

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Bc. Monika Šmídová

Názory studentů oboru Učitelství pro mateřské školy
na alternativní preprimární školství

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

Podpis.....

Mé poděkování patří především Mgr. Dominice Stolinské, Ph.D., za její cenné rady a připomínky. Děkuji jí za odborné vedení a čas, který věnovala mé bakalářské práci. Poděkování patří i respondentům, bez kterých bych nemohla realizovat empirickou část této práce. Dále děkuji celé své rodině a mým blízkým, kteří mi byli během studia velkou oporou.

Motto: „*Slyším a zapomenu. Vidím a zapamatuji si. Udělám a pochopím.*“

ELIZABETH G. HAINSTOCK

OBSAH

ÚVOD	6
------------	---

I TEORETICKÁ ČÁST

1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE	8
1.1 PREPRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	8
2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLA.....	11
2.1 DEFINICE ALTERNATIVNÍ A STANDARDNÍ ŠKOLY	11
2.2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ V OBRAZU DĚJIN	14
2.3 FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	17
2.4 SPOLEČNÉ RYSY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	17
2.5 DIFERENCE STANDARDNÍHO A ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ.....	19
3 VYBRANÉ TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	21
3.1 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORIOVÉ	21
3.2 WALDORFSKÁ ŠKOLA	24
3.3 DALTONSKÝ PLÁN.....	27
3.4 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZAČÍT SPOLU.....	29

II EMPIRICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ DESIGN	34
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	34
4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE.....	34
4.3 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	35
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	35
4.5 METODY SBĚRU DAT	36
4.6 ZPRACOVÁNÍ DAT	38
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	39
5.1 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	69

ZÁVĚR	71
--------------------	-----------

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
--	-----------

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

SEZNAM GRAFŮ

SEZNAM TABULEK

SEZNAM PŘÍLOH

ANOTACE

ÚVOD

Bakalářská práce je cíleně zaměřená na alternativní preprimární školství. Práce reflektuje aktuální téma. Tuto aktuálnost potvrzují četné diskuse prezentované médií, ale i informovanost na portálech internetu.

Důvodem zaměření této bakalářské práce na téma alternativního školství, byli moji kolegové, se kterými jsme často na toto téma diskutovali. Na základě tohoto podnětu jsme se rozhodli zjistit názory studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na alternativní preprimární školství.

Dle mého názoru o alternativním školství zatím nebylo vydáno odpovídající množství publikací, tedy v rámci české odborné literatury, neboť při porovnání se zahraničními publikacemi je toto množství, dle mého názoru nedostatečné. Mám na mysli především literaturu novějšího data.

Považuji za důležité pochopit, že alternativní školy je třeba vnímat jako přirozenou a nezbytnou součást vývoje a progresu vzdělávacího systému. Nezbytné je i hlubší empirické analyzování a hodnocení těchto alternativ s cílem zaujmout kritický pohled na účelnost těchto alternativ v praxi a nikoli pouhé idealizace těchto programů.

Hlavním cílem této bakalářské práce je popsat alternativní školství a vybrané typy alternativních škol a následná interpretace výsledků výzkumu.

Bakalářská práce je koncipována na teoretickou a empirickou část. Teoretická část je rozčleněna do 3 výchozích kapitol.

Úvodní kapitola charakterizuje období předškolního věku dítěte, protože je práce orientována na preprimární vzdělávání. V rámci další kapitoly je předloženo několik definic, které považuji za nezbytné k uvedení do celé problematiky. Další podkapitola je pojata jako menší exkurz do historie alternativní pedagogiky, aby byly přiblíženy souvislosti se vznikem těchto škol a příčiny vzniku alternativní pedagogiky. Mimo jiné jsou v práci shrnuté funkce a společné rysy alternativního školství. Do této podkapitoly byla zahrnuta i diference standardního a alternativního školství. Poslední kapitola nese název: Vybrané typy alternativních škol, práce se věnuje pouze některým z alternativních programů.

Co se týká zmapování názorů na alternativní preprimární školství, je nutno konstatovat, že je zde absence empirického výzkumu, který by zjišťoval názory studentů k danému tématu, z tohoto důvodu byl výzkum v rámci této práce realizován.

Cílem empirického výzkumu je předložení a prezentace výsledků výzkumného šetření kvantitativního charakteru. V rámci tohoto šetření budou zmapovány názory studentů oboru Učitelství pro mateřské školy, a to konkrétně v oblasti alternativního školství.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE

V úvodní kapitole bakalářské práce bude nejprve pro komplexnost vymezeno období předškolního věku. Podkapitola bude konkrétně zaměřena na předškolní vzdělávání.

Období předškolní věku dítěte je vymezeno obdobím od dovršení třetího roku života po vstup dítěte do školní instituce, respektive do dovršení šestého roku. Toto období se také označuje za věk mateřské školy. V tomto věku je prioritní rodinná výchova, na které mateřská škola staví, a která je prvořadá a směrodatná pro rozvoj dítěte. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003)

Vágnerová (2005) doplňuje, že předškolní období je etapa v životě dítěte, která je zpravidla ohraničena věkem od tří let do šesti až sedmi let. Ukončení tohoto období není stanoveno pouze fyzickým věkem dítěte, ale především sociálním aspektem, čili nástupem do školy. Vágnerová uvádí, že je toto období charakterizováno diferenciací vztahu ke světu a stabilizací pozice dítěte ve světě. Období předškolního věku dítěte je někdy označováno jako období iniciativy, kdy má dítě potřebu něčeho dosáhnout a potvrdit si své kvality. Etapa je důležitá pro přípravu na budoucí společenský život, neboť právě v tomto období musí dítě přijmout řád a normy společnosti, ale zároveň se učí prosazovat a spolupracovat.

Následující podkapitola bude zaměřena na preprimární vzdělávání.

1.1 Preprimární vzdělávání

Je nezbytné si uvědomit souvislosti s potřebou vzniku preprimárního vzdělávání. Děti předškolního věku v minulosti postupně dozrávaly bez povšimnutí dospělých svým vlastním tempem. Tato situace se však změnila okamžikem, kdy byli rodiče nuceni odejít za prací mimo domov. Nastala totiž potřeba se o malé děti postarat v době, kdy rodinná péče absentovala. Nastal tedy čas pro zřízení veřejné výchovné instituce pro děti předškolního věku. Primárně byl cíl výchovy pouze ve funkci pečovatelské, postupně byl zařazován i význam výchovný a kultivační. V současné době je za nejobecnější cíl preprimárního vzdělávání považován optimální rozvoj individuálních předpokladů dítěte, aby nabylo důležité kompetence pro život, například budování zdravého sebevědomí, umění se přizpůsobit životu, atd. Tyto cíle jsou definovány v Rámcovém programu pro předškolní

vzdělávání. Mezi dílčí cíl řadíme pomoc dítěti v jeho rozvoji a učení, schopnosti se projevit a stát se samostatnou osobností. (Kolláriková a Pupala, 2001)

Stále nepříliš často užívaný výraz „preprimární“ vzdělávání je ekvivalentem k sousloví „předškolní vzdělávání“. V posledních letech se preprimárnímu vzdělávání začíná dostávat docenění především ze strany pedagogické vědy a vzdělávací politiky. Neboť dříve převládal názor, že se nejedná o edukaci v pravém slova smyslu. Toto neadekvátní tvrzení bylo podpořeno tím, že ve většině zemí nemají učitelky mateřských škol vysokoškolskou kvalifikaci, nebo skutečností, že je vysokoškolské preprimární vzdělávání stále nepovinné. V rámci Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED je předškolní vzdělávání na úrovni 0, tato úroveň je klasifikována jako „uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu“, jsou to tedy různorodé vzdělávací programy pro děti v předškolním období, tyto vzdělávací programy můžou být realizované v rámci mateřských škol. (Průcha, 1999)

Mateřskou školu definuje pedagogický slovník jako školské zařízení, které součinně s výchovou rodinnou zajišťuje všestrannou péči dětem předškolního věku, tedy nejčastěji dětem od 3 do 6 let (Průcha, Walterová a Mareš, 2003).

Čáp a Mareš (2001) konstatují, že prvotně měla mateřská škola nahrazovat péči o děti kvůli zaměstnanosti jejich matek. Postupem času se ukázalo, že tato instituce může mít mnohem větší roli a přínos. Mateřská škola usnadňuje dětem následný přechod do primárního školství, neboť zde děti získávají sociální kompetence a zkušenosti s komunikací s vrstevníky.

Mateřská škola může být pro dítě pomocníkem, neboť mu pomáhá naučit se žít podle určitých pravidel, tyto pravidla jsou většinou odlišná než ta v rodinném prostředí. Dále ho učí žít v kolektivu dětí, dělit se o hračky, vyjádřit svůj názor, ale i respektovat názor druhého. Prostředí mateřské školy pomůže dětem odpoutat se od rodiny, a také koexistovat s jinou autoritou, než jsou rodiče. (Špaňhelová, 2004)

Průcha (1999) popisuje hlavní cíl preprimárního vzdělávání v přípravě dítěte předškolního věku pro život ve společnosti, předškolní vzdělávání si dále klade za cíl vybavit děti poznatky a dovednosti, které využijí pro svůj další osobnostní rozvoj a vzdělávání.

Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání byl stanoven jako hlavní úkol institucionálního předškolního vzdělávání, doplňování výchovy rodinné

a zabezpečení prostředí, které bude dítě dostatečně a přiměřeně stimulovat k jeho aktivnímu učení a rozvoji. Cílem preprimárního vzdělávání je tedy podle RVP PV rozvoj osobnosti dítěte, podpora jeho tělesného rozvoje a zdraví, úkolem je také motivace k jeho dalšímu učení a poznávání, přibližuje mu normy a hodnoty dané společností.

„Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, neboť poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalá a že rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě - třeba i daleko později zhodnotí a najdou své uplatnění“. (Smolíková et al., 2004, s. 5)

Současná mateřská škola nevychází z transmisivního pojetí edukace, neboť se jedná o přístup, který vnímá dítě jako objekt výchovy, kterému jsou předávány poznatky. Soudobé pojetí předškolního vzdělávání se od tohoto přístupu odklání a vychází ze zcela odlišného pojetí, a to z konstruktivistického. Soudobé pojetí chápe dítě jako subjekt výchovně vzdělávacího procesu s důrazem na rozvoj samostatnosti dítěte a podílení se na utváření vzdělávací reality. (Syslová, 2012)

Horká et al. (2009) charakterizuje transmisivní pojetí jako přístup, který vychází z transmise poznatků pedagogickým působením, tedy přenosu znalostí z učitele na žáka. Pedagog je v tomto pojetí subjektem vzdělávání a žáci jsou pasivními objekty. Protipólem tohoto přístupu je přístup konstruktivistický, někdy nazývaný humanistický. Role učitele je zcela odlišná, na rozdíl od transmisivního je učitel v pozici pomocníka, který pomáhá dítěti při jeho rozvoji, pomáhá mu odhalit a realizovat jeho potenciál.

V této kapitole bylo vymezeno období předškolního věku dítěte, podkapitola byla zaměřena na předškolní vzdělávání a jeho současné pojetí. Následující kapitola bude věnována alternativnímu školství.

2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLA

V rámci této kapitoly bude nejprve vymezen pojem alternativní škola a standardní škola, dále se kapitola zaměřuje na vznik a vývoj alternativního školství. V další podkapitole budou zmíněny funkce alternativních škol a také předloženy společné rysy alternativní pedagogiky. V neposlední řadě bude uvedena diference tradičního a alternativního školství.

Toto téma v současné době budí pozornost nejen široké veřejnosti, ale i médií. Je zajímavé, že i přesto jsou alternativní školy v rámci České republiky stále vnímány jako něco netradičního, neobvyklého, a to především z důvodu nepříliš dlouhého působení těchto škol v naší zemi. Pojem „alternativní škola“ může vzbuzovat nesprávnou představu, že se jedná o školu nestátní, tudíž soukromou, tento nesprávný pohled je dán nepostačující osvětou široké veřejnosti. (Průcha, 1996)

Jak uvádí Grecmanová et al. (2000) termín „alternativní škola“ v současnosti není stále přijímán zcela jednoznačně, často se tak stává řadou četných diskusí o tom, které školy můžeme či nemůžeme tímto pojmem označit. Termín je někdy připodobňován s pojmoslovím soukromá škola či volná škola, jindy je zase vnímán jako označení pro inovaci a změnu, v nezávislosti, zda jde o školu soukromou či státní. Je zřejmé, že alternativní školy zaujímají bezpochyby důležitý význam, neboť zvýšený zájem o tyto školy může signalizovat určité nedostatky standardních škol, ale na druhé straně mohou pouze upozorňovat na existenci alternativ výchovy, které pokrývají různorodou paletu vzdělávacích požadavků.

V následující podkapitole budou předloženy definice pojmu alternativní škola z několika hledisek, dle různých autorů. Pro srovnání budou uvedeny také definice školy standardní.

2.1 Definice alternativní a standardní školy

Definic, které popisují či charakterizují pojem „alternativní“, je celá řada. Uvedeny jsou proto ty, které jsou dle mého názoru nejvíce výstižné.

Podle Spilkové et al. (2005) je výklad slovního spojení alternativní škola velmi volný, neboť žádná z definic není dostatečně uspokojivá. Podle autorky může být kterákoli škola vůči jiné škole alternativní, záleží na hlediscích či kritériích, které si stanovíme za směrodatné. Pokud

nahlížíme na pojem alternativní školy z širšího hlediska, můžeme konstatovat, že všechny školy jsou v podstatě alternativní k sobě navzájem, protože jsou specifické odlišnými rysy, například odlišnost zřizovatele, počtu žáků na učitele či technickému vybavení. V užším slova smyslu můžeme za alternativní školy považovat ty, které byly označovány tímto pojmem v letech sedmdesátých 20. století. V tomto období byla vyslovena značná nespokojenost široké veřejnosti se školstvím, ať už jeho obsahu či organizaci. Na základě těchto skutečností jsou alternativní školy ty, které pracují na základě principu partnerského přístupu k dětem s respektem jejich individuálních představ.

Pojem „alternativní“ má kořeny v latinském „alter“, podle slovníku českých synonym lze použít tato následující synonyma: volitelný, variantní, zaměnitelný či odlišný (Pala a Všíanský, 1994).

„Pojem alternativní škola se začal objevovat zhruba v 70. letech 20. století k označení škol, které se snažily vyhovět požadavkům alternativních životních stylů nespokojených s organizací a obsahem veřejného školství. Mezi alternativní směry však jsou dnes zařazovány i ty, které vznikaly již počátkem 20. století v rámci tzv. reformního pedagogického hnutí“. (Vališová, Kasíková et al., 2007, s. 95)

Průcha (1996, s. 11) upozorňuje na terminologické nepřesnosti v zahraničí kvůli rozdílnému výkladu pojmu „alternativní vzdělávání“, a to i přesto že je tento pojem definován v mezinárodním pedagogickém slovníku. Ten definuje alternativní vzdělávání jako: *„Obecný termín pro přístupy nabízející alternativu k tradičnímu institucionálnímu vzdělávání nebo pro hnutí, která odmítají koncepci formálního vzdělávání“.*

Podle britského pedagogického slovníku je alternativní vzdělávání obecným termínem, který označuje tuto edukaci za rozdílnou od vzdělávání, které je poskytováno státem či dalšími institucemi.

Podle českého pedagogického slovníku je termín alternativní škola vnímán jako obecný pojem zaštiťující veškeré typy škol, jak privátní, tak státní a veřejné, které jsou charakteristické minimálně jedním hlavním rysem, který je diferencuje od standardního školství dané vzdělávací soustavy. Tato diferenciací může být dána například specifičností v obsahu edukace, metod či organizace výuky, nebo nastavenými hodnotícími kritérii a způsoby hodnocení. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003)

Pod alternativní školství můžeme zařadit ty školy, které mají snahu svými inovačními programy cíleně odstraňovat nedostatky v tradičním školství a dokáží se přizpůsobit alternativnímu životnímu stylu. Podle tohoto náhledu je nutno do alternativního školství zařadit i školy, které zařazují nové prvky, například do vzdělávacího obsahu apod. (Grecmanová et al., 2000)

Mária Matulčíková (2007, s. 6) uvádí: „*Původně se termín alternativní školy používal pro školy, které se zaměřovaly na vzdělávání dětí, se kterými si tradiční školy nedokázaly poradit. Ať už to bylo z důvodu poruch učení či chování, nebo se naopak jednalo o velice nadané děti.*“

Termín „alternativní školy“ můžeme podle Průchy (2000, s. 172-173) vymezit podle několik hledisek. Prvotně dle diference mezi školami státními a nestátními. V rámci tohoto pohledu mohou alternativní školy zaštit'ovat veškeré druhy škol, ty mohou fungovat, jak mimo sektor státního školství, tak i s nimi. Druhá významová diference je spjata s aspekty pedagogickými a didaktickými. Toto hledisko označuje za alternativní školy všechny takové, které na rozdíl od standardních didakticko-pedagogických koncepcí uplatňují nestandardní, reformní, inovativní, experimentální metody, formy, obsahy či odlišné didaktické přístupy v edukaci. Proto se v rámci tohoto pojetí můžeme setkat s ekvivalentním termínem nahrazujícím pojem alternativní škola, termíny reformní, nezávislá či netradiční škola.

Pedagogické hledisko vychází z následujícího vymezení: „*Alternativní škola je taková vzdělávací instituce, která se vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností, na rozdíl od standardní, běžné školy. Zatímco standardní škola se řídí podle určité normy, podle většinou státem předepsaných pravidel fungování a požadavků na cíle vzdělávání, nestandardní škola z této normy vybočuje. Má své vlastní, pro jednu školu nebo skupinu škol, charakteristické specifičnosti, které mohou spočívat ve zvláštním vzdělávacím programu, v odlišném repertoáru vyučovacích předmětů, ve zvláštní organizaci výuky, vztahů mezi učiteli, žáky a rodiči*“.

Rýdl (2002, s. 7) definuje pojem alternativní škola také s důrazem na kritérium pedagogické: „*Alternativní školy jsou ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám*“.

Dalo by se říct, že protipólem školy alternativní je škola standardní. Podle Průchy (2004) se velmi často tohoto termínu nevyužívá, ale nahrazuje ho pojem „tradiční škola“. Tento pojem je však nepřesný, neboť jeho význam je „ustálený, běžný, obvyklý“, také kvůli tomu, že slovo „tradiční“ je spojováno s tím, že cokoli je tradiční, je špatné, zastaralé a tudíž neadekvátní. Z těchto důvodů je vhodnější užití sousloví „standardní škola“.

Standardní škola svými charakteristickými rysy zastupuje společensky zavedenou normu, tudíž určitý standard. Školy, které se svými charakteristikami nějakým způsobem odklánějí, považujeme za „nestandardní“, neboli alternativní. Tato odchylka je však považována za pozitivní posun v edukaci. (Průcha, 2004)

2.2 Alternativní školství v obrazu dějin

Tato podkapitola stručně přiblíží historii alternativní pedagogiky pro bližší pochopení příčin tohoto vzniku.

Počátky školní výchovy spadají do 4. tisíciletí př. n. l., školní výchova se začala rozvíjet vedle působení rodinné výchovy. Školní výchova byla založená hlavně na přenosu teoretických a praktických dovedností především formou úmyslné imitace. Škola se postupem času dostala do pozice primárního prostředku výchovy, tedy významné specializované výchovné instituce s vymezenými cíli, obsahem a prostředky edukace. (Grecmanová et al., 2000)

Historie alternativního školství zasahuje do období, kdy se začínala utvářet reformní pedagogická hnutí, do období zakládání prvotních reformních škol, toto období datujeme koncem 19. století a počátkem století 20. (Průcha, 2000)

Jak uvádí Opravilová (2002, s. 19-20) koncem 19. století se objevily první reakce na nepřiměřený postoj k dítěti a způsoby jeho edukace, a to díky celospolečenské snaze o změnu životního stylu. V řadách představitelů reformního hnutí, neboli hnutí za novou výchovu, byli zejména pedagogové, kteří s dětmi pracovali přímo v praxi. Jejich snaha byla změnit zaběhnuté způsoby edukace. Jejich snahy a ideje zapojily do hnutí i další představitele s různými profesními zkušenostmi, filozofickými, politickými či náboženskými názory, z těchto důvodů se do reformní pedagogiky promítli různé myšlenkové proudy. Základním východiskem těchto snah o změny je filozofie přirozené výchovy. Tato filozofie předpokládá,

že výchova by měla v člověku rozvíjet to, co si sebou přináší na svět při narození, to co je pro něj jedinečné. Prioritní je změna postoje k dítěti, neboť tento nový postoj vyžaduje, abychom dítě pochopili, vyjadřovali k němu úctu a respekt a projevovali mu trpělivost. Dítě bychom měli brát takové, jaké je, beze snahy ho přetvářet dle vlastních představ. Maria Montessori, jakožto jedna z významných představitelů reformní pedagogiky, podotýká: „...*my dospělí sami získáme, necháme-li dítě co nejdéle v tomto stavu první nevinnosti, místo abychom je chtěli za každou cenu formovat podle svého obrazu, který si nezaslouží, aby byl jeho modelem*“.

Ve 20. až 30. letech 20. století navazuje reformní hnutí především na myšlenky Komenského, Keyové, Rousseaua. Ideje těchto představitelů nahlíží na dítě nikoli jako na malého dospělého, ale vnímají ho jako součást specifického světa dětí a diferencí v dětském vývoji. Za společné východisko alternativních pedagogik lze považovat kritiku standardního školství 19. století. Kritika se vztahovala především na mechanický způsob učení, kde dochází k pasivnímu vštěpování učiva. Kritizovány byly také metody autoritativní a donucovací, nebyla brána v potaz osobnost dítěte a jeho individualita s měnícími se potřebami dítěte s rostoucím věkem. Na rozdíl od toho alternativní škola uplatňuje nový přístup k dítěti jako subjektu výchovy, ne jako objektu edukace. Tento přístup je partnerský, prosazuje humanizaci pedagogického procesu, komunikativnost. (Bečvářová, 2003)

Grecmanová et al. (2000) doplňuje, že kritika byla směřována především na nedostatečné propojení školy se životem, přílišnou obsáhlost učiva, dále byl vytýkán autoritativní styl učitele a strnulá koncepce obsahu vyučování, která byla centrálně schvalována. Kritizován byl i chybějící zřetel k potřebám a zájmům dítěte a jeho individualitě.

Považuji za důležité zmínit, že Československo bylo považováno za nejvíce pokrokovou zemi v rozvoji alternativního školství, a to v 20. a 30. letech 20. století. Tato progresivnost je přisuzována českému pedagogovi a psychologovi Václavovi Příhodovi, který se inspiroval v zahraničí a přinesl teoretické poznatky o nových trendech i do vývoje českého školství, je tedy považován za významného představitele reformní pedagogiky na našem území. Kvůli nucené stagnaci vývoje alternativních škol a kritiky teorií reformního pedagogického hnutí po roce 1948, jsme nuceni nově shromažďovat poznatky o vývoji alternativních škol v zahraničí, a inspirovat se jimi. (Průcha, 2004)

Ve světě došlo na základě reformního hnutí k rozmachu hnutí alternativní pedagogiky. Toto hnutí se rozšířilo převážně v období sedmdesátých let, kdy nastal rozvoj alternativních školství. U nás došlo k přerušení rozvíjejícího se reformního hnutí, a to kvůli válečným událostem a následné komunistické orientaci po roce 1948. (Grecmanová et al., 2000)

Počátky alternativního školství v České republice mohly být umožněny až od roku 1989, tudíž po listopadových společenských změnách (Průcha, 1996).

Už pár dní po listopadové sametové revoluci v roce 1989 se začíná diskutovat o svobodném školském systému. Především o neodkladných a nezbytných změnách v legislativě, a to směrem k pluralizaci a demokratizaci edukace a v neposlední řadě o prosazení nových inovativních metod a forem práce ve školství. Veškeré vize vycházeli ze zahraničních zkušeností, až později se upínaly k domácím tradicím. (Spilková et al., 2005)

Po roce 1990 tedy nastali demokratické společenské změny, které vytvořily prostor pro pedagogickou autonomii škol a současně pro individuální svobodu jak dítěte, tak i pedagoga. Tyto změny byly deklarované především Bílou knihou. Mateřské školy se postupem času stávaly autonomními subjekty, jak z hlediska právního tak i koncepčního. Změny přinesly proměny forem a metod práce, neboť byly přizpůsobené potřebám dítěte předškolního věku, jak vývojovým tak i vzdělávacím potřebám. Byla posílena i osobnostně orientovaná výchova dítěte a individuální přístup. (Smolíková, 2006)

Co se týče příčin vzniku alternativního školství Průcha (2004) uvádí za hlavní příčinu snahy směřující ke změně a neustálé potřebě zdokonalování všeho, co je již ustáleno. Dalším impulsem byl rozvoj techniky, vědy a lidského poznání, docházelo k předávání navzájem izolovaných a nepropojených poznatků. To bylo důsledkem k prosazování alternativních koncepcí.

Podle Průchy (1996) prochází český vzdělávací systém v posledních letech neustálými proměnami. Impulsem těchto změn je transformace a odpoutání školství v České republice z totalitní podoby do podoby demokratické.

Grecmanová et al. (2000, s. 115) ve své publikaci konstatuje, že: „*Vývoj školy jako významného vzdělávacího prostředku je nedílně spjat s rozvojem společnosti a změnami požadavků na výchovu a vzdělávání*“. Jedná se tedy o stále se vyvíjející mechanismus.

2.3 Funkce alternativních škol

Tato podkapitola uvádí základní funkce typické pro alternativní pedagogiku.

Průcha (2004) ve své publikaci zmiňuje určité funkce, které by měly všechny alternativní školy plnit. Jedná se o funkci kompenzační, která má nahrazovat nedostatky typické pro standardní školství. Alternativní programy se tedy snaží uspokojovat potřeby, které nemohou zajistit školy tradiční. Další funkcí, která podmiňuje existenci alternativních škol je funkce diverzifikační. Tato funkce objasňuje účelovost těchto škol, a to vznik za účelem zajišťování nepostradatelné plurality ve vzdělávání, rozšiřují variabilitu institucionální výchovy. Paradoxní je však zjištění, že i mnohé alternativní školy pomalu směřují k určitým standardním prvkům. K poslední funkci patří funkce inovační, ta je považována z pedagogického hlediska za funkci nejdůležitější. Význam této funkce spočívá v tom, že je v rámci alternativního školství utvářen prostor k realizaci experimentálních inovací ve vzdělávání. Jedná se o inovativní přístupy v organizaci edukačního procesu a o inovaci v edukačním obsahu učiva.

Následující podkapitola popisuje společné rysy, které jsou typické pro všechny alternativní školy.

2.4 Společné rysy alternativních škol

I přesto, že Průcha (2004, s. 31) podotýká, že: „*Každý druh alternativní školy má své vlastní rysy, a proto není snadné charakterizovat tyto školy jako celek*“. Uvádí někteří autoři společné rysy pro alternativní školství.

Vališová a Kasíková (2007) souhlasí s Průchou, v tom, že každá alternativní škola je charakteristický svými specifickými rysy, podotýkají však, že i přesto je možné najít rysy společné. Všechny alternativní školy usilují o to, aby byl změněn přístup k osobnosti dítěte. Dalším podstatným rysem a podmínkou fungování alternativních programů je partnerský vztah pedagogů a žáků s důrazem na svobodu dítěte a dodržováním demokratických principů. Předpokladem je i respekt přirozených potřeb žáků. Důraz je kladen na podporování tvořivé aktivity, nikoli encyklopedismus v edukaci. Alternativní pedagogiky využívají neobvyklých

metod a netradičních forem práce, například projektové či kooperativní vyučování. Nezbytným prvkem pro realizaci je úprava edukačního prostředí a zpřístupněný vhodný didaktický materiál. Hodnocení v těchto školách má za úkol motivovat žáky a podporovat jejich sebehodnocení, probíhá většinou slovní formou. Charakteristickým rysem je aktivní spoluúčast rodičů na školním dění.

Podle Grecmanové et al. (2000) můžeme mezi společné rysy nové výchovy zařadit, například pedocentrickou orientaci, která staví dítě do pozice středu zájmu, cíle jsou podřízeny jeho potřebám a přáním. Výchova je pojímána jako pomoc k rozvoji dětských individuálních zájmů. Učitel plní funkci organizátora a zaujímá k dítěti partnerský vztah. Výchova má vytvářet optimální podmínky pro přirozený vývoj dítěte, nikoli násilně zasahovat do této přirozenosti. Principem nové výchovy je také přiměřenost a aktivnost dítěte, tato aktivita je posilována aktivizací kognitivních, volních a emocionálních procesů dítěte. Dítě je vedeno k samostatnému tvořivému řešení problémových úloh. Další charakteristický znak nové výchovy je preferování individuálních edukačních cílů, a to přizpůsobení výchovy zájmům, předpokladům a aktuálním možnostem dítěte. Jedná se o individualizovanou výuku. Typický je i princip globalismu v edukaci, charakteristické je tematicky integrované vyučování, kde je obsah výuky členěn do přirozených tematických celků.

Pro alternativní pedagogiku jsou charakteristické určité společné principy, kladen je důraz zejména na přiměřenost výchovy, nejen jejich cílů ale i přiměřenost obsahu, podmínek i prostředků. Klíčovým principem je princip aktivity s důrazem na rozvoj iniciativy, tvořivosti a samostatnosti. (Jůva, 1999)

Grecmanová et al. (2000) mezi další společné rysy řadí změnu přístupu k osobnosti dítěte, rovnocenný vztah učitele a žáka, neboť interakce mezi žákem a učitelem je budována na základech tolerance, respektu, důvěry, společného rozhodování a kooperace. Pozice učitele je specifická v tom, že svým otevřeným přístupem získává žákovi přirozenou autoritu. Pedagog je v roli partnera, nejenže sám vede výuku, ale nechává se inspirovat i dítětem. Nezbytnou součástí alternativního školství je princip svobody. Dítě má možnost svobodné volby, posilujeme tedy u něj pocit sebedůvěry a jistoty. Svoboda je však ohraničena danými pravidly s nutností respektovat práva ostatních. Princip svobody vede k zodpovědnosti za své jednání. Edukační proces probíhá přirozeným způsobem, nabídka učiva vychází z přirozených potřeb dětí a jejich zkušeností. Důraz je kladen na tvořivost a činnostní princip. Ve výchovném procesu se uplatňují i netradiční metody a formy práce, například projektové vyučování,

individualizované formy či problémové metody. Aby mohlo dojít k praktické realizaci alternativních programů je nutno upravit pracovní prostředí a didaktický materiál. Důležitým rysem je i snaha o vytvoření atmosféry spolupráce na úrovni dítě-dítě, učitel-dítě, ale také učitel-učitel a učitel-rodíč. Významným rysem je neformální spolupráce s rodinou, která se spoluúčastní na chodu školy.

Další podkapitola se zabývá diferencí alternativního a standardního školství.

2.5 Diference standardního a alternativního školství

Otázka diference školství standardního a nestandardního bude rozebrána v rámci této podkapitoly.

Průcha (2004) ve své publikaci uvádí základní diference mezi standardní a alternativní edukací v oblasti didaktické a metodické. Tuto komparaci vytvořil Karel Rýdl. V alternativním školství je kladen větší důraz na rozvoj vlastní iniciativy a tvořivosti u dětí i učitelů, na rozdíl od standardních typů škol. Edukace ve standardní škole je do jisté míry limitováno prostorem třídy, na rozdíl od alternativního školství, kde jsou k dispozici i mimotřídní prostory. Větší důraz na kooperativní činnosti oproti selektivní výkonové soutěživosti kladou školy alternativního typu. Další rysem typickým pro alternativní formu školy je vlastní volba dítěte pro rozsah a pořadí zadaných úkolů, žák tedy neplní úkoly podle striktního zadání jako ve škole standardní. Odlišná je i role učitele ve standardní výuce, učitel není v roli poradce a partnera, ale má výhradní právo na „pravdu“, kterou předává dětem. V alternativním systému nenalezneme pevně daný rozvrh hodin ani jednostrannou organizaci dne, neboť ta vychází z aktuálního zájmu dětí. Průcha ovšem konstatuje, že tyto rozdíly jsou značně neobjektivní, neboť mohou být realizovány i ve standardním školství. Tuto komparaci pokládá za idealizovaný pohled na alternativní školství, tento obraz podle něj vůbec nemusí korespondovat s realitou.

V roce 2000 bylo provedeno dotazníkové šetření. Podle výpovědí žáků je výuka ve školách standardních více progresivní, než ve školách alternativních. Dokonce žáci standardních škol v komparaci s žáky škol alternativních častěji uvedli, že mají častější příležitost se rozhodnout o způsobu vlastního učení, či výběru úkolu v kooperaci s pedagogem a mohou se spolupodílet

na sebehodnocení vlastních výkonů. Závěrem z výzkumu vyplývá, že organizace a řízení výuky se v standardním a alternativním školství se v praxi příliš neliší. (Průcha, 2004)

Je však nutné si uvědomit, že z jednoho výzkumu nelze usuzovat, je potřeba více věrohodných a relevantních empirických šetření.

Jak uvádí Průcha (2004) nelze automaticky alternativním školám přisuzovat vyšší kvalitu, důvodem je deficit výzkumných výsledků z komparativních hodnocení efektivnosti a kvality škol. Nemůžeme tedy s jistotou tvrdit, že standardní školy jsou „horší či zaostalé“, neboť toto tvrzení není podloženo analytickými daty. Výzkum byl proveden v USA, nicméně výsledky nelze považovat za směrodatné, nelze je zcela aplikovat na náš vzdělávací systém.

Vališová a Kasíková (2007) zauímají stejný postoj a podotýkají, že nemůžeme na alternativní pedagogické směry zauímat pouze nekritický postoj.

Je nutné si uvědomit, že: *„Standardní školství v edukačně vyspělých zemích dospělo již do tak vysokého stupně vlastní inovační, sebe proměňující aktivity, že některé alternativní školy klasického reformního typu se ve srovnání s ním jeví spíše jako strnulé než inspirující.“* Podotýká tak, že přenos inovací v některých podmínkách standardních škol není prakticky možný, protože k uvedení do praxe chybí určité předpoklady, například malý počet dětí ve třídách. (Průcha, 2004, s. 35)

V rámci této kapitoly byl vydefinován pojem „alternativní škola“ a „standardní škola“, kapitola přiblížila také dějiny alternativních škol. Uvedeny byly také společné rysy, funkce a komparace školství alternativního a standardního. Následující poslední kapitola bude věnovaná vybraným typům alternativních škol.

3 VYBRANÉ TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Tato kapitola je zaměřena na některé typy alternativních škol, tyto typy jsou konkrétněji rozepsány v jednotlivých podkapitolách.

Existuje relativně velké kvantum různých typologií alternativních škol. Tento počet a různorodost nestandardních škol je důsledkem nepřiliš snadné orientace.

Jak uvádí Spilková et al. (2005) v Evropě funguje značné množství alternativních škol, všechny se zatím v rámci České republiky neujaly.

Vybrány byly proto ty alternativy, které jsou v našem školství nejrozšířenější.

3.1 Pedagogika Marie Montessoriové

Motto: *„Dosáhnout poznání dítěte není vůbec těžké, co se ho týče, skutečné úskalí spočívá v zakořeněných předsudcích dospělého člověka.“*

Maria Montessori

Tato podkapitola předkládá principy systému Marie Montessori a popis tohoto typu alternativní školy.

Pedagogický slovník definuje školu Montessori jako: *„typ alternativní školy nazývaný podle italské lékařky Marie Montessoriové (1870-1952), která rozvinula reformní pedagogické hnutí především v oblasti předškolní výchovy. Její koncepce zdůrazňuje vliv vhodných výchovných podnětů na rozvoj dítěte, zejména v senzitivních fázích dětského života“*. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 127)

Tento typ alternativní školy tedy založila italská lékařka a propagátorka mírového hnutí a boje za ženská a dětská práva Marie Montessoriová, které se podařilo rozpracovat reformní pedagogické hnutí prioritně v oblasti předškolního vzdělávání, neboť koncepce této alternativní školy zdůrazňuje vliv žádoucího výchovného působení na rozvoj dítěte především v senzitivních fázích dětského vývoje. Na základě zjištění, že se dítě naučí mluvit, chodit

a manipulovat s předměty díky své tvořivosti, nikoli skrze to, že ho to dospělí naučí, byla vypracována metoda Marie Montessoriové. (Bečvářová, 2003)

Jak podotýká Vališová a Kasíková (2007) Marii Montessoriové se podařilo utvořit osobitý systém antiautoritativní výchovy. Tento systém nejprve prakticovala v Římě, kde v roce 1907 založila „Dům dětí“, pro děti ze sociálně slabého prostředí. Do praxe aplikovala své dosavadní zkušenosti s mentálně postiženými dětmi. Poté se její pedagogická koncepce rozšířila nejen do Nizozemska a Německa, toto montessoriovské hnutí však proniklo do celého světa, například do Spojených států amerických.

K rozvoji tohoto alternativního pedagogického hnutí došlo od druhé poloviny devadesátých let i v rámci České republiky. V současnosti u nás existuje deset kompletních Montessori mateřských škol a přes třicet mateřských škol s prvky alternativního systému Marie Montessoriové. (Spilková et al., 2005)

Nejvíce škol praktikujících Montessori pedagogiku působí v současnosti v Německu, a to v zastoupení přibližně 960 institucí, systém Montessori je ve vysokém zastoupení realizován i v Holandsku, Rakousku, Indii, USA a Finsku. (Rýdl, 2006)

Edukační činnost v systému M. Montessori vychází z principů spontánního seberozvíjení dítěte a z pedocentrismu. Posláním této alternativní koncepce je přirozený vývoj dítěte, neboť podle zakladatelky této alternativní pedagogiky má v sobě každé dítě zakódované své vlastní síly pro jeho vývoj a svůj „stavební“ plán. Aby se však dítě mohlo rozvíjet podle jeho vnitřních potřeb, nesmí být omezováno nepřiměřenou aktivitou, direktivními zásahy či nepatřičnou péčí. (Grecmanová et al., 2000)

Podmínkou přirozeného vývoje je nutné zajištění a vytváření didakticky správného prostředí. Abychom toto prostředí mohli vhodně upravit, potřebujeme tzv. „smyslový materiál“, jedná se o specifické pomůcky, které podněcují smyslové vnímání. (Vališová a Kasíková, 2007)

Tyto specifické pomůcky sehrávají významnou roli. Slouží jako didaktický materiál, který je sestaven k rozvoji smyslů, cvičení činností praktického života i pro kosmickou výchovu, ta informuje o vzájemných vazbách člověka na přírodní prostředí, vede děti k zodpovědnosti za důsledky lidské civilizace. Didaktický materiál je vytvořen tak, aby děti neomezoval v jejich individuálním pracovním tempu. (Grecmanová et al., 2000)

Rýdl (2006) popisuje několik rysů, které odlišují pomůcky používané v Montessori školství od jiných pomůcek. Jedním z odlišujících znaků je konkrétnost, to znamená, že děti získávají pohybovou a smyslovou zkušenost, která je důležitá pro identifikaci různých předmětů. Dalším rysem je izolovanost vjemových rysů. Neboť pomůcky vytvořené pro tento typ alternativní pedagogiky jsou zaměřeny jen na jeden vjemový rys. Posledním znakem je funkční celistvost, protože i přestože jsou pomůcky zaměřené na jednotlivé stránky vývoje dítěte, tvoří pevný systém.

V systému Montessori je specifická i role učitele. Jeho hlavním úsilím je snaha, aby se dítě stalo samostatným a nezávislým, aby se samo projevilo a prosadilo. Učitel je i v roli pozorovatele a zaznamenává individuální pokroky dětí do jejich osobních knih, v pololetí či na konci roku je děti dostanou namísto vysvědčení a dopis se slovním hodnocením. Grecmanová dodává, že nutností pro naplnění stanovených cílů je delší pedagogická působnost učitel po vícero let v jednotlivé třídě. Učitel podporuje činnost dítěte a pomáhá mu eliminovat případné překážky bránící koncentraci dítěte. (Grecmanová et al., 2000)

Učitel však zasahuje do procesu co nejméně. Klíčovým heslem této pedagogiky je „Pomoz mi, abych to udělal sám“ (Vališová a Kasíková, 2007).

Jak uvádí Rýdl (2006) pedagogové pracující v Montessori školství jsou povinni absolvovat vzdělávací kurz s dotací přibližně 300 hodin, poté obdrží mezinárodně uznávaný diplom. Tyto mezinárodní zkoušky zajišťují paralelu u všech Montessori zařízení po celém světě.

Jedním z prioritních principů didaktiky v těchto typech škol jsou věkově smíšené třídy, které se liší věkovým zastoupením dětí. Marie Montessori v této heterogenitě spatřuje mnoho pozitiv, děti se přirozeně učí sami navzájem a mnohem rychleji. (Rýdl, 2006)

Pro tuto alternativu je nemyslitelné dělení dle ročníků a striktní rozdělování oddělení mateřské školy od školy základní. Integrace dětí handicapovaných není výjimkou. (Grecmanová et al., 2000)

Zelinková (1997) shrnuje principy této alternativní školy, prvním principem je myšlenka, že „dítě je tvůrcem sebe sama“, protože samo dítě má prvořadý vliv na jeho vývoj a podílí se tudíž na utváření sebe sama. I přesto že je jeho vývoj ovlivňován prostředím, ve kterém žije. Dítě i přesto určuje, které podněty a jakou měrou ho ovlivní. Dalším principem či myšlenkou

je krédo celé Montessori pedagogiky, „pomoz mi, abych to dokázal sám“, cílem není manipulace a odstraňování překážek a nepřirozené formování dítěte. Zajímavá je i myšlenka, že „ruka je nástrojem ducha a práce rukou je základem pro pochopení věcí, rozvoje myšlení a řeči“, nezbytné je postupovat od konkrétních poznatků a manipulace s věcmi při osvojování nových poznatků. Marie Montessori kladla důraz i na „respektování senzitivních období“, jedná se o fáze dětského vývoje, kdy je dítě zvláště vnímavé pro osvojení si konkrétních dovedností. Myšlenka „svobodné volby práce“ zdůrazňuje samostatné rozhodnutí dítěte o druhu činnosti, způsobu práce, délce trvání a s kým bude úkol plnit.

Grecmanová et al. (2000) doplňuje, že uplatnění principu svobody v pedagogice Montessori není myšlen tak, že dítě není ohrazeno žádnými hranicemi a že si může dělat, co chce bez ohledu na ostatní.

Marie Montessori také hovoří o „polarizaci pozornosti“, kterou popisuje jako schopnost intenzivní a dlouhodobé soustředěnosti na úkol. Dítě bychom neměli z jeho činnosti vyrušovat, měli bychom mu ponechat dostatečný čas pro dokončení jeho činnosti. Poslední myšlenkou je „celostní učení“, jakožto interakce tělesné a duševní aktivity, tato interakce je nezbytnou projekcí do procesu učení. (Zelinková, 1997)

3.2 Waldorfská škola

Tato podkapitola stručně charakterizuje koncepci Waldorfské pedagogiky.

Podle Grecmanové et al. (2000) je waldorfská pedagogika nejrozšířenějším typem alternativního školství.

Za zakladatele Waldorfské školy, která spadá do reformní pedagogické koncepce, je považován Rakušan Rudolf Steiner. Steiner byl literární vědec a zakladatel antropozofie.

Waldorfská škola má být svobodnou institucí, která je nezávislá na aktuálním společenském uspořádání. Posláním je rozvoj individuálního nadání dítěte a rozvoj intelektu pracovních a estetických postojů. Tato škola je postavena na základech antropozofie, v tomto duchu je brán zřetel na zákonitosti jednotlivých proměn dítěte a jeho schopnosti učit se. Důležitou roli

hraje prostředí, ve kterém dítě žije, záleží především na kvalitě, podle ní dítě dokáže jednat svobodně, což se v předškolním věku projevuje hlavně v tvořivosti. (Bečvářová, 2003)

První škola waldorfského typu byla založena ve Waldorfu u Stuttgartu, a to 16. září roku 1919. Východiskem této pedagogiky je antroposofická filosofie, ta vychází ze základů lidské existence. Antroposofie má v člověku rozvíjet hlubší schopnosti k proniknutí k podstatě světa. (Grecmanová et al., 2000)

Na našem území začal tento typ alternativní školy vznikat počátkem 90. let 20. století. Cílem waldorfské pedagogiky je rozvoj aktivity u dětí, a to nejen v praktických, ale i v uměleckých oborech. Nejde o to, aby byli žáci zahlceni množstvím informací, ale aby tyto informace probrali do hloubky, důležité je chápání souvislostí. Zpětná vazba je zajištěna slovním hodnocením. Nezbytnou součástí organizace školy je spoluúčast rodičů, kteří se do dění školy zapojují. (Vališová a Kasíková, 2007)

Grecmanová a Urbanovská (1996) uvádí za hlavní cíl stát se školou současnosti a vychovávat jedince pro budoucnost. Proto veškeré edukační úkoly vychází z nároků moderní doby a moderního života.

Waldorfské školství je organizováno v duchu svobodné školy, která má za úkol podporovat tvořivý duchovní život a nadání každého individua. Waldorfské školy nejsou řízeny ředitelem, ale netradičně učitelskou samosprávnou v kooperaci s rodiči, učiteli a přáteli waldorfského hnutí v dané komunitě. Tyto školy jsou soukromé, platí se tedy školné, nicméně část rozpočtu je dotována ze státních či jiných zdrojů. Usiluje o výchovu ke zdraví, ke svobodě a schopnosti nově spoluvytvářet společnost. To vše s respektem dětských vývojových fází v rámci antroposofického pojetí. Je tedy členěna do třech sedmiletých fází. Pro účely mé bakalářské práce je dostačující první období, tedy období prvních sedmi let života dítěte. U dítěte nastává rozvoj fyzického těla. Za cíl si tedy waldorfská pedagogika klade především zajištění šťastného dětství. Odmítá jakékoli předčasné zátěže dětského intelektu a dril. Myšlenkou je, že se dítě orientuje ve světě pomocí nápodoby kladných příkladů. Pro existenci alternativní školy waldorfského typu je nezbytná spolupráce s rodinou. Škola organizuje měsíční slavnosti, kde učitelé s dětmi představují měsíční výsledky formou básní, písní, divadelních scén či formou hry. (Grecmanová et al., 2000)

Edukace waldorfského školství je podřízená k podněcování a rozvoji aktivity dítěte a jeho potřebám a zájmům. Z tohoto hlediska je přizpůsoben obsah vzdělávání, který je rozčleněn do časových bloků neboli epoch. Pedagogové těchto škol nejsou omezováni tradičními osnovami, ale výukové plány vytvářejí v kooperaci s žáky a rodiči. (Průcha, 2004)

Třídní kolektiv je stejný po celou dobu veškeré školní docházky. Většinou se jedná o dvanáct ročníků. Třídy jsou rozděleny dle věku žáků. Počet žáků v jednotlivých třídách je stanoven třídním učitelem, neexistuje žádná norma, v Německu jsou třídy složené i ze 40 dětí. (Grecmanová a Urbanovská, 1996)

Pro waldorfské školy je typické i specifické prostředí a vybavenost těchto škol. Nejsou zde pouze klasické učebny a sborovny ale také speciální pracovny, ateliéry, divadelní sál a dílny. Vybavení a učební pomůcky musí splňovat určité normy je však příznačné využití přírodních materiálů. Přírodní materiál zde má důležitý význam, nejen zdravotní a estetický, ale i filozofický, jakožto představa že přírodní materiály jsou důležitým zdroje životní energie. Nábytek je navrhován se zaoblenými hranami, aby mohl člověk „bez ohraničení“ svobodně jednat. Určitou symboliku je možné najít i v barevnosti. Vycházející z představ, že každá barva zastupuje naše pocity, například bílá a růžová symbolizuje vyrovnanost. (Grecmanová a Urbanovská, 1996)

Waldorfské školy mohou navštěvovat všechny děti bez jakékoli diskriminace, tudíž bez rozdílu etnického, náboženského, jazykového atd. Pro rodiče vyplývá povinnost vůči škole platit měsíční školní příspěvky, tím se spolupodílejí na financování školy. (Grecmanová a Urbanovská, 1996)

Průcha (2004) podotýká, že waldorfská škola se sice prezentuje jako „otevřená“ ve smyslu otevřenosti k potřebám a zájmům dětské osobnosti. Za negativní však považuje častou „uzavřenost“ ve smyslu nepřilísné ochoty k vědeckým výzkumům, které by zjišťovali efektivnost a které by prováděli komparaci s dalšími alternativními či standardními institucemi. Působení waldorfských škol tedy není možné objektivně zhodnotit, kvůli absenci analýz o funkci a výsledcích těchto škol. Škola není přístupná ani vědecké kritice a ani konfrontaci s jinými školami alternativního typu. Česká školní inspekce shrnula některé pozitiva a zároveň negativa waldorfské pedagogiky. Na základě inspekční zprávy bylo konstatováno, že pedagogové nejsou schopni dosáhnout takové odbornosti ve všech předmětech, proto se výuka stává pouze povrchovou a není dostatečně odborná, třídní učitel

vyučuje totiž téměř všechny předměty. Vytýkáno je také, že stráví spoustu času opisováním učiva do epochových sešitů, neboť se nepoužívá učebnic ani pracovních listů. Dalším úskalím je nedodržování rozdělování předmětů v rámci ročníků, a následně potíží s přestupem dítěte na jiný typ školy.

Jak uvádí Spilková et al. (2005) v roce 2003 působilo v České republice šest mateřských škol waldorfského typu. Je nutno podotknout, že existují i mateřské školy, které pracují na základě principů waldorfského systému, i přestože nemají oficiální statut, který je udělován Mezinárodním sdružením waldorfských mateřských škol se sídlem ve Stuttgartu.

Po celém světě je založeno přibližně 500 waldorfských škol, tyto školy někdy nesou název zakladatele tedy školy Rudolfa Steinera. Nejvíce těchto škol bylo založeno v Německu, v zastoupení přibližně 150 škol tohoto typu. (Grecmanová a Urbanovská, 1996)

3.3 Daltonský plán

Motto: *„Dříve student chodil do školy, která mu stále něco vmucovala. Dnes chodí do školy, aby uspokojil přirozenou potřebu vlastního rozvoje.“*

Helena Parkhurstová

Tato podkapitola bude blíže specifikovat daltonský plán.

Jedná se o specifický edukační koncept, který se řídí zásadou individuálního učení. Podporuje přirozenou dětskou zvědavost a ukládá jim důvěru v jejich intelekt, aby se z nich stali samostatní a zodpovědní lidé s uplatněním v dynamicky se vyvíjejícím světě. (Röhner a Wenke, 2003)

Jak uvádí Spilková et al. (2005) Daltonské školy jsou druhou nejpočetnější skupinou alternativních škol na našem území. Jedná se o školy, které pracují podle daltonského plánu.

„Daltonský plán nelze považovat za ucelený systém, jedná se spíše o organizační rámeček“ (Bečvářová, 2003, s. 22).

Pedagogický slovník definuje daltonský plán jako: „*pedagogickou koncepci vyvinutou americkou pedagogickou reformátorkou Helen Parkhurstovou (1887-1959). Hlavním rysem je zdůraznění individuální práce a vlastní odpovědnosti žáka. Daltonská škola je druh alternativní školy realizující daltonský plán.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 37)

Helena Parkhurstová byla americká učitelka. Úzce spolupracovala s Marií Montessoriovou a do jisté míry se nechala inspirovat pro realizaci své vlastní experimentální školy, kterou založila roku 1919. Daltonské školy jsou charakteristické rozdílnou organizací vyučování. Pokud dítě neví jak zadaný úkol vyřešit, požádá o pomoc či radu nejdříve kamaráda, poté až učitele, který má roli poradce. Žáci postupují vlastním tempem, a svobodně si volí pořadí úkolů či prostředí, ve kterém tyto úkoly realizují. Důležitým aspektem je kooperace dětí a podílení se na vytváření vlídného klimatu třídy, základem je demokratický přístup. (Vališová a Kasíková, 2007)

Důležité je pochopit hlavní cíl spolupráce u dětí, ten nespočívá pouze v kooperativních činnostech s kamarády, jedná se o osvojení dovednosti kooperace jako takové, dovednost spolupracovat se všemi. Dítě se tedy učí respektu druhých, vnímá difference mezi sebou a ostatními. (Röhner a Wenke, 2003)

Daltonská škola se řídí několika ústředními principy. Prvním principem je svoboda dítěte s jeho vlastní odpovědností. Každé dítě má svůj samostatný program pracovních činností v rozsahu jednoho měsíce, s individuálními cíli, čeho má v učení docílit. Dítě pracuje svým vlastním tempem a nese zodpovědnost za dosažení těchto cílů. Další princip vyzdvihuje důležitost kooperace a sociálně-demokratického povědomí u dětí. Tento typ alternativní školy bývá někdy ekvivalentně nazýván jako „škola s uvolněnou třídní strukturou“. (Průcha, 2004)

Jak uvádí Bečvářová (2003) každé dítě má svůj individuální plán, dle kterého je vychováváno a vzděláváno. Daltonský plán je určen primárními principy – svoboda, sebeorganizace, samostatná činnost po instruktáži provedené pedagogem a kooperace. Principem svobody se rozumí, že se dítě svobodně rozhodne pro činnost, kterou chce dělat, určí si nejen pracovní místo, ale i formu práce – rozhodne se, zda chce na úkolu pracovat samostatně či v rámci skupiny.

Samostatná práce dětí je v úzkém kontextu s principem odložené pozornosti, který blíže popisují ve své publikaci Röhner a Wenke (2003), autoři spatřují výhody vedení dětí

k samostatnosti především v tom, že má pedagog následně více času a možností praktikovat individuální přístup k jednotlivým žákům. V daltonském plánu je využíváno systému odložené pozornosti, pedagog pomocí předem domluveného symbolu dá dětem najevo, že není dočasně k „dispozici“ – že se děti musí spolehnout sami na sebe či na pomoc kamarádů. Symbol může zastupovat například plyšový medvěd či jiná hračka.

Je nutno si uvědomit, že daltonský plán si stanovuje odlišné požadavky na způsob výuky a pedagogy, než standardní vzdělávací systém. A to z důvodů zcela rozdílného uspořádání. I vztah k dětem vyžaduje změnu uvažování a myšlení. (Wenke a Röhner, 2000)

Daltonské vyučování vnímá pedagoga jako člověka, který inspiruje své žáky svými náměty a sám hledá inspiraci při výměně zkušeností a v rámci samostudia. (Röhner a Wenke, 2003)

Typickým znakem daltonského školství je označování dnů v týdnu pomocí barev. Každý den má svou barvu, a ta se stávají prostředníkem v komunikaci, proto je dětem umožněno získat přehled o dnech ještě před tím, než si osvojí dovednost číst. (Wenke, Röhner, 2000)

Co se týče rozdělení úkolů, probíhá v průběhu ranního kruhu, učitel rozdává úkoly se zřetelem na postupné prostřídání všech dětí (Wenke a Röhner, 2000).

„Daltonské školy se rozšířily z USA nejprve do Anglie a odtud do Nizozemska, kde jsou dnes zastoupeny nejpočetněji“ (Průcha, 2004, s. 44).

V současnosti se v České republice nachází dvacet škol, které převzaly prvky daltonského plánu, jsou pod záštitou Asociace českých daltonských škol (Spilková et al., 2005).

Této škole bývá vytýkán nedostatečný zřetel na opakování probrané látky, což je důležité pro upevnění nových poznatků (Průcha, 2004).

3.4 Vzdělávací program Začít spolu

Posledním zde prezentovaným typem alternativního programu se zabývá tato podkapitola, jedná se o vzdělávací program Začít spolu.

Projekt Začít spolu patří do „moderních alternativních škol“, tímto termínem jsou označovány ty typy alternativních škol, které nevychází přímo z koncepcí reformní pedagogiky, čili klasických reformních škol a jejím zřizovatelem nejsou církevní ani náboženské instituce, nejedná se tedy o školy církevní. Tyto moderní alternativy jsou typické dynamičností, například s komparací se školami klasicky reformními., které vychází ze striktní ustálené koncepce. Moderní alternativní školy jsou více flexibilní a méně dogmatické. (Průcha, 2004)

Pro český název vzdělávací program Začít spolu existuje anglický ekvivalent - Step by Step. Kolébkou vzniku jsou Spojené státy americké, kde v 80. letech 20. století byl tento program poprvé realizován. Tato alternativní koncepce byla postupně rozšířena do 17 zemí světa. (Vališová a Kasíková, 2007)

„V České republice je vzdělávací program Začít spolu se souhlasem MŠMT ČR realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 na školách základních. Na jeho monitorování, evaluaci a implementaci se podílí organizace STEP BY STEP ČR, o. s., ta přispívá svými aktivitami k demokratizaci a humanizaci a vyšší efektivitě v edukaci, k budování otevřené společnosti“. (Spilková et al., 2005, s. 296)

„Program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století. Připravuje děti, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem. Uznává, oceňuje a podněcuje vývoj těch charakteristických rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době obzvláště potřebné“. (Gardošová a Dujková et al., 2003, s. 11)

Stěžejními principy jsou partnerství rodiny, školy a místního společenství, je zdůrazňován individuální přístup k dítěti. Hlavním úsilím je demokratická edukace dětí, která navazuje na humanistické principy, především na přístup orientovaný na dítě. Pedagog je v tomto programu rovnocenným partnerem a pomocníkem v edukačním procesu. Koncepce programu Začít spolu vychází z mínění, že každé dítě dokáže samostatně myslet, učit se a vyvíjet se, pokud má vhodně navozené podmínky, které jeho vývoj neomezují, ale podněcují ho. Dítěti musí být dopřán dostatečný čas, okamžitá zpětná vazba, možnost selekce, smysluplný obsah, to vše bez přítomnosti ohrožení. Mezi podmínky patří i klima třídy, které je pozitivní a sebekázeň dětí, ta je do jisté míry zaručena pravidly chování, které si děti stanoví na začátku školního roku. Děti si také vytyčují to, čeho by chtěli dosáhnout, tedy individuální

cíle. Každé dítě má své portfolio, ve kterém je zaznamenán učební proces a pokrok dítěte. (Vališová a Kasíková, 2007)

Cílem tohoto alternativního systému je v dítěti budovat základy pro znalosti, dovednosti a postoje dítěte, tak aby se dokázal vyrovnat a postavit problémům a požadavkům dnešního světa. Zaměřuje se především na rozvoj těch schopností, které dítě bude v současném světě potřebovat, například schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat, kritické myšlení, schopnost řešit problémy, nést odpovědnost vůči komunitě a prostředí.

Tento program je charakteristický svým pedagogickým přístupem, protože tento přístup je orientovaný na dítě. Apeluje na individuální přístup k dítěti a důležitost udržování a podporování partnerství této alternativní školy, rodiny ale i širšího společenství a to v edukační oblasti. (Spilková et al., 2005)

Cílem tohoto alternativního vzdělávacího programu je spolupodílet se svými aktivitami k humanismu, demokracii a vyšší efektivitě edukace v České republice. Důraz je kladen na důležitost partnerství školy, rodiny a komunity, ve které edukace probíhá. Nejzásadnějším principem programu Začít spolu je individuální přístup k dítěti. Další principy jsou integrované učení hrou, aktivní spoluúčast rodin, kooperace s místní komunitou, pomoc dětem při selekci skrz plánované činnosti a centra aktivit a v neposlední řadě osobnostní a profesní rozvoj učitelů.

Posláním vzdělávacího programu Začít spolu je vytvářet u dítěte postoje, dovednosti a znalosti k přijetí změn a schopnosti se těmto změnám vyrovnat, dovednost kritického myšlení, objevovat problémy a řešit je, rozvíjet tvořivost a představivost dětí. Předpokládá se angažovanost rodičů, ti se účastní činností buďto jako pozorovatelé, nebo asistují učitelé, mohou se podílet na správě školy díky radě rodičů. Program Začít spolu integruje děti se speciálními potřebami, jedná se o děti se zdravotním postižením, děti s různou etnicitou či děti talentované. (Bečvářová, 2003)

Podle Gardošové a Dujkové et al. (2003) je typická a často využívaná forma kooperativního učení, jedná se o kooperaci dětí, hledání správného řešení určitých problémů. Tento typ učení je důležitý pro dovednost rozdělit si sociální role, vyvíjí se společné úsilí, a hodnotí se přínos jednotlivce pro skupinu. Velmi často je využíváno prožitkového učení, dítě se učí na základě vlastních prožitků.

Důležitá je spolupráce a angažovanost rodičů. Cílem programu je prvotně získat rodiče pro další kooperaci, účastní se proto i ranního úkolu, program je vede k tomu, aby si ráno našli čas, aby děti nepředávali ve spěchu a stresu. Cílem je usnadnit adaptaci dítěte na nové prostředí mateřské školy, z tohoto důvodu je rodičům umožněn pobyt ve třídě kdykoli. (Gardošová a Dujková et al., 2003)

Třída je rozčleněna do center aktivit, tyto učební koutky jsou tematicky vybavené tak, aby vedly děti k aktivitě. Vybavení těchto center vychází „ze života“. V centrech se uplatňuje přímá zkušenost, pomocí ní se děti učí. Prostory škol jsou plně využity k výstavě a prezentaci výsledků, jak kooperativní tak individuální práce dětí. (Spilková et al., 2005)

Jakmile jsou děti v ranním kruhu obeznámeny s programem v průběhu dne, prohlédnou si připravené aktivity v jednotlivých centrech a umístí svou značku ke zvolené činnosti na nástěnce. (Gardošová a Dujková et al., 2003)

V centrech se dítě učí hrou. Děti jsou motivovány k tomu, aby pracovaly samostatně a aby si hrály dle vlastního výběru. Většinou se v mateřské škole tohoto alternativního typu vyskytuje 11 center aktivit. Centrum domácnost je ideálně vybaveno kuchyňskou linkou se dřezem, a to s funkčním dřezem, kde lze skutečně nádobí umývat. V tomto centru se mohou děti spolupodílet na přípravě pomazánek, salátů atd. Pedagog nezasahuje do činnosti dětí, pokud ho děti samy nevyzvou. Dalším centrem je výtvarné centrum tzv. Ateliér, cílem je podporovat originalitu. Děti pracují s různými technikami a materiálem. V centru Dílna mají děti možnost pracovat s přírodním materiálem a nástroji, jako jsou pilky, kladívka, hřebíky, šroubky, kleště atd. Cílem je motivovat děti, aby byl u nich vytvořen kladný vztah k manuálním činnostem. Další centrum aktivity je centrum Knihy a písmena, vytváří u dětí zájem o knihy, o nápodobu psaní a čtení. Děti se svým tempem seznamují s písmeny a začínají je rozeznávat podle jejich tvaru, vnímají také mluvenou a psanou podobu textu. Dramatika je název pro centrum, ve kterém se odehrávají námětové hry, učí se tak sociálními rolí. Typické je i centrum Pokusy a objevy, je vybavené přírodninami, mikroskopem a dalšími pomůckami. Děti zde mohou pozorovat mikroskopem, provádět různé pokusy s magnetem, se světlem atd. V centru Kostky mohou děti skládat různé stavby za pomoci různých druhů kostek, ať už dřevěných či molitanových, kostky mohou třídít, porovnávat atd. V centru Manipulačních a stolních her je potřebná koordinace vizuomotorická, u dětí se rozvíjí jemná motorika, trpělivost, předmatematické představy či estetické vyjádření. Pracovní činnosti v centru Voda-písek jsou orientovány na rozvoj smyslů a koordinaci svalů těla. V centru Hudba mohou děti využívat

různých nástrojů, i vlastnoručně vyrobených. Posledním centrem je Školní zahrada, kde děti tráví čas při pobytu venku. (Gardošová a Dujková et al., 2003)

Zajímavým alternativním prvkem je i hodnotící kruh, ve kterém se děti sejdou po ukončení činností v centrech aktivit, sdělí své pocity z toho, co je zaujalo, co se jim podařilo atd. (Gardošová a Dujková et al., 2003)

Program Začít spolu byl podroben empirickému šetření s názvem Vliv vzdělávacího programu Začít spolu na vývoj psychosociálních kompetencí dětí v mateřské škole – výzkum probíhal od roku 1997 do roku 2001. Výsledky ukázaly, že děti z mateřských škol s programem Začít spolu, získaly množství kompetencí, nebyly u nich oslabeny potřebné kompetence k zahájení standardního primárního školství. Empirický výzkum tedy potvrdil, že program dosahuje zamýšlených cílů a zaujímá tudíž perspektivní pozici v předškolní edukaci v rámci České republiky. (Gardošová a Dujková et al., 2003)

Tento systém je v České republice v současnosti v různé míře realizován a praktikován ve třiceti zemích světa, více než stovkou mateřských a sedmdesáti základními školami. Vzdělávací program Začít spolu umožňuje přizpůsobit tento systém zvykům, tradicím dané země a potřebám dětí. (Spilková et al., 2005)

Tato kapitola byla zaměřena na vybrané typy alternativních škol. Zmíněna byla pedagogika Marie Montessori, dále bylo charakterizováno waldorfské školství. Kapitola byla věnována i koncepci daltonského plánu, poslední podkapitola byla věnována alternativnímu programu Začít spolu.

II.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ DESIGN

V empirické části bakalářské práce bylo uskutečněno výzkumné šetření kvantitativního charakteru, které je zaměřeno na zjištění názorů studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na alternativní preprimární školství. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dotazníku.

Východiskem empirické části byla odborná literatura, a to publikace od Miroslava Chrásky z roku 2007 *Metody pedagogického výzkumu* a publikace *Úvod do pedagogického výzkumu* z roku 2000 od Petra Gavory.

4.1 Výzkumný problém

Pro výzkumné účely této práce je nejvíce odpovídající výzkumný problém relační, tedy výzkumný problém vztahového charakteru. Podle Gavory (2000) se v průběhu relačního výzkumu dotazujeme, zda existuje určitý vztah mezi danými jevy. Dáváme do vztahu jevy neboli činitele.

Výzkumný problém byl definován následovně:

„Jaké jsou názory studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na alternativní preprimární školství?“

4.2 Stanovení výzkumného cíle

V souladu s výzkumným problémem byl stanoven cíl bakalářské práce, tak aby korespondoval s výzkumným problémem.

Hlavním cílem výzkumného šetření kvantitativního charakteru je zjistit názory u studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na alternativní preprimární školství.

Dílčím cílem je zjistit rozdíly v názorech na alternativní preprimární školství v souvislosti s ročníkem, formou studia a studovanou vysokou školou. Dalším dílčím cílem je zjistit, zda

existuje určitá souvislost mezi respondenty, kteří by si pro své děti vybrali alternativní typ mateřské školy a jejich zájmem působit profesně v alternativním školství.

4.3 Stanovení výzkumných otázek

Výzkumné otázky jsou vyhodnoceny v podkapitole 5.1 Vyhodnocení výzkumných otázek. S ohledem na stanovené cíle byly formulovány následující výzkumné otázky:

1VO: Jaký alternativní program se respondentům nejvíce zamlouvá z hlediska studované vysoké školy?

2VO: Změnil se názor na alternativní preprimární školství během vysokoškolského studia u respondentů 1. a 3. ročníků?

3VO: Mají respondenti, kteří by zvolili pro jejich děti alternativní školu, zájem působit v alternativní mateřské škole?

4VO: Jakou mateřskou školu by si respondenti zvolili pro své děti z pohledu 1. a 3. ročníků?

5VO: Projevují respondenti zájem o působnost na alternativních mateřských školách z hlediska jejich formy studia?

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vytvořen záměrným výběrem respondentů. Podle Chrásky (2007) v záměrném výběru je rozhodující úsudek výzkumníka, nikoli náhoda. Usoudili jsme, že pro tento konkrétní výzkum je tento typ výběru tím nejvhodnějším, protože hlavním cílem empirické části této bakalářské práce je zjištění a porovnání názorů studentů oboru Učitelství pro mateřské školy.

Kritéria výběru respondentů:

- Studenti Univerzity Palackého v Olomouci a Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně – bakalářský studijní program, prezenční i kombinovaná forma studia
- Studenti 1. a 3. ročníků

Dotazník byl určen pro studenty 1. a 3. ročníků bakalářského – prezenčního i kombinovaného studia. Záměrně byli vybráni studenti, kteří studují obor Učitelství pro mateřské školy. Tyto kritéria výběru respondentů byly zvoleny z důvodu zjištění případných rozdílů v jejich názorech. Předpokládali jsme, že studenti 1. a 3. ročníků budou vykazovat známky difference v jejich názorech, například v kontextu s jejich doposud získanými zkušenostmi, které nabyli během studia na vysoké škole. Chtěli jsme porovnat i rozdílnost u respondentů studujících obor Učitelství pro mateřské školy na vysoké škole UTB ve Zlíně a UPOL v Olomouci, dále také případnou rozdílnost u studentů prezenční a kombinované formy studia.

Základní soubor: Studenti 1. a 3. ročníků bakalářského studijního programu a oboru Učitelství pro mateřské školy- (prezenční i kombinovaná forma studia).

Výběrový soubor: Studenti 1. a 3. ročníků bakalářského studijního programu a oboru Učitelství pro mateřské školy - (prezenční i kombinovaná forma studia), a to:

- Studenti Univerzity Palackého v Olomouci
- Studenti Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

4.5 Metody sběru dat

Pro dosažení stanovených cílů této práce, jsme zvolili výzkumné šetření kvantitativního charakteru. Zapotřebí bylo zmapovat názory, co nejrozsáhlejšího vzorku dotazovaných, z tohoto důvodu jsme se rozhodli pro kvantitativní metodu sběru dat, neboť díky této kvantitativně orientované metodě bylo možné do výzkumu zahrnout širší výzkumný soubor respondentů. Mezi další důvod výběru této metody bylo tvrzení Gavory (2000), který

označuje kvantitativní metodu za vhodnější, protože garantuje nestrannost pohledu, neboť je výzkumník v odstupu od zkoumaných jevů.

Výzkum byl realizován za pomoci dotazníkového šetření. Vzhledem k danému tématu považujeme dotazníkové šetření za vysoce efektivní, a tedy nejvhodnější. Záměrem bylo získat, co možná největší možný objem dat, a to v poměrně krátkém časovém období, v tomto směru se tato dotazníková technika projevila jako vhodná a účelná. Gavora (2000) vidí pozitiva dotazníkového šetření především v jeho nízké finanční náročnosti a také v zachování anonymity respondentů, neboť zachování anonymity vede respondenty k větší otevřenosti a upřímnosti. Na druhou stranu, Chráska (2007) předkládá negativa dotazníkového šetření, jako například nedostatky v oblasti objektivity. Nelze za pomoci dotazníkového šetření zjistit objektivně vlastnosti dotazovaných a dochází k jejich subjektivně zkreslenému vnímání sebe samých.

Pro výzkumné účely jsme vytvořili vlastní dotazník (viz příloha P I), který je složen ze 14 položek. Dotazníkové položky jsou sestaveny jak z uzavřených otázek, tak z otevřených či polouzavřených otázek. Uzavřené otázky obsahují položky dichotomické, polytomické a stupnicové. Otevřené a polouzavřené položky byly do dotazníku zařazeny především kvůli tomu, abych poskytla respondentům dostatek prostoru k vyjádření jejich názoru.

K realizaci dotazníkového šetření byl využit internetový server „vyplnTo.cz“. Rozhodli jsme se tak zejména pro zachování 100 % anonymity respondentů. Dalším důvodem pro využití těchto služeb bylo přesnější a správné získání potřebných dat. Respondenti nemohli žádnou položku v dotazníku vynechat či označit více odpovědí, nebo jinak než bylo povoleno. V neposlední řadě byly důvody pro využití tohoto serveru úspory nejen časové, ale i finanční. Díky využití služeb tohoto serveru byla zajištěna maximálně možná návratnost dotazníků, a to v četnosti 102 dotazníků. Z toho žádný dotazník nemusel být vyřazen kvůli nesprávnému vyplnění. Dotazník nebyl veřejný, zajistili jsme přístup pouze pro cílovou skupinu studentů, která splňovala předem stanovená kritéria výběru respondentů. Cílovou skupinu jsme oslovovali pomocí společných školních emailů, osobních kontaktů či za pomoci využití sociálních sítí.

4.6 Zpracování dat

Zpracování dat dotazníku se skládalo z několika fází. Veškerá data byla primárně převedena do programu Microsoft Excel, data zde byla roztříděna a byly sestaveny tabulky četností. Tyto tabulky četností obsahují jak absolutní četnosti dat, tak i relativní četnosti, které jsou vyjádřeny procentuálním vyjádřením. Uvedená procenta jsou zaokrouhlena vždy na jedno desetinné místo. U některých otevřených položek byly vytvořeny na základě četností odpovědí kategorie. Do dotazníku byla zařazena i stupnicová položka, při jejím vyhodnocování se vycházelo z aritmetického průměru.

Ke každé tabulce uvádím graf, za účelem větší přehlednosti údajů a tedy lepší orientaci v empirické části práce. Jednotlivé položky jsou doplněny o poznámky vyplývající z tabulek a grafických znázornění, popřípadě byl uveden komentář, který odkazuje na zajímavé výsledky.

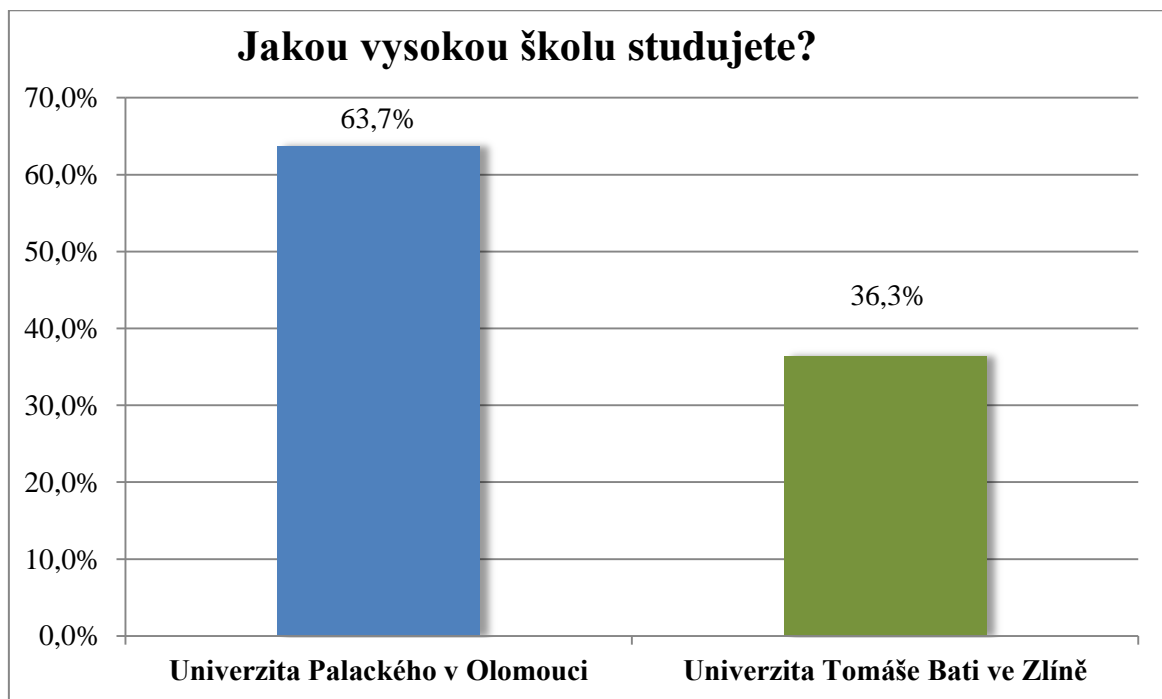
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V rámci této kapitoly budou předloženy výsledky dotazníkového šetření. Výsledky byly vyhodnoceny, vypočítány a následné grafy zkonstruovány za pomoci aplikace Microsoft Excel. Jednotlivé položky dotazníku jsou vždy zvýrazněny tučným písmem. Odpovědi na tyto položky jsou přeneseny do tabulek četností, doplněných o grafické znázornění. Dané položky jsou opatřeny interpretací zaznamenaných dat a případným komentářem.

Položka č. 1: Jakou vysokou školu studujete?

Univerzita Palackého v Olomouci		Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně		Celkem
Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
65	63,7	37	36,3	102

Tabulka 1: Jakou vysokou školu studujete?



Graf 1: Vysoká škola respondentů

Výzkumu se zúčastnilo celkem 102 respondentů, z toho 65 studentů z Univerzity Palackého v Olomouci, což je 63,7 % a 37 studentů Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, což činí 36,3 %.

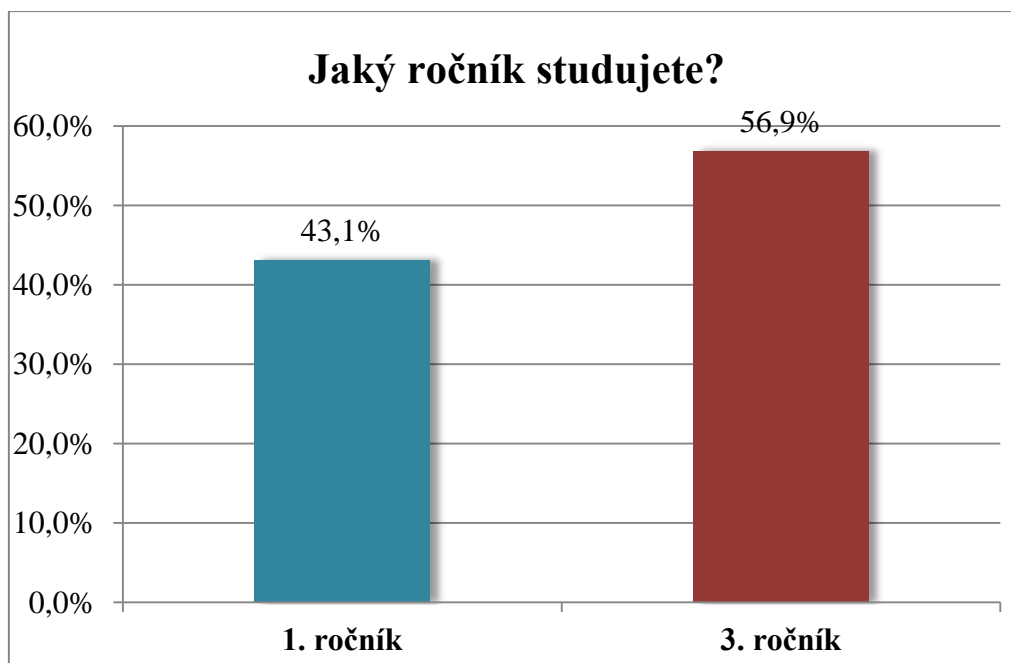
Komentář:

Zastoupení studentů z uvedených vysokých škol není rovnoměrné, a to z důvodu, že obor Učitelství pro mateřské školy se v rámci Univerzity Tomáše Bati studuje pouze v rámci studia prezenčního, nikoli dálkového.

Položka č. 2: Jaký ročník studujete?

1. ročník		3. ročník		Celkem
Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
44	43,1	58	56,9	102

Tabulka 2: Jaký ročník studujete?



Graf 2: Ročník studia

Na realizaci dotazníku se podílelo 43,1 % respondentů z 1. ročníků, to je 44 respondentů z celkového počtu. Studenti 3. ročníků se podíleli na dotazníkovém šetření v zastoupení 58 respondentů, což je v relativní četnosti 56,9 %.

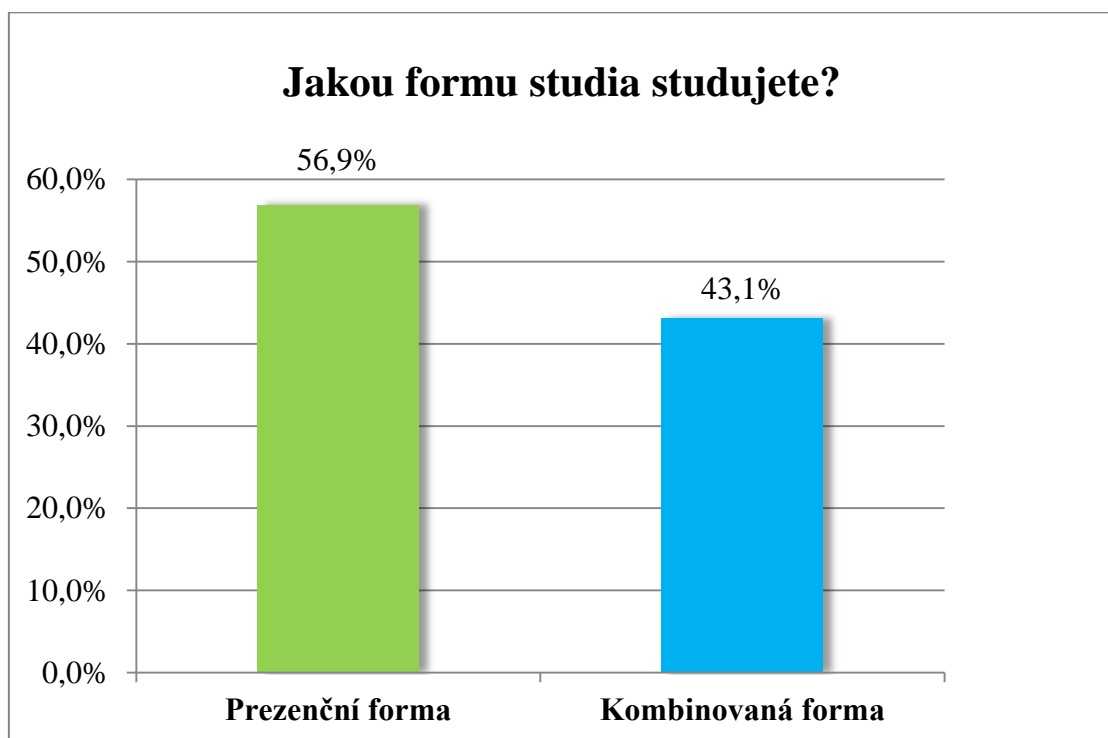
Komentář:

Překvapivé je vyšší zastoupení u studentů z 3. ročníků, předpokládali jsme vyšší angažovanost spíše od ročníků prvních, z důvodu větší zaneprázdnosti studentů vyšších ročníků.

Položka č. 3: Jakou formu studia studujete?

Prezenční forma		Kombinovaná forma		Celkem
Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
58	56,9	44	43,1	102

Tabulka 3: Jakou formu studia studujete?



Graf 3: Forma studia

Z tabulky a grafu vyplývá, že vyšší zastoupení bylo respondentů, kteří obor Učitelství pro mateřské školy studují prezenčně, a to 56,9 %. Studenti kombinované formy se na výzkumu podíleli v zastoupení 43,1 %.

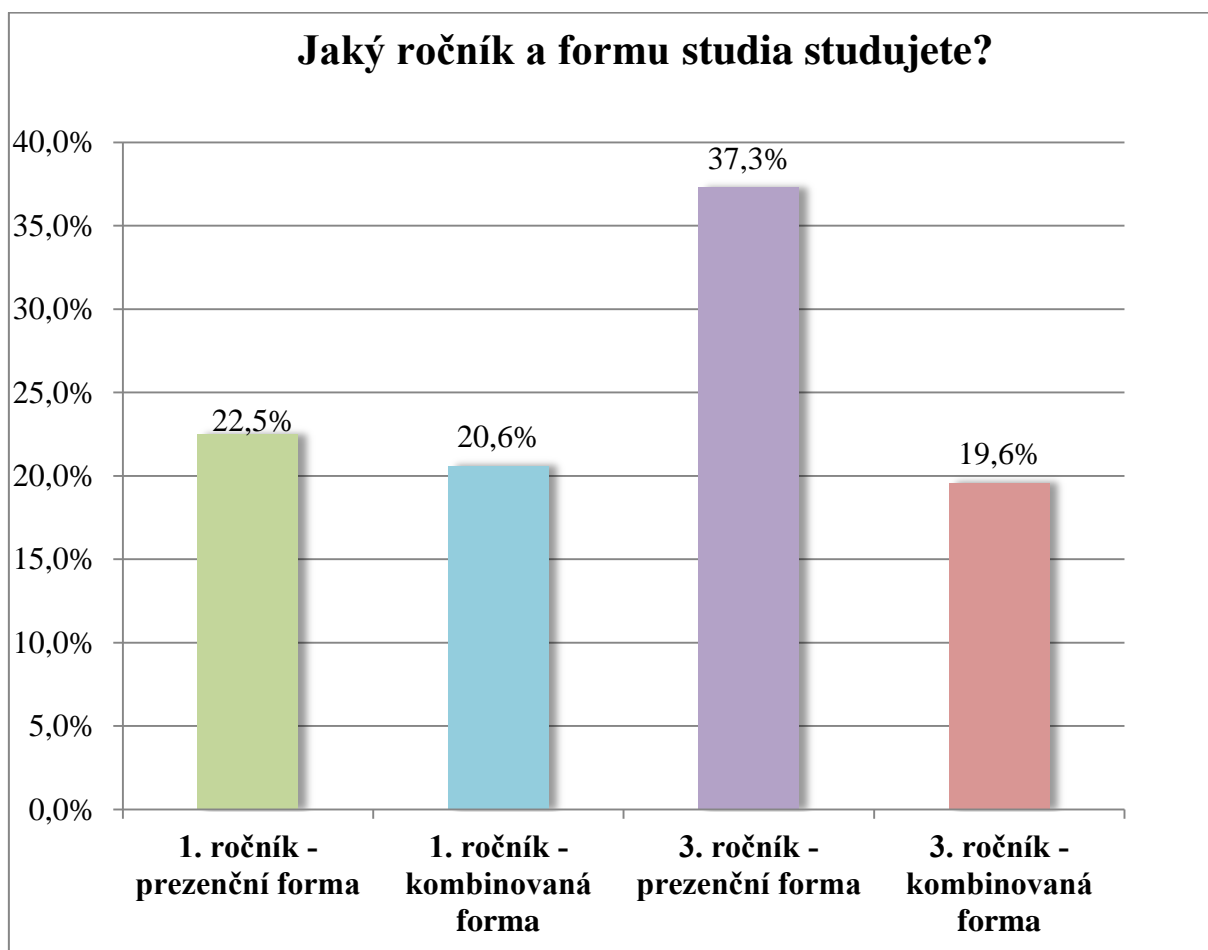
Komentář:

Nižší zastoupení studentů s kombinovanou formou studia se dalo očekávat, neboť Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně nabízí studium tohoto oboru pouze v prezenční formě.

Položka č. 2 a č. 3: Jaký ročník a formu studia studujete?

1. ročník				3. ročník				Celkem
Prezenční forma		Kombinovaná forma		Prezenční forma		Kombinovaná forma		
Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
23	22,5	21	20,6	38	37,3	20	19,6	102

Tabulka 4: Jaký ročník a formu studia studujete?



Graf 4: Ročník a forma studia

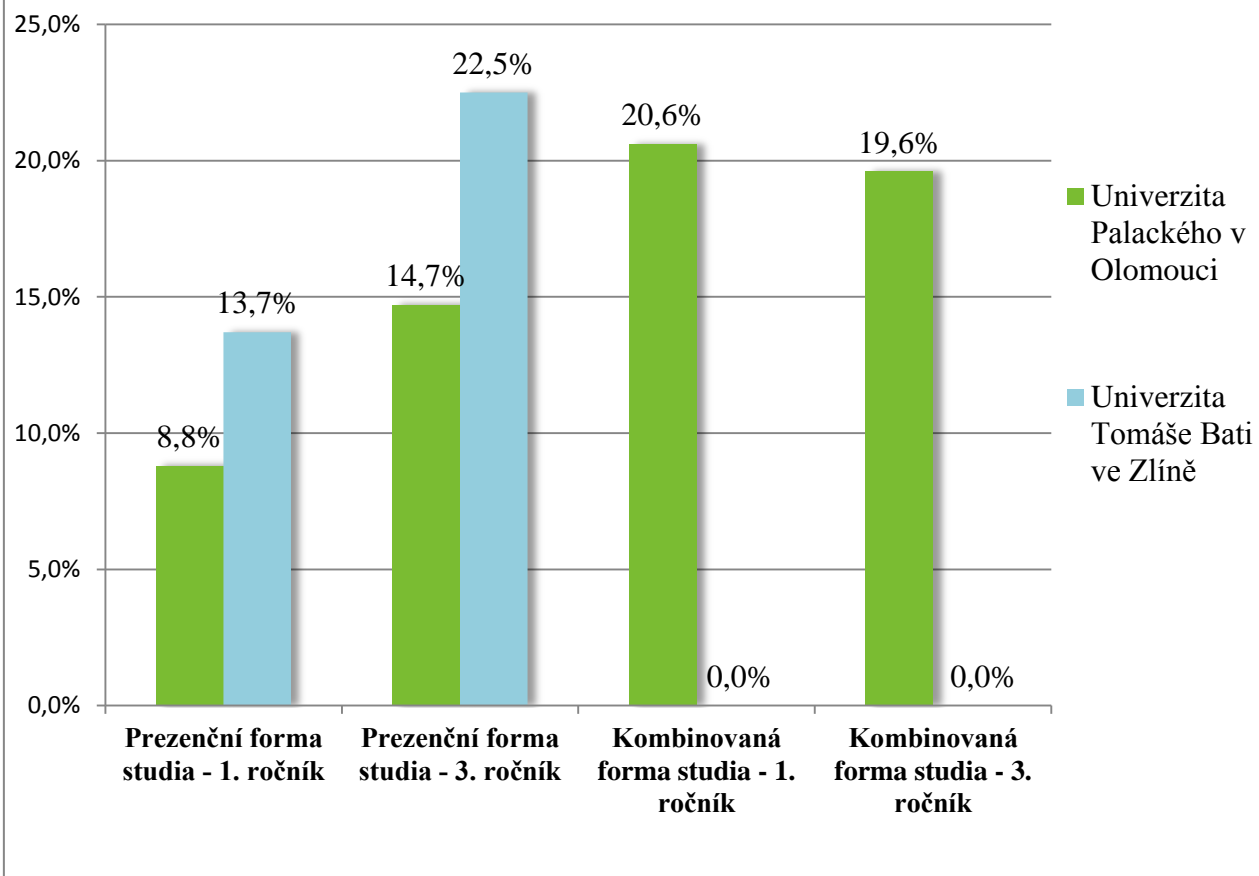
Respondentů studujících 1. ročník prezenčně je 23, což činí v procentuálním vyjádření 22,5 %. Na realizaci výzkumu se podílelo 21 studentů 1. ročníků kombinované formy, tedy 20,6 %. Četnost respondentů z 3. ročníků podílejících se na výzkumu, kteří obor Učitelství pro mateřské školy studují prezenčně je 38, ve vyjádření relativní četnosti je to 37,3 %. 3. ročník kombinované formy studia se skládá z 20 zúčastněných respondentů, tedy 19,6 %.

Pro lepší přehlednost a názornost je zde zařazena i tabulka s grafem, která znázorňuje strukturu výzkumného souboru v souvislosti se studovanou vysokou školou, ročníkem a formou studia.

Univerzita Palackého v Olomouci								Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně								Σ
Prezenční forma studia				Kombinovaná forma studia				Prezenční forma studia				Kombinovaná forma studia				
1. ročník		3. ročník		1. ročník		3. ročník		1. ročník		3. ročník		1. ročník		3. ročník		
Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
9	8,8	15	14,7	21	20,6	20	19,6	14	13,7	23	22,5	0	0,0	0	0,0	102

Tabulka 5: Struktura výzkumného souboru dle pohlaví, fakulty a ročníků

Struktura výzkumného souboru dle vysoké školy, formy studia a ročníků



Graf 5: Struktura výzkumného souboru dle pohlaví, fakulty a ročníků

Komentář:

Jak už bylo uvedeno výše nulové hodnoty u kombinované formy studia u studentů Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně jsou dány absencí možnosti tento obor ve Zlíně studovat kombinovanou formou.

Stupnicová položka č. 4: Na základě jakých kritérií byste pro Vaše děti vybíral/a mateřskou školu? – seřaďte od 1- nejdůležitější kritérium, 6- nejméně důležité kritérium

Uspořádejte následující priority dle důležitosti	Průměr
Školné	3,7
Vzdálenost od místa bydliště či zaměstnání	2,7
Výchovně vzdělávací program, způsob výchovy dětí, principy a filosofie MŠ	2,3
Dobrá pověst MŠ	3,1
Osobní zkušenosti se zařízením, MŠ jsem navštěvoval/a v dětství	4,6
Doporučení známých	4,5

Tabulka 6: Kritéria výběru mateřské školy

Tato stupnicová položka byla vyhodnocena pomocí aritmetického průměru. Položka byla zařazena do dotazníku se záměrem zjistit, jaká kritéria jsou pro respondenty studující obor Učitelství pro mateřské školy důležitá či méně důležitá při výběru preprimární instituce. Z výsledků aritmetických průměrů vyplývá, že za nejdůležitější kritérium při výběru mateřské školy respondenti považují „Výchovně vzdělávací program, způsob výchovy dětí, principy a filosofie MŠ“ (2,3), s nepatrným rozdílem je pro respondenty rozhodující „Vzdálenost od místa bydliště či zaměstnání“ (2,7). Za nejméně důležité kritérium při rozhodování hraje u dotazovaných „Doporučení známých“ (4,5) a „Osobní zkušenosti se zařízením, MŠ jsem navštěvoval/a v dětství“ (4,6).

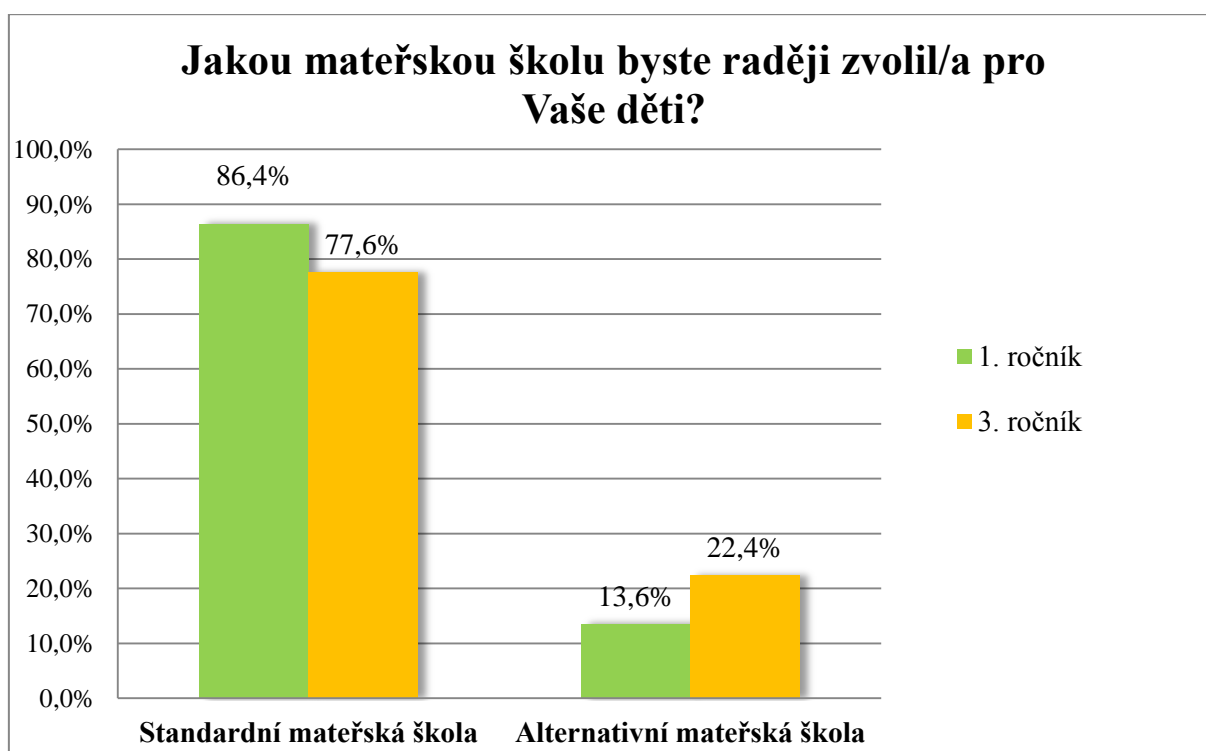
Komentář:

Domníváme se, že vysoká četnost odpovědí „Výchovně vzdělávací program, způsob výchovy dětí, principy a filosofie MŠ“ (2,3) je dána složením respondentů, jakožto studentů oboru Učitelství pro mateřské školy, předpokládáme, že pokud by byla otázka položena široké veřejnosti, pak by byla nejčastější odpověď „Vzdálenost či školné“, to je však předmětem dalšího empirického výzkumu a z naší strany se jedná o zatím výzkumy nepodložené odhady.

Položka č. 5: Jakou mateřskou školu byste raději zvolil/a pro Vaše děti? (i potencionální děti)

Odpověď	1. ročník		3. ročník		Celkem
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
Standardní mateřská škola	38	86,4	45	77,6	83
Alternativní mateřská škola	6	13,6	13	22,4	19
Celkem	44	100	58	100	102

Tabulka 7: Jakou mateřskou školu byste raději zvolil/a pro Vaše děti



Graf 6: Výběr mateřské školy – standardní versus alternativní

Respondeti byli dotazováni na výběr předškolní instituce, měli se rozhodnout mezi standardní a alternativní mateřskou školou. Z tabulky vyplývá, že většina dotazovaných, a to 83 by pro své děti zvolili mateřskou školu standardního typu. Pouze 19 respondentů z celkového počtu se přiklání k alternativnímu typu mateřské školy. Graf znázorňuje, že pro alternativní typ mateřských škol jsou nakloněny více třetí ročníky než ročníky první. Viditelně však převažuje

výběr tradičních standardních mateřských škol, studenti 1. ročníků jsou standardnímu školství nakloněni v 86,4 % a studenti 3. ročníků v 77,6 %.

Komentář:

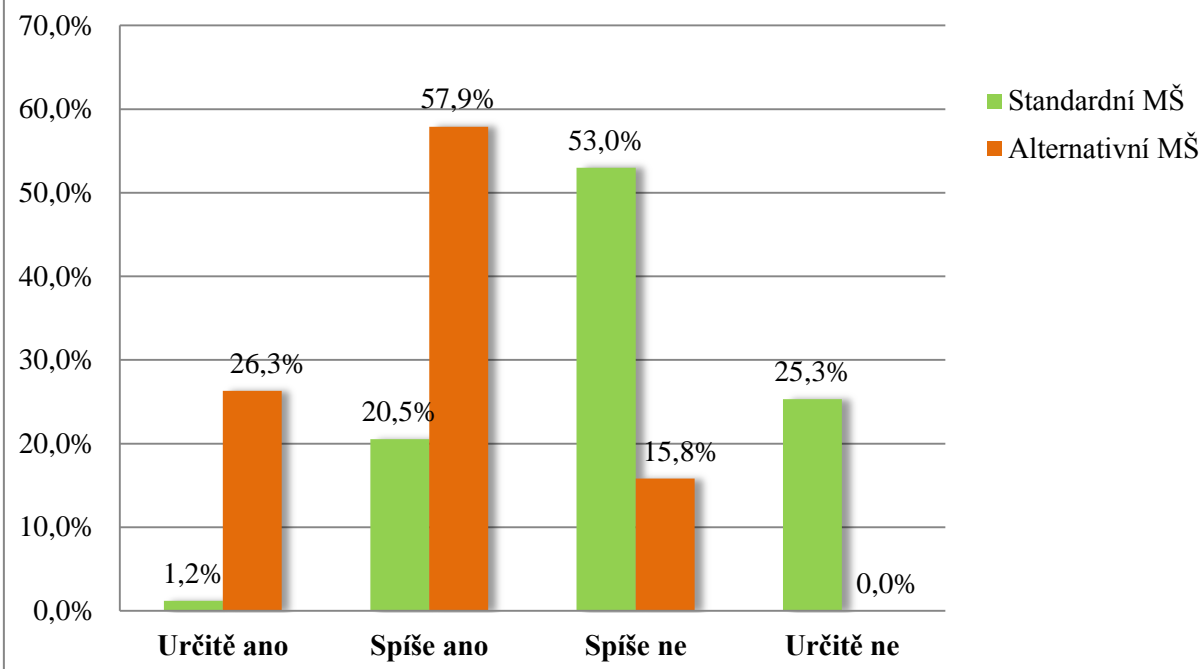
Pokud respondenti v rámci této položky označili alternativní mateřskou školu, měli uvést její typ. Nejčastějším uvedeným typem byla mateřská škola Montessori, tu označilo 7 dotazovaných, dále se jednalo o mateřskou školu waldorfského typu a program Začít spolu tyto alternativy byly shodně označené vždy pěti respondenty, po jednom respondentu byly uvedeny mateřské školy Daltonského typu a lesní MŠ.

Vyhodnocení otázky v souvislosti se zájmem respondentů o působnost na alternativních mateřských školách (položka č. 5 a č. 11)

Odpověď	Standardní MŠ		Alternativní MŠ		Celkem
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
Určitě ano	1	1,2	5	26,3	6
Spíše ano	17	20,5	11	57,9	28
Spíše ne	44	53,0	3	15,8	47
Určitě ne	21	25,3	0	0,0	21
Celkem	83	100	19	100	102

Tabulka 8: Volba předškolní instituce pro děti respondentů v souvislosti se zájmem působnosti na alternativních MŠ

Volba předškolní instituce pro děti respondentů v souvislosti se zájmem působnosti na alternativních MŠ



Graf 7: Volba předškolní instituce pro děti respondentů v souvislosti se zájmem působnosti na alternativních MŠ

Toto grafické znázornění se týká vyhodnocení položek č. 5 a č. 11, konkrétně vyhodnocení názoru respondentů na volbu předškolní instituce pro jejich děti (i potenciální) v souvislosti s tím, zda respondenti projevují zájem pedagogicky působit na školách alternativního typu. Z grafu je na první pohled patrné, že dotazovaní, kteří pro své děti preferují školu standardní neprojevují přílišný zájem na alternativních školách působit, a to 53 % uvedlo kategorii „Spíše ne“ a 25,3 % kategorii „Určitě ne“. Naopak respondenti, kteří by své děti raději než do standardní MŠ umístili do alternativní MŠ, jsou více nakloněni možnosti na těchto školách pedagogicky působit, a to 26,3 % „Určitě ano“ a 57,9 % uvedlo kategorii „Spíše ano“.

Komentář:

Záměrem tohoto grafu bylo porovnání, zda existuje mezi těmito proměnnými určitá závislost a ta je z grafu i z tabulky patrná.

Položka č. 6: Co ovlivnilo Vaše konečné rozhodnutí mezi standardní a alternativní MŠ?

Tato položka byla v dotazníku zařazena jako položka otevřená, respondenti zde mohli uvést důvody jejich volby v předchozí otázce. Nejčastějším důvodem pro volbu standardního školství byla nízká či absentující dostupnost alternativních typů mateřských škol v jejich okolí a případné školné. Respondenti preferují standardní školství, neboť se domnívají, že návaznost na základní vzdělávání v ČR nefunguje v dostatečné míře. Častými odpověďmi byla i tvrzení, že alternativní mateřské školy nejsou v našem prostředí dostatečně uchopitelné a přizpůsobené pro naši společnost. Uvedu zde další zajímavé komentáře:

„V poslední době se i v běžných mateřských školách začínají velmi často vyskytovat principy a postupy velmi podobné těm, které se provozují v alternativních školách, tudíž se může i v běžné MŠ dítě s těmito postupy seznámit, ale nejsem vyloženě proti alternativnímu vzdělávání“

„Jelikož alternativní školy většinou nechávají děti, aby se učily samy. Ráda bych chtěla, aby dítě vedla učitelka“

„Neplánuji poslat dítě do alternativní ZŠ, tudíž nemá smysl posílat dítě do alternativní MŠ“

„Pracuji v alternativním školství a přístup ve všech oblastech k dítěti není vždy lepší než ve standardní MŠ, většina standardních MŠ pracuje s nějakými prvky alternativ, takže se smazávají rozdíly ve výuce mezi alternativou a standardem“

„Sama jsem navštěvovala standardní MŠ a jsem spokojená. Pokud bych narazila na dobrou alternativní MŠ, nebránila bych se jí, ale je pro mne důležité, jak bude o mé potomky postaráno a jestli se v MŠ budou cítit příjemně. V tomto případě nezáleží, zda budou navštěvovat alternativní nebo standardní MŠ. Záleží mi na osobní zkušenosti a dobrém pocitu mých potomků. Aby se do MŠ těšili a nenavštěvovali ji s nechutí a z donucení“

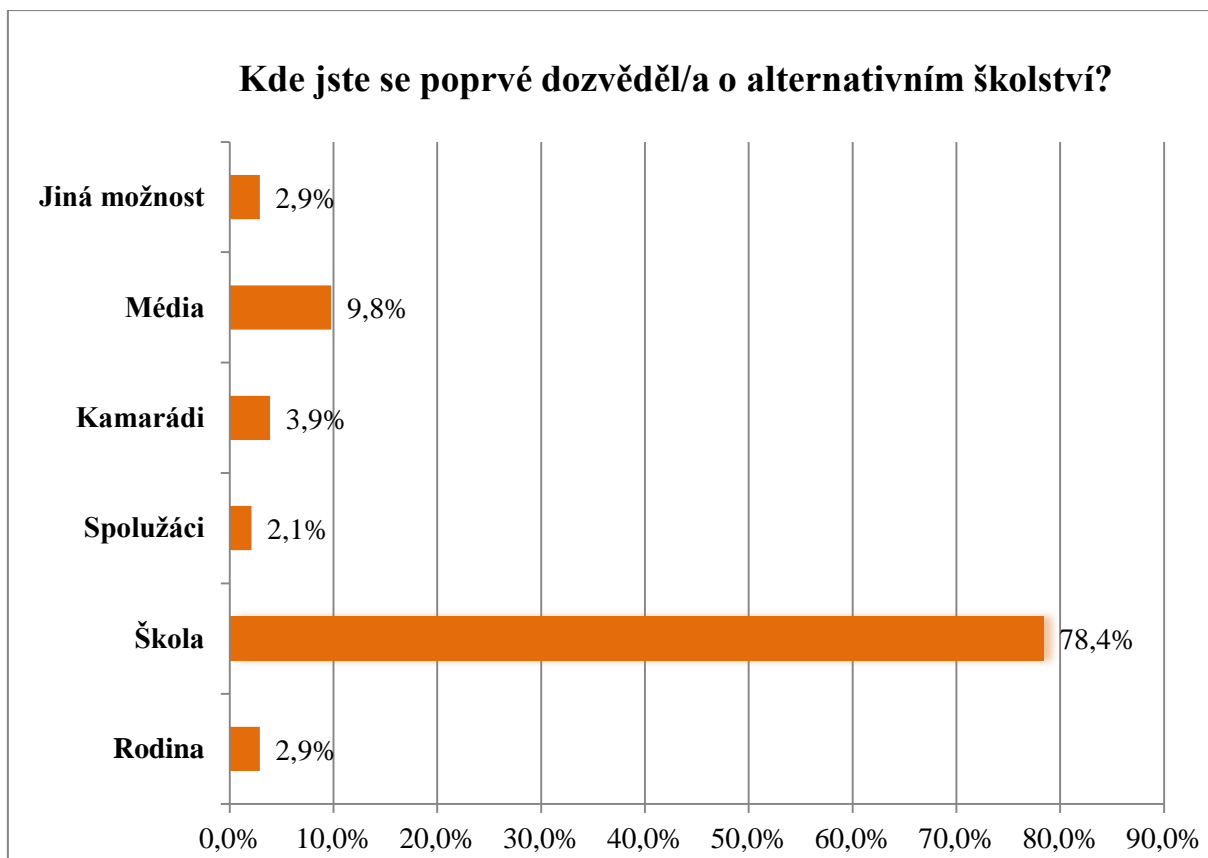
„Standardní je mi bližší svým pojetím ve všech kompetencích a oblastech, alternativní mi připadá hodně volná“

Příznivci alternativního školství, kteří tento typ mateřské školy v předchozí otázce označili za nejčastější důvody přesvědčení, že alternativní škola dá dítěti více než standard, dále také vlastní zkušenost s alternativou, zkušenost v podobě praxe.

Položka č. 7: Kde jste se poprvé dozvěděl/a o alternativním školství?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Rodina	3	2,9
Škola	80	78,4
Spolužáci	2	2,1
Kamarádi	4	3,9
Média	10	9,8
Jiná možnost	3	2,9
Celkem	102	100

Tabulka 9: Kde jste se poprvé dozvěděl/a o alternativním školství



Graf 8: Prvotní seznámení se s alternativním školstvím

Nejvíce respondentů, v relativní četnosti vyjádřeno 78,4 % dotazovaných, uvedlo, že se poprvé dozvěděli o alternativním školství v rámci školy. V médiích se s nestandardním školstvím prvně setkala 9,8 % respondentů.

Komentář:

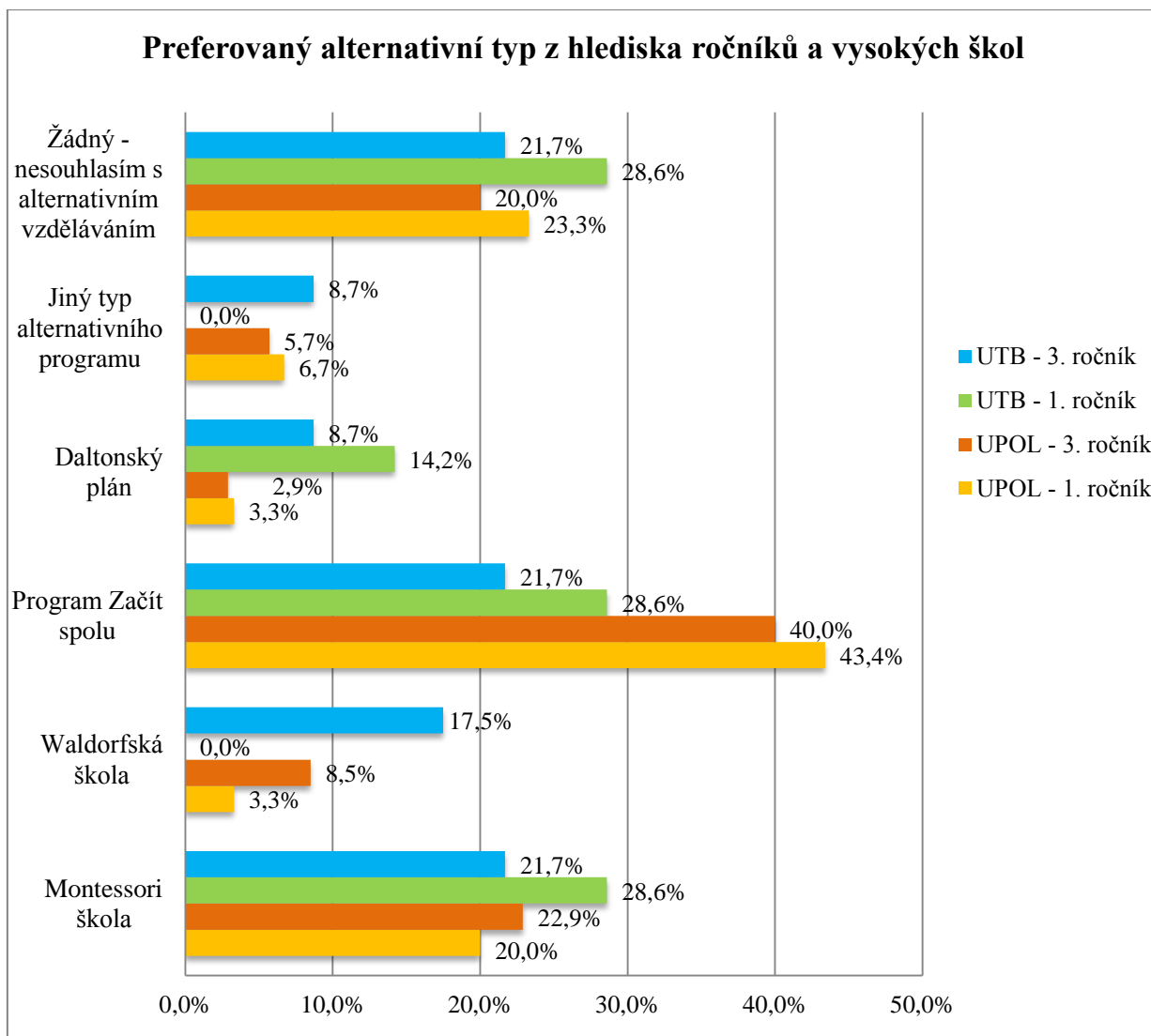
Kategorii „Jiná možnost“ využili tři respondenti, ti za prvotní zdroj informací uvedli „časopis“, „vysokoškolské studium“ – což v podstatě spadá do kategorie „Škola“, nicméně jsme tuto volbu nechali v rámci kategorie „Jiná možnost“, poslední respondent uvedl, že „se zajímá sám“. Výsledky této položky se daly očekávat, nicméně považujeme za zajímavé se přinejmenším zamyslet nad případnou větší osvětou široké společnosti právě o alternativním školství, neboť ne všichni navštěvují školy pedagogického typu, a alternativní školství není předmětem všech škol.

Položka č. 8: Jaký alternativní program byste si z uvedených zvolil/a? – Který se Vám nejvíce zamlouvá?

Položka vyhodnocena z hlediska studované vysoké školy a ročníků

Vysoká škola/ročník	UPOL				UTB				Celkem
	1. ročník		3. ročník		1. ročník		3. ročník		
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
Montessori škola	6	20,0	8	22,9	4	28,6	5	21,7	23
Waldorfská škola	1	3,3	3	8,5	0	0,0	4	17,5	8
Program Začít spolu	13	43,4	14	40,0	4	28,6	5	21,7	36
Daltonský plán	1	3,3	1	2,9	2	14,2	2	8,7	6
Jiný typ alternativního programu	2	6,7	2	5,7	0	0,0	2	8,7	6
Žádný - nesouhlasím s alternativním vzděláváním	7	23,3	7	20,0	4	28,6	5	21,7	23
Celkem	30	100	35	100	14	100	23	100	102

Tabulka 10: Jaký alternativní program byste si z uvedených zvolil/a? – z hlediska studované VŠ a ročníku



Graf 9: Preferovaný alternativní typ z hlediska ročníků a vysokých škol

Poznámka: UTB – Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

UPOL – Univerzita Palackého v Olomouci

Jak vyplývá z tabulky a z grafického znázornění nejčtenější odpovědi byly u kategorie „Program Začít spolu“, především u studentů Univerzity Palackého v Olomouci, 1. ročník z této vysoké školy označil tuto kategorii v 43,4 %. 3. ročník UPOL pak v relativním vyjádření označilo 40 % respondentů. Je zajímavé, že studenti UTB, jak 1. tak 3. ročník označili ve shodném zastoupení kategorii „Nesouhlasím s alternativním vzděláváním“, kategorii „Montessori škola“ a kategorii „Program Začít spolu“.

Komentář:

Považujeme za zajímavé vysoké procentuální zastoupení u kategorie „Nesouhlasím s alternativním vzděláváním“, tuto odpověď označilo 23 dotazovaných, ve vyšším zastoupení studenti prvních ročníků.

Respondenti měli na výběr i kategorii „Jiný typ alternativního programu“ tuto kategorii využilo pouze 6 dotazovaných, 4 respondenti uvedli Zdravou MŠ, dva respondenti doplnili Lesní MŠ.

V dotazníku jsme respondentům také nechali prostor, aby uvedli důvody jejich volby. Respondenti, kteří s alternativním školstvím nesouhlasí, uváděli například tyto důvody:

„Děti v alternativních školách jsou od mala vychovávány jako "děti výjimečné", jejich vysoké sebevědomí je až nezdravé“

„Při návštěvě alternativních škol, se mi styl vyučování nelíbil, dítě by mělo mít nějaký režim“

„Protože jsem spokojena se standardem“

Respondenti, kteří označili za odpověď školu Montessori, se velmi často identifikovali s heslem tohoto alternativního typu.

„Heslo "pomoz mi, abych to dokázal sám" má smysl a dobrou filosofii...“

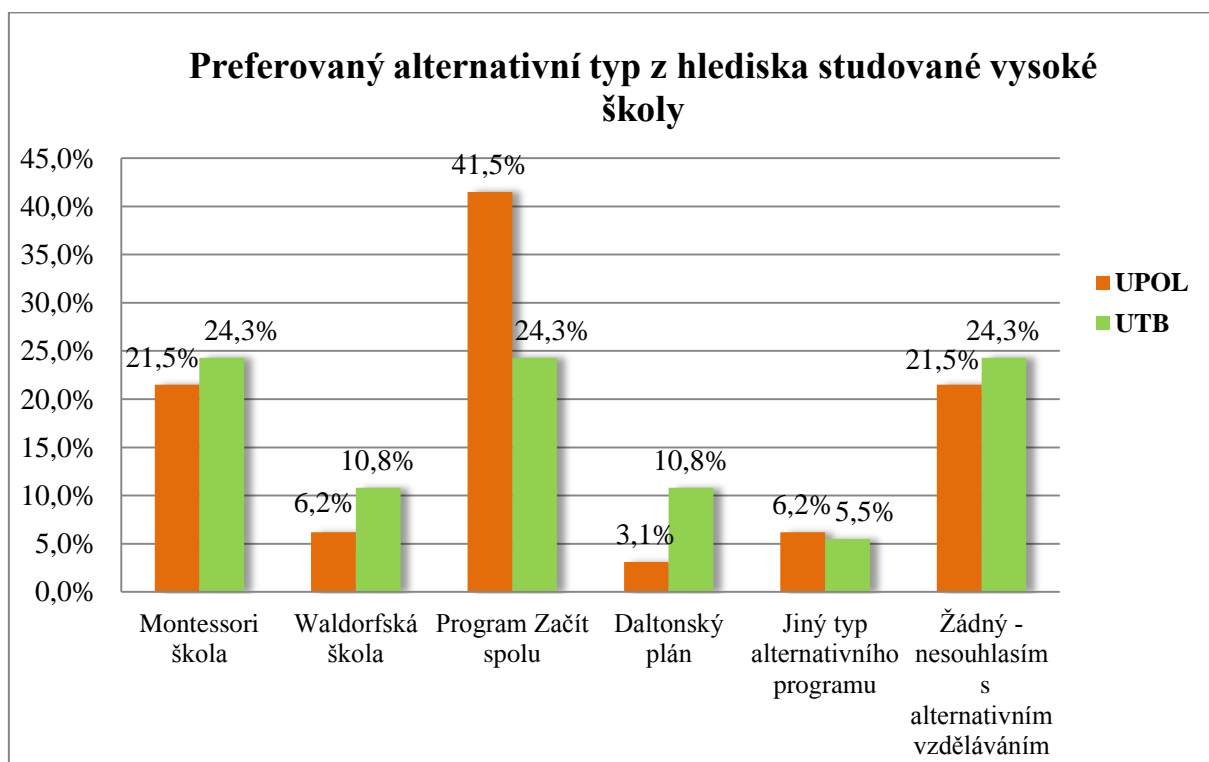
„Koncepte vypadá zajímavě - těžko si však dovedu představit realizaci v praxi“

K ostatním alternativám uváděli respondenti především důvody typu: *„S touto koncepcí se nejvíce ztotožňuji“*

Položka vyhodnocena z hlediska studované vysoké školy a ročníků

Vysoká škola/ročník	UPOL		UTB		Celkem
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
Montessori škola	14	21,5	9	24,3	23
Waldorfská škola	4	6,2	4	10,8	8
Program Začít spolu	27	41,5	9	24,3	36
Daltonský plán	2	3,1	4	10,8	6
Jiný typ alternativního programu	4	6,2	2	5,5	6
Žádný - nesouhlasím s alternativním vzděláváním	14	21,5	9	24,3	23
Celkem	65	100	37	100	102

Tabulka 11: Jaký alternativní program byste si z uvedených zvolil/a? – z hlediska studované VŠ



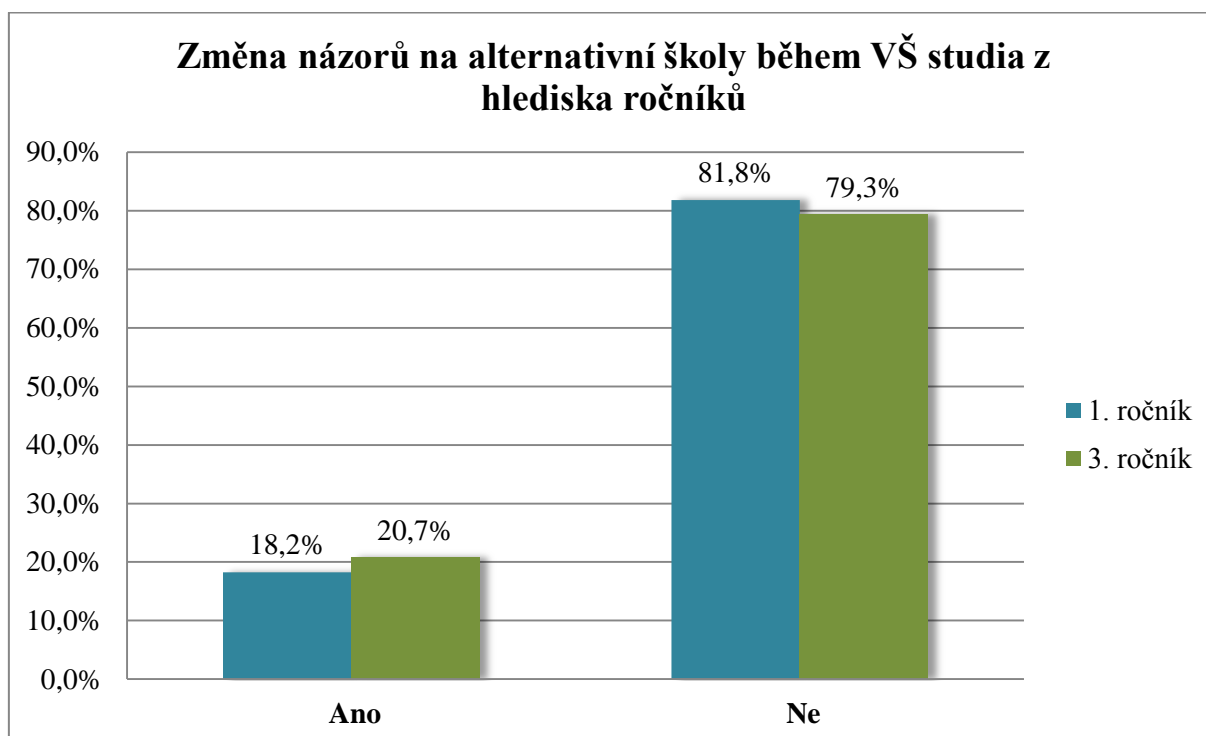
Graf 10: Preferovaný alternativní typ z hlediska studované vysoké školy

Z grafu je znatelný rozdíl více preferovaného alternativního programu Začít spolu u studentů, kteří studují na Univerzitě Palackého v Olomouci, 27 respondentů. Nejméně preferovaným typem alternativního školství je Daltonský plán, pouze 2 respondenti z UPOL zvolily tuto možnost. Co se týká studentů z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, jejich volby jsou procentuálně shodné u třech kategorií vždy po 24,3 % - pro kategorii „Montessori škola“, „Program Začít Spolu“ a „Žádný z alternativních programů“.

Položka č. 9: Změnil/a jste během vysokoškolského studia názor na alternativní školy?

Fakulta/ročník	1. ročník		3. ročník		Celkem
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
Ano	8	18,2	12	20,7	20
Ne	36	81,8	46	79,3	82
Celkem	44	100	58	100	102

Tabulka 12: Změnil/a jste během vysokoškolského studia názor na alternativní školy?



Graf 11: Změna názorů na alternativní školy během VŠ studia z hlediska ročníků

Odpovědi respondentů na tuto položku byly porovnány z hlediska prvních a třetích ročníků. Většina respondentů, jak vyplývá z grafu, svůj názor nezměnila, celkem 82 dotazovaných. Z celkového počtu názor na alternativní školství během vysokoškolského studia změnilo 20 respondentů, to činí v procentuálním zastoupení 18,2 % respondentů studujících 1. ročník a 20,7 % studentů z 3. ročníků. Mezi odpověďmi prvních a třetích ročníků nejsou statisticky významné rozdíly.

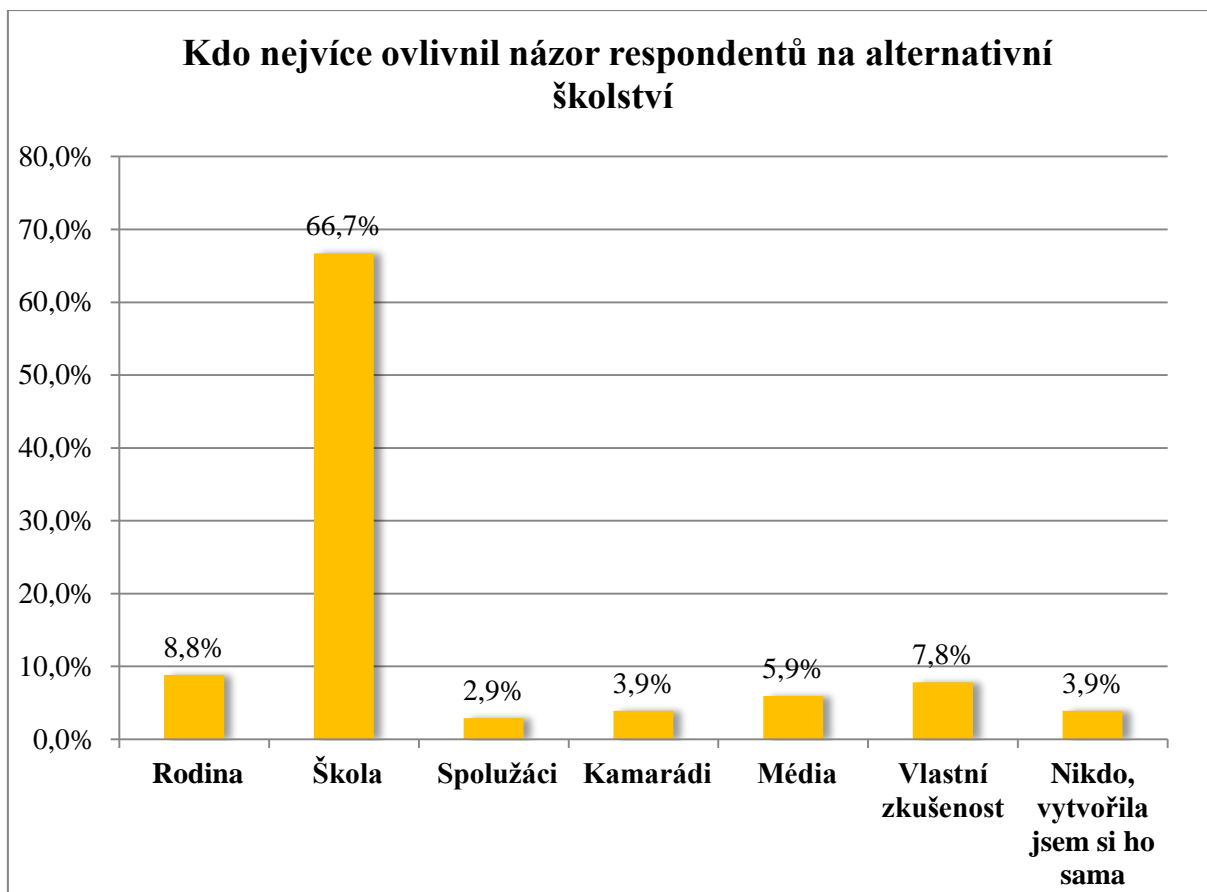
Komentář:

Při kladné odpovědi respondentů měli konkretizovat, v čem se jejich názor změnil. Nejčastější odpovědí bylo, že se zvýšila jejich informovanost a získali tak větší přehled o různých typech alternativní škol a následně možnost lepší komparace. Dále lze odůvodnění respondentů rozdělit na změnu názoru z kladného na negativní, například: „*Dříve jsem byla pro, teď na konci 3. ročníku jsem proti*“, „*prvotně jsem viděla jen pozitiva, postupně jsem začala zaujímat více kritický názor – bohužel převládají negativa*“. Mezi zdůvodněními jsou však i změny názorů z negativních na kladné. Nelze říct, zda jsou změny více v kladném či negativním směru, neboť jsou naprosto vyrovnané.

Položka č. 10: Kdo **nejvíce** ovlivnil Váš názor na preprimární alternativní školství?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Rodina	9	8,8
Škola	68	66,7
Spolužáci	3	2,9
Kamarádi	4	3,9
Média	6	5,9
Vlastní zkušenost	8	7,8
Nikdo, vytvořila jsem si ho sama	4	3,9
Celkem	102	100

Tabulka 13: Kdo nejvíce ovlivnil Váš názor na preprimární alternativní školství?



Graf 12: Kdo nejvíce ovlivnil Váš názor na preprimární alternativní školství?

Z grafu vyplývá, že největší vliv na utváření názoru na alternativní školství má u respondentů škola, a to v relativní četnosti 66,7 %. Nejmenší míru ovlivnění zapříčinili spolužáci, pouze 2,9 %.

Komentář:

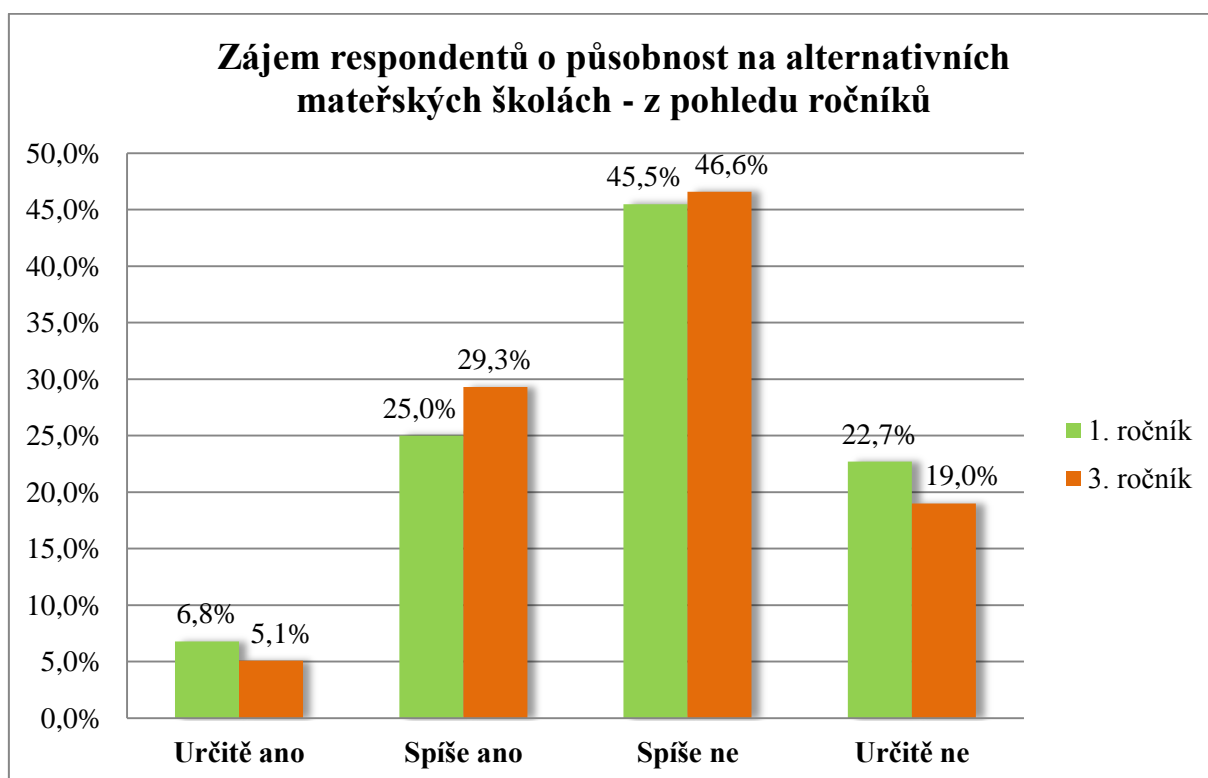
Do tabulky a do grafu jsme přidali kategorie „Vlastní zkušenost“ a kategorii „Nikdo, vytvořila jsem si ho sama“, a to z důvodu, že jsme respondentům nabídli alternativu odpovědi ve formě „Jiné možnosti“, na základě jejich odpovědí byly vytvořeny tyto kategorie. Pokud tuto položku porovnáme s dotazníkovou položkou číslo 7, pak je zajímavé, že 80 respondentů se poprvé seznámili s alternativním školstvím na půdě školy viz položka č. 7, ale jen u 68 respondentů měla škola největší podíl na utváření jejich názoru na alternativní preprimární školství.

Položka č. 11: Chtěl/a byste působit v alternativní mateřské škole?

Položka vyhodnocena z hlediska ročníků

Odpověď	1. ročník		3. ročník		Celkem
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
Určitě ano	3	6,8	3	5,1	6
Spíše ano	11	25,0	17	29,3	28
Spíše ne	20	45,5	27	46,6	47
Určitě ne	10	22,7	11	19,0	21
Celkem	44	100	58	100	102

Tabulka 14: Chtěl/a byste působit v alternativní MŠ? - z pohledu ročníků



Graf 13: Zájem respondentů o působnost na alternativních MŠ – z pohledu ročníků

Z grafického znázornění je patrné, že mezi respondenty z daných ročníků nejsou statisticky významné rozdíly. Pokud bychom jednotlivé kategorie rozdělily pouze na odpověď „Ano“ a „Ne“, pak 34 respondentů (33,3 %) projevilo zájem o působnost na některé z alternativních MŠ. 68 dotazovaných (66,7 %) pak zájem o působnost na alternativních MŠ nemá.

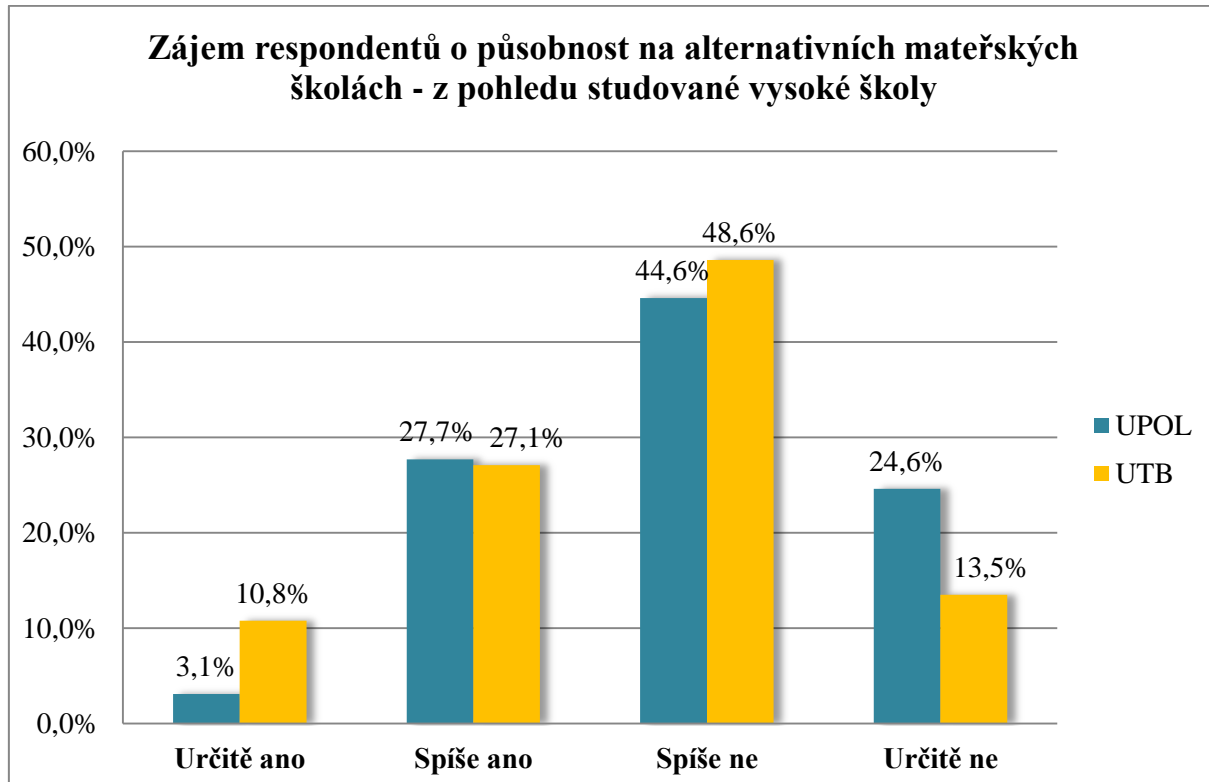
Komentář:

Je překvapivé, že zde nejsou patrné výrazné rozdíly mezi jednotlivými ročníky, dá se tedy konstatovat, že rozhodnutí o pedagogickém působení na standardní versus alternativní MŠ zůstává během studia konstantní.

Položka vyhodnocena z hlediska studované vysoké školy

Odpověď	UPOL		UTB		Celkem
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
Určitě ano	2	3,1	4	10,8	6
Spíše ano	18	27,7	10	27,1	28
Spíše ne	29	44,6	18	48,6	47
Určitě ne	16	24,6	5	13,5	21
Celkem	65	100	37	100	102

Tabulka 15: Chtěl/a byste působit v alternativní MŠ? – z pohledu studované VŠ



Graf 14: Zájem respondentů o působnost na alternativních MŠ – z pohledu studované VŠ

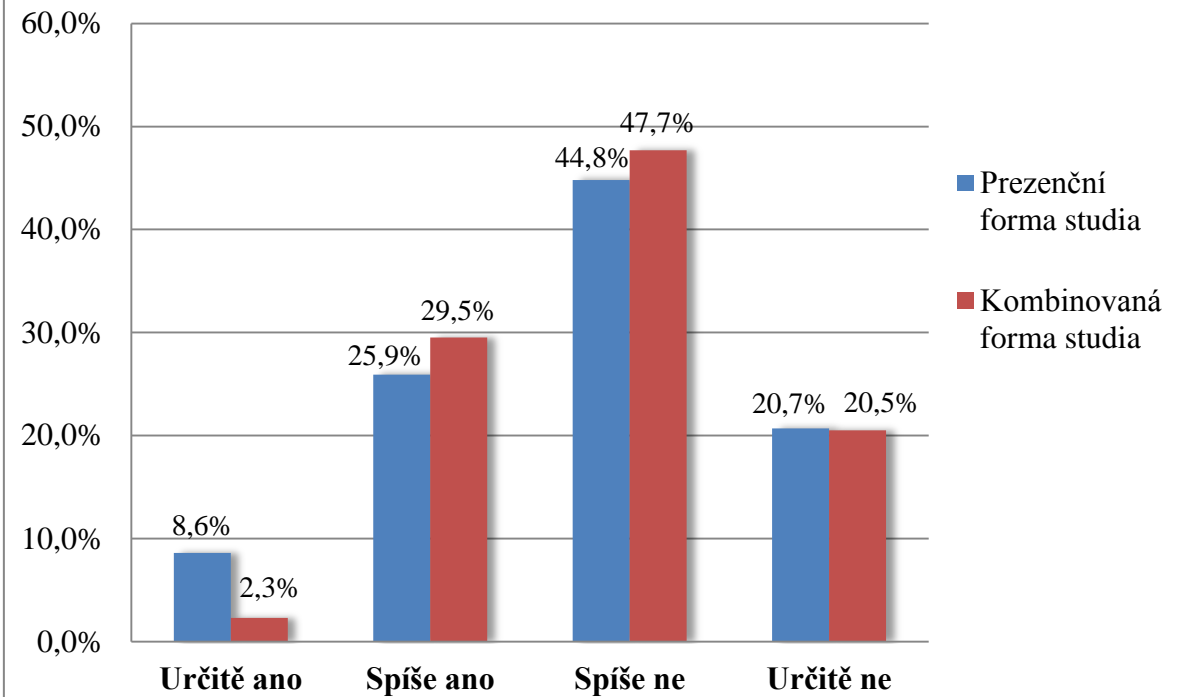
Pokud bychom jednotlivé kategorie rozdělily pouze na odpověď „Ano“ a „Ne“, pak 30,8 % respondentů z UPOL projevilo zájem o působnost na některé z alternativních MŠ a 69,2 % dotazovaných studentů z UPOL zájem o působnost na alternativních MŠ nemá. 37,9 % respondentů z UTB projevilo zájem o působnost na některé z alternativních MŠ a 62,1 % dotazovaných zájem o působnost na alternativních MŠ neprojevilo. Studenti z UTB jsou tedy více nakloněni možnosti pracovat v alternativním školství, a to o 7,1 % více než studenti z UPOL.

Položka vyhodnocena z hlediska formy studia

Odpověď	Prezenční forma studia		Kombinovaná forma studia		Celkem
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
Určitě ano	5	8,6	1	2,3	6
Spíše ano	15	25,9	13	29,5	28
Spíše ne	26	44,8	21	47,7	47
Určitě ne	12	20,7	9	20,5	21
Celkem	58	100	44	100	102

Tabulka 16: Chtěl/a byste působit v alternativní MŠ? – z pohledu formy studia

Zájem respondentů o působnost na alternativních mateřských školách - z pohledu jejich formy studia



Graf 15: Zájem respondentů o působnost na alternativních MŠ – z pohledu jejich formy studia

Pokud bychom jednotlivé kategorie rozdělily pouze na odpověď „Ano“ a „Ne“, pak 34,5 % respondentů z prezenční formy studia projevilo zájem o působnost na některé z alternativních MŠ a 65,5 % dotazovaných studentů z prezenční formy studia zájem o působnost na alternativních MŠ nemá. 31,8 % respondentů z kombinované formy studia projevilo zájem o působnost na některé z alternativních MŠ a 68,2 % dotazovaných zájem o působnost na alternativních MŠ neprojevilo. Můžeme konstatovat, že studenti prezenční formy studia jsou tedy více nakloněni možnosti pracovat v alternativním školství, ale pouze o 2,7 % více než studenti formy kombinované – nejedná se tedy o statisticky významný rozdíl.

Komentář:

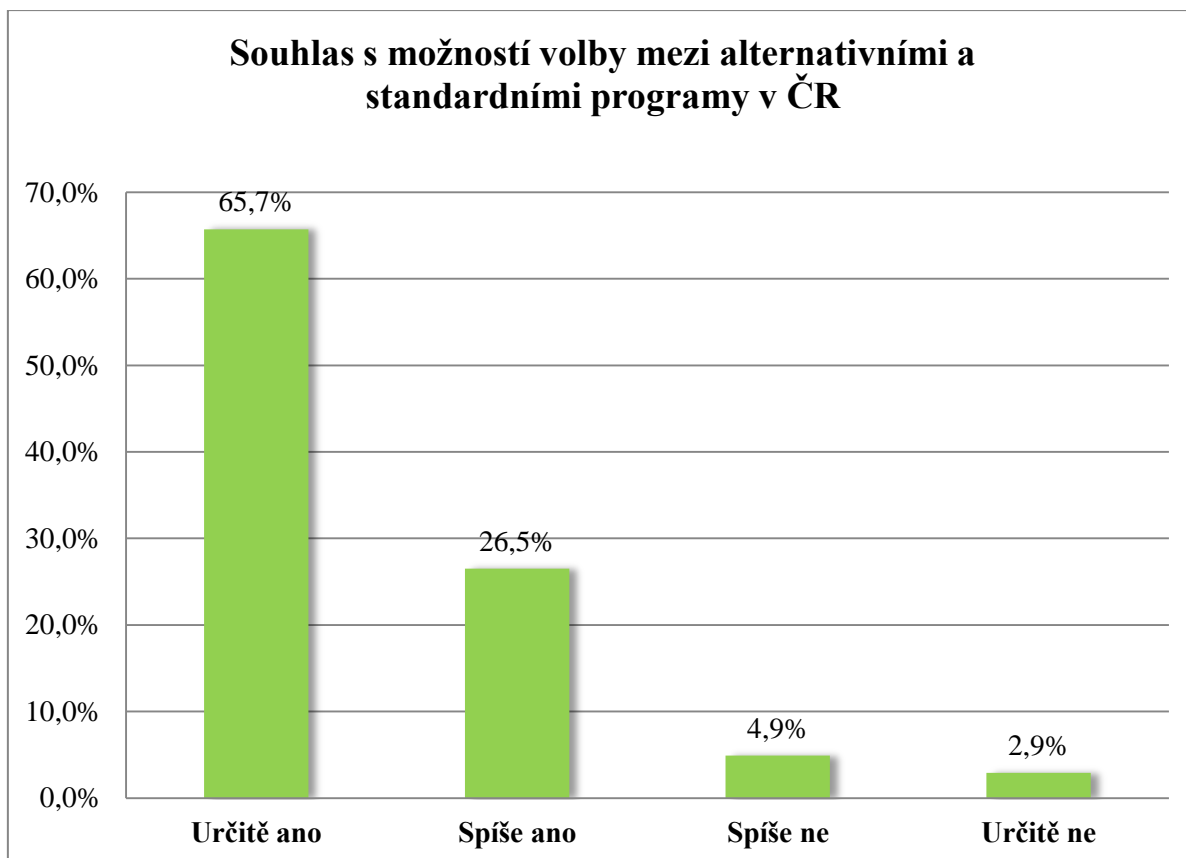
V rámci této položky dostali dotazovaní prostor pro zdůvodnění jejich odpovědi, zde jsou uvedeny některé z nich:

Určitě ano	<i>„Alternativní školství mě láká víc než tradiční“</i>
	<i>„Chtěla bych si to zkusit na vlastní kůži“</i>
	<i>„Volnost, práce bez osnov“</i>
Spíše ano	<i>„Asi bych pro to neměla to správné nadšení, ale na druhou stranu to může být velmi dobrá zkušenost, která mě může posunout dál a poznat právě tu podstatu alternativního školství“</i>
Spíše ne	<i>„Myslím si, že do takového typu mateřských škol musí člověk sám cítit, že tam patří. Uznávat danou filozofii a přizpůsobit se“</i>
	<i>„Zdá se mi to náročnější než učit v běžné MŠ“</i>
	<i>„Odrážejí mě případné kurzy, školení (finance)“</i>
Určitě ne	<i>„Vše by záleželo na okolnostech. Neříkám, že jsou alternativní MŠ špatné a klasické MŠ dobré. Chtěla bych působit v takovém zařízení, kde se budu cítit dobře. Ale z osobní zkušenosti dávám přednost klasickým MŠ“</i>
	<i>„Běžná MŠ mi vyhovuje více“</i>
Určitě ne	<i>„Jsem si vědoma, že na to nemám dostatečné kompetence“</i>
	<i>„Jsem zastáncem klasické MŠ, kterou jsem sama jako dítě prošla. Alternativy mi připadají moc hektické, neutříděné jak pro dítě, tak pro pedagoga“</i>

Položka č. 12: Souhlasíte s možností volby mezi alternativními a standardními programy v České republice?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Určitě ano	67	65,7
Spíše ano	27	26,5
Spíše ne	5	4,9
Určitě ne	3	2,9
Celkem	102	100

Tabulka 17: Souhlasíte s možností volby mezi alternativními a standardními programy v ČR?



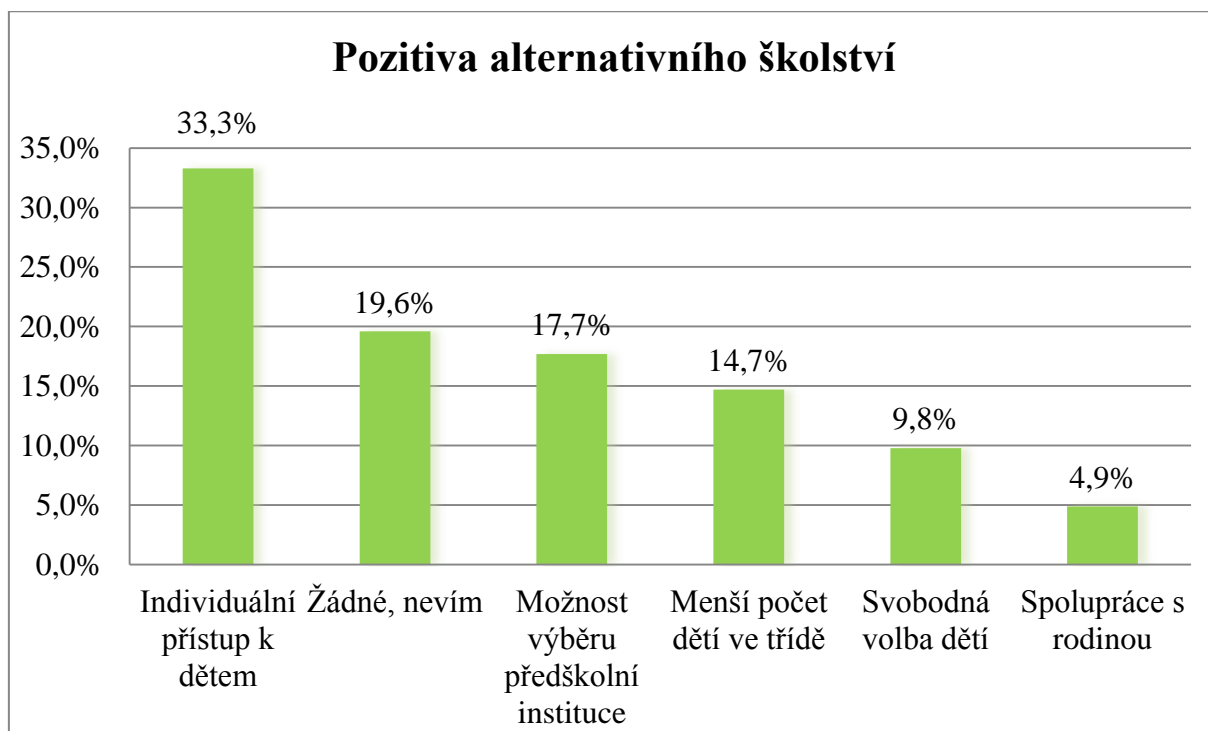
Graf 16: Souhlas s možností volby mezi alternativními a standardními programy v ČR

Z tabulky i z grafu vyplývá, že většina studentů (94 %) souhlasí s možností volby mezi alternativními a standardními programy v rámci ČR. Osobně toto vysoké procento považuji za pozitivní ve smyslu smýšlení demokratického státu, jakožto každý by měl mít právo na volbu vzdělávací instituce.

Položka č. 13: Jaké jsou podle Vás pozitiva alternativního školství?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Individuální přístup k dětem	34	33,3
Žádné, nevím	20	19,6
Možnost výběru předškolní instituce	18	17,7
Menší počet dětí ve třídě	15	14,7
Svobodná volba dětí	10	9,8
Spolupráce s rodinou	5	4,9
Celkem	102	100

Tabulka 18: Jaké jsou pozitiva alternativního školství?



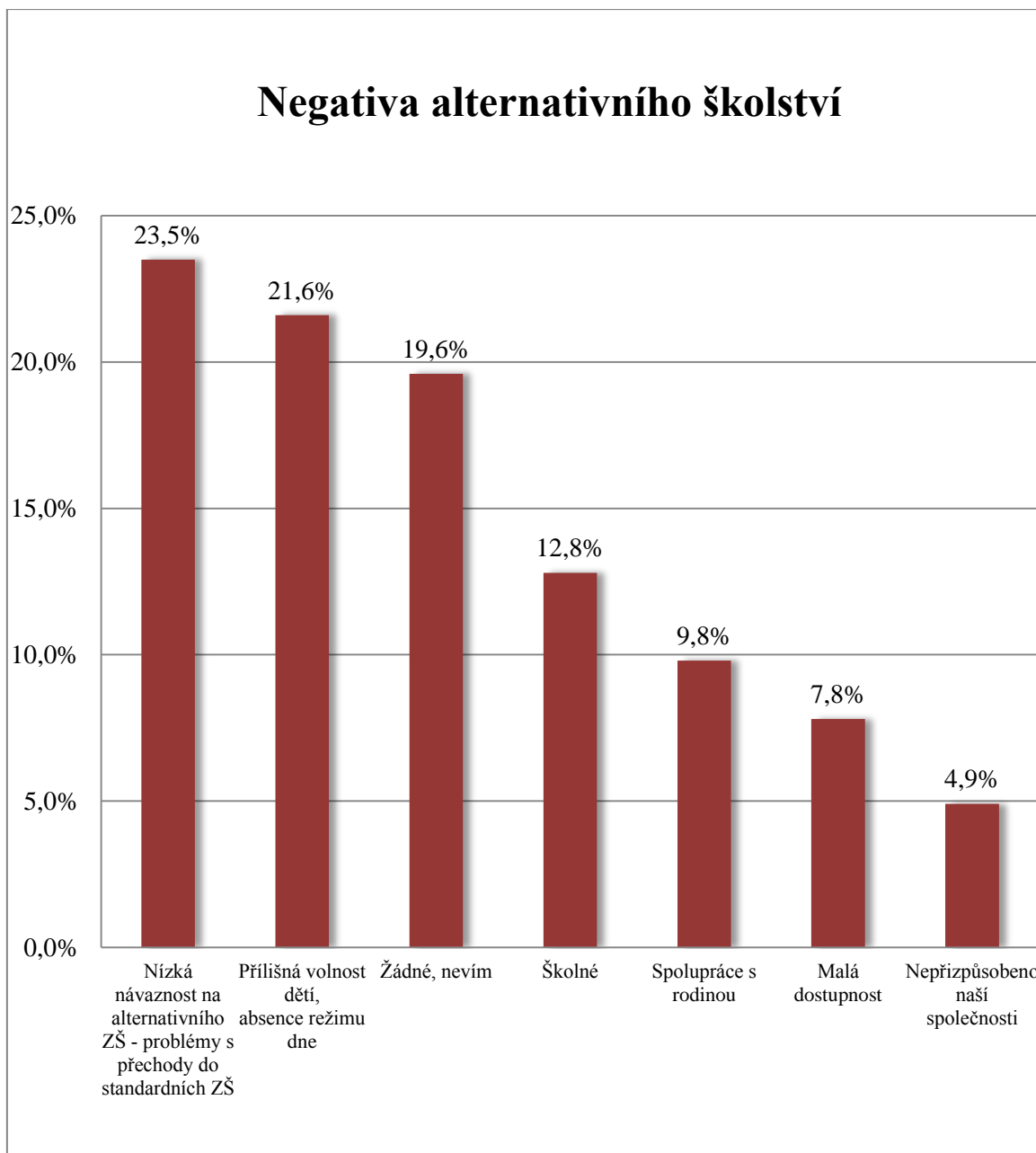
Graf 17: Pozitiva alternativního školství

Tato položka byla do dotazníku zařazena jako otevřená položka, respondenti tak mohli konkrétně, bez předem utvořených kategorií vyjádřit svůj názor. Položka byla následně vyhodnocena, utvořením kategorií podle odpovědí respondentů, následně byl vytvořen graf, z něhož vyplývá, že 33,3 % dotazovaných vidí největší pozitiva alternativního školství v individuálním přístupu k dětem. 19,6 % studentů žádné pozitiva v alternativním školství nespatřuje.

Položka č. 14: Jaké jsou podle Vás negativa alternativního školství?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Nízká návaznost na alternativního ZŠ - problémy s přechody do standardních ZŠ	24	23,5
Přílišná volnost dětí, absence režimu dne	22	21,6
Žádné, nevím	20	19,6
Školné	13	12,8
Spolupráce s rodinou	10	9,8
Malá dostupnost	8	7,8
Nepřizpůsobeno naší společnosti	5	4,9
Celkem	102	100

Tabulka 19: Jaké jsou negativa alternativního školství?



Graf 18: Negativa alternativního školství

Položka č. 14 byla položka otevřená stejně jako položka č. 13. Kategorie byly vytvořeny až následně z výpovědí zúčastněných respondentů. Nejvíce respondentů (23,5 %) uvedlo za největší negativum alternativního školství nízkou návaznost na navazující primární alternativní školy a s tím související problémy při přechodu dítěte do běžných standardních škol. 21,6 % dotazovaných uvedlo za negativum přílišnou volnost dětí a absentující pevný režim dětí.

Komentář:

Zajímavá je kategorie „Spolupráce s rodinou“, kterou zmínilo 10 respondentů, neboť tato kategorie byla v předešlé položce, uvedena taktéž, ale jako pozitivum.

V závěru dotazníku měli respondenti možnost obohatit dotazník svými připomínkami a názory a přispět tím k celému empirickému šetření. Tuto možnost využili pouze 2 respondenti. Toto nízké zastoupení si vysvětlujeme tím, že respondentům bylo poskytnuto dostatečné množství prostoru k vyjádření jejich názoru již v průběhu dotazníku, například v rámci otevřených položek. Níže uvádím jejich doplňující názory.

„Myslím si, že alternativní školy nemusejí být až zase tak špatné. Spíš bych se přikláněla ke školám s prvky alternativy. Myslím si, že čistá alternativa si nenajde svoje místo v ČR“

„Nedořešený systém alternativního školství. Výhodu shledávám spíše v moderních alternativách - především Zdravá MŠ, či Začít spolu. Starší alternativy (Montessori, Waldorfská pedagogika) skýtají spíše výše zmíněná rizika a nevýhody“

5.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

1VO: Jaký alternativní program se respondentům nejvíce zamlouvá z hlediska studované vysoké školy?

První výzkumná otázka se vztahuje k dotazníkové položce č. 8. (viz tabulka č. 11 a graf č. 10). U odpovědí je znatelný rozdíl více preferovaného alternativního programu Začít spolu u studentů, kteří studují na Univerzitě Palackého v Olomouci, 27 respondentů, což činí v relativní četnosti **41,5 %**. Co se týká studentů z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, jejich volby jsou procentuálně shodné u třech kategorií vždy po **24,3 %** - pro kategorii „Montessori škola“, „Program Začít Spolu“ a „Žádný z alternativních programů“.

2VO: Změnil se názor na alternativní preprimární školství během vysokoškolského studia u respondentů 1. a 3. ročníků?

Druhá výzkumná otázka se vztahuje k dotazníkové položce č. 9. (viz tabulka č. 12 a graf č. 11). Mezi odpověďmi studentů 1. a 3. ročníků nejsou statisticky významné rozdíly. Respondenti 1. ročníků uvedli, že se jejich názor na alternativní preprimární školství během vysokoškolského studia změnil, a to v **18,2 %** případů. **81,8 %** studentů primárních ročníků však konstatovalo, že se jejich názor nezměnil. Co se týká studentů 3. ročníků, tak **20,7 %** dotazovaných svůj názor během VŠ studia změnilo, **79,3 %** nikoli.

3VO: Mají respondenti, kteří by zvolili pro jejich děti alternativní školu, zájem působit v alternativní mateřské škole?

Výzkumná otázka se týká vyhodnocení položek č. 5 a č. 11 (viz tabulka č. 8 a graf č. 7), konkrétně vyhodnocení názoru respondentů na volbu předškolní instituce pro jejich děti (i potencionální) v souvislosti s tím, zda respondenti projevují zájem pedagogicky působit na školách alternativního typu. Respondenti, kteří by své děti raději než do standardní MŠ, umístili do alternativní, jsou více nakloněni možnosti na těchto školách pedagogicky působit, a to **26,3 %** „Určitě ano“ a **57,9 %** uvedlo kategorii „Spíše ano“, celková kladná odpověď u **84,2 %** dotazovaných.

4VO: Jakou mateřskou školu by si respondenti zvolili pro své děti z pohledu 1. a 3. ročníků?

Tato výzkumná otázka se vztahuje k dotazníkové položce č. 5. (viz tabulka č. 7, graf č. 6). Pro alternativní typ mateřských škol jsou nakloněny více 3. ročníky než ročníky první, o 8,8 %. Respondenti z 1. ročníků jsou alternativnímu školství nakloněni v 13,6 % a studenti 3. ročníků v 22,4 %. Viditelně však převažuje výběr tradičních standardních mateřských škol, studenti 1. ročníků jsou standardnímu školství nakloněni v 86,4 % a studenti 3. ročníků v 77,6 %.

5VO: Projevují respondenti zájem o působnost na alternativních mateřských školách z hlediska jejich formy studia?

Poslední výzkumná otázka se vztahuje k dotazníkové položce č. 11 (viz tabulka č. 16 a graf č. 15). Pokud bychom jednotlivé kategorie rozdělily pouze na odpověď „Ano“ a „Ne“, pak **34,5 %** respondentů z prezenční formy studia projevilo zájem o působnost na některé z alternativních MŠ a **65,5 %** dotazovaných studentů z prezenční formy studia zájem o působnost na alternativních MŠ nemá. **31,8 %** respondentů z kombinované formy studia projevilo zájem o působnost na některé z alternativních MŠ a **68,2 %** dotazovaných zájem o působnost na alternativních MŠ neprojevilo. Můžeme konstatovat, že studenti prezenční formy studia jsou tedy více nakloněni možnosti pracovat v alternativním školství, ale pouze o **2,7 %** více než studenti formy kombinované – nejedná se tedy o statisticky významný rozdíl.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla cíleně zaměřená na alternativní preprimární školství. Práce byla rozčleněna na teoretickou a empirickou část. Hlavním cílem teoretické části bakalářské práce bylo charakterizovat alternativní školství a vybrané typy alternativních škol. Cíl teoretické části byl naplněn.

Teoretická část byla rozčleněna do 3 stěžejních kapitol. Jednotlivé kapitoly se zabývaly charakteristikou období předškolního věku dítěte, dále definováním pojmů souvisejících s alternativním školstvím. Bakalářská práce obsahuje i stručný popis historie alternativní pedagogiky. V práci byly sumarizovány i rysy a funkce nestandardního školství a zařazena zde byla také diference alternativního a standardního školství. V rámci poslední kapitoly byly předloženy vybrané typy alternativních škol.

Cílem empirické části bakalářské práce bylo zmapování názorů u studentů oborů Učitelství pro mateřské školy, a to konkrétně studentů z Univerzity Palackého v Olomouci a studentů z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Názory se týkaly alternativního preprimárního školství. Hlavní i dílčí cíle empirické části byly naplněny.

Analýzy a interpretace výsledků bylo docíleno za pomoci kvantitativně orientovaného výzkumu, konkrétně metodou dotazníkového šetření. Záměrně byly zjišťovány názory na alternativní preprimární školství a případné rozdíly mezi studenty Univerzity Palackého v Olomouci a studenty z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, případné rozdíly byly porovnávány i z hlediska 1. a 3. ročníků či formy studia. Následně bylo vytvořeno grafické znázornění zjištěných dat a byly porovnány odpovědi respondentů. Byly vyhodnoceny i stanovené výzkumné otázky. Předpokládali jsme, že z výsledků budou patrné určité diference z hlediska studovaného ročníku, vysoké školy či formy studia. Výzkum sice potvrdil, že zde není 100 % shoda a že určité rozdíly mezi zkoumanými proměnnými existují, nicméně většina těchto rozdílů nelze být považována za statisticky významnou. Každopádně názory a rozdíly v názorech jsou v rámci empirické části interpretovány a opatřeny komentářem.

Předpokládali jsme určitou rozdílnost v názorech mezi studovanými ročníky respondentů, ať už ve smyslu zaujetí většího kritického postoje k alternativám či větší otevřenosti těmto možnostem edukace, rozdíly nejsou však zcela zásadní. Celkově **81,4 %** respondentů by si pro své děti raději zvolilo standardní mateřskou školu než školu alternativní. Studenti

3. ročníků projevují větší zájem o alternativní preprimární školství, o **8,8 %** více než studenti z 1. ročníků. Největší obliby získal u respondentů alternativní program Začít spolu, v procentuálním vyjádření **35,3 %**. **22, 5 %** pak alternativní koncepce Marie Montessori a stejné procentuální zastoupení měli i respondenti, kteří s alternativním školstvím nesouhlasí vůbec. Zajímavá byla zjištěná souvztažnost mezi tím, jaký typ mateřské školy by si respondenti zvolili pro své děti a mezi tím, zda by chtěli působit na alternativní škole. Z výsledků vyplývá, že respondenti, kteří preferují školu standardní, neprojevují přílišný zájem na alternativních školách působit – **78,3 %**. Naopak respondenti, kteří by své děti raději než do standardní MŠ umístili do alternativní MŠ, jsou více nakloněni možnosti na těchto školách pedagogicky působit, a to v **84,2 %** případů.

Při realizaci dotazníkového šetření byla překvapivá vysoká angažovanost respondentů, dotazníky vyplnily během 3 dnů – spousta z nich má zájem o zaslání výsledků výzkumu.

Co se týká aplikačního rozměru či doporučení pro praxi, tak zmapování názorů studentů může sloužit jako odrazový můstek při neustálém zdokonalování preprimárního školství. Bakalářská práce může být prvotním impulsem pro zařazení tématu alternativních škol do více oborů – nejen v rámci oboru Učitelství, protože široká veřejnost by měla být také odborně obeznámena s možnostmi volby v rámci preprimárního vzdělávání. Domníváme se, že aplikačním rozměrem práce je i odbourání určitých předsudků o alternativním školství a naopak kritický pohled na tento typ mateřských škol.

Pro větší význam pro praxi by bylo výhodné rozšířit výzkumný soubor, například o studenty z navazujícího programu, či z více vysokých škol. Případná realizace veřejného mínění. O rozšíření této práce uvažují při konstruování následné diplomové práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ et al. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85783-09-6.

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ, Eva URBANOVSKÁ a Antonín BŮŽEK. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-24-X.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: PRAGMA, 1999. ISBN 80-7205-662-X.

HORKÁ, Hana et al. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4859-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Čtvrté doplněné vydání. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-78-8.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformnopedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG MUSICA LITURGICA, 2007. ISBN 978-80-969784-0-3.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika I.: Smysl a proměny dětství*. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-656-3.

PALA, Karel a Jan VŠIANSKÝ. *Slovník českých synonym*. Praha: Lidové noviny, 1994. ISBN 80-7106-059-3.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

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

SPIPKOVÁ, Vladimíra et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Havlíčkův Brod: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

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

WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *Daltonské vyučování: Stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-03-04]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Co přinesla školská reforma do teorie a praxe mateřských škol. *Metodický portál: Články* [online]. 01. 08. 2006, [cit. 2013-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PKA/704/CO-PRINESLA-SKOLSKA-REFORMA-DO-TEORIE-A-PRAXE-MATERSKYCH-SKOL.html>>. ISSN 1802-4785.

SYSLOVÁ, Zora. *Hodnocení pokroků dítěte jako východisko individualizace předškolního vzdělávání* [online]. Brno, 2012 [cit. 2013-03-24]. ISBN 978-80-210-5876-7. Dostupné z: <https://is.muni.cz/repo/985996/Hodnoceni.pdf>. Článek ve sborníku. Masarykova univerzita.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

UTB	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
UPOL	Univerzita Palackého v Olomouci
ISCED	Mezinárodní standardní kvalifikace
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1: Vysoká škola respondentů</i>	39
<i>Graf 2: Ročník studia</i>	40
<i>Graf 3: Forma studia</i>	41
<i>Graf 4: Ročník a forma studia</i>	42
<i>Graf 5: Struktura výzkumného souboru dle pohlaví, fakulty a ročníků</i>	44
<i>Graf 6: Výběr mateřské školy – standardní versus alternativní</i>	46
<i>Graf 7: Volba předškolní instituce pro děti respondentů v souvislosti se zájmem působnosti na alternativních MŠ</i>	48
<i>Graf 8: Prvotní seznámení se s alternativním školstvím</i>	51
<i>Graf 9: Preferovaný alternativní typ z hlediska ročníků a vysokých škol</i>	53
<i>Graf 10: Preferovaný alternativní typ z hlediska studované vysoké školy</i>	55
<i>Graf 11: Změna názorů na alternativní školy během VŠ studia z hlediska ročníků</i>	56
<i>Graf 12: Kdo <u>nejvíce</u> ovlivnil Váš názor na preprimární alternativní školství?</i>	58
<i>Graf 13: Zájem respondentů o působnost na alternativních MŠ – z pohledu ročníků</i>	59
<i>Graf 14: Zájem respondentů o působnost na alternativních MŠ – z pohledu studované VŠ</i> ...	60
<i>Graf 15: Zájem respondentů o působnost na alternativních MŠ – z pohledu jejich formy studia</i>	62
<i>Graf 16: Souhlas s možností volby mezi alternativními a standardními programy v ČR</i>	64
<i>Graf 17: Pozitiva alternativního školství</i>	65
<i>Graf 18: Negativa alternativního školství</i>	67

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Jakou vysokou školu studujete?.....</i>	<i>39</i>
<i>Tabulka 2: Jaký ročník studujete?.....</i>	<i>40</i>
<i>Tabulka 3: Jakou formu studia studujete?.....</i>	<i>41</i>
<i>Tabulka 4: Jaký ročník a formu studia studujete?.....</i>	<i>42</i>
<i>Tabulka 5: Struktura výzkumného souboru dle pohlaví, fakulty a ročníků.....</i>	<i>43</i>
<i>Tabulka 6: Kritéria výběru mateřské školy.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabulka 7: Jakou mateřskou školu byste raději zvolil/a pro Vaše děti.....</i>	<i>46</i>
<i>Tabulka 8: Volba předškolní instituce pro děti respondentů v souvislosti se zájmem působnosti na alternativních MŠ.....</i>	<i>47</i>
<i>Tabulka 9: Kde jste se poprvé dozvěděl/a o alternativním školství.....</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka 10: Jaký alternativní program byste si z uvedených zvolil/a? – z hlediska studované vysoké školy a ročníku.....</i>	<i>52</i>
<i>Tabulka 11: Jaký alternativní program byste si z uvedených zvolil/a? – z hlediska studované VŠ.....</i>	<i>55</i>
<i>Tabulka 12: Změnil/a jste během vysokoškolského studia názor na alternativní školy?.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabulka 13: Kdo <u>nejvíce</u> ovlivnil Váš názor na preprimární alternativní školství?.....</i>	<i>57</i>
<i>Tabulka 14: Chtěl/a byste působit v alternativní MŠ?- z pohledu ročníků.....</i>	<i>59</i>
<i>Tabulka 15: Chtěl/a byste působit v alternativní MŠ? – z pohledu studované VŠ.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabulka 16: Chtěl/a byste působit v alternativní MŠ? – z pohledu formy studia.....</i>	<i>61</i>

<i>Tabulka 17: Souhlasíte s možností volby mezi alternativními a standardními programy v ČR?.....</i>	<i>63</i>
<i>Tabulka 18: Jaké jsou pozitiva alternativního školství?.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabulka 19: Jaké jsou negativa alternativního školství?.....</i>	<i>66</i>

SEZNAM PŘÍLOH

PI DOTAZNÍK

PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro vypracování empirické části mé bakalářské práce na téma *PREPRIMÁRNÍ ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ*. Dotazník je zcela **anonymní** a zjištěné informace budou použity pouze pro výše zmíněné výzkumné účely. U každé otázky zakřížkujte pouze jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. Děkuji Vám za spolupráci a ochotu vyjádřit Váš názor.

Monika Šmídová

1. Jakou vysokou školu studujete?

- Univerzita Palackého v Olomouci
- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

2. Jaký ročník studujete?

- 1. ročník
- 3. ročník

3. Forma studia:

- Prezenční forma studia
- Kombinovaná forma studia

4. Na základě jakých kritérií byste pro Vaše děti vybíral/a mateřskou školu – SEŘAĎTE od 1 – nejdůležitější kritérium, 6 – nejméně důležité kritérium

- Školné
- Vzdálenost od místa bydliště či zaměstnání
- Výchovně vzdělávací program, způsob výchovy dětí, principy a filosofie
- Dobrá pověst MŠ
- Osobní zkušenosti se zařízením, MŠ jsem navštěvoval/a v dětství
- Doporučení známých

5. Jakou mateřskou školu byste zvolil/a pro Vaše děti? (i potencionální děti)

- Standardní školu
- Alternativní školu.....uved'te typ.....

6. Co ovlivnilo Vaše konečné rozhodnutí mezi standardní a alternativní MŠ?

.....
.....

7. Kde jste se poprvé dozvěděl/a o alternativním školství?

- Rodina
- Škola
- Spolužáci
- Kamarádi
- Média
- Jiná možnost.....

8. Jaký alternativní program byste si z uvedených zvolil/a? – Který se Vám nejvíce zamlouvá?

- Montessori škola.....proč.....
- Waldorfská škola.....proč.....
- Program Začít spolu...proč.....
- Daltonský plán.....proč.....
- Jiný typ alternativního programu.....uved'te.....
- Žádný – nesouhlasím s alternativním vzděláváním.....proč.....

9. Změnil/a jste, během vysokoškolského studia, názor na alternativní školy?

- Ano.....uved'te.....
- Ne

10. Kdo nejvíce ovlivnil Váš názor na preprimární alternativní školství? (Zvolte jednu možnost)

- Rodina
- Škola
- Spolužáci
- Kamarádi
- Média
- Jiná možnost.....

11. Chtěl/a byste působit v alternativní mateřské škole?

- Určitě ano.....proč.....
- Spíše ano.....proč.....
- Spíše ne.....proč.....
- Určitě ne.....proč.....

12. Souhlasíte s možností volby mezi alternativními a standardními programy v České republice?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

13. Jaké jsou podle Vás pozitiva alternativního školství?

.....

.....

14. Jaké jsou podle Vás negativa alternativního školství?

.....

.....

Zde je prostor pro Vaše osobní připomínky a názory, kterými můžete tento dotazník obohatit:

.....
.....
.....
.....

Děkuji za Váš čas!

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Monika Šmídová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Názory studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na alternativní preprimární školství
Název v angličtině:	Opinions of Preschool Teacher Training Students on Alternative Pre-Primary Education
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá názory studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na alternativní preprimární školství. Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část je zaměřena na definování a charakterizování alternativního školství. V práci je také uvedena historie alternativního školství a vybrané typy alternativních škol. V empirické části jsou předloženy výsledky kvantitativního šetření, jehož cílem bylo zmapovat názory studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na alternativní preprimární školství.
Klíčová slova:	Alternativní školství, preprimární vzdělávání, pedagogika Marie Montessoriové, Waldorfská škola, Daltonský plán, vzdělávací program Začít spolu.
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the opinions of preschool teacher training students on alternative pre-primary education. The thesis is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part is focused on defining and characterizing the alternative education. This thesis describes the history of alternative education and selected types of alternative schools.

	The empirical part presents the results of a quantitative research aimed to ascertain the views of preschool teacher training students on alternative pre-primary education.
Klíčová slova v angličtině:	Alternative education, pre-primary education, pedagogy of Montessori, Waldorf School, Dalton plan, educational Step by step program.
Přílohy vázané v práci:	1. Dotazník
Rozsah práce:	75 s.
Jazyk práce:	Český jazyk