

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ
V RÁMCI INDIVIDUÁLNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ

PUPILS' MOTIVATION TO LEARN IN HOMESCHOOL
ENVIRONMENT



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Veronika Kopistová**
Vedoucí práce: **PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.**

Olomouc

2019

Chtěla bych zde poděkovat mým rodičům, kteří mě podporovali při studiích. Děkuji panu doktoru Šmahajovi, za cenné rady již od samého počátku práce, jeho vstřícnost a smysluplnou zpětnou vazbu. Také děkuji všem probandům, kteří se účastnili na výzkumu spojeným s touto prací.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „motivace žáků k učení v rámci individuálního vzdělávání“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 28.3.2019

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	7
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	6
1	Legislativa	7
	1.1 Specifika domácího vzdělávání	9
	1.2 Domácí skupiny	10
2	Vývojová psychologie mladšího školního věku	12
3	Pedagogická psychologie	14
	3.1 Důvody pro individuální vzdělávání	14
	3.2 John Holt	14
	3.3 Faktory, které ztěžují žákům zvládat učivo a školní docházku	15
4	Motivace osobnosti	18
	4.1 Motivace, škola a učení	19
5	Výzkumné počiny u nás i v zahraničí	21
	5.1 The Development of Children's Motivation in the Homeschool Setting – Vývoj dětské motivace při individuálním vzdělávání	21
	5.2 Kde jsou domoškolaři nyní	22
	5.3 Individuální vzdělávání na prvním stupni	22
	5.4 Individuální vzdělávání na druhém stupni	24
	5.5 Argumenty proti individuálnímu vzdělávání.....	24
	5.6 Podpůrné stránky a organizace	26
	VÝZKUMNÁ ČÁST	28
6	Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky	29
7	Popis zvoleného metodologického rámce	31
8	Soubor (způsob výběru souboru z populace a jeho zdůvodnění)	35
	8.1 Popis souboru	35
9	Výsledky	39
	9.1 Pohled dětí	39
	9.2 Pohled učitelů	39
	9.3 Rodiče.....	43

10	Diskuze	46
11	Závěry.....	50
12	Souhrn	51
	ZDROJE A LITERATURA.....	53
	PŘÍLOHY.....	56

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá motivací k učení u žáků na individuálním neboli domácím vzdělávání.

Jedním z mých prvních setkání s domácím vzděláváním byl rozhovor se sestrou mého bývalého spolužáka a zjištění, že se vzdělává doma. V té době byla v deváté třídě. To mě velice zaujalo a chtěla jsem se dozvědět víc. Jedna z věcí, která mě zajímala nejvíce, byla otázka, jak se vlastně přinutí k tomu, aby si “sedla k učení”. O pár let později do domácí školy nastoupila i moje nejmladší sestra Káťa a měla jsem možnost sledovat toto téma z ještě větší blízkosti. Káťa ale oproti předchozí slečně navštěvovala více než polovinu týdne komunitní školu (domácí skupinu).

Překvapením potom pro mě byly reakce spolužáků, když jsme prezentovali téma individuálního vzdělávání na hodině pedagogické psychologie. Zjistila jsem, že většinou o individuálním vzděláváním uvažovali spíše jako o variantě pro mentálně nebo tělesně postižené děti. Což pro mě byl další důvod, proč jsem chtěla o tomto způsobu vzdělávání zjistit více.

Uvědomuji si, že žáci a další lidé, kteří se podílejí na domácím vzděláváním mohou být specifickou skupinou a že to, co funguje dobře pro individuální vzděláváním, nemusí nutně fungovat i v klasickém školství. S tím souvisí značný faktor, a to je množství dětí ve třídě. Přesto si myslím, že by bylo možné se od rodin fungujících v individuálním vzděláváním v řadě věcech inspirovat a nalézt zde zajímavé poznatky aplikovatelné i do školních tříd.

V teoretické části bakalářské práce se zaměřuji nejprve na legislativní rámec individuálního vzděláváním a na to, co se vlastně pod tímto pojmem skrývá. Následně se zaobírám vývojovou psychologií spojenou s věkem 1. stupně základních škol, pedagogickou psychologií, motivací osobnosti a výzkumnými počiny u nás i v zahraničí.

V praktické části se pak seznámíme s metodologií práce, popisem zkoumaného souboru, jímž byly žáci prvního stupně vedeni na individuálním vzděláváním. Dále s výsledky výzkumu a diskuzí.

Obecným cílem práce je podívat se blíže na motivaci žáků k učení na individuálním vzděláváním. Z jakého důvodu se tito žáci vlastně učí. Zda je to o jejich vlastním nadšení a touze nebo je na vzdělavatelích, aby svým svěřencům zaveleli „Tak a teď se jdeme učit“.

TEORETICKÁ ČÁST

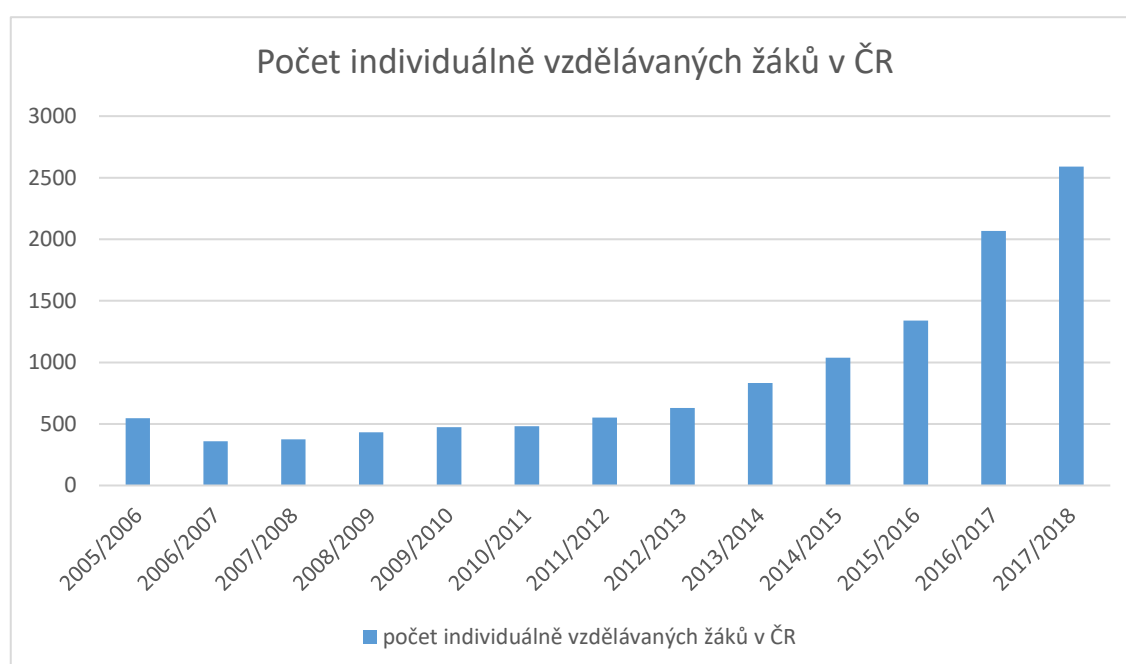
1 LEGISLATIVA

Individuální vzdělávání bývá v České republice často nazýváno domácím vzděláváním či domácí školou. Jedná se ve své podstatě o synonyma, ale ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy používá právě pojem individuální vzdělávání (Kocurek, 2017).

Jedná se o formu plnění povinné školní docházky. Avšak k tomuto plnění dochází většinou v domácím prostředí. Národní ústav pro vzdělávání (2012) použil tuto definici: „Individuální vzdělávání je vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole“. V minulém školním roce 2017/2018 bylo v České republice na individuálním vzdělávání 2 591 žáků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018).

Tabulka č. 1 Počty individuálně vzdělávaných žáků v jednotlivých školních letech od 2005 po 2018

Školní rok	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Počet žáků na IV v ČR	546	360	376	433	473	481	553	629	832	1038	1339	2067	2591



Vytyčení legislativy týkající se individuálního vzdělávání nalezneme v § 41 zákona č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon). Zákonní zástupci mohou žádat o individuální vzdělávání pro žáky 1. i 2. stupně základních škol. Žádost musí mimo základních informací o žáku obsahovat popis prostorového a materiálního zabezpečení pro vzdělávání, důvody pro individuální vzdělávání žáka, dokumenty dokládající způsobilost osoby, která bude žáka vyučovat a také vyjádření školského poradenského zařízení. Žáka na 1. stupni může vyučovat osoba, která má splněnou alespoň maturitní zkoušku. Na 2. stupni je již třeba dokončeného vysokoškolského vzdělání. Není ale podmínkou, že se musí jednat o pedagogické vzdělání. Osoba, která žáka vzdělává, dále jen vzdělavatel, nemusí být zároveň i jeho zákonným zástupcem.

Přestože rodiče uvažují o individuálním vzdělávání, je potřeba, aby šlo dítě k zápisu. Do začátku školního roku, tj. do 1. září, mohou rodiče školu změnit a nechat své dítě přijmout do školy, která je individuálnímu vzdělávání více otevřená. Následně je potřeba dodat řediteli školy žádost o povolení individuálního vzdělávání. Poté pouze ředitel rozhoduje o tom, zda byly splněny všechny podmínky pro individuální vzdělávání popsané ve výše zmíněném zákoně, a tedy zda dá své povolení (Zákon 561/2004 Sb.). MŠMT rovněž doporučuje před schválením provést vstupní pohovor. Zda proběhne a v jaké podobě je zcela na jednotlivých ředitelích.

Když jsem ve školském zákoně pročetla podmínky k povolení individuálního vzdělávání, jedna z nich mě obzvláště zaujala. Tou podmínkou jsou „závažné důvody pro individuální vzdělávání“. Nikde dál ale není popsáno, co to „závažné důvody“ jsou. Tudíž je na řediteli, co bude za závažné důvody považovat. I toto je jeden z důvodů, proč by měli rodiče zvažovat, na kterou školu své děti hlásí, jestliže mají v úmyslu o domácí vzdělávání žádat. Nemusí totiž dojít k zápisu dítěte na jejich spádovou školu. Navíc povolením domácího vzdělávání spolupráce se školou nekončí. Je tedy oboustranně výhodné, když mají zájem na vzájemné spolupráci zákonní zástupci i škola, tím spíš, že ne každý ředitel tato povolení poskytuje, a naopak někteří jsou mu nakloněni. Například školy Březová se netají tím, že berou pod svá ochranná křídla individuálně vzdělávané žáky a na stránkách školy je k nalezení záložka, kde poskytují o této možnosti vzdělávání informace (Školy březová, nedat.). Je možné, že jsou školy Březová jedním z důvodů, proč bylo v minulém školním

roce právě ve Zlínském kraji zapsáno nejvíce domácích žáků a to přesně 762 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018).

Ředitel má právo zrušit povolení pro individuální vzdělávání žáka za předpokladu, že nastane jedna z variant popsáná v zákoně, např. pokud zákonný zástupce neplní podmínky individuálního vzdělávání dané příslušným zákonem. Zrovna tak ale může podat žádost o zrušení i zákonný zástupce. I poté, co je žák zrušeno individuální vzdělávání, je stále žákem dané školy. Musí tudíž začít do školy denně docházet, a to hned od druhého dne zrušení IV. Díky tomu ředitel ani zákonný zástupce nemusí čekat na pololetí nebo konec školního roku a může dojít ke zrušení i kdykoliv v průběhu školního roku. Zákonný zástupce má možnost odvolat se proti zrušení individuálního vzdělávání. Odvolání ale nemá účinek na odložení docházky do příslušné školy (Zákon 561/2004 Sb.).

Za dítě a to, že jsou všechny podmínky dodržovány, je po celou dobu individuálního vzdělávání zodpovědný zákonný zástupce. A to i v tom případě, že zákonný zástupce a vzdělavatel není tatáž osoba (Zákon 561/2004 Sb.).

Další komunikace mezi školou a zákonným zástupcem žáka, která je vyžadována zákonem, je při přezkoušení. To musí probíhat vždy na konci každého pololetí. Jedná se o kontrolu toho, zda se žák ve výuce posouvá a zvládá učivo daného ročníku. Opět je hodně na řediteli, jak bude přezkoušení probíhat a jaké obsazení pedagogů při zkoušce bude požadovat. Zkouška může proběhnout i za přítomnosti pouze jednoho pedagoga příslušné školy. Zrovna tak může být přítomen vzdělavatel či zákonný zástupce žáka. MŠMT připouští možnost různých forem přezkoušení a jejich kombinací jako písemné testy, ústní přezkoušení, předložení portfolia atd. Vzdělavatel má možnost navrhnout závěrečné hodnocení žáka, ke kterému může být zkoušejícím pedagogem přihlídnuto, avšak není pro něj žádným způsobem zavazující.

1.1 Specifika domácího vzdělávání

Tak jako se od sebe liší jednotlivé rodiny, liší se od sebe i domácí vzdělávání. Není zákonem dáno, jak má individuální vzdělávání probíhat. Konkretizovány jsou pouze požadavky na výstupy, kterými jsou zvládnutí učiva daného ročníku (§ 41 zákona č. 561/2004 Sb.). Díky tomu je plně na rodičích, jakým způsobem vzdělávání pojmu. Zda bude vyučování vypadat podobně jako ve škole se střídáním předmětů, sezením u stolu a podobně či budou postupovat jinou cestou. Mohou se inspirovat alternativními školami,

mohou jet ve stylu jeden den = jeden předmět nebo dělat velké projekty, do kterých bude spadat více předmětů najednou. Možností je mnoho a záleží na jednotlivcích, co komu vyhovuje a jaký styl bude ten jejich. Je také pravděpodobné, že se bude jejich fungování s postupem času měnit, ať už proto, aby našli styl, který jim bude vyhovovat nejvíce nebo protože bude žák růst a s tím se budou měnit jeho potřeby a nároky. Kde všude se mohou rodiče inspirovat a nalézt pomoc při domácím vzdělávání je blíže popsáno v kapitole Podpůrné stránky a organizace.

Portfolio. Jedná se o souhrn materiálů, které žák během svého studia vytvořil či použil. Přes sešity, pracovní listy, výtvarné výrobky, lístky z kulturních akcí až po fotografie z výletů či experimentů. Co jsem měla možnost vidět, jednalo se většinou o šanon s pevnými deskami, do kterých byly vkládány eurofolie. Žákům může sloužit jako zhmotnění toho, co již všechno dělali. V portfoliu mají možnost podívat se na to, co už zvládli, zrovna tak ho mohou využít jako pomůcku při učení či opakování. Přezkušujícím pedagogům zase portfolio pomáhá lépe nahlédnout do fungování konkrétního domácího vzdělávání včetně toho, čemu všemu se žák věnoval a co se učil (Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže, 2016).

Rovněž, jak jsem již zmínila výše, nemusí být zákonný zástupce vzdělavatelem žáka. Takže pokud se na to rodič necítí nebo má jakýkoli jiný důvod, má možnost domluvit učitele. I zde jsou různé varianty. Totiž to, v jakém rozsahu bude učitel žáka vzdělávat nebo to, kolik žáků bude při výuce přítomno.

Další proměnnou, která ve fungování domácího vzdělávání figuruje, a která mění jeho průběh, jsou domácí skupiny.

1.2 Domácí skupiny

Domácí skupiny, komunitní skupiny, sdružené školy, komunitní školy a mnoho dalších. To vše jsou názvy pro totéž. Nejsou nijak uchycené v zákoně, a tudíž přestože se mezi názvy vyskytuje i slovo škola, nenacházejí se v rejstříku MŠMT, a tudíž ani nemohou vydávat vysvědčení. Pro žáky, které tyto skupiny navštěvují, platí stále to, že jsou vedeni jako individuálně se vzdělávající žáci pod školou, do které byli zapsáni (Kratochvílová, 2017).

Domácí skupiny mohou sdružovat větší či menší počty žáků na individuálním vzdělávání. Tak jako při vzdělávání doma i domácí skupiny mají volné ruce v pojetí výuky.

Některé takové skupiny mají žáky pouze stejného věku a některé připomínají spíše malotřídky. Nebývá pravidlem, že žák musí navštěvovat domácí skupinu všech pět pracovních dnů v týdnu. Rodiče tedy mají možnost kombinovat výuku, kdy jsou s žákem oni a kdy se vzdělávají ve skupinách (Kratochvílová, 2017).

2 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Toto vývojové období začíná nástupem do školy, tedy většinou mezi 6. a 7. rokem života. Nástup do školy je jedním ze sociálních mezníků v životě člověka. Tento mezník je spojen se získáním nové role školáka a rituálů v podobě zápisu a prvního školního dne. Na začátku čeká na čerstvé žáky několik důležitých úkolů, např. dokázat sedět v lavici, dávat pozor, poslouchat paní učitelku a věnovat se učení. Svou roli má v tomto období i navazování nových vztahů mezi vrstevníky, včetně těch ve třídě, a zařazování mezi ně (Vágnerová, 2012).

Věk, který byl zvolen pro nástup do školy má své opodstatnění. V tomto věku totiž dochází k vývojovým změnám, které jsou zapotřebí pro zvládnutí školní docházky. Než dítě nastoupí do školy, je zapotřebí, aby mělo určité kompetence. Ty se dají rozdělit do dvou skupin, školní zralost a školní připravenost. U školní zralosti to jsou kompetence spojené se zráním např. CNS, kdežto na školní připravenosti se podílí spíše učení (Vágnerová, 2000).

Tomuto vývojovému období byla věnována pozornost i v minulém století. Známé teorie obsahující období mladšího školního věku vytvořili Erikson a Piaget. E. H. Erikson popsal životní vývoj identity člověka v osmi stádiích, kdy v každém ze stádií je řešen určitý typ konfliktu a krize. Pro období mladšího školního věku jde o pracovitost versus méněcennost. V tomto období dítě prodlužuje pracovní pozornost, plní školní povinnosti a zjišťuje, že může získat uznání okolí a dobrý pocit díky své práci. Dítě má možnost srovnávat svou práci s vrstevníky a setkávat se s reakcemi okolí. V této době se rozvíjí sebehodnocení dítěte, a tak ve chvíli, kdy se setkává s neúspěchem, může vznikat pocit méněcennosti. Jestliže jsou tyto pocity utvrzovány negativními reakcemi okolí, může dítě sklouznout k pasivitě nebo naopak k přehnané soupeřivosti (Thorová, 2015).

J. Piaget se zaměřil spíše na kognitivní vývoj. Období mladšího školního věku nazval stádiem konkrétních operací. Myšlení dětí se začíná více opírat o logické uvažování, již se nespolehají pouze na svou zkušenost a pracují se zobecňováním. Abstraktní myšlení je jim ale zatím vzdálené (Thorová, 2015).

Výše v této kapitole jsme zmínili opodstatnění začátku školní docházky v daném věku kvůli zralosti. Zrání samozřejmě přetrvává i nadále, ale u každého z dětí individuálním tempem, což umožňuje žákům lépe pochopit určité učivo v rozdílném věku. Proto výhodou v individuálním vzdělávání je, že pokud dítě projeví zájem o učivo jiného ročníku, je možné, aby se mu věnovalo. Zjistí-li tedy vzdělavatel, že je dítě zralé pro konkrétní učivo, mohou si udělat odbočku a danému učivu se věnovat, přestože není zrovna ve školním vzdělávacím plánu daného ročníku.

3 PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIE

V následujících podkapitolách se zaměříme na pedagogickou psychologii. Nejprve se podíváme na důvody pro individuální vzdělávání. Poté na názory Johna Holta, jednoho z těch, co se zasadili o uzákonění individuálního vzdělávání. A nakonec si přiblížíme faktory, které ztěžují žákům učení a zvládnání povinné školní docházky.

3.1 Důvody pro individuální vzdělávání

Podle tematické zprávy České školní inspekce (2016) se nejčastěji rodiče rozhodují pro individuální vzdělávání, protože chtějí využívat jiné formy a metody vzdělávání než základní školy, konkrétně se jednalo o 73,3 % z dotázaných rodičů (do výzkumu bylo zapojeno 297 zákonných zástupců). Na pomyslné druhé příčce s 35,5 % se nacházela kategorie „jiné“, do které spadaly individuální přístup, větší prostor pro rozvoj nadání, časté stěhování apod. 12,5 % měly hned dva důvody a to diagnostikované zdravotní postižení či znevýhodnění dítěte a problémy s aklimatizací dítěte v kolektivu. Špatná dostupnost spádové školy byla důvodem pro 10,1 % zákonných zástupců a 8,8 % uvedlo důvod diagnostikované specifické poruchy učení u dítěte.

Neznamená to, že většina rodičů, kteří vzdělávají své děti doma, berou státní vzdělávání jako něco nepřipustitelného. Uvědomují si ale, že mohou svým dětem doma nabídnout více, ať už je to efektivita práce, kdy mohou jet svým tempem nebo ušetřený čas, který by padl na cestování do školy atd. (Černochová, 2016).

3.2 John Holt

Nejčastější důvod pro IV je, že rodiče upřednostňují jiné metody a formy výuky než ve škole. K nespokojeným s výukou se přidal i John Holt. Byl učitel a učil v 50. letech 20. století na prestižní škole desetileté děti. Všiml si rozdílu mezi batolaty a malými dětmi svých sester a přátel. „Školáci byli navzdory materiálně bohatému zázemí a vysokému IQ až na několik výjimek vystrašení, plaší, nejistí a nedůvěřiví. Děti vychovávané doma byly odvážnými dobrodruhy“ (Holt, 5, 2018). Začal tedy přemýšlet nad tím, jak dětem dovolit, aby se mohly učit (Holt, 2018).

Díky svému zaměstnání měl Holt mnoho příležitostí dostat se do problematiky pedagogiky hlouběji a na vlastní kůži. Všiml si různých faktorů, které žákům znemožňovaly či ztěžovaly učení. Snažil se tedy o změny. Nejprve u sebe a později v celém školství. Napsal o tom knihy *Proč děti neprospívají* (2003) a *Jak se děti učí* (1995). Dokonce byly přeloženy do mnoha jazyků (Holt, 2018).

Jednu dobu to vypadalo, že se jeho názorům dostává pozornosti. Lidé se nadchli pro myšlenku reformy škol v místa, kde by si děti samostatně určovaly, co se budou učit. Holt jezdil na nejrůznější přednášky a konference po celých Spojených státech amerických, dělal školitele a byl hostem v televizních pořadech. Avšak většina z toho, tak jako módní trendy, po čase vyprchala (na konci 70. let) (Holt, 2018).

Holt znal několik skupin lidí, co si vytvořilo malé soukromé alternativní školy. Problém byl sehnat všechny potvrzení a oběhat si vše legislativně. V roce 1968 si uvědomil, že ke změnám nemůže dojít, dokud je docházka do škol povinná. Zrušení této povinnosti může pomoci jednak školám a jednak rodičům a žákům, které nejsou s výukou ve školách spokojeni. Rodiče by nemuseli čekat na reformy a doufat, že zrovna v jejich škole se systém brzy změní, ale dostávají tím novou možnost sami zasáhnout do způsobu výuky svých dětí, která není tolik složitá jako vytvoření malých soukromých škol. Začal se tedy zasazovat o to, aby byla zákonem povolena domácí výuka (Holt, 2018).

3.3 Faktory, které ztěžují žákům zvládat učivo a školní docházku

Vester (1997) a Nováčková (2006) jsou jedni z autorů, kteří se zabývají tím, jak učit, aby to bylo kompatibilní s naší biologickou stránkou. Tedy o to, aby vyučovací strategie respektovali biologické zákony. Například biochemik Vester ve své knize *Myslet, učit se... a zapomínat?* (1997) píše o tom, že je často žákům ztíženo až znemožněno zapamatování. Takovým ztížením je strach, stres nebo výklad ve stylu vodopádu slov, navíc kolikrát plný cizích slov a definic.

Pro žáky je důležité, aby vyučující začal hlavní myšlenkou. Začne-li totiž detaily se jmény, daty, chemickými vzorci apod., stěžuje tím možnost žáků pochopení. Naopak když nabídne na začátku strukturu, na kterou mohou přidávat další podrobnější informace, je pro žáky snazší se v probíraném učivu zorientovat a zapamatovat si ho (Vester, 1997).

Také informace získaná s pocitem úspěchu, zvědavostí nebo při hře je mnohem lépe uložena. Takovému lepšímu ukládání napomáhá i to, kdy mají žáci možnost přijímat informace různými kanály. Tedy nejen sluchem, ale dostanou šanci o látce diskutovat nebo když vyučující přinese názornou ukázkou. Dalším oživením mohou být i dataprojektory, přehrávače a další technika (Vester, 1997).

Jak můžeme nalézt v předchozí podkapitole, John Holt byl jedním z těch, co se zasadili o uzákonění individuální vzdělávání. Tak jako Vester (1997) a další autoři, i Holt se zabýval tím, jak se děti učí a položil si otázku: Proč děti neprospívají? Svě odpovědi zaznamenal v knize právě s názvem Proč děti neprospívají (2003) a přišel na následující tvrzení: Odpovědí je, protože se bojí, nudí a jsou zmatené. Bojí se neúspěchu, toho, že zklamou nebo nepotěší dospělé ve svém okolí, kteří mají svá očekávání a naděje. Nudí se, protože to, co se ve škole dozívají je pro ně nepodstatné, nezajímavé věci a klade to omezené požadavky na široké spektrum jejich inteligence, schopností a talentů. Jsou zmatené proto, že nerozumí tomu, co jim dospěláci okolo nich říkají. Nezapadá jim to do toho, co už slyšeli a málokdy to souvisí s tím, co už zažili nebo co znají. Pavelková a Urbánková (2018) přinášejí myšlenku zvládnání nudy dětmi samotnými. Učitelům jsou nabízeny různé cesty k tomu, aby byla výuka pro žáky zajímavější. Na druhou stranu dětem podpora ve snaze zvládnout nudu, např. pomocí copingových strategií, chybí. Samotné teoretické vymezení copingu u nudy a jeho empirické uchopení je teprve v začátcích.

„Nebezpečné je ale také snížení, u některých dětí až úplné ubití motivace k učení, degradace vzdělávání na sběr známek a později na získání „papíru“ o absolvování školy. V době, kdy se celoživotní vzdělávání včetně rekvalifikací stává nutností a samozřejmostí, snižuje tento postoj, získaný většinou již v prvních ročnících základní školy, naději na vlastní tvořivý rozvoj i plné adekvátní uplatnění v životě.“ (Nováčková, 2006, 3).

Hodnocení v podobě známek má kromě možného snížení motivace k učení i další úskalí. Pokud se dítě pravidelně setkává s negativním hodnocením a vystavením faktu, že je horší než jeho spolužáci, může dojít k traumatizaci. To je důvod, proč se některé školy známám vyhýbají a snaží se dávat žákům zpětnou vazbu jiným způsobem (Helus, 2004).

Tradiční škola, podle Nováčkové (2006) poškozují všechny děti. Jen každého jinak a v různých mírách, ale dotkne se to každého dítěte. Jak? Ať už nerozvinutím řady individuálních dispozic a schopností, malým rozvojem kritického myšlení, tak představou, že život je soutěž, ve které je potřeba dokázat, že jsme lepší než ostatní, což je důležitější

než spolupráce. Těchto problémů jsou si většinou lidé ve větší či menší míře vědomi. S těmito fakty se vyrovnávají buď jako s přijetím nutného zla, nebo popřením škodlivosti. Ani jeden případ ale nevede ke změnám.

Děti mají v sobě přirozeně zakódovanou touhu po učení. Většinou je nemusíme nutit, aby se učily chodit, mluvit, samy jíst. Většina z nás si vzpomene na to, kdy děti měly nebo právě mají nejrůznější nenechavé otázky ve stylu „Proč ...?“, koukají nám pod ruce, zkoumají a objevují. Proč by se měl najednou jejich styl učení měnit. V čem je tak moc odlišné předškolní učení a učení ve škole? Ano, nejde pokračovat ve škole plně stejným stylem, tím spíš, že je na učitele i přes dvacet dětí. To ale nemusí nutně znamenat, že musí dojít k tak velké transformaci učení a přeměnit ho na nucení. Do školy nastupuje většina prvňáčků s nadšením a plní očekávání. Bohužel tato radost u většiny z nich během několika týdnů vyprchá. Dokonce někteří do školy odmítají chodit. „*Mami, už jsem na to přišel: ve škole se nedá nic dělat*“ (Nováčková, 2006, 3).

Tak jako se vyplavují endorfiny po sportu, dochází k jejich vyplavení i po pochopení smyslu a souvislostí. Endorfiny jsou jednou z motivací k tomu se učit. Dalo by se říci, že je takovou odměnou za naše úsilí. K lepšímu a snazšímu porozumění přispívají i projekty, větší zapojení žáků do výuky, integrované předměty atd. (Nováčková, 2006). Integrovaný vyučovací předmět slučuje několik tradičně izolovaných předmětů. Učební plán školy potom zahrnuje menší počet vyučovaných předmětů, namísto velkého počtu jednotlivých předmětů. Příkladem jsou přírodní vědy, ve kterých je obsažena biologie, fyzika, chemie a geologie (Průcha, 2002).

4 MOTIVACE OSOBNOSTI

Přestože se motivací zaobíral již Platón, v oblasti psychologie nemá motivace jednotnou definici. Některé definice se navzájem překrývají a doplňují a jiné si i odporují (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015). Navíc motivaci nelze přímo pozorovat, což snahu o její definici značně ztěžuje (Homola, 1977). Někteří autoři také považují motivaci za umělé označení, protože nejde bezprostředně operacionalizovat (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015). Dostáváme se tedy na celkem široké pole. Homola (1977, 12) uvádí: „(pojem motivace) zahrnuje takové pojmy, jako jsou snažení, chtění, touha, tendence, přání, očekávání, tlak, zájem, tenze, žádost, účel, cíl atd.“ Plháková (2003, 319) definuje motivaci jako „souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního“. Například Šmahaj a Cakirpaloglu (2015) mluví o motivaci jako o psychickém individuálním procesu a o relativně stabilní osobnostní charakteristice. Přestože se různí autoři v definici motivace zcela neshodují, panuje zde shoda v tom, že motivace je odpovědí na otázku po tom, proč se člověk chová tak, jak se chová. Dalo by se tedy říci, že „motivace je postulovaný proces, určující zaměření, trvání a intenzitu chování“ (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015, 8).

Mezi základní a asi i nejznámější dělení motivace patří dělení na motivaci vnější a vnitřní. Hrabal (1989) rozlišuje motivaci podle toho, zda převážně vychází z vnitřní pohnutky, potřeby nebo z vnějšího podnětu. K tomu uvádí příklad, kdy člověk jí. Pokud by jedl proto, že měl hlad, jednalo by se o vnitřní potřebu, kdyby jedl z toho důvodu, že viděl dobré jídlo, jednalo by se o vnější podnět. Ale ani v tomto rozdělení a na definici vnější a vnitřní motivace se všichni ne zcela shodnou. Podle Nováčkové (2006) do vnitřní motivace nepatří pouze to, co nás baví a co chceme dělat, ale patří sem i činnosti, o kterých jsme přesvědčeni, že je máme udělat, protože je to tak správné. Klíčovým pojmem tak je zde smysluplnost toho, co děláme, nikoli jen chtění. Do vnitřní motivace zahrnuje tzv. „3S“ – smysluplnost, svobodnou vůli a spolupráci.

Nalezení smyslu je důležité nejen pro motivaci, na této podstatě jsou postaveny některé psychoterapeutické směry. Hledání smyslu patří hlavně k existenciální analýze a logoterapii. Tyto směry pracují s hledáním smyslu, hodnot, sebepřesahem, otázkami utrpení

a vlastní existence. Jedním z poznatků, který předávají dál je, že „kdo ví proč, zvládne každé jak“, to, že pokud děláme věci, u kterých nevidíme smysl, dochází k výraznému snížení motivace, vnitřních sil i spokojenosti.

O motivaci byl zájem i po stránce fyziologické. Motivace má odezvu v našem mozku v podobě odměny. Jestliže dojde k dosažení cíle, ke kterému byl člověk motivován, dostaví se aktivace dopaminového systému jakožto odměna za naše úsilí (Atkinson, 2003).

4.1 Motivace, škola a učení

Podle Helmse (1996) je nejlepší motivací pro dítě několik věcí, které mohou rodiče ovlivnit:

- Mít svobodu se zdravě nastavenými hranicemi
- Dostávat co nejméně trestů a zákazů
- Slyšet zkušenosti rodičů
- Mít jejich důvěru

Například svobodu může dítě zažít v tom, že bude na něm, zda, kdy, jak a s kým bude dělat své domácí úkoly. Mnozí se mohou obávat, že v tom případě nebude dítě dělat nic. Helms (1996) se ale domnívá, že k tomu dochází pouze za určitých podmínek a výjimečně. Dítě nedělá úkoly kvůli nějakému vlastnímu motivu. Když v tu chvíli přijdou rodiče a nutí ho úkol udělat, dostává se dítě do nepříjemné situace, kdy na jedné straně má vlastní motiv a zároveň mu hrozí trest. Úkol sice vypracuje, ale to, co se u toho naučilo, bývá minimální. Krom toho si úkoly spojí s negativními emocemi. Autor při tomto kroku k dítěti upozorňuje na dvě věci. Za první, je potřeba předávat odpovědnost dítěti po částech. Je tu potřeba být si jistý tím, že dítě ví, za co má zodpovědnost a také tím, že škola klade na dítě dostatečné nároky. Za druhé je potřeba počítat s tím, že se na začátku pravděpodobně vyskytne zkoušení hranic ze strany dítěte. Je přirozené, že dítě zkusí neudělat domácí úkol a bude čekat na reakci okolí. V takovém případě je potřeba si s dítětem sednout a celou věc probrat, včetně vlastního názoru a pocitů v této věci. Většinou tato fáze brzy přejde.

Součástí učení se je vnitřní motivace, aby dítě chtělo vědět víc a posouvat se dál, i přestože to není vždy jednoduché. Posílená vnitřní motivace k učení má i slibné vyhlídky do budoucna, kdy za jedincem už většinou nikdo nestojí a nejsou vnější impulsy k učení tak silné jako dříve. Přestože jsou děti zvědavé a pouští se do učení samy, neznamená to, že

půjdou s podobným nadšením do všech aktivit, které jim jsou předloženy. K učení vnější motivace rovněž patří. Buď si k činnosti, do které se pustit nejprve nechtěli, najdou svou vlastní cestu, nebo se z ní může stát alespoň návyk. Vnější motivace je zdravá obzvláště na začátku nové činnosti. Pokud je ale nadužívána a trvá dlouhou dobu, může vést ke snížení vnitřní motivace (Mertin, 2018).

Motivaci ovlivňují motivační přesvědčení. Jsou to názory a postoje k činnostem, předmětům nebo oblastem učiva. To, jaké bude mít dítě motivační přesvědčení, záleží např. na tom, zda bere činnost jako účinnou a účelnou, nebo když je přesvědčené, že nad ní má kontrolu. Ve chvíli, kdy jsou děti přesvědčené, že za jejich špatný výkon mohou jejich nedostatečné schopnosti, očekávají, že se bude selhání opakovat. Dochází k propojení mezi negativními pocity a činností. Toto spojení se ale může rozšířit z činnosti na celý předmět až na učení obecně, kdy pak nepříznivé přesvědčení brzdí proces učení. Oproti tomu činnostem, ve kterých si děti připadají kompetentní nebo které považují za smysluplné, projevují větší zájem. Zároveň je tyto činnosti stojí méně úsilí a mohou při nich zažívat pocity uspokojení. Další vliv na motivaci je orientace dětí na cíl. Orientace na cíl ovlivňuje i efektivitu zvolené učební strategie. Tyto orientace se dělí dle toho, zda je jejich cílem učení jako osvojení znalosti, nebo se jedná o ego-orientaci. Do ego-orientace spadá přístup k učení, kdy se dítě snaží, aby ukázalo svůj výkon nebo se snaží vyvarovat neúspěchu. Pokud je žák orientovaný tímto směrem, vzniká spojení mezi výkonem a vlastní hodnotou, což může vést k vyhýbání se činnosti (Mezinárodní akademie vzdělávání, 2005).

5 VÝZKUMNÉ POČINY U NÁS I V ZAHRANIČÍ

V následujících podkapitolách se blíže seznámíme s výzkumnými počiny spojenými s individuálním vzděláváním v zahraničí a následně i u nás, které byly provedeny díky výzkumnému ověřování individuálního vzdělávání. Poté se podíváme na argumenty proti individuálnímu vzdělávání u nás i v USA. Na závěr zde máme popsané české podpůrné organizace a stránky, které mohou využít jak ti, co již v individuálním vzdělávání fungují, tak ti, co o tom uvažují nebo se chtějí o této formě vzdělávání dozvědět více.

5.1 The Development of Children's Motivation in the Homeschool Setting – Vývoj dětské motivace při individuálním vzdělávání

Výzkum byl publikován roku 1999 a jeho autorem je Nicholas Apostoleris. Výzkum byl tvořen s cílem zkoumat motivaci dětí na domácí škole a to, jak jsou naplňovány faktory související se základními psychologickými potřebami těchto dětí. Participanty bylo 60 rodin, které měly na individuálním vzdělávání alespoň jedno dítě ve věku od šesti do šestnácti let. Tyto rodiny byly osloveny na setkání domácích skupin v Massachusetts a za účast bylo každé rodině přislíbeno 20\$ (Apostoleris, 1999).

Výzkum probíhal v domovech jednotlivých rodin, kdy každou rodinu navštívili výzkumník a asistent. Zde bylo vedeno strukturované interview s jedním z rodičům. Další metodou výzkumu byly dotazníky, které vyplňovali rodič a dítě odděleně. Vnitřní motivace dítěte k učení byla měřena Harterovou „škálou vnitřní versus vnější orientace ve třídě“. Ta byla upravena, aby odpovídala vzdělávání v domácím prostředí. Její subškály zahrnují preference výzev, zvědavost a zájem, nezávislost ve zvládnání, nezávislost v úsudcích a vnitřní kritéria úspěchu. Dalším dotazníkem byla zkoumána osobnost dítěte. Konkrétně šlo o oblasti spokojenost, intelekt, extraverte a neuroticismus. Další tři dotazníky pak měly určit nakolik jsou naplňovány základní psychologické potřeby autonomie, kompetencí a souvislostí (Apostoleris, 1999).

Když se zaměříme na výsledné hodnoty týkající se vnitřní motivace, můžeme si všimnout významné korelace ($r=0.45$) mezi rodičovskou podporou autonomie a vnitřní

motivací dítěte. Další signifikantní korelace ($r=0.44$) byla nalezena mezi vnitřní motivací a intelektem dítěte. Také věk pozitivně koreloval s vnitřní motivací ($r=0.32$) a podobně tomu tak bylo u počtu let vzdělávání na domácí škole ($r=0.27$). Oproti tomu byla korelace mezi roky vzdělávání na klasických základních školách a vnitřní motivací žáků nižší, konkrétně $r=0.07$ (Apostoleris, 1999).

5.2 Kde jsou domoškolaři nyní

V srpnu roku 2018 vydal World magazine článek, v němž se zaměřil na uplatnění a úspěchy lidí, kteří prošli domácí školou. Jedním z nich je Nels Peterson, který se dostal k individuálnímu vzdělávání díky tomu, že se jeho rodině rozbilo auto, a tak se jeho rodiče rozhodli pro experiment. Ten se zřejmě osvědčil, protože doma později vzdělávali i jeho dva mladší sourozence. Peterson vystudoval práva na Harvardu a nyní je soudcem u nejvyššího soudu v Georgii. Další z uvedených lidí je zakladatel společnosti ZeroEnergy Design, která se zaměřuje na architekturu přátelskou k prostředí. Nebo také producentka televizních seriálů o zvířecích dobrodružstvích (Eaton, 2018).

Také zmiňuje to, že v nynější době si už jsou přijímací pracovníci vysokých škol vědomi toho, že jsou „domoškolaři“ často vysoce výkonní. Například v roce 2014 proběhlo srovnání studentů posledních ročníků středních škol, kteří byli individuálně vzděláváni oproti studentům posledních ročníků vysokých škol. K srovnání byl použit test SAT (Scholastic Aptitude Test). Jeho obecná část se zaměřuje na kritické myšlení a na předpoklady pro studium na vysoké škole. Skládá se z několika kategorií – kritické čtení, matematika a psaní. Téměř 14 000 individuálně vzdělaným studentům se podařilo získat ve čtení o 14 % vyšší skóre, než byl průměr vysokoškoláků. V matematice měli navíc 2 % a v psaní se jednalo o 10 % navíc (Eaton, 2018).

5.3 Individuální vzdělávání na prvním stupni

V České republice probíhalo pokusné ověřování individuálního vzdělávání na 1. stupni základních škol od roku 1998. K jeho povolení pak došlo v lednu 2005. Česká školní inspekce provedla o deset let později od povolení individuálního vzdělávání, tj. ve školním roce 2015/2016 šetření, kde se pokusila o první zpětnou vazbu podmínek, průběhu a výsledků tohoto vzdělávání (Česká školní inspekce, 2016).

Šetření probíhalo ve dvou formách, elektronického dotazníku a následně inspekční činností ve školách. Elektronický dotazník vyplňovali ředitelé těch škol, pod kterými byl zapsán alespoň jeden žák vzdělávaný doma. Celkem 212 základních škol. Inspekční činnost se týkala přezkoušení žáků na školách, které měly pod sebou zapsané alespoň tři žáky na domácím vzdělávání. Také zahrnovala vyplnění dotazníků zákonnými zástupci těchto žáků. Inspekční činnosti se účastnilo 54 základních škol a 470 žáků, tedy 35 % individuálně vzdělávaných žáků v ČR v té době. Pro lepší představu, ve školním roce 2015/2016 bylo takovýchto žáků 1 339 (Česká školní inspekce, 2016).

Česká školní inspekce přišla se závěry z různých oblastí individuálního vzdělávání. Inspekce zjistila, že doma vzdělávaní žáci se příliš neúčastní aktivit jejich kmenových škol. Když už, tak to jsou nejčastěji zahájení školního roku a exkurze či návštěvy divadel a tomuto podobných kulturních aktivit. Těch, kteří se zapojují do mimoškolních zájmových aktivit, jako jsou činnost ve sportovním oddílu nebo navštěvování základních uměleckých škol, je výrazně více a to konkrétně 95,2 % žáků. Také spokojenost zákonných zástupců se spoluprací škol je většinou kladná a zákonní zástupci k ní nemají výhrady. Ve většině sledovaných škol probíhalo přezkoušení jako kombinace ústního či písemného přezkoušení znalostí a prezentace portfolia. V 62,3 % bylo přiloženo i sebehodnocení žáka. V průměru trvalo jedno přezkoušení jednu hodinu. Inspekce upozornila i na to, že v 4/5 škol probíhalo přezkoušení bez problémů, avšak v 1/5 nedošlo k přezkoušení znalostí a jednalo se jen o portfolio žáka, což se inspekci zdálo jako nedostatečné. Všichni žáci zapojení do inspekční činnosti v přezkoušení prospěli, 83,1 % s vyznamenáním (Česká školní inspekce, 2016).

V tematické zprávě České školní inspekce (2016) se rovněž nachází doporučení MŠMT. Doporučuje bližší určení způsobu přezkoušení, protože při své inspekční činnosti zjistili rozdílnost úrovně v přezkoušení. Stejně tak doporučuje větší konkrétnost při vymezení pojmů „závažný důvod k individuálnímu vzdělávání“ a „dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání“. Dále pak bližší informace a doporučení MŠMT k individuálnímu vzdělávání. Přestože byla tato zpráva zveřejněna před třemi lety, došlo sice ke zveřejnění doporučení MŠMT k individuálnímu vzdělávání, ale k bližšímu vymezení žádaných pojmů nedošlo. Ostatní záležitosti zůstaly v původním znění.

Školní inspekce rovněž zjistila, že 80,6 % zákonných zástupců by mělo zájem o pokračování individuálního vzdělávání i na 2. stupni základních škol (Česká školní inspekce, 2016).

5.4 Individuální vzdělávání na druhém stupni

Od 1. září 2007 bylo zahájeno pokusné ověřování na 2. stupni (vyhlášení pokusného ověřování). K uzákonění individuálního vzdělávání na 2. stupni ZŠ došlo tedy až po devíti letech pokusného ověřování, to znamená, že zákonem bylo povoleno roku 2016. Zde vznikla srovnávací studie. Oproti tematické zprávě, která vznikla po ukončení testování 1. stupně (Národní ústav pro vzdělávání, 2012), tentokrát proběhlo srovnání pod Národním ústavem pro vzdělávání, a to již v průběhu pokusného ověřování v květnu 2012.

Jedná se o srovnání s dalšími 27 státy, a to hlavně s evropskými zeměmi (Francie, Velká Británie atd.), ale i s mimoevropskými (Kanada, Austrálie atd.). Srovnání bylo děláno pomocí dat z odborných textů a vyplnění vytvořeného dotazníku. Ten byl zaslán na 18 adres partnerských institucí nebo rodinám v 18 zemích, z toho se polovina vrátila vyplněná. V této studii zjistili, že je domácí vzdělávání povoleno v USA a ve všech zemích západní Evropy. Panuje zde ale rozdílnost v tom, jak moc je individuální vzdělávání v těchto zemích podporováno. Zatímco v Německu je povolováno domácí vzdělávání spíše výjimečně, ve Velké Británii je uzákoněna povinnost vzdělání a ne docházka do školy, tudíž rodiče ani nemusí žádat o povolení učit své děti doma. V závěru celé zprávy se nachází, že „... je možné doporučit zakotvení domácího (individuálního) vzdělávání žáků 2. stupně ZŠ ve školském zákoně.“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2012).

5.5 Argumenty proti individuálnímu vzdělávání

„Mlčet a dělat, co jim bylo řečeno“, „život není procházkou růžovým sadem“, „musí se naučit, že v životě je to podobné, je to prostě dřina“, ... Rodiče si dělají starosti s tím, když vidí, že jejich dítě škola baví, přeci jen by se mělo naučit i dělat věci, které ho nebaví, protože to v životě bude potřebovat. Tak jako většina věcí má individuální vzdělávání své silné a slabé stránky, a ne všichni tuto myšlenku podporují. Jak už bylo zmíněno, John Holt byl jedním z těch, kteří se zasadili o legalizaci individuálního vzdělávání, stejně tak i o vzdělávání přednášel. Ve své knize Učte se samy (2018) popsal nejčastější argumenty, se kterými se během té doby setkal, a jeho odpovědi na ně. Ráda bych vás s několika myšlenkami seznámila.

Když jsou lidé (obzvláště v tak velkých zemích jako USA a Kanady) tak odlišní, nepotřebují společenský tmel? Není právě škola ideální místo, kde tmel tvořit? Holtovou

odpovědí je „ne“. Alespoň ne do té doby, dokud je škola o soutěživosti, o tom, kdo je lepší. O tmelu je to ve chvíli, kdy spolu lidé zažívají příjemné chvíle a ty vznikají těžko, dokud jde hlavně o soupeřivost a výkon. Tmel není o tom, zda chodí děti do školy či ne, ale o tom, jak se chovají. Milí, trpěliví, tolerantní, štedří, zdvořilí lidé tvoří tmel (Holt, 2018).

Další námitkou je, že se děti ve veřejných školách mohou potkávat s odlišnými dětmi. Na druhou stranu, když se na to podíváme, ani ve veřejných školách to není vždy pravda. Jsou tu gymnázia, učiliště apod. rozdělené právě podle toho, kdo kam dál směřuje nebo co mu jde. Na základních školách to jsou matematické třídy. Ale nemusí to být nutně takto. Přestože jsou děti ve společné třídě, neznamená to, že se všichni navzájem baví, a že zde nepanuje rozdělení po skupinkách, ať už podle zájmů nebo čehokoli dalšího (Holt, 2018).

Jak zabránit rodičům fanatikům? Těžko. Ale to nelze ani ve školách. Otázkou je, zda na to vůbec máme právo. Vystává tu otázka, zda by taková rozhodnutí měl dělat stát nebo rodiče.

A poslední nejčastější otázky jsou: Jak se domoškolační naučí začlenit do společnosti? A jak jim zajistit, aby byli vystavováni i jiným než komerčním hodnotám? Holt se domnívá, že se jedná o protiklad. Jako by pouze učitelé mohli dětem ukázat, co je dobré a prospěšné, ať už se jedná o literaturu, nebo názory. Pak je tu ještě dojem, že z nich mohou vyrůst jiní lidé, outsideři. Ale o to by jít nemělo. Neměli bychom se snažit zarovnat všechny do jedné řady, ale dívat se na výjimečnost jedinců jako na něco prospěšného (Holt, 2018).

Co se týká výsledků a znalostí dětí vzdělávaných doma, konkrétně v České republice, je tato otázka pokrytá kontrolou kmenových škol. Jestliže žák nepodává dostatečné výkony, může mu ředitel školy zrušit povolení individuálního vzdělávání. Zrovna tak tomu je, pokud by se dítě se zákonným zástupcem na přezkoušení nedostavilo, a to ani v náhradním termínu. (Zákon 561/2004 Sb.).

Diskutovanou otázkou zůstává socializace žáků v domácím vzdělávání. Jak už jsem zmínila, při šetření České školní inspekce se zapojovalo do mimoškolních aktivit 95,2 % z 470 dotázaných žáků na individuálním vzdělávání (Česká školní inspekce, 2016). Přesto přetrvává názor, že takto vzdělávané děti žijí v pomyslném skleníku a budou mít v budoucnu problémy zapojit se do společnosti. Jádrem sporu pak mezi přívrženci a odpůrci domácího vzdělávání bývá to, jak by měla socializace vypadat a co by se tím měli žáci naučit (Kostecká, 2014).

Konkrétně na téma socializace již byly publikovány studie jako Scholastic and Demographic Characteristics of Home School Students (Rudner, 1999) nebo Home educated children's social/emotional adjustment and academic achievement: A comparative study (Dalahooke, 1986), ale ani v jedné nebyly u domácích školáků nalezeny horší sociální dovednosti (in Kostelecká, 2014).

5.6 Podpůrné stránky a organizace

Rodiče, kteří zvažují pustit se do individuálního vzdělávání nebo rodiče, kteří již v tomto stylu vzdělávání běží na plné obrátky, mají různé možnosti ve chvíli, kdy se chtějí sdílet či zjišťovat nové informace. Jedním z největších zdrojů je Asociace individuálního vzdělávání. Ta vznikla roku 2002 a mimo jiné si dala za cíl prosazovat možnost individuálního vzdělávání po právní stránce. Poskytuje informace rodičům, kteří zvažují individuální vzdělávání, prostor pro diskusi mezi politiky, rodiči, pedagogy i širokou veřejností, vydává tisková prohlášení a pořádá přednášky spojené s tématem domácího vzdělávání. Dvě největší akce, které tato asociace pořádá, jsou společné zahájení školního roku nazývané Zahajdoš a pak je to každoročně pořádaná konference. V posledních letech se koná v listopadu v Praze (Asociace Domácího vzdělávání, nedat.).

Na [google mapě](https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1Fm-iizfJP-06BtRsi3gg0WZ21TQ&hl=en_US&ll=49.2317995652322%2C16.728043650000018&z=7) na internetovém odkazu https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1Fm-iizfJP-06BtRsi3gg0WZ21TQ&hl=en_US&ll=49.2317995652322%2C16.728043650000018&z=7 můžeme najít jednotlivé rodiny, které buď již vzdělávají své děti doma nebo se na to chystají. Zda uvedou na sebe kontakt a napíšou nějaké bližší informace o sobě, je plně na nich. Tato mapa je možností, jak najít takové rodiny třeba ve svém okolí.

V této naší virtuální době nechybí ani skupiny na Facebooku, které jsou věnovány individuálnímu vzdělávání. Například skupina O krok dál – inspirace pro domácí, komunitní a školní vzdělávání. Na jejích stránkách jsou k nalezení příspěvky o seminářích, videa o učivu, tipy atd.

Knížek o individuálním vzdělávání jako takových moc není. Přesto zůstávají knihy, kterými je možné se inspirovat pro komunikaci s dítětem, jak dětem usnadnit učení a podobně. Jednou z toho mála knih o individuálním vzdělávání je kniha Škola doma, příručka pro rodiče i prarodiče (2010, Klofátová). Kniha nabízí rámcový vzdělávací plán pro 1. stupeň ZŠ, který je prokládán radami, tipy a náměty pro domácí vzdělávání. Klofátová krátce

otevřít témata ohledně toho, zda zapojit počítač do výuky, spolehlivost a dochvilnost nebo třeba humor při učení a další. V podobném stylu je psaná i kniha Patersonové (1996) *Připravit, pozor učíme se!* Nabízí různé tipy na zahájení výuky, aby byly žáci lépe naladěni do výuky. Např. před psaním slohu je možné zatemnit třídu, zapálit svíčky a ukázat dětem vytvořený potrhaný a opálený svitek s krátkým příběhem. Poté bude na dětech, aby napsaly svůj příběh, optimálně na jimi vytvořený svitek. Takové tipy nabízí Patersonová (1996) i pro matematiku, přírodní vědy, společenské vědy atd.

Jako zajímavý zdroj informací mi přijde blog Stanislavy Kratochvílové. Kratochvílová se věnuje oblasti vzdělávání, a to včetně domácího, téměř 20 let. Ona sama má čtyři děti, které prošly domácí výukou, a zároveň pracuje mimo jiné jako koordinátorka mezi několika školami a rodinami zapojenými do individuálního vzdělávání. Opět i zde se nachází tipy např. Jak naučit děti zacházet s penězi, ale hlavně důležité informace pro fungování domácí školy v rámci legislativy (Kratochvílová, 2017).

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Individuální vzdělávání se v České republice vyskytuje od roku 2005, tedy téměř 15 let. Přesto nenajdeme mnoho české odborné literatury, která by se tomuto tématu věnovala. V odborných periodících již oproti literatuře více, ale přesto se nejedná o zrovna často zkoumaný fenomén. Studentské práce s tématem individuálního vzdělávání se většinou věnují historii domácího vzdělávání, celkově rodinám nebo motivům rodičů. Málo je ale těch, které by se zaměřily na děti, které touto formou vzdělávání procházejí.

Mou snahou tedy bylo rozšířit informace o individuálním vzdělávání a poskytnout je i dalším případným zájemcům o tuto formu. Zároveň bych si přála, kdyby případná zjištění mohla vést k inspiraci nejen dalším rodinám, které se věnují domácímu vzdělávání, komunitním školám, ale i školám běžného typu. Uvědomuji si, že je značný rozdíl v počtu dětí při výuce mezi individuálně vzdělávanými dětmi a dětmi v klasických školách. Zároveň jejich fungování má svá specifika. Přesto se domnívám, že v prostředí domácích školáků můžeme zjistit přínosné informace týkající se učení jedince, které budou přenositelné nebo alespoň inspirací i do státního školství.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je motivace k učení u žáků na individuálním vzdělávání. Ve státních základních školách je to jasně nastavené. Od začátku školní docházky si žáci zvykají na to, že musí sedět v lavicích, poslouchat, plnit úkoly atd. Jsou jasně nastavená pravidla, např. když zazvoní, všichni musí do lavic. Je to ale stejné i u domoškolačků? Sednou si k učení, protože jim to řeknou rodiče? Nebo je to o tom, že i jim musí někdo stát za zády po celou dobu výuky? Mají pevně daný rozvrh hodin či nějaký časový harmonogram, podle kterého se řídí? Nebo mají vlastní důvody jako to, že se chci něco dozvědět (přirozená zvědavost), baví je to, či se učí kvůli přezkoušení? Jaké faktory ovlivňující motivaci žáků k učení se vyskytují u žáků s individuálním vzděláváním?

Výše uvedené otázky jsem zformulovala do následujících čtyř výzkumných otázek.

VO1: Jaké motivy k učení se vyskytují u žáků na individuálním vzdělávání?

VO2: Jsou tyto motivy výhradně vnějšího nebo vnitřního rázu?

VO3: Jakých motivů k učení jsou si žáci sami vědomi?

VO4: Shodují se důvody k učení žáků a jejich vzdělavatelů?

Tématu individuálního vzdělávání jsem se věnovala spolu se svými spolužačkami již v předmětu Speciální otázky pedagogické psychologie, kde jsme měly možnost přiblížit toto téma ostatním spolužákům. Z toho důvodu jsem se začala o fungování a průběhu individuálního vzdělávání zajímat už dříve. Zároveň díky docházce mladší sestry do domácí skupiny jsem měla možnost setkat se s lidmi pohybujícími se v této oblasti a sledovat jejich práci již dříve (projekty, exkurze, besídka, portfolio atd.).

7 POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE

Zvolený typ výzkumu

Vzhledem k individualitám jednotlivých žáků v domácím vzdělávání a dostupnosti probandů byl zvolen kvalitativní přístup výzkumu. Podle Hendla (2005) je kvalitativní přístup vhodný pro počáteční exploraci problému. Jeho výhodou je hloubka zkoumání daného problému, zohlednění jedinečnosti situace a působení kontextu. Ke kvalitativnímu výzkumu patří určitá pružnost. Modifikování, upřesňování a doplňování výzkumných otázek probíhá i během výzkumu a analýzy dat. Miovský (2006) dodává mezi klíčové termíny tohoto typu výzkumu krom jedinečnosti také neopakovatelnost. Díky čemuž je ale téměř nemožné opakovat výzkum.

Metody získávání dat

Shánění respondentů proběhlo metodou sněhové koule a zároveň byl využit záměrný výběr, neboť zde byl od začátku záměr naplnit tři kategorie (žáci na individuálním vzdělávání, rodiče s takovým dítětem a vyučující v domácí skupině) stejným počtem probandů. Nakonec se podařilo získat celkem 15 probandů, tedy do každé skupiny po pěti respondentech.

U oslovených probandů proběhla nejprve forma oslovení písemnou formou skrze emailové adresy. U neplnoletých probandů byli osloveni zákonní zástupci. V oslovení byly zahrnuty i etické aspekty výzkumu a žádost o vyslovení souhlasu nebo nesouhlasu s výzkumem.

Získávání dat probíhalo pomocí rozhovoru a pozorování. Na začátku rozhovoru byl zařazen krátký dotazník, který byl zodpovězen ústně. Cílem dotazníku bylo získat základní informace o probandech jako jsou např. věk žáků či roky pedagogické praxe učitelů. Podle Miovského (2006) jsou pozorování spolu s rozhovorem nejstaršími metodami pro získávání psychologických poznatků. Pozorování můžeme dělit dle předmětu, a to na extrospektivní a introspektivní. Extrospektivní se dále dělí na zúčastněné a nezúčastněné pozorování, kdy v obou případech lze ještě rozlišovat, zda se jedná o skryté nebo otevřené pozorování. V mém případě se jednalo o extrospektivní zúčastněné pozorování. Žáci ovšem při mé první

celodenní návštěvě neznali důvod mé přítomnosti. Tím spíše, že jsem vyučujícím vypomáhala nejen při výuce, ale strávila jsem s dětmi čas i ve družině. I díky tomu si mohli žáci alespoň trochu zvyknout na mou přítomnost a při druhé návštěvě, kde již probíhaly i jednotlivé rozhovory s dětmi, jsem pro ně nebyla cizí. Navíc měly děti možnost mě již dříve vidět na různých akcích určených pro rodinné příslušníky domoškoláků (např. zahájení školního roku, besídka, ...). Miovský dále uvádí (2006), že ani při výzkumném pozorování se nemusí nutně jednat o předem vytyčené a zaměřené pozorování.

Další použitou metodou ve výzkumu byl moderovaný rozhovor neboli interview, konkrétně polostrukturované interview. „Z terminologického hlediska termínem interview označujeme takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie“ (Miovský, 2006, 156). Při polostrukturovaném si tazatel předem připraví schéma okruhů otázek, na které se bude ptát. Zůstává zde ale určitá flexibilita v možnosti zaměřovat pořadí otázek a doptávání se. Interview je prováděno s jednou až třemi osobami najednou, při větším počtu se již jedná o skupinové interview nebo ohniskovou skupinu. Kritérii rozhovorů jsou vnější podmínky a chování tazatele. Spadají sem prostředí a denní doba, kdy je rozhovor uskutečňován, oblečení nebo věk tazatele (Miovský, 2006). Rozhovory se žáky a vyučujícími proběhly ve stejných prostorách, kde docházelo k výuce domácí skupiny. Rodiče měli na výběr, kde se rozhovor bude odehrávat. Tři rodiče využili prostor domácí skupiny, dva upřednostnili vlastní domácí prostředí. Denní dobou, kdy proběhly rozhovory s žáky, byly dopolední hodiny. Učitelka je postupně posílala do vedlejší, v té chvíli nevyužité, místnosti, kde rozhovory probíhaly. Rodičům a vyučujícím byli nabídnuty konkrétní termíny napříč různými dny v týdnu. Hodiny byly nabídnuty během celého dne. Většinou byly využity odpolední časy, pouze dvakrát proběhl rozhovor s rodiči v ranních hodinách.

Triangulace je využití více různých metod, výzkumníků, sběru dat atd. (Hendl, 2005). V našem případě se jednalo o triangulaci probandů a triangulaci metod. Do výzkumu tedy byli oslovováni respondenti spadající do jedné ze tří kategorií: individuálně vzdělávání žáci, učitelé v domácí skupině a rodiče dětí na domácím vzdělávání.

Metody zpracování a analýzy dat

Při polostrukturovaném interview docházelo k fixaci dat prostřednictvím audionahrávek. K tomuto účelu bylo využito nahrávacího zařízení na notebooku. Při prvním

rozhovoru ale mikrofon na notebooku selhal a byl tedy nahrán na mobilní telefon. Po této zkušenosti byly další rozhovory nahrávány na dvě elektronické zařízení zároveň.

Data fixovaná audiozáznamy byla přepsána do elektronické podoby, konkrétně do podoby dokumentu v programu Word. Jednalo se o doslovnou transkripci dat. Transkripcí je myšlen proces, kdy je převeden mluvený projev do psané podoby. Jedná se o časově náročný, a přesto velice potřebný proces. Díky němu je totiž možné s daty dále pracovat (Hendl, 2005).

Dalším krokem práce s daty bylo jejich kódování. Transkripty byli pro tento účel vytištěny, a to s větším prostorem po okrajích, kam byly jednotlivé kódy zapisovány. Takovéto uspořádání napomohlo jednodušší orientaci v dokumentech. Na začátku práce s transkripty bylo použito otevřené kódování. Dle Strausse a Corbinové (1999, 43) se jedná o *„část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů.“* V tomto kroku šlo převážně o označování jednotlivých otázek a pojmenování jevů. Tyto kódy byly dále porovnávány navzájem, aby při jejich podobnosti nedocházelo ke vzniku nových kódů, ale byly použity již vytvořené.

Po fázi kódování následovala metoda vytváření trsů. Jedná se o seskupování dat do obecnějších celků podle podobnosti. Tím jsou vytvořeny obecnější kategorie (Miovský, 2006). Díky tomuto postupu byla vyextrahována data týkající se motivace žáků k učení.

Etické problémy a způsob jejich řešení

Přestože se individuální vzdělávání těší postupem roků nárůstu žáků, není jich tolik, aby po zaznění místa či konkrétního města byla zachována anonymita probandů. Z toho důvodu nebylo uvedeno město či místo působení domácí skupiny.

Již při prvním oslovení probandů a nastínění spolupráce, které proběhlo prostřednictvím emailu, byli respondenti informováni o pravidlech pro jejich vlastní ochranu, včetně zachování anonymity či možnosti odstoupení od výzkumu. Před rozhovorem samotným byly tyto informace zopakovány spolu s žádostí o ústní souhlas s účastí na výzkumu v rámci bakalářské práce. V případě rozhovorů s nezletilými byli před zahájením rozhovoru požádáni o souhlas jejich zákonní zástupci. Zároveň byl před začátkem rozhovoru poskytnut prostor pro případné dotazy a seznámení respondentů s tématem práce a jeho účelem. Po vyjádření souhlasu bylo zahájeno samotné nahrávání.

Na konci rozhovorů byl opět poskytnut prostor pro případné dotazy, upřesnění, připomínky k rozhovoru či opomenutí důležitých aspektů týkajících se tématu. Oslovení

probandi byli vstřícní a ochotní komunikovat, díky čemuž se nesly rozhovoru v přátelském duchu.

Sebereflexe výzkumníka

Jak bylo zmíněno již v úvodu bakalářské práce, měla jsem možnost mluvit se slečnou, která byla na individuálním vzdělávání v devátém ročníku. Sdělila mi, že oba její rodiče pracují a ona zůstává přes den doma sama. Některé dny se schází s dalšími devátáky, kde se společně připravují na přijímací zkoušky na střední školy. Její příprava a vzdělání byly tedy výhradně o její vlastní práci, plánování, motivaci, péči, zodpovědnosti atd. Aby se každé ráno pustila do učení, pomáhalo jí udělat si večer předem plán pro další den. Podle její zkušenosti byli při absenci předem vytvořeného denního plánu rána zbytečně protahovaná a nevěděla jak s učením začít. Celé to připodobňovala ocitnutí se v tzv. “vzduchoprázdnu”, s otázkami ve stylu: “A co teď?”

Během výzkumu jsem si zpětně uvědomila, že i díky této zkušenosti jsem podobné fungování čekala i u mladších žáků, ale spíše v podobě nadšeného objevování všeho okolo nich.

8 SOUBOR (ZPŮSOB VÝBĚRU SOUBORU Z POPULACE A JEHO ZDŮVODNĚNÍ)

Vzhledem k tomu, že je populace domácích žáků značně heterogenní, pokusila jsem se najít takový soubor, který by měl alespoň nějaké společné znaky. Jejich prvním společným znakem bylo, že se jednalo o prvostupňové žáky. Aby byla homogenita souboru ještě silnější, zahrnula jsem do výzkumu pouze žáky, rodiče a vyučující, kteří spolupracují v jedné komunitní škole. Vzhledem k tomu, že moje mladší sestra navštěvovala jednu takovou domácí skupinu, měla jsem možnost získat kontakty tam. Za účelem snazší komunikace mezi výzkumníkem a žáky byla stanovena podmínka alespoň jednoho splněného školního roku v domácí výuce, což vyextrahovalo žáky, kteří byli vzhledem k delším zkušenostem lépe schopni mluvit o svém studiu na domácí škole.

8.1 Popis souboru

Skupinu navštěvovali žáci napříč celým prvním stupněm. Šest prvňáků, dva druháci, jeden třetáček, čtyři čtvrtáci a jeden pátáček. Některé z dětí docházely do skupiny každý den. Část dětí ale docházela pouze určité dny. Jeden z prvňáků chodil na dva dny, a tři děti z jedné rodiny, prvňák a dva čtvrtáci, chodily tři dny. Nedílnou součástí domácí skupiny byli i vyučující. Děti je oslovovaly různě, křestními jmény, teto a strejdo nebo třeba obzvláště děti, které sem začaly chodit až po zkušenosti se základní školou, zpočátku paní učitelko. Se skupinou žáků pracovali vždy dva učitelé. Jedna paní učitelka tam byla na hlavní pracovní poměr a další čtyři ji během týdne doplňovaly (např. pondělí, středa – paní učitelka na angličtinu).

Každé ráno začínali společně ranním kruhem. Všechny přítomné děti se s vyučujícími sesedli do kroužku. Podle toho, jaké téma na daný měsíc měli, přinesla paní učitelka podněty. Pro lepší představu, v té době, co jsem byla přítomná, měli téma roční období. Učili se písničku o měsících a povídali si o tom, jak se měsícům říkalo dříve. Podle toho se potom snažili vymyslet, jak by se asi říkalo měsíci, ve kterém se narodili a ostatní měli za úkol hádat, o který měsíc se jedná. Před tím, než byl kroužek ukončen, se ještě paní

učitelka zeptala, co si žáci potřebují procvičit. Každé z dětí, které bylo ve vyšší jak 1. třídě, jí odpovědělo a ona jim to ve většině případů odsouhlasila. Při návrhu jedné žákyně reflektovala učitelka její výsledky. Řekla žákyni, že v učivu, které navrhla, neměla téměř žádné chyby, zato v jiné oblasti byla její chybovost vyšší. Žákyně uznala, že je to tak a pustila se spolu s ostatními do práce.

V této komunitní škole sice neměli rozvrh jako takový, ale týden měl své pravidelnosti. Tím spíš, že většina vyučujících, kromě hlavní učitelky, měla ještě i jinou práci. Pondělí a středy byly vyhrazeny pro anglický jazyk, český jazyk a matematiku. Ve středu měli ještě navíc čtenářskou dílnu. Úterý a čtvrtky byly určeny pro centra aktivit a rozvoj specifických oblastí. Centra aktivit byly čtyři časové bloky. Dva z těchto bloků byly v úterý a dva ve čtvrtek. Každý z bloků se věnoval předmětu a děti dostávaly zadání, co je potřeba v daném bloku udělat. Jednalo se o bloky: čtení a psaní, matematika, výtvarný ateliér a pokusy a objevy. Vždy v úterý si žáci určovali, jak si chtějí bloky rozvrhnout, a to si zapisovali do předem vytištěné tabulky. Bylo tedy plně na nich, kterým aktivitám se chtějí kdy věnovat, museli ale vystřídat všechny aktivity. Pátky pak patřily většinou výuce v terénu. Konkrétně se jednalo o činnosti jako výukový program v městských lesích, návštěva zahradní architektky, návštěva galerie moderního umění, technologického centra, muzea mikroskopování apod.

Zaujaly mě projekty, které děti dělaly. Nejednalo se ovšem o klasické školní projekty, které si člověk většinou pod tímto pojmem představí ve smyslu toho, že žáci hledají informace o probíraném učivu a udělají z toho velký plakát. Ano, to dělaly také, ale to mi nepřišlo tolik neobvyklé. Projekty, které mě zaujaly, se podle mého názoru těsně dotýkaly praktických dovedností pro každodenní život a zároveň spojovaly učivo. Například měli žáci dát dohromady vánoční besídku pro rodiče. Vymýšleli program, od scének přes hudební vystoupení až po kulisy. Zároveň ale měli vymyslet, co vše bude na pozvánkách a měli je sepsat. Také jim byla řečena finanční částka určená na občerstvení. Žáci museli sepsat, co vše potřebují k tvorbě občerstvení tak, aby se finančně vešli a následně to šli nakoupit a poté i na besídku připravit. Součástí besídky byl i prodej výrobků, za získané peníze pak jednali, co si do školy koupí.

Podobně to vypadalo, když měli jít žáci na výlet. Paní učitelka jim řekla, kam půjdou. Jednalo se o místní rozhlednu. Na nich bylo, aby našli, jak dlouho bude cesta trvat, kudy se k rozhledně dostanou a zakreslili si cestu do svých map. Hledali v kolik hodin rozhledna otevírá, kdy bude potřeba vyrazit, kolik korun to bude stát. Nakonec měli všechny potřebné

informace napsat na lístečky rodičům a doma odevzdat. Po celou dobu jim byla jejich učitelka v případě potřeby k dispozici. Ale figurovala spíše v pozici poradce než vedoucího.

V průběhu roku využívali prvky formativního hodnocení, kam patří sebehodnocení dětí, pravidelná zpětná vazba od učitele (ústní i písemná), lomené hodnocení (např. 8/10 – osm správně z celkového počtu deseti), vyplňování tabulek, kam si zapisují své výsledky atd. Na konci každého měsíce si dělali žáci komplexnější sebehodnocení spojené se zpětnou vazbou od učitelky. Před tím, než byli žáci ohodnoceni vyučujícím, hodnotili nejprve sami sebe. Jejich vyučující se snažila o to, aby své hodnocení nedělali z hlavy, ale dívali se u toho právě na výsledky své práce. Teprve potom hodnotil učitel. Vyučující Petra reflektovala, že na sebe byly děti značně přísné. Stalo se jí zatím jen jednou, že by dítě ohodnotilo svou práci jako lepší než ona. Většinou se s žákem v hodnocení shodli nebo se naopak žák ohodnotil hůře, než jaké hodnocení by mu dala ona. Ve chvílích, kdy se sebehodnocení a hodnocení vyučující od sebe lišilo, o hodnocení s žákem společně komunikovali a vysvětlovali si, proč si zvolilo právě takové ohodnocení. Na závěr hodnocení měli žáci za úkol napsat, co vidí jako potřebné pro procvičení a co pro to mohou udělat. Nemělo se ale jednat pouze o oblasti jako čeština, ale o konkrétnější oblasti jako jsou např. vyjmenovaná slova po „b“. Další měsíc se pak dívali na to, zda svůj úkol splnili a došlo k nějakému posunu. K sebehodnocení docházelo i na koncích center aktivit, kdy měli žáci možnost shrnout si, jak se jim ten den dařilo splnit zadání, jak spolupracovali, jaké jsou výsledky jejich práce, co zjistili atd. Zpětnou vazbu dostávali i průběžně, kdy můžeme např. v písance u dětí najít napsáno, na co si mají dát příště pozor nebo naopak najít pochvalu, že to mají napsané, jako kdyby to bylo vytištěné.

Další speciální oblastí této komunitní školy byla práce s chybou. Žáci si své chyby z cvičení, diktátů, příkladů atd. zapisovali do konkrétních tabulek, kde měli i zpětně možnost vidět, v čem nejčastěji chybují, např. v diakritice, v i/y, apod. Nedostávali za ně ale žádné známky. V tom případě nebyl problém, aby si ve chvílích, kdy byly výsledky k dispozici, opravili své cvičení sami. Nebylo potřeba se obávat, že si podle správných výsledků předělají své výsledky, protože nebyli tlačeni známkami. Oni věděli, že se učí pro sebe a jejich zápisy jim sloužily jako ukazatel toho, zda a jak se zlepšovali. Chyba se díky tomu pro ně nestávala nepřitelem, ale zpětnou vazbou. K sebehodnocení bylo využíváno i portfolio, kam si žáci shromažďovali svou práci.

Pro přiblížení probandů, se kterými byl veden rozhovor, následují tabulky s přidělenými jmény a základními informacemi spojenými s individuálním vzděláváním.

Tabulka č. 2 Základní informace o probandech – žáci

	věk	třída	sourozenci	dny, které zůstává doma	počet let na IV
Šimon	11 let	5.	1 (mladší sestra, také na IV)	žádné	2 roky
Evelin	9 let	4.	2 (bratr dvojče, mladší sestra, oba na IV)	čtvrtek, pátek	2 roky
Nikolas	9 let	4.	2 (sestra dvojče, mladší sestra, oba na IV)	čtvrtek, pátek	2 roky
Klára	8 let	2.	4 (starší sestry, nejsou ve věku ZŠ)	občas, nepravidelně	1,5 roku
Michaela	9 let	4.	2 (starší bratři, jeden na klasické ZŠ, jeden není ve věku ZŠ)	žádné	2 roky

Tabulka č. 3 Základní informace o probandech – učitelé

	počet let pedagogické praxe	počet let výuky na IV
Leona	15 let	1 rok
Petra	22 let	2 roky
Bohdan	18 let	2 roky
Dita	19 let	2 roky
Helena	10 let	2 roky

Tabulka č. 4 Základní informace o probandech – rodiče

	počet dětí na IV	třída dětí	počet let na IV
Dita	2	1., 5.	půl roku, 2 roky
Nikola	1	2.	1,5 roku
Martina	3	1., 4., 4.	půl roku, 2 roky, 2 roky
Jan	1 (dříve ještě další 2)	4., (5., 9.)	2 roky (1 rok, 1 rok)
Monika	1 (dříve ještě další 2)	1., (4., 6.)	1 rok (1 rok, 1 rok)

9 VÝSLEDKY

Vzhledem k tomu, že byli respondenti členěni do tří různých skupin (žáci, vyučující a rodiče) i následující podkapitoly jsou členěny podle toho, od koho byly dané informace získány. V každé podkapitole jsou odpovědi probandů na to, z jakého důvodu se děti učí a na další otázky spojené s motivací.

9.1 Pohled dětí

Odpovědi oslovených dětí by se daly rozdělit do dvou kategorií. První kategorií je jejich vlastní zájem, to, že je učivo baví, zajímá a jednoduše chtějí vědět víc.

„No tak matika, tam je to takový... no ta mě baví dost. Ale tu si dělám tak za odměnu, že když se vyčerpám na češtině, tak si pak vezmu matiku, abych se zase sklidnil.“

Druhou kategorií bychom mohli nazvat „protože musím“. Pod pojmem „muset“ si ale děti vybavovaly různé věci. Opakovalo se zde téma přezkoušení jako důvod, proč se učit, ale i aby se něco naučili nebo to, že je to prostě potřeba. Zaznělo i to, že do předmětu, který neměl daný žák rád, potřebuje, aby ho k tomu někdo z dospělých donutil. Čtyři z pěti dětí uvedlo obě kategorie důvodů. Jen jedno zůstalo u kategorie „musím“. Tato slečna ze čtvrté třídy rozvedla svůj důvod dál: *„No kdybysme se neučili, tak máme volno a třeba někdo, jeli bysme do Anglie a tam by se nás někdo zeptal a my bysme nevěděli, co říct.“*

Čtyři z pěti dětí měli zkušenost i se školou jako takovou. Na žádost o jejich srovnání školy s domácím vzděláváním všichni na závěr konstatovali, že je to pro ně nyní lepší a více vyhovující. Jako důvody k tomuto tvrzení uváděli možnost jet si vlastním tempem, s čímž souvisí vlastní rozvržení si času a ponoření se do učiva. Potom také vlastní formy zpracování učiva, pocit toho, že se jim může učitelka více věnovat a více se toho naučí oproti klasickým základním školám.

9.2 Pohled učitelů

Děti mají přirozenou touhu učit se a poznávat, chtějí se dozvědět co nejvíce a pochopit svět okolo nich. Na učitelích je tuto touhu podpořit a ne zničit. Je možná snazší, obzvláště u těch mladších žáků, pokusit se motivovat k učení vnější motivací. Těžší a

složitější pro učitele je, ale naopak zase lepší do budoucna, aby děti vzaly motivaci za svou a zvnitřnily si ji.

Vnitřní motivací je, že chtějí vědět víc, poznávat svět okolo sebe. Další motivací může být touha v něčem být dobrý či vyniknout. Konkrétně čtvrtáci této skupiny si oblíbili přírodu a měli možnost zúčastnit se soutěže Zlatý list. Potom byli ochotni se učit více než po nich bylo vyžadováno. Sice se v krajském kole neumístili nejlépe, ale zaujalo je to a chtějí do toho jít příští rok znovu. Což je další věc, která s motivací souvisí, a to je osobní zainteresovanost člověka. Výše jsem zmínila besídku, kterou si žáci od základů organizovali sami. Další rok se již v říjnu ptali, kdy už konečně začnou připravovat besídku a nemohli se jí dočkat. „*Sami si poradili, protože to bylo to jejich: my chceme to udělat a my to zvládneme. To mi přijde jako největší vnitřní motivace.*“ Také možnost výběru a svoboda volby v nich kladně působí na jejich chuť na tom pracovat.

Motivovanou specifickou skupinou jsou tzv. „hodné holčičky“, které mají tendence mít vše v naprostém pořádku, rády malují ostatním obrázky, krasopisně píší do písanek atd.

Je příjemné vidět děti, jak přicházejí do školy a jsou nadšené. V malém kolektivu mají šanci lépe chápat a propojovat své poznatky. Petra mi popisovala, jak přišla za svými svěřenci s otázkou: „Proč opadává listí?“ Dostala odpověď, že je to proto, že je podzim. Tato odpověď jí ale nestačila a ptala se dětí dál - čím to je, že ale ten list spadne. Jelikož na to odpověď žáci neznali, pustili se do zkoumání, zjišťování a čtení s velikým zájmem. Když něco zjistili, šli za svou učitelkou a vysvětlovali jí, jak to tedy vlastně funguje. Měli pocit, že neučí sebe, ale ji.

Děti vyhledávají informace v encyklopediích, chodí do muzea, na exkurze atd. vzdělávání může být propojeno navzájem všemi smysly. Mohou se učit projektově, ve větších celcích, což pro ně může být snazší pro pochopení a propojení si poznatků.

Většinou připadá dětem učení jako zajímavé, ale i v případech, kdy to tak není, je potřeba se to naučit, ať chtějí nebo ne. „*Oni jasně vědí, že musí absolvovat 9 let povinné školní docházky*“. Také vědí, že je každé pololetí čeká přezkoušení. Vyučující se snaží o zpříjemnění neoblíbených činností např. pomůckami, které učení ulehčují. Také společná rána využívají i jako navnadění do celého dne a toho, co děti čeká. Navíc děti přirozeně baví zajímavosti, což může být dobrý start pro další činnosti.

Občas je potřeba na žáky i zatlačit a musí prvotní impuls k učení vzejít od učitelů. I v budoucnu budou muset dělat věci, které je nebudou bavit. Pro ilustraci mi Petra vyprávěla

o jednom žákovi, který má specifickou poruchu učení a z toho důvodu nemá rád češtinu. Sedla si k němu a řekla mu, že se to stejně naučit musí a je na tom potřeba pracovat. Nabídla mu pomůcky, na dítě bylo, aby si vybralo, kterou použije, ale udělat svou práci muselo. V takových případech se vyučující snaží využít a opět zapojovat sebehodnocení žáků, kdy si sami mají zhodnotit, jak dané učivo zvládají a skrze to budovat i jejich zodpovědnost.

Tak jako jsou využívána společná rána pro zajímavosti, něco, co děti zaujme a nadchne a o čem se chtějí dozvědět více, právě takové věci se snaží zapojit i během dne, kdy žáci dostanou podněty, osnovu, otázky a oni sami pracují, zjišťují, nacházejí odpovědi. To je něco, do čeho se pak pouští naplno.

Vyučujícím jde o to, aby žáci v průběhu docházení do domácí skupiny fungovali a něco dělali. Chtějí, aby, pokud se někdy rozhodnou jít na státní základní školu, se děti neztratily a měly kvalitní znalosti a základy učení.

Také se může jednat nejen o postrčení ze strany učitelů, ale i ze strany rodičů. Normálně žáci nedostávají domácí úkoly, ale v případě, že dítě dlouhodobě nezvládá určitou oblast učiva, přichází na radu domluva s rodiči na tom, co je potřeba procvičovat i doma.

Žáci zde mají navíc předmět rozvoj specifických funkcí, který klasicky ve školách nenajdeme. Tyto specifické oblasti bývají často u dětí v různé míře oslabené. Jedná se o rozvoj zrakového a sluchového vnímání, prostorového vnímání, pozornosti nebo třeba paměti. Konkrétně při tomto předmětu žáci vědí, že když zvládnou práci, kterou mají zadanou, čeká je na konci hodiny odměna v podobě hry. I hry jsou zaměřené na rozvoj specifických funkcí, např. Bomba, která podporuje rozvoj slovní zásoby.

Při učení pomáhá to, že žáci vědí, že mají daný týdenní plán, ve kterém má každý ročník uvedeno, co mají v rámci jednotlivých předmětů během týdne zvládnout. Navíc ti starší vědí, co mají za pololetí stihnout. Navíc mají již nastavené fungování, opakování během týdne, řekněme určitá rutina v komunitní škole, to, kdy mají které předměty a co se kdy učí. Což jim také pomáhá se do toho celého pustit. Díky tomu se nedostávají do tzv. vzduchoprázdna, kdy nevědí, co teď, jak začít. V tom jim právě pomáhá nastavený režim. Ne zrovna dobře naplánovaný režim vytváří pocit, že se vlastně musí pořád něco dělat, večer, o víkendech, nepřetržitě.

V této komunitní škole mají žáci možnost vidět např. ve třídě, kde se učí angličtinu, kolem sebe plno obrázků, anglických slovíček atd. Při výuce mladších žáků jsou při hodině využíváni plyšáci, maňasci, které jsou nyní velkým hitem a na žádost dětí musí každou

hodinu angličtiny zahajovat i zakončovat plyšový pejsek. Výuku se vyučující snaží pojmut tak, aby byla pro děti co nejzajímavější, plná her, obrázků a podobně, zkrátka interaktivně. Co se týká starších dětí ve čtvrté a páté třídě, u nich je to už více o tom, že se učí. Ale i u nich jsou využívány hry, různé zajímavé aktivity, videa, knížky atd. Aktivitou, která je právě u těch starších nyní populární, jsou novinky ze světa psané v různých úrovních obtížnosti anglického jazyka. Přestože je i ta nejlehčí verze pro prvostupňové žáky náročná, mají o ně zdejší žáci zájem a chtějí se novinky pravidelně dozvídat.

Žáci mají prostor jet vlastním tempem. Přestože je více dětí ve stejném věku nebo dalo by se říci ve stejné třídě, nutně to neznamena, že mají všechny splněný stejný počet stránek v cvičebnicích nebo mají stejné znalosti. Pokud je něco zajímavé, mohou se do toho více ponořit a stává se, že v tom jsou potom schopni zůstat nepřetržitě i několik hodin nebo celé dopoledne. Ve státních školách pro to není prostor, naopak je kladen důraz na to, aby byli všichni v jedné rovině a nikdo nevybočoval z řady na žádnou stranu. Všichni se učí stejné učivo ve stejný čas, přestože je každé dítě jinak zdatné a zralé. Podobně je to i s otázkami a dotazy ze stran žáků. Když je ve třídě kolem 30 dětí, není pro něco takového čas ani prostor. Musí mlčet a dělat to, co je jim zrovna řečeno. A tak brzy ztrácejí chuť a touhu do školy chodit. Spolu s tím souvisí i to, že pokud je dítě při učení pozitivně nastaveno, je pro něj snazší věci pochopit a zapamatovat si je.

S motivací žáků k učení souvisí i fakt, že jsou namíchaní napříč ročníky. Mladší žáci pokukují po tom, co dělají ti starší a někdy zase starší zajímavé, co dělají ti mladší. Kolikrát ale nezůstane pouze u okukování činností ostatních, ale pokud je to pro ně přínosné, mají možnost se do toho i zapojit. Učí se od sebe navzájem, a to jak stejně staré děti, tak děti s odlišným věkem.

„Myslím si, že když je domácí škola dobře dělaná v tom, že musí něco obsáhnout a je tam někde prvek nějakého hodnocení, takzvané zpětné vazby, jak se učíš, co ses naučil, tak si myslím, že to je nejlepší motivace.“

Individuální vzdělávání nemusí nutně vyhovovat všem dětem a jejich rodinám. Těžko určit např. konkrétní tip dětí, pro které individuální vzdělávání určitě nebude vyhovujícím. Je možné, že pokud se člověk pohybuje okolo domácího vzdělávání kolem 15-20 let, tak už by asi dokázal spíše odhadnout, zda je individuální vzdělávání pro konkrétní dítě vhodné, ale probandi v našem výzkumu se pohybují v této oblasti kratší dobu a nezazněli zde žádná specifika, která by znamenala nevhodnost domácího vzdělávání.

9.3 Rodiče

Zásadním faktorem v životě dítěte je rodina. Což si sami rodiče na domácí škole uvědomují. Podle nich v rodinném prostředí získáváme vzory, návyky, podněty, zkušenosti atd. U dětí na domácí škole má rodina silnější vliv, než by mohla mít na běžné základní škole. To, jak reagují rodiče na zvědavé otázky dětí, zda jsou ochotni s nimi diskutovat a objevovat, podporovat jejich zájem ... Ve většině případů, když se už rodina pustí do individuálního vzdělávání, znamená to, že mají zájem ovlivnit vzdělávání svých dětí. Jsou ochotni investovat svůj čas, úsilí, svou kariéru, peníze, ...

Dcera Danieli, která je v 1. třídě, vypráví své mamince o tom, že se některé dny neučí. Daniela si je vědoma toho, že to neznámá, že by v domácí skupině nic nedělali a parafrázovala svou dceru: „*My jsme dnes šli někam a tam jsme si povídali o něčem, jenom jsme si zkoušeli něco ...*“ a s úsměvem dodává, že „*pro ni tohle není učení*“. Tady se děti učí přirozeně a prakticky, že to kolikrát nevnímají jako učení. I její syn (5. třída) se pouští do učení stále s přirozenou zvědavostí a dostává se do vědomostí hlouběji, než by podle školních osnov musel. Jemu v tom nestačí zjistit základy, ale zajímají ho podrobnosti, které se k tomu pojí. Ale to je spojeno i s jeho povahou. Nutně to neznámá, že by takhle fungovaly všechny děti, které budou na domácí škole. I jejich dcera bude pravděpodobně jiná. Denně ale probírají zvědavé otázky, které jim děti doma pokládají a na které sami rodiče často nevědí odpovědi, a tak o nich diskutují a hledají odpovědi společně.

Daniela také nadhodila diskutabilní téma, které slyšela na přednášce, ohledně motivace a inspirace. „*Ta motivace je víc o tom, co všechno udělat, abych ty děti zaujala. Kdežto ta inspirace mě přijde, že je víc taková samovolná. A to třeba si myslím, že to je o čtení. Já třeba miluji knížky, moc ráda čtu, a když s dětmi dělám čtenářskou dílnu, tak si myslím, že ty děti musí vidět, že mě to hrozně baví.*“

Svou roli v motivaci dětí k učení hraje i jejich vlastní vývoj a čas, po který jsou na individuálním vzdělávání. Martina mluvila o tom, jak při jejich začátkách bylo spíše na ní, aby zavelela, že se jdou učit a o její disciplíně. A postupem času se to proměňovalo. „*Nebylo to hned od začátku, že by sami si uvědomovali, že je potřeba se učit, ale museli jsme se postupně k tomu dopracovat.*“

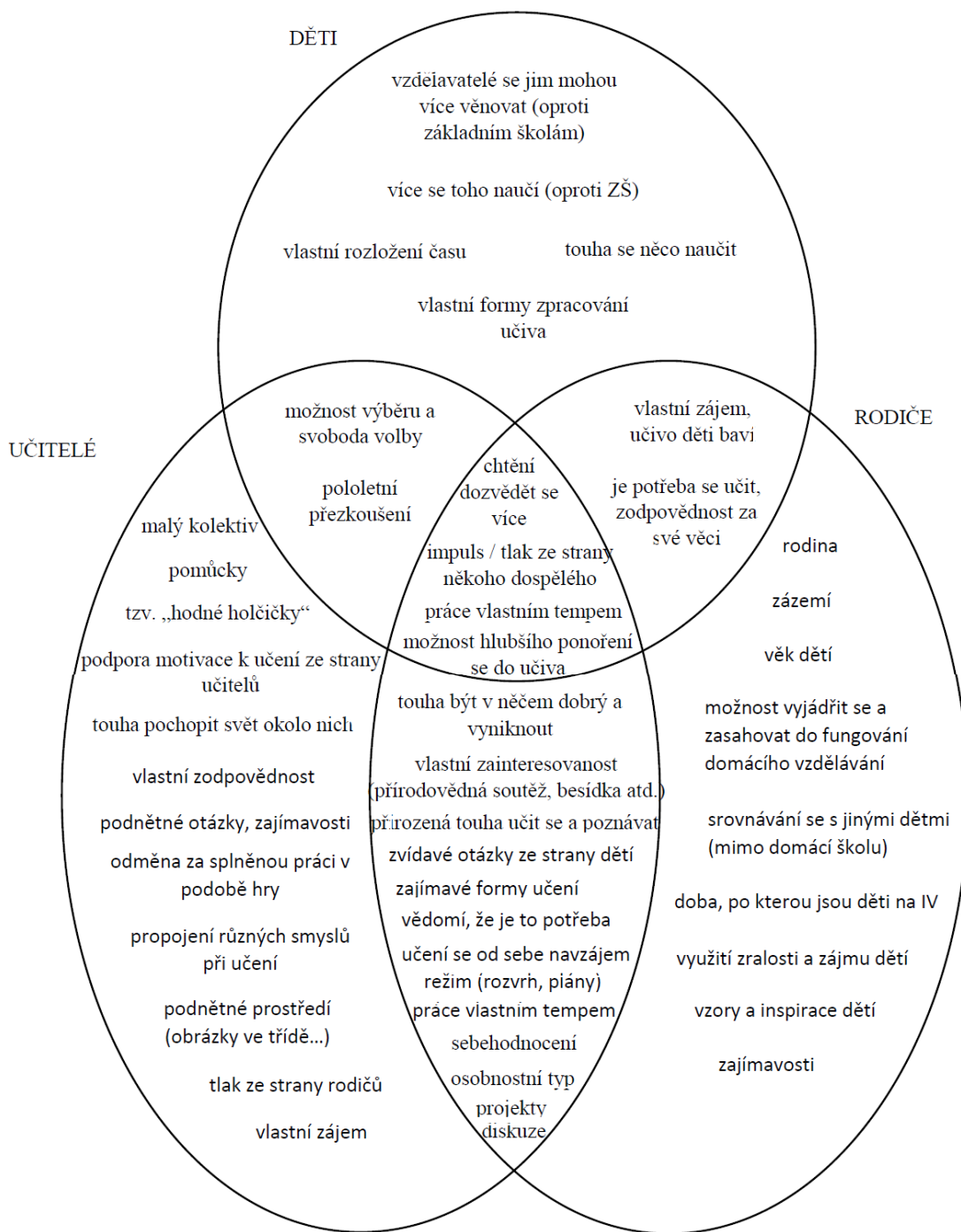
V určitém věku je přirozené, že se učí dané věci. Mají období, kdy se jim něco učí lépe než kdy jindy. Pokud je toto období využito, je učení pro děti přirozenější, snazší a

rychlejší. Naopak když jsou k tomu nuceni, když k tomu nejsou ještě zralí, je to spíše kontraproduktivní a děti si k tomu vytvářejí odpor.

Žáci na domácí škole se srovnávají s dětmi ze státních škol. Dívají se na to, co umí, jaké mají znalosti atd. A někdy se obávají, aby uměli totéž a jejich znalosti byly srovnatelné. V domácí skupině se klade důraz, spíše než na dril a biflování se, na porozumění, logiku a hledání vlastní cesty k výsledkům. Což může mít za následek, že např. při násobilce sice zvládnou spočítat příklad, ale nemají výsledek tak rychle, jako kdyby měli násobilku zautomatizovanou. A tak pokud děti projevují touhu naučit se něco drilem, je jim to umožněno a jsou v tom podpořeny.

U rodičů žáků na individuálním vzdělávání se objevovala podobná témata a myšlenky spojené s motivací dětí jako u učitelů v domácí skupině. Těmito tématy byly:

- sebehodnocení (např. myšlenkové mapy, kde si děti vybarvovaly, co již zvládly)
- uvědomění, že je potřeba určité věci splnit
- děti samotné učení baví a zajímá
- zajímavé formy učení (např. knížka s příběhy s vyjmenovanými slovy) a hledání forem, které dětem vyhovují
- učení se od sebe navzájem
- přírodovědná soutěž
- možnost pracovat vlastním tempem (pomaleji, ale i rychleji, jako např. probírání chemie ve 4. třídě)
- určitá rutina, rozvrh dne, plán, co je potřeba konkrétní den splnit
- osobnostní typ
- zodpovědnost za své věci, uvědomění, že je to něco, co je jejich, což je potřeba některým dětem připomínat a povzbuzovat je do toho
- projekty



Obrázek č. 1 Vennův diagram: Motivy spojené s učením v individuálním vzdělávání z pohledu dětí, rodičů a učitelů

10 DISKUZE

V následujících odstavcích se podíváme na porovnání fungování našich probandů s poznatky z teoretické části této práce.

Podle Nováčkové (2006) je dobré vidět smysl toho, co se učíme. Vester (1997) považuje za důležité začínat hlavní myšlenkou. Kratochvílová (2017) připomíná, že je dobré uvědomit si, že se žák neučí pouze v lavici nebo když sedí u stolu. Je to dítě, které se rozvíjí a učí se tím, co vidí kolem sebe, ať už je ve škole nebo kdekoli jinde. Tyto poznatky můžeme vidět použité právě v učení se v terénu nebo v projektech, které žáci dělají. Možná je to pro mnoho lidí samozřejmost, ale tito žáci se učí věci, které se jim budou v životě hodit. Spolu s tím, aniž by si to často uvědomovali, se učí to, co se kolikrát nezáživně učí jejich vrstevníci jako např. práci s mapou, jak vyhledávat potřebné informace nebo spočítat si, kolik jim u pokladny vrátí za nákup. Mají při tom možnost vidět nejprve praktický problém, se kterým se chtějí vypořádat, což je faktor, který zvyšuje smysl toho, že se učí. Podobné propojení můžeme vidět i např. v diskuzích o různých tématech při rodinné večeři.

Děti ve zkoumané komunitní škole si mohou jet vlastním tempem. Ať pomalejším nebo rychlejším tempem podle toho, co aktuálně potřebují. Tento fakt souvisí s jedním z důvodů Holta (2003), proč děti neprospívají. Tím důvodem je, že se nudí. Jestliže mají děti možnost plnit učivo vlastním tempem, je zde menší pravděpodobnost, že se budou nudit. Pokud mají rychleji splněné své úkoly, mají různé možnosti, jak ušetřený čas využít. Mohou se ponořit do daného učiva hlouběji, což pro ně může být zajímavější. Mohou v učení pokračovat dále (tzv. akcelerace) nebo se také mohou věnovat jiným oblastem výuky, kde nejsou tak silní nebo zaostávají. Volnost v učení postupovat vlastním tempem by mohla pozitivně ovlivnit stresové reakce na učení. Pokud nejsou děti ve stresu např. z toho, že se musí naučit rychle danou látku spolu s výkladem učitele, působí to pozitivně na zapamatování. Jde o to, že pokud se dítě učí v bezpečném prostředí bez velkého stresu, je po biologické stránce snazší proces zapamatování.

Nejblíže tématem byl našemu výzkumu výzkum The development of Children's motivation in the Homeschool Setting publikovaný 1999 Apostolerisem. Nejsilnější korelace ($r=0.45$) byla nalezena mezi rodičovskou podporou autonomie a vnitřní motivací dítěte. Podporu samostatnosti doporučuje i Helms ve své knize Lépe motivovat, méně se

rozčilovat (1996). Tuto podporu můžeme u našich probandů vidět v tom, že si učitelé i rodiče žáků uvědomují potřebu toho, aby děti věděly, že se učí pro sebe, přijaly to za své a byly za své učení zodpovědné. Prakticky se projevuje např. v podobě svobody volby, sebehodnocení dětí, možnostech zasahovat do průběhu učení či vybrat jim vyhovující formu učení. Signifikantní korelace ($r=0.44$) byla mezi vnitřní motivací a intelektem dítěte, kterou jsme nemohli porovnat. Za to další korelace, které se týkaly věku žáků s motivací ($r=0.32$) a také korelace mezi počtem let na individuálním vzdělávání a motivací ($r=0.27$), reflektovali pozitivně i naši probandi.

V odpovědích dětí jsme četli, že čtyři z pěti oslovených dětí měly zkušenost se vzděláváním mimo rámec individuálního vzdělávání. Tři z nich po dotazu ohledně srovnání jejich předchozích zkušeností s nynějším vzděláváním na závěr uvedli, že považují domácí vzdělávání za lepší. Je zde diskutabilní, jak moc je ovlivnilo to, že se je na učení ptá dospělá osoba. Mohla tu být snaha zavděčit se výzkumníkovi. Na druhou stranu mi bez rozpaků na otázku, proč se učí, sdělili, že musí a nijak se to nesnažili zaobalit.

Ve výsledku bylo nalezeno značné množství různých motivů ovlivňujících učení žáků na individuálním vzdělávání. Tyto motivy byly jak vnějšího, tak i vnitřního rázu. Žáci si sami byli vědomi toho, že se jim vzdělavatelé (učitelé i rodiče) mohou oproti učitelům v klasických základních školách více věnovat a díky tomu mají i možnost se toho více naučit. Vyhovuje jim, že si svůj pracovní čas mohou rozložit dle vlastního uvážení a mohou si zvolit vlastní formy zpracování učiva. Poslední bod, který nezazněl v odpovědích učitelů ani rodičů, ale pouze od dětí, je touha se něco naučit. Mezi společné vlivy na motivaci k učení děti i rodiče uvádějí vlastní zájem o učivo, to, že učivo děti baví a zároveň vědomí toho, že je potřeba se učit. S tím je spojena i zodpovědnost za vlastní učení. Na druhé straně byla shoda mezi dětmi a učiteli v možnosti výběru a svobodě volby, jako např. v centrech aktivit, zpracování učiva, výběru témat atd. Jako další uvádějí pololetní přezkoušení. Děti, rodiče i učitelé vnímali jako motiv k učení chtění dozvědět se více, impulsy či tlak ze strany někoho dospělého, možnost hlouběji se ponořit do učiva a pracovat vlastním tempem.

Při zpracovávání teoretického zázemí této práce jsem narazila na zahraniční výzkumy, které se věnovaly lidem, kteří prošli individuálním vzděláváním, a tomu, jaké našli uplatnění na trhu práce. Jeden z těchto výzkumů jsem i ve své bakalářské práci použila. Kolikrát visí otazníky nad tím, jaké dopady do budoucna bude mít individuální vzdělávání na své absolventy. Jedním z nejdiskutovanějších argumentů proti domácímu vzdělávání je také socializace těchto dětí. Tento fenomén je diskutovaný, našla jsem i bakalářskou práci

věnovanou tomuto tématu, ale nenašla jsem žádnou práci či výzkum v naší republice, který by využil jako zdroj ty, kteří mají individuální vzdělávání již za sebou. Zároveň jsem se ve svém výzkumu probandů ptala na to, jaké dopady by podle nich domácí vzdělávání na děti mohlo mít. Odpovědí jednoho z probandů bylo, že má nějaké představy a doufá v pozitivní vliv domácího vzdělávání, ale že by bylo asi lepší se zeptat samotných dřívějších domácích školáků, což potvrdilo danou myšlenku. Myslím si, že by mohlo být zajímavé věnovat se tématu bývalých domácích školáků více v budoucnu např. v magisterské diplomové práci. Konkrétně na tuto bakalářskou práci by se dalo navázat ve smyslu, zda mají bývalí žáci domácího vzdělávání podobné motivy i při následujícím studiu na středních či vysokých školách. Nebo by mohl tento zdroj dat pomoci při snaze zodpovědět otázku socializace, ať už jak dříve oni sami tuto oblast prožívali či zda mají či měli po odchodu z domácího vzdělávání v oblasti socializace nějaké problémy.

Limitem této práce je výrazná heterogenita populace domácích žáků. Jak už jsme uvedli v teoretické části práce, jednotlivé rodiny se mezi sebou v pojetí individuálního vzdělávání výrazně liší. Toto platí i v rámci sourozenců. I v námi zkoumané skupině žáků se našli tací, kteří měli sourozence na klasických základních školách, přestože i oni měli možnost po nějakou dobu zakusit domácí vzdělávání. Z různých důvodů jim individuální vzdělávání nevyhovovalo, a tak domácí školu opustili. Měli společné zázemí jako sledovaní žáci, působili na ně podobné faktory atd. Ale přesto byla jejich reakce na tuto formu vzdělávání v podobě odmítnutí. Je zde tedy patrné, že stejné vlivy nemusí mít stejnou odezvu u všech žáků. Také máme v našem souboru žáků odlišnost oproti jiným domoškolákům a to tu, že si většina z našich žáků vyzkoušela nejprve klasickou školní docházku, což mohlo mít opět vliv na jejich následnou motivaci k učení.

Přestože jsme našli mnoho faktorů, které na motivaci žáků k učení na individuálním vzdělávání působí, mohou tyto faktory ovlivňovat motivaci i u jiných žáků na individuálním vzdělávání. Na začátku domácího vzdělávání je období, kdy si rodina i dítě zvyká a kdy nacházejí vlastní styl, který jim bude vyhovovat. I během průběhu individuálního vzdělávání se může jejich styl měnit. Na základě této práce by mohly takové rodiny najít inspiraci pro sebe a vlastní fungování. To, co funguje u našeho souboru, nemusí vyhovovat všem, ale někomu může. Rodiny hledající svůj styl nemusí začínat od nuly, ale podívat se na to, co fungovalo někomu jinému a zkusit, zda to bude fungovat i jim, či si to poupravit dle vlastního obrazu. Je to podobné, jako když nás čeká nová situace a můžeme se zeptat někoho jiného,

kdo má s takovou situací již zkušenosti. Pokud zjistíme, co takovému člověku v danou situaci pomohlo, můžeme toho využít a je možné, že pro nás bude následná situace snazší.

11 ZÁVĚRY

Mezi probandy byly nalezeny faktory, které, jak můžeme nalézt v teoretické části, pozitivně ovlivňují motivaci žáků k učení. Neznamená to, že by tam byly děti, které by se s radostí a nadšením vrhaly do jakékoli činnosti nebo zcela samostatní jedinci. Potřebovaly i někoho, kdo je popostrčí, pomůže, poradí atd. I v rámci individuálního vzdělávání bylo někdy zapotřebí vyvinutí určitého tlaku na děti. Ale jak při mém pozorování, tak při reflexi rodičů či vyučujících byly děti shledány jako někdo, kdo není otrávený učením, a kdo má bezpečné prostředí pro rozvoj zdravého přístupu k učení. Přirozeně se i u nich vyskytovaly věci, které se učily nerady. Přesto si uvědomovaly, že i takové věci jsou potřeba. Uvědomovaly si, že se musí učit, ale spolu s tím věděly, že je to pro to, že to potřebují, že dané dovednosti a vědomosti chtějí znát, že se učí pro sebe, a ne pro někoho jiného nebo pro známky. Spolu s tím se mohla vyvíjet i jejich vlastní zodpovědnost.

Neznamená to, že je tato forma plnění školní docházky ideální a vyhovující všem. Spíše se jedná o dobrou variantu pro toho, komu z různých důvodů nevyhovuje klasická základní škola.

Ve většině případů, když se už rodina pustí do individuálního vzdělávání, znamená to, že mají zájem ovlivnit vzdělávání svých dětí. Jsou ochotni investovat svůj čas, úsilí, svou kariéru, peníze, ... Přesto je ze zvyšujícího se počtu domoškoláků patrné, že o individuální vzdělávání v posledních letech zájem stále roste.

12 SOUHRN

V této bakalářské práci jsme se zaměřili na motivaci žáků k učení na individuálním vzdělávání. V teoretické části se nejprve seznamujeme se samotným pojmem individuálního vzdělávání a jeho vymezením v naší legislativě. Dále pak s vývojovou psychologií mladšího školního věku. Následuje pedagogická psychologie, kde se dozvídáme, že dle tematické zprávy České školní inspekce (2016) se nejčastěji (73,3 % z dotázaných) zákonní zástupci rozhodovali pro individuální vzdělávání, protože chtěli využít jiné formy a metody vzdělávání než základní školy. Dále i u další podkapitoly pedagogické psychologie věnující se Johnu Holtovi, který byl jednou z výrazných postav v USA prosazujících uzákonění individuálního vzdělávání, zjišťujeme, že i pro něj byla podnětem začít o něčem takovém uvažovat, nespokojenost s tamním způsobem vzdělávání. U pedagogické psychologie se ještě zaměřujeme a popisujeme faktory, které ztěžují učení žáků a plnění jejich školní docházky, kam patří např. stres při hodině, začínání výuky detaily a teprve pak až objasnění celku apod. Poté je věnována pozornost snaze vymezit pojem motivace a poté i tématu motivace spojené s učením, kde jsme opět nacházeli faktory, které motivaci žáků k učení ovlivňují jako např. přijetí zodpovědnosti za učení. Poslední teoretickou částí jsou výzkumy u nás, které se týkají převážně pokusného ověřování a výzkumy zahraniční, které se dotýkají výsledků žáků na individuálním vzdělávání, následného profesního zaměření a hlavně výzkum, který se zabývá vnitřní motivací k učení žáků na individuálním vzdělávání v USA.

Ve výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup. A to vzhledem k heterogenitě populace a snaze navázat na již zmíněný americký výzkum. Oproti původnímu výzkumu byla snaha jít více do hloubky, tedy rozšířit pozornost kromě vnitřní motivace ještě na motivaci vnější či prostředí žáků. K zvýšení homogenity byla použita ke sběru dat metoda sněhové koule, kdy byl využit kontakt na komunitní školu, který byl získán díky tamní docházce nejmladší sestry, a přes komunitní školu byli dále osloveni další probandi. Zároveň zde byla použita metoda záměrného výběru, neboť zde byla již od začátku myšlenka na získání více úhlů pohledu na individuální vzdělávání, konkrétně z pohledu dětí, jejich rodičů a učitelů. Pro sběr dat byl využit polostrukturovaný rozhovor, kdy každá skupina měla uzpůsobené otázky. Také bylo použito zúčastněné pozorování v prostorách komunitní školy. První den proběhl v podobě skrytého pozorování a další den již v podobě otevřeného.

Ve výsledku bylo nalezeno značné množství různých motivů ovlivňujících učení žáků na individuálním vzdělávání. Tyto motivy byly jak vnějšího, tak i vnitřního rázu. Žáci si sami byli vědomi toho, že se jim vzdělavatelé (učitelé i rodiče) mohou oproti učitelům v klasických základních školách více věnovat a díky tomu mají i možnost se toho více naučit. Vyhovuje jim, že si svůj pracovní čas mohou rozložit dle vlastního uvážení a mohou si zvolit vlastní formy zpracování učiva. Poslední bod, který nezazněl v odpovědích učitelů ani rodičů, ale pouze od dětí, je touha se něco naučit. Mezi společné vlivy na motivaci k učení děti i rodiče uvádějí vlastní zájem o učivo, to, že učivo děti baví a zároveň vědomí toho, že je potřeba se učit. S tím je spojena i zodpovědnost za vlastní učení. Na druhé straně byla shoda mezi dětmi a učiteli v možnosti výběru a svobodě volby, jako např. v centrech aktivit, zpracování učiva, výběru témat atd. Jako další uvádějí pololetní přezkoušení. Děti, rodiče i učitelé vnímali jako motiv k učení chtění dozvědět se více, impulsy či tlak ze strany někoho dospělého, možnost hlouběji se ponořit do učiva a pracovat vlastním tempem.

Naše získaná data porovnááme s teoretickými poznatky a také s výzkumem publikovaným v USA v roce 1999 *The Development of Children's Motivation in the Homeschool Setting* (Apostoleris), který se snažil o prozkoumání oblasti vnitřní motivace žáků na individuálním vzdělávání. Zjistili jsme, že výtkám, které uštědřují autoři jako např. Vester (1997) a Nováčková (2008) českému školství jako je učení se ve stresu, kvůli známám, od detailů po celek apod., se tato domácí škola snaží vyvarovat. Naopak se zde nachází snaha co nejvíce dětem osvojení znalostí a dovedností usnadnit. Při srovnání s americkým výzkumem jsme mohli vidět, že tam, kde našel Apostoleris signifikantní korelace, tedy u korelace mezi vnitřní motivací k učení a podporou autonomie dítěte ze strany rodičů, a pak také korelací mezi vnitřní motivací k učení s věkem dítěte nebo s počtem let na individuálním vzdělávání, tak byly podobné motivy uváděny i vzdělavateli žáků (rodiči a učiteli v domácí skupině).

Forma individuálního vzdělávání nemusí vyhovovat všem. Je ale variantou, pro ty, kterým z jakéhokoli důvodu nevyhovují klasické školy.

ZDROJE A LITERATURA

- Apostoleris, N. (1999). *The development of Children's motivation in the homeschool setting*. [Reports – Research] Získáno z <https://eric.ed.gov/?id=ED465412>
- Asociace Domácího Vzdělávání. (nedat.). *Home*. Získáno z http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=484
- Atkinson, R. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Černochová, I. (2016) *Individuální vzdělávání pohledem rodičů: motivace, realizace, podpora* (Diplomová práce). Získáno 16.11.2017 z Informační systém Masarykovy univerzity
- Česká školní inspekce. (2016). *Tematická zpráva – Individuální vzdělávání žáků na I. stupni základních škol (tzv. domácí vzdělávání)*. Získáno z <https://portal.csicr.cz/userdata/TZ-Individu%C3%A1ln%C3%AD%20vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20na%20I.%20stupni%20Z%C5%A0.pdf>
- Eaton, E. (2018). *Homeschool pioneers: Where are they now?* World Magazine
- Fürst, M. (1997). *Psychologie – včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia.
- Helms, W. (1996). *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Holt, J. (1995). *Jak se děti učí*. Praha: Strom.
- Holt, J. (2003). *Proč děti neprospívají*. Volary: Stehlík.
- Holt, J. (2018). *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe One Woman Press.
- Homola, M. (1977). *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hrabal, V. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Klofátová, Z. (2009). *Škola doma*. Praha: Tuning magazine.

- Kostecká, Y. (2014). Doma, nebo ve škole? *Studia paedagogica*, 19, 65-81. doi:10.5817/SP2014-1-4
- Kratochvílová, S. (11. března 2017). *Komunitní skupina nebo škola – co to přesně je?* [Zpráva z blogu]. Získáno z <https://ucitneboneucit.cz/index.php/7-komunitni-skupina-nebo-skola-co-to-presne-je>
- Mapa rodin vzdělávajících své děti doma. (nedat.). In Google. Získáno 25.9.2018 z https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1Fm-iizfJP-06BtRsi3gg0WZ21TQ&hl=en_US&ll=49.2317995652322%2C16.728043650000018&z=7
- Mertin, V. (2018). Motivace vnitřní a vnější. *Učitelské noviny*, 121, 15.
- Mezinárodní akademie vzdělávání. (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole*. Získáno z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/individualni-vzdelavani>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2018). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. Získáno z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Národní ústav pro vzdělávání. (2012). *Srovnávací studie – Individuální domácí vzdělávání*. Získáno z <http://www.nuv.cz/t/individualni>
- Nováčková, J. (2008). *MÝTY ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála.
- krok dál – inspirace pro domácí, komunitní a školní vzdělávání. (nedat.). In Facebook. Získáno 5.12.2018 z <https://www.facebook.com/groups/1792420411069682/>
- Patersonová, K. (1996). *Připravit, pozor, učíme se!* Praha: Portál.
- Pavelková, I., & Urbánková, D. (2018) Nuda v edukačním kontextu: teoretické konceptualizace a výzkumné metody. *Československá psychologie 2018*, 62. Získáno 21.3.2019 z <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=3c0b2342-a879-4f40-b45e-dac8d770ca5e%40sessionmgr101>
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu – postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Školy Březová. (nedat.). *Individuální vzdělávání*. Získáno 5. února 2019 z <http://www.zsbrezova.eu/individualni-vzdelavani>
- Šmahaj, J., & Cakirpaloglu, P. (2015). *Význam motivace v pojetí osobnosti: teoretický, výzkumný a aplikační rozměr*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra psychologie Filozofické fakulty.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie – proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vester, F. (1997). *Myslet, učit se ... a zapomínat?* Plzeň: Fraus.
- Zákon č. 561/2004 Sb. In: Školský zákon. Získáno z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-a-doporuceni-ministerstva-skolstvi-mladeze-a>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

- Příloha č. 1: Abstrakt diplomové práce
- Příloha č. 2: Otázky kladené participantům
- Příloha č. 3: Týdenní plán
- Příloha č. 4: Měsíční hodnocení
- Příloha č. 5: Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha č. 1: Abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Motivace žáků k učení v rámci individuálního vzdělávání

Autor práce: Veronika Kopistová

Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Počet stran a znaků: 55 stran, 91 016 znaků

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 39

Abstrakt (800–1200 zn.): Tato bakalářská práce se zabývá tématem motivace žáků k učení v rámci individuálního vzdělávání. V úvodu teoretické části se nachází vymezení individuálního vzdělávání v rámci naší legislativy. Následující kapitoly pojednávají o vývojové psychologii mladšího školního věku, pedagogické psychologii a motivaci osobnosti. V empirické části této práce najdeme popis kvalitativního výzkumu s cílem popsat motivaci žáků k učení v rámci individuálního vzdělávání. Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů a pozorování v prostředí domácí skupiny. Celkem se podařilo získat 15 probandů, kteří byli rozděleni do tří předem vytvořených kategorií (žáci na individuálním vzdělávání, rodiče s takovým dítětem a vyučující v domácí skupině). Ve výsledku bylo nalezeno značné množství různých motivů ovlivňujících takto vzdělávané děti. Všechny tři skupiny se shodly na motivech k učení chtění dozvědět se více, impulsy či tlak ze strany někoho dospělého, možnost hlouběji se ponořit do učiva a pracovat vlastním tempem.

Klíčová slova: individuální vzdělávání, domácí vzdělávání, motivace k učení

ABSTRACT OF THESIS

Title: Pupils' motivation to learn in homeschool environment

Author: Veronika Kopistová

Supervisor: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Number of pages and characters: 55 pages, 91 016 characters

Number of appendices: 5

Number of references: 39

Abstract (800–1200 characters): The theme of this bachelor thesis is pupils' motivation to learn in homeschool environment. At the beginning of the theoretical part is a definition of homeschooling in our legislation. The following chapters deal with developmental psychology of children of primary school age, pedagogical psychology and motivation. In the empirical part we find a description of qualitative research. The purpose of the research was to describe pupils' motivation to learn in homeschool environment. We had 15 participants, who were divided into three pre-established categories (homeschoolers, parents with homeschoolers and homeschoolers' teachers). Data were obtained using semistructured interviews and observations in a group of homeschoolers. As a result, we found many different motives influencing pupils' motivation. All three groups of participants agreed on the motives as pupils' desire to learn more, impulses or pressure from adults, the opportunity to get deeper into knowledge and working at their own tempo.

Key words: homeschool, homeschooling, motivation to learn

Příloha č. 2: Otázky kladené participantům

Otázky pro žáky

- Jak se jmenuješ?
- Kolik je ti let?
- Co rád děláš?
- Máš sourozence? Učí se taky ve stejné skupině/doma/ve škole?
- Do jaké třídy chodíš?
- Chodíš celý týden do domácí skupiny (sem) nebo zůstáváš i některé dny doma?
 - o Pokud ano, které?
 - o Podle čeho jste se rozhodovali, kdy chodíš do školy?
 - o Doma: Učíš se sám? Se sourozenci, rodiči?
- Máte ve škole rozvrh hodin, kdy který předmět se učíš? A doma?
- Chodil jsi někdy do jiné školy?
 - o Pokud ne, znáš nějaké děti, které chodí do běžné školy?
 - o V čem je to tady jiné? (zkus porovnat)
- Jak probíhá tvůj den?
- Jak probíhá tvůj týden? Máš dny pravidelně rozdělené?
- Máš rád učení? Baví tě to? – Proč?
- Jakou formou se nejraději učíš? (samostatně, ve dvojicích, skupinkách, všichni dohromady)
- Jaké aktivity máš nejraději? (samostatnou práci, projekty, exkurze, centra aktivit, ...)
- Co se nejraději učíš? – Proč?
- Co děláš, když ti něco nejde nebo něčemu nerozumíš?
- Proč se učíš?
- Sedneš si k učení sám/sama nebo ti to musí říct mamka/taťka/paní učitelka (teta)?
- Jaké pomůcky používáš, když se učíš? (Učebnice, počítač, encyklopedie, videa, ...)

Pro rodiče

- Kolik dětí máte na domácí škole?
- Jak je staré?
- Jak dlouho je domoškolaček?
- Má kolem sebe další děti domoškolačky? Sourozence, kamarády, ...?
- Jak probíhá váš den?
- Sedne si k učivu samo?
- Je v učení samostatné? (po zadání úkolu pracuje sám)
- Jak moc sedíte u něj nebo se učíte s ním?
- Co dělá, když neví?
- Zajímá se samo o učení?
- Učí se rádo?
- Jak motivujete své děti ke studiu?

- Stalo se vám už, že se dětem nechtělo učit? Co jste potom dělal/a?
- Jaké vlastní motivace mají děti k učivu?
- Proč myslíte, že vaše děti učí?
- Když byste se měl/a přiklonit k jednomu: Je to spíše na vás, abyste motivoval/a děti do učení nebo je to spíše o jejich vlastní motivaci se do toho pustit?
- Proč jste si zvolili formu domácího vzdělávání pro svoje děti? Co vás k tomu vedlo?
- Máte nějaké porovnání se staršími dětmi, které navštěvovali klasickou základní školu? (svoje nebo případně cizí)
- Jak by mohla do budoucna ovlivnit domácí škola vaše dítě?
 - o Jaké klady/zápory
 - o Konkrétně jeho motivaci

Pro učitele

- Kolik let se pohybujete v oblasti školství?
- Jak dlouho učíte v domácí skupině?
- Co žáky učíte?
- Proč učíte v domácí skupině?
- Učil/a jste někdy v „klasické“ škole?
- Baví vás to?
- Co vás baví a proč?
- Jak motivujete děti k učení?
- Stalo se vám už, že se žákům nechtělo učit? Co jste potom dělal/a?
- Proč myslíte, že se děti ve vaší skupině učí? Jaké mají děti důvody se učit?
- S jakými druhy vnitřní motivace k učení se u dětí setkáváte?
- Když byste se měl/a přiklonit k jednomu: Je to spíše na vás, abyste motivoval/a děti do učení nebo je to spíše o jejich vlastní motivaci se do toho pustit?
- Je podle vás nějaký rozdíl v motivaci k učení u žáků na domácí škole a na běžných školách?
- Jak by mohla do budoucna ovlivnit domácí škola její žáky? Co by si žáci mohli z domácí školy odnést?
 - o Jaké klady/zápory
 - o Konkrétně jejich motivaci

Příloha č. 3: Týdenní plán

4. třída	Téma: Povolání	Jméno:			
29. týden 18. - 24. 3.	Co se budu učit	Sebehodnocení			
		ÚZ	Z	SZ	N
ČJ	Skloňování podstatných jmen rodu mužského – trénuji psaní koncovek (+ PS do str. 21)				
	Skloňování podstatných jmen rodu ženského a středního – procvičuji psaní koncovek (+ PS do str. 14)				
	Napišu své dojmy z programu Jeden svět na školách				
	Pokračuji v psaní fantasy příběhu (příští týden bude závěrečný)				
M	Zlomky – vypočítám a zapíšu zlomek (str. 58 – 59, 62/11)				
	Bíland – zapíšu číslo ve dvojkové soustavě (+ PS do str. 15)				
	Velká čísla – zapíšu čísla přes milion (+ PS do str. 15)				
	Matematický klokan – mezinárodní soutěž				
PŘ/VL	Přemyslovci/Lucemburkové – pracuji na plakátu				
	Jeden svět na školách - program				
	Už vím proč? - program o povoláních				
DÚ	ČJ – PS do str. 21 – vypracoval/a jsem str. ____ M – PS str. 8				
Zprávy, akce	Čtvrtek -Bio Centrální: program Jeden svět na školách (40 Kč + 2 jízdenky) Pátek – Technologické centrum na Letišti: program Už vím proč?– návrat 13.30! (4 jízdenky + batůžek + příp. drobné peníze, kdo by si chtěl něco koupit v mýdlárně)				
Postřehy učitele/ rodičů + podpis:					

Příloha č. 4: Měsíční hodnocení



JMÉNO: _____

SEBEHODNOCENÍ

LISTOPAD – PROSINEC 4. třída

CO JSME SE UČILI				
Znám z paměti vyjmenovaná slova po				
Doplním správné i/y po obojetných souhláskách do slov.				
Telefonický rozhovor – na co nezapomenu. Důležitá telefonní čísla.				
Vyplním přihlášku, napíšu pozvánku, pohled vč. adresy.				
Čtení s porozuměním – porovnáám, jak se slaví Vánoce u nás a ve vybrané zemi světa.				
Příprava na vánoční besídku – vyhledám informace o vánočních obyčejích před 100 lety.				
Dílna čtení – vyhledám konkrétní prostředí, kde by mohl probíhat příběh knihy. Co moje postava vnímá.				

Naučím se z paměti text (role na vánoční besídku).				
Při vystupování mluvím nahlas a zřetelně.				
Násobím a dělím v oboru velké násobilky.				
Písemně dělím trojčíferné číslo jednocíferným.				
Rovnice – zapíšu a vypočítám příklady s neznámou pomocí zvířátek dědy Lesoně, hadů, rovnic a úloh o myšleném čísle.				
Zapíšu a vyznačím zlomek.				
Finance – počítám ceny výrobků, náklady, zisky z vánoční besídky.				
Vesmír – předvedu a vysvětlím, jak funguje střídání dne a noci a ročních období.				
Vesmír – sluneční soustava – vysvětlím, co patří do sluneční soustavy, vysvětlím pojmy, hledám odpovědi na své otázky v encyklopediích. Řeknu zajímavost z návštěvy z hvězdárny.				
Programy o přírodě – zapojuji se aktivně – Ptáci v lese, Savci a příprava živočichů na zimu, Přírodovědné pokusy.				
Advent, Vánoce – zvyky a tradice.				
Velká Morava – Cyril a Metoděj (zdůvodním jejich význam), rozmach a zánik Velké Moravy – znám pověst o Svatoplukovi a třech prutech.				

JAK JSEM PRACOVAL			
Soustředím se na práci.			
Neruším druhé při práci.			
Stíhám svou práci dokončit včas.			
Spolupracuji s druhými.			
Uklízím si své věci.			
Dodržuji pravidla.			

Poznámky a podpis rodičů:

Doplň:
Nejzajímavější pro mě bylo

Zlepšil/a jsem se v

Jak to poznám?

Ještě potřebuji trénovat

Co pro to udělám?

Těším se na

Ještě bych chtěl/a k listopadu a prosinci napsat ...

Příloha č. 5: Ukázka přepisu rozhovoru

Kdybich tě poprosila o nějaké srovnání klasické školy, s tím jak teď učíš na domácí škole?

Tak to je vážně nebe a dudy (smích). V těch vesnických školách jsem zařazovala do výuky různé hry a měla jsem ty děti ráda, takže ty děti byly spokojené. Když se sejdeme, tak na to rádi vzpomínáme. To, co je ale teď, to je úplně něco jiného, ale absolutně. Je to i o tom, jak člověk přemýšlí o dětech, co jsou schopni se učit a jak. Stále o tom přemýšlím a učím se. Říkám si, jak by to bylo nejlíp, aby to děti pochopil a bylo to nejužitejší, aby dostaly, co potřebují, abych v nich nezabíjela tu touhu po poznání. Často člověk slychává, že na těch klasických základkách, že děti ztrácí tu touhu a učí se jen to, co mu učitel řekne. Například, při učení o Kanadě. Pustíme si nějaký dokument. Ne já si přečtu jen to, co nám pan učitel nadiktoval, z toho potom píšeme test a víc mě to nezajímá. Tohle u našich dětí nechci. Proto se bojím, aby to nadšení a chuť se učit v nich nezabila. Zároveň bych nechtěla, aby se tady nenaucili flákat, dělat méně, než by mohli, a tak stále hledám to nejlepší pro ně a učím se. Zároveň je to jiné. Tenkrát jsem před nimi stála vepředu já a říkala jsem jim – je to takhle a takhle. Oni to přijali, protrénovali. Ale teď když mám tady 4 různé třídy, tak jim musím říct: dneska se učíte o tomhle a je to na této stránce, prohlédněte si to a potom řeknete, jak se to dělá a jak jste tomu porozuměli. Učí se navzájem. Někdy třeba vysvětlují starší mladším. A neučí se tady pro známky. Dnes se mě jedna učitelka ptala, jak to tady máme, jestli máme učebnice. Říkám, jo ty máme a jak jim opravujete to, co udělali. Některé věci mají se samokontrolou. A to nepodvádějí? Oni nemají potřebu podvádět, to není, jako já se budu snažit podvádět, abych měl lepší známku. Oni nejsou tlačeni těmi známkami, a tak nemají potřebu podvádět. Oni vědí, že se to učí pro sebe. Když vidí, že ve cvičení vyjmenovaných slov mám 6 chyb, tak ví, že to musí ještě trénovat. Tak si to píše do takové tabulky, aby až příště to bude zase psát, aby viděl, jestli se zlepšuje, nebo ne. Takže ty chyby nejsou o tom, že by za to měli známku, ale aby sami viděli, jestli to zvládají nebo ne. Aby tak získávali tu zpětnou vazbu.