

KARLOVA UNIVERZITA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

katedra primární pedagogiky

**TRENDY VE VÝVOJI ZAHRANIČNÍCH PREPRIMARNÍCH A
PRIMARNÍCH ŠKOL**

**PROGRESS IN TRENDS OF FOREIGN PRE-PRIMARY AND PRIMARY
SCHOOLS**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Autor práce: Lucie Kellerová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ; specializace anglický jazyk

Forma studia: Prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma trendy ve vývoji zahraničních preprimárních a primárních škol vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis:

Poděkování

Chtěla bych takto poděkovat doc. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za její odborný dohled nad mou diplomovou prací, za její cenné rady a věnovaný čas. Ráda bych také poděkovala všem respondentům, kteří přispěli svými odpověďmi k praktické části práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá novými proudy alternativních škol v zahraničí, které se staly velmi oblíbenými v posledních letech. Tyto tři školy, které byly vybrány pro tuto práci, nejsou zatím známy v České republice. Diplomová práce seznamuje s těmito školami a navrhuje alternativní osvětlení myšlenkami těchto škol do škol tradičního proudu. První školou a prvním proudem alternativy jsou **demokratické školy** nebo také svobodné školy. Nejstarší demokratickou školou je **Summerhill** na východě Anglie. Druhým zajímavým proudem a školou je **Te Whāriki** z Nového Zélandu. Rámec se zabývá vzděláváním přes socio-kulturní kontext. Posledním zástupcem škol, kterým se diplomová práce bude zabývat, je škola **Reggio Emilia**, která pochází z Itálie, z myšlenek Lorise Malaguzziho. Diplomová práce se zabývá hlavními myšlenkami těchto tří alternativ, které se objevují v zahraničí a hlavně ve Velké Británii. Práce vyhodnocuje, v čem si jsou tyto alternativy podobné, s ohledem na to, že každá pochází z jiné země a vznikla za různých okolností. Práce by měla přispět k rozšíření do povědomí v České republice o dalších alternativách, které se ve světě rozvíjejí. Dále se práce věnuje myšlenkám, které by bylo užitečné použít ve školách hlavního proudu.

ABSTRACT

This dissertation deals with new approaches of alternative schooling in foreign countries which recently became very popular. These three schools and approaches chosen for this dissertation are not known in Czech Republic yet. The dissertation presents these alternative schools and proposes alternative brushing up of the ideas to the maintain schools. The first school and the first approach of alternative is **democratic school** or also free school. The oldest democratic school is **Summerhill** in the east of England. The second interesting approach and school is **Te Whāriki** from New Zealand. The framework deals with education through socio-cultural context. The last representative of schooling which dissertation deals with will be **Reggio Emilia**, which is from Italy and based on ideas of Loris Malaguzzi. The dissertation applies to main philosophies of these three alternatives, which appears abroad and mainly in Great Britain. This piece of work evaluates similarities and differences of these alternative schools. According to from which country the concrete school comes from and circumstances influencing the origin. The dissertation should contribute to the extension to Czech awareness of more alternative schools that are developing in the world. Also the piece of work devotes to ideas which could be useful in schools of maintain stream.

KLÍČOVÁ SLOVA

Alternativní školy, školy hlavního proudu, školský systém, kurikulum, trend, proměny

KEY WORDS

Alternative schools, main stream schools, educational system, curriculum, trends, transformation

Obsah

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 SOUČASNÉ PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.1 Negativní základ pro proměnu českého školství před rokem 1989	12
1.2 Humanizace školy	12
1.3 Psychodidaktické principy.....	13
1.4 Rozvoj alternativního školství v České republice po roce 1989.....	15
2 ŠKOLY HLAVNÍHO PROUDU	15
2.1 Mateřské školy.....	15
2.2 Základní školy.....	15
2.3 Změny po roce 1989 ve školách hlavního proudu – primární školy.....	16
2.4 Změny po roce 1989 ve školách hlavního proudu – preprimární školy.....	17
2.4.1 Předškolní výchova -vývoj cílů	18
3 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	20
3.1 Typy alternativních škol	23
4 KURIKULUM.....	25
5 TRENDY VE VÝVOJI ZAHRANIČNÍCH ŠKOL	28
5.1 Trendy v předškolním vzdělávání v zahraničí	28
5.2 Trendy v primárním vzdělávání v zahraničí	29
6 NOVÉ TRENDY V ZAHRANIČNÍCH ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH.....	31
7 SUMMERHILL – DEMOKRATICKÉ ŠKOLY – VELKÁ BRITÁNIE	32
7.1 Národní kurikulum Velké Británie.....	32
7.2 Cíle kurikula.....	32
7.3 Struktura kurikula	33
7.4 Myšlenky Summerhillu	34
7.4.1 Okolnosti a důvody A.S. Neilla pro vznik školy Summerhill	34
7.4.2 Vznik a myšlenky Summerhillu	35
7.4.3 Školní setkání.....	37
7.4.4 Samospráva	38
7.4.5 Hra a seberegulace	39
7.4.6 Práce	40
7.4.7 Problémoví žáci.....	40
7.4.8 Další specifika Summerhillu.....	41
7.4.9 Summerhill dnes.....	42
8 TE WHĀRIKI – NOVÝ ZÉLAND	43
8.1 Národní kurikulum Nového Zélandu.....	43
8.2 Myšlenky Te Whāriki.....	45
8.2.1 Kulturní identita a jazyk.....	48
8.2.2 Historie a vznik Te Whāriki	48
8.3 Čtyři principy Te Whāriki.....	49
8.3.1 První princip: Vztahy.....	49
8.3.2 Druhý princip: Holistický vývoj	50
8.3.3 Třetí princip: Oprávnění	52
8.3.4 Čtvrtý princip: Rodina a komunita.....	53
8.4 Tkaní: Dokumentace, hodnocení a plánování	54

8.5	Učitelé jako badatelé	54
8.6	Školy Te Whāriki.....	55
9	REGGIO EMILIA - ITÁLIE.....	56
9.1	Kurikulum Itálie.....	56
9.2	Reggio Emilia.....	58
9.2.1	Klíčové hodnoty Reggio Emilia	58
9.2.2	Historie	58
9.2.3	Vlivy	59
9.2.4	Organizace	60
9.2.5	Role učitele, atelierista, pedagoga	60
9.2.6	Hlavní hodnoty přístupu Reggio	60
9.2.7	Vztahy	61
9.2.8	Inspirace z Reggio přístupu.....	61
9.2.9	Kreativita.....	63
9.2.10	Prostředí	65
9.2.11	Čas.....	66
9.2.12	Učení a výuka.....	66
9.2.13	Reflektivní praxe	68
9.3	Školy Reggio Emilia	68
10	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI - PODOBNOST MYŠLENEK SUMMERHILL, TE WHĀRIKI A REGGIO EMILIA	69
10.1	Okolnosti vzniku.....	69
10.2	Vliv rodiny na vývoj.....	69
10.3	Komunita.....	70
10.4	Kreativita.....	70
10.5	Hra.....	71
10.6	Role učitele	71
10.7	Prostředí, zázemí školy	72
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	73
11	DOTAZNÍK.....	74
11.1	Cíle.....	74
11.2	Popis vzorku	74
11.3	Metoda získávání dat.....	74
12	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ.....	75
12.1	Jednotlivé otázky dotazníku.....	75
12.1.1	Otázka 1 – Jste žena nebo muž?.....	75
12.1.2	Otázka 2 – Jaký je Váš věk?	75
12.1.3	Otázka 3 – Jste absolvent, student pedagogické fakulty nebo učitel s praxí alespoň 2 roky?.....	76
12.1.4	Otázka 4 - Jaký máte názor na alternativní školy a metody?	76
12.1.5	Otázka 5 - Co si myslíte o použití alternativních metod pocházejících z těchto škol ve školách hlavního proudu?	78
12.1.6	Otázka 6 – Demokratické školy, Summerhill: Slyšel/a jsem, četl/a jsem nebo mi někdo o této škole něco řekl.	79
12.1.7	Otázka 7 – Te Whāriki: Slyšel/a jsem, četl/a jsem nebo mi někdo o této škole něco řekl.	80

12.1.8	Otázka 8 – Reggio Emilia: Slyšel/a jsem, četl/a jsem nebo mi někdo o této škole něco řekl.	80
12.1.9	Otázka 9 - Pokud jsem již něco o těchto školách dozvěděl/a, kde to bylo?.....	81
12.1.10	Otázka 10 – Chtěl/a byste se o těchto školách více dozvědět či se dále vzdělávat? Pokud NE, napište proč.	81
12.1.11	Otázka 11 - Chtěl/a byste se o těchto školách více dozvědět či se dále vzdělávat? Pokud ANO, napište kde a jak? (Např. přednášky na univerzitě, příručka, internet, kniha).....	82
12.1.12	Otázka 12 – Která z těchto zahraničních alternativních školy by Vás nejvíce zajímala? Proč? (Demokratické školy – Summerhill, Te Whāriki, Reggio Emilia).....	83
12.1.13	Otázka 13 – Myslíte si, že povědomí o metodách TĚCHTO škol alternativních škol může být užitečné ve školách hlavního proudu? Jak?	84
13	SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	85
III	ZÁVĚR	86
14	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY, PRAMENŮ A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	87
14.1	Seznam použité literatury	87
14.2	Seznam použitých elektronických zdrojů	89
14.3	Seznam obrázků	90
14.4	Seznam tabulek.....	91
14.5	Seznam grafů	92
14.6	Seznam příloh	93

ÚVOD

Inspirací pro tuto diplomovou práci je studijní pobyt ve Velké Británii, který jsem absolvovala v akademickém roce 2011/2012. Strávila jsem rok na univerzitě v Derby. Měla jsem možnost navštívit primární školu a tím poznat, jak školský systém funguje ve Velké Británii. Největší inspirací pro mě byl předmět Alternative Schooling, který mě seznámil s novými trendy v preprimárním a primárním vzdělávání ve Velké Británii a jinde ve světě. Předmět se zabýval srovnáním škol hlavního proudu a alternativních škol, které se v posledních letech začaly ve Velké Británii objevovat a získávat důležitou pozici mezi klasickými školami a alternativními školami, které jsou známé již několik let i u nás (např. Montessori, Steiner-Waldrof, Lesní školy). Školy, které budou v této práci představeny, jsou dalšími zajímavými alternativami ve vzdělávání, které se začínají objevovat v zahraničí.

Prvními školami a prvním proudem alternativy jsou **demokratické školy** nebo také svobodné školy. Nejstarší demokratickou školou je **Summerhill** na východě Anglie. Tato škola se chce oprostít od toho, co je poslední dobou ve školách zvykem. Škola jako příprava k testům a zkouškám. To, co je nejdůležitější ve škole, je závěrečná zkouška a výsledky z ní. S tímto demokratické školy nesouhlasí. Svobodné školy chtějí, aby se žáci učili se sebedůvěrou, tolerancí a s ohleduplností k sobě samému. Dospělí lidé tu nejsou od toho, aby dětem připravovali vzdělávací program a program volné zábavy. Právě s pomocí dětí se všechny tyto aktivity tvoří dle jejich potřeb. Důležitá svoboda je jejich svoboda v tom, že mají právo si hrát. Veškeré vyučování je volitelné. Není zde žádné nucení dětí do aktivit. Škola má obrovskou zahradu, kde děti mohou jezdit na kole, stavět přístřešky, lézt po stromech, dělat táboráky, kempovat, hrát hry, plavat a spoustu dalších aktivit podporujících jejich vývoj. Filozofie školy je založena na myšlenkách A.S. Neilla, skotského spisovatele a vzbouřence.

Druhým zajímavým proudem a školou je **Te Whāriki** z Nového Zélandu. Rámec se zabývá vzděláváním přes socio-kulturní kontext. Tento proud klade důraz na partnerství mezi učitelem, rodiči a rodinami. Učitelé proplétají holistické curriculum s odpovědností dětského učení v raném prostředí vývoje a širších souvislostech dětského světa. Hlavní důraz je kladen na prvky duševní pohody, holistický vývoj, oprávnění, sounáležitost a přispívání (well-being, holistic development, empowerment, belonging, contribution). Důležitými principy, na které se škola Te Whāriki soustředí, je rodina a komunita jako taková, vztahy s ní spojené,

komunikace a zkoumání. Důležité je uvědomění si, že vztahy a prostředí, se kterými se dítě setkává, mají přímý vliv na učení a vývoj.

Posledním typem školy, kterým se diplomová práce bude zabývat, je **Reggio Emilia**. Tato škola pochází z Itálie, z myšlenek Lorise Malaguzziho. První mateřská škola byla zřízena v roce 1945 za pomoci maminek dětí, které si přály podílet se na výchově svých dětí. Filozofie Reggio Emilia k dítěti přistupuje jako k jedinci bohatému na potenciál, sílu, moc a kompetenci. Děti se učí přes své vlastní zkušenosti. Rodiče dětí jsou aktivně zapojeni do rozvoje a chodu školy. Stejně tak, si rodiče volí cenu vzdělávání podle toho, jaké mají příjmy. Rolí učitele je podnítit v dětech nadšení ve vlastní bádání a ne být pouze poskytovatelem znalostí. Reggio Emilia zahrnuje svým myšlením také děti s postižením a to tak, že tyto děti nepotřebují speciální potřeby, ale speciální práva. Každá třída, zde bráno spíše jako skupina, má dva učitele, kteří jsou se skupinou po dobu celého dne. Hlavní důraz je kladen na praktikování umění, které pomáhá vyvíjet učení, kreativitu a představivost dětí.

Diplomová práce se bude zabývat hlavními myšlenkami těchto tří alternativ, které se objevují v zahraničí a hlavně ve Velké Británii. Práce by měla vyhodnotit, v čem jsou si tyto alternativy podobné. S ohledem na to, že každá pochází z jiné země a vznikla za různých okolností. Práce by měla přispět k rozšíření do podvědomí o dalších alternativách v České republice, které se ve světě rozvíjejí. Součástí práce je dotazník, který je v praktické části práce a je adresovaný studentům, absolventům a učitelům pedagogické fakulty. Zjišťuje, zda mají nějaké informace o těchto alternativách. Pokud ne, tak jestli by se v tomto směru chtěli dále vzdělávat nebo se dozvědět více.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SOUČASNÉ PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Negativní základ pro proměnu českého školství před rokem 1989

Současné proměny vzdělávání proběhly po roce 1989 na základě tendencí a základních problémů školství před rokem 1989. Podle Spilkové (2005), to jsou tyto tendence českého školství:

- chybí respekt k individualitě dítěte
- detailní obsah vzdělávání (dítě je přetěžováno)
- „encyklopedický charakter vzdělávání“ (nepropojenost, ztráta významu učení, žádná propojenost s životem mimo školu)
- „autoritativní a manipulativní přístup k dítěti“
- důraz pouze na intelektuální rozvoj dítěte
- pasivní žák, frontální výuka, zaměření pouze na výkon (zkoušení, testování, důležitost známkování)
- špatný přístup k žákově chybě
- izolace školy od okolí
- osobnost učitele – „úředník a vykonavatel předpisů“, vědomosti postaveny nad dovednosti, činnosti, postoje a hodnoty

(Spilková, 2005, s. 28 - 29)

1.2 Humanizace školy

Základní myšlenkou proměny školství je „humanizace školy“ nebo „humanizační program školské reformy“. (Spilková, 2005, s. 32) Pedagogika pojem humanizace vykládá jako

„akcent na svobodu a tvůrčí síly člověka, na hodnotu každého člověka a jeho důstojnost, na úctu, porozumění a respekt k němu, na lidská práva, na víru v člověka a jeho možnosti.“

(Spilková, 2005, s. 33)

Spilková (2005) uvádí, že se pojem humanizace ve vzdělávání objevuje znovu ve druhé polovině 20. století. Humanistická idea se primárně snaží o „harmonický a vyvážený tělesný, duševní a mravní rozvoj dítěte s důrazem na sebeutváření, sebezdokonalování.“ (Spilková, 2005, s. 33) Škola by měla dítěti pomáhat ve vývoji a rozvoji. Podle Spilkové (2005) by měla celkově utvářet a zdokonalovat dětskou osobnost. Škola pomáhá dítěti chápat svět, porozumět kultuře a dorozumět se s lidmi.

„Vzdělávání je chápáno jako uvádění do poznání, zprostředkování společenských hodnot, jako kultivace sociálních vztahů, emocionálních, mravních, estetických i tělesných kvalit dítěte.“

(Spilková, 2005, s. 33 - 34)

Spilková (2005) vysvětluje, že humanistický směr nabízí jinou posloupnost vzdělávacích cílů. Hlavní důraz je kladen na postoje, hodnoty, dovednosti a osobnostní vlastnosti. Vědomosti slouží jako nástroj k řešení rozličných situací, problémů a poznávání. Vzdělávání je zaměřeno na individualitu každého dítěte. Dítě je centrem vzdělávání. Dítě dále potřebuje ke svému rozvoji úctu, respekt, důvěru, vnitřní aktivitu a motivaci, vlastní prožitky a zkušenosti.

1.3 Psychodidaktické principy

Změny, které proběhly po roce 1989, směřují hlavně k vyučování zaměřenému na dítě. K tomu, aby vyučování bylo zaměřené hlavně na dítě bylo potřeba změn v několika aspektech z psychologie a didaktiky. Podle Spilkové (2005), to jsou – „pojetí vzdělání, cílů a obsahů vyučování, pojetí žáka a komunikace učitel-žák, škola-rodina, pojetí poznávacího procesu při vyučování, pojetí metod a organizačních forem, pojetí hodnocení žáků, pojetí učitelské role.“

Ve Spilkové (2005) najdeme příklad významného zpracování cílů vzdělávání podle Bloomovy taxonomie cílů. Tato taxonomie má dvě dimenze a to kognitivní a afektivní, která se zaměřuje na postoje a hodnoty. Revidovaná Bloomova taxonomie cílů přidává dimenzi různorodých poznatků. Nově objevuje pojem emoční inteligence. Podle Cherry (2014) emoční inteligence je schopnost vnímat, ovládat a vyhodnocovat emoce. Od roku 1990 se výzkumy kolem emoční inteligence zabývají autoři Peter Salovey a John D. Mayer.

Obsah učiva je zaměřen na užití v reálném životě a navazuje na prožitky a zkušenosti žáků. Důležité je pochopit souvislosti a propojit vše, co se dozvídáme. Je potřeba dítěti porozumět také z psychologického hlediska a přihlédnout k odlišnostem dětí v různém věku. Význam má také ohled na dítě a „akceptace jeho světa, poznatků a představ, pocitů, zájmů, osobního tempa a rytmu vývoje.“ (Spilková, 2005, s. 61)

Objevují se nové metody a organizační formy výuky, které podporují individualitu každého dítěte. Podle Spilkové (2005) to jsou tyto metody a organizační formy:

- homogenní a heterogenní skupinová práce
- kritické myšlení
- problémové situace
- práce s různými zdroji informací
- projektové vyučování
- dialogické metody
- didaktické hry
- diskuse
- myšlenkové mapy
- brainstorming
- tvořivá hra, dramatizace
- experimentování
- „výuka prostřednictvím spolužáků“

Dále je to kooperativní vyučování, které blíže popisuje Kasíková (1997, s. 27), jehož hlavní zásady jsou:

- **pozitivní vzájemná závislost** – úspěch všech závisí na úspěchu jednotlivce
- **osobní odpovědnost** – každý se aktivně účastní na plnění úkolu
- **interakce tváří v tvář**
- **formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností** – vzájemný respekt, naslouchání, důvěra, pomoc
- **reflexe skupinové činnosti** – závěrečné hodnocení

Změny musely proběhnout i v pojetí hodnocení žáků. A to tak, že se zaměřujeme na „kvalitativní, formativní, individuální, autonomní, diagnostické a intervenující hodnocení“ (Spilková, 2005, s. 69). V hodnocení je kladen důraz na celistvost. Hodnocení musí být vytvářeno na základě více pohledů. Hodnocení také zahrnuje sebehodnocení žáků a uvědomování si svých pokroků. Sebehodnocení musí jít ruku v ruce se stanovováním cílů, které stanovují učitelé společně s žáky, tak aby žáci mohli reflektovat, hodnotit a uvědomovat si pokroky ve své práci.

1.4 Rozvoj alternativního školství v České republice po roce 1989

Tak, jako se začalo rychle mluvit o svobodném školství po událostech v listopadu 1989, tak došlo k změnám legislativním, které se zasloužily o demokratizaci a pluralizaci vzdělávání. Nejdříve trend vedl k zahraničním zkušenostem s alternativním vzděláváním. Až později začaly vznikat alternativy ryze české.

Jako první alternativní školy se u nás začaly objevovat školy waldorfské, daltonské a pedagogika Montessori. Toto jsou alternativy, které se u nás nejvíce rozšířily. Existuje mnoho dalších zahraničních alternativních škol, které se u nás zatím neuchytily nebo se o nich ještě neví.

2 ŠKOLY HLAVNÍHO PROUDU

2.1 Mateřské školy

Podle Váňové (in Kasíková, Vališová, 2011), mateřské školy zajišťují předškolní vzdělávání. Hlavním principem mateřské školy, „je podpora rozvoje osobnosti dítěte v oblasti citové, rozumové a tělesné, osvojení životních hodnot a mezilidských vztahů“, (Váňová, 2011, s. 88). Mateřské školy navštěvují děti od tří do šesti let. Docházka do mateřské školy není povinná. V posledním roce před započítáním povinné školní docházky, jsou děti přijímány přednostně.

2.2 Základní školy

Vališová (2011) uvádí, že základní školy jsou „vzdělávací instituce“, kde jedinec získává a plní povinnou část školní docházky. Povinná školní docházka trvá devět let a je dělena na

první a druhý stupeň. Tato diplomová práce se zabývá nižším stupněm základního vzdělávání, prvním stupněm pro děti ve věku od šesti do jedenácti let.

2.3 Změny po roce 1989 ve školách hlavního proudu – primární školy

Velké změny v českém školství proběhly po roce 1989. Tyto změny, jak uvádí Vališová a Kasíková (2011), nastaly hlavně v těchto oblastech: řízení, financování, vzdělávací nabídky, subjekty poskytující tuto nabídku, kurikula. Školy získaly jistou právní samostatnost právě v oblastech personálních, organizačních, finančních a kurikulárních. Tato samostatnost je podložena systémem centrálních předpisů. Na financování se podílí obce, rodiče, zaměstnavatelé a zřizovatelé nestátních škol. Podíl na největších nákladech ve školství má stát.

Podle Vališové a Kasíkové (2011) je zřizovatelem základních škol je obec a tyto školy označujeme jako státní. Dále může být zřizovatelem církev, soukromá osoba či nadace (školy nestátní).

Vališová a Kasíková (2011) uvádí, že všechny školy fungují na základě „vzdělávacího programu“, ve kterém se nachází koncepce, cíle, obsah a metody práce. V průběhu let se objevily tyto vzdělávací programy: „Základní škola (od 1. 9. 1996), Obecná škola (od 1. 9. 1996) a Národní škola (od 1. 9. 1997)“, (Vališová, Kasíková, 2011, s. 93). Největší změny přišly s novým školským zákonem, který nabyl účinnosti 1. 1. 2005. S tímto zákonem se objevilo vytváření kurikulárních programů na státní a školní úrovni.

Státní úroveň je Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP). Tyto programy jsou vytvářeny pro žáky od tří do devatenácti let. Zahrnují celý státní školský systém.

Rámcové vzdělávací programy obsahují podle Vališové a Kasíkové (2011):

- klíčové kompetence s provázaností na vzdělávací obsah a tím tedy na jednotlivé vědomosti a dovednosti
- koncepci celoživotního učení
- podporu pro pedagogickou samostatnost škol a učitelovu profesní odpovědnost

„Například Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vedle vymezení jeho postavení v systému kurikulárních dokumentů a vedle charakteristiky základního vzdělávání uvádí i pojetí a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata, rámcový učební plán, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků mimořádně nadaných.“

(Vališová, Kasíková, 2011, s. 94)

V praxi a školní úrovni kurikulárních dokumentů si každá škola vytváří svůj školní vzdělávací program (ŠVP). Podle Tvrzové (in Kasíková, Vališová, 2011) tvoří ŠVP několik rovin. Je to rovina legislativní, která zahrnuje povinnost vytvořit ŠVP na základě státních pravidel; školský zákon, RVP. Rovina pedagogická zahrnuje kooperaci mezi učiteli a promyšlení všeho, co se pedagogiky týká. Celkové hodnocení žáků, ale i sebehodnocení školy obsahuje rovina evaluační. Rovina společenská, dělá ŠVP určitou propagací školy.

2.4 Změny po roce 1989 ve školách hlavního proudu – preprimární školy

Bečvářová (2003) uvádí, že tak jak proběhly změny v primárním vzdělávání po roce 1989, proběhly i v předškolním vzdělávání. Tyto změny se týkaly cílů, obsahu, metod, podmínek i prostředků. Změny nastaly i v dokumentech týkajících se předškolního vzdělávání. Cíl předškolního vzdělávání je "zabezpečit uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti" - takzvaný **individuální osobnostní rozvoj**.

Kurikulární dokument, který byl v této době používán, se nazýval *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* z roku 1984. Právě po roce 1989 se začínají rozvíjet alternativní možnosti v předškolním vzdělávání. Proto se od roku 1994 objevuje dokument *Začít spolu*. Dále je to také projekt *Zdravá mateřská škola* a poté *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Dále jsou to další kurikula převzatá ze zahraničí. S nabídkou tolika různých dokumentů, mohly mateřské školy pracovat podle toho, jak dané obecné teze z dokumentů převzaly. Předškolní vzdělávání mělo různorodou kvalitu a vznikla potřeba jednotného kurikulárního dokumentu. V roce 2001 přichází *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Stejně jako u primárního vzdělávání jsou všechny dokumenty předškolního vzdělávání dány státním programem vzdělávání. Základním pedagogickým dokumentem je rámcový vzdělávací program (RVP). Dále potom na RVP navazuje konkrétní školský

vzdělávací program, který si vytváří každá mateřská škola sama. Dále ještě může existovat třídní vzdělávací program, pokud má mateřská škola speciální třídy s potřebou svého dokumentu.

Se změnami po roce 1989 přicházejí alternativní školy. Znovu se objevují alternativy z reformního pedagogického hnutí z počátku 20. století. Je to waldorfská pedagogika a systém Montessori. Dále také vznikají alternativy nové. Jako například program Začít spolu.

2.4.1 Předškolní výchova -vývoj cílů

Podle Opravilové (in Kolláriková, Pupala, 2001), nutnost vzniku instituce, zajišťující starání se o předškolní, byla zapříčiněna odchodem obou rodičů z domu za prací. Bylo tedy nutné stanovit „cíl výchovy a vzdělávání“. Předškolní instituce měla tedy naplňovat „sociálně-pečovatelské poslání“ a měla zastupovat péči rodičů. Protože malé dítě přirozeně důvěřuje v autoritu dospělého, vzniká spor mezi tím, zda se dítě spontánně vyvíjí, anebo se záměrně něco učí. V době vzniku předškolních institucí „převažuje přesvědčení, že jejich výchovný a kultivační význam je nadřazen funkci pečovatelské“, pouze v některých institucích. (Opravilová, in Kolláriková, Pupala, 2001). V 19. století také pečovatelský charakter převládá. Změny přináší až 20. století s příchodem rozvoje vědeckých poznatků. Cíle předškolní výchovy byly těžce uchopitelné, proto se tedy „cílem výchovy stalo utváření dítěte jako objektu.“ Předškolní instituce tedy byly „účelnou adaptací, uspořádané podle cílů, stanovených z vůle dospělých.“

Výchovné cíle jsou především sociocentrické, což znamená, že působení na dítě odráží potřebu společnosti. Výchovná instituce je nadřazena rodině. Dalším aspektem je to, že se předškolní vzdělávání stává „přípravou na školu“. Příprava je dána předepsaným systémem vědomostí, dovedností a návyků. O individuálním osobnostním rozvoji se vůbec nemluví. Plnění je zprostředkováno během „denního režimu a frontální prací v homogenních skupinách.“ Nefunguje zde žádná citlivost k individuálnímu dítěti a jeho potřebám. Byl preferován kolektivní přístup, žádný ohled na individualitu dítěte. V roce 1948 se začínají projevovat snahy o vytvoření kurikula.

Jako opačný názor k předchozí situaci se objevuje pedocentrické zaměření, které následuje myšlenky Jean-Jacques Rousseau. „Vývoj dítěte se považuje za předem určený a naprogramovaný ... výchova zajišťuje podmínky pro to, aby vývojové etapy probíhaly

bezkonfliktně, je kladen důraz na přirozenost, spontaneitu a relativní volnost“, (Opravilová, in Kollariková, Pupala, 2001, s. 130).

Tak aby tyto dvě odvrácené strany mohly najít kompromis, vzniklo zaměření „konvergentní“. Hlavní myšlenkou tohoto zaměření je „osobnostní orientace“. Začíná se brát ohled na individualitu dítěte tak, že každé dítě je jedinečné. Vztah mezi dítětem začíná být demokratičtější a humanističtější. A tak se systém předškolního vzdělávání stává otevřenějším. S tím vzniká i pojmenování „mateřská škola“.

2.4.1.1 Osobnostní předškolní výchova

Osobnostní předškolní výchova má několik význačných aspektů:

- Přístup k dítěti jako k individualitě. Zaniká umělá autorita učitele. Vytváří se partnerský vztah mezi učitelem a dítětem. Dítě má dostatečné možnosti projevit svou individualitu.
- Důležitost rodiny a její převládající role.
- Období k přípravě na školní docházku.
- Hra jako aspekt k rozvoji jedinečnosti, schopností a dovedností a zdroj získávání zkušeností.
- Důraz je kladen také na tvořivost a samostatnost.
- Je potřeba individualizace, protože u každého vše trvá jinak dlouho, v různé míře a přichází v jiný čas.
- A právě kvůli přístupu k individualizaci je potřeba brát zřetel na alternativnost, která je potřebná.

3 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Alternativní škola a vzdělávání má mnoho významů a mnohdy se přirovnává k pojmům jako je netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola a nezávislá škola. Chápání pojmu alternativní škola se liší v jednotlivých zemích světa a různých pedagogických teoriích (Průcha, 2012, s. 21).

„Jde tedy o školy, které se vyznačují jistou pedagogickou specifičností (odlišný vzdělávací program, odlišný obsah, organizace a metody vyučování, vztahy mezi učiteli a žáky, školou a rodinou, školou a obcí, atd.) ve srovnání s většinou škol běžných.“

(Vališová, Kasíková, 2011. s. 95)

Podle Průchy (2012) je nejpřesnější definice pojmu alternativní škola podle německé publikace (Wörterbuch Pädagogik, Schaub, Zenke, 2000, s. 28), že alternativní školy se liší učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizace školního života, propojenost školy a rodiny. Vznik alternativních škol provázela nespokojenost společnosti se školami veřejného proudu. Také bývá pravidlem, že alternativní školy jsou zřizovány soukromým zřizovatelem. Není to však podmínkou. Samozřejmě existují státní alternativní školy.

Průcha (2012) dělí alternativní školy do třech typů. Tyto typy jsou určeny aspekty, které alternativní školy odlišují od škol hlavního proudu. Těmito aspekty jsou školsko-politický aspekt, ekonomický aspekt a pedagogicko-didaktický aspekt. Školsko-politický aspekt rozděluje školy podle toho, zda jsou spravované státním nebo nestátním zřizovatelem. Průcha (2012) tedy do alternativních škol řadí i školy církevní, protože jsou provozovány soukromým zřizovatelem. Ekonomický aspekt se zabývá financováním škol. Školy, ve kterých rodiče platí určitou výši školného v očekávání speciálního přístupu. Pedagogicko-didaktický aspekt se zaměřuje na školy, „které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy“, (Průcha, 2012, s. 24).

Podle Průchy (2012) je rozhodujícím aspektem pro jeho publikaci aspekt pedagogický a didaktický. Tento aspekt je stěžejní také pro tři alternativní školy, kterým se věnuje tato diplomová práce. Podle tohoto aspektu jsou alternativní školy dány způsobem:

- organizací školního života a výuky dětí
- zvláštním kurikulem (obsah, cíle vzdělávání)
- prostředím, ve kterém se vzdělávání uskutečňuje (řešení učeben, komunikace ve škole)
- hodnocením žáků
- vztahem školy, žáků a rodičů nebo blízkou komunitou

Zda jsou to školy státní, soukromé či církevní nebude důležité. Důležitý je právě aspekt odlišnosti alternativních škol od škol hlavního proudu. Tato odlišnost od škol hlavního proudu je vždy myšlena ve smyslu kladném.

Autoři Klassen a Skiera (1990, in Průcha, 2012) uvádějí několik základních charakteristik alternativních škol. Alternativní školy se zaměřují na individuální přístup k jednotlivým žákům. Tyto školy jsou pedocentrické. Alternativní školy využívají různé varianty forem vyučování, které rozvíjejí individualitu a autonomii žáků. Důležitými aspekty alternativních škol je rozvoj umělecké tvořivosti a podpora tělesného vývoje. Právě těmito aspekty se věnují ve svém kurikulu právě školy v této diplomové práci. Dalšími aspekty, které jsou důležité pro tyto tři alternativy, jsou emoční rozvíjení a také sociální prostředí jedince. Škola je hlavním sociálním prostředím pro žáka, proto je důležité, aby toto prostředí bylo vytvářeno učiteli, žáky a i rodinou, či komunitou. Pro tyto školy je důležité, aby se obsah a forma učiva dostali za hranice školy. Tak, aby poznatky a informace ze školy byli propojeny s reálným životem.

Podle Rýdla (in Průcha, 2012, Portál, s. 39) lze tradiční a alternativní formy škol odlišit takto:

Tabulka 1 - Tradiční vs. alternativní forma

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

Toto rozlišení škol tradičních a alternativních škol rozhodně není tak vyhraněné v dnešní době. Školy tradiční se stále více snaží o potlačení těchto stereotypů a v mnoha školách hlavního proudu se to i velmi dobře daří. Toto rozlišení ukazuje spíše rozdíl v dobách, kdy vznikaly alternativní školy, právě protože alternativní školy chtěly fungovat na odlišném principu než školy tradiční. Právě tyto body byly důležité pro vznik alternativních škol. Alternativní školy a metody se chtěly odvrátit od těchto principů tradičních škol, které žákům nijak neumožňovaly rozvoj.

Dalším dělením alternativních škol, kterým se Průcha (2012) zabývá, je funkce těchto škol. Tyto funkce jsou tři, a to kompenzační, diverzifikační a inovační.

Kompenzační funkce alternativní školy znamená, že tato škola vznikla na základě nedostatků škol tradičních. Zakladatel takovéto školy postrádal důležité aspekty ve škole tradiční a na základě těchto nedostatků vytvořil školu, která tyto nedostatky kompenzuje.

Alternativní školy tedy mohou uspokojit žáky, kterým tyto nedostatky ve standardních školách nevyhovují.

Funkce diverzifikační a školy, které vznikly za účelem této funkce, zajišťují rozmanitost vzdělávání. Standardní školský systém se projevuje určitou obsahovou, organizační a kvalitativní jednotvárností. V těchto oblastech se jednotvárnost objevuje u některých alternativních škol. U některých z u nás známých a rozšířených alternativ se tato jednotvárnost také v určité míře objevuje.

Nejdůležitější z funkcí je funkce inovativní. Tato funkce „znamená, že alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a různé inovace vzdělávání“, (Průcha, 2012, s. 41-42). Tyto inovace se liší didaktickým, pedagogickým aspektem nebo typem alternativní školy. Tyto odlišnosti se podle Průchy (2012) týkají hlavně „inovace v organizaci vzdělávacího procesu“ (neobvyklé výukové metody, málo ustálené způsoby sdělování si informací mezi žáky a učiteli, odlišné třídní a školní klima) a „inovace v obsahu vzdělávání“ (inovace v předmětech, představování obsahů vzdělávání).

3.1 Typy alternativních škol

Alternativní školy můžeme rozdělit také podle typu školy. Typy alternativních škol jsou tři:

1. klasické reformní školy
2. církevní (konfesní) školy
3. moderní alternativní školy

(Průcha, 2012, s. 45)

Do skupiny klasických reformních škol můžeme zařadit školy waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské. Reformní školy vznikaly v první polovině 20. století. Není nutné se zde více rozepisovat o těchto typech škol, protože jsou v České republice rozšířeny. Stejně tak je o nich povědomí a panuje velká oblíbenost mezi lidmi a hlavně rodiči.

Průcha (2012) dále uvádí jako typ alternativních škol, církevní (konfesní) školy. Tyto školy se málokdy objevují v seznamu alternativních škol. Tyto školy nejsou alternativní vzhledem k aspektu pedagogickému a didaktickému. Církevní školy jsou rozšířené všude po

světě a sahají do dávné historie. V České republice se opět začaly tyto školy objevovat po roce 1989. Jsou to školy katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní.

Posledním typem škol jsou moderní alternativní školy. Jedná se o školy, které nevznikly jako reformní školy a ani nejsou zakládány církví. Tyto školy vznikají po celém světě. Jsou soukromé i státní. A těchto alternativ každý rok přibývá. Zřizování těchto škol se často ujímají učitelé či rodiče. Iniciativa vzniku školy nepřichází shora, tedy od státu. Moderní alternativní školy jsou zřizovány na základě filozofických či psychologických idejí. Tyto školy jdou také dále dělit. Podle Svobodové a Jůvy, (1996, in Průcha, 2012, s. 63) jsou to české alternativy jako „Zdravá škola, otevřená škola, projekt Začít spolu, program RWCT, kooperativní a projektové vyučování.“ Další zajímavé zahraniční školy jsou „školy s volnou architekturou, cestující školy, školy bez ročníků, nezávislé a přesahující školy, mezinárodní školy.“ Dále můžeme vytvořit skupinu škol podle hlediska organizace a forem vyučování. Je to „individuální, hromadné, vzájemné, individualizované, kolektivní a diferenciované vyučování“, (Solfronk, 1995, in Průcha, 2012). Dále to jsou alternativní metody a postupy podle Maňáka a kolektivu (1997) a těmito metodami a postupy jsou „projektová metoda, metoda diskuze, brainstorming, didaktická hra, inscenační metody, učení v etapách, partnerská výuka, kritické myšlení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie, superlearning a hypnopedie.“

Podle Průchy (2012) lze za alternativní školy považovat i školy s rozšířenou výukou některých předmětů. Školy s rozšířenou výukou cizích jazyků, matematiky, sportovní či umělecké školy.

4 KURIKULUM

Dalším důležitým pojmem, který je potřeba vysvětlit je kurikulum (curriculum). Tento pojem se u nás objevil a začal se užívat až po roce 1989. Zahraniční vzdělávací systémy se řídí hlavně podle kurikula. Walterová (1994) uvádí tři základní významy tohoto pojmu. Je to vzdělávací program, projekt či plán. Objevuje se v něm průběh studia a jeho obsah. Dále obsahuje veškeré zkušenosti, kterými si žák během svého studia projde.

Podle Kasíkové a Vališové (2011) se úzké pojetí kurikula vztahuje k obsahu školní výuky, výběru tohoto obsahu a jeho organizace v určitém rámci. V širším pojetí je kurikulum bráno jako „totální program vzdělávacích institucí“, (Vališová a Kasíková, 2011, s. 126). Komplexní kurikulum definuje takto:

„Komplexní pojetí kurikula rozšiřuje vymezení problematiky na otázky proč, koho, čemu, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vyučovat, tj. blíží se k postižení jevů, které lze označit jako ‚běh života v určitém edukačním prostředí‘.“

(Walterová in Vališová, Kasíková, 1994, s. 126)

Maňák (2008) uvádí tabulku pojetí kurikula od Walterové (1994):

Tabulka 2 - Pojetí kurikula

Otázka	Východisko kurikula	Kategorie
Proč	cíle, potřeby, hodnoty, perspektivy	Cíle, funkce
Koho	zvláštnosti věkové, sociální, etnické, sexuální, typologické	Charakteristiky učícího
Co	poznatky z oblasti vědecké, umělecké, praktické	Obsah
Kdy	časový rozsah, ročník, časová jednotka	Čas
Jak	strategie učení, metody výuky, komunikace, organizace učení, mimotřídní činnost	Metody, postupy
Podmínky	legislativa, řízení, vybavení, prostředí, klima, spolupráce, materiály	Organizace
Výsledky	hodnocení, prostředky, kontrola, využití	Kontrola, hodnocení

Kurikulum: „Souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti, je součástí kultury společnosti, odráží úroveň jejího rozvoje i potřeby života.“ (Maňák, 2008, s. 13)

Podle Maňáka (2008) můžeme kurikulum rozdělit do čtyř dimenzí:

- **dimenze ideová** – obsahuje obecné a konkrétní cíle;
- **dimenze obsahová** – obsahuje prvky učiva, stavy učiva (stavy: projektové, prezentační, komunikační, interiorizační a aplikační) a učebnice;
- **dimenze organizační** – obsahuje osnovy a standardy – organizační formy výuky;
- **dimenze metodická** – metody a formy.

Další tabulka uvádí jednotlivé druhy učiva:

Tabulka 3 - Druhy učiva

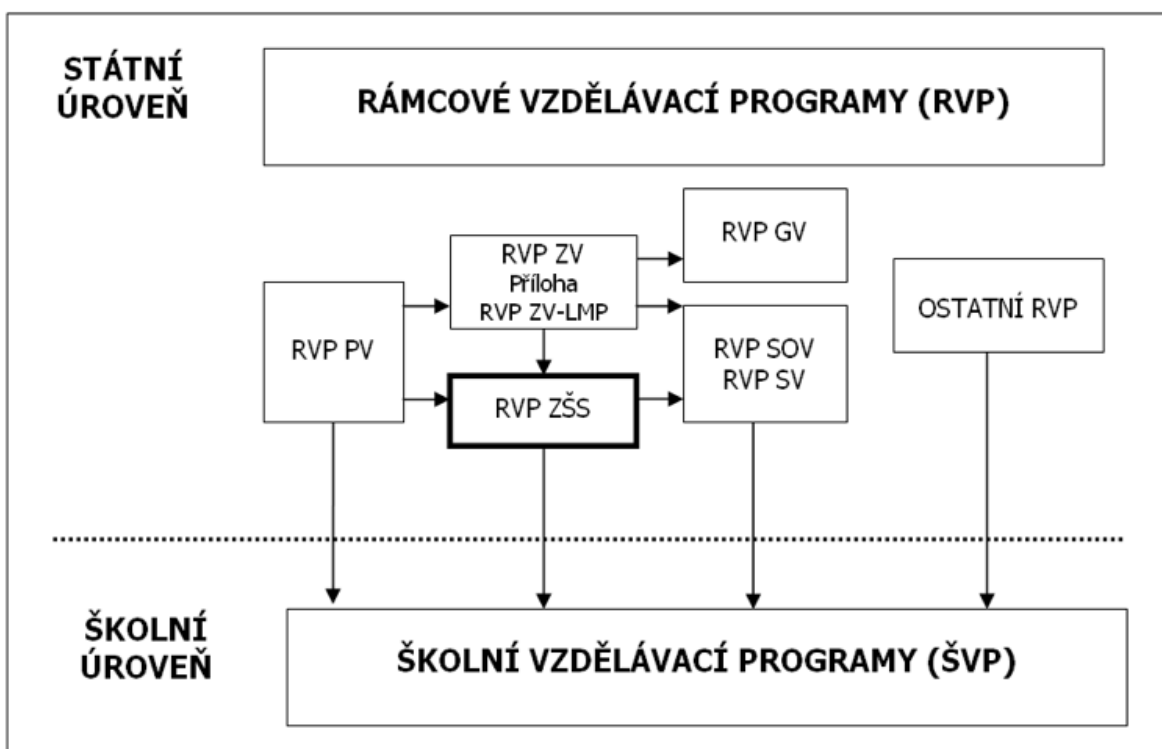
Název	Příklady
Informace	sdělení, zpráva, údaje, fakty obrazové, znakové, významové, behaviorální; primární, sekundární
Fakta	data, události, výsledky, pravdivé poznatky, určité skutečnosti
Pojmy	známé, neznámé, základní, pomocné, doplňkové, otevřené, uzavřené
Dovednosti	intelektuální, sensorické, senzomotorické, motorické, afektivní, sociální
Návyky	myšlenkové, pracovní, hygienické
Myšlenkové operace	srovnávání, indukce, dedukce, analýza, syntéza, třídění, abstrakce, generalizace
Postoje	kognitivní, emocionální, společenské, sociální, tělesné
Kompetence	k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní

(Maňák, 2008, s. 27)

Dále je definován také pojem skrytého kurikula (invisible curriculum, hidden curriculum). Skryté kurikulum se vyznačuje specifickými oblastmi výchovy a vzdělávání. Pomocí skrytého kurikula je získán větší vhled do oficiálních úmyslů školského systému či učitelů. Je hlavně zaměřeno na žáky a učitele.

Vališová a Kasíková (2011) uvádějí, že v posledních několika letech dochází k proměnám kurikula u nás i ve světě. Školy a teorie přicházejí s několika typy kurikul. Je možné je rozdělit na dva hlavní typy. Je to racionální a cíle zprostředkující. Tento typ je zaměřen hlavně na přesné vymezení cílů a jejich formulací. Druhým typem je participační; vstřícný, pro který je nejdůležitější vzájemné působení mezi žáky a konkrétním obsahem. Z toho vzniká koncepce pojetí kurikula jako triády cílů. „Hodnoty – dovednosti – vědomosti“, (Vališová a Kasíková, 2011, s. 127). Podle Vališové a Kasíkové (2011) je jádro kurikula (core-curriculum) je tvořeno obsahovými oblastmi. A nově se v kurikulu objevují průřezová témata (cross-curriculum topics). Přesně na těchto principech je vytvořeny Rámcové vzdělávací programy (RVP).

Obrázek 1 - RVP



5 TRENDY VE VÝVOJI ZAHRANIČNÍCH ŠKOL

5.1 Trendy v předškolním vzdělávání v zahraničí

Podle Průchy a Kořátkové (2013) celá Evropa klade důraz na důležitost předškolního vzdělávání. Hlavními smysly předškolního vzdělávání jsou:

- celoživotní vzdělávání, do kterého předškolní vzdělávání patří a je potřeba ho ocenit
- vliv na vyrovnání nedostatků mezi dětmi, které pochází z různých rodinných prostředí, etnického původu, s různou jazykovou vybaveností a dalšími vývojovými podmínkami
- připravuje na zahájení povinné školní docházky

Ve světě existují modely předškolních vzdělávacích institucí:

Je to školský model, který je zprostředkován mateřskými školami. Děti jsou v jednotlivých třídách a vzdělání je zprostředkováno kvalifikovanou učitelkou. Takovýto model existuje v mnoha zemích Evropy.

Dále existuje rodinný model, který je zajištěn v instituci podobné rodině. Děti jsou zde v menších skupinách různého věku. Takový model funguje ve Finsku. Matky se zde starají o své a i další děti.

V předškolním vzdělávání se liší konkrétní obsah. V některých zemích je důraz kladen na "celkový rozvoj osobnosti dětí; rozvoj psychických a sociálních vlastností". Důležitá je řeč, hra, dramatizace, tělesná výchova. Ne tak velký důraz je kladen na počáteční gramotnost. Podle Průchy a Kořátkové (2013) je ve Finsku hlavní důraz kladen na osvojení komunikace mezi lidmi, spolupráci a solidaritu. Ve Francii navštěvují mateřské školy všechny děti. Před tím, než nastoupí do školy, se učí základy čtení, psaní a počítání.

Podle Walterové (2006, in Greger, Ježková) existuje srovnávací/komparativní pedagogika, která slouží k porovnávání jednotlivých vzdělávacích systémů z různých zemí. Nabízí tak inspiraci a sdílení metod a přístupů. Hlavními aspekty srovnávací pedagogiky je kvalita a spravedlivost ve vzdělávání. Kvalita se věnuje kompetencím v kurikulu, problémům školního vzdělávání a výuce cizích jazyků. Spravedlivost zahrnuje participaci dětí ve škole, formativní hodnocení a sjednocené hodnocení jazykových znalostí.

5.2 Trendy v primárním vzdělávání v zahraničí

Hlavními trendy ve vývoji zahraničních škol přichází ze zemí s kvalitním vzděláváním. Podle Andersena (2005) jsou to Finsko, Dánsko a Japonsko. Článek rozděluje kompetence do dvou skupin. Jsou to „snadné“ a „těžké“ kompetence (soft and hard competencies). Těžké kompetence jsou ty tradiční základní dovednosti a ty modernější snadné kompetence jsou duševní pohoda, kreativita, na spolupráci založené dovednosti a motivace.

Na jedné straně se učitelé, politici a rodiče kolem celého světa snaží, aby si děti osvojily základní školní dovednosti jako čtení, počítání, komunikaci v rodném i cizím jazyce a porozumění vědeckým principům. Na druhou stranu je světově známo, že i přes efektivnost, časnost, dokonalost a rychlost, nedochází k osvojení dostatečně. Znalosti a fakta nejsou to jediné, co je potřeba. Dítě a člověk jako takový musí být kreativní, inovativní, kooperativní a motivovaný. Dále také musí zvládat řešit problémy na pokročilé a složité úrovni.

Je tedy proto těžké vytvořit prostředí v tradičních veřejných školách tak, aby zajistili obě tyto kompetence, standardní a ty nové moderní. Prostor pro učení by mělo být optimálně založeno na obou typech dovedností.

Úspěch tkví v použití průřezových témat. Na druhou stranu stále přetrvává situace vystresovaných dětí, které nechodí do školy rády. Dalším problémem je hodnocení. Hodnocení, které měří, hodnotí různé úrovně dovedností a kompetencí. Společenství lidí kolem vzdělávání se za poslední roky snaží o efektivnější hodnocení, které by hodnotilo oba typy kompetencí ty tradiční i průřezová. Děti jsou stresovány testováním a přísnými požadavky.

Dalšími problémy jsou rozdíly mezi bohatými a chudými, které vznikají. Stejně tak se oproti situaci před deseti lety nehodnotí a nebere se v úvahu průměr výsledků, ale zaměřuje se pouze na žáky velmi chytré nebo velmi špatné. Právě kvůli těmto aspektům je těžké zajistit hravé, uvolněné, spolupracující a na dítě centrované prostředí. Tam, kde dítě může uniknout od drilu, požadavků a tlaků na testy zaměřené veřejné školy a přehnaně usilující rodiče. Tak aby se objevily hlediska školní, ale i zábavná. Tak, aby si každé dítě mohlo najít vlastní plynutí a styl plnění těchto kompetencí.

Faktory, které vedou k úspěchu:

Čtenářská gramotnost

- čtení začíná s příchodem do školy;
- rodiče, komunita a kultura podporují čtení;
- škola podněcuje a podporuje zájem ke čtení;
- žáci čtou rozmanité materiály;
- existuje spolupráce škol s knihovnami a knihovna ve škole.

Matematika a věda

- žáci jsou sebejistí v matematických schopnostech;
- kurikulum matematiky a vědy obsahuje využití znalostí k řešení problémů.

Filozofie, které fungují

- škola není pouze systém, ale také pedagogická filozofie a praxe;
- škola je pro každé dítě, a musí přijmout potřeby každého jedince;
- žádný žák nemůže být vyřazen nebo poslán do jiné školy;
- zájmy a výběr žáků je brán na zřetel v každodenním životě školy.

Přizpůsobení se každému dítěti

- pružné, školou dané a učitelem plánované kurikulum zacílené na dítě a poradenství;
- učitel, kterému záleží na každém dítěti;
- integrace a inkluze.

Vysoce kvalifikovaní učitelé a pedagogická autonomie

- ve Finsku je učitelská profese jako jedna z nejdůležitějších profesí ve společnosti;
- učitelé mají důvěru všech, že dělají nejlépe, jak umí;
- učitelé musí mít magisterské vzdělání;
- učitelé mají volnou ruku v rozhodování ohledně strategií a vedení.

Kurikulum, které je podloženo politickou a kulturní shodou. Národní kurikulum, které je flexibilní, decentralizované a méně detailní.

6 NOVÉ TRENDY V ZAHRANIČNÍCH ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH

V diplomové práci se objevují tři nové zahraniční alternativní školy, které se v České republice dosud neobjevily. Nejen, že tu není jejich zastoupení, ale ani povědomí a informace o těchto školách zde nejsou. Jakákoli alternativa je přínosem pro školství. Otevírá se více možností pro děti, rodiče a učitele. Každý si může vybrat, co mu vyhovuje, právě podle toho, jaké má přístupy a jak se může se školou ztotožnit. Rodičům tento výběr umožňuje široké možnosti k výběru školy pro své dítě. Učitelům to dává různé úhly pohledu na jednotlivé složky vzdělávání. Každý se může najít a seberealizovat v jiném přístupu. Ať už je to ten klasický nebo alternativní.

Diplomová práce by měla oživit rozhled v alternativách, které se ve světě objevují, rozrůstají a setkávají se s úspěchem. Je to prvotní vhled do nových možností, které se mohou naskytnou učitelům, rodičům a v neposlední řadě dětem.

Školy, které byly vybrány pro diplomovou práci, jsou si zeměpisně i kulturně vzdáleny. Všechny tyto školy vznikly za různých okolností a z různých důvodů. Hlavní myšlenky jsou odlišné, ale přesto v něčem podobné. Hlavními trendy, které se objevují v kurikulech těchto škol, jsou vliv, význam a role rodiny/komunity na vývoj i chod školy. Dalšími hlediskem je kreativita a hra, jejich důležitost a místo v kurikulu. Další důležitou stránkou, kromě kurikula, je role učitele a samozřejmě také prostředí a zázemí školy.

Další kapitoly nastiňují kurikula a školské vzdělávací systémy jednotlivých zemí, ze kterých alternativa pochází a hlavní principy těchto tří alternativ. V závěru jsou porovnávány jednotlivé trendy, jak se objevují a projevují v jednotlivých přístupech.

7 SUMMERHILL – DEMOKRATICKE ŠKOLY – VELKÁ BRITÁNIE

7.1 Národní kurikulum Velké Británie

Dokument národního kurikula Velké Británie (The National Curriculum in England, Framework Document, 2013, přeložila LK) obsahuje daný rámeček. Obsahuje celkové informace o školním kurikulu a zákonem daném národním kurikulu. V dokumentu se nachází cíle národního kurikula. Součástí dokumentu jsou výroky k začlenění, rozvoj žákových kompetencí v matematické gramotnosti a matematice, jazykovém vzdělávání a počáteční gramotnosti skrz školní kurikulum. Dále obsahuje studijní plány pro všechny předměty kurikula.

Každá státem financovaná škola musí nabízet kurikulum, které je vyvážené a všeobecně založeno na duševním, morálním, kulturním, psychickém a fyzickém rozvoji žáka ve škole a ve společnosti. Dále připravuje žáka na příležitosti, zodpovědnosti a zkušenosti pozdějšího života. Školní kurikulum je tvořeno všemi vzdělávacími a dalšími zkušenostmi, které každá škola plánuje pro své žáky. Národní kurikulum tvoří jednu část kurikula školního. Školy hlavního proudu ve Velké Británii se musí držet zákonem daného národního kurikula, které stanovuje plány studia, základy všech klíčových stádií vzdělávání a obsah vyučovaných předmětů. Všechny školy musí své školní kurikulum poskytnout na stránkách školy pro konkrétní školní rok. Všechny školy by měly poskytnout osobní, sociální, zdravotní a ekonomickou výchovu (Personal, social, health and economic education - PSHE). Školy mají volnost ve výběru dalších předmětů a témat podle plánování a tvoření svého konkrétního programu vzdělávání.

7.2 Cíle kurikula

1. Národní kurikulum poskytuje žákovi uvedení do nepostradatelného vědění, tak aby byl vzdělaným občanem. Představuje to nejlepší, co má být vyučováno a řečeno. Pomáhá navodit uznání k lidské kreativitě a úspěchu.
2. Národní kurikulum je pouze jednou částí ve vzdělávání každého dítěte. Národní kurikulum poskytuje popis jádra vědomostí a učitel vytváří vzrušující a podnětné hodiny k podpoře rozvoje žákových vědomostí, porozumění, dovedností.

7.3 Struktura kurikula

Struktura kurikula je rozdělena do čtyř klíčových stádií. Jsou to Key stage 1 (5 až 7 let), Key stage 2 (7 až 11 let), Key stage 3 (11 až 14 let) a Key stage 4 (14 až 16 let). Níže uvedená tabulka nabízí rozložení povinných předmětů v jednotlivých klíčových stádiích. Předměty jsou rozděleny do dvou skupin. Skupina hlavních předmětů (Core subjects), které jsou zásadní pro každé stádium. A skupina dalších základních předmětů (Foundation subjects), které se liší v různých stádiích.

Obrázek 2 - Struktura národního kurikula VB

	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3	Key stage 4
Age	5 – 7	7 – 11	11 – 14	14 – 16
Year groups	1 – 2	3 – 6	7 – 9	10 – 11
Core subjects				
English	✓	✓	✓	✓
Mathematics	✓	✓	✓	✓
Science	✓	✓	✓	✓
Foundation subjects				
Art and design	✓	✓	✓	
Citizenship			✓	✓
Computing	✓	✓	✓	✓
Design and technology	✓	✓	✓	
Languages ⁴		✓	✓	
Geography	✓	✓	✓	
History	✓	✓	✓	
Music	✓	✓	✓	
Physical education	✓	✓	✓	✓

7.4 Myšlenky Summerhillu

7.4.1 Okolnosti a důvody A.S. Neilla pro vznik školy Summerhill

Neill (1995, přeložila LK) uvádí tyto věci za klíčové. Je to autonomie pro žáky a zaměstnance školy, volnost rozhodnout se jít na hodinu nebo ne, svoboda od jakéhokoli vnučování náboženského, morálního či politického, prostor vytváření charakteru. Podle Neilla (1995, přeložila LK) Summerhill není škola, ale je to autonomní společenství.

Zaměstnanci v Summerhillu netrvají na své důstojnosti a ani neočekávají žádnou úctu, jen protože jsou dospělí. Jediná jejich výsada je, že nemusí dodržovat večerku. Všichni se zde stejně stravují. Učitelé jsou oslovováni křestním jménem. Někteří dostávají i přezdívky. To však není nějaký způsob výsměchu nebo vyjádření neúcty. Přezdívky jsou myšleny přátelsky. Není zde znát propastný rozdíl mezi dospělými a dětmi. Učitelé tu nemají zapotřebí být považováni za bohy a tím si získat svou důstojnost. Není třeba se bát toho, že když se chovají lidsky, tak z jejich tříd zmizí autorita a nastane jen vřava.

Neill (1995, přeložila LK) věří, že největší reformou v Summerhillu bylo odstranění propasti mezi mladými a staršími, kteří udržovali ochranářský přístup. Diktátorská autorita dává dětem pocit méněcennosti, který přetrvává po celý život.

Největším problémem ve školách je podle Neilla (1995, přeložila LK) strach. Žáci mají strach ze špatných známek, z neúspěšného složení zkoušek. V některých zemích stále panuje strach z metody „cukru a biče“. Nebo to je také strach z opovržení a výsměchu ze strany učitele. Strach panuje ovšem i v řadách učitelů. Strach z toho, že jsem brán jako člověk nebo je učitel shledán jako zvláštní z hlediska intuice dítěte.

Neill (1995, přeložila LK) považuje za největší obtíž nešťastné dítě. Celá jeho teorie stojí na tom, že dítě, které je nešťastné, je problémové. A jediné, co je potřeba, je napravit to, proč je dítě nešťastné.

„Problémoví dospělí je stejný případ. Žádný muž, který je opravdu šťastný, nikdy nevyrušoval na schůzi, nehlásal válku ani nezlynčoval černocho. Žádná šťastná žena nikdy nesekýrovala muže nebo děti. Nikdo šťastný nikdy nikoho nezavraždil ani neokradl. Žádný zaměstnavatel nestrašil své zaměstnance, pokud byl šťastný.“

Neill (2013, s. 32, přeložil VJ)

7.4.2 Vznik a myšlenky Summerhillu

Summerhill byl založen v roce 1921. Škola se nachází ve městě Leiston, v části Suffolk, přibližně sto mil od Londýna. Děti do Summerhillu přicházejí ve věku pěti nebo dvanácti let. Žáci ze školy odcházejí ve věku šestnácti let. Genderové složení je rovnocenné. Školu navštěvují i zahraniční studenti. Croall (2013) tvrdí, že v posledních letech v Summerhillu roste počet zahraničních studentů. Žáci v Summerhillu žijí ve stejné věkové skupině a dohlíží na ně vychovatel. Mladší děti spí v kamenné budově, ti starší žijí v chatkách. Žákům nikdo nekontroluje pokoje, ani je nikdo neuklízí. V tomto mají naprostou svobodu, tak jako v oblékání. Můžou nosit cokoli. Summerhill začal jako experimentální škola, ale dávno už tomu, tak není. Teď je to škola demonstrativní. Představuje to, jak svoboda funguje.

Neill (1995, přeložila LK): „Když jsme s mojí první ženou začínali školu, chtěli jsme hlavně **vytvořit školu dětem na míru**. Na rozdíl od toho přetvářet děti tak, aby jim škola vyhovovala.“ A. S. Neill učil v klasických školách několik let, a proto si velmi dobře uvědomoval, co je špatně. Všechno bylo založeno na představách dospělých o dětech. O tom, jaké děti jsou a jak by se měly učit. Bylo to v období, kdy psychologie byla neznámá věda. A.S. Neill vytvořil školu, ve které dětem umožnil svobodu. Neill a jeho žena se museli zříci veškeré disciplíny, pokynů, návrhů, morálních průprav a náboženského vyučování. Neill (1995, přeložila LK) přijal naprostou důvěru v to, že dítě je dobrá bytost, a ne zlá. A v tom za celou dobu ani na chvíli nezaváhal. Každé dítě je moudré a realistické. Bez jakéhokoli zásahu dospělého se dítě vyvine způsobilé.

Výuka v Summerhillu je dobrovolná. Žáci mohou chodit do hodin anebo nemusí, klidně po dobu několika let. Existuje rozvrh, který je určen hlavně pro učitele. Děti mají třídy obvykle podle věku, ale někdy i podle jejich zájmů. Škola jako taková nemá žádné nové metody vyučování, protože zastává názor, že vyučování není to podstatné. Dítě, které se chce učit, se bude učit, nezáleží na způsobu, jakým je učeno. Děti, které přicházejí z mateřských škol, nemají problém docházet na hodiny, ale děti, které přicházejí z jiných škol, přísahají, že už nikdy na žádnou hodinu nepůjdou. Tyto děti si hrají, jezdí na kole a jen tak se motají kolem, na hodiny opravdu nejdu. Toto většinou trvá měsíce i roky. Zotavení je úměrné nenávisti k jejich poslední škole. Jedním případem byla dívka z kláštera, která se poflakovala po dobu tří let. Carnie (2003, přeložila LK) uvádí, že žáci, kteří se hned nezapojili

do výuky, se vlastně vůbec nevzdělávali. Podle Neilla (in Carnie, 2003, s. 90) „existuje spousta důležitých životních lekcí mimo ty školní lekce, kde člověk vytváří svou osobnost, sebevědomí a originalitu, více než žáci konvenčních škol.“ Ve škole nejsou zkoušky či testování. A.S. Neill občas nějaký test vytvořil, jen pro zábavu. Otázky nebyly myšleny vážně a děti si je užívali.

Neill (1995, přeložila LK) dále popisuje běžný den v Summerhillu. Snídaně je mezi 8:15 až 8:45. Žáci i zaměstnanci školy si dojdou pro snídani k okénku a donesou si jí do jídelny. Výuka začíná v 9:30, do této doby musí být ustlané postele. Starší děti si vybírají hodiny u jednotlivých učitelů, které jsou vždy ve stanovený den. Mladší děti zůstávají se svým učitelem. Později odpoledne všichni odchází do pracovních dílen se dřevem nebo do uměleckých dílen. Nikdo s žáků není nucen chodit do hodin. Hodiny trvají do jedné hodiny. Mateřská škola a mladší děti končí již v 12:30. Celá škola obědvá ve dvou skupinách, aby se vešly do jídelny. Odpoledne je volné pro všechny. Každý si dělá, co chce. Někteří hrají hry, poslouchají muziku, jezdí na kole, něco vyrábějí, kreslí a malují. Ve čtyři hodiny se podává čaj a po něm pokračuje výuka. Mladší děti končí výuku v 5:30 a starší v 6:15. V sedm hodin začínají různé aktivity. Mladší děti si čtou, prostřední děti tvoří v umělecké dílně – malují, věnují se linorytu, práci s kůží nebo košíkářství. Hrnčířství, práce se dřevem a kovy jsou zde velmi oblíbená. Pro ruční práce neexistuje žádný rozvrh. Děti vytváří, co chtějí. Jedno z pravidel Summerhillu je, že po desáté večer by mělo být ticho.

A.S. Neill (1995, přeložila LK): „Summerhill je pravděpodobně nejšťastnější škola na světě. Nikdo se neposmívá, zřídka se někomu stýská po domově. Jen výjimečně se objevují rvačky. Málokdy zaslechnu pláč. Je to způsobeno tím, že se děti cítí volně, a ne utlačovaně. Nenávist plodí nenávist. Láska plodí lásku. Láska znamená uznání dítěte a je nutná ve všech školách. Nemůžete být na straně dítěte, když ho trestáte a křičíte na něj. Summerhill je škola, kde děti ví, že jsou respektovány.“

Další myšlenkou, kterou se Neill (1995, přeložila LK) zabývá, je upřímnost dětí. Jednou z pozoruhodných věcí v Summerhillu je upřímnost, která mezi žáky je. Jestliže dítě přijde ke svobodě brzo, není potřeba, aby si prošlo obdobím neupřímnosti a přehrávání. Období dětské lži se objevuje u každého jedince a je spojeno právě ze strachu z trestu. Dětem v Summerhillu to trvá šest měsíců, než se neupřímnosti zbaví. Po tomto také ztrácejí respekt

k tomu, co považují za autoritu. Po roce se začínají rozvíjet přirozeně, jako zdravé děti, které přemýšlí bez nervozity a nenávisti.

7.4.3 Školní setkání

Neill (1995, přeložila LK) popisuje pro školu zásadní setkávání všech. Toto setkávání je zásadní pro chod celé školy. Summerhill je autonomní demokratická škola. Všechno spojené se společenstvím, skupinou, životem, což zahrnuje i tresty ve společenských přestupcích, je vyřešeno hlasováním na **Setkání** v sobotu večer. Každý zaměstnanec školy a každé dítě, bez rozdílu věku, má jeden volební hlas. Autonomie Summerhillu není byrokratická. Každé Setkání má jiného předsedu. A místo zapisovatelky je dobrovolné. Demokracie školy vytváří pravidla a dobrá. Všechna jsou odhlasována na souhrnných setkáních. Úspěch setkání záleží na tom, jestli je předseda slabý nebo silný. Není jednoduché udržet pořádek mezi aktivními energickými dětmi. Předseda má moc pokutovat hluk. Také zaměstnanci mohou vyjádřit svůj názor v diskuzi, měli by však zůstat neutrální.

Ve škole jsou věci, které nemohou spadat pod samosprávný režim. Cílem školy je nic dítěti nevnucovat, ale skutečná praxe je, že svoboda je limitována. Věci jako, kdo bude vařit a co bude vařit, se nemůže rozhodovat na společném hlasování. Noví zaměstnanci jsou jmenováni bez oficiální konzultace s dětmi. Neillova žena Ena plánovala uspořádání v ložnicích, zajišťovala jídelníček, starala se o poštu a platila účty. Sám Neill jmenoval zaměstnance anebo se s nimi loučil, když mu nepřípadali vhodní. On rozhodoval o únikových pravidlech, ona zase o zdravotních pravidlech. Společně vybírali učebnice, kupovali a spravovali nábytek. Nic z těchto věcí nepřichází do samosprávy. Samospráva pro žáky znamená vypořádávat se situacemi, které vznikají z kolektivního života. Mohou říci, co chtějí. Mohou volit co chtějí. Nikdy se neohlížejí na to, jak hlasují zaměstnanci. Členové zaměstnanců mohou často dát věci do pohybu. Dětem se nikdy nepředkládá nic, co nejsou schopni rozumově pochopit.

Funkce samosprávy není jen o stanovování pravidel, ale také o diskutování společenských znaků. Na začátku každého školního roku jsou odhlasována pravidla. Žádné akademické diskuze se na setkáních neobjevují. Děti jsou mimořádně praktické a teorie je nudí. Mají rádi konkrétnost, ne abstrakci. Na setkáních se dost často otevřeně mluví o šikaně. Společenství ve škole je velmi tvrdé k těm, co šikanují, i když se objevuje zřídka.

Na začátku každého roku se zvolí předseda pouze na jedno setkání. Na konci týdne během tribunálu, si společenství volí nástupce. Tento postup se opakuje během celého roku. Kdokoli má důvod k stížnosti, obvinění, návrh, nové pravidlo k předložení, má volnou ruku k vynesení. Žádný viník v Summerhillu nikdy nedal najevo ani náznak odporu či zášti k autoritě komunity. Vcelku jsou pravidla v Summerhillu dodržována. Hlavně asi, protože, jsou děti k sobě navzájem laskavé.

7.4.4 Samospráva

Podle Neilla (1995, přeložila LK) je samospráva v Summerhillu možná právě proto, že je to internátní škola. Ve školách, kam děti dochází jen na výuku, není takováto samospráva nutná. Všechny věci, které se řeší na Setkáních, jsou problémy a otázky ohledně věcí mimo vyučování. Jsou to věci, které vyvstávají z toho, že škola je internátní. Témata každotýdenních setkání jsou porušování večerky, šikana, ježdění na cizím kole, vyhazování jídla, dělání hluku v době ticha.

Loajalita žáků ze Summerhillu k jejich vlastní demokracii je úžasná. Nemají strach ani rozhořčení. V Summerhillu dokázali, že samospráva funguje. Škola, která nemá samosprávu, není pokrokovou školou. Tato škola je jen kompromisem. Škola nemůže mít svobodu, jestliže se děti necítí naprosto svobodní v řízení svého společenského života. Když je někdo šéfem, opravdová svoboda neexistuje. Toto platí více pro vůdce benevolentního než pro vůdce trestajícího. Dětská duše může bojovat proti tvrdému vůdci, ale poddajný vůdce pouze dělá dítě neschopně poddajné a nejisté v jeho skutečných pocitech.

V Summerhillu podle Neilla (1995, přeložila LK) existuje jeden neustálý problém, který nemůže být nikdy vyřešen. Tento problém lze nazvat *jednotlivec vs. společenství*. Není možné obětovat ostatní děti na úkor problému jednoho dítěte. Někdy se bohužel stane, že takové dítě, které si na tento systém nemůže zvyknout a narušuje tím systém ostatních dětí, musí ze školy odejít. Stává se to zřídka, ale stává.

Neill (1995, přeložila LK) zastává názor, že se žáci naučí mnohem více ze společných setkávání než z toho, co nabízí týdenní kurikulum. Je to perfektní pro procvičení si veřejného projevu. Mnoho dětí je schopno se velmi dobře a sebevědomě vyjádřit před ostánými. Mnohdy jsou to i děti, které mají problémy se čtením a psaním.

Díky samosprávě žáci zvládají ukázat zdravý přístup k okolnímu světu. Žáci mohou nadávat na pozemku školy, ale ne v místním kině nebo kavárně. Musí vypadat čistě a upraveně, když se vydají do města. Musí dodržovat pravidlo, že na kole mají být dvě účinné brzdy. Musí se řídit značkami na silnicích. Všechna tato pravidla si žáci v Summerhillu odhlasovala.

7.4.5 Hra a seberegulace

Podle Neilla (1995, přeložila LK) je hra velmi důležitá pro každé dítě. Dětství není dospělost. Dětství je období hraní, žádnému dítěti se hraní neomrzí. V Summerhillu si šestileté děti hrají celý den. Organizované hry zahrnují dovednosti, soutěživost, týmovou spolupráci, ale dětské hry toto často nemívají. Malé děti si většinou hrají na padouchy a zloděje, často při hrách šermují a používají vyrobené zbraně. Chlapci si většinou nehrají s dívkami. Chlapci si hrají na padouchy, na honěnou, staví domky na stromech, kopou díry v zemi. Malé dívky si hrají s panenkami, ale starší si vybírají hry, kde dochází ke kontaktu s ostatními lidmi.

V Summerhillu nemají tělocvičnu nebo jiný uměle vytvořený prostor pro hru či pohyb. Podle Neilla (1995, přeložila LK) to není nutné. Děti mají spoustu prostoru pro pohyb v okolí školy. Hrají vlastní hry, plavou, tancují, jezdí na kole. Nikdo děti nepovzbuzuje k jakékoli hře či pohybu. Děti hrají dobrodružné a fantazijní hry. Děti samy organizují skupinové hry, pokud chtějí. Právě proto se ve školních hodinách a hrát neobjevuje soutěživost.

Nikdo neměl nikdy dost hraní. Každé dítě bylo zrychleně vychováno být dospělým, ještě předtím než dospělosti opravdu dosáhlo. Strach je základem pro nesnášenlivost k dětské hře. Strach rodičů z budoucnosti jejich dětí, zbavuje dítě práva na hru. Když dítě přijde o schopnost hrát si, je tělesně utlumeno a je nebezpečné pro jakékoli další dítě. V Summerhillu si děti hrají celý den, hlavně když svítí slunce. Když dítě přirozeně projde obdobím hry a dostatečně si vyhraje, poté přichází čas, kdy je samo lačné pro další poznávání světa, a to učením.

Dalším pojmem, kterým se Neill (1995, přeložila LK) zabývá je **seberegulace**. Seberegulace s sebou nese víru v lidskou přirozenost. Víru v to, že v člověku není a nikdy nebyl původní hřích. Seberegulace znamená, že správné dítě žije svobodně bez vnější

autority. Dítě se nakrmí, když má hlad. Provede očistu, když chce a potřebuje. Nikdy mu není vynadáno, nikdy není potrestáno. A mělo by být vždy milováno a chráněno. Je to samozřejmě teoretický názor, který musí být regulován společně s všeobecným rozumem. Seberegulace označuje to, co vychází ze sebe samého, ne z vnějšího nutkání. Nikdo nepotřebuje být vzdělán nebo kultivován k vedení dítěte k seberegulaci.

7.4.6 Práce

V Summerhillu jednu dobu panovalo pravidlo, že každé dítě nad dvanáct let a každý zaměstnanec musí strávit dvě hodiny prací na pozemcích školy. Za odpracovanou práci byl vyplácen kupón na šest pencí. I když někdo nepracoval, musel zaplatit šilink (=pět pencí). Je pravda, že toto právo bylo velmi brzo zrušeno. Podle Neilla (1995, přeložila LK) žádné dítě není líné. To, co nazýváme leností, je spíše nedostatek zájmu nebo nějaký zdravotní nedostatek. Zdravé dítě nemůže být nečinné, celé dny něco dělá. Je to pouze o dětském zájmu. V Summerhillu bylo potřeba postavit ošetřovnu a žáci se na stavbě ošetřovny vůbec nechtěli podílet. Jindy si sami postavili přístřešek na kola. Vždy je to o zájmu a o tom, jak se to dětem podá a v jakém jsou aktuálním rozpoložením.

7.4.7 Problémoví žáci

Neill (1995, přeložila LK) má svůj ojedinělý přístup k problémovým dětem. Podle Neilla (1995, přeložila LK) mnoho psychologů zastává názor, že dítě se nerodí ani dobré, ani zlé, ale se sklony k oběma, dobročinnosti i zločinnosti. Neill (1995, přeložila LK) však věří, že v dítěti není pud zločinnosti a ani přirozená tendence k zlobě. Kriminalita se objevuje v dětech jako zvrácená forma lásky. „*If I can't get love, I can get hate*“, (Neill, 1995, s. 47). Každý případ zločinnosti je náznak nedostatku lásky. Zločin je výraz nenávisti. Studium zločinu v dětech se mění ve studium toho, proč je dítě vedeno k nenávisti. Je to jen poraněné ego. Podle Neilla (1995, přeložila LK) je dítě především sobec. Na nikom dalším nezáleží. Když je ego uspokojeno, nazýváme to dobrotou. Když ego strádá, nazýváme to zločinností. Zločin oplácí společnosti to, že společnost selhala v ocenění ega tím, že mu neukázala lásku. Podle Baileyho, (2013, přeložila LK) Neillův přístup k dětem a jejich dobrotě od narození, je přirovnáván k myšlení Jeana-Jacques Rousseauea.

Malí zločinci se domáhají spokojenosti. Podle Neilla (1995, přeložila LK) je právě dětská nespokojenost v rodině a ve škole je základem, který způsobuje nespolečenost. Spokojenost, kterou by měly mít v dětství, a neměly, dává prostor pro falešný pocit spokojenosti v ničení, krádežích a bití lidí. To, co mělo být radostí, se stalo frustrací. Neill (1995, přeložila LK) si myslí, že náprava pro mladistvou delikvenci, je pocit spokojenosti v dětství. Proto by se všichni lidé, kteří se snaží snížit zločinnost mládeže, měli soustředit na počátky, špatné počátky plné trestů, strachu a nedostatku lásky. Pro Summerhill to nebyla jen teorie. V počátcích měli mnoho problémových dětí, a i přesto tito žáci odešli do světa jako rovní lidé. Jednoduše proto, že byli milováni a svoboda je udělala šťastnými. „Hate and punishment never cured anything, only love can cure“, (Neill, 1995, s. 48).

7.4.8 Další specifika Summerhillu

Ze začátku Neill (1995, přeložila LK) neučil, ale pouze vedl soukromé hodiny. Většina dětí potřebovala psychologický dohled. Soukromé hodiny byly takovou terapií pro ty, co ji potřebovaly. Soukromé hodiny také pomáhaly novým příchozím rychleji se adaptovat. Tyto hodiny byly přínosné i pro děti, kterým se stýskalo, nebo měly nějaké rodinné potíže. Nejvíce bylo třeba těchto hodin pro problémové děti, některé však v rámci svobody odmítly přijít. Jejich problém se i tak zlepšil po několika letech v Summerhillu.

V Summerhillu děti nebyly nikdy moc nemocné. Neill (1995, přeložila LK) tvrdí, že je to tím, že je to spokojeností, kterou jim škola dává. Škola samozřejmě dbá na vyváženou stravu. Děti mají na výběr vždy ze dvou jídel. Žáci mají přísun čerstvé zeleniny a celozrnného chleba. Neillova žena Ena se starala o nemocné děti. Pokud nezabírala její léčba, volala lékaře. Je přirozené, že škola plní přání rodičům ohledně nemocí a léčby jejich dětí. Ve škole byly děti, které se léčily pomocí homeopatie, přírodní léčby, klasických léčiv a injekcí. I ve škole lečí podle toho, jak jsou zvyklé z rodiny. Na zdravotní záležitosti se samospráva nevztahuje, Neill a jeho žena mají tu autoritu.

Summerhill v době svého vzniku a dlouhá léta potom, byl terčem otázek ohledně sexu, vzhledem k tomu, že škola je smíšená. Neill (1995, přeložila LK) není v otázkách sexu zastáncem tabuizování tohoto tématu, proto je škola ke všem sexuálním tématům otevřená. I přes veškerou svobodu, kterou žáci mají, nejsou známy případy komplikací vzniklé sexuálním životem ve školních letech. Neill i přes svobodu danou žákům uměl vysvětlit, co by

to pro školu znamenalo, kdyby žáci svobodu v tomto směru nebrali zodpovědně. Neill (1995, přeložila LK) vždy ve škole podporoval divadlo. Sám psal divadelní hry na oslavy školy. Neill (1995, přeložila LK) považuje hraní jako součást vzdělávání. Žáci se skrze drama mohou spoustu naučit. Stejně tak jako divadlo, podporuje škola hudbu. Divadlo i hudba se ve škole objevuje ve formě volnočasových aktivit a je velmi oblíbená. Ředitel A. S. Neill (1995, přeložila LK) sám sebe za učitele nepovažoval. A. S. Neill má svá specifika v tom, že se během svého života nesoustředil na předměty, vyučování a metody výuky jako takové. Neill vytvořil svým žákům takové svobodné prostředí, kde mají tu volnost se vzdělávat podle sebe. Tím tedy zajistil, že předměty, vyučování a metody jako takové nejsou důležité.

7.4.9 Summerhill dnes

Škola v současnosti patří Neillově dceři Zoe Readhead a jejímu manželovi Tonymu. V březnu 2000 za pomoci OfSTED (Office for Standards in Education) škola vyhrála boj s DfEE (Department for Education and Employment). Toto oddělení se několik let snažilo o zavření školy kvůli nevyhovující filozofii. Zpráva, kterou podal OfSTED, vyvolala vlnu nevole a boje proti zavření školy. Tento boj se objevil ve všech médiích. V roce 1999 Summerhill hostil mezinárodní konferenci „The Free Child“, která se zabývala záležitostmi alternativních škol a to jak přispívají ke státnímu vzdělávacímu systému. OfSTED provedl inspekce v Summerhillu a na základě toho vypracoval zprávu, která za pomoci a podpory rodičů a s dětmi způsobila, že Summerhill je dnes legálně chráněnou školou. Summerhill má unikátní postup při školních inspekcích, který zahrnuje názor dětí. Summerhill je jediná škola, která má přímý vstup k inspekcím skrze legálně vybrané experty. V roce 2002 školu poprvé navštívili inspektoři speciálně vedení a shrnující dopis byl pozitivní. (in www.summerhillschool.co.uk, přeložila LK) Summerhill se stále nachází ve Velké Británii a na základě jeho filozofie se po celém světě rozšiřují demokratické školy.

8 TE WHĀRIKI – NOVÝ ZÉLAND

8.1 Národní kurikulum Nového Zélandu

Kurikulum Nového Zélandu (The New Zealand Curriculum, 2007, přeložila LK) je oficiální vládní prohlášení o studiu v anglických školách (English-medium schools) pro děti ve věku 5 – 13 let na Novém Zélandu. Hlavní funkcí kurikula je soubor pokynů pro učení žáků a poskytuje rady školám při tvorbě školních kurikul. Na Novém Zélandu existuje paralelní kurikulumní dokument, který je pro maorské školy pro děti stejného věku. Ačkoli oba tyto dokumenty vznikly z jiných úhlů pohledu, vize obou dokumentů jsou podobné v základních věcech. Vidina mládeže rozvíjející kompetence potřebné pro studium, práci a celoživotní vzdělávání tak, aby si uvědomili své potenciály. Dohromady oba dokumenty pomáhají

Obrázek 3 - Logo kurikula NZ

školám poskytnout efekt na spolupráci, která je jádrem základního národního dokumentu (*Treaty of Waitangi*).

Kurikulum Nového Zélandu se soustředí na všechny státní anglické školy (i integrované školy) a na všechny studenty v těchto školách, bez ohledu na pohlaví, sexuální orientaci, etnikum, víru, handicap, sociální či kulturní prostředí nebo zeměpisné polohy.

Národní kurikulum Nového Zélandu je založeno na hodnotách, klíčových kompetencích, studijních oblastech a principech, na jejichž základě je plněna vize celého kurikula. Dále kurikulum funguje za předpokladu, že jsou správně stanovené cíle a rámec, pedagogika je efektivní a škola na základě národního kurikula vytváří kurikulum školní.

Kurikulum Nového Zélandu bylo vytvořeno na základě národních vzdělávacích cílů, základních politických kurikulumních prohlášení, národních kurikulumních prohlášení a národních správních směrnic. Bylo ustanoveno zákonem o vzdělávání v roce 1989.



Tabulka 4 - Kurikulum NZ

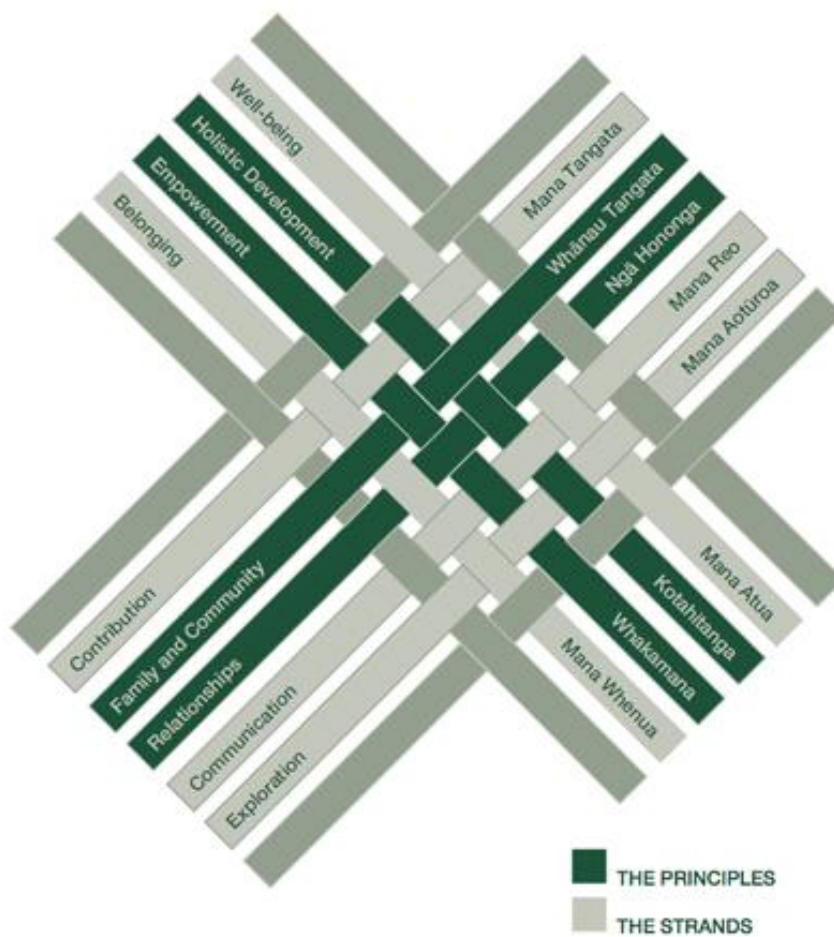
Kurikulum Nového Zélandu				
Vize Mladí lidé, kteří budou sebevědomí, propojení, aktivně zapojeni a celoživotně se vzdělávající.				
<p>Hodnoty Vynikání</p> <p>Inovace, dotazování a zvědavost</p> <p>Rozmanitost</p> <p>Spravedlnost Sounáležitost a zapojení se</p> <p>Ekologická udržitelnost</p> <p>Čestnost</p> <p>Respekt</p>	<p>Klíčové kompetence Uvažování</p> <p>Použití jazyka, symbolů a písma</p> <p>Sebekontrola</p> <p>Sounáležitost s ostatními</p> <p>Účastnit se a přispívat</p>	<p>Studijní oblasti Anglický jazyk</p>	Cíle a rámec	
		<p>Umění</p> <p>Zdravotní a tělesná výchova</p> <p>Cizí jazyky</p> <p>Matematika a statistika</p>		Efektivní pedagogika
		<p>Věda</p> <p>Sociální vědy</p> <p>Technika</p> <p>Oficiální jazyky</p>	Školní kurikulum	
		<p>Výsledky Cíle</p>		
		Principy Velká očekávání, Treaty of Waitangi, kulturní rozmanitost, začlenění, učení k učení, společenské zapojení, soudržnost a zaměření na budoucnost.		

8.2 Myšlenky Te Whāriki

Podle Leeové et al. (2013) je Te Whāriki národní kurikulum pro předškolní vzdělávání pro děti ve věku od narození do čtyř let. Školní docházku začínají děti ve věku pěti let. Klíčové aspekty tohoto kurikula jsou kontextuální, kulturní a historické základy vzniku. Principy, pedagogika a praxe předškolního vzdělávání vytváří základ pro vývoj. Tyto aspekty by mohli být účelné i jinde, například v primárních školách. Te Whāriki je bilingvní škola dvou kultur. Podle Haasové (in Lee *et al.* 2013, s. 15) existuje souvislost mezi pohledem na dětské schopnosti skrze porozumění a vědění o jejich rodinách. Právě přítomnost dvou kultur v Te Whāriki podporuje a povzbuzuje účast rodin v systému vzdělávání. Vzhledem ke kulturní různorodosti Te Whāriki, je účast rodiny a komunity velmi důležitá.

Te Whāriki je bilingvní kurikulum založené na dvou kulturách. A to na maorské kultuře, domorodé obyvatelstvo Nového Zélandu a anglicky mluvící obyvatele Nového Zélandu. Celé kurikulum je založeno na čtyřech principech, které popisují sociálně kulturní pohled na učení jako oprávnění, souvislost, propojenost a holistický pohled. Součástí kurikula je také environmentální výchova. Environmentální výchova také podporuje povědomí o prostředí, ze kterých komunity, rodiny a děti pocházejí a utváří jejich individualitu. Leeové, et al. (2013) popisuje, co whāriki znamená. Whāriki v maorštině znamená tkaná rohožka na podlahu. Kurikulum Te Whāriki představuje rohožka utkaná z principů, vlákn s cíli, které představují jiný program, filozofii, strukturu a prostředí Te Whāriki přístupu.

Obrázek 4 - Te Whāriki (tkaná rohožka)



Tabulka 5 - Rámec Te Whāriki

Rámec Te Whāriki				
Čtyři principy				
<p>Vztahy</p> <p>Relationships</p> <p>Děti se učí skrze vstřícné a vzájemné vztahy.</p>	<p>Holistický vývoj</p> <p>Holistic development</p> <p>Předškolní kurikulum vzdělávání odráží holistický cestu učení a růstu.</p>	<p>Rodina a společenství</p> <p>Family and community</p> <p>Širší svět rodiny a společnosti je nedílnou součástí kurikula předškolního vzdělávání.</p>	<p>Oprávnění</p> <p>Empowerment</p> <p>Kurikulum předškolního vzdělávání dítě opravňuje k růstu a učení se.</p>	
Oblasti, o které je usilováno s cíli				
<p>Duševní pohoda</p> <p>Well-being</p> <p>Děti zažijí prostředí, ve kterém:</p> <ul style="list-style-type: none"> • je podporováno zdraví • je pečováno o emocionální pohodu • jsou v bezpečí před ublížením 	<p>Sounáležitost</p> <p>Belonging</p> <p>Děti a rodiny zažijí prostředí, ve kterém:</p> <ul style="list-style-type: none"> • se souvislosti rodiny a širšího světa potvrzují a rozšiřují • znají své místo • se cítí pohodlně v rutinách, zvycích a pravidelných událostech • znají limity a hranice přijatelného chování 	<p>Přispívání</p> <p>Contribution</p> <p>Děti zažijí prostředí, ve kterém:</p> <ul style="list-style-type: none"> • jsou spravedlivé možnosti pro učení bez ohledu na pohlaví, schopnosti, věk, etnickou příslušnost nebo prostředí • jsou brány jako individuality • jsou podporováni učit se společně 	<p>Komunikace</p> <p>Communication</p> <p>Děti zažijí prostředí, ve kterém:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvíjejí dovednosti neverbální komunikace • rozvíjejí verbální komunikaci • setkávají s příběhy a symboly vlastní i dalších kultur • objevují a rozvíjí různé způsoby, jak být kreativní a výrazný 	<p>Zkoumání</p> <p>Exploration</p> <p>Děti zažijí prostředí, ve kterém:</p> <ul style="list-style-type: none"> • je jejich hra ceněna jako významný nástroj pro učení, důležitost spontánní hry • získávají jistotu a kontrolu nad svým tělem • se učí strategie pro aktivní zkoumání, myšlení a odůvodňování • si vytvářejí teorie, aby jim dával smysl přírodní, sociální, fyzický a materiální svět

8.2.1 Kulturní identita a jazyk

Soutarová (2013, přeložila LK) uvádí, že znak bilingvní a dvojí kultura školy Te Whāriki, dává porozumět celkově základním komponentům tohoto přístupu. Je potřeba pochopit části maorské historie, jazyka, přístupu světa a jednotlivé příběhy maorské kultury. Pro pochopení maorské kultury je potřeba se hlouběji ponořit do kmenových tradic a maorské identity v současném kontextu. Mnoho zvyků a pravidel chování vychází právě z maorských příběhů a vypravování.

Základní jednotkou maorského společenství je rodina. Tato rodina se skládá ze tří generací (Walker, 2004, in Soutar, 2013, s. 30 přeložila LK). O děti se nestarají jen jejich rodiče, ale i prarodiče či teta a strýc. Tato výchova podporuje vzájemnou závislost více, než nezávislost. Děti to učí zůstat propojeni s tím, kdo jsou a odkud pocházejí.

8.2.2 Historie a vznik Te Whāriki

První Evropan se vylodil na březích Nového Zélandu v roce 1642. Od tohoto roku se k pobřeží Nového Zélandu vydávalo více lodí z Evropy a začali tuto nově objevenou zemi osidlovat. Dosud tu žilo jen domorodé maorské obyvatelstvo. Jak se počty Evropanů zvyšovaly, tak zanikala původní maorská kultura a jazyk. Maorskou kulturu a jazyk udržovali již pouze starší z původních obyvatel, a tím s vymíráním také zanikala maorská kultura. Podle Soutarové (2013, přeložila LK) se maorské ženy a muži rozhodli tuto situaci řešit a nenechat maorskou kulturu zaniknout. Proto opět začali šířit jazyk i kulturu. V roce 1982 vznikla první Te Kōhanga Reo – hnízdo jazyka. Te Kōhanga Reo byla založena jako centrální správní systém. Původně měla fungovat pouze pro záchranu maorštiny a maorské kultury. Později se stala centrem pro vzdělávání předškolních dětí. Podle Glazzarda (2010) jsou za zakladatelky považovány Margaret Carr a Helen May.

Z maorského hlediska by i lidé, kteří se objevili na Novém Zélandu až po roce 1840, měli ctít a chránit maorskou kulturu i jazyk. A toto je obsaženo právě v dohodě o Waitangi (Treaty of Waitangi). Soutarová (2013, přeložila LK) tvrdí, že Te Whāriki není pouze legislativním dokumentem pro ochranu maorské kultury a jazyka, ale také uznávaným dokumentem koncilu učitelů Nového Zélandu.

8.3 Čtyři principy Te Whāriki

8.3.1 První princip: Vztahy

Podle autorky Leeové et al. (2013) je tento princip založen na propracovanosti toho, že se dítě učí skrze vstřícné a vzájemné vztahy s lidmi, místy a věcmi. Dispozice k učení, se vyvíjejí za předpokladu, že jsou děti ponořeny v prostředí, které zajišťuje několik základních hledisek. A těmi hledisky jsou duševní pohoda, víra, pocit sounáležitosti, cílevědomé aktivity, podílení se, spolupráce, komunikace, zastoupení, poznávání a vedená účast (Te Whāriki, s. 44).

Vztahy a vztahová pedagogika (relations pedagogy) tvoří základ tohoto principu. A to hlavně důležitost nepřetržitého sdíleného myšlení s druhými lidmi. Jazyk, jazykový obor a metoda rozhovoru, je centrálním zájmem ve světě vzdělávání. Diskuze nás nutí přemýšlet dříve, než začneme něco tvořit či psát, a tím je tvořena naše moudrost.

Leeová et al. (2013) dále uvádí důležitost propojení procesu vyučování ze strany učitele a učení se ze strany žáka. Tyto dva procesy by měly být propojeny tak, aby vytvářely větší propojenost s reálným životem. Tato propojenost je vyjádřena symbolem mušle. Obě části mušle jsou k sobě připojeny. Tento symbol názorně ukazuje vzájemný vztah mezi nápaditým učitelem a stejně tak nápaditým žákem v kulturním kontextu v napůl maorských a anglických třídách (Simpsons and Williams, 2011, in Leeová et al., 2013).

Potřebu mezilidských vztahů také vystihuje věta:

V maorském jazyce

E tu kahikatea

He whakapae ururoa

Awhi mai, awhi atu,

Tatou tatou e

V anglickém jazyce

Stand like the kahikatea (tree),

stand against the storm,

together, united, we will survive.

(Melbourne 2009, in Leeová et al. 2013)

Spojitosť s nějakým místem je také důležitá pro tento princip. Pocit toho, že dítě někam patří, k nějakému místu. Whitty (2009, in Leeová et al. 2013) pracuje s teorií o pedagogice místa, jako být zdejší a zúčastněný.

Další důležitý vztah pro děti ale i pro dospělé, je vztah k věcem. Je přirozené, že si děti v předškolním vzdělávání hrají s objekty. Stejně tak dospělí si hrají nebo využívají věci, například jako prostředek pro meditaci. K jakémusi vybytí energie nebo naopak k načerpání energie. Existují i doložené příběhy objektů, které vystihují přímo vztahy ve společnostech. Pahl a Rowsell (2010, in Lee et al., 2013) se zmiňují o roli předmětů pro vyprávění příběhů, symbolizování a představování důležitých vztahů a událostí.

Předměty v předškolním vzdělávání poskytují podporu pro dramatickou výchovu a přijímání nové identity. Kostky, nářadí na pískoviště, knihy, příroda jako taková. Příroda jako prostředí pro hru. Potřeby k malování. Počítače a psací potřeby. Všechny tyto věci dětem umožňují symbolizovat, představovat, řešit problémy, vypátrat, hrát si a učit se.

Hmotné předměty překračují hranice, propojují domov a centrum předškolního vzdělávání. Jsou to fotografie, jídlo, jejich výtvarné výtvořy a příběhy, které k nim patří.

Národní kurikulum Nového Zélandu používá tyto materiály a věci jako formu hodnocení. Vytváří pomocí nich portfolia.

8.3.2 Druhý princip: Holistický vývoj

Druhým principem a základem je holistický vývoj. Podle Leeové et al. (2013) kurikulum předškolního vzdělávání odráží holistický způsob toho, jak se děti učí a vyrůstají. Holistický přístup je podložen proplétající se integritou poznávacích, sociálních, kulturních, psychických, emocionálních a duševních dimenzí lidského vývoje. Te Whāriki popisuje způsob, při kterém se tato úzká spojitost objevuje.

Učení se a vývoj je propojen skrz:

- úkoly, aktivity a kontext, který dává smysl dítěti a obsahuje procvičování a aktivity, které jsou ne vždy spojeny se slovem kurikulum. Jsou to aktivity jako denní režim, čas jídla a organizace dětských strategií
- příležitosti k otevřenému bádání a hře

- pevné a laskavé vztahy, které vše propojují
- uznání duševní stránky dětských životů v kulturně, sociálně a individuálně vhodným způsobem
- uznání důležitosti a přínosu předchozích generací do dětské představy o sobě

Druhý princip týkající se holistického vývoje dále nabízí hrubý popis čtyř stránek reflexe kutikulárního vývoje a realizace. Jsou to tyto čtyři stránky: obraz dítěte, představa dobré společnosti, inkluzivního cvičení a oceňovaných výsledků.

Obraz dítěte jako rodinného příslušníka, žáka a občana. Podle Mitchell (2010, Lee et al., 2013) je dítě pojímáno jako rodinný příslušník, jako soukromá zodpovědnost pro rodiče. Dítě jako žák, součást společenství spolužáků. Zdůrazňuje to prostředí vzdělání, zaměřené na dítě a začleňuje rodinné přispívání v ohledu na učení se a pocitu pohody dítěte. Dítě v pozici občana neboli dítě jako člen sociální skupiny a širší skupiny. Smyslem je podpora vzkvétající společnosti.

Představa dobré společnosti pro Te Whāriki znamená měnící se roli rodiny, rostoucí kulturní rozmanitost a rychle se měnící společnost. V Te Whāriki (2013) lze najít, že kurikulum předškolního vzdělávání podporuje kulturní identitu všech dětí, potvrzuje a oslavuje kulturní rozdílnosti a usiluje o pomoc dítěti v získávání pozitivního podvědomí o vlastní kultuře a kultuře jiných. Nový Zéland je součástí revoluce v komunikaci, technologiích, práci a odpočinku.

Stránka inkluzivního cvičení podle Dunnové (2002, in Lee et al., 2013) spočívá v cestě kupředu prostřednictvím důslednosti v sociokulturní teorii a včlenění dovedností a zájmu. A tím je hodnocení pomocí vyprávění (narrative assessment/learning stories).

Dunnová (2002, in Lee et al., 2013) nabízí několik výhod:

- údaje jsou sbírány v přirozeném kontextu
- prostředí, ve kterém se učení vyskytuje, je popsáno, včetně rolí vrstevníků a pečovatelek
- program je odvozen z učení se pomocí příběhů a může pracovat s dětskou silou a přesně zjišťují, kde dítě začíná mít obtíže

Poslední stránkou tohoto principu jsou oceňované výsledky. Výsledky kurikula jsou znalosti, dovednosti, a postoje. Seznam těchto výsledků je spíše naznačující než definující.

Prostředí předškolní vzdělávání vyvíjí vlastní důraz a priority. V předškolním vzdělávání je holistické, aktivní učení se a celkový průběh zdůrazněn. Vědomosti, dovednosti a postoje jsou pevně propojeny. Tyto tři aspekty jsou propojeny k formě pracovní aktivity dítěte a pomáhají rozvíjet dispozice, které podporují učení.

8.3.3 Třetí princip: Oprávnění

Třetí princip, oprávnění, má smysl v oprávnění a posílení. Všechna vlákna kurikula začínají u pramene. Jsou to tato vlákna: duševní pohoda, pocit patřit někam, objevování, komunikace a přispívání. Všechna tato vlákna jsou vyjádřena jako jednotlivé oblasti či domény. A to doména duševna, země či místa, jazyka, světla světa, přírody a lidí. Duševní pohoda pro tuto dimenzi nepředstavuje nutně jen duševní dimenzi, ale spíše bohům, zbožnosti nebo náboženskému světu. Kurikulum předškolního vzdělávání dovoluje dítěti učit se a růst.

Princip je propojen s představou zprostředkování a totožnosti. Někdy je označován jako seberegulace, ale toto označení je spíše psychologické a více individuální než oprávnění. Představa zprostředkování se vztahuje ke kontextu. Děti jsou umístěny do představ zprostředkování v určitém kontextu. A začínají poznávat a vytvářet tyto možnosti v jiných místech. To znamená, že přebírají vedení a berou na sebe zodpovědnost. Odehrává se to speciálně ve třídách nebo skupinách předškolního vzdělávání, kde mají žáci možnost pracovat na vlastních projektech a vybírat si vlastní aktivity. Velmi často pracují, hrají si a komunikují v rámci celého kolektivu. Různá prostředí zasáhnou odlišnou rovnováhu. Kolektivní a reciproční vize naznačuje, že i když si děti vytváří svůj program samy, dříve nebo později začnou pokukovat po aktivitách ostatních.

Toto jsou čtyři aspekty vzdělávacího návrhu, který dětem umožňuje spouštět plánování učení:

- příležitosti pracovat ve spolupráci s ostatními
- dostupnost prostoru, času a materiálního zázemí, které umožňuje složité scénáře hry
- vztahy s učiteli, kteří se snaží poznávat děti s jejich rodinami
- učitelé, kteří nahlíží na dítě jako na jedince schopného učit se zodpovědně

Podle tohoto pohledu, kreativní život je rozhodující. Ale to, co je rozhodující, je odhodlání, které je hnací silou napříč časem. Urputné rozhodnutí uspět, dát smysl světu, použití

jakéhokoli úmyslu k rozluštění záhady vesmíru. Důležité je všimnout si zájmu, když se sám ukáže, starat se o něj a poskytnout příležitosti tak, aby tento zájem přerostl v kreativní život (Carrová a Leeová, 2012, in Te Whariki, 2013).

8.3.4 Čtvrtý princip: Rodina a komunita

Podle Te Whāriki živobytí a pohoda nemůže být utkaná pouze jedním z vláken. Jedině když všechna vlákna pracují společně a celé společenství také, Te Whāriki je úplné.

Posledním principem Te Whāriki je princip rodiny a komunity. Širší svět rodiny a společenství je ucelenou součástí kurikula předškolního vzdělávání. Toto se týká citlivých a vzájemných vztahů s rozšiřujícími se komunitami. Domov a další společenství, ke kterým rodina patří. Je to rodina, národnost, práce a příslušnost k církvi.

Nový Zéland je domovem maorštiny a maorské kultury. Kurikulum předškolního vzdělávání by mělo podporovat jazyk i kulturu. Tím, že je bude zviditelňovat a prosazovat hodnotu pro děti ze všech kulturních zázemí. Dospělí, kteří pracují s dětmi, by měli názorně předvádět porozumění různým rodinám a význam rodiny. A měli by také respektovat ambice rodičů a rodin.

Považovat za důležité hodnoty rodiny, kultury, znalostí a společenství dítěte reflektuje, jak podporující tato myšlenka je. Podporovat a zvyšovat učení se dětí a pohodu. Právě proto Te Whāriki vytvořilo systém, ve kterém je důležité sdělování příběhů z domova. Dalším aspektem, který propojuje rodinu, jsou pozdravy. Dětem je nabídnuta příležitost sdílet pozdravy a tím představovat sebe a jejich rodiny.

Různé kultury mají odlišné způsoby výchovy, víry a tradic. A mohou mít jinak postavené hodnoty ve vědomostech, dovednostech a postojích. Kulturně vhodné formy komunikace by měli být podporované. A v předškolním vzdělávání by měli být povzbuzovány rodinou, širší rodinou a staršími ze společenství.

Rodiny v předškolním vzdělávání mohou zastupovat širokou škálu jazyků a kultur. Rodiny rozvíjejí trvalé uspořádání a vytváří základ. Rodičovské ambice jsou identifikovány jako ovlivňující faktory ve výsledcích dětí ve škole.

Širší společenství je součástí dětského hřiště či oblíbeného místa. Divoká příroda, zoologické zahrady, muzea a galerie.

Kurikulární dokument udává učební hodnoty a cíle, které jsou zapsané a mohou být kdykoli znovu zpracované po společném projednání. Stejně tak to je i s hodnocením v dokumentu.

8.4 Tkaní: Dokumentace, hodnocení a plánování

Tkaní principů kurikula skrz pět vláken výsledků, je popsán třemi způsoby:

- cíle, které jsou popsány prostředím vyučování a učením se
- dokumentací a hodnocením
- plánováním

Cíle zdůrazňují účast. Každý cíl začíná frází: „Děti prožívají prostředí, kde ...“ nebo „Děti a rodiče prožívají prostředí, kde ...“. Hodnocení může zakázat a oslabit nebo podpořit a posílit kurikulum. Te Whāriki přístup zahrnuje hodnocení, které zesiluje příležitosti dětí učit se. Výzkum a zdroje vyvíjí hodnocení přímo na učení a jsou doprovázeny kurikulem. Hodnocení probíhá formou psaných příběhů pro učení ve známém kontextu a uznávají celkovou podstatu učení. Příběhy se staly pevně vrytými v kultuře předškolního vzdělávání. A tak bylo potřeba začít plánovat výuku úplně jinak. Kurikulum se dostalo k těmto efektivním způsobům plánování. Je to pozorování, rozpoznávání, reagování, zaznamenávání a znovu prohlédnutí.

8.5 Učitelé jako badatelé

Realizace Te Whāriki byla podporována vládními financemi na podporu odborných vzdělávacích programů po dobu deseti let. Výzkum učitelů ohledně Te Whāriki, předškolního vzdělávání, a témat týkajících se vzdělávání byl podporován mezi lety 2003 a 2007 pomocí akčního výzkumu (Centre of Innovation programme). Zdroje předškolního vzdělávání k jeho hodnocení, byly vydány ministerstvem školství. Byly podpořeny odborným vzděláváním po dobu 5 let. Poskytovaly hloubku, odborné vzdělávací možnosti napříč národem.

Te Whāriki přístup umožňuje rámec pro odborné vzdělávání a programy akčních výzkumů, které propojují principy Te Whāriki k programu pro dospělé a to takto:

- **Holismus** – Učitelovo nadšení je rozvíjeno v prostředí, které bere v úvahu holistickou podstatu učení.
- **Vztahy** – Srdcem všech plánů pro děti i učitele je pedagogika vztahů.
- **Oprávnění** – Positivita povzbuzuje každého účastníka být v aktivní roli ve vlastním učení a výzkumu, k vlastním otázkám a řešením. Kladným přispěním přístupu, který podporuje učení, je zásoba schopností a povaha dospělých stejně tak jako dětí.
- **Společnost** – Odborný učitel je ten, který podporuje dítě, rodinu a jasně vyjadřuje stanoviska a teoretické myšlenky vzdělávání, a stejně tak má silný smysl pro účast ve společnosti a rozumnou pedagogickou praxi.

Sdílené a rozptýlené vedení je důležitým klíčem k vytvoření silné a vlivné komunity, kde mají všichni učitelé sílu dělat věci odlišně. Semináře, které začaly s myšlenkou učitelů jako výzkumníků, poskytují učitelům příležitost:

- mít svůj názor
- stát se odporným představitelem vzdělávání ve vlastním prostředí
- sdílet vlastní práci a praxi
- reflektovat profesionální cestu vzděláváním

8.6 Školy Te Whāriki

Tyto školy lze najít pouze na Novém Zélandě. Je to vzhledem ke jejich propojenosti s maorskou kulturou jako základem pro vznik školy a prostředí, ve kterém škola vznikla. Tato škola má své místo v této diplomové práci, protože je unikátní svým bilingvním kurikulem a také díky principům, které jsou inspirující nejen pro bilingvní programy jinde ve světě či České republice

9 REGGIO EMILIA - ITÁLIE

9.1 Kurikulum Itálie

Školní vzdělávací systém v Itálii je organizován principem subsidiarity a samosprávou škol. Stát má výhradní způsobilost k obecným záležitostem ve vzdělávání, minimum norem musí být garantováno v celé zemi a základní principy by měly být plněny jednotlivými regiony a jejich způsobilostmi. Jednotlivé regiony sdílí své kompetence ohledně otázek vzdělávání se státem. Mají také výhradní pravomoc na profesní vzdělávání a přípravu. Školy jsou autonomní didakticky, organizačně, na základě zkoumání a činnostech vývoje.

Vzdělávací systém je uspořádán takto:

- **Pre-primární školy** (od 3 do 6 let)
- **První cyklus vzdělávání** (trvajících 8 let)
 - **Primární vzdělávání** (trvajících 5 let, pro děti od 6 do 11 let)
 - **Nižší sekundární vzdělávání** (trvajících 3 roky, pro děti od 11 do 14 let)
- **Druhý cyklus vzdělávání** (nabízí dvě různé varianty)
- **Státní vyšší sekundární školy** (trvajících 5 let, pro studenty od 14 do 19 let)

Jsou to střední školy, technické školy a profesní instituce

- **Odborné kurzy výcviku** (trvajících 3 nebo 4 roky)

Pro studenty, kteří dokončili první cyklus vzdělávání. Tyto kurzy jsou zprostředkovány regiony.

- **Vyšší vzdělávání**

Nabízí kvalifikace a diplomy z profesních kurzů, vyšší technické vzdělávání a výcvik. Zajištěny regiony.

- **Vysoké vzdělávání/Univerzity, vyšší umělecké a hudební vzdělávání**

Vyšší vzdělávání je zajištěno třemi úrovněmi podle Boloňské struktury.

Vzdělávání je povinné po dobu deseti let, od 6 do 16 let. Je zajištěno osmiletým prvním cyklem vzdělávání a dvěma prvními roky druhého cyklu vzdělávání. Po skončení prvního

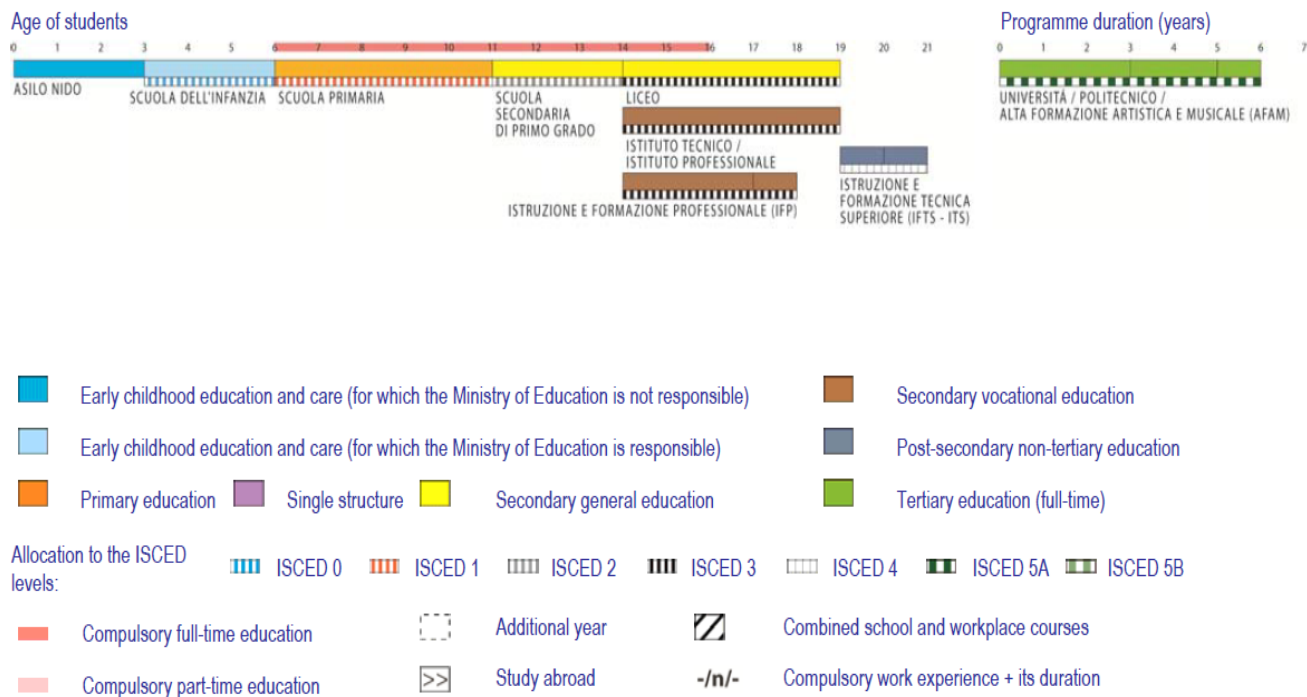
cyklu vzdělávání, jsou poslední dva roky povinné. A mohou být splněny vyšším sekundárním vzděláváním nebo třemi lety profesního vzdělávání či výcvikem.

Existuje k tomu právo/povinnost vzdělávání či výcviku minimálně 12 let ve vzdělávacím systému nebo získání tříleté profesní kvalifikace do 18 let. Patnáctiletí také mohou svůj poslední rok povinného vzdělávání strávit jako uční řemesla. Je pro to potřeba povolení regionu, ministerstva práce a ministerstva školství.

Povinné vzdělávání se vztahuje k zápisu a docházce. Povinná školní docházka může být zajištěna státní školou, domácím vzděláváním nebo soukromou školou.

Obrázek 5 - Školský vzdělávací systém Itálie

STRUCTURE OF THE ITALIAN EDUCATION SYSTEM



9.2 Reggio Emilia

Autorky Thorntonová a Bruntonová (2014) uvádí předškolní, kojenecká a batolecí centra Reggio Emilia v severní Itálii jako světově nejkvalitnější, na dítě zaměřená zařízení předškolního vzdělávání. K porozumění Reggio Emilia je důležité pochopit, že to není systém ani metoda. Reggio Emilia je dlouhotrvající vzdělávací výzkumný projekt. Tento projekt zahrnuje neustálou reflexi pedagogů v praktických zkušenostech v procesu vzdělávání předškolních dětí. V Reggio Emilia teorie pramení z praxe, praxe určuje vzdělávací teorii. Pedagogové Reggio Emilia rádi sdílejí své zkušenosti a porozumění během práce s dětmi tohoto předškolního věku.

9.2.1 Klíčové hodnoty Reggio Emilia

Vysoce kvalitní zkušenosti Reggio Emilia jsou postaveny na několika klíčových hodnotách, které byly vytvořeny během mnoha let k reflektování společenství, které jsou důležité pro děti a jejich rodiny:

- mocný pohled na silné, sebevědomé a schopné dítě;
- vztahy, kde děti, učitelé a rodiče jsou stejně důležití;
- dětská kreativita – zdůrazňuje důležitost prostředí, které podporuje dětský vývoj, hru a učení;
- porozumění dětskému učení, individuálně nebo ve skupinách – pomocí dlouhotrvajících projektů a reflektivních praxí

9.2.2 Historie

Podle Thorntonové a Bruntonové (2014) Reggio přístup předškolního vzdělávání vznikl v malém městečku Reggio Emilia v severní Itálii, které považuje za důležité služby dětem a rodinám. Město Reggio Emilia je prosperující město s dlouhou tradicí bankovníctví, obchodu a výrobního průmyslu, jehož historie sahá až do doby románské. Je obklopeno mnoha vesnicemi, které zahrnují malé farmy a drobná hospodářství. Město je v oblasti, kde společenská odpovědnost vždy hrála důležitou roli a od všech je očekáváno, že budou součástí života místního společenství. První mateřská škola byla založena v roce 1945 na konci druhé světové války. Tato část Itálie byla zničena a mnoho mladých mužů bylo zabito. Malá vesnička Villa Cella, předměstí Reggio Emilia, využila malé množství peněz, které získala

z prodeje tanku, několika koní a starého vozu k novému začátku. Rozhodli se, že začnou se stavbou mateřské školy. Byl to způsob, jak dát dětem lepší budoucnost. Tím, že postaví novou školu, kde budou děti brány vážně.

V šedesátých letech 20. století, místní rada či městský úřad Reggio Emilia převzal zodpovědnost za rozvíjející se a fungující síť předškolních center vzdělávání pro děti ve věku 3 až 6 let. V roce 1970 se centra rozšířily o kojenecká a batolící centra pro děti ve věku 3 měsíců až 3 let. Byla to reakce na potřebu matek s malými dětmi, které se potřebovaly vrátit do práce. S rokem 1991 přišla zpráva amerického časopisu *Newsweek* o jedné z mateřských škol jako o nejlepší mateřské škole na světě. Toto přivedlo mnoho zájmu k Reggio přístupu po celém světě. V roce 1994 byla založena organizace *Reggio Children*, aby řídila tak velký zájem a organizovala mezinárodní studijní cesty.

9.2.3 Vlivy

Hlavní postavou, která stála za vznikem Reggio přístupu, je Loris Malaguzzi. V roce 1945 byl Loris Malaguzzi učitel primární školy ve městě Reggio Emilia. Podle Hallové (2014) Loris Malaguzzi nejdříve pracoval v úřadě pro centrum mentálního zdraví pro děti mající potíže ve škole. Loris Malaguzzi se dozvěděl o tom, co se děje ve vesnici Villa Cella a po tom, co hovořil s místními ženami o plánu s mateřskou školou. Loris se rozhodl dozvědět se více o malých dětech. Školil se jako psycholog. Až do roku 1994, kdy Loris Malaguzzi zemřel, celý život byl oddaný tomu, čemu dnes říkáme Reggio přístup.

Tento přístup byl ovlivněn kulturou okolní oblasti. V každodenním životě těchto lidí probíhá setkávání ostatních, diskutování a sdílení různých úhlů pohledu. Změna není něco, čeho bychom se měli bát. Dospělí i děti jsou otevřeni novým myšlenkám a jsou rádi, když dělají věci různými způsoby.

Pod vedením Lorise Malaguzziho zaměstnanci kojeneckých, batolecích i předškolních center v Reggiu studovali různé dobré postupy z celého světa. Reggio přístup je ovlivněn myšlenkami Marii Montessori a Jeana Piageta, v teoriích myšlení a jazyka. Zájem o výzkum Leva Vygotského na propojení sociální interakce a kognitivního vývoje vedl k zaměření pozornosti na skupinové učení. Určitý vliv také přichází od různých umělců, vědců, spisovatelů, básníků a myslitelů. Mnoho Reggio center je pojmenováno právě po nich.

Jména jako Paulo Freire, Michelangelo a Pablo Neruda. Proslulí američtí pedagogové Jerome Bruner a Howard Gardner, jsou v dychtivém zájmu učitelů Reggio. Jsou zahrnuti v trvajících výzkumných projektech, které zvyšují porozumění, jak malé děti myslí a učí se.

9.2.4 Organizace

Kolem města Reggio Emilia je 78 mateřských škol. Děti chodí do škol pravidelně během týdne. Od věku tří let děti ji navštěvují pět dní v týdnu.

Normální den začíná v 9:00 a končí v 15:30, v prodloužených dnech centra fungují od 7:30 do 18:20 a jsou pro pracující rodiče.

9.2.5 Role učitele, atelierista, pedagoga

Slovo „učitel“ je používáno pro lidi, kteří pracují s dětmi, dalo by se také použít slovo „provozovatel praxe“. Učitelé pracují ve dvojicích. Plánují dohromady a podporují děti pracovat a hrát si ve skupinách. Tato dvojice učitelů zůstává se stejnou skupinou dětí od začátku a pokračují s nimi i na základní školu. To učitelům pomáhá vytvořit si silné vztahy s dětmi a jejich rodinami.

Každá mateřská škola má ve svém centru také „atelieristu“. Atelierista má dovednosti a zájmy v kreativních formách projevu. Atelierista může být umělec, muzikant, tanečník, fotograf, geolog nebo IT specialista. Tento člen týmu v centru pracuje s učiteli tak, aby jim pomohl s plánováním a dodržováním dlouhodobých projektů. Také sdílí své kreativní dovednosti s dětmi a ostatními zaměstnanci.

Obecní systém předškolního vzdělávání je koordinován týmem pedagogů (pedagogista). Každý pedagog má na starosti několik center. Pedagogové mají na starosti časové plány, školení zaměstnanců, setkávají se s rodiči a navrhují učitelům dlouhodobé projekty a učební prostředí.

9.2.6 Hlavní hodnoty přístupu Reggio

Jsou to tyto hodnoty, které budou níže blíže specifikovány:

- Vztahy
- Kreativita
- Prostředí
- Čas
- Učení se a výuka
- Reflektivní praxe

9.2.7 Vztahy

Autorky Thorntonová a Bruntonová (2014) popisují, jako střed celého Reggio přístupu představy dospělých, které mají o dětech. Každé dítě je silné, jisté a schopné. Silné děti mají své vlastní myšlenky, vyjadřují své názory, dělají nezávislá rozhodnutí a jsou schopny pracovat i hrát si s ostatními. V Reggio dospělí naslouchají dětem a věnují plnou pozornost tomu, co děti říkají nebo si myslí. A berou všechno vážně. Role dospělých a dětí v tomto přístupu je partnerská. Role dospělého spočívá v tom, že vytváří dětem prostředí tak, aby mohly objevovat a přemýšlet. Dospělí využívají pozorování dětí k tomu, aby vytvářeli ještě lepší zázemí pro vlastní učení dětí. Děti se učí pracovat a hrát si v menších skupinách již od nízkého věku. Učí se respektovat druhé, naslouchat různým úhlům pohledů a pocitům druhých. Všechny děti jsou rovnocenně důležité, proto i děti se speciálními potřebami jsou vítány v těchto centrech.

Všechny vztahy kolem centra jsou důležité. Vztahy dítě-učitel, dítě-rodíč, rodič-učitel. Všichni si navzájem naslouchají a snaží se na věci dívat z různých úhlů pohledu. Role rodičů a jejich zapojení je velmi důležité. Od vzniku center je role rodičů zásadní. Rodiče jsou aktivně zapojeni do center, návrhy rodičů jsou respektovány, rodiče se účastní setkání s učiteli, pedagogy a atelieristy.

K důležitým vztahům k dětství patří také celé společenství, ve kterém dítě žije. Proto také společnost města Reggio Emilia podporuje tato centra a bere je jako důležitou součást. Centra o sobě a své práci s dětmi dávají vědět. Mluví o své práci spolkem lidí z města. Vyvěšují dětskou práci a projekty všude, kde je to ve městě možné. Děti se také učí, že jsou členy nějaké společnosti. Být členem společnosti sebou nese respektování práv, ale také možnost být zodpovědný a dodržovat své povinnosti.

9.2.8 Inspirace z Reggio přístupu

Je důležité sdílet představu o dítěti. Všichni zaměstnanci center a i rodiče by se měli podílet na stejné představě o dítěti, pomocí níž potom chtějí vytvářet prostředí vhodné k učení. Jsou to tyto návrhy:

- jak zapojit všechny zaměstnance do práce s dětmi;
- užití verbální komunikace stejně tak jako neverbální prostředky komunikace;

- modelové role, které by měly být poskytnuty;
- poskytnout příležitosti pro nezávislost;
- dát prostor pro opravdové rozhodování a podporovat je při jejich rozhodování;
- povolit riskující svobodu.

Týmová práce a spolupráce tvoří obrovský přínos k efektivnímu a příjemnému učení se pro děti a dospělé. Poskytnutí práce ve skupinách dětí a dospělých, stejně tak ve skupinách dětí, které jsou odlišného věku, vytváří přínos. Děti mají možnost rozpoznat hodnotu znalostí jednotlivců. Děti mohou pracovat společně, učit se jeden od druhého a sdílet své znalosti a dovednosti. Děti se také učí kopírováním dospělých.

Aktivní naslouchání znamená, že druhého zajímá to, co chce dítě říct. Některé děti jsou schopné své myšlenky a pocity vyjádřit pomocí slov, ale některé s tím mohou mít potíže. Všechny děti nemusí zvládnout dát dohromady myšlenky a nápady a vyjádřit je pomocí slov nebo se mohou jen bát mluvit. Je proto důležité brát v potaz také výrazy obličeje, řeč těla, jak stojí a pohybují se, jak se chovají v určité situaci. Vytvoření času pro vzájemné naslouchání, by mělo být zapojeno do organizace každého dne.

Radit se s dětmi o jejich představách a názorech také velmi pomáhá k vnímání důležitosti vztahů mezi lidmi. Povídání si s dětmi o tom, co se jim líbí a nelíbí. Které věci dělají rády a která místa mají rády. Pokud to děti nemohou vyjádřit slovy, dobrým prostředkem je fotografie. Nechat děti vyfotit místo, které mají rády. Naslouchat jejich názorům k věci.

Zahrnout rodiče znamená, že s nimi učitel komunikuje ohledně dětí. Pro učitele je důležité vidět a slyšet, jak rodič vidí své dítě. Potom je pro učitele jednodušší najít si svůj přístup k dítěti.

Brát děti do místního prostředí a nechat je objevovat je jednoduchou cestou, jak jim dát vědomí o širším světě. Vzít děti do místního parku nebo jít na průzkum po jednotlivých domech, obchodech a veřejných budovách. Plánovat návštěvy jednotlivých míst v různých časech a obdobích, které je naučí ocenit a vidět, co se děje během různých ročních období. Pozvat návštěvu přímo do centra. Mohou to být významní lidé z centra nebo určitá povolání, která jsou významná pro tuto oblast, zástupce jednotlivých etnických nebo národních skupin. Aby společenství města fungovalo ve vzájemné symbióze. Lidé z města vědí, co se děje

v centrech a naopak děti z center ví, co se děje ve městě. A tyto dvě věci se dají propojovat a vzájemně ovlivňovat a obohacovat.

Pokud se propojí všechny tyto aspekty, vzniká podnětné, organizované, cíleně naplánované vzdělávací prostředí, vhodné pro všechny děti. A je to prostředí, které je vytvořeno pro všechny děti tak, aby se vyjádřila individualita všech a vzájemně se sdílela.

9.2.9 Kreativita

Thorntonová a Bruntonová (2014) popisují myšlenky Lorise Malaguzziho o kreativitě a kreativním myšlení dětí, což je dalším základním kamenem myšlenek Reggio přístupu. Malaguzzi věřil, že všechny děti jsou přirozeně kreativní a měly by mít příležitost rozvíjet kreativní schopnosti a vyjadřování. Právě Malaguzzi vymyslel nutnost ateliéru či studia v každém centru, a také zahrnout člověka, který má určité kreativní dovednosti, atelieristu. Loris Malaguzzi mluvil o dětském učení jako o „stovce jazyků dětí/the hundred languages of children“. Uznává, že kreativní dítě má mnoho různých cest k vyjádření sebe sama. A dospělý by měl naslouchat těmto cestám, které mohou být skrze mluvení, zpívání, tanec, výtvarné tvoření a dramatizaci. Aby bylo možné rozvíjet dětskou kreativitu, je potřeba nahlédnout k těmto aspektům:

- otevřené možnosti;
- bohatá různorodost aktivit;
- prostor k poznávání materiálů;
- čas k rozvíjení nápadů;
- svoboda k řešení problémů a zkoušení věcí;
- příležitost učit se dovednostem;
- dospělý jako model kreativity.

Reggio přístup k rozvoji kreativity používá „inteligentních materiálů“. Je potřeba dětem utvořit podnětné prostředí, které je bude nutit ke kreativitě. Právě proto se v centrech nevyskytuje tolik hraček, které mají jen jeden účel. Inteligentní materiály jsou přírodní zdroje jako dřevo, kameny, mušle, šišky, semínka a listy. Děti mají přístup také ke korálkům, sklu, lahvím, papíru, papírovým trubkám, látkám, plastu a kovům. Tyto kreativní zdroje povzbuzují dítě k přemýšlení o potencionálu věci vhodné k přetvoření do nového výtvoru či vynálezu.

Od nejmenších dětí až po předškoláky, jsou k rozvíjení dovedností používány hlína a drátky. Tyto dva materiály nejenže rozvíjí dětské dovednosti manipulace a jemné motoriky, ale také podporují představivost.

Obrázek 6 - Využití přírodních materiálů



V efektivním učení je potřeba vzít v potaz vlastní myšlenky dětí. Použít to, co už znají a propojit to s novými věcmi. Nacházet nové způsoby řešení problémů, být kreativní a inovativní. Podpořit dětskou kreativitu lze skrz:

- naslouchání různým dětským řečem projevu;
- kreativní prostory, uvnitř i venku;
- zajištění otevřenosti zdroje;
- podporu a organizaci příležitosti k riskování a výzvam.

Děti komunikují skrze různé řeči vyjadřování. Může to být výtvarná tvorba, budování, dramaturgizaci, pohyby, vytváření zvuků, zpívání, tancování, objevování a řešení potíží. Každé dítě individuálně bude mít samozřejmě zájem v odlišných projevech svého myšlení. Právě proto se odborníci zabývají styly učení. Děti si podle tohoto budou vybírat zájem vyjádření sama sebe, ale i tak by se měly setkávat se všemi možnostmi, uvnitř i venku. Toto všechno může být podpořeno kreativními prostory, které:

- užívají kvalitní materiály pro malbu, kresbu a modelování;
- učí dovednost používání zdrojů a materiálů kreativně;
- uchování nedokončených projektů a vystavování pokroků práce;
- učí hodnotu uskladňování a vystavování otevřených zdrojů a materiálů uspořádaně a krásně.

Stejně tak tomu napomáhají vysoce kvalitní umělecké materiály:

- poskytování kvalitních štětců, per, tužek raději než tlusté štětců a voskovek;
- dát méně barev na výběr, které nasměrují dítě k míchání barev nových;
- volba pastelových barev raději než jasných svítivých barev;
- nabídnutí několika odstínů jedné barvy tak, aby to dítě podněcovalo k experimentování s mícháním.

A také to mohou být kreativní dovednosti, které získávají při práci s hlinou:

- vytlačování, rýpání, mačkání, drcení, vlnění, krájení a spojování.

9.2.10 Prostředí

Prostředí je další důležitou stránkou Reggio přístupu. Hraje důležitou roli v tom, jak si dítě hraje a pracuje. Prostředí zahrnuje budovu jako takovou, ale také jak jsou uspořádány jednotlivé místnosti. Dva učitelé pracují s jednou třídou či skupinou. Prostředí je často nazýváno „třetím učitelem“. Prostory center, vnitřní i venkovní, by měly být:

- kreativní; dávat na výběr; vhodné k objevování a zkoumání; nutit k přemýšlení a uvažování; zahrnutý do projektů; komunikativní a mít i soukromí.

Pro učitele jsou to prostory, kde mohou potkávat své kolegy a sdílet své postřehy a plány; vzdělávat se a také mít soukromí.

A pro rodiče prostředí, kde mohou sdílet učení s dětmi; potkávat se s ostatními; dávat najevo své názory a přidávat se do dění centra.

Typická škola Reggio přístupu je rozdělena do tříd či sekcí. Každá budova má několik speciálních místností. Je to „piazza/náměstí“, prostor uprostřed budov, kde se potkávají děti různého věku a hrají si společně. Dále je to ateliér, který je mimo toto náměstí. V ateliéru se děti věnují kreativním činnostem. Kuchyně a jídelna jsou důležitá místa pro sociální interakci a setkávání se s reálným životem. Stoly jsou pokryty ubrusy a zdobeny květinami. Zaměstnanci jídelny hrají nepostradatelnou roli v životě centra. Dále je to také dvorek, který je využíván ke stejným věcem jako třída. Někdy nazýván jako „třída bez střechy“. Všechny prostory by měly využívat tyto aspekty:

- viditelnost; pružnost; světlo a stín; odraz pomocí zrcadel; smyslové prostory.

9.2.11 Čas

Čas má význam pro několik různých příležitostí, které zajišťuje. A je ceněn pro:

- **kontinuitu** – děti a učitelé si utvářejí silné vztahy, protože společně zůstávají po dobu tří let;
- **denní život** – čas být, tvořit, setkávat se, hrát si, přemýšlet a uvědomovat si, komunikovat, naslouchat, čas k odpočinku a k jídlu;
- **dlouhotrvající projekty** – mohou trvat od dní až po několik týdnů.

Nejdůležitější je vytěžit z času stráveného v centru co nejvíce. Pokud učitel přemýšlí o tom, co vše se děje během dne, musí se zahrnout vše, co je potřeba v každém dni:

- hrát si, objevovat a zkoumat;
- komunikovat mezi sebou a s dospělými;
- přemýšlet a uvědomovat si;
- jíst a pít;
- odpočívat a spát;
- pobýt venku;
- být zapojený do dlouhotrvajících projektů.

9.2.12 Učení a výuka

Výzkum je také středem přístupu Reggio. Zkušenosti učitelů a snaha studovat to, jak se děti učí. Učitelé se učí navzájem od sebe, také od atelieristy a pedagoga.

Rámec kurikula obsahuje myšlenky, které dospělý a děti objevují společně, učí se vzájemně a jednotlivé projekty. Tyto projekty jsou rozděleny do čtyř skupin.

1. **Tematické projekty** – objevují se každým rokem a jsou to projekty týkající se vztahů; teorie barev; komunikace a zastoupení; a knih.
2. **Ekologické projekty**
3. **Projekty denního života** – cesta do školy, příchod a odchod; čas jídla; za dveřmi školy; vyjednávání, tvoření skupin a řešení konfliktů
4. **Samostatně organizované projekty** – děti si je volí samostatně nebo v malých skupinách, drátěné sochy, obrázky mandal z přírodních materiálů

Efektivní učení předškolních dětí zahrnuje:

- bezpečí, které děti dělá sebejistými;
- děti samy iniciaci aktivit, které zajišťují vzájemné učení se;
- učení se pohybem a smysly;
- prostor času pro objevování zájmů a nápadů do hloubky;
- učení se různými způsoby a rychlostmi;
- činit spojitosti mezi učením se a kreativitou;
- kreativní, nápadité a hravé aktivity, které podporují rozvoj jazykového užití.

Efektivní výuka zahrnuje:

- plánování a tvoření prostředí pro učení;
- organizování času a příprava materiálů;
- spolupráci, dotazování se, odpovědi na otázky;
- hodnocení a nahrávání dětského pokroku a sdílení této znalosti s kolegy a rodiči;
- práci s rodiči v partnerském vztahu;
- podporování učení dětí skrz plánované zkušenosti, které jsou výzvou, ale dosažitelné;
- praktika/učitele, který je modelem správného chování
- užití bohatého a spisovného jazyka;
- užití rozhovoru a pečlivě položených otázek, které jsou zásadní pro rozvoj dětských znalostí;
- řízenou výuku dovedností a znalostí;
- vzájemné učení se s ostatními dětmi;
- spolupráci a podporu, tak aby to pozitivně ovlivňovalo postoje k učení a rozvoji učení;
- plánování vnitřních a venkovních aktivit a prostředí, tak aby podporovali pozitivní souvislosti výuce a učení se;
- použití hodnocení k vyhodnocení kvality praktiků.

9.2.13 Reflektivní praxe

V Reggio role učitele není pouze učení, ale také učení sebe. Zaměstnanci berou za svou zodpovědnost profesionálně se vzdělávat. Učí se pomocí debat a diskusí se svými kolegy, atelieristy, pedagogy a rodiči. Rozumí se tím neustálé zdokonalování svých dovedností a znalostí. Je nutný zájem o trvající výzkumy o tom, jak se děti učí.

Učitelé pracují ve dvojicích se skupinou dětí. Během dne jsou předem stanovené možnosti rozvrhem, kdy je možné jít na pozorování k někomu jinému, procházet si dokumenty a probírání toho, kdo co viděl. Reflexe a výklad nad postřehy pomáhají plánování, co nabídnout dětem v následujících dnech.

Setkání všech zaměstnanců, učitelů, pedagogů a atelieristů probíhá každý týden. Během tohoto setkání mohou všichni sdílet, co viděli. Procházejí dokumenty dětí a rozmlouvají nad zkušenostmi dětí a jak vytěžit z těchto hledisek. Od každého, nehledě na míře zkušeností, je očekáváno přispění svými myšlenkami a nápady během setkání. Všechny nápady a myšlenky jsou prodiskutovány.

9.3 Školy Reggio Emilia

Podle Cadwella (1997) se mateřské školy podle vzoru Reggio Emilia a myšlenek Lorise Malaguzziho objevují po celém světě a získaly velkou popularitu. Školy byly několikrát za sebou v tisku prohlášeny jako nejlepší školy na světě. Velké popularity získaly ve Velké Británii a Spojených státech Amerických.

10 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI - PODOBNOST MYŠLENEK SUMMERHILL, TE WHĀRIKI A REGGIO EMILIA

10.1 Okolnosti vzniku

Demokratická škola Summerhill vznikla podle Neilla (1995) jako škola vytvořená dětem na míru. A. S. Neill odmítal, aby se děti přetvářeli k obrazu školy. Tedy jako opak klasického školství, které se snaží přetvářet dítě. Hlavním cílem vzdělávání je právě testování. Právě proto se Neill rozhodl založit školu zcela opačnou tak, aby byla stvořena pro potřeby dítěte. Tak, aby děti měli svobodnou volbu se učit a vybírat si kdy, jak, co se učit.

Te Whāriki škola podle Soutarové (2013) vznikla na základě uchování maorské identity a kultury ve vzdělávání na Novém Zélandu. Potom, co na Nový Zéland začali proudit Evropané, tak maorská kultura a identita začala zanikat. A právě proto se původní maorské obyvatelstvo rozhodlo tuto situaci řešit a zakročit v ní. A právě pro to vzniklo bilingvní a velmi na komunitě založené kurikulum Te Whāriki tak, aby se zachovala maorská kultura a jazyk.

Přístup Reggio Emilia byl podle Thorntonové a Bruntonové (2014) založen v těžké době na konci druhé světové války v oblasti Itálie, která byla zasažena a zničena během touto válkou. Město se rozhodlo vytvořit školu proto, aby dala dětem lepší budoucnost a také, aby poskytlo zázemí dětem matek, které po válce zůstaly bez mužů a mohly do práce.

Okolnosti vzniku těchto tří alternativ jsou odlišné. Je to snaha odvrátit se od klasického vzdělávání, touha po zachování původní kulturní identity a jako reakce na zasažení druhé světové války do životů lidí v severní Itálii.

10.2 Vliv rodiny na vývoj

Jelikož je škola Summerhill internátní, vliv rodiny na vývoj během studia není tak přízračný. Komunita školy však funguje spíše jako rodina než jako škola. „Škola je spíše jako rodina nebo kmen – plná společnosti přátel, smíchu a opravdových pocitů“, (<http://www.summerhillschool.co.uk/>, 16. 2. 2014). Žák Summerhillu má tedy dvě rodiny, které utvářejí jeho identitu. Tu pokrevní a tu kterou získává během studia v Summerhillu.

Vliv rodiny v Te Whāriki je velmi důležitý. Je jedním samostatným principem celého rámce. Právě svět rodiny je nedílnou součástí ve vývoji v předškolním vzdělávání. K tématu rodiny také neodmyslitelně patří národnost, kultura a jazyk, který se podílí na vývoji. Tento princip považuje za důležité hodnoty rodiny a je založen na sdělování příběhů z domova.

Funkce rodiny a vliv na vývoj v přístupu Reggio Emilia je neodmyslitelný. Existuje zde přímá komunikace a spolupráce mezi zaměstnanci školy a rodiči. Všichni se snaží si naslouchat a dívat se na věci z různých úhlů pohledu. Rodiče jsou aktivně zapojeni do děje školy. Komunikace probíhá pravidelně.

V pohledu na důležitost rodiny jsou si přístupy Te Whāriki a Reggio Emilia velmi podobné. Summerhill se trochu vymyká právě svou jedinečností internátní školy.

10.3 Komunita

Role komunity a sounáležitosti ke komunitě školy v Summerhillu je klíčová. Právě komunita školy se podílí na chodu školy a řešení problémových situací během školních setkání. Komunita funguje na demokratickém přístupu. Na základě diskuze se celá komunita vytváří uvnitř školy.

V Te Whāriki je role komunity zastoupena stejně tak jako rodina v jednom z principů. Je zaměřena na kulturu vlastní identity dítěte, ale také na další komunity kolem. Různé komunity a kultury mají odlišné způsoby výchovy, víry a tradic. A je potřeba s tím děti seznámit.

Školy Reggio Emilia jsou propojeny s komunitou okolního města. Existuje tam oboustranná informovanost mezi tím, co se děje ve škole a naopak děti dostávají informace, co se děje ve městě. Práce dětí se objevují na veřejných místech města. Stejně tak se i jednotlivé skupiny dostávají mimo pozemky své školy a zapojují se do komunity města.

10.4 Kreativita

Kreativita je v Summerhillu rozvíjena skrze velké množství času, které je dáno dítěti. Tento čas, který je dítěti dán tak, aby ho trávil podle svých představ, musí nutit ke kreativě. Škola se zaměřuje na hudební a divadelní tvorbu a výraznou kreativitu v těchto oblastech.

V Te Whāriki je také kladen velký důraz na rozvoj kreativity skrze dramatickou výchovu. Dále je také kladen důraz na příběhy. Děti přinášejí rodinné příběhy.

Pro přístup Reggio Emilia je kreativita jednou z hlavních hodnot. Právě Loris Malaguzzi se věnoval kreativě a kreativnímu myšlení. Podle něho by všechny děti měly být přirozeně kreativní. Právě proto se ve školách Reggio nachází ateliér s atelieristou, jako jedním ze zaměstnanců školy. Atelierista může mít různé kreativní zaměření. Může to být

mluvení, zpívání, tanec, výtvarné tvoření nebo dramatizace. Ke kreativě využívá přírodních materiálů a přirozená prostředí v přírodě.

Významně se na kreativitu zaměřuje přístup Reggio Emilia. Ani obě další alternativy se kreativě nevyhýbají, ale není to jeden z jejich stěžejních kamenů. Pro Reggio Emilia to tak je, protože myšlenky kreativity pochází od zakladatele Lorise Malaguzziho, a je na tom založeno kurikulum.

10.5 Hra

Podle Summerhillu a hlavně podle A. S. Neilla je hra důležitá pro každé dítě. Každé dítě, které přijde do Summerhillu, má právo si hrát dokud se samo nerozhodne, že se začne učit. Některé děti si hrály i několik let než si zvolily místo hry raději učení. Hra neodmyslitelně patří k dětství, proto do Summerhillu patří. Děti hrají dobrodružné a fantazijní hry.

Pro Te Whāriki je hra také důležitá, tak jako je důležitá pro všechny předškolní zařízení. Role hry je tu popsána jako stejná potřeba dospělých manipulovat s objekty, jako prostředek pro meditaci a načerpání nové energie.

V Reggio Emilia se kurikulum jako takové na hru nezaměřuje. Velký důraz je kladen na kreativitu. Aktivity jsou zaměřené na kreativitu, ale musí obsahovat aspekt hry, který je pro předškolní vzdělávání důležitý.

Hra je důležitá pro všechny tyto alternativy, protože neodmyslitelně patří k předškolnímu vzdělávání. Každá škola má jiné pojetí hry, ale všechny na ní kladou důraz.

10.6 Role učitele

Učitelé, ale i všichni zaměstnanci Summerhillu mají jedinou výsadu oproti studentům a tou je, že nemusí dodržovat večerku. Učitelé jsou osloveni křestním jménem nebo dokonce přezdívkou. Není tu propastný rozdíl mezi dospělými a dětmi. Výuka je dobrovolná. Žáci si dochází do hodin podle rozvrhu. Učitelé zde nepoužívají žádné nové metody výuky či speciální přístupy. Nezáleží na tom, jak bude výuka probíhat, ale na tom jestli dítě chce. Učitelé jsou tu tedy na stejné úrovni jako žáci.

Podle Glazzarda (2010) role učitele Te Whāriki je podporovat učení dětí. Přesné hodnocení je potřeba, aby byl vybrán správný stupeň pro určité dětské schopnosti. Učitelé naslouchají a sledují interakci skupin dětí. Pro hodnocení využívají observací. Role učitele je partnerská, ale založena na hodnocení, na základě toho, že pozorují pokroky dětí.

V Reggio Emilia jsou s každou skupinou dětí učitelé dva. Učitel je zde reflektující praktik. Učitelé jsou dva právě proto, aby se navzájem mohli obohacovat, ale také aby měli možnost jít se podívat k dalším kolegům. Tak aby si naučili něco nového nebo podali zpětnou vazbu někomu z kolegů. Učitel nejen, že učí děti, ale musí vzdělávat i sám sebe. Učitel komunikuje se svým kolegou ze dvojice, pedagogem, atelieristou a s rodiči. Musí pracovat s různými úhly pohledu. Podle Fräsera a Gestwickiho (2002) je role učitele jako posluchače, provokatéra a vyjednávače smyslu. Je také podporou pro Schopné dítě.

Role učitele ve všech alternativách je velmi rozdílná. U všech se však nachází jeden společný aspekt a to je partnerství. V Summerhillu a Te Whāriki je partnerství mezi učitelem a žákem. V Reggio Emilia je to partnerství mezi dospělými, tak aby vytvářeli podnětné prostředí žákům.

10.7 Prostředí, zázemí školy

Summerhill je internátní škola. Zázemí školy je tedy specifické. Budova školy je obklopena pozemky, které děti využívají ke hře a sportu. Mladší děti mají své pokoje ve velké budově. Větší děti bydlí v chatkách na pozemcích školy. Ve škole není tělocvična. Pro všechny pohyb jsou využívány pozemky školy. Také je zde divadlo, které slouží žákům i dramatické výchově, kterou měl rád právě zakladatel školy A. S. Neill.

Právě budova školy a její zázemí v Reggio Emilia je považováno za třetího učitele. Prostory centra jsou kreativní, vhodné ke zkoumání a objevování. Školy obsahují mnoho míst pro komunikaci. Komunikace s dětmi a mezi dětmi; mezi zaměstnanci; mezi učiteli a rodiči. Každá škola má několik speciálních místností. Je to piazza/náměstí uprostřed budov, ateliér, kuchyně a jídelna, které jsou využívány k sociální interakci a ne jen k doplnění energie.

Prostředí škol Summerhill a Reggio Emilia je velmi specifické a to každé svým způsobem. Obě jsou utvořeny tak, aby plně vyhovovaly potřebám dítěte. Prostředí a zázemí škol Te Whāriki není ničím specifické.

II PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části své diplomové práci se zaměřuji na všeobecný pohled na alternativní metody a školy, na pohled při zařazování alternativních metod do škol hlavního proudu, na informovanost v nových alternativách z mé diplomové práce a zájem o informace o těchto nových alternativách a přístupech.

Pro svou praktickou část jsem zvolila dotazníkové šetření. Dotazníky byly směřovány studentům, čerstvým absolventům a učitelům oborů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy. Sběr informací proběhl ve všech krajích, a to elektronickou formou.

11 DOTAZNÍK

11.1 Cíle

Cílem dotazníku bylo zjistit povědomí studentů, absolventů a učitelů, názor na alternativní školy a metody. Dále dotazník zjišťoval zájem respondentů o použití alternativních metod ve školách hlavního proudu. Respondenti se pomocí dotazníku dozvěděli základní informace o alternativách z mé diplomové práce a na základě stručného popisu volili, zda tyto alternativy znají, odkud a zda by se o nich chtěli něco dozvědět či se v těchto alternativách dále vzdělávat. Jedna otázka dotazníku je zaměřená na jednotlivé alternativy a zájem respondentů o jednotlivé alternativy. Dotazník také zjišťuje názor respondentů o zařazení metod těchto alternativ do škol hlavního proudu.

11.2 Popis vzorku

- **lokality:** Česká republika, všechny kraje
- **realizace:** listopad 2014 až únor 2015
- **struktura vzorku:** 74 respondentů ze všech krajů České republiky

11.3 Metoda získávání dat

Na základě mého cíle jsem vytvořila dotazník. Ke sběru informací jsem použila internetovou službu www.surveymonkey.com/cs. Dotazník obsahuje 13 otázek. Z toho je 5 otázek uzavřených, 1 otázka polootevřená a 7 otázek otevřených.

- uzavřené otázky (1, 3, 6, 7, 8)
- polootevřené otázky (9)
- otevřené otázky (2, 4, 5, 10, 11, 12, 13)

Internetová služba mi pomohla jednoduše vyhodnotit uzavřené otázky. Otázky otevřené jsem vyhodnocovala sama. Celkem jsem elektronickou poštou oslovila 548 respondentů. Celkem se mi vrátilo 74 vyplněných dotazníků. Z celku odeslaných dotazníků, 74 % tázaných nedokončilo vyplnění dotazníku, pouze 24 % dotazník dokončilo.

Dotazník je součástí příloh diplomové práce.

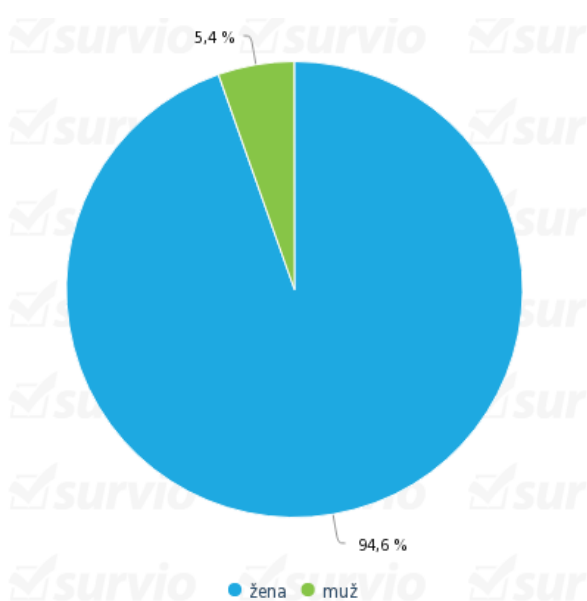
12 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ

12.1 Jednotlivé otázky dotazníku

12.1.1 Otázka 1 – Jste žena nebo muž?

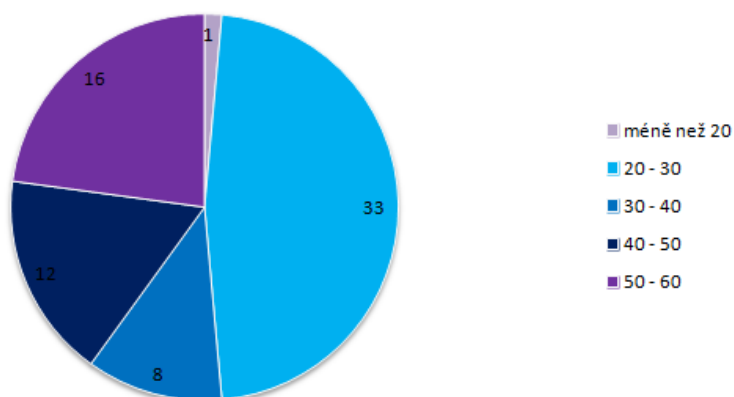
Tato otázka zjišťuje generové rozložení odpovědí na dotazník, ale také trochu poukazuje na celkové generové rozložení mužů a žen v nepřímém a primárním vzdělávání.

Graf 1 - Jste žena nebo muž?



12.1.2 Otázka 2 – Jaký je Váš věk?

Graf 2 - Jaký je Váš věk?

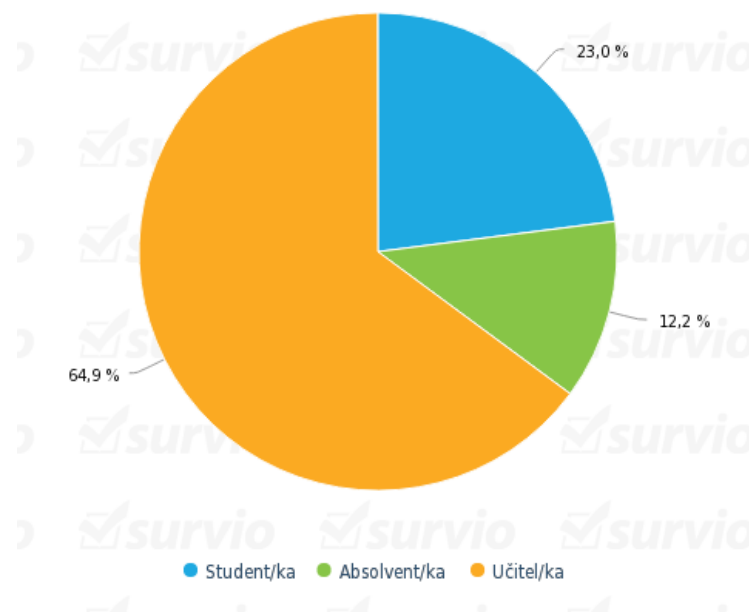


Podle vyhodnocujícího grafu o věku respondentů lze vidět, že nejvíce odpovídali lidé ve věku mezi 20 až 30 lety a mezi 50 až 60 lety.

12.1.3 Otázka 3 – Jste absolvent, student pedagogické fakulty nebo učitel s praxí alespoň 2 roky?

Tato otázka měla za cíl zjistit složení respondentů, rozdělených do skupin student/ka, absolvent/ka a učitel/ka. Na dotazník odpovědělo procentuálně nejvíce učitelů s praxí.

Graf 3 - Jste absolvent, student nebo učitel?



12.1.4 Otázka 4 - Jaký máte názor na alternativní školy a metody?

Tuto otázku jsem vyhodnotila na základně jednoduchých názorů respondentů podle jejich názoru na alternativní školy a metody. Odpovědi jsem rozdělila do šesti skupin podle podobnosti názorů. Odpovědi jsou seřazeny sestupně, tedy od nejčastěji objevujícího se názoru po ten nejméně se objevující.

12.1.4.1 Jednoznačné ano pro alternativní školy a metody

Nejvíce oslovených vyjádřilo jednoznačný souhlas s potřebou alternativních škol a metod. Důvody pro zájem o alternativy jsou, že učitelé nemají svázané ruce a mají možnost se realizovat podle přístupů odlišných od hlavního proudu. Je to také příležitost pro rodiče a děti s různými potřebami. Je zde kladen důraz na odlišnost dozrávání, schopnosti dětí a nedostatky. Děti nejsou stresované a mohou se přirozeně rozvíjet. Dalším důvodem je inspirace pro ostatní školy a přítomnost alternativních škol, která zajišťuje zdravou konkurenci mezi školami. Je potřeba umět alternativy správně použít a postupovat rozumně.

12.1.4.2 Alternativní školy a metody jsou skvělou inspirací pro školy hlavního proudu

Druhým nejčtenějším názorem bylo, že alternativní metody je dobré využít ve školách hlavního proudu. Je dobré se s alternativními metodami seznámit a nechat se inspirovat. Je dobré využít všech inspirativních myšlenek z různých alternativ a použít je. Jednotlivé metody mohou vyhovovat jednotlivým dětem a tím zajistit individualizaci ve školách hlavního proudu. Je dobré využívat různých metod tak, aby se tradiční výuka oživila. Metody obohacují výuky v tradiční škole, ale vždy zaleží na osobnosti učitele, jak metodu podá. Pokud se metody dají aplikovat, proč jich nevyužít a tak ozvláštnit a zefektivnit vyučování.

12.1.4.3 Ano, ale je potřeba zajistit návaznost škol a dbát na tradici; jsou jen pro někoho

Další nejčtenější názor je, že pokud školní systém dokáže zajistit návaznost alternativ, tak to může fungovat. Takže stejná alternativa prostupuje mateřskou školou, základní školou, střední a poté vysokou školou. Dále je to pohled, že alternativní školy pro svou dokonalou funkci potřebují dlouholetou tradici, nejlépe v zemi, ve které vznikla. Dalším pohledem je, že alternativní školy jsou pouze pro některé děti. Pro děti, které mají velkou vnitřní motivaci, jsou zvědavé, chtějí samostatně pracovat a nepotřebují jasně daná pravidla. Dále to mohou být zdravotní, psychické nebo sociální důvody, kvůli kterým nejsou děti schopny navštěvovat školy hlavního proudu.

12.1.4.4 Jednoznačné ne pro alternativní školy a metody

Další v pořadí je názor, který je naprosto proti alternativám. Důvody jsou různorodé vědomosti a různé zvnitřnění hodnot. Dalším důvodem je nepřipravenost dětí, ale i učitelů na alternativní školy.

12.1.4.5 Škola hlavního proudu nebo kombinace alternativ

Dalšími názory se stejným počtem podobných odpovědí je přiklonění se ke školám hlavního proudu nebo využití kombinace různých alternativ. Důvody ke klasickým školám jsou, že se již v dnešní době dbá na individuální přístup i ve školách hlavního proudu. Společnost ještě není připravena na alternativní vzdělávání.

Stejný počet respondentů se přiklání ke kombinaci alternativních metod a jejich využití. Z důvodu, že nic se nemá přehánět a má se využít osvědčené a fungující.

12.1.4.6 Další jednotlivé názory na alternativní školy a metody

Posledními střípky odpovědí, které se objevily individuálně, jsou různé pohledy na alternativní školy. Někteří respondenti využívají jednotlivých alternativních metod v běžné škole. Další názor je, že alternativní vlastně již neexistuje, protože spousta metod je využívána. Minimum respondentů je také pouze jen pro některé alternativy a ne pro všechny. Přiklání se tedy k názoru spíše ne.

12.1.5 Otázka 5 - Co si myslíte o použití alternativních metod pocházejících z těchto škol ve školách hlavního proudu?

Také názory na tuto otázku jsem rozdělila do několika skupin podle názoru. Celkově se názorově vyhranily tři skupiny.

12.1.5.1 Jednoznačné ano

Jednoznačné ano zastává majoritní většina respondentů a to 52 ze 74. Alternativní metody jsou skvělým zpestřením a velkým přínosem pro školy hlavního proudu. Metody kladou velký důraz na rozvoj osobnosti a kooperaci. Je dobré využívat jednotlivé prvky než pouze jednostrannou ideologii. Například využití pomůcek. Metody dávají možnost vystoupit ze stereotypu a děti mají možnost seznámit se s jinými metodami učení. Je dobré se nechat inspirovat ze zahraničí. Vždy to nějakou dobu trvá, ale osvědčí se to. Tak to bylo například z RWCT. Je přínosné nejdříve začít s aplikací ve školách hlavního proudu a postupně ji rozšiřovat. Alternativy by měly neodmyslitelně patřit do škol hlavního proudu. Jen je potřeba zajistit to, aby metody učili kvalifikovaní učitelé, kteří metodám rozumí.

12.1.5.2 Neumím si to představit; nemám zkušenosti

Další názorovou skupinou je pohled, že není možné si představit, že by vytržené metody mohly fungovat. Neumí si představit, že se děti mohou něco naučit bez daného řádu a každý svým tempem. Další názor je, že právě v českém školství jsou metody neaplikovatelné. Také se objevuje názor, že alternativní metody nemohou vyhovovat všem dětem. Někdo si to neumí představit z důvodu, že je to náročné pro všechny zúčastněné.

Někteří respondenti si neumí využití představit, protože neznají žádné alternativní školy a metody nebo nemají vlastní zkušenost s aplikací.

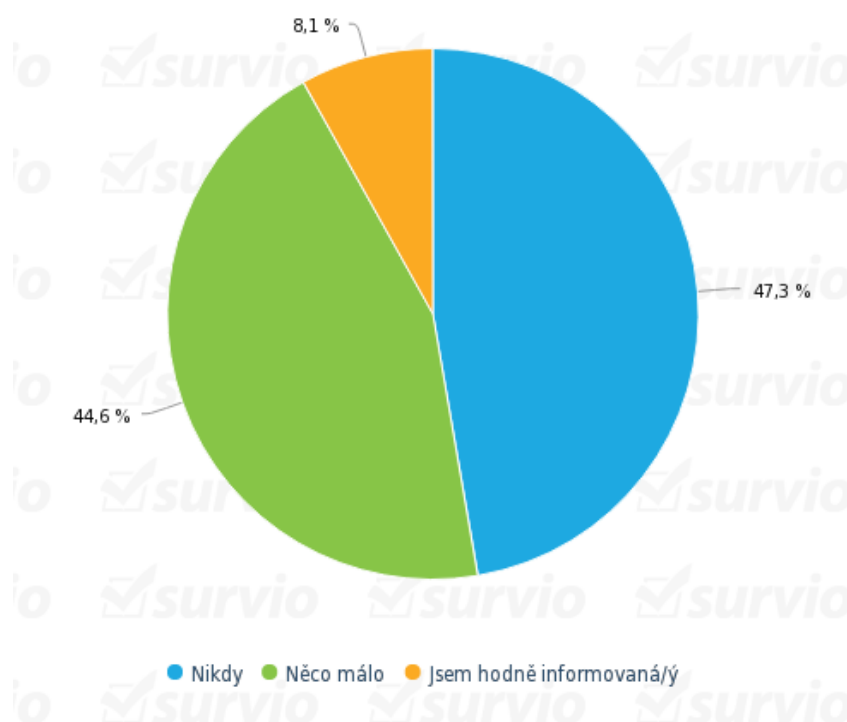
12.1.5.3 Další názory: Využívám a funguje to; nefunguje to; využívám jiné metody pro zpestření

Poslední velmi malá skupina respondentů se vyznačuje individuálními názory. Několik lidí metody využívá ve své výuce ve školách hlavního proudu a jsou s nimi spokojeni. Jiní mají zkušenosti na základě výzkumu, že tyto metody v běžných školách nefungují. Další má potřebu větší podpory ze strany rodičů.

12.1.6 Otázka 6 – Demokratické školy, Summerhill: Slyšel/a jsem, četl/a jsem nebo mi někdo o této škole něco řekl.

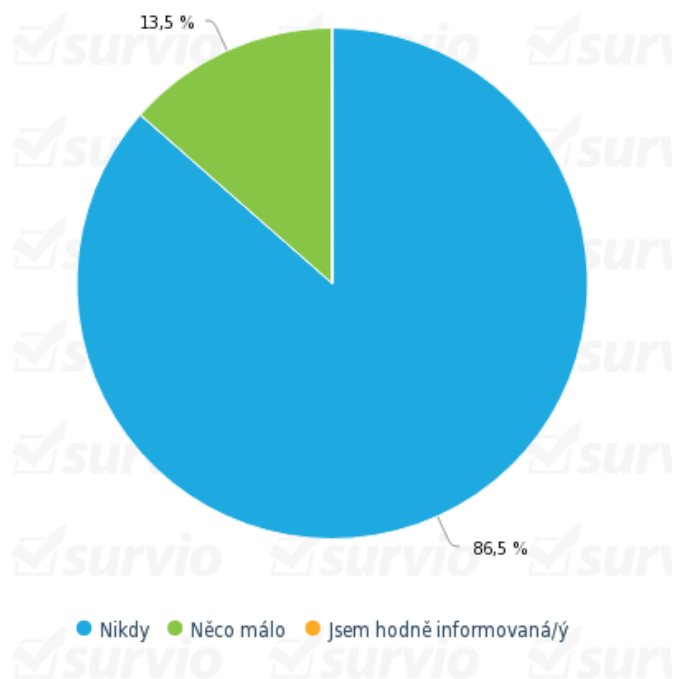
Tato otázka a další dvě také procentuelně ukazují informovanost dotazovaných o alternativách z diplomové práce.

Graf 4 - Informovanost - Summerhill



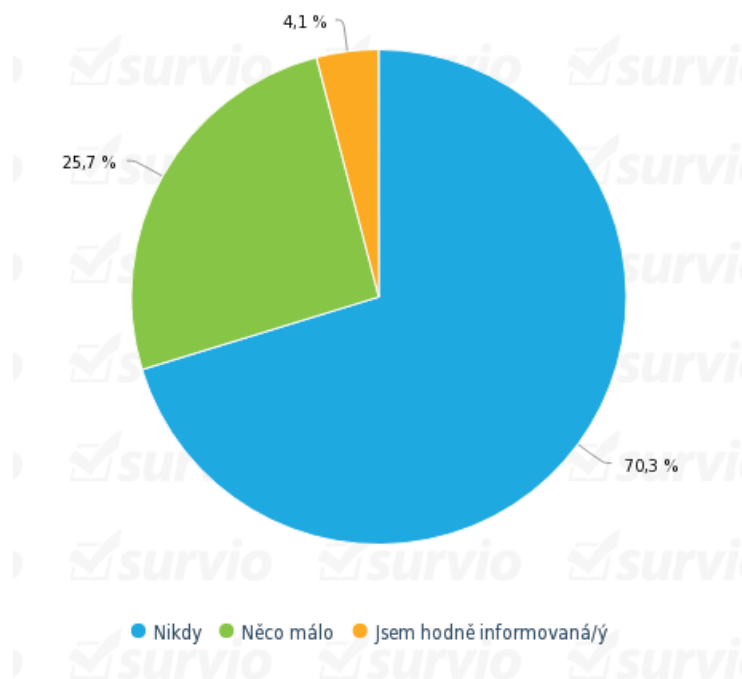
12.1.7 Otázka 7 – Te Whāriki: Slyšel/a jsem, četl/a jsem nebo mi někdo o této škole něco řekl.

Graf 5 – Informovanost - Te Whāriki



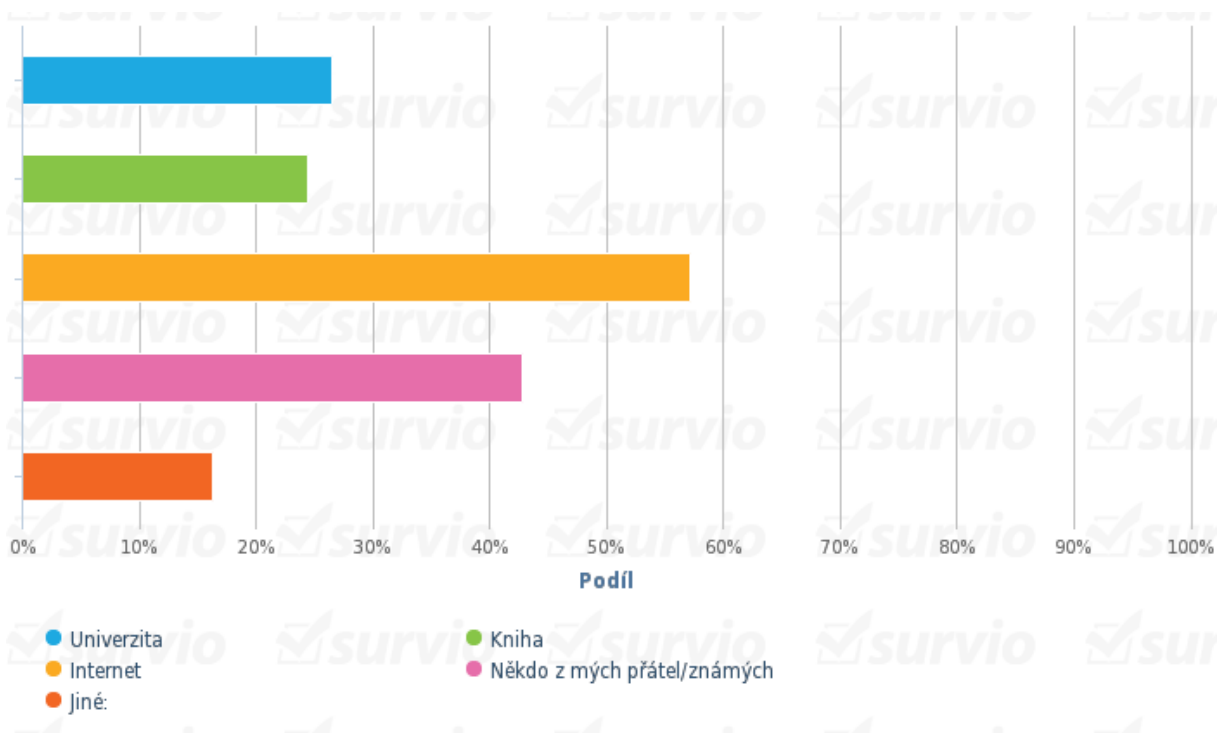
12.1.8 Otázka 8 – Reggio Emilia: Slyšel/a jsem, četl/a jsem nebo mi někdo o této škole něco řekl.

Graf 6 – Informovanost - Reggio Emilia



12.1.9 Otázka 9 - Pokud jsem již něco o těchto školách dozvěděl/a, kde to bylo?

Graf 7 - Kde jsem se dozvěděl/a?



Dalšími informačními zdroji, kde se respondenti o těchto alternativách dozvěděli, jsou:

- přednášky a semináře Školy 21 (další/celoživotní vzdělávání);
- Odborná pedagogická periodika;
- pobyt v zahraničí v programu Erasmus, zahraniční stáž;
- diskusní program v televizi;
- film;
- nedozvěl/a.

12.1.10 Otázka 10 – Chtěl/a byste se o těchto školách více dozvědět či se dále vzdělávat? Pokud NE, napište proč.

Celkem 18 lidí odpovědělo, že by se nechtěli dozvědět více o těchto alternativách. Důvody jsou takové, že spousta názorů ukazuje, že učitelé mají problémy s kázní, a tak se bojí dětem dát větší volnost. Děti potřebují určité vedení a více volnosti by jen uškodilo. Další názor je, že u nás jsou nereálné tyto typy škol. Někdo má zkušenosti s nejasnými informacemi o nových alternativách, a proto se nechce vzdělávat v dalších nových.

12.1.11 Otázka 11 - Chtěl/a byste se o těchto školách více dozvědět či se dále vzdělávat? Pokud ANO, napište kde a jak? (Např. přednášky na univerzitě, příručka, internet, kniha)

Respondenti by měli zájem o všechny tyto formy získávání informací o těchto alternativách:

- přednášky
- příručky
- semináře pro učitele
- přednášky na univerzitě
- knihy
- skripta
- informační brožury
- semináře se zkušenými pedagogy
- ukázkové hodiny/náslechy/exkurze do škol
- přednáškové dopoledne
- kurzy
- články v časopisech

Nejvíce respondentů by preferovalo přednášky. Preferovali by je studenti v rámci seminářů během studií na univerzitě, ale i učitelé s praxí. Semináře by měli vést učitelé nebo absolventi těchto škol. Lidé, kteří mají se školou své vlastní zkušenosti. Přednášky by měly obsahovat autentické materiály ze školy, jako jsou například videonahrávky.

Respondenti by uvítali vidět tyto školy v praxi. Ve formě ukázkových hodin nebo exkurzí přímo do škol.

Dále by zdroj informací měla být příručka, časopis nebo kniha v českém jazyce.

Internet se objevuje až na posledním místě. Na internetu je informací spousta, tak jak vyhledat ty správné a nejdůležitější. Respondenti by měli zájem o specifické webové stránky, týkající se těchto metod.

Počet odpovědí s nějakým návrhem na další vzdělávání bylo celkem 59. Téměř většina dotazovaných by měla zájem se o metodách nějakou formou dozvědět. Nějací respondenti navrhovali několik možností, které by jim vyhovovaly.

12.1.12 Otázka 12 – Která z těchto zahraničních alternativních školy by Vás nejvíce zajímala? Proč? (Demokratické školy – Summerhill, Te Whāriki, Reggio Emilia)

Zájem o všechny tyto alternativní školy a metody, na základě informací z dotazníku, má 16,22 % všech tázaných. Důvody jsou takové, že většina z těchto respondentů, má zájem získat povědomí o všech těchto alternativách. Respondenti to berou jako cestu k rozšíření okruhu znalostí. Některé zaujaly všechny alternativy, a jelikož mají málo informací, tak by se rozhodli až po získání více informací.

Žádný zájem dozvědět se o těchto alternativách mělo celkem 17,56 % respondentů.

Další skupina respondentů o velikosti 17,56 %, by měla největší zájem o Te Whāriki z Nového Zélandu. Respondenti jsou zaujati důrazem Te Whāriki na rozvoj sociálních kompetencí a vliv rodiny. Dalším důvodem je základ filozofie v duševní pohoda dětí a spolupráce rodiny a školy. Také je to důraz na vlastní odpovědnost žáků za své učení. Zájem je také o holistický vývoj a aspekt sounáležitosti. Některým respondentům připadá Te Whāriki podobný našemu současnému školství.

Respondentů se zájmem o školu a metody Reggio Emilia je 16,22 %. Hlavní zájem je vyvolán myšlenkami učení se skrze vlastní zkušenosti, zapojení rodičů do života školy a přítomnost dvou učitelů v jedné skupině dětí. Velmi silným důvodem pro výběr této školy je rozvoj umění, kreativity a představitosti. Dále je to také přístup k integraci dětí s handicapem.

Nejvíce respondentů zaujala alternativní škola Summerhill, demokratická škola z Velké Británie, a to 32,42 %. Důvody pro zájem jsou učení se sebedůvěře a neučení se pro testy. Jedním z důvodů zájmu je velká netradičnost této školy a respondenty láká zvědavost. Zájem je také o profil absolventů této školy. Také to, jak to funguje a jestli to opravdu funguje. Vedení školy dětí k samostatnosti. Důraz kladený na hravost dětí, volný pohyb a fantazii. Zájem o umožnění prožití krásného dětství.

12.1.13 Otázka 13 – Myslíte si, že povědomí o metodách TĚCHTO škol alternativních škol může být užitečné ve školách hlavního proudu? Jak?

Negativně se k této otázce vyjádřilo 17 respondentů ze 74. Těchto 17 lidí si nemyslí, že by povědomí o těchto alternativních škol bylo užitečné ve školách hlavního proudu.

Pozitivně se vyjádřilo 57 respondentů z celkových 74. Hlavní potenciál ve využití metod těchto alternativních škol, respondenti vidí v odpovědnosti za své učení, učení se skrze hru a volnost vývoje dětí. Všechny nápady, návrhy, metody a principy ze škol by alespoň částečně šly využít. Jsou vhodné jako inspirace, ale vždy záleží na konkrétním učiteli, jak se k tomu postaví.

Povědomí o alternativních školách přináší širší pohled na vzdělávání jako takové. Učitelům může dát možnost inspirovat se, kriticky přemýšlet, zavést nové přístupy a vést sebe sama k sebereflexi na základě nových poznatků. Povědomí o nových trendech a metodách udělá se škol hlavního proudu podnětné prostředí s kvalitnější výukou. Učitelé, děti i školy se dostanou ze stereotypu. Zavedení těchto metod by šlo formou projektových dní ve školách hlavního proudu. Myšlenka, které by se zcela měla využít ve školách hlavního proudu, je větší zapojení a odpovědnost rodičů za vzdělávání. Je potřeba, aby se učitel stále vzdělával a zkoušel nové věci, tak proč nezkoušet věci alternativní. Samozřejmě je potřeba, aby rozšíření do povědomí probíhalo smysluplně a efektivně.

Respondenti uvádí, že inspirace alternativní školou přináší možnost srovnání, obohacení, oživení školství, zpestření a důraz na individuální přístup.

13 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bylo zjistit názor učitelů mateřských škol a prvního stupně základní školy, absolventů a studentů pedagogické fakulty v těchto oborech. Dotazník je zaměřen na všeobecný názor na alternativní školy. Dále dotazník krátce uvádí stručnou charakteristiku hlavních myšlenek alternativních škol, které se u nás dosud neobjevily. Dotazník respondenty krátce seznámil s myšlenkami těchto škol tak, aby si každý respondent mohl uvědomit, zda nějaké informace o těchto nových alternativách ví. Dotazník pokládá otázky k zájmu o jednotlivé alternativy a důvody k nim. A také využitelnost ve školách hlavního proudu.

Celkově dotazník ukázal, že je zájem mezi dotazovanými o alternativní školy a použití alternativních metod a myšlenek ve školách hlavního proudu. Většina dotázaných se k alternativám staví velmi pozitivně. Mají rádi alternativní přístupy a jejich dostupnost k využití ve školách hlavního proudu. Respondenti uvádějí vlastní zkušenosti s alternativními školami, které jsou u nás rozšířené již několik let a patří k vzdělávacímu systému.

Nejvíce jsou respondenti informováni o demokratické škole Summerhill. Tato škola se již do povědomí v České republice dostala. Dále respondenti měli nějaké informace o škole Reggio Emilia z Itálie. A nejméně informací mají respondenti o škole Te Whāriki z Nového Zélandu. Je možné, že je to tím, že Nový Zéland a jeho kultura je velmi vzdálena Evropanům, takže se tolik informací o školském systému a školách nedostává do povědomí v České republice.

Největší zájem respondentů je o demokratickou školu Summerhill. Je to tím, že respondenti mají o této škole nejvíce informací, a že je svými přístupy zcela specifická. Nejvíce tak láká svým přístupem. Dále respondenti mají zájem o školu Te Whāriki z Nového Zélandu. Nejmenší počet respondentů má zájem seznámit se s italskou školou Reggio Emilia.

Tak jako výsledky dotazníku, ukazují celkově zájem o alternativní školy a metody a jejich užití ve školách hlavního proudu. Dotazníky dokazují, že i většina respondentů by uvítala tyto tři konkrétní alternativy, aby se objevily jako inspirace a oživení ve školách hlavního proudu.

Respondenti by nové informace o těchto alternativách chtěli získávat formou přednášek, knih, článků v časopisech a informačních brožur.

Celkově tedy z dotazníků vychází, že názor na alternativní školy obecně, je velmi pozitivní. Učitelé, absolventi a studenti jsou otevřeni alternativám již zažitým i novým. Učitelé stále hledají novou inspiraci ve vzdělávání pro sebe i své žáky.

III ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zaměřit se na nějaké nové téma. Alternativní školy mě zajímají již od počátku mých studií. Jsem nadšená z každé alternativy, která mě může inspirovat a ukázat mi jiný úhel pohledu. Proto pro mě absolvování semináře v zahraničí a seznámení se s novými alternativami, které u nás dosud tolik známy nejsou, bylo inspirující. Hned jsem věděla, že můj budoucí zájem bude směřovat tímto směrem. Také jsem chtěla, aby se i více lidí dozvědělo o těchto nových alternativních školách. Nových v naší zemi. Chtěla jsem rozšířit obzory sobě i dalším zájemcům o nové alternativy a inspiraci. Tak, aby se přidaly k existujícím alternativám, které se u nás již úspěšně začlenily k našemu vzdělávání.

Teoretická část se věnuje třem alternativním školám. Každá kapitola týkající se jednotlivé školy, obsahuje informace o školském systému dané země, ze které škola pochází. Jednotlivé části diplomové práce se zaměřují na hlavní myšlenky těchto alternativních škol. Práce vystihuje hlavní myšlenky, principy a přístupy ke vzdělávání dané školy. Teoretická část práce se věnuje alternativním školám jako takovým. Vysvětluje, co jsou to alternativní školy. Také vystihuje hlavní rozdíly mezi alternativními školami a školami hlavního proudu. Další kapitola je věnována také školám hlavního proudu tak, aby byly vymezeny hlavní charakteristiky obou zástupců různých přístupů ve vzdělávání. Hlavním dvěma – školám hlavního proudu a alternativním školám. Tak aby ukázal kontrast mezi těmito dvěma typy. Dále zpracovává téma kurikula jako dokumentu neodmyslitelně patřícímu ke školskému systému v každé zemi. Teoretická část se zaměřuje na trendy posledních let, aby odrážel hlavní trend v alternativních školách.

Praktická část práce je poté založena na dotazníkovém šetření, ze kterého vychází velký zájem učitelů, absolventů a studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy, o alternativní metody a školy. Z dotazníků vychází i zájem o tyto nové alternativy. Hlavně pro myšlenky nesení odpovědnosti za své učení (Summerhill), volnost (Summerhill), spolupráce rodiny a školy (Reggio Emilia, Te Whāriki), kooperace mezi komunitou a školou (Reggio Emilia), sebedůvěra (Summerhill, Reggio Emilia, Te Whāriki) a pro jiný přístup ke vzdělávání. Z dotazníku vyšlo, že se respondenti rádi vzdělávají a inspirují v alternativních školách a chtěli by se dále vzdělávat i v těchto alternativách z této diplomové práce.

14 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY, PRAMENŮ A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

14.1 Seznam použité literatury

Bailey, R.: *A.S. Neill*. Londýn: Bloomsbury **2013**. ISBN 978-1-847-06087-7

Bečvářová, Z.: *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vydání. Praha: Portál **2003**. ISBN 80-717-8537-7

Cadwell, L. B.: *Bringing Reggio Emilia home: an innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press **1997**. ISBN 08-077-3660-0

Carnie, F.: *Alternative approaches to education: a guide for parents and teachers*. 1. vydání. London: Routledge **2003**. ISBN 04-152-4817-5

Croall, J.: *Neill of Summerhill: the permanent rebel*. London: Routledge **1983**. ISBN 07-100-9300-4

Fraser, S. a Gestwicki, C.: *Authentic childhood: exploring Reggio Emilia in the classroom*. New York: Delmar/Thomson Learning **2002**. ISBN 07-668-2544-2

Glazzard, J.: *Assessment for learning in the early years foundation stage*. 1. vydání. Kalifornie: SAGE **2010**. ISBN 978-184-9201-223

Greger D., Ježková E. (eds.): *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. 1. vydání. Praha: Karolinum **2006**. ISBN 80-246-1313-1

Hall, K.: *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia experience*. New York: Continuum **2010**. ISBN 18-470-6105-2.

Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vydání. Praha: Portál 1997. ISBN 80-717-8167-3

Kolláriková Z, Pupala B. (eds.): *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál **2001**. ISBN 80-717-8585-7

Lamb A. (ed.): *Neill, A. S.: Summerhill School: a new view of childhood.* New York: St. Martin's Griffin **1995**. ISBN 978-0-312-14137-0

Lamb A. (ed): Neill, A. S.: Summerhill: příběh první demokratické školy na světě. 1. vydání. Praha: Peoplecomm **2013**. ISBN 978-80-904890-5-9

Lee, W. et al.: *Understanding the Te Whāriki Approach: Early years education in practice.* New York: Routledge **2013**. ISBN 978-0-415-61713-0

Průcha, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* 3. vydání. Praha: Portál **2012**. ISBN 978-80-7178-999-4

Průcha, J., Kotátková S.: *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy.* 1. vydání. Praha: Portál **2013**. ISBN 978-802-6204-954

Rýdl, K.: *Inovace školských systémů.* 1. vydání. Praha: ISV **2003**. ISBN 80-866-4217-8.

Thornton, L. a Brunton, P.: *Bringing the Reggio approach to your early years practice.* 3. vydání. New York: Routledge **2014**. ISBN 978-0-415-72912-3

Vališová A., Kasíková H. (eds.): *Pedagogika pro učitele.* 2. vydání. Praha: Grada **2011**. ISBN 978-802-4733-579.

Walterová, E.: *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita **1994**. ISBN 80-210-0846-6

14.2 Seznam použitých elektronických zdrojů

Andersen, F. Ø. (2015) *International trends in primary school education: An overview based on case studies in Finland, Denmark and Japan* Dostupné z:

<http://www.education.rec.ri.cmu.edu/roboticscurriculum/research/International%20Trends.pdf> [23/2/2015]

Cherry K. (2014) *What is emotional intelligence?*

<http://psychology.about.com/od/personalitydevelopment/a/emotionalintell.htm>
[13/9/2014]

Department for Education. (2013) *The national curriculum in England.* Dostupné z

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/260388/M-ASTER_final_national_curriculum_11_9_13_2.pdf [14/7/2014]

Eurydice (2013) *Italian Education System.* Dostupné z

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/sintesi_sistema_educativo_italiano_EN.pdf [20/11/2014]

Ministry of Education (2007) *The National Curriculum of New Zealand.* Dostupné z

<http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum> [5/6/2014]

Ministry of Education (1996) *Te Whāriki* Dostupné z:

<http://www.educate.ece.govt.nz/~media/Educate/Files/Reference%20Downloads/whariki.pdf> [25/11/2014]

Summerhill. (2014) Dostupné z <http://www.summerhillschool.co.uk> [20/9/2014]

14.3 Seznam obrázků

Obrázek 1 – RVP. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/archiv/archiv1706/graf.gif>

Obrázek 2 – Struktura národního kurikula VB. Dostupné z https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/260388/M-ASTER_final_national_curriculum_11_9_13_2.pdf

Obrázek 3 – Logo kurikula NZ. Dostupné z <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum>

Obrázek 4 - Te Whāriki (tkaná rohožka). Dostupné z <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum>

Obrázek 5 – Školský vzdělávací systém Itálie. Dostupné z http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/sintesi_sistema_educativo_italiano_EN.pdf

Obrázek 6 – Využití přírodních materiálů. Dostupné z <http://www.thewonderoflearning.com/exhibition/vita/?lang=en>

14.4 Seznam tabulek

Tabulka 1 - Tradiční vs. alternativní forma, 22

Tabulka 2 - Pojetí kurikula, 25

Tabulka 3 - Druhy učiva, 26

Tabulka 4 - Kurikulum NZ, 44

Tabulka 5 - Rámec Te Whāriki, 47

14.5 Seznam grafů

Graf 1 - Jste žena nebo muž?, 75

Graf 2 - Jaký je Váš věk?, 75

Graf 3 - Jste absolvent, student nebo učitel?, 76

Graf 4 - Informovanost - Summerhill, 79

Graf 5 - Informovanost - Te Whāriki, 80

Graf 6 - Informovanost - Reggio Emilia, 80

Graf 7 - Kde jsem se dozvěděl/a?, 81

14.6 Seznam příloh

- Dotazník k praktické části diplomové práce
- Příloha č. 1 Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou
- Příloha č. 2 Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list