

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Alternativní třída ve veřejné škole
Případové studie
Alternative class in a public school
Case studies
Bc. Zuzana Jand'ourková

Vedoucí práce: doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy speciální pedagogika – výchova ke zdraví

Rok odevzdání: 2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Alternativní třída ve veřejné škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala samostatně pod vedením vedoucího práce doc. RNDr. Jany Strakové, Ph.D. za použití v práci uvedených zdrojů a literatury. Dále potvrzuji, že má práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8.7.2023

Ráda bych poděkovala především doc. RNDr. Janě Strakové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při vedení mé diplomové práce. Děkuji také učitelkám, zakladatelkám a vedení obou případových škol, a také rodičům žáků, bez jejichž vstřícnosti by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Diplomová práce si klade za cíl prozkoumat podmínky založení a fungování dvou alternativních tříd ve veřejných školách na menších městech. Tyto podmínky jsou zkoumány v kontextu diferenciac primární školy a možných dopadů alternativních tříd ve veřejných školách na rovné šance. V první kapitole zkráceně popisují společné rysy alternativních škol a jmenují charakteristiky hlavních alternativních proudů v České republice. Dále se podrobněji věnují programu Začít spolu, který se aplikuje na jedné ze dvou zkoumaných tříd, a jeho východiskům. Druhá zkoumaná škola z něj také vychází, ale zároveň je ovlivněna přírodní školou a dalšími alternativními směry. Další část diplomové práce se věnuje vnější a vnitřní diferenciaci a nerovným přístupům ve vzdělávání.

Empirická část představuje dvě případové studie alternativních tříd ve veřejných školách. Pro účely práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Prostřednictvím pozorování a hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se všemi zúčastněnými zjišťují důvody založení těchto tříd a odmítnutí klasického vzdělávání. Zaměřuji se na výběr žáků do těchto tříd a na to, zda jsou podmínky studia v těchto třídách spravedlivé vůči klasickým třídám.

Výzkum ukazuje, že rodiče, kteří mají zájem o tyto alternativní třídy, chtějí, aby jejich děti vzdělání bavilo a neudusilo jejich touhu po poznání. Přejí si pro své děti vzdělání pomocí inovativních metod jako je práce s chybou, propojování předmětů, badatelská výuka, učení venku, slovní hodnocení, individuální přístup apod., aby byly schopny fungovat v rychle se měnícím světě, naučily se dobře komunikovat a byly schopné kritického myšlení. Toto jim v klasické třídě chybí. Docházím k závěrům, že výuka se od té v klasických třídách velmi liší. Stejně tak se svým přístupem liší rodiče, žáci i učitelé. Bohužel výběr žáků do těchto tříd není spravedlivý, jelikož toto vzdělání nemůže být zatím nabídnuto všem zájemcům.

KLÍČOVÁ SLOVA

Výběr školy, rovnost šancí, alternativní pedagogika, veřejná škola, Začít spolu

ABSTRACT

The aim of this thesis is to examine the founding principles and function of two alternative classes in two public schools in small towns. These conditions are analysed in context of differentiation of primary school and potential impact of alternative classes in public schools on equal chances. The first chapter will briefly describe common features of alternative schools, and I will list the characteristics of some alternative movements in the Czech Republic. I will then focus in more detail on the 'Step by Step' programme, which is used in one of the schools I examine, and its bases. The second school in my study follows a programme stemming from this, which is also influenced by 'Natural schools' and other alternative methods. The next chapter of this thesis will look at the differences and unequal access to education.

The empirical section of this thesis presents two case studies of alternative classes in public schools. For the purposes of this study, a qualitative method has been applied. I try to find out the reasons for establishment of these classes and refusal of the classic education by observing the classes during teaching, and through interviews with all participants. I focus on the admission process of pupils to these classes and whether the conditions of the studies in these classes are fair in comparison with classic classes. The research shows that parents interested in education in these alternative classes want their children to enjoy the education and not to be discouraged. They wish for their children the education by means of innovatory methods such as working with mistakes, joining subjects, exploring education, learning in the nature, verbal classification, individual approach etc. They would like the children to be able to adapt to the quickly changing world, learn to communicate well and are able to think critically. That is what they miss in a classic class. I have found out that education in alternative classes differs a lot from that in classic classes. And the approach of parents, children, and teachers differs as well. Unfortunately, it is not possible to satisfy demand of all persons concerned.

KEYWORDS

School choice, equity, alternative education, public school, Step by step

Obsah

Obsah	5
Úvod	7
Teoretická část	9
1 Alternativní směry v českém vzdělávacím školství	9
1.1 Montessori	10
1.2 Waldorfská škola	12
1.3 Freinetovská škola	13
1.4 Daltonská škola	13
1.5 Jenský plán	14
1.6 Scio škola	15
1.7 Lesní/přírodní škola	16
1.8 Domácí vzdělávání	16
2 Východiska programu Začít spolu	17
2.1 Pedagogický konstruktivismus a individualizace výuky	17
2.2 Respektující přístup	18
3 Začít spolu	23
3.1 Historie programu	23
3.2 Charakteristika programu	23
3.2.1 Dítě ve třídě Začít spolu	25
3.2.2 Spolupráce školy s rodiči	25
3.3 Průběh vyučovacího dne	26
3.3.1 Centra aktivit	26
3.3.2 Hodnocení	27
4 Nerovný přístup ke vzdělání v ČR	29

4.1 Vnější a vnitřní diferenciacce.....	29
4.2 Volba školy.....	30
Empirická část	32
5 Metodologie výzkumu.....	32
5.1 Cíle výzkumu.....	33
5.2 Výzkumné otázky	33
5.3 Sběr dat	34
5.3.2 Pozorování.....	35
5.3.3 Výběr škol	36
5.4 Analýza dat	36
6 Výsledky výzkumu.....	38
6.1 Případová studie školy A	38
6.2 Rozhovory a pozorování na škole A.....	40
6.3 Případová studie školy B	51
6.4 Rozhovory a pozorování na škole B	53
7 Vyhodnocení dat a interpretace výsledků.....	63
7.1 Odpovědi na výzkumné otázky.....	63
7.2 Diskuse.....	66
7.3 Limity studie	68
Závěr.....	70
Seznam použitých informačních zdrojů	71
Seznam příloh.....	75

Úvod

Ráda bych, aby i z mých synů vyrostli sebevědomí lidé, kteří budou v životě dělat to, co je bude opravdu bavit. Budou se umět rozhodovat, ale také budou umět za svá rozhodnutí nést odpovědnost a budou ohleduplní ke svému okolí a přírodě. Když se v malém městě, kde žiji začala formovat skupina rodičů, kteří nebyli spokojeni s místní nabídkou klasického vzdělávání, můj syn měl jít zrovna do první třídy. Z výše zmíněných důvodů jsem se k nim přidala. Právě to bylo prvním z důvodů, proč jsem si zvolila k vypracování diplomové práce téma Alternativní třída ve veřejné škole. Ve své práci se soustředím na malá města, jelikož se to mě osobně týká. Ve velkých městech je objektivně větší možnost výběru škol. Situace na malých městech je odlišná v tom, že rodiče dětí, kteří nejsou spokojeni s klasickým vzděláváním, jsou „nuceni“ tyto výběrové třídy zakládat. Také z tohoto důvodu se soustředím na zkoumání situace na malých městech a mohu tak popsat zrod a průběh vzniku výběrové třídy. Tato má vlastní zkušenost mě přiměla k hlubšímu zkoumání přínosu alternativních tříd při veřejných školách a hledání možností propojení nebo obohacování běžných tříd na veřejných školách.

V posledních letech takto vzniká v České republice různorodé a široké spektrum alternativních škol a tříd. Otázkou ovšem je, zda je tento přístup spravedlivý pro všechny děti. Cílem této práce je na případové studii dvou tříd popsat, jakým způsobem fungují tyto alternativní třídy z hlediska rovného přístupu ke vzdělání.

V teoretické části se proto věnuji stručné charakteristice některých alternativních směrů, které jsou u nás zastoupeny v různém poměru a dále východiskům programu Začít spolu jako je pedagogický konstruktivismus, individualizace výuky a respektující přístup, který velmi ovlivnil rodiče hledající jiné než klasické vzdělání. Dále se zabývám programem Začít spolu, jenž je dále zkoumán v empirické části. V další kapitole popisují principy a mechanismy výběru školy rodiči a z toho vycházející nerovný přístup ke vzdělání. Tomuto tématu se již věnovalo mnoho výzkumných prací. Např. Slámová, R., 2021 ve studii Únik ze spádových škol: obavy rodičů z běžné školy při nástupu dítěte do 1. třídy, kde jsou velmi dobře popsány konkrétní obavy rodičů z klasických tříd a učitelek, které se v něčem shodují s obavami rodičů v mé práci. Soustředí se zde na volbu výběrových tříd stejně tak jako v práci Bilingvní třídy na 1. stupni ZŠ pohledem rovného přístupu ke vzdělání (Slámová,

2018). V této práci se snažím popsat tyto obavy, ale také jejich důsledky a sice založení alternativních tříd rodiči. Zaměřuji se na průběh a podmínky tohoto založení spojeného s programem Začít spolu. Tomuto programu se také věnuje mnoho prací (např. Horáková, S. 2012, Dimelisová, K., 2019, Novotná, E., 2018, Langmanová, M., 2010), tyto popisují např. formy spolupráce, poskytování podpůrných opatření v tomto programu, plánování center aktivit či pojetí role žáka. Ve své práci se snažím objasnit vznik a podmínky fungování dvou konkrétních tříd s tímto programem, a jejich působení na běžné třídy školy, při které působí, v kontextu diferenciac primární školy a možných dopadů alternativních tříd ve veřejných školách na rovné šance.

V empirické části se tedy věnuji vzniku a podmínkám fungování dvou alternativních větví (lze říci tříd, což je v odborných textech využíváno jako zástupný termín) otevřených při veřejných školách. Do první z nich chodili moji synové, vychází z programu Začít spolu a je ovlivněna dalšími alternativními směry, např. přírodní školou. Druhý zkoumaný subjekt přebral program Začít spolu jako celek.

Analýzu důvodů a okolností, které podmiňují vznik a orientaci alternativních tříd, budu provádět prostřednictvím hloubkových rozhovorů se všemi zúčastněnými stranami. Kromě vyhodnocení obou případových studií se také pokusím objasnit specifika situace v malém městě (živější komunitní život, bližší vztahy).

Důležitou otázkou výzkumu je, zda je vznik a existence těchto tříd narušuje spravedlivost systému jako celku. Na tuto a další výzkumné otázky se pokusím odpovědět v závěru práce.

Teoretická část

1 Alternativní směry v českém vzdělávacím školství

V České republice potažmo v Československu se po revoluci v roce 1989 začalo české školství značně diferencovat. Mimo běžné veřejné základní školy začaly vznikat různé alternativní směry, které se inspirovaly a navazovaly jak na zahraniční reformního školství (Dewey, Montessori, Petersen, Freinet, Steiner, Parkhurstová, aj.), tak na české meziválečné reformní směry (Úlehla, Mrazík, Chlup, Příhoda, Štorch aj.). Cílem první kapitoly je poskytnout rámcový pohled na hlavní proudy alternativního vzdělávání v našem školském systému přesto, že se jednotlivé alternativní školy velmi odlišují. Dále zmiňuji často se opakující charakteristiky, které jsou společné pro různé alternativní programy

Vymezení pojmu

Slovo alternativa pochází z latinského *alter* a znamená jiný, druhý. Slovník cizích slov hovoří o alternativě jako o volbě mezi dvěma nebo několika vzájemně se vylučujícími možnostmi.

Alternativní škola je obecný termín, zahrnující všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele, ať už církevní, soukromé či státní, které se odlišují od hlavního vzdělávacího proudu standartních či běžných škol. Odlišné mohou být hodnocením vzdělávacích výsledků, organizací a metodou výuky, specifícností obsahu vzdělávání, cíli výuky či prostředím. Vztahem mezi školou, rodiči a obcí atd. (Průcha, 2012) Většinou se snaží žáky zaujmout formou hry, diskuse, problémových úkolů, badatelskou výukou a podobně. Mají ale, stejně jako ostatní školy, pokud jsou zapsány ve školním rejstříku, povinnost plnit rámcový potažmo školní vzdělávací program (Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004).

Vzhledem k tomu, že tato práce bude dále zkoumat vznik alternativních tříd a jejich fungování ve veřejných školách, je třeba se také podívat na často se opakující (rozlišovací) znaky alternativních směrů ve vzdělávání. Jejich zobecnění není kvůli rozdílným přístupům možné, přesto lze pomocí těchto znaků identifikovat alternativní přístup.

Často se opakující znaky alternativního přístupu ke vzdělání:

- blízký vztah učitele a žáka (individuální přístup)
- menší počet žáků ve třídě
- žák se rozhoduje samostatně, zodpovědně za své rozhodnutí
- spolupráce ve skupině
- zapojování rodičů
- slovní hodnocení, hodnocen je pokrok dítěte vůči sobě samému, které je tímto více motivováno
- absence zvonění
- propojování předmětů, lepší pochopení souvislostí
- respektování vývojových zvláštností, chyba není přestupek
- podpora odpovědnosti, snaha neudusit přirozenou touhu po poznání (www.alternativniskoly.cz)

Z uvedeného vyplývá, že alternativní školy jsou zaměřeny pedocentricky, tedy na osobu dítěte a na individuální přístup k němu. Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu, tedy o soulad rozvoje mezi složkou intelektuální, emoční a sociální.

Následující podkapitoly jsou věnovány stručné charakteristice některých alternativních směrů, které jsou zastoupené ve vzdělávacím systému ČR. Program Začít spolu, jenž je předmětem mého výzkumu, vychází také z praxe různých alternativních subjektů (Krejčová, Kargerová, 2011)

1.1 Montessori

Marie Monessori velmi bojovala za práva žen na studium. V Římě studovala matematiku, fyziku a přírodní vědy a stala první ženou, která studovala v Itálii medicínu. Později studoval také pedagogiku. Věnovala se dětem z chudobinců a dětských domovů. Roku 1907 otevřela Dům dětí (Casa di bambini) určený pro chudé děti v předškolním věku. Poprvé začala používat a dále rozvíjet materiál pro smyslovou výchovu vytvořený původně pro mentálně

retardované děti, materiál k nácviku čtení, psaní a počítání. Zaměstnávala děti praktickými každodenními činnostmi.

U této metody je kladen velký důraz na osobnost dítěte a jeho tvořivost. Mezi základní teze patří respektovat osobnost dítěte, individualizace, integrace a věkově rozdílné skupiny (Čapek, 2015). Učitel je vnímán jako rovnocenný partner a průvodce, ne jako autorita. Při výuce jsou využívány tzv. Montessori pomůcky, což jsou didaktické předměty a hračky, které podporují tvořivost dítěte. Základními principy Montessori pedagogiky jsou: dítě se učí v prostředí, které mu vyhovuje, učí se pomocí speciálních pomůcek formou pokusů a omylů, učení probíhá od konkrétního k abstraktnímu, dítě si samo vybírá činnost, kterou chce vykonávat, dítě si samo volí, s kým a jak dlouho bude činnost vykonávat, dítě dokáže porovnat svoji vlastní práci s předlohou (Čapek, 2015). U nás se první školy objevují roku 1997. Učit se podle těchto principů je v ČR možné v mateřské, základní i střední škole. V současnosti existuje asi 100 mateřských a 60 základních škol s Montessori programem.

Hlavní myšlenky Montessori vzdělávání:

Dítě je tvůrcem sebe samého. Dítě si samo určuje, které podněty, kdy a jakým způsobem ovlivní jeho jednání.

„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Toto je hlavní motto Montessori pedagogiky. Děti potřebují pomoc dospělých, aby svým tempem a svými silami získávaly nové dovednosti a vědomosti.

Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí, jevů, rozvoj myšlení a řeči. Je potřeba vycházet z konkrétního poznání a manipulace s věcmi (Zelinková, 1997).

Respektování senzitivních (citlivých) období. Důležitým prvkem celé koncepce je respekt k přirozenému vývoji dítěte, resp. ohled na tzv. senzitivní fáze, které se vztahují k určitým obdobím, v nichž jsou děti zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality (Průcha, 2012).

Připravené prostředí. Pracovní místo, předměty a pomůcky k manipulaci je třeba uspořádat tak, aby umožňovaly osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci (Zelinková, 1997).

Polarizace pozornosti. Dítě má velkou schopnost soustředit se, pokud ho činnost upoutá (Průcha, 2012). Polarizace pozornosti je základem učení.

1.2 Waldorfská škola

Škola podle rakouského pedagoga Rudolfa Steinera byla založena roku 1919 Emilem Motlem pro děti zaměstnanců továrny na cigarety Waldorf-Astoria. U nás Waldorfské školy vznikají od roku 1990. Vzdělávací program byl schválen roku 1996. V ČR nyní existuje asi 10 základních škol a 4 střední školy. Waldorfská třída by měla být vymalována speciální malbou, která působí trochu zasněně. Pro výzdobu jsou použity jemné látky světlých barev a přírodní materiály. Z těch jsou také použity didaktické pomůcky. U sebe by měly sedět děti stejného temperamentu (sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik). Učitel má tak možnost vnitřní diferenciaci a může přistupovat individuálně k jednotlivým skupinám. Ráno by se měl učitel přivítat s každým žákem podáním ruky.

Výuka začíná tzv. epochou, což je dvouhodinový blok, který se 3–4 týdny věnuje tématu jednoho předmětu, aby se do něj mohly děti lépe vnořit. Každý blok má 3 části – rytmickou, hlavní a vypravovací. Vyučující vybírá pro děti básničky, které je charakterizují. Hlavní vyučovací část probíhá frontálně. Nakonec učitel vypráví příběhy odpovídající věku (pohádky, bajky, legendy či báje). Waldorfská škola je typická brzkou výukou jazyků, hrou na hudební nástroje, absencí učebnic (místo toho děti používají různé encyklopedie, vědeckopopulární literaturu a pracovní sešity) a důrazem na umělecké předměty a činnosti. Jazyky, výtvarná, hudební a tělesná výchova se vyučují v klasických 45minutových hodinách. Od 1. třídy mají dva zvláštní předměty: formy (grafomotorická cvičení) a eurytmii (pohybové ztvárnění hudby a řeči).

Na jednu stranu jsou školy nekriticky obdivovány, na stranu druhou se pak objevuje skepse, že je to dogmatická výchova, vnucuje žákům určitý styl edukace a světonázorové principy, má sektářský, okultní charakter a je uzavřená vnějšku (Průcha, 2012).

1.3 Freinetovská škola

Celestin Freinet byl francouzský reformní pedagog a zakladatel „moderní školy“. Základem jeho pedagogiky byla aktivnost, svobodný rozvoj dítěte a práce jako důležitý princip vzdělávání. Tomu odpovídal i vzhled třídy, která byla koncipována jako dílna s různými ateliéry (Čapek, 2015). Žáci v tomto prostoru spolu či samostatně pracovali na jednotlivých úkolech.

V těchto školách byly velmi důležité školní tiskárny. Žáci se učili veškerou práci spojenou s tiskem tedy být novinářem, grafikem, sazečem atd. Vytisknuté učební listy si pak žáci vyměňovali nejen mezi třídami, ale i mezi školami. Ve freinetovských školách si žáci tvoří tzv. volné texty. Děti píšou, když mají potřebu, o tématu, které si samy zvolily. Volné texty jsou pak předčítány před celou třídou. Děti je společně opraví a vytisknou. Tyto texty se stávají součástí třídních novin, jsou ilustrovány a dále rozesílány. Tyto školy jsou nejvíce rozšířeny ve Francii, Belgii a Nizozemsku.

1.4 Daltonská škola

První vyšší daltonská škola byla založena v USA v Massachusetts v roce 1919 Helen Parkhurstovou, která byla pedagogicky ovlivněna myšlenkami Johna Deweyho a cestami po Evropě, kde se seznámila s metodikou Marie Montessori. Do České republiky se dostal Dalton díky pedagogovi Václavu Příhodovi. Daltonské postupy využívala řada Zlínských škol ve 30. letech 20. století. Po revoluci začaly v ČR vznikat daltonské školy v roce 1994. V současnosti v ČR funguje asi 25 škol, včetně středních. Z daltonského plánu většina z nich používá pouze jednotlivé prvky. Zásady Helen Parkhurstové byly tvůrčím způsobem rozpracovány současnými pedagogy, takže stejně jako u waldorfských škol není jedna daltonská škola jako druhá (Čapek, 2015). Základní principy daltonského plánu jsou volnost, samostatnost a spolupráce. To, k čemu se děti samy dopracují, si lépe zapamatují. Jedno z důležitých témat je svoboda a s ní přicházející odpovědnost. V daltonském plánu žáci sepisují úmluvu s učiteli určující harmonogram práce na dané období.

Daltonský kruhový model

Tento model je pracovní metoda, která počítá s individuálními rozdíly dětí, stimuluje spolupráci, dává možnost evolučnímu učení a učí děti chovat se zodpovědně. Jde o takovou organizaci hodiny, ve které žáci dostanou úkoly a volí si sami, se kterými částmi penza chtějí začít, zda budou pracovat samostatně, nebo ve skupině a s kým, kde budou pracovat, jaké pomůcky a prostředky si zvolí (Čapek, 2015).

Daltonský blok trvá dvě vyučovací hodiny a během něj žáci pracují samostatně či ve skupině s encyklopediemi, počítačovými programy a dalšími zdroji na povinných i volitelných úkolech. Po splnění úkolu si může žák vyplnit volný čas dle svého rozhodnutí. Daltonský plán by měl žáky přivést k samostatnosti, spolupráci v týmu a získání zdravého sebevědomí. Zároveň by žádná práce neměla být hodnocena negativně. Daltonské školy se rozšířily z USA do Velké Británie a dále do Nizozemska, kde jsou v současnosti nejvíce zastoupeny (Průcha, 2012).

1.5 Jenský plán

Jenská škola byla založena roku 1923 německým profesorem pedagogiky a pastorem Peterem Petersenem. Jedná se spíše o společenství s rodinou atmosférou. Učebny mají podobu dětského pokojíčku. Děti by se měly cítit jako doma, přirozeně a spokojeně a mít tak příjemné podnětné prostředí pro učení a zároveň dostatek prostoru k pohybu. Třídy jsou heterogenní, věkově smíšené. Podporují zde spolupráci ve skupinách, kde starší pomáhají mladším. Hodnocení je slovní. Jenský plán obsahuje čtyři formy vzdělávání: rozhovor, práci, hru a slavnost (Průcha, 2015). Po příchodu do školy proběhne ranní kruh. Formou rozhovoru si žáci sdělují své zážitky a pocity, učí se tak vyjádřit a také naslouchat druhým. Po rozhovoru následuje práce v menších skupinkách. Místo rozvrhu učiva slouží týdenní plán práce a nabídka kurzů. Žáci si mohou zvolit aktivitu, které se chtějí věnovat (Čapek, 2015). Učitel pak s žákem prochází splněné úkoly a společně je vyhodnocují. Hledají důvody případného neúspěchu, aby se žáci mohly poučit z chyb. Další součástí výuky je hra, ať už volná či didaktická. Týden je ukončen slavností, slaví se také narozeniny, Vánoce nebo např. přijímání nových žáků. Při slavnostech se prezentují výtvarné, hudební a jiné dovednosti. Dnes jsou Jenské školy především v Holandsku, Německu a Belgii. V ČR se tyto školy

prakticky nevyskytují, otevřeny byly v roce 2016 pouze dvě, jedna v Hradci Králové a druhá v Praze.

1.6 Scio škola

Scio školy jsou nestátní alternativní základní školy založené společností Scio a vycházejí ze svobodného přístupu ke vzdělávání. Zakladatelem byl roku 2015 Ondřej Šteffl. Heslem Scio Školy je: „Změna je trvalý stav.“ Tím je myšleno, že chtějí žáky připravit na život v rychle se měnícím světě, naučit je tzv. měkkým dovednostem (emoční inteligenci, týmovou spolupráci, kreativitu, asertivitu, samostatnost, flexibilita, orientace v informacích atd.). Škola se snaží naučit děti zodpovědnosti za své vzdělávání. O části náplně výuky si mohou rozhodovat samy. Pracují tak s vnitřní motivací, učí se plánovat, rozvrhnout si čas, stanovit si cíle a dosáhnout jich.

Výuka není rozdělena do klasických předmětů, značná část učení je tvorba projektů, které vycházejí z běžného života a děti se učí v souvislostech. Samostatné hodiny jsou pouze matematika, čeština a angličtina. Anglicky se ale děti snaží mluvit i během projektů. Blok vyučování se ukončuje, když jsou děti unavené a potřebují přestávku. Tempo učení je individuální. Průvodce se snaží vytvořit pro každého takové individuální podmínky, aby se mohl co nejlépe rozvíjet. K tomu mu dopomáhá rozdělení dětí na menší skupiny. Ve scio škole jsou smíšené ročníky. Rozvíjí se tím schopnosti dětí pracovat v kolektivu, vnímat potřeby druhých, řešit konflikty a učit se navzájem. Výuka se často odehrává mimo školu (výlety, výstavy, exkurze, hřiště, příroda). Ve škole nemají děti známky, mají pouze ze zákona nařízené známkování při opouštění školy. Domácí úkoly jsou dobrovolné. Momentálně existuje v ČR šestnáct základních škol, tři střední školy a dvě expediční. Děti do expediční školy fyzicky nechodí, učí se online 3 týdny a jednou měsíčně jedou všichni společně na týdenní expedici – do přírody, do hor nebo na farmu. Přpravují se přitom pěšky, vlakem nebo autobusem a spí ve stanech či na tábořištích. Od září 2020 takto funguje základní expediční škola, která je vzhledem k online formě pro děti od 4. třídy a výše. Studovat se dá odkudkoli z ČR (i světa). Od září 2021 nově funguje i střední expediční škola. Každá ScioŠkola si určuje vlastní výši školného, které zohledňuje příjmy a náklady v konkrétní lokalitě. Měsíční školné se tak pohybuje od pěti tisíc až po jedenáct tisíc Kč.

1.7 Lesní/přírodní škola

V ČR provozoval první lesní školu Eduard Štorch od roku 1926. Byla to Dětská farma na Libeňském ostrově v Praze. Roku 1930 ji úřady zakázaly. S úřady se ostatně potýkají lesní školy a školky, které u nás začaly vznikat od roku 2010, dodnes. Jelikož zázemí školek (jurta, tee-pee či maringotka) nesplňují hygienické požadavky, jsou školky zapsány jako různé spolky či kluby a nemají nárok na státní dotace. V Praze 8 existuje od roku 1993 soukromé reálné gymnázium Přírodní škola a ve spolupráci s ním vzniklo roku 2014 gymnázium v Hořicích. Děti se za každého počasí vzdělávají venku, a to po celý rok. Důležitá je enviromentální výchova, blízký vztah k přírodě, pohyb na čerstvém vzduchu a zdravý životní styl.

1.8 Domácí vzdělávání

Domácí vzdělávání má počátky v 60. letech v USA a je legální ve všech zemích Evropské unie kromě Německa. V ČR bylo experimentálně povoleno 1.9.1998. Od roku 2005 je pod novým názvem „individuální vzdělávání“ rovnocennou formou plnění povinné školní docházky na 1. stupni a od roku 2016 i na druhém stupni ZŠ. Žáci musí být vzděláváni s Rámcovým vzdělávacím programem a chodí 2x ročně na přezkoušení. Rodiče vyučující dítě na 1. stupni musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou a na 2. stupni musí mít vzdělání vysokoškolské. K žádosti se vyjadřuje pedagogicko-psychologická poradna. Výhodou je, že rodič své dítě zná a ví, jak ho motivovat. Zároveň nemusí dítě známkovat a učení zabere také méně času než ve škole. Nevýhodou pak může být, že rodič nemá srovnání se znalostmi vrstevníků jejich dítěte. Otázkou může být také sociální izolace dětí.

2 Východiska programu Začít spolu

Program začít spolu je postaven na principech kvalitativních změn v mateřských a základních školách. Za jeho největší přínos považují učitelé a rodiče rozvoj klíčových kompetencí dětí, které jsou potřebné pro spokojený život v dnešním i budoucím světě (Kargerová, 2019). Hlavními východisky jsou humanistické a demokratické principy, které konkretizují v dalších kapitolách.

2.1 Pedagogický konstruktivismus a individualizace výuky

Výukové strategie programu Začít spolu jako i jiných alternativních směrů vychází z ideje pedagogického konstruktivismu. Žákovo poznání se tedy buduje na základě výjimečnosti vlastních zkušeností s daným tématem. Pracuje s dětskými prekoncepty, představami, dosavadními zkušenostmi a poznatky, které žák dále zpracovává a staví na nich další poznatky, dává je do souvislostí. Každý žák se tedy podílí na výstavbě svého vlastního poznání (Čapek, 2015). Tím, jak žák komunikuje a interaguje se svými vrstevníky a dospělými, dochází k porovnávání jeho pojetí. Propojuje to, co již zná, s nově nabytým a konstruuje novou skutečnost. Program začít spolu respektuje demokratické a humanistické přístupy, které se vzdalují od tradičního pojetí výuky, kde je ve středu dění učitel. Vnímají školu jako pomocníka a průvodce v jeho vývoji a snaží se o maximální využití potenciálu každého dítěte. Díky těmto přístupům by každé dítě mělo zažít úspěch spojený s kladnými emocemi a získat tak pozitivní vztah k celoživotnímu vzdělávání, za které ponese zodpovědnost (Čapek, 2015).

Princip individualizace umožňuje aplikovat učivo přiměřené věku žáka, jeho temperamentu, schopnostem, potřebám, zájmům, stylu učení, rodinnému prostředí a pohlaví. Program začít spolu je založen na tom, že dítě je schopné se učit, růst a vyvíjet se a samostatně myslet prostřednictvím vlastní práce a následné sebereflexe. Je důležité, aby se učitel v takovou chvíli choval jako pomocník a pozorovatel a uvědomil si, že ne jen jeho pohled je ten správný. Odpovědnost za učební proces nese jak učitel, tak rodiče a dítě. Dítě samo si často volí, o jakém tématu se bude učit podle svých zájmů a preferencí, a tím za své učení přebírá zodpovědnost a je to pro něj motivační prvek (Čapek, 2015).

2.2 Respektující přístup

Jelikož tento přístup je základní myšlenkou mnou zkoumaných alternativních tříd a ideově z něho vycházejí, zařazuji sem tuto kapitolu. Jedná se o směr ve výchově a vzdělávání. U nás se tímto přístupem zabývá a jeho velkou propagátorkou je paní psychologka doktorka Jana Nováčková, která je spoluautorkou knihy *Respektovat a být respektován* a podílela se na mezinárodním projektu *Zdravá škola* (Nováčková, 2008). Dalším výchovným přístupem, který vznikl v roce 2013 *Nevýchova*. Tento spolek pomáhá rodinám řešit výchovné problémy pomocí kurzů, vzdělávacích seminářů a webinářů. Knihy, které se tomu tématu věnují jsou například *Výchova bez poražených* (Thomas Gordon) a *Vychováváme děti a rosteme* (Naomi Aldortová).

Základním pravidlem je chovat se k dítěti s respektem, tedy neříkat a nedělat mu nic, co bychom si nedovolili vůči dospělému. Měli bychom se chovat k dítěti jako k sobě rovnému, ale být si vědomi jeho limitů (Aldortová, 2010). Respekt k odlišnostem dítěte znamená, že se nebudeme snažit ho přetvářet k obrazu svému, že mu poskytneme prostor pro to, co ho zajímá, podpoříme ho v tom, co si vybírá. Pokud má dítě dostatek prostoru pro své vlastní aktivity, rozvíjí ho to ve všech směrech. Neměli bychom tedy na dítě tlačit a nutit ho do něčeho, co my považujeme za rozumné a dobré. Pokud se dítě nechce podvolit, může to pak vést k mocenským řešením (Nováčková, 2008). Vše začíná u naplňování dětských potřeb. Pokud nejsou naplňovány, dítě může být frustrované a chovat se nepřiměřeně. Dospělí se pak místo zkoumání důvodu chování použijí represe, což zase vede k represí a dostáváme se do bludného kruhu. Pokud jde o respekt k lidské důstojnosti, ten bývá ve výchově často opomíjen. Když ve výchově používáme křik, výsměch, ponižování, tresty, pak je to riziko pro vývoj sebeúcty i sebevědomí dítěte. Samozřejmě, skoro každému to někdy „ujede“, ale pak je velmi důležité se dítěti omluvit (Nováčková, 2008).

Mnozí si ale mohou plést tuto respektující partnerskou výchovu s volnou výchovou bez hranic. Tu považuje paní doktorka Nováčková za stejně nebezpečnou. Děti potřebují hranice. Respektující přístup jim je poskytuje, ale zároveň jim umožňuje rozvíjet jejich sebeúctu.

Mezi argumenty, které podporují tento přístup, patří poznatky o fungování našeho mozku, o tom, jaké důsledky má nenaplňování základních lidských potřeb, a také teorie motivace. Zde je důležité pochopit rizika trestů a odměn jako nástrojů vnější motivace (Nováčková, 2008).

Rozdíly v přístupu klasické školní výuky a výuky, kde se uplatňuje alternativní přístup, podle Jany Nováčkové:

Klasická školní výuka

- nerespektuje základní biologické předpoklady dětí pro učení
- málo objasňuje smysl učení
- využívá škodlivý systém odměn a trestů, kterými děti korumpuje nebo zastrašuje
- vnitřní motivaci k učení tak nahrazuje vnější
- vede k závislosti na autoritách, a vychovává tak nesvobodné lidi

Naopak školu, která učení dětí podporuje, charakterizuje:

- bezpečná atmosféra, dobré vztahy
- propojování učiva s reálným životem
- větší vliv dětí na obsah vyučování i pravidla
- podpora vnitřní motivace, sebehodnocení dětí
- vzájemný respekt mezi učiteli a dětmi

„Cítíme, že ve světě, mezi jehož základní hodnoty patří svoboda a možnost volby, s autoritativním přístupem nejenže nemůžeme vystačit, ale že jde přímo proti těmto hodnotám. A to jak ve vztazích dospělých mezi sebou, tak i ve vztazích dospělých a dětí. Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky. Snadno se ale může stát, že sice slovy vyznáváme partnerství, ale skutky je popíráme. Většinou to nastává, když chybí porozumění podstatě partnerského přístupu a přesvědčení o jeho nezbytnosti. A také když chybí dovednosti, kterými jej uvádíme do praxe každodenního života. V průběhu života jsme si vytvořili určité návyky, které se týkají našeho myšlení a chování. Změnit je není zdaleka tak snadné, jako zařadit do svého slovníku věty, kterými se hlásíme k myšlence partnerského přístupu k dětem. A na druhé straně slyšíme „odtud potud“, s tím partnerstvím a demokracií by se to nemělo přehánět, ukázat pevnou ruku je třeba, přece si ty děti nemohou dělat, co chtějí! Naším přesvědčením je, že partnerský přístup dospělých

k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa.“ (Nováčková, Respektovat a být respektován, str. 9)

Dalším výchovným přístupem je Nevýchova. I když to podle názvu může znít jako volná výchova bez hranic a limitů, není tomu tak. Je to přístup pro rodiče, kteří nechtějí vychovávat své děti tvrdě, autoritativně, ale ani liberálně, bez pravidel, chtějí si s dětmi rozumět a mít s nimi hezký vztah. Tato metoda se ale více soustřeďuje na rodiče. Pokud rodič používá výchovnou metodu, ale nesouzní s ní, nerespektuje svoje potřeby a jen opakuje cizí návody nebo naučené postupy z knížky, nemůže to fungovat. Protože, stejně jako dítě, i každý rodič je jiný. Principy Nevýchovy jsou velmi individuální. Je to způsob, jak objevit to, co funguje konkrétním dětem a rodičům. Vycházíme z toho, že každé rodině vyhovuje něco jiného. Existují ale jednoduché principy funkční komunikace, které lze použít v každé rodině. Princip Nevýchovy stojí na čtyřech pilířích:

- Respekt pro dítě i pro rodiče

Nestavíme dítě do podřízené pozice (jak je tomu v klasické výchově) ani do pozice nadřazené, kdy je středobodem vesmíru a rodiče se mu podřizují (jako se to děje ve volné výchově). V Nevýchově je rodič stejně důležitý jako dítě. Je na stejné úrovni. Neobětuje se, neustupuje, nenechá si vše líbit. Ale taky nenařizuje, neponižuje a nevyhrožuje. Místo toho používá Nevýchovné principy otevřené komunikace. Když k dítěti začnou rodiče přistupovat jako k součásti řešení, a ne zdroji problému, dítě se s nimi začne jinak cítit, začne na ně jinak reagovat a začne spolupracovat.

- Otevřená komunikace

Důležitá jsou společná řešení, ve kterých je všem dobře. V Nevýchově se nepoužívají výchovné strategie, manipulace a nátlak k usměrnění dítěte. Místo toho s ním otevřeně komunikujeme. Srozumitelně vyjadřujeme svoje potřeby, nasloucháme potřebám dítěte a hledáme společné řešení, při řešení jakéhokoliv problému. Jde to už i s malými dětmi, které

ještě nemluví. Komunikace, to nejsou jen slova a řeč. Lidé používají také nonverbální komunikaci. Pláčou nebo se smějí. Vyjadřují se tónem hlasu, výrazem v obličeji, pohybem nebo i tím, jak se chovají, co dělají. A neznamena to hodiny s dítětem diskutovat nebo se s ním na všem domlouvat. Neznamena to mluvit víc, ale jinak. Nevýchova má pro tuto komunikaci mnoho různých principů a technik, které zde nebudu do hloubky popisovat. Jsou to např. princip dohody, nula moralizování atd.

- Vnitřní hranice

Hranice jsou v Nevýchově velmi důležité. Nepoužívají se ale zákazy, příkazy a tresty, které fungují na základě strachu. Místo toho by si měli rodiče najít svoje vnitřní hranice, které staví na potřebách konkrétního rodiče a konkrétního dítěte. Jsou tak pro dítě srozumitelné a bezpečné, může je přijmout za své a nemusí se jich bát. Rodič se tak stane přirozenou autoritou, které naslouchá, protože samo chce, ne proto, že musí.

- Nápodoba

Dítě se od dospělých neustále učí. Velmi intenzivně vnímá nejen to, co dospělí říkají, ale i to, co dělají a jak se chovají, jak reagují, komunikují, jak se cítí, jak se staví k problémům a jak je řeší. Tím, jak dítě vychováváme, jak se k němu chováme, ho učíme, jak se má chovat ono. Samo k sobě, k druhým lidem, ke světu. Proto má smysl měnit přístup, když věci nefungují, a nemávnout nad současnými problémy rukou s tím, že „je to normální a jednou z toho vyrostete“.

Děti, které jsou vychovávány Nevýchovou, nejsou nezvladatelné a neschopné přijmout jakákoli pravidla, nejsou nevychované. Vědí, co je vzájemný respekt, a necítí se být centrem vesmíru, kolem kterého se všechno točí. Vyrůstají v rodině, kde si naslouchají jeden druhému a domlouvají se na společných pravidlech a hledání řešení, když něco nefunguje. Jsou empatické, vnímavé k druhým a ochotné ke spolupráci. Stejně tak dokážou říct, když se jim něco nelíbí, a postavit se za sebe. Např. řeknou, že jim to vadí, když na ně někdo křičí. Nenechají si všechno líbit a umí se ozvat (pokud se například setkají s nátlakem

nebo agresí ve škole, v práci, v partnerském životě). Dokážou zdravě projevovat svoje emoce, nemusí je v sobě dusit nebo je přehánět a vydírat jimi. Vědí, že když něco potřebují, můžou se domluvit. Mezi nimi a rodiči je důvěra a otevřenost. <https://www.nevychova.cz/>
Existuje mnoho různých kurzů těchto přístupů otevřených široké veřejnosti.

3 Začít spolu

3.1 Historie programu

Vzdělávací program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) se začal utvářet v 90. letech v USA na základě jak nových poznatků pedagogických a psychologických věd o procesu učení a o lidském mozku, tak na základě osvědčených vzdělávacích postupů (učení Komenského, Montessori, reformní pedagogika). Za obecné východisko lze považovat humanistické a demokratické principy ve vzdělávání, jako jsou individualizace, inkluze či multikulturní vzdělávání. Začít spolu vychází také z pedagogického konstruktivismu (Krejčová, 2011). Začít spolu je vzdělávací program pro výchovu a vzdělávání dětí v předškolním a mladším školním věku, který je realizován ve 32 zemích světa. Od roku 1994 funguje také v České republice nejprve v mateřských školách a od roku 1996 také na prvním stupni základních škol. Byl otevřen díky finanční podpoře Sorosovy nadace jako součást projektu podpory vzdělávání Open Society Fund Praha. V současné době se do tohoto otevřeného systému zapojuje více než 100 mateřských a 80 základních škol. Step by Step ČR, o.s. je nevládní nezisková organizace, jejímž posláním je přispívat k humanizaci a demokratizaci ve vzdělávání v České republice, k budování otevřené společnosti a jejího zapojení do evropských struktur (Krejčová, Kargerová, 2011). Program je zaštitěn mezinárodní organizací ISSA (International Step by Step Asociation) nevládní organizací, která chce posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku.

3.2 Charakteristika programu

Program představuje velmi otevřený systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit jeho konkrétní podobu zvykům, kultuře a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí (Krejčová, Kargerová, 2011). Učitel se tedy může rozhodnout realizovat metodiku programu jako celý systém nebo do své práce zahrne pouze některé jeho prvky. Zde můžeme vidět rozdíl i ve mnou zkoumaných školách. V jedné přebírali celý systém, ve druhé užívají pouze prvky této metodiky.

Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti (Poche Kargerová, 2019). Tento program prosazuje tzv. otevřené vyučování, tj. vyučování za účasti rodičů. Je to jeden z hlavních prvků tohoto programu, který vychází z přesvědčení, že rodiče jsou primárními učiteli a vychovateli svých dětí.

Program Začít spolu připravuje děti na to, aby se v budoucnu aktivně zajímali o učení, uměly se samy efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami.

Program také podněcuje rozvoj těch schopností a charakterových rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době především potřebné. Jsou to např. schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat, schopnost kriticky myslet, umět si vybrat a nést za svou volbu odpovědnost, schopnost rozpoznávat problémy a řešit je, zájem a odpovědnost vůči společenství, zemi, a prostředí, ve kterém žijeme. Rozvíjí tedy klíčové kompetence, které jsou důležité pro úspěšný a spokojený život nejen v dnešním světě, ale i v budoucnosti (Poche Kargerová, 2019). Kvalita programu začít spolu je jasně definována prostřednictvím Mezinárodních profesních standardů ISSA: Kompetentní učitelé 21. století. Mezinárodní profesní standardy vytvořené týmem odborníků formulují požadavky na práci učitele, na dovednosti, postoje a strategie, které jsou od učitele pracujícího ve vzdělávacím programu zaměřeném na dítě očekávány (Krejčová, Kargerová, 2011).

Obecná východiska tohoto programu jsou humanistické, demokratické a konstruktivistické principy ve vzdělávání (inkluze, individualizace, multikulturní výchova atd.). Dále také konstruktivistická teorie vývoje a učení, tedy k čemu si dítě samo dojde, to si lépe zapamatuje (Krejčová, Kargerová, 2011).

Zaměříme-li se na znaky zmíněné v kap.1, tento směr odpovídá charakteristikám alternativního vzdělávání, a to jak ve vztahu k roli žáka a jeho práci ve skupině, tak ve smyslu zapojení rodičů a učitelů do procesu vzdělávání.

3.2.1 Dítě ve třídě Začít spolu

Důraz je kladen na úctu k dítěti, respekt a důvěru, tvořivé síly, vlastní prožitky a zkušenosti. Namísto školy direktivní, manipulativní a autoritativní, založené na drilu, vnější kontrole a donucování, prosazuje model školy osobnostně rozvíjející, založené na komunikaci, partnerství a spolupráci (Krejčová, Kargerová, 2011 a Spilková, 1997)

Pravidla práce a chování vytváří učitel společně s dětmi. Ty si samy navrhnu, jaká pravidla chování by ve třídě chtěly (např. aby si všichni vzájemně naslouchali). Tato pravidla mohou žáci stvrdit svým podpisem. Takto utvořená pravidla jsou pro děti závaznější než nařízení učitele či školní řád. Každý je odpovědný za své jednání. Tento prvek ovšem dnes pozorují již ve většině klasických tříd.

Dítě je bráno za samostatně myslící bytost, která je schopná rozvíjet své vlastní poznávání a vytvářet si své vlastní teorie o světě. Je aktivním tvůrcem svého vzdělávání. Učitelé jsou v roli průvodců. Ve výuce se často používá kooperativní učení, projektové a badatelské vyučování, integrovaná tematická výuka, učení hrou. Kurikulum podporuje rozmanitost a odlišnosti, rozvíjí individuální schopnosti dětí a pozitivní vztah k učení. Obsah vzdělávání vychází z potřeb a zájmu dětí. Učitel je propojí se standardy platnými pro jednotlivé úrovně vzdělávání. Obsah je integrován do smysluplných celků, které podporují porozumění souvislostem (Krejčová, Kargerová, 2011). Kurikulum podporuje rozlišnosti a individualitu, bere v potaz existenci různorodých kultur a vede k jejich respektování. Začít spolu klade velký důraz na multikulturní výchovu.

3.2.2 Spolupráce školy s rodiči

Rodiče jsou považováni za partnery učitele a jsou ve škole kdykoliv vítáni. Očekává se jejich přímá účast na vzdělání, a to i formou účasti ve třídě. Život mimo školu je důležitým zdrojem učení, ze kterého dítě vychází a čerpá. Rodiče také velmi často vymýšlí a připravují různé výlety či exkurze pro celou třídu. Například některý rodič pracuje na záchrance, zorganizuje tedy pro děti exkurzi na záchranou zdravotní službu, kde jsou dětem předvedeny i základy první pomoci. Na obsahu vzdělávání se podílejí všechny zainteresované složky

(pedagogové, rodiče a děti). Komunikace s rodiči je průběžná. Schůzky jsou většinou častější než v běžných školách.

3.3 Průběh vyučovacího dne

Den začíná ranním kruhem, který je místem pro společné setkávání. Děti s učitelkou se posadí do kruhu na koberec a povídají si o tom, jak se cítí, co např. dělaly uplynulý den, nebo co by se chtěly nového naučit. Učí se zde vyjadřovat své názory, naslouchat druhým, diskutovat a komunikovat.

V ranním kruhu se také děti dozví, co je na daný den připraveno a naplánováno, o čem se budou učit a jaké aktivity je čekají. Děti mohou říct, co již o daném tématu vědí, co by je ještě zajímalo, a chtěly se naučit.

Po ranním kruhu obvykle následuje společná práce, při které děti pracují samostatně, ve dvojicích či skupinkách. Během skupinové práce se děti věnují matematice, českému jazyku, přírodopisu apod. I při této skupinové práci by měly být děti co nejvíce zapojeny pomocí her, diskuzí, zajímavých úkolů apod. Poté následuje přestávka.

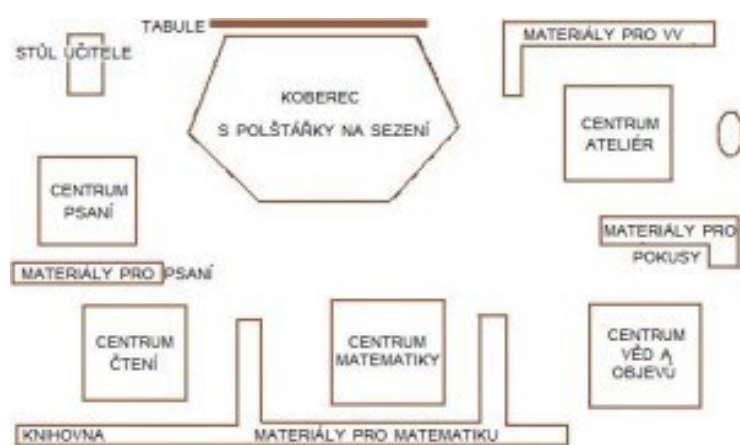
Děti se učí v podnětném prostředí. Typické jsou flexibilní časové struktury a individuální či skupinové formy vzdělávání. Učení je mezioborové (Krejčová, Kargerová, 2011)

3.3.1 Centra aktivit

Po přestávce následuje práce v centrech aktivit. Centrum aktivity si děti vybírají podle svého. Důležité je také materiální zajištění. Prostor je členěn tak, aby zde bylo vytvořeno několik menších pracovních koutků. Úkoly v těchto centrech jsou voleny tak, aby rozvíjely znalosti a dovednosti dětí a zároveň vždy souvisí s daným týdenním tématem. Pokud je týdenní téma například rostliny, děti plní v centrech aktivit úkoly, kde se s rostlinami nějakým způsobem pracuje. V centru čtení si tak děti čtou například o tom, které rostliny jsou jedlé a které ne, v centru psaní o nich píší, v centru matematiky je počítají, v centru ateliér je zase kreslí. V každém centru aktivit pracuje skupinka dětí na jiném úkolu. Jsou zde připravené takové

úkoly, které děti vedou k přemýšlení a praktické činnosti, zároveň umožňují spolupracovat a vzájemně si pomáhat (Krejčová, Kargerová, 2011). Skupinky jsou věkově smíšené. Samozřejmostí je propojení tématu ve škole s reálným životem i mimo školu (exkurze, výpravy, besedy). Každý člen skupiny může mít jinou funkci. Někdo je například zapisovatel, mluvčí, pomocník, pozorovatel a hlídač. Děti se tedy učí organizovat si práci ve skupině a dohodnout se na postupu, pomáhat si a spolupracovat. Role se samozřejmě střídají, aby si každé z dětí vyzkoušelo jinou pracovní roli.

Na závěr dne se všichni opět sejdou na koberec v hodnotícím kruhu. Děti představují výsledky své práce, hodnotí, co a jak se jim dařilo, nedařilo a proč. Práci většinou prezentuje právě mluvčí, který hovoří za celou skupinu. Vyměňují si zkušenosti, dávají doporučení dalším skupinám, které budou v centru aktivit pracovat, učí se od sebe navzájem. Je zde prostor pro hodnocení mezi žáky a samozřejmě i pro hodnocení učitele.



Rozmístění center aktivit ve třídě

3.3.2 Hodnocení

Ve školách začít spolu je kladen důraz spíše na to, co děti vědí a umějí, než aby se zaměřovalo na to, co nevědí a nezvládnou. Hodnocení odráží individuální pokrok každého dítěte. Základní formou je sebehodnocení. Dítě tedy není srovnáváno s ostatními, ale samo

se sebou. Jedná se o průběžné rozvíjející hodnocení, je realizováno v průběhu výuky, je neformální (Krejčová, Kargerová, 2011). Místo třídních schůzek jsou tzv. triády, kterých se účastní dítě, rodiče a učitel. Na těchto konzultacích docházejí všechny tři strany k vzájemné dohodě, které oblasti je třeba u dítěte posílit a co pro to dítě udělá. Dítě se tak učí analýze a evaluaci, sebehodnocení vlastní práce a přebírá odpovědnost za své učení. Děti si také vytváří své vlastní portfolio, kde si nashromáždí své práce a ty je schopno samo zhodnotit. Vysvědčení je ve formě slovního hodnocení.



Logo vzdělávacího programu Začít spolu

4 Nerovný přístup ke vzdělání v ČR

Rovná šance na vzdělání je ukotvena v Ústavě ČR a ve školském zákoně č.561/2004 Sb. a také v Úmluvě o právech dítěte. Také Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (2001) uvádí jako jeden z hlavních úkolů české vzdělávací politiky rovný přístup ke vzdělávání. Běžná praxe v České republice ovšem je stále větší diferenciaci primárního vzdělávání, která je k znevýhodněním dětem (ze sociokulturně znevýhodněného prostředí) nespravedlivá. Proto je potřeba rozdělování žáků do různých typů tříd a škol věnovat pozornost (Slámová, 2018).

4.1 Vnější a vnitřní diferenciaci

V této podkapitole popíšeme základní rozdělení školní diferenciaci. Tu dělíme na vnější a vnitřní.

Vnější diferenciaci rozděluje žáky na úrovni škol. U nás dochází na úrovni základní školy především k odchodu žáků do víceletých gymnázií a do praktických a speciálních škol (Zieleniecová, 2015). Tato diferenciaci ale vzniká již v raném věku, při výběru dětí na základní školu, kde si rodiče mohou volit z mnoha různých výběrových a alternativních škol, které poslední dobou vznikají (Straková, Slámová, 2015). Dle vnitřní diferenciaci dochází k utváření homogenních skupin žáků uvnitř školy. Dochází tím např. k organizování ročníku do tříd podle prospěchu žáků či vydělování třídy uvnitř ročníku na základě jiného kritéria (žáci se specifickými poruchami učení, nadaní žáci...), vytváření obsahových tříd uvnitř ročníku (např. bilingvní, matematická či humanitní třída) či k nabídce vyučovacích předmětů ve variantách o různé obtížnosti (méně či více pokročilá angličtina). O vnitřní diferenciaci se také jedná, pokud je při klasické škole otevřena výběrová či alternativní třída. Vnitřní diferenciaci založena na organizačním přístupu je diferenciaci uvnitř třídy (Zieleniecová, 2015).

V posledních letech se vede diskuse o potlačování vnější diferenciaci a využívání možností vnitřní, především pružné diferenciaci (například volitelné předměty mimo svou kmenovou třídu, dělení do skupin uvnitř třídy) a individualizace výuky (koncept jednotné vnitřně diferencované školy) (Zieleniecová, 2015). „Projevuje se zřejmá snaha provádět vnější

diferenciaci žáků co nejpozději, poněvadž jsou vyslovovány obavy z vytváření modelu zcela nenormální společnosti, která může být docela dobře postižena ztrátou schopnosti komunikace, tolerance, pochopení pro jinak myslící, jinak jednající. Naučit se žít pospolu je smyslem integrace žáků nadaných i různým způsobem hendikepovaných, stejně jako integrace jiných etnik a jazykově odlišných žáků s ostatní populací. /.../ Proto na základní škole upřednostňujeme integrovanou vnitřně diferencovanou výuku.“ (Kalhous, Z., Obst, O. a kol., Školní didaktika, Portál, Praha 2002, s. 80 v Zieleniecová, 2015). „Vnitřní diferenciace neznamena diferencovaná výuka. Ta má za cíl, aby se děti s rozdílnou úrovní schopností optimálně učili, navzdory svých odlišnostem, respektive s jejich využitím, dosáhli svého maxima.“ (Kasíková, Straková, in Bartoňová, 2013, s.103, in Navrátilová, 2020)

4.2 Volba školy

Podle zákona má každý rodič právo zvolit si školu dle vlastního přání. Zároveň školy musí přihlížet ke spádovosti a přijímat primárně žáky ze své spádové oblasti. Volba školy je jedním ze základních mechanismů diferenciace. Poslední dobou se objevují zprávy o tom, co všechno jsou rodiče ochotni podstupovat pro to, aby své dítě dostali na jimi vybranou školu. Doslýcháme se o tom, jak rodiče krátkodobě přehlašují trvalé bydliště svých dětí do spádové oblasti ke svým známým či za úplatu k úplně cizím lidem. Tento jev může přispívat k další diferenciaci systému.

Podle výzkumů, které byly v České republice realizovány, se ukázalo, že je u nás vysoká míra diferenciace školního systému a tím pádem vzdělanostní nerovnosti. Formální diferenciace byla v roce 2004 školským zákonem zrušena, ale jak už bylo uvedeno výše, začalo se vytvářet mnoho různých nabídek na úrovni jednotlivých škol. Základní školy např. nabízejí bilingvní vzdělávání, Montessori třídy, třídy Začít spolu, matematické třídy, třídy s rozšířenou výukou uměleckých předmětů a podobně. O zakládání těchto výběrových tříd není prakticky žádný přehled. Většinou za toto vzdělání rodiče musí platit. Tito žáci mají také lepší podmínky ke vzdělávání jako např. lepší učitele, pomůcky a klima třídy (Straková, Simonová, 2015)

Výzkumy také ukázaly, že se jedná o žáky z rodin s vyšším socioekonomickým statusem. Nejedná se jen o ekonomický kapitál, ale i kapitál kulturní a sociální. Potřeba dosáhnout určitého vzdělání se většinou přenáší z generace na generaci. Tato vzdělávací dráha je určena rodinným zázemím a uspořádáním vzdělávacího systému. Nejdůležitější pro výběr školy je kulturní kapitál, samozřejmě pro vytváření nerovností je důležitý i sociální a ekonomický kapitál (Bourdieu, 1983, Straková, Slámová, 2015).

Podle Butlera (2013) si tedy lépe situovaní rodiče vybírají kvalitnější školy. Na druhou stranu, pokud si školy mohou vybrat volí žáky z rodin s lepším socioekonomickým statusem (Burgess, 2011, Straková, Slámová, 2015). Tento výběr ovšem zase přispívá ke zvyšování nerovnosti.

Jak již bylo uvedeno, za společensky špatnou je považována především brzká diferenciací, týkající se primárního vzdělávání a odchodu dětí na víceletá gymnázia. Diferenciací na základě kognitivních schopností přitom nezlepšuje celkové výsledky žáků, jak dokázaly studie v anglosaských zemích (např. Gamoran & Mare, 1989; Gamoran & Nystrand, 1990; Gamoran, 1992; Kerckhoff, 1986; Slavin, 1990; Hanushek & Woessman, 2005), ale zvětšuje rozdíly mezi žáky z nevýběrových a výběrových tříd. Tyto studie ukazují, že žáci ve výběrových třídách mají lepší výsledky, než kdyby zůstali ve společném vzdělávání a žáci z nevýběrových tříd naopak horší. Pokud tedy dítě pochází z rodiny s nižším socioekonomickým statusem má mnohem horší šance uspět v tomto systému přesto, že jeho kognitivní schopnosti jsou nadprůměrné. Rozdělování do výběrových a nevýběrových tříd tedy není spravedlivé (Straková, Slámová, 2015). Zvýhodnění jsou ti, kterým pomáhá jejich rodinné zázemí, a naopak mnoho talentovaných dětí, které pocházejí z méně podnětného prostředí, šanci nedostane (Slámová, 2018).

Empirická část

5 Metodologie výzkumu

Pro tento výzkum byl zvolen kvalitativní přístup. Výzkumník je sám hlavním instrumentem, ve svém hledání významů a snaze pochopit aktuální dění vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal. Snaží se nevynechat nic, co by mohlo pomoci vyjasnit situaci (Hendl, 2005).

Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založen na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách (Creswell, 1998 v Hendl, 2005). Na začátku výzkumu vybírá výzkumník téma a určuje základní výzkumné otázky. Otázky může měnit nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat. Proto se kvalitativní výzkum považuje za pružný typ výzkumu. V jeho průběhu vznikají jak výzkumné otázky, tak nové hypotézy a rozhodnutí, jak modifikovat zvolený výzkumný plán a pokračovat při sběru dat i analýze. Práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k práci detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje veškeré informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek. Seznamuje se s novými lidmi, pracuje přímo v terénu. Sběr dat a jejich analýza v kvalitativním výzkumu probíhají v delším časovém intervalu. Analýza dat a jejich sběr probíhají současně – výzkumník sbírá data, provede jejich analýzu a podle výsledků se rozhodne, která data potřebuje, a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou. Zpráva o kvalitativním výzkumu obsahuje podrobný popis místa zkoumání, rozsáhlé citace z rozhovorů a poznámek, jež si výzkumník dělal při práci v terénu (Hendl, 2005).

Výzkumným designem je případová studie dvou škol. Technikami sběru dat jsou hloubkové rozhovory se všemi zúčastněnými, pozorování v reálném prostředí a analýza školních dokumentů a webových stránek, fotografie, audio záznamy a přepisy terénních poznámek.

V další části práce stanovím cíl výzkumu a výzkumné otázky. Dále popíši, jakým způsobem probíhal sběr dat a jak jsem tato data analyzovala. Budu se věnovat popisu škol, ve kterých byl výzkum prováděn.

5.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit důvody vzniku dvou alternativních tříd při klasické základní škole, podmínky jejich fungování a zkušenosti aktérů a jejich postoje k existenci alternativních tříd. Zjišťovala jsem tedy, proč vůbec došlo k tomu, že tyto třídy byly otevřeny, a kdo byl hlavním hybatelem těchto změn a za jakých podmínek vznikaly. Dále mě zajímaly postoje vedení, učitelek a rodičů k tomuto procesu. V neposlední řadě jsem zjišťovala rozdíly mezi těmito a běžnými třídami v oblasti výuky a rozdíly mezi žáky, učiteli a rodiči žáků alternativních a běžných tříd.

5.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

Jaké jsou podmínky vzniku a fungování alternativních tříd při veřejných školách na malých městech?

Hlavním úkolem výzkumu bylo zjistit, proč vlastně tyto alternativní třídy na malých městech vznikají a kdo je hlavním iniciátorem jejich vzniku. Chtěla jsem také vědět, jaké mají ke svému vzniku podmínky a jak je tento způsob výuky financován.

Vedlejší výzkumné otázky

1. *Jak jsou žáci do alternativních tříd vybíráni a jaké jsou podmínky přijetí?*

Důležitým prvkem výzkumu je zjistit, jaké faktory ovlivňují výběr žáků do těchto tříd a zda tyto faktory nejsou nějakým způsobem diskriminační. Zajímalo mě, jakým způsobem jsou žáci do těchto alternativních tříd vybíráni, zda musejí absolvovat nějaké speciální testy a podle jakých kritérií a kdo rozhoduje o jejich přijetí či nepřijetí.

2. *Jak se liší rodiče žáků alternativních a běžných tříd?*

Zajímalo mě, z jakého důvodu rodiče pro své děti hledají alternativu ke klasické škole. Co je to zásadní, co jim vadí a co by se mělo změnit, aby se stále větší procento rodičů neodklánělo od běžných škol, a ještě více se nerozevíraly pomyslné nůžky mezi

výběrovým či kvalitnějším a běžným vzděláním. Zajímal mě také socioekonomický status rodičů a to, jak ovlivňuje zájem o toto vzdělávání, popř. co tento zájem ovlivňuje.

3. *Jak se liší učitelé v alternativních a běžných třídách?*

Učitel je v celém vzdělávacím procesu velmi důležitou složkou. Svými postoji, názory a přístupy může ovlivnit dítě na celý život. Může v něm podporovat lásku k učení nebo ji může také udusit. Zajímalo mě, jak se k výuce staví právě učitelé těchto alternativních tříd a jak velký je rozdíl v přístupu v běžných a těchto alternativních třídách. Důležité také bylo zjistit, jak moc je toto učení náročné a co všechno musí zájemci udělat, jaké kurzy musí absolvovat, aby mohli být součástí této komunity.

4. *Jak se liší výuka v alternativních a běžných třídách?*

Zajímaly mě rozdílné výukové metody a strategie v těchto třídách a jejich působení na žáky.

5.3 Sběr dat

Sběr dat probíhal od září 2022 do června 2023. Nejdříve jsem elektronicky a následně telefonicky oslovila vedení obou škol. Vysvětlila jsem jim mou situaci, představila výzkum a požádala je, zda by jim nevadilo realizovat tento výzkum na jejich školách. Samozřejmě jsme se domluvili na naprosté anonymitě, jak co se týče škol, tak jednotlivých osob, se kterými byl výzkum prováděn. Technikami získávání dat bylo pozorování, hloubkové polostrukturované rozhovory, poznámky a fotografie a studium školních materiálů, převážně webových stránek. Některé rozhovory jsem si se svolením respondentů nahrávala, jiné jsem zaznamenávala na papír. Také jsem si dělala poznámky během pozorování. V každé ze zkoumaných tříd jsem také strávila určitý čas během vyučování. Ve škole A jsem byla více dní. Školu znám, jelikož ji navštěvovali moji synové, takže jsem s nimi dříve absolvovala několik výletů a také vyučovacích dnů. Ve škole B jsem strávila dva vyučovací dny. Pak jsem ještě školy navštívila za účelem rozhovoru s vedením školy a zakladatelkami. S některými rodiči jsem vedla rozhovory v prostředí mimo školu.

5.3.1 Rozhovor

Jak jsem již zmínila, hlavními technikami sběru dat byl rozhovor a pozorování. To jsou základní metody kvalitativního výzkumu. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je, že otázek se nemusíme striktně držet, ale pokud nás napadne otázka doplňující, je vhodné ji položit. Během rozhovoru se také mohou objevit nová témata či důležité a zajímavé informace, na které je třeba se doptat. Důležité je získání pravdivé odpovědi od respondenta a také způsob kladení otázek, otázky by měly být jasné, citlivé, neutrální a otevřené. Měli bychom dát respondentovi možnost použít vlastní slova bez toho, aby mu byla vnucována nějaká odpověď. Dotazovaný musí vyjádřit svůj vlastní názor a pocit. Nikdy nepředkládáme (na rozdíl od strukturovaného rozhovoru) předem určené formulace odpovědí (Hendl, 2005). Nejdříve jsem si tedy vytvořila strukturu rozhovoru. Otázky jsem několikrát upravovala. Na začátek jsem požádala o souhlas s nahráváním a přislíbila dotazovanému anonymitu. Začínala jsem pokládáním otázek spíše lehčího charakteru. Před závěrem jsem většinou pokládala otázky ohledně financování, protože jsem věděla, že je to v těchto případech trochu ožahavé téma. Rozhovor jsme poté zakončovali vizí do budoucna a tou je přechod na druhý stupeň. Rozhovory trvaly od 30 minut do jedné hodiny. Bylo důležité zohlednit časové možnosti respondenta. Rozhovory jsem si poté přepisovala pro snadnější práci se získanými daty.

5.3.2 Pozorování

Pozorování umožňuje zkoumat projevy jedinců či skupin v určitých situacích. Nejde přitom jen o vizuální vjemy, ale často se podílí i vjemy sluchové, čichové a pocitové. Pozorování má dospět k objektivnímu popisu jevu tak, aby byla umožněna následná analýza. Výsledky musí být zapsány co nejpřesněji (Hendl, 2005). Pozorování je časově náročné a vyžaduje specifické schopnosti výzkumníka. Jsou jimi například schopnost rychlé adaptace (přizpůsobivost) na neznámé prostředí, vžití se do role výzkumníka, zachování nezaujatého, objektivního postoje, schopnost zvládat nečekané situace, případně na ně reagovat vhodným způsobem (Švaříček, Šedřová 2007). Volila jsem formu přímého zúčastněného pozorování, tedy takovou, kdy pozorovatel participuje na dění. Dále se jednalo o pozorování nestrukturované, neměla jsem dopředu rozmyšlenou strukturu. Účastníci také byli

informování o mé průzkumné činnosti, jednalo se tedy o pozorování otevřené. Dále jsem pozorování prováděla v přirozených podmínkách.

5.3.3 Výběr škol

Výzkumným designem byly dvě případové studie. Výzkum probíhal během školního roku 2022/2023. Jelikož žiji na malém městě, vybírala jsem školy místní, aby mně práci na výzkumu nekomplikovalo složité dojíždění. Vybrala jsem si jednu školu v místě svého bydliště na malém městě a druhou školu v dojezdové vzdálenosti asi 20 km. Jak jsem již zmínila, školu v místě bydliště navštěvovaly i moje děti a prakticky se všemi zúčastněnými se znám osobně, jak to již na malém městě bývá. Město má necelých 9 tis. obyvatel. Druhá škola se nachází v okresním městě s přibližně 15 tis. obyvateli a zvolila jsem ji proto, že zde již od roku 2017 také funguje alternativní program při veřejné škole. Do této školy se jezdily zakladatelky naší školy inspirovat a radit.

5.4 Analýza dat

Během kvalitativního výzkumu probíhá sběr dat a jejich analýza současně, obsahová analýza nasbíraných dat ihned po jejich sběru ovlivňuje další výzkum. Podle průběžné analýzy se výzkumník rozhodne, která data jsou pro jeho výzkum důležitá a která méně. Může též na tomto základě upravit své výzkumné otázky a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou. Během těchto cyklů badatel své domněnky a závěry přezkoumává (Hendl, 2005). Každý rozhovor jsem si ihned po skončení přehrála a přepsala, podrobila jsem ho obsahové analýze. Některé otázky jsem na základě toho pro další rozhovory upozadila, některým jsem se věnovala více. Také jsem si na základě analýzy uvědomila, že se na některé věci ptám sice jinak, ale vztahují se k tomu samému a tyto otázky jsem sloučila. Následně jsem informace získané z rozhovorů doplnila o výsledky pozorování a fakta získaná ze školních dokumentů a webových stránek.

Na škole A jsem dělala rozhovor s vedením školy, zakladatelkou/maminkou a čtyřmi dalšími rodiči. Se dvěma učitelkami alternativních tříd a jednou učitelkou druhého stupně běžných tříd. V této škole jsem strávila dva dny při učení venku a dva dny na exkurzích (výstavách).

Na škole B jsem dělala rozhovor s vedením školy, zakladatelkou/maminkou/učitelkou na druhém stupni a dalšími dvěma rodiči, dále se dvěma učitelkami alternativních tříd a paní asistentkou tamtéž. Strávila jsem zde dva dny zúčastněným pozorováním výuky v alternativních třídách.

6 Výsledky výzkumu

V této kapitole nalezneme případové studie obou škol. Nejdříve jsem popsala základní informace o každé škole jako celku. Následně jsem se věnovala vybraným alternativním třídám, jejich vzniku, počtu žáků apod. Poté následuje přehled odpovědí na výzkumné otázky.

6.1 Případová studie školy A

Škola se nachází v malém městě s 8500 obyvateli. Je to klasická úplná základní škola, kde se nachází první i druhý stupeň. V každém ročníku jsou minimálně dvě paralelní třídy. Celkem školu navštěvuje 650 žáků. První až třetí třída sídlí v budově v jiné části města než ostatní třídy. Součástí tohoto objektu je také jídelna. Žáci z vyšších ročníků musí chodit obědovat do jídelny sídlící v oddělené budově v jiné části města.

Alternativní třída zde byla založena v roce 2019 na popud několika rodičů, kteří nebyli spokojeni s nabídkou veřejného školství v této lokalitě. Rodiče si sami dokonce našli paní učitelku. Založili zapsaný spolek a s tímto přišli za paní ředitelkou žádat, zda jim vyjde vstříc a otevře alternativní třídu. Paní ředitelka s vidinou toho, že pokud nebude souhlasit, o tyto žáky přijde, svolila s otevřením této alternativní třídy. Také si uvědomovala tlak určité části rodičů na to, že chtějí vzdělávat své děti jinak. A věděla, že pokud tuto třídu neotevře ona, udělá to někdo jiný.

Alternativní vzdělávání sebou přináší zvýšené náklady, protože je ve třídě menší počet dětí. Jelikož školský zákon ČR (561/2004 Sb., 2004) zakazuje veřejným školám vybírat poplatek za základní vzdělávání, jsou zakladatelé těchto tříd nuceni zakládat zapsané spolky. Peníze jsou oficiálně na pomůcky a vybavení školy. Rodiče přispívali v prvním roce fungování 2000,- měsíčně za dítě později se to ustanovilo na 1000,- měsíčně za prvňáka (v případě již staršího sourozence ve škole pouze 500,-), 500,- za druháka a další ročníky již neplatí. Spolek také přispívá škole každý rok darem. Bohužel tím, že se zde pohybujeme na hranici zákona, není nikdo příliš ochoten se o této stránce věci otevřeně bavit.

Tento rok se bude otevírat již pátý ročník a přijímá se třetí paní učitelka. Třídy jsou věkově smíšené. První rok měla paní učitelka v alternativní třídě 10 dětí, další rok k té samé paní

učitelce přibylo 7 dětí. Měla tedy na starosti věkově smíšenou třídu prvňáčků a druháků v počtu 17 dětí. Tato paní učitelka s touto třídou pokračuje dál. Příští školní rok 2023/24 z nich budou čtvrtáci a pátáci. Třetí rok do školy nastoupilo opět deset dětí a ty dostala na starosti nová paní učitelka a k těmto novým prvňáčkům další rok opět přibylo osm dětí. Vznikla tedy druhá věkově smíšená třída s 18 dětmi. V roce 2023/24 budou z těchto dětí druháci a třetíáci a přijde třetí paní učitelka, která bude mít prvňáčky v počtu 17 dětí. Tolik dětí tentokrát vzali, aby nemuseli nikoho odmítat. To, aby byly třídy věkově smíšené si přáli všichni zúčastnění, jelikož si myslí, že děti se tak naučí lépe si pomáhat. Do třídy A se hlásí děti tak akorát, protože právě z důvodu, aby nemuseli děti odmítat, není tato alternativní třída prakticky vůbec propagovaná. Tyto informace si sdělují rodiče mezi sebou.

Přechod na 2. stupeň řeší tak, že k alternativní třídě budou přidány děti, které přijdou z malotřídek z okolních vesnic a které absolvovaly první stupeň také ve věkově smíšených třídách. Zde jsem dělala rozhovor s vedením školy, dvěma učitelkami alternativní třídy a jednou učitelkou třídy běžné. Dále s pěti rodiči. Velmi důležité také byly rozhovory se zakladatelkami těchto tříd. Pro účely této práce chápeme pojem zakladatel/ka jako iniciátork/ka a vůdčí osoba při zakládání alternativní třídy při veřejné škole. V obou případových studiích není tedy za zakladatele považováno vedení školy ani města (kteří samozřejmě museli třídy oficiálně založit a otevřít), ale někdo z řad rodičů, kdo nebyl spokojen s veřejným vzděláváním a chtěl pro své děti nastupující do první třídy jiné než klasické vzdělávání. Tyto zakladatelky (v obou případech to byly ženy) odvedly obrovský kus práce od myšlenky celého projektu, přes založení spolku, vymýšlení strategie celého konceptu, oslovování rodičů, pořádání schůzek, shánění učitelek, shánění financí až po fyzickou úpravu tříd a jiných objektů, kde se žáci učili. Prakticky přišly s hotovým projektem za vedením škol, zda jim dovolí toto realizovat, jelikož chtěly být součástí veřejné školy.

Zpočátku měly zakladatelky a rodiče strach, aby se třída otevřela a našlo se dost odvážných rodičů, kteří svěří své děti experimentu. Nakonec se sešlo deset dětí a tento podobný počet se sejde každým rokem. Takže jsou nejdříve prvňáčci sami a pak se k nim do třídy přidají druháci. Následný rok je smíšená 2. a 3. třída a prvňáčci jsou opět sami. Naštěstí nemusí skoro žádné děti odmítat, ale je to díky tomu, že schválně třídu nepropagují. Po smrti paní ředitelky nevěděli, jak to s jejich třídou dopadne, zda budou pokračovat nebo ne, tak třída

neměla vůbec žádnou propagaci. Letos nakonec nabírají děti více, aby nemuseli děti odmítat, takže nová paní učitelka bude mít plnou třídu prvňáčků, ve které bude asi 17 dětí.

6.2 Rozhovory a pozorování na škole A

Tato pasáž obsahuje odpovědi všech respondentů. Ve výsledcích shrnuji odpovědi všech, kterých se to týkalo, tedy jak vedení školy, tak zakladatelek, učitelek a rodičů. Cílem bylo zjistit důvody vzniku alternativních tříd, očekávání a jejich naplnění, způsob financování a také zájem o alternativní třídy.

Jak a proč vznikla na této škole alternativní třída? Co jste od založení očekával/a a zda se očekávání naplnila?

Všichni rodiče se shodli, na tom, že věděli, jaká je místní nabídka základních škol a že chtěli pro své děti něco jiného. Právě z tohoto důvodu, že rodiče znali nabídku místních škol a nebyli s ní spokojeni, začali iniciovat otevření třídy.

„Tady je to bohužel pro mě taková ta klasická klasika a když jsem viděla na dnu otevřených dveří, jak se učitelky chovají k těm dětem, tak jsem byla úplně vyděšená, že ještě někdo takhle může učit v dnešní době. To mě jen ujistilo v tom, že jsme udělaly dobrý krok“

Od rodičů a paní zakladatelky jsem se dozvěděla, jak třída vznikala. Vznik iniciovaly nejdříve dvě maminky, ke kterým se přidalo několik rodičů. Tyto rodiče měli děti ve věku budoucích prvňáčků a nechtěli pro ně volit klasické vzdělání. Děti často chodily do lesních mateřských škol, ale ne ve všech případech. Takto smýšlející rodiče často hovoří o respektujícím přístupu k dítěti, učení skrze vnitřní motivaci, zodpovědnosti dětí za vlastní učení. Líbí se jim také menší počet dětí ve třídě, individuální přístup, pobyt v přírodě, učení skrze přímé poznání, a ne pouze z učebnic, práce s chybou, učení v souvislostech, absence známkování. Rodiče také do výuky chtěli být mnohem více zapojeni, než je běžné v klasické škole.

„Já neinklinuji k ničemu, co je pevně daný, pro moje děti třeba Montessori nepřichází v úvahu, ale některé pomůcky z Montessori jsou fajn, zároveň třeba i Waldorf, nesouzním s ním. Začít spolu fajn, ale taky mám výhrady a měly jsme to štěstí, že jsme našly učitelku,

která měla zkušenosti se vším tady tím a prošla si i klasikou. Líbilo se nám, jak o tom mluví a jak smýšlí a že si z každého toho směru dokáže vybrat to, co se jí zdá dobré. Vymyslela si vlastní způsob, který jsme konzultovaly a shodly jsme se na pevně daných bodech, jak ta výuka bude vlastně fungovat, teď tomu říkáme spíš taková přírodní pedagogika, protože se hodně snažíme, aby ta výuka probíhala venku. “

„Očekávala jsem, že budou pokračovat ve stejném stylu výuky jako v lesní školce, takový ten poznávací, že si budou moct všechno osahat, že se budou učit za chůze, v praxi, že nebudou sedět v lavici, že za sebe budou mít určitou zodpovědnost. Viděla jsem v té školce, že tím, že jsou v pohybu a že to vidí vše na živo, tak se učí mnohem líp a rychlejc. Dál jsem chtěla, aby to vzdělávání bylo komplexní, a ne oddělené předměty, aby se to prostě všechno propojilo. “

Založili tedy zapsaný spolek, a na facebookovou skupinu o alternativním vzdělávání si podali inzerát, že shání paní učitelku pro novou třídu s inovativním vzděláváním. Ozvala se jim paní učitelka, která posléze opravdu do této třídy nastoupila. S paní učitelkou absolvovali několik setkání v přírodě a povídali si navzájem o svých představách, formovali tak budoucí filosofii třídy a způsob výuky. Paní učitelka zároveň měla na rodiče své nároky a nechtěla ve třídě děti rodičů, kteří jsou “alternativní jen na oko“, ale svoje děti nevychovávali respektujícím způsobem. Takže byla ráda, že může děti i rodiče lépe poznat, jelikož je čekala velmi úzká spolupráce.

„Chtěla jsem poznat skupinu těch rodičů, která vlastně zakládala tady tu třídu. Jejich představy o tom, co je ta alternativa. Protože nejsem místní, tak jsem nikoho neznala. A vím, že alternativní je strašně široký pojem. Pro někoho to znamená neučit se vůbec, pro někoho učit se jen to, co dítě chce atd. Na škole, kde jsem učila, byla alternativa pouze Začít spolu pouze centra aktivit, nic jiného, a to mě zas přišlo strašně svazující. Mně bylo sympatické to učení venku a ten pohyb s dětma a když jsme se s rodiči sešli kolem ohně a dávali jsme tam dohromady ty společný hodnoty, tak jsem viděla, jak ty rodiče fungují s těmi dětmi, viděla jsem, že to co říkaj, není jako že to jenom říkaj, ale dělaj to doma jinak, ale viděla jsem že to se i děje v tý výchově, protože taky je spousta alternativních rodičů, kteří o tom mluví, ale pak když je vidíte, jak vychovávají ty děti, tak na tom nic alternativního není a není na tom ani nic, z mýho pohledu, výchovného. “

S tímto konceptem přišli za paní ředitelkou základní školy, kterou si vybrali. Paní ředitelka mi upřímně sdělila, že je jí tento projekt sympatický, jelikož kdysi učila na vesnici v malotřídce, ale jako manažer školy ho otevřela také z pragmatických důvodů (v době otevření této třídy byl způsob financování jiný, než je v dnešní době a škola dostávala peníze podle počtu žáků). Pociťovala již delší dobu tlak veřejnosti a chtěla si udržet děti, které pokud by třídu neotevřela, by se odešly učit jinam. Píšu v minulém čase, protože bohužel paní ředitelka této školy začátkem roku 2023 nečekaně zemřela. Rodiče se poté obávali, co se třídou bude, ale naštěstí nová paní ředitelka tyto alternativní třídy také podporuje, snaží se najít nové prostory, které nyní při otevření další třídy budou potřeba.

Co se Vám líbí na inovativním vzdělávání? Kdo tuto alternativu navrhl a proč?

Tento způsob výuky vznikl dle vyprávění paní zakladatelky a paní učitelky na základě vzájemné spolupráce a dohody mezi paní učitelkou a zakládající skupinou rodičů. Rodiče věděli, že chtějí pro své děti výuku založenou na respektujícím přístupu, chtějí, aby děti nedostávali známky a tím v nich byla podporována vnitřní motivace, aby děti byly zodpovědné za své učení, chtěli, aby se děti učily venku přímým setkáním s objekty a jevy, ne pouze z učebnic. Tato paní učitelka měla velké zkušenosti z různých alternativních tříd, kde učila a znala konkrétní postupy, metody a strategie, jak děti tímto způsobem učit. Tato setkání probíhala v průběhu několika měsíců a možná díky tomu, že si všichni své vize a myšlenky dobře vyjasnili, neměli v prvním ročníku problémy s nespokojenými rodiči jako to bylo na mnou zkoumané škole druhé (popisuji dále). Také je třeba zmínit, že způsob výuky na této škole není nijak pevně daný. Není to Začít spolu ani jiná konkrétní alternativa. Paní učitelka používá různé prvky z různých alternativních směrů. Společný se Začít spolu je ranní kruh, dále slovní hodnocení a sebehodnocení, také triády. Samozřejmě také otevřená komunikace, partnerský přístup a možnost rodičů podílet na vzdělávání svých dětí. Mnoho času tráví děti venku, zde je patrná inspirace přírodní školou.

Všichni respondenti uvedli, že jsou s dosavadním průběhem velmi spokojeni a jejich očekávání se plně naplnila.

Jak se liší výuka v běžné a alternativní třídě? Kolik dětí třídu navštěvuje?

Dva roky jsem pracovala jako asistentka pedagoga na prvním i druhém stupni v různých třídách a viděla jsem pracovat mnoho pedagogů. S touto alternativní třídou jsem strávila také několik vyučovacích dnů venku a na výletech. Zde tedy čerpám ze svého pozorování.

Ráno v alternativní třídě mívají komunitní kruh, kde si povídají, jaký měly den, co se nového budou učit, co už znají. Pak většinou odcházejí ven, kde se učí v lese nebo jiném přírodním prostředí s pomocí přírodních materiálů. Často jezdí na výlety a exkurze, třeba i 2x týdně, kterých se jako doprovod většinou účastní někteří rodiče. Nebo rodiče sami tyto výlety vymýšlejí a pořádají. Každý dle svých možností. Například tatínek, který pracuje jako záchranář, uspořádal pro děti exkurzi na záchranku, kde se děti učily základy první pomoci a podívaly se do sanitky. Rodiče dětem vytvořili lesní altán, aby se jim venku dobře učilo třeba i za deště. Děti se učí často ve skupinkách, a tak se učí vzájemnému respektu a pomoci. Nemají zvonění, nemají 45minutové hodiny. Když jsou unavené, tak si odpočinou. Děti jsou hodnoceny slovně. I když ve čtvrtém a pátém ročníku již občas známky dostávají, aby se připravily na druhý stupeň. Děti si také tvoří svá portfolia, kde popisují či barevně vyznačují, co se jim již podařilo a kde by se ještě mohly zlepšit. K hodnocení se používá individuální vztahová norma, kdy se hodnotí žákův individuální pokrok vůči jeho předchozí práci. Děti tedy nejsou stresovány a nejsou srovnávány mezi sebou.

Jak se liší pedagogové ve vaší a v běžných třídách?

Musí to být lidé, kteří souzní s tímto respektujícím a otevřeným přístupem a kteří jsou do toho zapálení. V běžných třídách se toto neřeší a na pedagogy nejsou kladeny takové nároky, co se komunikace s rodiči a otevřenosti týče. Paní ředitelka potvrdila, že když je mezi pedagogy klasických tříd někdo línější, tak mu to může projít, i když to samozřejmě není dobré. Tady to opravdu nejde. Paní učitelky běžných tříd nevnímají, že by dětem byla poskytována nějaká nadstandartní péče. Vnímají to jako jiné vzdělávání – alternativu k tomu klasickému a může o něj projevit zájem, kdo chce. Myslí si, že většina rodičů o takové vzdělávání zájem nemá. Paní učitelka klasické třídy 1. stupně mi sdělila, že jí vadilo, že je v této třídě méně dětí a že to tedy jejich učitelka má jednodušší. V tomto smyslu se vyjádřila i paní učitelka alternativní třídy, že cítí závist od učitelek z klasické školy, protože má méně

dětí. V klasických třídách ale někdy bývá také 18 dětí, některé třídy jich mají více až 26 dětí. Takže zde spíše pozoruji, pocit nespravedlnosti, který mají paní učitelky klasických tříd, než že by cítily nespravedlivé, že se toto vzdělání nemůže dostat všem. Jistě to může pramenit z malé osvěty směrem k učitelkám běžných tříd a také z malé komunikace mezi učitelkami běžných a alternativních tříd.

Jací rodiče projevují o alternativní třídu zájem? Jak se liší od rodičů dětí z běžných tříd?

Paní ředitelka i paní učitelky se shodly, že to jsou především aktivní rodiče, kteří se chtějí zapojit do vzdělávacího procesu svých dětí. O vzdělávání se zajímají. Nechtějí jen děti ráno odevzdat systému a odpoledne si je z družiny vyzvednout. Rodiče dětí alternativních tříd jsou angažovanější, více se zapojují do celého procesu. O výuku a své děti se zajímají, což není vždy samozřejmé u dětí z běžné třídy. Paní učitelka se o nich vyjádřila následovně: „Jsou to většinou rodiče vzdělání, ale není to žádná vyšší třída.“

Jak byste srovnal/a žáky alternativních a běžných tříd na této škole (z hlediska nadání, rodinného zázemí, kázně, klimatu třídy, speciálních vzdělávacích potřeb)?

Paní učitelky a paní ředitelka se shodují, že děti umí spolupracovat a komunikovat, protože jsou k tomu od začátku vedeni. Jsou k sobě navzájem empatičtí, pomáhají jeden druhému. Jedna maminka si myslí, že umí například lépe komunikovat s dospělými. Jak jsem zjistila od paní učitelky z běžné třídy, někdy mají tito učitelé o alternativní třídě opravdu zvláštní představy. „Učitelé z klasických tříd se tam dříve báli učit. Ty, co vyučují např. angličtinu nebo suplující, si mysleli, že jsou to děti, které lezou po stromech, a pak zjistili, že to jsou velmi spolupracující, komunikativní děti, které perfektně pracují a fungují.“ To, jak zvláště někdy tuto třídu hodnotí okolí potvrzuje výrok jednoho rodiče:

„Bohužel jsme ale zjistili, že mnoho lidí podléhá strachu a tlakům okolí a třeba rodiny, a že dokonce místní paní učitelky ve školce tvrdí, že tahle třída je pro postižený děti. Je to bohužel tím, že ony nevědí o té třídě vůbec nic a než aby si to zjistily, tak tohle vypráví. Spousta lidí žije v tom, že alternativa je taková ta třída, kde ty děti můžou všechno a jsou nevychovaný. Myslí si to i někteří učitelé z druhého stupně. Pak když tam, ale přijdou, tak jsou překvapeni, že jsou to slušné děti, které umí krásně komunikovat.“ Paní ředitelce se děti zdají být spokojenější a zdá se jí, že je škola více baví s čím se z pozice pozorovatele mohu ztotožnit.

I v těchto třídách jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Paní ředitelka si myslí, že je to pro ně lepší, jelikož se jim učitelky mohou věnovat individuálněji. Poměr dětí nadaných a se speciálně vzdělávacími potřebami je stejný jako je v klasických třídách.

Jakým způsobem jsou žáci do alternativních tříd vybírání?

Nejdříve se již od jara dělá seznamování s touto třídou formou společných vycházek např. do lesa s rodiči, dětmi a paní učitelkou. „*Pokud se při těchto procházkách zjistí, že dítě např. není schopné komunikovat ani s učitelem ani s ostatními dětmi, tak to pak rodičům rozmluvíme*“, říká paní učitelka. O přijetí oficiálně rozhoduje samozřejmě paní ředitelka, ale reálně je to tak, že si žáky do třídy vybírá paní učitelka po konzultaci s ostatními rodiči. „*V podstatě jsme ale nikoho opravdu odmítat nemuseli, protože ty rodiče sami vidí, že tam to jejich dítě nepatří. Konečný výběr, ale nechává paní ředitelka na učitelkách našich tříd.*“ Na rozdíl od druhé zkoumané alternativní třídy, je tato třída A (momentálně tedy 2 věkově smíšené třídy) uzavřenější vůči ostatním třídám klasickým. Ani paní učitelky ani vedení se nesnaží dělat osvětu směrem k učitelkám klasických tříd. Aby se toto inovativní učení nebo alespoň některé prvky z něj dostaly do povědomí všech učitelek v běžných třídách a zlepšily se tak podmínky pro všechny děti. Z rozhovorů a pozorování jsem pochopila, že jsou rády, že to mohly otevřít alespoň pro tyto děti, jejichž rodiče na tom tvrdě pracovali. A již není v jejich kapacitách snažit se o rovnoprávnost pro všechny. Stejně tak se k tomu vyjádřila paní zakladatelka, že kdo chce toto vzdělávání pro své děti musí se snažit sám. Pokud bychom něco takového chtěli plošně pro všechny děti, mělo by to podle paní zakladatelky vzejít z pedagogických fakult.

Kolik tato forma vyučování stojí a jakým způsobem probíhá financování programu?

Rodiče přispívali v prvním roce fungování 2000,- na dítě později se částka snížila na 1000,- za prvňáka (v případě již staršího sourozence ve škole pouze 500,-), 500,- za druháka a další ročníky již neplatí. Spolek také zažádal o státní dotace, které získal. Z peněz se platí výlety, pomůcky, nábytek apod. Každý rok se také dává škole dar.

„Zprvu se muselo doplácet na učitele, protože jsme měli méně dětí ve třídě. Ted' jsme např. řešili situaci, že se nám hlásili sociálně slabší rodiče a dítě bylo skvělý, ostatní rodiče se shodli, že nemají problém, aby toto dítě neplatilo.“

Jaké výhody a nevýhody alternativní třída škole přináší?

Paní ředitelka si myslí, že se zvedne celková atraktivita školy, o školu je větší zájem. Alternativní třída přináší i nové obzory pro učitelky klasických tříd. Mohou obohatit své učení. Nevýhodou je velký nárok na prostory školy, kterých není nikdy dost.

Výsledky rozhovorů s učitelkami

Cílem bylo zjistit motivaci k této volbě, dále nutnost absolvování speciálních školení, a také vztahy mezi učitelkami alternativních a běžných tříd.

Jaké bylo Vaše předešlé pedagogické působení? Učila jste někdy v klasické či jiné alternativní třídě?

Paní učitelka, která ve škole začínala, prošla od státních škol přes alternativní. *„Na té státní se mi nelíbila ta svázanost, to že se hodně sedí ve třídě, že není moc prostor pro skupinovou práci, je ve třídě hodně dětí a že je tam jiná atmosféra, než když těch dětí je méně. Vyzkoušela jsem alternativní školu, kde bylo 15 dětí ve třídě a přesto, že tam bylo hodně dětí v inkluzi, práce mi přišla efektivnější a zajímavější. Zkoušela jsem pak učit alternativu na klasické škole ve 26 dětech, ale bylo to pro mě hrozně náročný na přípravu i na udržení kázně a toho, aby ty děti pracovaly v těch skupinách, protože na to nebyly ze začátku zvyklé. Lépe se pracovalo s 1. třídou od začátku. Pro mě je alternativa to, co vyhovuje dětem, hledat ty cesty, které vyhovují dětem. Na klasické škole se jede podle učebnic, které to hodně směřují, že tohle se musí probrat v tomhle ročníku. Já se řídím podle toho, že určité penzum musí být probráno do 3. třídy a je vlastně jedno kdy.“*

Překvapil mě názor paní učitelky, že by se děti ve 3. třídě měly rozdělit do dvou skupin na studijní třídu, která by pokračovala dále a druhá část by opakovala to, co pořádně za ty tři roky nezvládla. Že by tu hranici, kdy by ty děti měly mít stejné výstupy posunula až do 5.

třídy. Jelikož každý dospívá jinak a ve 4. či 5. třídě už se ukáže, kdo je studijní typ a kdo ne, kdo má vnitřní motivaci a kdo ji nemá. Je to tedy spíše opak inkluze, která bývá v takovýchto třídách preferována.

Obě paní učitelky mají vystudovanou speciální pedagogiku a jedna učitelství pro první stupeň.

Musela jste absolvovat kvůli přijetí nějaká speciální školení?

Zakládající paní učitelka absolvovala mnoho různých kurzů osobního rozvoje, také letní školu Začít spolu, kurzy kritického myšlení, badatelské výuky. Věnuje se výuce v přírodě a intuitivní pedagogice. Je také logopedkou. Sama je také lektorkou vzdělávání dospělých. Druhá paní učitelka je speciální pedagožka, ale na této škole není nařízeno, aby kvůli učení v alternativní třídě musely absolvovat nějaké speciální kurzy.

Jak se k alternativnímu vzdělávání nebo konkrétně k této třídě staví Vaši kolegové/kolegyně?

Podle paní učitelek se někteří pídí a zajímají. „Kolegyně je více sdílecí typ, já jsem spíše introvert a už to, díky životním zkušenostem, nikomu nevnucuji. Když se někdo zeptá, tak mu odpovím.“

Kolegové už se také byli podívat v hodinách. Zajímá je, jak to funguje ve spojených ročnících. Jak zvládat například angličtinu ve spojených ročnících. Zprvu kolegům vadilo, že zde mají méně dětí ve třídě, ale když se přidal další ročník a stali se věkově smíšenou třídou s větším počtem dětí, tak tato závist utichla. V některých klasických třídách nakonec bylo méně dětí, než měla paní učitelka ve smíšené třídě. Podle paní učitelky mají spíše strach učitelé druhého stupně. Jak se s druhým stupněm děti poperou. Co budou dělat, až oni jim řeknou, ať pracují. Myslí si, že děti jim třeba řeknou, že se jim teď nechce. Mají různé představy o tom, jak alternativní výuka probíhá a někteří mají možná pocit, že když to dítě nechce pracovat, tak opravdu celý den nepracuje. Tuto mýlku se snaží paní učitelky vysvětlovat, že to takto není. Rády by, aby se učitelé z druhého stupně přišli podívat k nim

do výuky a zjistili, jak to tady probíhá. Jedna ze zakladatelek a zároveň maminka dvou žáků popsala situaci následovně:

„Vadí jim, že tam máme málo dětí, že jezdíme na výlety, ale oni nevidí, že spoustu věcí platíme (platíme ty příspěvky, dáváme škole dar, jdeme a vymalujeme si třídu, tátové, postavili altán, aby se děti mohly učit v lese za deště, nakupujeme do třídy vybavení, co ty děti potřebují), že jsme aktivní, že ty výlety pořádáme, jezdíme s těmi dětmi, teď třeba děláme letní tábor pro naše děti, každý měsíc máme třídní schůzky, kde se schází rodiče a debatují o tom, co dál, co se pořídí, kam se pojedou, co by bylo přínosné a všechny tyto věci se aktivně řeší. Kupujeme např. počítače do školy. Ostatní rodiče dají ty děti do školy a odpoledne si je vyzvednou z družiny. Toto ostatní učitelé nevidí. Oni si taky můžou naplánovat výlet, zaplatit si ho a někdo z rodičů může jet jako další doprovod, ale do toho se lidem nechce, akorát nás kritizují, že my to máme, ale že je za tím spoustu práce těch rodičů, to nevidí.“

Jste spokojena se spoluprací rodičů? Naplnila se Vaše očekávání?

Paní učitelky jsou se spoluprací rodičů velice spokojené. *„Já jsem vlastně spokojená, všichni pracují, tak jak můžou, když to porovnáám se všemi třídami, kde jsem učila, tak tady je ta spolupráce nejlepší. Vidím, že ty rodiče se umí sami domluvit a naučila jsem se delegovat ta rozhodnutí na ty rodiče.“*

V čem je Vaše práce snazší a v čem náročnější v porovnání s učiteli alternativní/běžné třídy?

Paní učitelky mají dojem, že práce v alternativní třídě je náročnější v přípravě hodin, pomůcek a materiálů pro věkově smíšenou třídu. Mnoho času a energie také zabere komunikace s rodiči a plánování exkurzí a výletů. Také hledání nové inspirace a sebevzdělání je časově náročné. Z pozorování se mi opravdu zdálo, že učit v takové třídě je velmi náročné a člověk tuto práci musí dělat s velkým vnitřním zapálením a opravdu rád. Paní učitelky klasických tříd souhlasí, že práce v takové třídě je velmi náročná na přípravu pro věkově smíšenou třídu a komunikaci s rodiči, zároveň si ale myslí, že je lehčí mít ve třídě 10 nebo i 17 žáků než 25.

Výsledky rozhovorů s rodiči

Cílem bylo zjistit důvody, proč chtějí rodiče pro své děti alternativní vzdělání a odmítají běžnou základní školu.

Navštěvovaly Vaše děti i alternativní školku?

Děti tři z pěti respondentek navštěvovaly lesní školku.

„taky jsem věděla, že se mi ta klasická školka, jak tam ty děti chodí za ručičku jak vojáčky, nelíbí.“

Co Vám vadí na veřejném školství, popř. co by se mělo změnit, aby se rodiče nebáli své děti do těchto škol zařadit?

Rodičům vadí na klasickém školství mnoho věcí. Např. to že se předměty vyučují úplně odděleně, není tam ta propojenost. Také se jim nelíbí vysoký počet dětí ve třídách. To že jsou děti při výuce statické a učí se jen pasivně. *“ Jen musí sedět na místě a koukat dopředu, otevřít hlavu, dát tam ten trychtýř a nalejt. Z výzkumů je jasný, že většina lidí se nejlíp učí naopak při pohybu a praxi. Minimum lidí se naučí něco tak, že sedí poslouchá a něco přepisuje, a přesto je na tom založený naše školství. Myslím si, že když přijde do školy někdo nový, kdo se třeba snaží to dělat jinak, tak většina učitelů ho začne kritizovat a že ho to prostě semele. S tímto má problémy momentálně naše paní učitelka.“* Dle této maminky, která sama také studovala pedagogickou fakultu, by měla změna přijít od vysokých škol, ve výchově nových pedagogů. Rodičům se zdá, že učitelé nemají na děti čas. Děti se neučí, jak spolu komunikovat, jak se k sobě chovat, budovat vztahy.

Proč jste si vybrali právě tuto třídu? V čem si myslíte, že je škola jiná? Co může Vaším dětem nabídnout jiného oproti běžné základní škole? Jak se liší podle Vás výuka v běžné a v alternativní třídě?

Většina rodičů je ovlivněna principy Nevýchovy a Respektujícího přístupu. Mají tyto principy nastudovány, zajímají se o tento způsob výchovy a vzdělávání. Chtějí, aby byly

jejich děti vzdělávány podle těchto principů, které lze z jejich pohledu uplatňovat pouze v menší kolektiv. To tato třída splňovala. Velký benefit viděli rodiče v paní učitelce, se kterou se mohli dopředu seznámit a která měla v tomto směru velké zkušenosti. Její výklad těchto principů jim dával smysl a souzněli s nimi. Chtěli, aby se jejich děti učili v bezpečném prostředí bez stresu, se svými kamarády, pod vedením pedagoga, který má podobné smýšlení jako oni. Velmi se jim také líbilo, že se učí venku. Důležité bylo, aby se děti učily už od začátku přebírat za své vzdělávání zodpovědnost a nebyly u toho motivovány pouze známky. Třída, kterou navštěvují, je alternativní, ale v rámci státní školy, nemají známky, jen slovní hodnocení. Současně ale dochází k postupnému zapojování a přivykání si na státní model, ve 4. a 5. třídě si děti pomalu začínají zvykat i na známky a podobně, protože většina z nich bude pokračovat mimo alternativní prostor. Rodiče a zakladatelé jsou rádi, že mohou být součástí státní školy, jelikož jinak by si museli sehnat prostory pro výuku svých dětí, což by pro ně bylo finančně mnohem náročnější. Dále také mohou využívat společné prostory školy jako je knihovna, tělocvična a jídelna a v neposlední řadě dávat děti do družiny, která s alternativní třídou nemá nic společného. Z rozhovorů s rodiči také vím, že někteří měli podmínku, že budou součástí veřejné školy, jelikož nechtěli, aby jejich děti byly tolik izolovány.

Jiná maminka uvedla, že její manžel měl sám velmi špatnou zkušenost ze své vlastní školní docházky. Také tušili, že jejich první dítě bude mít jisté problémy ve smyslu ADD, dyslexie a dysgrafie, což se nakonec potvrdilo. Takže pro něj chtěli třídu, kde bude menší kolektiv, aby k němu mohli přistupovat individuálněji. Také se rodičům velmi líbilo to, že se učí venku. Tyto rodiče dva roky nabídku alternativního vzdělání v místě sledovali, promýšleli a vybírali.

Rodiče dále očekávali rozvoj tzv. „měkkých dovedností“, individuální přístup, vytváření komunity, ve které každý přiloží ruku k dílu a budou do procesu zapojení, absenci známek, slovní hodnocení, učení prožitkem a logicky v návaznosti na přírodní koloběh, ne z obrázků v učebnici.

Na dotaz, zda se jejich očekávání naplnila, byli všichni spokojeni.

Byly pro Vás rozhodující finance – to, že se za školu platí, bylo to důležité?

Pro některé rodiče ano a měli danou horní hranici, ale finanční zátěž je přijatelná Pro někoho to byla v porovnání s jinými alternativními třídami zanedbatelná částka. Dokonce příští školní rok nastupuje žák, jehož rodiče na školu nemají a ostatní se shodli, že platit nemusí.

Uvažovali jste někdy o přechodu do běžné třídy?

Nikdo z rodičů neuvažoval o přechodu do běžné třídy.

6.3 Případová studie školy B

Škola se nachází v okresním městě s cca 14000 obyvateli a navštěvuje ji 670 žáků. Škola také patří mezi úplné základní školy, v 1.–9. ročníku jsou minimálně dvě paralelní třídy. Součástí školy tvoří i sedm oddělení školní družiny a školní jídelna. Umístění školy uprostřed bytové zástavby města vytváří poměrně stabilizované podmínky optimální naplněnosti. Je i spádovou školou pro malotřídní školy v okolí města (asi 1/4 žáků dojíždí z okolních částí a dalších obcí). Výhodou také je, že všechny její důležité součásti tvoří jeden komplexní celek, který zajišťuje vše potřebné v oblasti výchovy a vzdělávání.

Založit třídy Začít spolu se zde také rozhodli rodiče, nespokojení s klasickým vzděláváním, pro své budoucí prvňáčky. Stejně jako v případě školy A založili zapsaný spolek, tvořili filosofii a principy třídy a sháněli budoucí žáky i finance. Tato třída byla ovšem od počátku více podporována panem ředitelem, který má k této alternativě a obecně k modernějším metodám učení velmi pozitivní vztah. Celkově je tato škola hodnocena velmi kladně ve smyslu moderních přístupů k učení a přátelského a otevřeného prostředí. Třída Začít spolu se zde otevřela v roce 2018 a od září 2023 půjde první ročník na druhý stupeň. V letošním školním roce jsou otevřeny tři třídy: modrá (1. B, 2. B, 3. B) a červená (1. C, 2. C, 3.C), které jsou spojeny 1. až 3. ročníku. V bílé třídě je letos spoj žáků 4. a 5.ročníku. Barvy jsou z důvodu anonymity změněny. První až třetí ročník je tedy spojen do dvou věkově smíšených tříd. V každé z těchto dvou tříd jsou žáci 1.-3. ročníku. V každé z těchto věkově

smíšených tříd je 15 dětí. V jedné z nich pracuje se třídou také asistentka. Každá z těchto tříd samostatně absolvuje ranní kruh a samostatné či skupinové práce. Po přestávce se obě třídy spojí a centra aktivit a vyhodnocení dělají všichni společně. Prostory jsou k tomu perfektně upraveny. Jsou zde dvě oddělené, ale zároveň propojené třídy. V každé se nachází různá centra aktivit a děti se v nich vyměňují podle toho, v jakých centrech zrovna pracují. Ve třetí třídě se společně učí děti 4. a 5. ročníku. V září roku 2023 tedy žáci 5. ročníku odejdou na druhý stupeň (spojí se se žáky malotřídek z okolních vesnic, které také přecházejí na 2. stupeň do této školy), žáci letošních 3. ročníků se posunou k těm 4. A nastoupivší 1. ročník se připojí k budoucím druhákům a třetákům. Vzdělávat se v programu Začít spolu je tedy možné na celém prvním stupni. Na této škole převzali celý program Začít spolu beze změn. Třída je také založena na menším počtu žáků, respektujícím přístupu a otevřené komunikaci, vrstevnickém učení a práci s chybou.

Rodiče zde přispívají na první dítě měsíčně částkou 1200,- a každý další sourozenec pak částku 900,-. Jsou zde i rodiny, které ve třídách mají 4 děti.

Na této škole jsem dělala rozhovor s vedením školy, dvěma učitelkami, asistentkou a dvěma rodiči. Bohužel se mi nepodařilo udělat rozhovor z žádnou z učitelek běžných tříd.

Za podpory pana ředitele se zde chystá i druhý stupeň. Je to hodně specifické, protože vzdělávací program Začít spolu není ještě ukotvený pro druhý stupeň. *„Takže je to proces, vaříme z vody, ale nejsme v tom sami, je spousta dalších škol, které se snaží o to samé, takže se navzájem inspirujeme, scházíme se, radíme si, ale každá ta škola má trochu jiné podmínky, takže ne všechno je přenositelné. Vytypovali jsme si věci, které nám přijdou důležité, aby pokračovali dál a jsou reálné v tom druhostupňovém provozu. Konkrétně zásadní je respektující přístup, Hejného matematika, to už ale bývá i v normálních třídách. A co není standart a kéž by s tou novou revizí RVP bylo, tak je integrovaná tematická výuka. Chceme učit v souvislostech, chceme propojovat předměty. Chceme víc pracovat jako pedagogický tým. Nehrajeme na aprobace, ale chceme se snažit více spolupracovat a aby se dětem nestřídalo dvacet učitelů, aby to byl menší kolektiv. Takže jsme se domluvili učitelé, kteří jsou tomuto projektu nakloněni a souzní s ním.“*

6.4 Rozhovory a pozorování na škole B

Otázky v této části nejsou rozděleny podle respondentů. Ve výsledcích shrnuji odpovědi všech, kterých se to týkalo, tedy jak vedení školy, tak zakladatelek, učitelek a rodičů. V dalších částech uvádím otázky specifické pro učitelky a rodiče.

Jak a proč vznikla na této škole alternativní třída? Co jste od založení očekával/a a zda se očekávání naplnila?

Dle pana ředitele otevření tříd začít spolu došlo ve spolupráci se spolkem, který je oslovil jako základní školu s tím, že by chtěli rodičům nabídnout další možnosti a další směry vzdělávání. Pan ředitel je velmi rád, že tyto třídy jsou alternativou ke klasickému vzdělávání. A vidí pozitivně i tu možnost vidět odlišný způsob vzdělávání pro ostatní pedagogy. „Myslím si že, když se podívají na to, jakým způsobem to dělat i trochu jinak, že to pro ně bude přínosem.“ Třída tedy byla s cílem obohatit nabídku místních základních škol o třídu s inovativním vzdělávacím programem.

Paní zakladatelka (tento pojem jsem vysvětlila již výše), která je zároveň učitelkou na druhém stupni této školy (v té době byla na mateřské dovolené), třídu založila pro to, aby její děti, které vychovávala s respektujícím přístupem, mohly tento partnerský přístup zažívat i po nástupu do základní školy.

„Byly jsme v tom dvě s mou kamarádkou a pak se na to začal nabalovat tým lidí, byla cítit potřeba více rodičů, že by ocenili, kdyby v našem městě něco takového vzniklo, tým, který se v průběhu času nějak proměňoval. Založili jsme zapsaný spolek.“

Paní zakladatelka si zároveň velmi váží vstřícnosti, které se jim dostává od vedení ZŠ. Dostali k dispozici prostory, které si mohli vybavit, tak jak potřebovali. Mají možnost využívat veškeré zázemí školy a zároveň být její součástí.

„Jsem přesvědčena, že to je výborná základní škola, má skvělé akce, výborně řešený školní vzdělávací program a my ho můžeme nějak doplnit a doufám i trochu posouvat dál a být inspirací. Protože bych si velmi přála, a v podstatě to i částečně vidím, abychom ve všech třídách mohli najít nějaké prvky Začít spolu, aby mohly jejich výhody využívat všechny děti nejenom těch pár, kterým můžeme dát prostor tady v našich třídách.“ Naše třídy jsou otevřeny opravdu pro všechny. Vzdělávací program Začít spolu je velmi inkluzivní.

Na dotaz, zda se jejich očekávání naplnila, všichni se shodli že ano.

Měl/a jste povědomí o poptávce alternativního vzdělávání mezi veřejností, rodiči, vedení města apod.? Zнала jste místní nabídku veřejných škol?

Právě z důvodů nedostatečné nabídky přišly zakladatelky s tímto nápadem.

„Tady byly dvě velké standartní školy a jedna malá a my jsme se právě rozhodly, že uděláme setkání rodičů, kteří by měli zájem o vzdělávání jinou formou a myslely jsme si, že se nás tam sejde třeba 5 a nás se tam sešlo mezi 30 a 40 lidmi. Tak jsme si řekli, že to má nějakou sílu a že do toho půjdeme.“ Tuto odpověď jsem tedy doplnila otázkou, jak se to ti lidé dozvěděli? Dozvěděla jsem se, že paní zakladatelka dříve pracovala v marketingu, takže využili letáky a další propagaci, přesto ji překvapilo, jak velký zájem byl.

Co se Vám líbí na Začít spolu, popř. kombinaci s další alternativou?

Zde se všichni dotazovaní shodli na těch typických charakteristikách jako je propojování předmětů, individuální přístup, menší kolektiv, příjemná atmosféra bez tlaku a stresu, absence zvonění a známkování, děti se lépe učí komunikovat, nést za své učení odpovědnost, učí se díky vnitřní motivaci, umí lépe spolupracovat. Rodiče jsou také rádi, že mohou být zapojeni do procesu vzdělávání a ovlivňovat ho.

Jak se liší výuka v běžné a alternativní třídě?

Všichni dotazovaní se shodli, že je to úplně jiný přístup, jiné materiální vybavení a zázemí tříd, jiná filosofie. Třídy jsou věkově smíšené, je zde menší počet dětí. Děti se učí v centrech aktivit (centrum čtení a psaní, matematiky, věda a objevy, ateliér, hudba), které jsou vybaveny potřebnými pomůckami a literaturou. Pracovat mohou za pomoci učitele či asistenta, a to může být i někdo z rodičů, který se přijde do školy podívat. Děti si také samy stanovují své cíle. Níže popisuji průběh výuky, který jsem měla možnost dva dny pozorovat. Po příchodu do školy se děti setkají v ranním kruhu, kde se pozdraví, naladí se na nový den, povypráví si zážitky z předešlého dne nebo z víkendu, řeknou si, na co se tento den těší, jak se mají a jak se cítí. Dále proběhne ranní zpráva, která děti upoutá a vtáhne do dění ve škole a která je motivována nějakým tématem či zajímavostí. Pak proběhne učení trivia. Děti

pracují buď samostatně nebo společně. Jedná se o matematiku nebo český jazyk a pracují na procvičování, upevňování prostřednictvím didaktických pomůcek či zajímavého pracovního listu. Po přestávce následují centra aktivit. Zde už se spojí obě třídy 1.-3. ročníku dohromady. Na začátku týdne se tedy 30 dětí rozdělí do 5 skupinek po 6 žácích (i tyto skupinky musí být věkově smíšené, aby si děti mohly vzájemně pomoci a obohatit se). Každý den jedna skupinka pracuje v jednom z center. Za celý týden všechny děti vystřídají centrum matematiky, psaní a čtení, pokusů a objevů, atelieru a hudby. Děti si ve skupině rozdělí role (viz. výše). Na konci vyučování proběhne sebehodnocení každé skupiny. Děti se sejdou opět na koberci v kruhu. Mluvčí zhodnotí, co se naučili, jak se skupině práce dařila a co by mohli do příště zlepšit. Na konci hodiny si všichni řeknou, jak se jim dnes dařilo. Tímto rozvíjejí své dovednosti v oblasti komunikace, hodnocení a sebehodnocení. Učitelé hodnotí děti především slovně a dělají to průběžně, kdy to dítě vnímá, jelikož dle nich nemá zpětné hodnocení cenu, dítě už si později nepamatuje, za co je hodnoceno. Děti jsou hodnoceny podle individuální vztahové normy, zaměřují se na osobní pokrok. Děti nesrovnávají mezi sebou. Děti si také vedou svá portfolia.

Podmínkou pro učení je pozitivní klima, to se v této třídě snaží paní učitelky vybudovat díky partnerskému přístupu. Ne vždy se to daří v klasických třídách. V klasické třídě se dnes již také někdy pracuje ve skupinkách, ale to je tak jediný shodný bod. Paní učitelkám se velmi líbí, že děti mají prostor a čas samy objevovat. Taky mají prostor k sebevyjádření, k budování vztahů. Mohou se také věnovat dětem individuálně. Tato výuka vychází z konstruktivistického pojetí, je tedy spíše orientována na porozumění ne na fakta a pouhý přenos poznatků. Žáci např. objevují svět matematiky v různých zajímavých prostředích při řešení různě obtížných úloh sami. Diskutují, obhajují svoje objevy a tím si osvojují hlubší porozumění v souvislostech. Ve čtení se individuálně používá taková metoda, která je pro daného žáka nejvhodnější buď analyticko-syntetická, genetická nebo globální. Dle paní učitelky děti v běžné třídě občas také pracují ve skupinách a občas chodí pracovat ven. Jinak ale výuka probíhá klasicky frontálně.

Jak se liší pedagogové ve vaší a v běžných třídách?

V alternativních třídách zde zaměstnávají pouze takové lidi, kterým tato výuka dává smysl, aby byl tento přístup zajištěn pro všechny ročníky a nebyla tady fluktuace učitelek. Všechny

učitelky zde musí absolvovat nějaký kurz partnerské respektující komunikace, je jedno jestli to je klasika Respektovat a být respektován nebo Výchova bez poražených nebo Nevýchova. Ten důležitý prvek tam je stejný. Také zájemce musí absolvovat letní školu programu Začít spolu a musí se dovzdělat v Hejného matematice. Lidé se ale shánějí těžko, přesto zde nevezmou každého. Musí to být někdo, kdo je ochotný tomu věnovat spoustu času navíc. *„V tuto chvíli se nemůžeme bavit o 40 hodinách úvazku. Je pro nás důležitá spolupráce s rodinou, takže to jsou často akce směrem ven k rodičům v rámci osvěty tady v našem regionu, takže je to časově náročné a i to, že máme věkově smíšené třídy je náročné.“* Nic z toho pedagogové v klasických třídách absolvovat nemusí, ani nestráví tolik času komunikací s rodiči. Je zde takové rodinnější prostředí.

Jací rodiče projevují o alternativní třídu zájem? Jak se liší rodiče od rodičů dětí z běžných tříd?

Respondenti se shodli, že to jsou rodiče, kteří mají zájem na tom vzdělávání, mají zájem o své dítě, což není úplně samozřejmost u rodičů dětí v klasických třídách. *„První rok jsme prosili naše kamarády, ať nám svěří svoje dítě, abychom mohli otevřít, tak jsme vzali úplně kohokoliv, takže tady v tom ročníku, který nám teď končí první stupeň, tak nejsou rodiče, kteří to takhle mají, neladí s tím. V tu chvíli jsme to prostě neřešili. Byli jsme rádi, že tady máme nějaké děti. Pak už jsme si ale vybírat začali a s počtem přibývajících barefootových bot přede dveřmi, to začalo být blízké tomu, co jsme si přáli.“* Paní zakladatelka to pak upřesnila ve smyslu, že rodiče páťáků jsou nijak špatní, pouze nejsou v souladu s jejich vizí. Toto vzniklo počáteční špatnou komunikací a asi i neukotvenými principy. Takže v průběhu těch pěti let na to často naráželi. *„My jsme měli nějakou vizi a oni by radši něco jiného, tahle ta pětka je v tomhle hodně specifická. Takže proto je během přijímání pro nás důležité, abychom se s tou rodinou sešli a aby nám bylo jasné, že ten pohled na vzdělání nějak ladí, a že ta atmosféra doma, ten partnerský přístup nějak ladí. Prostě ta škola pak nezachrání všechno. My sice říkáme, že tady vychováváme ty děti, ale nemůžete jít přes to, co zažívají doma.“* Na mou doplňující otázku, zda tedy nejsou všichni rodiče spokojeni, mi bylo řečeno, že časem vyplynulo na povrch, že někteří rodiče požadovali pro své děti vlastně spíš klasickou výuku. Všechny rodiče nebyli úplně spokojeni a naráželi na to od začátku, ale ty děti z té třídy nechtěly pryč. Byli rodiče, kteří chtěli dát své děti pryč a jedna holčička

nakonec odešla. „*Tady přece jenom nějaká svoboda je, my ty děti úplně netlačíme. Máme ŠVP a ty výstupy tam chceme, ale je tam mnohem víc svobody. Není to cesta pro všechny rodiče. Já říkám, že ten program je pro všechny děti, ale ne pro všechny rodiče. Někteří by chtěli úkoly, chtěli by dril, chtěli by písemky neustále, přitom to jsou věci, který mi transparentně od začátku říkáme, že u nás nenajdete. Ale to byl prostě začátek a ani jedna strana nevěděla do čeho úplně jde.*“ Kromě té jedné holčičky ale všechny děti pokračují a jdou na druhý stupeň, kde to zaštituje tato paní zakladatelka, která je učitelkou na druhém stupni. Rodiče již vědí, že to zase bude nějaký pokus. Bude tam tato ucelená pátá třída plus děti z malotřídek z okolí. Dnes už tedy rodiče raději upozorňují na výtky rodičů z předešlých ročníků (hlavně z toho prvního), aby věděli, s čím mohou počítat a vybírají toho, kdo s tím souzní, protože tyto problémy už nechtějí řešit a chtějí, aby zde byl stabilní kolektiv.

Jak byste srovnal/a žáky alternativních a běžných tříd na této škole (z hlediska nadání, rodinného zázemí, kázně, klimatu třídy, speciálních vzdělávacích potřeb)?

Všichni dotazovaní se shodli, že nejsou žádná výběrová třída. Nevybírají si děti podle toho, jaké mají zázemí, ani jak jsou inteligentní. Do těchto tříd chodí úplně běžný vzorek dětí, také děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou zde děti, které mají velké nadání a jsou zde děti, které mají velké problémy a musí se s tím nějak vypořádat. V tom se neliší od běžných tříd. Spíš jde o to, jak to ty děti baví. Všichni zde mají pocit, že tyto děti se opravdu těší do školy. „*Mou dceru jsem nikdy neslyšela říct, že se jí nechce do školy. Když byla nemocná tak jí bylo líto, že nemůže do školy. Synovi ráno, když se pomalu chystá, vyhrožuju, že do školy nepůjde a on začne fungovat. Takže u nás to funguje naopak.*“ Děti i v té páté třídě chodí do školy pořád rády. Co se týče kázně, jsou to normální děti, v páté třídě jdou do puberty a je to náročné. „*Nebudu tvrdit, že na druhý stupeň posíláme bezproblémovou stmelenu třídu, kde se děti nehádají a všechno funguje skvěle. Teď do čtvrtého a pátého ročníky přišly dvě děti, které ten program neabsolvovaly a je to velký problém, když v tom ty děti nejsou od začátku a úplně se jim povedlo tu skupinu rozložit.*“

Jakým způsobem jsou žáci do alternativních tříd vybírání?

Z důvodu velkého zájmu rodičů zde zavedli bodový systém. Maximální počet bodů získají rodiny, které aktivně komunikují se spolkem, zajímají se, zapojují se pravidelně do brigád,

pomáhají s přípravami akcí spolku nebo jinak přispějí blahu třídy. Děti hlavních členů spolku jsou do této třídy přijaty automaticky. Zbylá místa jsou obsazena podle počtu dosažených bodů. Body jsou rozdělovány podle toho, jestli jsou rodiče členy spolku, jestli rodič pracuje jako pedagog nebo asistent v této třídě. Záleží také na tom, jestli jsou sourozenci již žáky třídy. Důležitá je také spádovost, jelikož tuto třídu hodně podporuje město. Body mohou rodiče získat také za to, když podají přihlášku s velkým předstihem. A nejvyšším počtem bodů je ohodnocena esej, ve které rodiče popisují svou motivaci k zapojení, vysvětlují svoje postoje atd. V případě shodného počtu bodů bude přistoupeno k losování.

Jaký byl zpočátku zájem a jaký je nyní? Kolik se zhruba hlásí děti a musíte nějaké děti odmítnout?

„Ač to zezáčátku vypadalo, že poptávka bude veliká, pak asi zvítězila nějaká opatrnost a možná i trochu nedůvěra, protože šlo o něco úplně nového. Chtěli jsme vzít maximálně 12 dětí, a nakonec jsme byli šťastní, že jsme dostali důvěru od 9 rodin.“ V dnešní době zde mají několikanásobný převis poptávky a nemohou ji uspokojit, což všechny velmi mrzí, protože by rádi dopřáli toto vzdělávání všem dětem. Není to možné hlavně z prostorových důvodů. První rok tedy nedůvěra byla a hned následný rok už děti museli vybírat. Letos se hlásil dvojnásobek dětí, takže polovinu museli odmítnout. Ale jsou si jisti, že mnoho rodičů se ani nepřihlásí, protože vědí, že ta šance je hodně malá, jelikož upřednostňují sourozence a spádové děti. Mnoho rodičů by bylo ochotných dojíždět, ale jelikož sem nepatří spádově nemají noho šancí a raději se ani nepřihlásí.

Kolik tato forma vyučování stojí a jakým způsobem probíhá financování programu?

Příspěvek spolku je 1200,- na měsíc a sourozenci za 900,-. Určitě se nedá říct, že by to byla bohatá vrstva rodičů. Peníze jdou oficiálně také na pomůcky a vybavení třídy.

„Co se týče finanční stránky, pro nás je důležitý ten sociální aspekt, jsme všichni z velkých rodin a zažívali jsme to, že nebyly peníze na všechno. Pro mě bylo důležité, aby ta finanční stránka nebyla limitující, ale myslím si, že tento typ vzdělávání by neměl být zadarmo, jelikož my do toho všichni dáváme hromadu času a energie a chceme, aby tady to vybavení tříd

bylo, tak aby ty děti a ty průvodkyně měly k dispozici to co potřebují a byly v hezkém prostředí.“

Jaké výhody a nevýhody alternativní třída škole přináší?

Výhody jsou pro celou školu, především pro děti navštěvující tyto třídy, ale i pro ostatní učitele, kteří mají možnost se něco nového naučit, poznat jiný způsob výuky, obohatit se. Nevýhody zde žádné nepocítují.

Výsledky rozhovorů s učitelkami alternativních tříd

Cílem bylo odhalit případné rozdíly mezi žáky a rodiči a výukou v alternativních a běžných třídách, ale také pozici a motivaci učitelek alternativních tříd.

Jaké bylo Vaše předešlé pedagogické působení? Učila jste někdy v klasické či jiné alternativní třídě?

Paní učitelka pracovala jako pedagožka ve speciální škole. Speciální pedagogiku také vystudovala. Druhá paní učitelka pracovala v klasické škole a pak v malotřídce.

Musela jste absolvovat kvůli přijetí nějaká speciální školení?

Jak již bylo uvedeno výše, učitelky zde musí absolvovat nějaký kurz partnerské respektující komunikace, letní školu programu Začít spolu, musí se dovzdělat v Hejného matematice.

Jak se k alternativnímu vzdělávání nebo konkrétně k této třídě staví Vaši kolegové/kolegyně?

Dle učitelek jsou kolegové různí, někomu se to líbí a snaží se něco nového naučit. Jsou naladěni podobně a rádi chodí na vzdělávací akce, které zde nabízí kolegům z celé školy. „Samozřejmě jsou lidé, kteří jsou z principu proti a někdy to není moc hezké. My se celou dobu stavíme tím způsobem, že nejsme něco lepšího, ale jsme nějaká alternativa pro ty, kteří chtějí ty věci jinak, tak my tu příležitost dáváme. Neznamená to, že všechno ostatní je

špatně. “ Osobním cílem paní učitelky je inspirovat ostatní a zde se to daří. Začít spolu není jen o tom, že jsou jinak uspořádány lavice, to je to, co se překloupí do jiné třídy, ale je to o úplně jiném přístupu k dětem a k tomu je potřeba nějaké sebevzdělávání absolvovat, a to bohužel u ostatních není vidět. Ale cokoliv se takto dokáže aplikovat, je podle paní učitelky skvělé. Např. že se konečně začalo ve třídě pracovat ve skupinách nebo výuka venku. „*Udělali jsme velké školení pro kolegy, aby se ven dostaly i jiné děti nejenom ty naše. Někteří učitelé z toho byli nadšení a chodí ven. Zásadní je obří podpora vedení školy, díky tomu se posouváme dále teď na ten druhý stupeň.*“

Jste spokojena se spoluprací rodičů? Naplnila se Vaše očekávání?

Ano, všechny učitelky i paní asistentka jsou spokojeny a je to vidět i na jejich práci, že je to opravdu baví a že do toho vkládají vše.

V čem je Vaše práce snazší a v čem náročnější v porovnání s učiteli alternativní/běžné třídy?

Jak již bylo řečeno, práce v alternativní třídě je náročnější na přípravu a časově.

Výsledky rozhovorů s rodiči

Cílem bylo zjistit důvody, proč chtějí rodiče pro své děti alternativní vzdělání a odmítají běžnou základní školu

Navštěvovaly Vaše děti i alternativní školku?

Děti dotazovaných rodičů navštěvovaly klasickou školku.

Co Vám vadí na veřejném školství, popř. co by se mělo změnit, aby se rodiče nebáli své děti do těchto škol zařadit?

Rodiče mají pocit, že jsou obecně nastavené špatné podmínky. „*Těch dětí je ve třídě mnoho, takže může být sebelepší učitel, ale s takovým počtem dětí to nejde. Můžeme si sice říkat, že individuální přístup, ale je to opravdu v uvozovkách, protože to není reálné.*“

To byla jedna z věcí, na které rodičům hodně záleželo. Definovali si nějaká kritéria, jaká by ta třída měla splňovat a toto byl důležitý bod, mít menší počet dětí ve třídě.

Dále ve školách těmto rodičům chybí respektující přístup a otevřená partnerská komunikace. Tito rodiče nevnímají všechny učitelky klasických tříd negativně, myslí si, že ve školách je spousta skvělých učitelek, který takový přístup mají, ale není to standard, který by chtěli.

„*Myslím si, že to je o celkové změně ve společnosti a věřím, že to bude čím dál tím lepší, protože ta informovanost je lepší. Co se týče nějaké jako komunikace, to je problém. Chtěli jsme, aby tento přístup byl stejnej po celou dobu vzdělávání. Ne, že v první třídě dítě bude mít skvělou paní učitelku s tím správným přístupem a pak se to třeba změní.*“

Proč jste si vybrali právě tuto třídu? V čem si myslíte, že je škola jiná? Co může Vaším dětem nabídnout navíc nebo co může nabídnout jiného oproti běžné základní škole? Jak se dle Vašeho názoru liší výuka v klasických a alternativních třídách?

Pro rodiče bylo důležité, aby jejich děti neztratily nadšení objevovat a učit se, které mají děti v předškolním věku. „*Sama jsem si pamatovala z mých školních let, že tohle nadšení velmi rychle může vyprchat. Nevím, jestli jim to vydrží navěky, ale rozhodně, že nebude zadupané po dvou měsících první pětkou nebo nějakou poznámkou. Přála bych si, aby jim vydrželo co nejdéle.*“ Věřili, že pokud děti zkusí vzdělávat trochu jinou formou, tak že by jim mohlo vydržet déle. Rodičům se líbí, že se mezi učitelem a žákem vytváří pozitivní vztah. Proto je možné žáka lépe motivovat, protože učitel zná jeho potřeby a možnosti. Dítěti se dá prostor, aby samo objevovalo a poznávalo. Díky tomu si buduje ke škole a k učení kladný vztah. Škola je pro děti více hmatatelná a reálná, což jsou další důvody, proč děti toto učení baví. Děti se mohou samy rozhodovat a rozvíjí se u nich zodpovědnost, která bude důležitá v jejich dalším životě. Také se jim líbí, že tu jsou děti v menším počtu a žáci tak mohou lépe spolupracovat. Mohou se lépe prosadit, budují si zdravé sebevědomí.

Byly pro Vás rozhodující finance – to, že se za školu platí, bylo to důležité?

Rodiče se shodli, že to není taková částka, která by nějak markantně zasahovala do jejich rozpočtu, že na jiných školách se platí, mnohem víc.

Uvažovali jste někdy o přechodu do běžné třídy?

Dle paní učitelek někteří rodiče z prvního ročníku, kteří se nakonec s myšlenkou této třídy neztotožňovali, chtěli, aby jejich děti třídu opustily. Děti ale odejít nechtěly, takže nakonec, kromě jedné holčičky, třída zůstala celá. V dalších ročnících se toto již nedělo, díky lepší komunikaci a tomu, jak učitelky pravidla třídy prezentovaly.

7 Vyhodnocení dat a interpretace výsledků

V této části práce odpovím na výzkumné otázky, v rámci odpovědí porovnam výsledky na obou školách. V čem se shodovaly a v čem byly rozdílné. Výsledky budou také interpretovány v kontextu diferenciac primární školy a možných dopadů alternativních tříd ve veřejných školách na rovné šance.

7.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Jaké jsou podmínky vzniku a fungování alternativních tříd při veřejných školách na malých městech?

Obě zkoumané alternativní třídy vznikly na popud rodičů, jejichž děti se chystaly nastoupit do první třídy a oni měli velké výhrady ke vzdělávání v běžných školách. Nelíbil se jim styl komunikace, vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči, formy ani metody výuky. Tito aktivní rodiče se díky komunitnímu životu na malém městě dokázali domluvit mezi sebou a ustanovili si principy podle kterých by chtěli vzdělávat své děti. Hlavní iniciátorky a hybatelky projektu jsou matky v mé práci popsány jako zakladatelky. Největší práce byla z počátku na nich a pár rodičích, kteří se k nim přidali. Založili zapsaný spolek, díky kterému mohli zajistit financování třídy. S takto propracovaným nápadem žádali vedení školy o možnost rozšířit místní nabídku tříd o inovativní vzdělávání a stát se tedy součástí veřejné školy, jelikož to alternativní třídě přináší mnoho výhod. Např. může užívat společné prostory školy jako knihovnu, tělocvičnu a jídelnu. Rodiče tedy vybírají poplatky spolku, který peníze předává škole jako podporu na vybavení třídy, výlety apod.

Důvody a podmínky založení třídy byly na obou školách prakticky totožné. Co se týče podpory vedení, řekla bych že větší byla na škole B, jelikož pan ředitel je celkově nakloněn inovativnímu vzdělávání, zdá se mu, že děti jsou zde šťastnější, a to je pro něj důležité. Snaží se pořádat přednášky a školení na toto téma i pro ostatní učitele z klasických tříd. Také materiálně jsou tyto třídy velmi dobře a příjemně vybaveny.

Jak jsou žáci do alternativních tříd vybíráni?

Rozdíl mezi školami A a B je v propagaci jejich inovativního programu. Zatímco škola A své alternativní třídy nepropaguje a tyto informace se pouze ústně přenáší v rámci malého města, škola B třídy propaguje pomocí sociálních sítí a webových stránek. Z počátku také používala například letáky. Tím je dáno, že do školy A se hlásí přiměřený počet dětí, není jich více, než je třída schopna pojmout. Zatímco do školy B se hlásí větší počet dětí, než jsou schopni přijmout a přibližně polovinu žáků tudíž musí odmítat.

V obou případech o přijetí oficiálně rozhoduje ředitel/ka školy, ale realita je taková, že o budoucím složení třídy rozhodují učitelky se zakladatelkami (vedením spolku).

Na škole A probíhá několik schůzek za účelem seznámení se mezi rodiči, dětmi a učitelkou. Ta pak rozhoduje o tom, kdo je pro třídu vhodný a kdo ne (nevzali například chlapce, který má komunikační problémy apod.) Z určitého pohledu je diskriminační už jen to, že si do třídy vybírá žáky paní učitelka. Na škole B mají bodový systém, ve kterém je zohledněno bydliště žáka, zapojení do aktivit spolku, sourozenci ve třídě, popř. zda jsou rodiče zaměstnanci třídy. Důležitá je esej, ve které rodiče prokáží souznění s principy třídy.

V obou případech děti nejsou vybírány na základě vědomostí, ani inteligence či studijních předpokladů. Filosofie tříd je vlastně spíše proti tomuto systému založenému na výkonosti. Školné z hlediska těchto rodičů není vysoké, což samozřejmě neznamená, že by nebylo vysoké pro všechny rodiče. Ve třídě A již ale došlo k případu, že dítě ze sociálně slabší rodiny bylo přijato bez poplatků škole. Shodli se na tom všichni rodiče.

Faktory, které ovlivňují přijetí žáka do této třídy, jsou tedy souznění s filosofií a principy spolku (respektující přístup) a zájem o toto inovativní vzdělávání.

Jak se liší rodiče žáků alternativních a běžných tříd?

Rodiče těchto žáků nejsou spokojeni se stávajícím vzdělávacím systémem, s organizací výuky v klasických základních školách ani s formou vztahů a komunikací mezi vyučujícími, žáky a rodiči. Jde o skupinu rodičů, kteří jsou vzdělaní a uvědomují si hodnotu vzdělání pro své potomky. Nejde o bohaté rodiče, jako spíše o rodiče s vysokým kulturním kapitálem. Jsou to rodiče střední třídy. (Feřtek, 2013, Jarkovská, 2018). Tato slova opravdu přesně charakterizují rodiče žáků těchto tříd. Každopádně se jedná o rodiče s vyšším sociokulturním kapitálem. Ve školách rodičům vadí velké množství dětí ve třídě, výkonnostní systém, špatná

komunikace, klasické formy výuky, známky čili vnější motivace, oddělování předmětů, statická výuka pouze z učebnic, a ne z praxe aj. Jsou to hlavně rodiče, kteří se o své děti a výuku obecně zajímají, což většina rodičů klasických tříd nedělá. Tito rodiče se chtějí na vzdělání svých dětí aktivně podílet, zatímco rodiče v klasických třídách odevzdají ráno děti systému a odpoledne si je vyzvednou.

Rodiče žáků alternativních tříd měli na obou školách úplně stejný postoj a v názorech se shodovali.

Jak se liší učitelé v alternativních a běžných třídách?

Dle mého pozorování a z rozhovorů vyplynulo, že učitelky alternativních tříd pracují více než 40 hodin týdně, což činí jeden plný úvazek. Jejich práce je časově náročná, jelikož si musí dělat přípravy pro věkově smíšené třídy a více komunikovat s rodiči než učitelé v běžných třídách.

Rozdíly mezi učitelkami na škole A a B se vztahovaly k rozdílnosti výuky. Na škole A, kde není výuka pevně ukotvena, nebylo nutné, aby učitelky prošly nějakým speciálním školením. Obě měly vystudovanou speciální pedagogiku (jedna z nich zároveň učitelství pro 1. stupeň). Na škole B, kde se praktikuje kompletní program Začít spolu, musely učitelky absolvovat letní školu tohoto programu a kurz respektujícího přístupu. Jedna z nich také studovala speciální pedagogiku, druhá učitelství pro 1. stupeň. Učitelky z běžných tříd cítily nespravedlnost ve spojitosti s menším počtem žáků v alternativních třídách. I tento fakt jistě negativně ovlivňuje výuku v klasických třídách, kde je žáků většinou více.

Jak se liší výuka v alternativních a běžných třídách?

Největší rozdíly mezi zkoumanými třídami byly ve způsobu výuky. Na škole A má výuka mnohem volnější pravidla, každá učitelka si způsob a metody výuky prakticky určuje sama. Výuka není svázána žádnými pravidly, učitelky se pouze volně inspiroují jednotlivými prvky alternativního vzdělávání. Zároveň se učení odehrává mnohem více venku a děti také častěji jezdí na výlety, exkurze a pobytové zájezdy. Škola B převzala program Začít spolu jako celek. Ráno tedy začíná ranním kruhem, pokračuje prací v centrech aktivit a je zakončeno sebehodnocením a prezentací žáků. Obě školy jsou postaveny na spolupráci dětí ve

skupinkách, komunikaci a kooperaci, v obou jsou věkově smíšené třídy, v obou se praktikuje individuální přístup a také individuální hodnotící norma, tedy jaký pokrok udělal žák vůči sobě. V obou se propojují předměty, chybí zvonění a známky. Vše výše zmíněné je opakem k výuce ve škole klasické, kde stále ještě převládá frontální výuka a děti jsou hodnoceny známkou.

Z výzkumu tedy vyplývá, že vzdělání v těchto třídách se dá považovat za kvalitnější a podporuje tím pádem nerovnosti v českém vzdělávacím systému.

7.2 Diskuse

Tato práce pojednává o dvou alternativních třídách otevřených při veřejné škole. Je nutné se zamyslet nad tím, zda není nespravedlivé, že ostatní děti na této škole nemají možnost se také vzdělávat inovativně. Konkrétně tyto dvě třídy zjednodušeně řečeno vymysleli a vytvořili rodiče, kteří vědí o možnostech moderního vzdělávání a mají zájem o to, aby se jejich děti podle těchto inovativních metod učily. Buď mají sami nějak špatnou zkušenost z vlastního vzdělávacího procesu v klasické škole nebo se jim zkrátka nelíbí klasické metody, které se dodnes používají. Mohlo by se tedy říct, že kdo chce, může udělat pro své děti to samé. Ne každý si myslí, že toto je ta správná cesta. Je mnoho rodičů, kteří jsou prostě tradiční a pro své děti žádné inovace nechtějí. Mnoho rodičů ale neví, jak je možné se v dnešním světě vzdělávat a že nové poznatky a metody mohou mít pro jejich děti velký přínos. Někteří rodiče v místě, kde bydlí, nemají možnost pro své děti nějakou alternativu získat nebo nemají dostatek informací. Z mého pohledu zde rodiče zastoupili stát v nabídce kvalitního vzdělávání. Ve velkých městech si můžeme školy vybírat a pokud na to máme kapitál, dát své děti do nějaké školy, kde jim bude poskytnuta kvalitnější výuka. Ani toto si ovšem nemůže velká většina rodičů dovolit. A samozřejmě to ani není žádoucí, pokud chceme mít vyrovnanou sourodou společnost. Spíše je potřeba zajistit kvalitní vzdělávání pro všechny děti bez rozdílu. Dle mého názoru, by stát měl, co se týče vzdělávání, více šířit osvětu mezi širokou veřejností a informovat ji o možnostech moderního vzdělávání a inovativních strategiích. Pokud by mělo být kvalitní vzdělání pro všechny a systém našeho školství je veřejný, měl by se o to snažit stát. Dle některých rodičů z mého výzkumu by se mělo začít na vysokých

pedagogických školách. Pravdou je, že na pedagogických školách se studenti dozví o inovativních metodách, ale je to velmi teoretické a když přijdou do pracovního procesu na nějakou klasickou školu, za prvé jim prakticky nikdo nepomůže, měli být mít třeba po dobu jednoho roku nějakého mentora, a za druhé je velmi těžké se snažit o něco nového, když velká většina kolegů to dělá „po staru“ a žáci tak na to nejsou zvyklí. Aby si byli všichni žáci v přístupu ke vzdělání „rovnější“, mohly by školy postupně zavádět alespoň některé prvky inovativního vzdělávání a zároveň, jak již bylo napsáno výše, poučit laickou veřejnost, aby rodiče sami věděli, jaké možnosti dnes vzdělávání má a rozhodli se společně se svými dětmi, co bude pro ně nejlepší.

Do diskuze promítám svou dosavadní životní zkušenost. Dva roky jsem pracovala jako asistentka pedagogů a tři roky jako učitelka prvního i druhého stupně na dvou různých školách. Po tomto výzkumu mohu tedy srovnávat, jak se učitelé u jednotlivých přístupů liší. Myslím si, že učitelé těchto alternativních tříd mají k učení a dětem opravdu upřímný a hluboký vztah. Učení a příprava sama o sobě je totiž tak náročná, že by to bez toho nešlo a učitel, který by do toho nebyl opravdu ponořen, by to po nějaké době vzdal. Samozřejmě že mnoho učitelů na klasické škole dělá svou práci velmi poctivě, ale pokud člověk sám nechce, nemusí tak často vymýšlet či používat inovativní metody, někdy z pohodlnosti. V klasické škole tedy záleží na učiteli, jak moc se snaží s dětmi komunikovat otevřeně, jak se vzdělává a používá inovativní metody a formy hodnocení. Ale v alternativní třídě je to prostě nutnost. Možná právě osobní zapojení a vytvoření si silného, individuálního vztahu k dětem je vede k tomu, že se učitelé cítí více naplnění a vidí lépe smysl své práce, jelikož děti působí ve škole šťastněji a učení je baví.

To, jak moc ovlivní přítomnost alternativní třídy zbytek školy, tedy třídy klasické, velmi záleží na všech aktérech. Hlavně na vedení a učitelkách. V těchto konkrétních případech jasně můžeme vidět rozdíl v přístupu. Na škole A toto velmi ovlivnila paní učitelka, která otvírala úplně první ročník. Paní učitelka má v alternativním vzdělávání velké zkušenosti, zároveň je ale velmi alternativní i v ostatních oblastech. V průběhu jejího života tedy často narážela na názory většinové společnosti, se kterou dost často nekomunikovala. Tím se spíše se uzavřela do sebe a místo, aby co se inovativního vzdělávání týče, dělala osvětu, snažila se i tuto svou novou třídu uzavřít před společností a děti od ní jaksí vzdalovat. Ona

by byla nejraději, kdyby se i fyzicky mohli učit někde odděleně (asi půl roku během covidové pandemie se to i dělo) a ani to někteří rodiče nechtěli. Mě osobně toto blízké nebylo a spíše jsem si přála, aby se děti učili, jak komunikovat i s tím, kdo má jiný názor. Také paní ředitelka neměla žádnou tendenci inovativní prvky zavádět v klasických třídách a tím výuku dětí obohacovat. Po návštěvě druhé zkoumané školy jsem viděla velký rozdíl v přístupu. Pan ředitel se snažil pořádat kurzy např. učení venku pro všechny své pedagogy. Chtěl, aby se pedagogové inspirovali v alternativních třídách a tím si rozšířili obzory ve způsobu vzdělávání. Chtěl, aby se všechny děti cítili při procesu vzdělávání spokojeně a šťastně. Bylo vidět a cítit, že i učitelky a zakladatelka by rády poskytly tyto možnosti co nejširšímu okruhu dětí.

Ráda bych se také vyjádřila k tomu, proč si myslím, že pro rodiče je jednodušší založit takovou třídu ve veřejné škole na malém městě. Do svých třiceti let jsem žila v Praze, ale posledních patnáct let žiji na malém městě. Myslím se tedy, že mohu porovnávat obě prostředí. Na malém městě je mnohem komunitnější život, všichni se tam znají, často se potkávají, a hlavně vzdálenosti jsou tam mnohem menší, tím pádem i domluva na takovém projektu může být jednodušší. Tento projekt vznikl dlouho a stálo to hodně času a mnoho setkání relativně velkého počtu lidí, což by se v Praze realizovalo mnohem hůř. Vzhledem k tomu, že všichni rodiče u toho pracovali ve svých zaměstnáních. Mám v Praze také kamarádky, které své děti umístily do alternativních tříd a žádná z nich se o to sama nezasadila, prostě si tu nabídku našly. Na malém městě si ji museli vytvořit. Toto je samozřejmě má domněnka a mohlo by to být téma pro další výzkum. Jaký je rozdíl vzniku a fungování alternativních tříd při veřejných školách v malých a velkých městech.

7.3 Limity studie

V rámci realizace výzkumu jsem zjistila několik limitujících faktorů. Prvním z nich je výběr zkoumaných případů. Předmětem studie byly dvě alternativní třídy při veřejné škole na malém městě. Jejich výběr ale nebyl náhodný. Stála jsem u založení jedné z nich (i když ne úplně od počátku) a chodili do ní moji synové. Starší z nich byl v zakládajícím ročníku. Toto téma je mi blízké, proto jsem si ho vybrala pro svou diplomovou práci, ale také jsem to (na malém městě) měla vše po ruce. Školu, rodiče, zakladatele, vedení. S většinou aktérů jsem

se znala. Na této škole jsem také pracovala jako asistentka v klasických třídách, jak na prvním, tak na druhém stupni. Zároveň jsem díky tomu viděla mnoho učitelů při práci a mohla tak tuto zkušenost použít ve srovnání práce učitelů a průběhu výuky v alternativních a klasických třídách. Nevím ale, zda práce může být dost objektivní, když jsem byla velkou součástí tohoto prostředí. Zda jsem si dokázala ponechat dostatečný nadhled. Druhým limitujícím faktorem je počet respondentů a v případě rodičů jednostrannost. Od zakladatelky jsem věděla, že na jedné ze škol byli rodiče, kteří s program nesouzněli a nebyli spokojeni, ale nepodařilo se mi s nimi spojit a provést rozhovor, tuto skutečnost tedy popisuji pouze zprostředkovaně. Rozhovorů se také neúčastnil ani jeden tatínek. I když bych zde mohla popsat postoj svého muže, který s tímto alternativním vzděláním nesouhlasil, ale to právě spíše z důvodu jeho omezených informací a nezájmu o školství celkově. Je právě zástupce spíše toho tradičního postoje a nechce se o žádné inovace ve vzdělávání zajímat, jelikož pro jeho rodinu nebylo vzdělání důležité, není ani pro něj. Naopak ale znám postoje dalších otců v této komunitě, kteří s tím souzní stejně jako maminky těchto dětí. Limitující byl také počet respondentů. Jistě by byl obrázek ucelenější, kdyby se mi podařilo kontaktovat více učitelek klasických tříd.

Závěr

Přeložená diplomová práce se zabývala případovou studií dvou alternativních tříd ve veřejné škole na malých městech. Cílem práce bylo zjistit důvody jejich vzniku a podmínky jejich fungování.

V teoretické části jsem popsala stručnou charakteristiku některých alternativních směrů popsala často se opakující rysy alternativních škol. Více jsem se soustředila na program Začít spolu aplikovaný v jedné ze zkoumaných škol. Dále jsem uvedla východiska tohoto programu. Snažila jsem se také nastínit mechanismy vnější a vnitřní diferenciaci našeho školství a nerovné podmínky ve vzdělávání v českých základních školách.

V empirické části jsem se soustředila na zkoumání rozdílů mezi jednotlivými alternativními třídami tak mezi alternativou a běžnou školou z pohledu rodičů, učitelů a vedení škol. Také jsem zkoumala rozdíly ve výuce mezi běžnou třídou a třídou s inovativním přístupem. Téma práce bylo zvoleno v souvislosti se zvětšujícími se rozdíly ve vzdělávání v České republice.

Zjišťovala jsem jaké důvody vedou rodiče k odklonu od klasické školy a k volbě této alternativy. Tyto třídy sice nejsou účastníky studie vnímány jako výběrové, ale s ohledem zjistíme, že o ně mají zájem rodiče s vyšším socioekonomickým statusem, především vyšším statusem kulturním. A že dětem je poskytováno vzdělání nadstandartní, jelikož je jich ve třídě méně, přístup tedy může být individuálnější, mají lepší pomůcky a klima třídy je také pozitivnější. Děti se naučí lépe tzv. měkkým dovednostem, jako je spolupráce a komunikace a také sebereflexe a sebevyjádření, které se jim budou hodit v jejich budoucím životě. Výzkum dále odhalil, že důvody vzniku a proces založení tříd byl prakticky totožný, ale způsob výuky se již lišil. Škola, která převzala celý program Začít spolu, měla opravdu pevná pravidla i co se přijímání žáků týkalo a také jasnou strukturu vzdělávání. Druhá škola, která se volně inspirovala různými alternativními směry, nebyla svázána žádnými pevnými pravidly. V rámci interpretace výsledků bylo také popsáno, jak rozdílné jsou podmínky ve srovnání s klasickými třídami. Vzhledem k tomu, že obě alternativní třídy se blíží k přechodu na druhý stupeň. Bude zajímavé sledovat, jak se bude těmto žákům dařit po této změně. Z výsledků studie také vyplynuly požadavky rodičů na změnu ve školství. Bylo by dobré tyto hlasy vyslyšet, abychom mohli zamezit další diferenciaci ve školství již od útlého věku.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALDORTOVÁ, N. Vychováváme děti a rosteme s nimi. Práh, 2010. 1. vydání. ISBN 978-80-7252-287-3.

BAŘINKOVÁ, Z., BORKOVCOVÁ, I., DLOUHÝ, R., ŠOJDROVÁ, M. Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení. Praha: Česká školní inspekce, 2014. 1. vydání.

ČAPEK, R. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015. 1. vydání. ISBN 978-80-247-3450-7.

DANIŠ, P. Tajemství školy za školou: Proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků. Ministerstvo životního prostředí, 2019. 1. vydání. ISBN 978-80-7212-638-5.

FEŘTEK, T. Rodiče na útěku: České školství dostává poslední a vážné varování. Respekt [online]. 2013, [cit. 2023-06-12]. ISSN 1801-1446. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/externi-hlasy/rodice-na-uteku>

GREGER, D., ed., SIMONOVÁ, J., ed. a STRAKOVÁ, J., ed. Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. 1. vydání. ISBN 978-80-7290-861-5.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. 1. vydání. ISBN 80-7367-040-2.

JARKOVSKÁ, L. Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice? Sociální pedagogika [online]. [cit. 2023-05-18]. Zlín: UTB, 2018, 6(1), 47-57. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.03>

KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ, T., NEVOLOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J. Respektovat a být respektován. Kroměříž, Spirála, 2008. 2. vydání. ISBN: 978-80-904030-0-0

KREJČOVÁ, V. a KARGEROVÁ, J. Začít spolu, metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. Praha: Portál, 2011. 2. vydání. ISBN 978-80-7367-906-4

NAVRÁTILOVÁ, J. Spolu, a přece odděleně: Podoba částečně diferencovaného vzdělávání na druhém stupni ZŠ optikou učitelů. In: Pedagogická orientace, 2020, 30(3).

POCHE KARGEROVÁ, J. a kol. Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu. Praha: Pasparta, 2019. 1. vydání. ISBN 978-80-88290-27-8.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012. 3., aktualizované vydání. ISBN 978-80-7178-999-4.

Rejstřík škol a školských zařízení. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

SIMONOVÁ, J. Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. In: Pedagogická orientace, 2017, 27(1).

SIMONOVÁ, J. Postoje rodičů k volbě základní školy. In: Studia paedagogica, 2015, 20, 3.

SMITH SLÁMOVÁ, R. Únik ze spádových škol: obavy rodičů z „běžné školy“ při nástupu dítěte do 1. třídy. In: Peagogika, 2021, 71 (3).

SMITH SLÁMOVÁ, R. Bilingvní třídy na 1. stupni ZŠ pohledem rovného přístupu ke vzdělání. Případové studie. Diplomová práce, vedoucí: doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D. Praha: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, 2018

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. 2007.

www.nevychova.cz

<https://www.respektovani.com/index.php>

<http://www.alternativniskoly.cz/>

<https://scioskoly.cz>

Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). Praha: Ministerstvo vnitra České republiky. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>

ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-071-5

ZIELENIECOVÁ, P. Metody a organizační formy výuky: Výuka, vyučování, učení. Přímá a nepřímá výuka. Diferenciace a individualizace výuky. 6.5.2015 MFF UK. [cit. 2023-06-09].

Dostupné

z

<https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2015%20LS/20150506%20Pedagogika%20II%20-%2012%20prednaska%20LS%202014-15.pdf>

Seznam příloh

List s podmínkami přijetí do alternativní třídy

Fotografie z alternativní třídy

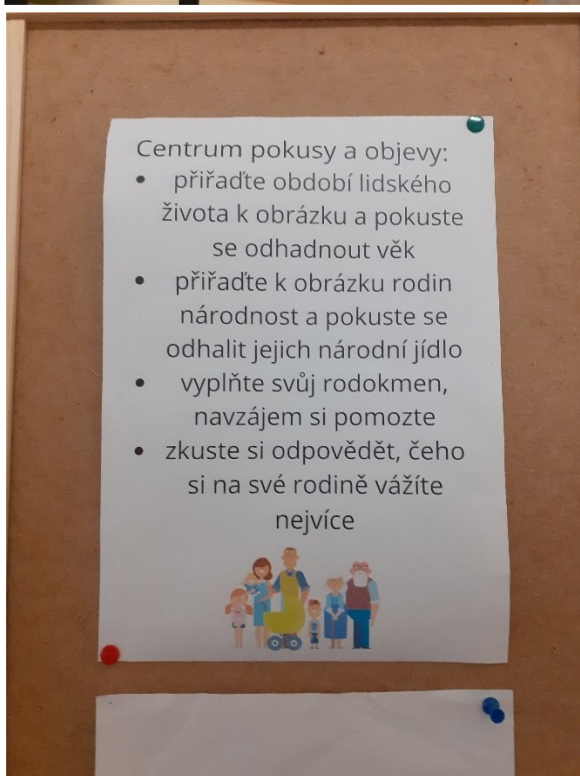
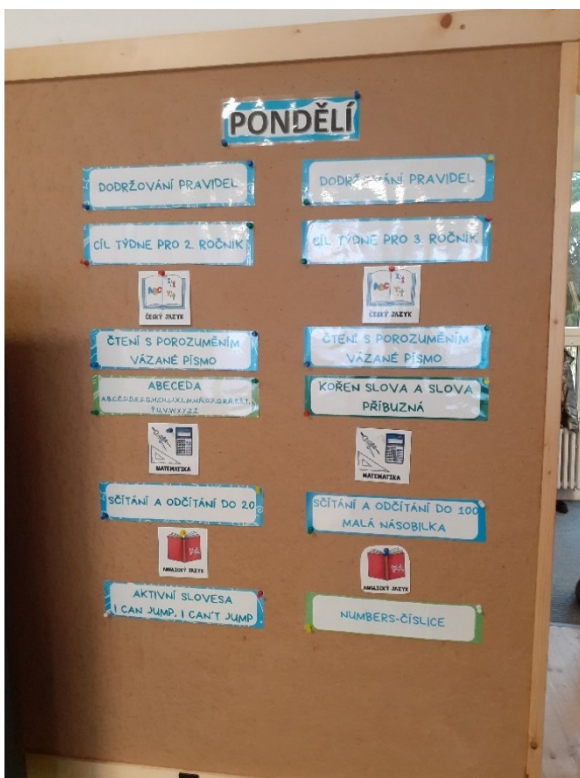
Přijímání dětí do třídy se vzdělávacím programem Začít spolu při ZŠ ...

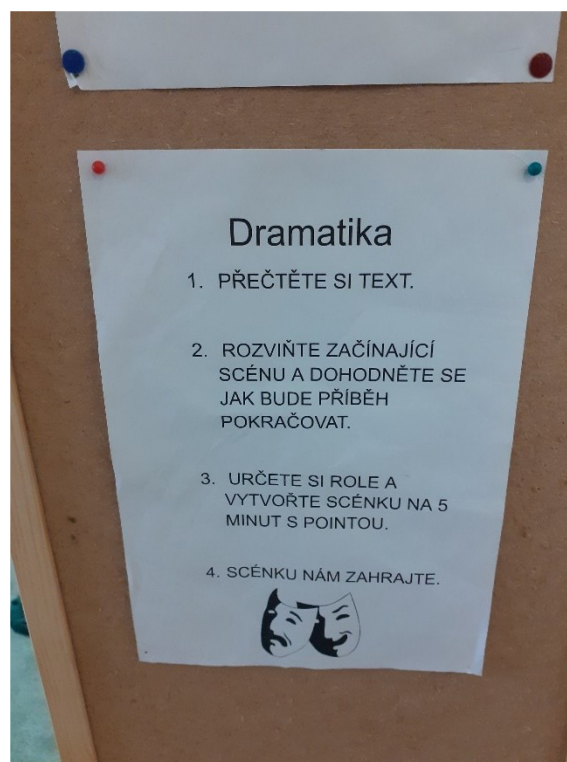
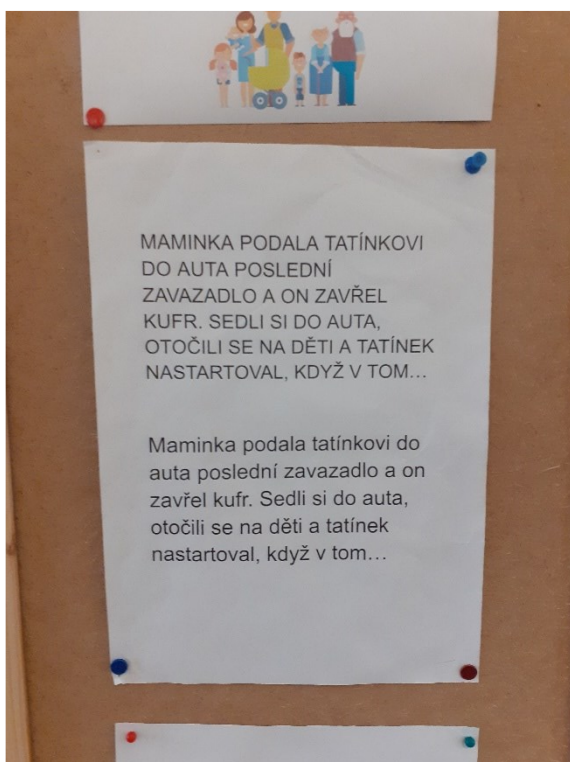
Přidělování bodů

- Rodič dítěte je vedlejším členem spolku 15 bodů
- Rodič dítěte pracuje ve jako pedagog nebo asistent pedagoga 10 bodů
- Sourozenec dítěte již navštěvuje..... 10 bodů
- Bydliště v 5 bodů
- Aktivita rodiny:
 - Komunikace (osobní, přes email – se spolkem, s pedagogem) 0–5 bodů
 - Účast na brigádách a akcích spolku 0–10 bodů
 - Jiné 5 bodů
- Podání přihlášky (vyplnění dotazníku) do..... s dostatečným předstihem 1–3 body
- Esej (soulad se vzděláváním dle programu Začít spolu – rodiče souhlasí s koncepcí školy a metodikou vzdělávání, souzní se základními principy) až 20 bodů

-
- **Maximální počet bodů získají rodiny, které aktivně komunikují, zapojují se pravidelně do brigád, pomáhají s přípravami akcí spolku nebo jinak přispějí blahu**
 - **Děti hlavních členů spolku jsou do přijaty automaticky.**
 - **Zbylá místa jsou obsazena zájemci podle počtu dosažených bodů.**
 - **V případě shodného počtu bodů bude přistoupeno k losování.**

























Anežka
eee
 sebehodnocení
 ZÁŘÍ - RODINA

 ČTENÍ S POROZUMĚNÍ	 PSANÍ V PÍSANCE	 VLASTNÍ JMÉNA A JEJICH PRAVOPIS	 PRÁCE S POMŮCKAMI
 SČÍTÁNÍ A ODCÍTÁNÍ DO 20	 SLOVNÍ ÚLOHY	 DIDAKTICKÁ PROSTŘEDÍ	 GEOMETRICKÉ ÚTVARY
 ANGLICKÝ JAZYK HELLO! AKTIVNÍ SLOVESA I CAN, I CAN'T	 TĚLESNÁ VÝCHOVA PLAVÁNÍ POHYBOVÉ HRY MÍČOVÉ HRY PŘEKÁŽKOVÉ DRÁHY	 PRÁCE V CENTRECH AKTIVNÍ ÚČAST PREZENTACE ZHODNOCENÍ	 PRÁCE PŘI HODINĚ AKTIVNÍ ÚČAST DOKONČENÍ

INDIVIDUÁLNÍ SMLOUVA

JMÉNO: **BENŽKA**
 DATUM: **11. 11. 2021**
 TŘÍDA: **1. ZELENÁ TŘÍDA**

SILNĚ STRANKY A OBLASTI,
 V NIČIZ SI DŮVĚRUJES:
 HATEJKA TKA

OBLASTI, KTERÉ
 POTŘEBUJES POSILIT:
čtení s porozuměním

JAK POSILIT TYTO OBLASTI:
čtení s porozuměním

CO MÁŠ VE ŠKOLE
 NEŘADĚJI
 ZÁVNÍ / KROUŽEK
 PŘEJEDNÁŘKY

NĚJAKÉ PŘÁNÍ, CO BYS
 CHTĚLA/JA ZAJÍT NEBO
 PODKINKNOUT:



