

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Šárka Váňová

**Alternativní možnosti vzdělávání dětí na 1. stupni
základních škol**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze uvedených pramenů, literatury a internetových zdrojů.

V Brně dne

Vlastnoruční podpis

.....

.....

Poděkování

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala paní Mgr. Dominice Provázkové Stolínské, PhD. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, ochotu a vstřícnost, které mi poskytla jako vedoucí diplomové práce. Mé poděkování zároveň patří rodinám, které byly ochotny se mnou spolupracovat a dovolit mi nahlédnout do jejich soukromí. Dále děkuji své rodině a přátelům za podporu a trpělivost nejen v době tvorby diplomové práce, ale po celou dobu studia.

Anotace

Diplomová práce *Alternativní možnosti vzdělávání dětí na 1.stupni základních škol* se zabývá možnostmi vzdělávání na území České republiky. Práce je zaměřena na individuální vzdělávání. Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol, ve kterých je popsán historický vývoj alternativních směrů, alternativní vzdělávání současnosti, vývoj dítěte mladšího školního věku a potřeba socializace v tomto období v návaznosti na individuální vzdělávání. Praktická část popisuje případové studie 3 rodin, které mají s individuálním vzděláváním osobní zkušenost. Cílem práce je popsat důvody, vedoucí rodiny k volbě této alternativní možnosti vzdělávání a poukázat na výhody a úskalí individuálního vzdělávání a seznámit čtenáře s touto alternativou.

Klíčová slova

Alternativní vzdělávání, školní zralost, individuální/domácí vzdělávání, socializace, rodina.

Annotation

Abstract the thesis options education of children at the primary school level 1 deals with the possibilities of education on the territory of the Czech Republic. The work is focused on the individual's education. The theoretical part is divided into five chapters, in which is described the historical development of alternative directions alternative education present child development school-age and younger need socialization during this period in relation to the individual training. The practical part describes case studies of 3 families that they have with individual education personal experience. The aim is to highlight the advantages and pitfalls of individual training and to familiarize the reader with this alternative.

Keywords

Alternative education, school maturity, individual/home schooling, socialization, the family.

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Vývoj přístupů k vzdělávání	11
1.1 Tradiční vzdělávání	11
1.2 Alternativy ve vzdělání	12
1.3 Příčiny vzniku alternativního vzdělávání.....	15
1.4 Světoví reformisté	16
1.5 Pokusné a reformní snahy v českých zemích.....	18
1.5.1 Pokusné školy v Československu	21
2 Alternativní školství v České republice	25
2.1 Zákony upravující vzdělávání v České republice	25
2.2 Klasifikace alternativního školství dle Jana Průchy.....	25
2.3 Waldorfská škola.....	26
2.4 Montessoriovská škola	28
2.5 Daltonská škola	31
2.6 Jenská škola.....	33
2.7 Církevní školy	34
2.8 Začít spolu.....	35
2.9 Zdravá škola	35
2.10 Projektová výuka	36
2.11 Integrované vyučování	36
2.12 Domácí vzdělávání	37
3 Kvality dítěte vstupujícího do povinného vzdělávání.....	38
3.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	38
3.2 Školní zralost.....	38
3.3 Vývoj základních schopností a dovedností.....	41

3.4	Rizika spojená se zahájením školní docházky	42
4	Význam socializace v životě dítěte.....	44
4.1	Socializace.....	44
4.2	Sociální skupiny ovlivňující život dítěte mladšího školního věku.....	44
4.2.1	Rodina.....	45
4.2.2	Škola jako místo socializace jedince	47
5	Domácí vzdělávání jako možná alternativa v České republice	49
5.1	Zákonné ukotvení domácího vzdělávání.....	49
5.2	Výhody a nevýhody domácího vzdělávání	50
5.3	Domácí vzdělávání současnosti	51
5.3.1	Asociace pro domácí vzdělávání	51
	PRAKTICKÁ ČÁST	52
6	Charakteristika, metodologie a popis výzkumného šetření	52
6.1	Charakteristika problematiky výzkumu	52
6.2	Metodologická východiska výzkumného šetření	52
6.2.1	Rozhovor.....	54
6.3	Popis výzkumu	54
7	Výsledky výzkumného šetření.....	55
7.1	Rodina Nováková.....	56
7.2	Rodina Krejčí	61
7.3	Rodina Veselá	67
8	Hodnocení a závěry výzkumného šetření	73
8.1	Ověření platnosti předpokladů a zodpovězení výzkumných otázek	73
8.2	Celkové hodnocení.....	77
	Závěr	79
	Seznam použitých zkratk	81
	Seznam použité literatury a pramenů.....	82

Seznam internetových zdrojů.....	84
Seznam příloh	85
Přílohy.....	86

Úvod

V dnešní době je téma alternativních škol velmi diskutované a stále více rodin se o tento způsob výuky zajímá. I v řadách učitelů tradičních základních škol je tento způsob vzdělávání stále více využíván s odkazem na modernizaci školství a dochází často k prolnutí obou způsobů vzdělávání.

Diplomová práce se zabývá problematikou alternativního školství na území České republiky se zaměřením na domácí vzdělávání. Domácí vzdělávání vyvolává jak u odborné, tak laické veřejnosti poměrně bouřlivé a rozporuplné reakce. I proto hlavním cílem diplomové práce bylo nahlédnout do života rodin, zmapovat důvody, vedoucí rodiny k tomuto způsobu vzdělávání.

Díličními cíly potom bylo, s přihlédnutím ke stále většímu kladení důrazu na individualitu každého jedince, prokázat funkčnost a úspěšnost tohoto druhu vzdělávání, poukázat na nesporné výhody, které žákům domácí vzdělávání přináší, ale i popsat nevýhody, které si sebou jako každá alternativa nese, přiblížit problémy, se kterými se rodiny potýkají, ať už při podávání žádostí a komunikaci s úřady, tak při samotném procesu vzdělávání, popsat organizaci výuky během dne, a v neposlední řadě se pokusit odhalit rizika spojená se socializací dítěte.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, část teoretickou a praktickou. Teoretická část je potom rozdělena do pěti kapitol. První kapitola se zabývá vymezením pojmu alternativní a tradiční vzdělávání, jejich zákonnému ukotvení v právním systému České republiky, jsou zde uvedeny definice dle různých autorů, věnuje se také historii alternativního vzdělávání a reformních snah pedagogů na našem území. Druhá kapitola potom předkládá současné alternativy, které se v českém školství aktuálně vyskytují a ze kterých často čerpá jak i tradiční školství. Třetí kapitola popisuje cílovou skupinu, na kterou je diplomová práce zaměřena, tedy děti mladšího školního věku. Toto období je zahájeno nástupem na základní školu, proto je v kapitole část věnována i pojmu školní zralost a rizikům, která může způsobit předčasný vstup na základní školu a nezralost dítěte. Ve čtvrté kapitole se věnujeme významu socializace, a sociálním skupinám, které dítě mladšího školního věku ovlivňují. Nedostatek socializace je stále hlavním argumentem odpůrců domácího vzdělávání. V poslední kapitole se věnujeme domácímu vzdělávání jako takovému, jeho zákonnému vymezení a dosavadním poznatkům o něm.

V praktické části, která je složena ze tří kapitol, se zaměřujeme na výzkumné šetření vybraných rodin, které vzdělávají své děti doma. V první kapitole praktické části popisujeme charakteristiku zkoumaného problému, popisujeme použité metody a průběh výzkumu a stanovujeme předpoklady. V druhé kapitole se zabýváme samotným výzkumným šetřením, tedy rozhovory s rodinami. V poslední kapitole shrneme výsledky šetření a ověříme předpoklady.

Závěr práce je věnován celkovému shrnutí zkoumaného problému.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj přístupů k vzdělávání

V první kapitole zavedeme pojmy alternativní a tradiční vzdělávání, stručně zmapujeme historický vývoj alternativního vzdělávání. Budeme se také zabývat různými snahami a názory světových reformních pedagogů, ale především pedagogů působících na našem území, kteří výrazně ovlivnili situaci ve vzdělávacích institucích současnosti a umožnili tak vzniknout nejen alternativním způsobům výuky tak, jak je známe dnes, ale často ovlivnily i vývoj školství jako takového.

1.1 Tradiční vzdělávání

Vzdělávání je na území České republiky ošetřeno zákonem č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který vstoupil v platnost k 1. lednu 2005. Nahradil nejen školský zákon, ale i zákon o školských zařízeních, o státní správě a samosprávě školství.

Povinná školní docházka je od roku 1996/1997 zákonně stanovena jako devítiletá, žáci od 6 do 15 let věku získávají během tohoto období vzdělávací úroveň ISCED 1 (1. - 5. ročník, 1. stupeň) a ISCED 2 (6. - 9. ročník, 2. stupeň). Tradiční školy jsou z největší části zřizovány obcemi a jsou pro rodiče bezplatné. Výuka v tradiční škole probíhá ve vyučovacích hodinách, které trvají 45 minut, 5 dní v týdnu, po celý rok, vyjma prázdnin stanovených MŠMT. Týdenní hodinová dotace je stanovena Rámcovým vzdělávacím programem v rozsahu od 18 - 26 hodin, dle příslušného ročníku.

Závazným dokumentem pro vzdělávání, a to jak na tradičních, tak alternativních školách, je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který vymezuje cíle, formu, obsah a délku vzdělávání a některé podmínky pro realizaci vzdělávání a podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě RVP ZV vypracuje škola Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který odpovídá možnostem a potřebám každé školy. (Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, 2010)

I přes významné změny, které s sebou RVP ZV přineslo, stále přetrvává rozdělení na jednotlivé předměty, což podle kritiků tradičního školství nepodporuje u žáků komplexní pochopení světa, provázanost mezi jednotlivými vědami a ucelené poznatky o

nich. Vytváří se pouze modifikované předmětové struktury, jako např. základy společenských věd. (Průcha, 2002)

1.2 Alternativy ve vzdělání

Průcha ve své knize uvádí že: Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je vícevýznamový a užívá se často jako synonymum k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. V této oblasti převládá - nejen v češtině, ale i v ostatních jazycích - terminologický chaos komplikovaný různým pojetím pojmu „alternativní škola“ v jednotlivých zemích, v jednotlivých pedagogických teoriích aj. (Průcha, 2012)

Pokusme se na tento pojem nahlédnout z pohledu různých publikací a autorů. Karel Rýdl v Učitelských listech uvádí, že: V užším slova smyslu se jedná jen o ty školy, které byly označovány pojmem „alternativní“ od 70. let minulého století, kdy nastalo období nespokojenosti veřejnosti s obsahem a organizací veřejného školství a byly zakládány školy, které lépe odpovídali představám veřejnosti. Ta vytykala školství především autoritářský přístup pedagoga, proto hrála hlavní roli především změna pedagogického přístupu k žákům. Alternativní školy jsou potom ty, které fungují na základě partnerského přístupu k dětem a respektují jejich individuální potřeby. Protože se již podobné dílčí zkušenosti objevovaly v pedagogické praxi výuky v řadě škol s reformním nebo pokusným programem z počátku 20. století, velmi rychle se zařadili mezi alternativní školy i školy montessoriovské, jenské, freinerovské, decrolyovské, lietзовské a částečně i waldorfské. (Rýdl, 2001 – 2002). Což by znamenalo, že prioritní požadovanou změnou je přístup pedagoga k žákům. Změna obsahu a forem vzdělávání se jeví z tohoto pohledu jako druhotná.

Pedagogický slovník nahlíží na problematiku alternativního vzdělávání obecněji, uvádí, že: Alternativní škola je obecný termín zahrnující všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné), které mají jeden podstatný, společný rys; oddělují se od standardního vzdělávání škol daného státu a jeho vzdělávací soustavy. Odlišnost se může projevat ve specifičnosti obsahu vzdělávání, organizaci výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nemůžeme tedy vztahovat pouze k soukromým školám, tedy brát v potaz pouze zřizovatele školy, protože nestandardní, alternativní,

mohou být i některé školy státní. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Nejde tedy jen o změnu vztahu učitel – žák, ale i o odlišný přístup k celému vzdělávacímu obsahu.

Průcha (2009) v pedagogické encyklopedii, podobně jako Skalková (1995) definují pojem alternativní vzdělávání podobně. Vnímají alternativní školy jako instituce, jejichž hlavním úkolem je eliminovat nedostatky tradičních škol a předkládat studentům nové formy a metody práce a tím lépe vyhovět požadavkům moderní společnosti. Přitom tyto školy sledují velmi různé cíle a hájí různé názory. Z pohledu těchto autorů tedy vyplývá, že hlavním úkolem alternativního vzdělávání je snaha o odstranění nedostatků tradičního školství, ať už se jedná o změnu obsahu vzdělávání, přístupu k žákům, nebo formu vzdělávací práce, ale vždy s přihlédnutím k potřebám dané společnosti.

Jak je tedy vidět, vymezení pojmu alternativního vzdělávání není zcela jednoznačné, protože každý systém má své odlišnosti. Přesto lze vybrat pět základních společných rysů, které jsou pro alternativní vzdělávání společné a vyskytují se ve všech alternativních směrech vzdělávání.

1. Výchova se zaměřuje na dítě – pedocentrismus.
2. Objevují se nové vyučovací metody. Žáci jsou při výuce aktivní, mají zodpovědnost za svoje výsledky.
3. Alternativní škola rozvíjí všechny složky osobnosti jedince. Emoční a sociální složka jedince je stejně důležitá jako intelektuální.
4. Základem je spolupráce jak žáků, tak učitelů i rodičů. Všichni se společně podílí na obsahu vyučování, utváří společně formy a postupy výchovně vzdělávací činnosti.
5. Alternativní škola se zaměřuje na učení „z života pro život“. Žáci jsou zapojení do světa práce a úsilí.

(Průcha, 2004)

Z uvedených definic tedy vyplývá, že pod pojmem „alternativní vzdělávání“ si můžeme představit vzdělávání takové, které se odlišuje nějakým způsobem od běžného typu vzdělávání. Změny mohou nastat ve způsobu organizace výuky, v komunikaci s žáky i rodiči, i v komunikaci mezi učitelem a žákem, ve změnách v obsahu nebo cílech vzdělávání, v prostředí, ve kterém se vzdělávací proces uskutečňuje, ve způsobu

hodnocení žáků aj. Přitom není podstatné, kdo je zřizovatelem školy, mohou být teda státní, soukromé i církevní.

Na alternativní vzdělávání můžeme pohlížet ze tří rovin významu:

1. Školskopolitický aspekt – rozdělení škol z pohledu zřizovatele - jedná se o školy státní, v zahraničí označované jako public schools, které zřizuje obec, kraj, MŠMT a naproti tomu školy nestátní, v zahraničí private schools, které zřizuje soukromá osoba, fyzická nebo právnická, nebo církev. Z tohoto kritéria tedy vyplývá, že jako alternativní můžeme označit jako alternativní školy všechny, které fungují mimo státní sektor.
2. Ekonomický aspekt – tento pohled se věnuje rozdělení škol z hlediska financování. Státní školy jsou financovány ze státních zdrojů a jsou pro žáky bezplatné. Soukromé školy jsou hrazeny z části ze státního rozpočtu a z části ze školného, které hradí rodiče žáků, případně zřizovatel. I některé soukromé školy jsou ale hrazeny ze státních nebo veřejných zdrojů. Jako alternativní tedy můžeme označit ty školy, kde rodič platí školné, to většinou přináší žákům určitý nadstandard při vzdělávání.
3. Pedagogický a didaktický aspekt – z tohoto pohledu můžeme za alternativní školy označit ty, které používají odlišné postupy, metody a formy vzdělávání, odlišné od běžného konceptu vzdělávání. I některé běžné školy využívají metody a formy práce alternativních škol, tím se ale vymykají běžnému modelu vzdělávání.

Pro většinu autorů, kteří se zabývají alternativním školstvím, ale při definování pojmu alternativní škola není ani tak podstatný školskopolitický a ekonomický aspekt, jako aspekt pedagogický a didaktický. Automaticky se tedy často předpokládá, že alternativní vzdělávání je lepší nebo minimálně stejně dobré jako vzdělávání standardní. Na alternativní školství můžeme rozdělit také z hlediska funkcí:

1. Funkce kompenzační – nahrazuje nedostatky běžných škol, upozorňuje na nevýhody, které státní školství má a hledá cesty, které povedou k nápravě daného problému.
2. Funkce diverzifikační – státní školy poskytují společnosti jednotné vzdělávání z hlediska obsahu, což se vyznačuje jistou uniformitou vzdělávání, která se

odráží na organizaci i kvalitě vzdělávání. Alternativní školy se snaží tento obsah rozšířit.

3. Funkce inovační – je nejdůležitější funkcí alternativních škol, přináší nové postupy, metody, obsahy a experimenty ve vzdělávacím procesu.

(Průcha, 2001)

1.3 Příčiny vzniku alternativního vzdělávání

Vzdělávání je jedním z procesů, který provází společnosti od počátku až do dnešní doby. Stejně tak od nepaměti provází vzdělávání konfrontace mezi alternativním a standardním vzděláváním. I když má standardní školství své výhody, má i svá rizika, jako např. konzervace cílů, forem, obsahu a metod. Alternativní vzdělávání se snaží o změny a překonání tradiční školy. (Svododová, Jůva, 1996) Za původ alternativního školství lze tedy považovat neustálou snahu lidstva o zdokonalení již vytvořeného a to jak pracovních postupů, institucí, tak teorií vzdělávání. (Průcha, 2004)

O alternativním školství hovoříme především od přelomu 19. a 20. století. Hlavním impulzem byl narůstající rozpor mezi standardním školstvím, které se formovalo v 18. a 19. století, a novými potřebami společnosti a právy jednotlivců na rozvoj osobnosti. V alternativní pedagogice se nejčastěji objevují jména Jean Jacques Rousseau a Lev Nikolajevič Tolstoj a jejich idea svobodné výchovy a volné školy, kteří položili základy novému pedagogickému směru svými kritikami formalistického způsobu vzdělávání. Za další významný odkaz se uvádí pedagogické podněty Pestalozziho, Fröbela, či životní orientace Spencerovy a Deweyovy pedagogiky a atmosféra reformní pedagogiky 20. století. Pedagogické a filozofické proudy, které bezpochyby rovněž ovlivnily vznik alternativního školství, řadíme freudismus, existencialismus, hermeneutiku, neotomismus, postmodernismus a další.

Významným hlediskem ve vývoji alternativního školství byla rovněž osobní zkušenost jednotlivých autorů a to jak v rovině pedagogické, tak i mimopedagogické. Převážně to byly zkušenosti v oboru lékařství, politiky a sociologie. Velké množství autorů vycházelo ze zkušeností s postiženými jedinci, které potom upravili pro potřeby zdravé populace. (Svododová, Jůva, 1996)

Tradičnímu školství je především vytýkáno přílišné intelektualistické zaměření výuky s nízkým prožitkem a v důsledku toho nízký rozvoj ostatních stránek jedincovi osobnosti,

především pak stránek volních, citových a intelektuálních. Nedostatek estetických, tělovýchovných a zdravotních činností. Vysokou orientaci na učivo předávané nejčastěji formou hotových informací a nedocení tvůrčích a badatelských schopností jedince. Jednostranná autoritářská výchova jedince učitelem, která je založena na vynucené poslušnosti, přemíra drilu a v neposlední řadě izolovanost školy a vzdělávacího obsahu od reálného života.

Z této kritiky potom, zcela logicky, vyplývají inovační záměry alternativního školství, které spočívají v celkové změně orientace školy. Alternativní škola se zaměřuje na prohloubení vztahu mezi vzdělávacím obsahem a reálným životem, na rozvoji jedince jako komplexní osobnosti po všech jeho stránkách. Zvýšenou pozornost věnuje rozvoji estetických, tělovýchovných a zdravotních složek výchovy a posílení pracovní složky výchovy. Rovněž zavádí nové, atraktivní metody výuky jako skupinovou nebo individuální výuku, význam hry povyšuje na rovnocennou úroveň ostatních vzdělávacích metod vedoucích k získávání informací. Ve třídě se snaží vytvářet přirozené skupiny dětí, které mají určitý společný rys a budou pro sebe navzájem přínosem ve vzdělávání. Snaží se rovněž o navození partnerského vztahu mezi učitelem a žákem a více se otevírá veřejnosti, výchova se neizoluje pouze za zdi školy.

Tyto záměry se naplňují alternativní školy v různých podobách podle toho, jaká je filosofie školy. (Svobodová, Jůva, 1996). I přes různá časová období se tyto záměry alternativních škol a reformní pedagogiky příliš nezměnily. (Kasper, Kasperová, 2008)

1.4 Světoví reformisté

Již v 16. století spisovatel Michel de Montaigne prosazuje myšlenku samostatné činnosti žáka a podporování víry v jeho vlastní schopnosti, naopak odmítá memorování ve školách. (Svobodová, Jůva, 1996)

V 18. století filozof Jean Jacques Rousseau dbal na přirozený rozvoj dítěte, který by neměl být ze strany dospělého nijak narušován. Své poznatky sepsal v knize *Emil, čili o výchově*. I když sám nikdy neotevřel žádnou školu, jeho myšlenky ovlivnily další autory, jako M. Montessoriovou, nebo J. Deweye. V jejich pedagogice můžeme pozorovat některé společné rysy.

Na přelomu 19. a 20. století založil školu v Jasné Poljaně Lev Nikolajevič Tolstoj. Hlavní myšlenkou jeho vzdělávání byla svobodná výchova. Neužíval tělesné tresty,

odmítal memorování, vztah učitele a žáka povýšil na partnerský. (Kasper, Kasperová, 2008)

Ke konci 19. století se objeví v celém světě první snahy o změnu přístupu ke vzdělávání, v tomto období začínáme hovořit o tzv. "reformní pedagogice", která je hlavním východiskem pro alternativní školství. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

V roce 1906 založil Berthold Otto v Berlíně tzv. Hauslehrerschule pro žáky od 6 do 18 let. Výuku určovaly pouze zájmy žáků, každý měl možnost vyjádřit svůj názor, myšlenku. Žáci se měli rozvíjet na základě vlastní touhy po vědění. Třídy byly nahrazeny čtyřmi věkovými skupinami – začátečníci, kurz nižší, střední a vyšší. Využil i žakovskou samosprávu.

Belgický lékař a pedagog Ovide Decroly otevřel v roce 1907 v Bruselu Par la vie pour la vie (škola životem a pro život). Vycházel z dětských zkušeností a zájmů. Předměty nahrazuje tzv. zájmovými centry, např.: dítě ve škole, naše potrava, dopravní prostředky aj.

Ve stejném roce založila italská lékařka Marie Montessori předškolní zařízení Casa dei bambini, které se stalo vzorem pro mnoho dalších zařízení po celém světě. Výběrem vhodných metod, didaktického materiálu a úpravou prostředí se snažila dosáhnout svobodného a spontánního rozvoje dítěte. Učitel především pozoruje a motivuje žáka k výběru zaměstnání. (Svobodová, Jůva, 1996)

V roce 1919 byl v americkém Daltonu Helenou Parkhurstovou zaveden daltonský učební plán. (Jůva, 1997). Tento plán vycházel z individuální činnosti každého žáka. (Horák, Kratochvíl, 1993)

Individualizmus a knižní studium měla překonat winnetská soustava, kterou zavedl Carleton Wolsey Washburne. Učivo bylo rozděleno na dvě části. První část byla podobná daltonskému plánu a druhá část byla založena na skupinové činnosti a plnění praktických úkolů ze života. (Svobodová, Jůva, 1996)

Ve 20. a 30. letech 20. století byl rozvoj alternativního školství výrazně omezen především totalitními režimy, které se v evropských zemích dostaly k moci. Významným činitelem byla i druhá světová válka, která výrazně ovlivnila vzdělanost ve světě v tomto

období. Proto se o dalším rozvoji alternativního školství hovoří až ve 2. polovině 20. století. (Jůva, 1997)

O jednotlivých alternativních směrech bude v práci pojednáno dále, proto zde uvádíme jen stručný přehled.

1.5 Pokusné a reformní snahy v českých zemích

Za prvního reformistu na našem území můžeme považovat **Jana Amose Komenského (1592 – 1670)**. Jeho *Škola hrou* se stala inspirací pro mnohé moderní pedagogy. V jeho dílech a pedagogických principech můžeme najít základy pro mnohé alternativní školy. (Dravecký, 2006). Z jeho díla *Velká didaktika*, můžeme vypsát několik základních tezí, které se staly základem reformní pedagogiky nejen u nás, ale i ve světě:

- Škola by měla být školou pro všechny, naučit se číst a psát přece patří k lidským právům.
- Obsah vzdělávání by měl být přizpůsoben vývojovému stupni žáka. Přirozenému vývoji jedince by měly odpovídat vyučovací metody a měla by mu odpovídat i volba obsahu vyučovaného tématu. Úkoly nesmí přesahovat porozumění žáka.
- Vzdělávání má vycházet z domácího prostředí a to již od 3 let věku dítěte.
- Vzdělávání by mělo vycházet z mozku a ne být jeho „mučírnou“.
- Vzdělávání by mělo postupovat od známého k neznámému.
- Vzdělávání by mělo začít u jednoduchého a přecházet ke složitému.
- Vzdělávání by mělo postupovat od konkrétního k abstraktnímu. Důležitými metodami pro tento požadavek jsou pozorování, pokusy a rozhovory.
- U žáků mladšího školního věku by měl učit pouze jeden učitel.
- Vzdělávání by mělo být strukturované, souviset s cíli a navazovat na žákovy vědomosti z běžného života. Stanovení jasných cílů a provázání s prostředky by mělo zajistit nepřeskočení některých kroků a minimalizaci nejasností a zmatků ve vzdělávání.

(Svobodová, Jůva, 1996)

Hlavním principem Komenského pedagogiky bylo propojení výchovy se vzděláváním, vztah mezi přírodou a jejími zákony. Při vytváření své koncepce vycházel Komenský především ze snah německého reformátora W. Ratka, z didaktiky E. Bodina. (Dravecký, 2006)

Stejně jako ve světě vycházela potřeba reformního školství a alternativních škol u nás z kritiky tradičního školství. Jednou z příčin nespokojenosti bylo přílišné ovládnutí žáků učiteli, malý zřetel na individualitu žáka, přísná kázeň a podřízenost žáků, nebo přílišný důraz na pamětné učení. Alternativní reformisté chtěli dítě postavit do centra výchovně – vzdělávací práce. Výchova by neměla být něco, co je dítěti vnucováno za použití násilí. Nová výchova se odvíjí od dětské spontaneity, samostatnosti a aktivity. (Svobodová, Jůva, 1996)

V 19. století se začíná objevovat myšlenka pozitivizmu, která podporovala zvýšenou aktivitu učitele. Hlavní myšlenky Herbarta a Fröbela začínají být odmítány. (Čtverák, 1991). Za prvního propagátora je považován **Josef Úlehla (1852 – 1933)** společně s **Janem Mrakem (1848 – 1923)**. Snažili se odstranit nedostatky rakouské školy. Jejich hlavní myšlenkou byla efektivní výchova a změna pojetí vztahu mezi učitelem a žákem. Úlehla odmítal herbartovskou školu a její myšlenku žáka zlomit příkazy a tresty a potlačit tak jeho přirozenost. Využíval myšlenky zahraničních reformistů, jako např. J. J. Rousseau, L. N. Tolstoj, a snažil se je propojit se svými názory na výchovu jedince, především na pozitivní vztah mezi žákem a učitelem. Tento vztah měl být založen na lásce, pochopení a důvěře mezi nimi. Nesouhlasil také s přemírou verbálního učení a upozorňoval na nedostatek činností v přirozeném prostředí žáka.

Uvědomoval si, že pokud chce se svými reformními snahami uspět, musí do nich zapojit jak učitelskou, tak rodičovskou veřejnost, proto na první konferenci, kterou pořádal, přiblížil všem přítomným své myšlenky a hlavní změny ve školství, které chce prosadit. Základem poznávání a učení měly být prožitky pozorování a vlastní vůle se vzdělávat. Stejně jako Komenský zastával názor, že zdrojem osobnostního vývoje jednotlivce v jeho přirozenosti. Všechny tyto principy využíval ve škole, kterou založil ve Vídni a nazval ji Radovánky. Jak název napovídá, atmosféra ve škole měla být plná radosti, spokojenosti a pohody. Byla vytvořena jako volná škola, základem byly zájmy dětí, osnovy byly vytvořeny za spolupráce učitelů, rodičů a starších žáků. Velký důraz byl kladen na smyslovou výchovu.

Přestože Úlehlův pokus po roce 1918 zanikl, byl velmi významný pro rozvoj české pokusné školy a měl velké množství příznivců, kteří v jeho metodách pokračovali i na jiných školách. Ovlivnil školy jak v českých zemích, tak na Slovensku i Rakousku, kde vzniklo na vídeňských měšťanských a obecných školách 156 pokusných tříd. (Svobodová, Jůva, 1996)

Nový způsob myšlená, který zcela omítal herbartovské teorie, zakládal na pražské univerzitě **Tomáš Garrigue Masaryk (1852 – 1937)**. Vycházel z názorů a myšlenek Komenského. Jeho hlavní prosazovanou myšlenkou bylo vycházet z vývojového psychologie daného věku a respektování dítěte samotného. Ve svých pedagogických myšlenkách se nechal inspirovat západními pedagogickými směry a tímto směrem se měli ubírat i pedagogové. Položil tak základy vzniku moderní školy v Českoslovenku. (Horák, Kratochvíl, 1993)

Dalším významným reformistou byl **Josef Bartoň (1865 – 1945)**, který od roku 1910 řídil brněnskou husovickou školu Dům lásky a radosti. Uplatňoval v ní podobné principy jako J.Úlehla. Jednalo se o dívčí školu chudých továrních dělníků vyčerpaných bídou. Jeho hlavní myšlenkou bylo poznání dítěte učitelem a rozvoj jeho kladných stránek. Na rozdíl od svých předchůdců nestavěl na zrovnoprávnění vztahu mezi žákem a učitelem, ale na klidné atmosféře a přátelském vztahu mezi všemi jedinci jak v učitelském sboru, tak mezi žáky. Bartoň stavěl na přirozené autoritě a příkladném vztahu ke všem lidem. Jako významný prostředek k dosažení svých principů využíval mravní výchovu a žákovskou samosprávu. Rovněž založil rodičovskou radu, kterou se snažil ovlivnit výchovu v obou směrech. Škola ovlivňovala rodinné prostředí a rodina naopak mohla poskytovat cenné informace o praktických činnostech a inspirace k řešení výchovných úkolů. Vzdělával nejen žáky, ale i jejich rodiče a své učitele.

Za nejvýznamnějšího českého pozitivistu je považován **Otakar Kádner (1870 – 1936)**. Výrazně ovlivnil a rozvinul pedagogiku jako vědu a upozornil na význam pedagogického vědeckého výzkumu. (Jůva, 1997)

Otokar Chlup (1875 – 1965) prosazoval svoji myšlenku, která spočívala ve spojení tradiční české pedagogiky a nových pedagogických směrů. Prosazoval ucelené vzdělávání, které bude rozvíjet rozumovou, mravní, tělesnou i estetickou stránku jedince. (Štverák, 1991)

Dalším směrem, který výrazně ovlivnil vzdělání v Československu, byl reformismus. Zaměřoval se na obecné a měšťanské školy. Velkým přínosem tohoto směru bylo především zvýšení aktivity žáků, rozvoj jejich zájmů a z pohledu pedagoga změna přístupu k žákům. (Horák, Kratochvíl, 1993)

V Praze v letech 1928 – 1929 vznikly dva reformní sbory; Reformní komise školy vysokých studií pedagogických v čele s doc. Dr. V. Příhodou a Reformní sbor pro národní školství ve velké Praze v čele s doc.dr. J. Uhrem. Obě tyto skupiny se řídily těmito zásadami: Jedinec má být připraven na život ve společnosti a při tom mají být respektovány jeho individuální vlastnosti. Škola má využívat aktivity žáků. Velkou pozornost je nutné věnovat zdraví dětí a sociálnímu prostředí, ze kterého pochází. Provést reorganizaci školních lékařů a zdravotnického personálu ve školách. Spolupracovat s rodiči, zlepšit vzájemnou harmonii mezi školní a domácí přípravou. Zřídit podpůrné třídy pro děti přechodně opožděné a slabé. Zřídit pomocné třídy pro duševně postižené děti. Klást důraz na tělesnou výchovu.

V těchto požadavcích se obě skupiny shodovaly, ale rozcházely se v postupu a strategii provedení. První skupina, Reformní sbor, zvolil postupnou vývojovou změnu bez organizačních změn škol. Oproti tomu, Reformní komise, chtěla se změnou výuky provést i změnu organizace jak základních, tak středních škol. Obě tyto skupiny položily základ alternativnímu školství dneška. (Svobodová, Jůva, 1996)

Za nejvýraznějšího představitele pedagogického reformismu je považován **Václav Příhoda (1889 – 1979)**. Působil jako docent pedagogiky na Karlově univerzitě. Společně s dalšími učiteli získali od Ministerstva školství souhlas k otevření pokusných škol, kde zkoušeli uvádět reformy v praxi. Výrazným znakem jeho reformy byl vysoký požadavek na celistvost vzdělávání. (Vališová, Kasíková, 2011)

1.5.1 Pokusné školy v Československu

Dům dětí v Krnsku

U zrodu krnského pokusu stáli F. Kucha, L. Švarc a L. Havránek. Byl zřízen pro sirotky po legionářích. Domov vznikl v roce 1919 jako ozdravovna pro nemocné a oslabené děti, později se z něj stala dvoutřídní obecná škola, ale z finančních důvodů byl Dům zrušen a v roce 1924 se stal sirotčincem. Zakladatelé domova samy vytvořili vzdělávací plán, byli ovlivněni myšlenkami L. N. Tolstého, J. J. Rousseaua, J. Deweye

nebo E. Keyové. Cílem jejich výchovy bylo poznání sebe sama a okolního světa a vztahu k němu.

Základní vyučovací metodou byla hra, sloužila jako odrazový můstek pro skutečnou práci a plnění úkolů v konkrétních předmětech. Další metody byly voleny tak, aby povzbuzovali samostatnost, uvažování, rozhodování a plánování při jednotlivých činnostech. Mravním příkladem pro děti byl učitel.

Pokusná škola v Kladně

Učitelé Č. Janout a F. Náprstek zakládají v roce 1919 Volnou školu socialistické práce v Kladně. Byla základem pro další typy škol, pokračovali ve vývoji dalších metod pedagogické práce. Ostře se stavěli proti tradiční rakouské škole, kde se dítě podle Náprstka stávalo otrokem učitele, učitel otrokem inspektora a inspektor otrokem pánů. Snažili se proto především o zlepšení vztahu mezi učitelem a žákem, o tvořivou práci, činnost a pohyb. Upozorňovali na výrazný pokrok v dalších oblastech vývoje lidstva, jako např. v lékařství, či zemědělství, a proto se snažili hledat i nové metody a postupy ve vzdělání. Pokusná škola v Kladně byla soukromá, financoval ji Spolek přátel a rodičů zapsaných dětí.

Škola byla postavena na naprosté svobodě, žáci mohli volně přicházet a odcházet kdy chtěli. Společně se podíleli i na úklidu školy, výrobě a údržbě nábytku v dílnách, starali se o zahradu, drobná zvířata, která byla součástí školy. Účastnili se nejrůznějších akcí jak ve všední dny, tak o víkendu a často zůstávali ve škole do večera, což svědčí o velké oblíbenosti tohoto systému. Aby žáci poznali co nejvíce ze svého okolí, podnikali exkurze do různých podniků, továren, úřadů apod. Tím zároveň bylo učitelé lépe poznat své žáky v nestandardních situacích. Každý den potom diskutovali o tom, co děti prožily, čemu nerozumí, co je zaujalo. Výchovně vzdělávací náplň vycházela tedy z každodenních zkušeností a zájmů dítěte.

Kladenská škola kromě rozvoje duševního zdraví dbala i na rozvoj fyzického zdraví. Žáci podstupovali pravidelné lékařské prohlídky, účastnili se prázdninových pobytů v přírodě. Ke správným hygienickým návykům a zdravému životnímu stylu byli vedeni přímým příkladem učitele.

Neopomíjeli ani umělecké a výtvarné vzdělávání. Pro širokou veřejnost pořádali divadelní představení, recitační programy, taneční a hudební vystoupení, na nichž se děti často autorky podíleli.

Hlavními zásadami bylo udržet dítěti co nejdéle jeho dětství a přirozenost, vše soustředit na zájmy dětí, nadaným dětem umožnit rozvoj jejich nadání, vypěstovat v dětech vztah k práci a potlačit v nich zahálku, pomáhat jim při přechodu ze školy do zaměstnání, zůstat s nimi v přátelském kontaktu i poté, co opustí školu. Mravní výchovou chtěli docílit toho, aby se dítě naučilo samostatně přemýšlet, vést děti k osobní odpovědnosti, učit se smyslu pro praktický život, učit je žít střídavě, milovat přírodu a vše živé. (Svobodová, Jůva, 1996)

Pokusná škola ve Zlíně

Pokusná škola ve Zlíně vznikla na popud Tomáše Bati. Vznikla podle Příhodova návrhu a dávala všem dětem stejné šance na vzdělávání. Děti byly přijímány do 6.třídy a podle svých zájmů byly rozdělovány do čtyř větví – humanitní, průmyslová, živnostensko – obchodní a zkrácená dvouletá. První tři větve měly návaznost na vyšší střední vzdělávání a čtvrtá větev určena pro žáky, kteří se na měšťanské škole opožďovali. Učivo se v jednotlivých větvích lišilo jak v množství osvojovaného učiva, tak obsahem. Diferenciace podle zájmu a možností dětí umožnila, že nadaní žáci mohli tedy postupovat rychleji a žáci méně nadaní pracovali volnějším tempem a metody, které se k výuce používaly, byly názornější. Žáci, kteří nejsou k učení nuceni a bere se ohled na jejich zájmy a schopnosti, mohou pracovat vynalézavěji, tvořivěji a jejich znalosti jsou více upevněné a trvalejší. Také skoro vymizely kázeňské problémy, protože žáci byli upoutáni prací a i přes volnější vedení neměli kázeňské problémy. Baťa dokázal propojit pracovní školu nejen s praktickým využitím v životě žáka, ale i s duševním a tělesným rozvojem. Podstatou této školy byl předpoklad, že organizovaná a správně prováděná práce vychovává. Výuka postupovala od konkrétních jevů k abstraktním souhrnům, tím se snažili odbourat přemíru verbálního vysvětlování, polovičatých informací a předávání nepřesností.

Role učitele ve vztahu k žákovi i ve vztahu k veřejnosti je dalším zajímavým aspektem Baťových názorů. Učitel je maximálně odpovědný za své žáky a je v roli budovatele jeho dalších úspěchů i neúspěchů. Učitel má pěstovat jejich sebevědomí, statečnost, průbojnost a zdravou ctižádost.

Výchovný systém se opírá o tyto zásady – učitel musí znát cíl výchovy, ke kterému se ubírá, musí znát dítě, které je mu svěřeno do výchovy, musí znát prostředí, ze kterého dítě pochází, musí vědět, jakým způsobem ovlivnit charakter dítěte, jak odstranit negativní stránku osobnosti a jak naopak rozvíjet stránky kladné, musí znát prostředky, kterými bude dítě vychovávat.

Dětská farma Eduarda Štorcha

E. Štorch ve svých vizích vychází ze zkušeností z prvních učitelských míst, kdy pracoval v Mostu, protože na vlastní kůži zažil, v jakých podmínkách žijí děti horníků. Jeho snaha byla hnána především snahou pomoci a přimět alespoň některé rodiny ke zdravějšímu životnímu stylu. Jeho hlavní snahou bylo budovat v dětech pozitivní vztah přírodě a přispět tak k jejich ozdravení a posílení oslabených. Tuto myšlenku propagoval jak na Mostecku, tak později v Praze, kde byly děti často odkázány na život na betonových dvorech činžovních domů.

V roce 1926 si pronajal pozemek na Libeňském ostrově a položil zde základy Dětské farmy. Štorch kladl velký důraz na zdraví a položil základy dnešní Zdravé školy. Jeho projekt ale nesledoval jen ozdravení dětí na základě změny prostředí, ale také změny v organizaci a metodice výuky, změny vztahů mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem, změny vztahu v učení a získávání nových informací a změny vztahu k práci. (Svodobodá, Jůva, 1996)

Jakékoliv pokusy o reformu školství byly přerušeny druhou světovou válkou a po ní komunistickým režimem, který neumožňoval rozvoj. Hlavní bylo jednotné školství. (Vališová, Kasíková, 2007)

Po roce 1989 dochází ke změně politické situace a tím k uvolnění i v oblasti školství. Rozvíjí se jak nestátní školství, tak dochází ke změnám ve školách státních. Vzdělání mělo být dostupné všem a zrušením striktně jednotného školství se uvolnila i vzdělávací nabídka. (Svodobodá, 2007)

2 Alternativní školství v České republice

V této kapitole vymezíme zákony, které umožňují vzdělávání v České republice. Přiblížíme alternativní směry, které se objevují v současném školství na našem území. Shrneme historické příčiny vzniku jednotlivých směrů a důvody reformních pedagogů, které je vedly ke změně výchovně vzdělávacího procesu a popíšeme klady a zápory jednotlivých alternativ.

2.1 Zákony upravující vzdělávání v České republice

Poskytování základního vzdělávání je v České republice upraveno zákonem č. 561/2004 „O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ ze dne 24.9.2004, dále jen „školský zákon“. Z tohoto dokumentu vyplývá že: „Základní vzdělávání se uskutečňuje v denní formě vzdělávání. ... Denní formou vzdělávání se rozumí výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku.“ Závazným dokumentem pro všechny typy jak alternativního, tak tradičního vzdělávání je potom Rámcový vzdělávací program, dále jen RVP, který je ve školském zákoně rovněž pevně ukotven. Podle § 4, odst. 2 školského zákona „Rámcové vzdělávací programy musí odpovídat nejnovějším poznatkům:

- a) vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, a
- b) pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného.“(tamtéž)

2.2 Klasifikace alternativního školství dle Jana Průchy

Podle J. Průchy je možné rozdělit alternativní školství do tří základních skupin:

1. Klasické reformní školy – preferují individuální výchovné cíle každého jedince, kladou důraz na jeho samostatnost a tvořivost, učitel je pouze ve funkci rádce, nezasahuje do přirozeného vývoje dítěte, formy a metody vyučování jsou netradiční a nestereotypní - montessoriovská, daltonská, waldorfská a jenská.
2. Církevní školy – začaly vznikat až po uvolnění režimu v listopadu 1989.
3. Moderní alternativní školy – vycházejí nejčastěji z reformních škol. Používají se různé druhy netradičního vyučování. Příkladem je Škola hrou, Začít spolu,

Integrované učení, Projektové vyučování a Zdravá škola. Tyto typy škol vznikají teprve v posledních desetiletích.

2.3 Waldorfská škola

Hlavní myšlenky

Za myšlenkového tvůrce waldorfské pedagogiky je považován **Rudolf Steiner (1861 – 1925)**. Vycházel z antroposofie, ze soustavy filozofických a pedagogických názorů, která úzce souvisí s křesťanstvím, mystikou, okultismem a filozofií J. W. Goetha. Steiner vycházel z předpokladu, že jedinec je složen ze tří světů; svět těla, svět duše a svět vlastního já. Na základě tohoto dělení používá waldorfská pedagogika tři vývojová období jedince. První období je od narození do 7 let věku. V tomto období se rozvíjí především tzv. fyzické tělo. Tím je myšleno osamostatnění se po narození, rozvoj fyzické zdatnosti, řízení tělesných procesů růst apod. toto období končí výměnou mléčného chrupu. V druhém období, které se určuje do 14 let věku, se rozvíjí především duševní tělo. To, na rozdíl od fyzického těla, nemůžeme nijak změřit přístroji. Podstatou tohoto období jsou zážitky a zkušenosti každého jedince. Za poslední období je považováno období pohlavního dospívání, kdy se duševno odpoutává od fyzického těla. Ve věku kolem 21 let tedy může dojít ke zrození skutečně samostatného člověka.

Historie a současnost

V roce 1919 byla v obci Waldorf zřízena první svobodná škola. (Svobodová, Jůva, 1996). Původně byla rozdělena do 11 tříd s devíti běhy, v současnosti se vývoj ustálil stejně jako v tradičních školách – mateřská škola, základní škola (1. – 4. ročník, 5. – 8. ročník), střední škola (9. – 12. ročník), 13. ročník s možností maturity. Děti jsou ve třídách rozděleny do skupin podle zájmů, nadání i profesionální aspirace. Řízení školná na starosti kolegium učitelů, které se pravidelně schází a rozhoduje o všech otázkách školy, jak provozních, tak odborných. Typickým prvkem je spolupráce rodiny se školou. Rodiče pomáhají při úklidu a údržbě školy, účastní se společenských akcí školy apod. nezbytnou součástí je i žakovské fórum, které pomáhá řešit kázeňské problémy, spolupráci žáků s učiteli, úpravou školy a jejího vybavení. (Waldorfské školy, 2008)

U nás vznikla první waldorfská škola v roce 1990, vzdělávací program byl schválen MŠMT v roce 1996 jako experimentálně ověřující. (Průcha, 2001) Je zařazena mezi alternativní školy nestátního charakteru. V současné době je v České republice 20

mateřských škol, 13 základních škol, 4 školy střední a 1 škola speciální. Waldorfské školy v České republice jsou sdruženy a Asociaci Waldorfských škol (Waldorfské školy, 2008)

Organizace vyučování a specifika výchovy

Vyučování začíná přivítáním žáků učitelem, kdy každému podá ruku a pozdraví se. Samotné vzdělávání potom začíná dvouhodinovým blokem, tzv. epochou. Blok se skládá z části rytmické, kdy si žáci společně s učitelem recitují krátkou básničku, poté následuje rytmické cvičení s využitím hudebních nástrojů. Další částí je část hlavní, která je věnována výuce daného tématu jednoho předmětu. Jednomu tématu se věnují 3 – 4 týdny. V závěrečné třetí části učitel vypráví nebo čte příběhy, které odpovídají věku dětí ve třídě. Předměty jak cizí jazyky a výchovy následují v běžných vyučovacích hodinách. (Alternativní školy e, 2001)

Hodnocení probíhá jednou ročně formou písemného vyjádření pokroků žáka, popisuje stav jeho dosažených vědomostí a dovedností. Hodnocení se probírá se žákem. V průběhu roku se žák i učitel pravidelně přesvědčuje o pokrocích a přizpůsobuje si svou práci případným nedostatkům. Kvalita vyučování závisí na schopnostech učitele, on je režisérem i tvůrcem učebního plánu, slouží žákům jako vzor. Jeho úkolem je vytvářet příjemnou pracovní atmosféru, plnou spolupráce a zájmu ve prospěch každého jedince.

Výchova má poskytnout dítěti maximální volnost k rozvoji jeho individuálních schopností. Velmi důležitá je samotná iniciativa a aktivita žáka. Za silné výchovné činitele jsou považovány pozitivní atmosféra škola a osobnost učitele. (Průcha, 2001). Cílem waldorfského školství je poskytnout rovné příležitosti pro všechny, komplexní rozvoj osobnosti po intelektuální, emocionální i volní stránce. Vědecké poznatky spojuje s prožitky a zkušenostmi, vytvářením dovedností a utvářením postojů a názorů. (Svobodová, Jůva, 1996)

Rizika waldorfské pedagogiky

Na jednu stranu jsou waldorfské školy považovány za nejlepší systém vzdělávání žáků, na stranu druhou se ale objevují kritiky, že vnucuje žákům učební styl, světonázorové principy, náboženství, je jí vytýkám okultní charakter, uzavřenost vůči okolnímu světu a prostředí a tím pádem chybějící analýzy, srovnání výsledků a nejasnosti ve fungování vůbec. Proto jejich přínos a působení nelze dostatečně objektivně posoudit. Z hodnocení České školní inspekce vyplývá, že výuka je často neodborná, žáci

neobsáhnou celý rozsah učiva. V důsledku nepoužívání učebnic jsou žáci nuceni si psát velké množství poznámek do sešitů. Vzhledem ke zcela odlišnému způsobu práce, nedodržování rozdělení učiva do předmětů je pro žáky prakticky nemožný přestup na základní školu jiného typu školy. (Průcha, 2001)

2.4 Montessoriovská škola

Hlavní myšlenky

Zakladatelkou je **Maria Montessori (1870 – 1952)**, italská lékařka, pedagožka a bojovnice za práva žen. V jejím systému předškolní pedagogiky vychází reformní teorie, které našly uplatnění i v základním školství. Rychle se rozšířily do celého světa a dnes vznikají za jejich řízení jak mateřské a základní školy, tak montessoriovské gymnázium i léčebné ústavy pro mentálně postižené děti. Celá její pedagogika je postavena na novém pohledu na dítě. Dítě chápe jako aktivní bytost, která umí samostatně budovat svoji osobnost, jestliže k tomu má vhodné a podnětné prostředí. (Svobodová, Jůva, 1996)

Motto Montessoriovské pedagogiky je „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. Výchova neměla být pouze přizpůsobení se dítěte světu dospělých. Důležitá je svoboda rozhodování a volby činností, kterou si ale každý jedinec musí osobně prožít. Její pedagogika má silně pedocentrické a náboženské rysy. Důležitá je stručnost a jednoduchost výkladu učitele a individuální práce každého jedince. Teprve až žák zvládne individuální činnost, může pracovat v kolektivu. To ale nemá způsobit sociální izolovanost žáků. Například v praktické činnosti se často využívá skupinové práce, kde se vytváří mezi žáky přirozená komunikace, spolupráce, vzájemné vztahy a postoje bez zásahu a ovlivňování dospělými. (Svobodová, Jůva, 1996). Učení má být plné zkušeností, a střídání činností tak, aby byly děti ve stálem kontaktu se sociálním životem. Tento požadavek se shoduje s principy Deweyovi a Kilpatricovi teorie. (Rýdl, 1999).

Přirozený vývoj dítěte je rozdělen do čtyř základních stupňů:

1. Od narození do 6 let věku, kdy se utváří vztah k dospělým a navazují se první přátelské vztahy. Tomuto období je přizpůsoben Dětský dům.
2. Od 7 do 12 let věku, což je doba tělesného vyspívání, rozšiřování společenských kontaktů, vystoupení z vlivu rodiny, probouzení smyslu pro morálku. V tomto období dítě navštěvuje Montessoriovskou školu.

3. Od 12 do 18 let věku, kdy probíhá především kulturní vývoj, projevuje se sklon k sociálním pocitům, pocit jáství. Žák navštěvuje zkušenostní školu, popř. Montessoriovské gymnázium.
4. Od 18 roku do ukončení vysoké školy pokračuje vlastní nalézání sebe sama a rozhodování, oddělování se od rodiny. Jedinec navštěvuje v tomto období univerzitu.

(Svobodová, Jůva, 1996)

Dítě, kterému nestojí v cestě žádné překážky, se rozvíjí zcela volně a dokáže dosáhnout svého nejhlubšího já. Prostor k výchově poskytuje dítěti především jeho psychologické prostředí, podstatou je tedy vytvořit dítěti takové prostředí, aby nebylo ničím omezováno a stresováno. (Rýdl, 1999).

Historie a současnost

Pedagogiku M. Montessori výrazně ovlivnil její život. Z počátku se soustředila na děti, které trpěly nervovými nemocemi. Po praxi v psychiatrické léčebně, která byla pro ni velkou inspirací, založila v roce 1907 Dům dětství – Casa dei bambini v Římě. Veškeré zaučování a odbornou práci s vychovatelkami a učitelkami prováděla vždy sama. Její práci přerušila fašistická diktatura, která z počátku její výchovně – vzdělávací práci přijímala, později ale její činnost zakázala. M. Montessori odešla do Indie spolu se svým synem. Po návratu do Evropy v roce 1946 stála u otevření mnoha předškolních a školních zařízení. Byla oceněna Nobelovou cenou míru v roce 1950.

Dům dětí vznikl původně pro děti z chudých rodin. Poskytoval dětem lepší stravu, vzdělání, lékařskou péči a celodenní výchovu. Práce dětí v Domě spočívala v jednoduchých činnostech, jako pomoc při úklidu, přišívání knoflíků, zalévání květin.

V České republice byl vzdělávací program schválen MŠMT v roce 1998, ale nejvíce se Montessoriovská pedagogika začala rozvíjet po roce 2000. Na sestavení ŠVP se podílel i garant a autor mnoha publikací o Montessori pedagogice profesor Karel Rýdl. V roce 2010 bylo zřízeno v Praze první Montessoriovské lyceum u nás. V současné době je u nás přes 30 základních škol a více než 80 mateřských škol. Rodiny jsou sdruženy ve Společnosti Montessori o.s. (Alternativní školy a, 2001)

Organizace a specifika vzdělávání

Každý den začíná krátkou společnou činností, čtením příběhu, hrou, vyprávěním apod. Po úvodní aktivitě si každé dítě společně s učitelem vybere činnost, kterou bude dělat. Učitel je poté pouze v roli rádce, který má vytvářet žákům podnětné prostředí a didaktický materiál. (Alternativní školy a, 2001) S tímto stylem práce se musí ztotožnit i rodina dítěte. (Svobodová, Jůva, 1996)

Stěžejní činností je práce s didaktickým materiálem, což jsou jednoduché pomůcky z běžně dostupných materiálů. (Průcha, 2001). Slouží k nácviku jednoduchých činností. Můžeme je rozdělit do pěti základních skupin:

1. Materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy.
2. Smyslový materiál (vliv zvuku, povrchu, barvy, tvaru)
3. Jazykový materiál (obrázková abeceda, soubory zvířátek)
4. Matematický materiál (geometrická tělesa)
5. Materiál ke kosmické výchově (vztah člověka k přírodě a harmonické soužití s ostatními lidmi)

Účelem bylo, aby žáci získávali vlastní zkušenosti přirozeně a bez pomoci dospělého vychovatele. Pro počáteční vzdělávání jsou důležité tři fáze:

1. Pojmenování předmětu
2. Poznání předmětu a spojení s použitím
3. Vyslovení slova

Nabídka materiálu ale není náhodná, vše musí být propojeno s tzv. „senzitivními fázemi“. Těmi rozumíme určité časové období, ve kterém má dítě nejvyšší předpoklad pro dosažení úspěchu v činnosti. Proto musí být práce s didaktickým materiálem přesně promyšlená a postupovat v logických, uspořádaných, krocích. (Svobodová, Jůva, 1996)

Klady a zápory Montessori pedagogiky

Vzhledem k tomu, že výuka probíhá ve věkově smíšených skupinách, vyžaduje od dítěte velkou dávku soustředění a samostatnosti plnit vybraný úkol, což může být považováno jak za klad, tak zápor. U dětí, které nemají se soustředěním problémy, rozvíjí samostatnost, schopnost organizovat si čas a plně vyhovuje potřebám individuálního přístupu k jedinci. Zároveň ale u dítěte, která nemá potřebnou míru soustředění, může

vyvolat značné problémy a nezvládnutí učiva. Není proto vhodná například pro děti hyperaktivní.

2.5 Daltonská škola

Hlavní myšlenky

Hlavní myšlenkou daltonského vzdělávacího plánu je úplné zrušení rozvrhu a členění hodin a změna organizace práce žáků. Ve třídě vytvořila „předmětové okrsky“ a každý z nich vybavila patřičnou literaturou a pomůckami. Tato forma vzdělávání spíše připomínala vysokoškolský systém, je založena na individuální činnosti každého žáka, na samostudiu v odborných laboratořích, se speciálními pomůckami a knihami. Učební látka byla předem připravena, takže žáci se řídili osnovami a měli omezený výběr témat, ze kterých si vybírali svou činnost. (Průcha, 2004)

Historie a současnost

Zakladatelkou experimentální školy v Daltonu v Massachusetts je **Helen Parkhurstová (1887 – 1959)**, tuto školu založila v roce 1919. Spolupracovala s Marií Montessoriovou a Evelinou Deweyovou. Ve svých myšlenkách vycházela z myšlenek M. Montessori a zdokonalovala je.

V České republice ve 30. letech 20. století využívali prvky Daltonského plánu některé Zlínské školy a také Příhodova škola. Po odmlce začínají školy, využívající prvky Daltonského plánu, vznikat po roce 1996 se školami Holandskými. Často ale využívají jen některé prvky. V současné době se daltonským plánem řídí 13 základních škol a 7 mateřských, z nichž většina je v Brně. (Czech dalton, 2015)

Organizace vzdělávání

Každý žák dostává od svého učitele program práce na jeden měsíc a podepisuje s ním smlouvu, ve které tento plán potvrzuje a zavazuje se k jeho dodržování. Plán obsahuje pracovní návody, bibliografické záznamy a pokyny pro splnění povinností. V rámci školy přechází z pracovny do pracovny, konzultuje své poznatky s učitelem, může spolupracovat se spolužáky a plní domácí úkoly. Většinou ale žáci pracují samostatně, aby za měsíc stihli svůj plán splnit. Na konci měsíčního období předloží učiteli své vypracované materiály ze všech předmětů a nechá se vyzkoušet. Zkoušení se skládá z ústní a písemné části. Pokud žák u zkoušení neuspěje, není nijak trestán, ani

nepropadá, ale musí se dál věnovat látce, kterou si dostatečně neosvojil a nemůže postoupit k dalšímu plánu. Hlavním principem je svoboda. Žák má přehled o celém měsíčním plánu, učí se samostatně pracovat s odbornou literaturou a rozvrhovat své síly tak, aby za měsíc vše stihl.(Svobodová, Jůva, 1996). Daltonský systém je někdy popisován jako vzdělávání s „uvolněnou třídní strukturou“, což charakterizuje jejich hlavní rys. Zároveň je tento systém kritizován za některé obtíže, vznikající v průběhu vzdělávání. (Průcha, 2004).

Učitel je vysokým odborníkem a věnuje se pouze jednomu předmětu. Plní především úlohu poradce, laboranta a hodnotitele. Sestavuje úkoly pro žáky do plánů, odpovídá na jejich otázky, usměrňuje práci žáka tak, aby příliš neodbíhali od tématu a soustředili se na podstatu problému, kontroluje písemné práce žáků, zkouší je, vede si přesné grafy o práci jednotlivých žáků, jejich individuální pokroky zaznamenává do tabulek, i graf třídy.

Rizika daltonské pedagogiky

I přes velký přínos pedagogice nemůžeme ale přehlédnout velké nedostatky daltonského plánu. Velkým problémem bylo nedostatečné opakování učiva a tím nízká míra znalostí žáků. Chyběl také přímý kontakt s učitelem a učitelovo výchovné působení na žáka. Dalším nedostatkem byla izolovanost žáků, kteří neměli mnoho příležitostí ke společnému setkávání mezi sebou i s učitelem. Chyběla komunikace, naslouchání, učit se zvládat vlivy okolí i jiného člověka. Žáci, kteří neměli pevnou vůli, neměli stabilní zázemí v domácím prostředí, navíc pracovali pomalu proti ostatním a měli velké problémy se zvládnutím plánů a plněním svých povinností. A v neposlední řadě bylo daltonskému plánu vytýkáno knižní získávání informací a poznatků a opomíjení dalších vzdělávacích metod. (srov. Svobodová, Jůva, 1996; Průcha, 2001).

Winnetská soustava jako možná náprava daltonského plánu

Patří k dalším pokusům individualizovaného vzdělávání, úzce navazuje na Daltonský plán a snaží se odstranit jeho nedostatky. Za zakladatele Winnetské soustavy je považován Carleton Wolsey Washburne (1889 – 1968).

Oproti Daltonskému plánu, kde fungovalo měsíční plánování, C.W.Washburne vytvářel plány na dva roky. Individuální studium žáků navíc nebylo hlavní metodou pro získávání informací, věnovali se mu asi polovinu času, v druhé polovině času se věnovali

společným aktivitám. Vedli rozhovory, diskutovali, společně řešili různé problémy, projekty, měli svoji samosprávu a věnovali se výtvarný a pracovním činnostem. Učivo je pro všechny žáky stejné, takže na konci každého období by měli zvládnout stejnou látku, rozhodují si ale o času, který potřebují ke zvládnutí látky a volbě témat z plánu. Na konci období skládají, stejně jako v daltonském plánu, testy, které prověřují míru jejich znalostí. Výstupem nejsou známky, ale slovní hodnocení zvládnutí nebo nezvládnutí učiva. Na opakování učiva byl brán větší důraz, v každém plánu byl prostor pro opakování učiva. Každý den byla zařazena „volná hodina“, kterou žák mohl využít libovolně, k dohnání učiva, které nestihl, nebo k rozšíření vědomostí v oblasti, která ho zajímá. (Svobodová, Jůva, 1996).

2.6 Jenská škola

Německý pedagog a ředitel pedagogického semináře v Jeně **Peter Petersen (1884 – 1952)** stojí mezi dvěma směry – reformní pedagogikou a experimentální pedagogikou a snaží se z obou teorií vytvořit nový model školy vhodný pro tehdejší dobu. Ve svých pedagogických reformách vycházel ze svých životních zkušeností. V roce 1920 vede P. Petersen pokusnou střední školu v Hamburku, kde začíná se svojí reformou školy. Snaží se o propojení jednotlivých předmětů, rozděluje výuku na základní výuku a kurzy, prosazuje větší důležitost pracovního vyučování a věnuje se sociálním vztahům uvnitř školy. Prosazuje myšlenku školního společenství, kde spolupracují jak učitelé a žáci, tak i rodiče. Vychází z myšlenek Pestalozziho a Fröbela, že jedinec se může rozvíjet sám a učitel je v roli pozorovatele. Každý jedinec potřebuje výchovu, aby se stal člověkem, ale výchova pouze nabízí pomoc a možnosti, jak se člověkem stát. Třída nevzniká klasickým členěním podle věku, ale přirozeným seskupováním dětí, tato situace by měla odpovídat přirozené situaci v běžném životě. (Svobodová, Jůva, 1996).

Deset školních let rozdělil do čtyř skupin:

1. 6-8 let – v tomto období si žáci osvojovali základní poznatky: výuka čtení, psaní, počítání, didaktické hry, rozhovory na vlastivědná a přírodovědná témata, kreslení, hudebně gymnastická výchova, náboženství. Měli zpravidla jednoho učitele.
2. 9-11 let – žáci spolupracovali ve skupinách na tématech o kultuře, zeměpise a přírodopise, získávali základní znalosti v jazyce a počtech, ve volitelných

kurzech si mohli vybrat první cizí jazyk, dějepis, fyziku. Dále se vzdělávali se společenských normách, hudebně gymnastické výchově a náboženství. S žáky pracovalo více učitelů.

3. 12-13 let – prohlubovali práci ve skupinách, řešili společenské otázky, posílili se odborné kurzy, mohli si přibrat druhý cizí jazyk. V tomto období žáky spíše učili odborní učitelé.
4. 14-15 let – vzdělání mělo žáky připravit na povolání, přetrvávaly odborné kurzy.

(Dietrich, 1986)

Svémi pokusy a ověřováním Petersen došel k názoru, že plánování vyučování musí být podmíněno čtyřmi vnějšími a třemi vnitřními nutnostmi:

Čtyři vnější nutnosti:

1. Každý ročník má předepsaný počet týdenních hodin
2. Je nutné střídat prostor pro různé vyučovací situace
3. Mít zvláštní zařízení pro rozmanité pedagogické situace
4. Souhlas rodičů se začátkem a koncem třídní práce

Tři vnitřní nutnosti:

1. Skupinová a individuální práce má být uspořádána podle pracovního materiálu, který mají žáci k dispozici
2. Průběh vyučování se uskutečňuje v přesně stanoveném čase, musí být vyrovnána statika a dynamika nabízených činností
3. Školní práce má být logicky včleněna do přirozených rytmů dne, týdne a roku

(Rýdl, 1994).

V České republice existovala jen jedna Janská škola, která ale bohužel zanikla. (Alternativní školy b, 2001)

2.7 Církevní školy

V publikacích, které popisují alternativní školství na našem území, často chybí zmínka o církevních školách. Podle Průchy ale i církevní školy patří k alternativám.

Alternativnost není jen v typu zřizovatele, ale i v didaktických metodách a pedagogických specifitách. (Průcha, 2004).

Mají dlouhou historickou tradici, u nás začaly znovu působit až po roce 1989. Existovali i předtím, ale před rokem 1948 byly v důsledku politické situace rušeny. Církev, která chce založit školu, musí být státem uznávaná a učební plány musí schválit MŠMT. Církevní školy se nejvíce odlišují ve třech rysech: Mají odlišné kurikulum – probíhá výuka náboženství, dříve se začíná s výukou cizích jazyků, často se vyučuje latiny. Ve vzdělávání se uplatňují se principy křesťanství, křesťanská tradice, zaměřují se na kulturní tradice. Přípravují na profese, kterých je nedostatek na ostatních školách, jako jsou charitativní, náboženská a zdravotnická činnost, restaurátorství, pečovatelské, sbormistrovství apod. (Průcha, 2001)

2.8 Začít spolu

Program Začít spolu vychází z programu, který vznikl v 90. letech v USA z programu Step by step. Vycházel z nových poznatků o procesu učení a o funkci lidského mozku při této činnosti. Je hodně ovlivněna Freinetovou teorií. U nás je součástí Projektu podpory vzdělávání Open Society Fund Praha, nese název „Začít spolu“ a od roku 1994 se začíná projevovat v mateřských školách a od roku 1996 i ve školách základních. (Alternativní školy c, 2001)

2.9 Zdravá škola

Myšlenka vznikla v Evropském úřadu Světové zdravotnické organizace jako součást programu Zdraví pro všechny v dánské Kodani. U nás se tento program na podporu zdraví rozšiřoval po roce 1991. Podstatou tohoto projektu je vytvoření zdravého prostředí a vytvoření zdravých životních návyků a celkového zdravého životního stylu. Projekt propojuje psychické, fyzické a sociální zdraví. (Svobodová, Jůva, 1996)

Na základě tohoto programu si každá škola vytvořila vlastní vzdělávací plán, který staví na třech základních požadavcích. Důraz je kladen na pohodové prostředí, zdravé učení, kde je kladen důraz na přiměřenost a smysluplnost vybraného učiva. Důležitá je klidná a otevřená atmosféra. Podporuje samostatnost žáků, uvědomění si odpovědnosti za své jednání, podpora spontánního vývoje jedince, respektování individuálních potřeb každého žáka, podpora talentovaných žáků, včasná diagnostika každého dítěte a tím

odstranění případných negativních dopadů na jeho osobnost, integrace postižených jedinců. Posledním požadavkem je potom otevřené partnerství – škola by měla být modelem demokratické společnosti.

Tyto požadavky vychází z průzkumu UNICEF z roku 1997, který odhalil, že každé čtvrté dítě má strach ze školy. Zdravá škola se snaží tyto obavy odbourat. (Alternativní školy c, 2001)

2.10 Projektová výuka

Od roku 1992 se na základní škole v Obříství ve středočeském kraji ověřuje program Projektového vzdělávání. Cílem projektového vyučování je zaměřit se na problém, který je reálný, má smysl, vychází z života žáků a po vyřešení se do života opět vrací. (Svobodová, Jůva, 1996). Hlavními zásadami, kterými se škola řídí, jsou: Otevřená, klidná a sdílná atmosféra – vychází z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem. Zakládá si na vzájemné úctě a pocitu spoluzodpovědnosti za výsledky vyučování. Respektování osobnosti dítěte – vychází ze zdravého sebevědomí, povzbuzování k lepším výkonům a podpora všestranné aktivity. Pozitivní přístup k lidem a světu – snaha na každém vidět i něco dobrého. Propojenost školy s životem – všechno, co se žáci učí, by mělo logicky vyplývat z potřeb života i žáka samotného a znovu se do něj vracet. Angažovaný přístup dítěte k poznávání – metody a formy výuky, které jsou ve vzdělávání použity, by měly podněcovat žákovo hledání souvislostí. O co silnější je zaujetí při hledání řešení, o to trvalejší je pak zapamatování naučeného. (Kalašová a kol., 1995)

2.11 Integrované vyučování

Integrovaným vyučováním rozumíme integraci několika předmětů do logických a srozumitelných celků a tím získávání komplexnějších informací. Odbourává vyučování v klasicky členěných předmětech. Izolovaně se učí jen Český jazyk a Matematika, ostatní předměty jsou volně integrovány mezi sebe. Množstvím inovativních výukových metod jsou podporovány tvořivé myšlenky, fantazie a zájmy žáků. Integrované vyučování využívá prvky projektového vyučování a dramatickou výchovu, proto nelze hodiny členit do 45minutových bloků. V posledních letech se setkáváme i s druhým pojetím integrovaného vzdělávání a to integrace postižených žáků do třídy žáků zdravých. I tento způsob lze považovat za integrované vzdělávání. (Svobodová, Jůva, 1996)

2.12 Domácí vzdělávání

Počátky domácího vzdělávání můžeme hledat už od počátku lidstva. Samozřejmě hodnoty tehdejšího vzdělávání nemůžeme srovnávat s hodnotami vzdělávání dneška. Bezesporu ale můžeme říci, že se i tak jednalo o vzdělávání, rodiče učili své děti jak si obstarat potravu, jak se orientovat v přírodě. (Nitschová, 2000). Protože předmětem výzkumu diplomové práce je právě domácí vzdělávání, budeme se mu dále věnovat v následujících kapitolách.

3 Kvality dítěte vstupujícího do povinného vzdělávání

V této kapitole se budeme zabývat charakteristikou psychologie dítěte mladšího školního věku a specifiky tohoto období. Zavedeme pojmy jako školní zralost, kognitivní vývoj, emoční a sociální zralost, popíšeme vývoj základních schopností, které nejvýrazněji ovlivňují úspěšnost dítěte ve školním prostředí. Stručně shrneme rizika, která mohou nastat při předčasném, nebo nevhodném nástupu dítěte do školy.

3.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Za období mladšího školního věku označujeme období od 6 – 7 let, do 11 – 12 let, tedy od nástupu do školy po první známky pohlavního dospívání. Období také označujeme jako období „latence“ – etapa, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a základní pudová a emoční složka se v tomto období nemění až do začátku pubescence. Zároveň můžeme toto období rovněž označit jako období střízlivého realismu. Dítě zajímá to, co je skutečné a co se doopravdy děje. Dítě chce i svět poznávat realisticky a vlastními zkušenostmi a pokusy. Z výzkumů vyplývá, že se v tomto období nejhůře učí dětem, kterým jsou informace předávány pouze slovně s omezeným prožitkem. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Období do osmi let věku dítěte můžeme nazvat jako „naivní realismus“. V tomto období ještě dětem problém z celého komplexu vyčlenit jen jednu vlastnost, na základě vlastních zkušeností ještě často dochází k milným závěrům, také roztřídit výroky na správné a nesprávné je ještě velmi obtížné. Odděluje se vlastní „já“ od vnímání světa, na který pohlíží více racionálně. Od devíti let nastává období „kritického realismu“. Dítě je schopné uvažovat logicky, nejen na základě vlastní zkušeností. (Čačka, 1997). Dítě mezi sedmým a osmým rokem života se začíná vymaňovat z vlivu rodiny. (Shapiro, 2004). Pokud tedy shrneme největší psychické změny tohoto období, jsou to podle Čačky (1997) tyto: dítě je více orientováno na věcné akcepty reality, paměť přechází od mechanické na logickou. Pojmy, které jsou z počátku tohoto období spíše neutříděné, se ke konci stávají bohatšími, určitějšími, přiměřenějšími, utříděnějšími, což ovlivňuje i pružnost logických operací. Emoce jsou tlumenější než v předchozím období.

3.2 Školní zralost

Nástup do školy znamená pro šestileté dítě velkou zátěž, která je dána nároky, které jsou na dítě kladeny, a požadavky, které dítě musí plnit. Vysoké nároky jsou

kladeny na rozumovou vyspělost, ale i motivaci, zájem, dostatečné soustředění a na řadu osobních vlastností. Školní zralostí, a požadavky na ni, se zabýval už J. A. Komenský. Podle Komenského jsou pro úspěšný přechod na základní školu důležité tyto podmínky: Dítě by si mělo ve svém minulém vývoji osvojit znalosti a návyky, které se od něj při začátku školní docházky očekávají. Dítě má v současném období dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti. Dítě je motivováno k budoucímu učení ve škole.

Erika Hoffmannová za zralé považuje to dítě, které splnilo vývojové úkoly mladšího školního věku. I další autoři charakterizují školní zralost jako období, kdy dítě ztrácí zájem o pouhou hru a hledá širší okruh aktivit.

Za školní zralost lze tedy považovat somato-psycho-sociální stav dítěte, který je výsledkem úspěšného završení vývoje celého předchozího vývojového období, tedy období útlého věku a předškolní období. Je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými schopnostmi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí. Je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Tělesná zralost

Za známku tělesné zralosti je považována tzv. „první proměna tělesné stavby“, kdy se mění tělesné proporce. Dochází k protažení postavy, prodloužení horních i dolních končetin, zmenšení poměru velikosti hlavy k tělu, zužuje se trup a hrudník se začíná odlišovat od břicha, tyto změny vedou k dosažení tzv. „filipínské míry“ – tj. ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na lalůček ucha na druhé straně hlavy. Podle Zelleru můžeme rozlišit tři typy dětí: typ předškolního dítěte, typ přechodný, typ školního dítěte. V oblasti tělesné zralosti je velice důležitá především koordinace pohybů a ekonomické pohyby. Dítě dokáže šetřit silami, dokáže dělat i přesné drobné pohyby, nezbytné pro psaní. Mimika je přiměřenější a lépe kontrolovaná. Posuzovat dítě ale pouze podle tělesné zralosti by bylo velice nezodpovědné, protože nejnovější studie ukazují, že jen u málokterého šestiletého dítěte nalzáme typ předškolního dítěte, protože celkový růst dnešních dětí je značně zrychlený. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Kognitivní zralost

Kolem šestého roku dochází k výrazným změnám v poznávacích procesech. Dítě začíná myslet realisticky, logicky, i když zatím jen na skutečných předmětech a činnostech. Je schopno analýzy a syntézy, což je důležitá součást pro učení čtení, psaní a počítání. Kresba dítěte začíná být propracovaná, různé detaily jsou v kresbě postihnuté, dítě si jich více všímá, což je nedílná součást napodobování tvarů písmen. Kognitivní zralost předškolního dítěte můžeme hodnotit pomocí Kernerova testu školní zralosti. Opět ale připravenost na školní docházku nelze hodnotit pouze z tohoto hlediska, protože existuje celá řada dalších aspektů, které je nutno vzít v úvahu, jako například řeč, paměť, nebo znalosti získané v předškolním věku. Pokud ale existuje v této oblasti jakákoliv pochybnost, je vhodné psychologické vyšetření, které případné závažné problémy odhalí. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Emoční, motivační a sociální zralost

Emoční zralost velmi úzce souvisí s mentální výkonností, projevuje se především přiměřenou kontrolou citů a impulsů, která je předpokladem kázně a úspěšné školní práce. Dítě emočně vyzrálé dokáže plnit zadané úkoly, při činnostech je vytrvalejší a cílevědomější. (Langmeier, Krejčířová, 2006). S tímto pojmem úzce souvisí pojem „emoční inteligence“. Ta spočívá podle Saloveye a Mayera ve vcítění se, vyjadřování a chápání pocitů, ovládnutí nálady, nezávislost, schopnost řešení mezilidských vztahů, přátelskost laskavost a úcta. Tyto emoční dovednosti předurčují úspěšnost dítěte ve školním prostředí, v dospělosti potom při získávání zaměstnání, nebo ve vztazích. Častou příčinou nízkého pracovního výkonu je podle výzkumu často společenská izolace a nízká úroveň emoční inteligence. (Shapiro, 2004)

Motivační zralostí rozumíme zralost pro práci. Dítě je schopné přejít od hry k vytrvalejší činnosti a i když je pro něj obtížnější a ne vždy zcela zajímavá je schopné ji dokončit. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě od sedmi do deseti let je schopné soustředit se na zadaný, méně atraktivní úkol 20 – 30 minut. Po jedenáctém roce dokáže dítě vydržet až 40 minut. (Čačka, 1997). Součástí motivační zralosti je také schopnost práce ve skupině, která vyžaduje vysokou schopnost sebeovládání. Rovněž se dokáže v daném okamžiku vzdát svých cílů ve prospěch skupiny a na čas provádět společné úkoly.

Emoční a motivační zralost úzce souvisí se zralostí sociální. Dítě se stává méně závislé na rodině, dokáže vydržet po určitý čas odloučení, dokáže se podřídit cizí autoritě, pravidlům školy nebo přijmout a vytvořit si novou roli v kolektivu. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nejnovější výzkumy dokazují, že emoční a sociální dovednosti mohou být pro život jedince a jeho úspěšnost v něm dokonce důležitější, než schopnosti intelektuální.

Ve školním prostředí je nezbytně nutné, aby žáci dosáhli přiměřené úrovně ve všech složkách, které ovlivňují školní zralost. Pokud dítě nedosáhne potřebné úrovně, může se tento nedostatek projevit podnětovou deprivací, která vyvolává poruchy tempa a ohrožuje kvalitu duševního vývoje, nebo supersaturací, kterou vyvolává přetěžování podněty nezralého dítěte. Ta se projevuje uzavřením dítěte do sebe, nebo orientací na povrchní uspokojení potřeb. Na počátku školní docházky je nutné posilovat tyto procesy a vést tak ke zdravému rozvoji osobnosti. (Čačka, 1997)

3.3 Vývoj základních schopností a dovedností

Vývoj je podřízen celkovému tělesnému růstu dítěte. Během celého období ale platí, že se výrazně zlepšuje hrubá i jemná motorika, pohyb je rychlejší, svalová síla větší, dochází ke zlepšení koordinace pohybů celého těla. Dále se rozvíjí smyslové vnímání, tedy postoje, očekávání, soustředěnost, schopnosti, zkušenosti a vytrvalost dítěte. Významně se rozvíjí i sluchové a zrakové vnímání. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítěti se do osmi let věku se výrazně rozvíjí sluchová diferenciací, dokáže rozlišovat více odstínů barev. (Čačka, 1997). Vnímání se časem mění v pozorování, více si všímá detailů, dokáže je vyjádřit. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Nahodilost vnímání, které převažuje v počátku tohoto období, se postupně propracovává a je nahrazováno analytičností, systematičností, až dospěje ke schopnosti komplexnějšího posuzování situace jako celku. (Čačka, 1997). Představivost dosahuje ve školním období vrcholu. Od rozvoje smyslů se odvíjí rozvoj další významné složky – řeči. Dochází k obohacení slovní zásoby, během první třídy často vymizí rozdíly ve slovní zásobě dětí, která je ovlivněna nejčastěji prostředím, ze kterého děti pochází. S rozvojem řeči jde ruku v ruce rozvoj paměti a schopnosti učení se. Dítě lépe zvládá reprodukovat naučenou látku, začíná si tvořit paměťové strategie, které mu pomáhají v zapamatování důležitých pojmů a zároveň se jimi brání proti přemíře různých informací. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Z počátku u

dítě přetrvává heterogenní morálka, kdy se dítě přizpůsobuje převážně tlakům z okolí. Postupně se mění v morálku autonomní, kdy dítě začíná nezávisleji hodnotit sebe sama, hodnotí činy, jejich správnost, nebo naopak nesprávnost a to jak u sebe, tak u druhých. (Čačka, 1997).

3.4 Rizika spojená se zahájením školní docházky

Vstup do školy je důležitý předěl v životě dítěte. Musí se vyrovnat s náročnými změnami, které nastaly velmi rychle. Dítě bývá z počátku velmi unavené, rozčilené a zmatené. Hlavní situace, které dítěti znesnadňují přizpůsobení se novému prostředí, jsou málo podnětné prostředí, které neposkytuje dítěti možnost uspokojení některých základních duševních potřeb, např. uznání, příležitost k aktivitě apod. dalším rizikem jsou požadavky, které jsou neúměrné jeho věku nebo schopnostem, nebo požadavky, které jsou pro dítě sice běžné, ale nejsou dostatečně vysvětlené a jsou dítěti předkládány bez dostatečné přípravy, či požadavky, které jsou protichůdné. (Čačka, 1997)

Každé dítě, i když splňuje všechny požadavky na školní docházku, se musí vyrovnat s požadavky, které jsou na něj kladeny. Poměrně rychle se dnes začíná s přímou výukou, na dítě jsou kladeny vysoké nároky a i přes úpravu učebních osnov jsou stále požadavky, především na děti v první třídě, přehnané. Velký počet dětí proto dříve nebo později začne vykazovat známky nepřizpůsobení. To spočívá především v neschopnosti soustředění, zvýšené potřeby hraní si i během výuky, např. se sešitem, tužkou, nezvládnutí pracovního tempa třídy, nezvládnutí probírané látky, zaostávání v předmětech. Pokud se problémy hromadí, dochází k pocitu neúspěchu, deprivaci. Úspěch a neúspěch rovněž výrazně ovlivňují postavení dítěte v kolektivu.

Jiné projevy pozorují rodiče v domácím prostředí. Dítě nechce vstávat do školy, ze školy se vrací unavené, odmítá domácí přípravu. Při domácích úkolech je negativistické, nepozorné, výkon je špatný. Často potom dochází k přetěžování dítěte i rodiči, protože ti chtějí, aby bylo dítě úspěšné, a často ho přetěžují i několikahodinovou přípravou. Mohou se objevit i závažnější obtíže jako zvracení, bolesti břicha nebo hlavy, pálení očí a somatické stesky. Tyto obtíže často vymizí v období prázdnin nebo o víkendu.

I přes obtížnou diagnostiku projevů školní nepřizpůsobivosti, je důležité všechny tyto problémy včas odhalit a zhodnotit, zda se jedná o obtíže, které mohou časem a klidným a individuálním přístupem vymizet, nebo zda je nutný návrat do mateřské školy,

případně přestup na praktickou základní školu, nebo do vyrovnávací, či speciální třídy. Při stoupajících nárocích na žáky, učitele i rodinu jsou problémy se školním začátkem nejčastějším zdravotně – psychologickým problémem dětí mladšího školního věku. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podle Čačky (1997) můžeme projevy nepřizpůsobení se rozdělit podle kvantitativního hlediska míry aktivace:

- Pasivní maladaptace – forma úniku a odvrácení se od problémů. Reakcí je neochota, nuda, nepřiměřené snění, záškoláctví, útky z domova, neadekvátní snížení prospěchu. To lze napravit snížením nároků na jedince, pevným režimem s dohodnutými pravidly, ve kterém je zahrnut jak čas na práci, tak na odpočinek, důležitý je prožitek reálných úspěchů, motivace pochvalou.
- Neadekvátní sebehodnocení – na vytvoření zdravého sebehodnocení se velmi podepisuje hodnocení autoritami v době, kdy se jedinec ještě nedokáže hodnotit sám. Často se objevují pocity méněcennosti, které jsou způsobeny úzkostnou a přísnou výchovou. Pomoci může kladný přístup okolí a povzbuzování. Opačným problémem je i přehnaná ctižádost, která je způsobena ambicemi rodičů.
- Aktivní maladaptace – jedná se o nejrůznější formy agrese, počínaje ničením hraček, přes ubližování zvířatům až po kruté chování vůči slabším jedincům. Příčinnou mohou být žárlivost, omezování, potřeba sebepotvrzování, nápodoba, nebo i vážnější povahová úchylka. Lze eliminovat zvýšením pozornosti, vyzvedáváním kladných vlastností, projevem důvěry, povzbuzováním sebevědomí.

4 Význam socializace v životě dítěte

V této kapitole se budeme věnovat socializaci dítěte mladšího školního věku, jejím přesahem do budoucího života a významem pro život samotný. Popíšeme sociální skupiny, které dítě nejvíce ovlivňují a které zasahují do jeho vnímání světa, ovlivňují jeho postoje a hodnoty v životě.

4.1 Socializace

Socializací rozumíme celoživotní proces sociálního učení ve vztahu k jednotlivcům, sociálním skupinám i celé lidské společnosti. Tyto procesy umožňují integraci jedince do společnosti a jeho bezproblémové žití v ní. Výsledkem je rozvoj lidských vlastností a kompetencí. Sociální zkušenosti potom určují chování jedince a jeho začlenění do společnosti. Jedinec se učí potřebné návyky a normy, které usnadňují jeho přijetí do vlastní sociální skupiny a díky nim se chování ve skupině přiměřeně. Sociálním učением se rovněž rozvíjí schopnost sebekontroly vlastních projevů.

Socializační rozvoj jedince postihuje většinu složek jeho osobnosti. Učí se regulovat své citové prožitky tak, aby nepůsobily nevhodně a nenarušily začlenění do společnosti, postupně začínají převládat sekundární potřeby nad pudovými. Osvojuje si a rozvíjí své poznávací procesy, které jsou typické pro danou společnost, učí se nápodobou osob, které jsou pro něj modelem chování, vyvíjí se také vztahy a role. Osvojuje si jazyk a způsoby komunikace, které se v dané společnosti používají. Socializace rovněž přispívá k rozvoji vlastní identity jedince, rozvoji vlastního „já“. (Vágnerová, 2002)

4.2 Sociální skupiny ovlivňující život dítěte mladšího školního věku

V životě ovlivňují osobnost člověka lidé, pohybující se kolem něj. Jsou pro něj oporou nebo i hrozbou. Sociální skupinou rozumíme společenství lidí, kde máme určité postavení, určitou roli. Nejsou dány jen počtem lidí, kteří do skupiny spadají, ale také vztahy k sobě navzájem. (Helus, 2007).

Socializačním působením je dítě ovlivňováno postojem rodičů ještě v prenatálním období. V dítěti se promítá veškerá zkušenost rodičů, jejich ideály, potřeby a očekávání. Ty se potom odráží ve výchovných postojích rodičů. Pokud dítě tato očekávání naplňuje,

je hodnoceno pozitivně, pokud se jim vymyká, mají rodiče tendenci vyvíjet nepřiměřený tlak na dítě tak, aby dosáhli kýžené představy.

V batolecím věku se začínají projevovat první socializační zkušenosti, které se projevují v oblasti primární sebedůvěry. Dítě se učí rozlišovat osoby ve svém okolí a získává první poznatky o sociálních rolích, které v rodině získává. Už v tomto období je důležité učení pravidlům chování.

V předškolním věku dítě začíná projevovat zájem o lidi mimo rodinu a vytváří si nové sociální role. Přijímá role podřízené - vztahy s dospělými a role souřadné – vztahy s vrstevníky. V tomto období se rozvíjí především verbální komunikace, kterou se učí užívat ve vztahu různým skupinám lidí. Součástí osobnosti se stává hodnotový systém, postupně se vyvíjí i vnitřní kontrolní systém – svědomí. Velké riziko v tomto období znamená pro dítě nepřiměřená sebekontrola, která vychází z jeho předpokladu, jak by jej trestali rodiče. Tyto zkušenosti se dále rozvíjí i v mladším školním věku. (Vágnerová, 2002)

Samozřejmě život jedince se dále vyvíjí a na jeho socializaci mají vliv i další období života a další sociální skupiny, do kterých se jedinec dostává (např. pracovní kolektiv), ty ale nejsou pro naši práci stěžejní, proto je neuvádíme.

4.2.1 Rodina

V rodině vznikají první základy sebepojetí dítěte. V láskyplné rodině, kde se dítěti věnují a přistupují k němu se zájmem, považuje rovněž samo sebe za úspěšného a někoho, kdo má cenu. Děti bez pevných vnitřních kritérií snadno přijímá názory okolí. (Čačka, 1997). Poté, co se dítě vymaní z vlivu rodiny, začíná hledat zdroj citu jinde. Zatímco v rodině se chápe podpora jako něco samozřejmého, ve skupině dětí je to spíše odměna. Podle H.S.Sullivan zanechávají dětská přátelství celoživotní stopu na způsobu navazování dalších vztahů v celém životě jedince a také na pocitu vlastní sebeúcty. (Shapiro, 2004). Pro zdravý vývoj dítěte a pro jeho úspěšnou socializaci jsou velmi důležité funkce rodiny. Můžeme vybrat deset funkcí, které dohromady utváří funkční rodinu:

1. Uspokojování primárních potřeb dítěte v raném období života – uspokojování biologických (jídlo, pití, pohyb,...) a psychických (bezpečí, láska, přiměřenost podnětů,...) potřeb.

2. Uspokojování potřeby organické přináležitosti dítěte – potřeba domova, potřeba „mít svého člověka“. Je základem pro vědomí, že dítě patří mezi spolehlivé a láskyplné skupiny.
3. Dát dítěti prostor pro aktivní projev, seberealizaci a součinnost s druhými.
4. Utváří vztah k věcem – vede dítě, aby předměty chápalo jako hodnoty, které pro členy rodiny něco znamenají.
5. Určuje prvopočáteční prožitek sebe sama – tomu napomáhá vzor otce a matky, případně babičky a dědečka a sourozenců.
6. Ukazuje dítěti vzory a příklady – učí se vidět v člověku osobnost a samo jí i být.
7. Rozvíjí vědomí o povinnostech, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako samozřejmosti - dítě je zapojováno do společných činností rodinného charakteru.
8. Poznávání mezigeneračních vztahů a chápání lidí různého věku
9. Prostřednictvím vztahů v rodině získává dítě představu o společnosti a okolním světě.
10. Je útočištěm v obtížných životních situacích – nejistota se lépe překonává, pokud má jedinec pocit jistoty, chápajícího zájmu.

(Helus, 2007)

Funkce členů rodiny

Do života dítěte nejvíce zasahuje jeho matka. V její blízkosti se dítě nejvíce chová dětinsky, aby uniklo vospělosti, o kterou se snaží před ostatními. Matka zajišťuje dítěti především uspokojování citových potřeb dítěte. Naproti tomu otec uspokojuje spíše poznávací potřeby dítěte. Chlapci bývají výrazně ovlivněni otcem především ve vztahu k ženám. Důležité pro duševní rovnováhu dítěte mladšího školního věku je i rozdělení důvěry mezi otce i matku. Sourozenci jsou v pozici tzv. „bezděčných vychovatelů“. Na dítě má velký vliv postavení jeho samotného a sourozenců v rodině. Pokud cítí, že je některý z nich upřednostňován, nutně se to odrazí v jeho psychice a zvýšené žárlivosti. (Čačka, 1997).

Výchovné styly

S vyváženou atmosférou uvnitř rodiny jde ruku v ruce i soulad mezi povinnostmi a svobodou. Za dítě by rodiče neměli nic, co dokáže samo. Pro dítě je velice důležitý pocit, že je zodpovědné samo za sebe, mělo by mít svůj volný čas, který využije podle svého

uvážení, nejlépe mimo domov. Mělo by rovněž vědět, co si může dovolit a zároveň vědět, že požadavky rodičů nejsou jen prosazováním autority, ale jsou opodstatněné. (Čačka, 1997)

1. Autoritářský styl – projevuje se vysokým prosazováním požadavků na dítě, nízkou mírou komunikace a dialogu s dítětem. Ve velké míře je uplatňováno používání trestů, i fyzických
2. Povolující styl – projevuje se poskytováním velké volnosti, nenastavením hranic, neuznáváním trestů. Rodiče věří, že dítě si samo přijde na to, co je pro něj výhodné.
3. Styl opřený o autoritu – projevuje se jasným stanovením zásad, vymezením hranic. Rodiče s dítětem komunikují, jsou pro něj vzorem, přirozenou autoritou.

(Helus, 2007)

4.2.2 Škola jako místo socializace jedince

Škola by měla v souladu s rodinou přispívat k duševnímu rozvoji dítěte a ke kultivaci osobnosti výchovou a vzděláváním. Po nástupu do školy se musí přizpůsobit dennímu režimu, novým povinnostem a přizpůsobit se novým společenským situacím. Po nástupu do školy se začínají uvolňovat vazby dítěte na rodinu. Dítě se stává součástí nové sociální skupiny, třídy, kde hledá své místo, prosazuje se a řeší nové situace. Vůči učiteli dítě uplatňuje zažité modely z rodiny. (Čačka, 1997). Podle Heluse (2007) je škola institucí pro systematickou a odborně řízenou socializaci s důrazem na vzdělávání. Škola využívá znalosti z rodiny a často kompenzuje nedostatky tak, aby pomohla žákům k co největším úspěchům jak v současném, tak budoucím prožívání. Kromě toho je také místem prožívání neformálních vztahů ve třídě, které společně vytváří školní klima, které výrazně ovlivňuje školní úsilí jednotlivce.

Vágnerová (2002) popisuje tři nejvýraznější změny, postihující nástup na základní školu, se kterými se dítě musí vyrovnat, aby bylo v socializaci úspěšné. Jsou to:

- Proměna výlučného postavení – tohoto pocitu, který má dítě z rodiny, se musí s nástupem do školy vzdát a přijmout novou roli – řadového člena, nikterak nezvýhodňovaného. Pro dětský egocentrismus je to značný problém tuto situaci bez problémů zvládnout.

- Podřízení se učiteli – z pohledu dítěte je učitel citově neutrální, nemá tedy emoční jistotu jako v rodině. Navíc se musí podřídít požadavkům učitele, i když je pro něj lákavější jiná činnost.
- Nové požadavky a zodpovědnost – za svůj úspěch, či neúspěch a chování je dítě ve škole hodnoceno. To ovlivňuje budoucnost dítěte a předurčuje jeho profesní dráhu a tím i zařazení do sociálních vstev.

Nesmíme ale opomenout význam socializace ve vrstevnické skupině. Ten spolu s dalšími faktory velmi významně ovlivňuje přípravu k budoucím sociálním rolím. Rozumíme tím sociální interakci na soustředné úrovni. Dítě se učí prosazovat, přijímat roli silnějšího i slabšího, podřídít svá přání přáním skupiny, spolupracovat s ostatními a jednat jako skupina. Velmi významné je také postavení dítěte do role silnějšího nad dítě jiné a zvládnutí této role. Zda je schopno se vcítit, pomoci, naslouchat, projevovat se vůči slabším solidárně, či situaci využít ke svému prospěchu. Později si děti vytváří stabilnější sociální role, které ovlivňují jak budoucí socializaci, tak sebehodnocení. Pro dítě začnou být významnější pravidla vrstevnické skupiny, než pravidla dospělých. Pro každé dítě je velmi důležité být touto skupinou přijímán a respektován.

5 Domácí vzdělávání jako možná alternativa v České republice

V této kapitole se budeme věnovat domácímu vzdělávání v kontextu českého školství. Popíšeme zákonné podmínky pro realizaci domácího vzdělávání. Shrňeme výhody, nevýhody a specifika tohoto typu vzdělávání.

Zákonem uznávané oficiální označení „individuální vzdělávání“ ale není příliš přesné označení tohoto typu vzdělávání. Jako individuální vzdělávání lze označit i vzdělávání handicapovaných jedinců, vzdělávání sportovců, žáků dlouhodobě nemocných apod. Proto budeme pro tuto práci používat termín domácí vzdělávání, které lépe vystihuje typ vzdělávání, kterým se budeme blíže zabývat.

5.1 Zákonné ukotvení domácího vzdělávání

V České republice je domácí vzdělávání ukotveno v zákoně č.561/2004 sb. §41, kde je nazýváno termínem „individuální vzdělávání“. Již od roku 1998/1999 ale bylo možné děti zapisovat do experimentu MŠMT s názvem „domácí vzdělávání“. O legalizaci domácího vzdělávání u nás se zasloužili manželé Jiří a Hana Tůmovi a Michal Semín. Ve světě je největším propagátorem John Holt. (Jančaříková, 2006). Od roku 2007 probíhá experimentální ověřování domácího vzdělávání žáků druhého stupně, není ale zatím schváleno a ukotveno zákonem.

Z uvedeného zákona vyplývá, že jde o vzdělávání žáků 1.stupně základní školy. Žádost podává zákonný zástupce dítěte řediteli školy, kam je dítě přihlášeno a přijato k povinné školní docházce. Rodič musí doložit, kromě osobních údajů dítěte, i důvody vedoucí k domácímu vzdělávání, vymežit období, po které se bude žák individuálně vzdělávat, popsat materiálně technické a prostorové možnosti a podmínky pro ochranu zdraví jedince, seznam učebnic a učebních pomůcek, vyjádření poradenského zařízení a osvědčení o vzdělání osoby, která bude žáka individuálně vzdělávat. Pokud osoba, která bude žáka vzdělávat, má alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, jsou splněny materiální podmínky, odpovídá seznam učebnic a pomůcek a pokud ředitel shledá uvedené důvody natolik závažné, aby vzdělávání povolil, může se žák vzdělávat doma. Na kontrolu dochází do příslušné školy jedenkrát za pololetí na přezkoušení z učiva, které je předem dohodnuto. Ředitel školy může individuální vzdělávání zrušit, pokud nejsou

splněny zákonné podmínky pro tento druh vzdělávání, nebo na žádost zákonného zástupce. (MŠMT, 2013)

5.2 Výhody a nevýhody domácího vzdělávání

Z hlediska vzdělávání má domácí vyučování své nesporné výhody, jako skutečně individuální přístup ke každému dítěti, nadané děti nejsou vyzdvihovány nad ostatní a naopak děti pomalejší nejsou stresovány okolím a případným neúspěchem. Látce, která je pro dítě obtížná, může věnovat více času, naopak látku, která je pro dítě srozumitelná, lze přejít rychleji. Rodiče využívají pro své děti také daleko větší počet pomůcek, vymýšlí různé alternativy, které dětem co nejvíce usnadní pochopení nové látky i procvičování již naučeného. Častěji se také uskutečňuje vzdělávání mimo domov, v různých muzeích, knihovnách, v přírodě, v zoologických nebo botanických zahradách, na výstavách, nebo mimoškolních aktivitách. Tyto poznatky jsou, jak již bylo uvedeno, trvalejší.

Individuální přístup k dítěti můžeme ale zároveň vidět i jako nevýhodu. Přílišná individualizace a vyloučení z kolektivu vrstevníků může ohrozit socializaci dítěte v dalších etapách jeho života. Zároveň může být pro žáky obtížný přestup z 1. stupně základní školy na 2. stupeň. Mezi nejčastěji zmiňované negativní dopady domácího vzdělávání patří dle výpovědí rodičů:

- Finanční dopad – rodiny vychází často z jednoho platu, což může být pro ekonomiku rodiny velmi náročné. Často z tohoto důvodu rodiny ukončují vzdělávání dětí doma.
- Nezáměr – situace často vzniká ve chvíli, kdy jeden z partnerů není zcela nakloněn domácímu vzdělávání. K ukončení domácího vzdělávání dochází většinou ve chvíli, kdy pochybujícím je matka jako vyučující.
- Nedostatek prostoru – zakládání veškerých materiálů, pomůcek, učebnic, výrobků je náročné na prostor. Řešením je ukládání fotografií a naskenovaných dokumentů a prací žáka.
- „Ponorková nemoc“ – vzniká jak mezi dítětem a vzdělávajícím, nejčastěji matkou, i mezi sourozenci navzájem.
- Osamění matky – velmi často matky věnují veškerou svoji energii dětem a vzdělávání a nezbývá jim čas na vlastní záliby. I to může být často velký problém.

(Jančaříková, 2006)

5.3 Domácí vzdělávání současnosti

Domácí vzdělávání má své prvopočátky v 60. letech ve Spojených státech amerických. V současnosti je povoleno ve všech státech Evropy, vyjma Německa.

Od roku 2005, kdy byl ukončen experiment „domácí vzdělávání“, je tato alternativa výuky dostupná všem rodinám, které splní zákonné požadavky pro tuto formu vzdělávání a mělo by být umožněno na všech školách na území České republiky. Velké množství rodin se sdružuje v Asociaci pro domácí vzdělávání, nebo ve Společnosti přátel domácí školy. Doma vzdělávaných dětí je na území České republiky více než pět set. Ve většině případů je učitelem matka. Děti musí být vzdělávány v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a Školním vzdělávacím programem příslušné školy. V průběhu školního roku se musí každé pololetí dostavit na přezkoušení do základní, kmenové, školy, kam je dítě přihlášeno. (Alternativní školy d, 2001)

5.3.1 Asociace pro domácí vzdělávání

Asociace pro domácí vzdělávání (dále jen ADV) je organizace sdružující rodiče a kmenové školy podporující domácí vzdělávání. Jejím hlavním úkolem je prosazovat zájmy domácího vzdělávání, spolupracovat s ministerstvy při tvorbě a úpravách zákonů, upravujících domácí vzdělávání, poskytovat potřebnou podporu v oblasti metodické a poradenské rodinám, které jsou do tohoto programu zařazeny a informovat veřejnost o možnostech domácího vzdělávání a v neposlední řadě spolupracovat s organizacemi, občanskými sdruženími a vládními i nevládními institucemi nejen v České republice, ale i v zahraničí.

ADV se významně podílela i na tvorbě nového školského zákona, kdy podávala řadu připomínek MŠMT ohledně ukotvení individuálního vzdělávání v něm. (Asociace domácího vzdělávání, 2000)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Charakteristika, metodologie a popis výzkumného šetření

6.1 Charakteristika problematiky výzkumu

O domácím vzdělávání se vedou velmi často debaty o jeho pozitivích i negativích, jak mezi odbornou veřejností, tak mezi rodiči školních dětí. Cílem této práce není stavět se na stranu odpůrců či zastánců domácího vzdělávání, ale poukázat na něj jako na jednu z funkčních alternativ vzdělávání. Vyzdvihnout jeho výhody a naopak upozornit na rizika, která s sebou přináší.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na kvalitativní výzkumné šetření, které bylo prováděno formou rozhovorů s rodiči dětí, které jsou vzdělávány doma. Byly vybírány rodiny, které tuto alternativu praktikují ze svého přesvědčení a nebyli okolnostmi, např. postižením dítěte, donuceny k tomuto způsobu výuky.

6.2 Metodologická východiska výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat situaci v rodinách, které se rozhodly pro domácí vzdělávání. Přiblížit důvody, které rodiny přiměly zvolit tuto alternativu, popsat jejich zkušenosti jak se samotným vzděláváním, tak s procesem při podávání žádosti a přístupem školy. V neposlední řadě pak získat pohled ze strany rodin na rizika spojená se socializací, která jsou nejčastěji diskutovaným rizikem mezi laickou i odbornou veřejností.

Autorka zvolila pro svůj výzkum metodu polostrukturovaného rozhovoru, což je metoda kvalitativního výzkumu, která předkládá respondentům stejné otázky. Metoda rozhovoru byla zvolena především kvůli velké obsáhlosti odpovědí a kvůli navázání osobnějšího kontaktu s respondenty. Rozhovory byly uskutečňovány v jednom případě osobně, v jednom případě po telefonu a v jednom případě přes Skype, a to kvůli časové vytíženosti rodin a vzdálenosti místa bydliště. Rodiny byly předem osloveny prostřednictvím emailu s žádostí o spolupráci a byly jim rovněž zaslány otázky, které jim budou při rozhovoru pokládány. Z celkového počtu dvanácti oslovených rodin, byly ochotny spolupracovat tři.

Otázky, které byly rodinám pokládány, lze rozdělit do čtyř skupin: první skupina otázek mapovala rodinnou anamnézu. Druhá skupina otázek se zaměřovala na důvody, které rodinu vedly k tomuto rozhodnutí, zda zcela ztratili důvěru v tradiční vzdělávání, případně jestli uvažují o návratu dítěte na základní školu. Zabývá se rovněž jejich pohledem na tradiční vzdělávání. Třetí skupina otázek zjišťovala, jakým způsobem probíhá samotné vzdělávání v rodinách, jaké metody používají, kde se o nich dovídají a které předměty vyučují. Čtvrtá skupina otázek byla zaměřena na socializaci dítěte, zda má dítě možnost setkávat se s vrstevníky, zda má problémy s navazováním kontaktů s jinými dětmi apod.

Hlavním cílem bylo zjistit důvody, které rodiny vedou k této alternativě vzdělávání. Dílčími cíly bylo potom zjistit výhody, které přináší dítěti domácí vzdělávání, jakým způsobem samotná výuka probíhá, jakých výsledků děti dosahují, popsat problémy, se kterými se rodina při domácím vzdělávání potýká, jaké je vzdělání vzdělávajícího rodiče, a v neposlední řadě se zaměřit na velmi diskutované téma socializace v souvislosti s domácím vzděláváním.

Autorka vycházela z předpokladů, že:

- Rodiny, které se rozhodly pro domácí vzdělávání, nesouhlasí s tradičním způsobem a metodami výuky, nebo mají negativní zkušenost s výukou na základní škole.
- Metody, které jsou pro domácí výuku používány, vychází především z potřeb a nálady dítěte.
- Hlavním vzdělavatelem je matka.
- Rodiče nevyučují všem předmětům sami.
- Vzdělávající rodič nemá pedagogické zkušenosti.
- Děti vzdělávané doma navštěvovali alternativní předškolní zařízení, nebo nenavštěvovali předškolní zařízení vůbec.
- Děti, které jsou tímto způsobem vzdělávány, mají hlubší a trvalejší poznatky v jednotlivých oblastech vzdělávání, dosahují lepších studijních výsledků.
- Děti, které jsou vzdělávány doma, stojí spíše na okraji kolektivu a mají problém s navazováním kamarádských vztahů.
- Při výuce není dodržován rozvrh hodin, ke zvládnutí požadavků stačí méně času.

Na základě těchto předpokladů byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jaké jsou důvody, které vedou rodinu k domácímu vzdělávání?
2. Jaké jsou zkušenosti rodin s tradičním základním vzděláváním?
3. Jaké nevýhody domácího vzdělávání si rodiny připouští?
4. Jakým způsobem samotné vzdělávání probíhá?
5. Jaké je vzdělání vyučujícího rodiče?
6. Jakým způsobem probíhá socializace dítěte?
7. Nemá dítě, které je vzdělávané doma, problémy s komunikací s vrstevníky?
8. Jaké jsou zkušenosti rodičů s institucemi, které rozhodují o přijetí k domácímu vzdělávání?
9. Je podpora ze strany kmenové školy pro rodiny dostatečná?

6.2.1 Rozhovor

Rozhovor je výzkumný prostředek, který je využíván pro dotazování v přímé verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

V této diplomové práci bylo využito polostrukturovaného rozhovoru. Bylo pevně stanoveno 22 otázek, které byly rodinám pokládány. Polostrukturovaného rozhovoru bylo využito proto, aby bylo možné z jednotlivých odpovědí vyvodit závěr a lépe je zpracovávat. Rovněž poskytuje rodinám stejné podmínky k vyjádření. Otázky byly pokládány postupně za sebou. Pouze pokud bylo na některou otázku odpovězeno v souvislosti s jinou, byla již pouze shrnuta, případně byla odpověď doplněna.

6.3 Popis výzkumu

Žádosti o poskytnutí rozhovoru byly zasílány rodinám prostřednictvím emailu v měsíci únoru roku 2015, samotné rozhovory potom proběhly v měsíci dubnu, květnu a červnu téhož roku.

V jedné z rodin sama autorka působila jako domácí učitelka. Z této zkušenosti potom vycházela. Další rodiny byly osloveny prostřednictvím známých v okolí autorky. Sehnat dostatek respondentů pro výzkum bylo poměrně obtížné. Z dvanácti oslovených rodin byly ochotny spolupracovat pouze tři.

Obtíže při hledání respondentů byly přičítány velkému množství dotazníků, které rodinám přicházejí. Jak odpověděla jedna z oslovených rodin, která rozhovor odmítla: *„Dotazníků, které nám na toto téma chodí, je mnoho a otázky v nich se neustále opakují“*. Dalším důvodem může být bezpochyby zároveň důvod, který vyplynul z rozhovoru s jednou rodinou: *„Byli jsme varovaní, že pokud jsou rodiny ochotny spolupracovat a autor použije v práci jejich pravá jména, stává se často rodina terčem sociálních pracovníků, kteří se na domoškoly zaměřují. Takže se kontakty i rozhovory poskytují jen opravdu prověřeným lidem“* I z tohoto důvodu a na žádost rodin, nebudou v práci uvedena pravá jména a místo bydliště bude specifikováno pouze na úrovni krajů. Pouze dvě rodiny souhlasily se zvukovým záznamem rozhovoru pod podmínkou, že bude použit pouze pro účely této diplomové práce a nebude nikde šířen.

Osobní rozhovor byl uskutečněn v rodině, v níž autorka působila jako domácí učitelka. Zнала tedy dobře prostředí, rodinnou situaci i dítě, které bylo doma vzděláváno. Byla obeznámena i s přístupem školy, kam dítě docházelo na přezkoušení a mohla nahlédnout i do žádostí, které rodina musela podat, aby jim bylo domácí vzdělávání povoleno. Pro další dva rozhovory byly zprostředkovány telefonicky, z toho v jednom případě byl použit Skype, a to vzhledem k vzdálenosti místa bydliště a časové vytíženosti rodin. Ve všech případech byl rozhovor prováděn přímo se vzdělávajícím rodičem, v jednom případě otec, ve dvou matka a v jednom případě za přítomnosti dítěte.

Autorka rozhovor zahájila svým představením a stručným popisem, co ji vedlo k výběru tohoto tématu. Rodičům byl ponechán prostor pro případné otázky, které ale do přepisu rozhovorů nejsou zařazovány, protože nebyly pro náš výzkum podstatné. Otázky byly pokládány za sebou, na konci rozhovoru byl ponechán prostor pro případné doplnění informací.

7 Výsledky výzkumného šetření

Seznam otázek je uveden v Příloze č. 1. Do přepisu rozhovorů některé z nich záměrně neuvádíme, protože jsou shrnuty v rodinné anamnéze. Jména rodin jsou na jejich žádost změněna.

7.1 Rodina Nováková

Manželé Novákovi žijí se svou rodinnou v Jihomoravském kraji. Mají tři děti, chlapce ve věku 8, děvče ve věku 6 a nejmladšího chlapce, kterému jsou 2 roky. Nejstaršího chlapce vzdělává otec, který je současně na rodičovské dovolené s nejmladším z dětí. Rozhovor probíhal přes Skype, bez přítomnosti dětí. Otec souhlasil s nahráváním rozhovoru.

Kolik dětí máte? Vyučoval/a jste všechny své děti doma?

„Děti máme tři. Dva chlapce a jednu holčičku. Doma vzděláváme pouze nejstaršího, ostatní ještě nemají školní věk. Takže s domácím vzděláváním máme zkušenost pouze u prvního dítěte.“

Kolik je mu let? Jakou má povahu? V čem vyniká a co mu naopak činí potíže?

„Chlapci je osm let. Holčička, čerstvě šestiletá chodí ještě do školky a nejmladšímu jsou dva roky. No a povaha to zrovna u něj vzdělávání moc neusnadňuje, on dokáže být neskutečně milý, ale zároveň neskutečně otravný. Tam je asi největší problém s tím, to bylo tedy hlavně ze začátku, teď už se to trochu zlepšilo, že když mu něco nejde, tak odhodí učebnici do kouta, naštvete se a tím končíme. Což byl největší problém ve škole, protože jsme ho začali vzdělávat doma až od druhé třídy, protože tohle se ve škole ukázalo jako neúnosné. Z počátku, když se mu něco třikrát po sobě nepodařilo udělat správně, například když v jedné větě udělal tři chyby, tak jsme skončili. Takže jsme zavedli deset minut na vydýchání, na uklidnění a pak jsme byli teprve schopni pokračovat dál. V tomto je velkou výhodou, že můžu dávat neomezené přestávky a proti učitelce ve škole si z pozice rodiče mohu dovolit i jiný přístup. Naopak velmi vyniká v technických vědách, baví ho rýsování, matematika.“

Pokud některé Vaše dítě docházelo do běžné základní školy, mohli byste srovnat vzdělávání v instituci a vzdělávání doma?

„Právě chlapec docházel do první třídy na běžnou základní školu. Byl ale často nemocný a i díky své povaze nevycházel s kolektivem třídy. Jak už jsem zmínil i jeho vzteklost ve chvílích neúspěchu byla pro běžnou školu nepřijatelná. Z mého pohledu je velké škoda, že se mu díky tomu naprosto zprotivilo čtení, se kterým má problémy dodnes. Nevím, jestli by to bylo jinak, kdybych ho učil doma od začátku, to nedokážu posoudit, ale přístup školy

ho v tomto hodně poznamenal, takže se čtením jsme začínali fakticky od začátku. Dnes už jsme se dopracovali k tomu, že přečte odstavec, aniž by odhodil knížku.“

Co bylo hlavním impulsem Vašeho rozhodnutí vzdělávat své děti doma?

„ Hlavním impulzem byla právě jeho temperamentní povaha. I na vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně, které jsme museli absolvovat kvůli žádosti o domácí vzdělávání, nám bylo řečeno, že se snadno vyruší čímkoliv a potom se velmi špatně vrací k tématu, což v běžné třídě základní školy je velký problém, protože těch rušivých elementů je tam velké množství. Navíc se u něj začalo ve chvílích vzteku objevovat to, nezačal žhavit a potřeboval se svlékat, takže si sundával bačkory, ponožky a následně si je odmítal oblékat, což zejména v zimě způsobovalo časté nemoci. I tohle se nám domácím vzděláváním podařilo odbourat. Dalším důvodem bylo, že ve třídě byl jeden z mála, kdo neměl odklad, takže byl i proti spolužákům menším a ve chvílích, kdy si hájil svoji pravdu, se často stávalo, že od nich dostal.“

Znáte i jiné rodiny, které vzdělávají své děti doma? Víte, jaké jsou jejich důvody?

„ Některé rodiny samozřejmě známe z přezkoušení, na která jezdíme, nebo jsme s nimi v kontaktu po emailu. Ale v blízkém okolí žádnou rodinu nemáme, že bychom s ní byli v osobním kontaktu. Ty důvody jsou samozřejmě různé a ne vždy vám každý řekne ten pravý, takže bych je nerad uváděl a vás případně uváděl v omyl.“

Jakých výsledků dosahují Vaše děti vzdělávané doma?

„ Podařilo se nám odbourat poměrně velké množství jeho zlovyků a celkově ho zklidnit i díky tomu, že i já s manželkou na sobě pracujeme a snažíme se změnit přístup k dětem a lépe pochopit jejich chování. Co se týká právě češtiny, se kterou má největší problémy, konkrétně se čtením, kde měl i špatné návyky, tam si myslím, že jsme se zvládli dostat na úroveň druhé třídy, i když jsme začínali prakticky od nuly a hledali jsme jiné metody, jak mu pomoci, aby si nepletl písmenka. Zaměřujeme se na čtení s porozuměním, což se nám v poslední době začalo dařit. V matematice si myslím, že dosahuje i lepší úrovně, než žáci druhých tříd a v angličtině je rozhodně dál, než starší děti.“

Jaké vidíte výhody a nevýhody domácího vzdělávání?

„ Rozhodně velikou výhodou je volný výběr materiálu a naprostá volnost v tom, co se zrovna budeme učit. Mám také více času na to, se mu věnovat. Jsem rád, že se nám

podářilo odbourat negativa, která na něm zanechala první třída. Výrazně se mu zlepšil i zdravotní stav. Jako nevýhodu vnímám to, že jej odučím za dvě hodiny a dost často se potom nudí. Já při vzdělávání ještě podnikám z domu, takže ne vždy mám čas se mu celý den věnovat. A děti, které bydlí kolem nás, jsou ve škole. Do budoucna se mi jako nevýhoda jeví i finanční stránka. Manželka pracuje a já jsem na rodičovské, takže teď to finančně ještě tak nebolí, ale časem to budeme muset jistě nějak řešit.“

Vyučujete děti všem předmětům? Hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a cizí jazyk?

„Všem předmětům nevyučuji sám. Co se týká hudební výchovy, dochází syn na hodiny klavíru a nauky. To si myslím, že je v druhé třídě postačující. Výtvarnou a pracovní výchovu zajišťuje spíše manželka. S tělesnou výchovou je to podobné, chodíme celá rodina každý týden, pokud to zdravotní stav dovolí, plavat, chodí do skautu, kde také provozují nejrůznější tělesné aktivity, navíc tu funguje rodinné centrum, které si pronajímá tělocvičnu, takže chodíme i tam. A cizí jazyk, momentálně koukáme na anglické seriály, kdy si potom povídáme o tom, co slyšel, o čem to bylo, nebo jsme v průběhu překládali, nyní se snažíme sehnat rodilého mluvčího, protože výuku touto formou by uvítala celá naše rodina.“

Používáte stejné, nebo podobné metody výuky jako na základní škole? Pracujete s dětmi ze stejných učebnic, jako používají ve škole? Vytváříte si tematické plány?

„ Co se týká učebnic, ty používáme pouze v češtině a matematice. V češtině ale slouží spíše jako pomůcka pro mě, abych věděl, co by měl ten rok zvládnout. V mluvnici někdy používáme cvičení z učebnic, ale například ve čtení nepoužíváme čítanku vůbec. Tam čte texty z knih, které si vybere a které ho zajímají. Já mu pouze určuji rozsah, který musí zvládnout přečíst. V prvouce spíš podle učebnice vím, co by měl zvládnout, ale tyto věci řešíme spíš praxí a osobní zkušeností. Bydlíme u lesa, takže kontaktu s přírodou má dost. Tematické plány nevytváříme, máme nějaké osnovy z kmenové školy, na kterých jsme se domluvili a těch se držíme.“

Jakým způsobem své děti hodnotíte?

„ V podstatě nijak. Pouze slovně pochvala, upozornění na chybu. Znamky jsme úplně vypustili. Protože ve chvílích, kdy by známka byla horší, by se opět zaseknul a neudělali bychom už nic.“

Můžete popsat denní rozvrh vzdělávání? Dodržujete přesný rozvrh hodin, nebo vybíráte předměty spíše podle nálady a zájmů dítěte?

„Vyučování se věnujeme přibližně dvě hodiny denně. V těchto dvou hodinách především čteme, píšeme a počítáme. Ostatní předměty vyučujeme spíše za pochodu, když se naskytne příležitost. V případě “

Má Vaše dítě nějaký kontakt s vrstevníky? Kde se s nimi setkává?

„ Jak už jsem zmínil, chodí syn do skautu, kde se setkává s vrstevníky. V okolí domu máme taky několik rodin, které mají děti podobného věku, se kterými se stýkáme. Syn moc kolektivy nevyhledává, ale v těchto se cítí dobře. “

Neobáváte se přechodu dítěte na základní školu? Jestli ano, co si myslíte, že bude Vašemu dítěti dělat největší problémy?

„ Přechod na základní školu je dost ožehavé téma. Pokud by začal časem vyhledávat dětské kolektivy a byly by odbourány problémy, které si z první třídy donesl, tak ho na základní školu znovu vrátíme. Rozhodně ale jinam, než chodil v první třídě. Ale samozřejmě chceme, aby se cítil dobře, takže to nechceme uspěchat, aby si potom nenesl následky do života. “

Uvítali byste možnost vzdělávat své děti doma i na 2.stupni základní školy nejen v pilotním programu?

„ Rozhodně by to bylo fajn. Uvažujeme o tom, ale ještě máme našťěstí čas. Navíc se přiznám, že na druhém stupni bych si musel spoustu věcí oživit a měl bych možná i trochu strach, abych ho nevyučoval špatně. Ale jak jsem řekl, na tohle máme ještě čas. “

Navštěvovalo Vaše dítě někdy nějakou vzdělávací instituci (mateřskou školu, základní uměleckou školu apod.)? Pokud ne, jak probíhala předškolní příprava?

„ Syn chodil do lesní školky, kde byl velmi spokojený. Chodil do školky tři dny v týdnu a zbývající dva dny jsme pracovali na jeho povaze, na zklidnění a snažili jsme se ho připravit na přechod na základní školu. “

Pokud byste měli možnost znovu se rozhodnout, jakým způsobem Vaše dítě vzdělávat, změnili byste své rozhodnutí?

„ Pokud bychom měli možnost se znovu rozhodnout, učil bych syna doma už od první třídy a možná nemusel mít tolik problémů, kolik jich má teď a napravování by nebylo tak náročné. I u dcery uvažujeme o domácím vzdělávání, protože je povahově podobná jako syn. Tento rok má ještě odklad, ale příští rok budeme muset vyřešit i ji tak, aby nedopadla jako syn.

Jaké je Vaše vzdělání? Museli jste si doplňovat vzdělávání, abyste děti mohli učit doma? Navštěvovali jste nějaké kurzy výuky předmětů?

„ Mám vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogiky. Než jsem šel na rodičovskou, učil jsem na střední škole, takže k učení mám i blízko.

Kde jste hledali vhodné metody výuky? Co Vás ve vzdělávání inspirovalo?

„ Metody a přístupy, kterými bych se měl řídit, jsem většinou buď hledal na internetu, nebo konzultoval s kmenovou školou, nebo poradnou. Samozřejmě tím, že jsem učitel, tak spoustu metod znám. Ale převážně jsme zůstávali u metod, na které byl zvyklý z první třídy, abychom mu v tom nedělali ještě větší chaos.“

Setkali jste se během žádosti o domácí vzdělávání s nějakými problémy, ať už ze strany úřadů, nebo základní školy?

„ Základní školu, na kterou syn přecházel, jsme měli na doporučení od konzultantky, psychologa jsme měli také doporučeného, který se věnuje právě domácímu vzdělávání. Takže po pečlivém výběru všech zúčastněných osob jsme žádné problémy neměli.“

Jaké máte zkušenosti z přezkušování dětí na ZŠ? Jsou vstřícní, nebo naopak neochotní?

„ Setkali jsme se s přívětivým přístupem. Syn si přinesl portfolio, které si z větší části skládal a vytvářel sám, protože ho baví i fotit. Dostal pár příkladů na spočítání, nějaký úryvek textu k přečtení. Učitelé hodnotili spíše pokroky, které udělal, protože věděli o problémech. Pro ně bylo důležité, že viděli, že se s ním pracuje a dělá pokroky a že se snažíme dohnat především to čtení, v jiných předmětech je srovnatelný, nebo i napřed.“

7.2 Rodina Krejčí

Rodina Krejčí bydlí stejně jako předchozí rodina v Jihomoravském kraji. Má rovněž tři děti. Chlapce ve věku 7 let, který je vzděláván doma matkou a dvě děvčata ve věku 5 a 2 roky. Matka je v současnosti s nejmladší dcerou na rodičovské dovolené. Rozhovor probíhal po telefonu, kvůli vzdálenosti a časové vytíženosti rodiny. U první poloviny rozhovoru byl přítomný chlapec, kterého matka vzdělává. Podle jeho reakcí ve velmi bystrý a komunikativní.

Kolik dětí máte? Vyučoval/a jste všechny své děti doma?

„Děti máme tři. Chlapce a dvě děvčata. Chlapec je žákem 1.třídy, takže zkušenost s domácím vzděláváním máme pouze s ním a zatím poměrně krátkou.“

Kolik je mu let? Jakou má povahu? V čem vyniká a co mu naopak činí potíže?

„Náš syn je extrovert. Je velmi komunikativní, nemá v podstatě nikdy problém s navázáním kontaktů. Je spíše vůdčí typ. Dle mého názoru je chlapce až nezvykle empatický, je to prostě veselý, normální, živý kluk. Nejvíce si na něm cením jeho komunikačních schopností, dokáže požádat o pomoc a dokáže se omluvit, i když je to pro něj složité. Velmi rychle chápe, řekla bych, že je logicky racionální typ. No a slabé stránky, je hodně perfekcionista, což částečně vidím i jako svoji vinu, jsem na něj dost přísná a to i v běžném životě v běžných denních činnostech a jako od nejstaršího po něm toho vyžadují více, než po mladších dcerách. Například ve čtení nebo psaní to vygradovalo v situaci, kdy se začal hroutit, že písmenko v písance není přesně jako to, co je tam natištěné, nebo nedokázal hned napoprvé něco přečíst. Z toho důvodu měl potom strach vůbec začít, protože se bál, že to nebude opět dokonalé. Další věc, která mu činní potíže je ranní vstávání. Syn je od přírody sova a nedokáže se po ránu nastartovat. Je výrazně pomalejší, než jak si myslím, že by po ránu měl být. Přirozeně vstává až kolem osmé hodiny a pokud je probuzený dřív, je nepříjemný a nedokáže se rozjet. V tom je ale podle mě problém v nastavení společnosti a striktním dodržováním režimu. Vstávání do školy byl pro nás každodenní boj. Ve škole potom vyniká v matematice, kdy dokáže v první třídě řešit situace běžného života, jako počítat s penězi apod. velice rád poslouchá dlouhé složité příběhy, například biblické a nebaví ho jednoduché obsahy knih. Z toho důvodu má problém i se čtením. Jednoduché knihy ho nebaví, chce číst těžší texty, ale to na konci první třídy ještě zcela dobře nejde, takže v tomto je v něm velký rozkol.“

Pokud některé Vaše dítě docházelo do běžné základní školy, mohli byste srovnat vzdělávání v instituci a vzdělávání doma?

„Syn začal chodit na základní školu. Nastoupil do 1. třídy Montessori školy v Brně, kam předtím chodil i do mateřské školy. Tak se ale začaly výrazně projevovat jeho problémy se vstáváním, což pro něj i pro nás bylo velmi stresující. Proto jsme se od března letošního roku rozhodli pro domácí vzdělávání. Rozhodně si myslím a vidím to na synovi, že vzdělávání doma má trvalejší charakter a je pro něj přirozené, protože se učí nejčastěji prožitkem. Když bych měla srovnat běžnou základní školu a domácí vzdělávání, tak především záleží na osobnosti pedagoga, jak dětem pomáhá v individuálním rozvoji. Strašný handicap školy je struktura vzdělávání, není přece nutné, aby všechny děti, ve stejný moment, dělali všechno najednou a všichni najednou to uměli. Pokud by se spíše řídili zájmem dětí, mohlo by to být lepší a byl by to obrovský skok. Děti by se měli naučit naslouchat, chápat něčí argument, základní gramotnost, mluvit o tom co si myslí, získat sebedůvěru, obhájit se, a neztrácet lásku k tomu, že se něco učí. Nemůžeme vědět, jak bude vypadat svět za dvacet let, ale neměli bychom po dětech chtít biflovat se něco, co nikdy nepoužijí. Měli by se učit věci do života a to, z mého pohledu, tradiční školství potlačuje. Od dob Marie Terezie je to v podstatě pořád stejné. Je potřeba s dětmi pracovat jako s lidmi hodnými respektu a ne jako s opicemi, které jen opakuji předvedené dovednosti. V dětech utlumí to, co děti baví a školu ani nezajímá, co je baví, naopak je to nežádané. Bojím se, že nás škola nutí se naučit na věci vykašlat, protože pokud dítěti něco nejde, má jen dvě možnosti, buď se naučit něco, co nechápe a posléze to stejně zapomene, nebo to prostě obejde a podvádí. A radost z učení nikde.“

Co bylo hlavním impulsem Vašeho rozhodnutí vzdělávat své děti doma?

„Hlavní impulz vycházel z jeho potřeb. Nemusíme jeho ani sebe ráno stresovat vstáváním. Tím se nám podařilo odstranit i jeho stresové problémy. Další důvody byli stěhování a stavba domu, kde bylo potřeba často pobývat. A v neposlední řadě byl důvod pro ten, že jsem na rodičovské dovolené, takže jsem stejně doma s nejmladší dcerou. Po zvážení všech těchto možností pro nás bylo domácí vzdělávání jasnou volbou.“

Znáte i jiné rodiny, které vzdělávají své děti doma? Víte, jaké jsou jejich důvody?

„Ve svém okolí máme několik rodin, které vzdělávají své děti také doma stejně jako my, případně mají v domácím vzdělávání i více dětí. Ale jejich přesné důvody, které je vedli

k tomu to rozhodnutí nevím. Jedna rodina má holčičku s Aspergerovým syndromem, takže tam si myslím, že hlavní důvod bylo její postižení.“

Jakých výsledků dosahují Vaše děti vzdělávané doma?

„Jak už jsem říkala, rozhodně dosahuje výrazně lepších výsledků než ve škole, což je ale pochopitelné, protože já se mu mohu stoprocentně věnovat a mám doma jen jeho. Pro mě je velkým přínosem proti škole, že se učíme na praktických věcech denního života. Minulý týden například rozbil tablet, a protože to byla jeho chyba, rozhodl se, že nám přispěje na opravu. Takže jsme si výborně procvičili matematiku, kdy jsme vyhledali nový, on se rozhodl, jakou částkou přispěje ze svých našetřených peněz, spočítal si, jak dlouho na něj musel šetřit, což ho trochu vyděsilo, ale naučil se znát i hodnotu peněz. Lepších výsledků dosahujeme i proto, že se učíme to, co je pro něj zrovna aktuální a v kontextu života se to učí daleko rychleji, má to pro něj viditelný smysl a zapamatování a uchování informací je trvalé.“

Jaké vidíte výhody a nevýhody domácího vzdělávání?

„Jako velkou nevýhodu vnímám to, že mu chybí kolektiv a kamarádi ze třídy. I když dle mého názoru ve škole není až tak velký prostor pro socializaci. Těch pár minut o přestávkách není dostačujících. Vím, že nedostatek socializace je jeden z největších argumentů odpůrců domoškoly. Jako další nevýhodu vnímám to, že sám doma nemůže realizovat větší projekty, které by jinak ve třídě ve skupině dětí zvládl. Každý pátek dochází k jedné rodině, která také vzdělává děti doma a jejich maminka má nestarosti výtvarnou výchovu. Děti je ve skupině asi šest, takže aspoň tam nějaké projekty realizují, aby o tento způsob výuky nebyly zcela ochuzeny. Ale kdyby do této skupiny nechodil, tak by realizace projektů vůbec nebyla možná. Jako výhodu vnímám výrazné pokroky a lepší výsledky než na základní škole. Obrovskou výhodou jsou pro nás konečně klidná rána bez stresu, to vyhovuje i mě. Také můžeme dělat to, co chceme, potřebujeme a na co má zrovna náladu. Velmi se zlepšil i jeho vztah se sestrami, jsou víc spolu a mají možnost se víc poznávat a hrát si spolu. Pro mě je asi největší výhodou ale to, že vidím v jeho očích radost, kterou mu teď už učení přináší, a můžu to s ním prožívat osobně.“

Vyučujete děti všem předmětům? Hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a cizí jazyk?

„Vyučujeme matematiku, český jazyk, kam patří čtení a psaní, prvouku nevyučujeme, spíš se zaměřujeme na prožitek a znalost věcí kolem nás. Bohužel nehrají na žádný hudební nástroj, ale hodna si doma zpíváme, nejčastěji lidové písně, často Čechomory, Hradišťan a podobně. Navštěvujeme koncerty, velmi děti baví pozorovat skutečné hudebníky se skutečnými nástroji, mají z toho vždy velký zážitek. Co se týká tělesné výchovy, jezdíme plavat, často jezdíme na kole, hodně chodíme do přírody. Navíc je syn hodně živý, takže pokud to jde, běhá po zahradě, leze po stromech a podobně. Na výtvarnou výchovu jak už jsem zmiňovala, dochází do jedné rodiny, která má své domoškoláky. A cizí jazyk, já jsem vystudovaná angličtinářka, ale nemyslím si, že by bylo vhodné ho už v první třídě zahlcovat slovíčky, takže spíš posloucháme dětské anglické písničky, zahrajeme si jednoduchou anglickou hru. Časem bychom se chtěli na nějakou dobu přestěhovat do zahraničí a to mu dá jistě víc, než když se teď bude učit z paměti slovíčka a gramatiku.“

Používáte stejné, nebo podobné metody výuky jako na základní škole? Pracujete s dětmi ze stejných učebnic, jako používají ve škole? Vytváříte si tematické plány?

„Učebnice nepoužíváme žádné. Sice jsem nějaké koupila, ale když jsem zjistila, že některé příklady mají tak zmatené zadání, že jsem mu neporozuměla ani já, tak jsem se rozhodla mu příklady spíše vymýšlet. Jediné, co používáme, jsou písanky. Také si myslím, že většina učebnic má nepřiměřené nároky a naprosto nevhodnou formu. Jsou přepřelácané prazvláštními obrázky. Co se týká metod, jsem velký zastáncí Montessori pedagogiky, takže praktikujeme to, co požadovala i Maria Montessori, učíme se rukama. Tematické plány si nedělám, spíš si jen rozvrhnu, co bych chtěla, abychom stihli, nebo co bychom mohli vzhledem k aktuálním podmínkám zvládnout. Stejně je ale nedodrží, spíše se snažím, aby měl syn z učení radost. Se synem jsme se dohodli, co by měl za dobu, co se budeme učit doma zvládnout, v tom se řídíme podle programu kmenové školy.“

Jakým způsobem své děti hodnotíte?

„Na základě naší dohody jsme si vytvořili hodnotící tabulku na jednotlivé předměty. Já vím, co by měl umět na konci roku a tomu jsme přizpůsobili i tabulku. Společně jsme si stanovili hodnotící kritéria. Například hezké písmeno je takové, které poznám a přečtu a syn si k tomu přidal ještě, že musí sedět na řádku. Podle toho se řídíme, syn si práci hodnotí sám, nebo ji rozebíráme spolu a zároveň vidí, jestli se posouvá a plní to, co by měl umět. Já sama se ho snažím hodnotit hlavně pozitivní zpětnou vazbou.“

Můžete popsat denní rozvrh vzdělávání? Dodržujete přesný rozvrh hodin, nebo vybíráte předměty spíše podle nálady a zájmů dítěte?

„Nedodržujeme rozvrh, bohatě nám stačí tak hodina a půl denně. Jsou dny, kdy neděláme vůbec nic a věnujeme se třeba spíš ostatním dcerám. V pondělí dochází do brněnské školy Majka, která sdružuje domoškoláky. V pondělí jezdí na výlety, do muzeí, na exkurze a podobně. V pátek dochází na výtvarnou výchovu s dalšími dětmi. Ve středu máme den jen pro sebe bez ostatních dětí, kdy si vyjedeme třeba do kavárny a učíme se mimo domov.“

Má Vaše dítě nějaký kontakt s vrstevníky? Kde se s nimi setkává?

„Udržujeme kontakty s dětmi ze školy, kde má své kamarády, často se setkáváme i s jeho kamarády ze školky, setkává se s dalšími domoškoláky, které máme v okolí. Navštěvuje také skautskou skupinu.“

Neobáváte se přechodu dítěte na základní školu? Jestli ano, co si myslíte, že bude Vašemu dítěti dělat největší problémy?

„Časem uvažujeme o návratu na základní školu, ale až časem, až bude mít upevněné základy. Já bych se chtěla po mateřské vrátit do práce. Protože je velmi komunikativní a bezprostřední nemám příliš velké obavy o návrat zpět do školy, spíš se bojím toho, že se u něj opět projeví jeho potřeba být nejlepší za každou cenu, což doma nemusí.“

Uvítali byste možnost vzdělávat své děti doma i na 2.stupni základní školy nejen v pilotním programu?

„Zatím jsme o tom příliš neuvažovali, protože je zatím v 1.třídě, ale rozhodně si dokážu představit, že bych ho učila doma i dál. Přiznám se, že daleko víc by se mi líbila možnost vzdělávat skupinu třeba šesti až osmi dětí, které by chodili k nám domů a učili by se spolu a s tím i možnost nějakého finančního ohodnocení.“

Navštěvovalo Vaše dítě někdy nějakou vzdělávací instituci (mateřskou školu, základní uměleckou školu apod.)? Pokud ne, jak probíhala předškolní příprava?

„Syn chodil stejně jako nyní dcera do Montessori mateřské školy. Bohužel ve chvíli, kdy nastoupil syn, se tato školka teprve rozjížděla a paní učitelky úplně nevěděli jak na to. Což dneska vidím na synovi, že byla trochu škoda. Ale jinak jsem s ní byla spokojená.“

Pokud byste měli možnost znovu se rozhodnout, jakým způsobem Vaše dítě vzdělávat, změnili byste své rozhodnutí?

„Kdybych se mohla znovu rozhodnout, přihlásila bych si syna do brněnské školy Letokruh, kde mají k dětem úplně jiný přístup. Den začíná tím, že jsou děti dvě hodiny venku a teprve poté přechází do třídy, kde mají vyučovací bloky. Dostatek pohybu je z mého pohledu velmi důležitý, především v době, kdy děti mají pohybu minimum. Kdybych mohla své rozhodnutí vrátit, rozhodně bych volila školu s menším počtem dětí. Rozhodnutí ohledně domácího vzdělávání bych ale určitě neměnila.“

Jaké je Vaše vzdělání? Museli jste si doplňovat vzdělávání, abyste děti mohli učit doma? Navštěvovali jste nějaké kurzy výuky předmětů?

„Mé vzdělání je vysokoškolské, vystudovala jsem angličtinu a ekonomiku na filozofické fakultě. A jako zastánce Montessori pedagogiky jsem navštívila mnoho Montessori kurzů.“

Kde jste hledali vhodné metody výuky? Co Vás ve vzdělávání inspirovalo?

„Vhodné metody nijak zvlášť nevyhledávám. Cítím se být duší učitel, takže se spíše řídím instinktem a tím, co syna baví. Velmi mě inspirují lidé, kteří umí děti nadchnout. Mým snem je učit dospělé, aby potom správně působili na děti. Sama potom ve výchově vycházím z myšlenek Naomi Aldortové.“

Setkali jste se během žádosti o domácí vzdělávání s nějakými problémy ať už ze strany úřadů, nebo základní školy?

„Pro domácí vzdělávání jsme se rozhodli v podstatě ze dne na den. Když jsme se objednali na psychologické vyšetření, které je k žádosti potřeba byli jsme objednáni až za šest týdnů, což mi přijde jako dlouhá doba. Ze strany úřadů mě nemile překvapila velká laxnost a v podstatě nezájem. Jejich první otázka byla: „A jaké máte postižení?“. Když jsem řekla, že žádné koukali na mě dost překvapeně a naznačili mi, že jsme vlastně mimo tabulky, že na nás nemají kolonku. Ale tohle jsme překonali a další obtíže už nás nepotkali. Kmenovou školu jsme dostali doporučenou, přijali nás v Olomouci.“

Jaké máte zkušenosti z přezkušování dětí na ZŠ? Jsou vstřícní, nebo naopak neochotní?

„Vzhledem k tomu, že jsme se do domácího vzdělávání zapojili až po pololetí, tak zatím žádné. Ale z komunikace s kmenovou školou mám velmi dobrý pocit. Měli jsme se dostavit na schůzku, ale syn si zlomil ruku, takže jsme se dostavit nemohli, omluvili jsme se a jejich odpověď byla velmi milá a chápající, takže v tomhle problému určitě nevidím.“

7.3 Rodina Veselá

Rodina Veselá žije stejně jako předchozí rodiny v Jihomoravském kraji. Mají tři děti. Nejstaršímu chlapci je 28 let, starší dceři 24 a nejmladší dceři, která byla vzdělávána doma, je 11 let. Dívku vzdělávala najatá domácí učitelka.

Vyučoval/a jste všechny své děti doma?

„Doma jsme vzdělávali jen nejmladší dceru. Starší dcera i syn chodili na běžnou základní školu.“

Kdo dítě vzdělává?

„Dceru vzdělávala domácí učitelka, kterou jsme si najali. Já i manžel jsme v zaměstnání velmi vytížení, ale přesto jsme hledali možnost, jak vzdělávat dceru doma.“

Kolik je mu let? Jakou má povahu? V čem vyniká a co mu naopak činí potíže?

„Dceři je v současné době 11 let. Povahově je spíše introvertní. Příliš nevyhledává velké kolektivy, je hodně nesmělá a ve vztahu k jiným lidem nedůvěřivá. Chvilí jí vždy trvá, než si k druhým najede cestu a chce se s nimi bavit. Pokud ale tuto překážku překoná je milá, usměvavá, upovídaná. Vyniká především ve výtvarné výchově, skvěle maluje, což se projevilo už v mateřské škole. Problémy jí z počátku dělalo psaní. Je perfekcionalistka a chce mít všechno přesně tak, jak to má být. A je jasné, že ne vždy se jí povedla písmena napsat přesně podle vzoru v písance. V tu chvíli ztrácela o práci zájem a bylo složité ji k ní opět namotivovat a přivést. Vždycky to chtělo kratší pauzu, nebo se zaměřit na jinou činnost a až poté se k psaní vrátit.“

Pokud některé Vaše dítě docházelo do běžné základní školy, mohli byste srovnat vzdělávání v instituci a vzdělávání doma?

„Dcera si prošla první třídou v domácím vzdělávání, poté začala chodit na běžnou základní školu. Chtěli jsme, aby především ty základy získala v klidném prostředí a měla je řádně zažitá a pochopené. Nelíbilo se mi, jakým způsobem se na škole vyučuje. Podle mého názoru je analyticko – syntetická metoda čtení velice náročná a dost často se stává, že děti nedokážou číst s porozuměním. S paní učitelkou, která dceru vzdělávala doma, jsme se rozhodly pro výuku genetickou metodou čtení, což by ve škole nešlo. Dcera tak už v prvním pololetí dokázala přečíst knížku a měla z toho obrovskou radost. Nyní již navštěvuje tradiční základní školu. Je vidět, že pokroky, které dělá na základní škole, jsou výrazně pomalejší, než když byla vzdělávaná doma. To se ale není čemu divit, ve třídě je 22 dětí. Také se častěji objevují zlovyky, které nejsou hned ve škole zachyceny, což ovšem zase souvisí s počtem dětí na jednoho pedagoga.“

Co bylo hlavním impulsem Vašeho rozhodnutí vzdělávat své děti doma?

„Prvotním impulzem pro nás bylo to, že byla dcera velmi bázlivá v kolektivu. I v mateřské škole byla vždy spíš sama pro sebe. Hrála si v koutku s hračkami, ale do kolektivu se nezapojovala. Také jsme chtěli jiný způsob výuky, alespoň v první třídě, kdy je na děti kladeno velké množství nároků a musí obsáhnout velké množství informací. A pokud tyto základy nejsou dobře ukotvené, nemůže úspěšně pokračovat dál. Když bych to uvedla na příkladu, jak by se v budoucnu mohla učit z učebnic či odborné literatury, kdyby neuměla číst s pochopením? Tohle se nám naštěstí, myslím si, povedlo podchytit.“

Znáte i jiné rodiny, které vzdělávají své děti doma? Víte, jaké jsou jejich důvody?

„Vzhledem k tomu, že již dceru doma nevzděláváme a v době, kdy vzdělávaná doma byla, nebylo rodin tolik jako dnes, tak osobně se s rodinami domoškoláků neznáme. Přesto si myslím, že důvody budou často velmi podobné jako ty naše, ale to je jen můj názor.“

Jakých výsledků dosahují Vaše děti vzdělávané doma?

„Jak už jsem nastínila příkladem se čtením, výsledky, kterých dcera dosahovala v domácím vzdělávání, byly nesporně lepší a pokroky větší, než v současné době. Taky ji učení více bavilo, protože byla neustále v kontaktu jeden na jednoho a mohla se ptát, získávat informace, často i přicházet na řešení sama, sice po delší době, ale sama.“

Jaké vidíte výhody a nevýhody domácího vzdělávání?

„Jako obrovskou výhodou vidím velké množství prostoru k opakování a prohlubování znalostí. Další velkou výhodou byl vlastní výběr metod, které budou pro výuku používány. Vždy jsme je s paní učitelkou konzultovaly a vybíraly tu nejvhodnější, která odpovídá potřebám dcery. A pro nás bylo i výhodou, že jsme dceru nemuseli stresovat nástupem do velkého kolektivu. Během první třídy se seznámila se spolužáky v dramatickém kroužku a při výuce angličtiny, takže při přechodu na základní školu už nebyla tolik bázlivá, protože děti znala z jiného prostředí, než jen ze školy. Jako nevýhodu vnímám nedostatek kontaktu s vrstevníky, což se ale u nás nijak neprojevalo, protože jsme dceru neseparovali, ale setkávala se s dětmi v kroužcích.“

Vyučujete děti všem předmětům? Hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a cizí jazyk?

„Paní učitelka vyučovala všem předmětům mimo cizího jazyka. To dcera docházela na hodiny s rodilým mluvčím ve skupině spolužáků ze základní školy, kterým jsme tuto možnost nabídli také.“

Používáte stejné, nebo podobné metody výuky jako na základní škole? Pracujete s dětmi ze stejných učebnic, jako používají ve škole? Vytváříte si tematické plány?

„Snažili jsme se vybírat metody, které odpovídali potřebám dcery. Jak už jsem zmínila, nesouhlasila jsem s metodou čtení, která se vyučovala na základní škole, a přiklonili jsme se k metodě genetické. S učebnicemi to bylo obdobné. Prošli jsme několik různých učebnic a od různých nakladatelství a vybrali tu, která nám přišla nejvhodnější. Tematické plány jsme nevytvářeli, řídili jsme se ŠVP kmenové školy.“

Jakým způsobem své děti hodnotíte?

„Dcera se strašně těšila, jak bude v první třídě dostávat ty jedničky, takže když se jí něco povedlo, dostávala jedničky a pokud bylo ještě co zlepšovat, dostávala motivační razítka podle míry chyb. Důraz jsme kladli i na slovní hodnocení, aby věděla, kde chybu udělala, jak ji příště napravit a jak se jí vyvarovat. Nebyla za horší razítka nijak trestána, dostala vždy možnost chyby napravit a razítko si tak opravit i za jedničku. Dostatek prostoru měla i pro sebehodnocení, kdy vyjadřovala svou spokojenost, nebo nespokojenost s plněným úkolem.“

Můžete popsat denní rozvrh vzdělávání? Dodržujete přesný rozvrh hodin, nebo vybíráte předměty spíše podle nálady a zájmů dítěte?

„Dcera měla pro vzdělávání uzpůsobenou jednu místnost v naší firmě, kde se vzdělávání odehrávalo, aby bylo co nejvíce podobné vzdělávání ve školním prostředí. Celé dopoledne se s paní učitelkou učili, hrály hry, věnovali se hudebním a výtvarným aktivitám. Přesný rozvrh se nedodržoval, ale ráno, kdy byla dcera nejčerstvější, se věnovaly čtení, psaní, a matematice. Potom se věnovali aktivitám podle společného výběru a nálady dcery.“

Má Vaše dítě nějaký kontakt s vrstevníky? Kde se s nimi setkává?

„V době, kdy byla dcera vzdělávána doma, se s vrstevníky setkávala v dramatickém kroužku, nebo při hodinách angličtiny. Oba tyto kroužky jsme zaštiťovali my a dětem ze základní školy byly nabídnuty.“

Neobáváte se přechodu dítěte na základní školu? Jestli ano, co si myslíte, že bude Vašemu dítěti dělat největší problémy?

„Přechodu jsme se trochu obávali, ale vzhledem k tomu, že dcera znala děti z kroužků, nebylo to nijak dramatické. Ve třídě si rychle zvykla. I díky simulaci školního prostředí v první třídě pro ni nebyl přechod náročný. Déle jí trvalo, než si zvykla na odlišný přístup učitelky, která se najednou nevěnovala jen jí, ale i dalším dětem.“

Uvítali byste možnost vzdělávat své děti doma i na 2. stupni základní školy nejen v pilotním programu?

„Vzhledem k tomu, že dcera již dochází na základní školu, tak jsme o domácím vzdělávání na druhém stupni ani neuvažovali, ale věřím tomu, že rodinám by to pomohlo a rozhodně by to uvítali.“

Pokud Vaše dítě již nevzděláváte doma, pokuste se popsat, jaký byl přechod na základní školu.

„Na tohle jsem v podstatě odpověděla v jedné z otázek. Přechod nebyl nikterak náročný, samozřejmě se z počátku objevily nějaké problémy, které jsem popsala výše, ale všechny velmi rychle odezněly a nijak dceru neomezovali. I přes její bojácnější povahu do kolektivu zapadla, protože děti znala z kroužků mimo školu.“

Navštěvovalo Vaše dítě někdy nějakou vzdělávací instituci (mateřskou školu, základní uměleckou školu apod.)? Pokud ne, jak probíhala předškolní příprava?

„Dcera navštěvovala mateřskou školu, ale protože měla problém s kolektivem, jak už jsem zmínila, rozhodli jsme se pro osobní asistentku, která s dcerou do školky docházela.“

Pokud byste měli možnost znovu se rozhodnout, jakým způsobem Vaše dítě vzdělávat, změnili byste své rozhodnutí?

„Rozhodně bychom své rozhodnutí neměnili. Základy, které se měla dcera v první třídě naučit, zvládla za půl roku a po zbytek roku měla čas na opakování, rozšiřování a prohlubování znalostí.“

Jaké je Vaše vzdělání? Museli jste si doplňovat vzdělávání, abyste děti mohli učit doma? Navštěvovali jste nějaké kurzy výuky předmětů?

„Moje vzdělání je vysokoškolské pedagogické a i přesto, že už delší dobu neučím, mám ke vzdělávání stále blízko. Vzdělání jsem si tudíž doplňovat nemusela. Paní si učitelka si dodělávala kurz na čtení genetickou metodou.“

Kde jste hledali vhodné metody výuky? Co Vás ve vzdělávání inspirovalo?

„V případě metod jsme vycházeli ze zkušeností mých a paní učitelky. Některé další jsme hledaly na internetu, či v odborných publikacích.“

Setkali jste se během žádosti o domácí vzdělávání s nějakými problémy ať už ze strany úřadů, nebo základní školy?

„Během podávání žádosti jsme se setkali s negativním postojem ze strany školy, kam byla dcera přihlášená. To tedy hlavně ze začátku. Byla to menší škola a měla jsem pocit, že o domácím vzdělávání předtím nikdy neslyšeli a tak je pochopitelné, že se něčeho nového báli a nevěděli, jak tuto variantu správně podchytit.“

Jaké máte zkušenosti z přezkušování dětí na ZŠ? Jsou vstřícní, nebo naopak neochotní?

„Při přezkušování dětí jsem měla pocit, že je dcera přetěžována množstvím testů, které vypracovávala. A vzhledem k odlišné metodě čtení bylo paní učitelce nejprve potřeba

genetickou metodu vysvětlit a popsat, aby věděla, jak dceru hodnotit. Při druhém přezkušování už byla situace lepší.“

8 Hodnocení a závěry výzkumného šetření

Výzkumné šetření si kladlo za hlavní cíl zjistit důvody, které vedou rodiny k alternativě domácí vzdělávání. Dílčími cíly bylo potom zjistit výhody, které přináší dítěti domácí vzdělávání, jakým způsobem samotná výuka probíhá, jakých výsledků děti dosahují, popsat problémy, se kterými se rodina při domácím vzdělávání potýká, jaké je vzdělání vzdělávajícího rodiče, a v neposlední řadě se zaměřit na velmi diskutované téma socializace v souvislosti s domácím vzděláváním.

Autorka oslovila 12 respondentů, z nichž spolupráci přijaly pouze tři rodiny. S těmito rodinami potom vedla rozhovor, skládající se z předem připravených otázek. První dvě rodiny shodně uvádějí, že k této alternativě přistoupily až po nástupu dítěte na základní školu, v důsledku neuspokojivých výsledků dítěte a prvotních příznacích nepřizpůsobení se školnímu prostředí.

8.1 Ověření platnosti předpokladů a zodpovězení výzkumných otázek

Předpoklad 1.: *Rodiny, které se rozhodly pro domácí vzdělávání, nesouhlasí s tradičním způsobem a metodami výuky, nebo mají negativní zkušenost s výukou na základní škole.*

Tento předpoklad se **potvrdil**. Podle našeho výzkumu rodiny nespátřují v tradičním způsobu vzdělávání vhodnou formu výuky svých dětí. Nejčastěji vytýkáno tradičnímu školství bylo nedostatečné zaměření na individualitu jedince, nevyhovující metody a formy práce a nízká propojenost vzdělávacího obsahu s reálným životem.

Předpoklad 2.: *Metody, které jsou pro domácí výuku používány, vychází především z potřeb a nálady dítěte.*

Tento předpoklad se **potvrdil**. Rodiče zaměřují výuku na metody, které děti baví a jsou tak pro ně větším přínosem.

Předpoklad 3.: *Hlavním vzdělavatelem je matka.*

Tento předpoklad se **částečně potvrdil**. V jednom případě byla vzdělavatelem matka, v jednom případě otec. Ve třetím případě byla vzdělavatelem třetí osoba, která nebyla v příbuzenském vztahu s rodinou, proto ji do hodnocení tohoto předpokladu nepovažujeme za relevantní.

Předpoklad 4.: *Rodiče nevyučují všem předmětům sami.*

Tento předpoklad se rovněž **potvrdil**. Nejčastějšími předměty, které rodiny uváděly mezi ty, které samy nevyučují, jsou hudební, výtvarná a tělesná výchova a cizí jazyk.

Předpoklad 5.: *Vzdělávající rodič nemá pedagogické zkušenosti.*

Platnost tohoto předpokladu se **nepotvrdila**. Všichni tři respondenti mají vysokoškolské vzdělání se zaměřením na pedagogiku. To ale nevylučuje, že takoví vzdělavatelé v řadách domácích učitelů nejsou.

Předpoklad 6.: *Děti vzdělávané doma navštěvovali alternativní předškolní zařízení, nebo nenavštěvovali předškolní zařízení vůbec.*

Tento předpoklad se **potvrdil**. Ve dvou případech navštěvovali děti alternativní předškolní zařízení. Ve třetím případě docházela s dítětem do mateřské školy soukromá vychovatelka, což lze považovat za alternativní.

Předpoklad 7.: *Děti, které jsou tímto způsobem vzdělávány, mají hlubší a trvalejší poznatky v jednotlivých oblastech vzdělávání, dosahují lepších studijních výsledků.*

Tento předpoklad se opět **potvrdil**. Během domácího vzdělávání se výrazně zlepšily schopnosti a dovednosti dětí. Látku zvládají rychleji a jsou lépe schopny použít je v reálných situacích.

Předpoklad 8.: *Děti, které jsou vzdělávány doma, stojí spíše na okraji kolektivu a mají problém s navazováním kamarádských vztahů.*

Tento předpoklad se **částečně potvrdil**. Dvě rodiny uvedly, že děti jsou v kontaktu s vrstevníky zakřiknuté, ale jak obě shodně uvádí, vidí původ tohoto problému spíše v povaze dítěte, než v domácím vzdělávání. Obě děti měly možnost setkávat se s vrstevníky i v jiných vzdělávacích institucích, ale kontakt s velkou skupinou dětí nevyhledávaly.

Předpoklad 9.: *Při výuce není dodržován rozvrh hodin, ke zvládnutí požadavků stačí méně času.*

Tento předpoklad se **potvrdil**. Rodiče uvádí, že doba potřebná k výuce doma je asi 2 hodiny denně a nevyžaduje každodenní přípravu.

Výzkumná otázka 1.: Jaké jsou důvody, které vedou rodinu k domácímu vzdělávání?

Důvody vedoucí k domácímu vzdělávání vyplynuly z výzkumného šetření dva. Prvním důvodem je nespokojenost s tradičním školstvím, jeho metodami a formami vzdělávací práce a nedostatečné propojení reálných situací se vzdělávacím obsahem. Druhým uváděným důvodem, který uvedly dvě rodiny ze tří dotazovaných, jsou obtíže při zvládnutí učiva a nepřizpůsobení se povinností spojeným s nástupem na základní školu.

Výzkumná otázka 2.: Jaké jsou zkušenosti rodin s tradičním základním vzděláváním?

Ve všech třech případech má rodina zkušenosti s tradičním vzděláváním. Odpovědi respondentů se v podstatě shodovaly a pojil je společný rys nespokojenosti. Rodiny uvádí, že nároky kladené na dítě v tradiční škole jsou vysoké. Dítě nemá možnost jakéhokoliv individuálního růstu, také upevňování učiva, které je v první třídě velmi obsáhlé, je nedostatečné a nedostatečně motivované.

Výzkumná otázka 3.: Jaké nevýhody domácího vzdělávání si rodiny připouští?

Rodiny se shodly, že největší problém spatřují ve finanční stránce této alternativy, kdy se jeden z rodičů musí vzdát svého zaměstnání a finanční zajištění rodiny je tak pouze na jednom z rodičů. Další nevýhody, které rodiny uvádí, jsou individuální pro každou rodinu. Patří mezi ně odloučení od kamarádů a spolužáků, obtíže při zaplňování volného času dítěte, kterého je více, než u dětí docházejících na tradiční základní školu, nedosažitelnost některých výukových metod, jako například skupinová práce.

Výzkumná otázka 4.: Jakým způsobem samotné vzdělávání probíhá?

Ve dvou případech rodiny uvedly, že vzdělávání probíhá doma, nejčastěji formou rozhovorů a prací s textem. V jednom případě chlapec pravidelně navštěvuje školu, se kterou se účastní exkurzí a poznávacích výletů a dochází na společné hodiny výtvarné výchovy spolu s dalšími domoškoly. V jednom případě měla dívka uzpůsobenou místnost jako klasickou třídu ve škole, kde se vzdělávání odehrávalo. Vyučování samotné vyžaduje dle vyjádření rodin daleko méně času, než v tradiční škole. Zbývá tudíž dostatek prostoru pro opakování a upevňování dosažených znalostí.

Výzkumná otázka 5.: Jaké je vzdělání vyučujícího rodiče?

Rodiče, kteří se výzkumu zúčastnili, mají vysokoškolské vzdělání v pedagogických oborech.

Výzkumná otázka 6.: Jakým způsobem probíhá socializace dítěte?

Ve všech případech nejsou děti zcela separovány z kolektivu vrstevníků. Mají možnost setkávat se s nimi v zájmových kroužcích, uměleckých školách, či prostřednictvím rodin s dětmi v jejich okolí. Tudiž mají možnost přijímat některé sociální role, které jsou důležité pro jejich přirozený vývoj.

Výzkumná otázka 7.: Nemá dítě, které je vzdělávané doma, problémy s komunikací s vrstevníky?

Ve dvou případech rodiče uvádí, že dítě je zcela bezprostřední v kontaktu s vrstevníky, nemá problém s navazováním kamarádských vztahů a je v kolektivu spokojené. V jednom případě potom rodiče vypověděli, že chlapec je v kolektivu spíše zakřiknutý, nevyhledává velké skupiny dětí a lépe si rozumí buď s dětmi staršími, nebo naopak mladšími. V tomto případě se ale jedná spíše o povahový rys, protože chlapec docházel do 1. třídy na běžnou základní školu, kde byl kontakt s vrstevníky každodenní, ale jeho chování se nijak nezměnilo.

Výzkumná otázka 8.: Jaké jsou zkušenosti rodičů s institucemi, které rozhodují o přijetí k domácímu vzdělávání?

Rodiny hodnotí spolupráci s institucemi vesměs kladně. Výtkou mohou být dlouhé intervaly mezi podáním žádosti, zpracováním a následným povolením. Ty jsou ale nejčastěji dány lhůtou, kterou administrativní pracovníci ze zákona mají na vyřízení jednotlivých kroků. A také dlouhá čekací doba po objednání do pedagogicko – psychologické poradny.

Výzkumná otázka 9.: Je podpora ze strany kmenové školy pro rodiny dostatečná?

Rodiny shodně uvádějí, že spolupráce s kmenovou školou je na velmi dobré úrovni. Škola jim ochotně poskytuje metodickou podporu, rady i materiály pro výuku. Podle výpovědi rodičů by svoji kmenovou školu neměnili a pečlivě si ji vybírali, protože ne všechny kmenové školy mají kladné hodnocení.

8.2 Celkové hodnocení

Za hlavní cíl výzkumného šetření jsme si zvolili zjistit, jaké jsou nejčastější důvody vedoucí rodiny k domácímu vzdělávání. Ke splnění tohoto cíle jsme použili metodu polostrukturovaného rozhovoru, v němž bylo rodičům položeno 22 otázek, které jim byly předem předloženy. Zjistili jsme, že hlavním důvodem je skutečnost, že tradiční školství neodpovídá potřebám moderní společnosti, těžko se přizpůsobuje inovacím a, i přes velkou snahu o změnu vzdělávacího obsahu, je stále málo provázána s reálným životem.

Jedním z dílčích cílů bylo zjištění výhod, které dítěti přináší domácí vzdělávání. V tomto případě bylo zjištěno, že největší výhodou spatřují rodiny v možnosti výběru odpovídajících metod a učiva, které bude ten den probíráno. Za další výhodou lze považovat skutečnost, že dítě lépe a rychleji zvládá předepsané učivo a tím získává více času na jeho upevnování a praktické používání. A v neposlední řadě rodiny uvádí, že u dětí byl odstraněn stres vyvolaný nástupem na základní školu.

Dílčím cílem bylo také zjistit, jakým způsobem probíhá samotná výuka v rodinách. Bylo zjištěno, že rodič učí většinu předmětů sám, často s nepřímou podporou učebnic. Předměty, které rodiče nevyučují, zajišťují další vzdělávací organizace, či druhý z rodičů. Bylo také zjištěno, že pro výuku jako takovou, není v domácím prostředí zapotřebí dodržování týdenní hodinové dotace, jako je tomu na základních školách.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jakých výsledků dosahují děti vzdělávané doma. Z odpovědí respondentů lze vyčíst, že ve všech případech nastaly pozitivní změny a výsledky dětí se zlepšily.

Dílčím cílem bylo popsat problémy, se kterými se rodiny potýkají. Bylo zjištěno, že největší problém, který rodiny v domácím vzdělávání vidí, je hrozící nedostatek finančních prostředků, způsobený výdělečnou činností pouze jednoho z rodičů. Jako další nevýhoda se potom jeví nemožnost používat skupinové výukové metody, které jsou důležité zejména z pohledu komunikace a společenské kooperace.

Jako další dílčí cíl bylo zjistit dosažené vzdělání vzdělávajícího rodiče. Bylo zjištěno, že oslovení respondenti mají vysokoškolské pedagogické vzdělání, což je pro výuku dětí velmi dobrý předpoklad.

Posledním dílčím cílem bylo vyhodnotit, zda, a jakým způsobem, probíhá socializace dítěte vzdělávaného doma. Bylo zjištěno, že vývoj socializace není nijak narušen, protože děti mají možnost stýkat se s vrstevníky a utvářet si své společenské role v jiných skupinách, které nejčastěji zajišťují zájmové kroužky a aktivity dětí. Pouze v jednom případě se objevila poznámka, že dítěti chybí spolužáci, se kterými dříve chodil na základní školu. S těmi se ale setkává ve volném čase, takže není z kolektivu zcela vyloučen.

Ze stanovených předpokladů se pouze jeden nepotvrdil. Výzkumný vzorek byl ale poměrně malý, proto nelze zcela vyloučit, že by se nevyskytovaly rodiny, které vzdělávají své děti doma, a přesto nemá ani jeden z rodičů pedagogické vzdělání.

Závěr

Ve vzdělávání v současné době existuje široké množství alternativ, které se snaží eliminovat nedostatky, které jsou tradičnímu školství vytýkány. Od roku 2005 se školství řídí novým školským zákonem, který s sebou přinesl velkou řadu změn a částečně uvolnil pevně dané osnovy vzdělávání, které v současné době více odpovídají potřebám jednotlivých škol, které si vytváří na základě Rámcového vzdělávacího programu vlastní školní vzdělávací program.

Ze zkušeností ale často vyplývá, že i přes uvolnění osnov, se školy často řídí zažitými postupy a samotný obsah vzdělávání se příliš nezměnil. Velký přínos ale spatřujeme ve velkém množství používaných metod, které se ve vzdělávání objevují, často za přispění alternativních směrů, ze kterých často inovativní metody vychází.

I přes velké změny, které se na poli vzdělávání odehrály, ale stále některým dětem současné vzdělávání nevyhovuje a tyto rodiny se potom uchylují k alternativě domácího vzdělávání, kde vládne naprostá svoboda výběru metod i forem vzdělávací práce. I tato alternativa, stejně jako ostatní, má své zastánce i odpůrce a stejně jako ostatní má své nesporné klady, které přináší jak rodinám, tak dětem samotným.

Hlavním cílem této práce bylo seznámit čtenáře s důvody, které rodiny uvádí jako podnět pro jejich rozhodnutí vzdělávat své děti doma. V praktické části jsme se soustředili na poznatky v oblasti alternativního vzdělávání, uvedli jsme i historické poznatky, které daly vzniknout alternativním školám dneška. Z důvodu zaměření diplomové práce na domácí vzdělávání jsme se rovněž zabývali psychologií dítěte mladšího věku a důležitostí socializace pro zdravý rozvoj jedinci osobnosti.

Z tohoto důvodu jsme prostudovali publikace věnující se nejen historii školství ve světě i našem území, ale i publikace a zákony zaměřující se jak na alternativní, tak tradiční školství v České republice. Další prostudované publikace se vztahovaly k oblastem psychologie dítěte mladšího školního věku a oblastem sociologie. Z důvodu zaměření výzkumného šetření jsme se rovněž seznámili s publikacemi vztahujícími se k domácímu vzdělávání.

Výzkumné šetření prokázalo, že domácí vzdělávání je funkční alternativa, která bezpochyby přináší velké výhody jak rodinám praktikujícím tuto alternativu, tak dětem samotným. Z rozhovoru s rodinami vyplývá, že pokud by měly novou možnost volby,

nevolily by jinak. Velkým přínosem je rovněž naprostá volnost při výběru metod, které lépe odpovídají individuálním potřebám každého dítěte a časová flexibilita, která dovoluje nejen volnost výběru předmětu, ale i volnost ve výběru materiálů, se kterými bude dítě pracovat. Jednoznačnou výhodou je i efektivita výuky, kdy se rodič zaměřuje na dítě. Tento model výuky je výrazně efektivnější, než model tradiční základní školy, kdy je na jednoho učitele připadá často i 30 žáků. Jak rovněž vyplynulo z rozhovorů, tato alternativa ale není dostupná každému, protože její finanční dopad na rodinu je nejčastěji uváděným problémem, se kterým se rodiny setkávají.

Závěrem lze tedy konstatovat, že výhody převládají nad nevýhodami a důvody, které rodiny nejčastěji uvádí jako podnět pro domácí vzdělávání, jsou zcela oprávněné.

Myslím si, že domácí vzdělávání je vhodná alternativa tradičního vzdělávání a pozitiva převládají nad riziky, která se mohou v průběhu vzdělávání objevit. Pokud si představím své dosavadní pedagogické zkušenosti, které jsou jak z oblasti tradičního vzdělávání, tak z oblasti domácího vzdělávání, musím konstatovat, že výsledky, kterých jsem dosáhla při domácím vzdělávání, byly několikanásobně lepší a zažití probíraného učiva hlubší, než v tradiční třídě. Zároveň si ale myslím, že je velmi důležité poskytnout dítěti prostor pro komunikaci s vrstevníky a neizolovat ho od okolního světa. Dát mu prostor pro zkušenosti i s jinými sociálními skupinami, než je rodina a tím umožnit celistvý vývoj jeho osobnosti.

Myslím si, že hlavní i dílčí cíle, které byly pro tuto práci stanoveny, byly splněny a otázky vyplývající z těchto cílů zodpovězeny. Pro mě byla práce velkým přínosem, protože mi rozšířila dosavadní znalosti o domácím vzdělávání, alternativních směrech a také znalosti z oboru psychologie a sociologie. Velkým přínosem pro mě byly i rozhovory s rodinami, kde jsem mohla nahlédnout do jejich soukromí a lépe tak pochopit motivy, které je vedou k alternativní formě vzdělávání.

Doufám, že touto prací přispěji k informovanosti veřejnosti o domácím vzdělávání a poukážu na něj jako na fungující alternativu, která s sebou ale přináší i jistá rizika. Jestliže se rodina rozhodne pro domácí vzdělávání, měla by dostatečně zvážit všechny výhody i nevýhody, které by jim vzdělávání dítěte doma mohlo přinést, ale i přes jisté problémy, se kterými se rodiny mohou setkat, je tato alternativa vhodná prakticky pro všechny a děti při ní dosahují velmi dobrých výsledků.

Seznam použitých zkratk

ADV – Asociace domácího vzdělávání

ISCED - International Standard Classification of Education, mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání. Patří do klasifikace Organizace spojených národů.

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

Seznam použité literatury a pramenů

- ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Tišnov: SURSUM, 1997, 156 s. ISBN 80-857-9903-0.
- DRAVECKÝ, J. *Dejiny pedagogiky – studijné texty*. 2006, Poprad: Pdf.
- HELUS, Zdeněk. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- HORÁK, Josef a Milan KRATOCHVÍL. *Nástin dějin pedagogiky: Určeno pro stud. fak. pedagog.* 1. vyd. Liberec: Vysoká škola strojní a textilní, 1993, 121 s. ISBN 80-708-3127-8
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Domácí vzdělávání v ČR v kontextu reformy českého školství*. Praha, 2006. Seminární práce. Univerzita Karlova.
- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1997, 76 s. ISBN 80-859-3143-5
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4724-294
- KAŠOVÁ, Jitka. A KOL. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Vyd. 1. Kroměříž: IUVENTA, 1995, 81 s.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- NITSCHOVÁ, Daniela. *Domácí vzdělávání*. Praha, 2000. Diplomová práce. Univerzita Karlova.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004, 141 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8977-1
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-807-1789-994
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2

RÝDL, Karel. Alternativní školy, inovace ve vzdělávání a pedagogický výzkum (I. část). *Učitelství listy*. 2001-2002, IX, 6.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 80-902-1937-3.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2004, 272 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8964-X.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1995, 89 s. ISBN 80-859-3111-7

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, 112 s. ISBN 80-859-3119-2

ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, 181 s. ISBN 80-7066-467-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2002. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 210 s. ISBN 80-246-0015-3.

VALÍŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-802-4733-579

Seznam internetových zdrojů

Alternativní školy a. *Www.alternativniskoly.cz* [online]. 2001 [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/montessori/>

Alternativní školy b. *Www.alternativniskoly.cz* [online]. 2001 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/jensky-plan/>

Alternativní školy c. *Www.alternativniskoly.cz* [online]. 2001 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/zdrava-skola/>

Alternativní školy d. *Www.alternativniskoly.cz* [online]. 2001 [cit. 2015-05-20]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/domacivzdelavani/>

Alternativní školy e. *www.alternativniskoly.cz* [online]. 2001 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/waldorf/>

Asociace domácího vzdělávání. *Www.domaciskola.cz* [online]. 2000 [cit. 2015-05-21].

Dostupné z:

http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=486

Czech dalton. *Www.czechdalton.cz* [online]. 2015 [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/o-nas/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Www.msmt.cz* [online]. 2013 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika. In: *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě* [online]. 2010 [cit. 2015-05-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>

Waldorfské školy. *Www.iwaldorf.cz* [online]. 2008 [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

Seznam příloh

Příloha č.1 – Otázky pokládané rodičům

Přílohy

Vážení rodiče,

Jmenuji se Šárka Váňová a jsem studentkou 5. ročníku Učitelství pro 1. stupeň PdF Univerzity Palackého v Olomouci. Chtěla bych Vás touto cestou požádat o rozhovor, který mi poslouží jako výzkumná část k mé diplomové práci s názvem *Alternativní možnosti vzdělávání na 1. stupni základních škol*, která se zaměřuje na individuální, domácí, vzdělávání.

Zasílám seznam otázek, které budou v rozhovoru použity. Jsem si vědoma, že otázek je hodně a odpovědi na ně budou často obsáhlé, proto Vám chci velice poděkovat za Váš čas, ochotu a cenné zkušenosti, které mi pomohou práci úspěšně dokončit.

Otázky:

- Kolik dětí máte? Vyučoval/a jste všechny své děti doma?
- Kdo dítě vzdělává?
- Jak se jmenuje dítě, které jste vzdělávali doma? Kolik je mu let? Jakou má povahu? V čem vyniká a co mu naopak činí potíže?
- Pokud některé Vaše dítě docházelo do běžné základní školy, mohli byste srovnat vzdělávání v instituci a vzdělávání doma?
- Co bylo hlavním impulsem Vašeho rozhodnutí vzdělávat své děti doma?
- Znáte i jiné rodiny, které vzdělávají své děti doma? Víte, jaké jsou jejich důvody?
- Jakých výsledků dosahují Vaše děti vzdělávané doma?
- Jaké vidíte výhody a nevýhody domácího vzdělávání?
- Vyučujete děti všem předmětům? Hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a cizí jazyk?
- Používáte stejné, nebo podobné metody výuky jako na základní škole? Pracujete s dětmi ze stejných učebnic, jako používají ve škole? Vytváříte si tematické plány?
- Jakým způsobem své děti hodnotíte?
- Můžete popsat denní rozvrh vzdělávání? Dodržujete přesný rozvrh hodin, nebo vybíráte předměty spíše podle nálady a zájmů dítěte?
- Má Vaše dítě nějaký kontakt s vrstevníky? Kde se s nimi setkává?

- Neobáváte se přechodu dítěte na základní školu? Jestli ano, co si myslíte, že bude Vašemu dítěti dělat největší problémy?
- Uvítali byste možnost vzdělávat své děti doma i na 2.stupni základní školy nejen v pilotním programu?
- Pokud Vaše dítě již nevzděláváte doma, pokuste se popsat, jaký byl přechod na základní školu.
- Navštěvovalo Vaše dítě někdy nějakou vzdělávací instituci (mateřskou školu, základní uměleckou školu apod.)? Pokud ne, jak probíhala předškolní příprava?
- Pokud byste měli možnost znovu se rozhodnout, jakým způsobem Vaše dítě vzdělávat, změnili byste své rozhodnutí?
- Jaké je Vaše vzdělání? Museli jste si doplňovat vzdělávání, abyste děti mohli učit doma? Navštěvovali jste nějaké kurzy výuky předmětů?
- Kde jste hledali vhodné metody výuky? Co Vás ve zdělávání inspirovalo?
- Setkali jste se během žádosti o domácí vzdělávání s nějakými problémy ať už ze strany úřadů, nebo základní školy?
- Jaké máte zkušenosti z přezkušování dětí na ZŠ? Jsou vstřícní, nebo naopak neochotní?

Ještě jednou Vám velice děkuji a přeji mnoho úspěchů při vzdělávání Vašich dětí.

S pozdravem Šárka Váňová