

**Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická**

Individuální vzdělávání dětí z pohledu jejich rodičů

Ing. Jana Koubková

**Závěrečná práce
2016**

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Zadání

tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia

Celé jméno studenta: Jana Koubková

Titul: Ing.

Rok zahájení DPS: 2014

Zaměstnání/ škola a ročník studia: Odborný pracovník KŘJ se zaměřením na SVP, Contipro Pharma a.s., Dolní Dobrouč, (po dobu studia na mateřské a rodičovské dovolené)

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblasti: **psychologie, pedagogika, obecná didaktika, oborová didaktika, metodologie, sociologie.** (zakroužkujte)

Téma práce: Individuální vzdělávání dětí z pohledu jejich rodičů

Obsah práce:

(určit zaměření práce, stručně vymežit cíle práce a jejich dosažitelnost, obsah práce, metody pro zpracování, účel a aplikovatelnost)

Práce se bude zaměřovat na pedagogické možnosti související s individuálním vzděláváním, které umožňuje současná platná legislativa České republiky.

Cílem práce bude objasnit pohnutky, důvody a motivace rodičů k volbě individuální formy vzdělávání pro své děti. Dále bude zkoumán způsob realizace této formy vzdělávání ve vybraných rodinách, vnímání a reakce dětí na ni z pohledu jejich rodičů a příležitosti/omezení a výhody/nevýhody, které tato forma vzdělávání z pohledu rodičů představuje.

Obsahem první části této práce bude literární rešerše, na jejímž podkladě bude v druhé části práce proveden kvalitativní výzkum formou rozhovorů, vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.

Účelem této práce bude objasnit současné postoje, smýšlení a zkušenosti rodičů, kteří umožnili svým dětem individuální vzdělávání.

Literatura:

- 1) ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- 2) HOLT, J. *Proč děti neprospívají*. 2. vyd. Volary : nakladatelství Stehlík, 2003. 210 s. ISBN 80-902707-6-X.
- 3) GRAY, P. *Svoboda učení*. 1. vyd. Praha : www.scio.cz, 2012. 100 s. ISBN 978-80-7430-093-6.

Plánovaný termín odevzdání práce: do 15. dubna 2016

Konzultováno s: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. Podpis konzultanta.....

Práce se odevzdává v termínech vyhlášených garantem DPS nejméně ve dvou vyhotoveních, přičemž nejméně jedna kopie musí být svázána v pevné vazbě. Práce musí obsahovat normovaný seznam použité literatury a její rozsah (bez příloh) musí být minimálně 40 stran. Formální úprava závěrečné práce se řídí platnými předpisy Univerzity Pardubice.

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) s instrukcemi pro vypracování závěrečné písemné práce.

v Pardubicích dne: 4.12.2015

Podpis studující(ho):

Termín odevzdání Zadání tématu závěrečných prací se uskutečňuje 2x ročně.
Do 15. prosince pro ty studenty, kteří se chystají přistoupit ke SZZk v květnu (s povinností odevzdat práci nejpozději 15. dubna)
a do 15. března pro ty studenty, kteří se chystají přistoupit ke SZZk v září (s povinností odevzdat práci nejpozději 15. června).
Studenti se přihlašují k závěrečné zkoušce prostřednictvím příslušného formuláře **v den odevzdání závěrečné písemné práce.**

Řádně vyplněnou a podepsanou přihlášku odevzdejte osobně (sekretariát KVV, Mgr. Eva Matějová, budova G, 5. patro) nebo zašlete poštou na adresu: Katedra věd výchově, FF UPa, Mgr. Eva Matějová, koordinátor DPS, Studentská 84, 532 10 Pardubice

tato část slouží pro potřeby katedry věd o výchově:

Navrhované úpravy:

Souhlas vedoucího práce (datum, podpis):

Poznámky:

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 10.6.2016

Ing. Jana Koubková

Poděkování:

Touto cestou bych ráda poděkovala prof. Ph.Dr. Karlu Rýdlovi, CSc., který mi otevřel nové obzory v rámci přístupů ke vzdělávání dětí a díky němuž jsem našla a stále nalézám způsoby a možnosti, jak poskytovat dětem přirozený rozvoj a vzdělávání v radostném a svobodném prostředí. Dále bych chtěla velice poděkovat všem maminkám individuálně vzdělávaných dětí, které mi poskytly rozhovor a umožnily tak vznik výzkumné části této závěrečné práce.

SOUHRN

Tato práce se zabývá současnými přístupy k výchově a vzdělávání dětí s následným zaměřením na možnost tzv. individuálního vzdělávání. Teoretická část je věnována literární rešerši týkající se způsobů výchovy a vzdělávání dětí v naší společnosti, přičemž do tohoto kontextu začleňuje a blíže se dále věnuje individuálnímu vzdělávání. Praktickou částí této práce je kvalitativní výzkum zaměřený na individuální vzdělávání dětí z pohledu jejich rodičů.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní vzdělávání; individuální vzdělávání; samovzdělávání; výchova dětí

TITLE

Individual Education of Children from the View of Their Parents

ABSTRACT

This work deals with current approaches to raising and educating children and subsequently is focused on the possibility of individual education. The theoretical part concerns various ways of raising and educating children in our society and deals with individual education in more detail. The practical part contains the qualitative research of individual education children from the view of their parents.

KEYWORDS

school education system; individual education; unschooling; raising children

Obsah

ÚVOD	8
1 POHLED NA DÍTĚ V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI.....	9
1.1 Současné pohledy na výchovu dětí	10
2 DĚTI A JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ	14
2.1 Kritický pohled na tradiční školství.....	14
2.2 Přirozené vzdělávání dětí.....	18
3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	22
3.1 Současná situace na úrovni základního vzdělávání dětí	22
3.1.1 Inovativní školy	24
3.1.2 Individuální vzdělávání	26
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	29
4.1 Vymezení výzkumných otázek	29
4.2 Výzkumný vzorek, metody sběru a analýzy dat	30
4.2.1 Popis výzkumného vzorku	31
4.3 Analýza a interpretace dat.....	36
4.3.1 Charakteristika jednotlivých rodin	36
4.3.2 Faktory ovlivňující volbu způsobu vzdělávání.....	37
4.3.2 Způsob realizace individuálního vzdělávání	39
4.3.3 Rodiči vnímaná pozitiva a negativa individuálního vzdělávání.....	43
4.4 Diskuse.....	45
ZÁVĚR	47
PŘEHLED ZKRATEK.....	48
POUŽITÁ LITERATURA	49
SEZNAM TABULEK	51

Úvod

Výchově a vzdělávání dětí je v naší společnosti věnována mimořádná pozornost. Je k dispozici nepřeberné množství literatury, která poskytuje v některých případech filozofičtější, v některých naopak praktičtější, myšlenky, přístupy a rady rodičům a pedagogům, jak postupovat při výchově a vzdělávání dětí. Existuje také široká nabídka kurzů a seminářů na osvojování potřebných kompetencí. Lze pozorovat, že u nás v současnosti rodiče v hojné míře vědomě přemýšlí o nejvhodnějších přístupech ke svým dětem a snaží se hledat ty nejlepší způsoby, jak jim poskytnout plnohodnotný rozvoj, důležitý pro vytvoření jejich dobré psychické stability a schopnosti orientovat se a kvalitně fungovat v jejich budoucím dospělém životě.

Tato závěrečná práce se věnuje současným přístupům k výchově a vzdělávání dětí, přičemž se podrobněji zabývá tzv. individuálním vzděláváním. Individuální vzdělávání, pro které se u nás běžně používá označení domácí vzdělávání, představuje nyní v České republice plnohodnotnou alternativu k pravidelné docházce dětí do základních škol za účelem plnění povinné školní docházky. Vznik novodobé podoby této formy vzdělávání dětí je obecně připisován Spojeným státům americkým, kde mezi rodiči panovala ve druhé polovině 20. století nespokojenost se způsobem fungování tamějšího vzdělávacího systému. V České republice se počátek vzniku nynější podoby domácího vzdělávání datuje k roku 1998.

Obsahem první části této práce je literární rešerše. Pozornost je v ní věnována nejprve současnému pohledu na dítě a přístupům k jeho výchově a dále se zaměřuje na možné způsoby vzdělávání. Je zde uvedeno hodnocení tradičního školství, jež je v moderní společnosti stále obtížněji schopné plnit požadavky na něj kladené, a v návaznosti na to jsou zde zmiňovány podmínky, ve kterých jsou děti schopné se přirozeným způsobem efektivně učit. Na závěr je zde předkládána současná situace na úrovni základního vzdělávání v České republice s bližším zaměřením na inovativní školy a individuální vzdělávání.

Druhá část této práce je věnována kvalitativnímu výzkumu, jehož cílem bylo hlouběji proniknout do názorů, motivů a zkušeností rodičů, kteří zvolili pro své děti individuální vzdělávání jako formu plnění jejich povinné školní docházky.

1 Pohled na dítě v současné společnosti

*„Sdílejte život s dítětem, jehož správné jednání
vyplývá nikoli ze strachu, ale z radosti a lásky.“ [1]*

Naomi Aldort

Naše společnost za posledních několik desítek let prodělala strmý vzrůst v sumě vědecky získaných poznatků, ve vývoji nových technologií a potažmo v životní úrovni a komfortu, v kterém je nám v současnosti dopřáno v našem regionu žít. Ruku v ruce se zvyšující se intenzitou a poznatky vědeckého výzkumu a vývoje postupně lidé, resp. rodiče ve vztahu ke svým dětem, odkláněli svou pozornost od své vnitřní intuice, instinktů a přirozeného smyslu člověka vnímat, co je pro něj a jeho nejbližší v každé etapě života nejvhodnější a co ho činí šťastným. Historické válečné konflikty a politické podmínky, v kterých muselo posledních několik generací našich předků žít a přežívat, přispěly k odklonu od přirozeného lidského bytí k současnému stavu v naší společnosti taktéž velkou měrou.

Pokud by člověk na planetě Zemi žil způsobem života jako lovec-sběrač, tak jako poslední dva miliony let, šetrně a s úctou k přírodě a jejím zákonitostem, nehrozil by mu v současnosti tolik predikovaný zánik v důsledku každodenní lidské činnosti, která čím dál více snižuje šance na jeho přežití v horizontu následujících stovek let. Spolu s odklonem od přirozeného způsobu života lidé postupně odstraňovali poslední zbytky svých instinktivních schopností a podrobovaly své chování výsledkům vědeckých výzkumů a bádání. Stále více docházelo a v současnosti dochází k odklonu člověka od toho, co je pro něj nejlepší, protože nechává řídit své chování pouze intelekt. Přitom rozhodování o tom, jak zacházet např. s miminkem, není předmětem našich rozumových schopností. Vyvinuté instinkty specializované na každý detail péče o dítě jsme měli dlouho předtím, než jsme se vyvinuli do současné podoby homo sapiens. Tyto dlouho uchovávané znalosti jsme se však rozhodli mařit a zaměstnávat vědce, aby nám objasnili, jak se máme chovat vůči dětem, potažmo k sobě navzájem a k sobě samým. [2]

Posledních několik let je možné zaznamenat, že čím dál více lidí si uvědomuje tento odklon současné společnosti a snaží se navrátit nejen své chování a přístup ke svým dětem do přirozeného řádu. Díky tomu se stávají členy šťastných rodin, resp. spoluvytváří spokojenou společnost v okolí, ve kterém žijí.

„Vaše děti nejsou vašimi dětmi. Jsou syny a dcerami Života, toužícího po sobě samém. Přicházejí skrze vás, ale ne od vás. A třebaže jsou s vámi, přece vám nepatří. Můžete jim dát svou lásku, ne však své myšlenky, neboť ony mají své vlastní myšlenky. Můžete dát domov jejich tělům, ne však jejich duším, neboť jejich duše přebývají v domově zítřka, který vy nemůžete navštívit dokonce ani ve svých snech. Můžete se snažit být jako ony, nepokoušejte se však učinit je podobné sobě. Neboť život nekráčí zpět a nezastavuje se u včerejška. Jste luky, z nichž jsou vaše děti vystřelovány jako živé šípy. Lučištník vidí na stezce nekonečna terč a napíná vás svou silou, aby jeho šípy letěly rychle a daleko. Ať napínání rukou Lučištníka je pro vás radostí. Neboť jak miluje šíp, který letí, tak miluje také luk, který je pevný.“ [1]

1.1 Současné pohledy na výchovu dětí

V současnosti je rozeznáváno a definováno několik různých přístupů k dětem, které rodiče volí, ať již vědomě či nevědomě, při jejich výchově a společném soužití v rodině.

Literatura [3] rozlišuje tři základní styly výchovy, resp. modely společnosti:

- Autoritativní styl – spíše než o pravidla jde o velké množství příkazů, zákazů a povinností, které určují ti, kteří mají moc, a platí pro ty, kdo moc nemají.
- Anarchie („vše dovolující“ styl) – nejasná pravidla a normy nebo jejich neexistence. Není jasné, kdo normy a pravidla určuje, resp. vznikají nahodile, a nejsou závazná.
- Demokratický styl – smysluplné normy a pravidla odrážející skutečné potřeby společenství a respektující základní lidské potřeby. Základních pravidel soužití není mnoho, na jejich vytváření se mají možnost podílet všichni členové společenství, jsou výsledkem konsensu a platí pro všechny.

Schaefer [4] definuje čtyři základní typy výchovy dětí a jejich vliv na formování osobnosti dítěte, viz tab. 1.

Tab. 1 Čtyři základní typy rodinné výchovy podle E. S. Schaefera

Autonomie (samostatnost dítěte)		
Odmítání (výchova bez lásky)	Zanedbávající výchova <i>výchovné postupy</i> - nezúčastněnost, lhostejnost, zanedbávání <i>výsledek u dítěte</i> - odmítání sociálních pravidel, vzpurnost, agresivita	
	Demokratická výchova <i>výchovné postupy</i> - svoboda, demokratičnost, mírné zdůvodněné tresty, dítě má vědomí sounáležitosti s rodinou a podíl na rozhodování <i>výsledek u dítěte</i> - aktivita, nezávislost, tvořivost, otevřenost, asertivita, dobré fungování ve společnosti, emoční vyrovnanost, cílevědomost, zdravé sebevědomí	
	Autoritářská výchova <i>výchovné postupy</i> - vyžadování, autoritářství, diktátorství, tvrdé tresty, přísná disciplína <i>výsledek u dítěte</i> - neuroticismus, problémy ve společenském životě, autoagresivita (tj. namířená proti vlastní osobě), ostýchavost, svárlivost, neschopnost kompromisů, vnitřní netolerance	
	Ochranářská výchova <i>výchovné postupy</i> - dobromyslnost, ochraňování, shovívavost, přivlastňování <i>výsledek u dítěte</i> - závislost, poslušnost, podřidivost, malá tvořivost, povolnost, egocentrismus, emoční labilita, nesamostatnost, malá sebejistota, sociální chování typu "kam vítr, tam plášt"	
Kontrola (řízení dítěte)		Akceptování (výchova s láskou)

Čáp [5] definuje model devíti polí způsobu výchovy, viz tab. 2.

Tab. 2 Model devíti polí způsobu výchovy

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 výchova autokratická, tradiční, množství požadavků bez akceptování potřeb dítěte		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimistiální forma výchovy – rozporné řízení se záporným vztahem
Záporně-kladný	9 výchova emočně rozporná, případně ambivalentní, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
Kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení (mnoho požadavků, ale malá kontrola) relativně vyvážené kladným emočním vztahem
Extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Králová [6] rozlišuje čtyři typy rodičů na základě jejich přístupu k dětem:

- 1) Rodič Policajt – Autoritativní rodič, který věří, že dítě je divoké a ze své podstaty zlobivé. Musí ho vychovávat, jinak se vymkne kontrole. Rodič si myslí, že jeho úkolem je dítě vychovávat, usměrňovat, kultivovat a nepřipouští diskusi. Pokud se nedaří, trestá, vyhrožuje, vytváří psychický tlak. Důsledkem je, že dítě tomuto chování vzdoruje nebo začne ustupovat. Stává se agresivní nebo naopak uzavřený, bez sebevědomí, a nechce se na ničem domlouvat.
- 2) Rodič Učitel – Rodič, který věří, že dítě se rodí jako nepopsaný list. Za svůj úkol považuje, aby ho vše naučil a předal mu vše potřebné. Snaží se dítěti předat vše po dobrém. Jelikož nemá jiný nástroj, neustále vše opakuje a dítě mu důsledkem toho přestává postupně věnovat pozornost a nevnímá ho. Rodiče vysvětlují a přesvědčují. Pokud se nedaří, děti uplácí, moralizují a hodnotí.
- 3) Rodič Nadšenec – Rodič, který věří, že aby se dítě dobře vyvíjelo, nesmí ho nikterak omezovat a vše mu dovolí. Rodič zastává postoj, že dítě je svobodná bytost a veškeré chování mu toleruje. Pokud se takovému rodiči nelíbí, co dítě dělá, snaží se to v sobě potlačit a věří, že vše dobře dopadne. Dítě je v důsledku toho nezvladatelné, sebestředné, neorientuje se

v mezilidských vztazích apod.

- 4) **Rodič Partner** – Rodič, který věří, že dítě je přirozeně ze své podstaty moudrá bytost a má svůj důvod, proč se chová určitým způsobem. Rodič Partner hledá řešení ve vznikajících situacích společně s dítětem tak, aby řešení vyhovovalo jak rodiči, tak i dítěti. Rodič sděluje dítěti své potřeby, postoje, názory, důvody svého chování a přirozeně si říká dítěti o pomoc. Dítě se zapojuje do řešení problémů a nemá potřebu se vymezovat. Mezi rodičem a dítětem panuje vzájemná úcta, respekt a porozumění.

Vedle výše uvedených možností klasifikace přístupů rodičů k výchově svých dětí lze v odborné literatuře nalézt další možné způsoby členění. Autoři se shodují na tom, že neoptimálnějším výchovným a přirozeným přístupem k dětem je demokratická výchova založená na spolurozhodování dítěte o sobě samém. Mezi rodičem a dítětem panuje vzájemný respekt, přirozená vzájemná úcta a snaha porozumět důvodům chování a potřebám toho druhého.

Králová [6] zdůrazňuje, že většina problémů vznikajících v současné společnosti mezi rodiči a jejich dětmi je vytvářena tím, jak rodiče s dětmi komunikují, což vychází z toho, jak o nich přemýšlí. Změnou pohledu na dítě a postoje k němu se mění vztah dítěte k rodiči a jeho chování. Svět dítěte a rodiče se mívá kvůli nepochopení a nefunkční komunikaci. Rodič často neumí naslouchat dítěti a vyjadřovat své potřeby. Z těchto nepochopení vzniká v běžném životě většina nepříjemných situací.

Snaha rodiče ovládat dítě není jeho chyba ani vina. Rodič jen pokračuje starou cestou, založenou na strachu. Předchozí generace věřily, že děti nelze vychovat bez ovládání a braly na sebe úlohu měnit děti na dospělé. Naším právem a povinností je však starat se o děti a podporovat je v jejich růstu. Chceme-li něco zlepšit, musíme nechat děti, aby svou budoucnost vytvářely podle sebe a ne podle přání jiných. V tomto pojetí nejsou děti povinny plnit naše přání. [1]

Dítě se cítí silné, když o sobě může samo rozhodovat. To ovšem neznamená, že může ovládat ostatní. Dítě, které o sobě může rozhodovat, je spíše schopné přijmout situace, ve kterých si nemůže dělat, co chce. Děti přirozeně touží chovat se správně, vyhovět nám, být v bezpečí, potěšit nás a moci se spolehnout na naše jasné vedení. Jestliže dítě odporuje, je to signál, že ho chce někdo řídit, a tedy někdo odporuje jemu. [1]

2 Děti a jejich vzdělávání

„Přirozenou snahou dítěte je žít svůj vlastní život, tedy nikoliv život, o jakém se jeho úzkostliví rodiče domnívají, že by žít mělo, či život, jak si ho představuje jeho pedagog, který si myslí, že všemu rozumí nejlépe. Veškeré takové vměšování a vedení ze strany dospělých slouží pouze k výchování generace robotů.“ [7]

A. S. Neill

Potřeba učit se, porozumět okolí a orientovat se v souvislostech je v každém člověku geneticky zakódována. Nikdo nemusí děti nutit, aby se učily chodit, mluvit a byly zvědavé. Než dosáhnou školního věku, získají přirozeně a hravě neuvěřitelnou spoustu znalostí a dovedností. Mnoho lidí považuje učení ve školním věku již za něco jiného než je spontánní učení ve věku předškolním, což je ovšem zásadní omyl. [8]

2.1 Kritický pohled na tradiční školství

„Touha poznat okolní svět nás doprovází od narození. Chceme zjistit, co jsou zač lidé, kteří nás obklopují a jaké kulturní prostředí po generace budovali. Tuto přirozenou touhu však ničí školní výuka, která nás přesvědčuje o tom, že jsme nekompetentní, že otázky, na které chceme znát odpověď a přání, která si chceme splnit, nejsou podstatná, a že cílem našich životů je podřizovat se těm, kteří nám vládou.“ Například takto charakterizuje tradiční způsob vzdělávání Peter Gray [9].

Z historického hlediska vychází tradiční (klasické) vyučování z transmisivního pojetí výuky, které bylo jediným pojetím výuky až do přelomu 19. a 20. století, kdy se začaly objevovat počátky reformní pedagogiky. [10]

Současný transmisivní model školy orientovaný na učivo a učitele je souhrnně charakterizován v tab. 3.

Tab. 3 Model transmisivní školy a jeho znaky [11]

Znaky školy	Jejich reálná podoba ve výchově a vzdělávání
Stejnost a separace	Všichni žáci jsou stejní, nic neví a vše je naučíme od nuly. Různosti a odlišnosti žáků jsou nepřijatelné.
Uzavřenost	Co se děje mimo školu, do školy nepatří. Zkušenosti žáků nejsou brány v úvahu. Přijetí jen toho, co je bezpečné, neměnné a pravdivé.
Transmise	Předávání (transmise) poznatků jen od učitele k žákovi. Úkolem žáka je pouze poslouchat, zapamatovat si a reprodukovat učivo. Učitel předkládá učivo jako moment překvapení. Vše je pro žáka neznámé.
Skupina žáků	Chybí horizontální komunikace (komunikace mezi žáky), aby se neopisovalo a nerušilo. Žáci nic nevědí (jak je uvedeno v předpokladu školy), tak nemůže být komunikace mezi nimi užitečná.
Osnovy	Jsou závazné, postupně dochází k naplňování „prázdné nádoby“ (žáka). Poznatky se vrší na sebe, nejsou provázány.
Učitel a žák	Učitel je garantem pravdy, všechno ví nejlépe. Žák je příjemcem pravdy. Vztah mezi učitelem a žákem je autoritativní. Model výchovy je autokratický.
Motivace	Vnějšími podněty – odměny, tresty, strach ze školy.
Výukové metody	Klasické, tradiční, zejména monologické metody, jako je výklad učitele. Tím je podporována transmise.
Obsah učiva	Důraz je kladen na znalosti, převládá paměťové učení.
Hodnocení	Soustřeďuje se na měření a porovnávání žáka s druhými, o kolik se prázdná nádoba na poznatky naplnila. Využíváno je hodnocení známkou.
Úloha odborníků ve vzdělávání	Odborníci (např. psycholog, speciální pedagog, lékař) složí k tomu, aby našli problémy a odchylky dětí, žáků. Slouží učitelům k další separaci žáků, oddělují děti normální od dětí problémových, s učiteli nespolupracují na hledání nových přístupů k těmto žákům.

Čábalová [11] uvádí, že výše uvedené znaky transmisivní školy jsou určitým extrémem. „Na reálné škole můžeme vždy najít několik pozitivních znaků a jen některé jsou takto negativně vyostřené.“

Dle Nováčkové [8] poškozuje tradiční školství všechny děti, a to každé jinak. Kromě zážitků strachu, nespravedlnosti a nudy uvádí Nováčková příklady nebezpečnějších dlouhodobých poškození dětí v oblasti návyků a postojů:

- nerozvinutí řady individuálních dispozic a schopností;
- snížení sebevědomí;
- vytvoření závislosti na autoritě;
- malý rozvoj komunikačních dovedností a kritického myšlení;

- přijetí představy, že soutěžit a dokazovat druhým, že jsou horší než já, je správné a důležitější než spolupráce;
- snížení až naprostý útlum motivace k učení;
- degradace vzdělávání na sběr známek a později na získání osvědčení o absolvování školy. (Tento postoj snižuje naději dítěte na vlastní tvořivý rozvoj a plnohodnotné a adekvátní uplatnění v životě.)

Gray [9] uvádí sedm hříchů tradičního „nuceného“ vzdělávání:

1. odepření svobody na základě věku;
2. na jedné straně pěstování hanby a na straně druhé arogance;
3. narušení vývoje vzájemné kooperace a pečování o mladší děti;
4. narušení vývoje osobní zodpovědnosti a sebeřízení;
5. spojení učení se strachem, posměchem a dřinou;
6. inhibice kritického myšlení;
7. snížení rozmanitosti schopností, vědomostí a způsobů myšlení.

V odborné literatuře je jako protipól transmisivního uváděno tzv. konstruktivistické pojetí výuky. Toto pojetí výuky vděčí za svůj vznik reformním pedagogům a alternativním pedagogickým hnutím¹.

Současný konstruktivní model školy orientovaný na žáka je souhrnně charakterizován v tab. 4. *„Konstruktivní škola je modelem nové školy, kterou můžeme nazvat školou, která se inovuje“* [11]

¹ alternativní pedagogické hnutí - projev určité části společnosti s cílem uskutečňovat pedagogický proces podle jiných metod, forem a často i obsahů a cílů než je v dané době obvyklé [12]

Tab. 4 Model konstruktivní školy a jeho znaky [11]

Znaky školy	Jejich reálná podoba ve výchově a vzdělávání
Různost	Různost žáků, jejich zkušenosti, potřeby, schopnosti, odlišnosti jsou akceptovány. Různost je integrována také do plánování a projektování výuky. Různost je využívána v metodách, formách, přístupech. Odlišnosti nutí žáky do práce, aby dosáhli rovnováhy na vyšší úrovni atd.
Otevřenost a integrace	Dítě zná a umí, přináší si svou zkušenost, škola je otevřená světu, blízká zkušenost žáka je základním konceptem školy a vyučování. Odlišnost je předností. Dochází k integraci žáků, integraci učiva i zkušenosti dětí.
Konstrukce	Žák se podílí na vytváření procesu výuky a svého poznání. Hledá a objevuje nové a uvědomuje si své poznání.
Skupina žáků	Je důležitá horizontální komunikace, tzn., že komunikace mezi žáky je vyžadována. Žáci se učí spolupracovat, pomáhat si, argumentují a hledají společná řešení. Rozvíjí se komunikace a pozitivní sociální vztahy. Každý žák přispívá k poznání.
Osnovy	Osnovy akceptují odlišnosti, stanoveny jsou výstupy a ty se pak dále modifikují tak, aby se rozvíjely žákovy schopnosti.
Učitel a žák	Učitel je garantem metody, tedy ví, jak se pracuje s poznáním, jak se postupuje, jak se různé poznatky srovnávají. Dokáže poznat žákovy zájmy, motivaci. Umí navrhnout obsah učiva blízký žákům, zajistit právo na vyjádření se a na přispění žáků k poznání. Dokáže děti podnítit k hledání, objevování, srovnávání a prohloubení tématu, orientovat je na vyhledávání a práci s informacemi, organizovat, spolupracovat atd. Učitel je též badatelem a svou zkušenost s výzkumem zprostředkovává dětem. Žák je spolutvůrcem poznání, výchovy a vzdělávání. Je respektován učitelem. Mezi žákem a učitelem se utváří pozitivní interakce, otevřená komunikace a spolupráce. Je uplatňován sociálně integrační (demokratický) způsob výchovy.
Motivace	Vnitřní motivace, rozvíjí se žákovy potřeby poznávací, sociální, výkonové. Místo pochval užívání ocenění, místo trestů jsou využívány logické důsledky a spolupráce při nápravě přestupku.
Výukové metody	Dialogické, aktivizační metody, kooperativní vyučování a učení podporující výstavbu poznání. Metody jsou založené na komunikaci mezi žáky, rozvíjejí sociální a úkolové dovednosti žáků a učitelů.
Obsah učiva	Důraz je kladen na hledání a objevování znalostí, dovedností, postojů a hodnot.
Hodnocení	Zaměřené na individuální zvláštnosti dítěte, využíváno je pozorování, sebehodnocení a slovní hodnocení.
Úloha odborníků	Odborníci, např. psycholog, speciální pedagog, lékař, spolupracují s učitelem, pomáhají mu s žáky problémovými, s žáky se speciálními potřebami, s žáky mimořádně nadanými apod. Pomáhají učiteli i s vytvářením pozitivních vztahů se žáky, rodiči apod.

Možné srovnání tradičních a alternativních forem vzdělávání dětí je uvedeno v tab.

5. [13]

Tab. 5 Tradiční vs. alternativní forma vzdělávání

Tradiční forma	Alternativní forma
výuka se uskutečňuje dle pevně stanoveného rozvrhu hodin	výuka a rozvrh dne se provádí podle zájmu a aktuálních potřeb dětí
jen učitel má pravdu, kterou transportuje žákům	učitel působí jako poradce, partner žáků
žák plní úkoly zadané učitelem	žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů
priorita paměťového učení a vnější motivace	nalézání a objevování učení, vnitřní motivace
důraz na selektivní výkonovou soutěživost	důraz na kreativitu, spolupráci
vzdělávání je omezeno prostorem učebny	vzdělávání je otevřené i prostorům mimo učebnu a školu
malý důraz kladen na pozitivní atmosféru, tvořivost a iniciativu	důraz kladen na pozitivní atmosféru, tvořivost a iniciativu

Kritici pedagogického konstruktivismu uvádějí, že tímto způsobem nemůže být u dětí dosaženo získání komplexního systému vědomostí. Zormanová se domnívá, že je vhodné transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky kombinovat, neboť obě skýtají své výhody a nevýhody. [10]

2.2 Přirozené vzdělávání dětí

„Věřte dětem. Je to ta nejjednodušší i nejtěžší věc. Nejtěžší, protože abychom věřili dětem, musíme věřit sobě – a hodně z nás si z vlastního dětství odneslo, že se dětem nedá věřit. A proto se k nim chováme tak, jak jsme byli sami vychováváni, a říkáme tomu „realita“ nebo horče podotkneme: „Když jsem to snesl já, snesou to i oni.“ [14]

John Holt

Gray [9] studoval v rámci své výzkumné práce způsoby vzdělávání dětí v kulturách lovců a sběračů. Těmto dětem a dospívajícím je umožněno hrát si a následovat své zájmy, přičemž dospělí do jejich aktivit nikterak iniciativně nezasahují. Tyto děti a mladí lidé se učí samostatně pomocí napodobování, her a zkoumání. Díky tomu se naučí nesmírné množství znalostí a dovedností, které umí aktivně používat a které jsou potřebné a přínosné pro jejich dospělý život v jejich kultuře. Gray dále porovnával tyto výsledky studií

s pozorováními, které prováděl v USA ve škole Sudbury Valley ve Farninghamu, ve státě Massachusetts, jejíž fungování a vzdělávání je založeno na obdobném principu jako vzdělávání v kulturách lovců a sběračů. Svými výzkumy došel ve zkratce k následujícím zjištěním:

- *„Děti jsou přírodou navrženy tak, aby se vzdělávaly samy.“*
- *„Samovzdělávání² funguje v naší kultuře stejně dobře jak pro děti ve školním věku, tak i pro dospívající. Stejně tak jako funguje pro předškoláky a lovce a sběrače.“*
- *„Přirozené prostředí pro učení je takové, ve kterém lidé:*
 - a) mají mnoho volného času a prostoru, ve kterém si mohou hrát a prozkoumávat;*
 - b) mohou se volně stýkat s ostatními z nejrozličnějších věkových skupin;*
 - c) mají přístup ke kulturně relevantním nástrojům a vybavení a mají volnost si s nimi hrát a zkoumat je;*
 - d) mají volnost vyjádřit jakékoliv myšlenky a následně o nich debatovat;*
 - e) nikdo je nešikánuje (což zahrnuje i arbitrární rozkazy od dospělých);*
 - f) mají hlas ve skupinovém rozhodovacím procesu.“*

V současnosti lze zaznamenat po celém světě několik desítek demokratických škol typu Sudbury Valley. První demokratická škola³ na světě, kterou založil A. S. Neill v roce 1921 a která funguje dodnes, se jmenuje Summerhill a nachází se ve Velké Británii v Leistonu, hrabství Suffolk.

Absolventi těchto škol se dle svých dispozic, zájmů, talentu a schopností smysluplně uplatňují ve společnosti a můžeme mezi nimi nalézt mimo jiné jak schopné a zručné řemeslníky, tak i např. lékaře, právníky a vědecké pracovníky. Tak, jak jsou lidé různí a jedineční v celé společnosti, tak jsou rozliční i absolventi těchto škol. Jsou vybaveni přirozenou sebedůvěrou, sociálními kompetencemi a odvahou žít svůj život podle svých představ a uplatňovat se na základě svých předností a talentů a nikoli trpět v pracovních pozicích, které je nenaplňují, pro které nemají vhodné dispozice a jsou v nich např.

² Pro samovzdělávání se v tomto kontextu u nás v současnosti vžil anglický výraz „unschooling“.

³ Pro „demokratické školy“ se používá také výraz „svobodné školy“.

průměrní až podprůměrní.

Základní rysy těchto demokratických škol jsou následující [7; 9]:

- Školní komunity fungují na demokratických principech. Správní orgány škol zahrnují všechny studenty a zaměstnance školy, přičemž jejich hlasovací práva jsou si rovna.
- Děti se učí a řídí své vzdělávání samy bez kontroly dospělých. Mají naprostou volnost v tom, co dělají, pokud dodržují školní pravidla, na jejichž vytváření se na základě výše uvedeného demokratického principu podílí.
- Ve školách nejsou realizována žádná zkoušení ani testování znalostí a studenti nejsou známkováni ani nikterak jinak hodnoceni. Jakékoliv oficiální zkoušky skládají na základě dobrovolnosti.
- Školy jsou bezpečným místem pro hry a zkoumání. Jsou vybaveny tak, aby mohli studenti zkoumat a rozvíjet se dle svých individuálních zájmů.
- Díky volnému pohybu jsou všichni studenti věkově promícháni a navzájem spolu dle svých aktuálních zájmů, schopností a možností diskutují, kooperují a vzdělávají se.
- Zaměstnanci školy fungují v rámci studentů v pozicích rovnocenných partnerů a dle jejich potřeb a přání v rolích průvodců, poradců a pečovatелů.

Takové prostředí pro vývoj dětí je v plném souladu s myšlenkou, že každé dítě se rozvíjí svým vlastním tempem a pro svůj zdravý duševní vývoj potřebuje důvěru a volnost být samo sebou. „*Předčasné učení je jako předčasný porod. Není bez následků.*“ [1]

Děti není třeba nutit do učení a říkat jim co se mají kdy a jak učit. Děti se učí samostatně bez našeho řízeného vedení, a to mnohem rychleji a efektivněji. Pokud jim poskytneme dostatečně volný přístup ke světu, včetně našich vlastních životů, přirozeně si postupně a ve svém vlastním pro ně nejvhodnějším tempu budou vytvářet představy o tom, co je v životě opravdu důležité. Lidé často namítají, že pokud necháme děti, aby se učily to, co samy chtějí vědět, stanou se z nich úzcí specialisté. Takto lze charakterizovat mnoho dospělých. Děti jsou však ještě zvědavé a nebojácné. Každá nová věc, kterou se naučí, vede k další věci, kterou je z jejich pohledu potřeba znát. Jsou zvědavé naučit se víc na základě již prozkoumaného. [14]

Neill [7] zastává teorii, že dětství neznamena dospělost, ale hru. Pokud je dítěti věnován dostatečný prostor pro zkoumání a neorganizované hry plné fantazie, má poté vnitřní motivaci pustit se do práce a čelit nesnázím.

Hybatelem vnitřní motivace totiž není zábava, ale smysluplnost. Kromě smysluplnosti má na vnitřní motivaci jedince dále podíl ještě svobodná volba postupu práce a možnost spolupráce. *„I nezáživná práce může být smysluplná. I nezáživná práce může být udělána dobře a efektivně, pokud máme vliv na její průběh, můžeme si zvolit způsob, jakým ji budeme dělat. Nezáživná práce se dělá lépe a snadněji ve spolupráci s ostatními.“* Vnitřní motivace k získávání nových znalostí a dovedností je však již ze své podstaty inhibována např. známkováním, které známe z tradičního školství. Vzdělávání je jím degradováno pouze na prostředek, jak dosáhnout dobrého hodnocení. Navíc ze znalostí fungování mozku vyplývá, že kvalitního učení může být dosahováno pouze, pokud člověk zažívá pocit bezpečí. [8]

Vzdělávací aktivity, při kterých děti poznávají svět a zkoumají, jak funguje, by mělo mít stejnou bezstarostnou atmosféru a zaujetí jako atmosféra neorganizovaných her [14], při nichž se děti taktéž bezděčně a spontánně vzdělávají. V rámci takovýchto přirozených aktivit dochází ke komplexnímu vzdělávání nejen na úrovni znalostní, ale také přirozenou formou na úrovni sociální.

Pokud dětem poskytneme přístup k co nejširšímu spektru a množství zdrojů znalostí a dovedností, získají tak přirozenou možnost, jak pochopit, co a jak funguje. Ve většině případů totiž vysvětlování, jak ho známe z tradičního školství, nezlepšuje pochopení a může ho i zhoršovat. *„Snad v jednom případě z tisíce, je-li vysvětlení mimořádně dobré a posluchač mimořádně zkušený a dovedný v přeměně poslušnosti slov do skutečnosti slovy nepopsané a sdílí-li vysvětlující a posluchač mnoho zkušeností, o kterých se hovoří, může tento způsob fungovat a nějaký skutečný smysl může být sdělen.“* [14]

Je důležité si uvědomit, že děti jsou schopny se učit postupy, které jsou pro ně nejlepší, vyhovují jim a vedou u nich tedy k porozumění dané věci. Toho nelze dosáhnout jakýmsi „standardními“ postupy, které se zdají být nejlepší dospělým. *„Neučí se to, o čem si my myslíme, že bezprostředně následuje, ale to, co následuje pro ně.“* Děti si budují svou vlastní strukturu znalostí a dospělí nemají tu moc jim předat svou. [15]

3 Vzdělávání dětí v České republice

Možnosti vzdělávání dětí jsou v České republice determinovány zákonem č. 561/2004 Sb., který je obecně známý pod pojmem **školský zákon**. „*Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.*“ [16]

Na školský zákon navazuje tzv. **Bílá kniha**, což je vládou schválený Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Předmětem tohoto programu je vládní strategie v oblasti vzdělávání, která definuje celospolečenské zájmy a předkládá konkrétní podněty k práci ve školách. Na jeho základě vznikl nový přístup k tvorbě vzdělávacích programů. [11; 17]

Na státní úrovni rozlišujeme nejvyšší kurikulární dokument Národní program vzdělávání a na něj navazující **rámcové vzdělávací programy (RVP)**, které stanovují vzdělávání jednotlivě pro předškolní, základní, základní umělecké, jazykové a střední vzdělávání. RVP lze definovat jako kurikulární dokumenty, jejichž záměrem je vymezit očekávané výstupy a soubory učiva, které jsou pro dané školy závazné. [11; 18]

Jednotlivé školy převádějí a rozpracovávají příslušné a pro ně závazné RVP do svých školních vzdělávacích programů (ŠVP). Tyto ŠVP nepodléhají schvalování na státní úrovni a každá škola má možnost si vytvořit v mezích RVP vlastní program dle svých představ, založený na svých specifikách, jedinečnostech, zkušenostech s výukou a preferovaných způsobech realizace výuky. „*Učitelé už tak nejsou vázáni na tradiční „osnovy“, kterých by se museli držet, protože učitel v plánech nepopisuje, „co má probrat“, ale popisuje, jaké dovednosti mají jeho žáci mít. Lze tedy velmi snadno některé méně podstatné pasáže látky vynechat či zredukovat za účelem splnění základních cílů výuky nebo naopak některý přínosný projekt prodloužit, určité tematické celky učiva probrat podrobněji.*“ [10]

3.1 Současná situace na úrovni základního vzdělávání dětí

Školský zákon stanovuje na úrovni základního vzdělávání v České republice povinnou devítiletou školní docházku. Její počátek je stanoven na školní rok, na jehož počátku dosáhlo dítě šestého roku věku. Za splnění příslušných v zákoně uvedených podmínek je možné povolit odklad nástupu povinné školní docházky, popř. i povolit nástup

ještě před dosažením šestého roku věku dítěte.

Zřizovatelem školy, která poskytuje plnění povinné školní docházky, je buď ministerstvo, kraj, obec nebo svazek obcí. Tak je tomu v převážné většině případů. Dále je umožněno zřídit školu i jiné právnické nebo fyzické osobě, a to za splnění příslušných zákonem stanovených podmínek.

V rámci povinné školní docházky je pro první stupeň základní školy umožňováno tzv. **individuální vzdělávání**. O jeho povolení rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky. Školský zákon [16] ukládá následující:

„Žádost zákonného zástupce o individuální vzdělávání musí obsahovat

a) jméno, popřípadě jména, a příjmení, rodné číslo, bylo-li přiděleno, a místo trvalého pobytu žáka nebo bydliště, pokud nemá na území České republiky místo trvalého pobytu,

b) uvedení období, ročníku, popřípadě pololetí, kdy má být žák individuálně vzděláván,

c) důvody pro individuální vzdělávání žáka,

d) popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka,

e) doklady osvědčující splnění vzdělání osoby, která bude žáka individuálně vzdělávat,

f) seznam učebnic a učebních textů, které budou ve výuce užívány, pokud nejde o učebnice uvedené v § 27 odst. 1,

g) další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka,

h) vyjádření školského poradenského zařízení.

Ředitel školy individuální vzdělávání povolí, pokud

a) jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání,

b) jsou zajištěny dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání, zejména podmínky materiální a ochrany zdraví žáka,

c) osoba, která bude žáka vzdělávat, získala alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou,

d) jsou zajištěny vhodné učebnice a učební texty, podle nichž se má žák vzdělávat. “

Pro 2. stupeň základní školy probíhá v současné době pokusné ověřování v rámci vybraných škol, které bylo v minulosti vyhlášeno a následně prodlouženo Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Realizaci tohoto ověřování umožňuje školský zákon. Zákonní zástupci dítěte mají v tomto případě možnost žádat o povolení individuálního vzdělávání u ředitelů k pokusnému ověřování vybraných pilotních škol. V září 2015 byl schválen dodatek k vyhlášení pokusného ověřování individuálního vzdělávání na 2. stupni ZŠ, který obsahuje především informaci o zvýšení počtu pilotních škol a seznam počtu těchto škol, včetně kontaktů na ně. V každém kraji České republiky je tímto zabezpečena nabídka této formy vzdělávání prostřednictvím alespoň jedné základní školy.⁴ [17]

Děti v režimu individuálního vzdělávání jsou školou, ve které byly přijaty k plnění své povinné školní docházky, dvakrát ročně přezkušovány. [16]

Z výše uvedeného legislativního rámce pro základní vzdělávání vyplývá, že v České republice není umožněno realizovat vzdělávání dětí formou tzv. unschoolingu, který se v plné míře opírá o přirozené principy vzdělávání a umožňuje dítěti naprostou svobodu v rámci způsobů a obsahu jeho vzdělávání (viz kap. 2.2). Jelikož je každé oficiální škole registrované v rejstříku MŠMT ČR uloženo vypracovat a dodržovat ŠVP vycházející z pokynů rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který předepisuje konkrétní soubory znalostí, schopností a dovedností, které si má každý žák v rámci 1. a 2. stupně základní školy osvojit, není již principiálně v České republice na této platformě umožněno fungování demokratických škol typu Sudbury. V rámci individuálního vzdělávání jako jiné formy plnění povinné školní docházky nelze unschooling ve své podstatě také aplikovat, neboť děti mají povinnost dodržovat ŠVP školy, v níž jsou zapsány k povinné školní docházce a jsou zde pravidelně půlročně přezkušovány.

3.1.1 Inovativní školy

O vytváření podmínek pro přirozené vzdělávání a výchovu dětí usilují v rámci současně platné legislativy různými způsoby a v různých formách inovativní školy.

⁴ V průběhu dokončování této práce byla Poslaneckou sněmovnou Parlamentu ČR po předcházejícím prezidentském vetu znovu schválena novela školského zákona, která mimo jiné uzákoňuje možnost individuálního vzdělávání na 2. stupni ZŠ a povinný poslední rok předškolního vzdělávání, který bude umožněn dětem absolvovat taktéž v režimu individuálního vzdělávání.

Všeobecně jsou veřejností označovány a vnímány jako školy alternativní. Jedná se o školy odklánějící se v současné době bez ohledu na svého zřizovatele od hlavního proudu realizace vzdělávání, tj. od tradiční výuky.

Rýdl [12] uvádí, že termín **inovativní škola** je „specifický český zatím neoficiální pojem, který má označovat školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky, jejichž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jednotlivců a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti“. Pojem **alternativní škola** definuje jako „školu, která plně nebo částečně (škola s alternativními prvky) uskutečňuje záměry nějakého alternativního pedagogického hnutí (většinou lišící se v organizaci vyučování, méně již v obsahu nebo cílech)“.

Průcha [13] dělí alternativní školy do tří hlavních skupin:

1. klasické reformní školy;
2. církevní (konfesní) školy;
3. moderní alternativní školy.

Klasické reformní školy patří mezi zástupce nejrozšířenějších alternativních pedagogických koncepcí. Jsou jimi v první řadě školy:

- waldorfská;
- montessori;
- daltonská a
- jenská.

Církevní školy mají dlouhou historickou tradici. Na našem území existovaly před rokem 1948. Následně byly zrušeny. Jejich institut byl znovuoobnoven po roce 1989. Školský zákon umožňuje zřizovat školy registrovaným církvím a náboženským společnostem, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy [16].

Moderní alternativní školy nejsou přímo odvozeny od reformních pedagogických koncepcí a nejedná se tedy o klasické reformní školy. Tyto školy vznikají často tzv. zezdola, z iniciativ rodičů a pedagogů, kteří nejsou sympatizanty tradičního vzdělávání a kterým nevyhovují současné možnosti vzdělávání dětí v jejich regionu. Reformními pedagogickými koncepcemi se zpravidla nechávají inspirovat a začleňují do svého

fungování více či méně některé další inovativní koncepce. Příkladem takových koncepcí mohou být Integrované vyučování, Zdravá škola, Škola hrou, Projektové vyučování, Začít spolu [13]. Tyto školy jsou v rámci svého fungování charakteristické dynamičností, flexibilitou a snahami maximálně se přizpůsobit potřebám svých žáků.

V posledních několika letech lze zaznamenat vysokou míru aktivizace nejen v řadách rodičů a pedagogů. Jejich výsledkem je zvyšující se počet inovativních škol a zřetelně silné snahy o vznik dalších škol tohoto typu.

V případě, že rodiče nemají možnost poskytnout dítěti z jejich pohledu vhodný způsob vzdělávání, otevírá se před nimi možnost tzv. individuálního vzdělávání. V současné době lze zaznamenat v České republice rostoucí trend v počtu rodičů, kteří volí tento způsob vzdělávání pro své děti.

3.1.2 Individuální vzdělávání

Individuální vzdělávání, pro které se v České republice běžně používá označení domácí vzdělávání, lze vedle inovativních škol chápat jako další alternativu k tradičnímu systému vzdělávání fungujícímu v České republice. Rodiče, resp. zákonní zástupci, nesou v tomto případě odpovědnost za vzdělávání svých dětí.

Kostelecká [19] vysvětluje, že v dnešní době „domácí vzdělávání znamená vzdělávání dětí doma nebo v jeho blízkém okolí – v knihovnách, muzeích, komunitních centrech či na sportovních hřištích. Děti nejsou nutně vzdělávány jen prostřednictvím rodičů a jimi určenými osobami, ale také působením televize, rádia, internetu a knih. Rodiče jsou dnes jen jedni z mnoha zdrojů informací podporujících vzdělávání dětí.“

Školský zákon [16] mimo jiné uvádí, že ředitel školy individuální vzdělávání povolí pokud „jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání“, viz kap. 3.1. Závažnost důvodů pro individuální vzdělávání posuzuje tedy výhradně ředitel příslušné školy.

Možnými důvody mohou být:

- větší efektivita vzdělávání díky individuálnímu přístupu;
- možnost propojení výuky s reálným praktickým životem;
- nutnost speciálního přístupu vzhledem k osobnostnímu nastavení;
- zohlednění vzdělávání vzhledem k oblastem nadání;

- touha předávat dceři/synovi rodinné hodnoty;
- pobyt v zahraničí;
- velká vzdálenost školy od místa bydliště, apod. [20]

Mertin [21] rozlišuje několik skupin individuálně vzdělávaných dětí:

1. děti, jejichž zdravotní stav nedovoluje docházet do školy;
2. děti, které se svými rodinami dlouhodobě pobývají v zahraničí a nemají přiměřené možnosti vzdělávat se ve škole;
3. děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž rodiče se rozhodli pro domácí vzdělávání vzhledem k nedostupnosti škol s pro rozvoj dítěte potřebnými individuálními službami;
4. děti, jejichž rodiče cítí osobní zodpovědnost zajistit jak vhodnou výchovu, tak i vzdělání. Při jejich rozhodování hraje roli i vnímané riziko, že jejich dítě se ve škole setká s šikanou, ponižováním, násilím, drogami a hodnotami, které rodiče nesdílí, a nepřejí si, aby se s nimi jejich dítě setkal.

Druhům motivace rodičů pro domácí vzdělávání svých dětí a metodám učení v domácím vzdělávání identifikovaným na základě výzkumů prováděných v zahraničí se ve své diplomové práci podrobně věnuje Nitschová [22].

Za vznik současné podoby domácího vzdělávání se dle odborné literatury zasloužily ve druhé polovině 20. století Spojené státy americké, kde mezi rodiči panovala nespokojenost s kvalitou, formou a obsahem vzdělávání poskytovaným místními vzdělávacími systémy. Odtud se myšlenka tohoto typu vzdělávání šířila do dalších zemí. K dnešnímu dni představuje domácí vzdělávání legální formu poskytování povinného základního vzdělávání v mnoha vyspělých státech. V České republice se počátek nynější podoby domácího vzdělávání datuje k roku 1998.

V návaznosti na vznik a rozšiřování domácího vzdělávání ve světě započala odborná i laická veřejnost nejrozličnější diskuse o jeho pozitivěch a negativěch. Tyto diskuse lze rozdělit zejména dle tří témat [19]:

1. Vhodnost domácího vzdělávání pro dítě.
2. Dopady existence domácího vzdělávání na celou společnost.

3. Spor o tom, zda primární právo rozhodovat o vzdělávání a výchově dětí má mít stát, nebo rodiče.

Silným veřejně rozšířeným argumentem proti domácímu vzdělávání je nedostatečná socializace dětí. Toto téma lze ve stručnosti nastínit několika otázkami [21]:

- Jsou k socializaci dítěte nezbytní vrstevníci – spolužáci a škola?
- Socializuje škola dítě výlučně pozitivně?
- Představuje škola instituci programově zaměřenou na pozitivní sociální rozvoj jedince?

Mertin [21] zastává názor, že ve škole probíhá socializace dětí nezáměrně, přičemž za některé formy sociálního kontaktu, jako je napovídání, opisování, hovory při hodině nebo praní o přestávce, jsou děti někdy dokonce i trestány. Z řady výzkumů je zřejmé, že škola je poskytovatelem i tzv. negativní vrstevnické socializace, jako je šikana.

Kostelecká [19] shrnuje domácí vzdělávání současné doby následovně: *„Rychlý rozvoj domácího vzdělávání, který můžeme pozorovat v posledních desetiletích, posilovaný obecně dobrými akademickými výsledky doma vzdělávaných dětí, naznačuje, že je tento způsob vzdělávání konkurenceschopný. V neustále se vyvíjející společnosti těžší domácí vzdělávání ze své schopnosti rychle se přizpůsobovat měnícím se podmínkám. Své domnělé i skutečné nedostatky kompenzuje vysokou flexibilitou a vstřícným individuálním přístupem k vyučovaným dětem.“*

4 Výzkumná část

Druhá část této práce je věnována výzkumu, jehož metodika se řídila odbornou literaturou [23] a [24]. Cílem výzkumu bylo hlouběji proniknout do názorů, motivů a zkušeností rodičů, kteří zvolili individuální vzdělávání jako formu plnění povinné školní docházky pro své děti.

V rámci tohoto výzkumu bylo požadováno:

1. objasnit pohnutky, důvody a motivy rodičů k volbě individuálního vzdělávání pro své děti;
2. zmapovat způsob realizace této formy vzdělávání v rodinách;
3. zjistit vnímání a reakce dětí na individuální vzdělávání z pohledu jejich rodičů;
4. zjistit rodiči vnímané příležitosti/omezení a výhody/nevýhody plynoucí z realizace této formy vzdělávání.

Vzhledem k definovaným cílům výzkumu byl zvolen **typ výzkumu kvalitativní** s designem **případové studie**. Případová studie se v kvalitativním výzkumu volí v situacích, kdy si klademe otázky, jak a proč se dějí současné jevy v jejich reálném kontextu. Na základě prozkoumání jednoho nebo několika případů lze následně lépe porozumět jiným dalším podobným případům. [23]

Konceptuální rámec výzkumu je obsažen v první části této práce. Literární rešerše byla zpracována před realizační fází výzkumu. Během samotné realizace byla rešerše dále doplňována a modifikována tak, aby byl k získaným datům a výsledkům výzkumu k dispozici ucelený teoretický kontext.

4.1 Vymezení výzkumných otázek

Byly definovány základní výzkumné otázky, které byly následně rozloženy na specifické otázky zaměřené na získání konkrétnějších informací:

1. Jak rodiče dospěli k volbě individuálního vzdělávání pro své děti?
 - a. Jakým způsobem se rodiče dozvěděli o možnosti této formy vzdělávání?
 - b. Jaké byly důvody a motivy rodičů k této formě vzdělávání?
 - c. Co rodiče ovlivnilo při zvažování této formy vzdělávání?

- d. Jak hodnotí rodiče reakce okolí na jejich volbu?
2. Jak rodiče realizují vzdělávání svých dětí?
- a. Jakými způsoby probíhá vzdělávání dětí?
 - b. Kdo se účastní na vzdělávání dětí?
 - c. Přípravují se rodiče v rámci vzdělávání svých dětí? Jakým způsobem?
 - d. Jaká je spolupráce a spokojenost s kmenovou školou?
 - e. Jak vnímají rodiče možnost přechodu dětí do školy?
 - f. Jakým způsobem rodiče řeší socializaci svých dětí?
3. Jak děti vnímají z pohledu rodičů tuto formu vzdělávání?
- a. Jak se děti rozvíjejí v rámci získávání znalostí a osvojování si různých dovedností?
 - b. Jak rodiče vnímají a hodnotí psychický stav a chování dětí?
 - c. Jak reagují na rodiči předkládané formy a způsoby vzdělávání?
4. Jak rodiče hodnotí individuální vzdělávání?
- a. Jaké příležitosti a omezení rodiče rozpoznávají?
 - b. Jaké výhody a nevýhody plynou z této formy vzdělávání?

4.2 Výzkumný vzorek, metody sběru a analýzy dat

Výzkumný vzorek tvoří šest matek, jejichž děti jsou v současnosti, nebo byly v minulosti, vzdělávány v režimu individuálního vzdělávání. Ve všech případech se jednalo o rodiny úplně s bydlištěm ve Východních Čechách. Podrobný popis výzkumného vzorku je uveden v podkapitole 4.2.1.

Sběr dat byl prováděn pomocí nestrukturovaných neformálních rozhovorů. Výzkumné otázky byly dle aktuální situace pokládány v různých modifikacích a v různém pořadí. Ve třech případech se jednalo o individuální rozhovory vždy s jednou osobou – matkou individuálně vzdělávaného dítěte⁵. Rozhovory probíhaly v prostředích kavárny, restaurace a tělocvičny. V jednom případě se jednalo o rozhovor se třemi osobami

⁵ Tyto rozhovory jsou v textu dále označovány zkratkami R1, R2 a R3.

současné⁶. V tomto případě byl rozhovor poskytnut v komunitním centru v rámci jednoho z pravidelných setkání matek a všech jejich dětí – individuálně vzdělávaných i mladších, které ještě nedosahují věku povinné školní docházky.

Pro analýzu získaných dat byla použita **metoda rámcové analýzy**. Jedná se o tabulkovou metodu, v rámci které se při seznamování se s daty, jejich organizací a klasifikací definují hlavní témata a jejich podtémata. Pro každé hlavní téma se vytváří samostatná tabulka. V ní je pro každé podtéma vyhrazen jeden sloupec. Do vytvořených tabulek se zaznamenávají data získaná z každého rozhovoru. Tím je docíleno sumarizace a syntézy dat potřebné pro jejich korektní interpretaci. [24]

4.2.1 Popis výzkumného vzorku

Tato podkapitola je věnována charakteristice rodin, které individuálně vzdělávají nebo vzdělávaly své děti, a nastínění situací, ve kterých se rodiny nacházely nebo se v současnosti nacházejí.

Rodina č. 1 (R1)

První rodina žije ve velkém městě a má dvě děti. Starší syn je již dospělý a pracuje. Dosud žije s rodiči ve společné domácnosti. Mladšímu synovi je 8 let a je individuálně vzděláván od začátku své povinné školní docházky. V současnosti je v režimu individuálního vzdělávání ve 2. třídě. Živatelem rodiny je otec. Matka pečuje o mladšího syna a vzdělává ho. Vzhledem k jeho zdravotnímu stavu na něho pobírá příspěvek na péči.

Matka zažila se svým starším synem velice náročné a problematické období povinné školní docházky, kdy syn navštěvoval tradiční státní školu. Před nástupem do školy již uměl dobře číst a obecně byl okolím vnímán jako výborný studijní typ. Proto rodiče zvolili školu, která se charakterizovala svým širším rozsahem studia v oblasti cizích jazyků. Syn byl ve škole kromě jiných negativních zážitků vystaven i šikaně a nekompetentnímu chování a jednání pedagogů, se kterým se museli potýkat i rodiče. Jeden z hlavních faktorů představovalo dle matky pedagogicky neopodstatněné upřednostňování dětí z rodin disponujících vyššími finančními příjmy. Plně si na základě svých zkušeností uvědomuje problematický systém současného školství, jeho slabiny a nefunkčnost. Rodiče až v synově pozdějším věku zjistili, že vykazuje znaky Aspergerova syndromu. O existenci tohoto syndromu dříve vůbec nevěděli.

⁶ Tento rozhovor je v textu dále označován zkratkami R4, R5 a R6 v závislosti na osobě, která k daným tématům poskytovala svá sdělení.

Mladší syn je fyzicky hendikepovaný a je diagnostikován jako funkční autista. Fyzický hendikep spočívá v ochrnutí dolních končetin. Je tedy upoután na invalidní vozík, přičemž jeho zdravotní stav mu neumožňuje setrvávat v sedu více hodin v celku. Po určité době musí změnit polohu na leh. Z hlediska diagnózy funkčního autismu matka uvádí, že syn je naprosto samostatně smýšlející dítě schopné běžné výuky, komunikace a kooperace se svým okolím, přičemž vykazuje určité specifické znaky a svérázné chování u autistů obvyklé. Psycholog konstatoval, že syn je schopen navštěvovat běžnou školu bez potřeby asistenta. To je ovšem v reálných podmínkách nerealizovatelné. Ačkoliv rodina žije ve velkém městě, rodiče nenalezli pro syna vhodnou školu, která by byla schopná ho adekvátně vzdělávat a rozvíjet v souladu s jeho předpoklady a schopnostmi a zároveň zajistit adekvátní péči vzhledem k jeho hendikepu. Nadto je matka k tradičnímu školství již velice rezervovaná a pro syna by si představovala školu alternativního rázu. Vzhledem k situaci, ve které se nacházejí, matka zvolila možnost individuálního vzdělávání jako jediné varianty, jak zajistit synovi kvalitní vzdělání, výchovu a celkový rozvoj.

Rodina č. 2 (R2)

Druhá rodina žije na vesnici a má tři děti. Nejstaršímu synovi je nyní 17 let a je to funkční autista. Prostřednímu synovi je 14 let a nejmladšímu synovi 12 let. Těmto dětem bylo diagnostikováno ADHD. Matka mladší dva syny učila před 5 lety během roku a půl doma v režimu individuálního vzdělávání. Živiteli rodiny jsou oba rodiče. Otec je zaměstnaný a matka doma provozuje řemeslnou živnost, přičemž pobírá příspěvek na péči o nejstaršího syna.

Zpočátku navštěvovali starší dva synové základní školu v místě svého bydliště. Nejstarší syn vykazuje zřetelně výrazné znaky autisty a jeho specifické chování nebylo ve škole vůbec chápáno. Matka toto období hodnotí jako jeho nulový rozvoj. Dle jejího pozorování bylo synovo chování naprosto odevzdané. Ve škole se nebyl schopen nic naučit. Navíc se objevovaly i známky šikany.

Prostřední syn po nástupu do této základní školy také postupně velice rychle naprosto rezignoval. Ve škole absolutně nespolupracoval, odmítal jakoukoliv činnost a výuku. Matka hodnotí přístup školy jako velice tristní a způsob výchovy a vzdělávání obecně nefunkční. Učitelka prostředního syna měla velice autoritativní přístup a její styl práce se vyznačoval pouze výkladem látky třídě, nic víc.

Na základě psychického stavu obou starších synů se matka rozhodla změnit školu.

Nejstarší syn začal navštěvovat speciální základní školu v nedalekém městě. V této škole byl zařazen do skupiny pěti žáků, z nichž tři jsou autisti. Tato skupina funguje paralelně s třídou cca 20 žáků a je zde umožněn ve vysoké míře individuální přístup. Pro syna, který se nejlépe cítí sám a velké kolektivy obtížně zvládá, bylo toto velkým ulehčením. Matka dále uvádí, že paní učitelka této skupinky je vynikající člověk na svém místě. Syn si k ní našel cestu a má ji velice rád. Dle matky pod jejím vedením zaznamenal obrovský pokrok ve svém vývoji a začal se cítit v bezpečí.

Pro mladšího syna našli rodiče jinou základní školu nedaleko jejich bydliště. Zde již se dle matky nevyskytovaly takové dramatické problémy, nicméně syn i nadále odmítal jakoukoliv školní práci. Během této doby nastoupil do školy i nejmladší syn a matka začala pozorovat negativní dopady tradičního přístupu vzdělávání i na něm. Když matka viděla, jaký vliv má toto školní prostředí na její mladší dvě děti, začala se aktivně zajímat, co může v dané situaci dělat. Prostřední syn navštěvoval v té době 3. třídu a nejmladší syn 1. třídu. Jediné východisko v té době našla v možnosti individuálního vzdělávání. To probíhalo v rodině během roku a půl. Matka uvádí, že se jednalo v podstatě o období terapie, kdy děti prvních několik měsíců nechťeli vůbec nikoho vidět, odmítaly se učit, matka s nimi chodila do přírody a povídala si s nimi. Postupně se děti začaly psychicky zklidňovat a navštěvovat se občas s dalšími dětmi. Matka uvádí, že v tomto období v sobě nenalezla důvěru v sebe sama, že by mohla synům zajistit potřebný rozvoj a vzdělání. I přes velké zlepšení psychického stavu především prostředního syna matka hodnotila své schopnosti vtáhnout děti do vzdělávání jako velice nízké.

Díky svému aktivnímu přístupu v hledání nejvhodnějšího způsobu rozvoje svých dětí rodiče zjistili, že v dosažitelné vzdálenosti od jejich bydliště funguje základní škola Montessori. Matka uvádí, že přestože tato škola nebyla schopna přijmout všechny uchazeče, pedagogové jí sdělili, že její děti přijmou a prostředního syna pro sebe berou jako výzvu. Prostřední syn se dle jejích slov v této škole ještě znatelněji uklidnil a otevřel se. V Montessori k němu našli cestu. Způsob práce v této škole je pro něho velice přínosný a velice příznivě působí na jeho rozvoj. Nejmladší syn se v této škole dobře začlenil a je velmi spokojený. Matka uvádí, že je velice šťastná, že našla tuto školu a její syny do ní přijali.

Rodina č. 3 (R3)

Třetí rodina žije na vesnici a má dvě děti. Starší syn je již dospělý a o 10 let mladší

dcera je v současnosti středoškolačka. Individuálně vzdělávána v rámci povinné školní docházky byla v rodině pouze dcera, a to od 4. třídy. Rodiče jsou podnikatelé.

Matka uvádí, že o způsoby výchovy a vzdělávání dětí se zajímala odjakživa. Její vztah k tradičnímu školství byl vždy velice rezervovaný a dobře si vždy uvědomovala jeho nedostatky a negativní dopady na děti. V období začátku synovy povinné školní docházky velice aktivně řešila, jak mu zajistit co nejvhodnější podmínky v rámci jeho rozvoje a vzdělávání. Jí známý pedagog a příznivce alternativních přístupů k dětem v té době založil v nedaleké vesnici základní školu, kde následně působil jako ředitel. Byla velice ráda za tuto možnost a syna do této školy zapsala. Matka dále uvádí, že s přístupem v této škole a způsobem výuky byla spokojená. Viděla, že syn je šťastný, do školy se vždy těší a jeho rozvoj a získávané znalosti jsou na výborné úrovni. Matka dále uvádí, že silně vnímala synovu povahu a jeho potřeby a nad rámec školního působení se mu v té době velmi věnovala.

Dcera začala v období začátku povinné školní docházky do této školy také chodit. Matka uvádí, že v té době již byla situace ve škole jiná než v době, kdy do ní docházel její syn. Původní ředitel školy svou činnost postupně utlumoval a vedení převzaly dle slov matky „klasické učitelky“. To se začalo negativně podepisovat na její dceři. Matka vnímala, že se dcera nerozvíjí podle svých možností, škola ji nudí, nebaví, pociťuje k ní nechuť. To odmítla akceptovat a od 4. třídy až do konce povinné školní docházky ji vzdělávala doma pod svým vedením v režimu individuálního vzdělávání. Na rozdíl od syna byla dcera vždy velice samostatná a nepotřebovala od rodičů tak velkou pozornost jako jejich syn. To matce režim individuálního vzdělávání dcery dle jejích slov velice ulehčovalo.

Rodina č. 4 (R4)

Čtvrtá rodina žije v malém městě a má dvě děti. Staršímu synovi je 7 let a v současnosti je v režimu individuálního vzdělávání ve 2. třídě. Mladší dceři jsou necelé tři roky. Rodina očekává v blízké době narození třetího potomka. Živitelem rodiny je otec. Matka je na rodičovské dovolené.

Rodiče přirozeně ze své podstaty svým dětem poskytují demokratický styl výchovy a v rámci možností jim poskytují co největší svobodu a autonomii. Silně si uvědomují situaci v tradičním školství se všemi jeho možnými negativními dopady na dítě. Matka je nadto duchovně založená, což umocňuje její odklon od tohoto vzdělávacího systému.

Co se týče syna, matka uvádí, že zpočátku měla potřebu zajistit mu „běžnou socializaci“ v mateřské škole a syna do ní zapsala. Vzhledem k jeho povaze však pobyt v ní velice špatně snášel. Matka uvádí, že se mu v ní vůbec nelíbilo, nechtěl tam chodit a ráno naprosto odmítal vstávat z postele. Postupně si začala velice zřetelně uvědomovat, jaká je synova povaha a co je pro něho nejvhodnější v rámci jeho přirozeného a zdravého rozvoje.

Proto se rodiče následně rozhodli, že individuální vzdělávání bude pro syna především v prvních letech povinné školní docházky to nejlepší, co pro něho mohou udělat. Pozorují na něm, že je šťastný, přirozeně se rozvíjí a s velkou chutí se učí obrovskému množství nových věcí.

Rodina č. 5 (R5)

Pátá rodina žije ve středně velkém městě a má jedno dítě. Synovi je 7 let a v současnosti je v režimu individuálního vzdělávání v 1. třídě. Živiteli rodiny jsou oba rodiče. Charakter jejich povolání umožňuje, že část týdne dojíždí z domova za prací matka a druhou část týdne otec.

Rodiče si silně uvědomují situaci v tradičním školství se všemi jeho negativními aspekty, což matka intenzivně vnímá i vzhledem ke svému duchovnímu založení. To bylo hlavním důvodem, proč nechtěli syna tomuto systému vystavit. Navíc je syn dle matky samotář. Z počátku měla dle svých slov jako extrovertní typ člověka potřebu poskytnout mu dostatečnou socializaci. Začala s ním navštěvovat mateřskou školku a zjišťovala jeho reakce. Syn však ve školce být nechtěl, nelíbilo se mu tam, a tak ho nenutila do ní chodit. Když syn nechodil do školky, snažila se mu kontakt s dětmi dle svých slov „vnucovat“ mnoha různými jinými způsoby. Po čase však pochopila, že syn je samotář „od přírody“ a častá společnost jiných dětí mu nevyhovuje a není pro jeho rozvoj nutná.

Na základě těchto skutečností se rodiče rozhodli, že individuální vzdělávání bude pro jejich syna tou nejlepší variantou, jak mu umožnit spokojené, klidné dětství a plnohodnotný rozvoj a vzdělávání.

Rodina č. 6 (R6)

Šestá rodina žije na vesnici a má dvě děti. Starší dceři je 9 let a donedávna navštěvovala 3. třídu základní školy. Posledních několik týdnů je v rámci povinné školní docházky v režimu individuálního vzdělávání. Mladší dceři jsou tři roky. Živatelem rodiny je otec. Matka je na rodičovské dovolené.

Dcera plnila povinnou školní docházku na vesnické základní škole několik kilometrů od místa svého bydliště. Dle matky byla v poslední době situace ve škole z jejího pohledu už natolik neuspokojivá, že se rozhodla pro volbu individuálního vzdělávání, především aby mohla dcera školní prostředí co možná nejdříve opustit.

Matka velice intenzivně vnímá nedostatky současného tradičního školství a způsobů jeho vzdělávání a výchovy. Tento negativní postoj je v současnosti umocněn zkušenostmi s konkrétní školou, do které docházela dcera. Matka u ní začala pozorovat zhoršující se psychický stav a negativní projevy chování. Když hodnotila, co se dcera ve škole naučila a jak se vyvíjí a vzdělává, došla k závěru, že tato výuka je pro ni naprosto neefektivní a přináší jí velice málo.

Situaci ve škole popsala matka následovně: Paní učitelka brala vše podle svého tempa. Vysvětlila látku, s dětmi ji procvičila, napsala něco na známky a chvátala k další látce. Vše povrchně. Dcera mnoho věcí nemá zažitých a nejsou jí vlastní. Na dotaz matky učitelka odpověděla, že takto je to po ní požadováno, je to v osnovách a ona se jimi musí řídit. Matka dále uvedla, že v posledním roce do dceřiny třídy přibyl autistický chlapec s asistentem, což začalo velice narušovat výuku. Děti se nemohly kvůli jeho specifickým projevům soustředit. Chlapec se ocitl mimo kolektiv. Matka tuto situaci hodnotí jako velice nešťastnou jak pro tohoto chlapce, tak pro zbytek třídy.

4.3 Analýza a interpretace dat

Tato kapitola obsahuje rámcovou analýzu získaných dat, jejíž charakteristika je uvedena v kap. 4.2. Data z každého analýzou identifikovaného tématu jsou následně souhrnně slovně interpretována.

Kolonky tabulek rámcové analýzy obsahující křížek značí, že k danému podtématu není známo vyjádření. Kolonky obsahující hvězdičku značí, že k danému podtématu nebylo možné poskytnout vyjádření z logických důvodů. Pro individuální vzdělávání je dle potřeb dále v textu používána zkratka IV.

4.3.1 Charakteristika jednotlivých rodin

Přehled charakteristických znaků každé rodiny je uveden v tab. 6.

Tab. 6 Charakteristika jednotlivých rodin

Rodina/Podtéma	Bydliště	Počet dětí	Živitel rodiny	Pedagogické vzdělání rodičů
R1	velké město	2	otec	Ne
R2	vesnice	3	otec + matka	Ne
R3	vesnice	2	otec + matka	Ne
R4	malé město	2	otec	Ne
R5	středně velké město	1	otec + matka	Ne
R6	vesnice	2	otec	Ne

Z tab. 6 je možné vyčíst, že charakteristiky rodin, které v minulosti zvolili nebo v současnosti využívají možnost individuálního vzdělávání, se liší. Především velikosti obcí, ve kterých rodiny žijí, jsou velice variabilní. Co se týká živitele rodiny, společným charakteristickým rysem je zde fakt, že ani v jednom případě jím není výlučně matka. Společným rysem rodičů je dále skutečnost, že ani jeden z nich nemá pedagogické vzdělání.

4.3.2 Faktory ovlivňující volbu způsobu vzdělávání

Tab. 7 uvádí rozbor faktorů, které mají u rodičů vliv při volbě způsobu vzdělávání pro své děti.

Tab. 7 Faktory ovlivňující volbu způsobu vzdělávání

Rodina/Podtéma	Znalost možnosti IV	Výchovný styl rodičů	Názory rodičů na způsoby vzdělávání
R1	<i>Zjišťovala jsem možnosti, jak zajistit synovi vzhledem k jeho stavu co nejlepší vzdělání.</i>	demokratický <i>Okolí si myslí, že syn je nevychovaný a co si ke mně všechno dovolí. Nechápu to.</i>	<i>Tradiční školství je hrozné. Protrpěla jsem to se starším synem. Třeba frontální výuka je tak neefektivní. Kdyby mohl syn chodit do školy, chtěla bych pro něho Montessori nebo něco podobného.</i>
R2	<i>Když jsem viděla, že děti ve škole trpí, hledala jsem, co můžu dělat.</i>	demokratický <i>Děti jsou naši velcí učitelé.</i>	<i>Kdybych tušila o alternativních možnostech a přístupech, když byly děti malé, mohla bych to všechno zvládnout asi jinak a líp.</i>
R3	<i>Vždycky jsem se o možnosti vzdělávání zajímala.</i>	demokratický <i>Jasně, partneři.</i>	<i>Ten způsob fungování (tradičního školství) není pro děti dobrý. To je jasná věc.</i>
R4	<i>Přirozeně jsme se vždy zajímali a řešili, jak můžeme dětem zajistit vzdělání.</i>	demokratický	<i>Já jsem příznivce unschoolingu.</i>

Tab. 7 Faktory ovlivňující volbu způsobu vzdělávání (pokrač.)

Rodina/Podtéma	Znalost možnosti IV	Výchovný styl rodičů	Názory rodičů na způsoby vzdělávání
R5	<i>Zajímám se o výchovu, možnosti, jak vzdělávat. Pro další informace jsem šla přímo ke zdroji. (Asociace domácího vzdělávání)</i>	demokratický <i>Naomi Aldort je dobrá. Katka Králová je ale z našeho prostředí a líp to pro nás všechno podává.</i>	<i>Kdyby vláda vyhlásila testování školy, jako je Summerhill, tak budeme stát v první řadě zájemců... Přemýšlím (pro syna) do budoucna, jestli a jaké by byly možnosti třeba i v zahraničí.</i>
R6	<i>Hledala jsem, co můžu dělat. Škola měla na dceru špatný vliv.</i>	demokratický <i>Objevila jsem teď Naomi Aldort. Je to úžasný.</i>	<i>Spadla jsem do toho po nohou. Potřebovala jsem dostat dceru rychle ze školy. Teď budu vše řešit za pochodu.</i>
Rodina/Podtéma	Charakter dítěte	Vnější okolnosti	Názory a reakce okolí na IV
R1	Funkční autista - samostatný, schopný běžné kooperace s okolím, vykazuje určité charakteristické znaky chování autisty. Fyzický hendikep – upoután na invalidní vozík.	V dosahu rodiny není žádná škola, která by mohla jejich syna adekvátně vzdělávat vzhledem k jeho fyzickému hendikepu.	<i>Okolí nechápalo. Hlavně moje mamka to pořád nedokáže přijmout. Je to kovaná učitelka a je přesvědčená, že děti se musí vést ve škole přesně podle osnov, aby se něco naučily. A já nejsem pedagožka, takže to nemůžu zvládnout... (Manžel mi IV syna nerozmlouval, ale všechno je to na mně. On by do toho nikdy nešel.)</i>
R2	oba mladší synové ADHD	<i>Děti ve škole trpěly. Musela jsem je odtamtud dostat pryč.</i>	<i>Bydlíme na malé vesnici. Tam koukali, divili se, jak to, že máme děti doma a ne ve škole. Pro ně nepochopitelné. Ptali se, jak se děti učí, jak nám to jde...</i>
R3	velice samostatné dítě	Dcera začala ve škole stagnovat, nerozvíjela se dle svých možností a začaly se objevovat negativní emoce. <i>Nechtěla jsem ji tam nechávat.</i>	#
R4	svobodomyslné dítě, je v opozici proti vnucování požadavků, co by se měl učit	#	V reakci na R5: <i>My jsme také exoti. Moje mamka je tomu otevřená a ochotná vidět nové možnosti. Manželovi rodiče se k tomu nijak nevyjadřují.</i>

Tab. 7 Faktory ovlivňující volbu způsobu vzdělávání (pokrač.)

Rodina/Podtéma	Charakter dítěte	Vnější okolnosti	Názory a reakce okolí na IV
R5	samotář, introvert	#	<i>No pro okolí jsme takoví exoti. Musela jsem si sama v sobě vytvořit jistotu, že dělám to nejlepší, o čemž jsem právě přesvědčená. Díky tomu se nenechávám okolím rozhodit a nemám potřebu někomu něco vysvětlovat, ani se obhajovat.</i>
R6	velice zvědavá, má ráda historii	Vliv školy na dceru byl poslední dobou z pohledu matky již neúnosný. <i>Chtěla jsem dceru z tohoto prostředí co nejrychleji dostat pryč.</i>	#

Byly nalezeny souhrnně tři hlavní důvody, proč se dotazovaní rodiče rozhodli pro volbu individuálního vzdělávání pro své děti. V jednom případě rodina nenalezla školu, která by umožňovala vzdělávání a výchovu jejich dítěte adekvátně jeho možnostem vzhledem k jeho fyzickému hendikepu. Ve třech případech rodiče viděli, že školní prostředí na jejich děti působí negativně, škola je nerozvíjí adekvátně jejich možnostem a forma individuálního vzdělávání byla možnost, jak děti z tohoto prostředí co nejrychleji uvolnit. Ve dvou případech se rodiče rozhodli pro individuální vzdělávání ihned na počátku povinné školní docházky svých dětí. Možnost individuálního vzdělávání zvažovali při volbě nejvhodnějšího způsobu vzdělávání jako rovnocennou variantu k docházce svých dětí do školy.

Mezi společné rysy dotazovaných rodičů patří jejich přístup k výchově. Nad způsobem výchovy a přístupem k dětem vědomě přemýšlí a lze je zařadit mezi rodiče s demokratickým stylem výchovy. Všichni dotazovaní rodiče také zauímají podobné názory na způsoby vzdělávání a přístupy k dětem v tradičních školách.

4.3.2 Způsob realizace individuálního vzdělávání

Tab. 8 uvádí způsoby realizace individuálního vzdělávání a faktory, které na něj mají vliv.

Tab. 8 Způsoby realizace individuálního vzdělávání a ovlivňující faktory

Rodina/Podtéma	Způsob realizace IV		Kdo se na vzdělávání podílí
R1	Řízená výuka probíhá ve všední dny cca od 8:30 do 13 hod. <i>Syn si pečlivě hlídá, kdy jsou prázdniny. To výuka neprobíhá. Věnujeme se vždy především tomu, na co má (syn) zrovna nejvíc náladu a přizpůsobujeme vše aktuální situaci. Pracujeme v projektech (jako jejich kmenová škola Montessori). Je zde velká volnost, co se budeme učit a čím se budeme zabývat.</i> <i>Montessori pomůcky ho (syna) vždycky nebaví. Využíváme je jen někdy. Vyhovuje mu často klasická učebnice, obyčejná tužka, papír a jedeme.</i>		Vzdělávání zajišťuje matka. Otec se v této oblasti vůbec neangažuje. Pouze nyní ho baví se synem probírat zeměpis. Starší syn učí mladšího angličtinu. Anglicky neumím. To bych nezvládla.
R2	<i>Snažila jsem se dětem předkládat učivo nejružnějšími způsoby a zkoušela je vtáhnout do učení, ale odmítaly to. Byly tak psychicky dole, že potřebovaly klid a o učení nechtěly nic slyšet. Byli jsme hodně na zahradě, chodili jsme do lesa, povídali si...</i>		O vzdělávání se starala matka.
R3	<i>Dcera byla velice samostatná. Byla jsem takový průvodce a pomocník, když potřebovala. Od 7. třídy už se učila sama a mě vůbec nepotřebovala. Kvůli některým znalostem chodila do kurzů, třeba angličtina.</i>		Vzdělávání řešila matka.
R4	<i>Učíme se zatím jedinečně unschoolingem. Když jsem syna zkusila cíleně něco učit, narazila jsem vždy na odpor. Vycítil, že je to „nucené“ a nechtěl to dělat. Využívají hodně vzdělávacích her.</i>		Synovi se věnuje především matka, ale zapojuje se aktivně i otec. Třeba v matice s ním počítá manžel.
R5	<i>Dopoledne se věnujeme záměrným činnostem, které se týkají učení, když zrovna nemáme sraz s ostatními domškoláky nebo nejsou jiné akce. Nejedná se ovšem o striktní učení. Jde o aktivní činnosti dle aktuální situace.</i> <i>Vedu v patrnosti, co je předepsáno, že mají v té a té třídě děti umět, a snažím se naše činnosti nenásilně podle toho směřovat.</i>		Já i manžel.
R6	<i>Ještě nevím, jak to bude probíhat. Zatím se rozkoukávám. Je to pro mě nová situace.</i>		*
Rodina/Podtéma	Příprava na výuku	Zkušenosti s kmenovou školou	Hodnocení možnosti přechodu dítěte ke školní docházce
R1	<i>Po večerech se připravuji na to, co budeme dělat další dny. O prázdninách matka řeší, co se má syn učit v dalším období a připravuje se na to.</i>	Naše škola je Montessori. Mají perfektní přístup.	Přestup do školy není možný. V dosahu není škola, která by byla schopná zajistit vhodné vzdělání vzhledem k hendikepu dítěte.

Tab. 8 Způsoby realizace individuálního vzdělávání a ovlivňující faktory (pokrač.)

Rodina/Podtéma	Příprava na výuku	Zkušenosti s kmenovou školou	Hodnocení možnosti přechodu dítěte ke školní docházce
R2	<i>Nastudovala jsem si, co by se v daném období měli kluci učit, a snažila jsem se vymýšlet způsoby, jak jim to předkládat...</i>	Pedagožka z kmenové školy podporovala matku a ujišťovala ji, že děti potřebují teď hlavně klid a bezpečí domova. S učením na ně nemusí tlačit.	Matka uvedla, že v sobě za dobu, kdy byly děti v režimu individuálního vzdělávání, nenalezla dostatečnou sebedůvěru, že je zvládne vhodně rozvíjet a hledala další možnosti. Děti posléze nastoupily do Montessori školy, která má na ně velice pozitivní vliv. <i>Za tři měsíce se toho naučili v Montessori víc než dříve za celý rok.</i>
R3	#	<i>Našli jsme úžasnou kmenovou školu. Když jsem se tam byla podívat, byla jsem nadšená. Ředitel to má perfektně vymyšlené. Tato škola nabízí všem svým žákům propracovaný internetový systém výuky, založený na naprosté dobrovolnosti v jeho využívání.</i>	Matka chtěla v té době v jejich blízkosti zakládat školu. Byla v této oblasti hodně aktivní, ale nenalezla potřebnou podporu. O nástupu dcery do některé z existujících škol v okolí neuvažovala.
R4	Přípravě nevěnuje nijak zvlášť stanovený čas.	<i>Naše škola je Montessori. Ale nijak ji nevyužíváme.</i>	<i>No doufám, že časem, jak bude syn starší, se otevře tomu opravdu řízenému vyučování a bude schopen se tomu lépe přizpůsobit. Představě nástupu syna do školy se do budoucna nebrání.</i>
R5	Matka připravuje a vyrábí různé pomůcky, hry a navrhuje způsoby, jak se co naučit.	<i>Žádnou podporu mi neposkytují. Vše si hledám a řeším sama.</i>	<i>Když nebude (syn) chtít, tak klidně, ať se učí pořád doma.</i>
R6	*	Matka volila kmenovou školu dle rychlosti, s jakou byla ochotná převzít dceru do svého režimu IV.	#

Tab. 8 Způsoby realizace individuálního vzdělávání a ovlivňující faktory (pokrač.)

Rodina/Podtéma	Přístup k socializaci dítěte	Reakce dětí na IV z pohledu rodičů	Hodnocení efektivity IV u dětí z pohledu rodičů
R1	<i>Kvůli tomu, jak na tom syn je, se nemůže scházet s ostatními dětmi. Nenašla jsem možnost, jak to udělat... Jednou týdně navštěvuje keramický kroužek. Platím si asistentku, aby ho tam dovezla a pomáhala mu.</i>	<i>Syn se učí především, co zrovna chce, jak dlouho chce a způsobem, který mu zrovna nejvíc vyhovuje. A pak se tomu klidně věnuje i celé odpoledne, kdy už se „neučíme“. Musela jsem se smířit s tím, že si občas pro něho něco připravím, dá to dost práce a on to prostě odmítne, že ho to nebaví, a kolikrát mě překvapí, že mu vyhovuje obyčejné klasické učení.</i>	<i>Učí se velice rychle. Když si představím, kolik času tím (učením konkrétních znalostí) musí trávit děti ve škole...</i>
R2	<i>V prvních měsících (kdy byly děti v režimu IV) nechtěly ani nikoho vidět. Byly naprosto spokojené, že jsou samy. Po pár měsících se začali občas navštěvovat s dalšími dětmi, když měly chuť.</i>	<i>Učení odmítaly. Psychicky se v té době ale dost zlepšily. Chtělo to čas...</i>	<i>Nešlo mi je vtáhnout do výuky. Odmítaly se učit.</i>
R3	<i>Dcera chodila do zájmových kroužků a socializovala se naprosto přirozeně ve svém okolí.</i>	<i>Dcera byla spokojená.</i>	<i>Matka hodnotí IV jako velmi efektivní. Dcera se mohla rozvíjet svým tempem a škola už ji nebrzdila.</i>
R4	<i>Schází se pravidelně s dalšími individuálně vzdělávanými dětmi a jejich rodiči.</i>	<i>Syn je spokojený.</i>	<i>Někdy mě přepadne trochu obava, že syn není vzdělávaný podle školních plánů. Když ale třeba večer přemýšlím a hodnotím, co všechno se za den přirozeně naučil a dělal, tak se uklidním.</i>
R5	<i>Schází se pravidelně s dalšími individuálně vzdělávanými dětmi a jejich rodiči. Jsem extrovert. Příležitostí k socializaci má syn mnoho. On je ale v tomhle po tátovi – introvert, samotář.</i>	<i>Syn je spokojený.</i>	<i>IV hodnotí v rámci svého syna jako velice efektivní a přínosné.</i>
R6	<i>Začaly se pravidelně scházet s dalšími individuálně vzdělávanými dětmi a jejich rodiči.</i>	<i>*</i>	<i>*</i>

Z dat uvedených v tab. 8 je zřejmé, že způsoby přístupu ke vzdělávání dětí jsou velice rozličné. Vychází z charakteru, způsobu smýšlení a fungování rodičů a dále jsou závislé na charakteru každého dítěte, jeho aktuálních potřebách a preferencích. Ve všech případech vedou vzdělávání dětí matky. Ve třech případech se v tomto ohledu zapojují i

otcové a v jednom z těchto tří případů navíc i starší bratr. Způsoby přípravy na vzdělávání dětí jsou také velice různorodé, stejně jako realizace vzdělávání samotná, a vychází především z osobnosti každého rodiče a způsobů jeho fungování.

K velkému společenskému tématu individuálního vzdělávání, a to socializaci, přistupují všechny rodiny naprosto přirozeně. Socializaci dětem zajišťují na základě běžného fungování, sdružování se a využívání různých příležitostí ke kolektivním činnostem. Pouze v jednom případě (R1) pociťuje matka v této oblasti pro své dítě deficit. Vzhledem k synově fyzickému stavu však zatím nenalezla možnosti, jak tuto situaci zlepšit.

Reakce dětí na individuální vzdělávání a jeho efektivita jsou z pohledu rodičů až na jeden případ hodnoceny pozitivně. V tomto jednom případě, kdy průběh a výsledky individuálního vzdělávání hodnotila matka jako nedostatečné, se dále aktivně v tomto směru zajímala o další možnosti a pro děti následně našla vhodnou alternativní školu. Jednalo se o případ, kdy děti odcházely z původní školy ve špatném psychickém stavu, na což bylo pro matku velice náročné v rámci vzdělávání navazovat.

Zajímavé jsou rozličné zkušenosti rodičů s kmenovými školami. Jedna z kmenových škol poskytuje svým individuálně vzdělávaným žákům velice nadstandardní služby, dvě školy poskytovaly, resp. poskytují, pozitivně hodnocenou metodickou podporu a ve dvou případech matky uvádí, že se školami nikterak nespolupracují. V těchto obou případech se však jedná o děti, které do školy nikdy nechodily, nebyly vystaveny školní výuce a rodiče vedou vzdělávání svých dětí po celou dobu podle svých představ.

Co se týče možnosti přechodu dětí k pravidelné docházce do školy, ani jedna matka se nevyjádřila výhradně proti této možnosti. Školní instituce nevnímají dogmaticky jako něco špatného.

4.3.3 Rodiči vnímaná pozitiva a negativa individuálního vzdělávání

Tab. 9 a 10 uvádí příležitosti a omezení, resp. výhody a nevýhody, které rodiče v rámci individuálního vzdělávání vnímají.

Tab. 9 Rodiči vnímané příležitosti a výhody individuálního vzdělávání

Rodina/Podtéma	Individuální přístup	Prostředí	Čas s dětmi
R1	<i>Můžu kombinovat metody, způsoby výuky, jak to synovi nejvíce vyhovuje. Vše zvládá o hodně rychleji než ve škole. Co potřebuje více procvičit, na to si vyhradíme více času. Učí se, co chce, kdy chce, kdy mu to jde nejlépe...</i>	<i>Nehrozí mu šikana.</i>	#
R2	<i>Děti se doma zklidnily a zlepšil se jejich psychický stav.</i>	<i>Mohli jsme vzít děti ze školy domů.</i>	#
R3	<i>Velice pozitivně hodnotí možnosti ve vzdělávání díky individuálnímu přístupu.</i>	<i>Díky IV mohla dcera opustit školu.</i>	#
R4	<i>Syn se díky IV může vzdělávat unschoolingem. Zatím v tomto ohledu nenaráží na problémy s plněním ŠVP.</i>	<i>Díky IV mají mnoho příležitostí, jak se vzdělávat přirozeně, např. učit se druhy stromů při procházkách v lese.</i>	<i>Díky IV mohou trávit více času s dětmi.</i>
R5	<i>Pro syna je to vhodný způsob, jak se vzdělávat a zároveň být spokojený.</i>	<i>Syn nemusí trávit mnoho času ve velkých kolektivech.</i>	
R6	*	<i>Díky IV mohla dcera opustit školu.</i>	#

Tab. 10 Rodiči vnímaná omezení a nevýhody individuálního vzdělávání

Rodina/Podtéma	Finanční náročnost	Náročnost procesu vzdělávání	Časová náročnost
R1	<i>Kdybych na syna nepobírala příspěvek na péči, nemohli bychom si dovolit ho doma vzdělávat. Musela bych do práce.</i>	<i>Je to velice náročné (vzdělávat dítě). Je to jako zaměstnání.</i>	
R2	<i>Pobírám příspěvek na péči na nejstaršího syna. Díky tomu si můžu dovolit doma podnikat. A jak jsem doma, tak jsem si mohla vzít domů děti.</i>	<i>Nedokázala jsem děti přimět k učení.</i>	#
R3	<i>Ve svém případě matka toto jako omezení nevnímá. (S manželem podnikáme. Nebyl problém, aby dcera zůstala doma.)</i>	<i>Ve svém případě matka toto jako omezení nevnímá.</i>	<i>Ve svém případě matka toto jako omezení nevnímá.</i>

Tab. 10 Rodiči vnímaná omezení a nevýhody individuálního vzdělávání (pokrač.)

Rodina/Podtéma	Finanční náročnost	Náročnost procesu vzdělávání	Časová náročnost
R4	#	#	Obě matky sdělují, že skoro všechnen čas věnují dětem, což náročné je, ale na druhou stranu, ony s nimi ten čas trávit chtějí a jsou s nimi rády. Je to tedy zároveň i výhoda, že s dětmi čas trávit mohou.
R5	Ve svém případě matka toto jako omezení nevnímá. (Jsem vděčná, že s manželem máme taková zaměstnání, že můžeme mít syna v individuálním vzdělávání.)	<i>Musím být pořád ve střehu, abych synovi nekazila jeho aktuální zájmy a neodrazovala ho tím. I když se mi nechce, jdu s ním řešit, co zrovna potřebuje. A kolikrát stačí chvilka společně a pak si vystačí s objevováním a řešením sám.</i>	
R6	#	*	<i>Je to náročné. Děti jsou s námi skoro pořád.</i>

Jako pozitiva individuálního vzdělávání lze u rodičů, se kterými byly prováděny rozhovory, označit individuální přístup, který umožňuje vzdělávání takovou formou, která představuje efektivní způsob pro rozvoj jejich dětí. V jednom případě individuální přístup tohoto režimu vzdělávání umožnil zlepšení psychického stavu dětí a úspěšný přechod do alternativní školy. Jako další výhodu lze označit bezpečné a podnětné prostředí, ve kterém děti žijí a vzdělávají se. Ve dvou případech bylo jako pozitivum uvedeno více času, který mohou rodiče se svými dětmi trávit.

Na druhou stranu je množství času, které rodiče s dětmi tráví, rodiči vnímáno jako náročné a vědomě se snaží svůj čas a program pro děti plánovat tak, aby měli čas i sami na sebe a děti mohly zároveň trávit svůj čas i s jinými lidmi. V několika případech bylo jako náročné uvedeno i samotné vzdělávání. Rodiče ovšem výše uvedené nevýhody nevnímají jako osobní vnitřní omezení. Přijímají je jako součást jejich života, pro který se rozhodli. Vzdělávání dětí a trávení času s nimi je těší a naplňuje. Jako relativní omezení lze v rámci individuálního vzdělávání identifikovat finanční náročnost, neboť rodiče nemohou věnovat tolik času výdělečné činnosti, jako kdyby děti trávily určitý čas ve škole. Na základě rozhovorů bylo možné vysledovat, že rodiče k tomuto faktu přistupují spíše s pozitivním nastavením. Jejich způsob obživy, finanční situace a podmínky jim umožnily, resp. umožňují, děti individuálně vzdělávat, za což jsou rádi. Lze vysledovat, že tyto rodiny nejsou zaměřeny přísně materiálním směrem.

4.4 Diskuse

Na základě analýzy a interpretace získaných dat z tohoto výzkumu lze nalézt mnohé paralely k existujícím teoriím a empiricky získaným poznatkům uvedeným mimo

jiné v první části této práce.

Všichni rodiče, se kterými byly vedeny rozhovory, se vyjadřovali v tom smyslu, že vědomě přistupují ke svým dětem v duchu demokratického stylu výchovy. Odborná literatura se v současné době shoduje na tom, že se jedná o nejvhodnější přístup k dětem, rozvíjející mimo jiné jejich zdravé sebevědomí, odpovědnost za své chování a přirozenou úctu k druhým.

Kritika tradičního školství, které byla věnována kapitola 2.1, se v rámci provedeného výzkumu jeví jako oprávněná. Tři rodiny zvolily formu individuálního vzdělávání, neboť ve všech těchto případech zaznamenali výrazné negativní vlivy příslušných škol na své děti. Individuální vzdělávání pro ně představovalo záchranné lano v okamžiku, kdy potřebovali děti ze školního prostředí vyjmout.

Ve dvou případech se rodiče zajímali o přirozené způsoby vzdělávání již před začátkem povinné školní docházky svých dětí. K individuálnímu vzdělávání se rozhodli jako v danou chvíli k nejvhodnějšímu způsobu vzdělávání pro své děti. Byli si vědomi negativních aspektů tradičního školství a sympatizují s unschoolingem, který jedna rodina využívá ke vzdělávání svého syna zatím výlučně.

V jednom případě bylo individuální vzdělávání zvoleno v rodině jako jediná možnost, jak zajistit vzhledem k fyzickému hendikepu dítěte jeho kvalitní vzdělání a celkový rozvoj. Pokud by bylo jejich dítě schopné běžné školní docházky, rodiče by ji v tomto případě jednoznačně zvolili, přičemž by vzhledem k negativním zkušenostem s tradiční školou u staršího syna rozhodně preferovali Montessori školu, která je v blízkosti jejich bydliště, nebo jiné školy alternativního typu.

Jako nesporný klad individuálního vzdělávání na základě provedeného výzkumu hodnotím svobodu, kterou rodiče v rámci vzdělávání svých dětí disponují, a díky které mají možnost své dítě jednak vyjmout z negativně působícího školního prostředí, ve kterém se například právě nalézá, a jednak se vydat v rámci vzdělávání takovou cestou, která je pro jejich dítě vzhledem k jeho charakteru a aktuálním vzdělávacím možnostem v místě jejich bydliště nejprínosnější.

Ani v jednom případě se v rámci tohoto výzkumu nestaví rodiče ke vzdělávacím institucím striktně odmítavě. V daném období individuálního vzdělávání nevylučovali, resp. v současnosti nevylučují, pravidelnou školní docházku, pokud by byly zajištěny vhodné podmínky pro vzdělávání a celkový rozvoj jejich dětí.

Závěr

Tato závěrečná práce se věnuje současným přístupům k výchově a vzdělávání dětí, přičemž se dále blíže zaměřuje na tzv. individuální vzdělávání. Cílem výzkumné části bylo hlouběji proniknout do názorů, motivů a zkušeností rodičů, kteří zvolili pro své děti individuální vzdělávání jako formu plnění jejich povinné školní docházky.

Z výsledků kvalitativního výzkumu vyplývá, že v práci zmiňované nedostatky, vytýkané tradičnímu školství, se jeví v tomto případě jako opodstatněné. Pro děti setrvávání ve školních institucích, upřednostňujících tradiční formy vzdělávání, nebylo přínosné, v některých případech naopak až škodlivé, a rodiče se proto rozhodli využít možnosti individuálního vzdělávání a děti ze školního prostředí vyjmout. Ve dvou případech si byly rodiče již před začátkem povinné školní docházky svých dětí vědomi potenciálních rizik, vyplývajících z těchto tradičních přístupů, a své představy o přirozeném, kvalitním a efektivním způsobu vzdělávání se rozhodli pro své děti uskutečnit, což jim bylo umožněno díky zákonné možnosti individuálního vzdělávání. V jednom případě dokonce tato alternativa jako jediná umožnila dítěti přístup ke kvalitnímu vzdělávání vzhledem k absenci vzdělávacího zařízení, které by bylo schopno adekvátně rozvíjet jeho potenciál a zároveň mu věnovat potřebnou péči vzhledem k jeho fyzickému hendikepu. Z tohoto pohledu se existence této oficiální formy vzdělávání, jako regulérní varianty plnění povinné školní docházky, potvrzuje jako velice důležitá a přínosná.

Řada pedagogů působících v tradičním školství si jistě uvědomuje nedostatky a slabiny současného systému a snaží se svým působením negativní dopady na žáky mírnit. Ovšem již samotné působení v tradičním systému školství jim podle mého názoru do jisté míry více či méně v závislosti na vedení školy, učitelském sboru a dalších okolnostech svazuje ruce. Ač by například mnozí byli příznivci alternativních přístupů a myšlenek vzdělávání, není v jejich silách je v jejich konkrétních školních podmínkách vhodně rozvíjet.

Život v dnešní společnosti představuje neustálou změnu. Jestliže někteří z nás hodnotí tradiční způsoby vzdělávání jako něco, co nám již valně neslouží, velice vyzdvihují naši svobodu, kterou v současnosti disponujeme a kterou je třeba neustále udržovat a pečovat o ni. Tato svoboda nám umožňuje přistupovat k výchově a vzdělávání svých dětí aktivně a stát se tvůrcem pozitivních změn, které mohou představovat například zakládání a podporu inovativních škol nebo využívání institutu individuálního vzdělávání, jako možných způsobů jak poskytnout dětem přirozené prostředí pro jejich celkový rozvoj.

Přehled zkratk

IV	Individuální vzdělávání
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

Použitá literatura

- [1] ALDORTOVÁ, N. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. 1. vyd. Praha : Práh, 2010. 232 s. ISBN 978-80-7252-287-3
- [2] LIEDLOFFOVÁ, J. *Koncept kontinua*. 1. vyd. Praha : DharmaGaia, 2007. 174 s. ISBN 978-80-86685-79-3
- [3] KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž : Spirála, 2008. 274 s. ISBN 978-80-904030-0-0
- [4] NEKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha : Academia, 1998. 336 s. ISBN 80-200-0628-1
- [5] ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X
- [6] KRÁLOVÁ, K. *Výchova nevýchovou – 3+1 typy rodičů, který jste vy?* [online]. [cit. 26.4.2016]. Dostupné na WWW: https://vychovanevychovou.cz/3-typy-rodicu/?gw=vnv9c&utm_source=vesnice&utm_medium=email&utm_campaign=rychloukurzemail1
- [7] NEILL, A.S. *Summerhill*. 1. vyd. Praha : PeopleComm, 2013. 352 s. ISBN 978-80-904890-5-9
- [8] NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělání*. 3. vyd. Kroměříž : Spirála, 2010. 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9
- [9] GRAY, P. *Svoboda učení*. 1. vyd. Praha : www.scio.cz, 2012. 100 s. ISBN 978-80-7430-093-6
- [10] ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2014. 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9
- [11] ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0
- [12] RÝDL, K. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. [cit. 2.5.2016] Univerzita Pardubice, text pro výuku DPS
- [13] PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 141 s. ISBN 80-7178-977-1
- [14] HOLT, J. *Jak se děti učí*. 1. vyd. Praha : Agentura Storm, 1995. 173 s. ISBN 80-901662-7-X
- [15] HOLT, J. *Proč děti neprospívají*. 2. vyd. Volary : nakladatelství Stehlík, 2003. 210 s. ISBN 80-902707-6-X
- [16] Školský zákon - č. 561/2004 Sb. [online]. [cit. 20.4.2016]. Dostupné na WWW: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon>

- [17] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY *Dokumenty* [online]. [cit. 4.5.2016]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty>
- [18] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ *Rámcové vzdělávací programy* [online]. [cit. 6.5.2016]. Dostupné na WWW: <http://www.nuv.cz/t/rvp>
- [19] KOSTELECKÁ, Y. *Doma, nebo ve škole?* Studia Pedagogica, 2014. vol. 19, no. 1, s. 65 – 81. ISSN 1803-7437
- [20] ŠKOLA BŘEZOVÁ *Individuální vzdělávání* [online]. [cit. 10.5.2016]. Dostupné na WWW: <http://www.zsbrezova.eu/index.php/individualni-vzdelani>
- [21] MERTIN, V. *Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání.* Pedagogika, 2003, roč. 53, č. 4, s. 405 – 417. ISSN 2336-2189
- [22] NITSCHOVÁ, D. *Domácí vzdělávání, diplomová práce.* Praha : Universita Karlova, Filosofická fakulta, Katedra psychologie, 2000. 88 s.
- [23] HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupné na WWW: <<http://www.vychova-vzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>. ISBN 978-80-7375-544-7
- [24] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2

Seznam tabulek

Tab. 1	Čtyři základní typy rodinné výchovy podle E. S. Schaefera.....	11
Tab. 2	Model devíti polí způsobu výchovy	12
Tab. 3	Model transmisivní školy a jeho znaky	15
Tab. 4	Model konstruktivní školy a jeho znaky	17
Tab. 5	Tradiční vs. alternativní forma vzdělávání.....	18
Tab. 6	Charakteristika jednotlivých rodin	37
Tab. 7	Faktory ovlivňující volbu způsobu vzdělávání	37
Tab. 8	Způsoby realizace individuálního vzdělávání a ovlivňující faktory	40
Tab. 9	Rodiči vnímané příležitosti a výhody individuálního vzdělávání	44
Tab. 10	Rodiči vnímaná omezení a nevýhody individuálního vzdělávání.....	44