

Rozhodovací faktory při výběru alternativních škol z pohledu pedagogických pracovníků

Barbora Šimková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Barbora Šimková**

Osobní číslo: **H150431**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Rozhodovací faktory při výběru alternativních škol z pohledu pedagogických pracovníků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vztahující se k alternativnímu vzdělávání, osobnosti pedagoga a jeho kompetencím.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024753263.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

MORKES, František. Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích: (období let 1848–2001). Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského, 2002. ISBN 80-901461-9-8.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788071789994.

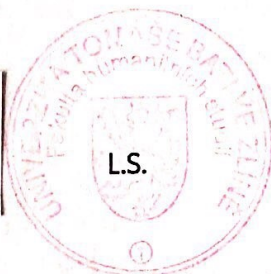
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lenka Venterová**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. listopadu 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2018

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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 4. 3. 2019

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá rozhodovacími faktory při výběru alternativních škol z pohledu pedagogických pracovníků. Teoretická část analyzuje stav zkoumaného tématu v literatuře a popisuje spojitost mezi sociální pedagogikou a daným tématem. Dále se zabývá teoretickými východisky v oblasti alternativního školství, charakterizuje jednotlivé alternativní školy a jejich typické znaky a průběh vzdělávání. V další části se zaměřuje na pedagogického pracovníka a popisuje jeho osobnost, typologii a kompetence. Empirická část je zaměřena na ovlivňující důvody pedagogických pracovníků při výběru zaměstnání na alternativní škole. Data byla získána pomocí dotazníkového šetření.

Klíčová slova: alternativní škola, montessori škola, daltonská škola, waldorfská škola, pedagogický pracovník, kvantitativní výzkum.

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with crucial decisive factors from the perspective of pedagogues when they decide whether or not to choose an alternative school to work at.

Theoretical part analyzes the literature and describes connections between the social pedagogy and the topic of the thesis. It also deals with theoretical sources in the alternative education as well as it characterizes each type of alternative school with its typical signs and educational process. Finally, it explains and describes personality of pedagogue and focuses on his competencies and classification.

Practical part of the thesis is focused on crucial reasons for the pedagogues who decided to work at an alternative school. The data was collected from respondents via questionnaires.

Keywords: alternative school, montessori school, dalton school, waldorf school, pedagogue, quantity research.

Ráda bych poděkovala Mgr. Lence Venterové za odborné vedení, za pomoc, ochotu a cenné rady při zpracování bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotni věnovat svůj čas vyplnění dotazníků.

V poslední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům, kteří mě podporovali při psaní bakalářské práce, ale i po celou dobu studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	13
1.1 STAV ZKOUMANÉHO TÉMATU V LITERATUŘE A DOKUMENTECH	13
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	14
2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ	17
2.1 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	18
2.2 VLASTNOSTI A FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	20
2.3 TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	22
2.3.1 MONTESSORI ŠKOLA.....	22
2.3.2 DALTONSKÁ ŠKOLA.....	23
2.3.3 WALDORFSKÁ ŠKOLA.....	25
3 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK.....	27
3.1 UČITEL.....	27
3.2 POŽADAVKY KLADENÉ NA UČITELE V ALTERNATIVNÍ ŠKOLE	29
3.3 TYPOLOGIE UČITELE.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	35
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	35
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
4.3 VOLBA VÝZKUMNÉ METODY	36
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	36
4.5 PILOTNÍ OVĚŘENÍ DOTAZNÍKU.....	37
5 ANALÝZA DAT	38
5.1 VYMEZENÍ RESPONDENTŮ.....	38
5.2 SOUVISLOST MEZI TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ ŠKOLOU	40
5.3 PŘÍČINY VÝBĚRU ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	48
5.4 OČEKÁVÁNÍ PEDAGOGŮ OD ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....	50
6 SHRUTÍ VÝZKUMU (ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI).....	57
6.1 ZJISTIT, ZDA VÝBĚR ALTERNATIVNÍ ŠKOLY SOUVISÍ SE ZKUŠENOSTMI Z TRADIČNÍ ŠKOLY	57

6.2	ANALYZOVAT ZÁKLADNÍ PŘÍČINY, KTERÉ VEDLY K ROZHODNUTÍ ZAMĚSTNÁNÍ NA ALTERNATIVNÍ ŠKOLE	58
6.3	ZJISTIT ZDA BYLA NAPLNĚNA OČEKÁVÁNÍ PEDAGOGŮ OD ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	58
	ZÁVĚR	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	64
	SEZNAM TABULEK.....	65
	SEZNAM PŘÍLOH.....	67

ÚVOD

Alternativní školství dnes již dávno nestojí v ústraní a ve stínu tradičních výchovných metod nýbrž se jedná o téma, jehož dopad na vývoj dítěte a zejména jeho pozitivní účinky jsou stále více diskutované. V posledních letech se pojem alternativní školství dostává více a více do podvědomí lidské populace, která je nespokojená s přístupem tradičních škol a více je zajímá individuální přístup k dítěti, což alternativní školství nabízí a stále rozvíjí.

Na jednu stranu jde o předmět mnoha vášnivých diskuzí mezi jeho zastánci a odpůrci, na druhou stranu jde v mnohých případech také o předmět sporu celých vlád, kdy je z jejich pohledu třeba důkladně prozkoumat ekonomický potenciál a případné ekonomické dopady zřízení státních institucí, poskytujících alternativní vzdělávání, kterých je dnes, v poměru k tradičním vzdělávacím institucím, zatím jen velmi omezené množství. Jedná se zejména o otázku kapacitního využití těchto zařízení a také o ekonomickou náročnost a udržitelnost jejich provozu.

Co se týče výzkumů, které v rámci této vzdělávací formy byly již uskutečněny a přinesly konkrétní výsledky, těchto existuje skutečně mnoho, nicméně drtivá většina z nich se zaměřuje na alternativní vzdělávání a důvody pro jeho volbu z pohledu rodičů dětí. Téměř žádný výzkum se nezabývá či nezabýval alternativním školstvím z pohledu pedagogů, kde by byly zkoumány důvody jejich výběru či upřednostnění práce v alternativním vzdělávání před prací v tradičním školství. Proto jsme se rozhodli tento výzkum zrealizovat.

Z hlediska zdrojů jde o náročnější práci, jelikož tématem alternativního vzdělávání se ani v dnešní době nezabývá velké množství knih či odborných publikací. V knižních zdrojích, ve kterých lze nalézt toto téma, je alternativní vzdělávání rozebíráno a popisováno jen velmi zevrubně, což jen dokazuje, že se stále jedná o velmi nedoceněný a přehlížený vzdělávací směr. I přes tento handicap lze nalézt publikace, které se tématem zabývají do hloubky a velmi podrobně, zřídka se však jedná o samostatnou publikaci, nýbrž je toto téma hlouběji zkoumáno jako součást vzdělávání jako takového.

Samotná bakalářská práce nese název rozhodovací faktory při výběru alternativních škol z pohledu pedagogických pracovníků, ovšem ty budou zkoumány a na základě výsledků prezentovány v části praktické. Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části se zabývá sociální pedagogikou. Další podkapitoly uvádí stav zkoumaného tématu v literatuře a vztah tématu k sociální pedagogice. Druhá kapitola teoretické části uvádí do problematiky alternativního školství. Vymezuje definice

autorů, kteří se zabývají alternativním školstvím. Další podkapitoly se zabývají vznikem a vývojem alternativního školství, vlastnostmi, funkcemi a typy škol v alternativním školství. Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části se zabývá pedagogickým pracovníkem. Další podkapitola se zaměřuje na učitele jako pedagogického pracovníka, jeho kompetence a poslední podkapitola je věnována typologii učitelů.

Praktická část bakalářské práce se zabývá kvantitativním výzkumem, který má za cíl zjistit ovlivňující důvody pedagogických pracovníků při výběru zaměstnání na alternativní škole. Je zde popsána metodologie výzkumu a na závěr jsou uvedeny výsledky výzkumu a závěr bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Sociální pedagogika patří mezi důležité vědní disciplíny pedagogiky, jelikož se zabývá negativními jevy, které ohrožují děti, mládež i dospělé. V posledních letech můžeme v České republice pozorovat velmi vysokou aktivitu v oblasti sociální pedagogiky a to díky nárůstu jevů tzv. sociální patologie. Sociální pedagogika je často zařazována do pedagogických i nepedagogických předmětů na vysokých školách, ale studuje se i jako samostatný obor. Proto si v první kapitole definujeme samotnou sociální pedagogiku a následně ji propojíme se zkoumaným tématem.

1.1 Stav zkoumaného tématu v literatuře a dokumentech

Domácí literatura

- MAŇÁK, Josef, 1997. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-210-1549-7.
- PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, ISBN 978-80-7178-999-4.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-082-4.

Zahraniční literatura

- MONTESSORI, Maria, 2017. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Praha: Portál, 351 s. ISBN 978-80-262-1234-8.
- WENKE, Hans a Roel RÖHNER, 2000. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-82-6
- ZELINA, Miron, 2000. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: IRIS, 255 s. ISBN 80-88778-98-0.

Cizojazyčná literatura

- STORØ, Jan, 2013. *Practical social pedagogy: theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: Policy Press, , vii, 151 s. ISBN 978-1-4473-0538-5.
- The Dalton School | Welcome. The Dalton School | Homepage [online]. Dostupné z: <https://www.dalton.org/about/welcome>.

- Montessori Education Method - The Montessori Method of Education and its Key Principles. Montessori Academy | Early Learning, Child Care, Preschool, Day Care [online]. Copyright © 2017 Montessori Academy. All Rights Reserved. [cit. 02.03.2019]. Dostupné z: <https://montessoriacademy.com.au/montessori-education/>

1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Obor sociální pedagogika vznikl na začátku 20. století v Německu a v České republice se rozšiřuje až po revoluci roku 1989. Samotné slovo sociální vzbuzuje u člověka potřebu pomoci těm, kteří se dostali do složité životní situace, a samotná sociální pedagogika stále nedospěla k jednotnému pojetí této disciplíny. Proto si uvedeme pár definic, které nám pomůžou sociální pedagogiku lépe pochopit. (Průcha, 2015, s. 87-88)

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 269) definují sociální pedagogiku jako disciplínu, která se zabývá širokým okruhem problémů, která jsou spojena s výchovou znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Zahrnuje zde problémy typu poruchy rodiny, náhradní rodinná výchova, delikvenci a agresi, týrané či zneužívané dítě, dodržování práv dítěte apod.

Další definicí, kterou uvádí Kraus ve své publikaci (2014, s. 41) s odkazem na J. Schillinga, který chápe sociální pedagogiku jako pomoc všem věkovým kategoriím v různých životních situacích. Uvádí, že sociální pedagogika má pedagogické aspekty a propojuje ji často s další vědní disciplínou a to sociální prací.

Poslední pojetí sociální pedagogiky uvádí Kraus ve své publikaci (2014, s. 40) s odkazem na Bakošovou, která vnímá sociální pedagogiku jako obor jehož cílem je pomoc všem věkovým kategoriím, objasňovat vztahy výchovy a prostředí a zabývat se odchylkami sociálního chování.

Jak můžeme vidět výše, každý autor chápe sociální pedagogiku rozdílně. Pokud bychom měli sociální pedagogiku shrnout, tak lze říci, že problematika sociální pedagogiky se netýká jen určitých skupin ve společnosti, ale v zásadě celé společnosti a netýká se jen problémů mimo školu, ale věnuje se i sociálně pedagogické práci ve škole, do kterého lze zahrnout naše téma. (Kraus, 2014, s. 41)

Sociální pedagogika je disciplína, která tvoří vztah k ostatním pedagogickým a společenským disciplínám jako jsou např. psychologie, sociologie, právo, antropologie filozofie a v neposlední řadě pedagogiky. Naše téma se se sociální pedagogikou propojuje ve více disciplínách. V první řadě je to disciplína obecné pedagogiky, které jde především o vý-

chovu a vzdělávání dané populace lidí. O to samé se pokouší i sociální pedagogika. Využívá k tomu základní metody jako je např. rozhovor, který může mít terapeutický či výchovný účel. Další metodou je práce se skupinou, která je nedílnou součástí vyučovacího procesu. V neposlední řadě je sem zahrnuta metoda animace, která je zejména v alternativním školství využívána. Dává žákům příležitost hledání vlastní cesty řešení situace. Důraz je kladen na možnost volby a iniciativu vychovávaných. (Potměšilová et al., 2013, s. 13).

Další disciplínou, která souvisí se sociální pedagogikou a tématem bakalářské práce je pedagogická psychologie. Obě disciplíny zkoumají stejnou problematiku a to výchovu a vzdělávání. Pedagogická psychologie se konkrétně zabývá výchovou a vyučováním ve školách a snaží se, aby výchovně vzdělávací proces probíhal co nejlépe a směřoval k naplňování daných cílů. (Potměšilová et al., 2013, s. 46)

Jelikož se v bakalářské práci bavíme i o samotném pedagogickém pracovníkovi, je důležité zmínit vztah mezi pedagogem a sociální pedagogikou. Každý učitel je tak trochu sociální pedagog. Nejenže je jeho úkolem provést žáky výchovně-vzdělávacím procesem, ale zastává i roli významné osoby, vzoru či modelu, kterého by děti měly respektovat. Dále by měl být schopný řešit základní nežádoucí jevy, které se můžou u žáků vyskytnout. Tím pádem se může dostat do pozice sociálního pedagoga. (Procházka, 2012, s. 128)

Asi nejobecněji na sociálního pedagoga jako dílek ve skládačce vzdělávacího systému nahlíží ve své publikaci Jan Storø (2013, s. 64), který staví sociálního pedagoga před zcela zásadní a esenciální otázku, a to, zda lze sociálního pedagoga chápat vůbec jako pedagoga. Neboli jak sám říká: „*The social pedagogues' pedagogy is social by nature; the learning takes place in everyday social situations – in ordinary, everyday life. The subjects for learning are the skills, values and attitudes that are useful in the social life each individual has to live.*“ (Storø, 2013, s. 64) Toto tvrzení lze chápat tak, že se nám snaží podat svůj obraz sociálního pedagoga, jehož pedagogika je sociální již od přírody, tedy že jeho učení má své opodstatnění při řešení každodenních situací a problémů, jinými slovy, v běžném, obyčejném životě. Také dodává, že předmětem jeho učení jsou dovednosti, hodnoty a přístupy, které jsou užitečné při sociálních interakcích, které každý jedinec musí podstupovat, tedy žít.

Ke konečnému výsledku v rámci propojení tématu práce a sociální pedagogiky lze opět užít slov Jana Stora, který pohled na sociální pedagogiku uzavírá zcela nevyhraněnou definicí: „*We have seen that the social pedagogues can be understood as a social worker with a*

pedagogic aim for his work, but also as a pedagogue with a social angle on pedagogy – a socially oriented pedagogue.“ (Storø, 2013, s. 64) Toto lze brát tak, že na sociálního pedagoga lze vždy pohlížet ze dvou směrů, přičemž vždy záleží na pohledu každého jedince. Sociálního pedagoga podle něj lze chápat jako sociálního pracovníka s pedagogickým zaměřením své práce, ale tako jako pedagoga se sociálním pohledem na pedagogiku – tedy jako sociálně orientovaného pedagoga.

Dle tohoto rozdělení lze tedy správně usuzovat, že rozhodovací faktory se mohou a velmi pravděpodobně se také ve většině případů liší u každého jedince. Samozřejmě lze dle jistých parametrů porovnávat, srovnávat seskupovat jednotlivé pedagogy dle výše uvedených kritérií, tedy lze u nich sledovat, zda se jedná spíše o sociálního pracovníka s pedagogickým zaměřením, či o pedagoga se sociálním pohledem na pedagogiku jako takovou.

2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ

Bakalářská práce se zabývá rozhodovacími faktory při výběru alternativního školství z pohledu pedagogických pracovníků, a proto si v rámci druhé kapitoly popíšeme, co vlastně spadá pod alternativní školství, vymezíme si pojem alternativní škola a dále se budeme věnovat vzniku a vývoji alternativních škol. Zaměříme se i na jejich funkce a vlastnosti a v neposlední řadě se podíváme na jednotlivé alternativní školy a jejich význam.

Už ve slově alternativní můžeme slyšet značnou odlišnost od něčeho standardního. Pochází z latinského slova „alter“, které v češtině znamená jiný, opačný či změněný. Pojem alternativní škola v dnešní době není chápán jednotně a často vznikají nesrovnalosti v tom, která škola je či není alternativní. (Grecmanová et al., 1998, s. 145). Samotné označení alternativní nemá mezi lidmi značně velkou popularitu. Málokdo se v dnešní době potřebuje vymezovat od něčeho, co už je zaběhlé. Slovo alternativní ovšem neznamena lepší, ale jiné. Co se týče alternativních škol, tak ty nebyly založeny na popud toho, aby se kritizovalo běžné školství, ale aby lidem bylo ukázáno, že to jde i jinak. (Kramperová, Krsňák, 2018, s. 12) Na začátek si vymezíme pár definic, které nám pojem „alternativní škola“ objasní.

V literatuře existuje mnoho definic pro pojem alternativní škola. Podle prof. Průchy alternativní škola tzn. vybočuje z předepsaných pravidel a norem, které jsou typické pro standardní školu (Průcha, 2015 s. 177) Standardní škola reprezentuje většinou zavedenou normu neboli předepsaný vzor podle, kterého se standardní školy řídí. (Průcha, 2012 s. 26) Oproti tomu alternativní škola se vyznačuje především nějakou pedagogickou specifičností, což může být např. odlišnou organizací výuky, slovním hodnocením nebo otevřeným vztahem mezi rodičem-školou-žákem. (Průcha, 2015 s. 177) Zároveň alternativní školy chápe, jako všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele. Tím myslí školy soukromé, veřejné ale i církevní, které podle něho mají jeden společný rys a to odlišení od klíčového proudu standardních škol konkrétního vzdělávacího systému. Odlišnost vidí také ve způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, kurikulárních dokumentech apod. (Průcha, 2012 s. 25)

Další definicí, kterou je možné najít v knize od Průchy (2012, s. 21), který odkazuje na autory Lawtona a Gordona, kteří definují alternativní školu jako odlišnost vzdělávání, které je jiné než ve standardních školách. Liší se např. v odmítání formálního kurikula nebo formálních metod výuky.

Navzdory spousty definicím, které mají stejnou podstatu a vymezují alternativní školu, se v bakalářské práci ztotožňujeme s definicí Hrdličkové (1994, s. 86-87) která definuje alternativní školu, jako měnící tradiční paradigma výchovy a to především pohledem a přístupem k dítěti. Za hlavní kritéria pokládá odlišnosti a rozmanitosti v pedagogické oblasti. Podle ní má alternativní škola spousty dílčích opatření, nebo jeden důležitý systémový znak, např. organizaci hodiny.

2.1 Vznik a vývoj alternativních škol

V antice existoval pojem alternativní školství a lidé si museli vybrat mezi školstvím soukromým a veřejným. Tyto dva modely vyrostly v tehdejších řeckých městských státech a každý zastupoval jednu oblast školství. Sparta se přiklonila k veřejnému čili státnímu modelu, kdežto Athény zahájily systém soukromý. (Veselá, ©2015, s. 30)

Na přelomu 19. a 20. století se alternativní školství začíná více rozvíjet, snaží se překonat a změnit tradiční školu. Dostává se mu nové pojetí a to zejména díky reformní pedagogice. Reformní pedagogika se v té době rozšiřuje pod vlivem ekonomického, politického, kulturního a vědeckého pokroku. (Veselá, ©2015 s. 42) Reformní pedagogiku definuje v pedagogickém slovníku prof. Průcha společně s Walterovou a Marešem (2013, s. 243-244) následovně: „*Jedná se o souhrnné označení pro různé teoretické koncepce a praktické snahy vytvářející modely alternativní školy. Dnes je reformní pedagogika považována za historickou záležitost a v jejích intencích pokračují soudobé inovativní vzdělávání a inovativní školy.*“ V novém reformním převratu došlo k důležitému obratu v pojetí žáka a školy. Dosud se musel žák přizpůsobovat škole, ale díky obratu začala škola více přihlížet na žákovi schopnosti, nadání a mohla mu zajistit jeho růst a vývoj. Největší snaha byla o otevřený vztah mezi učitelem a žákem, konkretizovat vyučování a rozvíjet jeho tvořivé schopnosti pomocí práce a umění. (Veselá, ©2015, s. 42)

Podle Svobodové a Jůvy (1996, s 5-6) stojí za vznikem alternativních škol několik zdrojů. Jako hlavní zdroj uvádí pokrokový odkaz pedagogiky. V tomhle směru jsou nejčastěji uváděna jména jako Jean Jacques Rousseau nebo Lev Nikolajevič Tolstoj, kteří praktikovali svobodnou výchovu a volné školy. Jako další zdroj uvádějí osobní zkušenost zakladatelů alternativních škol. Myslí se tím zkušenost pedagogická (pozitivní i negativní), ale i zkušenost mimopedagogická, která vznikala z lékařské, politické ale i sociální sféry. Spousta

zakladatelů začínalo pracovat v lékařském prostředí, kde se setkávali s dětmi se zdravotním postižením a poté své poznatky upotřebili na výchově zdravých dětí.

Uvedeme si pár nejvýznamnějších modelů alternativních škol, které vznikaly od konce 19. století. Prvním modelem je výchovný ústav „Landerziehungsheim Ilseburg“, který otevřel německý pedagog Hermann Lietz roku 1898. Snažil se o vytvoření rodinného prostředí, ve kterém by děti dosáhly individuální a sociální harmonie. Dalším cílem bylo v dítěti probudit smysl pro kulturu a chtěl dosáhnout takového vzdělání, které bude prospěšné životu. Jeho ideou se inspirovali další němečtí pedagogové jako například Gustav Wyneken, který vybudoval volnou školní obec „Freie Schulgemeinde Wickersdorf.“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 8)

Dalším významným zakladatelem byla lékařka Maria Montessori, která v roce 1907 zřizuje dětský dům „Casa dei bambini“ pro děti od 3 do 7 let, který slouží jako předškolní instituce pro mnoho zemí po celém světě. Byl zde kladen důraz na svobodný a spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte. To záleželo obzvlášť na vhodném prostředí, které mělo působit jednoduše nebo esteticky a také na výběru učebního materiálu. Na dítě bylo nahlíženo jako na individuální bytost, která pracovala svým tempem a nebyla do ničeho nucena. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 8) Pedagogika Marie Montessori je využívána v každodenní praxi školy. Díky jejím poznatkům a metodám prožívá montessoriovská pedagogika velký nárůst příznivců, ale také odpůrců, kteří si často myslí, že děti ve školách či školkách si můžou dělat, co chtějí a nemají disciplínu. Můžeme ovšem říci, že montessori pedagogika disponuje dostatkem pozitivních jevů, které jsou ve prospěch celé společnosti. (Rýdl, 2006, s. 23)

Velmi známým modelem je také Summerhillschool, kterou založil anglický představitel antiautoritativní pedagogiky A. S. Neill. Internátní demokratická škola byla založena pro 40 – 50 studentů a studentek. Neill usiloval o to, aby mládež žila v úplné svobodě a proto se zřekl všech disciplinárních opatření a snažil se ukázat svým studentům, že základní potřebou je láska a svobodný rozvoj osobnosti. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 9)

Roku 1919 zakládá německý filozof a pedagog Rudolf Steiner první waldorfskou školu, která se stává velmi populární a rychle se rozšiřuje v Německu i v zahraničí. Jako každá jiná alternativní škola se snaží o maximální rozvoj aktivity žáků především pomocí esteticko-výchovných předmětů a klade důraz na pracovní a jazykovou výchovu. Waldorfská pedagogika si zakládá na pozitivní atmosféře celé školy a za silný výchovný činitel považuje

učitelovu osobnost. Žáci zde rozhodují o obsahu vyučování, které se vyučuje v časových blocích neboli epochách. Žáci jsou hodnoceni tzv. charakteristikami daného studenta, při kterém mu učitel doporučí dalších pár věcí pro jeho rozvoj. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 8)

Za zmínku stojí určitě i čeští pedagogové, kteří svými díly přispěli k vývoji alternativního školství. Např. Josef Úlehla, který se snažil o svobodnou výchovu v tolstojovském duchu na české menšinové škole ve Vídni. Zrušil rozvrh hodin i učební plán a místo nich zavedl volné besedy se žáky. Snažil se posílit výtvarné i pracovní činnosti. Další pokusnou školou vytvořil Bohumil Zemánek, který sloučil školy obecné a měšťanské a snaží se o neomezený vyučovací čas podle zálib žáků. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 12-13)

2.2 Vlastnosti a funkce alternativních škol

V následující podkapitole si vyjasníme vlastnosti a funkce alternativních škol. Nejdříve si objasníme rozdíly mezi standardní a alternativní školou, abychom lépe pochopili vlastnosti a funkce alternativních škol. Profesor Průcha (2012, s. 39) ve své publikaci s odkazem na Rýdla popisuje rozdíly následovně:

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

Tabulka 1: Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním podle K. Rýdla

Každá alternativní škola má své určité vlastnosti, které jdou těžko shrnout do jednoho celku. Průcha (2012, s. 38-39) ve své publikaci odkazuje na německé autory Klassena a Skiera, kteří se pokusili charakterizovat základní rysy alternativního školství. Uvádějí pět základních znaků, které podle nich má každá alternativní škola. Pedocentrismus, aktivitu, komplexní výchovu dítěte, živé společenství a učení z života pro život. Pedocentrismus souvisí s individuálním přístupem k žákovi a podle toho se odvíjí všechny výchovné činnosti. Aktivní stránka alternativní školy dává více přednost skupinovým, individuálním pracím a projektovému vyučování. Do komplexní výchovy je zahrnuta především oblast emočního a sociálního rozvoje jednotlivce. Dalším znakem je živé společenství, které si zakládá na spolupráci mezi žáky, učitelem a rodiči. Jde tady o vzájemnou úctu, toleranci, pochopení a důvěru. A v neposlední řadě poslední rys „učení z života na život“, které se snaží o zapojení žáků do pracovního světa.

Všechny charakteristiky, které jsme výše zmínily, odpovídají směru alternativního školství, ale podle našeho názoru se v dnešní době o tohle snaží i standardní školy. Možná se jim nedaří splnit všechny znaky a nemají čas nebo dokonce i zájem na plnění těchto rysů, které uvádí alternativní škola, ale nemyslíme si, že by od toho standardní školy byly tak daleko.

Dalších několik rysů ve své publikaci uvádí Maňák (1997, s. 12-13) který jako prvním rysem vyzdvihuje „pozitivní přístup“, který by měl učitel mít ke každému žákovi. Každý by měl umět žáka pochválit, docenit a přispívat k radostné a tvůrčí atmosféře. Dalším rysem je „vlastní činnost“, která by měla být utvářena dialogem, pokusem nebo např. tvořivou hrou. Důležitým rysem je i „svoboda“, která se snaží vést děti k pochopení demokratických aspektů svobodného života. Poslední rys, který si uvedeme je „smysluplnost a srozumitelnost“ která by měla pomoci žákovi s orientací ve světě a v životě.

Jak jsme již zvyšně zmínili, objasníme si funkce alternativních škol, které si vymezíme podle Průchy (2012, s. 41-42). Každá alternativní škola je jiná a proto si dané funkce přizpůsobuje podle svého hlediska, ale za hlavní tři funkce Průcha považuje:

- **Funkce kompenzační:** je jasné, že standardní školy nemůžou uspokojovat pestrost vzdělávacích potřeb, kterou lidé většinou vyžadují, a proto se v alternativním školství využívá kompenzační funkce, která napravuje určité nedostatky, které můžeme vidět ve standardních školách.

- **Funkce diverzifikační:** funkce slouží k rozmanitosti vzdělávání. Snaží se do vzdělávání vnést nestandardní postupy či inovace, které standardní či běžné školy nenabízejí.
- **Funkce inovační:** je považována za nejdůležitější funkci, která zajišťuje zavedení něčeho nového zejména ve dvou oblastech a to v organizaci vzdělávacího procesu (jiné typy psychosociálního klimatu ve třídě, nestandardní metody výuky apod.) a v obsahu vzdělávání (využívání inovativních pomůcek, inovace ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů apod.)

2.3 Typy alternativních škol

V České republice, ale i ve světě je spousta alternativních škol a při takovém počtu je někdy obtížné se v nich zorientovat. Proto použijeme rozdělení prof. Průchy (2012, s. 46) který alternativní školy rozděluje na tři skupiny. Některé typy škol si dále rozepíšeme.

- **Klasické reformní:** montessoriovské, waldorfské, freinetovské, jenské, daltonské.
- **Církevní:** katolické, protestantské, židovské, jiné konfesní.
- **Moderní alternativní:** s otevřeným vyučováním, bez ročníků, s alternativním programem, zdravé školy, školy 21. století.

V následujících podkapitolách si stručně přiblížíme klasické reformní školy od kterých jsme následně v praktické části získávali data pro výzkumnou část. Popíšeme si jejich typické znaky, hlavní myšlenku nebo taky organizaci výuky.

2.3.1 Montessori škola

Když se řekne pojem montessori, velké části společnosti se vybaví svobodná výchova bez hranic. Ovšem to není tak úplně pravda, protože každý, kdo tento způsob výchovy vyzkoušel ví, že neomezování a volná výchova vedou většinou u dítěte k sobectví a později může dítě nabít dojem, že si může dělat co chce. Je pravda, že svoboda a volnost jsou důležitými pojmy v montessori pedagogice, nicméně jejich uplatňování musí být cílené a systematické.

První myšlenka montessori pedagogiky se zrodila u Marie Montessori, italské lékařky, pedagožky a organizátorky boje za práva dětí a žen. Je považována za jednu z nejvýznamnějších postav reformně-pedagogického hnutí. Na začátku svého působení se věnovala mentálně postiženým dětem, u kterých se snažila o jejich spontánní seberozvíje-

ní, a díky nim nabrala zkušenosti, které dále prezentovala mezi „zdravé děti“. (Průcha, 2012, s. 50-51). Dále je jí připisováno množství důležitých objevů, včetně identifikace důležitosti prvních 6 let života, zásadních a nejcitlivějších období pro vzdělávání. Navíc také objevila důležité spojení mezi emocionálním vývojem dítěte a jeho schopnosti se učit na optimální úrovni. (Montessoriacademy.com, © 2017). Další zkušenosti získala díky lékařskému vzdělání a taky náboženstvím, které vyznávala. Její hlavní myšlenky popisuje ve své publikaci Zelina (2000, s. 33) kde uvádí, že dítě by mělo dělat jen to, co chce udělat samo od sebe. Nesmíme opomenout i důležitost prostředí, které by mělo vyhovovat potřebám dítěte a mělo by dávat dětem maximální možnosti pro jejich rozvoj. Na prostředí se klade veliký důraz, a proto je důležité, aby třída byla vybavená didaktickými pomůckami a aby každé dítě mělo svůj pracovní stůl. Další důležitou myšlenkou je osobnost učitele, která by měla pomoci dítěti v jeho vlastním vývoji a ne ve vývoji podle představ učitele. Vyžaduje se od nich vysoká empatie, sledování a rozvíjení potřeb dítěte.

Montessori pedagogika se řídí heslem „pomoz mi, abych to udělal sám“. Proto se při výchovném procesu klade důraz ke svobodě dítěte a jeho spontánním projevům. Ale jak už jsme psali na začátku, neznamená to, že by si dítě mohlo dělat co chce. (Grecmanová et al., 1998, s. 155). Důležitým prostředkem v montessori pedagogice je didaktický materiál, kterým děti rozvíjí smyslové, jazykové a matematické dovednosti. Vzdělávají se i v dovednostech, které patří k běžnému dennímu životu a které jim pomůžou v sebeobsluze a nezávislosti. Učí se také poznávat svět, který je láká svou barevností a nekonečným dobrodružstvím. Důležité je, aby svět vnímali intenzivně a všemi svými smysly. Posledním didaktickým materiálem je kosmická výchova, ve kterém se děti dozvídají o vesmíru a zjišťují odpovědi na otázky, odkud pochází nebo proč jsem vlastně tady. (Montessoricr.cz, ©1998-2019).

2.3.2 Daltonská škola

V České republice se daltonské postupy začaly využívat ve 30. letech 20. století a to konkrétně ve Zlínských školách a škola Příhodova. Následovala dlouhá odmlka, která byla prolomena roku 1996, kdy začaly vznikat školy s daltonskými prvky, a v současnosti existuje 25 škol včetně středních. (Alternativniskoly.cz, ©2001- 2019)

Na začátek si vyjasníme hlavní myšlenku daltonské školy, kterou popisují ve své publikaci Wenke a RÖHNER (2000, s. 16) s odkazem na Bakkuma takto: „*Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje*

cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti. Volnost a samostatná práce ve vyučování a výchově se stimuluje a vymezuje pomocí instrukcí nebo zadání. Individuální zpracování určené učební látky ať už předchází nebo následuje po skupinovém vyučování nebo práci v klasických vyučovacích hodinách, podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci stejně jako tyto společné instruktážní lekce.“

První škola vznikla pomocí Helen Parkhurstové, která založila v roce 1919 střední experimentální školu v Daltonu. Jak už jsme výše zmínili, hlavní myšlenkou byl daltonský plán, který se snažil o zrušení tradičního systému vyučování a organizace práce ve třídách. Helen Parkhurstová získala závažné podněty pro svou vlastní školu od Marie Montessori. Umožnila žákům samostatné získávání vědomostí a individualizaci výuky za pomoci rozdělení učebny do tzn. předmětových okrásků podle ročníků a opatřila je potřebnými pomůckami. Parkhurstová přirovnává vzdělávání k vysokoškolskému, jelikož žáci pracují individuálně s vhodnými pomůckami, s knihovnou a můžou využívat laboratoře a specializované odborné učebny. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 49)

Daltonské školy vycházejí z určitých principů, které jsou důležitou součástí každé školy. První princip se zaměřuje na svobodu žáka a jeho vlastní odpovědnost. Tento princip se projevuje konkrétně v tom, že každý měsíc dostane žák program práce pro každý předmět zvlášť a je odpovědný za to jej splnit. Postupuje svým vlastním tempem a jen on sám zodpovídá za úspěch i neúspěch svého vzdělávání. Dalším principem je symetrické střídání mezi individuální a skupinovou prací na daných úkolech. A v neposlední řadě je to princip zakládající si na osobní zkušenosti na základě samostatné činnosti žáka. (Průcha, 2012, s. 54-55)

V České republice se na školách vyučuje pouze v daltonských blocích, které bývají 2x týdně. V nižších třídách méně a ve vyšších třídách více. Děti si sami volí předmět, kterému se v daném bloku budou věnovat a ze zadaného pracovního listu plní úkoly, při kterých smí používat danou literaturu a pokud si neví rady, mohou poprosit spolužáka, který mu může pomoci. Hotové práce se poté zakládají do portfolia a kontrola daného úkolu se dělá na tabuli, díky němuž i sám učitel vidí jak na tom žáci jsou. Některé školy využívají k učivu speciální místnosti, která je vybavena didaktickými pomůckami a danou literaturou. Dokonce v některých školách konkrétně v Brně se můžeme setkat s tím, že žáci sedí na nafukovacím míči, který některým žákům pomáhá uvolňovat nahromaděný neklid a žáci se poté dokáží líp soustředit. (Alternativniskoly.cz, ©2001- 2019)

Závěrem bychom uvedli myšlenku Jima Besta (Dalton.org, ©2011), který je toho názoru, že daltonská škola byla vytvořena, aby se měnila a vyvíjela. Daltonský plán, který je neopominutelnou součástí daltonské školy, je tzv. takovou pozvánkou, k tomu, abychom byli neustále otevření změnám, k přijímání nových myšlenek, k vytváření a přetváření podmínek, ve kterých jsou studenti a učitelé schopni dosáhnout svých největších úspěchů.

2.3.3 Waldorfská škola

Podle Průchy (2012, s. 46-47) je waldorfská škola v České republice patrně nejznámější reformní školou. V naší literatuře se waldorfská pedagogika objevila po roce 1989 ve které jsme se ze začátku mohli dočíst první dojmy z návštěv waldorfských škol v zahraničí. Později se objevily knihy, které přesně popisovaly waldorfskou pedagogiku a sloužily jako inspirace všem, kdo se o waldorfskou pedagogiku zajímá.

První waldorfská škola vznikla roku 1919 v obci Waldorf u Stuttgartu. Později se waldorfská pedagogika rozšířila i do cizích zemí, ovšem v České republice se první taková škola objevila až v roce 1990. Steiner vycházel ze své filosofie, kterou nazval antroposofií, moudrostí o člověku. Sám Steiner tuto filosofii nazýval duchovní nebo spirituální vědou, ve které popisoval tři stupně poznání a to imaginativní, inspirativní a intuitivní. (Grecmanová et al., 1998, s. 149)

Každá alternativní škola si zakládá na svobodě a individuálnímu přístupu k žákovi a není tomu jinak ani u waldorfské školy. Liší se však tím, že trvá 12 let, základní stupeň tvoří 1.-8. ročník, vyšší stupeň 9.-12. ročník a ve většině případů k nim náleží i mateřská škola a 13. ročník, který slouží jako příprava na maturitu. Delší „povinná docházka“ není jedinou výjimkou na waldorfské škole. Škola nemá ředitele, ale je řízena učitelskou samosprávou, která spolupracuje s rodiči, učiteli a přáteli waldorfského hnutí v určité lokalitě. Školy nejsou veřejné a v takovém případě musí rodiče platit školné, ovšem školy jsou podporovány i státním či jiným zdrojem. (Grecmanová et al., 1998, s. 150)

Vzdělávání žáků probíhá tzv. v epochách, která se po dobu 3-4 týdnů soustředí pouze na jeden předmět. Žáci se tak mohou více soustředit a ponořit na daný předmět. Poté následuje plynulý přesun na jiný předmět, který opět trvá stejnou dobu. Předmět, který byl probíráno na začátku se objeví až po 10-12 týdnech, kde se začne nové téma. Takové vyučování se může zdát pro někoho nepraktické, protože po 10-12 týdnech si člověk těžko vzpomíná na téma, které bylo probíráno „tak dávno“. Ovšem má to i svou stinnou stránku, která dává

možnost důkladného prozkoumání daného tématu z mnoha stran. (Alternativniskoly.cz, ©2001- 2019)

Steiner rozdělil vyučovací předměty na hlavní, odborné, teoretické, umělecké a praktické. V epochách se vyučují pouze hlavní předměty, do kterých spadá mateřský jazyk, matematika s deskriptivní geometrií, zeměpis, dějepis, fyzika apod. Žáci v epochách můžou pracovat individuálně či skupinově. Záleží na nich, co jim více vyhovuje. Důležitou roli ve vzdělávání hraje i sám učitel, který musí být na výuku připraven pečlivě jak po stránce obsahové, metodické i didaktické. Sami žáci si nové poznatky zaznamenávají tzv. do epochových sešitů. Žáci víc než učebnice využívají encyklopedie a příručky. Je samozřejmostí, že škola přistupuje k žákovi individuálně a proto není problém vyhovět i pomalejším žákům, kterým je dopřáno více času na daný úkol či pracovní list. (Maňák et al., 1997, s. 62-63)

V této kapitole jsme se zabývali alternativním školstvím, ve kterém jsme popsali historii, vývoj, funkce i vlastnosti alternativních škol. Ukázali jsme si krátce jaký je rozdíl mezi tradičním a alternativním školstvím, rozdělili jsme si alternativní školy na církevní, moderní alternativní a reformní, z nichž jsme si některé krátce popsali a vysvětlili jak fungují.

3 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

Na začátku 21. století je vzdělávání přisuzována vysoká hodnota a pedagogický pracovník je nezbytnou součástí školského systému. Za pedagogického pracovníka se nepovažuje pouze učitel, ale i vychovatel, asistent pedagoga, psycholog, pedagog volného času, speciální pedagog nebo taky trenér. V bakalářské práci se zaměříme na pedagogického pracovníka a to konkrétně na učitele, protože ten nejčastěji pracuje se žáky v alternativní škole. Proto si v následující kapitole popíšeme kdo vlastně je pedagogický pracovník, popíšeme si typologii učitelů, jejich osobnost a kompetence.

Pedagogický pracovník je ukotven v zákonu o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., který uvádí že: *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“*

Pedagogem se nemůže stát člověk bez daného vzdělání. Pro svoji pedagogickou činnost musí splňovat odbornou kvalifikaci, kterou získává na střední a poté na vysoké škole. Součástí studia bývá i praxe, která pomáhá člověku v propojení s teoretickými znalostmi. Dokončením studia ovšem nekončí vzdělávání pedagoga, protože pedagog by se měl vzdělávat celý život.

3.1 Učitel

Grecmanová a kol. (1999, s. 164) popisují učitele jako osobu, která se soustavně a odborně připravuje na svoji profesi a vede děti, mládež a dospělé k lepšímu chování. Dále uvádí, že učitel je důležitou složkou ve výchovném procesu a jeho úkolem je dbát o rozumový, citový a tělesný rozvoj vychovávaného jedince.

Průcha (2002, s. 21) popisuje učitele jako hlavního zprostředkovatele a činitele vzdělávacího procesu, který je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník a zároveň vedle otce a matky třetím činitelem při výchově.

Pokud bychom se podívali zpátky do historie tak prvními učiteli nebyli samozřejmě učitelé na škole, ale rodiče a je tomu tak do teď, kteří se jako první snažili o výchovu a vzdělávání svého dítěte. Později ve starověkém Řecku a Římě se začali objevovat domácí vychovatelé, kteří částečně přebírali výchovu za rodiče. Postupně se začali objevovat „domácí učitelé“, ti ovšem nestačili náporu dětí, které bylo potřeba vzdělávat, a proto se z domácího učitele stává povolání. Učitelé měli velmi dlouho špatné společenské i hmotné postavení, které často vedlo ke změně zaměstnání. Postupem času se role učitele stala nepostradatelnou složkou ve výchově a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Sám Jan Ámos Komenský nazval učitele sluncem na kterém závisí celý život školy. Začalo se více dbát na potřeby dítěte a vztah mezi učitelem a žákem začal být založený na lásce k dítěti. Ovšem v dnešní době kdy má člověk lepší přístup k informacím pomocí komunikačních prostředků (internet, televize) tak se snižuje úloha učitele jako hlavního zdroje informací. Proto učitel musí usilovněji sledovat aktuálnost daného tématu či oboru, aby byl schopný reagovat na případné dotazy žáků. (Grecmanová et al., 1998, s. 164 - 167).

Pro výkon učitelského povolání je důležité být zdravotně způsobilý, musí splňovat občanskou bezúhonnost, znalost českého jazyka a v neposlední řadě získání kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost. Takové podmínky stačí k tomu, aby se člověk mohl stát učitelem. Dále už záleží na jeho osobnosti, dovednostech a také na autoritě, kterou by měl vůči žákům mít. Autorita se rozděluje na **formální**, která je spojována se získáním společenského postavení a **neformální** projevující se především určitými znalostmi a morálními schopnostmi jako jsou např. spravedlnost, laskavost či svědomitost. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 297 - 298).

Důležitost hraje osobnost pedagoga, která vychází z něho samého a prochází celoživotním vývojem. Osobnost se odvíjí od rodinné výchovy, ve které pedagog poznává vztah k lidem, k dětem a práci. Je ovlivněn jednotlivými vrstevníky, zkušenostmi apod. Nejdůležitější je však jeho pedagogická činnost, při které si vytváří pedagogické dovednosti a návyky, které mu dále pomáhají přenést své teoretické poznatky do pedagogické praxe. Na pedagoga jsou vždy kladeny nejrůznější požadavky, s kterými se musí vypořádat. V první řadě by měl vždy vědět to, čemu má jiné učit, protože pokud nemá nastudovanou látku tak není možné naučit někoho něčemu novému pokud ani on sám neví o čem mluví. Dále by měl mít trpělivost, která je důležitou součástí učitelovi profese. A v neposlední řadě by měl být vždy profesionálně připravený na danou hodinu či činnost a ke své profesi by měl mít kladný vztah. (Grecmanová et al., 1998, s. 168 - 170).

Je spousta možností jak poznat osobnost pedagoga, ale podle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 15), které se ve své publikaci odkazují na Mikšíka, je nejsnazším způsobem sledování osobnosti v přímé práci s žáky, kde se mohou jeho vlastnosti nejlépe projevit. Důležitými složkami, které by měl učitel mít je v první řadě psychická odolnost vůči stresujícím vlivům, problémových situací apod. Měl by být schopný vyřešit problémovou situaci, která může nastat se žáky. Dále by měl být schopný se adaptovat se mezi své kolegy a žáky. Další složkou, která patří k osobnosti pedagoga je neustále osvojování nových poznatků ve svém oboru či tématu, který v danou chvíli s žáky probírá. V neposlední řadě by měl být učitel empatický a komunikativní. Měl by být schopný se vcítit do svých žáků a jejich problémů a umět je s nimi řešit a komunikovat s nimi.

Důležitou součástí učitelovi osobnosti je pedagogický optimismus, který by měl učitele provázet po celou dobu jeho práce. Učitelovo nadšení a zápal pro práci ovlivňuje atmosféru celé třídy, a pokud je učitel agresivní, úzkostný, nepřipravený nebo šíří strach kolem sebe tak to má negativní dopad na žáky a jejich práci. Učitel by měl umět své žáky namotivovat, povzbudit a měl by být celkově hybným faktorem výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel po několika letech může být brán jako učitel-expert, to ovšem záleží na jeho osobním vývoji a kvalitě výkonu. Může se taky stát, že práce se pro učitele stane rutinou či učitelským vyhasínáním a v takové fázi je potřeba změnit přístup i myšlení, kterým ke své práci přistupuje. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 16 - 17).

3.2 Požadavky kladené na učitele v alternativní škole

Učitel v alternativní škole, který je chápán jako rovnocenný partner žáků, by měl být více vnímavý a jeho osobnost by se měla rozvíjet i za pomoci samotných žáků. Nejenže sami žáci se vzdělávají pomocí učitele, ale i učitel by se měl vzdělávat a získávat nové obzory pomocí svých žáků. Z jeho přístupu by měla být cítit radost, spolupráce, důvěra i láska. Učitel se snaží přistupovat k žákům individuálně, pokud to počet dětí ve třídě dovoluje a snaží se nalézt přesný model výchovy a vzdělávání, který by respektoval potřeby daného jedince. A v neposlední řadě usiluje učitel o svobodu ve vyučování. (Grecmanová et al., 1999, s. 177).

Učitelovi, který učí na alternativní škole, nestačí jen pedagogické vzdělání, ale měl by se dále vzdělávat a rozvíjet své osobnostní předpoklady ve směru, který ho zajímá. Proto učitelé absolvují nejrůznější semináře či přednášky, které se týkají např. montessori pedago-

giky, projekt výchova nevychova či nejrůznější typy vzdělávacím kurzů v oblasti waldorfské pedagogiky a takhle bychom mohli pokračovat až donekonečna, protože takových kurzů je nespočet.

Jednotlivé požadavky se na každé alternativní škole liší. Na waldorfské škole je například věnována velká pozornost praktické části přípravy, která se odráží i v důrazu na rozvoj schopnosti komunikace a spolupráce se žáky, rodiči, kolegy i širší veřejností, dále rozvoj schopnosti improvizace, samostatnosti či pohybových dovedností. (Grecmanová et al., 1999, s. 177).

Montessori škola, považuje učitele za průvodce, který by měl žákovi pomoci v tom, aby vše dokázal sám což je motto celé montessori pedagogiky. V tradiční škole je výsadou aktivita učitele, v montessori pedagogice je kladen důraz na aktivitu dítěte. Důležitým elementem je tzv. pomůcka, která se stává prostředkem růstu dítěte. Dítě si samo pomůcku vybere a učí se s ní pracovat. V žádném případě to není tak, že učitel přidělí každému dítěti pomůcku a ukáže mu, jak s ní má pracovat. Tím pádem hlavní hybnou silou nejsou instrukce učitele, ale samotná pomůcka. To ovšem neznamená, že učitel je ve třídě zbytečně. Učitel by měl znát znalost daných pomůcek a ne jen po teoretické stránce, naopak musí s pomůckou dlouho cvičit a snažit se poznat specifiku každé z pomůcek. Důležitým požadavkem na učitele je dohled nad žáky. Ne z té stránky, aby děti nerušili a nedělali nepořádek ve třídě, ale z toho pohledu, aby dítě, které je zabráno do práce, nikdo nevyrušoval. Je tzv. „strážným andělem“ těch, kteří se soustředí na danou činnost. (Montessori, 2017, s. 153 - 156).

Co se týče daltonské školy, zde se klade velký důraz na týmovou práci. Jsou zde toho názoru, že učitel nemůže naplánovat a uskutečnit celý vyučovací proces bez pomoci. Pro daltonské učitele je povinnost být schopný spolupracovat s ostatními v kolektivu. Dalším důležitým požadavkem je dominantnost učitele. V tradiční škole se můžeme setkat s dominantním typem učitele, v daltonské škole nikoli. Pro učitele to může být těžký úkol, jelikož může být zvyklý z dob svého studia na tento způsob postavení. V neposlední řadě by měl daltonský učitel splňovat i roli poradce. Poradce usměrňuje žáky, poskytuje jim rady ke studiu, navazuje s nimi kontakt i mimo výuku a sestavuje s nimi plán práce. (Wenke, Röhner, 2000, s. 87 - 93).

3.3 Typologie učitele

V profesi učitele existuje spousta pedagogických rolí, a proto je těžké vytvářet komplexní typologii, která by seděla na všechny učitele. Typologie učitelů jsou brány podle určitých hledisek, které slouží pro porozumění rozdílností mezi učiteli. Rozhodně neslouží k zařazování učitelů. Je zpracováno několik typologií učitele a my si pár z nich uvedeme. (Vašutová, 2004, s. 84)

První z tradičních typologií je Caselmannova, která uvádí dva typy učitelské role, která se rozděluje podle **zaměřenosti** a podle **stylu vedení**. Rozebereme si učitelskou roli podle zaměřenosti, která se dělí na logotropa a paidotropa. Oba dva typy se dále rozdělují na další dva pojmy. Logotrop je rozdělen na *filozoficky orientovaného logotropa* a *odborně vědecky orientovaného logotropa*. Filozoficky orientovaný logotrop se snaží vtisknout žákům svůj světový názor. Má problém s respektováním názorů ze strany studentů a za neúspěch považuje, když žáci nedokáží přijmout jeho myšlenky. Naprostým opakem je odborně vědecky orientovaný logotrop, který se snaží vzbudit u žáků zájem o učivo a chce žáky co nejvíce naučit. Jelikož se takový typ učitele zajímá od mládeže jen svým oborem, často se stává, že začne upřednostňovat svůj předmět nad ostatními. Dalším typem Caselmannovy typologie je paidotrop, který je rozdělen na individuálně psychologicky orientovaného paidotropa, který se snaží vcítit do žákovi osobnosti a všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa, který se zaměřuje na různější řešení výchovných otázek a to např: jak cvičit paměť apod. (Grecmannová, et al., 1999, s. 182).

Další z nejuváděnějších typologií je Döringova, která vychází z obecné typologie osobností podle Eduarda Sprangera založené na životních hodnotách, které jsou v životě jedince upřednostňovány. Typologie obsahuje šest typů osobnosti pedagoga:

1. **Náboženský typ** – má neustálou tendenci každý čin posuzovat s tím v co věří. Bývá většinou introvertní a bez smyslu pro humor. Žáky bývá často označován jako nudný pedagog.
2. **Estetický typ** – dokáže se velmi dobře vcítit do osobnosti samotného žáka a má tendenci k individualismu a nezávislosti.
3. **Sociální typ** – klade důraz na výchovu společensky prospěšných a užitečných lidí. U žáků je velmi oblíbený a přistupuje k nim jako ke skupině nikoliv jednotlivě. Tento typ je velmi podobný náboženskému typu.

4. **Teoretický typ** – osoba teoretického typu se často podílí na různých výzkumech a větší zájem jeví o vyučovací předmět než o daného žáka. Většina žáků mívá z učitele respekt až strach.
5. **Ekonomický typ** -se snaží, aby žáci dosáhli těch nejlepších výsledků s minimálním vynaložením své energie.
6. **Mocenský typ** – bývá často vůdčím typem a žáci se ho často bojí. Prosazuje své názory a nebojí se je prosadit i agresí. Na žáky klade vysoké nároky a je často kritický. (Kohoutek, 1996, s. 24-26).

Další typologie je podle amerického psychologa Kurta Lewina, který rozděluje typologii učitele na dominantní, liberální a demokratickou. Dominantním typem osobnosti se označuje člověk, který často dává svým žákům rozkazy a hledá chyby u žáků. Nerespektuje potřeby dětí a nedokáže se vcítit do jejich osobnosti. Někteří žáci zvládají diktátorské vedení hůře a můžou se u nich projevit i zdravotní problémy jako např. ranní nevolnost či bolesti hlavy. Liberální styl vedení má učitel, který žáky nedokáže dostatečně motivovat a řídí žáky málo nebo vůbec. Často je to učitel, který je nejistý a pasivní. Demokratickým stylem se vyznačuje učitel, který vyžaduje řád z hlediska výchovného působení, ale je schopný dát žákům prostor pro samostatnost a tvořivost v práci. Takový styl je pro učitele velmi obtížný a málokdo splňuje jeho požadavky. (Čáp, Mareš, 2001, s 325 - 326.)

Poslední typologii uvádí ve své publikaci Holeček (2001, s. 41) a to Learyho typologii. Typologie byla vytvořena za pomoci výzkumu interpersonálního chování a vzniklo osm typů osobností. Typologie pomáhá učitelům zařadit své žáky do příslušných typů osobnosti.

1. **Autokratická osobnost** – označuje se jako dominantní a autoritativní typ. Osoba vyžaduje úctu a autoritu si získává schopnostmi. U druhých lidí vzbuzuje také poslušnost.
2. **Egocentrická osobnost** – osoba, která je zahleděná sama do sebe. Je plný sebedůvěry, sebelásky a nadřazenosti. Většinou jeho chování může být sobecké a využívá druhé lidi.
3. **Agresivní osobnost** – je nepřátelská osoba, která druhé odrazuje. Má tendenci se chovat tvrdě a rázně k lidem.
4. **Podezíravá osobnost** – bývá extrémně podezíravá a lidé ji odmítají.
5. **Ponížená osobnost** – jedná se o plachého až skromného člověka, který se může cítit poníženě. Často se nechávají druhými lidmi vést.

6. **Hyperkonformní osobnost** – osoba, která si po většinu času sama neví rady a žádá o pomoc druhých. Vyznačuje se poddajným a závislým chováním. Při kontaktu s lidmi je bojácná a vyžaduje vedení od druhých lidí.
7. **Hyperafiliativní osobnost** – jedná se o osobu přátelskou a usměvavou při každé příležitosti. Myslí více na potřeby druhých než na své a často přistupuje ke kompromisům. V druhých vzbuzuje lásku a něžnost.
8. **Hyperprotektivní osobnost** – pomáhá ostatním lidem, ráda jim radí a tím vzbuzuje u ostatních důvěru a pozitivní postoj k sobě.

Málokdo zapadá jen do jednoho typu osobnosti, většina lidí má rysy více osobností. Pomocí typologie může učitel lépe odhadnout chování svého žáka.

Ve třetí kapitole jsme se zabývali pedagogickým pracovníkem, konkrétně učitelem, kterého jsme si na začátku vymezili podle zákona, popsali jeho osobnost, typologii a požadavky kladené na učitele v alternativní škole.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

První část bakalářské práce se zabývala teoretickými východisky týkající se alternativního školství, konkrétními školami, jejich vlastnostmi a pedagogickými pracovníky konkrétně učitelem, který se v alternativním školství setkává s žáky nejvíce. Problematika alternativního školství byla vybrána především z důvodu aktuálnosti tématu, kterému je věnováno stále více pozornosti jak ze strany odborníků tak i laické populaci. Dosud vždy bylo zkoumáno, proč rodiče přihlásili své děti do alternativní školy, ale nikdo dosud nezkoumal, proč se sami učitelé rozhodli pro alternativní školství místo tradičního a proto **výzkumným problémem je** jaké jsou základní ovlivňující důvody pedagogických pracovníků při výběru zaměstnání na alternativní škole. V rámci praktické části si vyjasníme hlavní a dílčí cíle, výzkumné otázky, volbu výzkumné metody, souboru a pilotní ověření dotazníku.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, proč se pedagogové rozhodli pro alternativní školu místo tradiční školy. Hlavního cíle dosáhneme pomocí tří dílčích cílů, které byly stanoveny následovně:

1. Zjistit zda výběr alternativní školy souvisí se zkušeností z tradiční školy.
2. Analyzovat základní příčiny, které vedly k rozhodnutí zaměstnání na alternativní škole.
3. Zjistit zda byla naplněna očekávání pedagogů od alternativní školy.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázku jsme si zvolili: **Jaké jsou základní ovlivňující důvody pedagogických pracovníků při výběru zaměstnání na alternativní škole?** Hlavní výzkumná otázka se skládá ze tří dílčích otázek:

1. Souvisí výběr alternativní školy se zkušenostmi z tradiční školou? (Položka v dotazníku č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)
2. Na základně jakých příčin se pedagogové rozhodli pro alternativní školu? (Položka v dotazníku č. 9)
3. Byla naplněna vaše očekávání od alternativní školy? (Položka v dotazníku č. 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17)

4.3 Volba výzkumné metody

Pro praktickou část v bakalářské práci byl zvolen kvantitativní přístup, který byl zvolen na základě cílů. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, které se dají matematicky zpracovat. Dále zjišťuje množství, frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru. (Gavora, 2000, s. 35).

Ke sběru dat byla využita metoda dotazníku, který byl vlastní konstrukce. Dotazník se skládal z 19 položek, ve kterých se nacházeli uzavřené, polouzavřené a otevřené otázky. Na začátek dotazníku byli respondenti seznámeni se základními údaji o výzkumném šetření. Dotazník je rozdělen do čtyř částí, kdy první část se zabývá, zda výběr alternativní školy souvisí se zkušenostmi z tradiční školy. Ve druhé části jsou zjišťovány samotné příčiny výběru zaměstnání na alternativní škole, třetí část se zabývá, zda byla naplněna očekávání respondentů od práce v alternativní škole a v poslední části jsou uvedeny identifikační údaje respondentů. Na konci dotazníkového šetření byla poskytnuta e-mailová adresa pro případné dotazy a zájem o zaslání výsledků výzkumu. Dotazník byl rozeslán na e-mailové adresy daných škol.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem byly základní i mateřské školy se zaměřením na montessori, dalton a waldorf pedagogiku. Výzkumný soubor byl vybrán záměrně, jelikož bylo potřeba mít co nejvíce škol s danými směry. Nejvíce základních a mateřských škol se zaměřením na montessori pedagogiku se nacházelo v Praze, ovšem zde jsme nenašli ani jednu daltonskou školu. Tím pádem po zhlédnutí seznamu škol, který jsme museli najít ke každému pedagogickému směru zvlášť, jsme vybrali jihomoravský kraj. V jihomoravském kraji bylo vybráno 10 mateřských škol a 6 základních škol se zaměřením na montessori pedagogiku. Seznam škol k nalezení na <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>.

Dále 8 mateřských škol a 12 základních škol se zaměřením na daltonskou pedagogiku, které byly vybrány ze seznamu škol na <http://www.icm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0>. A jako poslední byla vybrána 1 mateřská škola a 1 základní škola se zaměřením na waldorfskou pedagogiku. Seznam škol k nahlédnutí <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>.

Dané školy byli osloveni začátkem února prostřednictvím svých e-mailových adres. Výzkumu se zúčastnilo 114 pedagogů z toho 100 (87,7%) žen a 14 (12,3%) mužů.

4.5 Pilotní ověření dotazníku

Před samotným sběrem dotazníků, bylo provedeno pilotní ověření dotazníku, který měl za úkol ověřit na malém vzorku populace metody a postupy, které mají být v rámci dotazníkového šetření prováděny. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 201) Předvýzkum byl zrealizován v Uherském Hradišti v Mateřské škole Štěpnická se zaměřením na montessori pedagogiku, kde bylo osloveno 8 učitelů. Dotazníky byly v tištěné formě a na základě jejich vyplnění, která poskytla zpětnou vazbu, byla ověřena správnost dotazníku. Zpětná vazba proběhla i formou rozhovoru s danými učiteli, který trval cca 5 minut.

5 ANALÝZA DAT

Kapitola se bude věnovat vyhodnocením dat, které byly získány pomocí dotazníkového šetření na téma ovlivňující důvody pedagogických pracovníků při výběru zaměstnání na alternativní škole. Dotazník obsahoval uzavřené, polouzavřené i otevřené otázky. Rozebereme si každou otázku, která se nacházela v dotazníku a poté bude každá uzavřená a polouzavřená otázka přehledně zpracována do tabulek a grafu. Otevřené otázky budou slovně popsány. Pro lepší přehlednost jsou otázky rozděleny do jednotlivých okruhů.

5.1 Vymezení respondentů

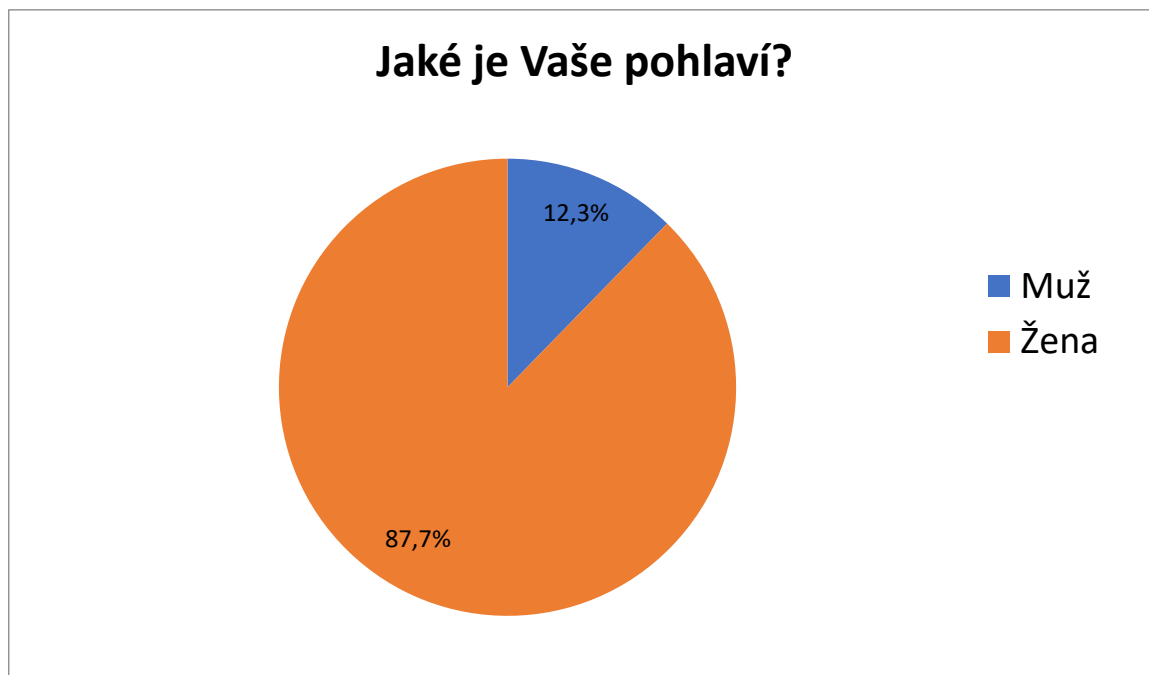
Na úvod analýzy dotazníkového šetření je definována skupina respondentů, kteří se do toho výzkumu zapojili.

Položka č. 18: Jaké je Vaše pohlaví?

Předposlední otázka dotazníkového šetření se zajímala o pohlaví respondentů. Z výsledků můžeme vyčístit značný nepoměr mezi jednotlivým pohlavím. Z celkového počtu 114 odpovídajících respondentů bylo 100 (87,7%) žen a jen 14 (12,3%) dotazovaných tvořili muži.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Žena	100	87,7
Muž	14	12,3
Celkem	114	100

Tabulka 2: Jaké je Vaše pohlaví?



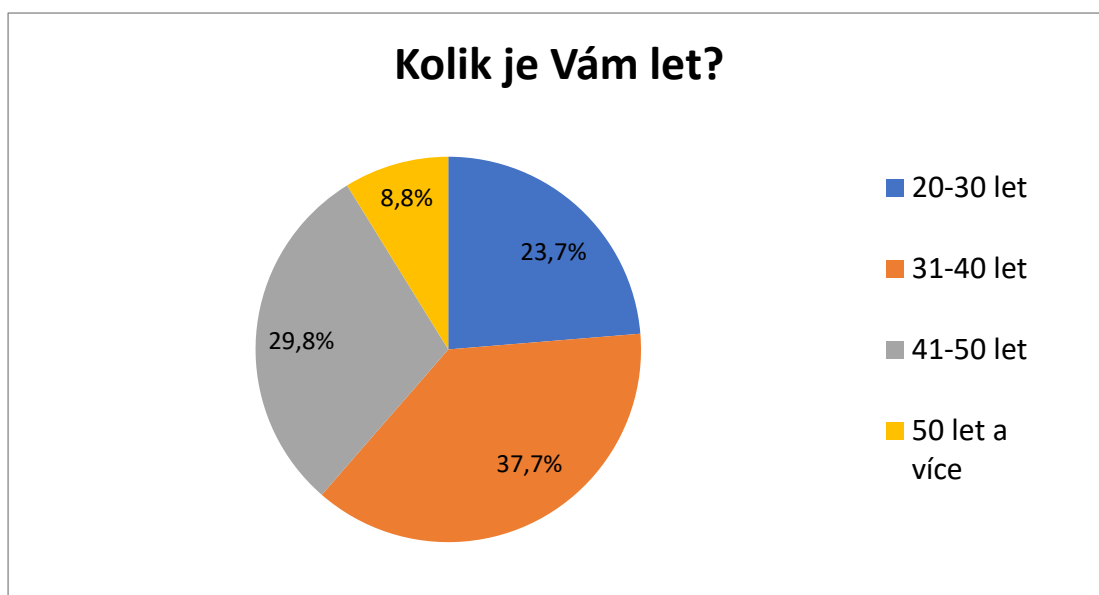
Graf 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Položka č. 19: Kolik je Vám let?

Poslední otázka dotazníkového šetření zjišťovala věk jednotlivých respondentů. Otázka byla rozdělena do čtyř věkových kategorií. Do první věkové kategorie 20-30 let spadalo 27 (23,7%) respondentů, do druhé věkové kategorie 31-40 let se zařadilo 43 (37,7%) respondentů, do třetí věkové kategorie 41-50 spadalo 34 (29,8%) respondentů a poslední věkovou kategorií 51 let a více se zařadilo 10 (8,8%) respondentů.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
20-30 let	27	23,7
31-40 let	43	37,7
41-50 let	34	29,8
50 let a více	10	8,8
Celkem	114	100

Tabulka 3: Kolik je Vám let?



Graf 2: Kolik je Vám let?

5.2 Souvislost mezi tradiční a alternativní školou

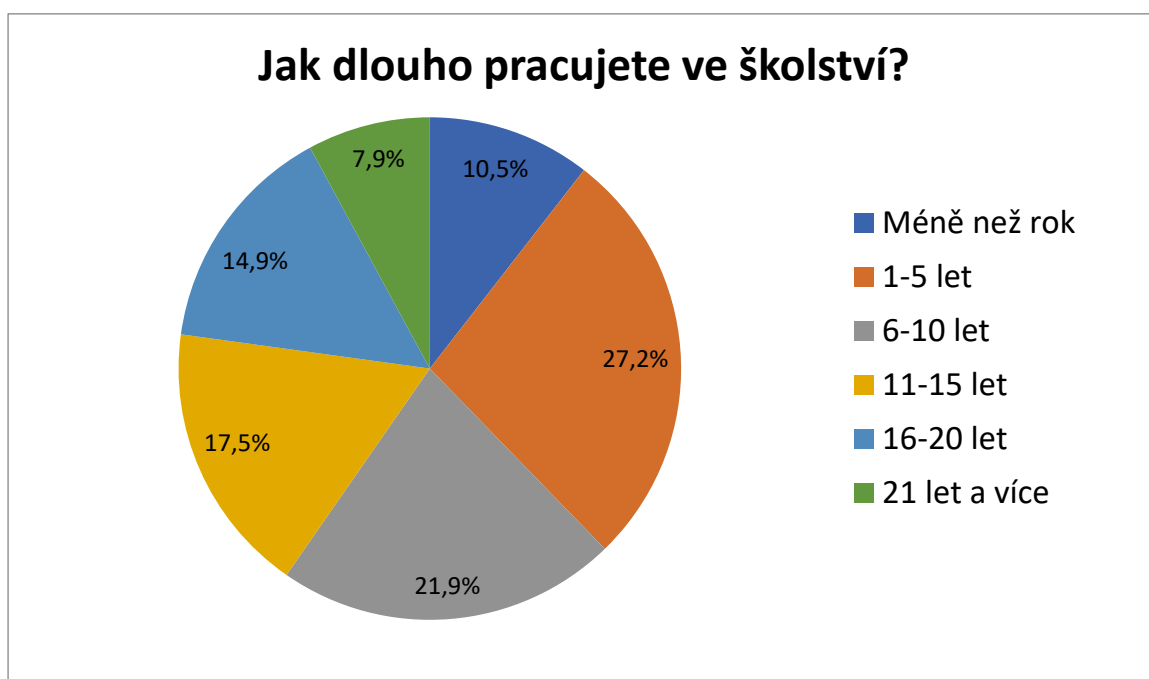
Další část výzkumu se snažila zjistit, zda rozhodnutí respondentů pro alternativní školu souvisí se zkušenostmi z tradiční školy. Zajímali jsme se o délku praxe ve školství a o zkušenosti z tradiční školy.

Položka č. 1: Jak dlouho pracujete ve školství?

První otázka dotazníkového šetření se zabývala o délku praxe ve školství respondentů. První kategorií byla délka stráveného ve školství 1-5 let, do které spadá nejvíce respondentů, a to 31 (27,2%), z toho 27 žen a 4 muži. Naopak nejmenší zastoupení měla kategorie 21 let a více, ve které měla jen 9 (7,9%) respondentů, a to jen v zastoupení žen. Další kategorií byla délka praxe 6-10 let, do které se zařadilo 25 (21,9%) respondentů, z toho 24 žen a 1 muž. Další kategorii tvořilo 20 (17,5%) respondentů s délkou praxe 11-15 let, a z toho 17 žen a 3 muži. Předposlední kategorie patřila respondentům, kteří měli praxi 16-20 let a zařadilo se do ní 17 (14,9%) respondentů z toho 13 žen a 4 muži. Poslední kategorií byla méně než rok, která měla 12 (10,5%) respondentů z toho 10 žen a 2 muži.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Méně než rok	12	10,5
1-5 let	31	27,2
6-10 let	25	21,9
11-15 let	20	17,5
16-20 let	17	14,9
21 let a více	9	7,9
Celkem	114	100

Tabulka 4: Jak dlouho pracujete ve školství?



Graf 3: Jak dlouho pracujete ve školství?

Položka č. 2: Kde jste se poprvé setkal/a s pojmem alternativní školství?

Druhá otázka měla za úkol zjistit od respondentů, kde se poprvé setkali s pojmem alternativní školství. Na výběr měli z šesti oblastí, z nichž nejvíce respondentů 47 (41,2%) volilo odpověď „ ve škole“ z toho 43 (37,7%) žen a 6 (5,3% mužů. Další odpovědí byla „u přátel“, kterou označilo 21 (18,4%) respondentů z toho 19 (16,8%) žen a 2 (1,6%) muži. 17

(14,9%) respondentů zvolilo odpověď „na vzdělávacím kurzu“ z toho 16 (14%) žen a 1 (1%) muž a stejný počet respondentů zvolilo odpověď „doma“. Další možnost odpovědi bylo „v práci“ na niž odpovědělo 16 (14%) respondentů z toho 13 (11,4%) žen a 3 (2,6%) muži. Předposlední možností byla odpověď „na internetu“, kterou zvolilo 14 (12,3%) respondentů z toho 13 (11,4%) žen a 1 (1%) muž. Poslední možností byla odpověď „nevím“ na kterou odpovědělo zbylých 9 (8%) respondentů v zastoupení žen. Jelikož respondent mohl zvolit více odpovědí, součet procent u jednotlivých odpovědí nemusí dát dohromady 100 %. Z toho důvodu jsou data uvedeny pouze v tabulce, nikoliv v grafu.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ve škole	47	41,2
U přátel	21	18,4
Na vzdělávacím kurzu	17	14,9
Doma	17	14,9
V práci	16	14
Na internetu	14	12,3
Nevím	9	8
Celkem	141	123,7

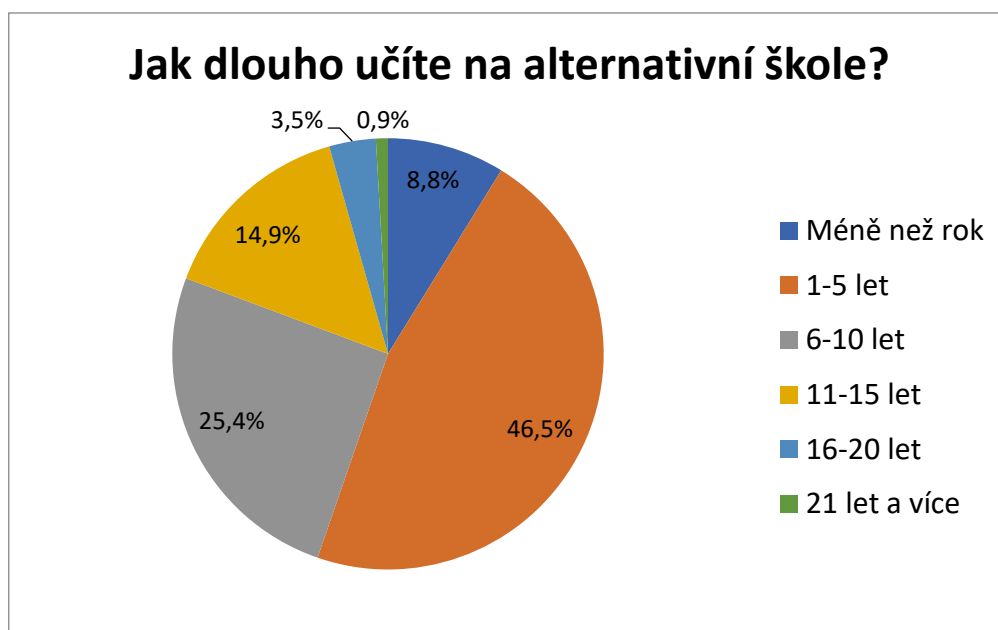
Tabulka 5: Kde jste se poprvé setkal/a s pojmem alternativní školství?

Položka č. 3: Jak dlouho učíte na alternativní škole?

Další otázka v dotazníkovém šetření zjišťovala délku působení respondentů na alternativní škole. Nejvíce respondentů konkrétně 53 (46,5%) uvedlo, že vykonává svou profesi „1-5 let“ z toho 46 žen a 7 mužů. Naopak nejmenší zastoupení měla odpověď „21 let a více“ kterou zvolil pouze 1 (0,9%) respondent resp. respondentka. Další odpovědí byla možnost „6-10 let“ kterou zvolilo 29 (25,4%) respondentů z toho 26 žen a 3 muži. Další možnost, kterou mohli respondenti zvolit bylo „11-15 let“. Tuto odpověď zvolilo 17 (14,9%) respondentů z toho 13 žen a 4 muži. Druhé nejmenší zastoupení měla odpověď „16-20 let“ kterou zvolili 4 (3,5%) respondentky. Poslední možností výběru byla odpověď „méně než rok“, kterou zvolilo 10 (8,8%) respondentek.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Méně než rok	10	8,8
1-5 let	53	46,5
6-10 let	29	25,4
11-15 let	17	14,9
16-20 let	4	3,5
21 let a více	1	0,9
Celkem	114	100

Tabulka 6: Jak dlouho učíte na alternativní škole?



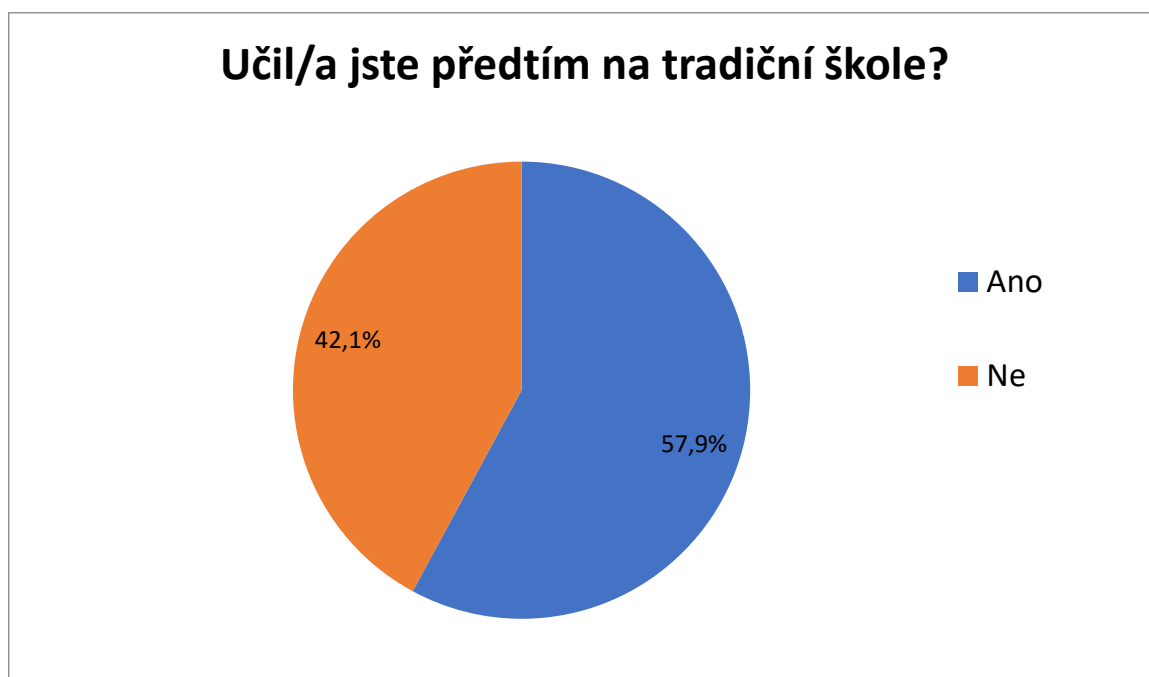
Graf 4: Jak dlouho učíte na alternativní škole?

Položka č. 4 Učil/a jste předtím na tradiční škole?

Čtvrtá otázka dotazníkového šetření se zajímala o to, zda respondenti učili na tradiční škole. Tuto otázku jsme zvolili, abychom zjistili, zda učení v tradiční škole souvisí s výběrem učení na alternativní škole. Na otázku odpovědělo všech 114 respondentů z toho 66 (57,9%) respondentů odpovědělo, že „ano“ z toho 58 (51%) žen a 8 (7%) mužů. Dalších 48 (42,1%) respondentů zvolilo odpověď „ne“, z toho 42 (36,8%) žen a 6 (5,3%) mužů.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	66	57,9
Ne	48	42,1
Celkem	114	100

Tabulka 7: Učil/a jste předtím na tradiční škole?



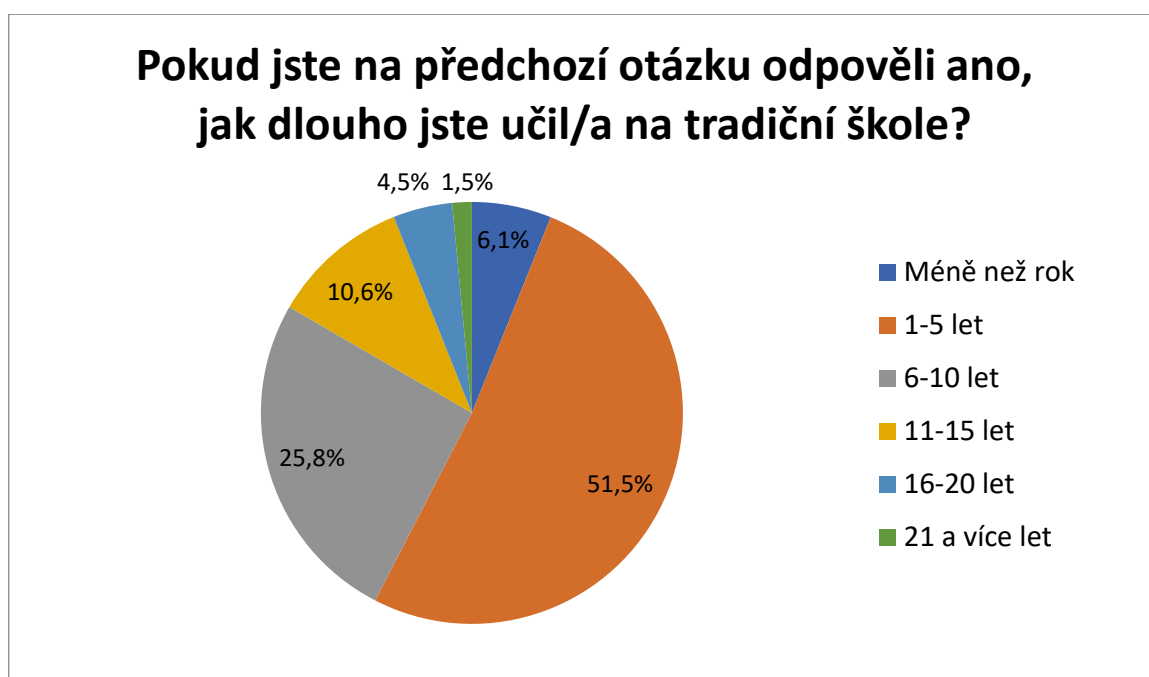
Graf 5: Učil/a jste předtím na tradiční škole?

Položka č. 5: Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, jak dlouho jste učil/a na tradiční škole?

Následující otázka byla určena 66 respondentů, kteří v předchozí otázce zvolili možnost „ano“ tedy, že učili na tradiční škole. Na otázku nám odpovědělo všech 66 respondentů. Z toho nejvíce respondentů 34 (51,5%) odpovědělo, že působili na škole „1-5 let“. Naopak nejméně respondentů konkrétně 1 (1,5%) působil na tradiční škole „21 a více let“. Dalších 17 (25,8%) respondentů zvolilo odpověď „6-10 let“. Další možností odpovědi byla 11-15 let, kterou zvolilo 7 (10,6%) respondentů. Druhé nejmenší zastoupení měla odpověď „16-20 let“, kterou zvolili pouze 3 (4,5%) respondenti. Poslední odpovědí byla odpověď „méně než rok“, kterou zvolili 4 (6,1%) respondenti.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Méně než rok	4	6,1
1-5 let	34	51,5
6-10 let	17	25,8
11-15 let	7	10,6
16-20 let	3	4,5
21 a více let	1	1,5
Celkem	66	100

Tabulka 8: Pokud ano jste na předchozí otázku odpověděli ano, jak dlouho jste učil/a na tradiční škole?



Graf 6: Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, jak dlouho jste učil/a na tradiční škole?

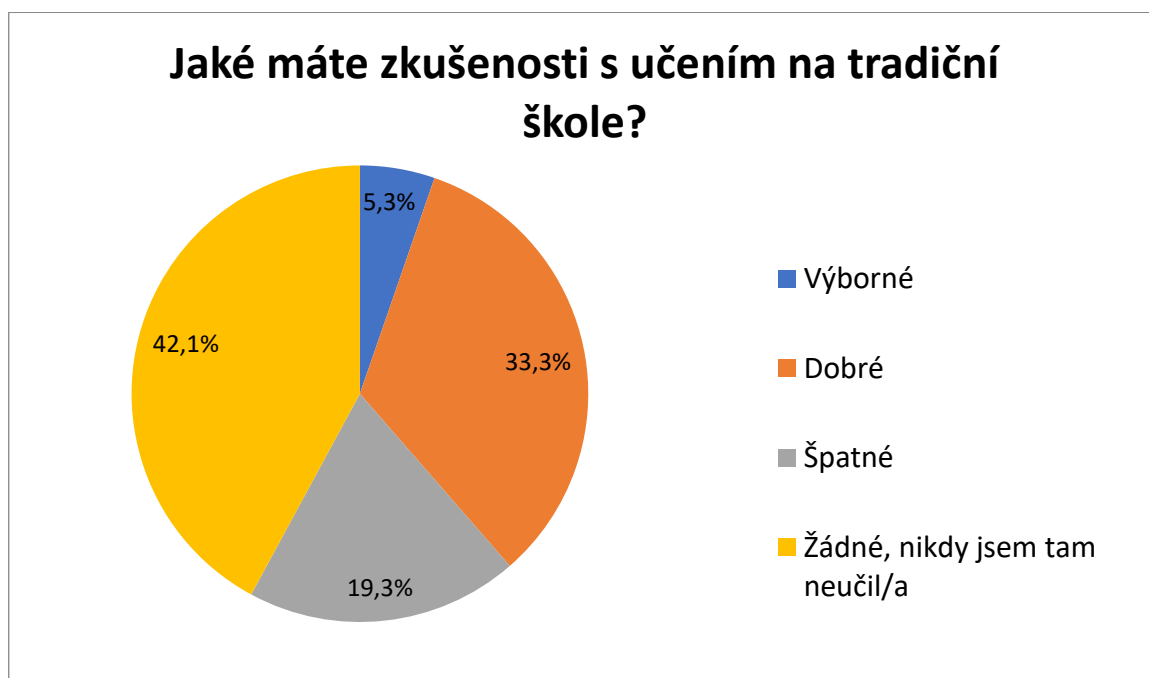
Položka č. 6: Jaké máte zkušenosti s učním na tradiční škole?

Šestá otázka dotazníkového šetření se ptala respondentů na zkušenosti s učním na tradiční škole. Na otázku odpovědělo všech 114 respondentů. Nejčastější odpovědí byla odpověď

„dobré“ na kterou odpovědělo 38 (33,3%) respondentů z toho 32 (28,1%) žen a 6 (5,3%) mužů. Další odpověď „žádné zkušenosti“ zvolili ti respondenti, kteří nikdy neučili na tradiční škole a těch bylo 48 (42,1%) z toho 44 (39%) žen a 4 (3,5%) muži. Další možnost odpovědi bylo „špatné zkušenosti“, kterou zvolilo 22 (19,3%) respondentů z toho 20 (17,5%) žen a 2 (1,8%) muži. Nejméně respondentů získala odpověď „výborné zkušenosti“, kterou zvolilo jen 6 (5,3%) z toho 4 (4,3%) ženy a 2 (1,8%) muži.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Výborné	6	5,3
Dobré	38	33,3
Špatné	22	19,3
Žádné, nikdy jsem tam neučil/a.	48	42,1
Celkem	114	100

Tabulka 9: Jaké máte zkušenosti s učením na tradiční škole?



Graf 7: Jaké máte zkušenosti s učením na tradiční škole?

Položka č. 7: Pokud jste učili na tradiční škole, vyhovoval Vám školní vzdělávací program?

Na otázku mělo odpovídat 66 respondentů, kteří učili na tradiční škole. Na otázku odpovědělo pouze 63 respondentů. Z toho 40 (63,5%) dotazujících zvolili odpověď „ano“ z toho 43 (37,7%) žen a 5 (4,4%) mužů. Zbývajících 23 (36,5%) respondentů zvolilo odpověď „ne“ z toho 19 (16,7%) žen a 4 (3,5%) muži.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	40	63,5
Ne	23	36,5
Celkem	66	100

Tabulka 10: Pokud jste učili na tradiční škole, vyhovoval Vám školní vzdělávací program?



Graf 8: Pokud jste učili na tradiční škole, vyhovoval Vám školní vzdělávací program?

Položka č. 8: Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ne, uveďte prosím proč?

Na předchozí otázku navazuje otázka č. 9, ve které měli respondenti možnost vlastní odpovědi. V otázce č. 8 nám 23 respondentů odpovědělo, že nebylo spokojeno se školním vzdělávacím programem. Ovšem na otázku proč nebyli spokojeni odpovědělo pouze 19 (82,6%) respondentů a 4 (17,4%) respondenti se nevyjádřili. Více než polovina respondentů uvedlo, „že se v takovém systému necítily dobře, příliš svázané osnovy a mnoho teorie“.

Dále se jednalo o odpovědi typu: „*Děti se musí drylovat. Neučí se pro to, aby něco věděli ale pro známky. Musí sedět tupě v lavicích, Mně i děti omezovala orientace a výkon a známkování. Necítila jsem možnost probouzet v dětech více fantazie. Přístup k dětem a jejich rozvoji je úzkoprsí a nedokonalý v mnoha směrech*“.

5.3 Příčiny výběru alternativní školy

Další část dotazníku byla zaměřena na příčiny, které vedli ke zvolení zaměstnání v alternativní škole.

Položka č. 9: Co Vás vedlo k tomu, abyste začal/a učit na alternativní škole?

Na následující otázku měli respondenti na výběr z několika odpovědí a mohli napsat i svoji vlastní odpověď. Jelikož respondenti mohli zvolit více odpovědí, součet procent u jednotlivých odpovědí nemusí dát dohromady 100 %. Z toho důvodu byly data uvedeny jen v tabulce.

Z níže uvedené tabulky lze říct, že nejvíce respondentů 70 (61,4%) z toho 64 (56,1%) žen a 6 (5,3%) mužů si vybralo alternativní školství kvůli tomu, že preferují principy a metody alternativní výchovy a vzdělávání. Další příčina, která byla nejčastěji volena v dotazníku, bylo pocíťování osobnostního růstu. Celkem 56 (49,1%) respondentů z toho 50 (43,9%) žen a 6 (5,3%) mužů zvolilo tuhle možnost. Další častý důvod, který respondenti volili, byla zvědavost a možnost vyzkoušet něco jiného. Celkem 45 (39,5%) respondentů z toho 39 (34,2%) žen a 6 (5,3%) mužů si tuto možnost zvolilo. Další důvod, který označilo 36 (31,6%) respondentů z toho 29 (25,4%) žen a 7 (6,1%) mužů byl, kvůli svým dětem u kterých preferují výchovu alternativními metodami. Další možnost, kterou zvolilo 32 (28,1%) respondentů z toho 28 (24,6%) žen a 4 (3,5%) muži bylo kvůli zkušenostem z tradiční školy. Dalších 31 (27,2%) respondentů z toho 26 (22,8%) žen a 5 (4,4%) mužů si vybralo zaměstnání na alternativní škole kvůli tomu, že usilovali o změnu ve školství. Následující důvod byl kvůli jiné filozofii života, kterou zvolilo 23 (20,2%) respondentů z toho 21 (18,4%) žen a 2 (1,8%) muži. Dalších 20 (17,5%) respondentů z toho 17 (14,9%) žen a 3 (2,6%) muži se cítilo na tradiční škole „svázáno“. Další důvod byl kvůli svým negativním zkušenostem z dětství a ze školy, kterou zvolilo 15 respondentů (13,6%) z toho 15 (13,2%) žen a muž žádný. Předposlední odpověď zvolili 3 (2,6%), respondenti z toho 2 (1,8%) ženy a 1 (0,9%) muž, kteří zvolili možnost „neměl/a jsem na výběr“. Poslední odpověď zvolili 2 (1,8%) respondentky které si vybrali alternativní školu, kvůli náboženství. Respondenti

měli možnost i vlastní odpovědi, kterou využilo 10 (8,8%) respondentů. Byly zde odpovědi typu: „větší míra svobody a autonomie, vnímání růstu a vývoje u dětí, sama jsem prošla alternativní školou a klasickou školu ani neznám, osobitý přístup, individualita, přátelské klima.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Preferuji principy a metody alternativní výchovy a vzdělávání	70	61,4
V alternativním školství po- cíťuji větší osobnostní růst	56	49,1
Zajímalo mě to, chtěl/a jsem vyzkoušet něco jiného, no- vého	45	39,8
Alternativní metody aplikuji při výchově svých dětí	36	31,6
Kvůli zkušenostem z tradiční školy	32	28,1
Chci ve školství něco změnit	31	27,2
Kvůli jiné filozofii života	23	20,2
Kvůli tomu, že jsem se cítil/a na tradiční škole „svázan/á“	20	17,5
Kvůli svým negativním zku- šenostem z dětství a ze školy	15	13,2
Neměl/a jsem na výběr	3	2,6
Kvůli náboženství	2	1,8
Jiná odpověď	10	8,8
Celkem	343	301,3

Tabulka 11: Proč jste dal/a přednost alternativní škole před tradiční školou?

5.4 Očekávání pedagogů od alternativní školy

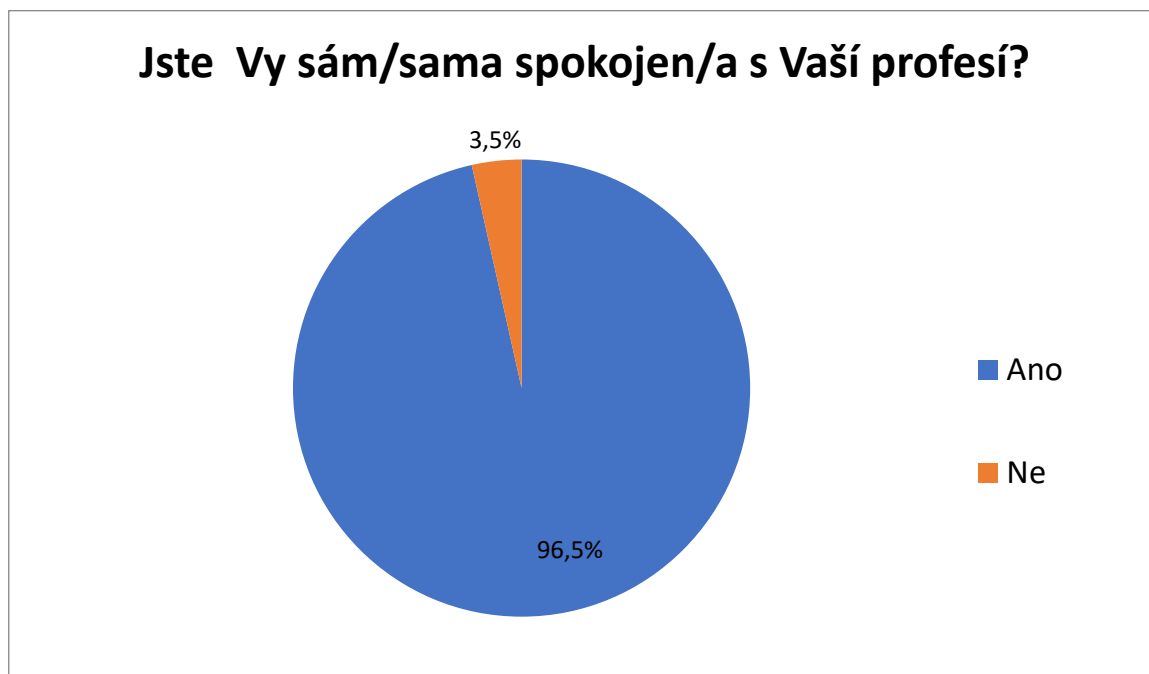
V poslední části dotazníku bylo zjišťováno, zda jsou pedagogové spokojeni se svojí profesí, zda se dále nějakým způsobem vzdělávají a co očekávali od alternativní školy.

Položka č. 10: Jste Vy sám/sama spokojen/a s Vaší profesí?

Na otázku jestli jsou respondenti spokojeni s jejich profesí, odpovědělo všech 114 respondentů. 110 (96,5%) respondentů z toho 97 (85,1%) žen a 13 (11,4%) mužů zvolilo možnost „ano“, tedy jsou spokojeni se svojí profesí a pouze 4 (3,5%) respondenti z toho 3 (2,6%) ženy a 1 (0,9%) muž uvedli „ne“ tedy, že nejsou spokojeni.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	110	96,5
Ne	4	3,5
Celkem	114	100

Tabulka 12: Jste Vy sám/sama spokojen/a s Vaší profesí?



Graf 9: Jste Vy sám/sama spokojen/a s Vaší profesí?

Položka č. 11: Pokud ne, co byste chtěl/a změnit?

Na otázku č. 12 měli odpovědět čtyři respondenti, jelikož nebyli spokojeni s jejich profesí. Ovšem na otázku odpovědělo respondentů 5, jelikož jedna z respondentek uvedla, že: *„je spokojená s její profesí, ale i přesto by chtěla učit více venku, respektive i školu mít u lesa či v lese“*. Další typy odpovědí byly: *„dostat do školství větší autonomie pro učitele i pro vedení školy, umožnit skutečně svobodnou volbu vzdělání pro své dítě a rozšířit nabídku typů vzdělávání, podpořit rovnost šancí“*, *„individuální přístup nejenom k žákům, ale také k pedagogům z pozice ředitele, kolegů, školy“* Další dva respondenti uvedli i nespokojenost z hlediska nízkého finančního ohodnocení.

Položka č. 12: Naplňuje Vás Vaše zaměstnání v alternativní škole?

Další otázka v dotazníkovém šetření měla zjistit, zda respondenty naplňuje jejich zaměstnání na alternativní škole. Na otázku odpovědělo všech 114 respondentů. 111 (97,4%) zvolilo odpověď „ano“ z toho 99 (86,8%) žen a 12 (10,53%) mužů a jen 3 (2,6%) respondenti zvolili možnost „ne“ z toho 1 (0,9%) žena a 2 (1,6%). muži.

Výběr možnosti	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	111	97,4
Ne	3	2,6
Celkem	114	100

Tabulka 13: Naplňuje Vás Vaše zaměstnání v alternativní škole?



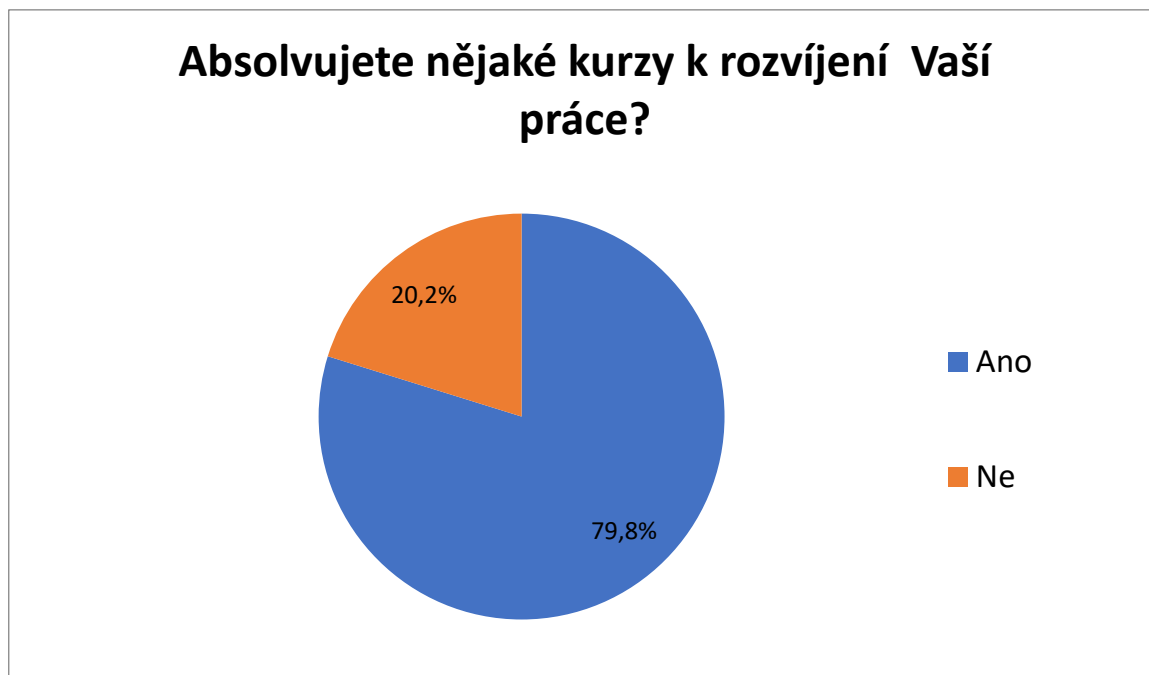
Graf 10: Naplňuje Vás Vaše zaměstnání na alternativní škole?

Položka č. 13: Absolvujete nějaké kurzy k rozvíjení Vaší práce?

Následující otázka měla zjistit, zda respondenti absolvují rozvíjející kurzy ke své práci. Překvapivě 23 (20,2%) respondentů uvedlo, že „ne“ z toho 20 (17,5%) žen a 3 (2,6%) muži a 91 (79,8%) respondentů zvolilo odpověď „ano“ z toho 80 (70,2%) žen a 11 (9,7%) mužů.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	91	79,8
Ne	23	20,2
Celkem	114	100

Tabulka 14: Absolvujete nějaké kurzy k rozvíjení Vaší práce?



Graf 11: Absolvujete nějaké kurzy k rozvíjení Vaší práce?

Položka č. 14: Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, jaké kurzy to jsou?

Z předchozí otázky nám kladně odpovědělo 93 respondentů, kterým byla určena následující otázka, která se zajímala o konkrétní kurzy, které respondenti absolvují. Na otázku odpovědělo pouze 63 respondentů, kteří nejvíce uváděli kurzy směřované k waldorfské pedagogice. Konkrétně „waldorfský učitel, waldorfský seminář na různá témata či Waldorf International Summer School v Norsku, Lotyšsku, Slovinsku a Chorvatsku“. Druhou nejčastější odpovědí byly kurzy absolvované na téma „montessori pedagogika“. Dalšími častými kurzy, které respondenti zmínili byly kurzy „respektovat a být respektován, jak komunikovat s rodiči či prevence syndromu vyhoření, svoboda, hranice a individualizace“. Další kurzy, které respondenti uváděli byly na „osobnostní rozvoj, psychologické vzdělávací kurzy, kritické myšlení či kurzy k dramatické, hudební a výtvarné výchově z pohledu montessori pedagogiky“.

Položka č. 15: Co konkrétně jste očekával/a od alternativního školství?

Na následující otázku mohli respondenti uvést vlastní odpověď. Ze 114 respondentů nám odpovědělo 51 respondentů. Většina respondentů ve svých odpovědích uvedlo, že očekávali „individuální přístup k dětem, celistvý rozvoj pro děti, vyšší zájem rodičů, radost

z učení, nové metody učení, větší svobodu ze strany organizování výuky či školních akcí, více prostoru pro tvořivost, pestrý vzdělávací program, svobodu, rovnost, úctu k druhému člověku i k dětem, větší volnost. Další typy odpovědí byly: „Lepší uchopení správné výchovy dítěte směrem k celistvému dobrému člověku, který se rád zajímá o věci svého nejbližšího i vzdálenějšího a vzdáleného okolí, a to ve všech oblastech které umožňují skutečný život a nikoli pouhé přežívání v konzumu a ohrožení ekologickou katastrofou.“ „Mateřské zázemí v práci, které jsem nenašla. Dobrý kolektiv, smysluplné vedení žáků k chtění se učit, poznávat. Pro své vlastní děti fajn škola, která z nich neudělá jen ovce systému“.

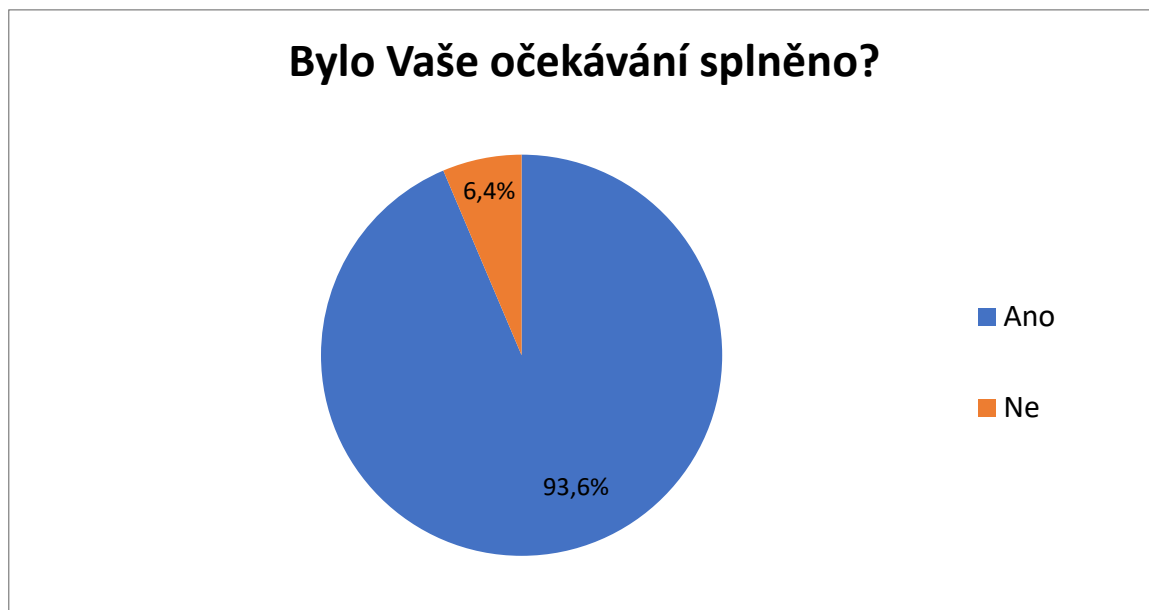
„Svobodnější přístup k přípravě výuky, výběru metodiky, hlubší prožitkové učení, důvěrnější vztahy s dětmi i rodiči, celková příznivá atmosféra ve škole i mezi kolegy.“

Položka č. 16: Bylo Vaše očekávání splněno?

Navazující otázka na předešlou otázku se zajímala, zda očekávání respondentů bylo naplněno. Na otázku nám odpovědělo všech 114 respondentů. Z toho 107 (93,9%) respondentů uvedlo, že jejich očekávání bylo splněno, konkrétně to bylo 93 (82,5%) žen a 13 (11,4%) mužů, naopak 7 (6,4%) respondentů uvedlo, že jejich očekávání splněna nebyla, z toho 6 (5,3%) žen a 1 (0,9%) muž.

Výběr odpovědi	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ano	107	93,9
Ne	7	6,4
Celkem	114	100

Tabulka 15: *Bylo Vaše očekávání splněno?*



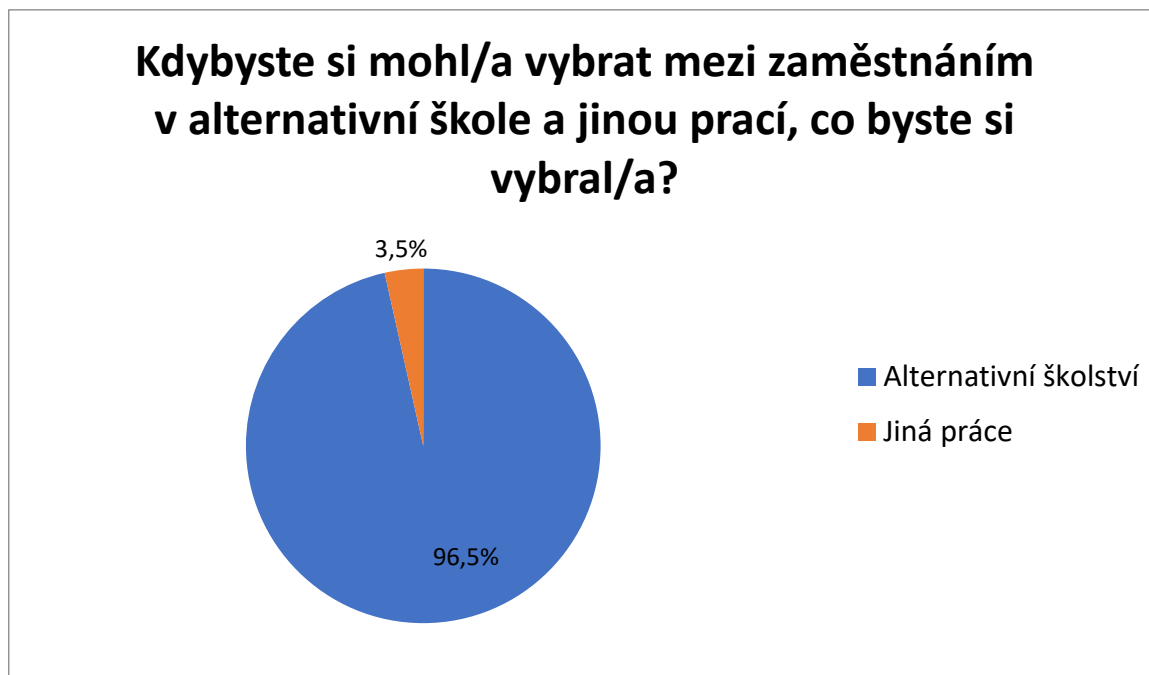
Graf 12: Bylo Vaše očekávání splněno?

Položka č. 17: Kdybyste si mohl/a vybrat mezi zaměstnáním v alternativním školství nebo a jinou práci, co byste si vybral/a?

Poslední otázka v dotazníkovém šetření se zajímala o to, zda by si respondenti, kdyby měli tu možnost, vybrali mezi jiným zaměstnáním než alternativním školstvím. Pouze 4 (3,5%) respondenti z toho 2 (1,8%) ženy a 2 (1,6%) muži uvedli, že by si vybrali jinou práci a zbývajících 110 (96,5%) respondentů, z toho 98 (86%) žen a 12 (10,5%) mužů by zůstalo v alternativním školství.

Výběr možnosti	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Alternativní školství	110	96,5
Jiná práce	4	3,5
Celkem	114	100

Tabulka 16: Kdybyste si mohl/a vybrat mezi zaměstnáním v alternativním školství nebo jinou práci, co byste si vybral/a?



Graf 13: Kdybyste si mohl/a vybrat mezi zaměstnáním v alternativní škole a jinou prací, co byste si vybral/a?

6 SHRNUÍ VÝZKUMU (ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI)

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit základní ovlivňující důvody při výběru alternativních škol z pohledu pedagogických pracovníků. K tomuto cíli nás vedlo několik dílčích cílů: zjistit zda výběr alternativní školy souvisí se zkušeností z tradiční školy, analyzovat základní příčiny, které vedly k rozhodnutí výběru zaměstnání na alternativní škole a zjistit zda byla naplněna očekávání pedagogů od alternativní školy. Výzkumného šetření se zúčastnilo 114 respondentů, z toho 100 žen a 14 mužů ze základních a mateřských škol zaměřené na montessori, dalton a waldorfskou pedagogiku. Výzkumný soubor byl vybrán pomocí záměrného výběru. Vybraným krajem byl jihomoravský kraj. Výzkumným nástrojem byl zvolen dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval 19 otázek uzavřených, polouzavřených i otevřených. V následující kapitole se budeme zabývat výsledky výzkumu, které budou rozděleny podle výzkumných otázek.

6.1 Zjistit, zda výběr alternativní školy souvisí se zkušenostmi z tradiční školy

Pro toto zjištění byla v dotazníkovém šetření uvedena položka č. 4,6,9. Čtvrtá položka z dotazníku se zajímala o to, zda respondenti učili někdy na tradiční škole. 66 (57,9%) respondentů uvedlo, že učilo předtím na tradiční škole. Tito respondenti mohli být ovlivněni výběrem alternativní školy, školou tradiční. Šestá položka se zajímala, zda zkušenosti respondentů z tradiční školy byly výborné, dobré či špatné. 22 (19,3%) respondentů odpovědělo, že jejich zkušenosti z tradiční školy byly špatné. Dá se předpokládat, že těchto 22 respondentů se rozhodlo pro alternativní školu díky svým špatným zkušenostem z tradiční školy. Tohle tvrzení jsme si ověřili v následující deváté položce, která se zajímala o základní příčiny výběru zaměstnání v alternativní škole. 32 (28,1%) respondentů uvedlo jako důvod zkušenosti z tradiční školy, což je víc respondentů, než se předpokládalo v položce šest. Z následujících odpovědí lze říct, že u 32 (28,1%) respondentů souvisel výběr alternativní školy se zkušeností z tradiční školy. Ovšem respondenti mohli v položce č. 7 zvolit více odpovědí. Neznačená to tedy, že respondenti, kteří odpověděli, že jejich výběr alternativní školy souvisí z tradiční školou, nemůže souviset i s něčím jiným.

6.2 Analyzovat základní příčiny, které vedly k rozhodnutí zaměstnání na alternativní škole

K otázce sloužila v dotazníkovém šetření položka č. 9, která zjišťovala, co konkrétně vedlo respondenty, k tomu, aby začali učit na alternativní škole. Při výběru možností odpovědi mohli respondenti vybrat více odpovědí.

Nejvíce respondentů 70 (61,4%) z toho 64 (56,1%) žen a 6 (5,3%) mužů si vybralo alternativní školství kvůli tomu, že preferují principy a metody alternativní výchovy a vzdělávání. Další příčina, která byla nejčastěji volena v dotazníku, bylo pocíťování osobnostního růstu. Celkem 56 (49,1%) respondentů z toho 50 (43,9%) žen a 6 (5,3%) mužů zvolilo tuhle možnost. Další častý důvod, který respondenti volili, byla zvědavost a možnost vyzkoušet něco jiného. Celkem 45 (39,5%) respondentů z toho 39 (34,2%) žen a 6 (5,3%) mužů si tuto možnost zvolilo. Další důvod, který označilo 36 (31,6%) respondentů z toho 29 (25,4%) žen a 7 (6,1%) mužů byl, kvůli svým dětem u kterých preferují výchovu alternativními metodami. Další možnost, kterou zvolilo 32 (28,1%) respondentů z toho 28 (24,6%) žen a 4 (3,5%) muži bylo kvůli zkušenostem z tradiční školy. Dalších 31 (27,2%) respondentů z toho 26 (22,8%) žen a 5 (4,4%) mužů si vybralo zaměstnání na alternativní škole kvůli tomu, že usilovali o změnu ve školství. Následující důvod byl kvůli jiné filozofii života, kterou zvolilo 23 (20,2%) respondentů z toho 21 (18,4%) žen a 2 (1,8%) muži. Dalších 20 (17,5%) respondentů z toho 17 (14,9%) žen a 3 (2,6%) muži se cítilo na tradiční škole „svázáno“. Další důvod byl kvůli svým negativním zkušenostem z dětství a ze školy, kterou zvolilo 15 respondentů (13,6%) z toho 15 (13,2%) žen a muž žádný. Předposlední odpověď zvolili 3 (2,6%), respondenti z toho 2 (1,8%) ženy a 1 (0,9%) muž, kteří zvolili možnost „neměl/a jsem na výběr“. Poslední odpověď zvolili 2 (1,8%) respondentky které si vybrali alternativní školu, kvůli náboženství. Respondenti měli možnost i vlastní odpovědi, kterou využilo 10 (8,8%) respondentů. Byly zde odpovědi typu: „větší míra svobody a autonomie, vnímání růstu a vývoje u dětí, sama jsem prošla alternativní školou a klasickou školou ani neznám, osobitý přístup, individualita, přátelské klima.

6.3 Zjistit zda byla naplněna očekávání pedagogů od alternativní školy

K následující otázce sloužily v dotazníkovém šetření položky 15. a 16. V první zmíněné položce jsme se zajímali o to, co respondenti očekávají od alternativní školy. V otázce se mohli respondenti vyjádřit vlastními slovy. Většina z respondentů uváděla, že očekávají

„individuálnější přístup k dětem.“ To je z dalších důvodů, které můžeme považovat za základní při rozhodování volby zaměstnání na alternativní škole. Další očekávání čekali ze strany samotného učení, ve kterém čekali *„více prostoru při výukových akcích, nové metody při učení, více prostoru pro tvořivost, pestrý vzdělávací program a celkově větší volnost.“* Další očekávání a důvody, které vedly k výběru alternativní školy byly *„jiný přístup ze strany vedení ke svým zaměstnancům, dobrý kolektiv, osobnostní rozvoj, radost z práce, úctu k druhému člověku, svobodu.“* V následující položce jsme si ověřovali, zda byla naplněna očekávání, které zmínili respondenti v předchozí položce. 107 (93,9%) respondentů zvolilo odpověď *„ano“*. Nicméně 7 (6,1%) respondentů označilo odpověď *„ne“*.

ZÁVĚR

Bakalářská práce na téma rozhodovací faktory při výběru alternativních škol z pohledu pedagogických pracovníků obsahovala teoretickou i praktickou část.

První část teoretické části se zabývala propojením tématu se sociální pedagogikou. V další kapitole jsme si vymezili základní pojmy (alternativní škola, tradiční škola) a ukázaly rozdíly mezi nimi. Dále zde byly uvedeny definice jednotlivých autorů, vznik a vývoj alternativních škol, funkce a vlastnosti alternativních škol. Poslední podkapitoly v této kapitole byly věnovány jednotlivým pedagogickým směrům. V každém pedagogickém směru byly popsány jejich základní znaky a hlavní myšlenka. Další kapitola se věnovala pedagogickému pracovníkovi, konkrétně učitelovi, který je nedílnou součástí alternativního školství. Byla vymezena legislativa, učitelovy kompetence, typologie a požadavky kladené na učitele.

Praktická část se věnovala samotnému výzkumu, který si kladl za cíl zjistit základní rozhodovací faktory při výběru alternativních škol z pohledu pedagogických pracovníků. Pro získání dat byla použita metoda kvantitativního přístupu, ve kterém byly stanoveny cíle, otázky a samotný dotazník, který byl určen pedagogům ze základních a mateřských škol zaměřené na montessori, waldorf a dalton pedagogiku v jihomoravském kraji. Další kapitola praktické části se zabývala analýzou dat a následným závěrečným shrnutím výsledků. Z výsledků jsme zjistili hlavní rozhodovací faktory, které pedagogy vedli k výběru zaměstnání na alternativní škole. Prostřednictvím položek, které byly uvedeny v dotazníkovém šetření, bylo zjišťováno, zda výběr alternativní školy souvisí se zkušenostmi v tradiční škole, zda jsou pedagogové spokojeni se svým zaměstnáním, zda byla naplněna očekávání, které na začátku měli a pomocí těchto dílčích otázek, byla zjištěna nejčastější příčina výběru zaměstnání v alternativní škole A to preference alternativních metod a přístupů v alternativní výchově a vzdělávání. Nebyla to ovšem jediná příčina, která vedla pedagogy k výběru zaměstnání na alternativní škole. Další nejčastější příčinou bylo pocíťování osobnostního růstu v alternativní škole.

Po rozhovoru s pedagogy, kteří se zabývají alternativním školstvím, mohou výsledky výzkumného šetření sloužit jako zajímavý podnět pro začínající učitele, kteří se rozhodují, zda zvolí tradiční školství či alternativní školství a také jako podnět pro ředitele školy pro které je více a více obtížnější najít pedagogy, kteří se zabývají alternativním školstvím.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2863-6.
- GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ, Antonín BŮŽEK, Drahomíra HOLOUŠOVÁ, 1998. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, ISBN 80-85783-24-X.
- GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ, 1999. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, ISBN 80-85783-20-7.
- HOLEČEK, Václav, 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. 1. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 74 s. ISBN 80-7082-739-4.
- JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1.
- KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 184 s. ISBN 80-85867-94-X
- KRAMPEROVÁ, Lucie a Jan KRŠŇÁK, 2018. *Jak se učí živě?: rozhovory o inovativních školách*. V Praze: DharmaGaia, 335 s. ISBN 978-80-7436-087-9.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-383-3.
- MAŇÁK, Josef, 1997. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-210-1549-7.
- MONTESORI, Maria, 2017. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Praha: Portál, 351 s. ISBN 978-80-262-1234-8.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2013. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 159 s. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-3831-3.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 4., aktualizované vydání*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0403-9.

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

RÝDL, Karel, 2006. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, ISBN 80-7194-841-1.

STORØ, Jan, 2013. *Practical social pedagogy: theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: Policy Press, 151 s. ISBN 978-1-4473-0538-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-082-4.

WENKE, Hans a Roel RÖHNER, 2000. *At žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-82-6.

ZELINA, Miron, 2000. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: IRIS, 255 s. ISBN 80-88778-98-0.

Elektronické zdroje:

HRDLIČKOVÁ, Alena. Alternativní pedagogické koncepce a jejich význam pro teorii a praxi současné školy. Pedagogická orientace, [S.l.], v. 5, n. 15, p. 85-92, nov. 2018. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10933>>

Montessori ČR - Montessoricr. Montessori ČR - Montessoricr [online]. Copyright © [cit. 04.03.2019]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/>

Montessori Education Method - The Montessori Method of Education and its Key Principles. Montessori Academy | Early Learning, Child Care, Preschool, Day Care [online].

Copyright © 2017 Montessori Academy. All Rights Reserved. [cit. 02.03.2019]. Dostupné z: <https://montessoriacademy.com.au/montessori-education/>

MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 21.04.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Seznam daltonských škol v ČR | NICM. NICM | Národní informační centrum pro mládež [online]. Copyright © [cit. 20.02.2019]. Dostupné z: <http://www.icm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0>

Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou - Montessoricr. Montessori ČR - Montessoricr [online]. Copyright© [cit. 01.03.2019]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>

VESELÁ, Zdenka. Alternativní školství ve světle historického vývoje. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1992, roč. 41, č. 126, s. [29]-48. ISBN: 80-210-0824-5. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/112491>.

The Dalton School | Welcome. The Dalton School | Homepage [online]. Dostupné z: <https://www.dalton.org/about/welcome>

Waldorfské školy :: [online]. Copyright © AWŠ ČR 2008 [cit. 01.03.2019]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

např. například

resp. respektive

tzv. takzvaný

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: *Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním podle K.*

<i>Rýdla</i>	20
<i>Tabulka 2: Jaké je Vaše pohlaví?</i>	38
<i>Tabulka 3: Kolik je Vám let?</i>	39
<i>Tabulka 4: Jak dlouho pracujete ve školství?</i>	41
<i>Tabulka 5: Kde jste se poprvé setkal/a s pojmem alternativní školství?</i>	42
<i>Tabulka 6: Jak dlouho učíte na alternativní škole?</i>	43
<i>Tabulka 7: Učil/a jste předtím na tradiční škole?</i>	44
<i>Tabulka 8: Pokud ano jste na předchozí otázku odpověděli ano, jak dlouho jste učil/a na tradiční škole?</i>	45
<i>Tabulka 9: Jaké máte zkušenosti s učením na tradiční škole?</i>	46
<i>Tabulka 10: Pokud jste učili na tradiční škole, vyhovoval Vám školní vzdělávací program?</i>	47
<i>Tabulka 11: Proč jste dal/a přednost alternativní škole před tradiční školou?</i>	49
<i>Tabulka 12: Jste Vy sám/sama spokojen/a s Vaší profesí?</i>	50
<i>Tabulka 13: Naplňuje Vás Vaše zaměstnání v alternativní škole?</i>	51
<i>Tabulka 14: Absolvujete nějaké kurzy k rozvíjení Vaší práce?</i>	52
<i>Tabulka 15: Bylo Vaše očekávání splněno?</i>	54
<i>Tabulka 16: Kdybyste si mohl/a vybrat mezi zaměstnáním v alternativním školství nebo jinou prací, co byste si vybral/a?</i>	55

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1: Jaké je Vaše pohlaví?</i>	39
<i>Graf 2: Kolik je Vám let?</i>	40
<i>Graf 3: Jak dlouho pracujete ve školství?</i>	41
<i>Graf 4: Jak dlouho učíte na alternativní škole?</i>	43
<i>Graf 5: Učil/a jste předtím na tradiční škole?</i>	44
<i>Graf 6: Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, jak dlouho jste učil/a na tradiční škole?</i>	45
<i>Graf 7: Jaké máte zkušenosti s učením na tradiční škole?</i>	46
<i>Graf 8: Pokud jste učili na tradiční škole, vyhovoval Vám školní vzdělávací program?</i>	47
<i>Graf 9: Jste Vy sám/sama spokojen/a s Vaší profesí?</i>	50
<i>Graf 10: Naplňuje Vás Vaše zaměstnání na alternativní škole?</i>	52
<i>Graf 11: Absolvujete nějaké kurzy k rozvíjení Vaší práce?</i>	53
<i>Graf 12: Bylo Vaše očekávání splněno?</i>	55
<i>Graf 13: Kdybyste si mohl/a vybrat mezi zaměstnáním v alternativní škole a jinou prací, co byste si vybral/a?</i>	56

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Rešerše literatury

Příloha PII: Dotazník

PŘÍLOHA P I: REŠERŠE LITERATURY

1. Čáp Jan a Jiří Mareš - Psychologie pro učitele

Kniha slouží jako učebnice pro pedagogické obory. Obsahuje základní poznatky, pojmy a výzkumy z oblasti psychologie. V první části se zabývá vývojovou psychologií a psychologií osobnosti. Další část se zabývá školní psychologií a v bakalářské práci byla využita pro popis typologie učitele.

2. Dytrtová Radmila a Marie Krhutová - Učitel: příprava na profesi

Kniha se zabývá pedagogickou přípravou na profesi učitele. V knize jsou popsány dovednosti, mluvený projev, vyučovací jazyk, zásady správné výslovnosti a mnoho dalšího.

3. Gavora Peter - Úvod do pedagogického výzkumu

Kniha se zabývá kvantitativně a kvalitativně orientovaným výzkumem. Jsou zde uvedené dané kroky, které pomáhají výzkumníkovi realizovat výzkum. Kniha byla využita v bakalářské práci pro účely praktické části.

4. Grecmanová Helena, Drahomíra Holoušová a Eva Urbanovská - Obecná pedagogika.

Kniha slouží jako úvod do pedagogiky. Zabývá se základními pedagogickými pojmy, faktory lidského rozvoje jedince, výchovným procesem a jeho etapami apod. Kniha byla využita v bakalářské práci jako podklad pro základní vymezení pojmů.

5. Grecmanová Helena, Drahomíra Holoušová a Eva Urbanovská - Obecná pedagogika II

Kniha obecná pedagogika II volně navazuje na obecnou pedagogiku I a jednotlivé kapitoly jsou zaměřené na rodinu, rodinnou výchovu, školu, školní klima a také na alternativní školy. Z knihy byly čerpány poznatky z alternativního školství a z osobnosti učitele.

6. Holeček Václav - Aplikovaná psychologie pro učitele

Kniha se zabývá změnami ve školství, osobností učitele, typologií učitele, vlastnostmi úspěšného učitele a mnoho dalšího. V bakalářské práci byla kniha využita pro účel typologie osobnosti učitele.

7. Jedlička Richard, Jaroslav Koř'a a Jan Slavík - Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání

Kniha se zaměřuje na psychologické otázky učení, vyučování a výchovného působení na děti a dospívající.

8. Kohoutek Rudolf. Základy pedagogické psychologie

Kniha se zabývá psychologií výchovy, psychologií vyučování, osobností učitele a žáka a vztahy mezi nimi. Kniha v bakalářské práci byla využita pro popis typologie učitele.

9. Kramperová, Lucie a Jan Krsňák - Jak se učí živě?: rozhovory o inovativních školách.

Kniha se zabývá rozhovory o inovativních a alternativních školách. O jejich vzniku, průběhu vyučování apod. Kniha v bakalářské práci sloužila pro popis alternativní školy.

10. Kraus Blahoslav - Základy sociální pedagogiky

Kniha vysvětluje základní pojmy sociální pedagogiky. Zabývá se historií, sociální pedagogikou jako vědní disciplínou, prostředím a výchovou nebo například sociálně pedagogickou komunikací. V bakalářské práci jsme knihu využili pro vysvětlení a pochopení vztahu mezi tématem bakalářské práce a sociální pedagogikou.

11. Maňák Josef - Alternativní metody a postupy.

Kniha se zabývá jednotlivými metodami výuky především alternativními, které jsou v každé kapitole popsány. Pro bakalářskou práci byla kniha využita zejména pro vlastnosti neboli rysy alternativního školství a pro popis waldorfské školy.

12. Montessori Maria – Objevování dítěte

V knize je představena montessori pedagogika, seznamuje s metodami a postupy při výchově a vzdělávání dětí. Kniha byla využita v bakalářské práci pro popis montessori pedagogiky.

13. Potměšilová Petra - Sociální pedagogika v teorii a praxi

Kniha se zabývá vztahem sociální pedagogiky a dalších vědních disciplín, osobností pedagoga. Kniha v bakalářské práci byla využita k popsání kapitoly o sociální pedagogice.

14. Procházka Miroslav - Sociální pedagogika

Kniha se zaměřuje na oblasti vliv prostředí a výchovy, rozmanitost výchovných vlivů a v bakalářské práci byla využita k popsání kapitoly sociální pedagogika.

15. Průcha Jan. Učitel: současné poznatky o profesi

Kniha se zabývá historickým vývojem profese učitelství, jednotlivými charakteristikami učitelské profese nebo také například myšlením a postoji učitelů. Do bakalářské práce byly použity definice pro pojem učitel.

16. Průcha Jan - Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru

Kniha přehledně vyobrazuje základní poznatky z pedagogiky, které jsou rozebírány v knize do hloubky. V bakalářské práci byla kniha využita v kapitole alternativní školství.

17. Průcha Jan, Eliška Walterová a Jiří Mareš. Pedagogický slovník

V pedagogickém slovníku lze nalézt odborné pojmy, které se týkají samotné pedagogiky. V bakalářské práci byl využit pro několik pojmů z pedagogiky.

18. Průcha Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání

Kniha vysvětluje pojmy typické pro alternativní školství, uvádí konkrétní typy alternativních škol, soudobé alternativy a inovace ve vzdělávání, kvalitu a efektivnost alternativních a inovativních škol, apod. Kniha byla v bakalářské práci využita pro více účelů jako například definice alternativní školy, popis jednotlivých škol apod.

19. Rýdl Karel - Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce

Kniha se zabývá metodou Montessori, je zde zmínka o samotné zakladatelce této metody. V bakalářské práci byla kniha využita v podkapitole o Montessori pedagogice.

20. Storø Jan - Practical social pedagogy: theories, values and tools for working with children and young people

Kniha se zabývá základními pojmy sociální pedagogiky a propojením sociální pedagogiky do výchovy, vzdělávání apod. V bakalářské práci byla využita k popsání kapitoly sociální pedagogiky.

21. Vašutová Jaroslava- Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu

Kniha se zabývá proměnami profese učitele v současnosti. V bakalářské práci byla využita k typologii učitele.

22. Wenke Hans a Roel Röhner - Ať žije škola: daltonská výuka v praxi

V knize je podrobně popsán vznik a vývoj daltonského vyučování. Dále se zabývá daltonskými prostředky v jednotlivých třídách a také popisuje daltonského učitele. Kniha nám sloužila k pochopení daltonské výuky a jejich principů.

23. Zelina Miron - Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery

Kniha se zabývá základními pojmy v oblasti alternativního školství. Jsou zde popsány jednotlivé typy alternativních škol a vytvořen seznam alternativních škol na Slovensku. V bakalářské práci sloužila kniha ke kapitole alternativní školství.

Příloha P III: Dotazník

Vážení pedagogové,

jmenuji se Barbora Šimková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulty humanitních studií, oboru sociální pedagogika a chtěla bych Vás požádat o vyplnění anonymního dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce na téma „Rozhodovací faktory při výběru alternativních škol z pohledu pedagogických pracovníků“.

Předem děkuji za ochotu a Váš čas.

1. Jak dlouho pracuje ve školství?

- a. Méně než rok
- b. 1-5 let
- c. 6-10 let
- d. 11-15 let
- e. 16-20 let
- f. Více než 21 let

2. Kde jste se poprvé setkala/a s pojmem alternativní školství?

- a. V práci
- b. Doma
- c. Na vzdělávacím kurzu
- d. U přátel
- e. Ve škole
- f. Na internetu
- g. Nevím

3. Jak dlouho učíte na alternativní škole?

- a. Méně než rok
- b. 1-5 let
- c. 6-10 let
- d. 11-15 let
- e. 16-20 let
- f. 21 let a více

4. Učil/a jste předtím na tradiční škole?

- a. Ano
- b. Ne

5. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, jak dlouho jste učil/a na tradiční škole?

6. Jaké máte zkušenosti s učením na tradiční škole?

- a. Výborné
- b. Dobré
- c. Špatné
- d. Žádné, nikdy jsem tam neučil/a

7. Vyhovoval Vám vzdělávací program na tradiční škole?

- a. Ano
- b. Ne

8. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ne, uveďte prosím proč?

9. Co Vás vedlo k tomu, abyste začal/a učit na alternativní škole?

- a. Preferuji principy a metody alternativní výchovy a vzdělávání
- b. V alternativním školství pociťuji osobnostní růst
- c. Zajímalo mě to, chtěl/a jsem vyzkoušet něco jiného, nového
- d. Alternativní metody aplikuji při výchově vlastních dětí
- e. Kvůli zkušenostem z tradiční školy
- f. Kvůli jiné filozofii života
- g. Cítil/a jsem se na tradiční škole „svázán/á“
- h. Kvůli svým negativním zkušenostem z dětství
- i. Neměl/a jsem na výběr
- j. Kvůli náboženství
- k. Vlastní odpověď –

10. Jste Vy sám/sama spokojen/a s Vaší profesí?

- a. Ano
- b. Ne

11. Pokud ne, co byste chtěl/a změnit?

12. Naplňuje Vás Vaše zaměstnání v alternativní škole?

- a. Ano
- b. Ne

13. Absolvujete nějaké kurzy k rozvíjení vaší práce?

- a. Ano
- b. Ne

14. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, jaké kurzy to jsou?

15. Co konkrétně jste očekávali od alternativního školství?

16. Bylo Vaše očekávání splněno?

- a. Ano
- b. Ne

17. Kdybyste si mohli vybrat mezi zaměstnáním v alternativním školství a jinou prací, co byste si vybrali?

- a. Alternativní školství
- b. Jiná práce

18. Jaké je Vaše pohlaví?

- a. Žena
- b. Muž

19. Kolik je Vám let?

- a. 20-30 let
- b. 31-40 let
- c. 41-50 let
- d. 50 let a více

Děkuji ještě jednou za Váš čas a ochotu. Pokud byste měli nějaké dotazy popřípadě zájem o zaslání výsledků, kontaktuje mne prosím na e-mailovou adresu: barbora-simkova@seznam.cz