozhovorů s dětmi, které ho ujistily, že to, co je odrazuje od školy, není učení, ale pasivita, nuda, únava, nedostatek činnosti, nedostatek pohybu. A tak Houška uvádí zásady, které v naší škole scházejí:

- Princip iniciace - vyprovokovat zvědavost dětí, přirozenou schopnost učit se, aktivizovat a probouzet trvalý zájem.
- Princip primárních informací – stálým používáním se vyčlení základní informace, na nichž je možné stavět. Jsou to vědomosti a dovednosti, které děti budou potřebovat bez ohledu na jejich pozdější zaměření.
- Princip učení v druhém plánu - obsah učebních plánů převedený do soustavy her má ve druhém plánu učení, nezáměrné získávání informací i dovednosti.
- Princip kontinuity - proces učení neprobíhá v určeném čase, ale neustále, ve škole i mimo ni. Zajímavá práce ve škole naučí děti najít jejich místo v životě a pochopit význam reálného „ted' a tady“.

- Princip kreativní aktivizace – snění, představivost, tvůrčí schopnosti nesmí dítě ve škole ztratit, ale mají být podporovány a pěstovány.
- Princip bezpečí a lásky – citová jistota podporuje efektivní práci a klidné a laskavé prostředí školy učí děti ohledům a citlivému vztahu k ostatním lidem (Svobodová, Jůva, 1996).

1.9.5 Integrované učení

Je alternativní metodou školní práce a znamená spojování a propojování učiva, poznatků a informací. Podle Jaroslava Kotála jsou stěžejními předměty na základní škole český jazyk a matematika. Ostatní předměty je možno volně členit a spojit podle jejich vzájemných souvislostí. Znamená to pracovat tvořivě s rámcovým plánem, změnit metody a formy školní práce. Je zapotřebí jiného školního vybavení, jinak upravit třídu, upravit školní prostory a nelze upotřebit tradiční učebnice. Snahou integrovaného vyučování je vytvořit ve třídě prostředí, které je pro dítě podnětné, které je aktivizuje a inspiruje k učení a umožňuje mu svobodně se projevovat bez obav z neporozumění a neúspěchu (Svobodová, Jůva, 1996).

1.9.6 Zdravá škola

Podstatou projektu Zdravá škola je vytvoření zdravého prostředí v našich školách a výchova ke zdravým životním návykům a chování. Zdraví není pojímáno pouze jako nepřítomnost nemoci, jako něco odděleného od člověka. Je to celkově dobrý životní pocit, který člověk prožívá v rovině tělesné, duševní i sociální. Samozřejmostí školní práce je zde snaha probouzet v žácích radost tvořit a poznání, uspokojovat jejich potřebu po smyslu učení a počítat s jejich spoluúčastí na dotváření obsahu a formy výuky. Pamatuje se také na kantory, na naplnění jejich potřeb a ochranu před stresem (Havlíková, 1998).

1.9.7 Projektové vyučování

Cílem Projektového učení je řešit úkol, který je konkrétní, má smysl, je reálný, vychází ze života a po zpracování se do něj zase vrací. Práce na projektu dává žákům

možnost uplatnit se podle svých možností, spolupracovat s ostatními a být jim prospěšný, zažít pocit úspěchu, ale i vzdělání. Děti se učí nikoliv pro budoucí život, ale učí se žít právě teď, v tomto okamžiku. Učí se poznávat sebe i jiné, znát svou cenu a uplatnit se. Pro Projektové učení je podstatné, že děti mají vliv na výběr tématu, program není fixní a je otevřený, vychází z prožitků. Děti pracují samostatně, jsou do problému vtaženy a motivovány. Závěrem je výsledek projektu, jeho zveřejnění, zhodnocení a dán k dispozici ostatním (Svobodová, Jůva, 1996).

1.9.8 Otevřené vyučování

Otevřené vyučování vychází z několika principů, kterými jsou doplňovány a překonávány dříve prosazované zásady školního vzdělávání. Jedná se o humanizaci výuky, respektování individuálních předpokladů a potřeb, využívání poznatků neurodidaktiky, přechod od transmisivního ke konstruktivistickému pojetí výuky. Součástí otevřeného vyučování je inovativní kurikulum, nesoutěživé prostředí a činnost, za kterou jsou odpovědní učitelé, žáci i rodiče. Při volné práci mohou žáci sami rozhodovat o cílech, obsahu a průběhu svých učebních aktivit. Dále si do jisté míry sami volí i sociální formu, to znamená, že se rozhodují pracovat samostatně, ve dvojici nebo ve skupině. Takto poskytnutá svoboda umožňuje vychovávat žáky k samostatnému a odpovědnému jednání. Tím se rozvíjí schopnost být samostatně aktivní, správně komunikovat a spolupracovat (Václavík, 2007).

1.9.9 Dramatická výchova

Dramatická výchova se stala součástí vzdělávání dětí i studentů na všech stupních škol. Usnadňuje vhléd od společnosti, mezilidských vztahů a komunikaci. Humanizaci a demokratizaci školy napomáhá tím, že vede ke konkrétnímu jednání, osobnímu prožitku i odpovědnosti a vcítění se do role, do situace jiného člověka i celé společnosti. Hry zapojují fantazii, pěstují tvořivost i soustředění, rozvíjejí komplexně celou osobnost (Svobodová, Jůva, 1996).

2 Cíle práce a hypotézy práce

2.1 Cíle práce

Cílem práce bylo zjistit informovanost české společnosti o možnostech alternativního vzdělávání. Dílčím cílem bylo zmapovat názory veřejnosti na formu tohoto vzdělávání.

2.2 Hypotézy práce

V souvislosti s hlavním cílem práce a na základě sekundární analýzy prostudované odborné literatury a elektronických zdrojů vztahujících se k problematice možnosti alternativního vzdělávání byla stanovena hypotéza: *Rodiče upřednostňují vzdělávání ve standardních (běžných) školách dané vzdělávací soustavy před vzděláváním alternativním.*

K dílčímu cíli se vztahuje dílčí hypotéza: *Hlavním důvodem, proč rodiče upřednostňují vzdělávání ve standardních (běžných) školách dané vzdělávací soustavy před vzděláváním alternativním, je neznalost kurikula nabízené alternativy.*

3 Metodika

3.1 Použité metody a techniky sběru dat

V teoretické části bakalářské práce byla použita metoda sekundární analýzy dat. Analyzovány byly zdroje zabývající se problematikou alternativního vzdělávání, jeho historie, význam, funkce i samotný rozpor tohoto pojmu. V souvislosti s tématem bakalářské práce bylo konkrétněji přihlédnuto k charakteristikám nejčastěji se vyskytujících alternativních směrů a vzdělávacích programů, které se uplatňují v České republice a ve světě.

Pro sběr dat byla zvolena metoda dotazování, technika dotazník, jehož nespornou výhodou je rychlost, dostupnost, přehlednost a možnost kvalitního zpracování dat. Důraz byl kladen na stručnost jednotlivých otázek a srozumitelnost tak, aby nedocházelo ke zdržování dotazovaných a byla udržena jejich pozornost. Bylo položeno 14 otázek, které jsou stručné a výstižné, více otázek by podle názoru autorky působilo v souvislosti s tématem obtěžujícím dojmem. Respondentům byla zaručena anonymita.

V připraveném dotazníku se 14 otázkami bylo osm uzavřených otázek, na které byly předvoleny stručné odpovědi, respondent si vybral odpověď blížíící se jeho názoru. Dalších pět otázek bylo polootevřených a jedna otevřená otázka, zde byl nechán prostor dotazovanému k přesné odpovědi nebo vyjádření jeho preferencí a nenapovídala žádné řešení předem. Použitím filtračních otázek bylo dosaženo požadovaného výzkumného souboru. Otázky byly koncipovány v návaznosti na sebe. Byly krátké a lehce pochopitelné. Součástí byly i otázky identifikační, jež byly určeny ke zjištění věku, pohlaví a dosažení vzdělání respondenta. Doba potřebná k vyplnění byla stanovena přibližně na čtyři minuty. Osloveni byli respondenti prostřednictvím předškolních zařízení a institucí zabývajících se aktivitami pro rodiče s dětmi. Dotazník byl nabídnut klientům mateřských, rodinných center a mateřských škol prostřednictvím pracovníků a byl vyplněn rodiči z vlastního zájmu.

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

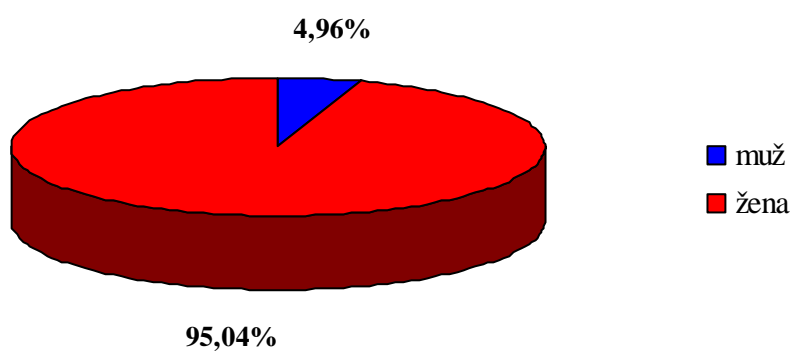
Dotazník (viz příloha) byl určen rodičům dětí v batolícím a předškolním věku v Jihomoravském kraji. Distribuce dotazníků byla zajištěna poštou a osobním předáním po předchozí telefonické dohodě s vedením instituce. Oslovenými institucemi byla mateřská centra, rodinná centra a mateřské školy v každém ze sedmi okresů Jihomoravského kraje. Z důvodů validity výzkumu byl zvolen víceúrovňový stratifikovaný výběr respondentů. Zastoupeny byly instituce ve městech i na vesnici. Zaměstnanci, vedení a samotní dotazovaní mateřských i rodinných center projevili vysoký zájem o spolupráci. V mateřských školách ochota předat dotazníky rodičům byla také aktivní, přesto respondenti nebyli k vyplnění dotazníků příliš sdílní. Celkem byly rozeslány a předány do rukou pracovníků zařízení 452 dotazníky. Z tohoto počtu bylo vráceno 288 vyplněných dotazníků, tudíž byla 64 % úspěšnost sběru dat. Pro výzkum však byly použity 282 dotazníky. Nepoužitelnost dotazníků spočívala především v neúplném vyplnění.

Dotazníkové šetření probíhalo v lednu a únoru 2008. Pro zpracování a vyhodnocení sběru dat budou použity tabulky a grafy v procentech.

4 Výsledky

Ke zpracování a vyhodnocování dat bude použito 282 (100 %) vrácené dotazníky. Na první otázku, která měla zjistit pohlaví respondentů, odpovědělo 95,04 % (268) žen a 4,96 % (14) mužů.

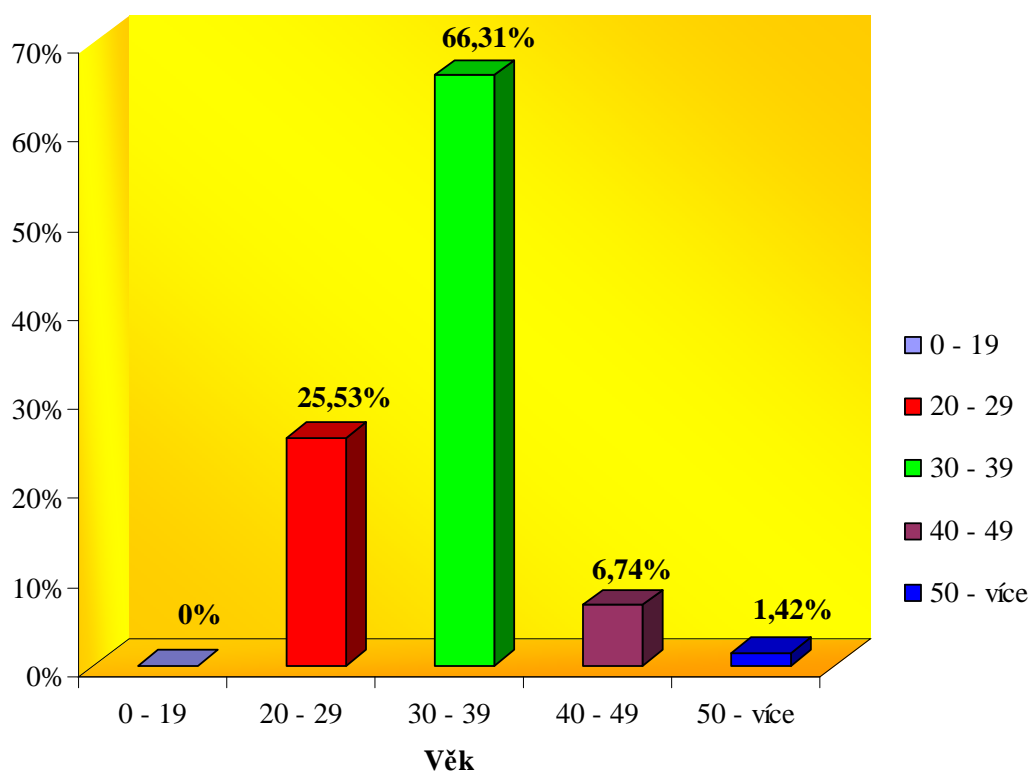
Graf 1: Struktura souboru podle pohlaví:



Zdroj: vlastní výzkum

Na druhou otázku dotazníku týkající se věku, odpověděla věková kategorie méně než 19 let nula respondentů, v další věkové kategorii od 20 do 29 let bylo zaznamenáno 25,53 % (72) tazatelů. Věk od 30 do 39 let se ukázal jako nejčastější věkovou kategorií respondentů v 66,31 % (187). Od 40 do 49 let bylo uvedeno v 6,74 % (19) respondentů a ve věkové kategorii 50 a více let to bylo 1,42 % (4) respondentů.

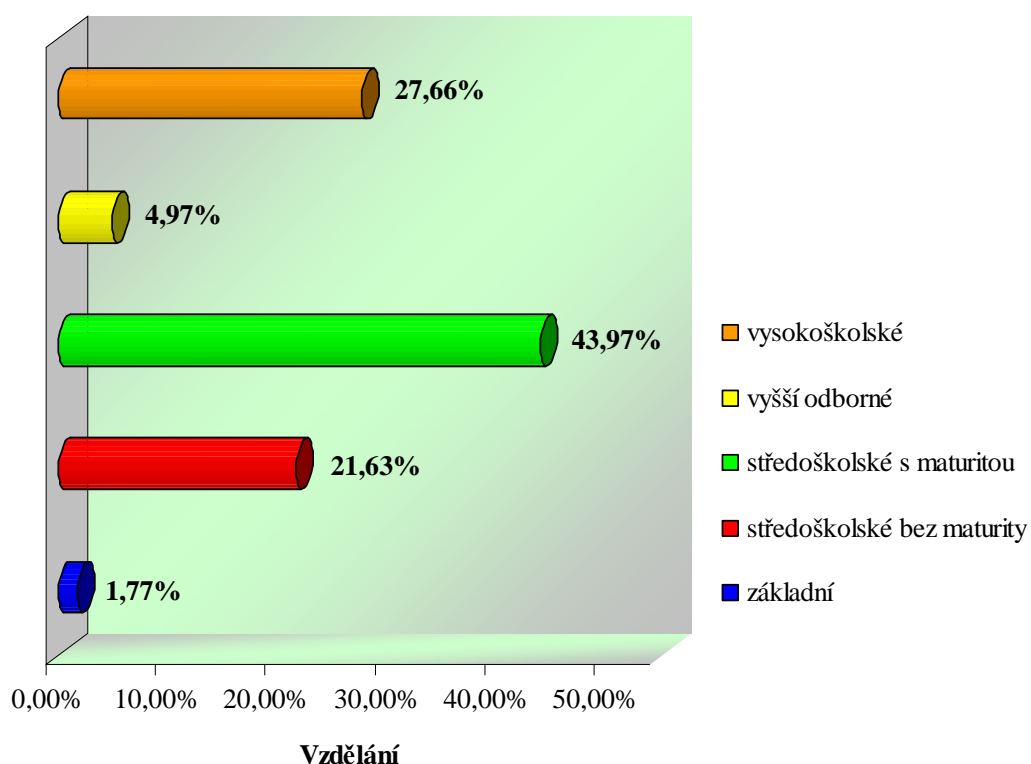
Graf 2: Struktura souboru podle věku:



Zdroj: Vlastní výzkum

Otázka třetí zjišťující údaje o nejvyšším dosaženém vzdělání dotazovaných ukázala, že 1,77 % (5) mělo základní vzdělání, 21,63 % (61) středoškolské vzdělání bez maturity a 43,97 % (124) bylo vzděláno středoškolsky s maturitou. Vyššího odborného vzdělání zaznamenalo do dotazníkového šetření 4,9 % (14) a vysokoškolského vzdělání 27,66 % (78) dotazovaných.

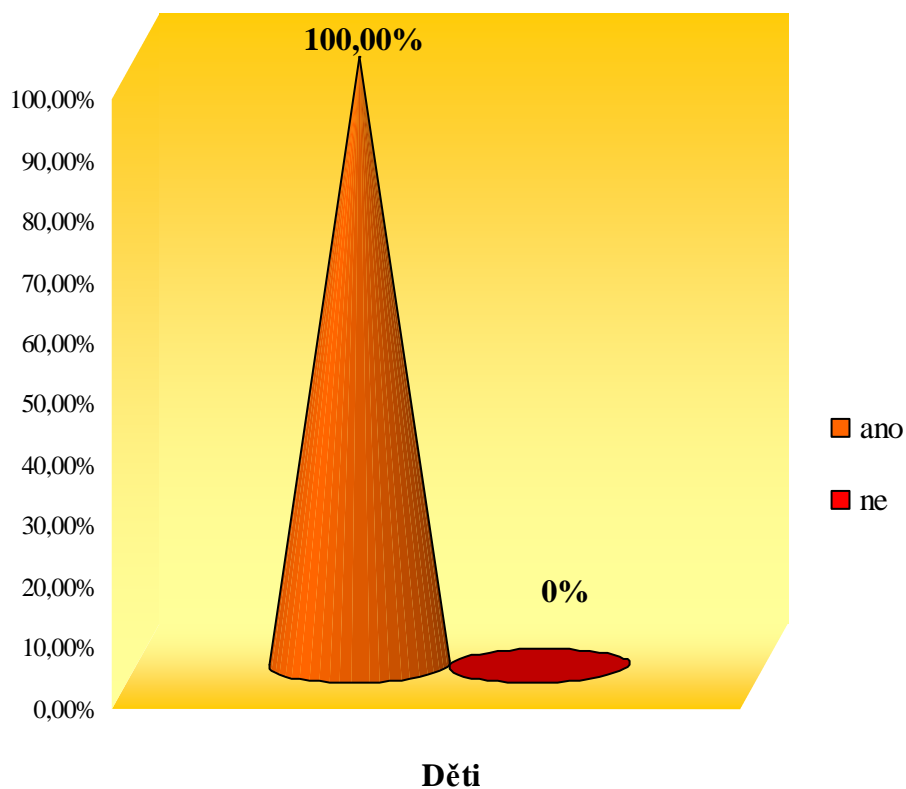
Graf 3: Struktura souboru dle nejvyššího dosaženého vzdělání:



Zdroj: Vlastní výzkum

Čtvrtou otázkou dotazníkového šetření byla filtrační otázka, která poukázala na respondenty, zda jsou rodiči. Ve 100,00 % (282) uvedli respondenti odpověď „ano, mám děti“. Tudiž na odpověď „nemám“ děti nebyla zaznamenána žádná odpověď.

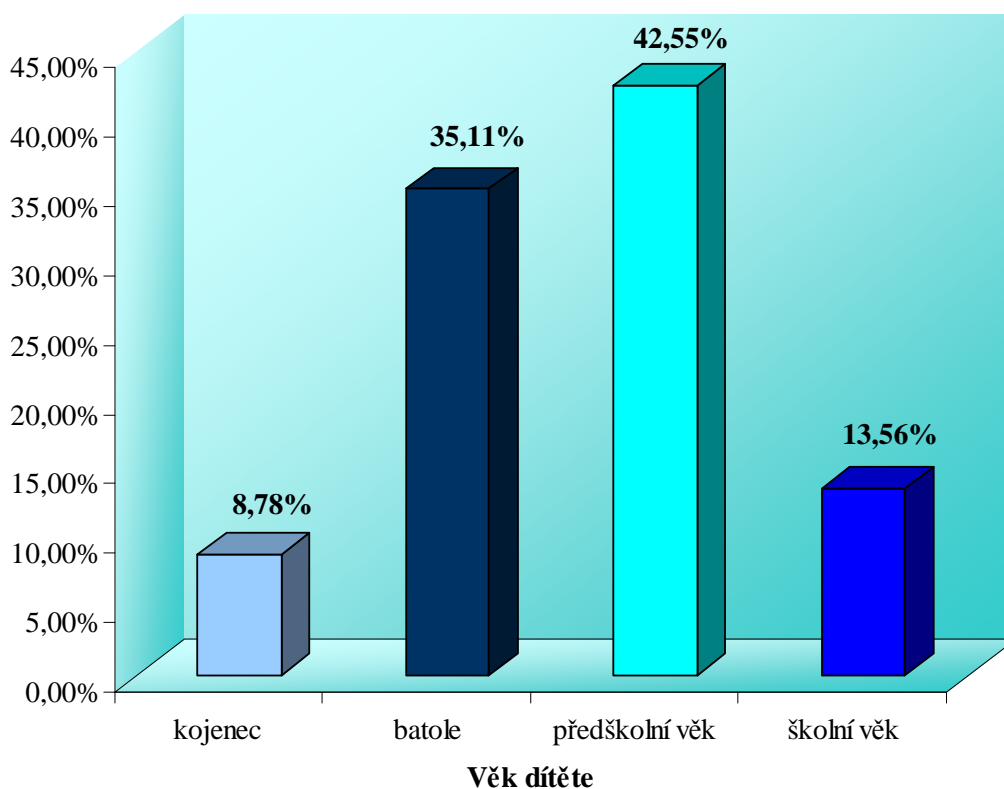
Graf 4: Struktura souboru podle toho, zda mají respondenti děti:



Zdroj: Vlastní výzkum

Další filtrační otázkou dotazníkového šetření byla: „V jakém je Vaše dítě věku?“. Z dotazovaných odpovědělo 8,78 % (33), že mají dítě v kojeneckém věku. Dalších 35,11 % (132) uvedlo batolící věk dítěte, 42,55 % (160) zaznamenalo předškolní věk dítěte a v 13,56 % (51) bylo školních dětí.

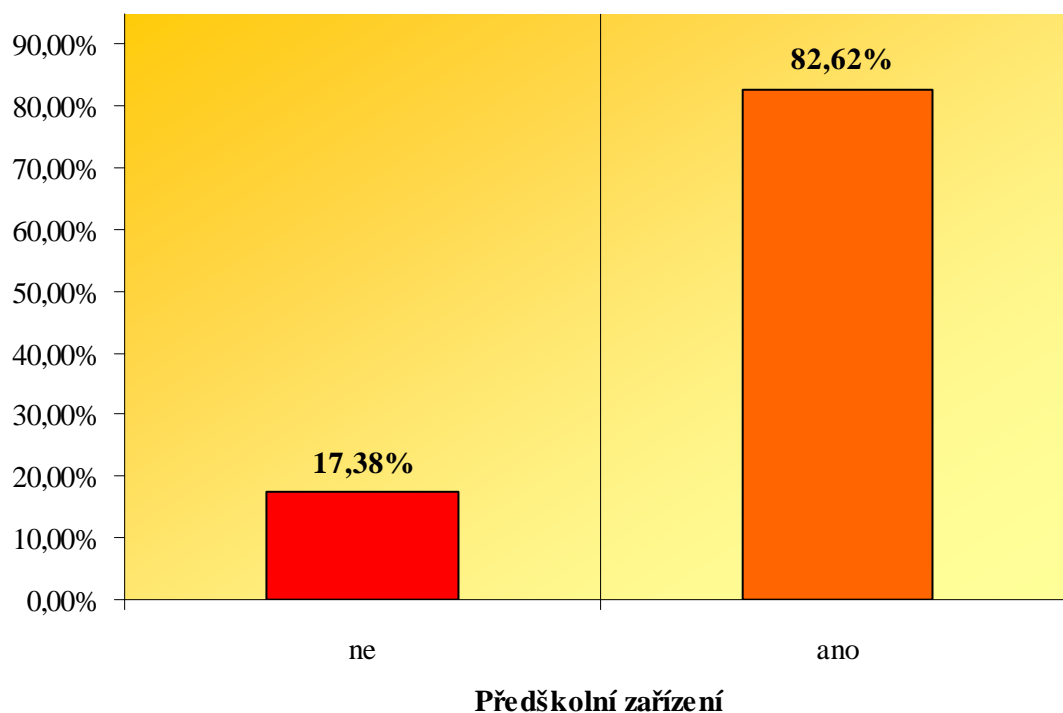
Graf 5: Struktura souboru dle věku dětí respondentů.



Zdroj: Vlastní výzkum

Na otázku číslo šest, *navštěvuje Vaše dítě nějaké předškolní zařízení*, odpovědělo 17,38 % (49) respondentů ne a 82,62 % (233) dotazovaných ano.

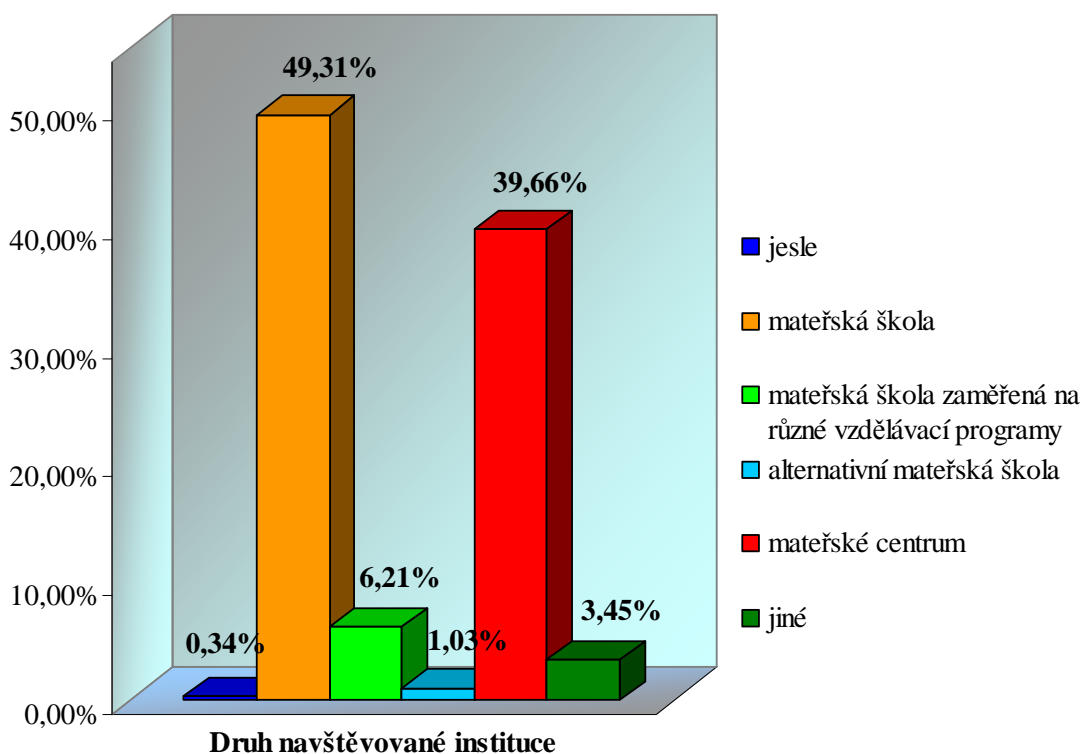
Graf 6: Struktura souboru podle docházky dětí do předškolního zařízení:



Zdroj: Vlastní výzkum

Součástí otázky číslo šest bylo zjišťováno, jaké předškolní zařízení navštěvuje dítě respondenta. V 0,34 % (1) byla uvedena navštěvovanost v jeslích, v 49,31 % (143) v mateřské škole. V 6,21 % (18) navštěvuje dítě dotazovaného mateřskou školu zaměřenou na vzdělávací programy např. Začít spolu, Zdravá škola apod. Mateřská centra navštěvují dotazovaní v 39,66 % (115) a jiná zařízení uvedlo 3,45 % (10) respondentů.

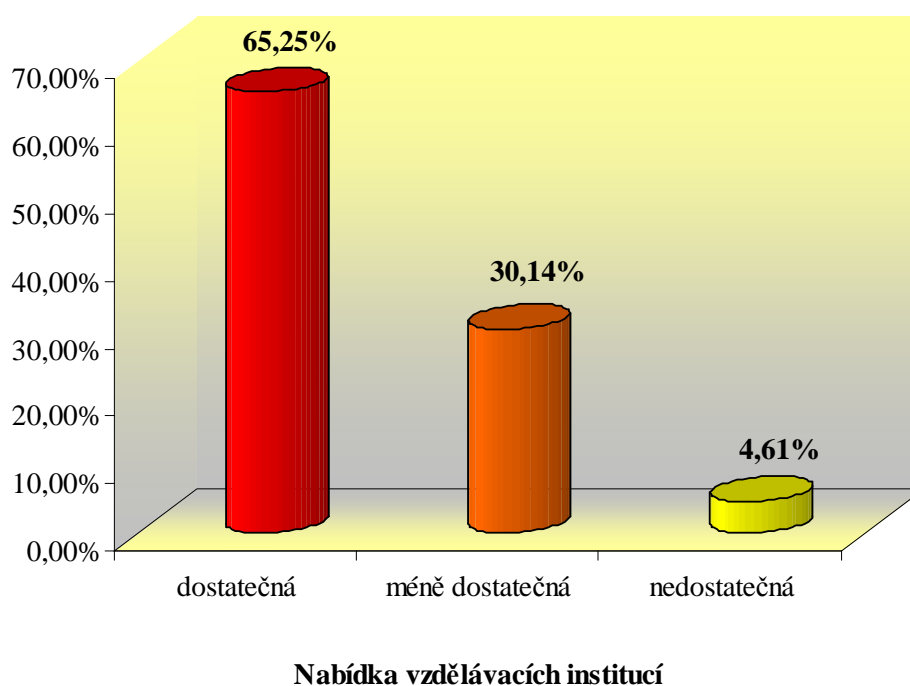
Graf 7: Struktura souboru podle druhu navštěvovaného předškolního zařízení dítěte:



Zdroj: Vlastní výzkum

Otázka číslo sedm, ve které byli respondenti tázáni: „*Považujete nabídku vzdělávacích institucí respektive síť škol ve Vašem regionu za dostatečnou?*“ Odpovědělo 65,25 % (184) respondentů, že považuje nabídku vzdělávacích institucí za dostatečnou. V 30,14 % (85) byla zaznamenána odpověď méně dostatečná nabídka zařízení a za nedostatečnou nabídku vzdělávacích institucí považuje 4,61 % (13) dotazovaných.

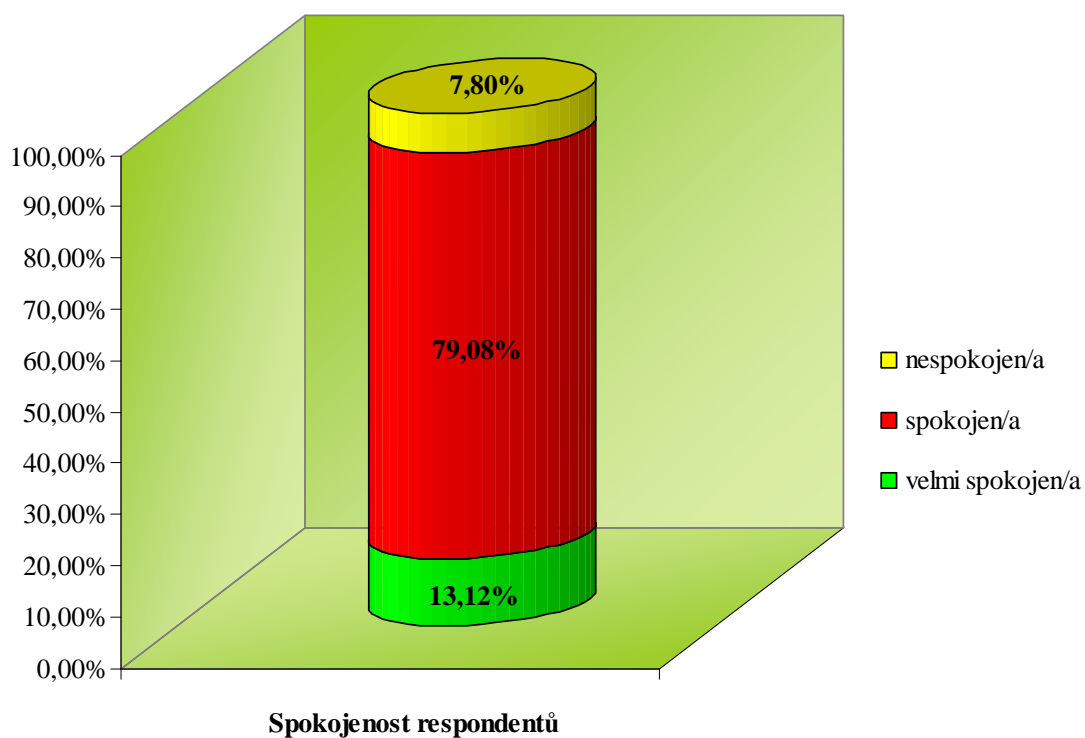
Graf 8: Struktura souboru dle spokojenosti s nabídkou vzdělávacích institucí:



Zdroj: Vlastní výzkum

Na otázku číslo osm, která se týkala *spokojenosti s metodami výchovy a vyučování ve školských zařízeních*, odpovědělo 13,12 % (37) respondentů, že jsou velmi spokojeni s metodami výchovy v institucích. Spokojeni jsou respondenti v 79,08 % (223) a nespokojenost zaznamenalo pouze 7,80 % (22) odpovídajících.

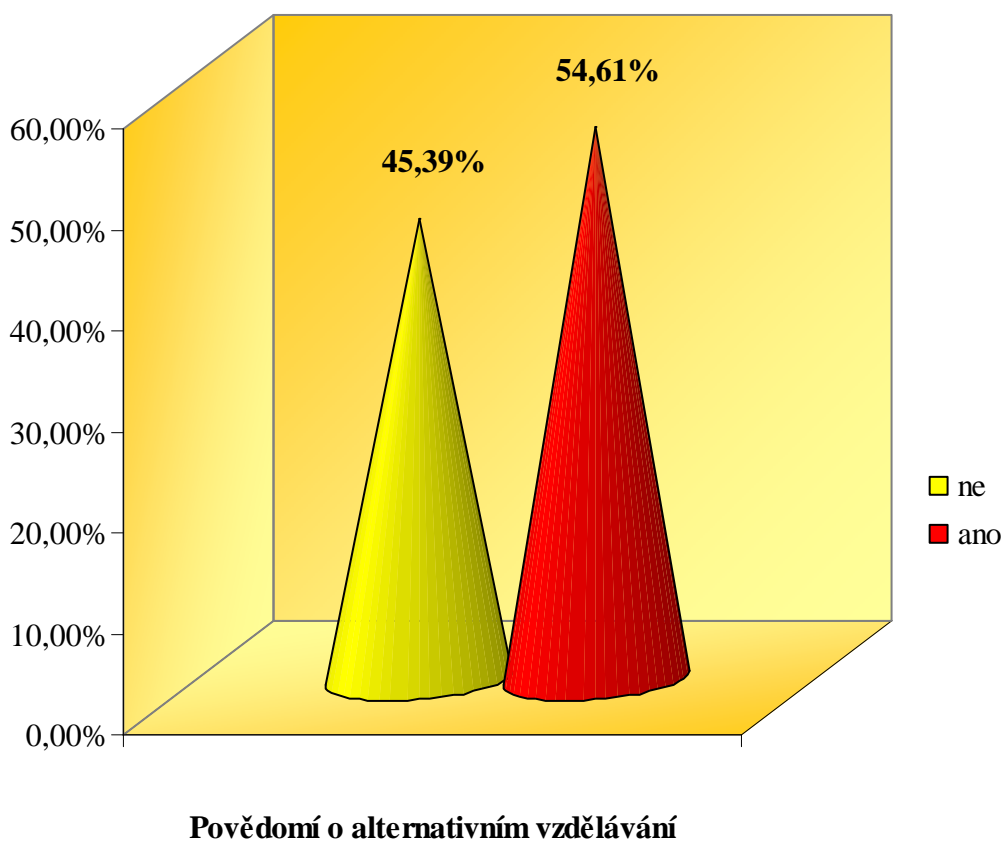
Graf 9: Struktura souboru dle spokojenosti s metodami vyučování ve školských zařízeních:



Zdroj: Vlastní výzkum

Otázka devátá, zjišťující povědomí o alternativním vzdělávání, zaznamenala výsledky: ve 45,39 % (128) respondenti nikdy neslyšeli o alternativním vzdělávání a v 54,61 % (154) již slyšeli o této metodě vzdělávání.

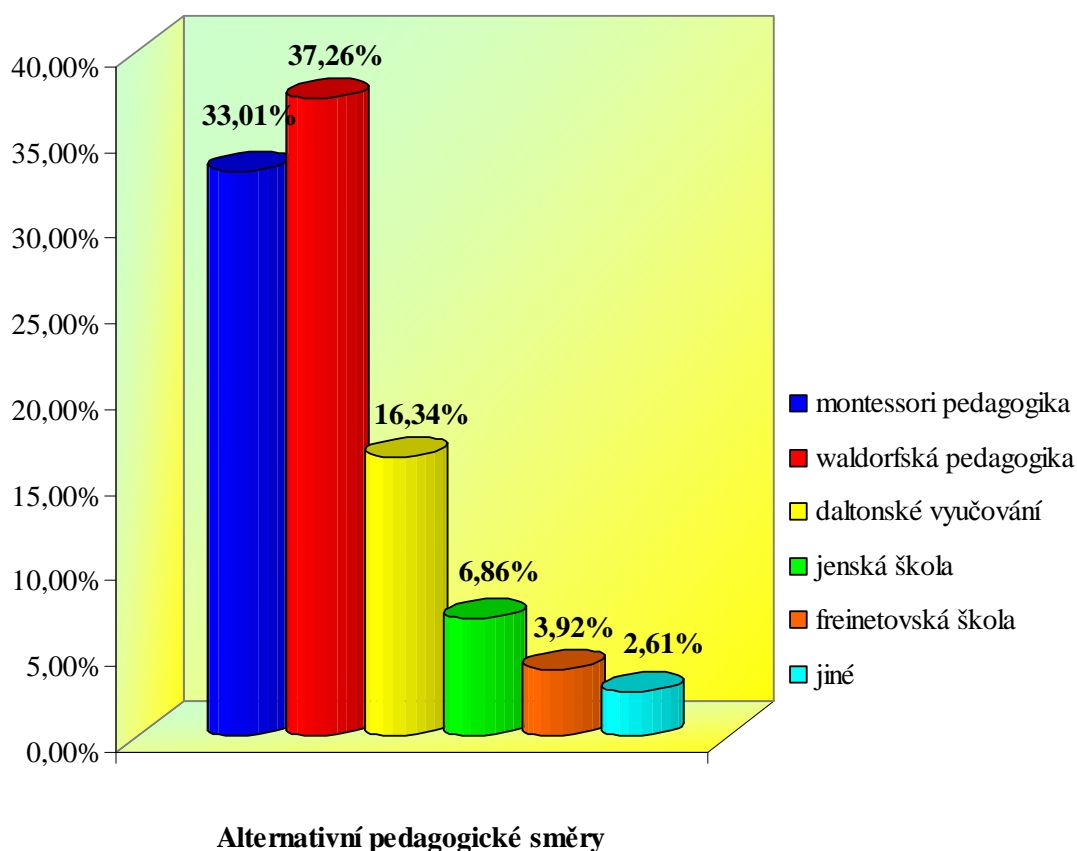
Graf 10: Struktura souboru dle povědomí o alternativním vzdělávání:



Zdroj: Vlastní výzkum

Součástí deváté otázky, která zjišťovala povědomí o alternativním vzdělávání, byly vyjmenovány kategorie jednotlivých alternativních pedagogických směrů, které měl respondent zaznamenat, pokud o takové metodě někdy slyšel. 33,01 % (101) dotazovaných slyšelo o montessori pedagogice, 37,26 % (114) respondentů uvedlo, že znají pedagogiku waldorfskou. Daltonské vyučování zaznamenalo 16,34 % (50), jenská škola byla uvedena v 3,92 % (21) a jiné metody vzdělávání vyjádřilo 2,61 % (8) dotazovaných.

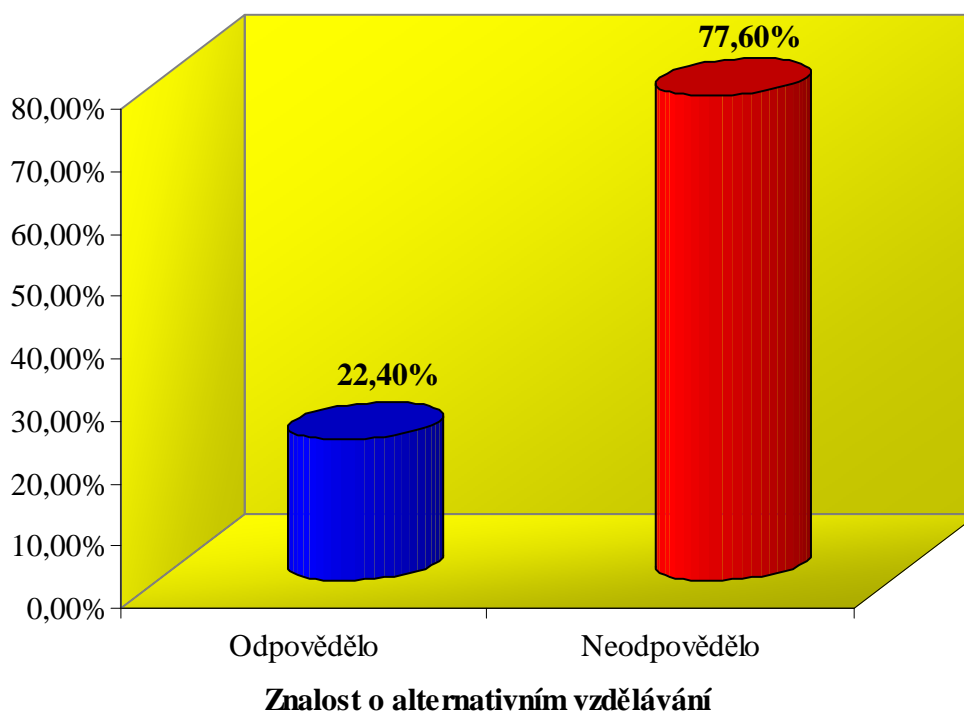
Graf 11: Struktura souboru dle znalosti druhů alternativních pedagogických směrů:



Zdroj: Vlastní výzkum

Otevřená otázka číslo deset, která nenabízí respondentovi jednotlivé kategorie a ponechává tak možnost vyjádření jakékoli odpovědi, zněla: „*Pokud nějakou alternativní školu znáte, můžete prosím vypsát 3 její základní myšlenky nebo co je obsahem vyučování?*“ Na tuto otázku odpovědělo 22,40 % (66) z celkového počtu respondentů. Zbylých 77,60 % respondentů se ke znalosti o alternativní pedagogice vůbec nevyjádřilo. Z uvedeného počtu 66 (100 %) respondentů, který je zaznamenán do tabulky (viz tabulka 1), vyjádřilo svoji znalost o montessori pedagogice 46,97 % (31) dotazovaných, o waldorfské pedagogice 37,88 % (25) zúčastněných a 4,54 % (3) respondentů prokázalo vědomosti o daltonském vzdělávání. Ke zbylým směrům se nevyjádřil žádný respondent. V 10,61 % (7) případech uvedli respondenti, že o alternativním vzdělávání slyšeli, ale dále nedokážou popsat myšlenky těchto směrů.

Graf 12: Struktura souboru dle vyjádření znalosti o alternativním vzdělávání:



Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 1: Struktura souboru dle znalostí respondentů jednotlivých alternativních pedagogických směrů:

Vědomosti respondentů o:	Počet odpovědí	V %
Montessori pedagogice	31	46,97
Waldorfské pedagogice	25	37,88
Daltonské pedagogice	3	4,54
Jenském plánu	0	0
Freinetovské pedagogice	0	0
Neznám blíže myšlenky alternativního vzdělávání	7	10,61

Zdroj: Vlastní výzkum

K montessori pedagogice, jak bylo uvedeno výše, vyjádřilo znalost o kurikulu této vzdělávací soustavy 46,97 % (31) respondentů z celkového počtu odpovídajících na tuto otázku (22,40 %). Odpovědi dotazovaných byly seřazeny do kategorií podle podobnosti, tak aby byly přehledně uspořádány a aby byla zajištěna možnost následného zhodnocení informovanosti rodičů o tomto alternativním směru vzdělávání. Celkem bylo uvedeno 80 různých znaků, což je pokládáno za 100 % při tomto vyhodnocování. Nejčastěji uváděným znakem montessori pedagogického vzdělávacího směru byl individuální přístup k dítěti, a to v 17,50 % (14). Respektování přirozeného vývoje dítěte zaznamenalo 10,00 % (8) respondentů, podpora svobodného myšlení dítěte uvedlo 8,75 % (7) dotazovaných. V 7,50 % (6) odpovědí byla vyjádřena myšlenka, že dítě si volí aktivitu (předmět), kterou chce vykonávat, samo. Po 6,25 % (5) odpovědí zaznamenaly kategorie „Pomoz mi, abych to dokázal sám“, skupinová práce a učitel je dítěti pomocníkem, partnerem. V 5,00 % (4) odpovědí byla uvedena samostatnost dítěte. Další dvě kategorie respekt k druhým lidem a používání speciálních didaktických pomůcek zaznamenaly po 3,75 % (3) odpovědí. Znaky montessori

pedagogického systému dle respondentů uvedeny po 2,50 % (2) odpovědí byly: pojem „připravené prostředí“, používání encyklopedií k vyhledávání informací, poznávání, rozvoj praktických dovedností a rozvoj smyslů. Po 1,25 % (1) odpovědí se objevily názory: jiná časová organizace, menší počet dětí ve třídě, nesoutěžení mezi sebou, nepoužívání klasického známkování, propojenost jednotlivých předmětů, spojení dětí různého věku, spolupráce s rodiči, snaha v dětech uchovat vnitřní touhu po vzdělávání, volný pohyb dětí po třídě a zodpovědnost.

Tabulka 2: Struktura souboru dle prokazování znalostí o montessori pedagogice:

Znalost	Počet odpovědí	V %
Individuální přístup k dítěti	14	17,50
Respektování přirozeného vývoje dítěte	8	10,00
Podpora svobodného myšlení dítěte	7	8,75
Dítě si volí aktivitu, kterou chce vykonávat, samo	6	7,50
"Pomoz mi, abych to dokázal sám"	5	6,25
Skupinová práce	5	6,25
Učitel je dítěti pomocníkem, partnerem	5	6,25
Samostatnost	4	5,00
Respekt k druhým lidem	3	3,75
Používání speciálních didaktických pomůcek	3	3,75
Pojem "připravené prostředí"	2	2,50
Používání encyklopedií k vyhledávání informací	2	2,50
Poznávání	2	2,50
Rozvoj praktických dovedností	2	2,50
Rozvoj smyslů	2	2,50
Jiná časová organizace	1	1,25

Znalost	Počet odpovědí	V %
Menší počet dětí	1	1,25
Nesoutěžení	1	1,25
Neznámkuje se	1	1,25
Propojenost jednotlivých předmětů	1	1,25
Spojení dětí různého věku	1	1,25
Spolupráce s rodiči	1	1,25
Snaha v dětech uchovat vnitřní touhu po vzdělávání	1	1,25
Volný pohyb dětí po třídě	1	1,25
Zodpovědnost	1	1,25

Zdroj: Vlastní výzkum

Myšlenky waldorfské pedagogiky zaznamenalo 37,88 % (25) dotazovaných. Z toho byly vytvořeny jednotlivé kategorie odpovědí, které byly následně pro přehlednost přeneseny do tabulky (viz tabulka 3). Znaků bylo v tomto případě zaznamenáno 68, což je pro následující znázorněnou tabulku 100 %. Nejčastější domněnkou o kurikulu waldorfského vzdělávacího systému byl opět individuální přístup k dítěti, který uvedlo 14,71 % (10) respondentů. 11,77 % (8) dotazovaných uvedlo, že znakem waldorfské školy je slovní hodnocení. Často vyskytující se odpovědí byl také vztah k přírodě, a to v 8,83 % (6) případech. Po 5,88 % (4) odpovědí bylo zaznamenáno v jednotlivých kategoriích: kreativita, praktická výuka, přírodní hračky a používání dřeva, skupinová práce dětí, škola hrou a výuka v blocích. V 2,94 % (2) odpovědí byly zaznamenány znaky o tomto druhu vzdělávání: anthroposofie, domácí prostředí, důraz na ekologii, samostatnost a zapojení rodičů. Odpovědi, které se vyskytly pouze v 1,47 % (1) byly: názornost, nesoutěžení, nezahlcování dětí informacemi, požívání odměny a ne trestů, využívání prvky prožitkové výchovy, uplatňování racionální výživy, pořádání společenských akcí, od 1. do 9. třídy jeden

třídní učitel, zaměřený na duchovní a duševní rozvoj dítěte a v neposlední řadě zaměřený na mimoškolní aktivity.

Tabulka 3: Struktura souboru dle prokazování znalostí o waldorfské pedagogice:

Znalost	Počet odpovědí	V %
Individuální přístup	10	14,71
Slovní hodnocení	8	11,77
Vztah k přírodě	6	8,83
Kreativita	4	5,88
Praktická výuka	4	5,88
Přírodní hračky, používání dřeva	4	5,88
Skupinová práce	4	5,88
Škola hrou	4	5,88
Výuka v blocích	4	5,88
Anthroposofie	2	2,94
Domácí prostředí	2	2,94
Důraz na ekologii	2	2,94
Samostatnost	2	2,94
Zapojení rodičů	2	2,94
Názornost	1	1,47
Nesoutěžení	1	1,47
Nezahlcování dětí informacemi	1	1,47
Odměna, netrestá se	1	1,47
Prožitková výchova	1	1,47
Racionální výživa	1	1,47
Společenské akce	1	1,47

Znalost	Počet odpovědí	V %
Stejný třídní učitel od 1. do 9. třídy	1	1,47
Zaměření na duchovní a duševní rozvoj	1	1,47
Zaměření na mimoškolní aktivity	1	1,47

Zdroj: Vlastní výzkum

O kurikulu daltonského vzdělávání se vyjádřily pouze 3 respondenti, a to v 7 různých znacích (100 %). Tito dotazovaní uvedli v 28,57 % (2) odpovědí, že daltonský systém preferuje volnost při volbě činnosti. Další znaky byly zaznamenány jen po 14,29 % (1) a to, že je v této škole kladený důraz na individuální přístup, odpovědnost dítěte, samostatnost, skupinová práce a spolupráce žáka s učitelem.

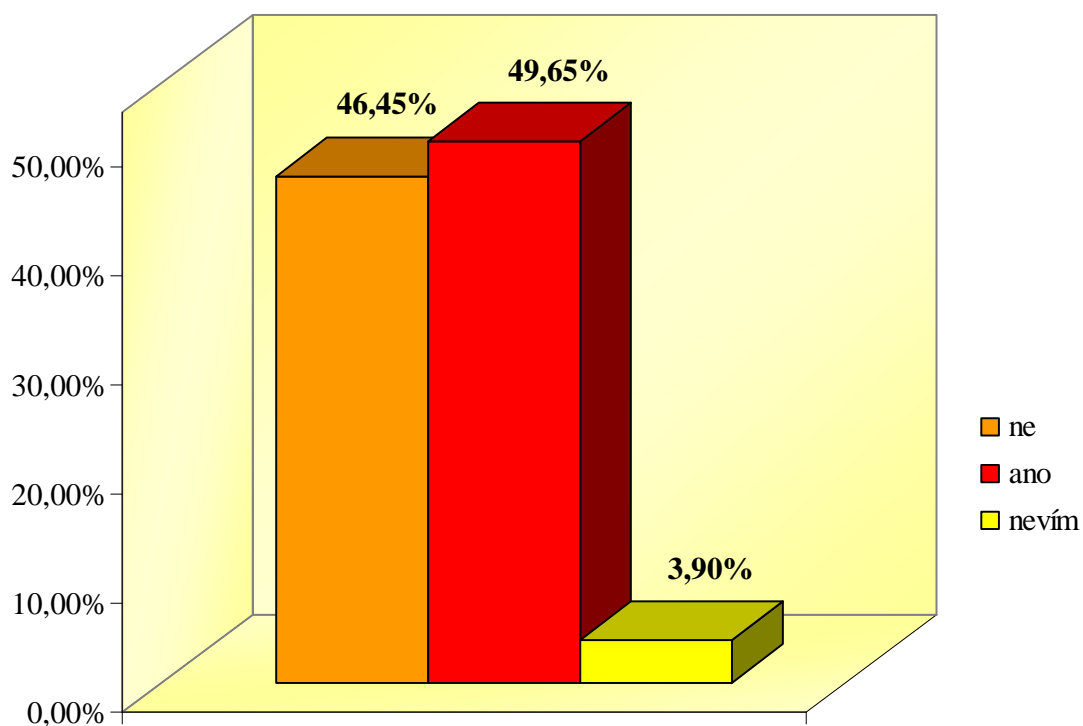
Tabulka 4: Struktura souboru dle prokazování znalostí o daltonské pedagogice:

Znalost	Počet odpovědí	V %
Volnost při volbě činnosti	2	28,57
Individuální přístup	1	14,29
Odpovědnost dítěte	1	14,29
Samostatnost	1	14,29
Skupinová práce	1	14,29
Spolupráce žáka a učitele	1	14,29

Zdroj: Vlastní výzkum

Jedenáctá otázka dotazníku zněla: „*Měl/a byste zájem o jinou metodu vzdělávání než jsou tradiční školy?*“ 46,45 % (131) respondentů uvedlo, že o jiné metody vzdělávání zájem nemají a 49,65 % (140) odpovědělo na tuto otázku kladně. Přestože v nabídce variant nebyla uvedena možnost odpovědi „nevím“, vyskytla se tato formulace u 3,90 % (11) dotazovaných, proto bylo třeba tuto možnost zahrnout do výsledků.

Graf 13: Struktura souboru dle zájmu o jinou metodu vzdělávání než-li jsou tradiční školy:

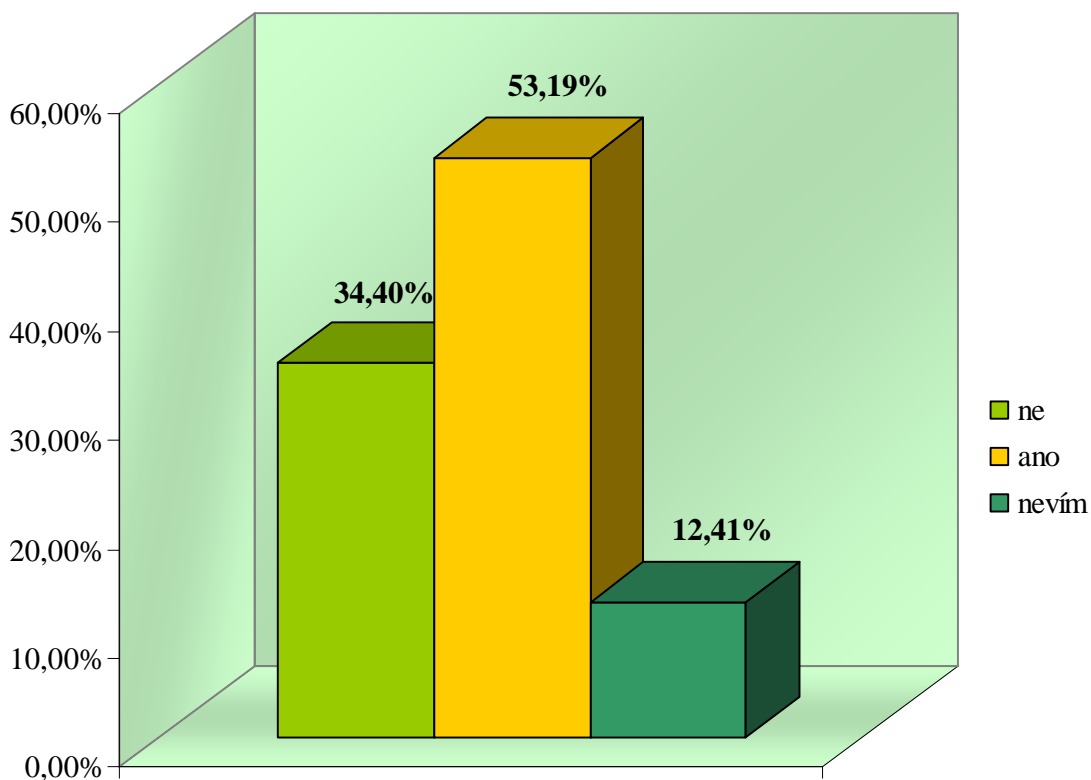


Zájem rodičů o jiné formy vzdělávání

Zdroj: Vlastní výzkum

Na otázku dvanáctou, ve které byli respondenti tázáni na to, *kdybyste měl/a možnost, dal/a byste svoje dítě do alternativní školy*, odpovědělo 34,40 % (97) respondentů ne a 53,19 % (150) dotazovaných ano. I když nebyla v nabídce odpovědí uvedena varianta „nevím“, napsalo tuto odpověď 12,41 % (35) respondentů, proto je také součástí výsledků.

Graf 14: Struktura souboru dle názoru, zda by svoje dítě dal respondent do alternativní školy:

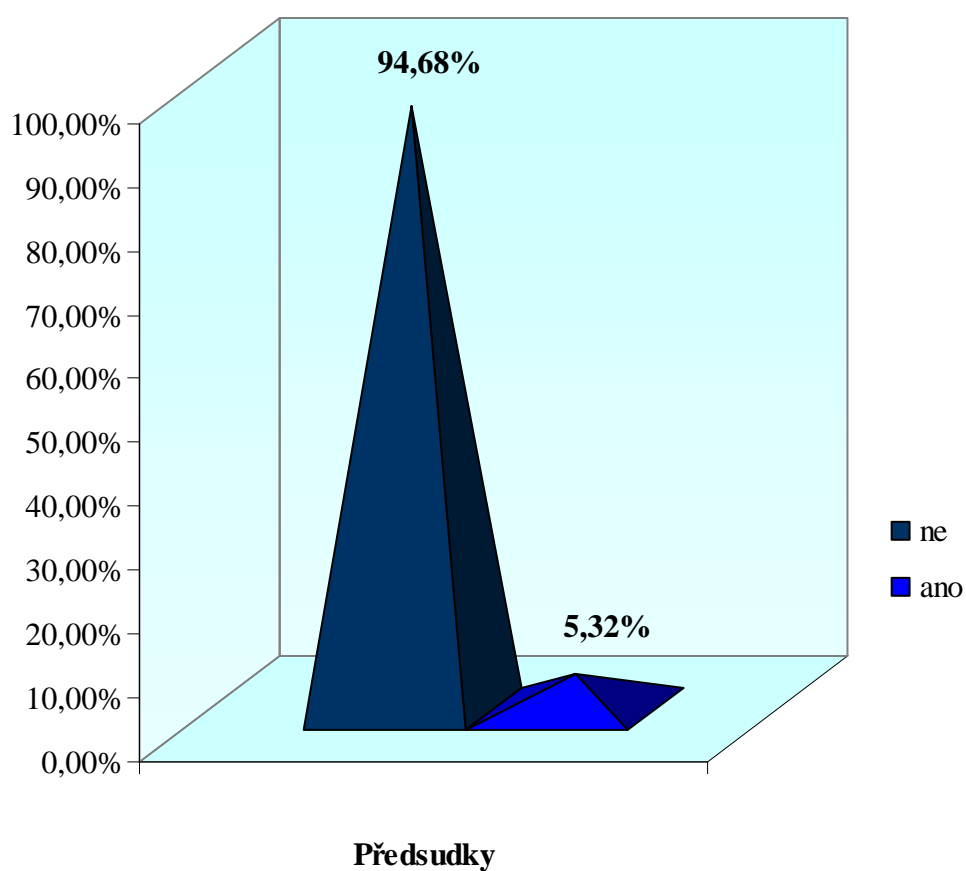


Volba školské instituce respondety

Zdroj: Vlastní výzkum

Otázka číslo třináct: „Máte nějaké předsudky vůči jiným metodám vzdělávání než je tradiční forma?“ Odpovědělo 94,68 % (267) dotazovaných, že nemají žádné předsudky a 5,32 % (15) uvedlo, že vůči jiným metodám vyučování mají nějaký předsudek.

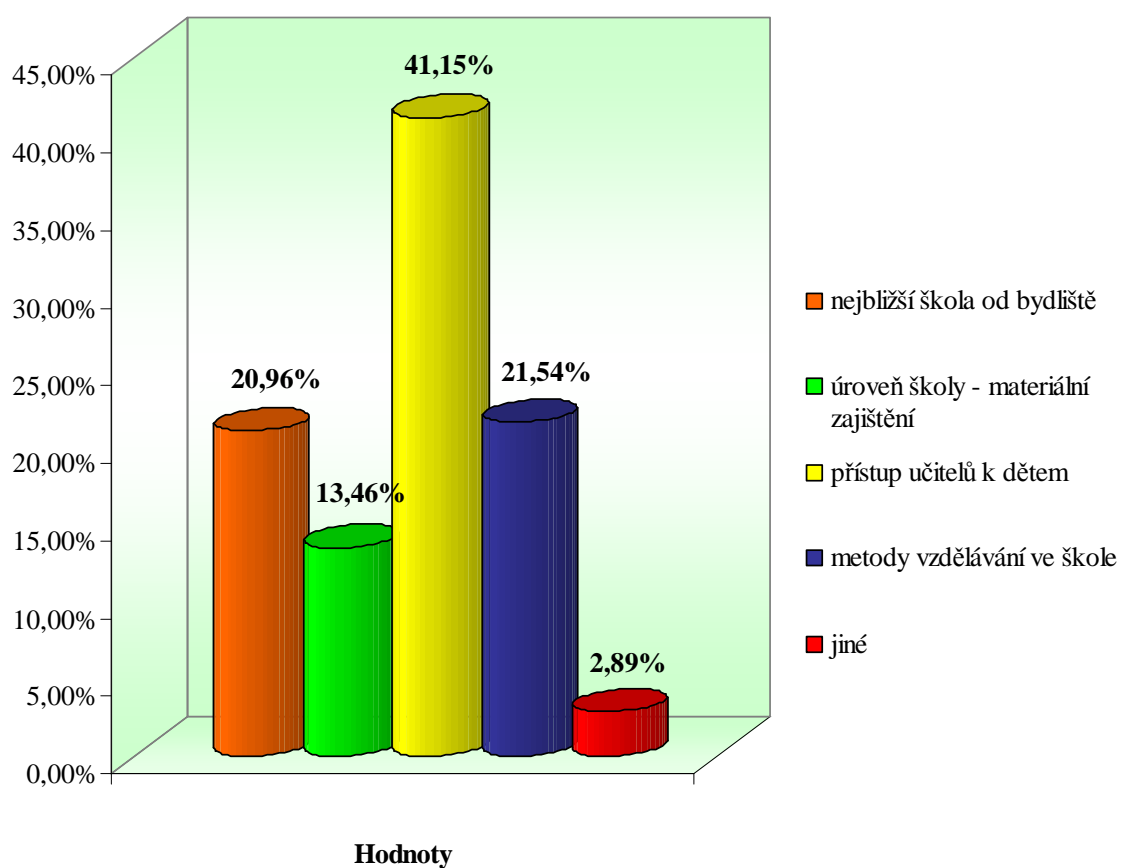
Graf 15: Struktura souboru dle předsudků vůči jiným metodám vzdělávání:



Zdroj: Vlastní výzkum

Poslední otázkou dotazníkového šetření bylo otázka: „Co je pro Vás rozhodující při výběru mateřské školy/základní školy pro dítě?“ Varianta nejbližší škola od bydliště (spádová škola) byla uvedena v 20,96 % (109), úroveň školy – materiální zajištění školy bylo zaznamenáno 13,46 % (70), přístup učitelů k dětem bylo zjištěno v 41,15 % (214), metody vzdělávání ve škole v 21,54 % (112) a jiné hodnoty byly uvedeny od 2,89 % (15) dotazovaných.

Graf 16: Struktura souboru dle hodnoty rozhodující při výběru školské instituce:



Zdroj: Vlastní výzkum

5 Diskuse

Výchova a vzdělání je staré jako lidstvo samo, prochází napříč celou společností a určuje v každé době svá specifika vycházející ze stylu života dané společnosti. Zrychlující dynamika ekonomického a technického rozvoje vyvolala nové společenské otázky v oblasti vzdělávání. Je nutné se zamyslet nad možnostmi vzdělávání mladé generace a jejich aktuálními potřebami. Podle SKALKOVÉ (2004) není pochyb o tom, že v současnosti u nás existuje živé pedagogické dění, které směřuje k přeměnám vnitřního života školy, kterého se účastní aktivní profesní skupiny učitelů a pedagogické publikace přinášející informace o problematice inovací a o alternativních školách. Ale je třeba si i uvědomit, že chybí široká společenská debata o otázkách vzdělávání, rozvoje vzdělanosti občanů České republiky a představy o budoucím obsahu vzdělávání našich dětí.

Smyslem této práce je nahlédnout do problematiky alternativních pedagogických směrů a konfrontovat tyto informace se znalostmi a názory rodičů. Sledovaným faktorem byla i spokojenost rodičů s nabídkou standardních vzdělávacích institucí a spokojenost s metodami, které tyto školy využívají.

Cílem práce bylo zmapovat informovanost české společnosti o možnostech alternativního vzdělávání a dílčím cílem práce bylo zjistit názory na tuto formu vzdělávání. Z důvodů splnění cílů této práce probíhal výzkum v Jihomoravském kraji kvantitativní technikou dotazníkového šetření. Přičemž byly ke spolupráci při sběru dat osloveny instituce nabízející služby pro děti v batolícím a předškolním věku a jejich rodiče, a to z každého ze sedmi okresu Jihomoravského kraje. Po vyhledání a typologii zařízení byl navázán kontakt se všemi institucemi nejdříve telefonicky. Při domluvě s vedením mateřských a rodinných center byla přislíbena spolupráce každé z oslovených institucí. Mateřské školy neprojevily takovou iniciativu, ale povětšina mi vyšla vstříc a do svého zařízení dotazníky umístila. Větší zájem o spolupráci projevily mateřské školy na vesnici. Domnívám se, že příčinou je menší počet dětí ve třídách a rodinný charakter těchto mateřských škol.

Po prvním kontaktu byly do mateřských, rodinných center a mateřských škol zaslány dotazníky prostřednictvím pošty. Pro pracovníky, kteří dotazníky předávali samotným rodičům, byl v obálce přiložen dopis s pokyny a kontaktním telefonním číslem pro případné dotazy, nová oznamovaná obálka se zpětnou adresou k odeslání a především byly přislíbeny výsledky prováděného výzkumu pro rodiče i samotné pracovníky. Vše bylo připraveno tak, aby distribuce dotazníků pro pracovníky byla co nejjednodušší. Do některých zařízení byly dotazníky dodány osobně, také po předchozí domluvě s vedením zařízení. Pracovníci tedy byli seznámeni s dotazníkem a náležitostmi výzkumu osobně. Též byly přislíbeny vyhodnocené výsledky z důvodů zpětné vazby pro rodiče.

Mateřská a rodinná centra i jejich klienti projevili nevídanou ochotu podílet se na výzkumu bakalářské práce. Tento fakt je dán charakterem zařízení, povětšinou jsou to občanská sdružení, kde pracují lidé z přesvědčení, že věc, kterou dělají, je přínosná a mají touhu se dále vzdělávat a profesionalizovat. Větší ochota vyplnit dotazníky byla v rodinných a mateřských centrech. Rodiče využívající služby mateřské školy, neprojevili příliš velký zájem o vyplnění tohoto dotazníku. Podle mého názoru mateřská a rodinná centra navštěvují aktivní rodiče, kteří chtějí svým dětem zajistit, co nejlepší vývoj v tomto věku, a proto jsou i ochotni poskytnout informace a pomoc druhým s tím, že pro ně bude přínosem zpětná vazba tohoto výzkumu či nové informace. Rozsáhlý výzkum probíhal v měsíci lednu a únoru 2008.

Celková náročnost a doba trvání výzkumu se ukázala jako přínosná. Do hodnocení sběru dat bakalářské práce byly použity 282 (100 %) vrácené a zcela správně vyplněné dotazníky ze 452 distribuovaných. Každý z dotazníků byl osobně překontrolován a zahrnut do výsledků. 6 dotazníků bylo neúplně vyplněno, proto byly z výzkumu práce vyřazeny. Z toho je zřejmé, že návratnost dotazníků byla 64 %, což považuji za úspěšnou. Příčinou vysoké návratnosti dotazníků byla správně zvolená, podrobně propracovaná metodika výzkumu a použití vhodných metod ke kontaktování institucí. To byly metody telefonické a poštovní doručení. Výhodou dotazníku také byla jednoduchost, srozumitelnost a časová nenáročnost na respondenta. Pracovníci zařízení

byli také seznámeni s podmínkami sběru dat a byla zajištěna jednoduchost při distribuci dotazníků rodičům.

Pohlaví respondentů dotazníkového šetření zaznamenalo v 95,04 % ženy a v pouhých 4,96 % byly respondenty muži. Tahle kategorie jasně ukazuje, že do mateřských center, předškolních institucí a zájmových zařízeních pro rodiče s dětmi dochází spíše ženy nežli muži. Tahle ta skutečnost je pravděpodobně předurčena genderovými stereotypy a zakořeněním ve společnosti, že o děti se starají víceméně ženy. Dotazníky vyplněné mužskou populací byly vráceny pouze z mateřských škol.

Trendem dnešní doby je stále se zvyšující věk matek prvorodiček, taktéž i zvyšující věk při porodu druhého a dalšího dítěte. Podle dokumentu DEMOGRAFICKÁ SITUACE V ČESKÉ REPUBLICE V ROCE 2007 Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR je za rok 2006 průměrný věk rodiček 28,9 let a za rok 2007 je to 29,1 let. Proto v druhé otázce při zjišťování věkové kategorie respondentů se dala předpokládat, v závislosti na probíhajícím výzkumu v předškolních zařízeních, nejvíce zastoupena věková kategorie rodičů od 30 do 39 let a to v 66,31 %. Právě tito rodiče mají nyní nejvíce děti ve věku batolících a předškolním. Výraznější kategorií také byla od 20 do 29 let se zastoupením 25,53 % respondentů. Další věková hranice od 40 do 49 let již zaznamenala nižší počet respondentů v 6,74 %, i kategorie nad 50 a více let zaznamenala pouhé 1,42 % odpovídajících. Respondenti mladší 19 let se v dotazníkovém šetření vůbec neobjevili, vzhledem ke zmiňovanému trendu ve společnosti se to dalo očekávat.

Podle stanoveného cíle, který určuje zkoumaný soubor jako populaci rodiče batolících a předškolních dětí, byly dotazníky vytříděny podle požadovaného cíle a použity k vyhodnocení. Proto i výzkum probíhal v zařízeních pro děti nebo pro rodiče s dětmi, aby nebyl zbytečně prodlužován a bylo dosaženo větší návratnosti dotazníků. Tudíž odpověď na otázku máte děti vyšla 100 % (viz Kapitola Výsledky, graf 4). Na otázku týkající se věku dětí byly zaznamenány v 42,55 % dětí v předškolním věku, to bylo nejvíce a dětí v batolícím věku 35,11 %, což byly rozhodující hodnoty vzhledem k cíli při třídění dotazníků. Současně respondenti odpověděli, že mají i děti v kojeneckém a školním věku.

Povědomí vždy souvisí se vzdělaností, proto i ve výzkumu bakalářské práce byla zahrnuta otázka zjišťující nejvyšší dosažené vzdělání respondenta. Český statistický úřad (dále jen ČSÚ) v dokumentu ÚROVEŇ VZDĚLÁNÍ OBYVATELSTVA PODLE VÝSLEDKŮ SČÍTÁNÍ LIDU (2001) uveřejnil o obyvatelstvu 15-ti letých a starších podle nejvyššího ukončeného vzdělání v jednotlivých krajích, že v Jihomoravském kraji je nejvíce zastoupeno v 37,0 % obyvatel se středoškolským vzděláním bez maturity, zatímco v dotazníkovém šetření bakalářské práce dosáhlo tohoto vzdělání jen 21,63 % respondentů. Nejvyšších hodnot v kategorii vzdělání prokázala skupina dotazovaných se středoškolským vzděláním s maturitou, a to v 43,97 %. Oproti tomu ČSÚ uvádí ve statistice, že středoškolské s maturitou v Jihomoravském kraji má pouhých 24,7 % obyvatel. Nejnižší podíl má vzdělání základní, 1,77 % respondentů. 27,66 % dotazovaných je překvapivě vzděláno vysokoškolsky. Řekla bych, že tento fakt je ovlivněný výzkumem probíhajícím ve výše zmiňovaných zařízeních. Tyto hodnoty mají ve statistických údajích ČSÚ opačný trend. Základní vzdělání obyvatel v Jihomoravském kraji je 23,3 % a vysokoškolského vzdělání dosáhlo hodnoty 10,3 %.

Od respondentů bylo také zjišťováno, zda jejich dítě navštěvuje nějaké předškolní zařízení. Tento fakt ovlivnila skutečnost, že výzkum probíhal v mateřských, rodinných centrech a v několika mateřských školách. 82,62 % rodičů zaznamenalo kladnou odpověď. Nejčastěji navštěvovaným zařízením je přirozeně mateřská škola, tu uvedlo 49,31 % z kladně odpověděných na předešlou otázku. Jak už ve své době pokrokový J. A. KOMENSKÝ (1972) uvádí, že je třeba, aby rodiče děti učili a připravovali na budoucí školu v otázkách mravních, náboženských a v literárním umění a odděluje období do 6 let na období mateřské, tak tomu je i dnes a klade se na předškolní vzdělávání dítěte velký důraz. I MONTESSORI (1998) toto období označuje jako senzitivní fázi ve vývoji dítěte, v němž přijímá dítě smysly neskutečné množství podnětů z okolí, čímž se učí. Pokud však je tato fáze zanedbána a ukončena, již nelze nikdy zpětně dítě naučit věcem odpovídajícím tomuto věku.

Dále k tomuto tématu většina rodičů uvedla, že navštěvují se svými potomky mateřské nebo rodinné centrum (39,66 %), a to s dětmi v batolícím i v předškolním věku. Z tohoto dotazníkového šetření však nelze kvůli probíhajícímu výzkumu v těchto

institucích posoudit, zda dochází či nedochází ke zvýšenému zájmu rodičů o jiné formy aktivit, než-li jsou standardní. Ovšem je v dnešní společnosti přínosem, že institucí zabývajících se rodinou s dětmi, zařízení nabízející aktivity pro rodiče, centra zprostředkovávající přípravu na rodičovství a spousta jiných stále přibývá. Zde dochází nejen k interakcím mezi dětmi a učiteli, ale i rodiče se sem chodí vzdělávat a vyměňovat názory s jinými lidmi. Například v Jihomoravském kraji je možno najít mateřské nebo rodinné centrum v každém větším i menším městě, dokonce v několika málo případech se objevují i centra na vesnicích.

Oproti tomu ukázaly nízkou navštěvovanost zařízení: mateřská škola zaměřená na vzdělávací programy např. Začít spolu, Zdravá škola aj. (6,21 %), alternativní mateřská škola (1,03 %) a jesle (0,34 %). Jednoznačně to vyplývá z nedostatečné nabídky těchto vzdělávacích institucí. U varianty vypište jiná, pokud dané kategorie nenabízejí respondentovu navštěvovanou organizaci, byla zaznamenána v několika případech hudební škola.

Součástí dotazníků byly stanoveny otázky dle dílčího cíle práce, který si klade za úkol zjistit názory rodičů na alternativní formy vzdělávání. Předcházeli tomu však otázky zaznamenávající informace o názorech na nabídku vzdělávacích institucí a spokojenost se školami se standardními metodami výučování. Rodiče vyjádřili v 65,25 % názor, že síť škol je dostatečná. V 30,14 % vyjádřili respondenti, že je nabídka škol méně dostatečná a pouhých 4,61 % považují nabídku za nedostatečnou. Faktem je, že základních a středních škol je na množství dostatek. Není tomu tak dlouho, co se střední školy začaly i sdružovat díky nedostatku studentů. V jiné situaci se již dnes ocitají předškolní instituce, kdy nemohou svoji nabídkou uspokojit poptávku rodičů po předškolním vzdělání svého dítěte. A to z důvodu nárůstu dětí, jak uvádí ČSÚ v dokumentu POHYB OBYVATELSTVA (2007), počet živě narozených, o 8,8 tisíce vyšší než v roce 2006, dosáhl 114,6 tisíce. Tento počet je nejvyšší od roku 1993, kdy začal rychlý propad počtu narozených až na hladinu 90 tisíc. Nárůst počtu narozených lze interpretovat jako sekundární populační vlnu dětí žen narozených během sedmdesátých let 20. století. Polovinu nárůstu přitom tvoří děti druhého pořadí, které se

nejčastěji rodí ženám ve věku 29 - 32 let. Tento fenomén je charakteristický pro tuto generaci, ale statistiky za nějaký čas předpokládají snížení porodnosti.

S metodami výchovy a vyučování ve školských zařízeních jsou respondenti v 79,08 % spokojeni. Kategorie velmi spokojeni zaznamenalo 7,80 % dotazovaných a pouhých 12,13 % je s metodami výuky v našich školách nespokojeno. Ač by se mohlo zdát, že společnost prahne po moderním vyučování a inovacích ve školství, tak výsledky výzkumu nejsou překvapující a ukazují jednoznačně spokojenost, protože sami rodiče byli tímto herbartovským způsobem také vzděláváni a jakoby si nedokážou zvykat na jiné metody. Jak uvádí psycholog Filozofické fakulty UK PhDr. VÁCLAV MERTIN (2007), že se to ukazuje například v debatách o formách výuky nebo hodnocení žáků. Rodiče stále vesměs silně trvají na známkách, protože je znají, sami je zažili, rozumějí jejich významu, při jejich použití se cítí výchovně bezpeční. Přitom z hlediska učení a rozvoje žáka působí známky spíše kontraproduktivně. Dalo by se říci, že je v nás stále názorová střídmost a strnulost z předešlého režimu, jako bychom se „stále báli promluvit“. Přitom pro změnu školy jsou právě nejdůležitější požadavky uživatelů, což jsou děti a rodiče, kteří jsou ovšem laiky.

Informace zachycující povědomí respondentů o alternativním vzdělávání, jak sám název této práce napovídá, jsou klíčovými výsledky výzkumu. Zajímavými hodnotami dotazníkového šetření jsou tvrzení respondentů, že 54,61 % slyšelo o alternativním vzdělávání a tudíž zbylých 45,39 % nikdy o alternativních směrech neslyšelo. Výsledky ale v tomto případě neodpovídají na otázku povědomí, jelikož povědomí znamená mít nějakou znalost. Zmiňovaná čísla zaznamenali pouze ti respondenti, kteří někdy někde slyšeli o alternativní pedagogice, ale nemusí vůbec znát kurikula jednotlivých pedagogických směrů. Pokud respondent odpověděl na předchozí otázku kladně, tak měl zaznamenat, o kterých alternativních metodách vzdělávání slyšel. Nejznámějšími pedagogickými koncepcemi dle respondentů v Jihomoravském kraji tak jsou waldorfská, montessori a daltonská pedagogika. Tahle skutečnost je jednoznačně dána tím, že v České republice tyto organizace, školy nebo vyučování s prvky dané pedagogiky fungují. Zatímco školy nebo instituce jenské či freinetovské zde vůbec nepůsobí. O montessori pedagogice slyšelo 33,01 % dotazovaných, tento fakt

je jasně vázán na fungování montessori mateřských, základních, středních škol, klubů a mateřských center po celém našem území. Podle PhDr. JITKY BRUNCLÍKOVÉ (2007) předsedkyně Společnosti Montessori, o. s. je dnes v České republice 8 základních montessori škol a připravuje se vznik dalších. Předškolní výchova se realizuje v cca 50 třídách mateřských škol, a také se metoda montessori prosazuje v mateřských centrech a v zařízeních pro nadané, ale i handicapované děti.

Nejvíce respondentů se však vyjádřilo k pedagogice waldorfské, a to 37,26 %, tudíž by se daly waldorfské školy považovat za nejnámější z pohledu respondentů tohoto výzkumu. Oficiální webové stránky ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY (2007) uvádí, že je po našem území fungujících 14 waldorfských mateřských škol nebo waldorfských tříd při mateřských školách, 6 waldorfských základních škol a 4 waldorfské třídy při základních školách. Ve středoškolském vzdělávání působí 4 waldorfské školy a ve speciálním školství to je jediná waldorfská škola v Praze. Dále se hojně waldorfské metody užívá při realizaci mateřských, rodinných center a jsou při této formě vzdělávání vedeny mnohé iniciativy a sdružení (např. W collegium České Budějovice). Z těchto údajů o waldorfských zařízeních jasně plyne, že čím více škol tu funguje, tím větší povědomí ve společnosti bude. Taktéž se to potvrdilo u pedagogiky daltonské, o které slyšelo 16,34 % respondentů. Na rozdíl od pedagogiky jenské, kterou zaznamenalo pouhých 6,86 % a pedagogiky Celestina Freineta, jež uvedlo 3,92 % dotazovaných. Daltonská pedagogika o sobě dává vědět díky rozsáhlému projektu města Brna, které zavádí do brněnských škol tuto metodu vzdělávání. Dle RÖHNERA, WENKEHO (2003) se v rámci spolupráce mezi Brnem a Utrechtem v Brně od roku 1992 daltonská výuka rychle rozvíjí. Byla založena Asociace českých daltonských škol a od té doby pracují brněnské daltonské školy na rozšiřování daltonského hnutí. V současné době aplikuje tuto metodu vzdělávání ve městě Brně více než 10 škol daltonský plán. Jelikož výzkum probíhal v Jihomoravském kraji, tak mohou být díky této skutečnosti výsledky týkající se daltonské pedagogiky vyšší, než by byly v jiné lokalitě.

Pedagogiku jenského plánu uvedlo pouhých 6,86 % dotazovaných, freinetovskou školu 3,92 % respondentů a 2,61 % uvedlo, že znají jiné vzdělávací

metody. V několika případech tak bylo uvedeno domácí vyučování, vzdělávací program Začít spolu, Zdravá škol, volné vyučování a církevní škola.

Jak již bylo výše řečeno, více než polovina respondentů uvedla, že o alternativním vzdělávání slyšela. Na to navazovala otázka, ve které dotazovaní přímo vybrali jim známé směry. Ovšem je důležité si položit otázku: „Zda může tento způsob zjišťování dokázat informovanost rodiče?“. Respondenti možná o alternativách někdy mohli něco slyšet, ale nepotvrzuje to, že mají opravdu dostatek informací a znalostí o metodách alternativních pedagogických koncepcí. A proto tuto problematiku jednoznačně řeší otevřená otázka, která kladla dotazovaným úkol, aby vypsali 3 základní myšlenky nebo co je obsahem vyučování alternativní školy, kterou znají. Na tuto otázku opovědělo pouhých 22,40 % respondentů, z nichž 10,61 % uvedlo, že o alternativních školách slyšeli, ale nedokáží je blíže charakterizovat. Dalších 89,39 % (z 22,40 %) tedy dokazovalo svoji znalost o alternativním vzdělávání.

Znalostně se jako nejznámější kurikulum alternativních směrů ukázala montessori pedagogika, a to se 46,97 % zapsaných znaků. Tyto znaky byly roztríděny do 25 kategorií. V nejhojnějším počtu, v 17,50 %, byl zaznamenán respondenty individuální přístup k dítěti, což je určitě stěžejní myšlenkou pedagogiky Marie Montessori, ale také i většiny dalších pedagogických koncepcí. Od 7,50 % do 10,00 % byly dotazovanými vypsány myšlenky montessori pedagogiky jako je respektování přirozeného vývoje dítěte, podpora svobodného myšlení dítěte a dítě si volí aktivitu, kterou chce vykonávat, samo. Za velice důležitou myšlenku považují „Pomoz mi, abych to dokázal sám“, jelikož je tato věta podstatou a krédem celého pedagogického směru Marie Montessori. O další znalostech, které rodiče uvedli v dotazníkovém šetření, by se dalo říct, že všechny víceméně vystihují montessori pedagogiku (viz Kapitola Výsledky, tabulka 2). Dalším významným znakem podle mého názoru je myšlenka jednoho z respondentů o montessori pedagogice, „snaha v dětech uchovat vnitřní touhu po vzdělávání“. V této větě vidím jakési zachycení prapůvodu všech alternativních koncepcí, které se snaží o zlepšení pozitivního přirozeného přístupu dětí ke vzdělávání a inovaci tradiční školy už několik desítek až stovky let. Mělo by se to stát hlavním principem jakékoli školy či vzdělávání.

Přestože waldorfská pedagogika ukazovala největší informovanost v předešlých částech, tak v konkrétních znalostech o této metodě vzdělávání skončila za pedagogikou montessori. Myšlenky Steinerovi o vzdělávání zaznamenalo 37,88 % z celkového počtu uvedených znalostí dotazovaných (22,40 %). Opět nejvýraznějším znakem byl individuální přístup k dítěti (14,71 %). V povědomí společnosti se také zakotvilo, že se ve waldorfské škole neznámkuje, ale používá se slovního hodnocení (11,77 %). Dále je také respondentům známé, že je waldorfská škola zaměřená na přírodu, přírodní materiály, rozvoj kreativity, praktických činností a mnoho dalších (viz Kapitola Výsledky, tabulka 3). Je zaznamenána škála znaků této pedagogické koncepce, ale žádný z respondentů neuvedl ani z části, jaký je cíl tohoto vyučování. IVANA ŠIMKOVÁ (2006), učitelka waldorfské školy v Semilech, říká: „Cílem je svobodný člověk, který dokáže dobře pozorovat, jasně, tvořivě a v souvislostech myslet, člověk, který má bohatý citový život, člověk odpovědný a aktivní. S tím také souvisí nároky na utváření charakteru a otázka mravní a hodnotová“. Na základě vypovídajících o waldorfské pedagogice se domnívám, že podstata této koncepce nebyla vůbec odhalena. Respondenti prokázali znalost několika málo prvků, ale v čem je opravdu tento vzdělávací systém zakotven, není pravděpodobně rodičům jasný.

Poslední metodou, o které vyjádřili dotazovaní znalosti, byla daltonská pedagogika (4,54 %). Jak uvádí PRŮCHA (2004), že ústředními principy je svoboda žáka, odpovědnost, spolupráce a osobní zkušenost na základně samostatné činnosti žáka, tak i respondenti sice v malém počtu zaznamenali tyto hlavní myšlenky daltonského vzdělávání.

Výše uvedené skutečnosti měly osvětlit problematiku znalosti respondentů o alternativních pedagogických směrech. Více jak polovina respondentů uvedla, že o alternativách slyšelo. Ale při možnostech dokázání znalostí o jednotlivých alternativních vzdělávacích směrech odpovědělo pouhých 22,40 % dotazovaných. Je také nutno vzít v potaz, že některé odpovědi respondentů neobsahovaly ani dvě myšlenky určité metody vzdělávání, tudíž se to nedá ani pokládat za prokázání dostatečné znalosti. Tudíž můj výzkum koresponduje s názorem, že znalost rodičů o alternativních pedagogických směrech je velmi nízká. A pokud byla nějaká znalost

rodičů prokázána, tak není natolik konkrétní, aby se rodiče na tomto základě dokázali rozhodnout například dát svoje dítě do vzdělávací instituce tohoto typu.

Výše uvedené výsledky potvrzují stanovenou hypotézu, která tvrdí, že *rodiče upřednostňují vzdělávání ve standardních (běžných) školách dané vzdělávací soustavy před vzděláváním alternativním*. A na hlavní hypotézu jednoznačně navazuje potvrzení dílčí hypotézy říkající, že *hlavním důvodem, proč rodiče upřednostňují vzdělávání ve standardních (běžných) školách dané vzdělávací soustavy před vzděláváním alternativním, je neznalost kurikula nabízené alternativy*.

Dílčím cílem této práce, bylo zmapovat názory veřejnosti na metody alternativního vzdělávání. Tyto informace zajišťovaly závěrečné otázky dotazníků.

Téměř vyrovnaně se respondenti vyjadřovali o možnosti jiných metod vzdělávání, než jsou tradiční školy. 46,45 % respondentů odpovědělo, že zájem o jiné metody vzdělávání nemají a 49,65 % o jiné metody by zájem měli. Do odpovědí byla po sběru dat zařazena i odpověď nevím, jelikož se vyskytla u 3,90 % dotazovaných. Patrně tyto odpovědi ovlivňuje vysoká neinformovanost rodičů o jakýchkoli vzdělávacích metodách, ale zároveň i fakt, že jsou rodiče spokojeni se standardními vzdělávacími metodami v našich školách.

Výsledky o povědomí alternativních metod vzdělávání ukázaly velmi nízká čísla, ale i přesto 53,19 % respondentů uvedlo názor, že by využili možnosti vzdělávání jejich dítěte v alternativní škole. Domnívám se ale, pokud rodiče nemají dostatek znalostí o alternativách, jak mohou tvrdit, že by dali svoje dítě do takové instituce. Negativně odpovědělo 34,40 % dotazovaných a poslední kategorie s odpovědí nevím (12,41 % rodičů) byla do šetření zanesena až po sběru dat, jelikož tato informace jasně poukazuje na nevědomost rodičů, která souvisí s hypotézami práce. Do této otázky měli respondenti možnost uvést důvod, proč by svoje dítě do alternativního zařízení nedali. Nejčastěji se objevujícím důvodem byl názor, že klasické vzdělávání je dostačující a dítě je lépe připraveno do dospělosti standardním vzdělávacím systémem (15 respondentů), což se i shoduje s tvrzením hypotézy práce. Pro dalších 10 respondentů byla důvodem nedostatečná informovanost o alternativních metodách vzdělávání. Několik málo respondentů vyjádřilo, že školy nejsou dostupné v okolí.

Faktem je, že alternativní školy se nacházejí nejvíce ve velkých městech a nemůžou uspokojit poptávku ze strany rodičů. Další rodiče uvedli obavy, že děti budou mít problémy při přestupování z alternativní mateřské nebo základní školy do dalších stupňů vzdělávání. Dotazovaní také zaznamenali, že by alternativní metody mohly být jen využity ve volnočasových aktivitách nebo vkládat prvky alternativ do běžných metod vyučování. Jeden dotazovaný uvedl, že společnost je na tyto metody ještě nepřipravená a jedním důvodem byla i negativní zkušenost s alternativním vzděláváním.

Jak jsem předpokládala, tak i výzkum ukázal, že respondenti nemají předsudky vůči těmto vzdělávacím metodám. Tak to uvedlo 94,68 % dotazovaných. Opět tato otázka souvisí s informovaností, pokud nemají rodiče dostatek informací o fungování alternativní školy, neměli by ani mít vůči nim nějaké předpojatosti. Toto téma je pro společnost víceméně neznámé, tak se neutváří nějaká všeobecná stanoviska vůči těmto metodám. 5,32 % respondentů však zaznamenalo, že vůči alternativním směrům mají předsudek. Tak i otázka zjišťovala jaký je důvod předsudku. Objevily se důvody, že alternativní škola je pro méně nadané nebo jinak problémové děti, dítě teorii velmi často neuvede do praxe a nedokáže pracovat s informacemi, dítě by mohlo trpět stresem při zařazení do běžného života, alternativní školy příliš lpí na dogmatech, alternativní vzdělávání se neslučuje s křesťanským vzděláváním, chybí napojení na středoškolské vzdělávání. Výše uvedené předsudky rodičů jsou podle mého názoru po většinou chybné. Alternativní školy, ať je to montessori, waldorf či další, jsou určeny pro všechny děti zdravé i děti s postižením, ve všech zmiňovaných školách se dbá především na praktický život a pochopení světa dítětem a aby dítě umělo pracovat s informacemi a uplatnilo se v budoucím životě. Jen napojení na středoškolské vzdělávání je problémem v České republice z důvodů nedostatečně rozšířené sítě škol.

Při výběru školského zařízení je pro rodiče nejméně důležitá úroveň materiálního vybavení školy (13,46 %). Dalším méně důležitým rozhodujícím kritériem při výběru školy je to, že škola musí být nejbližší od respondentova bydliště (20,96 %). Významnější kategorií z pohledu respondenta jsou metody vzdělávání ve škole (21,54 %). Za nejdůležitější pokládají rodiče přístup učitele k jejich dětem (41,15 %). Já považuji za klíčové ve vzdělávání a celkově školství osobnost učitele. Jak uvádí

RÝDL (1991), že člověk potřebuje člověka pro rozvíjení vlastní duchovní schopnosti vedenou vlastním vnitřním smyslem. Právě vztahy mezi člověkem a člověkem, i když navenek pronikají pomocí smyslů, utváří se v mysli. A MONTESSORI (1998) říká: „Jsme jejich podněcovatelé, na kterých si oni cvičí své pocity. Pro cvičení rozumu existuje mnoho předmětů, ale pro cvičení ducha jsme tu my sami.“

Z rozsáhlého výzkumu, na kterém spolupracovala všechna mateřská, rodinná centra a některé mateřské školy po celém Jihomoravském kraji, jednoznačně vyplývá, že rodiče nemají vysoké povědomí o alternativních ale i jiných možnostech vzdělávání dětí. Výzkum i potvrdil hypotézu a ukázal, že jsou rodiče v převážné většině spokojeni se standardními metodami vzdělávání v českých školských institucích. Z těchto skutečností jasně vyplývá, že pokud je nízká informovanost a spokojenost s dosavadní situací českého systému vzdělávání, nikdy nebude ze strany uživatelů služeb předškolního i dalšího stupně vzdělání vznesena potřeba jiných možných forem vzdělávání nežli nyní nabízí naše školství. V České republice je iniciativa několika málo odborníků, a tak máme montessori, waldorfské a daltonské školy, ale není jich příliš mnoho. Po vyhodnocení tohoto výzkumu se domnívám, že malá působnost těchto škol je dána především z důvodu neiniciativy ze strany rodičů. Dokud nebude větší informovanost a poptávka po změně škol, tak se nové systémy rozvíjet nebudou. Celkově v laické společnosti chybí debata o systému vzdělávání a inovaci školství. Lidé jsou zvyklí na způsob vzdělání, který byl aplikován na ně samé. Proto i píší tuto práci, chci upozornit na nízké povědomí ve společnosti a zároveň se chci touto formou přičinit na šíření myšlenek alternativních pedagogických směrů.

Výzkum záměrně probíhal v mateřských, rodinných centrech a mateřských školách. Důvodem byl předpoklad, že zmiňované instituce projeví vysokou míru ochoty při spolupráci na výzkumné části práce a především po zpracování práce budou prostřednictvím těchto zařízení šířit povědomí o alternativním vzdělávání mezi rodiči. Také bylo rodičům prostřednictvím dotazníkového šetření umožněno vyjádřit se k dosavadnímu systému školství, což je jednoznačně třeba, aby k takovým situacím docházelo a rodiče projevili svůj názor. V neposlední řadě jsem rodiče při vyplňování

dotazníku mohla přinutit k hlubšímu zamyšlení se nad možnostmi vzdělávání jejich dětí. Tím i následně rozpoutat diskusi o vzdělávání jejich dětí.

Můj předpoklad o ochotě spolupracovat na tomto výzkumu se potvrdil, a tak díky těmto institucím mohl být proveden sběr dat po celém Jihomoravském kraji a byly zjištěny cenné informace v oblasti vzdělávání. Na základě zpracovaných výsledků a informací bakalářské práce mohou vyvstat nové otázky ve společnosti a mohou tak i motivovat subjekty k dalším iniciativám v této problematice. Například občanská sdružení zabývající se rodinou s dětmi by mohla pořádat různé přednášky, či kurzy o nabízených možnostech vzdělávání. Tím by se i v širší společnosti mohla rozpoutat diskuse o vzdělávacích systémech u nás. Z tohoto mi jasně vyplývají doporučení pro mateřská a rodinná centra, ve kterých byl prováděný výzkum. Jelikož bude bakalářská práce z důvodu zpětné vazby poskytnuta prostřednictvím center respondentům i pracovníkům, tak se dá předpokládat, že bude rozvinuta přirozená vlna diskuse mezi klienty. Centra by se mohla této příležitosti chopit a uspořádat organizované workshopy na téma alternativní vzdělávání nebo besedy na téma vzdělávání dětí, vzdělávací metody, systém vzdělávání v České Republice atd. Tyto přednášky pro rodiče by mohl vést erudovaný pracovník centra nebo přizvaný odborník. Také se může tato práce stát pro některé instituce podnětem pro rozšíření zájmových aktivit nebo kroužků, které budou využívat prvky jednoho z alternativních pedagogických směrů. Zaměření se na toto téma považuji důležité z důvodu zvýšení povědomí rodičů a díky tomu, by se i rodiče mohli objektivněji rozhodovat při výběru vhodného školského zařízení pro jejich děti.

6 Závěr

Téma bakalářské práce se týká povědomí společnosti o možnostech alternativního vzdělávání. Ukazuje se stále větší potřeba společnosti po inovaci systému vzdělávání. Dnešní doba už neočekává jen kvantitu, ale vyžaduje kvalitu a způsob vyučování, které děti nadchne, bude je bavit. Stále více přibývá vzdělaných lidí, ale úroveň vzdělanosti klesá. Celá široká společnost by si tak měla položit otázku, známe a máme ty možnosti, které by mohly ve vzdělávání dětí, ale i v celoživotním vzdělávání dospělých pomoci.

Cílem práce bylo zjistit informovanost české společnosti o možnostech alternativního vzdělávání. Dílčím cílem bylo zmapovat názory veřejnosti na formu tohoto vzdělávání. Cíle práce byly splněny. V souvislosti s hlavním cílem práce byla stanovena hypotéza, která byla ve výzkumu této práce potvrzena. Rodiče opravdu upřednostňují vzdělávání standardní před vzděláváním alternativním, a to především z důvodu spokojenosti s běžnými metodami vyučování. I dílčí hypotéza v této práci byla potvrzena, rodiče batolících a předškolních dětí v Jihomoravském kraji nemají znalost kurikula jednotlivých nabízených alternativ, a tak dávají přednost vzdělávání standardnímu. Z výzkumu také vyplynulo, že informovanost je ovlivněna působností škol v České republice, která není příliš vysoká. Nejčastěji se školy vyskytují ve velkých městech. Přesto že rodiče nejsou příliš informováni o možnostech vzdělávání jejich dětí, měli by o jiné systémy ve školství zájem. Ovšem chybí jakási iniciativa či debata ze strany rodičů o rozvíjení se vyučovacích metod.

Tato práce bude poskytnuta rodičům a pracovníkům mateřských, rodinných center a mateřských škol, které se účastnili výzkumu. Tím bude zajištěna zpětná vazba respondentům a zároveň by mohlo dojít ke zvýšení informovanosti rodičů. Mateřská a rodinná centra by výsledky výzkumu mohly motivovat k přednáškovým činnostem o alternativách. Práce může také posloužit ke zvýšení informovanosti studentů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, rodičů i široké společnosti mimo zmiňované zařízení, případně se může stát vodítkem pro některé subjekty k zahájení informační kampaně, případně motivací k diskusi o zakládání alternativních zařízení.

7 Seznam použitých zdrojů

BRUNCLÍKOVÁ, J. 2007. *Stoleté výročí Montessori hnutí* [online]. 2007 [cit. 2008-01-03]. Dostupné z: http://www.montessoricr.cz/Montessori_CR.php.

CARLGREN, F. 1991. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6.

Demografická situace v České republice v roce 2007 [online]. 2007 [cit.2008-03-30]. Dostupné z: http://www.uzis.cz/news.php?mnu_id=1000.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. 1996. *Waldorfská škola*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85783-09-6.

HAVLÍKOVÁ, M. a kol. 1998. *Program podpory zdraví ve škole: Rukověť projektu Zdravá škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 280 s. ISBN 80-7178-263-7.

HRDLIČKOVÁ, A. 1994. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 1994. ISBN 80-7040-104-4.

HVOLKA, B. 2007. *Charakteristika waldorfské pedagogiky z pohledu waldorfského učitele Bernarda Hvolky* [online]. 2007 [cit. 2008-02-14]. Dostupné z: <http://www.crea.cz/wzs-dedina/pedagogika/>.

JANÍK, T. 2005. *Doplňkový výukový text: Reformní pedagogika* [online]. 2005 [cit. 2007-30-12]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/zkedu/Predskolou/AlternativniCiInovativniVzdelavani/13918.aspx>.

JANKOVSKÁ, H. 2002. *Průvodce českou anthroposofií*. 1. vyd. Hranice: Fabula, 2002. 254 s. ISBN 80-86600-009.

KASPER, T. 2007. *Jenské školství v Nizozemí* [online]. 2007 [cit. 2008-01-03]. Dostupné z: <http://ludum.rvp.cz/clanek/704/1402>.

KOMENSKÝ, J., A. 1972. *Informatorium školy mateřské*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 52 s. ISBN 14-075-72.

LUDWIG, H. a kol. 2000. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. 131 s. ISBN 80-7194-266-9.

MERTIN, V. 2007. *Spokojenost se školstvím v ČR a požadavky na ně* [online]. 2007 [cit. 2008-04-07]. Dostupné z: http://vzdelavani.ihned.cz/c3-20205020-d00000_d-spokojenost-se-skolstvim-v-cr-a-pozadavky-na-ne.

MONTESSORI, M. 1998. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. 131 s. ISBN 80-86-189-00-7.

MONTESSORI, M. 1997. *Kinder sind anders*. München: DTV, 1997. 224 s. ISBN 978-3-423-36047-0.

PRŮCHA, J. 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 141 s. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. 1996. *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 167 s. ISBN 80-7178-072.

RÖHNER, R., WENKE, H. 2003. *Daltonské vyučování: Stále živá inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-041-7.

Převaha narozených nad zemřelými nejvyšší za posledních 25 let: Pohyb obyvatelstva [online]. 2007 [cit. 2008-04-11]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/coby032008.doc>.

RÝDL, K. 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: Učební pomůcka pro veřejnost*. 1. vyd. Praha: Public History, 1999. 63 s. ISBN 80-902193-7-3.

RÝDL, K. 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.

RÝDL, K. 1990. *Reformní praxe v současných školských systémech*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 131 s. ISBN 80-7066-077-5.

SÁRKÖZI, R. 2004. *Freinetovská pedagogika, volný text a česká škola* [online]. 2004 [cit. 2008-02-05]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=101896&CAI=2125>.

SINGULE, F. 1992. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 54 s. ISBN 80-04-261604.

SINGULE, F., RÝDL, K. 1988. *Pedagogické proudy I. poloviny 20. století*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 117 s. ISBN 17-020-88.

SKALKOVÁ, J. 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.

SOLFRONK, J. 1994. *Organizační formy vyučování*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994. 124 s. ISBN 80-7066-334-0.

STEINER, R. 1985. *Arbeitsfelder der Anthroposophie Medizin und Pädagogik: Vorträge und Aufsätze*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1985. 247 s. ISBN 3-596-23098-5.

SVOBODOVÁ, M., JÚVA, V. 1996. *Alternativní školy*. 2. vyd. Brno: Paido, 1996. 109 s. ISBN 80-85931-19-2.

ŠIMKOVÁ, I., STRAKOVÁ J. 2006. *O hodnocení práce žáků z pohledu waldorfské pedagogiky* [online]. 2006 [cit. 2008-04-11]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/ukazcely.php?link=c0710008&menu=ped-cl>.

Školy a sdružení u nás [online]. 2007 [cit. 2008-04-08]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>.

Targets [online]. 2007 [cit. 2008-03-18]. Dostupné z: <http://www.daltoninternational.org/Targets.html>.

Úroveň vzdělání obyvatelstva podle výsledků sčítání lidu [online]. 2001 [cit. 2008-04-01]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/p/4113-03>.

VÁCLAVÍK, V. 2007. *Výuka ve škole je vždy založena na určitých principech. Z jakých zásad vychází otevřené vyučování?* [online]. 2007 [cit. 2008-02-07]. Dostupné z: <http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/>.

ZELINKOVÁ, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 112 s. ISBN 80-7178-071-5.

ZDRAŽIL, T. 2002. *Co je to waldorfská pedagogika?* [online]. 2002 [cit. 2008-02-14].

Dostupné

z:

[http://www.waldorf.zuzak.com/download.php?FNAME=1150267019.upl&ANAME=pr
ednaska_t_zdrazila.doc](http://www.waldorf.zuzak.com/download.php?FNAME=1150267019.upl&ANAME=pr
ednaska_t_zdrazila.doc).

8 Klíčová slova

Alternativní pedagogické směry

Daltonské vzdělávání

Pedagogika Celestina Freineta

Informovanost

Jenský plán

Montessori pedagogika

Názory na alternativní vzdělávání

Waldorfská pedagogika

9 Přílohy

Příloha 1: Dotazník

Příloha 1

Dotazník

Vážený pane, vážená paní,

jmenuji se Adéla Bartesová a jsem studentka 3. ročníku Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Prosím Vás, o vyplnění tohoto dotazníku, který je pro mě důležitým podkladem pro zpracování méjí bakalářské práce ne téma Povědomí české společnosti o alternativních pedagogických směrech. Veškeré údaje, které zde uvedete, budou použity pouze pro účely této práce a jsou anonymní. Prosím, odpověď na otázku zakřížkujte, popřípadě odpověď doplňte.

Děkuji Vám za cennou spolupráci!

1.) Vaše pohlaví?

- a) muž
- b) žena

2.) Kolik je Vám let?

- a) méně než 19
- b) 20 – 29
- c) 30 – 39
- d) 40 – 49
- e) 50 a více

3.) Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) základní
- b) středoškolské bez maturity
- c) středoškolské s maturitou
- d) vyšší odborné
- e) vysokoškolské

4.) Máte děti?

- a) ano
- b) ne

5.) V jakém je Vaše dítě věku?

- a) kojeneček (do 1 roku)
- b) batole (od 1 do 3 let)
- c) předškolní věk (od 3 do 6 let)
- d) školní věk (od nástupu do základní školy)

6.) Navštěvuje Vaše dítě nějaké předškolní zařízení?

- a) ne
- b) ano, pak uveďte jaké:
 - 1. jesle
 - 2. mateřskou školu
 - 3. mateřskou školu zaměřenou na vzdělávací programy např. Začít spolu, Zdravá škola a další
 - 4. alternativní mateřskou školu
 - 5. mateřské centrum
 - 6. jiné (prosím, uveďte).....

7.) Považujete nabídku vzdělávacích institucí respektive sít škol ve Vašem regionu za dostatečnou?

- a) dostatečná
- b) méně dostatečná
- c) nedostatečná

8.) Jste spokojen/a s metodami výchovy a vyučování ve školských zařízeních?

- a) velmi spokojen/a
- b) spokojen/a
- c) nespokojen/a

9.) Slyšel/a jste někdy o alternativním vzdělávání?

- a) ne
- b) ano

Jestliže jste odpověděl/a ANO, zaškrtněte prosím o kterém jste slyšel/a:

- a) montessori pedagogika
- b) wladofská pedagogika
- c) daltonské vyučování
- d) jenská škola
- e) freinetovská škola
- f) jiná (prosím, uveďte).....

10.) Pokud nějakou alternativní školu znáte, můžete prosím vypsát 3 její základní myšlenky nebo co je obsahem vyučování?.....

.....

11.) Měl/a byste zájem, o jinou metodu vzdělávání než jsou tradiční školy?

- a) ne
- b) ano

12.) Kdybyste měl/a možnost, dal/a byste svoje dítě do alternativní školy?

- a) ne
- b) ano

Pokud ne, uveďte prosím Váš důvod

13.) Máte nějaké předsudky vůči jiným metodám vzdělávání než je tradiční forma?

- a) ne
- b) ano

Pokud ano, uveďte prosím jaké

14.) Co je pro Vás rozhodující při výběru mateřské školy/základní školy pro dítě?

- a) nejbližší škola od Vašeho bydliště
- b) úroveň školy – materiální zajištění
- c) přístup učitelů k dětem
- d) metody vzdělávání ve škole
- e) jiné (prosím, uveďte).....

Děkuji Vám za čas strávený u vyplnění tohoto dotazníku.