

Postoje rodičů k alternativnímu vzdělávání

Markéta Sovišová

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Markéta Sovišová**
Osobní číslo: **H16594**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Postoje rodičů k alternativnímu vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti tradičního vzdělávání, alternativního vzdělávání a alternativních škol.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

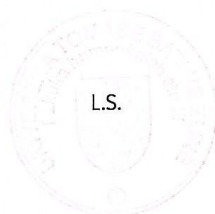
Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.
RÝDL, Karel. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005, Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání bakalářské práce: **27. listopadu 2018**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2018

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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 26.4.2019

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá postoji rodičů k alternativnímu vzdělávání. Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a praktickou. V teoretické části se zabýváme stručným vymezením základních pojmů tradičního a alternativního vzdělávání, stručně popisujeme principy, na kterých jsou založeny tyto dvě formy vzdělávání. Jelikož se v naší práci zabýváme zkoumáním postojů, vymezujeme i tuto oblast, tedy co jsou postoje, jejich funkce a způsob měření. V praktické části se zabýváme kvantitativním výzkumem postojů rodičů k alternativnímu vzdělávání. Výzkumným nástrojem je dotazník vlastní konstrukce. Postupně popisujeme průběh měření a samotné výsledky výzkumu.

Klíčová slova: alternativní vzdělávání, tradiční vzdělávání, primární vzdělávání, reformní pedagogika, postoje

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the attitude of parents to alternative education. This thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part deals with a brief definition of the basic concepts of traditional and alternative education, briefly describes the principles on which these two forms of education are based. Since we are dealing with attitudes in our work, we also define this area and clarify the following points: what are attitudes, their functions, and methods of measurement. In the practical part, we deal with the quantitative research of parents' attitudes towards alternative education. The research tool is a questionnaire of own construction. We gradually describe the course of the measurement and the final research results.

Keywords: alternative education, traditional education, primary education, reform pedagogy, attitudes

Ráda bych na tomto místě poděkovala mé vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D. za její rady a vstřícnost při vedení mé práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VYBRANÉ ASPEKTY TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
1.1 VLASTNOSTI PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.2 METODY TRADIČNÍHO VYUČOVÁNÍ.....	14
2 VYBRANÉ ASPEKTY ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
2.1 SPOLEČNÉ RYSY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	21
2.2 METODY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	22
3 NÁHLED DO REFORMNÍ PEDAGOGIKY.....	24
3.1 WALDORFSKÁ ŠKOLA.....	25
3.2 MONTESSORI ŠKOLA.....	25
3.3 DALTONSKÁ ŠKOLA.....	26
3.4 JENSKÁ ŠKOLA.....	27
3.5 FREINETOVSKÁ ŠKOLA.....	27
3.6 DOSAVADNÍ VÝSLEDKY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	28
4 VYMEZENÍ POSTOJŮ.....	30
4.1 MĚŘENÍ POSTOJŮ.....	32
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	34
5.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	34
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	34
5.3 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	34
5.4 METODA SBĚRU DAT.....	35
5.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A REALIZACE VÝZKUMU.....	35
5.6 ANALÝZA DAT.....	36
6 INTERPRETACE DAT.....	48
ZÁVĚR.....	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	52
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	56
SEZNAM TABULEK.....	57
SEZNAM GRAFŮ.....	58

ÚVOD

Po roce 1989 se událo mnoho změn a jednou z nich bylo i dění v českém školství. Začaly vznikat soukromé a církevní školy, dále školy reformního typu, tzv. alternativní. A právě alternativní školy jsou tématem naší práce. Jedná se o důležité téma vzdělávání dětí, naší budoucnosti. Primární vzdělávání je důležitou součástí každého dítěte od 6 do 15 let. Nejde jen o předávání vědomostí, ale i o samotnou výchovu či formování člověka, tvoření jeho osobnosti, postojů, budování životních hodnot. Rozhodnutí o tom, jakou školu bude dítě navštěvovat, má rodič. A právě každý rodič má odlišné požadavky na ideální školu pro své dítě. Snahou všech uvědomělých rodičů je najít nejlepší možnou školu, která bude jejich kritéria a představy splňovat. Žijeme v době nepřeborných možností, které se neustále rozvíjejí. Pravdou je, že se těžko posuzuje, která škola je lepší a která horší. Tradiční školy zná většina české populace a nás v naší práci zajímá, jak se rodiče staví k alternativním školám, které u nás sice fungují již od roku 1989, avšak největší rozmach zažívají teprve posledních pár let.

Jedná se o velmi rozsáhlou problematiku, kterou nezvládneme v této práci popsat celou, proto si stručně charakterizujeme základní pojmy, které se týkají našeho výzkumného problému. Začneme krátkým vymezením tradičního neboli standardního či běžného vzdělávání, kdy popíšeme princip tohoto typu vzdělávání, jeho metody, vzdělávací programy a cíle. Definujeme si alternativní vzdělávání, stručný historický vývoj reformní pedagogiky, typologii alternativních škol, jejich funkce a metody, znaky odlišností mezi školami tradičními a alternativními. Jelikož se zabýváme tím, jaký vztah mají rodiče k alternativním školám, definujeme si, co jsou postoje, jak se v nás tvoří, jejich funkce a možnosti měření.

V praktické části si vymežíme výzkumný problém, kterým jsou postoje rodičů k alternativnímu vzdělávání. Popíšeme si výzkumný nástroj, kterým je dotazník vlastní konstrukce, který je určen pro rodiče, jenž mají dítě ve škole. Postupně vyhodnotíme všechny položky dotazníku a vyvodíme závěry z celého výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYBRANÉ ASPEKTY TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V první kapitole naší práce se zabýváme stručným vymezením tradiční pedagogiky a pojmů, které s ní souvisí. Je nebytně nutné vymezit si pojem tradiční pedagogika, abychom lépe porozuměli rozdílnostem, které souvisí s alternativním vzděláváním. Dále si rozebereme vzdělávací soustavu České republiky a vzdělávací programy, které jsou důležitou složkou základního vzdělávání.

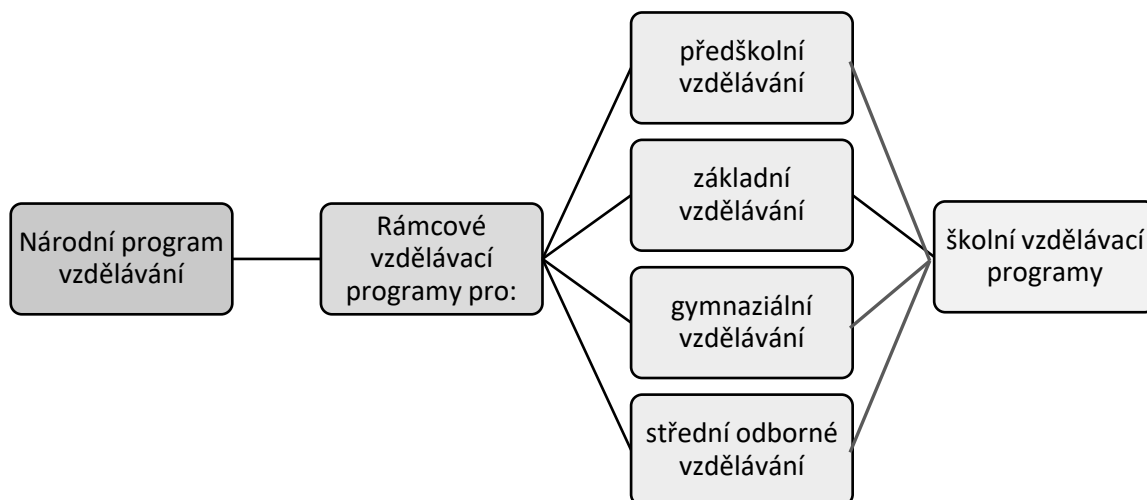
Během posledních let došlo ve školství k velkým změnám. Změnily se vyučovací předměty, jejich obsah, druhy škol a mnoho dalšího. Škola se mění k potřebám společnosti a je tedy na nás, jakou podobu budou mít školy nadále. Za příčiny změn ve školství mohou důvody ekonomické, společenská a pedagogická nespokojenost některých rodičů, pedagogů a politiků. Nespokojenost přetrvává od skoro celého minulého století. V praxi se projevila v hnutích, aktivitách reformních a alternativních škol a dále v koncepcích inovací vzdělávání (Průcha, 2012, s. 9-16).

Pojmem **tradiční pedagogika** myslíme pedagogiku, která je *obvyklá, z minulosti se přenášející do současnosti, vychází hlavně z představ a koncepcí, které jsou prezentovány předními teoretiky. Ti jsou přesvědčeni o vhodnosti nebo žádoucnosti určitých principů a modelů edukace a vytvářejí teoretické konstrukce o tom, jaká má edukace být, jak má být zejména ve školách realizována* (Průcha, 2015, s. 21). Zormanová (2014, s. 134) definuje tradiční výuku jako dominantní roli pedagoga, který zde projevuje nejvyšší míru činnosti, neboť velkou část vyučovací hodiny zabírá jeho výklad a je nutná vnější motivace (klasifikace a tresty). Vyučovací hodina v tradiční škole začíná příchodem pedagoga do třídy a končí jeho odchodem. Vyučování trvá 45 minut, během kterých pedagog pracuje s žáky a to s předem daným obsahem. Hodina se může rozdělovat dle zaměření na hodinu výkladovou, opakovací či smíšenou (Kolář, 2012, s. 168-169). Tradiční pojetí vyučování popisuje Kasíková (2010, s. 25-26) jako přenos informací *od těch, kteří vědí, k těm, co vědí méně*. Toto pojetí je kritizováno jako projev pedagogiky jiné doby, vzdělanosti a odlišné pojetí autority. Škola tak bývá srovnávána s továrnou 19. století a to hlavně pro příkazovou politiku, potlačení dětské spolupráce a vyjednávání. Učení v tradiční škole je pro žáky pasivním přijímáním informací, tím klesá vnitřní motivace pro učení. Tradiční pedagogika poukazuje na svou roli *při formování lidstva; významnost školských institucí; doporučení; vzory; a ideály výchovy jako humanistický či optimistický přístup* (Průcha, 2017 s. 47).

Charakteristickým prvkem tradiční výuky je dominantní role pedagoga a kladení důrazu na předávání informací žákům. Mezi výhody tradičního vzdělávání můžeme zařadit fakt, že je organizačně jednoduché a není příliš časově ani ekonomicky náročné. Za zápor můžeme považovat nedostatečné propojování osvojených vědomostí, nerozvíjení spolupráce a komunikace mezi žáky; a nedodržování jedné ze zásad didaktiky - individuálního přístupu (Zormanová, 2012, s. 16; 40).

1.1 Vlastnosti primárního vzdělávání

Základní vzdělávání je uskutečňováno na základě vzdělávací soustavy České republiky, která je součástí školského systému naší země. Jedná se o vymezení vzdělávacích institucí a programů, včetně délky studia, případných požadavků na studium a způsob zakončení včetně závěrečných certifikátů (MŠMT©, 2019). **Vzdělávací soustavu** podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání tvoří školy a školská zařízení. Zákon rozlišuje následující druhy škol: mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Všechny školy realizují vzdělávání podle vzdělávacích programů, které zpracovává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jako MŠMT), jež jej projednává s odborníky z vědy, praxe, ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů a krajskými úřady. Dalším důležitým dokumentem je **Národní program vzdělávání** (tzv. Bílá kniha), který rozpracovává vzdělávací cíle, vymezuje oblasti, obsahy a prostředky, které jsou potřebné k dosahování vymezených cílů. Je důležité zmínit, že platnost Bílé knihy již vypršela a byla nahrazena tzv. Strategií 2020, která na Bílou knihu navazuje a dále rozpracovává její obsah. **Rámcový vzdělávací program** je dokument vydáván pro každý obor vzdělávání v předškolním, základním a středním školství, základní umělecké a jazykové vzdělávání (Švarcová, 2011, s. 66-69). Vymezuje obecně závazné požadavky pro kvalifikaci absolventů jednotlivých stupňů a oborů vzdělávání, a to v podobě klíčových kompetencí, dále vymezuje rámec pro návrh učebních plánů a formuluje obecná pravidla pro tvoření školních vzdělávacích programů (Kolář, 2012, s. 178). Jak už bylo zmíněno, samotné vzdělávání v jednotlivých školách se uskutečňuje podle **školních vzdělávacích programů**. Tyto programy musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem, obsah vzdělávání může být uspořádán do předmětů nebo ucelených částí učiva. Tento školní vzdělávací program vydává ředitel školy (Švarcová, 2011, s. 69). Pro lepší orientaci níže vkládáme graf s přehledem těchto kurikulárních dokumentů.



Graf 1: Přehled kurikulárních dokumentů (převzato Maňák, Janík, Švec s. 34, 2008)

Do doby začátku povinného vzdělávání dítěte si mohou školy vybrat z platných vzdělávacích programů a to na základě Rámcových vzdělávacích programů. Jedná se o vzdělávací programy: *Základní škola, Obecná škola a Národní škola*. Některé školy vyučují podle alternativních vzdělávacích programů. Všechny zmíněné vzdělávací programy mají společný základ, ale odlišují se svojí filozofií, výběrem učebního materiálu a metodami práce s dětmi. Zároveň se liší rozvržením učiva do jednotlivých ročníků. Po ukončení prvního a druhého stupně by žáci měli mít srovnatelné znalosti.

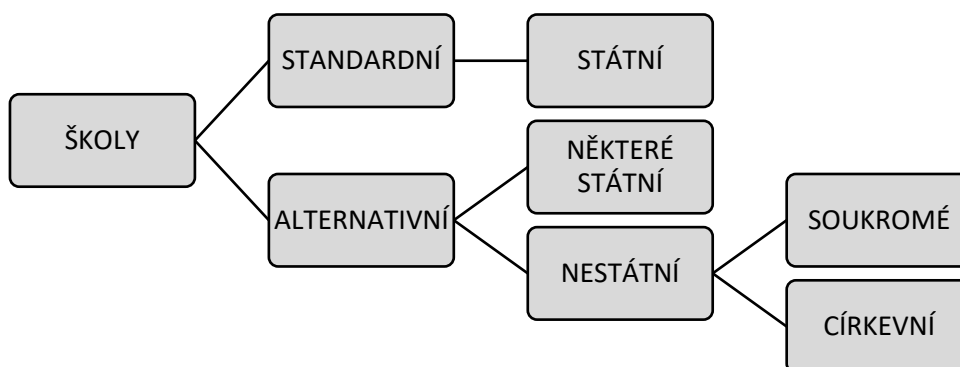
Základní školy vytváří základ vzdělanosti občanů, vzdělávání začíná zpravidla v šesti letech a trvá devět let. Část docházky může být absolvována na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia (Švarcová, 2011, s. 71-72). Základní škola svým programem, vnitřním uspořádáním, kvalifikací učitelů a délkou trvání zajišťuje povinnou školní docházku. Je rozdělena na 2 části, část primárního vzdělávání (konkrétně první až pátá třída, tedy 1. stupeň) a část nižšího sekundárního vzdělávání (jedná se o šesté až deváté třídy, tedy 2. stupeň). Absolventi základní školy se mohou hlásit o další vzdělávání na jakémkoliv typu střední školy (Kolář, 2012, s. 141).

Obecným cílem základního vzdělávání je, *aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a*

uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění. (ČESKO©, 2015) Cíle vzdělávání jsou upřesněny v Národním programu vzdělávání (Váňová in Vališová, Kasíková, 2011, s. 89).

Průcha (2012, s. 26-27) definuje **standardní školy (běžné, tradiční)** jako školy, které reprezentují většinově zavedenou normu. Školy, které se touto normou nějak odlišují lze pokládat za „*nestandardní*“ a tedy alternativní. V této koncepci lze státní základní školy v České republice považovat za školy, které jsou standardní.

Soukromé a církevní školy jsou školami alternativními a to proto, že se odchyľují od stanovené normy. Je nutno dodat, že i státní školy se mohou odchyľovat od dané normy a fungovat jako alternativní. Jedná se o školy, které využívají specifické vzdělávací programy, jako jsou např. programy *Začít spolu* nebo *Zdravá škola*. Kritériem pro naši práci je vymezení alternativních škol na základě pedagogické specifičnosti, nikoliv zřizovatele. Pro lepší představu níže přikládáme schéma škol podle „*alternativnosti*“ (Průcha, 2012, s. 26).



Graf 2: Druhy škol podle alternativity (převzato Průcha, 2012, s. 26)

1.2 Metody tradičního vyučování

Jako metody označujeme jisté prostředky, postupy a návody díky kterým můžeme dosáhnout cíle. Metodu výuky chápeme jako systém vyučovacích činností pedagoga a aktivitu žáků (Maňák, 1997, s. 5). Kromě jiných faktorů mají metody vliv i na školní prostředí, společně s dalšími faktory se podílejí na charakteristice školního klimatu (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 111). Pojmem tradiční metody výuky nemyslíme, že jsou uvedené metody zastaralé, vyjadřujeme tím, že jde o metody praxí ověřené a pevně zakotvené ve výuce.

Metoda hraje v pedagogice důležitou roli, jelikož všechny záměry jsou uskutečňovány s její pomocí. Ve výuce zajišťuje komunikační vazby mezi pedagogem a žáky. Metodu výuky tak můžeme chápat jako řízený komplex vyučovací činnosti pedagoga a učebních činností žáků, které vedou k dosažení vzdělávacího cíle (Maňák, 1997, s. 5). Tradiční výukové metody se průběhem času mění a to díky novým poznatkům, změnám společenských cílů, potřeb i zkušeností z praxe. Inovace vždy probíhají v zavedených soustavách. Nové postupy se buď osvědčí jako dobré a zavedou se do praxe nebo se neprosadí (Maňák, Švec, 2003, s. 105).

Mezi metody tradičního vyučování řadíme **klasické výukové metody**, které dělíme na metody **slovní; názorně - demonstrační a dovednostně - praktické**. K metodám **slovním** řadíme monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška, popis a vyprávění). Dále metody dialogické (rozhovor, dialog, diskuse); metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice); metody práce s učebnicí, knihou a textovým materiálem. **Metody názorně - demonstrační** souvisí s metodami praktickými a slovními. Základem této metody je tzv. zlaté pravidlo Komenského – názornost (Zormanová, 2012, s. 40-49). *Budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům* (Komenský in Zormanová, 2012, s. 49). K těmto metodám řadíme tedy pozorování předmětů a jevů, předvádění (různých činností, pokusů); demonstraci statických obrazů a projekci statickou a dynamickou. **Metody dovednostně - praktické** se zaměřují na vlastní aktivitu žáků, především praktickou činnost (Zormanová, 2012, s. 49-53). Je obecně známo, že jsme schopni si zapamatovat 20 % toho, co slyšíme, 30 % toho, co vidíme, 80 % toho, co sami formulujeme a 90 % toho, co sami děláme. Dovednostně – praktické metody jsou založeny na aktivizaci všech našich smyslů, metodické kompetenci, kooperativním jednání apod. (Maňák, Švec, 2003, s. 95). K těmto metodám řadíme nácvik pohybových a pracovních dovedností, laboratorní činnosti žáků, pracovní činnosti (práce v dílnách nebo školní praxe); grafické a výtvarné činnosti (Zormanová, 2012, s. 53).

2 VYBRANÉ ASPEKTY ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V následující kapitole se budeme zabývat stručnou charakteristikou alternativního vzdělávání. Popíšeme si hlavní znaky odlišností tradičního a alternativního vzdělávání, dále funkce a metody alternativních škol, jejich typologii a společné rysy alternativních škol.

Organizace a způsob výuky v alternativních školách má několik odlišností, které znesnadňovaly, aby se jejich vzdělávací programy vtěsnaly do platných vzdělávacích programů tradičních škol (Švarcová, 2011, s. 75). Z právního hlediska nejsou specifickou skupinou škol, které by byly definované zákonem nebo nižší podzákonnou normou. Jsou to školy, které pracují odlišnými metodami a formami v rámci pedagogické organizační činnosti, avšak musí respektovat platné zákony (Spilková a kol., 2005, s. 275). V dnešní době využívají podle vlastních školních vzdělávacích programů, které si vypracovaly na základě Rámcových vzdělávacích programů pro předškolní a školní vzdělávání (Švarcová, 2011, s. 75). Existuje celá řada definicí alternativního vzdělávání, my si v naší práci zmíníme následující.

Britský pedagogický slovník (D. Lawton, P. Gordon, in Průcha, 2012, s. 21) definuje alternativní vzdělávání jako *Obečný 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.* Německý Wörterbuch Pädagogik (Schaub, Zenke in Průcha, 2012, s. 22) uvádí tuhle definici: *Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů jako reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.*

Škola v dnešní době již není taková, jaká byla dříve. Nikdy dříve nedocházelo k tak významným změnám ve školství, ke kterým dochází nyní a právě alternativní školy jsou součástí těchto změn. Mnoho změn ve vzdělávání má hlubší všeobecný charakter a souvisí s novými fenomény dnešní společnosti. Jednodušeji řečeno dle Průchy je *škola taková, jaká je dnešní společnost* (Průcha, 2012, s. 9-14). Urbanovská (1998, s. 145-146) poukazuje na fakt, že alternativní školy mají význam pro státní školství ve smyslu zvýšené poptáv-

ky po novém vzdělávání, která může být brána jako faktor, který upozorňuje na nedostatky ve státním školství. Rovněž odstraňují *uniformitu školního vzdělávání*, rodičům a dětem se tak nabízí více možností. Všechny školy by měly mít totožné závazky vůči výchově. Inovace začala ovlivňovat vzdělávání a odbornou přípravu především během 50. let minulého století. Před samotnou inovací zde byli velcí myslitelé, mezi které patří J. J. Rousseau, J. J. Pestalozzi, J. Dewey, C. Freinet a M. Montessori. Právě tato jména stojí za inovací nových systémů a koncepcí vzdělávání (Rýdl, 2003, s. 11).

Za důvody, které vedly ke vzniku alternativních škol, můžeme považovat v neustálých snahách společnosti měnit a zdokonalovat to, co již funguje. Historická východiska vychází z formalistického způsobu vzdělávání, které vyslovovali reformní pedagogové od počátku 20. století, patří mezi ně např. O. Decroly a P. Peterson (Průcha, 2012, s. 34-35).

Alternativní hnutí, která se začala rozvíjet v České republice v první polovině 20. století, mají společný úspěch vybudovaný na těchto principech:

- pedocentrismus (tzn. výrazné zaměření výchovy na dítě),
- úprava vzdělávacích procesů v organizaci,
- vstřícnost a otevřenost,
- vyšší míra samostatnosti dětí,
- zdůraznění projektové a problémové metody a formy práce,
- zavedení formativního hodnocení, zpětných vazeb a vytváření portfolií žáků,
- vlastní výzkumy účinných procesů a didaktických změn ve výuce (Rýdl in Šmelová, Prášilová, 2018, s. 18).

Česká společnost byla vždy jednostranně orientovaná, ale i ona se začala otevírat vůči novým pedagogickým směrům. Nyní již můžeme najít podporované vlivy nejrůznějších myšlenkových proudů, hnutí a globálních trendů. Od počátku 90. let byla alternativní pedagogika předmětem dvou hnutí. To první nekriticky přijímalo tuto pedagogiku a školství jako lék na všechny nedostatky a problémy tehdejšího školství. Druhé hnutí alternativní pedagogiku odmítalo skrze neseriózní a nevědecké důvody. Koncem 90. let byla již terminologie alternativní pedagogiky relativně dobře vyjasněna společně s jejími limity a možnostmi vlivu na vzdělávací politiku v zemi v tzv. Bílé knize z roku 2001 (Rýdl in Šmelová, Prášilová, 2018, s. 18). Rýdl zmiňuje, že jisté pochyby pedagogické veřejnosti k alternativním školám se začaly zmírňovat díky výsledkům zejména z mateřských škol. Vyšlo najevo, že donucovací, autoritativní a uspořádané přístupy nejsou vůči dětem tak efektivní. Spousta

tradičních škol v dnešní době přebírá řadu organizačních a didaktických prvků, které do společnosti přinesly právě alternativní školy. Jedná se například o samostatnou práci žáků, tematizaci učiva, projektování, zmírňování jasně dané organizace dne ve škole, změnu v komunikaci mezi pedagogy a žáky aj. (Rýdl in Šmelová, Prášilová, 2018, s. 18).

Alternativní školy se rozvinuly jako pestrá paleta specifických druhů a forem vzdělávacích zařízení. Každá alternativní škola se něčím liší od ostatních a proto je nelze charakterizovat shodně (Průcha. 2012, s. 38-39). Existuje mnoho typů těchto škol, a proto si nyní definujeme typologii alternativních škol, kterou vytvořil Průcha a dále se budeme zabývat charakteristikou klasických reformních škol, které jsou pro naši práci stěžejní.

Průcha vytvořil typologii alternativních škol, která rozlišuje 3 hlavní skupiny:

- 1. Za klasické reformní školy** jsou považovány školy waldorfské, montessori, freinetovské, jenské a daltonské a to proto, že vznikaly začátkem 20. století vlivem reformní pedagogiky.
- 2. Druhou skupinu tvoří církevní školy.** Jejich alternativa spočívá v typu zřizovatele, specifčnosti pedagogických a didaktických odlišnostech ke školám běžným. Církevní školy se odlišují zařazováním netradičních vyučovacích předmětů např. latina a náboženství. Další odlišností je náboženská ideologie, jde o principy křesťanství, tradice a etiku.
- 3. Moderní alternativní školy.** Tímto termínem označujeme všechny typy alternativních škol, které v současnosti vznikají a nejsou přímo odvozovány od reformní pedagogiky a ani nejsou zřizovány církví. Odvozují se od ideových proudů, jako jsou hnutí za *antiautorativní výchovu* nebo hnutí za *odškolnění*. Opírají se o myšlenky klasických reformních škol, avšak bývají často uplatňovány radikálněji. Mezi moderní alternativní školy patří např. projekt Zdravá škola; Otevřená škola, otevřené vyučování; projekt Začít spolu; Integrovaná tematická výuka; projekt Dokážu to?; Projektové vyučování aj. (Průcha 2004; Maňák 1997).

V naší práci si nebudeme vymezovat všechny dostupné alternativy a to z důvodu rozsáhlosti. Definujeme si 3 moderní alternativy, které se u nás vyskytují nejhojněji. **ScioŠkoly** jsou inovativní školy, jejichž posláním je připravit děti na život ve světě, který se neustále mění. I tady přistupují k dětem individuálně, dbají důraz na týmovou práci a kreativitu, neznámkují, poskytují zpětnou vazbu, poskytují vhodné prostředí a omezují počet dětí ve třídách, místo učitelů jsou zde průvodci. Mezi hodnoty ScioŠkol patří: *svoboda, morálka, aktivita, optimismus, odvaha a otevřenost*. Děti jsou učeny k odpovědnosti, poznávají hra-

nice svého chování, učí se respektovat ostatní a bojovat za dobro. V současnosti existuje na území České republiky pouze 10 ScioŠkol, avšak 2 budou otevřeny do září roku 2019 a již se plánují další 3 do září roku 2020 (SCIO©, 2019). Další alternativou je projekt **Začít spolu**. Jedná se o vzdělávací program, který slouží k výchově a vzdělávání dětí v předškolním a mladším školním věku. Program je v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu. Našli bychom zde prvky alternativního vzdělávání v aktivitách jako: ranní kruh, práce v centrech, výběr aktivit dle dětí, propojení školy s reálným životem, písemné hodnocení apod. (Začít spolu©, 2019). Program je zajišťován organizací *Step by step, o. s.*, která kromě koordinace, vydává i odborné publikace a metodické materiály (Rýdl in Šmelová, Prášilová, 2018, s. 25). Jako poslední si uvedeme projekt s názvem **Zdravá škola**. Jedná se o projekt Světové zdravotnické organizace pro Evropu. Program podporuje zdraví ve škole. Školy, které mají o tento program zájem si dle metodiky vypracují vlastní projekt, který mohou přizpůsobit stávajícím normám. Zdravá škola usiluje o zdravou atmosféru ve škole, která stojí na 3 základních pilířích: *pohoda prostředí, zdravé učení, otevřené partnerství*. Mezi časté prvky patří: projektová výuka, samostatná práce, výuka v epochách, pracovní a herní koutky, učení životem apod. Avšak mezi hlavní odlišnost můžeme považovat zavedení 3 hodin tělesné výchovy týdně, usilování o zdravější stravování - více zeleniny, ovoce, ryb a sýrových výrobků a naopak méně bílkovin a tuků (Alternativní školy©, 2019).

Počet a proměnnost všech typů alternativních škol je opravdu rozsáhlý. Postupem času, kdy dochází ke stále většímu rozvoji a zájmu o alternativní metody vzdělávání, vznikají nové typy škol, které jsou směsicí většiny již existujících alternativních škol. Ve všech alternativních školách se pedagogové snaží o efektivní rozvíjení osobnosti žáka a větší otevřenost školy nejen ve vztahu k rodičům žáků, ale i společnosti. V každé alternativní koncepci jde hlavně o respektování osobnosti žáka, respektování osobní svobody a tvořivosti. Tyto složky se nejvíce vyzdvihují v montessori a waldorfských školách, ale i v ostatních se klade důraz na vnitřní motivaci dětí a budování pozitivních vztahů mezi pedagogy a žáky. Alternativní školy se snaží o přiblížení školy životu, uplatňují tematické vyučování, ve kterém probírají problémy ze života a současného světa (Zelina, 2000, s. 186-187).

Slovenský autor Zelina (2000, s. 210-211) vymezil hlavní znaky odlišností mezi tradičními a alternativními školami následovně:

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

Graf 3: Znaky rozdílností mezi tradiční a alternativní školou

(převzato Zelina, 2000, s. 210-211)

Je potřebné definovat i pojem **inovativní škola**, jelikož je úzce spojován s alternativními metodami ve vzdělávání. Spilková a Koř'a (1998, s. 342) píšou o inovativních školách jako o školách, které usilují o vnitřní změnu ve standardních školách. Kládou důraz na rozvoj osobností žáků, způsoby zprostředkování poznávání, propojení informací z různých vzdělávacích částí a partnerský přístup.

2.1 Společné rysy alternativních škol

Všechny druhy alternativních škol mají svá specifika, avšak spojují je většinou společné rysy zásadní povahy. Za nejhlavnější společný znak můžeme považovat **změnu základního přístupu k osobnosti dítěte**, a to s ohledem na jeho vývoj. S tím souvisí **změna vztahu učitele k žákovi**. Jejich vzájemné působení je v alternativních školách budováno na oboustranné úctě, toleranci, respektování, pochopení, důvěře, spolupráci a společném rozhodování. Jedná se o vztah **rovnocenných partnerů**, kdy *společně rozhodují o obsahu, metodách a formách vyučování*. Pedagog je pro žáky v roli rádce, poradce či kamaráda. Svým otevřeným jednáním a přístupem k žákům si získává přirozenou autoritu. Učitel svým vlivem podporuje a rozvíjí individuální schopnosti žáků a upřednostňuje jejich zájmy. Tato výchova napomáhá k sebeobjevování a sebeuvědomění. Dalším společným rysem je **princip svobody**, který má také významnou roli v alternativních školách. Na základě svobodného rozhodnutí dítěte posilujeme pocit jistoty a sebedůvěry. Mnoho lidí si myslí, že výuka nemůže fungovat tím, že dáme dětem svobodu, ale už nevědí, že tato svoboda má svá pravidla, aby správně fungovala. Je spojena s respektováním práv druhých, co se týče osobní svobody a vlastního názoru, vede k zodpovědnosti za své chování a rozhodnutí. **Systém výchovně vzdělávací práce** je v harmonii s pracovním tempem a přirozeným poznáváním nových věcí či skutečností. Učivo je určováno na základě přirozených potřeb žáků, není upřednostňováno encyklopedické vědění, ba naopak **tvořivá aktivita a činnostní princip**. Rozumové a manuální znalosti jsou vyvážené. Využívají se **netradiční metody a formy práce**, např. vyučování v tematických blocích, časově různorodé celky, tradiční školní rozvrh je nahrazen týdenním pracovním plánem. Novým vědomostem se děti učí hlavně pomocí problémových metod, projektového vyučování, dialogických metod, her, praktických činností, kontaktu s realitou, uplatňuje se i skupinové a týmové vyučování. Důraz se klade na pořádání tzv. slavností, při kterých se děti mohou seberealizovat, rozvíjet se a posilovat citové vazby. Dále je kladen důraz na sociální citění, děti se učí od mala odpovědnosti a to nejen za sebe a svá rozhodnutí, ale i za celou skupinu. **Pracovní prostředí** je vytvořeno tak, aby bylo možné vytvářet zákoutí, ve kterém bude dostupný didaktický materiál, knihy, nejrůznější pomůcky apod. Vyučování je přizpůsobeno tomu, **aby každé dítě zažilo úspěch**. Klade se důraz na budování pozitivních vztahů a úcty. Děti se učí tomu, že chybovat není špatné, ale je součástí učení či ponaučení. Tradiční číselné známky bychom zde nenašli, děti dostávají slovní hodnocení. **Od rodičů se očekává spolupráce se školou,**

mohou se aktivně podílet na činnostech školy, přijít na výuku mezi děti aj. (Urbanovská, 1998, s. 146-149).

Mezi **funkce alternativních škol** můžeme dle Průchy (2012, s. 41-42) zařadit **funkci kompenzační**, ze které vyplývá, že tyto školy vznikají z důvodu nahrazení jistých nedostatků ve standardním školství. Další funkcí je **funkce diverzifikační**, ze které vyplývá, že alternativní školy vznikají k zajištění pluralitního vzdělávání. Poslední funkcí je **funkce inovační**, která je nejdůležitější z pedagogického hlediska. Můžeme ji chápat tak, že alternativní školy vytváří prostor, ve kterém lze realizovat experimentování a inovace ve vzdělávání. Jedná se o inovace, které se týkají **inovace v organizaci**, jde tedy např. o nestandardní metody výuky, odlišnou komunikaci mezi pedagogem a žákem, jiné klima ve třídách a školách. A dále jde o **inovace v obsahu vzdělávání**, sem řadíme např. nestandardní vyučovací předměty, inovace v předávání informací vzdělávacích obsahů, inovace ve vyučovacích předmětech aj.

2.2 Metody alternativních škol

Hlavním cílem reformní pedagogiky byla změna v pojetí osobnosti žáka a pedagoga. Žák již neměl být pasivním posluchačem, měl se stát aktivním předmětem výuky. To znamená, že cílem byla samostatná aktivita a práce žáků. Začaly se používat vyučovací metody podporující aktivitu žáků, mezi které patří např. rozhovor, diskuse, problémová a projektová metoda, laboratorní práce a praktická činnost (Zormanová, 2012, s. 27-28). Alternativní výukové metody jsou méně známé a neobvyklé. Přesto mohou posloužit jako dobrý plán k efektivní výuce, který je zajištěn rychlým postupem a pochopením konkrétní látky a to proto, že je podpořen vnitřní motivací žáka. Výuka je realizována v klidné a uvolněné atmosféře, umožňuje vlastní postupy, hodnocení, diskuse aj. (Maňák, 1997, s. 9). V alternativních školách se využívají tzv. **aktivizující metody**, které podporují tvořivé hledání učitelů. Pojmy alternativní a inovativní se většinou chápou jako slova stejného významu, ale není tomu tak. Pojem inovativní znamená zavádění nových prvků do tradiční výuky, týká se tedy spíše tradičních škol. Zatímco pojem alternativní více zdůrazňuje možnosti výběru či volbu odlišení od již existujícího stavu. Nicméně inovační metody jsou označovány i jako alternativní. Můžeme je tedy chápat tak, že inovační je významem pro nové poznatky a změny ve výuce, ať ve školách tradičních nebo alternativních (Maňák, Švec, 2003; Zormanová, 2012).

Maňák a Švec (2003, s. 105-106;156) zmiňují, že alternativní školy mají své specifické organizační útvary. Každý typ alternativní školy má své vlastní metody a nelze tedy určit jednotné schéma. Nicméně všechny typy těchto škol spojuje důraz k individuální, aktivní a samostatné práci. Jak už bylo zmíněno, autoři řadí mezi inovativní metody **aktivizační výukové metody** (*výuková metoda diskuse, situační výuková metoda, inscenační výuková metoda, metoda problémové a didaktické hry*). Aktivizační metody kladou důraz na rozvoj osobnosti žáků, jejich myšlenkou je samostatnost, tvořivost, zodpovědnost za svá rozhodnutí a chování. *Zdůrazňuje se, že aktivizující metody ve zvýšené míře umožňují poskytovat žákům něco více než jen odborné informace, počítají se zájmem žáků, vycházejí vstříc individuálním učebním stylům jednotlivých žáků při respektování úrovně jejich kognitivního rozvoje, že dávají žákům příležitost zčásti ovlivňovat konkrétní cíle výuky, využívat možností individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce.*

Dále mezi inovativní metody řadíme **komplexní výukové metody** (*skupinová a kooperativní výuka, výuka dramatem, otevřené vyučování, učení v životních situacích, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie, superlearning, hypnopedie*). Tyto metody jsou náročné na přípravu a obvykle vyžadují materiální potřeby a postupnou přípravu žáků na toto vzdělávání (Maňák, Švec 2003; Zormanová, 2012).

3 NÁHLED DO REFORMNÍ PEDAGOGIKY

V třetí kapitole nahlédneme k důvodům vzniku reformní pedagogiky, která je základem pro všechny další alternativy, které vznikly a nadále vznikají. Definujeme si krátce hlavní znaky klasických reformních škol, konkrétně se budeme zabývat školami waldorfskými, montessori, daltonskými, jenskými a freinetovskými. V neposlední řadě zmíníme dosavadní výsledky alternativních škol.

Kritici tvrdili, že tradiční škola své žáky dostatečně nezná, neresppektuje jejich individualitu, nebere ohled na jejich zájmy a přirozenost. Na základě této kritiky vzniká nový pedagogický směr a to reformní pedagogika označována také jako pedocentrická pedagogika (Horák, Kratochvíl, 2005, s. 84). Reformní pedagogické hnutí se začalo utvářet na přelomu 19. a 20. století. Hlavní rozvoj spadá do 20. - 30. let minulého století. Toto hnutí reformní pedagogiky navázalo na myšlenky J. J. Rousseaua, J. J. Pestalozziho a L. N. Tolstého. Společným a sjednocujícím východiskem představitelů hnutí byla hlavně kritika tradiční školy a výchova herbartovského typu. Vytýkán byl především mechanický způsob učení, který spočívá ve štěpování učiva do paměti žáků, dále pasivita žáků během vyučování. Představitelé hnutí kritizovali fakt, že škola byla zcela ovládána učitelem a učební látkou, která byla stanovena úředně schválenými osnovami a učebnicemi a nebrala zřetel na žakovu individualitu, jeho potřeby a zájmy. Představitelům dále vadila uniformita vyučovacích metod a postupů. Učení ve škole se jim jevilo odtržené od reálného života. Hnutí reformní pedagogiky bylo hnutím mezinárodním a prakticky zaměřeným. Jeho příznivci byli praktici, kteří své koncepce sami ověřovali ve školách a jiných výchovných zařízeních. Základním společným znakem charakterizujícím reformní pedagogiku je nový postoj k dítěti. Základem je pochopení dítěte, respekt, láska a trpělivost vůči němu (Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 112-113). Jelikož je dětství pokládáno za nejdůležitější období života, pedagog by měl dítě pochopit a respektovat jej i jeho vlastní svět. Základem výchovy není přidělená činnost pedagogem, ale taková činnost, ze které má dítě upřímnou radost a úspěch. Výchova by měla být zajímavá, protože jen tak je účinná. Reformní pedagogika klade důraz na činnost žáka, proto bývá někdy označována jako činná škola, výuka by měla poskytnout odpověď na aktuální problémy žáka a žák by měl být schopen si samostatně vyhledat řešení (Horák, Kratochvíl, 2005, s. 84-85).

3.1 Waldorfská škola

Zakladatelem waldorfské školy je rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner. Je autorem filozoficko-pedagogické soustavy o výchově člověka. Toto pojetí je nazýváno **antroposofie** (Průcha. 2012, s. 47). Jedná se o nauku o člověku. Podle této koncepce je jedinec vnímám jako bytost složená ze tří složek. Jedná se o složky tělesné, duševní a duchovní (Janiš, Kraus, Vacek 2008, s. 117).

K praktickému využití této teorie došlo v roce 1919, kdy byla otevřena první waldorfská škola. Tyto školy se nejdříve rozšiřovaly v Německu, později v zemích západní Evropy, USA, Kanadě a Austrálii (Průcha. 2012, s. 47). V naší zemi jsou waldorfské školy státem uznávány jako experimentální školy. Waldorfská škola má 12 ročníků. Základní stupeň tvoří 1. - 8. ročník, a vyšší stupeň tvoří 9. - 12. ročník. Waldorfské školy můžeme stručně charakterizovat jako školy, jež podněcují a rozvíjí aktivitu dítěte, jeho potřeby a zájmy. Obsah vzdělávání je rozčleněn do tzv. epoch, což jsou časové bloky. V těchto epochách se žáci zabývají určitými předměty. Důraz je kladen na výuku cizích jazyků, esteticko-výchovné a pracovní předměty. Žáci nedostávají známky, jejich výkony jsou hodnoceny charakteristikami včetně doporučení pro další rozvoj. Výuku plánují učitelé společně s žáky, nejsou vázáni tradičními osnovami (Průcha. 2012, s. 47-48).

Velkou odlišností od jiných typů škol je to, že chod školy je řízen kolegiem pedagogů, kteří sjednocují svůj postup na pravidelných konferencích, jež se konají každý týden. Velká pozornost je věnována spolupráci s rodiči, kteří se podílejí na činnostech školy (Janiš, Kraus, Vacek 2008, s. 118). Jedná se o jeden z dalších znaků této pedagogiky. Rodiče by se měli pokud možno co nejvíce zapojovat do chodu školy, např. by se měli podílet na přípravě a realizaci tzv. školních slavností a na výrobě učebních pomůcek pro děti (Bartůšek, Lauermann, 2013, s. 309). Vztah učitele s žáky je založen na rovnocennosti. Prostor školy je specificky upraven, jednotlivé místnosti se člení na menší pracovní místa (Janiš, Kraus, Vacek 2008, s. 118).

3.2 Montessori škola

Zakladatelkou Montessori pedagogiky je italská lékařka a pedagožka Marie Montessori. Montessori se původně věnovala mentálně postiženým dětem, založila „Dům dětí“, který měl sloužit právě těmto dětem. Principem montessoriovské koncepce je vytvoření prostředí, jež umožní přirozený vývoj dětí. V tzv. senzitivních fázích se vyvíjí potřeba „něčemu se učit“. Jedná se o období, kdy je dítě specificky citlivé pro vnímání a chápání určitých

jevů. Rozlišujeme např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, morálního citění, řeči aj. Cílem je připravovat impulz a prostředky pro tyto fáze, aby se dítě mohlo smysluplně vzdělávat (Průcha. 2012, s. 50-51).

Montessori (2012, s. 95) tvrdila, že je velmi důležité, abychom dětem dokázali vytvořit a přizpůsobit prostředí tak, aby se mohly svobodně rozvíjet. Jedná se o tzv. *uvolnění cesty*, děti se nachází totiž v období sebeutváření. Prostor musí žákům nabízet dostatečné impulzy sloužící k nácviku běžných životních činností, např. níže položená umyvadla a dveřní kliky. Úkolem pedagoga je připravit vhodné prostředí a poté pozorovat činnost žáků a být připraven pomoci, jestliže si některý z žáků řekne o pomoc. Jedná se o tzv. heslo montessori koncepce: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám“ (Janiš, Kraus, Vacek 2008, s. 118-119). Důležitou roli hrají speciální pomůcky, které rozvíjí smysly, řeč, matematické schopnosti aj. (Průcha, 2012, s. 50). Montessori vytvořila celek těchto didaktických pomůcek, mezi které patří např. kostky, válečky, koule, skládačky, obrázkové abecedy v různých barvách a velikostech (Janiš, Kraus, Vacek 2008, s. 119).

Děti jsou slučovány dle různého věku do ročníků. Ve věkově smíšených skupinách má vznikat harmonické soužití, spolupráce a vzájemná pomoc všech dětí (Průcha. 2012, s. 50-51). Třídy jsou vybaveny především přírodními materiály, se kterými se žáci učí zacházet. Třída je rozdělena na tzv. centra – stolky jsou sestavené tak, aby umožňovaly skupinovou práci. Neužívá se zde známkování, potlačuje se soutěživost mezi žáky, vyučování probíhá v neformální atmosféře. Není zde školní zvonění, přestávky jsou určovány podle unavenosti a zájmu dětí. Školní den začíná většinou krátkou společnou činností, např. povídáním o tom, co je nového, společnou písní nebo třeba cvičením (Švarcová, 2011, s. 75). Žáci si po ranním setkání sami určí, co budou dělat v rámci témat výuky, kromě toho si sami stanoví i to, zda chtějí pracovat samostatně, ve dvojicích nebo týmově ve větší skupině. Montessori pedagogika tímto rozvíjí samostatné rozhodování, plánování a odpovědnost žáků (Bartušek, Lauermann, 2013, s. 306).

3.3 Daltonská škola

Daltonská škola (nazývána i jako daltonský plán) je nazývána dle experimentální školy, která se nachází v Daltonu (USA). Vznikla díky iniciativě Helen Parkhurstové, jež byla americkou učitelkou. Parkhurstová spolupracovala s M. Montessori, díky které získala podněty pro svoji experimentální školu. Mezi její nejhlavnější díla patří dílo *Education on the Dalton Plan*, ve kterém popsala teoretické základy a praktické poznatky ze své reform-

ní školy (Průcha, 2004, s. 44). Podstatou daltonské školy je škola s tzv. *uvolněnou strukturou*. Pedagog je v roli konzultanta, jeho úkolem je sestavování úkolů pro žáky. Žáci pracují individuálně svým tempem. Mají uzavřený smluvní závazek s pedagogem. Obsah učiva dle učebního plánu je rozdělen do 10 částí a na každý měsíc je stanoven konkrétní úkol - cíl. Žák se na základě dohody zavazuje ke splnění úkolu do požadovaného data. Tím je kladen důraz na jeho svobodu rozhodování, vlastní tempo, aktivitu a vůli (Janiš, Kraus, Vacek 2008, s. 122).

Daltonský plán je v některých částech velmi podobný Montessori pedagogice, kdy žák musí vycházet z vlastní iniciativy. Respektuje se vlastní tempo žáků, volba témat a možnosti spolupráce s ostatními spolužáky. Dbá se na plnění předem domluvených smluvních závazků a pravidel (Bartůšek, Lauer mann, 2013, s. 306).

3.4 Jenská škola

Pojetí jenské školy je shrnutí různých vývojových linií reformně-pedagogického hnutí. Zakladatelem jenské školy (označována i jako tzv. jenský plán) je německý pedagog Peter Petersen, který usiloval o novou výchovu. Od roku 1923 vedl pokusnou školu, která se postupně stala školou pracovní (Průcha. 2012, s. 54). Petersen vystupoval ostře proti dělení školních předmětů, systému zkoušení a dělení školní práce do shodných časových jednotek. K základní myšlence jenského plánu patří pojetí školy jako otevřeného systému vůči okolí, obsahu a metodám. K dalším typickým rysům řadíme: školní společenství, sestavování týdenních plánů práce, spojování žáků do ročníků a členění do kmenových skupin (Janiš, Kraus, Vacek 2008, s. 120-121). Žáci jsou zařazeni do ročníků podle věkových skupin, např. jedna skupina sdružuje děti ve věku 6-9 let apod. Žáci nedostávají známky ani vysvědčení jako ve standardní škole (Průcha. 2012, s. 54).

Jenský plán rozlišuje 4 formy vzdělávání a to: rozhovor, práci, hru a slavnost. Snahou je rozvoj osobností žáků v rámci školní pospolitosti. Pedagog především podněcuje, organizuje a pomáhá žákům (Janiš, Kraus, Vacek 2008, s. 121). Cílem jenského plánu je vytvoření vydatného a volného edukačního prostředí pro žáky. Nejvíce jenských škol je v Nizozemsku. (Průcha. 2012, s. 54)

3.5 Freinetovská škola

Autorem této alternativní koncepce je francouzský pedagog Célestine Freinet (Průcha. 2012, s. 53). Základním principem freinetovské koncepce je aktivita, a to hlavně ta pra-

covní. Díky této myšlence se Freinet zařadil k nejvýznamnějším představitelům tzv. pracovních škol. Řídil se zásadou *z života pro život práci*, která klade požadavek na vzdělání a snahu přiblížit školní práci běžnému životu tak, aby byli žáci připraveni na tuto fázi (Janiš, Kraus, Vacek 2008, s. 120).

Freinet vytvořil koncepci o potřebě vybavení školních tříd nejrůznějšími pracovními koutky. V těchto koutcích se mohou děti individuálně nebo skupinově věnovat činnostem týkajících se přírodních věd, techniky, umělecké tvorby, jazykové komunikaci nebo třeba domácím pracím. Bylo vytvořeno velké množství didaktických pracovních technik, které obohacují vzdělávací proces. Mezi podstatné prvky školní práce podle Freineta patří rozčleněný pracovní prostor, individuální pracovní plán žáka, pracovní knihovna, nástěnka pro vyvěšení pochval, kritik, pracovních výsledků, ale i přání. Freinetovské školy jsou nejvíce rozšířeny ve Francii, Belgii a Nizozemsku (Průcha. 2012, s. 53).

Podle Freineta se má dítě od mala seznamovat s reálným světem, proto je cílem této koncepce, aby se výuka přibližovala co nejvíce okolnímu světu. Důraz se klade i na mimoškolní aktivity a rozvoj dobrovolnosti jak u žáků, tak rodičů, jde hlavně o práci pro školu a pomoc potřebným v obci (Bartůšek, Lauermann 2013, s. 308).

3.6 Dosavadní výsledky alternativních škol

K poměrně krátké existenci alternativních škol u nás jsou dosavadní výsledky týkající se vzdělávání, velmi dobré. Vyplývá to z hodnocení České školní inspekce a z mezinárodních výzkumných srovnávacích šetření (TIMSS, PISA a SIALS). Podle těchto šetření dosahují alternativní školy v řadě kritérií nadprůměrných výsledků. Absolventi waldorfských a daltonských škol mají dle zmíněných šetření velmi dobré výsledky při přijímacích zkouškách na střední školy. Alternativním školám se daří realizovat ne příliš rozšířené pedagogické metody a formy jako slovní hodnocení, projektové vyučování, propojení teoretických poznatků s praxí, zvýšenou výuku cizích jazyků, důraz na výuku předmětů zaměřených na umělecké a manuálně-praktické činnosti ve vyučování, dále důraz na ekologickou výchovu, na spolupráci rodiny a školy atd. (Spilková a kol., 2005, s. 276).

Zelina se zabývá otázkou, zda jsou alternativní školy lepší než tradiční a případně který typ alternativní školy je nejlepší. Dochází k závěru, že *není horší ani lepší škola, jsou jen rozdílné školy*. Dále popisuje výzkumy o alternativních školách, které byly realizovány. Můžeme shrnout, že alternativní školy jsou většinou lepší v jistých oblastech oproti tradičním

školám. Konkrétně jde o školní klima, spolupráci mezi žáky a učiteli, přirozenou zvědavost žáků, vyšší sebevědomí aj. (2000, s. 193; 211-223).

Průcha (in Maňák, Švec, 2003, s. 106) uvádí výsledky srovnávacích výzkumů, které byly realizovány v USA. Z uvedených výsledků vyplývá, že tradiční výuka se jeví lepší než netradiční; a to v oblasti vzdělávacích výsledků. Avšak netradiční přístup je lépe hodnocen v pozitivnějším přístupu v těchto oblastech: rozvíjení kreativity, nezávislost, zvědavost a kladný postoj vůči škole i učení.

Beran a Smékal (1999) ve svém díle *Obecná škola v zrcadle pětiletého výzkumu* dochází k závěru, že tradiční škola poskytuje větší obsah vědomostí než škola alternativní. Avšak alternativní škola žákům nabízí více příležitostí pro rozvoj osobnosti.

4 VYMEZENÍ POSTOJŮ

Jelikož cílem naší práce je zjistit, jaké jsou postoje rodičů k alternativnímu vzdělávání, je nutné si definovat, co vlastně postoje jsou. Můžeme se setkat s vícero definicemi postojů, některé si níže zmíníme. Dále se budeme zabývat funkcemi a měřením postojů.

G. W. Allport definuje postoje jako: *Mentální a nervový stav pohotovosti, organizovaný zkušeností, vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci* (Allport in Nakonečný, 1999, s. 131). **Osgood, Suci a Tannenbaum** (in Hayesová, 1998, s. 95) definují následovně: *Postoje jsou predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které disponují*. Dle této definice můžeme chápat, že postoje se podobají mentálnímu nastavení. **Nakonečný** popisuje postoj jako vztah, který vyjadřuje kladný, neutrální nebo záporné stanovisko k určitému objektu, jímž může být osoba, věc, událost, idea apod. (Nakonečný, 2003, s. 458).

Postoje posuzují svět efektivně, jestliže musíme na nějaký podnět rychle zareagovat, může se naše reakce řídit pocitem, který z toho máme. Postoje tedy můžeme chápat jako příznivou nebo nepříznivou reakci, která hodnotí vztah k někomu nebo něčemu. Většinou má původ v osobních přesvědčeních a projevuje se ve formě pocitů a chování (Myers, 2016, s. 110). Postoje si získáváme důsledkem sociálního určení během ontogeneze. Každý jedinec je během svého života členem několika sociálních skupin a právě vlivem těchto skupin si tvoří a formuje postoje, názory a předsudky vůči konkrétním objektům (Kohoutek a kol., 1998, s. 8). Schmidbauer (1994, 116-117) píše, že si postoje osvojujeme více v období dětství a dospívání, mnohem méně v dospělosti. Postoje jsou tedy naučené, poměrně trvalé a vznikají většinou přejímáním něčeho, v co věří lidé v našem okolí (rodina, přátelé, spolupracovníci atd.) Postoje se skládají ze tří složek a to z kognitivní, emotivní a konativní (Nakonečný, 1999, s. 135). **Kognitivní složka** se vztahuje k názorům a myšlenkám, které jedinec má vůči předmětu postoje. **Emotivní složka** se vztahuje k tomu, co jedinec cítí, jde o emocionální odezvu. **Konativní složka** se týká jednání vůči předmětu postoje (Hayesová, 1998, s. 96). Můžeme ji chápat jako automatické jednání, jelikož je postoj vůči něčemu již vytvořen z předchozí zkušenosti (Kohoutek a kol., 1998, s. 8). Jedna ze složek může být převahující, ale většinou jsou spíše vyrovnané. Jestliže je kognitivní složka dominantnější, mluvíme o smýšlení a pokud je dominantnější emotivní složka, tak mluvíme o sentimentu, citlivosti (Nakonečný, 1999, s. 135).

Utváření postojů vyjadřuje vztah k hodnotám, očekávající větší nebo menší míru orientace v prostředí takových hodnot, které jsou založeny na zkušenostech, což znamená, že jsou produktem učení (Nakonečný, 1999, s. 143). Za jistých podmínek se mohou **postoje změnit**. Triandis (in Nakonečný, 1999, s. 149) *určil na základě empirických poznatků následující faktory změn postojů: důvěryhodnost zdroje informace; atraktivita zdroje informace; moc zdroje informace; styl, struktura a obsah informace*. Nakonečný (1999, s. 151) zmiňuje, že postoje se formulují a mění v určitém smyslu, který je dán psychickou a celkovou situací člověka. **Neutrální postoje** se vztahují k předmětům, kterým lidé nedávají velkou váhu, jsou pro ně tedy nevýznamné. Může se také jednat i o předměty o kterých lidé nejsou informováni a volí tedy prostřední hodnotu. **Extrémní postoje** jsou nejintenzivnější a jsou tedy označovány za postoje odolné vůči změně, takových je však málo (Nakonečný, 1999, s. 136).

Vágnerová (2004, s. 291-292) popisuje **funkce postojů**. Mezi první řadí **orientaci ve světě**, která je díky postojům jednodušší. Pomocí postojů si lépe zařazujeme získané informace a označujeme je daným významem, jaký pro nás mají. Můžeme tak jednodušeji hodnotit okolní svět, identifikovat vhodné a nevhodné chování. Tímto způsobem nehodnotíme a nerozhodujeme pouze o současnosti, lze očekávat, že na základě aktuálních postojů, budeme stejně hodnotit a rozhodovat i v budoucnosti, bez rozdílu správnosti. Postoje **odávají jistotu** v řešení problémů. To, v jaké sociální skupině se vyskytujeme, ovlivňuje naše postoje. Na základě toho již máme utvořené „vhodné“ modely chování. Můžeme se tak utvrzovat ve správnosti našeho jednání, jelikož máme jistotu, že okolí jej schvaluje a je tedy dobré. Hodnoty a normy dané společností mohou přispívat k sociální integraci. Postoje mohou mít **funkci ochrannou**, mohou být obranou před nejistotou a pocity, které nám nejsou příjemné. Můžeme se svěřovat se svými názory a postoji jiným lidem a utvrzovat se tak ve správnosti našeho tvrzení či chování. Werthová a Mayerová (in Nakonečný, 2015, s. 504) uvádějí funkci kognitivní a motivační. **Kognitivní funkce** znamená, že díky určitému postoji nemusíme zpracovávat jisté informace. Např. máme-li postoj k tomu, že nemáme rádi nějakou zeleninu, nebudeme ji do budoucna vyhledávat ani zkoušet znovu konzumovat nebo upravovat. Bereme vytvořený postoj automaticky, nepřemýšlíme nad ním. **Motivační funkce** spočívá v tom, že nás určitý postoj motivuje k dosažení konkrétního cíle.

4.1 Měření postojů

Hayesová (1998, s. 112) popisuje, že měření postojů a jejich identifikace má spoustu problémů. Mezi hlavní patří to, že lidé neradi mluví o svých postojích k určitému tématu, jelikož se domnívají, že s nimi někdo nemusí souhlasit. Mohou tak vyjadřovat postoje, které si myslí, že chce výzkumník zjistit, místo toho, aby vyjádřili své vlastní. Pro měření postojů existuje několik technik, mezi které patří Likertova škála, sémantický diferenciál, sociometrie, Bogardova škála sociální vzdálenosti a analýza rozhovoru. V následující části si zmíníme techniky sloužící k měření postojů, které použijeme v naší práci.

V naší práci použijeme metodu sémantického diferenciálu a škály Likertova typu. Jedná se o měřicí postupy, které nám pomohou skrze škálu zobrazit určitý pojem. Principem sémantického diferenciálu je vytvořit bipolární vlastnosti pro jistý pojem a ty následně využít k posouzení fenoménu. Likertova škála je dosti podobná. Nejdříve výzkumník určí tvrzení vztahující se k předmětu zkoumání, poté přiřadí k 5 bodové škále a respondent zaznačí svůj postoj (Hendl, 2017, 98-100).

Likertova škála je jednou z technik sloužící k měření postojů. Je sestavena z výroků, k nimž je přiřazena škála o pěti bodech sahající od „naprosto nesouhlasím“ po „naprosto souhlasím“ a ve středním bodě se nachází „nevím“ (Hayesová, 1998, s. 112).

Sémantický diferenciál je metodou, která umožňuje měření individuálních a psychologických významů určitých objektů u jedinců. Je obecně známo, že vícero posuzovatelů vždy posoudí určitý objekt jinak. Autorem této metody je americký profesor C. Osgood, díky kterému můžeme vedlejší psychologické významy pojmů měřit (Chráska, 2007, s. 221). Sémantický diferenciál používá pro zjištění postoje několik dimenzí. *Škály jsou sedmibodové, jejich konce reprezentují extrémní hodnotící dimenze jako např. dobrý - špatný, hezký - ošklivý, silný - slabý, čistý - špinavý. Každé postojové slovo se tak hodnotí pomocí určitých dimenzí* (Hayesová, 1998, s. 113). K našemu výzkumu využijeme **dvoufaktorový sémantický diferenciál**. U tohoto typu sémantického diferenciálu jsou objekty posuzovány z pohledu dvou faktorů. První faktor označujeme jako faktor hodnocení. Ten nám vyjadřuje, jestli je předmět vnímám jako „dobrý“ nebo „špatný“. Druhý faktor označujeme jako faktor energie, který vyjadřuje, do jaké míry tázaný rozumí pojmům jako „něco“ souvisejícího s námahou, změnami, aktivitou či obtížemi (Chráska, 2007, s. 227-228).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části bakalářské práce se zaměříme na zjištění postojů rodičů k alternativnímu vzdělávání. Navážeme tedy na teoretickou část, vymezíme si výzkumný problém, výzkumné otázky a cíle, metodu sběru dat, výzkumný soubor, popíšeme samotný výzkum a výsledky.

5.1 Vymezení výzkumného problému

Výzkumným problémem naší práce jsou postoje rodičů k alternativnímu vzdělávání. Cílem je dále zjistit, jaká je informovanost rodičů o možnostech alternativního vzdělávání, jaké formy vzdělávání rodiče zvažují, zda se vydávají cestou spádové oblasti nebo zda zvažují jiné typy vzdělávání i na úkor vzdálenosti či financí. Zajímá nás i dostupnost alternativních škol a samotný zájem rodičů o tento typ vzdělávání, který se u nás stále rozvíjí. Postoje rodičů k alternativnímu vzdělávání již zkoumala např. slovenská autorka H. Hrubíšková a to v letech 1999-2000 (Zelina, 200, s. 215). Zabývala se získanými zkušenostmi rodičů, kteří dané zkušenosti získávali skrze svoje děti, které navštěvovaly alternativní třídy. Výsledky ukázaly, že rodiče vnímají jistý rozdíl kvality sociálních vztahů v podmínkách alternativních a tradičních škol. Rodiče dětí z alternativních tříd hodnotí úroveň vědomostí hůře a to ve 4. a 5. ročníku, avšak výsledky testů vědomostí tuhle domněnku neprokázaly. Dále se touto tématikou zabývá např. Rýdl a Hrázská (Česká škola©, 2019).

5.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou postoje rodičů k alternativnímu vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaká je informovanost rodičů o možnostech alternativního vzdělávání?
2. Jaké formy vzdělávání zvažují rodiče pro své dítě?
3. Jaká je dostupnost alternativního vzdělávání?
4. Jaký je zájem rodičů o alternativní vzdělávání?

5.3 Výzkumné cíle

Na základě zvolené hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek jsme si stanovili následující výzkumné cíle.

Hlavní výzkumný cíl: Cílem výzkumu bylo zjistit postoje rodičů k alternativnímu vzdělávání.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit jaká je informovanost rodičů o možnostech alternativního vzdělávání.
2. Zjistit, jaké formy vzdělávání zvažují rodiče pro své dítě.
3. Zjistit, jaká je dostupnost alternativního vzdělávání.
4. Zjistit, jaký je zájem rodičů o alternativní vzdělávání.

5.4 Metoda sběru dat

Pro náš kvantitativní výzkum jsme zvolili metodu sběru dat pomocí dotazníkového šetření vlastní konstrukce. Dotazník má tři části, první část se skládá z 18 otázek, najdeme v ní položky uzavřené, polouzavřené a otevřené. V druhé části dotazníku najdeme 9 položek, které jsou tvořeny škálami Likertova typu. Respondenti zde vyjádří míru souhlasu či nesouhlasu s určitými výroky, vztahujícími se k alternativnímu vzdělávání. Poslední část tvoří 6 pojmů, týkající se alternativního vzdělávání, které je hodnoceno prostřednictvím dvoufaktorového sémantického diferenciálu. Úkolem respondentů je zaznačit na škále své přesvědčení ohledně konkrétních pojmů a to na sedmibodové škále, která má na každém konci bipolární adjektivum. Sémantický diferenciál je metoda, která nám umožňuje měřit individuální psychologické významy konkrétních objektů. Je obecně známo, že každý jedinec vidí určitý objekt či pojem odlišně. Chráska (2007, s. 221- 228) uvádí, že posuzování pojmů pomocí tří faktorů je příliš detailní, postačí posuzovat pomocí dvou faktorů, jelikož třetí faktor stejně nepřináší více informací. U dvoufaktorového sémantického diferenciálu jsou tedy pojmy posuzovány pomocí dvou faktorů a to faktorem hodnocení a faktorem energie. Faktor hodnocení vyjadřuje, jak moc je posuzovaný pojem vnímán jako *dobrý* nebo *špatný*. *Faktor energie vyjadřuje do jaké míry respondenti vnímají pojmy jako něco spojeného s námahou, obtížemi, změnami nebo aktivitou.* Pro naši práci jsme zvolili nástroj ATER, který navrhl Chráska. Nástroj obsahuje 10 škál, 5 měří faktor hodnocení a 5 měří faktor energie.

5.5 Výzkumný soubor a realizace výzkumu

Výzkumným souborem naší práce jsou rodiče dětí, kteří již mají alespoň 1 dítě ve škole bez ohledu na to zda se jedná o školu standardní (tradiční, běžnou), nebo alternativní. Respondenti byli dotazováni na základě anketního výběru. Dotazník jsme vytvořili pomocí

serveru www.surveymonkey.com, díky němuž jsme získali online odkaz na náš dotazník. Uvedený odkaz jsme sdíleli do skupin na sociální síti Facebook. Jednalo se o skupiny ve kterých jsou členové převážně rodiče dětí školního věku, tematika těchto skupin je různá, např. sdílení výchovných rad, diskuse nad volbou školy pro dítě, tradiční, alternativní a domácí vzdělávání apod. Uvědomujeme si riziko online sběru dat, avšak zvolili jsme tento způsob skrze efektivnější odezvu. Dotazník vyplnila převaha žen, přesněji řečeno 103 žen (92, 80 %) a 8 mužů (7,20 %), celkově dotazník vyplnilo 111 respondentů.

5.6 Analýza dat

Vzhledem k rozmanitosti námi použitého dotazníku jsme se rozhodli pro lepší přehled rozdělit dotazník na 3 části. V první části budeme vyhodnocovat položky uzavřené, polouzavřené a otevřené, a to pomocí tabulek s absolutní a relativní četností. V druhé části vyhodnotíme položky Likertova typu, provedeme aritmetické průměry. V třetí části zhodnotíme dvoufaktorový sémantický diferenciál ATER. Jednotlivé pojmy budeme posuzovat pomocí dvou faktorů - faktoru hodnocení a faktoru energie. Chráska (2007) uvádí, že faktor hodnocení je považován za nejsilnější. Vyjadřuje jak dalece je posuzovaný pojem chápán jako „dobrý“ nebo „špatný“. Faktor energie nám říká, *do jaké míry respondenti chápou pojmy jako „něco“ spojeného s námahou, obtížemi, změnami nebo aktivitou.*

Položka č. 2: Víte, co je to alternativní vzdělávání?

Položka číslo 2 slouží k zjištění, zda respondenti vědí, co je to alternativní vzdělávání. Z níže umístěné tabulky četnosti můžeme vidět, že necelých 95 % respondentů ví, co je pojem alternativní vzdělávání.

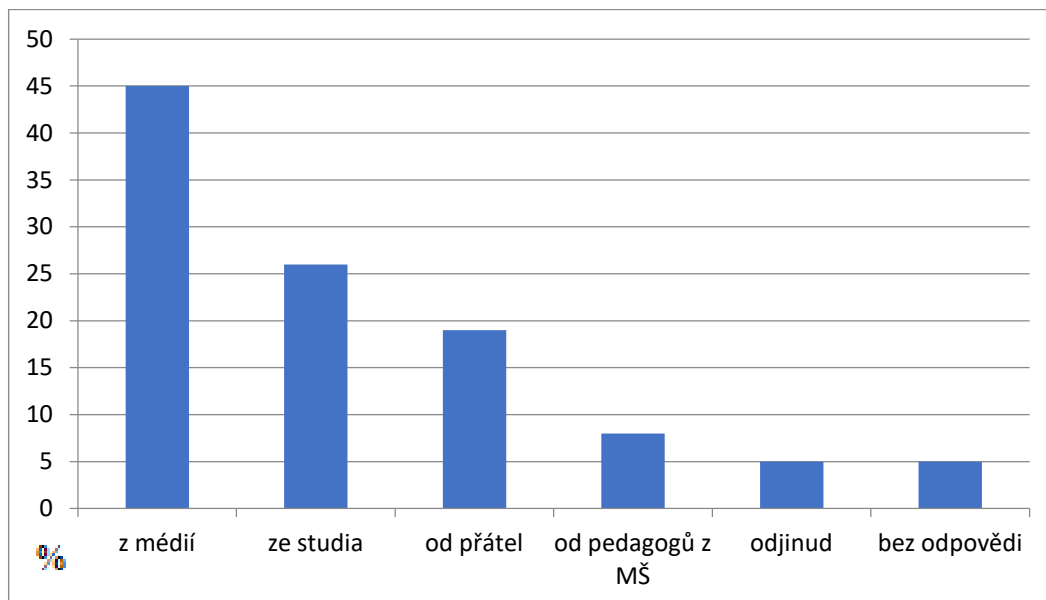
Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	105	94,60 %
ne	6	5,40 %
Σ	111	100 %

Tabulka 1: Co je to alternativní vzdělávání

Položka č. 3: Jak jste se o alternativním vzdělávání dozvěděli?

V položce číslo 3 nás zajímalo z jakého zdroje se respondenti dozvěděli o alternativním vzdělávání. Otázka byla filtrační a byla určena pouze pro respondenty, kteří na předchozí otázku odpověděli kladně. Nejčastější odpovědí bylo *z médií (41,66 %)*, *ze studia (24,07 %)*, *od přátel (17,59 %)* *od pedagogů z mateřských škol (7,40 %)*. Respondenti měli i možnost otevřené odpovědi, 4,62 % respondentů této možnosti využilo a mezi nejčastější od-

povědi patří: *samostudium; vlastní iniciativa při vyhledávání možností, aby děti zažily jinou školu než jejich rodič; všechny zmíněné možnosti; mateřské centrum*. Pro lepší představu, uvádíme níže grafické zobrazení.



Graf 4: Zdroj informací alternativního vzdělávání

Položka č. 4: Zajímáte se o alternativní vzdělávání?

Cílem položky číslo 4 bylo zjistit, zda se naši respondenti zajímají o alternativní vzdělávání. Zjistili jsme, že necelých 73 % respondentů se zajímá o tento typ vzdělávání.

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	81	72,98 %
ne	30	27,02 %
Σ	111	100 %

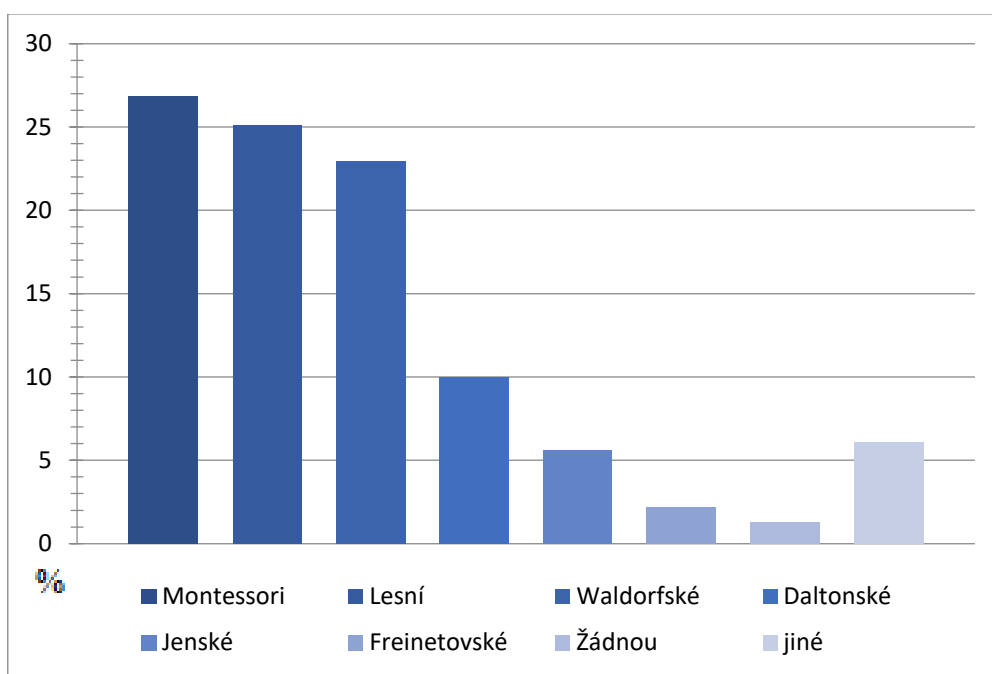
Tabulka 2: Zájem o alternativní vzdělávání

Položka č. 5: Jaký typ alternativních škol znáte?

V položce číslo 5 nás zajímalo jaké alternativní školy respondenti znají. Každý mohl vybrat více odpovědí, případně vepsat jiné formy alternativního vzdělávání, které zná. Nejznámější jsou pro naše respondenty školy montessori, lesní a waldorfské. Mezi otevřené odpovědi respondenti vepsali: *Začít spolu (4), svobodné školy (1), komunitní školy (2), církevní (1), domácí vzdělávání (3), Summerhill (1), ScioŠkoly (2)*.

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
montessori	62	26,83 %
lesní	58	25,10 %
waldorfské	53	22,95 %
daltonské	23	9,98 %
jenské	13	5,62 %
freinetovské	5	2,16 %
žádnou	3	1,30 %
jiné	14	6,06 %
Σ	231	100 %

Tabulka 3: Znalost alternativních škol



Graf 5: Znalost alternativních škol

Položka č. 6: Máte zkušenost s alternativním vzděláváním?

Tato položka nám pomohla odhalit, zda mají respondenti zkušenost s alternativním vzděláváním a případně jakou. Necelých 44 % respondentů uvedlo, že nemají osobní zkušenost s alternativním vzděláváním. Necelých 56 % respondentů uvedlo, že zkušenost má, avšak možnosti otevřené odpovědi jich využilo pouze 56 a odpovědi zní následovně: *dítě navštěvuje alternativní školku/školu (34); účast na dnu otevřených dveří v alternativní školce/školce (6); zaměstnání v alternativní škole/školce (3); kurz (2); dítě v domácím vzdělává-*

ni (5); dítě v běžné škole s alternativními prvky (2); známi mají dítě v alternativní škole/školce (3); známi pracují v alternativní škole/školce (1).

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
nemám žádnou zkušenost	48	43,24 %
mám zkušenost	63	56,76 %
Σ	111	100 %

Tabulka 4: Zkušenost s alternativním vzděláváním

Položka č. 7: Jakou školu navštěvuje Vaše dítě?

V sedmé položce respondenti odpovídali na otázku, jakou školu navštěvuje jejich dítě. Necelých 46 % respondentů zvolilo možnost *standardní (tradiční, běžné)*. U možnosti *soukromá* mohli respondenti vepsat, jaké zaměření škola má. Mezi jejich odpovědi patří: *intuitivní škola (1), ScioŠkola (1), bilingvní škola (3), komunitní škola (1)*.

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
standardní (běžná ZŠ)	50	45,04 %
standardní s alternativními prvky	23	20,74 %
alternativní	18	16,21 %
domácí vzdělávání	14	12,61 %
soukromá	6	5,40 %
Σ	111	100 %

Tabulka 5: Aktuální škola dítěte

Položka č. 8: Zvažovali jste někdy, že své dítě přihlásíte do jiné školy než běžné státní?

Cílem položky číslo 8 bylo zjistit, zda respondenti někdy zvažovali přihlášení svého dítěte do jiné školy než běžné státní školy. Zjistili jsme, že polovina respondentů (52 %) jinou volbu školy zvažovala. Respondenti měli možnost vepsat do dotazníku o jakou jinou formu vzdělávání se jednalo, nejčastější odpovědí bylo *montessori (21), bilingvní (10), domácí vzdělávání (4), Scioškola (2) a waldorfská škola (11)*. Dále po jedné odpovědi: *sportovní, standardní soukromá, lesní, církevní, svobodná, komunitní, jakákoliv alternativní*.

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano, zvažovali	58	52,26 %
ne, nezvažovali	35	31,53 %
bez odpovědi	18	16,21 %
Σ	111	100 %

Tabulka 6: Zvažování jiné školy než běžné

Položka č. 9: Jakou formu alternativní školy navštěvuje Vaše dítě?

V položce číslo 9 nás zajímalo jakou formu alternativní školy navštěvují děti respondentů, kteří již odpověděli, že jejich dítě tuto formu vzdělávání navštěvuje. Celkem jsme získali 52 otevřených odpovědí, které jsou následující: *montessori (14), domácí vzdělávání (9), standardní s alternativními prvky (9), bilingvní (5), waldorfská škola (6), lesní (4)*. Po jedné odpovědi: *komunitní, inovativní, Scioškola, daltonská škola, soukromé gymnázium*.

Položka č. 10: Co bylo hlavním důvodem této volby?

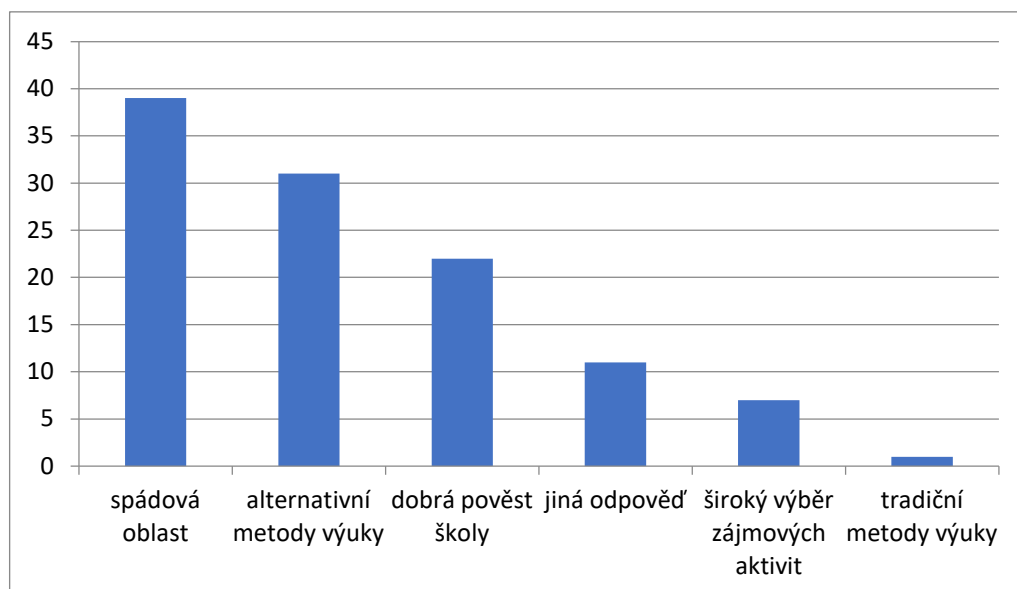
V položce číslo 10 nás zajímalo, co bylo hlavním důvodem volby alternativní školy. Otázka byla tedy opět určena pouze rodičům jejichž dítě navštěvuje alternativní školu. Jednalo se o otevřenou otázku, získali jsme celkem 50 téměř totožných odpovědí: *nesouhlas s běžným vzdělávacím systémem, koncept alternativních škol, důraz na individualitu dítěte, volnost, rozvoj, kreativita, cizí jazyky, přístup učitelů, učení k odpovědnosti, menší skupiny dětí, odlišné metody výuky, důležitost praktických předmětů*.

Položka č. 11: Na základě čeho jste se rozhodli pro školu, kterou navštěvuje Vaše dítě?

Cílem bylo zjistit na základě čeho se respondenti rozhodli pro školu, kterou navštěvuje jejich dítě. Nejčastější odpovědí byla *spádová oblast (35,15 %) a alternativní metody výuky (27,94 %)*. Mezi jiné odpovědi respondenti uvedli: *kamarádi dětí (3), kombinace všeho výše zmíněného (4), být více spolu (domácí vzdělávání) (4)*. Pro lepší představu jsme data převedli do grafické podoby níže.

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
spádová oblast	39	35,15 %
alternativní metody výuky	31	27,94 %
dobrá pověst školy	22	19,81 %
široký výběr zájmových aktivit	7	6,30 %
tradiční metody výuky	1	0,90 %
jiná odpověď	11	9,90 %
Σ	111	100 %

Tabulka 7: Rozhodující faktor pro výběr školy



Graf 6: Rozhodující faktor pro výběr školy

Položka č. 12: Byli jste někdy na dnu otevřených dveří v jakékoliv škole nabízející alternativní vzdělávání?

V položce číslo 12 nás zajímalo, zda se respondenti někdy zúčastnili dnu otevřených dveří v jakékoliv alternativní škole. Odpovědi byly téměř vyrovnané, polovina respondentů se účastnila a polovina ne.

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano, byli	54	48,64 %
ne, nebyli	57	51,36 %
Σ	111	100 %

Tabulka 8: Návštěva dne otevřených dveří v alternativní škole

Položka č. 13: Co se Vám na dnu otevřených dveří líbilo nejvíce?

Položka číslo 13 byla otevřená a odpovídali na ni pouze respondenti, kteří se účastnili dne otevřených dveří v alternativní škole. Zajímalo nás, co se respondentům líbilo nejvíce. Odpovědělo nám 52 respondentů, odpovědi se víceméně shodovaly: *prostředí, přístup-průvodců, činnost dětí, průběh výuky, podpora rozvoje dětí, uvolněnost pedagogů, epochy, projekty, atmosféra, vybavení, svoboda, žádný stres.*

Položka č. 14: Co se Vám na dnu otevřených dveří líbilo nejméně?

Položka číslo 14 byla také otevřená a odpovídali na ni pouze respondenti, kteří se účastnili dnu otevřených dveří v alternativní škole. V této otázce nás zajímalo, co se respondentům líbilo nejméně. Získali jsme celkem 32 odpovědí, které se víceméně shodovaly, stejně jako

tomu bylo u předchozí otázky. Odpovědi: *chaos, cedulky na zdi s nápisy, neběháme, nekřičíme", že není státní, přístup průvodců, nepořádek, strach z nedostatku vědomostí bez tradiční výuky, vzdělávací program, pocit nenávisti mezi tradiční a montessori třídami, neslučitelnost s dalším vzdělávacím systémem, výše školného, přítomnost rodičů s příliš volnou výchovou, umístění alternativní třídy v tradiční škole (klecové šatny, prostředí), neupravenost prostředí, absence řádu, počet přijímaných žáků byl menší než poptávka. Jestliže porovnáme odpovědi z otázek č. 13 a č. 14 můžeme si všimnout, že respondenti v hojném počtu odpověděli na obě dvě otázky, že se jim líbil i nelíbil přístup průvodců. Jeden respondent dokonce uvedl, že se mu nelíbila absence řádu, což je trochu proti pravidlům alternativního vzdělávání.*

Položka č. 15: Pokud máte zkušenost s alternativním vzděláváním, co se Vám na něm líbí nejvíce?

V následující položce nás zajímalo, co se respondentům na alternativním vzdělávání líbí. Otázka byla pouze pro respondenty, kteří mají nějakou osobní zkušenost. Mezi odpovědi patří: *přístup k dětem, neznámkování, žádné úkoly, žádné škatulkování a nálepkování, týdenní plány, zapojení rodičů do chodu školy, důraz na individualitu, svoboda, děti se učí svým tempem, podpora a rozvoj osobních zájmů, sebepoznání.*

Položka č. 16: Pokud máte zkušenost s alternativním vzděláváním, co se Vám na něm líbí nejméně?

V položce číslo 16 nás zajímal pravý opak předchozí otázky, tedy co se respondentům na alternativním vzdělávání líbí nejméně. Odpovědi jsou následující: *až příliš časté zapojování rodičů, neznámkování, finanční a dopravní nedostupnost, malá informovanost veřejnosti, která považuje rodiče za „podivíny", nedostatek kvalitních učitelů - průvodců, nutnost větší domácí přípravy, waldorf - příliš velká ezoterie, malá podpora MŠMT, občasné špatné uchopení volnosti, které vede k minimálním hranicím a pravidlům, občasný chaos v organizaci, finančně náročné výlety, nepřehlednost alternativních prvků pro rodiče → složité zhodnocení, obavy z menších vědomostí (oproti tradiční škole), malá disciplína, obavy z dalšího vzdělávání (přijímací zkoušky na střední školu), malý tlak na výkon dětí, občas psychicky náročné (neustálé přípravy), maskování volné výchovy za alternativní vzdělávání, nedostupnost alternativních škol, Hejného matematika není pro všechny děti, skrze finanční náročnost rozvíjí sociální nůžky, rigidita, žádné učebnice, rodiče platí školné za*

rovnocenný přístup učitelů k dětem, což by mělo být samozřejmostí na všech školách, délka výuky, málo zájmových aktivit.

Položka č. 17: Máte v okolí alternativní školu, do které byste eventuálně mohli své dítě přihlásit?

V následující položce nás zajímala dostupnost alternativních škol v okolí bydliště respondentů. Ze získaných dat vyplývá, že více než polovina respondentů (54,97 %) má v okolí bydliště alternativní školu, do které by mohli přihlásit své dítě. Přesně 26,12 % respondentů takovou možnost nemá a necelých 19 % respondentů o přítomnosti alternativních škol ve svém okolí neví.

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	61	54,97 %
ne	29	26,12 %
nevím	21	18,91 %
Σ	111	100 %

Tabulka 9: Přítomnost alternativní školy v okolí bydliště

Položka č. 18: Pokud byste se rozhodli přihlásit Vaše dítě do alternativní školy, bylo by to pro Vás dostupné?

V položce číslo 18 nás zajímalo, zda by bylo pro respondenty dostupné, přihlásit jejich děti do alternativní školy a to z hlediska vzdálenosti a financí. Necelá polovina odpověděla, že by to pro ně bylo možné. Dalších 28, 83 % respondentů odpovědělo, že by to pro ně nebylo možné a to z důvodu nákladného školného, pro necelých 21 % respondentů by byla překážkou vzdálenost jelikož v okolí žádnou takovou školu nemají. U otázky byla možnost otevřené odpovědi, na kterou zareagovalo původně 19 respondentů, jelikož se ale jednalo o možnosti, které jsme nabízeli, zařadili jsme jejich odpovědi do nabízených možností. Jeden respondent uvedl, že z důvodu vzdálenosti a financí se rozhodl založit si vlastní alternativní školu, která je finančně dostupná.

Položka	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	55	49,55 %
ne, školné je nákladné	32	28,83 %
ne, v okolí bydliště není taková škola	23	20,72 %
jiná	1	0,90 %
Σ	111	100 %

Tabulka 10: Dostupnost alternativních škol

Nyní se dostáváme k druhé části dotazníku ve které jsme použili Likertovu škálu. Úkolem respondentů bylo na škále 1-5 zaznačit, do jaké míry souhlasí či nesouhlasí s určitým výrokem. Na škále číslo 1 znamenalo *naprosto nesouhlasím* a 5 *naprosto souhlasím*. Ze získaných dat jsme u jednotlivých výroků vypočítali aritmetické průměry. V následující části si každou položku individuálně zhodnotíme. Níže přikládáme tabulku s hodnotami aritmetických průměrů, absolutní a relativní četností.

Položka	1	2	3	4	5	Aritmetický průměr
	Absolutní četnost					
	Relativní četnost					
Rád bych přihlásil své dítě do alternativní školy	14 10,52 %	13 12,74 %	29 12,83 %	12 6,93 %	43 11,78 %	3,51
Své dítě bych přihlásil do alternativní školy, kdyby byla státní a tedy bez školného	18 13,53 %	11 10,78 %	26 11,50 %	13 7,51 %	43 11,78 %	3,47
Měla by být větší informovanost o alternativním vzdělávání	5 3,75 %	6 5,88 %	19 8,40 %	21 12,13 %	60 16,43 %	4,13
Mělo by existovat více škol, které by nabízely alternativní metody výuky	8 6,01 %	5 4,90 %	15 6,63 %	15 8,67 %	68 18,63 %	4,17
Kdybych mohl nyní rozhodnout o tom, jakou školu budu navštěvovat, chtěl bych chodit do alternativní školy	16 12,03 %	3 2,94 %	29 12,83 %	11 6,40 %	52 14,28 %	3,72
Výuka ve škole by měla probíhat podle pevně daného rozvrhu hodin	25 18,79 %	26 25,49 %	29 12,87 %	17 9,82 %	14 3,83 %	2,72
Žáci by měli mít možnost spolurozhodovat o organizaci dne	10 7,54 %	10 9,80 %	25 11,06 %	37 21,38 %	29 7,94 %	3,59
Slučování dětí různého věku do jedné třídy je pro rozvoj dítěte prospěšné	16 12,03 %	12 11,76 %	24 10,61 %	25 14,45 %	34 9,31 %	3,44
Žáci by si měli sami rozhodovat, které úkoly kdy udělají	21 15,80 %	16 15,71 %	30 13,27 %	22 12,71 %	22 6,02 %	3,07
Σ	133	102	226	173	365	

Tabulka 11: Vyhodnocení Likertových škál

V první položce jsme chtěli po respondentech vyjádřit míru souhlasu či nesouhlasu s výrokem „**Rád bych přihlásil své dítě do alternativní školy**“. Provedli jsme aritmetický průměr, který vyšel 3,51. Z toho můžeme dedukovat, že výsledná hodnota je lehce nadprůměrná. Nejde tedy zcela říci, zda jsou respondenti k možnosti přihlášení dítěte do alternativní školy nakloněni nebo nikoliv. Druhý výrok zněl „**Své dítě bych přihlásil do alternativní školy, kdyby byla státní a tedy bez školného**“. Uvědomujeme si, že školné nejen v alternativních školách, může být pro některé rodiny nákladné a zajímalo nás tedy, zda je

financování překážkou nebo nikoliv. Výsledná hodnota aritmetického průměru činí 3,47, což je neutrální hodnota, lehce nad průměrem. Respondenti mají tedy spíše neutrální postoj k hrazení školného. Pomocí třetího výroku, který zněl následovně „**Měla by být větší informovanost o alternativním vzdělávání**“ jsme chtěli zjistit postoj respondentů ohledně informovanosti. Výsledná hodnota je 4,13. Jedná se o nadprůměrnou hodnotu ze které můžeme usuzovat, že postoje vůči tomuto výroku značí, že s ním respondenti souhlasí. Čtvrtý výrok zněl „**Mělo by existovat více škol, které by nabízely alternativní metody výuky**“. Tento výrok souvisí s dostupností alternativních škol a s kapacitou přijímaných dětí. Naměřená hodnota je 4,17, což je poměrně vysoká hodnota a zároveň nejvýše naměřená hodnota v tomto cvičení. Můžeme tedy usoudit, že respondenti jsou nakloněni k tomu, aby vznikalo více alternativních škol. V následujícím výroku jsme zjišťovali, zda by sami respondenti chtěli alternativní školy navštěvovat, kdyby o tom mohli dříve rozhodnout. Celé znění výroku je následující: „**Kdybych mohl nyní rozhodnout o tom, jakou školu budu navštěvovat, chtěl bych chodit do alternativní školy**“. Naměřená hodnota činí 3,72, což je hodnota neutrální, lehce nadprůměrná. Můžeme z tohoto zjištění usoudit, že respondenti mají spíše neutrální postoj vůči výroku. V šestém výroku jsme se zaměřili na postoj respondentů vůči pevně danému rozvrhu hodin ve škole. Celý výrok zní následovně: „**Výuka ve škole by měla probíhat podle pevně daného rozvrhu hodin**“. Narážíme tím na jednu z odlišností mezi alternativními a tradičními školami. Kde pevný rozvrh znají především děti z tradičních škol, zatímco v alternativních školách je upřednostňován volnější režim, který se přizpůsobuje zájmu a unavenosti dětí. Výsledná hodnota činí 2,72, což je nízká hodnota značící spíše negativní postoje k pojmu. I v sedmém výroku poukazujeme na jednu z odlišností alternativního vzdělávání, a to na spolurozhodování dětí o organizaci dne. Výrok zněl: „**Žáci by měli mít možnost spolurozhodovat o organizaci dne**“. Aritmetický průměr činí 3,59, což je mírně nadprůměrná hodnota a můžeme ji požadovat za kladný postoj rodičů vůči možnosti spolurozhodování dětí o organizaci dne. Následující výrok zněl: „**Slučování dětí různého věku do jedné třídy je pro rozvoj dítěte prospěšné**“. Zde nás zajímal postoj respondentů k tvrzení, že je slučování dětí různorodého věku prospěšné pro vývoj. Nejedná se o primární odlišnost alternativních škol, existuje spousta tzv. malotřídních škol, které na tomto seskupení fungují. Většinou spíše na vesnicích než ve městech. Výsledná hodnota aritmetického průměru činí 3,44, což je neutrální hodnota, lehce nad průměrem. Můžeme tedy říci, že respondenti mají spíše neutrální vztah k tomuto výroku.

Posledním výrokem bylo tvrzení: „**Žáci by si měli sami rozhodovat, které úkoly kdy udělají**“. Tímto jsme chtěli opět poukázat na další z rozdílů alternativního vzdělávání. V alternativních školách mají děti „svobodu“ v tom, který úkol kdy udělají. Mají jasně daný termín, do kdy musí mít daný úkol hotový a do toho termínu jej splní. To, kdy jej udělají je na nich. Děti jsou tak vychovávány k zodpovědnosti. Výsledná hodnota aritmetického průměru činí 3,07, což je neutrální hodnota, respondenti tedy nemají pozitivní ani negativní postoj vůči tomuto výroku.

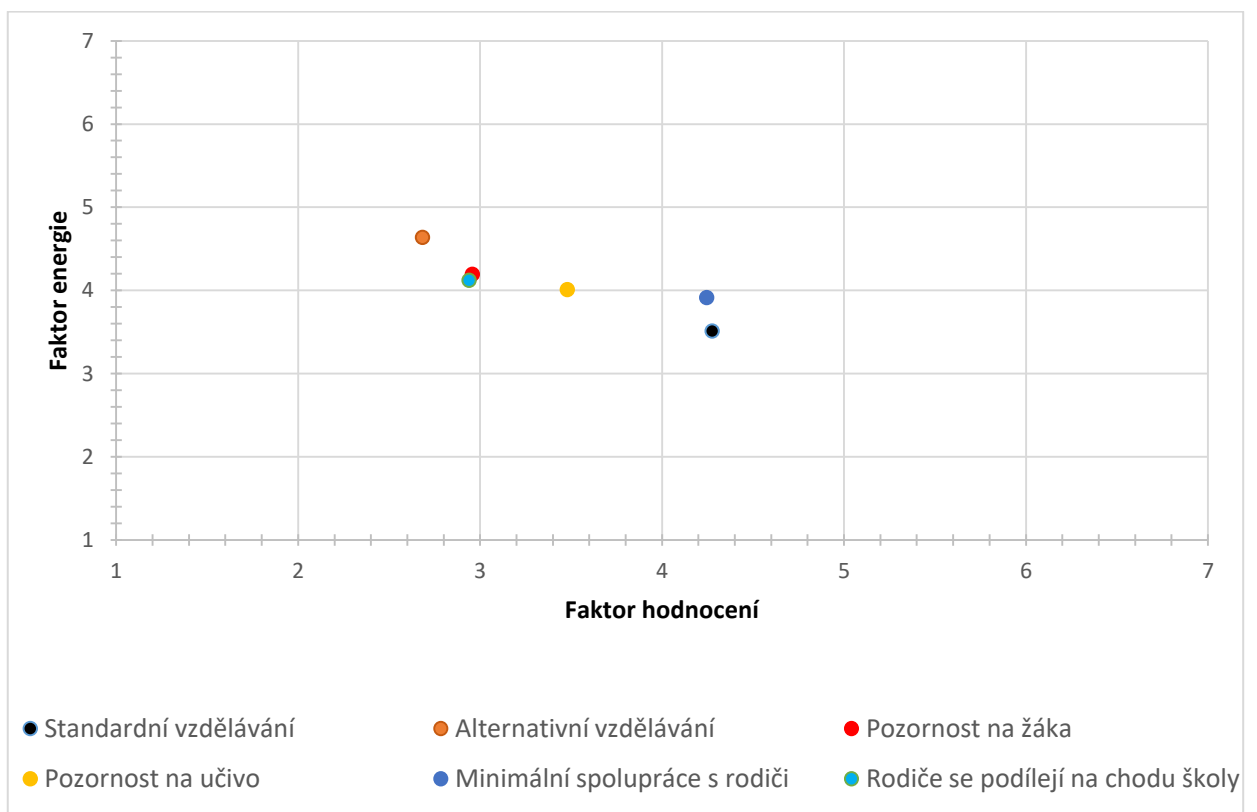
V poslední části našeho dotazníku jsme využili metody dvoufaktorového sémantického diferenciálu ATER. Úkolem respondentů bylo zaznačit na sedmibodové škále své osobní stanovisko vůči konkrétnímu pojmu. Na každém konci škály stojí bipolární adjektiva, která vyjadřují faktory potřebné k měření. Pro potřeby naší práce jsme vybrali pojmy, které souvisí s naším výzkumným problémem, jedná se o pojmy: *alternativní vzdělávání*, *pozornost soustředěna na žáka*, *pozornost soustředěna na učivo*, *minimální spolupráce školy s rodiči*, *rodiče se podílejí na chodu školy*. V tabulce níže uvádíme přehled naměřených hodnot faktorů hodnocení a faktorů energie. Faktor hodnocení nám vyjadřuje jisté *dobro-zlo*. Vysoké hodnoty u faktoru energie nám značí jistou náročnost, nízké hodnota značí jednoduchost, nenáročnost. Jestliže se nachází hodnota u prostřední hodnoty (v našem případě se jedná o hodnotu 4), usuzujeme neutrální postoje, bezvýznamné hodnoty a energie.

Položka	Faktor hodnocení	Faktor energie
Standardní vzdělávání	4,27	3,51
Alternativní vzdělávání	2,68	4,63
Pozornost soustředěna na žáka	2,96	4,19
Pozornost soustředěna na učivo	3,48	4,01
Minimální spolupráce školy s rodiči	4,24	3,91
Rodiče se podílejí na chodu školy	2,94	4,12

Tabulka 12: Tabulka hodnot sémantického diferenciálu

Jednotlivé pojmy sémantického diferenciálu jsme vyobrazili v dvojrozměrném sémantickém poli, které můžeme vidět níže. Můžeme pozorovat jednotlivé pojmy dle hodnot, které jsme naměřili. Pojem *standardní vzdělávání* dosahuje nejvyšší naměřené hodnoty faktoru hodnocení, konkrétně se jedná o hodnotu 4,27. Hodnota faktoru energie je u tohoto pojmu naopak nejnižší (3,51). Můžeme tak zhodnotit, že respondenti považují pojem *standardní vzdělávání* jako nenáročný a mají k němu neutrální, lehce pozitivní postoj. Podobných výsledků dosáhl i pojem *minimální spolupráce s rodiči*, hodnota faktoru hodnocení je 4,24 a hodnota faktoru energie je 3,91. Hodnoty faktoru hodnocení jsou téměř totožné s pojmem

standardní vzdělávání, avšak faktor energie je hodnocen více neutrálně. Pojem *pozornost soustředěna na učivo* dosáhl hodnoty faktoru hodnocení 3,48, což je hodnota na pomezí negativního a neutrálního postoje vůči pojmu. Hodnota faktoru energie je 4,01 což je naprosto neutrální hodnota a respondenti mu nedávají větší význam. Pojem *rodiče se podílejí na chodu školy* dosáhl hodnoty faktoru hodnocení 2,94 což značí negativní postoje respondentů. Hodnota faktoru energie je vyšší, činí 4,12, jedná se spíše o neutrální postavení. Pojem *pozornost soustředěna na žáka* má faktor hodnocení 2,96 což je nízká hodnota. Faktor energie dosáhl hodnoty 4,19, jedná se o neutrální hodnotu, která je lehce pozitivní a tedy pro respondenty náročnější. Pojem *alternativní vzdělávání* má hodnotu faktoru hodnocení nejnižší ze všech pojmů (2,68), naopak hodnota faktoru energie je ze všech posuzovaných pojmů nejvyšší, hodnota je 4,63 což značí, že respondenti považují pojem za náročnější. Z pohledu obou faktorů dosáhl nejlepších hodnot pojem *minimální spolupráce s rodiči*.



Graf 7: Dvojměrný sémantický prostor

6 INTERPRETACE DAT

V závěrečné kapitole naší práce si shrneme všechna získaná data, jež jsme díky respondencím obdrželi, a odpovíme na výzkumné cíle bakalářské práce. Jak jsme již v předchozí části uvedli, dotazník jsme si rozdělili do tří částí. V první části dotazníku se nachází otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Konkrétně se jedná o otázky číslo 1-18. V první otázce jsme se respondentů ptali na jejich pohlaví. Zjistili jsme, že dotazník vyplnila převaha žen, přesněji řečeno necelých 93 %, což představuje 103 žen a pouze 8 mužů. Následujícími položkami jsme se snažili zjistit dílčí výzkumné cíle naší práce. Prvním dílčím cílem bylo odhalit, jaká je informovanost rodičů o možnostech alternativního vzdělávání. K zodpovězení tohoto cíle nám posloužily položky č. 2, 3, 5 a 19.3, ve kterých jsme se ptali na to, zda respondenti vědí, co je alternativní vzdělávání, jak se o alternativním vzdělávání dozvěděli a jaké typy alternativních škol znají. Necelých 95 % respondentů odpovědělo, že vědí, co je alternativní vzdělávání. Jako nejčastější zdroj informací uvedli, že informace o alternativním vzdělávání se dozvěděli z médií (41,66 %), poté ze svého studia (24,07 %) a od přátel (17,59 %); respondenti mají kladné postoje vůči větší informovanosti o možnostech alternativního vzdělávání (\bar{x} 4,13). Z výsledků vyplývá, že respondenti nejvíce znají školy montessori (26,83 %), lesní (25,10 %) a waldorfské (22,95 %).

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jaké formy vzdělávání zvažují rodiče pro své dítě. Myslíme si, že v dnešní době se stále rozvíjí více možností vzdělávání a rodiče tak mají větší možnost výběru. Mohou se rozhodovat na základě recenzí, sympatií, osobního přesvědčení, širokého výběru zájmových aktivit, umístění školy v blízkosti bydliště apod. Nás zajímalo, zda rodiče využívají tuto volbu, nebo jdou cestou spádové oblasti. K tomuto dílčímu cíli se vztahují položky č. 8 a 11, ve kterých jsme se ptali na to, zda respondenti někdy zvažovali, jestli přihlásí své dítě do jiné školy než státní a na základě čeho se rozhodli pro školu, kterou navštěvuje jejich dítě. Polovina respondentů (52,26 %) odpověděla, že zvažovali přihlášení dítěte do jiné školy než státní. Zajímalo nás, o jaké jiné formy se jednalo a proto jsme u položky umožnili volbu otevřené odpovědi. Respondenti nejčastěji odpovídali, že uvažovali nad školami montessori a bilingvními. Necelých 32 % respondentů o jiné volbě (než je státní běžná škola) neuvažovalo. Dále jsme se respondentů ptali, na základě čeho se rozhodli pro školu, kterou navštěvuje jejich dítě. Celých 35,15 % respondentů se rozhodlo na základě spádové oblasti, pro necelých 28 % respondentů to byly hlavní alternativní metody výuky a pro téměř 20 % respondentů byla důležitá pověst konkrétní školy. I u této položky jsme respondentům umožnili volbu otevřené odpovědi, využilo jí 11 re-

spondentů, kteří uvedli, že pro ně byl rozhodující fakt, že v konkrétní škole budou mít jejich děti kamarády z mateřské školy či sousedství.

Třetím dílčím cílem jsme chtěli zjistit dostupnost alternativního vzdělávání. K tomuto cíli se vztahují položky č. 17 a 18. Ptali jsme se respondentů, zda mají v okolí bydliště jakoukoliv alternativní školu, do které by mohli přihlásit své dítě. Více než polovina respondentů (54,97 %) odpověděla, že tuto možnost mají, 26,12 % respondentů v okolí bydliště žádnou alternativní školu nemá a 18,91 % o takové možnosti neví. Dále jsme se ptali na to, zda by bylo pro respondenty dostupné přihlásit jejich dítě do alternativní školy a to z hlediska vzdálenosti a financí. Většina alternativních škol má totiž soukromého zřizovatele a rodiče musí platit školné, které může některé rodiny značně zatížit. Téměř polovina respondentů (49,55 %) odpověděla, že by své dítě do alternativní školy přihlásit mohli a to jak z hlediska vzdálenosti, tak z hlediska financí. Necelých 29% respondentů odpovědělo, že by pro ně bylo školné nákladné a nemohli by si tak tuto formu vzdělávání dovolit. Necelých 21 % respondentů by mělo problém s dostupností školy v okolí bydliště.

Posledním dílčím cílem jsme chtěli zjistit zájem rodičů o alternativní vzdělávání. K tomuto cíli se vztahují položky č. 4, 6, 10, 19.1, 19.4, 19.5. Ptali jsme se respondentů, zda se o alternativní vzdělávání zajímají a necelých 73% respondentů nám odpovědělo kladně, tedy, že se o alternativní vzdělávání zajímají. Dále jsme se ptali na to, zda respondenti mají nějakou zkušenost s alternativním vzděláváním a případně jakou. Téměř 57% respondentů odpovědělo, že mají osobní zkušenost, převážně se jednalo o návštěvu v alternativní škole nebo alternativní mateřské škole v rámci dne otevřených dveří. Další častou odpovědí bylo, že respondenti mají přihlášené dítě v alternativní mateřské škole, alternativní škole nebo v tradiční základní škole s alternativními prvky. Několik respondentů odpovědělo, že se účastnili vzdělávacího kurzu a našli se zde i zaměstnanci alternativních škol. Respondentů, již mají dítě v alternativní škole, jsme se ptali na to, co bylo hlavním důvodem této volby. Odpovědělo nám celkem 50 respondentů a odpovědi se téměř shodovali. Důvodem volby alternativy, místo tradiční školy je především nesouhlas s běžným vzdělávacím systémem. Dle respondentů je alternativní koncept vzdělávání lepší volbou skrze důraz na individualitu dítěte, volnost, rozvoj, kreativitu, výuku cizích jazyků, přístup učitelů, učení k odpovědnosti, menší skupiny dětí, odlišné metody výuky a důležitost praktických předmětů. Postoje respondentů vůči existenci více škol tohoto typu a možnost přihlášení dítěte do alternativní školy hodnotíme jako neutrální, lehce pozitivní,

V druhé části dotazníku jsme využili Likertovy škály k měření postojů vůči alternativnímu vzdělávání. Nejnižší naměřenou hodnotou v této části dotazníku je hodnota 2,72 a jedná se o položku tážající se na to, zda by měla výuka ve škole probíhat dle pevně daného rozvrhu hodin. Naopak nejvyšší naměřená hodnota je 4,17, a to u položky tážající se, zda by mělo existovat více škol, které by nabízely alternativní metody výuky. Ostatní položky se pohybují okolo neutrálních hodnot. Postoje jsme srovnávali i pomocí sémantického diferenciálu, kdy jsme měřili faktor hodnocení a faktor energie. Z hlediska faktoru hodnocení, který je nejdůležitější, jsme naměřili nejnižší hodnotu 2,68 a to u pojmu *alternativní vzdělávání*. Tato hodnota značí negativní postoj. Naopak nejvyšší hodnotu jsme naměřili u pojmu *standardní vzdělávání* - 4,27. U faktoru energie, který představuje jakousi aktivitu a ochotu ke změně jsme naměřili u všech pojmů průměrné hodnoty.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala postoji rodičů k alternativnímu vzdělávání. Vymezili jsme si pojmy související s předmětem naší práce. Jednalo se o základní principy, na kterých funguje školský systém, konkrétně se jedná o část primárního vzdělávání. Vymezili jsme si alternativní vzdělávání, jeho vznik, důležitá jména spojená s touto oblastí, hlavní odlišnosti a metody, kterými se liší od tradičního vzdělávání. Pro lepší pochopení jsme si stručně vymezili i tradiční školství, jeho znaky a metody vzdělávání. Postupně jsme se dostali do části práce, kde bylo nutné si upřesnit, co to jsou postoje, jak vznikají, k čemu vůbec slouží a jak se měří. Popsali jsme si základní metody, kterými lze postoje měřit. V praktické části jsme si vymezili výzkumný problém, zvolili výzkumné otázky, výzkumné cíle, metodu sběru dat a výzkumný soubor. Následně jsme se dostali k samotnému výzkumu, jehož hlavním cílem bylo zjistit postoje rodičů k alternativnímu vzdělávání. Prostřednictvím námi sestaveného dotazníku jsme oslovili respondenty s prosbou o vyplnění dotazníku. Díky získaným datům jsme provedli analýzu dat, ve které jsme si vyhodnotili všechny položky dotazníku. Je nutné říci, že náš výzkum nemůžeme zobecnit na celou populaci.

Celkem jsme získali odpovědi od 111 respondentů, dotazník vyplnilo 93 % žen. Postupně jsme odpovídali na stanovené dílčí výzkumné cíle. Zjistili jsme, že 95 % respondentů ví, co je to alternativní vzdělávání a novým informacím ohledně tohoto typu vzdělání se nebrání. Zároveň se 73 % respondentů o tento typ vzdělávání zajímá a 57 % již má osobní zkušenost s alternativním vzděláváním. Celých 35 % respondentů uvedlo, že školu pro své dítě zvolili na základě spádové oblasti, avšak polovina jich dříve uvažovala o jiné škole než běžné tradiční. Polovina respondentů má v okolí bydliště alternativní školu, do které by mohli své dítě přihlásit a zároveň by to pro ně bylo dostupné i z hlediska financí, tedy případného hrazení školného. Ze sémantického pole jsme vyčetli, že pojem *alternativní vzdělávání* pro respondenty znamená jakousi náročnost. Opačný pojem *standardní vzdělání* respondenti naopak hodnotili jako nenáročný, dosáhl také oproti ostatním pojmům vysokého hodnocení z hlediska faktoru hodnocení. Jestliže shrneme všechna získaná data, můžeme dedukovat, že respondenti o alternativní vzdělávání jeví zájem, jejich postoje jsou spíše kladné, avšak tento pojem pro ně znamená určitou míru náročnosti. Můžeme spekulovat o možných důvodech, proč je tomu tak. Myslíme si, že jedním z důvodů může být fakt, že pojem *alternativní vzdělávání* je velmi široký a každý si pod ním může představit něco jiného, může znít komplikovaně apod. Cíle naší práce byly naplněny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLPORT, cit. podle Nakonečný, Milan, 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, s. 131, 1999. ISBN 8020006907.
- [2] BARTŮŠEK, David a Marek LAUERMAN. Komunitní škola - základ efektivního formování občanské kultury žáků i společnosti. JÍLEK, Dalibor. *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte: sub-projekt PF 098: Práva dítěte ve školské praxi*. Brno: Česko-britská, 2013, s. 309. ISBN 978-80-905598-0-6.
- [3] BARTŮŠEK, David a Marek LAUERMAN. Komunitní škola - základ efektivního formování občanské kultury žáků i společnosti. JÍLEK, Dalibor. *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte: sub-projekt PF 098: Práva dítěte ve školské praxi*. Brno: Česko-britská, 2013, s. 306. ISBN 978-80-905598-0-6.
- [4] BARTŮŠEK, David a Marek LAUERMAN. Komunitní škola - základ efektivního formování občanské kultury žáků i společnosti. JÍLEK, Dalibor. *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte: sub-projekt PF 098: Práva dítěte ve školské praxi*. Brno: Česko-britská, 2013, s. 308. ISBN 978-80-905598-0-6.
- [5] BERAN, Jan a Vladimír SMÉKAL. *Obecná škola v zrcadle pětiletého výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2165-9.
- [6] GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5.
- [7] HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-198-3.
- [8] HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-198-3.
- [9] HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.
- [10] HORÁK, Josef a Milan KRATOCHVÍL. *Stručné dějiny vývoje školy a pedagogického myšlení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-944-9.
- [11] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [12] JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-371-5.

- [13] KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- [14] KOHOUTEK, Rudolf, Irena OCETKOVÁ a Jaroslav ŠTĚPANÍK. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 8072040642.
- [15] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [16] KOMENSKÝ, Jan Ámos. *KOMENSKÝ, Jan Ámos, 1948 cit. podle ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, s. 49. 978-80-247-4100-0.
- [17] LAWTON D., GORDON P., cit. podle PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, s. 21. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [18] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN isbn: 80-7315-039-5.
- [19] MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.
- [20] MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- [21] MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Druhé vydání. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
- [22] MYERS, David G. *Sociální psychologie*. Přeložil Helena VAĎUROVÁ, přeložil Zuzana PASEKOVÁ, přeložil Milena BILDOVÁ. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0871-4.
- [23] NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7.
- [24] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 8020006907.
- [25] NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- [26] OSGOOD, SUCI, TANNENBAUM , cit. podle Hayes, Nicky, 1998. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, s. 131. ISBN 80-7178-198-3.
- [27] PRŮCHA, cit. podle MAŇÁK Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, s. 106. ISBN 80-7315-039-5.

- [28] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
- [29] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [30] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šestá, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- [31] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- [32] RŮŽENA, Váňová. Školský systém v českých zemích - vývoj a současný stav. ALENA, Vališová a Kasíková HANA, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 89. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [33] RÝDL, Karel, cit. podle ŠMELOVÁ a PRÁŠILOVÁ, 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, s. 18-19. ISBN 978-80-262-1302-4.
- [34] RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 8086642178.
- [35] SCHAUB, ZENKE, cit. podle PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, s. 22. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [36] SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychologie: Lexikon základních pojmů*. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0459-6.
- [37] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- [38] ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
- [39] ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2011. ISBN 978-80-7080-690-6.
- [40] TRIANDIS, cit. podle NAKONEČNÝ, Milan, 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, s. 149. ISBN 8020006907.
- [41] URBANOVSKÁ, cit. podle GRECMANOVÁ, Helena, 1998. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, s. 145-146. ISBN 808578324X.
- [42] URBANOVSKÁ, cit. podle GRECMANOVÁ, Helena, 1998. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, s. 145-146. ISBN 808578324X.
- [43] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

- [44] VÁŇOVÁ, Růžena, 2011. Školský systém v českých zemích - vývoj a současný stav. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, s. 89. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [45] WERTHOVÁ A MAYEROVÁ, cit. podle NAKONEČNÝ, Milan, 2015. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, s. 504. ISBN 978-80-7387-929-7.
- [46] ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.
- [47] ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.
- [48] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje:

- [49] Alternativní školy: Zdravá škola [online]. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/zdrava-skola/>
- [50] Česká škola: Alternativní směry vzdělávání [online]. [cit. 2019-04-17]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2001/09/bibliografie-ucitelskych-listu-19932008.html>
- [51] ČESKO, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- [52] *ScioŠkoly* [online]. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/>
- [53] SPILKOVÁ, Vladimíra a KOŤA Jaroslav. Zamyšlení nad současnou českou školou. *Pedagogika* [online]. 1998, (4), 341-342 [cit. 2019-03-29]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2672&lang=cs>
- [54] Vzdělávací soustava. MŠMT [online]. [cit. 2019-04-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>
- [55] *Začít spolu* [online]. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

tzv. takzvaně

č. číslo

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. například

tzn. to znamená

aj. a jiné

TIMSS mezinárodní šetření Trends in International Mathematics and Science Study

PISA mezinárodní šetření Programme for International Student Assessment

SIALS mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých Second International Adult Literacy Survey

atd. a tak dále

apod. a podobně

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Co je to alternativní vzdělávání	36
Tabulka 2: Zájem o alternativní vzdělávání	37
Tabulka 3: Znalost alternativních škol.....	38
Tabulka 4: Zkušenost s alternativním vzděláváním	39
Tabulka 5: Aktuální škola dítěte	39
Tabulka 6: Zvažování jiné školy než běžné.....	39
Tabulka 7: Rozhodující faktor pro výběr školy	40
Tabulka 8: Návštěva dne otevřených dveří v alternativní škole.....	41
Tabulka 9: Přítomnost alternativní školy v okolí bydliště	43
Tabulka 10: Dostupnost alternativních škol	43
Tabulka 11: Vyhodnocení Likertových škál.....	44
Tabulka 12: Tabulka hodnot sémantického diferenciálu	46

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Přehled kurikulárních dokumentů (převzato Maňák, Janík, Švec s. 34, 2008).....	13
Graf 2: Druhy škol podle alternativy (převzato Průcha, 2012, s. 26).....	14
Graf 3: Znak rozdílnosti mezi tradiční a alternativní školou	20
Graf 4: Zdroj informací alternativního vzdělávání	37
Graf 5: Znalost alternativních škol	38
Graf 6: Rozhodující faktor pro výběr školy.....	41
Graf 7: Dvojrozměrný sémantický prostor	47

PŘÍLOHA: DOTAZNÍK

Postoje rodičů k alternativnímu vzdělávání

Dobrý den,

jmenuji se Markéta Sovišová a jsem studentkou závěrečného ročníku bakalářského studia sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Ráda bych Vás poprosila o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci, ve které se budu zabývat postoji rodičů k alternativnímu vzdělávání. Dotazník je určen pro rodiče, kteří již mají dítě ve škole.

Předem mockrát děkuji za vyplnění dotazníku

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- žena
 muž

2. Víte, co je to alternativní vzdělávání?

- ano
 ne

3. Na tuto otázku odpovídejte pouze, pokud jste na předchozí otázku odpověděli ANO. Jak jste se o alternativním vzdělávání dozvěděli?

- z médií
 od přátel
 z mého studia
 od pedagogů ze školy
 odjinud - vepište

4. Zajímáte se o alternativní vzdělávání?

- ano
 ne

5. Jaký typ alternativních škol znáte?

- Montessori
- Waldorfské
- Freinetovské
- Jenské
- Daltonské
- Lesní
- Žádnou
- jiné (vepište)

6. Máte zkušenost s alternativním vzděláváním? Případně jakou? (Např. mé dítě navštěvuje alternativní školu, pracuji v alternativní škole, byl/a jsem na dnu otevřených dveří aj.)

- Nemám žádnou zkušenost
- Ano, mám - (vepište jakou)

7. Jakou školu navštěvuje Vaše dítě?

- standardní (běžná ZŠ)
- alternativní (Montessori, Waldorfská apod.)
- standardní s alternativními prvky (běžná ZŠ uplatňující metody výuky např. angličtina Helen Doron, Hejného matematika, Otevřené vyučování, Splývavé čtení aj.)
- forma domácího vzdělávání
- soukromou (případně vepte zaměření, např. sportovní, bilingvní...)

Co je to alternativní vzdělávání? Alternativní školy se odlišují svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací školy s rodiči. Využívají se speciální pomůcky pro lepší osvojení učiva, ve školních třídách nenajdete klasické uspořádání lavic a ani školní zvonění, učitel je pro žáky průvodcem, který jim pouze napomáhá k osvojení učiva. Výuka je přizpůsobena pozornosti a unavenosti dětí, dbá se na práci ve skupinách. Žáci jsou od mala učeni k zodpovědnosti.

Na tuto otázku odpovídejte pouze, pokud Vaše dítě chodí do běžné státní školy.

8. Zvažoval/a jste někdy, že své dítě přihlásíte do jiné školy než běžné státní? A pokud ANO, uveďte prosím do jaké např. soukromá běžná, bilingvní, Montessori, sportovní, církevní, Waldorfská aj.)

- Ne
- Ano, zvažoval/a jsem tuhle možnost... (vepište)

9. Jakou formu alternativní školy navštěvuje Vaše dítě?

Na tuto otázku odpovídejte pouze pokud Vaše dítě navštěvuje alternativní školu.

10. Co bylo hlavním důvodem této volby?

11. Na základě čeho jste se rozhodli pro školu, kterou navštěvuje Vaše dítě?

- spádová oblast
- dobrá pověst školy
- široký výběr zájmových aktivit
- alternativní metody výuky
- tradiční metody výuky
- jiné, vepište

12. Byli jste někdy na dnu otevřených dveří v jakékoliv škole nabízející alternativní vzdělávání?

- ano
- ne

Odpovídejte pouze pokud jste někdy byli na dnu otevřených dveří v alternativní škole.

13. Co se Vám na dnu otevřených dveří líbilo nejvíce?

Odpovídejte pouze pokud jste někdy byli na dnu otevřených dveří v alternativní škole.

14. Co se Vám na dnu otevřených dveří líbilo nejméně?

15. Pokud máte zkušenost s alternativním vzděláváním, co se Vám na něm líbí nejvíce?

16. Pokud máte zkušenost s alternativním vzděláváním, co se Vám na něm líbí nejméně?

17. Máte v okolí alternativní školu, do které byste eventuálně mohli své dítě přihlásit?

- ano
 ne
 nevím

18. Pokud byste se rozhodli přihlásit Vaše dítě do alternativní školy, bylo by to pro Vás dostupné? (z hlediska financí, vzdálenosti...)

- ano
 ne, školné je nákladné
 ne, v okolí bydliště není žádná taková škola
 jiná

