

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Veronika Přikrylová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika řízení alternativních škol
Specifics of managing alternative schools

Veronika Přikrylová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Specifika řízení alternativních škol vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

V Praze dne

.....

podpis

Děkuji vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Janě Marii Šafránkové, CSc. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Též děkuji své rodině a všem pomáhajícím za jejich pomoc, podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o specifických řízení alternativního škol v České republice. Cílem práce je komparace vybraných typů alternativních škol v ČR se zaměřením na jejich řízení a analýza rozdílů řízení od řízení veřejných škol. Teoretická část práce se zabývá vybranými alternativními školami a způsoby řízení těchto škol, vymezením pojmů a jejich vznikem, vlastnostmi a funkcemi. V praktické části analyzuje obsah dokumentů a výsledky standardizovaných rozhovorů s představiteli vybraných škol. Výsledkem práce je komparace vybraných typů alternativních škol v ČR se zaměřením na jejich řízení a analýza rozdílů řízení od řízení veřejných škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

Alternativní školství, alternativní školy, specifika řízení, funkce alternativních škol.

ABSTRACT

The thesis discusses the specifics of the management of alternative schools in Czech Republic. The aim is to compare selected type of alternative schools in the Czech Republic, focusing on management, analysis of differences in management from the management of public schools. The theoretical part deals with the definition and the development of alternative schools, the features and functions of alternative schools. The practical part analyzes the document and standardized interviews with selected schools. The result is a comparison of selected types of alternative schools in the Czech Republic, with focus on the management, and analysis of the differences from management of public schools.

KEYWORDS

Alternative education, alternative schools, the specifics of management, functions of alternative schools.

Obsah

1	Úvod.....	6
2	Alternativní školy	7
2.1	Vymezení pojmů	7
2.2	Vznik a vývoj alternativních škol ve světě	10
2.3	Alternativní školství v ČR před a po roce 1990	14
2.3.1	Alternativní školství v ČR před rokem 1990	14
2.3.2	Alternativní školství v ČR po roce 1990	16
2.4	Alternativní pedagogika v České republice	18
2.4.1	Typy alternativních škol	18
3	Řízení alternativních a veřejných škol.....	35
3.1	Přístup k řízení škol.....	35
3.2	Zákonné vymezení řízení veřejných a alternativních škol.....	37
3.3	Řízení veřejných škol.....	38
3.4	Řízení alternativních škol.....	40
3.4.1	Vlastnosti a funkce alternativních škol.....	40
4	Analýza systému řízení alternativních škol	43
4.1	Popis a interpretace dosažených výsledků obsahové analýzy.....	45
4.1.1	Waldorfská škola	45
4.1.2	Montessori	46
4.1.3	Daltonský plán	47
4.1.4	Veřejné školy	48
4.2	Popis a interpretace dosažených výsledků standardizovaných rozhovorů.....	50
5	Závěr	61
6	Seznam příloh	67

1 Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma Specifika řízení alternativních škol.

Cílem mé diplomové práce je komparace vybraných typů alternativních škol v ČR se zaměřením na jejich řízení, a analýza rozdílů řízení od řízení veřejných škol. Výzkumné otázky jsou stanoveny takto: Jak se odlišují alternativní školy v systému řízení od veřejných škol?, Jaké jsou odlišnosti vybraných alternativních škol ve srovnání se školami veřejnými?

Teoretická část práce je rozdělena na dvě hlavní kapitoly. První kapitola pojednává o alternativních školách. Pozornost je věnována vymezení základních pojmů, vzniku a vývoji těchto škol ve světě i u nás. V jedné z podkapitol se zabýváme alternativní pedagogikou v České republice, kde je více objasněna škola Waldorfská, Montessori a Daltonská, a to s ohledem na provázanost s výzkumnou částí práce. V druhé kapitole je pojednáno o řízení alternativních a veřejných škol. Pozornost je věnována přístupu k řízení škol, základním právním normám či řízení veřejných a alternativních škol, včetně vlastností a funkcí alternativních škol.

V praktické části s ohledem na hlavní cíl práce jsem se rozhodla pro použití obsahové analýzy a standardizovaných rozhovorů. Obsahová analýza je použita u výzkumné otázky číslo jedna zabývající se odlišností alternativních a veřejných škol v systému řízení. Řízené rozhovory jsou použity pro hledání odlišností mezi vybranými alternativními a veřejnými školami, tedy pro výzkumnou otázku číslo dvě.

Toto téma diplomové práce jsem si vybrala ze zájmu o zjištění rozdílů mezi alternativními a veřejnými školami s důrazem na odlišnosti jejich řízení.

2 Alternativní školy

V této kapitole se budeme podrobněji zabývat alternativními školami. Nejprve vymezíme základní pojmy jako alternativní, alternativní škola, standardní škola a inovativní škola. Dále si objasníme vznik a vývoj alternativních škol ve světě i u nás. Na našem území navíc s rozdělením na dva milníky, a to vývoj do roku 1989 a po tomto roce. V další podkapitole se budeme věnovat alternativní pedagogice v České republice, kde se zaměříme na jednotlivé typy alternativních škol. Více bude pojednáno o škole Waldorfské, Montessori a Daltonské, kde se zaměříme se na objasnění jejich vzniku, hlavních myšlenek, struktury školy, vztahu školy s okolím, hodnocení žáků, učitele jeho postavení ve výuce, formy a organizace výuky, způsobu řízení a uvedeme počet škol v ČR, a to hlavně v návaznosti na výzkumnou část práce.

2.1 Vymezení pojmů

Vymezení nejzákladnějších pojmů, k lepšímu pochopení problematiky.

Alternativní „Adjektivum alternativní je odvozeno z latinského *alter*, což znamená jiný, odlišný. Jako synonyma k pojmu „alternativní škola“ jsou často užívány termíny *svobodná škola, volná škola a další, které jsou však rovněž velmi nejednoznačné.*“ (Váňová, 2011, s. 116)

„Výraz *alternativní* se někdy chápe velmi široce jako *alternativní pedagogické hnutí. Vyjadřuje hledání pedagogických přístupů odlišujících se od běžné školní praxe...*“ (Skalková, 1999, s. 73)

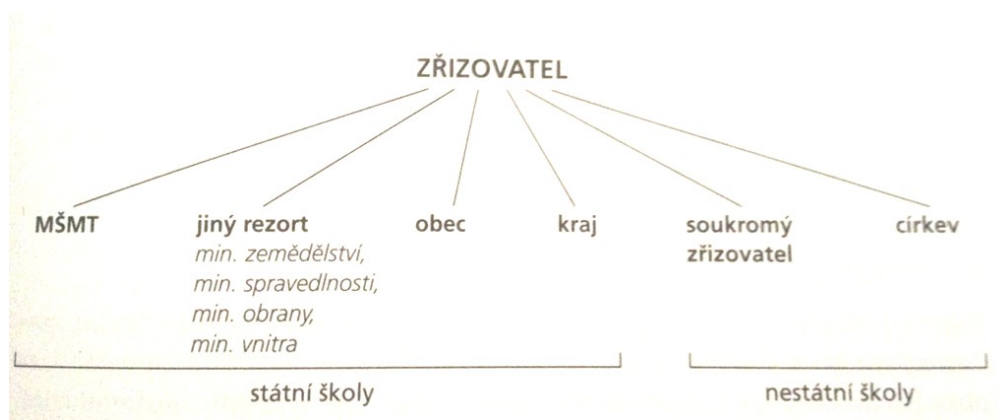
Alternativní škola „*Alternativní školy vznikly na bázi širokého proudu tzv. nové výchovy neboli reformní pedagogiky. Toto hnutí vzniklo koncem 19. století a jeho vrchol spadá do 20. a 30. let 20. století. Je však možno říci, že jeho ideje a principy ovlivňují pedagogické myšlení, školu a výchovné principy dodnes.*“ (Váňová, 2011, s. 116)

„*Pojem alternativní škola nebo alternativní vzdělávání je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.*“ (Průcha, 2012, s. 21) „*Termínem alternativní školy se v širokém smyslu označují takové školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově. Přitom tyto školy sledují velmi různé cíle a hájí různé hodnoty.*“ (Skalková, 1999, s. 72)

Z toho vyplývá, že v označení pojmů panuje velká nejednoznačnost, která není specifická pouze pro český jazyk, ale je značně patrná i v ostatních zemích. V Německu jsou například za alternativní školy považovány školy svobodné a školy soukromé, tedy ty které nemají veřejného zřizovatele. V Anglii jsou alternativní školy vymezené jako ty, které se neztotožňují s formálním kurikulem či formální metodou výuky. V USA se za alternativní školu považuje škola veřejná i soukromá, která uplatňuje inovace ve vzdělávání. (Průcha, 2012, s. 21-22)

Významy pojmu alternativní škola můžeme rozlišit podle užívání na:

- **aspekt školsko-politický** - zde se jedná o vymezení rozdílů mezi školami státními a nestátními. Státní školy jsou zřizovány orgány státní správy - obcí, krajským úřadem, ministerstvem. Nestátní školy jsou školy zřizované jinými zřizovateli než orgány státní správy. (Průcha, 2012, s. 23)



Obrázek 1 Druhy škol podle zřizovatele (Průcha, 2012, s. 23)

„V tomto školsko-politickém či právním vymezení, tedy z hlediska zřizování, spravování a kontroly alternativních škol a jejich začlenění do sítě škol národního školského systému, se termínem alternativní školy mohou označovat všechny druhy škol, které fungují mimo sektor veřejných škol, ale i souběžně s nimi.“ (Průcha, 2012, s. 23-24) Za alternativní školy tedy můžeme považovat školy církevní, zřizované a provozované subjektem soukromým či jinými institucemi a sdružením učitelů či rodičů. (Průcha, 2012, s. 24)

- **aspekt ekonomický** - tedy rozlišování škol, podle způsobu jakým jsou financovány. Školy financované zcela nebo i zčásti jejich zřizovateli, kde přispívají rodiče či žáci v podobě placení školného, jsou školy soukromé. Školy

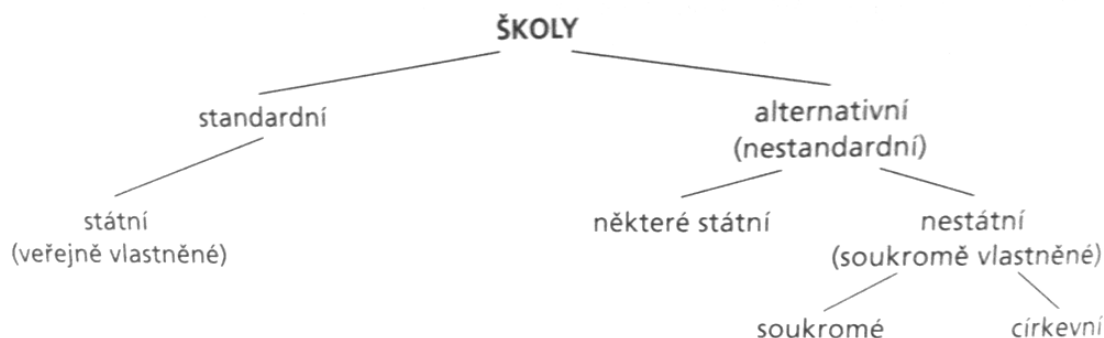
státní (veřejné) jsou pro žáky bezplatné, protože jsou financovány ze státních zdrojů. (Průcha, 2012, s. 24) „Z tohoto hlediska by bylo možno charakterizovat alternativní školy jako takové, v nichž za vzdělávání jejich klienti, tj. žáci a studenti, resp. jejich rodiče, obvykle platí školné. Alternativnost těchto škol spočívá v tom, že za tyto poplatky nabízejí klientům zvláštní služby, např. ve formě jiných než běžně rozšířených vzdělávacích programů... Alternativními školami mohou být nejen školy soukromé, v nichž se platí školné, nýbrž někdy i školy veřejné, a to jak v České republice, tak v zahraničí. Samotný aspekt ekonomický tedy není pro vymezení alternativnosti vzdělávání rozhodující.“ (Průcha, 2012, s. 24)

- **aspekt pedagogický a didaktický** - je v určování alternativnosti škol, ten nejměrodatnější. „... je možno za alternativní považovat všechny takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání... V tomto smyslu se často používá termín alternativní škola (alternativní vzdělávání) jako ekvivalent k termínům netradiční škola, inovativní škola, nezávislá škola, reformní škola aj.“ (Průcha, 2012, s. 24-25) Toto vymezení se nevztahuje pouze na školy nestátní, i některé veřejné školy mohou využívat didaktické inovace odlišné od klasické formy a metody výuky. V posledních letech, se právě kvůli tomuto začal častěji objevovat termín inovativní škola (viz níže). (Průcha, 2012, s. 25)

Průcha (2012) nabádá... „Neztožňujme pojem alternativní škola pouze se soukromými školami nebo s těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol.“ (Průcha, 2012, s. 26) V této práci bude vycházeno z pojetí alternativních škol podle toho vymezení.

Standardní škola „Standardní školy, jsou takové, které svými charakteristikami reprezentují určitou většinově zavedenou normu, standard, předepsaný vzor. Ve vztahu k tomuto standardu lze pak školy, které se od něj nějakým způsobem odchyľují, považovat za nestandardní, tj. alternativní ... státní (veřejné) základní školy v České republice lze většinou považovat za školy standardní, kdežto soukromé školy a církevní školy, jsou školami alternativními ... od běžného standardu se mohou odchyľovat ...

i některé ze státních škol. Právě tak je nutno považovat za alternativní takové státní školy, které aplikují specifické vzdělávací programy...“ (Průcha, 2012, s. 26-27)



Obrázek 2 Druhy škol podle kritéria alternativnosti podle Průchy, 2012, s. 26

Inovativní škola „... jde o školy, které se účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace.“ (Průcha, 2012, s. 28) „Obvykle se pod pojmem inovace chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému.“ (Skalková, 1999, s. 73) „Inovativní školy se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy a kladou důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáků, konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání, propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí, kooperativní strategie učení, otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy, spolupráci školy s rodinou a místní komunitou.“ (Spilková, Kořa, 1998, s. 342 In Průcha, 2012, s. 30-31) „Názorový proud prosazující dnes u nás inovativní školy je součástí širšího a historicky dlouhodobého trendu k reformování školství a školního vzdělávání. Tento trend se prosazoval již aktivitami J. A. Komenského i jeho následovníků... V souvislosti s tímto... vznikají teoretické koncepce inovací (alternativ, modernizací)...“ (Průcha, 2012, s. 33) Z tohoto důvodu bychom dnešní koncepce měli označovat jako inovativní koncepce vzdělávání. (Průcha, 2012, s. 34)

2.2 Vznik a vývoj alternativních škol ve světě

V této podkapitole bude pozornost věnována vzniku a vývoji alternativních škol ve světě včetně nastínění společenské situace a důvodů pro vznik těchto škol. V krátkosti budou představeny alternativní školy vznikající na přelomu 19. a 20. století. Některým z nich, se budeme více věnovat v následující podkapitole.

„Vznik alternativních škol v Evropě byl inspirován americkým hnutím svobodných škol (free schools). Šlo v daném případě o to, vytvořit školy, které budou odpovídat novému životnímu stylu a alternativní životní kultuře. Odmítají mnohé didaktické koncepce a postupy tradiční školy... Naproti tomu zdůrazňují dobrovolnost účasti ve vyučování, schopnost spolupráce, kladou akcent na nové klima pro učení...“ (Skalková, 1999, s. 72)

„Významnou skupinu v rámci všech typů alternativních škol současnosti představují školy, které vznikaly v různých zemích pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí. Reformní pedagogika, která se rozvíjela od počátku 20. století ... je spojována s teoriemi významných pedagogických myslitelů, jako byli J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová aj...“ (Průcha, 2012, s. 34)

„Hnutí reformní pedagogiky je od svého počátku mezinárodní. Charakteristická je pro ně skutečnost, že jeho představitelům vesměs nejde o vytvoření „vysoké“ pedagogické teorie, ale o změnu charakteru práce školy. Vymezuje se vůči tzv. staré herbartovské škole. Vytýká jí především mechanický pamětní způsob učení, který vede k intelektualismu a encyklopedismu, a autoritářský přístup k žákovi, jenž nerespektuje jeho individuální potřeby a zájmy. Základními východisky tohoto hnutí jsou pedocentrismus a naturalismus. Jeho představitelé odmítají tradiční pohled na dětství, který tuto etapu života člověka pojímá jako přechodné období...“ (Váňová, 2011, s. 116)

Proč vznikaly alternativní školy? Důvod je možno vidět v neustále snaze lidstva zlepšovat to, co je vytvořeno, a to i v případě vzdělávacích institucí. (Průcha, 2012, s. 34) *„Příčiny vzniku alternativních škol lze spatřovat i ve zcela konkrétních okolnostech: Například s rozvojem vědy, techniky a lidského poznání...“ (Průcha, 2012, s. 34)*

Steiner (1996) nabádá učitele *„...musíme si být vědomi svých velkých úkolů. Nesmíme být pouze pedagogy, nýbrž musíme být kulturními lidmi na nejvyšším stupni, v nejvyšším smyslu toho slova. Musíme mít živý zájem o všechno, co se dnes v naší současnosti děje, jinak budeme pro tuto školu špatnými učiteli. Nesmíme se spokojovat tím, že se budeme angažovat jenom pro své zvláštní úkoly. Dobrými učiteli budeme, jenom když budeme mít živý zájem o všechno, co se kolem děje ve světě. Zájemem o svět musíme teprve získat*

nadšení, které budeme uplatňovat ve prospěch školy a svých pracovních úkolů. Budeme k tomu potřebovat pružnost ducha a oddanost našemu úkolu. Můžeme čerpat jenom z toho, co je dnes možné získat, budeme-li se zajímat za prvé o velkou nouzi naší doby, za druhé o velké úkoly naší doby; obojí si ani nemůžeme představovat dost velké.“ (Steiner, 1996, s. 18. In Helus, 2012, s. 8)

„Uved'me alespoň ve zkratce základní rysy, kterými autoři charakterizují nové, na budoucnost orientované pojetí vzdělávání: vědění nemá být zprostředkováváno jako statický produkt lidského myšlení (učivo, předmět), ale jako energie, jako dynamický proces poznávání a poznání, které se vyvíjí, proměňuje a doplňuje; učení je aktivní utváření a ne pouze předávání hotových produktů; důraz je kladen na vzájemnou provázanost jednotlivých oblastí vědění a na relevantnost vědění získaného ve škole pro řešení problémů v běžném životě; na partnerství mezi učiteli a žáky a jejich rodiči, kteří spoluvytvářejí společenství třídy a školy, na partnerské vztahy mezi školou a obcí (koncept komunitní školy, která je vzdělávacím, kulturním a společenským centrem obce) a na spolupráci mezi učiteli.“ (Spilková, 2012, s. 41)

„Jádrem tohoto pojetí je výrazné zesílení antropologického zaměření vzdělávání deklarovaného jako „obrat k dítěti“, tedy zvýšený zřetel k potřebám a možnostem rozvoje dítěte/žáka/studenta. Slovy Z. Heluse (2004) jde o „pedocentrismus nové generace“, o aktualizaci humanistických a pedocentrických proudů z hlediska současných kontextů, které vyžadují vysvětlování a argumentaci toho, co znamená obrat k dítěti „tady a teď“.“ (Spilková, 2012, s. 44)

Za zdroje, které stojí u vzniku novodobého pojetí alternativní školy, někteří autoři považují Jeana Jacquese Rousseaua nebo Lva Nikolajeviče Tolstého, v našem prostředí Jana Amose Komenského. Svůj nepochybný vliv také můžeme spatřovat v osobnostech jako je Kant, Pestalozzi či Frikela. Vliv měli také freudismus, existencialismus, hermeneutika, postmodernismus či humanistická psychologie. (Rýdl, 1994, s. 24 - 25)

Mezi nejvýznamnější alternativní školy, které vznikly na konci 19. století a v první polovině 20. století můžeme považovat:

1. Daltonský plán

Posilování metod samostatného učení žáka, vedlo k zvýraznění principu aktivity, což mělo přispět k nahrazení tradiční výuky. Takovýto přístup zpracovala v roce 1920 Helen Parkhurstová, a to v americkém městě Daltonu. (Jůva, Jůva, 1997, s. 53).

O tomto alternativním směru více v následující podkapitole.

2. Winnetská soustava

Rozpracoval Carleton Wolsey Washburne (1889-1968) ve Winnetce u Chicaga. Učební látka se skládala ze dvou částí. Pro první, která obsahovala základní učivo, měl každý žák zvolit svoje vlastní tempo. Druhá část učební látky byla tvořivá, obsahující praktické úkoly, které žák řešil se skupinou. (Jůva, Jůva, 1997, s. 53)

3. Škola Marie Montessori

V Evropě se na začátku 20. století pozornost pedagogů věnovala reformním snahám italské lékařky a pedagožky Marie Montessori (1870-1952). Která v roce 1907 otevírá v Římě dětský domov pro děti od 3 do 7 let věku. Odmítá výchovu dětí jako adaptaci na svět dospělých. Prosazuje myšlenku pomoci dítěti, aby si pomohlo samo. (Jůva, Jůva, 1997, s. 53) O tomto alternativním přístupu více v následující podkapitole.

4. Waldorfská škola

„Typickým modelem alternativního školství jsou školy waldorfské ... Jejich zakladatelem je německý filozof Rudolf Steiner (1861-1925). Steiner jako stoupenec Nietzscheovy filozofie viděl cíl vývoje v nadčlověku dokonale rozvinutém fyzicky i morálně, tvůrčím a svobodným. Hledání hybných sil světového vývoje přivedlo Steinerja k teozofii jako učení, které usiluje o bezprostřední intuitivní nazírání Boha a světových tajemství.“ (Jůva, Jůva, 1997, s. 54) O tomto alternativním směru více v následující podkapitole.

5. Jenská škola

Vzniká ve stejné době jako škola Waldorfská. Zakládá ji Peter Petersen (1884-1952), který byl profesorem pedagogiky na univerzitě v Jeně. Vychází z reformní německé pedagogiky. Hlavním heslem je vycházet při výchově od jednotlivého dítěte. V roce 1927 vychází Jenský plán svobodné všeobecné národní školy. (Jůva, Jůva, 1997, s. 55) *„Rozvoje osobnosti lze podle Petersena*

dosáhnout jedině tehdy, když se dítě uvolní z pout tradiční školy. Takovým poutem je formální rozdělení do tříd, výuka na bázi tradičních předmětů, zkoušení a klasifikace, ale i odtržení školy od rodiny a společnosti vůbec. To má podle "jenského plánu" překonat "školní pospolitost". Jádrem není třída, ale přirozená skupina...“ (Jůva, Jůva, 1997, s. 55)

6. Moderní škola

„V době vzniku školy waldorfské a jenské se rozvíjí ve Francii Freinetova "moderní škola". Célestin Freinet (1896-1966) byl nadšeným učitelem, který po celý život hledal pro své žáky stále vhodnější a účinnější metody, jak je co nejlépe rozvinout.“ (Jůva, Jůva, 1997, s. 55) Na škole kde vyučoval, zkoušel uplatňovat mnohé rozmanité postupy a metody, kterými chtěl oživit výuku a aktivizovat žáky. Jeho základním principem je aktivnost žáka. Důraz kladl hlavně na aktivnost pracovní. Díky práci se mohou žáci vyjádřit, naučit se prosazovat a komunikovat, tím uspokojují svoji základní potřebu a navíc pro druh práce se mohou svobodně rozhodnout. (Jůva, Jůva, 1997, s. 55)

„Rozvoj alternativních škol ve dvacátých a třicátých letech byl postupně přibrzděn několika okolnostmi. Totalitní politické systémy v mnoha evropských zemích - ať již fašistický, nacionálně socialistický nebo komunistický - nebyly příznivé výchovnému pluralismu. Také druhá světová válka posunula těžiště pozornosti poněkud jiným směrem. A tak se s novým rozvojem alternativního školství setkáváme až ve druhé polovině dvacátého století.“ (Jůva, Jůva, 1997, s. 56)

2.3 Alternativní školství v ČR před a po roce 1990

V této podkapitole, která je rozdělena do dvou částí, se nejprve budeme věnovat alternativnímu školství u nás do roku 1989. V druhé části pak po roce 1990, kde budou mimo jiné představeny tři směry reformního úsilí v ČR.

2.3.1 Alternativní školství v ČR před rokem 1990

V České republice byla reformní pedagogika rozvíjena mezi světovými válkami, v době socialismu byla kritizována a odmítána. (Průcha, 2012, s. 34) *„Dnes, po delším časovém odstupu a po eliminaci zkreslujících interpretací v období socialismu, lze konstatovat, že Československo dvacátých a třicátých let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství. To vyplývalo*

z vysoké úrovně tehdejší české reformní pedagogiky...“ (Průcha, 2012, s. 37)
Alternativní školy tehdejší doby byly rozvíjeny tvořivostí a nadšením pedagogů, stejně jako byly podporovány odborníky pedagogického výzkumu a teorie. (Průcha, 2012, s. 38) *„...podpora alternativním (pokusným) školám ze strany výzkumu (je) doložena četnými teoretickými a výzkumnými pracemi V. Příhody, S. Vrány, J. Uhera, C. Stejskala, O. Chalupa aj., jakož i vytvořením alternativní vysoké školy pro další vzdělávání učitelů - Školy vysokých studií pedagogických...“ (Průcha, 2012, s. 38)*
Od roku 1927 byl také vydáván Nový časopis - zabývající se školskými alternativami. (Průcha, 2012, s 38)

Snahy o alternativní vzdělávání na území České republiky je možno spojovat s následujícími událostmi:

„1910 otevírá v Brně Anna Süssová (1858–1941) pokusnou mateřskou školu, kde klade důraz na dostatečný tělesný pohyb, na rozumový rozvoj opírající se o bezprostřední zkušenosti z tvořivé činnosti dětí a na citlivý rodinný vztah mezi dětmi a pedagogy.“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 12)

„1902 – 13 uskutečňuje František Bakule (1877–1957) na obecné škole na Malé Skále u Turnova v duchu volné školy estetickou výchovu, která by prostřednictvím estetických podmětů mohla umožnit žákům poznávat přírodu a společnost nikoliv z knih, ale bezprostředním stykem a hlubokým emotivním prožitkem.“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 12)

„1924–34 Bohumil Zemánek (1882–1949) uvádí do života svou pokusnou třídu na chlapecké škole v Praze. Doporučuje sloučení školy obecné a měšťanské, výuku jednotlivých předmětů odbornými učiteli, neomezenou vyučovací dobu podle zájmu žáků, rozvíjení koutků živé přírody, výchovné využití kulturních besídek a další aktivizační a kultivační prostředky.“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 12-13)

Největším kritikem prvorepublikového školství byl docent pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze Václav Příhoda (1889 – 1979), ten rozpracoval plán reformy jako diferencované školy, která měla zajistit *„Dostatečný individuální rozvoj žáka měl být zaručen na druhém stupni principy diferenciacce do větví (měšťanská, reální a gymnaziální), volbou volitelných předmětů a zásadami individualizovaného učení. Žákům mělo být umožněno vybírat si jednotlivě předměty podle vlastních vloh zájmů*

a „životních cílů“ a tvořit si tak, alespoň z části, rozvrh šitý na míru.“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 203)

Školství československé bylo ovlivněno zákonem z roku 1948 pojednávajícím o jednotné škole. Ten nebral ohled na vnitřní diferenciaci ani individualizaci. Což bylo velkým krokem zpět a na dlouhou dobu znemožnilo rozvoj alternativního školství. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 205)

2.3.2 Alternativní školství v ČR po roce 1990

Po roce 1989 se situace v českém školství změnila:

„- vznikl sektor neveřejných škol ...,

- byly zřízeny různé alternativní školy reformního typu...,

- objevily se mnohé dílčí inovace vzdělávání jak ve školách veřejných, tak ve školách neveřejných,

- v základních školách se vyučuje ... podle jednotlivých školních vzdělávacích programů.“ (Průcha, 2012, s. 143)

Další autoři objasňují „...listopad 1989 vytváří kvalitativně nové a podstatně příznivější podmínky pro rozvoj pedagogické teorie na bázi demokracie a pluralismu. Česká pedagogická teorie se rychle vrací ke svým kořenům...“ (Jůva, Jůva, 1997, s. 65)

Začíná se pohlížet na pedagogiku západních zemí a hledá se inspirace - zde začíná růst zájem o alternativní školu, jako hledání na problémy výchovy, které se objevují v moderním světě. (Jůva, 1997, s. 65) „Základní proměna probíhá u škol všech stupňů. Vedle státních škol vzniká široká síť škol soukromých (církevních i laických), liberalizují se cíle, obsah, formy i metody vzdělávání a výchovy, jejich určitou integraci mají zajistit modelová kurikula a standardy, aby se udržela potřebná náročnost.“ (Jůva, Jůva 1997, s. 65) Hledá se způsob jak vhodně sladit aspekty pedagogické, profesní i komerční, které do vzdělávání začínají vstupovat. Dochází k rozšíření sítě všech škol, včetně škol vysokých. (Jůva, Jůva, 1997, s. 65)

„Česká pedagogika je uprostřed transformačního procesu... Zkoumá se nejen v rovině teoretické, ale i v rovině praktické. Hledá se přímo na školách, učitelé si vyměňují zkušenosti, sdružují se v pracovní skupiny...“ (Jůva, Jůva, 1997, s. 66)

Podle Jůvy a Jůvy (1997) byla snaha teoretiků i praktiků té doby zaměřena na:

- změnu orientace školy,
- rozvíjení osobnosti žáka - jeho intelektuální, emocionální i volní stránky,
- vytvořit tvůrčí školu místo školy učení,
- více posílit pracovní, estetické, tělovýchovné a zdravotní aspekty,
- navázat kontakt školy s životem žáka, jeho rodinou, společností, okolím i přírodou,
- zavést skupinové i individuální formy výuky,
- vytvářet skupiny žáků přirozeně, nikoliv podle věku,
- vytvořit partnerský vztah mezi učitelem a žákem, což pozitivně změní atmosféru školy. (Jůva, Jůva, 1997, s. 66)

Tři směry reformního úsilí v ČR:

1. „*Ucelené alternativní pedagogické koncepce vycházející z originálních filozofických a psychologických východisek (například pojetí člověka a jeho vývoje, pojetí učení a poznávání), které v první polovině devadesátých let velmi výrazně zasáhly do kultivace pedagogického myšlení i praktického reformního úsilí. Nejvýrazněji se v českém prostředí prosadila waldorfská pedagogika.*“ (Spilková, 2012, s. 59)

2. *Inovativní projekty - za důležité je považováno, že tyto projekty „...přešly od dílčích inovací k cíleným projektům systémové povahy. Změnily filozofii, tradiční funkce školy a didaktickou koncepci výuky ... Kladou důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáků, na kultivaci životních kompetencí, na integraci obsahu vzdělávání, na kooperativní a konstruktivistické strategie, na kvalitní sociální komunikaci a klima uvnitř školy a třídy, na spolupráci s rodiči a místní komunitou.*“ (Walterová, 1998, In Spilková, 2012, s. 60)

3. „*Osobité, originální varianty vnitřní reformy školy vycházející a inspirující se různými prvky z alternativních a inovativních projektů. Jsou realizovány buď na úrovni škol, nebo častěji na úrovni jednotlivců či malých skupin učitelů, programově se však nehlásí k žádné z etablovaných alternativních a inovativních koncepcí. Jde často o inovace dílčího charakteru, zejména v oblasti procesů vzdělávání, pojetí metod a organizace výuky. Vlivné jsou například koncepce dramatické výchovy, zážitkové*

pedagogiky, integrovaně tematické výuky, projektové a kooperativní výuky.“ (Spilková, 2012, s. 60)

2.4 Alternativní pedagogika v České republice

V této podkapitole se zaměříme na jednotlivé typy alternativních škol. Pozornost bude věnována klasickým reformním školám, školám církevním i moderním alternativním školám. Více bude pojednáno o škole Waldorfské, Montessori a Daltonské, kde se zaměříme se na objasnění jejich vzniku, hlavních myšlenek, struktury školy, vztahu školy s okolím, hodnocení žáků, učitele a jeho postavení ve výuce, formy a organizace výuky, způsob řízení a uvedeme počet škol v ČR, a to hlavně v návaznosti na výzkumnou část práce.

2.4.1 Typy alternativních škol

V následující podkapitole budou vymezeny jednotlivé typy alternativních škol. S rozdělením na klasické reformní, církevní a moderní alternativní školy.

„Ve světě se vyvinulo velké množství typů alternativních škol. Některé jsou jen soukromé, resp. neveřejné, jiné se uplatňují jak v sektoru státního (veřejného) školství, tak ve školství soukromém.“ (Průcha, 2012, s. 45) To způsobuje, že je velice těžké se v alternativních školách orientovat, proto byla vytvořena následující typologie:

Alternativní školy

<i>Nestátní</i>		<i>Státní nebo soukromé</i>
<u>Klasické reformní</u>	<u>Církevní (konfesní)</u>	<u>Moderní alternativní</u>
- waldorfské	- katolické	- s otevřeným vyučováním
- montessoriovské	- protestantské	- s volnou architekturou
- freinetovské	- židovské	- s alternativním programem
- jenské	- jiné konfesní	- přesahující
- daltonské		- školy 21. století
		- bez ročníků
		- a jiné

1. Klasické reformní školy

• Freinetovská škola

Školu založil francouzský teoretik pracovní školy Célestin Freinet (1896-1966) (Průcha, 2012, s. 53), a zástupce hnutí tzv. moderních škol ve Francii a zakladatel Ligy pro novou výchovu. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 146) „*Hlavní idea jeho pedagogických snah, rozvíjených ve dvacátých letech 20. století, zní „par la vie - pour le vie - par le travail“ (z života - pro život - práci).*“ (Průcha, 2012, s. 53) Vytvořil koncepci, která se zabývala nutností pracovních koutků ve školních třídách, kde se děti mohly věnovat aktivitám z oblasti přírodních věd, techniky, domácím pracím, uměleckému tvoření či jazykové komunikaci, a to jak ve skupinkách tak samostatně. (Průcha, 2012, s. 53)

Cílem je samostatná a kriticky smýšlející osobnost dítěte, a proto je důraz kladen na samostatnou aktivitu žáků, na rozvoj a využití všech pracovních pomůcek, které jsou ve škole k dispozici. Součástí školy jsou školní auly, kde je místo pro setkávání žáků, školní slavnosti i pro zasedání parlamentu školy. Dále také školní zahrady, dílny i ateliéry. Školy společně vydávají žakovské časopisy a podporují svoje žáky v korespondenci s žáky z dalších moderních škol. Jako důležitou se také zdá být zásada podporování třídní demokracie. Čili možnost každého dítěte vyjádřit se k chodu školy či vyučování, pochválit, zkritizovat či sdělit svá přání. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 147 - 150) „*Díky tisku novin se děti učí vyjadřovat, nebýt pasivní když se vyskytne problém, zvažovat svá slova, než je zveřejní a zároveň nevěřit všemu, co se píše. Děti si také dopisují s dětmi jiné školy, díky čemuž se setkávají s jiným prostředím (a hodnotovou orientací). V dopisech se mohou realizovat i děti uzavřené do sebe nebo odstrkované.*“ (Freinetova pracovní škola, online) Hlavní myšlenky můžeme spatřovat v pojetí třídy, jako pracovního ateliéru, tedy rozčleněného prostoru, kde se děti mohou věnovat různým činnostem. Práce s žáky je na základě individuálního týdenního pracovního plánu, který je sjednán vždy na začátku týdne. Součástí školy je vybavená pracovní knihovna, kde děti mohou bádát a vyhledávat informace k projektům. Dále také kartotéka, ve které jsou roztříděné karty s učivem a přípravou na testy, včetně úkolů a řešení. Při výuce

cizích jazyků se používají akustické učební programy. Děti by měly mít přístup ke školní tiskárně, aby si samy mohly zlepšit své technické schopnosti a zároveň se postarat o potřebné materiály. Nedílnou součástí je také nástěnka, kde děti mohou sdělovat svoje myšlenky, připomínky, pochvaly, kritiky i přání. Na této nástěnce jsou také vyvěšovány pracovní výsledky žáků. (Průcha, 2012, s. 53) Což do značné míry může mezi dětmi podněcovat soutěživost a konkurenci tak, jako o tom slyšíme mezi žáky veřejných škol.

Školy mají největší zastoupení ve Francii, Belgii i Nizozemsku. V České republice není škola, která by komplexně pracovala s koncepcí C. Freineta. Teorie i způsob realizace jsou u nás však důkladně známé. (Průcha, 2012, s. 53)

- **Jenská škola**

„Koncepci jenské školy lze považovat za syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformně-pedagogického hnutí. Jejím zakladatelem je německý pedagog Peter Petersen (1884-1952), který byl průkopníkem snah o novou výchovu.“ (Průcha, 2012, s. 54) Také byl německým evangelickým pastorem a profesorem pedagogiky na univerzitě. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 193) Od roku 1923 vedl pokusnou školu, později přebudovanou na školu pracovní, při univerzitě v Jeně. V zahraničí se stala jeho reformní škola známá jako Jenský plán. (Průcha, 2012, s. 54)

Jenská škola je vnímána jako škola s rodinnou atmosférou, která poskytuje přirozené a podnětné prostředí pro svobodný rozvoj dětí. Učebny vypadají spíše jako dětské pokoje. (Jenský plán, online)

Důraz je kladen na individualizaci, ale také pospolitost hlavně školní. Důležitými aktivitami jsou rozhovor, hra, práce a slavnost, které podporují spolupráci. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 193) Hlavní myšlenky lze spatřovat ve sdružování žáků do skupin podle věku (např. děti od 6-9 let věku), kteří se vyučují společně. Stanovení týdenního pracovního plánu pro celou skupinu. Vytvoření školního obytného prostoru, na kterém se podílejí sami žáci. Není zde tradiční známkování ani vysvědčení. Cílem je vytvořit bohaté, podnětné a volné edukační prostředí pro děti. Školy jsou nejvíce zastoupeny v Nizozemsku, v Německu jich je jen malý počet. (Průcha, 2012, s. 54) *„Jenské školství je dnes*

známo právě svým přesvědčením o pozitivním významu věkově, a tedy i výkonnostně heterogenních skupin, které se tradičně označují jako kmenové skupiny. Tradičně jsou žáci děleni do tří skupin. První tvoří děti pětileté až sedmileté, druhou vytváří žáci sedmiletí až devítiletí a konečně ve třetí skupině jsou soustředěni žáci do dvanácti let věku.“ (Kasper, 2007, online)

- **Waldorfská pedagogika**

Vznik

Zakladatelem školy toho typu byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925). Vytvořil koncepci antroposofie, filosoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka. Teorii prakticky aplikoval ve škole, kterou otevřel v obci Waldorf u Stuttgartu. Odtud název Waldorfská škola. (Průcha, 2012, s. 47) *„Škola byla založena v září roku 1919. Steiner před jejím otevřením intenzivně hovořil k učitelům o podstatě antroposofické pedagogiky, která se nemá řídit ani vnějšími požadavky státu či společnosti, ani finančními limity. Základem tzv. svobodné výchovy má být pouze duchovní základ podstaty člověka a potřeba dítěte...“ (Kasper, Kasperová, 2011, s. 180)*

Waldorfské školy, jsou nestátní školy zřizované soukromou osobou, či skupinou soukromých osob. V České republice jsou státem uznávané za experimentální školy, které pracují na základě vzdělávacího programu Waldorfská škola, který schválilo MŠMT ČR. (Průcha, 2012, s. 47 - 48)

Hlavní myšlenky

„...důraz na ideu inkluzivní, integrované školy, v níž je různost žáků z hlediska nadání, schopností, specifických vzdělávacích potřeb apod. chápána jako něco pozitivního a obohacujícího lidskou společnost. Dále důraz na celostní rozvoj osobnosti, na biopsychosociální jednotu, na přesah a spirituální dimenzi člověka. Proti jednostrannému racionalizmu a přeceňování intelektuálního vývoje zde silně zní požadavek vyváženosti rozvoje různých stránek osobnosti, význam sociálního, emocionálního a volního rozvoje žáka. Důležitý je také kultivační vliv uměleckých činností, zejména na rozvoj smyslového vnímání, kvalitu prožívání, procítění nových poznatků (podle waldorfské pedagogiky poznáváme nejen rozumem, ale i srdcem), na rozvoj obrazotvornosti a fantazie

prostřednictvím pohádek, legend, pověstí, mytologie, příběhů.“ (Spilková, 2012, s. 61-62)

Struktura školy

Základní škola má dvanáct ročníků a dva stupně. První stupeň poskytuje vzdělávání žákům základního stupně, tj. 1-8. ročník. Druhý stupeň, tzv. vyšší stupeň je určen pro žáky 9-12. ročníku. (Průcha, 2012, s. 47)

Mateřské školy jsou součástí systému a využívají stejné hlavní principy.

Vztah k okolí školy

„Významné je docenění důležitosti kvalitních sociálních vztahů jak uvnitř školy, tak s partnery školy, zejména s rodiči. Základem je láskyplný vztah učitele k žákům, vzájemná úcta a respekt. Dále péče o kvalitní sociálně emoční klima školy a třídy s důrazem na pěstování pospolitého společenství a sounáležitosti.“ (Spilková, 2012, s. 62)

Rodiče dětí platí školné a spolupodílejí se na plánování výuky. (Průcha, 2012, s. 47 -48)

Hodnocení žáků

„Velmi hodnotný je také způsob hodnocení žáků s důrazem na diagnostickou a intervenční funkci. Hodnocení je chápáno a realizováno jako průběžné hluboké zamýšlení se nad žáky, nad jejich vývojovými i individuálními specifiky, nad jejich možnostmi a individuálními pokroky. Má podobu podrobného slovního hodnocení v průběhu celé školní docházky, které má výrazný formativní vliv. Je také základem pro komunikaci a spolupráci s rodiči v rámci společného hledání optimálních podmínek pro podporu žáka v jeho osobnostním rozvoji.“ (Spilková, 2012, s. 62) Žáci nedostávají hodnocení známkami, ale jejich snaha je popsána slovně, včetně nástinu budoucích možností zlepšení. (Průcha, 2012, s. 47) *„Waldorfské školy vydávají slovní hodnocení, tedy co nejširší charakteristiky a popisy učebních výkonů a pokroků celé práce v průběhu školního roku (respektive pololetí).“* (Zdražil, 2012, s. 86)

Učitel a jeho postavení ve výuce

Učitelé plánují výuku ve spolupráci s žáky i rodiči. Nejsou tedy vázáni na klasické osnovy. Ve výuce se snaží uplatňovat principy spolupráce a partnerství. Nevytvářejí konkurenční prostředí mezi žáky. (Průcha, 2012, s. 48) K charakteristice učitele jako osoby se vyjadřuje Spilková (2012): „*Má-li učitel vychovávat osobnosti, sám musí hodnotnou osobností být. Zdůrazňovány jsou kreativita, vnitřní svoboda a silný pocit odpovědnosti učitele za žáky. Za samozřejmé je považováno hluboké vnitřní zaujetí pro práci se žáky spojené s potřebou systematické reflexe a profesního rozvoje v rámci kvalitního celoživotního vzdělávání učitelů.*“ (Spilková, 2012, s. 62-63)

Forma a organizace výuky

„*Waldorfské školy považují za svůj ideál, aby mělo třídní společenství žáků ... ve většině předmětů společnou výuku. Jakoukoli selekci (s výjimkou dětí se speciálními potřebami) waldorfské školy odmítají. Výuka je chápána jako prostředek rozvíjející celou lidskou osobnost, nikoliv pouze výkonnostní trénink, který rozčleňuje žáky podle společenských potřeb.*“ (Zdražil, 2012, s. 85)

K rozdělení obsahu vzdělávání do časových bloků jsou využívány tzv. epochy. Žáci se po určité časové období zabývají pouze určenými předměty. (Průcha, 2012, s. 47)

Po žácích není požadovaná kázeň ve vyučování, nejsou používány tresty, nezkouší se, ani se neudělují známky. Délka vyučovací hodiny také není ohraničena časem 45 či 90 minut. (Štampach, 2000, s. 39 - 40) Ve školách jsou vzdělávání děti odlišných sociálních vrstev, vyznávající různá náboženství, které nemívají stejný rasový původ. Od žáků se neočekává, že přijmou všeobecně platný obraz společnosti, ale je podporováno porozumění sobě sama, a své podstatě, což vychází ze základních myšlenek spjatých s antroposofií. (Pol, 1995, s. 11)

Způsob řízení školy

Školy z našeho pohledu nejsou tradičně řízeny. Odpovědným subjektem není ředitel sám, ale učitelský sbor a sdružení rodičů a přátel waldorfského hnutí

v dané lokalitě. (Průcha, 2012, s. 48) Více o tomto je pojednáváno ve výzkumné části práce.

Počet škol v ČR

- 20 waldorfských mateřských škol, tříd či mateřských škol s waldorfským zaměřením
- 14 waldorfských základních škol, či waldorfských tříd při základních školách
- 4 waldorfské střední školy
- 1 speciální základní a střední škola (Waldorfské školy, online)

- **Montessori škola**

Vznik

Tento typ školy byl založen jednou z nejvýznamnějších postav reformně-pedagogického hnutí. Italskou lékařkou, pedagožkou a bojovnicí za práva dětí a žen Marií Montessori (1879-1952). Původně svoji pozornost zaměřovala hlavně na děti s postižením a v roce 1907 založila „Dům dětí“ (Casa dei bambini) v Římě. Zde vytvořila edukační prostředí hodně ovlivněné pedocentriem a kladla velký význam na spontánní sebezvoje dítěte. V roce 1929 byla založena mezinárodní společnost Association Montessori Internationale. (Průcha, 2012, s. 50 - 52)

Hlavní myšlenky

„Vzdělávací princip montessoriovské pedagogiky lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“ (Průcha, 2012, s. 51) „Svoboda je podle Montessori základní bází všeho, a první krok je uskutečněn tehdy, když individuum může jednat bez pomoci jiných, s vědomím, že je živou integrální bytostí.“ (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 12) Svobody je dosaženo, když má dítě možnost vyvíjet se podle vlastních potřeb organismu a vlastním tempem. (Zelinková, 1997, s. 20) Svoboda je na druhé straně vyvážena řádem, disciplínou a pořádkem. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 134)

Hlavním cílem tohoto typu školy, je vytvořit podmínky vhodné pro normální a samostatný vývoj dětí. Vnitřní potřeba dětí učit se, je ovlivněna vývojem

senzitivních fází. Jedná se období, kdy jsou děti více citlivé pro vnímání a chápání vnější reality. Hlavním úkolem je připravovat podněty a prostředky, které budou moci děti využít ve fázi citlivější pro vnímání a chápání. (Průcha, 2012, s. 51) *„Teprve když okolní edukační prostředí odpovídá vnitřním potřebám dítěte, když je umožněno, aby jeho „absorbující duch“ přijímal nabídku od dospělého, může se uskutečňovat „normální“ výchova.“* (Průcha, 2012, s. 51)

Dalším z důležitých znaků této pedagogiky, je princip polarizace pozornosti neboli hluboké ponoření dítěte do své činnosti. Dítě je tak soustředěné, že se nenechává v činnosti vyrušovat vnějšími vlivy. Tím se posiluje koncentrace pozornosti dítěte a zaměření se na předmět či činnost, dítě také získává svobodu v tom, kdy činnost ukončí. (Rýdl, 1999, s. 45 - 46) *„Za další princip je považován princip klidu a ticha. Lekce klidu a ticha považuje Montessori za jedny z hlavních cvičení, během nichž je dítě konstruováno jako psychická bytost.“* (Rýdl, 1999, s. 52) Význam těchto lekcí spočívá v tom, že se děti učí prožívat ticho a mlčení a koncentrovat pozornost. (Rýdl, 1999, s. 53)

Hodnocení žáka

Provádí učitel na základě pracovních činností dítěte a jeho chování. Dítě není pozitivně či negativně hodnoceno, ale jsou mu předkládány doporučení, co by mohlo zlepšit a je informováno o skutečnostech, které zvládá splnit. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 139)

Struktura školy

Děti jsou slučovány do skupin nehledě na jejich věk a ročník studia. To přispívá ke zlepšení jejich soužití, posiluje spolupráci a vzájemnou pomoc dětí. (Průcha, 2012, s. 51)

V mnoha dnešních školách je spojována výuka žáků s žáky s postižením. O což se zajímala sama M. Montessori při formování své pedagogiky. Dnešní školy využívají zásady, které pro toto vyučování sama stanovila. (Rýdl, 1999, s. 39 - 40) *„Základním předpokladem pro zdar společného vyučování postižených a nepostižených dětí je diferencované vyučování a individuální učení, které*

nabízí každému dítěti konkrétní úkoly odpovídající jeho schopnostem...“ (Rýdl, 1999, s. 39)

Vztah k okolí školy

„Je nutné vytvářet prostředí a okolí vhodné pro dítě, ve kterém najde potřebné prostředky a podněty pro každý stupeň svého rozvoje. Dospělý musí mít skromnější přístup. Svoji autoritu musí obětovat tvůrčí přirozenosti dítěte. Pro dítě je nutností, růst a pro autoritu umírnit se.“ (Rýdl, 1999, s. 14)

Učitel a jeho postavení ve výuce

Učitel je součástí připraveného prostředí pro výuku a má v jeho rámci přímý a nepřímý význam. Ručí za přípravu prostředí, stará se o to, aby se v něm děti mohly rozvíjet a vykonávat práci. Jeho druhým úkolem je být nápomocný pro dítě v případě, že má dotazy či něco hledá. (Rýdl, 1999, s. 55) Učitel je vnímán jako spolupracovník, pomocník, vedoucí a organizátor. (Rýdl, 1999, s. 29)

V procesu učení učitel vstupuje do pozadí proto, aby mohla nastoupit vnitřní tvořivost dítěte. (Průcha, 2012, s. 51) Učitel (u tohoto směru lépe řečeno vedoucí) dítě nenapomíná a netrestá, ale podporuje v dodržování pravidel a výběru předmětu a vhodného materiálu s ohledem na věk a stupeň dovedností. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 139)

„Příprava prostředí a příprava pedagoga jsou praktickými základy naší výchovy. Postoj pedagoga musí zůstat vždy postojem lásky. Dítě patří na první místo, pedagog ho následuje a podporuje. Musí se vzdát své vlastní činnosti ve prospěch dítěte. Musí se stát pasivním, aby se dítě mohlo stát aktivním. Musí dát dítěti svobodu vyjádřit se; neboť v rozvoji dětské osobnosti neexistuje žádná větší překážka než dospělý, který celou svou převažující silou stojí proti dítěti.“ (Montessori, 1996, s. 24)

Forma a organizace výuky

Výuka neprobíhá v rámci jednotlivých přesně vymezených hodin, učebny jsou upraveny na malé dětské pokoje a vybaveny vhodným malým nábytkem, pomůcky na učení jsou rozmístěny po okraji místnosti a děti si je mohou libovolně přemísťovat po místnosti. (Rýdl, 1999, s. 10 - 11) Pro výuku

odpovídající senzitivním fázím vývoje dítěte je nutností mít předem připravené prostředí, které je vybavené speciálními pomůckami. Jedná se o pomůcky k rozvoji smyslů, řeči, matematických schopností i praktického života. Využíváno je projektové vyučování, a to například při výuce kosmické výchovy, kde se děti dozvědí o vazbách člověka s přírodou a je u nich budována zodpovědnost jedince za chování a jeho dopad na kulturu a civilizaci. (Průcha, 2012, s. 51 - 52)

Projektové vyučování je koncepce vyučování, podle které se děti učí tím, že zpracovávají projekty na základě zvoleného tématu či problému. (Judasová, 1998, s. 11 - 12) Gudjons za projektové vyučování považuje vyučování, které je orientováno na situaci a život, na zájmy zúčastněných, na organizaci a zodpovědnost samotných žáků, na zapojení více smyslů a sociální učení. (In Grecmanovská, Urbanovská, 1997, s. 38) Schulz zdůrazňuje, že by měla být splněna orientace na potřeby dětí, překonávání životních situací žáků a hodnocení projektů samotným žákem. (In Grecmanovská, Urbanovská, 1997, s. 38) Valenta definuje projektové vyučování jako učební činnost, která je organizovaná, teoretická i praktická, za kterou zodpovídají sami žáci a která jim není pouze přidělena učitelem, ale musí se na ní shodnout spolu se žáky. (In Grecmanovská, Urbanovská, 1997, s. 38)

Výukový den ve škole je obvykle zahájen společnou činností, při níž si děti povídají v kroužku, hrají si s novou pomůckou či zahájí den společnou hrou. Potom si každé dítě za spolupráce s učitelem volí, co by chtělo dělat po zbytek dne. Vybere si pomůcku nebo pracovní list a sedne si ke stolu nebo na koberec. (Montessori, online)

Způsob řízení školy

Není samotnou Marií Montessori nijak více rozpracován. Důraz je kladen na základní myšlenky pedagogického směru jako celku. Viz kapitola výzkumná část práce.

Počet škol v ČR

99 předškolních zařízení pro děti

53 základních škol

1 osmileté gymnázium (Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou, online)

- **Daltonský plán**

Vznik

Učitelka Helen Parkhurstová (1887-1973) založila roku 1919 Daltonskou školu v Daltonu, ve státě Massachusetts v USA. Spolupracovala s M. Montessori a své hlavní myšlenky i praxi školy sepsala v díle Education on the Dalton Plan. Školy se rozšířily z USA do Anglie, a poté do Nizozemí, kde jich je zastoupen největší počet. U nás je zařazován k tradičnímu školnímu systému. (Průcha, 2012, s. 54 - 55) *„Jedním z důvodů pro jeho vznik byl nesouhlas, či kritika mechanického učení a drilu a obhajoba samostatného učení, učení „hrou“.* Hovoří se například o teorii schopnosti/kapacity učit se. Tuto teorii charakterizoval už Platon. Hovořil o rozumu, vůli a přání (touze, chuti).“ (Chlebníčková, 2007, s. 11)

Hlavní myšlenky

Důležité jsou tři principy: svoboda, samostatnost a spolupráce. Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost se projevuje ve škole hlavně tím, že má každý žák vytvořen vlastní pracovní program na dobu jednoho měsíce, a to pro každý předmět. Žák si vybírá způsob a rychlost plnění jednotlivých úkolů. Svoboda je uplatňována s důrazem na sociální a demokratické myšlení. (Průcha, 2012, s. 55)

Hodnocení žáka

Žáci jsou hodnoceni známkami i slovně, na konečné známce se dohodne žák s učitelem. (Chlebníčková, 2007, s. 56) *„Hodnocení je okamžik, kdy učitel diskutuje se žákem o práci a zodpovědnosti. Tento okamžik přichází po dokončení práce.“* (Chlebníčková, 2007, s. 32) Je prováděno žákem samotným na konci každého z ukončených bloků práce. Kde se žáci vyjadřují k tomu, jak se jim úkoly plnily, v čem si myslí, že uspěli, co jim naopak dalo hodně práce, či se vůbec nepodařilo. (Průcha, 2012, s. 55) *„Hodnocení je nahrazeno charakteristikami žáků, doplněnými o doporučení pro následný rozvoj.“* (Chlebníčková, 2007, s. 15) *„Potřebujeme znát zpětnou vazbu*

pro pokud možno co nejkratší úseky naší práce, abychom měli jistotu, že postupujeme správně, a že po této cestě dříve nebo později dorazíme zdárně do cíle. Rozdíl je, že tato zpětná vazba netrestá špatnou známkou ani neodměňuje známkou dobrou. Je prostě součástí pracovního procesu a děti se naučí ji takto vnímat.“ (Chlebníčková, 2007, s. 37-38)

Struktura školy

„Helen se rozhodla pro zrušení klasického rozdělení dětí do tříd podle věku a pro výuku konkrétních předmětů zavádí specializované učebny a laboratoře, ve kterých mají děti přístup k pomůckám a nechybí ani knihovna. Celoroční látka je rozdělena do měsíčních úkolů, které žáci zpracovávají individuálně, svým tempem a podle chuti.“ (Chlebníčková, 2007, s. 9)

Škola je rozdělena na dva stupně tak, jak je známe z tradičních škol. Daltonská výuka je nejvhodnější pro první stupeň, pro který byla původně vytvořena. Výuka na druhém stupni nebyla rozpracována, ale jsou hledány vhodné formy i metody jak výuku pro tento stupeň zahrnout. (Průcha, 2012, s. 56) Na druhém stupni využíváme „daltonské dovednosti“ při zpracovávání dlouhodobých daltonských úkolů, miniprojektů, prezentací a předmětových, třídních nebo celoškolských projektů. (Burešová, Bajer, online)

Vztah k okolí školy

Rodiče nahlíží do úkolových listů dětí a skrz ně mají možnost ovlivňovat dění ve škole. (Chlebníčková, 2007, s. 19) *„V pojetí daltonu jsou rodiče důležitou součástí školy. Měli by se účastnit jejího chodu. Je proto nutné nadchnout pro změny nejen ředitele, učitele a děti, ale také rodinu... Chceme-li tedy, aby dítě „žilo daltonem“, musí jím žít nejen ve škole, ale také mimo školu. Proto je získání jeho rodičů pro ideje a práci školy nutnou konstantou úspěšné práce. Nestačí vidět se s rodiči na třídní schůzce nebo jim občas poslat informační dopis, je nutné vytvořit pouto. Rodiče mohou škole pomáhat.“ (Chlebníčková, 2007, s. 43)* Rodiče se mohou zapojit do dozorování na chodbách, zastupování v družinách, účastnit se výletů s dětmi i škol v přírodě, pomáhat organizovat mimoškolní aktivity aj. (Chlebníčková, 2007, s. 44)

Učitel a jeho postavení ve výuce

Žáci z vyšších ročníků pomáhají žákům z nižších ročníků (např. s přesuny na tělocvik, převlékáním či přípravou svačiny), tím nad mladšími mají jakýsi patronát. Učitel utváří plán aktivit, které má žák splnit v daném období a je vnímám jako poradce či koordinátor činností. Předává zodpovědnost žákům, podněcuje jejich iniciativu, poskytuje instrukce ve zkratce. Vytváří takové úlohy, které budou žáci schopni samostatně splnit. (Průcha, 2012, s. 56)

„V daltonském plánu existuje mezi učitelem a žákem určitá dohoda o harmonogramu práce na určité období. Učitel stanoví, jaké množství práce musí být splněno a žák sám rozhodne, jak rychle tuto práci vykoná.“ (Chlebníčková, 2007, s. 11)

Učitelé si sami vymýšlejí nové metody, postupy i pomůcky, které využívají při výuce. (Chlebníčková, 2007, s. 22)

„Neopomenutelnou funkcí daltonského učitele je jeho funkce poradce. Tím se myslí, že učitel má usměrňovat výukový proces, dohlížet jako vedoucí a samozřejmě sociálně vést. Musí žáky motivovat, pomoci jim adaptovat se, zvládnout svobodu a naučit se s ní pracovat a samozřejmě také řeší negativní vlivy okolí.“ (Chlebníčková, 2007, s. 23)

Forma a organizace výuky

„Daltonský plán je známý svými pracovními listy, které učitelé dětem dávají ve všech předmětech v rámci daltonských hodin. Individuální přístup také předpokládá velké množství materiálů nejen pro děti pomalé, ale také pro děti rychlé...“ (Chlebníčková, 2007, s. 22)

Školy jsou někdy označovány za školy s volnou třídní strukturou. (Průcha, 2012, s. 55) Což může způsobovat problémy v tom, že učivo není dostatečně opakováno, či je získáváno nesystematicky a aktivita, která je přenechána pouze na žákovi, může být v případě žáka se slabší vůli nedostačující. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 50) Lavice jsou ve třídě organizovány do tzv. center aktivit, kde si sedají žáci, kteří se věnují společné aktivitě, kterou si pro daný den vybrali. (Chlebníčková, 2007, s. 20)

„Organizace práce pomocí daltonu je procesem, který staví na vizualizaci. Vše musí být vizualizováno a uspořádáno přehledně, aby děti samy byly schopné

najít svůj prostor a vlastní cestu k učení. Děti jsou zodpovědné za prostředí, ve kterém se učí, za svoji třídu.“ (Chlebníčková, 2007, s. 32)

Způsob řízení školy

Řídící osobou je ředitel, ten však musí dodržovat základní principy daltonského plánu - svobody, samostatnosti a spolupráce, tak aby byla ku prospěchu celé škole, tedy ve vztahu k učitelům, žákům, rodičům i okolí. Viz výzkumná část práce.

Počet škol v ČR

17 základních škol

9 mateřských škol (Burešová, Bajer, online)

2. Církevní (konfesní) školy

„Církevní (konfesní) školy různého stupně jsou nestátní alternativní školy. Tyto školy mají ve světě dlouho historickou tradici a dnes se vyskytují v mnoha zemích v rozdílném počtu. Působí po roce 1989 znovu také v českém školství.“ (Průcha, 2012, s. 56)

• Církevní školy ve světě

V Německu, hlavně západní části, nalezneme hlavně katolické školy (všeobecné i odborné) a evangelické školy. Počet německých žáků, kteří se vzdělávají v církevních školách, je malý. Naproti tomu Nizozemsko má největší podíl církevních škol v Evropě. Počet církevních základních a středních škol dokonce převyšuje počty škol státních. Jedná se taktéž převážně o školy katolické a evangelické. V Belgii tvoří většinu všech škol školy církevní (hlavně katolické). Více jak polovina, šedesát procent, všech žáků navštěvuje školy mateřské, základní i střední církevní. Hlavním důvodem rodičů pro umístění dětí, však není víra, ale vyšší úroveň výsledků než v jiném typu škol. Také v USA rodiče často pro své děti vybírají církevní školy. Velké zastoupení žáků je ve školách katolických, protestantských a židovských. (Průcha, 2012, s. 57 - 58)

• **Církevní školy v České republice**

Církevní školy začaly vznikat po listopadu 1989. Dříve (před rokem 1948) u nás také fungovaly, nicméně poté byly zrušeny. (Průcha, 2012, s. 58) Jistá alternativnost těchto škol oproti školám standardním (veřejným) je možné spatřovat v možnosti odlišného hodnocení. „*Ředitel církevní školy může způsob hodnocení a klasifikace žáka v dohodě se zřizovatelem a ministerstvem stanovit odlišně od obecně závazných právních předpisů upravujících hodnocení a klasifikaci žáka základní školy, střední školy nebo speciální školy...*“ (Vyhláška o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství, 1991, § 9, odstavec 2) Financování církevních škol je upraveno Školským zákonem. „*Ministerstvo rozepisuje prostřednictvím normativů a poskytuje formou dotace podle zvláštního právního předpisu právníkům osobám vykonávajícím činnost škol a školských zařízení zřizovaným registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, finanční prostředky na výdaje....*“ (Školský zákon, 2004, § 162 odstavec 1). Státem uznávané a státní správou registrované církve mají právo zřizovat základní, střední i základní umělecké školy. Koncem 20. století byly zřizovány školy katolické a evangelické církve, později i církve židovské. Počet církevních škol od roku 1989 stoupá. (Průcha, 2012, s. 58 - 59) „*Ve školním roce 1992/1993 působilo celkem 46 těchto škol, 1994/1995 - 84 škol, 2002/2003 - 113 škol.*“ (Průcha, 2012, s. 58) Ve školním roce 2015/2016 je celkem 131 mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol. (Katalog církevních škol podle kategorií, online)

V čem je možné spatřovat alternativnost církevních škol:

- v kurikulu - odlišný obsah výuky. Kromě předmětů, které se vyučují na standardních (veřejných) školách, vyučují školy církevní i předměty jiné (např.: náboženství či latina). Často je také zařazena výuka cizích jazyků častěji a pro žáky nižších ročníků, než je tomu ve školách standardních (veřejných).
- v ideologickém principu výchovné činnosti - jsou to principy, které vycházejí ze samé podstaty založení církve, jejich tradic, myšlenek a přesvědčení, které

se neprojeví pouze při výuce předmětů tradičních pro církevní školy (např.: náboženství), ale prostupují a ovlivňují výuku a přístup standardních předmětů.

- v přípravě na profesi, na které neprobíhá příprava ve standardních školách - např.: sbormistr chrámové hudby, konzervátor církevních památek atd.

- v zaměření na děti se specifickými vzdělávacími potřebami - třídy mají většinou menší počet žáků, proto se těmto dětem učitelé mohou více věnovat. (Průcha, 2012, s. 60 - 61)

3. Moderní alternativní školy

„Termínem moderní alternativní školy označujeme souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozeny od koncepcí reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církvemi...“ (Průcha, 2012, s. 61) Zahrnují velký počet variant lišících se v různých zemích. Jedná se o školy státní i nestátní. V USA jsou označovány jako veřejné školy - public schools, v Německu se jedná o svobodné školy - freie Schulen, ve Švýcarsku se používá také označení aktivní, kreativní či kooperativní školy. Zřizování těchto škol je způsobeno iniciativou rodičů, kteří se postupem času stávali stále více nespokojenými se standardními školami. (Průcha, 2012, s. 61 - 62) *„Moderní alternativní školy se opírají o určité ideové proudy či filozofie, jako je zvláště hnutí za antiautoritativní výchovu, hnutí za odškolnění vzdělávání a výchovy, hnutí důsledné respektování práv dítěte aj.“* (Průcha, 2012, s. 62)

V čem je možné spatřovat alternativnost těchto škol:

- rodiče jsou silně zapojeni do mimoškolní výchovy,
- důraz není kladen na učební výsledky a nevytváří se tak atmosféra vyvolávající konkurenci mezi žáky,
- při vzdělávání jsou často využívány mimoškolní prostory,
- frontální výuka je omezena, jsou tvořeny skupinky dětí (nehledě na věk či školní zařazení),
- velký důraz na projektovou výuku a snaha nerozlišovat od sebe jednotlivé výukové předměty, naopak je co nejvíce propojovat. (Průcha, 2012, s. 62)

Alternativy v České republice (Svobodová, Jůva, 1996; Svobodová, 2003):

„- *Projekt Zdravá škola,*

- *Otevřená škola,*

- *Projekt Začít spolu,*

- *Projekt Dokážu to?,*

- *Projektové vyučování,*

- *Komunitní škola.*“

- aj. (In Průcha, 2012, s. 63)

Alternativy v zahraničí:

- „*Školy s volnou architekturou,*

- *Cestující školy,*

- *Školy bez ročníků,*

- *Nezávislé školy,*

- *Přesahující školy,*

- *Mezinárodní školy.*“

- aj. (Průcha, 2012, s. 63)

Alternativy z hlediska organizačních forem vyučování jsou např. individuální, hromadné, vzájemné, kolektivní vyučování či projektová soustava aj. Alternativní metody a postupy jsou např. projektová metoda, brainstorming, kritické myšlení, partnerská výuka, televizní výuka, didaktická hra aj. (Průcha, 2012, s. 63 - 64)

3 Řízení alternativních a veřejných škol

V kapitole se zaměříme na to, jaký je přístup k řízení škol a jeho specifika. Dále se podíváme na základní právní normy, které se vztahují k řízení školy. Pozornost bude věnována řízení veřejných škol, kde se budeme věnovat kompetencím ředitele vymezených školským zákonem. Také bude zmínka o řízení alternativních škol včetně vymezení jejich vlastností a funkcí.

3.1 Přístup k řízení škol

„Změny ve společnosti žádají proměnu školy, úspěšná proměna školy je do značné míry podmíněna proměnou managementu.“ (Slavíková, 2008, s. 37)

Školy je podle Pola (1999) nutné vnímat jako specifické organizace, odlišné od organizací jiných, například výrobních, proto i jejich řízení musí být specifické. Školní prostředí je totiž odlišné od těchto firem hned v několika důležitých aspektech:

1. konfliktnost kladených cílů - vyplývá hlavně z kladení cílů na školu různými vnějšími subjekty, cílů bývá velmi mnoho a každý subjekt, který cíl klade, myslí převážně na svůj zájem, tím se cíle dostávají do konfliktu,
2. možnosti měření a hodnocení - které probíhají na různých úrovních a v různých časových horizontech, ověřování práce školy musí mít dlouhodobý ráz, některé aspekty není možné dostatečně změřit (měření kvality),
3. členství v organizaci - kde zaměstnanců je relativně malý počet, přičemž tito spolupracují s velkým počtem žáků či studentů a využívají omezené množství pomůcek (materiálu) kde jednou jsou žáci i učitelé vnímáni jako členové organizace a jindy ne tak docela,
4. přítomnost dětí a mladých lidí - není jednoznačné jak na ně nahlížet, někdy jsou považováni za klienty školy, jindy za členy školy jako organizace, vztah učitel - žák se liší od vztahu odborník - klient (učitelé a žáci spolupracují několikrát týdně v řádech i několika let),
5. srovnatelná odbornost - vyučujících, z toho vyplývají i velmi shodné zájmové hodnoty,
6. profesionální status učitelů - je vnímán jako vysoká míra autonomie a menší závislost na byrokratické kontrole, učitelé ve své třídě pracují nezávisle na práci kolegů učitelů v jiných třídách,

7. vztah odborníků a laiků - odborníci musí v zájmu splnění svého úkolu pomoci laikům pochopit důležitosti a zákonitosti fungování školy,
8. specifikum procesů a technologie - základním procesem je výchova a vzdělávání a základní technologii školy je možné vnímat ve snaze přidání hodnoty žákům a studentům, na což se nepoužívají přesně stanové procesy a techniky, jako je tomu ve výrobním podniku, ale zde je nutné individuálně pracovat spolu s žákem i rodiči, aby bylo možné přidané hodnoty dosáhnout,
9. roztržitost organizační a řídicí struktury - učitelé se většinou nesdružují do skupin, proto je náročné je dohromady organizovat a řídit jejich spolupráci i komunikaci,
10. vztah škol a vnějšího prostředí - je specifický, školy jsou nuceny ke stálé adaptaci na okolní prostředí, musí se přizpůsobovat s ohledem na to, zda jednají s žáky, rodiči, zřizovatelem, místní samosprávou, politiky či inspektory,
11. odstraňování nefunkčních částí - není tak flexibilní jako ve výrobní sféře, kde když poklesne poptávka, sníží se i výroba a prodej, pokud ve škole nefunguje výuka předmětů je nutné se s problémem vypořádat, ale jde to pomaleji a obtížněji,
12. práce s časem - je specifická, čas určený pro vyučování je pevně strukturován a tak nezbyvá většinou čas navíc na podílení se na řídicí funkci školy ani na ostatních aktivitách, které by učitelé chtěli do školy vnést, čas mimo vyučování je často chápán jako čas volný,
13. pohled na řízení - je předpoklad, že ve školách se zanedbává personální řízení, školy jsou více orientovány na splnění primárního úkolu - výchovu a vzdělávání, než na rozvoj mezilidských vztahů učitelů či jejich zapojení do rozhodovacího procesu. (Pol, 1999, s. 60 - 69)

„Řídicí práce ve škole spočívá ve skutečnosti, že někteří lidé (řídicí pracovníci) musí umět převzít odpovědnost za to, aby ostatní měli k dispozici veškeré zdroje, dostávalo se jim podpory a co nejlepších podmínek k práci.“ (Gold, 1998, s. 18) „Stále častěji se předpokládá rozhodující účast managementu školy při stanovení koncepce a strategie školy, při rozvoji její organizace, při zdokonalování účinnosti její práce. V tomto kontextu se úloha ředitele školy mění z administrativně-správního představitele na pedagogického vedoucího školní komunity.“ (Bacík, 1997, s. 34)

3.2 Zákonné vymezení řízení veřejných a alternativních škol

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění

Prováděcí předpisy ke školskému zákonu

- Vyhláška č. 86/2012 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách, v platném znění
- Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, v platném znění
- Vyhláška č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku, v platném znění
- Vyhláška č. 57/2010 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, v platném znění
- Vyhláška č. 65/2005 Sb., o členění krajských normativů, v platném znění
- Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škola a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), v platném znění
- Zákon č. 552/1991 Sb., o státní kontrole, v platném znění
- Zákona č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole, v platném znění
- Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, v platném znění
- Zákon č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, v platném znění
- Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví, v platném znění
- Zákon č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, v platném znění
- Vyhláška č. 17/2005 Sb., o podrobnějších podmínkách organizace České školní inspekce a výkonu inspekční činnosti, v platném znění
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, v platném znění
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění

- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění
- Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, v platném znění
- Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, v platném znění (Mikáč, s. 1 - 10)

Podle Průchy (2002) je souvislost mezi tím, jaké je vedení školy, tedy ředitel, a jací jsou učitelé i úroveň celé školy. Konkrétně je poukazováno na kulturu školy, klima školy a hodnoty a normy, které ovlivňují chování jednotlivých učitelů i ředitelů. (Průcha, 2002, s. 48)

3.3 Řízení veřejných škol

Vedoucí funkce ředitele školy je uvedena v Zákoníku práce a Školském zákoně (viz. výzkumná část), zde se budeme zabývat vybranými manažerskými funkcemi osoby ředitele školy a nastíníme i funkci pedagogické rady jakožto poradního orgánu, zmíněn bude i vztah školy a zřizovatele.

Vztah školy a zřizovatele (obec, svazek obcí, kraj, ministerstvo) je velice úzký. *„Zřizovatel školu zřídí, požádá o zařazení do rejstříku škol a tím mu vzniká povinnost přispívat na provoz. Na druhé straně ředitel školy s ním projednává otázky organizace, provozu, materiální a technické podmínky školy. Pokud vztah mezi zřizovatelem a ředitelem školy funguje dobře, je lepší postavení školy v místě i spolupráce s veřejností.“* (Kantorová, 2009, s. 43)

„V pojetí práce ředitele - vedoucího pracovníka ve škole se navzdory mnoha odlišnostem zásadně uplatňuje pojetí manažera z oblasti podnikového managementu. A tak je řízení školy základem plánování, organizování, koordinování - vedení lidí, kontrola a hodnocení. Účelem těchto funkcí je řídit politiku školy s důrazem na informace a vztahy, řídit lidi, řídit učení a řídit zdroje.“ (Hanzelka, 2009, s. 3)

„Kvalitu školy zásadně ovlivňuje kvalita zúčastněných lidí. Řídit lidi je nejdůležitější řídicí funkcí ředitele. Prokazuje v ní:

- *jak umí získávat, vybírat a rozvíjet pracovníky školy,*

- *jak umí plánovat, rozdělovat a hodnotit práci,*
- *jak umí vytvářet, udržovat a zvyšovat úroveň efektivních pracovních vztahů,*
- *jak umí rozvíjet jednotlivce (včetně sebe) a týmy za účelem zvyšování kvality práce.*“ (Hanzelka, 2009, s. 5)

Ředitel školy je garantem poskytovaného vzdělávání ve škole, kterou řídí, a proto musí zajišťovat následující zásady:

- zdokonalování vzdělávání na základě výsledků, kterých bylo dosaženo ve vědě,
- úcty, respektu, solidarity a důstojnosti účastníků vzdělávání,
- šíření poznatků, které jsou v souladu s dosavadním poznáním světa a nejsou v rozporu s cíli vzdělávání. (Hanzelka, 2009, s. 7)

„Cestou k minimalizaci neefektivních postupů v řízení školy je vytvoření efektivního systému plánování... Princip participační konstrukce a přijetí plánu přispívají ke zkvalitňování personálních vztahů, zainteresovanosti zaměstnanců a klimatu školy. Dobře zpracovaný plán má vliv na informovanost a umožňuje účinnější provádění kontroly.“ (Hanzelka, 2009, s. 9)

„Kontrolní činnost ředitele je součástí systému řízení. Kontrola je především zpětnovazebním prostředkem, který má korekční a regulační funkci a preventivní účinek. Kontrola zahrnuje manažerské činnosti vedoucí ke zjištění, zda dosahované výsledky odpovídají plánovaným záměrům.“ (Hanzelka, 2009, s. 20)

Organizační činnost ředitele školy se projevuje v rozdělování činností a rolí pro zaměstnance, za účelem dosažení cíle školy co nejefektivněji. Pro zajištění fungování školy jsou stanoveny organizační normy školy - organizační řád, pracovní řád, školní řád, provozní řád, řád učeben, pracovní náplně, směrnice a jiné pokyny. V těchto dokumentech je jasně vymezená úloha vedoucích i ostatních pracovníků. (Hanzelka, 2009, s. 17)

Ředitel školy stanovuje pravidla pro hodnocení žáků a určuje způsob a kritéria klasifikace. Také je odpovědný za evaluační činnost školy, její cíle, nástroje a kritéria. (Hanzelka, 2009, s. 15)

„Ředitel školy zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, projednává s ním všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti

školy... Pedagogickou radu tvoří všichni pedagogičtí pracovníci školy... Učitelům slouží jako nástroj, jehož prostřednictvím mohou aktivně zasahovat do záležitostí týkajících se vzdělávání školy. V roli poradce pak mohou učitelé korigovat postupy managementu školy v řešení záměrů a problémů ... Těžiště jednání tedy musí být v tom, že se pedagogové radí, jaká opatření týkající se vzdělávací činnosti školy přijmou. Kdy, o čem, jakým způsobem a s jakým výsledkem - to zásadně ovlivňuje ředitel školy, který o přijímání opatření rozhoduje.“ (Hanzelka, 2009, s. 26)

3.4 Řízení alternativních škol

V této podkapitole budou objasněny jednotlivé vlastnosti a funkce, které mají značný vliv na řízení alternativních škol.

3.4.1 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Pozornost bude věnována vymezení vlastností a funkcí, které mají nebo zastávají alternativní školy.

Vlastnosti alternativních škol

Pět rysů, kterými můžeme alternativní školy charakterizovat:

1. Škola je orientována pedocentricky. Ve středu zájmu je individualita dítěte.
2. Tato škola je aktivní, rozvíjí odpovědnost žáka. Zaměřuje se na umělecké činnosti a tělesný vývoj, které jsou hodnotnou součástí výchovného procesu.
3. Klade velký důraz na emocionální a sociální rozvoj jedince.
4. Důležitým znakem těchto škol je společenství, vytvářené mezi žáky, rodiči a dětmi.
5. Hlavním cílem je učení z „života pro život“, učení nad rámec školy, tedy zapojení v komunitě, a uvedení na trh práce. (Kasse, Skiera, Wächter, 1990 In Průcha, 2012, s. 38 - 39)

Rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním podle Rýdla (1999):

V tradiční škole probíhá výuka podle předem pevně stanoveného rozvrhu, rozděleného do jednotlivých dní a hodin. V alternativní škole se rozvrh uzpůsobuje zájmu a potřebám dětí. V tradiční škole učitel předává znalosti pomocí svého monopolu na vzdělání. V alternativní škole učitel působí v roli poradce, partnera a zkušeného kamaráda. V tradiční škole jsou úkoly žáky plněny podle stanoveného zadání.

V alternativní škole si úkoly, pořadí a rozsah stanovuje sám žák. V tradiční škole je silná vnější motivace k učení a důraz je kladen na zapamatování, uchování a opakování. V alternativní škole je naopak důraz kladen na vnitřní motivaci skrz objevování nového a pro žáky nepoznaného. V tradiční škole má velký vliv soutěživost, která vede k vyčleňování určitých „slabších“ žáků. V alternativní škole je důležitá skupina jako celek, v níž jsou jednotliví členové plně zapojováni. V tradiční škole probíhá vzdělání hlavně v prostoru třídy či učebny. V alternativní škole vzdělávání probíhá ve škole i mimo její prostory. V tradiční škole není kladen důraz na spontánní tvořivost učitele ani žáka. V alternativní škole je naopak velice důležitá snaha učitele i žáka o tvořivost. (In Průcha, 2012, s. 39)

Funkce alternativních škol

Podle Průchy (2012) je možné spatřovat tři hlavní funkce, které plní alternativní školy (tj. tři hlavní účely, kvůli kterým alternativní školy vznikají):

1. Funkce kompenzační

Alternativní školy, podle definice této funkce vznikají proto, aby nahradily nebo kompenzovaly určité nedostatky, které s sebou nese tradiční školství. Alternativní školy tedy uspokojují potřeby, které z nějakého důvodu nejsou uspokojovány školami státními. Podle tohoto vymezení je možné se domnívat, že kdyby státní školy byly schopné zabezpečit všechny potřeby společnosti, školy alternativní by nejspíše nemusely vůbec vznikat. V praxi ale není možné, aby státní systém uspokojil potřeby a představy všech lidí.

2. Funkce diverzifikační

Podle definice této funkce vznikají alternativní školy kvůli tomu, aby zabezpečily pluralitu ve vzdělávání. Státní systém působí uniformně co do obsahu, organizace i kvality vzdělávání. Což je pochopitelné, protože musí zabezpečit vzdělávání pro velkou skupinu populace. Proto alternativní školy přispívají k rozšíření různorodosti vzdělávacích institucí.

3. Funkce inovační

Alternativní školy utvářejí prostor, v němž je místo pro experimenty a inovace vzdělávání. Z tohoto důvodu je tato funkce považována za nejdůležitější. Inovace se týkají dvou oblastí, a to buď inovace v organizaci vzdělávacího procesu (např.: nestandardní metody výuky), anebo inovace v obsahu vzdělávání

(např.: nestandardní vyučovací předměty). Přenášení těchto inovací do škol veřejných by usnadnilo pokrok v celém školském systému, to však není tak jednoduché. (Průcha, 2012, s. 41 - 42)

Na inovační funkci alternativních škol navazuje Průcha (2012) otázkou: „*Proč je přenos inovací z alternativních škol do běžných škol omezen?*“ (Průcha, 2012, s. 42)

Důvodem podle autora může být fakt, že alternativní školy obsahují protikladné rysy, které rozšíření omezují. „*Mnohé zkušenosti a poznatky pedagogického charakteru jsou připisovány více snahám srdce a citu, čímž jsou do značné míry subjektivizovány, místo aby byly posuzovány jako výsledky dlouhodobých teoretických a praktických pokusů, ověřených a společensky pozitivních, z nichž lze vyvozovat východiska pro řešení současných společenských problémů v oblasti výchovy a vzdělávání.*“ (Rýdl, 1990, s. 41 In Průcha, 2012, s. 42 - 43)

Dalším důvodem proč je přenos inovací omezen, je rozpolcenost alternativních škol, které jsou otevřené a zároveň uzavřené. Otevřené s ohledem na zájmy a potřeby dětí, ale uzavřené vědeckému zkoumání, kterému by měly podrobit výsledky a principy svého fungování. (Průcha, 2012, s. 43)

Závěrem se autoři vyjadřují takto, „... *je nutné kriticky posuzovat často propagovaný názor, že alternativní školy jsou inspirujícím zdrojem pokroku ve státním školství a že do něj jejich prostřednictvím pronikají inovace a specifické přístupy.*“ (Hrdličková, 1995, In Průcha, 2012, s. 43)

4 Analýza systému řízení alternativních škol

Hlavním cílem práce je komparace vybraných typů alternativních škol v ČR se zaměřením na jejich řízení, a analýza rozdílů řízení od řízení veřejných škol. Zvolila jsem si výzkumnou metodu založenou na řízených rozhovorech, kterou jsem aplikovala ve třech typech alternativních škol a jedné škole veřejné s cílem komparace těchto škol. K analýze rozdílů řízení alternativních škol od řízení škol veřejných jsem si vybrala obsahovou analýzu.

Hlavní cíl a výzkumné otázky

V rámci hlavního výzkumného cíle, kterým je komparace vybraných typů alternativních škol v ČR se zaměřením na jejich řízení, a analýzu rozdílů řízení od řízení veřejných škol, byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- 1) Jak se odlišují alternativní školy v systému řízení od veřejných škol?
- 2) Jaké jsou odlišnosti vybraných alternativních škol ve srovnání se školami veřejnými?

Techniky sběru dat

Pro zjištění výzkumné otázky - Jak se odlišují alternativní školy v systému řízení od veřejných škol? - byla vybrána obsahová analýza dokumentů. Pro zjištění výzkumné otázky - Jaké jsou odlišnosti vybraných alternativních škol ve srovnání se školami veřejnými? - byl vybrán řízený rozhovor ve školách.

• obsahová analýza

Obsahová analýza byla zvolena, neboť je považována za nejvhodnější pro porovnání informací z velké počtu již sepsaných souborů. Pomocí analýzy základních dokumentů k jednotlivým pedagogickým směrům bude moci být poukázáno na jednotlivé rozdílnosti, oproti způsobu řízení veřejných škol.

„Je možno studovat i výpovědi jinak nedostupných subjektů. Výpověď není reakcí na dotaz výzkumníka. Není tedy tímto dotazem vyvolána ani zkreslena. Studium dokumentů je relativně levnější než terénní průzkum prováděný formou rozhovoru nebo dotazníkového šetření. Některé dokumenty vytvořené profesionály (např. novináři) mají vysokou kvalitu záznamu.“ (Jeřábek, 1993, s. 82)

Zdrojem dat mohou být archivní data, oficiální statistická data, databanky statistických údajů, datové publikace z výzkumů, datové soubory z výzkumů na počítači. (Jeřábek, 1993)

„Z mnoha různých definic uvádíme definici Berelsonovu. Obsahová analýza je výzkumná technika objektivního, systematického a kvantitativního popisu manifestačního sdělení. Cílem tohoto postupu je dokonalý rozbor a kvantifikace popisu událostí.“ (Zich, 2009, s. 52)

- **standardizovaný rozhovor**

Rozhovor s učiteli i řediteli škol jednotlivých pedagogických směrů, i školy veřejné, nám pomocí předem sestavených otázek objasní rozdílnosti v přístupu těchto škol k jednotlivým oblastem, kterým bude věnována pozornost.

„Rozhovor jako výzkumnou techniku je možno definovat jako systém verbálního kontaktu mezi tazatelem a dotazovaným s cílem získat informace prostřednictvím otázek, které klade tazatel. Prostřednictvím rozhovoru zkoumáme mínění, názory či postoje lidí.“ (Zich, 2009, s. 39)

„Je to nejvíce formalizovaná forma rozhovoru. Od každé osoby je vyžadována stejná informace. Každému jsou kladeny přesně stejně formulované otázky. Otázky jsou v přesně stejném pořadí.“ (Jeřábek, 1993, s. 72)

„Interview je velmi dobrým explorativním nástrojem - nástrojem na zmapování problematiky, se kterou výzkumník dosud neměl zkušenosti, nebo která není zpracovaná v literatuře. Interview se dává přednost před dotazníkem tehdy, když hledáme bezprostřední, osobní anebo důvěrné odpovědi.“ (Gavora, 2000, s. 110-111)

Volba výzkumného souboru

Výběr informantů probíhal záměrně. Pro zjištění výzkumné otázky číslo dvě, byli o rozhovor požádáni 4 informanti - ředitelé z každé ze škol. Důležité je určení místa pracoviště - typ alternativní školy, případně určení školy veřejné. Jednalo se tedy o ředitele z Waldorfské školy, Montessori školy, školy učící podle Daltonského plánu a školy veřejné.

Způsob analýzy získaných dat

Třídění podle typu školy:

- alternativní (všechny)
- veřejné

Třídění rozdílností mezi jednotlivými typy alternativních škol:

- škola Waldorfská
- škola Montessori
- Daltonský plán

Harmonogram šetření

Obsahová analýza byla provedena na podzim roku 2016.

Standardizované rozhovory byly provedeny v lednu - březnu 2017 na školách:

- Základní škola Waldorfská Praha 5 - Jinonice
- Základní škola V Oboře Mladá Boleslav (Montessori škola)
- Základní škola Moravská Třebová (Daltonský plán)
- 1. ZŠ Mladá Boleslav

4.1 Popis a interpretace dosažených výsledků obsahové analýzy

V této podkapitole je pozornost zaměřená na interpretaci výsledků obsahové analýzy a popis způsobů, rozdílností a podobností v řízení vybraných typů alternativních škol a škol veřejných.

4.1.1 Waldorfská škola

Waldorfská škola je řízena netradičně. Hlavním odpovědným subjektem za řízení školy není pouze ředitel, ale i učitelský sbor, sdružení rodičů a přátel waldorfského hnutí na daném místě. Školy jsou financovány ze státních či jiných zdrojů a rodiče dětí platí školné. (Průcha, 2012, s. 48)

„Vůdčím principem je intenzivní spolupráce mezi učiteli navzájem i společně s vedením školy, s rodiči i dalšími partnery školy, která je založena na sdílených hodnotách a společném úsilí o co nejkvalitnější podobu kultivace žákovy osobnosti v rámci

školního vzdělávání. Významnou roli má přirozená autorita učitele, která je považována za důležitou formativní sílu ve vývoji žáka.“ (Spilková, 2012, s. 62)

Spolupráce učitelského sboru, kolegia a rady školy s rodiči vychází z doporučení samotné Steinerja a v současnosti je velmi rozvíjena. Základem pro doporučení je teorie sociální trojčlennosti, tedy tři vzájemně nezávislé funkční články - kulturní, politicko-právní a hospodářský. (Pol, 1995, s. 111)

„Steiner měl za to, že lidé určující politiku školy musejí být současně těmi, kdo jsou aktivně zapojeni do vyučování. Rozhodování ve škole by tedy mělo být jednoznačně vedeno ve směru zdola, nikoli naopak. Mělo by vycházet z výchovných a individuálních potřeb žáků (studentů), které musejí znát nejlépe právě jejich učitelé. Teprve se znalostí bezprostředních problémů výuky mohou učitelé přistoupit (jako členové učitelského sboru, ev. kolegia) k řešení otázek administrativy.“ (Pol, 1995, s. 111 - 112)

Podle základních zásad Steinerja nepracuje člověk - učitel kvůli tomu, aby získal plat a měl finance na živobytí. Ale kvůli tomu, že mu práce pro druhé přináší radost a uspokojení z uspokojování potřeb ostatních a naopak ostatní pomáhají uspokojit potřeby tohoto jedince. Proto učitelé nepracují kvůli platu, ale proto, aby pocítili sounáležitost. Proto učitelé v těchto školách nejsou placeni na základě množství odvedené práce, ani podle počtu předmětů či studentů, ale podle toho jaké mají osobní potřeby a jak silný je jejich pocit sounáležitosti. Učitel nese značnou odpovědnost za školská rozhodnutí, také osobní odpovědnost za třídu a témata, která učí. Učitelé sami organizují svoji práci, kterou si sami také kontrolují. (Pol, 1995, s. 111 - 114).

Každá škola má svoji vlastní řídicí politiku. Ve větších školách bývá vybírán kolegiem jeden z učitelů, kterému je přidělena funkce neformálního administrativního představitele. Ten má za úkol, po předem určenou dobu, reprezentovat celý učitelský sbor školy navenek a starat se o administrativu. V menších školách tuto roli zastávají vybraní 3-4 členové kolegia. Ekonomické a další stránky chodu školy má na starosti rada školy. Každý týden se konají vzájemné schůzky učitelů, žáků i dalších subjektů, kde mají žáci možnost ovlivnit chod školy. (Pol, 1995, s. 115 - 116)

4.1.2 Montessori

V Montessori škole je podporována spolupráce ředitele školy, učitelů, školní rady i rodičů. Lepší spojení učení a života má být součástí této školy, dále je kladen důraz

na sociální prostředí, ze kterého dítě pochází. To však podle M. Montessori není možné za současné organizace školy. Aby bylo možné více do rozhodování zapojit i ostatní subjekty než pouze ředitele, musí se nejprve změnit pohled na žáka, proces výuky, vhodné prostředí a jeho uzpůsobení dítěti, vhodné výchovné a vzdělávací metody a pomůcky. (Montessori, 2001, s. 11 - 18) Nezbytný je také kvalitní učitel - vychovatel, který je nedílnou součástí chodu celé školy a formování osobnosti dítě, stejně jako zapojení rodičů do chodu školy a umožnění rodičům strávit společný čas s dítětem v prostorách školy, kde dítě může ukázat, co se mu podařilo se naučit. Rodiče se poté stávají více zaangażovaní do spolurozhodování školy. (Ludwig, 2000, s. 24 - 26)

V literatuře není řízení Montessori školy či způsoby vedení více rozpracováno. Marie Montessori při vymezování své činnosti a pedagogického přínosu nevěnovala větší pozornost popsání toho, jak by školy měli být řízeny. Z toho lze usuzovat, že školy budou řízeny na podobných principech jako školy tradiční, nicméně s nutností dodržování zásad pedagogiky Montessori. S ohledem na postavení učitele ve výuce a jeho volnost v používaných metodách a prostředcích je jisté, že se zde nebude jednat o klasické pojetí řízení školy tak, jak jej známe z tradičních škol. I přístupy vedoucích pracovníků k podřízeným by měli být ovlivněné pohledem antroposofie, přístupy k žákům pak přizpůsobené pedocentrismu. Rozhodování ve škole je z větší části kolektivní, i když školu zastupuje ředitel či ředitelka. Do rozhodování jsou zapojeni žáci i rodiče, a to hlavně svou účastí ve školské radě. Školy se řídí vzdělávacími programy pro předškolní výchovu a pro 1. a 2. stupeň základní školy, který získal akreditaci MŠMT. (Průcha, 2012, s. 52) Podle dostupných materiálů a vnitřních předpisů jednotlivých škol, je řízení těchto škol zajišťováno ředitelem, někde také zástupcem ředitele. Dále školskou radou, jejíž součástí jsou rodiče žáků (jejich zástupce), učitelé (jejich zástupce) a také významné osobnosti z místa působnosti školy (obce, městské části). Školská rada volí předsedu školy. Ohledně všech záležitostí školy se rozhoduje na zasedání školské rady. (Školská rada, online)

4.1.3 Daltonský plán

Velmi důležitou osobou daltonské školy je ředitel, který se vyjadřuje k námětům každého z učitelů, který by chtěl ve škole něco změnit a posuzuje důležitost a vhodnost těchto změn. Rozděluje práci mezi kolegy, kterou následně také kontroluje a opravuje, je-li to nutné. Je také oprávněn podepisovat listiny a vystupovat za školu svým jménem.

Musí umět pracovat v týmu a správně delegovat povinnosti. Také by měl umět dobře organizovat lidi i práci a komunikovat s ostatními učiteli, žáky, rodiči i veřejností. Na základě důvěry, známosti a vztahu přiděluje učitelům kompetence. Na přebírání zodpovědnosti zde není nahlíženo jako na něco špatného, ale jako na projev důvěry vůči práci, kterou ředitel vykonává.

Ředitelé těchto škol by měli hledat nové způsoby komunikace na své škole, což by mělo být jejich hlavním posláním. Učitelé jsou přibírání k rozhodování. Pravidelné setkávání na poradách či informace na vývěsných tabulích by neměly být jediným způsobem, jakým jsou informace od ředitele předávány podřízeným. Nutná je také motivace ostatních kolegů k zapojení do chodu školy jako celku, úkolem učitelů není pouze přímá práce se žáky ve vyučování. Ředitel by také měl být schopný tolerance a respektu ke všem svým kolegům, tak aby se všemi mohl spolupracovat. Změny či novinky ve škole nejsou nařizovány, protože to se neslučuje s principy daltonského plánu, ale jsou diskutovány a probírány klady a zápory až se dojde ke shodě zúčastněných. Důraz je kladen na principy svobody, samostatnosti a spolupráce v každém jednání ve škole i za školu jako celek. (Chlebníčková, 2007, s. 25 - 26)

4.1.4 Veřejné školy

„V kontextu tzv. tradičních škol jde v současnosti i o zvýšení autonomie škol. Tyto změny stojí na přesvědčení o nutnosti přerozdělení rolí. Stát by tak měl nadále stanovovat široké, obecné cíle, dohlížet, aby školy pracovaly v souladu se zákony a nařízeními, monitorovat jejich výsledky. Stát však přestává školu bezprostředně řídit a hodnotit a začíná respektovat a podporovat její samostatné kroky (sladěné s obecně vymezeným rámcem státem daných pravidel). Školy samy tak získávají mnohem větší pravomoc a odpovědnost v oblastech jako je rozložení a využití fondů školy, plánování, přijímání nových pracovníků a jejich další profesionální rozvoj, rozvoj kurikula, volba učebnic, atd.“ (Pol, 1995, s. 108)

Ředitel je vnímán jako vedoucí pracovník, a tak po vzoru manažerů výrobních podniků musí zabezpečovat základní manažerské funkce - plánování, organizování, koordinace, vedení lidí, kontrola a hodnocení. Řídí tak politiku školy, lidi, učení i zdroje avšak s ohledem na informace a specifické vztahy mezi účastníky. Ředitel, který umí inspirovat spolupracovníky a motivovat je, zapojovat do spolupráce a vytvářet pocit důvěry, jistoty, svobody a prostor pro kreativitu je silnou osobností a zlepšuje

pravděpodobnost úspěšnosti školy. Kvalita ředitele je přímo úměrná kvalitě jeho manažerským kompetencím (organizačních, odborných i psychosociálních.) (Hanzelka, 2009, s. 3)

Ředitel školy: a) rozhoduje o poskytování vzdělávání, b) odpovídá za poskytování vzdělávání v souladu se zákonem, c) odpovídá za úroveň vzdělávání, d) umožňuje výkon inspekční činnosti a přijímá následná opatření, e) umožňuje další vzdělávání pedagogickým pracovníkům, f) informuje o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, g) zajišťuje spolupráci při zjišťování výsledků vzdělávání, h) odpovídá za dohled nad dětmi a žáky. (Školský zákon, v platném znění, 2004, § 164)

„Ředitel školy a školského zařízení rozhoduje o právech a povinnostech v oblasti státní správy v těchto případech: a) zamítnutí žádosti o povolení individuálního vzdělávacího plánu podle § 18 a zamítnutí žádosti o přeřazení žáka nebo studenta do vyššího ročníku podle § 17 odst. 3, b) přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání podle § 34 a ukončení předškolního vzdělávání podle § 35, zařazení dítěte do přípravného stupně základní školy speciální podle § 48a, zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy podle § 47, c) zamítnutí žádosti o odklad povinné školní docházky podle § 37, d) převedení žáka do odpovídajícího ročníku základní školy podle § 39 odst. 2, e) přijetí k základnímu vzdělávání podle § 46, přestupu žáka podle § 49 odst. 1, převedení žáka do jiného vzdělávacího programu podle § 49 odst. 2 a zamítnutí žádosti o povolení pokračování v základním vzdělávání podle § 55 odst. 2, f) přijetí ke vzdělávání ve střední škole podle § 59 a následujících, vyšší odborné škole podle § 93 a následujících a v konzervatoři podle § 88, g) zamítnutí žádosti o přestup, změnu oboru vzdělání, přerušení vzdělávání a opakování ročníku podle § 66 a 97, h) zamítnutí žádosti o pokračování v základním vzdělávání podle § 55 odst. 1, i) podmíněné vyloučení a vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení podle § 31 odst. 2 a 4, j) zamítnutí žádosti o uznání dosaženého vzdělání podle § 70 a 100, k) povolení a ukončení individuálního vzdělávání žáka podle § 41 a ukončení individuálního vzdělávání dítěte podle § 34b.“ (Školský zákon, v platném znění, 2004, § 165)

Shrnutí výsledků obsahové analýzy

Jaké je možné spatřovat rozdíly, po krátkém objasnění řízení alternativních a veřejných škol? Z dostupných a analyzovaných dokumentů vyplývá, že v alternativních školách je do řízení zapojeno více lidí, ne jen pouze samotný ředitel tak, jak je to běžné ve školách veřejných. V alternativních školách ředitel většinou zastává hlavně funkci zástupce školy na venek. Uvnitř školy má omezenou pravomoc, při zastupování školy je však hlavním zástupným subjektem. Ředitel veřejné školy je hlavní subjekt školy a podílí se na všech rozhodnutích. V alternativních školách se na rozhodování podílí více osob ve škole zainteresovaných, nebo subjekty které nejsou ve veřejných školách běžné (školské rady, skupiny sdružující učitele a rodiče aj.), a to včetně osob mimo zaměstnance školy, jako např. rodiče i žáci (prostřednictvím rodičovských rad, tripartitních schůzek aj) v některých případech i okolí školy (veřejnost a blízcí sousedé školy). V analyzovaných dokumentech je dále uváděno, že na ředitele veřejných škol má velký vliv zřizovatel, oproti školám alternativním, které jsou většinou soukromé, tedy placené zákonnými zástupci žáků. Úspěšnost školy nezávisí přímo jenom na schopnostech a osobnosti ředitele, tak jak je uváděno v analyzovaných dokumentech k veřejným školám. Naopak v dokumentech k alternativním školám je úspěšnost školy připisována všem jednotlivým zúčastněným subjektům.

4.2 Popis a interpretace dosažených výsledků standardizovaných rozhovorů

V této podkapitole je pozornost zaměřena na interpretaci výsledků standardizovaných rozhovorů s cílem popsat odlišnosti a shody vybraných typů alternativních škol ve srovnání se školami veřejnými.

1. Jaké jsou hlavní myšlenky pedagogického směru (školy)?

Alternativní školy vycházejí z myšlenek zakladatelů a zakladatelek směrů. Všichni respondenti alternativních škol se v tomto shodli, ovšem všichni také shodně uvedli, že zakládající myšlenky nejsou vnímány jako dogma, proto jsou přizpůsobovány nové praxi a zmodernizovány v souladu s novými všeobecnými poznatky. *„My vycházíme z pedagogiky Montessori, ale pojatý modernějším způsobem. Protože vlastně Marie Montessori se narodila před 100 lety. A i doba se změnila, všechno se změnilo...“*

Naproti tomu vybraná veřejná škola, byla zaměřena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nevyznačovala se jednou hlavní myšlenkou ani nenásledovala směr některého ze zakladatelů, jako tomu bylo u škol alternativních, nicméně se od běžných základních škol lišila v zaměření na žáky. „...nejsme speciální škola, ale jsme základka a máme speciální třídy, které se vyprofilovaly v tom roce 93. Máme 23 tříd a z toho 2 třídy nejsou speciální, nicméně ale i v těchto třídách máme z počtu 17 žáků 10 žáků s poruchou učení.“ Nicméně v přeneseném slova smyslu je možné za hlavní myšlenku školy označit snahu pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. „Jsou to většinou děti, se kterými si ostatní školy nevědí rady. Takže myslím si, že ten mezičlánek, který my tady vytváříme, že je velice důležitý a podstatný... Takže ta profila tý školy, je že tvoříme jakýsi doplněk mezi ústavem a základním školstvím.“

2. Kdo je hlavním odpovědným subjektem uvnitř školy?

V odpovědích na tuto otázku byly shledány odlišnosti i mezi jednotlivými typy alternativních škol.

Ředitel Waldorfské školy uvedl, že hlavním odpovědným subjektem je kolegium (pedagogická rada) a grémia (menší skupinky pedagogů).

Ředitelka Montessori školy uvedla, že hlavním odpovědným subjektem je ona jako ředitelka a také zřizovatel školy. „Odpovědným subjektem je ředitel, ale je doplňován zřizovatelem.“

Ředitelka školy vyučující podle Daltonského plánu uvedla, že hlavním odpovědným subjektem je ona a koordinátor speciálně pro Daltonský plán.

Ředitel školy veřejné uvedl: „No, odpovědný subjekt na všechno, vždycky a odevšad je ředitel školy. Nikdo jiný žádnou odpovědnost nemá.“

3. Kdo je hlavním odpovědným subjektem navenek školy?

Odpovědi jednotlivých alternativních škol mezi sebou se i zde odlišovaly.

Ve Waldorfské škole je odpovědným subjektem ředitel. „V souladu se školským zákonem je hlavním odpovědným subjektem navenek školy ředitel školy...“

V Montessori škole je to zřizovatel i ředitelka. „Na venek školy, co se týče takových těch informací, tak je vlastně zřizovatel. Ale my se většinou tak doplňujeme.“

Ředitelka školy učící podle Daltonského plánu uvedla, že hlavním zodpovědným subjektem je zřizovatel „... *to je město.*“

Hlavním odpovědným subjektem veřejné školy je ředitel školy. „*Nic se neobejde bez podpisu ředitele, tam je řečeno vše.*“

4. Jakým způsobem je škola řízena?

Ve Waldorfské škole jsou za subjekty podílející se na řízení školy považováni ředitel, kolegium, grémia, jednotlivci zastávající konkrétní funkce s delegovanou pravomocí, školská rada a rodiče organizovaní ve Spolku rodičů.

V Montessori škole jsou za subjekty podílející se na řízení školy považováni zřizovatel a ředitelka. Ředitelka přiznává, že by rodiče měli být více zapojeni, nicméně že se to zatím nedaří. „*Ten zásah rodičů je omezenější, protože každý si představuje něco jiného, každý by to chtěl nějak jinak. Ne vždycky ty rodiče jsou takový, aby se zapojovali.*“

Ve škole učící podle Daltonského plánu je za subjekt podílející se na řízení školy považována ředitelka spolu s dalšími. „*Já jsem ta hlavní, pak mám zástupce ředitele a pak mám různě porozdělované funkce, výchovný poradce, metodik prevence, to všechno co jakoby musíme ze zákona.*“

Ve veřejné škole je kromě ředitele více subjektů, které se podílejí na řízení školy. „*Takže těch pracovníků, kteří se podílejí na tom chodu školy a vedení školy je víc... zástupkyně a paní hospodářka a paní ekonomka. Pak máme na částečný úvazek mzdovou účetní, která zpracovává agendu mezd a pana školníka, který má pod sebou provozní pracovnice a provoz školy.*“

5. Jaká je struktura školy - rozdělení do stupňů, tříd?

Waldorfská škola je klasicky dělená na první a druhý stupeň. Stejně tak škola učící podle Daltonského plánu, zde mají kromě devíti tříd ještě třídu přípravnou.

Ve škole Montessori jsou tři stupně (trojročí). „*Je to podle těch trojročí. Takže jsou trojročí první, druhá, třetí třída dohromady. Potom druhé trojročí čtyři, pět, šest. A třetí trojročí sedm, osm, devět.*“

Veřejná škola je klasicky dělená na devět tříd a dva stupně.

6. Jaký vztah má škola k okolí kde se nachází?

Waldorfská škola je zapojena do veřejného života v okolí školy. *„Veřejných akcí se pak mohou mimo hostů školy účastnit také lidé z okolí... v rámci programů organizovaných zřizovatelem nebo vlastní aktivitou. Škola také spolupracuje s místním Sokolem Jinonice, kde se realizují hodiny tělesné výchovy, měsíční slavnosti a další kulturní a sportovní akce školy.“*

Ředitelka školy Montessori by si přála, aby vztahy s okolím byly lepší, momentálně není škola s okolní lokalitou nijak více propojena. *„Vztahy s veřejností nejsou dobré. Místo máme pronajaté a jsme tu chvilku, ale často se setkáváme s tím, že si lidé řeknou, no jo soukromá škola, oni si to zaplatí...“*

Ředitelka školy učící podle Daltonského plánu uvedla, že spolupráci se zřizovatelem (tedy městem) považuje za bezproblémovou. Velký problém ale vidí ve spolupráci s rodiči žáků. *„My jsme schopni namotivovat děti, ale když se dostaneme do styku se zákonnými zástupci, tak jdeme do pryč...“*

Ředitel školy veřejné si vztah s okolím velice pochvaloval. *„Namátkově bych jmenoval spolupráci s PPP, SPC, odbor péče o dítě - nedílná součást spolupráce, to jsou tři odvětví, bez kterých by škola nemohla fungovat. Co se týče semknutosti s územním celkem, jako geograficky, no tak jsme tady v podstatě v historickém jádru Mladé Boleslavi, ta škola má bohatou historii, snažíme se na to navazovat.“*

7. Jací lidé mohou chod školy ovlivňovat (přímo i nepřímo)?

Chod waldorfské školy mohou ovlivňovat zaměstnanci, žáci, rodiče, zástupce zřizovatele i přátele školy. *„Cílem řízení školy je zapojit na příslušných úrovních všechny zaměstnance, žáky, rodiče, zástupce zřizovatele i přátele školy. Škola pro tento cíl vytváří konkrétní organizační strukturu, aby zapojení jednotlivých subjektů bylo transparentní a funkční.“*

V Montessori škole je chod školy ovlivněn ředitelem i zřizovatelem, kromě nich také rodiči. *„My určitě vyslyšíme názory rodičů, pokud by něco chtěli, můžeme se o tom pobavit, ale většinou je to na nás dvou.“*

Ředitelka školy vyučující podle Daltonského plánu uvádí zřizovatele jako subjekt, který ovlivňuje chod školy. Dále potom také uvádí ministerstvo, a to hlavně v souvislosti

s novinkami, které školy čekají. Ředitelka uvádí také složení žáků jako faktor, který chod školy ovlivňuje. Jelikož do školy chodí podle jejích slov velké množství romských žáků. Tento fakt odrazuje většinové rodiče od výběru školy pro své děti. *„To co nás negativně ovlivňuje na přímo i ne napřímo, je bohužel složení té školy...“*

Kromě ministerstva, uvedl ředitel veřejné školy ještě další subjekty. *„Jinak samozřejmě chod školy ovlivňují rodiče, žáci, učitelé, veřejnost, zřizovatel. Takže tam se na tom podílejí všichni.“*

8. Jaké je postavení učitele ve škole?

Ve Waldorfské škole je učitel odpovědný za výuku a přípravu na ní a zároveň se podílí na řízení školy. *„Současně je také rovnoprávným členem kolegia. Tímto se podílí také na chodu školy a uplatňuje svoje právo se podílet na rozhodnutích.“*

V Montessori škole je učitel brán jako partner, a to jak ve vztahu k žákům, tak k ostatním učitelům a ředitelce. *„Učitel dá nabídku, co se dá dělat. Není ztělesněním autority, kterej říká, co se má dělat a kdy se má dělat.“*

Podle ředitelky školy učící podle Daltonského plánu není postavení učitele ve škole nijak významné, myšleno hlavně z pohledu rodičů dětí. *„Pozice a status učitele klesá obecně. Já už pracuji ve školství 25 let a myslím si, že to vnímáme všichni, že ten status jde obecně hrozně dolů a natož teda u rodičů, pro které není vzdělání vůbec důležité.“*

Ředitel veřejné školy uvádí určitý ideální vztah, který by měl mít učitel k žákům. *„...kdyby byl takovým jenom pomocníkem v tom, že to dítě bude chtít samo se sebevzdělávat.“* I zde ředitel uvádí, že dříve toto povolání bylo považováno za prestižní, ale nyní tomu tak není. *„Vzhledem k tomu, že společnost kráčí nějakým směrem, tak ta společnost toho učitele v určitém období upozadila a teď prestiž učitele, dobihá normál.“*

9. Jaké je postavení učitele ve výuce?

Ve Waldorfské škole učitel výuku tvoří, včetně všech materiálů a přípravy. *„Prostor pro jeho myšlenky je obrovský, při výuce se nepoužívají klasické učebnice, musí tedy být tvůrcem koncepce vyučování a zodpovídá i za vlastní realizaci.“*

V Montessori pedagogice je učitel ve výuce dětmi považován za partnera a pozorovatele. *„Ideální stav v Montessori pedagogice je, že člověk jen tak sedí*

a pozoruje, jak ty děti pracují a sleduje je. Musí rozklíčovat to, kde dítě je, co by potřebovalo, co by ho zrovna zajímalo, nebo kam ho navést.“

Podle ředitelky školy učící podle Daltonského plánu děti vnímají rozdíl hlavně v tom, že hodiny probíhají více uvolněně. *„Paní učitelka, pan učitel je ve předu, děti pracují samostatně, vyberou si místo, vyberou si, jestli pracují samostatně nebo ve skupinách, vyberou si materiály a pouze v případě, že se potřebují poradit, tak přichází ten pedagog.“*

Ve veřejné škole učitel učí frontálně, ale také probíhá skupinová i individuální práce žáků. Ředitel i učitelé si jsou vědomi nutnosti individuálního přístupu k žákům. *„Tady se u nás snažíme, s ohledem na to jaké máme děti a kolik jich ve třídě máme, mít větší prostor pro individuální přístup.“*

10. Jakými vlastnostmi by se měl učitel vyznačovat?

Vlastnosti ceněné ve waldorfské škole jsou podle ředitele: *„Otevřenost, živý zájem o svět a lidi v něm, o své žáky, práce s chybou, otevřen poznání, sebepoznání a svému rozvoji, autorita, důstojnost, dbá o svůj zevnějšek i nitro, dynamičnost, humor.“*

Učitel v Montessori škole by měl: *„...být respektující a měl mít zájem o děti... Učitel by neměl uplatňovat autoritu, ale měly by ho děti respektovat. Je pořád na úrovni dětí, ale děti se s ním musí bavit a chodit za ním jako za partnerem.“*

Vlastnosti, které uvádí ředitelka školy učící podle Daltonského plánu, jsou: *„trpělivost, nebo nápaditost... Psychická odolnost, úplně stoprocentně. A nevím jak říct slušně, být trochu splachovací.“*

Ředitel veřejné školy uvedl pouze jednu vlastnost, na kterou dával velký důraz. *„Tak já bych řekl jednu, a to je důslednost. Ta vévodí nad vším. A víc jich ani neřeknu. Protože tahle vévodí.“*

11. Jak je organizována výuka?

Ve Waldorfské škole probíhá nejčastěji epochová výuka podle klasického rozvrhu. Mimoto také výuka projektem. *„Předměty po epochové výuce jsou v klasickém týdenním rozvrhu (45 min, někdy dvouhodiny). Jde o cizí jazyky, výchovy, pracovní vyučování, eurytmie, informační a komunikační technologie... Projekty mohou být od jednodenních či jednorázových po týdenní či dlouhodobé.“*

V Montessori škole se děti učí v blocích, kdy se věnují určitému předmětu. Také je možné, že se věnují určitému předmětu celý den, nebo celý jeden týden pracují na projektu k jednomu předmětu. *„V rámci dne máme bloky hodinu a půl, kdy se věnujeme určitým činnostem, ale někdy je daná výtvarka třeba na celý týden, že jsou dány stoly dohromady je popsána činnost a děti na to mají tři dny nebo celý týden, kdy si to můžou jít udělat. Děti si ten čas řídí vesměs samy, nějakým způsobem. Rozvrh není...“* Děti pracují individuálně, skupinově, mají projekty. Není tady frontální výuka.

Při výuce podle Daltonského plánu není rozvrh, předměty jsou spojeny do bloků a nastává jiný druh práce, kdy děti se mohou volně pohybovat a vybírat si způsoby práce podle toho, jak jim to vyhovuje. *„...dochází ke změně toho běžného rozvrhu, protože pokud propojujeme dva předměty, což se děje velice často, takže vždycky je ten režim pro ten den upravený. Jo, co se týká rozvrhu, co se týká předmětu a v podstatě i co se týká vyučujících. Většinou se kolegové domluví, aby při výuce byli oba, aby se přeházeli rozvrh, tak aby tam mohli dělat průvodce. Je to vidět i v běžném chodu školy, některé děti chtějí pracovat v klidu, tak si vynesou lavici na chodbu a pracují tam.“*

Výuka ve veřejné škole není organizována nijak specificky. *„Rozvrh hodin, normálně přestávky, každá přestávka je pohybová - děti se mohou pohybovat na chodbách. Jinak ten režim školy, řekl bych, se vůbec nevybočuje normálu.“*

12. Jakým způsobem je žákům předáváno učivo?

Ve Waldorfské škole jsou využívány dvouhodinové bloky, nazývány epochy. K učení nejsou používány učebnice. *„...absence učebnic. Jejich roli plní materiály, které si učitel sám eventuálně ve spolupráci s kolegy vybírá nebo vytváří.“*

V Montessori škole jsou využívány hodinu a půl trvající bloky. Předávané učivo vychází ze zájmu dětí, nejsou učebnice a děti dostávají úkoly hlavně, aby se naučily vyhledávat, hodně spolupracují na projektech. *„...když se zajímají o nějaké věci, tak to v nich podchytit a podpořit je v tom a dostanete je přes to k jazyku, k matematice, ke všemu. Děti nemají učebnice, pracovní sešity, ale vyrábí si svoje vlastní. Děti dostávají úkoly, hlavně aby něco vyhledaly, ne v tradičním pojetí. Hodně máme projekty...“*

Ve škole učící podle Daltonského plánu jsou využívány dlouhodobé úkoly, projekty i skupinové a individuální práce.

Ve veřejné škole ředitel uvádí, že je využívána frontální výuka, skupinové i individuální projekty. „*Skupinová práce, samozřejmě individuální přístup, protože máme speciální třídy ... O využití ICT prvků se snažíme speciálně tady u nás, protože dítě se specifickou poruchou učení lépe komunikuje v počítači (například u dyslektika), takže využíváme techniky ve větší míře možné, než je obvyklé.*“

13. Jakým způsobem jsou žáci hodnoceni?

Ve Waldorfské škole je využíváno slovní hodnocení. „*...které charakterizuje všechny přednosti a nedostatky dítěte, jeho pokroky i obtíže v uplynulém školním roce... součástí je také sebehodnocení žáka. Žák sám vidí své silné a slabé stránky.*“ Hodnocení nemá podněcovat soutěživost, ale spolupráci žáků.

V Montessori škole je využíváno slovní hodnocení. „*Nehodnotíme děti, ale hodnotíme jejich výkon. Snažíme se, aby se děti uměly ohodnotit samy...*“

Žáci ve škole učící podle Daltonského plánu jsou hodnoceni známkou, motivací, pochvalou i hmatatelnou odměnou, „*...všechno funguje. Jinak zůstává klasické hodnocení.*“

Ředitel veřejné školy uvádí, že vzhledem ke složení žáků školy, tedy hodně s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, je hodnocení problematické. „*Protože u autisty, jak chcete hodnotit, když ten člověk něčeho není schopen a na druhou stranu vykazuje nějaké fenomenální schopnosti, příkladně v matematice. No, a trestat za to známkou, nebo slovním hodnocením...*“ Známkování je tedy využíváno jako motivace k lepšímu výkonu a stejně jako hodnocení slovní.

14. Myslíte si, že jsou nějaké odlišnosti mezi žáky, kteří navštěvují alternativní školu oproti těm, kteří navštěvují školu veřejnou?

Ředitel Waldorfské školy uvádí, že jsou odlišnosti mezi žáky navštěvující alternativní školu a veřejnou školu. „*Ano, často máme možnost pozorovat naše žáky na akcích s žáky jiných škol.*“

Ředitelka Waldorfské školy si myslí, že v přichozích žácích rozdíl není, ale po ukončení obou typů škol se pak žáci vyznačují trochu jinými vlastnostmi. „*Jaký žáci chodí k nám*

a jaký chodí do normální školy, to si myslím, že není rozdíl mezi našimi žáky a těmi co chodí do normálních škol.“

Ředitelka školy učící podle Daltonského plánu si myslí, že rozdílnosti mezi žáky jsou.
„Myslím si, že je, protože zažila jsem oboje...“

Ředitel veřejné školy si myslí, že žáci přicházející do obou typů škol jsou stejní, ale žáci, kteří ze školy odcházejí, jsou odlišní. *„... z těch alternativních škol, si myslím, že děti co jdou do běžného života, to mají malinko těžší, než děti které projdou běžnou základní školou. Já jsem o tom přesvědčený, protože jsem to zažil.“*

15. Myslíte si, že jsou nějaké odlišnosti, kterými se vyznačují rodiče posílající děti do alternativní školy?

Ředitel Waldorfské školy si myslí, že jsou rozdíly mezi rodiči, kteří posílají děti do alternativní školy oproti těm, které posílají děti do veřejné školy. *„Především je to zájem o své děti v nejširším slova smyslu, zájem o způsoby vzdělávání, schopnost se zapojit do skupinové práce rodičů...“*

Ředitelka Montessori školy si myslí, že jsou rozdílnosti mezi rodiči posílající děti do alternativní a veřejné školy. *„Myslím si, že spousta rodičů, co dávají na tradiční školu, musejí mít výsledky, chtějí znát výsledky, jak je to jejich dítě úspěšný, jak je úspěšný v kolektivu i celkově.“*

Ředitelka školy učící podle Daltonského plánu si myslí, že rozdílnosti mezi rodiči jsou. *„No, pokud by to byla volba rodičů, tak určitě ... Tady v podstatě to bylo obráceně. Ty děti už tady byly a my jsme sáhli po tom alternativním školství. Takže to nebyla tak úplně volba rodičů. A pokud to bude volba rodičů, tak se to projeví letos poprvé u zápisu.“*

Ředitel veřejné školy si myslí, že jsou odlišnosti mezi rodiči, které posílají děti do alternativní a veřejné školy. *„Tak podle mě ano, podle mě ty rodiče už sami o sobě jsou jiný...“*

Shrnutí výsledků standardizovaných rozhovorů

Alternativní školy vycházejí z myšlenek zakladatelů, nicméně jsou pojímány a upravovány modernějším způsobem. Veřejná škola se nevyznačovala základní myšlenkou v pravém slova smyslu, ale byla zaměřena na specifickou skupinu žáků.

Je tedy možné se domnívat, že hlavní myšlenkou školy, tak jak ji ředitel prezentoval, je pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V odpovědích na otázku ohledně hlavního odpovědného subjektu uvnitř školy jsou shledány odlišnosti mezi jednotlivými typy alternativních škol. Dvě školy alternativní a škola veřejná považují za hlavní odpovědný subjekt uvnitř školy ředitele. Jedna z těchto alternativních škol spolu se zřizovatelem. Třetí alternativní škola uvedla kolegium a grémia. Ve veřejné škole je za odpovědný subjekt uvnitř školy považován ředitel školy. V jedné z alternativních škol je za odpovědný subjekt navenek školy považován ředitel, v druhé alternativní škole je to zřizovatel a ve třetí alternativní škole pak zřizovatel spolu s ředitelem. Ve veřejné škole je za odpovědného navenek školy považován ředitel. Všechny alternativní školy a škola veřejná shodně uvedly, že subjektem, který se podílí na řízení školy, je ředitel. V jedné z těchto alternativních škol a ve škole veřejné byly dále jmenovány další osoby (např. zástupkyně ředitele, metodik prevence, aj.) Ve druhé alternativní škole byl kromě ředitele znovu zmíněn zřizovatel. Ve třetí alternativní škole bylo zmíněno kolegium, grémia a školská rada. Dvě školy alternativní a veřejná škola jsou shodně dělené na devět tříd a do dvou stupňů. Jedna škola alternativní má třídy dělené do trojročí a třech stupňů. V odpovědích na otázku vztahu školy k okolí kde se nachází, nebyly shledány odlišnosti mezi alternativními školami a školou veřejnou. Avšak jedna z alternativních škol nemá dobrý vztah s okolím, kde se nachází. Dvě z alternativních škol si stěžovaly na spolupráci s rodiči. Ohledně subjektů, které ovlivňují chod školy, nebyly shledány odlišnosti mezi školami alternativními a školou veřejnou. Nicméně ředitel veřejné školy a ředitelka jedné školy alternativní navíc uvedli, že chod školy ovlivňuje také ministerstvo a politici. Ve všech školách alternativních je učitel vnímán jako partner, průvodce, pomocník. Ředitel školy veřejné se k tomuto také přiklání. Ředitelka jedné alternativní školy a ředitel školy veřejné se shodují v tom, že pozice, status a prestiž učitele ve společnosti klesá. Tvůrce, pozorovatel, rádce. I tak by se dalo shrnout postavení učitele ve výuce alternativních škol. Rozdíl od školy veřejné v tomto je, a to proto, že je v této škole učitel stále brán jako učitel s důrazem na autoritu, i když si je ředitel vědom nutnosti individuálního přístupu k jednotlivým žákům. Ředitelé zmínili spousty vlastností, kterými by se měli učitelé vyznačovat. Ve všech alternativních školách je kladen důraz na nápaditost, kreativitu nebo rozvoj. Ředitel veřejné školy uvedl jedinou vlastnost, a to důslednost. Výuka v alternativních školách je shodně organizována do bloků, kde je propojeno více

předmětů, také jsou shodně využívány projekty. V alternativních školách není rozvrh. Ve veřejné škole se učí podle rozvrhu a předměty jsou vzájemně oddělené. K předávání učiva jsou shodně využívány učební bloky, individuální i skupinová práce a projekty. Ve veřejné škole je mimoto důležitá frontální výuka a využívání ICT technologií. Ve dvou alternativních školách je využíváno slovní hodnocení i sebehodnocení. Třetí alternativní škola a škola veřejná hodnotí žáky známkou i slovním hodnocením. Ředitel alternativní školy a ředitelka alternativní školy si myslí, že jsou odlišnosti mezi žáky navštěvující alternativní a veřejnou školu. Ředitelka třetí alternativní školy a ředitel veřejné školy si myslí, že nejsou odlišnosti mezi žáky, kteří do škol přicházejí, ale jsou odlišnosti mezi žáky, kteří v dané škole ukončili docházku oproti těm, kteří absolvovali veřejnou základní školu. Všichni dotazovaní ředitelé a ředitelky škol si myslí, že jsou odlišnosti mezi rodiči, kteří posílají žáky do alternativních škol, oproti rodičům, kteří posílají žáky do škol veřejných.

5 Závěr

V diplomové práci je pozornost věnována řízení alternativních škol a jeho komparaci s řízením škol veřejných v České republice. Práce se zabývá vymezením základních pojmů, vznikem a vývojem alternativních škol u nás i ve světě se zaměřením na Waldorfskou, Montessori a Daltonskou školu. Je analyzován přístup k řízení škol alternativních i veřejných a hledány rozdíly mezi alternativními školami a školami veřejnými.

Cílem mé diplomové práce je komparace vybraných typů alternativních škol v ČR se zaměřením na jejich řízení, a analýza rozdílů řízení od řízení veřejných škol. Byly stanoveny následující výzkumné otázky: Jak se odlišují alternativní školy v systému řízení od veřejných škol?, Jaké jsou odlišnosti vybraných alternativních škol ve srovnání se školami veřejnými?

V první kapitole teoretické části práce je kromě vymezení základních pojmů také popisován vznik a vývoj alternativních škol u nás i ve světě. Pozornost je věnována třem hlavním typům alternativních škol, a to škole Waldorfské, Montessori a Daltonské, kde je podrobněji popsán vznik, hlavní myšlenky, struktura školy, vztah k okolí školy, hodnocení žáků, učitel a jeho postavení ve výuce, forma a organizace výuky a způsob řízení školy.

V druhé kapitole teoretické části práce jsou popsány přístupy k řízení škol a jejich specifika a základní právní normy, které se vztahují k řízení škol. Pozornost je věnována řízení veřejných škol a kompetencím ředitele vymezených školským zákonem. Vymezeno je i řízení alternativních škol včetně jejich vlastností a funkcí.

Byly zjištěny následující závěry výzkumného šetření. Na výzkumnou otázku - Jak se odlišují alternativní školy v systému řízení od veřejných škol? V alternativních školách je do řízení ve větší míře zapojeno více lidí, než jak je tomu ve školách veřejných. Na rozhodování se podílí více osob, včetně osob mimo zaměstnance školy, jako např. rodiče i žáci, v některých případech i okolí školy, což není u škol veřejných tak běžné. V alternativních školách je ředitel zástupce školy na venek a nemá takovou pravomoc jako ředitel školy veřejné. Na ředitele veřejných škol má velký vliv zřizovatel, školy alternativní jsou většinou soukromé, tedy placené zákonnými zástupci žáků, nejsou ovlivněni zřizovateli. Závěry výzkumné otázky - Jaké jsou odlišnosti vybraných

alternativních škol ve srovnání se školami veřejnými? Rozdíly mezi některou z alternativních škol a školou veřejnou byly shledány v odpovědích na otázky týkající se hlavního myšlenkového směru školy, hlavního odpovědného subjektu školy navenek i uvnitř, způsobu řízení školy, struktury školy, postavení učitele ve škole i ve výuce, vlastností učitele, organizování výuky, předávání učiva, hodnocení žáků, odlišností mezi žáky navštěvující alternativní školu a žáky navštěvujícími školu veřejnou. Shodné odpovědi ředitelů alternativních i veřejné školy byly shledány na otázky vztahu školy k okolí, kde se nachází, lidí kteří mohou chod školy ovlivnit a odlišnosti kterými se vyznačují rodiče posílající děti do alternativní školy. Odlišnosti v odpovědích mezi jednotlivými řediteli alternativních škol byly v otázkách na odpovědi hlavního odpovědného subjektu uvnitř i navenek školy, struktury školy, hodnocení žáků, odlišností mezi žáky navštěvujícími alternativní školu oproti žákům navštěvujícím školu veřejnou.

V rámci dalšího výzkumného šetření by bylo vhodné:

- vybrat větší počet informantů - ředitelů škol,
- zvolit více otázek na řízení škol - otázky na pravomoci ředitelů, zástupce ředitele, školské rady, na frekvence scházení se s rodiči, na zapojení žáků do rozhodování spolu s uvedením konkrétních příkladů ze strany informantů,
- zahrnout do výzkumu více alternativních škol jednotlivých typů.

Doporučení pro praxi nebo management vzdělávání:

- ředitelé veřejných škol by se mohli inspirovat rozdělením pravomocí v alternativních školách a nenést tak tíhu za rozhodování pouze na svých bedrech,
- ředitelé alternativních škol by se mohli zaměřit na informování široké veřejnosti o možnostech zapojení do fungování alternativních škol v místě bydliště, což by přilákalo nové potenciální žáky a jejich rodiče.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

1. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
2. GOLD, A. *Řízení současné školy. O práci učitelů na střední úrovni řízení*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. 161 s. ISBN 80-902614-0-X.
3. HANZELKA, M. Ředitel školy. In POKORNÁ, B. a kol., *Řízení školy 2009*. Praha: ASPI, a.s., 2009. 255 s. ISBN 978-80-7357-413-0.
4. HELUS, Z. Společenská krize - důsledky pro pojetí edukace jakožto starosti o člověka. In HELUS, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., LUKÁŠOVÁ, H., RÝDL, K., SPILKOVÁ, V., ZDRAŽIL, T. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace Waldorfských škol ČR, 2012, s. 7 - 40, ISBN 978-80-905222-0-6.
5. CHLEBNÍČKOVÁ, P. *DALTONSKÝ PLÁN, jeho realizace a aplikace jako vyučovacího systému*. České Budějovice, 2007. Diplomová práce.
6. JEŘÁBEK, H. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, 1992, 162 s. ISBN 80-7066-662-5.
7. JŮVA, V., JŮVA, V. (ML). *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
8. KANTOROVÁ, J. Klima školy. In POKORNÁ, B. A KOL., *Řízení školy 2009*. Praha: ASPI, a.s., 2009, 255 S. ISBN 978-80-7357-413-0.
9. KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
10. LUDWIG, H. Marie Montessori - život, dílo a myšlenkový odkaz. In *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessori*. Praha: CSEFF, 2000. s. 8 - 26. ISBN 80-7194-266-9.
11. MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1996.
12. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. 207 s. ISBN 80-86-189-0-5.
13. POL, M. Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitosť? Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. U3-4. Brno: Masarykova Univerzita, 1999. s. 59-81.

14. POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: MU, 1995, 165 s. ISBN: 8021010975.
15. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3. aktualiz.. Praha: Portál, 2012, 192 s. ISBN978-80-7178-999-4.
16. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002, 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
17. RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
18. RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Univerzita Karlova, 1999, 63 s. ISBN 80-902193-7-3.
19. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
20. SPILKOVÁ, V. Výzvy, které přinášejí osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In HELUS, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., LUKÁŠOVÁ, H., RÝDL, K., SPILKOVÁ, V., ZDRAŽIL, T. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace Waldorfských škol ČR, 2012, s. 41 - 70, ISBN 978-80-905222-0-6.
21. SVOBODOVÁ, J. Alternativní možnosti výchovy a vzdělávání. In GULOVÁ, L., ČECH, T. a kol.: *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží*. Brno, PedF MU, 2003, s. 31-40. 147 s. ISBN 80-86633-03-3.
22. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
23. ŠEBESTOVÁ, V. ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996.
24. ŠTAMPACH, O. I. *Antroposofie*. Olomouc, Votobia, 2000, 80 s. ISBN: 80-7198-431-0
25. ZDRAŽIL, T. Význam školy v době ohroženého dětství - zkušenosti waldorfské pedagogiky. In HELUS, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., LUKÁŠOVÁ, H., RÝDL, K., SPILKOVÁ, V., ZDRAŽIL, T. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace Waldorfských škol ČR, 2012, s. 71 - 106, ISBN 978-80-905222-0-6.
26. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha, Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

27. ZICH, F. *Úvod do sociologického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: VŠFS – Eupress, 2008, 166 s. ISBN 80-86754-19-7.

Periodika

28. BACÍK, F. Otázky řízení školství v evropském kontextu. In *Pedagogika*, [online]. 47, 1997, č. 1, s. 26-36. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2720&lang=cs>
29. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. In *Pedagogika*, 47, 1997, č. 1, s. 37-45. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2723&lang=cs>
30. JUDASOVÁ, K. Projektové vyučování od první třídy. In *Moderní vyučování*, 4, 1998, č. 2, s. 10-11. ISSN 1211-6858.
31. SLAVÍKOVÁ, L. Řízení škola a vytváření učící se organizace. In *Orbis Scholae*, 2008, roč. 2, č. 3, s. 37–51, ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_3_03.pdf
32. VÁŇOVÁ, M. Alternativní školy. In *DINGIR*, Praha: DINGIR, s.r.o., 2011, č. 4 s. 116 –119. ISSN 1212-1371. Dostupné z: http://dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf

Zákony

33. Česko. Vyhláška č. 452 ze dne 30. září 1991, o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství, [online]. Sbírka zákonů ČR. 1991, [cit. 22. 10. 2016]. Dostupné z: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/452-91a.htm>
34. Česko. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), [online]. Sbírka zákonů ČR, 2004, [cit. 22. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Internetové zdroje

35. BUREŠOVÁ, V., BAJER, L. *O Daltonu*. [online]. [cit. 18. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/>
36. *Freinetova pracovní škola*. [online]. [cit. 5. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/?s=freinet&submit=Search>
37. *Jenský plán*. [online]. [cit. 5. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/uvod/jensky-plan/>

38. KASPER, T. *Jenské školství v Nizozemí*. 2007. [online]. [cit. 5. 11. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1402/JENSKÉ-SKOLSTVI-V-NIZOZEMI.html/>
39. *Katalog církevních škol podle kategorií*. [online]. [cit. 22. 10. 2016]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/skolstvi/skoly/kategorie>
40. MIKÁČ, J. Řízení školy - školská legislativa a její aplikace do praxe. [online]. [cit. 19. 11. 2016]. Dostupné z: ccvpardubice.cz/downloads/getFile/161
41. *Montessori*. [online]. [cit. 6. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/montessori/>
42. *Školy, školy a ostatní zařízení s Montessori výukou*. [online]. [cit. 6. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>
43. *Waldorfské školy*. [online]. [cit. 22. 10. 2016]. Dostupné z <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

6 Seznam příloh

Příloha 1 Otázky standardizovaného rozhovoru	68
Příloha 2 Přepis rozhovoru	69

Příloha 1 Otázky standardizovaného rozhovoru

1. Jaké jsou hlavní myšlenky pedagogického směru (školy)?
2. Kdo je hlavním odpovědným subjektem uvnitř školy?
3. Kdo je hlavním odpovědným subjektem navenek školy?
4. Jakým způsobem je škola řízena?
5. Jaká je struktura školy - rozdělení do stupňů, tříd?
6. Jaký vztah má škola k okolí kde se nachází?
7. Jací lidé mohou chod školy ovlivňovat (přímo i nepřímo)?
8. Jaké je postavení učitele ve škole?
9. Jaké je postavení učitele ve výuce?
10. Jakými vlastnostmi by se měl učitel vyznačovat?
11. Jak je organizována výuka?
12. Jakým způsobem je žákům předáváno učivo?
13. Jakým způsobem jsou žáci hodnoceni?
14. Myslíte si, že jsou nějaké odlišnosti mezi žáky, kteří navštěvují alternativní školu oproti těm, kteří navštěvují školu veřejnou?
15. Myslíte si, že jsou nějaké odlišnosti, kterými se vyznačují rodiče posílající děti do alternativní školy?

Příloha 2 Přepis rozhovoru

1. Jaké jsou hlavní myšlenky pedagogického směru (školy)?

My vycházíme z pedagogiky montessori, ale pojatý modernějším způsobem. Protože vlastně Marie Montessori se narodila před 100 lety. A i doba se změnila, všechno se změnilo, tak i po návštěvě jiných škol v zahraničí, jako jsme byli v Německu nebo v Holandsku, tak tam už jdou taky tím modernějším způsobem, než co bylo dřív. Dříve se tak nevyužívala skupinová práce nebo prezentace byly dělány individuálně. Kdežto teď jsou dělány prezentace individuálně i skupinově. A také pomůcky se vyvíjí. Děti v dnešní době znají něco jiného, než co bylo před tím a myslím si, že kdyby dále žila M. Montessori, tak se tím postupuje.

2. Kdo je hlavním odpovědným subjektem uvnitř školy?

Uvnitř školy vystupuju já, jako ředitel školy.

3. Kdo je hlavním odpovědným subjektem navenek školy?

Na venek školy, co se týče takových těch informací, tak je vlastně zřizovatel. Ale my se většinou tak doplňujeme. I když je setkání s rodiči, tak on je u toho, nebo on pokud se setkává s jinými lidmi, co se týká školy, tak já jsem u toho.

4. Jakým způsobem je škola řízena? (pouze ředitel či školská rada, rada rodičů a veřejnost zasahují)

My jsme soukromá škola, ale jsme zaregistrovaní v rejstříku škol, takže musíme mít školní vzdělávací program a ten musíme dodržovat. Je určeno, že děti v prvním až pátém roce musí splnit určitá období, a to nás váže, aby to tak bylo.

Vzdělávací program jsme si sestavovali my, ale museli jsme se držet těch požadavků ministerstva.

Ne vždycky ty rodiče jsou takový, aby se zapojovali. Ten zásah rodičů je omezenější, protože každý si představuje něco jiného, každý by to chtěl nějak jinak. Takže je potřeba udržet to v nějaké hranici, jak ta škola je, takhle to je a buď budete chtít, aby ji vaše dítě navštěvovalo, a nebo ne.

5. Jaká je struktura školy - rozdělení do stupňů, tříd?

Je to podle těch trojročí. Takže jsou trojročí první, druhá, třetí třída dohromady. Potom druhé trojročí čtyři, pět, šest. A třetí trojročí sedm, osm, devět.

6. Jaký vztah má škola k okolí kde se nachází? (místo, veřejnost)

Vztahy s veřejností nejsou dobré. Místo máme pronajaté a jsme tu chvíli, ale často se setkáváme s tím, že si lidé řeknou, no jo soukromá škola, oni si to zaplatí. Prostě nevybírají se ani tak děti, jako spíš rodiče. Rodič, který je stejně naladěný, protože jinak dojde k problémům.

7. Jací lidé mohou chodit školy ovlivňovat (přímo i nepřímo)?

Já jako ředitelka a zřizovatel. My určitě vyslyšíme názory rodičů, pokud by něco chtěli, můžeme se o tom pobavit, ale většinou je to na nás dvou.

8. Jaké je postavení učitele ve škole?

Učitel by měl být jakoby partner pro ty děti. Ne ztělesněním autority, kterej říká, co se má dělat a kdy se má dělat. Učitel dá nabídku, co se dá dělat. Aby děti věděly, že je tady někdo takovej, ale není povýšenej na ty děti. Jen se bavíme, doplňujeme u těch prezentací.

9. Jaké je postavení učitele ve výuce?

Partner s respektujícím přístupem, není to nositel pravdy. Takže nikdy neplatí to, co řeknu já, že tak to bude. Protože spoustu věcí zjistíme, že i já nevím a je dobré přiznat chybu. Že aha, tak já jsem se spletla, a je to v pořádku. Protože, aby i děti věděly,

že dospělí se pletou. Protože oni to mají pak daný tak, že dospělejší má vždycky pravdu a není to tak. Takže i když se něco stane, tak se omluvím.

Ideální stav v montessori pedagogice je, že člověk jen tak sedí a pozoruje, jak ty děti pracují a sleduje je. Musí rozklíčovat to, kde dítě je, co by potřebovalo, co by ho zrovna zajímalo, nebo kam ho navést. Píší se záznamy, co děti dělají, s čím pracovaly.

10. *Jakými vlastnostmi by se měl učitel vyznačovat?*

Měl by být respektující a měl mít zájem jak o děti, tak vědět i o tom stylu vyučování, nebo alespoň nějak se zajímat. Hodně se to liší od klasického stylu. Já jsem 7 let působila v klasické škole. Učitel by neměl uplatňovat autoritu, ale měly by ho děti respektovat. Je pořád na úrovni dětí, ale děti se s ním musí bavit a chodit za ním jako za partnerem.

Také je to o člověku, jako takovém. Není dané, že tradiční školy jsou špatné, ale vždycky je to o lidech.

11. *Jak je organizována výuka? (den, týden, měsíc, rok)*

V rámci dne máme bloky hodinu a půl, kdy se věnuje určitým činnostem. Je to různé. My třeba máme hudebku s výtvarnou poslední blok ve čtvrtek, ale někdy je daná výtvarka třeba na celý týden, že jsou dány stoly dohromady je popsána činnost a děti na to mají tři dny nebo celý týden, kdy si to můžou jít udělat. Děti si ten čas řídí vesměs samy, nějakým způsobem.

Rozvrh není, ale musíme mít stanoveny, kdy co je.

12. *Jakým způsobem je žákům předáváno učivo? (metody a formy předávání)*

Vychází to ze zájmu dětí. Takže když se zajímají o nějaké věci, tak to v nich podchytit a podpořit je v tom a dostanete je přes to k jazyku, k matematice, ke všemu. Např. není prvouka, ale je kosmická výchova, kde je zahrnuto všechno z prvouky, zeměpisu, dějepisu a je dané téma o kterém se bavíme a buď je to zaujme, a nebo se věnují tématu jen okrajově.

Pracují individuálně, skupinově, mají projekty. Není tady frontální výuka.

Děti nemají učebnice, pracovní sešity, ale vyrábí si svoje vlastní.

Děti mají všechny pomůcky ve škole a většinou si nosí jen penál.

Děti dostávají úkoly, hlavně aby něco vyhledaly, ne v tradičním pojetí. Hodně máme projekty, teď jsme se bavili o zvířatech, tak aby uměly najít informace, využívaly jazyk, aby to uměly napsat, přečíst. A pak to ještě prezentovaly, aby se nebály komunikovat před lidmi, aby si uměly obhájit svůj názor před ostatními.

Hodně používáme matematiku pana Hejného, protože tam jsou úlohy, kdy musí děti logicky přemýšlet a musí si obhájit ten svůj názor, proč to takhle je. Někdy vznikne víc řešení.

13. *Jakým způsobem jsou žáci hodnoceni? (formativní i sumativní)*

Hodnocení je slovní, popisné. Tady je slovní hodnocení, ale vždycky tak, aby bylo přepsatelné do známek, kdyby to dítě třeba odcházelo jinam. Nehodnotíme děti, ale hodnotíme jejich výkon. Snažíme se, aby se děti uměly ohodnotit samy, aby uměly ohodnotit svoji práci a nebyly vázány na to, že jim někdo řekne to je krásný a oni s tím nebyly spokojení.

Písmo třeba vůbec neopravuju a dětem do práce nezasahuju, neopravuju to po nich. V řádku jim na kraji udělám tečku, aby si chybu v textu vyhledaly, aby si to našly samy. Ví, že tam chyba je, ale musí si jí vyhledat.

14. *Myslíte si, že jsou nějaké odlišnosti mezi žáky, kteří navštěvují alternativní školu oproti těm, kteří navštěvují školu veřejnou?*

Jaký žáci chodí k nám a jaký chodí do normální školy, to si myslím, že není rozdíl mezi našimi žáky a těmi co chodí do normálních škol. Nejsou tady žádný geniální děti,

ta sorta je taková promíchaná, záleží na rodičích spíš. Myslím, že tady jsou děti pak víc komunikativnější a dokáží o věcech víc přemýšlet, že jim to není představený a udělaný. Na vstupu ty žáci jsou tak nějak stejný, sem přijdou i děti z tradičních škol, přecházejí i v průběhu roku, protože potom rodiče hledají jiný způsob vzdělávání, a chtějí něco jinak. Ale kapacita dětí je úplně stejná. Ani se neliší, jestli jsou z tradiční školky nebo montessori školky.

15. Myslíte si, že jsou nějaké odlišnosti, kterými se vyznačují rodiče posílající děti do alternativní školy?

S nimi míváme rozhovor, aby věděli do čeho jdou. Mnozí si to nějak představují a ta realita je potom jiná, už jenom to, že nemáme hodnocení, takže nejsou žákovské knížky. Takže se vám stane, že nevíte, co to dítě tři měsíce dělalo. Protože přijde domů a řekne dobrý, já jsem si tam hrál, dělal jsem tam kostičky. To je taková zásadní věc. A druhá zásadní věc, je porovnávání dětí, protože když mají nějaký souseda, a jeho dítě chodí do tradiční školy, tak v tradiční už počítají do deseti nebo dělají násobilku, a ty ještě neumíš násobilku. A to je velký problém pro ty rodiče.

Myslím si, že spousta rodičů, co dávají na tradiční školu, musejí mít výsledky, chtějí znát výsledky, jak je to jejich dítě úspěšný, jak je úspěšný v kolektivu i celkově. Potřebují vědět, co dělalo, jak to dělalo, porovnávají, jestli to umí líp než někdo jiný a je tam taková soutěživost daná. Všichni říkají, že na tom je dnešní doba založená. Tady děti nemají možnost porovnávat. Je to hodně o rodičích, není to tak o dětech, jako o rodičích a v jejich nastavení.

7 Seznam obrázků

Obrázek 1 Druhy škol podle zřizovatele (Průcha, 2012, s. 23)	8
Obrázek 2 Druhy škol podle kritéria alternativnosti podle Průchy, 2012, s. 26	10