

Téma alternativních škol a inovativních koncepcí nelze nahlížet izolovaně, nýbrž v existujícím širším kontextu (praxe, teorie, výzkum).

Trendy ped. alternativ nejsou dnes tak významně stimulovány klasickými teoriemi reformní pedagogiky jako dříve, nýbrž se projevují jakožto četné dílčí inovace vznikající plánovitě, mnohdy i spontánně, v nejrůznějších složkách školní edukace.

Mnohé změny ve školním vzdělávání mají charakter hlubších, všeobecných vývojových tendencí. (s.12)

1. Proč a jak se školství a vzdělávání mění

Dosud nikdy v historii lidské civilizace nedocházelo k tak významným změnám, jež se realizují nebo plánují nyní v období elektronické komunikace, informační exploze, globální ekonomiky... Proto je třeba znát podstatu celkových změn.

1.1. Změny v obsahu vzdělávání

- To, čemu se vyučovalo před 100, 50 či v některých tématech jen před 20 lety, dnes nenajdeme. Změnil se repertoár předmětů i jejich náplň.
- Zůstalo kritizované členění na jednotlivé vyuč. předměty - neexistuje místo něj dostatečně funkční náhrada. Vytváří se pouze modifikace předmětové struktury (př. integrované či syntetické předměty- př. základy společenských věd – jinak izolované obory dohromady // Skandinávie – fyz. a chem.)
- Počet vyuč. hodin se skoro neliší (dřív na gymn. 244, dnes 246)
- „Vzdělávání se proměňuje, a to v některých stránkách naprosto podstatně, ale zároveň si zachovává určité stabilní, v průběhu delšího vývoje univerzální rysy.“ (s.10)

1.2. Změny ve struktuře vzdělávacích systémů

- Moc nezměnilo, stále členěno na stupně (předšk., zákl., střed., vyšší, vysokoškolské – ISCED.
- Významné proměny uvnitř jednotlivých stupňů školy (délka jednotlivých stupňů, nové druhy škol (př. VOŠ) a typy vzdělávání (př. distanční) aj. změny).

1.3. Změny vyvolané vlivem tržní ekonomiky a privatizací vzdělávání

- Rozpory současného evr. školství Wolfgang Mittler (něm.):
 - autonomie x řízení a kontrola škol
 - tržní princip x princip demokracie
 - národní pospolitost x kulturní pluralita
 - státní suverenita x sjednocení Evropy
- Autonomie: chrání před samovolným zasahováním x nezbytnost stát. řízení školství – zachování kvality a rovnosti vzděl. příležitostí.
- Ekon., sociol. pohled: Prioritní hybnou silou změn ve vzdělávání je tržní ekonomika => změna pojetí obsahu: vést k formování prac. síly schopné uplatnit se na trhu práce. Vzdělání je statek, jeho hodnota je určena velikostí jeho užitku (Boehm-Bawerk, 1991).
- Milton Friedman: školství = nákup a prodej vzděl. služeb => max. privatizace školství (= jedna z forem alternativnosti)
- Ekonomie vzdělávání: marketizace = podřízení vzdělání trhu (od 80.let v USA,GB) => vzdělání podřízené trhu a privatizované školství je efektivnější z hlediska nákladů a výstupů jak státní školství => co nejvíce osvobodit od vlivu státu (př. koncem 80.let Anglie a Wales zavedly systém LMS (local management of schools – místní řízení škol) = změna systému financování (normativ na žáka => donutit tím školy k soutěživosti v nabídce služeb za účelem získání co největší klientely) – že to přispívá ke kvalitě školství a vzdělávání, stimuluje k inovacím (= zdroj alternativnosti)
- Opak liberální koncepce volného trhu ve vzděl. politice: Návrat k sociál. myšlenkám 60. let v záp. Evropě: principy jako rovnost, participace, partnerství, rovnost vzděl. příležitostí. X působí proti diversifikaci a alternativnosti uvnitř vzděl. systému
- => vývoj je ovládán kontradiktorními tendencemi (liberální a meritokratická ideologie X socialistická, rovnostářská ideologie)

1.4. Změny společenské a pedagogické povahy

- z nespokojenosti rodičů, učitelů, politiků, dětí
- vychází z přesvědčení, že je možné a žádoucí vzděl. zlepšovat
- samostat. vědec. disciplína „school improvement“ = zdokonalování školství (časopis „School Effectiveness and School Improvement“) – složky disciplíny:
 - výzkum kvality a efektivnosti škol
 - teorie školských reforem a inovací
 - ped. prognostika
 - vzdělávací politika
- USA: pojem „restructuring“ (restrukturalizace vzdělávání) = radikální změna ve 3 oblastech (jsou v interakci a vytváří produkty vzdělání): 1/ obsah a metody 2/ organizace a řízení škol 3/ rozdělování a využívání finančních prostředků.
- Teorie školských reforem a inovací (USA, E, Austr.) – Michael Fullan (Toronto): Inovace ve školství a reformy se šíří pomalu, obtížně a mnohdy končí fiaskem, protože realizace změn je složitější než se běžně uznává: Vyžaduje finance, motivaci a angažovanost všech subjektů (administrativa, management, učitelé, rodiče) X nelze je donutit myslet a chovat se jinak – viz. problémy při zavádění nár. kurikula v Anglii, dílčích inovativních změn v 80. - 90. letech v EU (nerovnováha mezi investicemi a výsledky + chybí doklady, zda reformní aktivity vzdělání skutečně zlepšují).
- lit.: A Decade of Reforms T Compulsory Education Level in the EU, 1997
- lit.: O.Kofroňová; J.Vojtěch (2000) – analýza programů v odbor. vzdělávání v letech 1990-95: 90% programů SOŠ a SOU inovováno, o 50% více nových programů.
- Plus: liberalizace => rychlé přizpůsobení trhu práce
- Minus: chyběla pravidla => neprůhlednost vzděl. profilů, znemožnění sledování a zajištění standardní kvality vzděl. programů

2. Co jsou alternativní školy a pedagogické inovace?

2.1. Pojem alternativní škola

- Nejednoznačné vymezení pojmu alternativní škola / alternativní vzdělání.
- Alternative schooling – odlišné od státního či tradičního, obvykle radikální koncepce (př. odmítnutí formálního kurikula a metod)
- Woerterbuch Paedagogik (Schaub, Zenke, 2000): alt. školy = odlišné zcela či v něčem od státní / veřejné školy, jsou to svou podstatou reformní školy, neveřejný zřizovatel zpravidla (tj. svobodné školy = freie Schulen).
- USA: alternative school = inovace jakékoli veřejné (public schools) či soukromé školy (private schools)
- 3 roviny významu:
 - 1/ školskopolitický => zřizovatel – státní (MŠMT, jiné ministerstvo, obec, kraj) X nestátní (soukromé, církev)
 - public school – veřejně spravované, orgány státní správy
 - private – soukromé
 - non-governmental – nevládní, nestátní

⇒ alt. školy = všechny druhy škol, kt. fungují mimo sektor veřejných škol, ale souběžně s nimi
 - 2/ ekonomický aspekt => zp. financování : soukromé (zčásti stát, školné) X státní (bezplatné, financ. z veřejných peněz)

⇒ alter. škola = za poplatky spec. služby než běžný vzděl. program
 - 3/ ped. a did. aspekt => nejvíce relevantní, zvláštní, netradiční, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání

⇒ alter. netradiční škola, inovativní škola, nezávislá š., reformní škola

- **ALTERNATIVNÍ ŠKOLA** = všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele (církv, soukr. i veřejné), kt. se odlišují něčím od hl. proudu standardních, běžných, převažujících škol daného vzděl. systému. Odlišnost v organizaci výuky a šk. života, kurikulu (obsah, cíle), prostředí (architektura, jiná komunikace), hodnocení (slovní), vztah mezi šk. a rodiči a obcí aj. (s.20)
- => Kritériem pro vymezení alternativních škol je ped. specifčnost určité vzděl. instituce, nikoli typ zřizovatele n. zp. financování. (s.21)
- Specifčnost za účelem realizace konkrétních funkcí vzdělávání = smysl jejich existence.
- => Alt. školy = klasické i moderní reformní školy, různé typy specifických škol v rámci státního / veřejného školství) s rozšířenou výukou mat., s programem Národní škola, Zdravá škola).
- Druhy škol podle kritéria alternativnosti:
 - standardní => státní (veřejné) X*
 - alternativní (nestandardní)*
 - některé státní
 - nestátní (soukromě vlastněné)
 - soukromé
 - církevní
- Automaticky se předpokládá, že alternativa je směrem pozitivním, v zákoně: min. stejně dobré jako standardní X není to jednoznačně potvrzené.

2.2. Inovativní škola / inovativní koncepce vzdělávání

- Inovativní / inovující se škola = škola, kt. se účelově a na základě vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace (s. 22).
- Termín nešikovně zavedl Rýdl.
- **Modernizace** = určitý typ inovace vázaný na soudobá kritéria vyspělosti, dokonalosti, soubor zásahů do systému s cílem dosáhnout soudobých parametrů.
- **Inovace v ped.** = obnovování určitých stránek školní edukace, renesance mnohých idejí reformní pedagogiky.
- V.Spilková; J.Kořa: **inovativní škola** = snaží se o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné školy, důraz na osob. a soc. rozvoj, konstruktivistické zprostředkování učiva, propojování poznatků, kooperaci, otevřenou partnerskou komunikaci, spolupr. s rodinou a komunitou.
- V zahraničí: **improving school** = zdokonalující se školy => school improvement – Hopkins, Reynolds, Gray (1999) – založené na výzkumu oblasti school effectiveness a improvement X u nás jen úvahy
- **Def. ped. inovace** = široký repertoár prostředků k edukačním změnám jako např. teoret. konstrukty týkající se změn, implementace konstruktů, výsledky implementace (s.25).
- Př. inovační koncepce „Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bílá kniha (2001): nesplňuje základní předpoklad své realizovatelnosti = neopírá se o důkladné výzkumné analýzy stavu čes. vzděl., o experimentální verifikace návrhů, o studie o proveditelnosti inovací => jen vize

2.3. Vznik a vývoj alternativních škol

- Významnou skupinou. alternativních škol v současnosti jsou školy, které vznikly pod vlivem reformního hnutí. **Reformní pedagogika** se rozvíjela od poč. 20.st., zejm. ve 20-30.letech (Dewey, Montessori, Petersen, Freinet, Steiner, Parkhurstová aj.).
- U nás reformní ped. rozvíjena mezi 2 svět. válkami, pak odmítána a kritizována v období socialismu.
- Důvody vzniku alternat. škol: Potřeba vylepšovat + př. inf. exploze, přesycení učiva => exemplární vyučování // kritika formalistického zp. vyučování.
- **Ovide Decroly** (1871-1932): 1907 v Bruselu založil reformní Školu životem pro život (L'école pour la vie par la vie) orientující se na prac. výchovu, zájmy dítěte. Vycházel z kritiky tehdejší školy (činnost ve škole nemá žádnou souvislost s mimoškol. skutečností, neodpovídá zájmům dítěte, nebere ohled na vývoj myšlení, přesahuje možnosti rozumět a osvojit si učivo, zvýhodnění verbálních předmětů, málo činnosti k výběru žákem)
- **Peter Petersen - jenský plán**: 1926 vydal zásady „nové výchovy“ v rámci neoevr. kulturního hnutí. Jeho kritika tradiční školy se zaměřovala na: dělení vyuč. do hl a vedl. předmětů, intelektualismus, zkoušení, zp. dávání vysvědčení, operování se strachem, omezování pohybu, rozdělení času do stejných úseků.
- **Adoph Ferriér** (1879-1960) je jedním ze zakladatelů Společnosti pro novou výchovu (1921), jeho kniha L'école active se stala jedním ze základů koncepce tzv. činné školy (u nás např. Příhoda). Mezinár. liga

pro novou vých. (New Education Fellowship, pak World Education Fellowship) => zásady : vžít se do osobnosti dítěte, aby ho šlo rozvinout, podle zájmů dítěte, škola samosprávnou obcí (děti + učitelé).

- Vznikly:
 - 1/ samostat. typy altern. škol (waldorfská) a rozšířily se z 1 země po světě
 - 2/ alternativní formy vzdělávání uvnitř systému stát. škol (public school – USA, GB) – v USA v 80. letech 20. st. bylo přes 10 tis. alter. forem v rámci stát. škol (např. svobodné / otevřené školy (free schools, open schools) – inspirované idejemi S. Neilla a jeho tzv. Summerhillským modelem školy // nebo např. škola bez ročníků (nongraded school).
- V ČR: ČR bylo ve 20. a 30. letech 20. st. jednou z nejprogressivnějších zemí co se týče alternat. školství: vysoká úroveň tehdejší reform. ped. (Václav Příhoda – pobyty v USA) – rozvoj díky tvořivosti učitelů, ale i výzkumu a teorie (S. Vrána, J. Uher, C. Stejskal, O. Chlup), vytvoření alt. školy pro DVU „Škola vysokých studií pedagogických (1921). V Brně vycházel Čas, Nové školy (altr. ped).
- Lit.: Rýdl (1998), Cach (1966) – zhodnocení alter. hnutí u nás

2.4. Vlastnosti a funkce alternativních škol

1. Klassen Skiera, Waechter (1990) – 5 zákl. rysů alternat. škol:

- 1) pedocentrismus,
- 2) aktivní škola,
- 3) komplexní výchova,
- 4) škola = společenství (formy a postupy utvářeny společně se žáky a rodiči),
- 5) učení „z života pro život“ = par la vie - pour la vie => Cíl = zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec třídy.

2. K. Rýdl 1999: tradiční (dle Průchy špatné označení, ne vše tradiční je negativní) X alternat. (idealizované, nekoresponduje s realitou):

- | | | |
|--|---|--|
| 1) pevný rozvrh, jednotná organizace dne | x | dle zájmu dítěte a jejich potřeb |
| 2) učitel má monopol na pravdu | x | učitel v roli poradce, zkušenějšího kamaráda |
| 3) plní se úkoly dle zadání | x | žák rozhoduje o pořadí a rozsahu úkolů |
| 4) pamětné učení, vnější motivace | x | objevování, vnitř. motivace |
| 5) selektivní výkonová soutěživost | x | spolupráce ve sk. |
| 6) ve třídě | x | i mimo |
| 7) malý důraz na tvořivost a iniciativu | x | důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy |

3. Průcha: Alter. školy je třeba charakterizovat nejen z hlediska jejich vlastností (jaké jsou), ale také z hlediska jejich funkcí (k jakým účelům vznikají a jak pracují). Funkce alt. škol:

1. *kompenzační* (nahrazují urč. nedostatky standardního školství, uspokojují potřeby, kt. nemohou uspokojit stát. školy, signalizují mezery a nedostatečnosti ve vzděl. státém),
2. *diverzifikační* (zajišťují nezbytnou pluralitu vzděl. X paradox = některé typy alt. škol tíhnou ke standardnosti/jednotnosti (př. některé církevní a reformní školy) – jednotně působit na populaci (společné formy a obsahy),
3. *fce inovační* - nejdůležitější, realizuje růz. inovace a experimentování, inovace v obsahu (předměty, učivo v standart. předmětech, zp. prezentace), v organizaci procesu (zp. komunikace, metody, klima):

⇒ Transfer inovací z alternat. škol není ani jednoduchý ani častý. Alt. školy obsahují kontradiktorní prvky, jejich rozšíření je tudíž omezené, žijí a rozvíjí se díky nadšencům a nikde se nestaly dominantním či obecně přijímaným typem školního vzdělávání, jsou vedeny snahami srdce a citů => subjektivizovány.

⇒ Otevřené (zájmy a potřeby rozvoje dítěte) X uzavřené (nechtějí se podrobovat analýze; dogmaticky lpí na svých idejích a přístupech).

⇒ Teze, že „alter. školy jsou zdrojem inspirací, inovací pro stát. školy“ je diskutabilní (chybí důkazy + stát. školství v některých zemích př. Skandinávie, Nizozemí dospělo do tak vysokého stupně vlastní inovační a sebe proměňující aktivity, že některé alter. školy klasického reformního typu se ve srovnání s ním jeví spíše jako strnulé.

⇒ Proud sebeproměňujících se škol je dnes výrazně širší bez ohledu na jejich alternativnost či nikoli.

⇒ V Něm: waldorf., montes. školy = okrajové jevy, jejichž izolované iniciativy zasluhují podporu, ale jejichž praxe není vhodná pro širší aplikaci.

- ⇒ Waldorfské i jiné altern. školy sdílejí dnes požadavky, kterou jsou teoreticky uznávané (i když méně praktikované) také v běžném školství při jeho otevřenosti a stabilitě a stojí za ním zkušenost a tradice.

3. Typy alternativních škol

- Alternativní škola je Průchou definována jako jakákoli škola (bez ohledu na zřizovatele), kt. se svou pedagogickou a didaktickou specifičností odlišuje od běžných škol svého druhu.
- Ve světě existuje mnoho typů alternativních škol, je těžké se v nich orientovat.
- Rozlišovány bývají 3 hlavní sk. alter. škol: klasické reformní, církevní a moderní alternativní školy (příklady viz níže):

3.1. Klasické reformní

Vsuvka:

Pedagogický reformismus (Veselá, Jůva st.)

- 1. polovina 20. století
- kritika tradiční školy (ovlivněná herbartismem – intelektualismus, receptivní charakter)
- snaha o novou koncepci výchovy
- vychází z: Rousseau (přirozená výchova), Tolstoj (volná škola), Spencer (praktické, pro život prospěšné vzdělání)
- Ellen Keyová, Maria Montessori, Ovid Decroly, Eduard Claperece, Georg Kerschensteiner, John Dewey

Znaky:

- preference individuálních vých. cílů ???
- pedocentrismus => role učitele, nezasahovat do přiroz. vývoje
- princip přiměřenosti – vých. přizpůsobit zájmům a možnostem jedince, diferenciaci a individualizaci co nejvíce
- princip aktivnosti – aktivní – činnou a pracovní školu – rozvoj dovedností, návyků, tvořivosti
- princip celostnosti – globalismus (při výuce vycházet z přirozených celků) – ruší vyuč. předměty, tedy i učební plán
 - 1/ koncentrované vyučování (ponechány jednotlivé předměty, jejich postup soustředěn kolem 1 základního (př. zeměpis)
 - 2/ sjednocené vyučování Bertholda Otta (volně se přechází od tématu k tématu)
 - 3/ životné vyučování – Ovid Decroly (vycházet z děts. zájmů a zkušeností – vytvořit zájmová centra (př. potrava, odívání, veřejná doprava) => biologicko – sociální životní celky
 - 4/ komplexní vyučování – 20. léta Sovětský svaz (tři základní linie komplexů: práce, příroda, společnost => 1. tř. : rodina a škola, 2. vesnice-město, 3. kraj, 4. Sověts. svaz => nesoustavnost, opustilo se to
 - 5/ projektové vyučování – am. pragmatický model (komplexní prac. projekty)

Nedostatky:

- přiměřenost => podceňování adaptačních a rozvojových možností žáků
- oslabení kolektivismu
- aktivizace => samoučelnost
- jednostranné pragmatické zdůraz. praxe => podcenění teoret. vzdělání

Alternativní školy (Jůva ml.)

Společné rysy:

- důraz na žákovu i učitelovu svobodu
- na rozvoj samostatnosti
- a tvořivosti
- důraz na využití netradičních a nestereotypních forem a metod vyučování

a) Waldorfská škola

- Zakladatel: Rudolf Steiner (1861-1925),
- 1. škola ve Stuttgartu 1920,
- přes 100 v Německu, přes 50 v Holandsku, přes 20 ve Švýcarsku, skoro ve všech zemích záp. Evropy, rozšířila se i do USA, Kanady, Austrálie,

- alternativní, nestátní, svobodná škola („freie Schule“), soukromý zřizovatel, školné + část přispívá stát,
- v ČR od r. 1996 schválené MŠMT jako experimentálně ověřující, u nás asi nejznámější typ (propaguje je Antroposofická společnost a České sdružení pro waldorfskou pedagogiku) – 7 ZŠ (Praha, Semily, Písek, Příbram, Ostrava) + několik mateřských,
- v plné podobě: 12-ti letá integrovaná škola (základní stupeň 1.-8. roč., vyšší 9.-12.) + mateřská školka,
- antroposofická pedagogika (filosoficko – ped. koncepce),
- výchova má poskytnout maximum svobody k rozvoji individuálních schopností a sil, jimiž by čl. přispěl k vytvoření nové společnosti,
- volná škola všelidsky orientovaná (NE státní) žákovská samospráva,
- iniciativa žáků, snaha o maximální rozvoj aktivity žáků,
- tvůrčí a pracovní vyučovací metody,
- důraz na esteticko výchovné předměty, prac. výchovu, jazyky,
- náboženská vých. v duchu křest. morálky,
- epochy – vyučovací bloky,
- neexistují osnovy – obsah určuje učitel se žáky (svoboda učitele),
- hodnotí se charakteristikami žáků s doporučením pro další rozvoj,
- pozitivní atmosféra školy coby silný vých. činitel,
- osobnost učitele coby silný vých. činitel,
- netradiční řízení = učitelský sbor ve spolupř. s rodiči a učiteli a přáteli waldorfského hnutí v daném místě.

Zhodnocení:

- Na jednu stranu jsou nekriticky obdivovány, považovány za nejlepší typ alter. školy či dokonce školy vůbec. Na druhou stranu se pak objevuje skepse, že je to dogmatická výchova, vnucuje žákům urč. styl edukace a světonázorové principy, má sektářský, okultní charakter, je uzavřená vnějšku (výzkumu, srovnání, konfrontaci s jinými školami) a tudíž chybí analýzy jejich fungování a výsledků a jejich působení nelze objektivně zhodnotit.
- ČŠI (škola v Příbrami, 2000): Výuka povrchní a neodborná (učitelé nejsou s to obsáhnout všechny předměty), mnoho opisování do sešitů, učebnice se nepoužívají, málo příležitosti k aktivnímu učení.
- I.Štampach 2000: Na zač. docházky méně nároků na abstraktní myšlení, nevyžaduje se obvyklá kázeň, nemusí střídát rychle témata, netrestá se, nezkouší, neznámkuje X nerespektuje se běžné rozdělení předmětů do ročníků => znemožňuje přechod na jiný typ školy během školní docházky.
- M.Pol 1995: Pozitivní rysy: integrace učiva, spolupráce s rodiči, široké kompetence a odpovědnost a role učitele.

b) Montessoriovská škola

- Marie Montessori (1870-1952),
- 1907 Casa di bambini v Římě (od 3-7 let) = vzorové předškolní zařízení,
- od r. 1913 mezinárodní kurzy pro vychovatele, přednáškové turné po E. a Am.,
- Mezinárodní asociace Montessori (sídlo v Holandsku, přes 30 organizací v ní sdružených),
- svobodný, spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte (NE přizpůsobení se světu dospělých),
- vhodné prostředí rozhodujícím činitelem (prostředí dospělého je nepřiměřené) – adaptace věcí a vhodný did.materiál (navazuje na Rousseaua a froebelovské dárky k účelné manipulaci),
- fenomén Montessori = dítě má velkou schopnost soustředit se, pokud ho činnost dost upoutá,
- individualizace činnosti (volba, tempo),
- úloha učitele = připravit vhodné podmínky, nezasahovat do činnosti, pozorovat a vyhledávat pak účinnější konstelaci podmínek.

c) Feinetovská škola (Freinetova „moderní škola“)

- Celestin Freinet (1896-1966),
- prostředky k oživení a aktivizování žáků,
- princip aktivnosti,
- pracovní aktivita – práce má uspokojovat zákl. potřeby (potřebu vyjádření, komunikace, tvořit),
- svobodná výchova = žák si může zvolit práci, dělat ji vlastními postupy a tempem,
- kázeň vyplyne z pracovního režimu (NE nátlak),

- radostná a tvůrčí atmosféra, uspokojení z práce,
- individualizace činnosti X vést ke kooperaci, školní společenství,
- did. prostředky (školní tiskárna, svobodný text, kniha života dané školy, školní korespondence, časopis)
- ankety, konference, umělec. aktivity, sběratelské činnosti, řemeslnické a tech. kroužky, exkurze,
- školní kartotéka, pracovní knihovna, školní slovník, časopis, audiovizuální technika (Ne učebnice!),
- třída uspořádána podle potřeb určité činnosti.

d) Jenská škola

- Peter Petersen (1884-1952), Jena (Něm),
- kritika herbartismu v Něm. 19/20.st.: 1/ reformní ped. 2/ experimentální ped.(herb. experimentálně neověřil své teze) => Petersen spojuje oba přístupy, vytvořil nový model školy
- ze statkářské rodiny ze sev. Něm.,
- studoval uni v Lipsku (fil., psych., hist., ekon, AJ), zde Wilhelm Wund (experimentální psychologie), Karl Lamprecht (metoda kulturních dějin – dějiny jako neustálý rozvoj kultury, duch každé epochy),
- SŠ učitel v Hamburku – středisko ped. reformismu
- princip jeho pedagogiky: vom Kinde aus (vycházet od dítěte)
- svobodná všeobecná národní škola
- školní pospolitost – jádrem je přirozená, dobrovolná skupina žáků,
- týdenní plán učiva pro každou skupinu (10 let školy => 4 věkové skupiny),
- výuka v kurzech (NE vyuč. hodiny) – povinné či nepovinné,
- hodnocení formou charakteristiky.
- pracovní, přizpůsobený, nový char. prostředí školy.
- role učitele: podněcovat a organizovat činnosti, vytvářet vhodné podmínky, nesmí vlastní aktivitou tlumit aktivitu žáků, ped. optimista, mít rád děti, humanistická a tvůrčí osobnost = základ úspěšného vých. působení.

e) Daltonská škola (Daltonský učební plán)

- Zavedený 1920 v Daltonu (USA),
- Helena Parkhurstová (1897-1957),
- zvýšený důraz na aktivnost vedl k rozvinutí metod samostatného učení žáků – vhodné pomůcky (NE tradiční výuka učitelem),
- zrušeno rozdělení do tříd podle věku,
- odborné pracovny a laboratoře pro jednotlivé předměty (pomůcky, knihovna),
- celoroční látka rozdělena na měsíční úkoly – plněno podle individuálního programu a tempa.

Nedostatky:

- jednostranně knižní studium,
- přílišný individualismus,
- malý kontakt s živými ped. podněty.

f) Winnetská soustava

- Cíl: překonat nedostatky daltonského plánu, ve Winnetce u Chicaga
- Carleton Wolsey Washburne (1889-1968),
- učební látka: 1/ povinné základní učivo (individuálně a svým tempem) 2/ tvořivá část (skupinové řešení praktických úkolů ze života // do sk. podle zájmů a schopností).

Nedostatky:

- individualismus
- formalismus
- fragmentárnost.

3.2. Církevní (konfesijní) školy

- nestátní alternativní školy, jsou alternativou k běžným/standardním školám státním/veřejným, a to z hlediska zřizovatele a specifík ped.-didaktických
- mají dlouhou historickou tradici
- u nás znovu začaly působit po r. 1989 (existovaly před r. 1948, pak byly zrušeny)
- **Německo:** v západní části nejpočetnější typ v rámci nestátních škol (3/4 žáků) X i takjen zlomek z celk. populace. Nestátní školy zde mají tradičně málo významnou roli.
- **Nizozemí:** největší podíl konfesijních škol v Evropě, církevní ZŠ a SŠ (zejm. katol. a evang.) převládají nad státními.
- **Belgie (vlámská část):** církv. školy tvoří většinu škol: skoro 70% chodí do konfesijní MŠ, 65% do ZŠ a 75% do SŠ – důvod: mají lepší vzděl. výsledky
- **USA:** do soukr. primárních a sekundárních škol chodí 11% žáků, z toho 83% do konfesijních (48% = 2,5 mil. do katolických, 33% - asi 1 mio. žáků do protestantských). Katolické školy mají dobrou prestiž, lepší výsledky než veřej. školy, jsou multikulturní, vyrovnávají sociokult. handicap, hodně dětí z etnických minorit.

ČR:

- zřizování církv. škol umožňuje vyhláška MŠMT č. 452/1991 Sb. ve znění zákona č.138/1995 Sb., církev musí být státem uznána, zaregistrována, škola zařazená do sítě škol má nárok na státní dotaci, učební plány musí schválit MŠMT
- počet církv. škol roste: 92/93 – 46 škol, 94/95 – 84 škol, 99/2000 – 108 škol X jen 0,7% všech žáků (13 138), na VOŠ je to 5,1%.
- alternativnost české církevní školy je dána
 - 1/ kurikulem (náboženství, latina, cizí jazyky se učí dříve a více),
 - 2/ principy křesťanství, kultur. tradice, křest. etika,
 - 3/ připravují pro profese, kt. nepokrývají standardní školy (charitativní, zdravotní a nábož. činnost, restaurátorství, pečovatelství, sbormistři, administrátor v církv. úřadech)
- zatím žádná srovnání kvality státních a církevních škol, klima (Linková, 2000)

3.3. Moderní alternativní školy

- def: jsou to všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církvemi n. nábož. společenstvími (= církevní školy)
- soukromé, státní esp. komunální, veřejné (public school USA)
- označební: freie Schulen – svobodné – Něm.; Švýc. či Rakousko: svobodné, alternativní, aktivní, demokratické, kreativní, kooperativní škola; jinde: nezávislé školy
- stále vznikají nové alternativy, nejvíce např. v USA – hnutí „restructuring of education“ = restrukturalizace vzdělávání – reakce na neúspěchy am. vzděl. systému
- vznikají často ze zdola, ze snah rodičů a učitelů: zakládány již v 70.letech 20.st. (odezva na dění v 60.l)
- opírají se o urč. filozofii /ideový proud/ psych. teorii: hnutí za antiautoritativní výchovu, hnutí za odškolení vých. a vzděl., hnutí za důsledné respektování práv dítěte aj.; psychoanalýza, humanistická psych., teorie sk. dynamiky (viz. Singule, 1992)
- přejímají něco z klasické reformní ped., často ji uplatňují radikálněji (zapojení rodičů do mimošk. vých. nehonit se za výsledky, ne konkurenční napětí, využívání mimošk. prostředí pro vzděl. účely, flexibilní seskupování dětí při výuce, omezení frontální výuky, integrace předmětů, projektová výuka)
- vyznačují se značnou dynamičností, méně dogmatické, více flexibilní
- **ČR:** (viz. : Měníme vyučování 1994, Jak měnit a rozvíjet vlastní školu 1994, Svobodová, Jůva 1996)
 - o Angažované učení,
 - o Škola hrou,
 - o Integrované učení,
 - o Zdravá škola,
 - o Projektové vyučování,
 - o Otevřené vyučování,
 - o Dramatická výchova
- **zahraniční alternativy:** (Průcha, 1996)
 - o Školy s volnou architekturou
 - o Cestující školy
 - o Magnetové školy
 - o Školy bez ročníků

- Přesahující školy
- Nezávislé školy
- Integrované jednotné školy
- Mezinárodní školy
- Školy s imerzním programem
- Komunitní školy (Rýdl, 1999)
- Alternativy z hlediska organizačních forem vyučování (Solfronk, 1995):
Individuální, hromadné, vzájemné, individualizované, kolektivní, projektové, diferencované, skupinové, týmové, programované vyučování
- Alternativní metody a postupy (Maňák, 1997):
projektová metoda, diskuse, brainstorming, did. hra, inscenační metody, učení v etapách aj.

4. Soudobé alternativy a inovace ve vzdělávání

- jejich ideovým základem je vždy nějaká koncepce, ta je implementována – zaváděna do praxe, realizována:

4.1. Malotřídky a věkově smíšené třídy

- znovu objevovány a zaváděny v souvislosti s rozvojem regionů X u nás: ekon. záležitost – útlumové, považovány za neperspektivní u pedagogů, přežitě
- malotřídní škola (zákon) = alespoň v 1 třídě jsou společně vyučováni žáci z více ročníků, min. 13 žáků X ZŠ plnotřídní – pro každý ročník 1.st. jedna třída, min. 17 žáků ve třídě, u škol jen s 1.st. stačí 15
- zahraniční označení: malá škola = small school / one-room school (angl.), Něm: kleine Grundschule, Fr: petit école primaire
- u nás i v zahraničí působí stále velký počet malotřídních škol:
 - u nás – vesnice s 1.st (1.-5. roč.) 1584 škol, většina z nich je malotřídních (1251 v r. 99/00 => jednotřídní školy 191, dvoutřídní 668, trojtřídní 288, čtyřtřídní 104)
 - 20% žáků 1.st. ve Švýc, 11% ve Fr, 21% ve Finsku, 45% v Norsku
 - znovu se zavádí do NDR, kde byly zrušeny
- rysy malotřídních škol:

a) plus:

- vyučování s věkově smíšenými sk. žáků
- vyžaduje aplikaci specifických forem učení a vyučování
- převážně skupinové vyučování (Schule mit Abteilungsunterricht), učitel musí ročníky zaměstnávat něčím jiným
- princip tzv. otevřené třídy (Zanetel 1998, z it. praxe) – žáci z růz. ročníků se spojují na některé předměty, mohou vznikat sk. s rovnocennou úrovní (gruppi di livello) = sk. žáků, kt. bez ohledu na věk či ročník dosahují v některém předmětu stejnou úroveň vědomostí
- zvyšují soc. kooperaci, respekt k ostatním
- nejsou jen článkem vzděl. systému, ale kultur. a společens. centrem obce X v obd. jejich rušení se tati fce zanedbávala X je ji třeba posílit – škola v obci přispívá k identitě jejích obyvatel
- Norsko, Finsko, Maďarsko – výsledky srovnatelné s žáky velkých městských škol a v rozvoji osobnostních vlastností je většinou předčí

b) mínus:

- vyšší náklady na žáka
- vyžaduje zkušené a speciálně připravené učitele X příprava učitelů prim. škol u nás je zaměřena na běžné, plnotřídní školy

4.2. Gesamtschule a Regelschule

- zachovává princip jednotné školy až do 14-15 let X u nás zavedena víceletá gymnázia: jsou jen ve 4 zemích Něm, Rak, Lux, Švýc.
- Německo: po 4.roč. Grundschule časná diferenciací/selekce => gymn. reálka, hlavní škola X levicoví politici a pedagogové proti, od. r. 1969 - **Gesamtschule** – záp. Něm., dnes 900 škol, 9% žáků, kombinace jednotného a diferencovaného vzdělávání:
 - a) kooperativní škola = **kooperative Gesamtschule** (je jich málo, vedle sebe fungují 3 proudy- reálka, gymn. hlavní škola, kooperují = sblížená kurikula, vzájemná prostupnost, tíž učitelé)
 - b) integrovaná škola = **integrierte Gesamtschule**
 - rozšířenější varianta, do 6.roč. vyučování jednotně, pak předměty společné a diferencované

- kurikulum: 1/ společný, jednotný základ (spolvědní předměty, VV, HV, TV, náboženství), 2/ podle úr. obtížnosti: mat., 1. cizí jazyk od 7. roč., NJ od 8. roč., CH, F od 9. roč. 3/ povinné volitelné kurzy, nepovinné
- diference podle úr. obtížnosti, ve sk., propustnost sk. (právě mat a ciz. jazyky mají největší rozdíly ve výkonech žáků)
- vyvolává stále diskuse:
 - + : odstranění volby vzděl. dráhy v 10. letech, rozšiřuje přístup k vyššímu vzděl. dětem ze socio-kulturně znevýhodněných rodin
- nadaní žáci nejsou dost stimulováni, jinak spíše pozit. efekty, nákladnější (10 400 DM ročně na žáka, tj. o 10 a necelých 20% na žáka), než reálka (8 300 DM ročně, 2000) či hlavní škola (9400 DM)

Regelschule – Duryňsko (býv. NDR)

- od r. 1992 – specifikum, jinak po sjednocení Něm. zaveden záp. škol. systém,
- na úr. sekundárního vzděl. 2 druhy škol:
 1. gymnázium (5-10 roč., navazuje 11-12 roč., příprava na VŠ), 34% dětí
 2. Regelschule (standard school, všeobecně vzděl. škola, jednotné vzděl. vnitřní diference, + orientace na profes. přípravu), 66% populace, dobře se osvědčuje
- Regelschule:
 - 1. až 4. roč. společná Grundschule => 5.-6. roč. společná, jednotná Regelschule, orientační ročníky, od 7. roč. 2 úr. obtížnosti (1 – vyšší, odpovídá reálce, 2. víc praktická, nižší teoret. obtížnost, hl. škole odpovídá) => diference vzděl. drah ve věku 12-13 let = buď:
 - a) Kurs I. (odpovídá hl. škole – Hauptschulabschluss, končí v 9. roč., pak učňák, prakticky zaměřený nebo 10. mimořádný ročník vede k záv. zk. reálky), 7.-9. roč. – hosp. a technika = povinný profilující předmět
 - b) Kurs II. (odpovídá reálce, končí v 10. roč., teoreticky náročnější, Realschulabschluss, pak vyšší sek. vzděl. nebo vyšší třídy gymnázia), od 7. roč. povinně volit. předměty = 2. ciz. jazyk, přír. vědy, spol. vědy, hospodářství – živ. prostředí – EU, 10. roč. – hosp. a právo

4.3. Smluvní školy (charter school) a jiné alternativy v USA

- USA = jedna z nejvyspěl. úr. vědy a techniky X ve vzdělávání nedostatky velmi závažné, systém v krizi (nízká úr. vzděl. výsledků ve srov. s E., vys. míra nedokončení studia a opak. ročníku, nislilí, drogy, hluboké rozdíly ve vzděl. u etnik, nízká kvalifikovanost am. učitelů, reformy končí fiaskem (i ta poslední Bushova- z r. 1991– program America 2000) X mají klima podporující hosp. a tech. rozvoj – asi jde spíše o důsledky jiných faktorů jako např. socioekon. uspořádání USA než o vzděl. efekty
- stále nové iniciativy za zlepšení školství (school improvement), přes 50 mio žáků ve školství!!; př. CS-SAS = Campaign for State-Supported Alternative Schools = Kampaň za státem podporované alter. školy (rodiče, učitelé, veřejnost) => principy alter. škol: 1/ demokratická 2/ otevřená (i pro mimovýuk. aktivity), 3/ nedonucovací (volit. vzdělávání bez povin. předmětů), 4/ malé do 200 žáků
- v současnosti je nejvíce propagovanou alternativou „ Smluvní škola“

Smluvní škola (charter school)

- veřejná, vyšší st. samostatnosti na škols. správě zaručen smlouvou na 5 let (autonomie za pozit. výsledky a otevřenost pro všechny, právo na volbu školy (choice of school) X jinak rajonizace v USA (spádová oblast)!! – nespokojenost rodičů s tím
- první školy v Minesotě, 1991 X dnes: přes 700 škol ve 26. státech USA
- obvykle mají velký počet žáků z etnic. minorit (většinu), elementární škola: 1.-6. roč. zákl. vzděl. a MŠ
- smlouva umožňuje snížit počet žáků (pod normu), organizovat aktivity pro žáky i po vyuč. a v So, stravení v režii školy, pojištění proti úrazu, onemocnění učitelů, redukce administrativy,
- alternativní: 1/ zřizovateli: nespokojení či aktivní rodiče, učitelé, výdělečné organizace (reklama) 2/ funkční zaměření: a) specif. populace žáků – z rizik. sk., kt. nikdo nechce => zajistit jim alespoň kvalifikaci, b) distanční vzděl. – on-line 24 hod. denně (učeb. programy pro studium doma, el. vyuč. program, el. videokonference tříd, instrukce pro malé sk. žáků, kt. potřebují speciální konzultace)
- na každou alternativu v USA pozit. ohlas – i zde odborníci i rodiče (zavádí disciplínu + přístupné všem bez ohledu na bydliště a rasu)

Magnetové školy (magnet schools)

- vznikly v 80. letech, rozšířily se do řady míst USA

- nabízí specializované kurikulum, atraktivní, odlišné od veřejn. škol – př. zaměření na umělec. vých. (hud., dram., taneční), informatiku, přírod. předměty aj.
- volný přístup ke vzdělávání (open enrolment systém) X rajonizace

Školy 21.století

- alternativní SŠ, začaly vznikat ve státě Washington, kon. 80.let
- finančně dost podporovány, i učitelé příplatek za inovace
- inovace v programu výuky, řízení a hodnocení: účast rodičů a žáků na tvorbě výuk. rogramů, silné vazby školy na lokální prostředí, integrace témat. celků, multikult. vých, využívání moderní technologie

4.4. Systém vzdělávacích poukazů (educational vouchers systém)

- alternat. zp. financování školství: rodiče dostanou k dispozici urč. sumu (účet), s nimiž mohou nakládat podle svého uvážení pro účely vzdělávání dětí
- vychází z koncepce M.Friedmana (1993) – školy mají být financovány státem (vytváří produkty důležité pro dem. společnost) X ne řízeny státem, nýbrž fungovat v tržním prostředí (marketizace školství)
- 3 dimenze, kt. je třeba brát v úvahu: 1/ *finance* (zohledňovat postavení rodin, chudí dostanou i na dopravu aj.) 2/ *kontrola* nad školami přísná veřejná – výsledky i přijímání žáků (losování, když jich bude moc), 3/ dostatečné *informování* rodičů o alternativách kvůli dodržení principu volnosti výběru
- výzkumy: malinko / nevýrazně lepší než veřejné školy v testech, zvyšuje nerovnost raso. a sociální, zvyhodňuje rodiny s vyššími příjmy a nižším počtem dětí

4.5. Školy přesahující do okolí (school reaching out)

- zaměřeny na vytváření vztahů s okolím, se soc. partnery (rodiče, komunita)
- vychází z toho, že vzdělávání má být realizováno v kooperaci se soc. institucemi jako rodina a komunita
- Liga přesahujících škol – vznik v USA, dobrovolné sdružení škol - ca. 100 státních ZŠ a SŠ (i v Záp. E. – v ČR pokus na pražské škole – Walterová, Průcha)
- systém praktických opatření směřujících ke zvýšení angažovanosti rodičů (parent involvement):
 - a) zlepšení vzáj. informovanosti => brožurky, dny otevřených dveří, pís. zprávy o dětech pro rodiče, šk. rubrika v novinách, neformální setkávání učitelů a veřejnosti, pravidelné konzultace (telef. či osobně) – 1 za týden
 - b) rodičovská centra = zvláštní místnost na škole, dobrovolníci – rodiče zde pomáhá se stykem s veřejností, konzultace zde – obtíže s výchovou, informace o škole, výpomoc či jen návštěvy rodičů ve výuce
 - c) rodiče jako asistenti učitele či pomoc při výuce coby experti na urč. témata
 - d) instruktáže a kurzy pro rodiče (výchova, program školy, zvyšování čtenářské dovednosti dětí)
 - e) podpůrný systém pro školy – kooperativní akce s VŠ, církvemi, muzei, divadly – začleňovány do výuky
- hodnocení: vcelku zdařilé X potíže právě s rodiči žáků z rizikových sk. (dětí z černošských ghett na předměstích velkoměst)

4.6. Škola bez ročníků (non-graded school)

- od 60.l, druh alternativní školy v USA
- nevzdělává se ve třídách /skupinách podle věku, ale na základě vzděl. potřeb, zájmů a schopností (obdobně u Montessori)
- Rollins – am. pedagog – realizace: Nova School na Floridě
- pracovní skupiny diferencovány dle potřeb a zájmů = individuální učeb. plán, malé učebny a více jich, učitel musí znát vše ze svého předmětu, co se na škole učí ve všech pokročilostech, víc učitelů (týmové vyučování), na vedlejší činnosti mají učitelé asistenty s nižší kvalifikací (dozor aj), každý žák se učí svým tempem v jednotl. předmětech
- důraz kladen na schop. žáka rozpoznávat své vzděl. potřeby, hodnocení vlastních výsledků (učebnice obsahují sebehodnotící část, + co se naučil, co se ještě má naučit, proč) X (u nás dávno dřív a lépe: 30.l 20.st. učebnice činné školy (garance V. Příhoda) Bakulova ústavu – žáci si v nich sami mohli otestovat své vědomosti

4.7. Slovenská alternativní Škola dokorán“

- Slovensko – vyšší počet škol, kt. zřizuje církve než v ČR, soukromé školství je ale celkově mnohem slaběji zastoupeno jak u nás (2,1% žáků X u nás 14%)

- altern. školství na Slovensku více viz H. Hrubíšková (1998), mají Združenie na podporu alternativnych programov vo výchove a vzdelávaní
- Škola dokorán – teoreticky propracovaný projekt alternativního vzdělávání na 1.stupni, už několik let probíhá včetně soustavného monitorování a vyhodnocování, pečlivá příprava - instruktáže učitelů, metody
- přijat 1996 Ministerstvem školství SR, ověřuje se na 15 školách, nadace Škola dokorán sídlí ve Žiaru nad Hronom,
- vychází z J. Piageta, aktivizace, seberozvoj, zodpovědnost, tolerance, spolupráce školy s rodinou, důležitá je atmosféra, specifické zdůraznění role učitele (partnerský vztah, zájem o rodinu a žáka, rozvoj zájmů žáka, sdílení zážitků, učitel jen organizuje činnost, vytváří podmínky pro žáky, žáci přebírají definované role – myslící žák, zapisovatel a pozorovatel, komunikátor, organizátor aj.) a vztahu učitel – žák – rodina, organizační změny – vyučovací hodina zůstává – osvědčila se, prostor třídy – koberec, část se stolkou pro 4-6 žáků, spoluvytáření závazných pravidel pro žáky a učitele, pomocný učitel, pomůcky,...
- výsledky pozitivní: lepší výsledky v klíčových předmětech než v normálních třídách, lepší motivace, radost z učení, seberalizace, komunikace a spolupráce mezi žáky, odpadl strach ze školy, lepší výsledky i podle názorů rodičů X šlo by to zavést i jinde, jak je to finančně náročné, jaká je pracovní zátěž učitelů?

4.8. Descholarizace (deschooling, Entschulung, odškolení)

- radikální alternativa, liší se od všech ostatních (chtějí změnu v rámci školy) X chtějí zrušit školy, jsou nežádoucí
- Ivan Illich, USA – „Deschooling society“ 1971, čs. 2001 – Odškolení společnosti – radikální antipedagogika
- antipedagogika – proti existenci školy, proti ped. teorii – 60. a 70.l.20.st. vznik škola jako instituce ničící lidskou přirozenost, V Něm. H. von Schoenebeck – odstranit školní výchovu jakožto znásilňující děti (klasifikace), autoritativní a terorizující, porušování lidských práv
- neomarxistické směry a levice – USA – marxistická koncepce stratifikace soc. tříd – kapitalistická spol. udržuje prostřednictvím vzdělávání rozdíly mezi sociálními třídami, není tu rovný přístup ke vzdělání, destruktivní funkce školy v rozvoj. zemích – šance získat delší školní vzdělání je omezena na mizivou menšinu
- školství funguje jako tržní mechanismus – vědomosti = zboží, čím dražší=vyšší je vzdělání, tím méně je dostupné chudším vrstvám, škola vytváří sociální kastovníctví, chudým chybí většina pro bohaté (střední a vyšší vrstvy) děti samozřejmých možností vzdělávání
- škola si vymáhá monopol – brání jiným institucím převzít ped. úkoly, nepodporuje učení, ani spravedlnost, nárokuje si výlučnou schopnost vychovávat nováčky všech profesí, nejen své
- odstranit povinnou šk. docházku (ten proces už započal, je nezvratný), zrušit formál. vzdělávání ve škole, změnit profesi učitele = každý, kdo má znalosti, chce se o ně podělit a je toho schopen (registrace takových lidí v burze dovedností, učební inf. síť) => svoboda slova a shromažďování, ne že učitel nutí druhé k účasti!!
- zřídit nové instituce volného vzdělávání – cokoli, kdokoli, učební pomůcky, inf. zrušit povinné kurikulum, občané by neměli být nuceni se mu podrobovat ani se dělit podle toho, zda mají diplom nebo ne
- vzdělávání a výchova se staly hledáním středověkého alchymistického postupu, jež má formovat nový typ člověka lépe přizpůsobeného k „prostředí vytvářenému vědeckou magií“
- Illich přeceňuje úlohu náhodného učení
- plus: ukazuje na bolestivá místa současné kapitalistické společnosti

5.Kvalita a efektivnost alternat. / inovativních škol

- Celkové zanedbání analýz v čes. ped. výzkumu již z let dřívějších (nemáme výzkumy srovnání kvality alter., soukr. a stát. škol (jen výjimečně ano).
- Předsudky o lepší kvalitě, efektivnosti, progresivnosti alter. škol nejsou opřeny o výzkumné výsledky z měření kvality a efektivnosti škol.
- Otázkou je, co měřit jako indikátory kvality a efektivnosti fungování škol? OECD: hodnocení kvality škol patří sice k nejdůležitějším prioritám vzděl. politiky v zemích OECD, ale na druhou stranu není jasné, kt. z mnoha ukazatelů brát jako relevantní (nejvýznamnější).

- Průcha „Moderní pedagogika“: Kvalita = žádoucí / optimální úroveň fungování a produkce procesů či institucí, kt.může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávací standardy) a může být tudíž objektivně měřena.
- Spilková V. (2001): Znaky kvalitní školy:
 - 1/ jasná fil. školy
 - 2/ kvalitní systém řízení (participační styl řízení, otevřenost všechny rodičům)
 - 3/ kvalitní učitelský sbor (angažovanost, vstřícnost k dětem, ...)
 - 4/ progresivní did. koncepce (pozit. klima, konstruktivistické pojetí výuky)
 - 5/ + Průcha dodává: chybí tu i vzděl. výsledky
- Vzděl. výsledky = nejčastější indikátor kvality (Kalibro 2001, European Report on Quality of School Education 2000) X Pochybuje se, zda vzděl. kognitivní výsledky jsou rozhodujícím indikátorem kvality, důležitá je i „přidaná hodnota“ altern. škol = osobnostní rozvoj jedince.
- Zřídka se provádí srovnání parametrů kurikula (vzděl. programů a obsahu), zp. výuky, učebnic, charakteristik učitelů aj. Byly sice TIMSS a PISA (Program mezinár. hodnocení žáků) aj., ale nesledovaly rozdíly mezi standart. školami a alternat.
- Efektivnost = schopnost škol. vzdělávání produkovat určité vzděl. výsledky (př. vědomosti) s vytvářet jejich prostřednictvím dlouhod. efekty (př. postoje) X mnoho determinant ovlivňujících efektivnost (viz. Průcha: Moderní ped.1997).
- Diference mezi školami ovlivňují následující faktory:
 1. ukazatele edukačních procesů
 - a) vstupní determinanty (char. žákovské populace, učitelů, vzděl. projektů, vybavenost škol
 - b) procesuální determinanty (zp. komunikace a interakce ve výuce)
 - c) vzdělávací výsledky (kognitivní i nekognitivní)
 - d) vzdělávací efekty (dlouhodobě působící důsledky vzděl. ve sféře ekon., osobnostní, sociální (př. vybavenost pro výkon profese, změny ve vzdělanostním a kvalifikačním potenciálu společnosti atd.)
 2. ukazatele vystihující prostředí škol
 - a) typ prostředí školy (město X vesnice): velké rozdíly v úrovni (Kalibro: prokázány diference ve vzděl. výsledcích v závislosti na prostředí: výsledky žáků z měst celkově lepší, rozdíly nejsou náhodné // Beran; Smékal: srov. vzděl. výsledků programů Obecné a Základní školy – obdobné rozdíly) => srovnávat shodná prostředí nejen alter. školy s standardními jako takové
 3. ukazatele vystihující rodinné prostředí žáků
 - a) vzděl. výsledky žáků jsou významně ovlivňovány charakteristikami jejich rodinného prostředí (vzděl. úroveň rodičů, ekon. úr. a profesní status rodičů, vlastnictví osobního počítače, čas u televize, pomoc s DÚ, délka domácí přípravy aj.
Rodiče dětí z alternat. škol mají:
 - 1/ spíše vyš. vzděl. úroveň
 - 2/ vyšší ekon.úroveň jak rodiče žáků standardních škol.
- Vyhodnocování různých inovativních škol je obtížné a velmi náročné (school effectiveness research – výzkum efektivnosti škol) – v GB a Niz. metodologické koncepce na co nejpřesnější zjišťování a vyhodnocování efektivnosti škol:
 1. efektivnost nelze vyhodnocovat jen na zákl. vzděl. výsledků, ale i dle charakteristik fungování (soc.klima, spolupr. školy s rodiči, stabilita učitels. sboru),
 2. efektivnost má různou intenzitu z hlediska času – někt. školy vykazují vysokou efektivnost dlouhodoběji, jiné pouze krátkodobě,
 3. rozhod. činitelem zlepšení školy jsou učitelé a ved. pracovníci.
- Př.: Hodnocení australských škol budoucnosti (school of the future) = inovativní školy: V 90. letech 20. století ve státě Victoria všechny školy primární a sekundární vyvinuly „kodexy přijatých zásad“, což byly pro veřejnost vyhlášené priority. Jednalo se o výraz decentralizace, vysoké míry autonomie, ale i podklad pro financování od ministerstva školství a veřejné hodnocení výsledků související s průhledností škol => princip akontability. Kodexy obsahují zásady pro chování žáků, problémy s kázní. Mají tam ovšem vymezena spíše práva a zapomněli vymezit i povinnosti a kladení větší odpovědnosti na žáky za jejich chování.

- D.Hopkins, D.Reynolds, J.Gray (1999), Velká Británie: výzkumy efektivity, teorie zavádění inovací, problémy evaluace zavádění inovací, problém sledování trvání změny (nedostatek výzkumných prací, kt. by to sledovaly)

5.2. Celková komparace alternativních a standardních škol

- USA: Coleman, Hoffer, Kilgore 1982: výzkum „Výkon SŠ: Srovnání veřejných, katolických a soukromých škol“ (High school achievement): Kritéria socioekon., vybavenost škol, fungování (ovšem nebrali v potaz rozdíly v rodinném prostředí, kt. pravděpodobně výsledky výzkumu ovlivnil, v r. 1987 proto provedli další výzkum), v prvním výzkumu se zúčastnilo 1013 škol:
 - kognit. výsledky – lepší katol. a soukr. školy,
 - disciplinovanější a lépe řízené edukační prostředí – soukr. a katol. šk., více DÚ,
 - více možností pro sport. aj. aktivity mimovyučovací – soukr. školy X katol. – žáci jich nevyužívají,
 - poměr počtu žáků na učitele: soukr 6 žáků na učitele; katolic 16, veřejné 15. S poradci, personálem na tom nejlépe soukr. školy,
 - soukr. šk – selektivní (ekon, rasově, nábož. => z rodin s vyššími příjmy, méně černošských žáků).
- 1987 Coleman, Hoffer: „Public and Private schools: The impact of communities“, účastnilo se 1015 škol, titíž žáci s několikaletým odstupem. Výzkum se týkal hodnocení vzděl. efektů (porovnání život. dráhy a úspěšnosti):
 - ⇒ Vliv nové determinanty - funkční komunita (functional community) – jeden z důvodů, proč neveřejné školy dosahují lepších výsledků je, že jsou obklopeny specifickou skupinou rodičů a občanů, ti sdílí stejné hodnoty (zejm. náboženské), spolupracují se školou, podporují ji, mají zájem na škol. úspěšnosti všech žáků. Škola tak vyrovná handicapy ze soc. rozdílů rodin => v USA hnutí „přesahujících škol“.
 - ⇒ Výsledky neveřejných škol: častější jsou aspirace pro studium, dokončení SŠ, zápis na VŠ, dokončení VŠ, lepší výsledky při studiu VŠ,
 - ⇒ Sociokult. zázemí: veř. 12%, katol. 24 %, soukr. 36% rodičů VŠ
 - ⇒ Odlišnosti v počtu a skladbě předmětů: neveřejné školy nabízí větší možnosti studia jazyků a teoretických předmětů
 - ⇒ Rozdíly v úrovni vzdělávacích výsledků: neveř. školy mají lepší výsledky ve čtení, verbál. schopnostech, mat., přírod. předmětech, OV, pís. vyjadřování.
 - ⇒ Přírůstky dosahované ve vzděl. výsledcích (10. roč. vers. 12.roč.): někde podobné (OV), někde vyšší ve veř. šk. a katolických (přírod. předměty). Nelze tudíž jednoznačně tvrdit, že veřejné školy jsou zcela horší než soukromé n. církevní.
 - ⇒ Dojem nižší kvality veřejných škol způsobuje také skutečnost, že se porovnávají absolutní hodnoty dosahovaných vzděl. výsledků. Odlišnosti, na jejichž základě jsou veřejné školy nejhorší, jsou způsobeny:
 - 1/ skladbou žáků (veř. šk: běžná, heterogenní X soukr.: specifická, s příznivějšími dispozicemi pro studium)
 - 2/ funkčními komunitami (zejm. u katolic. škol)
 - ⇒ Nižší kvalitu standart. škol nelze přičítat výhradně tomu, že školy mají horší úroveň výuky či jiné parametry fungování. Je to zapříčiněno spíše vstupními parametry (profil žák. populace, jejího zázemí, vztah komunity k těmto školám) – počítat s tím i v ČR

5.3. Klima v alternativních školách

- Klima = learning environment (učební prostředí) = psychosociální a fyzické charakteristiky, kt. jsou vnímány, prožívány a reflektovány, klima vzniká ze soc. vztahů, zp. komunikace, zp. řízení školy, z determinant fyz. povahy.
- 80.léta Austr., USA, pak záp.E.: Výzkumy klimatu – protagonistou Australan Barry Faser: souvislost mezi vzděl. výsledky a klimatem.
- Klima lze měřit => (J.Mareš, 1998, My class inventory), ČR: Na ZŠ klima jako poměrně vyhovující pocíťováno žáky, negat.= vysoká míra soutěživosti X i v zahraničí (Finsko, Izrael).
- Výzkumy klimatu na Slovensku (standard. šk a altern): žádné velké rozdíly v negat. zážitcích, alter. šk. lepší v pozit. zážitcích => asi víc než systém působí učitel.
- USA: SAS dotazník (Statements about schools inventory):
 - ⇒ Odlišnosti z hlediska citu pro společenství: Standard. školy: individualismus, party, menší soudržnost X alternat. šk.: větší míra smyslu pro společenství zahrnující všechny studenty, menší tendence k individualismu.

- ⇒ Odlišnosti ve vztahu učitelů a studentů: Stand. šk: soc. odstup (distance) X altern.: snaha jej eliminovat => pojetí kontroly: stand. šk: kontrola prostředkem udržování disciplíny X altern. šk.: důraz na posilování odpovědnosti žáků za vlastní rozvoj.
- ⇒ Již sama velikost školy ovlivňuje klima (menší škola, více učitelů na žáky => navzájem se znají – častější u altern. šk.).
- Klima = rozhodující parametr pro posuzování rozdílů X výzkumů málo (př. R.B.Everhart Californie: fenomén vlastnického individualismu (possessive individualism) – stanovisko časté na alter. šk.u žáků i učitelů: jedinec je vlastníkem svých schopností, od spol. pro svůj rozvoj získává málo nebo nic, proto záleží na něm, což vede k vysokému stupni sebehodnocení, sebedůvěry, přesvědčení o schopnosti překonat překážky. V praxi se pak projevuje snaha odstranit rozdíly v soc. statusu mezi učiteli a žáky: svoboda ve volbě učiva, kritice učitele, volná diskuse X negativní rysy: frustrace, že nic soustavného nedělají, že nespějí, rodiče mají obavy, že mají přehnanou volnost a nic se nenaučí (v USA je míra volnosti vyšší jak v Evropě).
- Na druhou stranu v těch alternativních školách, kde je větší míra autority učitele a disciplinovanosti žáků, je dosahováno lepších výsledků a celkové kvality školy (Př. Velká Británie: katolické školy – silně konfesijní, striktní zp. disciplíny a kontroly, což je považ. za hl. důvod toho, že se učí intenzivněji, mají vzděl. výsledky, chování a postoje ke vzděl. na vyšší úrovni jak žáci jiných škol).

6. Výzkumy alternativ školního vzdělávání v zahraničí

6.1. Škola bez ročníků

- Vznik v USA, zaváděna i ve Švédsku v málo obydlených oblastech (rušily se tam malé školy, vznikaly internátní X projevily se jejich negativa), podmínkou bylo že budou mít stejné učivo jako žáci ostatních škol.
- Výsledky se nijak nelišily, ovšem práce učitelů byla obtížnější: více poradce při učení, více času na plánování vyučování, mezioborová spolupráce.

6.2. Kombinované třídy ve srovnání s třídami klasickými

- Malotřídky (= ped. alternativa) u nás na 1.stupni běžné X považované za neperspektivní reziduum starších časů,
- tzv. kombinované třídy (combination classes = seskupení dvou n. více ročníků do 1 třídy a vyučované 1 učitelem = multigrade class (třída s více ročníky), multiage class, mixed-age class (věkově smíšená třída) X klasická třída = single-grade class, conventional class,
- USA: D.A.Masson a R.B. Burns (1997) vyhodnotily 150 výzkumů z růz. zemí: Mezi kombin. a klasic. třídami nejsou zjišťovány významné rozdíly ve vzděl. výsledcích. Negativa kombin. tříd:
 1. Zátěž na učitele, náročné na přípravu i vyučování => byli tam dávání nejlepší učitelé. Ovšem pokud se je nepodaří zajistit, vykazují kombinované třídy slabší výsledky.
 2. Učitelé si stěžovali, že se nemohou v kombin. třídách věnovat žákům tak intenzivně, nemohou probrat učivo se stejnou důkladností.
- Simon Veenmanová (Niz., uni. Nijmegen) 1997: neexistuje žádný empir. důkaz pro tvrzení, že by se žáci v kombin. třídách učili méně kvalitně. Nelze vycházet jen z dat vzděl. výsledků, ale i ze zkoumání výuky v konkrét.třídách (v kombin. tř.: více individ. práce, flexibilnější styl učení žáků (častěji vedeni k samost. práci), není prokázáno, že se koncentrují na učení méně.
- K. Emmerová (2000) malotřídky: specific. organiz. podmínka příhodné pro využ. alternat. prvků vyučování a realizaci aktivizujících metod. Rysy malotřídek:
 1. početně malé tř., učitel se může více věnovat jednotl. žákům a ti se mohou více projevit,
 2. vyuč. vede ke spolupráci a komunikaci,
 3. pocit sounáležitosti lze navodit, znají se všichni, mladší se mohou učit od starších,
 4. vztahy učitelů těsnější (2-4), otevřenější, znají všechny žáky,
 5. větší kontakt s rodiči,
 6. znají je, vys. nároky na učitele X nejsou na to na fakultách připravováni ! (*jaká jsou % malotřídek a % učitelů co na ně jdou ? Jsou na malotřídky připravováni?*).

6.3. Integrovaná jednotná škola (Gesamtschule)

- IGS = integrierte Gesamtschule,

- Fend, H. 1982: Srovnání standard. (hlavních škol, reálků a gymnázií) a jednotných škol (IGS) : "Gesamtschule im Vergleich - Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs":
 1. v IGS je vyšší úroveň vzděl. mobility (rozhodují o další dráze ve vzděl. až v 15-16 letech, nižší počet propadajících, více žáků školu dokončí než v standardní hlavní škole,
 2. rovnost vzděl. příležitostí, vyrovnává soc. handicap, děti z dělnic. rodin dosahují častěji vyšších úr. vzdělání, na gymn. jde méně lidí než by na ně mělo schopnostně,
 3. příznivější soc. klima, méně soutěživosti, více kooperace, menší výskyt frustrace a úzkostnosti, méně autoritativní typy vztahů učitel –žák,
 4. nižší vzděl. výsledky ?? X rozdíly nejsou tak značné, uvnitř urč. druhu škol jsou větší než mezi těmito druhy jako celky !!
 5. žáci s nižšími výsledky dosahují příznivějších výsledků X žáky s vyššími učeb. schopnostmi je lépe zařadit do klasické školy, v jednotné nenacházejí optimální podmínky pro svůj rozvoj = negat. rys IGS
- ČR: podobná otázka víceletých gymnázií: principiální problém: má být vzdělávání v obd. povinné docházky jednotné (podle téhož kurikula) nebo diferencované (respektovat rozdílné schopnosti a nadání žáků) = problém diferenciac ve vzdělávání.

• J. Straková (2001): TIMSS na ZŠ a víceletých gymnáziích 1999: mnoho žáků ZŠ se vrstevníkům z gymnázií vyrovná, či je i předčí, takže TIMSS zpochybňují pohled na víceletá gymnázia jako na školy pro mimořádně nadané děti.

6.4. Diferenciace žáků jako alternativa

- Do 60. let 20. st. bylo základní vzdělávání většinou diferencované (v 10-11 letech dle schop. ke studiu šli žáci buď do měšťanské školy (řemesl., dělnic. povolání) n. na gymnázia či reálky (= SŠ s maturitou). Dodnes v Německu a Rakousku.
- 60-70 léta 20. st.: Většina zemí záp. E. zavedla systém jednotného zákl. vzděl. (i v USA, Jap. , Austr. aj.). V bývalých social. zemích zavedeno ještě dříve, Čs. r. 1948.= > pro omězení nerovnosti vzdělávacích příležitostí
- X postupně výhrady vůči jednotné škole => objevují se alternativy založené na principu diferenciac =>
- Dnes 3 typy alternat. přístupů:
 1. oficiální diferenciac ve vzděl. systému (brzká selekce - Něm, ČR: jednotná škola odstraněna po r. 1989)
 2. oficiální diferenciac uvnitř tříd (v rámci jednotné školy): v některých předmětech dle obtížnosti, (steaming, setting, curriculum assignment) - ve Finsku do 70. let v mat. a cizích jazycích (zrušen jako nedemokratický), dnes v alternativní Regelschule (Něm.)
 3. neoficiální (skrytá) diferenciac uvnitř jedné školy (paralelní třídy s homogenní strukturou podle prospěchu (ČR, Fr.)
- Diferenciaci s velkou vehemencí prosazují politici, rodiče, někteří. pedagogové. Je ale účelná? Je užitečná? A pro koho? Jedná se o problematiku učení v homogenním n. heterogenním žákovském kolektivu, ke které je doposud málo seriózních výzkumů.
- Př. Francie: od r. 1978 jednotná škola do 15 let (école elementaire 1-5. roč, college (6-9. roč.) navenek se systém jeví centralizovaně, jednotně X neoficiální diferenciac podle prospěchu z předchozího ročníku
- 1999 M.Duru-Bellat, A.Mungat: 75% bylo homogenních podle prospěchu, žáci dosahovali tím lepších výsledků, čím lepší třídu navštěvovali, žáci s počátečními slabými výsledky vykazovali mnohem lepší výsledky, když byli v lepších třídách než v horších => heterogenní třídy mají pozitivní efekt pro slabší žáky, obecně je pro žáky výhodné navštěvovat třídu s co nejlepší úrovní. Žáci, kt. jsou svou výchozí úrovní pod průměrnou úrovní své třídy, mají vyšší (ca. dvojnásobný) přírůstek ve svých vzdělávacích výsledcích než žáci, jejichž výchovzí úroveň je nad průměrnou úrovní jejich třídy. Fr. učitelé jsou přesvědčeni, že děti prospívají nejlépe v homogenních skupinách podle svých schopností, heterogenní sk. jsou považovány za brzdicí prostředí
- Fend, 1982: efekty jednotné Gesamtschule v Něm. – totéž potvrzuje: heterogenní třídy jsou příznivé pro žáky s výchozími nižšími schopnostmi k učení, tito žáci mají z heterogenních tříd více užitku než žáci z nediferencovaných tříd.
- ČR: víceletá gymnázia jsou politická záležitost, Bílá kniha chtěl diferencovat na 2.st ZŠ jen obsahově (volitelné a nepovinné předměty) => zachovat heterogenní skupiny žáků ve třídě X veřejnost proti

Já: Co z toho plyne? Jednotná šk, heteronomní třídy, více soc. rovnost, víc prům inteligence lidí ve spol,

brždění velmi nadaní, menší rozdíly, menší nerovnost, více lidí schopno lepších výsledků, extrémně výborných dosahuje jen extrémní špička X homogenní sk. – nerovnost ve spol. větší rozpětí nůžek => jaký to má vliv na výsledky mezinár. studií??? podle zemí???? a míry diferenciací????

6.5. Alternativní výuka ve standardních školách

- alternativy v obsahu, organizaci výuky, řízení školy – př. Finsko, Švédsko, Norsko – zaměření na zvyš. kvality a variability v jednotných školách než na podporu širšího uplatňování altern, zejm. soukromých škol
- Finsko – time resource quota systém (systém distribuce časových zdrojů), 70. l – požadavky po větších pravomocích školám a učitelům, 80. l experiment – mohli distribuovat hodiny (čas. proporce) jak chtěli na školách i v paralelních třídách, + netradiční formy výuky (sk, malé, velké – spojené třídy na témata, týmové vyuč., přeskupování žáků) => lepší kooperace, efektivnější využ. času, seberealizace učitele X minus: nároky na čas (více plánování) učitele, finančně náročnější, ne všichni učitelé s to změnit své navyklé způsoby, ne všichni s to identifikovat dobře potřeby žáků, efekty v soc. oblasti X žádné významnější nezjištěny v obl. vědomostí
- => zavádění inovací má své pozit. i negat. stránky

6.6. Metaanalýza nálezů o alternativním vzdělávání

- nálezy výzkumů protichůdné => metaanalýza (vyhodnocení velkého souboru výsledků vícera dílčích výzkumů k urč. tématu (PRŮCHA, JAN Metaanalýza v pedagogickém výzkumu. Pedagogika, 40, 1990, č.4, s. 417-428.)
- Horowitz 1979, 200 výzkumů: nezjistil žádné rozdíly mezi tradičním a otevřeným vzděláváním z hlediska vzděl. výsledků, sebehodnocení, postoju žáků, tvořivosti, úzkostnosti aj.
- Petersonová, USA, 1979, 45 výzkumů: efekt vyšší u někt. charakteristik u tradičního, v některých u alternativního vzdělávání: mat, čtení, psaní lepší v tradičním X kreativita, postoje, zvědavost v alternat.
- Hedges, Giaconia, Gage, 1981, 153 výzkumů, 16 charakteristik: jazyky, mat, čtení lepší výsledky ve standardním vzděl. X postoje, zvědavost, kooperativnost, kreativita, sebehodnocení, nezávislost žáků lepší u alternativního/// motivace – lepší u 60 ve standardním, v 27 u alternativním
- Lou et al., 1996, Kanada, 51 výzkumů: skupinové vyučování – lepší efekt u 74 případů, ve 24 lepší u frontálního => závisí to taky na dalších podmínkách – specifickém uspořádání prostoru ke kooperaci aj.
- závěr: nelze apriorně říkat, co je jednoznačně lepší, může to být rozdílné, závisí to na mnoha dalších parametrech

7. Jaké je české alternativní vzdělávání?

- chybí longitudiální výzkumné hodnocení a sledování alternativního a standardního školství, alternativy jsou u nás novinka – od 90. let, jen pár solidních výzkumů zatím:

7.1. Úspěšnost alternativního programu Obecná škola

- Vzděl. program Obecná škola (schválen MŠMT 1996) pro 1.-9. roč. základního vzdělávání, alternativa ke Vzděl. programu Základní škola, důraz na rozvoj osobnosti, nové předměty (dramatická výchova, rodinná výchova, volitelně náboženství)
- zpočátku přijímán s nadšením, 96/97 podle něj učilo více než 1000 škol! X ČŠI potvrdila 99/00 stále pokračující čtyřletý odklon od tohoto programu na obou stupních ZŠ, přechod k Základní škole: 96/97 – podle ZŠ běželo 43% škol, 15 % podle OŠ, 41% podle starších programů X 99/00 – 82% ZŠ, 12% OŠ, 0,6% vlastní programy => možná nechut' učitelů, možná přetížení, vys. nároky na zaangażovanost, nepřízpůsobené učebnice aj.
- př. J.Loucký, O.Svoboda 1935 – výzkum učitelstva okresu prostějovského – jen 27% učitelů mělo kladný vztah k reformním snahám, kdežto ostatní reformy odmítali nebo jim byly losejné. Výrazně častější odmítavý vztah měly ženy než muži - učitelé
- evaluace programu: Beran, Smékal 99: přír. vědy, spol. vědy, mat. => rovnocenné výsledky vědomostní jako u ZŠ, Standard naplňují oba, ZŠ lepší ve formování zvědavosti, tvořivosti a prosoc. orientace/// OŠ – pozitivně přijímán žáky i rodiči, zlepšení klimatu, významně více ovlivňuje osobnostní zralost žáků, samostatnost, partnerská komunikace, vyjadřování vlastních názorů
- Kalibro od r. 1995 – srovnávání vzděl. výsledků škol // Botlík, Souček 2000 a 200v 6 oblastech stejná ZŠ a OŠ (př. ČJ, humanitní základ), lepší ZŠ – v 5 oblastech (AJ, NJ, 2001 – lepší ZŠ v mat.), lepší OŠ – v 1 oblasti vzdělávání (2001 – mat.) => největší rozdíly v jazycích – ZŠ lepší,

7.2. Klima ve školách s alternativním a standardním vzděláváním

- Provedené výzkumy nejsou moc spolehlivé metodologicky výběrem vzorků =>
- Kurelová, Hanzelková 1996, 3 městské školy, 3 učitelky, 62 dětí – tradiční, 45 dětí, 3 uč., 3 školy, venkovské 2 alternativní – moc nespecifikovali co a jak, dotaník Naše třída => v altern třídách vyšší – spokojenost ve třídě, soudržnost třídy, ve standartních vyšší soutěživost a třenice; obtížnost v obou hodnocena jako nízká, učitelky nadhodnocovaly soutěživost oproti tomu jak ji hodnotili žáci a podhodnocovaly soudržnost
- Linková 2000 – vzorek Zdr. školy a waldorf. malý, 4. a 5. tř. pražských škol, 62 škol, 6 vzděl. programů, tradiční = schválené MŠMT (tj. i Obecná škola a Národní), alternat. (reformní, církv, Začít spolu aj. => s odlišnou ped. orientací či koncepcí řízení školy) => spokojenost ve třídě, soutěživost, obtížnost, soudržnost stejné všude, třenice vyšší ve standart. třídách; výrazné rozdíly od průměru všech zjištěny jen u jednotl. typů altern škol: waldorf. – vyšší obtížnost, vyšší soudržnost; Začít spolu – nižší třenice; Zdravá škola – nižší spokojenost ve třídě, nižší soudržnost // žádné rozdíly dané velikostí škol, rozdíly dle velikosti tříd – menší třídy = vyšší soudržnost, nižší soutěživost.
- => tradiční vyučování: žáci vyjadřují vys. spokojenost ve třídách, učení nepocítují jako nadměrně obtížné, soutěživost je považována za relativně vysokou.

7.3. Charakteristiky výuky v alternativních a ve standardních školách

Učí a vyučuje se na alternat. školách jinak? (což proklamují, že ano): L.Prokešová, V.Souček (Čes.Bud., 2000) – 564 žáků, 8. a 9. tř., 112 učitelů: podle výpovědí žáků je výuka v tradič. školách progresivnější než v alternat. (63% -reprodukce, 2% aplikace a interpretace X standart. školy: 51% reprodukce, 15% aplikace a interpretace), organizace řízení výuky přibližně shodné => asi je to dáno učitelem, ve stand. šk. jsou také snaživí a v altern. ti, co proplovají; tradiční škola častěji jim prý umožňuje: rozhodovat o zp. učení, vybírat si úkoly ve spolupř. s učitelem, participovat na hodnocení vlast. výkonů

7.4. Výsledky vzdělávání ve státních a nestátních gymnáziích

- nestátní/ neveřejné školy představují alternativu ke státním/veřejným školám, a to nadstandartní nabídkou X někt. státní školy i mají také
- Hradecký, Byčkovský, 1995: Státní a nestát. gymnázia, 48 škol, 1100 studentů, celkově výrazně lepší vzděl. výsledky státních gymnázií, zejm. pak mat. a fyzika, o něco méně lit. a OV, nejméně pak v Dě a ČJ.
- státní školy s klasic. postupy => lepší vzděl. výsledky, lepší přijetí na VŠ X soukromé – horší vzděl. výsledky, lepší klima, méně autoritativní, méně náročné, méně stresující, menší odpovědnost stud. za své výsledky i snížené nároky na své výsledky, nadměrná tolerance učitelů
- z 4 nevyhovujících škol (ČŠI 2000) 1 církevní a 2 soukromé
- sk. stát. škol vyrovnanější, homogennější (někt. jsou alternativní) X soukromé – velké rozdíly ve výsledcích, ne všechny učí alternativně

7.5. Pracoviště zabývající se alternativními a inovativními školami

PdF OU, PdF UHK, PdF UK, FF UK, PdF UP v Olomouci, FF MU v Brně, FSS MU, PdF JU v Českých Budějovicích, SZÚ Praha (programy Zdravá škola, Zdravá mateřská škola), Pedagogická centra (viz. časopis „Moderní vyučování“), aj.

Závěr

V období socialismu u nás existovala extrémní podoba jednotného vzdělávání, uniformnost, po ní nastal další extrém: četné alternativy, programy aj., jejichž efekty jsou neznámé a současně nízká až nulová kontrola jejich výsledků. X Je třeba sledovat a vyhodnocovat jejich užitek, mít objektivní obraz systému prostřednictvím reflexe výzkumem, bez toho lze dospět k nepříznivým důsledkům. Je třeba nabízet empiricky založené argumenty proti mylným rozhodnutím politiků.

Alternativní školy a inovace doprovází vždy a každý vzdělávací systém, jsou nezbytnou součástí jeho vývoje a je třeba jejich faktickou užitečnost aj. výzkumně analyzovat a hodnotit.