



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Domácí vzdělávání

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika
Autor práce: **Bc. Monika Tumová**
Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.





TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC
Faculty of Science, Humanities
and Education



Home Education

Master thesis

Study programme: N7506 – Special Education
Study branch: 7506T002 – Special Education
Author: **Bc. Monika Tumová**
Supervisor: Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Monika Tumová**
Osobní číslo: **P13000651**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Domácí vzdělávání**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Cíl: Zmapovat edukační prostředí domácího vzdělávání a zjistit, jaké důvody vedou rodiče k volbě domácího výuky.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Polostrukturovaný rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- FISCHER, R., LADENTHIN, V., 2006. Homeschooling Tradition und Perspektive. Würzburg: Ergon. ISBN 9783899134827.
- HENES, H., TREDE, W., 2004. Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen. Regensburg: Walhalla. ISBN 9783925146589.
- HOLT, J., 1995. Jak se děti učí. Praha: Agentura Strom. ISBN 80-901662-7-X.
- HOLT, J., 1994. Proč děti neprospívají. Praha: Agentura Strom. ISBN 80-901662-4-5.
- MATOUŠEK, O., 1997. Rodina jako instituce a vztahová síť. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-24-9.
- MERTIN, V., 2003. Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. Pedagogika, 53, č. 4, s. 405-417. ISSN 0031-3815.
- SCHIRRMACHER, T., MAYER, T., 2004. Wenn Kinder zu Hause zur Schule gehen. Nürnberg: VTR. ISBN 3-933372-87-9.
- PFLÜGER, G., 2004. Lernen als Lebensstil. Wetzlar: Verlag deutsche Fernschule e.V. ISBN 3-927009-01-6.
- PRŮCHA, J., 2013. Moderní pedagogika. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.

Vedoucí diplomové práce:

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

23. dubna 2014

Termín odevzdání diplomové práce:

24. dubna 2015



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnuli licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí své diplomové práce Ing. Zuzaně Palounkové, Ph.D., především za její laskavost, trpělivost, vstřícnost a podporu. Také za cenné rady, připomínky a komentáře při tvorbě této práce. Jejího přístupu si velmi cením a nepovažuji ho vůbec za samozřejmý. Dále děkuji všem respondentkám za jejich otevřenost, čas a ochotu se podílet na výzkumu v empirické části a v neposlední řadě také mé rodině, svým dětem a přátelům za trpělivost a podporu, kterou mi v průběhu tvorby diplomové práce poskytli.

ANOTACE

Diplomová práce se snaží o porozumění rodičům, kteří pro své děti volí individuální vzdělávání též nazývané domácí vzdělávání. Cílem diplomové práce je zmapovat edukační prostředí domácího vzdělávání a zjistit, jaké důvody vedou rodiče k volbě domácí výuky. Odpovídá na otázky, jaké faktory přivedly rodiče volit tuto netradiční formu vzdělávání, která probíhá mimo instituce. První teoretická část práce se věnuje vzdělávání v obecné rovině, právnímu ukotvení povinné školní docházky a právu dítěte na vzdělání. Individuální vzdělávání je nastíněno v kontextu historie domácího vzdělávání v ČR až po současnost. Práce podrobně seznamuje se zákonnými požadavky a doporučeními, které vydalo MŠMT a ČŠI v souvislosti s individuálním vzděláváním. Výzkumná část je založena na kvalitativní metodě za použití polostrukturovaných rozhovorů vedenými s šesti respondentkami. Na základě studie tohoto vzorku bylo zjištěno, že nadpoloviční část oslovených rodin, nevolí domácí vzdělávání prvoplánově, ale jako důsledek negativní zkušenosti dítěte se školou, případně z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Část rodin shledává individuální vzdělávání pro dítě za výukově příznivější oproti tradičnímu vzdělávacímu systému školství. Práce taktéž nastiňuje podobu edukačního procesu.

Klíčová slova:

Vzdělávání, individuální vzdělávání, domácí vzdělávání, povinná školní docházka, edukace, edukační prostředí

SUMMARY

This thesis is trying to understand parents who are choosing individual education for their children, also called home schooling. The aim of this thesis is to explore the education environment of this type of education and find out the reasons, which lead parents to choose home schooling. It answers questions regarding what factors made parents choose this non-traditional form of education, which happens outside of traditional institutions. The first theoretical part is talking about education in general, legal context of mandatory school attendance and the right of a child to education. Individual education is pictured here in the context of history of home schooling in the Czech Republic all the way to the present. The thesis describes in detail the legal requirements and recommendations, which have been issued by MŠMT (the Czech Ministry of Education) and ČŠI (the Czech Inspection of Education Institute) with regards to individual education. The research part is based on a qualitative method of research using semi-structured interviews conducted with 6 individuals. Based on this sample a conclusion has been drawn that more than half of the individual parents questioned are not choosing individual education based on a principal or values but rather as a result of a negative experience with the traditional mainstream schooling system or, alternatively, as a result of special needs of their child. Part of the families find an individual education more beneficial for their child in comparison to the traditional educational system. The thesis also draws a picture of the process of education in home environment.

KEY WORDS:

Education, individual education, home schooling, mandatory school attendance, education environment.

Obsah

SEZNAM TABULEK	12
SEZNAM OBRÁZKŮ	12
SEZNAM SCHÉMAT	12
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ	13
ÚVOD	14
1 VZDĚLÁNÍ A ŠKOLSTVÍ	16
1.1 Vzdělání a vzdělávání v současnosti	16
1.1.1 <i>Funkce vzdělávání</i>	17
1.1.2 <i>Cíle vzdělávání</i>	17
1.1.3 <i>Zásadní vzdělávací dokumenty</i>	19
1.2 Povinná školní docházka	20
1.3 Alternativní formy vzdělávání	21
2 DOMÁCÍ INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	24
2.1 Vymezení pojmů	24
2.1.1 <i>Individuální vzdělávání</i>	24
2.1.2 <i>Domácí vzdělávání</i>	26
2.1.3 <i>Domácí škola a domškoláci</i>	27
2.1.4 <i>Flexi – schooling</i>	27
2.1.5 <i>Komunitní škola, komunitní skupina, sdružená škola, svobodná škola</i>	28
2.1.6 <i>Unschooling</i>	28
2.2 Historie vývoje domácího vzdělávání v ČR	28
3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNOSTI	30
3.1 Individuální vzdělávání v ČR v číslech	30
3.2 Nejčastější motivace pro individuální vzdělávání	31
3.3 Klady a zápory individuálního vzdělávání z pohledu odborníků	32
4 LEGISLATIVA A DOPORUČENÍ MŠMT K INDIVIDUÁLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	35
4.1 Podmínky žádosti a schválení individuálního vzdělávání	35
4.1.1 <i>Doporučení pro ředitele škol ke schvalovacímu procesu</i>	37
4.2 Organizace individuálního vzdělávání	38
4.3 Průběh individuálního vzdělávání s doporučením MŠMT	38
4.3.1 <i>Spolupráce školy a zákonného zástupce</i>	38

4.3.2	<i>Kontrola průběhu individuálního vzdělávání ze strany školy</i>	39
4.3.3	<i>Doporučení pro výuku některých vzdělávacích předmětů.....</i>	39
4.4	Hodnocení žáka zařazeného do individuálního vzdělávání.....	40
4.5	Zrušení povolení individuálního vzdělávání	41
5	PEDAGOGIKA A EDUKACE.....	42
5.1	Vymezení pojmů.....	42
5.2	Podstata edukačních procesů	43
5.2.1	<i>Typologie edukačního procesu</i>	45
5.2.2	<i>Struktura a fáze edukačního procesu</i>	45
5.2.3	<i>Edukační prostředí</i>	46
5.2.4	<i>Nástroje edukačního procesu</i>	46
5.2.5	<i>Edukační proces individuálního vzdělávání.....</i>	48
6	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	49
6.1	Reflexe vlastní zkušenosti s tématem.....	49
6.3	Cíl a strategie výzkumu	50
6.4	Metodologie výzkumu.....	51
6.4.1	<i>Metoda sběru dat.....</i>	51
6.4.2	<i>Zpracování a analýza dat.....</i>	53
6.5	Výzkumný vzorek.....	54
7	PREZENTACE DAT Z VÝZKUMU.....	55
7.1	RODINA A.....	55
7.1.1	<i>Úvaha, proces a motivace k rozhodnutí o individuálním vzdělávání.....</i>	56
7.1.2	<i>Organizace výuky a edukační prostředí</i>	58
7.1.3	<i>Postřehy a hodnocení individuálního vzdělávání.....</i>	62
7.2	RODINA B	62
7.2.1	<i>Úvaha, proces a motivace k rozhodnutí o individuálním vzdělávání.....</i>	64
7.2.2	<i>Organizace výuky a edukační prostředí</i>	65
7.2.3	<i>Postřehy a hodnocení individuálního vzdělávání.....</i>	67
7.3	RODINA C	67
7.3.1	<i>Úvaha a proces rozhodování o individuálním vzdělávání</i>	68
7.3.2	<i>Organizace výuky a edukační prostředí</i>	71
7.3.3	<i>Postřehy a hodnocení individuálního vzdělávání.....</i>	73
7.4	RODINA D.....	73
7.4.1	<i>Úvaha, proces a motivace k rozhodnutí o individuálním vzdělávání.....</i>	75

7.4.2	<i>Organizace výuky a edukační prostředí</i>	77
7.4.3	<i>Postřehy a hodnocení individuálního vzdělávání</i>	79
7.5	RODINA E	79
7.5.1	<i>Úvaha, proces a motivace k rozhodnutí o individuálním vzdělávání</i>	81
7.5.2	<i>Organizace výuky a edukační prostředí</i>	82
7.5.3	<i>Postřehy a hodnocení individuálního vzdělávání</i>	84
7.6.	RODINA F	84
7.6.1	<i>Úvaha, proces a faktory vedoucí k rozhodnutí o individuálním vzdělávání</i>	85
7.6.2	<i>Organizace výuky a edukační prostředí</i>	86
7.6.3	<i>Postřehy a hodnocení individuálního vzdělávání</i>	88
8	ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE	89
8.1	Faktory, které působí na rozhodnutí rodičů volit individuální vzdělávání	89
8.1.1	<i>Ušetřit dítě systému vzdělávání</i>	89
8.1.2	<i>Negativní zkušenost dítěte se školou</i>	91
8.1.3	<i>Speciální vzdělávací potřeby dítěte</i>	92
8.1.4	<i>Další vedlejší faktory, které rodiny vedly k volbě individuálního vzdělávání</i>	93
8.2	Organizace edukace v rámci individuálního vzdělávání	98
8.2.1	<i>Osoby zapojené do vzdělávání</i>	99
8.2.2	<i>Obsah učiva</i>	102
8.2.3	<i>Metody a formy výuky</i>	103
8.2.4	<i>Vyučovací čas</i>	103
8.2.5	<i>Hodnocení</i>	105
8.2.6	<i>Prostředí edukace</i>	105
8.2.7	<i>Výběr základní školy a reflexe spolupráce školy s rodinou</i>	106
8.3	Specifika individuálního vzdělávání	108
8.3.1	<i>Finanční zabezpečení rodiny</i>	108
8.3.2	<i>Přechod a adaptace dětí na školní docházku</i>	109
8.3.3	<i>Čas na budování vztahu s dítětem</i>	110
9	SHRNUTÍ	111
10	DOPORUČENÍ	117
	ZÁVĚR	119
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	121
	SEZNAM PŘÍLOH	128

SEZNAM TABULEK

TAB. 1 - KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY ČESKÉ REPUBLIKY	19
TAB. 2 - VÝVOJ POČTU ŽÁKŮ V INDIVIDUÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	30
TAB. 3 - KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD	46
TAB. 4 - PŘEHLED DOTAZOVANÝCH RODIN.	53

SEZNAM OBRÁZKŮ

OBRÁZEK 1 - DIDAKTICKÝ TROJÚHELNÍK	43
--	----

SEZNAM SCHÉMAT

SCHÉMA 1 - ČLENOVÉ DOMÁCNOSTI RODINY A A JEJICH ŠKOLNÍ HISTORIE.	54
SCHÉMA 2 – PŘEHLED FAKTORŮ RODINY A K VOLBĚ IV	57
SCHÉMA 3 - ČLENOVÉ DOMÁCNOSTI RODINY B A JEJICH ŠKOLNÍ HISTORIE	61
SCHÉMA 4 – PŘEHLED FAKTORŮ RODINY B K VOLBĚ IV	64
SCHÉMA 5 - ČLENOVÉ DOMÁCNOSTI RODINY C A JEJICH ŠKOLNÍ HISTORIE	66
SCHÉMA 6 – PŘEHLED FAKTORŮ RODINY C K VOLBĚ IV	69
SCHÉMA 7 - ČLENOVÉ DOMÁCNOSTI RODINY D A JEJICH ŠKOLNÍ HISTORIE	72
SCHÉMA 8 – PŘEHLED FAKTORŮ RODINY D K VOLBĚ IV	75
SCHÉMA 9 - ČLENOVÉ DOMÁCNOSTI RODINY E A JEJICH ŠKOLNÍ HISTORIE	78
SCHÉMA 10 – PŘEHLED FAKTORŮ RODINY E K VOLBĚ IV	81
SCHÉMA 11 - ČLENOVÉ DOMÁCNOSTI RODINY F A JEJICH ŠKOLNÍ HISTORIE	83
SCHÉMA 12 – PŘEHLED FAKTORŮ RODINY F K VOLBĚ IV	85

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

ADV	Asociace domácího vzdělávání
ČŠI	Česká školní inspekce
IVP	Individuální vzdělávací plán
IV	Individuální vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo práce a sociálních věcí
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OSPOD	Oddělení sociálně-právní ochrany dětí
OSN	Organizace spojených národů
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
Sb.	Sbírka
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
RVP	Rámcově vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program

ÚVOD

„Věřit si jako rodiče je stejně důležité - a stejně náročné - jako důvěřovat našim dětem.“

Wendy Priesnitz

Tématem diplomové práce je individuální vzdělávání, též v odborné literatuře nazývané i termínem domácí vzdělávání. Pro mnohé je tento pojem nepříliš známý, neboť se s ním nesetkáváme běžně. Mnohé rodiče zřejmě ani nenapadne myšlenka, že by neposílali své dítě do školy. Neboť v povědomí rodičů, jako zákonných zástupců dítěte, je zákonem uložená povinnost přihlásit dítě v odpovídajícím věku k plnění povinné školní docházky. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon. Školský zákon individuální vzdělávání definuje jako výjimku, není tedy běžnou alternativou povinné docházky dítěte do školy. V Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod, je také deklarováno právo dítěte na vzdělání i možnost volby vzdělávání.

Za cíl diplomové práce si autorka stanovila zmapovat edukační prostředí a zjistit důvody, které vedou rodiče k volbě domácího vzdělávání. Autorka práce měla možnost osobně se setkávat s rodinami, které své děti vyučovaly doma. Sama byla překvapena možností neposílat dítě do školy a vyučovat dítě v domácím prostředí, kde výuka není vyhrazena místem ani časem. Osobně byla fascinována touto volbou a kladla si pro sebe otázku, proč rodiče pro své děti volí tuto neobvyklou formu vzdělávání. Jako matka čtyř dětí se doptávala, co je příčinou, že rodiče se dobrovolně zavazují k tomuto náročnému a zodpovědnému úkolu. Zajímalo ji, jak probíhá samotný proces vzdělávání v jednotlivých rodinách, nakolik jsou edukativní procesy odlišné, a jak vzdělavatelé sami hodnotí vlastní zkušenost s domácím vzděláváním. Zajímala se, zda u dětí vyučovaných doma, jsou frekventovaněji zastoupeni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

V první části teoretické práce je vymezeno vzdělávání v obecné rovině, popsána povinná školní docházka, která je uváděna v kontextu práva dítěte na vzdělání. Dále jsou definovány pojmy související s problematikou domácího vzdělávání. Je nastíněna historie domácího vzdělávání v ČR, včetně současného vývoje. Podrobně se autorka věnuje legislativnímu ukotvení a doporučením, které vydalo MŠMT k problematice individuálního vzdělávání. Toto shrnutí by mělo napomoci případným novým zájemcům se lépe zorientovat v procesním řízení a také upozornit na práva a povinnosti zákonných zástupců.

Sondu do života rodin, které vzdělávají nebo vzdělávali své dítě v individuálním vzdělávání, autorka provedla v podobě kvalitativního výzkumu. Metodou sběru dat se jí stal polostrukturovaný rozhovor, který provedla se šesti vzdělavateli. Vzhledem k tomu, že respondenti byli ochotni vést otevřený rozhovor, autorka získala dostatek materiálu pro následnou analýzu.

Některé důvody k individuálnímu vzdělávání uváděné v teoretické části, autorka ve zkoumaném vzorku rodin nezaznamenala. Bylo to s určitostí dáno i velikostí souboru. Ve výzkumu upřednostnila

především hloubku pochopení problému před jeho šíří. Výzkumná studie si nekladla za cíl postihnout všechny pohnutky rodičů k volbě individuálního vzdělávání, neboť to by přesahovalo rozsahem možnosti diplomové práce.

Tato práce je sondou do prožívání individuálního vzdělávání z pohledu těch, kteří ho sami realizují nebo realizovali. Zachycuje významné faktory, které ovlivnily, že rodiny zvolily pro své děti tento způsob vzdělávání. Přibližuje edukační proces v rámci domácí výuky. Popisuje prostředí, ve kterém učení probíhá. Pochopení problematiky individuálního vzdělávání, přiblížení se ke smýšlení daných rodin, může napomoci uvidět problém z druhé strany. Nejedná se o odborníky, jedná se o rodiče, kteří mají odevzdat v šesti letech své dítě do školského systému. A někteří rodiče s tím mají problém. Na druhé straně je ve studii zaznamenána také zkušenost rodin, které dítě do systému odevzdaly a následně jsou z důvodu selhávání žáka ve škole nuceny převést dítě do domácího vzdělávání. Zajímavou skupinu tvoří rodiče, kteří kombinují domácí vzdělávání s docházkou dítěte do školy.

Tato diplomová práce není určena jenom rodičům uvažujícím o individuálním vzdělávání, ale také profesionálům ze škol, ze speciálně pedagogických center, z pedagogicko-psychologických poraden, psychologům a sociálním pracovníkům. Zkušenosti a postřehy vzdělavatelů dětí mohou tyto profesionály otevřít zcela novým pohledům. Mohou dát prostor k úvaze, že to, jak a kde vzděláváme děti nyní, třeba nemusí být pro ně tím nejlepším. Otevřeme svoji mysl novému pohledu na vzdělávání našich dětí. Dovolme si nahlédnout na věci jinak. Dovolme si zpochybnit zaběhnuté modely a uvažovat o vzdělávání novým a třeba i netradičním způsobem.

Poznatky o individuálním vzdělávání, o motivech rodičů, kteří si pro své dítě zvolili tuto neobvyklou formu vzdělávání, byly čerpány z knih, z odborných prací na toto téma již zpracovaných, ale přínosným zdrojem informací byly četné internetové stránky, diskuse, rozhovory odborníků, rodičů, dostupné na internetu.

1 VZDĚLÁNÍ A ŠKOLSTVÍ

1.1 Vzdělání a vzdělávání v současnosti

Vzdělávání představuje proces, jehož prostřednictvím jedinec získává nové poznatky, rozšiřuje své vědomosti, osvojuje nové dovednosti, prohlubuje paměť, zdokonaluje schopnosti, rozvíjí své zájmy. Vzdělávání probíhá různými formami, metodami, využívá nejrůznější prostředky. Proces vzdělávání, který probíhá ve vzdělávacích institucích, se nazývá výuka a je realizován pedagogickými odborníky – učiteli, lektory, trenéry, profesory. Tito odborníci mají příslušné pedagogické kompetence pro výchovně vzdělávací proces, působení na žáky, vzdělávací obsah i sebe samotné. V odborné literatuře bylo zpracováno mnoho nejrůznějších definic, které se mnohdy rozcházejí, nebo zaměňují pojem vzdělávání a vzdělání.

Palán (2016) vysvětluje vzdělávání jako „proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů a postojů. Je procesem utváření osobnosti, individualizací společenského vědomí, tedy součástí socializace. Prakticky lze tento proces diferencovat na vzdělávání jako činnost lektora a vzdělávání se jako činnost účastníka vzdělávacího procesu“.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 19) charakterizují vzdělávání „jako proces, v němž si prostřednictvím vyučování jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním způsobem – učením – přetváří ve vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky. Vzdělávání se odehrává mezi dvěma činiteli: mezi vzdělavatelem (učitelem, lektorem) a vzdělávaným (žákem, studentem, účastníkem). Z pohledu vzdělavatele jde o vyučování, z pohledu vzdělávaného jde o učení.“ Holt (1997) definuje vzdělávání ve vztahu k dítěti jako dobrou hru, během které dítě poznává, na jakých principech funguje svět.

Výsledkem procesu vzdělávání je vzdělání. Vzdělání je pro jedince hodnota, kterou svým působením, motivací i vůlí může zvyšovat a prohlubovat. Palán (2002, s. 47) charakterizuje vzdělání jako úroveň, kterou účastník dosáhne při vzdělávání, „a „soustavu vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností, utvoření morálních rysů a osobitých zájmů, která je majetkem osobnosti.“

Vzdělávání i vzdělání můžeme dle Průchy a Vetešky (2014, s. 139, s. 297) kategorizovat a členit dle nejrůznějších hledisek. **Z hlediska přístupu rozlišujeme:**

- Formální vzdělávání – povinné vzdělání probíhající dle stanovených vzdělávacích dokumentů.
- Neformální vzdělávání – dobrovolné zájmové vzdělávání.
- Informální učení – učení se životními zkušenostmi, sebevzdělávání.

Z hlediska úrovně lze vzdělávání klasifikovat:

- Předškolní vzdělávání (mateřské školy a další předškolní zařízení).

- Primární vzdělávání (základní školy).
- Sekundární vzdělávání (střední školy).
- Terciální vzdělávání (vysoké školy).
- Celoživotní vzdělávání (další zájmové i vzdělávací kurzy, rekvalifikace apod.)

Z hlediska vzdělávacího obsahu rozeznáváme:

- Obecné vzdělávání (poskytuje obecné základy věd, oborů i nauk).
- Odborné vzdělávání (prohlubuje kvalifikaci ve zvoleném oboru).

S pojmy vzdělávání a vzdělání úzce souvisí výchova, edukační proces, kterému bude věnována kapitola 5.

1.1.1 Funkce vzdělávání

Vzdělání můžeme považovat jako jednu z životních hodnot a potřeb, které lidskému jedinci zajišťují místo ve společnosti i kvalitnější způsob života.

Vzdělání v životě každého jedince plní několik zásadních funkcí:

- Vzdělávání je důležitým aspektem a předpokladem pro výkon zvolené profese.
- Vzdělávání formuje osobnost každého člověka, zvyšuje jeho osobní kvality.
- Vzdělávání a jeho úroveň zajišťují jedinci určitou společenskou prestiž.
- Vzdělávání otvírá jedinci široké spektrum uplatnění – nejen v oblasti profesní, ale také osobní, nebo zájmové.

1.1.2 Cíle vzdělávání

Cíl vzdělávání můžeme charakterizovat jako ideální představu o tom, jakých znalostí, dovedností a návyků by měl učící se jedinec dosáhnout na konci vzdělávacího procesu.

Cíle můžeme dělit podle nejrůznějších kategorií.

Nejobecnější cíle vzdělávání stanovuje Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020:

- „osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života,
- udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,
- rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,
- příprava na pracovní uplatnění.“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, s. 8)

Obecné cíle vzdělávání stanovuje školský zákon:

- Rozvoj všech stránek osobnosti člověka, který získá vzděláváním poznávací a sociální kompetence, mravní a duchovní hodnoty pro život, povolání i celoživotní učení.
- Získání všeobecného a odborného vzdělání.

- Porozumění zásadám demokracie, právního státu, lidským právům a svobodám, odpovědnosti a sociální soudržnosti a jejich uplatňování v životě.
- Porozumění a respektování principu rovnosti mužů a žen ve společnosti.
- Uvědomění si národní příslušnosti a respektu vůči identitě každého jedince po stránce etnické, národností, kulturní, jazykové i náboženské.
- Poznávání kulturních hodnot a tradic ve světových a evropských souvislostech, uvědomění si a osvojení zásad soužití v národním i mezinárodním měřítku.
- Respektování zásad trvale udržitelného rozvoje, bezpečnosti a ochrany zdraví v souvislosti se získáním a uplatňováním znalostí o životním prostředí (školský zákon, § 2).

Konkrétní cíle vzdělávání vymezují rámcové vzdělávací programy pro příslušné stupně vzdělávání. Pro potřeby této práce vycházíme z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Základní vzdělávání má za cíl:

- motivovat žáky k tvořivému a logickému myšlení se zaměřením na řešení problémů,
- rozvíjet žákovy schopnosti kooperace a respektu vůči práci a úspěchům vlastním i ostatních,
- připravovat žáky na život všestranně rozvinuté, svobodné a zodpovědné osobnosti, která uplatňuje svá práva a respektuje a naplňuje své povinnosti,
- motivovat žáka k utváření a projevování pozitivních emocí ve svém životě, v chování i jednání, rozvíjet empatii vůči ostatním lidem, prostředí i přírodě,
- rozvíjet u žáků zodpovědnost za své fyzické, duševní i sociální zdraví, učit se ho podporovat a chránit,
- podporovat a rozvíjet u žáků toleranci a respekt vůči druhým, jejich kulturním a duchovním hodnotám, připravovat je na život ve společném soužití,
- podporovat u žáků poznávání a rozvoj vlastních schopností podle individuálních možností a pomáhat jim s jejich uplatněním spolu se získanými vědomostmi a dovednostmi v procesu rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2017, s. 8 – 9).

Obecné i konkrétní cíle vzdělávání jsou implementovány do vzdělávacího procesu prostřednictvím učitele, který tyto cíle konkretizuje jako výukové cíle. V souvislosti s cíli vzdělávání je nezbytné zmínit pojem klíčových kompetencí, tedy poznatků a dovedností, jejichž dosažení žákem je cílem výchovně vzdělávacího procesu. Ačkoliv jsou základní kompetence pro všechny stupně vzdělávání shodné, svým obsahem se odlišují podle stupně vzdělávací soustavy. Klíčové kompetence jsou stanovené příslušnými rámcovými vzdělávacími programy. Základní vzdělávání rozvíjí kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní (RVP ZV, 2017, s. 10 – 13).

V souvislosti s cíli vzdělávání můžeme zmínit i osobní cíle jedince, které souvisí s vlastním procesem celoživotního učení i motivací k němu. Osobní cíle vzdělávání se mohou odlišovat od stanovených cílů, jejich přesná struktura není odborně vymezena, protože jejich stanovování a dosahování závisí na

osobnosti každého jedince, jeho motivaci, vůli, zájmu, povahových vlastnostech nebo individuálních možnostech.

1.1.3 Zásadní vzdělávací dokumenty

Proces vzdělávání je v České republice řízen kurikulárními dokumenty na státní a školní úrovni. Státní úroveň je tvořena Národním programem vzdělávání a jednotlivými rámcovými vzdělávacími programy, který jsou pro všechny školy závazné, viz. tabulka 1.

Tabulka 1: Kurikulární dokumenty České republiky

STÁTNÍ ÚROVEŇ	NÁRODNÍ PROGRAM VZDĚLÁVÁNÍ								
	Předškolní vzdělávání	Základní vzdělávání		Střední vzdělávání				Jiné vzdělávání	
	RVP PV ¹	RVP ZV ²	RVP ZŠS ³	RVP G ⁴	RVP GSP ⁵	RVP DG ⁶	RVP SOV ⁷	RVP ZUV ⁸	RVP JŠ ⁹
ŠKOLNÍ ÚROVEŇ	Školní vzdělávací programy, které jsou zpracovány podle metodiky rámcových vzdělávacích programů.								
	Školní vzdělávací programy, pro které nebyl vydán rámcový vzdělávací program.								

Zdroj: RVP ZV, s. 5

Národní program vzdělávání definuje vzdělávání jako celek. Na Národní program vzdělávání v současnosti navazuje dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, který rozpracovává aktuální potřeby ve vzdělávání. (RVP ZV, 2017, s. 5). Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) můžeme definovat jako „dokument, který není určený přímo k výuce, ale je materiálem pro nastolení nové koncepce výchovy a vzdělávání, kterých má být dosaženo prostřednictvím klíčových kompetencí a očekávaných výstupů a také učiva jako prostředku tohoto vzdělávání a rozvoje dítěte.“ (Kratochvílová, 2006, s. 11).

RVP je tvořen čtyřmi ucelenými kapitolami. První část obsahuje obecné otázky, které se vztahují ke vzdělávání, jeho tendencím a principům, kurikulárním dokumentům a jejich návaznosti také

¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

³ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální.

⁴ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.

⁵ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou.

⁶ Rámcový vzdělávací program pro dvojazyčná gymnázia.

⁷ Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání.

⁹ Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.

principy. Druhá část se věnuje organizaci, způsobu plnění a ukončování příslušného vzdělávacího stupně. Třetí část shrnuje pojetí, cíle, charakteristiku vzdělávacích oblastí včetně vzdělávacího obsahu, výstupy, klíčové kompetence, rámcový učební plán a očekávané výstupy. Čtvrtá část je věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům nadaným a mimořádně nadaným, vymezuje podmínky realizace RVP a představuje zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu (RVP ZV, 2017, s. 2 – 3) .

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) je dokument školní úrovně. Školy mají Školským zákonem v § 3 odst. 2 a § 5 odst. 1 - 3 stanovenou povinnost vytvářet vlastní ŠVP, který je zpracován podle záměrů školy, jejich možností, stávajících podmínek i požadavků všech účastníků vzdělávání (zákonných zástupců, pedagogických pracovníků i žáků samotných). ŠVP je pro danou školu závazný a škola podle něj realizuje vzdělávání. Zásady pro tvorbu ŠVP stanovuje RVP (RVP ZV, 2017, s. 154).

1.2 Povinná školní docházka

Ze samotného názvu povinná školní docházka můžeme odvodit, že dítě je povinno docházet po určitý čas do školy. **Povinnou školní docházku upravuje § 36 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.** Zákonem je stanovena minimální doba, kdy žák musí školní docházku plnit. V České republice trvá povinná školní docházka 9 let. Každý žák má zákonem zajištěnou docházku do tzv. spádové školy, která je určena místem jeho trvalého pobytu. Zákonný zástupce může pro dítě zvolit i jinou než spádovou školu. Ta však nemá již zákonnou povinnost žáka přijmout. Základní vzdělání je státem poskytováno bezplatně, výjimku tvoří školy zřízené jiným subjektem než státním např. církevním, soukromým.

Povinná školní docházka je zákonná povinnost dítěte, absolvovat v určitém věku školní docházku. Za zápis dítěte do školy a pravidelnou docházku zodpovídá zákonný zástupce (případně jiná osoba, které dítě bylo soudně svěřeno do péče). V případě porušení zákonné povinnosti hrozí rodiči sankce. Kritériem pro vstup do povinné školní docházky je vždy věk, někdy i školní zralost (definována jako souhrn duševních, fyzických a sociálních schopností, které dítěti umožňují stát se žákem).

Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku. Na doporučení pedagogicko psychologické poradny, speciálně pedagogického centra může být povolen odklad školní docházky, případně lze přijmout i dítě mladší. O odkladu začátku povinné školní docházky o jeden rok nebo o zařazení dítěte do nultého ročníku rozhoduje ředitel školy. Zákonný zástupce dítěte musí podat žádost, jejíž součástí musí být doporučení příslušného školského poradenského zařízení a doporučení praktického lékaře pro děti a dorost.

Při plnění povinné školní docházky může docházet k různým situacím, které ošetřuje taktéž školský zákon § 36. V případech, kdy dítě je po delší čas nemocné a není klasifikováno, případně dosahuje slabého prospěchu, může ročník jedenkrát za 1. stupeň a jedenkrát za 2. stupeň opakovat. Ročník může dítě i přeskočit, této možnosti se využívá např. u dětí mimořádně nadaných (MŠMT, 2016).

Vedle povinnosti zákonných zástupců zajistit u dítěte plnění povinné školní docházky, **má rodič právo na volbu zajištění výchovy a vzdělávání** a tím i výběru školy, kde bude povinná školní docházka realizována (§ 858 o. z.). Podle § 875 zákona č. 89/2012 Sb., (občanský zákoník) se hovoří o rodičovské odpovědnosti, kdy by rodič při výběru školy, případně jiné alternativní formy vzdělávání měl jednat v souladu se zájmy dítěte, tedy např. sdělit dítěti patřičné informace, tak aby se dítě mohlo utvořit vlastní názor a ten při rozhodování zohlednit.

Právo rodiče volit druh vzdělání pro své dítě podporuje

- Všeobecná deklarace lidských práv a svobod dítěte, článek 26 (3)

„Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti.“

Právnička Mgr. Anna Hofschneiderová zdůrazňuje **právo dítěte na povinné vzdělávání nikoliv na povinnou školní docházku**. A opírá se o mnohá mezinárodní práva, která Česká republika ratifikovala. Jedná se například:

- Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech, New York 1966, čl. 13, 14.
- Úmluva o právech dítěte – přijata OSN r. 1989, do právního řádu Československé republiky vešla v platnost r. 1991, Parlamentem ČR byla ratifikována r. 1993.

A uvádí: „Výbor OSN pro práva dítěte k tomu ve svém Obecném komentáři č. 1 (2001) uvedl, že „článek 29 (1) nejen přidává právu na vzdělání, které se uznává v článku 28, kvalitativní rozměr, který reflektuje práva a vrozenou důstojnost dítěte; rovněž trvá na tom, že je nezbytné, aby v centru vzdělávání stálo dítě a aby vzdělávání bylo k dětem vstřícné a zeschopňující, a zdůrazňuje, že je třeba, aby vzdělávací proces byl založen na vlastních principech, které hlásá.“ (Hofschneiderová, 2018).

1.3 Alternativní formy vzdělávání

„Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2008, s. 16 – 17).

Alternativní vzdělávání nebo alternativní školy jsou protipólem tradičnímu školství. Jejich obliba začala narůstat v době, kdy veřejnost začala projevovat vyšší míru nespokojenosti s výchovně vzdělávacím obsahem tradičních škol, tradičními metodami a formami práce i hodnocením výsledků vzdělávání. Alternativní školy se orientují na individualitu každého dítěte, pracují s jeho osobními možnostmi, potřebami a zájmy. Hlavním cílem alternativního školství není kvantita vzdělávacího obsahu, soutěživost či hodnocení formou klasifikace, ale vzájemná spolupráce, respekt individuálních zvláštností, soucítění a podpora.

Alternativní školy zastávají dle Průchy (2012) ve vzdělávacím systému tři základní funkce:

- Kompenzační – doplňují vzdělávací nabídku, která chybí v tradičních školách.
- Diverzifikační – zajišťují rozmanitost vzdělávání.
- Inovační – nabízejí prostor pro uplatnění moderních vzdělávacích trendů.

V České republice je na výběr hned několik alternativních forem vzdělávání. Jsou jimi:

- **Waldorfská škola**

Tvůrcem waldorfské pedagogiky byl Rudolf Steiner, zakladatel antroposofie, z níž vycházejí hlavní myšlenky waldorfského školství. Princip waldorfského školství je založen na vyučování formou epoch, které se po dané období věnují jednomu vzdělávacímu předmětu. Waldorfská škola klade největší důraz na spolupráci, rytmus, rozvoj praktického a uměleckého citění a vlastní chápání okolního prostředí. „*Učební plán waldorfské školy je vystavěn tak, aby podnítil děti různého nadání. Každý najde něco, v čem vyniká, ale má také možnost si jednostrannost svého nadání doplnit o nové oblasti.*“ (Hrochová, 2010, s. 4). Waldorfská škola pro hodnocení pokroků využívá slovní hodnocení.

- **Montessori škola**

Pedagogika pojmenovaná podle své tvůrkyně, italské lékařky Marie Montessori, je jednou z nejčastějších alternativních forem vzdělávání aplikovaných v prostředí českých alternativních škol. Montessori pedagogika se plně orientuje na osobnost dítěte, jeho potřebu hry a vlastní poznávání světa. Dítě je tvůrcem sebe sama. V Montessori školách pracují děti podle aktuálního zájmu, samy určují jaké podněty, jakým způsobem a kdy se jimi budou zabývat. Důraz je kladen na připravenost prostředí, dítě má možnost pracovat i se specifickými pomůckami. Vzdělávání je realizováno ve věkově heterogenních třídách, které zpodobňují společnost, ve které si dítě v dospělosti bude hledat své místo pro život (Zelinková, 1997). Montessori učitel plní roli pozorovatele a průvodce na cestě za vzdáváním.

- **Daltonská škola**

Helen Parkhurstová vytvořila Daltonský plán jako jednu s alternativ klasického školství. Základními principy daltonských škol je svoboda, volba, samostatnost, zodpovědnost, spolupráce. Podstatou daltonské pedagogiky je uzavření dohody mezi učitelem a žákem o samostatném úkolu, způsobu jeho zpracování i časovém rozsahu. Následně učitel hodnotí úroveň splnění všech bodů dohody (Wenke, Röher, 2000). Princip výuky dle Daltonského plánu je založený na dohodě mezi učitelem a žákem, kdy si žák stanoví téma úkolu, způsob, jakým jej splní a čas, který mu věnuje. Po uplynutí dohodnuté doby učitel hodnotí všechny okolnosti splnění úkolu.

- **Jenská škola**

Autorem Jenského plánu je německý pedagog Peter Petersen. Jenská škola pracuje podle týdenních plánů, které jsou realizovány prostřednictvím čtyř základních pedagogických nástrojů – rozhovoru,

který má podtrhnout význam společného setkávání. Hry, jako jedné z nejpřirozenějších aktivit dítěte. Práce, která je uvedena ve „smlouvě“ mezi žákem a učitelem. A ze slavnosti, která v pátek uzavírá týden a je vyvrcholením života školní pospolitosti. Tyto nástroje mají široké spektrum využití a jsou aplikovatelné na každou pedagogickou situaci ve výuce i mimo ni. Principem tohoto pedagogického směru je rodinné, podnětné a přirozené prostředí, které rozvíjí u dětí samostatnost, zodpovědnost a motivaci k učení. Děti jsou rozděleny do heterogenních kmenových skupin a pracují podle úrovně a zájmu (Kasper, Kasperová, 2008).

- **Začít spolu**

Základy alternativního vzdělávacího programu Začít spolu pochází ze Spojených států amerických. Principem tohoto vzdělávacího programu je vzájemná spolupráce dětí ve skupinách, podpora inkluze, sebehodnocení, zodpovědnosti a samostatnosti. Výuka probíhá v klasických vyučovacích hodinách a ve formě skupinové práce v tzv. centrech aktivit. Alternativní program Začít spolu nebo jeho prvky bývá uplatňován i v tradičních školách (Začít spolu).

- **Další alternativní formy vzdělávání**

Mezi další varianty alternativního vzdělávání můžeme zařadit např. Freinetovské pracovní školy, integrovanou tematickou výuku, lesní a přírodní školy, Scioškoly, dále školy s alternativními prvky vzdělávání jako např. Dobrá škola, Zdravá škola.

Předcházející typy alternativního vzdělávání probíhají v rámci školní docházky. Avšak ve vzdělávání jsou ještě další možnosti, které rodiče mohou využít. Souhrnně je lze nazvat individuální vzdělávání, které probíhá mimo rámec škol. Děti se vzdělávají v domácím prostředí. Pravidla a podmínky individuálního vzdělávání jsou zpracovány v § 41 školského zákona.

2 DOMÁCÍ INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Tato kapitola je zaměřena na objasnění základních pojmů, s kterými se můžeme setkat v souvislosti s domácím - individuálním vzděláváním. Jsou nastíněny počátky individuálního vzdělávání.

2.1 Vymezení pojmů

Školský zákon, který řeší organizaci a upravuje podmínky, za kterých je možné realizovat „vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve škole“, zná pouze označení **individuální vzdělávání**. Název individuální vzdělávání prosadilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy při zakotvení do právního řádu. Dřívější označení domácí vzdělávání nebo domácí škola je jeho synonymem a má užší význam než individuální vzdělávání. V této práci budou používány oba názvy – individuální i domácí vzdělávání, protože název individuální vzdělávání je v souladu s právním řádem a domácí vzdělávání je významově bližší k hlavním cílům praktické části. Zažitý termín domácí vzdělávání, používá jak laická veřejnost, tak se vyskytuje i v odborné literatuře. Dle Srovnávací analýzy: Domácí (individuální) vzdělávání, používá termín domácí vzdělávání všech 27 států, které se analýzy zúčastnilo (NÚV, 2012, s. 2).

2.1.1 Individuální vzdělávání

Individuální vzdělávání je souhrnný název pro formy vzdělávání, které neprobíhají v rámci běžné školní docházky. Pojem zahrnuje domácí vzdělávání, doučování, nebo individuální péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Mertin, 2003). Individuální vzdělávání znamená plnění povinné školní docházky, která se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve vyučování ve škole. Nejedná se o alternativní formu vzdělávání, ale o výjimku. Individuální vzdělávání není státem garantováno všem dětem. Je určeno pro specifickou skupinu dětí. Blíže kapitola o legislativním ukotvení individuálního vzdělávání.

Individuální vzdělávání představuje způsob vzdělávání jedince, díky kterému mohou rodiče vzdělávat svého potomka doma, bez toho, aniž by dítě denně docházelo na základní školu. Aby se mohlo hovořit o individuálním vzdělávání, musí být splněny předpoklady stanovené v § 41 školského zákona.

Alternativa individuálního vzdělávání vznikla jako reakce rodičů dětí, kterým nevyhovoval režim, požadavky a způsoby vyučování veřejných škol. Základy domácího vzdělávání v takové podobě, jakou známe v současnosti, byly položeny ve Spojených státech. V druhé polovině 20. století začali rodiče projevovat nespokojenost s veřejným školstvím. Výuka znalostí nepotřebných pro budoucí život, rozmach násilí, alkoholu a drog na školách je vedli k tomu, že se rozhodli dát svým dětem vzdělání doma. V začátcích se jednalo o nelegální čin a většina z těchto rozhodnutých rodičů skončila u soudu,

avšak soudy v závěru rozhodly v jejich prospěch a domácí vzdělávání bylo legalizováno. Ve Spojených státech se individuálně vzdělávají téměř tři miliony dětí (Rolstad, Kesson, 2013).

O legalizaci domácího vzdělávání se zasloužil americký pedagog John Holt, který se ve svých knihách věnoval zejména příčinám školního neúspěchu. V rámci svého pedagogického působení se věnoval pozorování situací, které v dětech vyvolávají ztrátu motivace, nechut' a odpor ke škole. Ve svých knihách uvádí jako zásadní příčiny školního neúspěchu strach, nudu a zmatek, které berou žákovi motivaci k dalšímu učení (Holt, 2003).

Holt byl zastáncem a propagátorem tzv. „unschoolingu“, který popisoval jako učení podle zájmu dítěte. Otevřeně kritizoval systém veřejných škol. Vyslovil myšlenku, že děti nepotřebují vnější pozitivní či negativní motivaci, k tomu, aby se učily. Základní role rodičů tkví v tom, že jim poskytnou maximální podporu, pomoc, prostor pro komunikaci, důvěru a samostatnost, ostatní dokáží samy (Holt, 1997).

Jednou z hlavních příčin, které rodiče uvádějí jako důvod pro zařazení dítěte do individuálního vzdělávání, je jejich nespokojenost s veřejným vzdělávacím systémem. Každý rodič chce pro své dítě to nejlepší, co nejlépe ho připravit na budoucí život, zajistit mu bezpečné a klidné prostředí bez zbytečných traumat. Státní školský systém je podle nich orientován na kolektiv, a není zde prostor pro individuální rozvoj každého dítěte. Škola dětem dle jejich mínění poskytuje velké množství zbytečných informací, které jsou pro jejich budoucí život ve společnosti nevyužitelné. Proto berou otázku vzdělávání do svých rukou a vzdělávají své děti takovým způsobem, který jim v budoucnu umožní široké uplatnění ve společnosti.

Skeptické úvahy některých odborníků o tom, že rodiče, kteří jsou pro pedagogickou práci nekvalifikovaní, nemohou dát takovou úroveň vzdělávání, jaká je dětem poskytována ve školách prostřednictvím kvalifikovaných profesionálů. Avšak byly provedeny mnohé výzkumy a šetření, které dokazují pravý opak. Potvrzují to i učitelé ze škol, které byly zařazeny do experimentálního ověřování domácího vzdělávání. Vypověděli, že žáci vyučovaní doma lépe chápali učivo, dokázali jej aplikovat v životních situacích a ve srovnávacích testech dosáhli mnohem lepších výsledků (Prokešová 2005; Suchochlebová Ryntová, 2007).

Pokud se rodiče rozhodnou pro individuální vzdělávání, musí zajistit takové podmínky, aby dítě v domácím prostředí mělo potřebnou motivaci, podněty a prostředky pro své vzdělávání. Podmínky jsou stanovené ve školském zákoně a podrobně se jim věnuje kapitola čtyři.

Vzdělávání v domácím prostředí má podobná pravidla jako ve školní třídě, avšak pojatá rozdílným způsobem, využívá zejména aktivizující metody při vzdělávání, zajišťuje individuální přístup, dostatek času na práci, odbourává stres z neúspěchu. Podle nejrozumnějších studií má většina dětí v individuálním vzdělávání stanovený rozvrh vzdělávání i časové rozpětí „denní výuky.“ Odlišný přístup je pak v případě unschoolingu, kdy si děti samy stanovují, co se chtějí učit, jak dlouho a v jakém rozsahu.

Velkou roli, možná mnohem větší než ve škole hraje v individuálním vzdělávání motivace dítěte ke vzdělávání. Rodiče je musí vhodným způsobem směřovat, aby samo dítě chtělo něco umět, něčemu

rozumět, něco pochopit nebo se naučit. V individuálním vzdělávání nejde tak o motivaci vnější formou odměn nebo trestů, ale zejména o motivaci vnitřní, která vychází z dítěte samotného (Mertin, 2003).

K povzbuzení motivace a zájmu dítěte poslouží i vhodné výukové metody. Ačkoli ne všichni rodiče jsou pedagogicky vzdělaní, velmi rychle pochopí, že zájem dítěte aktivuje zejména hra, názor, vzájemná komunikace, vhodný příklad, bezprostřední kontakt, tvořivost (Maňák, Švec, 2003).

Rodiče realizující individuální vzdělávání velmi často (někdy i nevědomky) využívají principy alternativních pedagogických směrů např. Montessori, které dávají dětem mnohem větší možnosti samostatného přístupu ke vzdělávání (Čapek, 2015). Děti v domácím vzdělávání mají mnohem více doprovodných vzdělávacích aktivit, než jim umožní škola. Vědomosti nabývají např. v muzeích, historických objektech, knihovnách, zoologických zahradách, nebo na vycházkách v přírodě ve městě.

Také v individuálním vzdělávání jsou děti hodnoceny za svoje výchovné a vzdělávací postupy. Oficiálně jsou dvakrát ročně přezkušovány v kmenové škole, kam jsou přihlášeny. V domácím prostředí je hodnotí rodič vzdělatel, zpravidla slovní formou (typ hodnocení si zvolí dítě tak, aby mu vyhovovalo – někdy mu stačí pochvala, popř. vysvětlení, kde je potřeba přidat, někdy vyžaduje obrázek nebo i jedničky). Rodiče o vzdělávání vedou záznamy, které diskutují s učiteli při konzultacích. Dítě si jako výstupní materiál svého vzdělávání vytváří portfolio prací, které přináší k přezkoušení v kmenové škole (Jančaříková, 2016).

Nepleťme si individuální vzdělávání s individuálním vzdělávacím plánem (IVP), při kterém se žák vzdělávání ve škole účastní, má jen přizpůsoben vzdělávací plán svým schopnostem a potřebám. Individuální vzdělávací plán je podpůrné opatření, které se vztahuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na žáky mimořádně nadané. Ředitel školy může povolit individuální učební plán také žákovi zapsanému v individuálním vzdělávání. I takovému žákovi se upravuje obsah, rozsah učiva, lze nastavit jiné hodnocení žáka apod. Pokud jsou poradenským zařízením doporučeny nějaké specifické metody a formy vzdělávání, za jejich respektování odpovídá zákonný zástupce (MŠMT, 2018).

2.1.2 Domácí vzdělávání

Jednou z forem individuálního vzdělávání je tzv. domácí vzdělávání, kdy dítě se neúčastní denní docházky do školy, ale je svými rodiči vzděláváno v domácím prostředí. Dle Průchy a spol. (2003, s. 48) je „*Domácí vzdělávání, angl. home schooling, home education. Vzdělávání probíhající doma, v rodině, kdy děti nedocházejí do školy a vyučují je jejich rodiče ... Žák je v tomto případě na základě rozhodnutí rodičů vzděláván doma vlastními rodiči nebo několika rodiči spolupracujícími v rámci svépomocné skupiny. Dochází do školy pouze skládat státem předepsané zkoušky.*“

Samotný termín domácí vzdělávání může být chápán i v širším významu. Může evokovat učení, které probíhá v domácím prostředí, například psaní domácích úkolů. A toto pojetí pedagogický slovník definuje jako domácí studium ve smyslu přípravy na institucionalizované vyučování (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

2.1.3 Domáci škola a domškoláci

V konotaci s individuálním vzděláváním je možné se setkat s termíny domškoláci, domáci škola. Používají ho jak samotní rodiče a děti vzdělávající se v individuálním vzdělávání, tak odborníci na konferencích, seminářích apod. Pedagogický slovník tyto termíny nekodifikuje, přesto v prostředí individuálního vzdělávání jsou používány.

Domáci školou se běžně rozumí samotné domácí vzdělávání ve všech jeho variantách a podobách. Někdy však může odkazovat na přenesený styl obdobný vyučovacímu procesu ve škole. Rodiny mají např. stanovené podobné tempo výuky se školními dětmi, mají rozvrh hodin, stanoven začátek a konec výuky, některé rodiny používají i zvoneček, tabuli, děti jsou hodnoceny známkami apod. Termín domškolák je používáno pro označení dítěte, které je vedeno v režimu individuálního vzdělávání.

2.1.4 Flexi – schooling

Flexi - schooling je systém vzdělávání, kdy žák částečně navštěvuje školní zařízení a část týdne zůstává doma, kde je vzděláván rodiči, případně jinou osobou. Flexi - schooling lze označit i jako „pružnou školní docházku“, „polodocházku“. Žák při tomto způsobu vzdělávání tráví několik dnů v týdnu ve škole a další část týdne za výuku přebírá zodpovědnost rodič.

Tato „polodocházka“ kombinuje výhody individuálního vzdělávání, kterým je především individuální péče, posilování vztahu s rodičem, možnost navštěvovat různé akce, zpříjemňovat si výukový čas věcmi, které dítě baví. Žák zároveň nepřichází o výhody kolektivního vzdělávání a tím je intenzivní kontakt se spolužáky z různého sociálního prostředí, tedy nežije v sociální bublině. Žáci mají sjednocené osnovy.

Na tuto variantu vzdělávání existují dva odlišné úhly pohledu. Zastánci vyzdvihují možnost kombinovat pozitiva školní a domácí výuky. Kritici tvrdí, že se jedná o skrytý nástroj segregace. (Autor tento problém vztahuje zřejmě na Velkou Británii, kde je tato forma vzdělávání nejvíce rozšířena.) A to tím, že se stát snaží účelově spořit finanční prostředky, např. v případě cizinců. V případě rodičů pocházejících ze středních vrstev, kteří nemají dostatek finančních prostředků pro hrazení soukromých škol a kteří zároveň nechtějí ponechávat své děti v kolektivu přistěhovalců.

Zkušenosti s „polodocházkou“ mají i děti v ČR, které jsou vedeny v režimu individuálního vzdělávání. Většina těchto dětí dochází do školy na jeden až dva dny v týdnu. Tato varianta je dostupná pouze pro rodiny, které mají dítě zapsáno ve škole, která je v dostupné vzdálenosti od místa bydliště.

„Rozhodující pro budoucí uplatnění přitom nemusí být ani tak klasické akademické znalosti, které pěstuje škola, ale právě flexibilita, sociální dovednosti, samostatnost, kreativita, asertivita a další kompetence, které mohou rodiče často rozvíjet efektivněji než učitel se třiceti žáky.“ (Scio.CZ).

2.1.5 Komunitní škola, komunitní skupina, sdružená škola, svobodná škola

Výčet uvedených názvů nemusí být úplný. Po právní stránce žádná podobná škola, skupina, neexistuje, neboť není zapsána v rejstříku MŠMT. Zde žák tedy nemůže plnit povinnou školní docházku. S uvedenými termíny se však můžeme setkat v kontextu s individuálním vzděláváním.

Někteří rodiče vyučující své děti v domácím vzdělávání mají zájem se sdružovat, vytvářet spolky. Jedná se mnohdy o volné seskupení rodičů domškoláků. Tyto skupiny bývají mnohdy velmi různorodé a jejich profilace je odvislá od osob, které tyto „školy“ vedou. Některé skupiny zakládají jednotlivci nebo i více lidí, kteří mají jasnou vizi. Tyto skupiny bývají konstantnější a trvalejší. Neexistuje žádné oficiální dělení. Většinou se jedná o lidi, které spojuje zájem o alternativní vzdělávání, popřípadě jim nevyhovuje nabídka škol v místě jejich bydliště. V těchto skupinách se může dítě socializovat, případně i vzdělávat. Primární odpovědnost za vzdělávání dítěte je na rodiči (Kratochvílová, 2017).

2.1.6 Unschooling

Alternativu „domácí školy“ představuje unschooling („odškolnění“). Na rozdíl od domácího vzdělávání, kde je obsah vzdělávání stanoven školním vzdělávacím programem, respektuje unschooling osobnost dítěte a jeho zájmy a potřeby. Dítě se učí získáváním zkušeností z praktických činností (např. domácí práce, péče o zahradu a hospodářství, kutilství apod.), z rozhovorů s ostatními lidmi, z herních činností apod. Dítě si samo organizuje čas na hru, učení i odpočinek. Nevýhodou unschoolingu představuje permanentní nasazení rodičů, protože musí být schopni svým dětem zodpovědět všechny otázky, učit je vyhledávat odpovědi v literatuře či na internetu, prakticky jim předvést různé přírodní, fyzikální nebo chemické zákonitosti apod. Stejně jako u domácího vzdělávání je dítě přihlášené do kmenové školy, kam se dostavuje k půlročnímu přezkoušení (Seznamskol.eu, 2014).

Unschooling jak už název napovídá, není slučitelný s tradičním školstvím. V některých zemích je povolen, v České republice oficiálně nikoli. Žák vedený v režimu individuálního vzdělávání je povinen se účastnit v intervalu 2x za rok přezkoušení na škole, kde je zapsán a prověření jeho znalostí musí být v souladu s ŠVP.

V České republice myšlenku unschoolingu prosazuje nezisková organizace Svobodné učení, která na svých webových stránkách uvádí: „*Základním principem, ze kterého naše cíle vycházejí, je dobrovolnost vzdělávaných a sebeřízení v procesu učení – kdy, kde, s kým a jak se učit, včetně možnosti neučit se „nic“ a svobody skončit.*“ (SvobodaUčení, 2018).

2.2 Historie vývoje domácího vzdělávání v ČR

Individuální vzdělávání je moderním vzdělávacím trendem současné doby, avšak jeho původ pochází z hluboké historie vývoje společnosti. Individuální vzdělávání je mnohem starší než organizované vzdělávání ve školách. Kořeny individuálního vzdělávání sahají v podstatě až do období pravěku. Děti se od svých rodičů učily poznatky o přírodě, počasí, lovu, obraně, polních i domácích pracích atd.

Prioritou tehdejšího vzdělávání byla příprava na budoucí život, založení a péči o rodinu, její obranu atd. Spolu s vývojem společnosti se měnil obsah, potřeba i nároky na vzdělávání.

Se vznikem škol a pozdějším zavedením povinné školní docházky domácí vzdělávání již nebylo hlavním zdrojem vzdělanosti, nicméně jeho úroveň a požadavky na něj byly vysoké. Zejména ve vyšších společenských kruzích zajišťovali rodiče pro své děti vzdělání soukromě. Buď své děti vyučovali sami, nebo pro jejich učení najímali domácí učitele, což patřilo k určitým společenským normám těchto vrstev (Morkes, 2004).

Existenci domácího vzdělávání prokazatelně dokazuje tehdejší legislativa, která vymezuje domácí vzdělávání až do poválečných let. Nástupem socialismu byly všechny alternativní formy vzdělávání zakázány, přípustná byla pouze povinná školní docházka ve školních zařízeních (Morkes, 2004).

Teprve až polistopadové změny v roce 1989 přinesly nové možnosti a individuální vzdělávání opět našlo místo v procesu vzdělávání i ukotvení ve školní legislativě. Myšlenku realizace individuálního vzdělávání rozvinula skupina rodičů, kterým nevyhovoval způsob vzdělávání ve veřejných školách. V roce 1997 vzniklo občanské sdružení Společnost přátel domácí školy, která aktivně usilovala o začlenění domácího vzdělávání do právní legislativy. Společnost přátel domácí školy podporovala rodiny, které pro své děti vybraly domácí vzdělávání (Kolář, 2000).

Individuální vzdělávání dnešní formy se rozvíjí od roku 1998. Od tohoto roku bylo také zahájeno experimentální ověřování domácího vzdělávání. Do projektu Domácí vzdělávání – experiment, který měl původně trvat pět let, bylo zapojeno 33 dětí mladšího školního věku ze třech základních škol (Bratrská škola v Praze, Církevní základní a mateřská škola J. A. Komenského v Liberci a Základní škola v Ostravě Vyškovicích) (Kolář, 2000).

Od roku 2005 je individuální vzdělávání součástí školského zákona, kde jsou stanoveny jeho podrobné podmínky a způsoby realizace. V roce 2007 bylo zahájeno experimentální ověřování domácího vzdělávání žáků druhého stupně, které je v současnosti zahrnuto do právního řádu.

3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNOSTI

3.1 Individuální vzdělávání v ČR v číslech

Individuálního vzdělávání je v České republice minoritní záležitostí. Ve školním roce 2017/2018 evidovala MŠMT něco přes dva a půl tisíce dětí, které absolvovaly povinnou školní docházku v režimu individuálního vzdělávání. Pro srovnání žáků v povinné školní docházce ve stejném roce bylo 926 108. Děti vzdělávaných v domácím vzdělávání je tedy něco kolem 0,2 % .

Od roku 1998, tedy od doby, kdy započalo testování této formy vzdělávání pro 1. stupeň ZŠ, počet dětí každoročně pravidelně stoupá, viz. tabulka 2. Z původních 33 dětí, které se začaly vzdělávat, bylo ve školním 2017/2018 evidováno 2035 dětí na 1. stupni individuálního vzdělávání. Počet dětí 2. stupně začínající se v pokusném ověřování vzdělávat v roce 2007/2008, se z původních 32 vyšplhal na současných 556 žáků. Lze zaznamenat také tendenci, kdy se vzrůstajícím ročníkem školní docházky klesá počet dětí plnící školní docházku v režimu individuálního vzdělávání. (viz. příloha č.2). To potvrzuje jen zčásti šetření ČŠI (2016), která uvádí: „Přes 90 % zákonných zástupců neuvažuje o ukončení individuálního vzdělávání před ukončením vzdělávání dítěte na 1. stupni, z toho 67,5 % je o tom rozhodně přesvědčeno. Ukončení individuálního vzdělávání ještě na 1. stupni zvažuje 9 % zákonných zástupců (z toho 2,1 % rozhodně), především pominou-li závažné důvody, pro které bylo individuální vzdělávání povoleno (např. vyrovnání jazykové bariéry, vyřešení problematické rodinné situace, úspěšná aklimatizace žáka v kolektivu).“

Tabulka 2: Vývoj počtu žáků v individuálním vzdělávání



Zdroj: MŠMT 2018

Z uvedených čísel lze dovodit, že počet rodičů, kteří preferují odlišný typ výuky od běžné docházky do školy stabilně vzrůstá.

3.2 Nejčastější motivace pro individuální vzdělávání

Jak bylo zmíněno výše, historická forma domácího vzdělávání byla rodinami volena jednak jako nezbytná nutnost v případě nedostupnosti školy, náboženské, národnostní či společenské izolovanosti a jednak jako módní záležitost rodin z vyšších společenských kruhů. Moderní forma individuálního vzdělávání je v současnosti volena z odlišných příčin. Dnes vzdělávání v domácím prostředí volí rodiče hned z několika důvodů:

- Rodiče mají výhrady k obsahu a způsobu vzdělávání na státních školách.
- Zdravotní znevýhodnění nebo speciální vzdělávací potřeby nedovolují dítěti účastnit se pravidelné školní docházky.
- Dítě emocionálně, fyzicky či psychicky nezvládá pobyt v třídním kolektivu.
- Místo bydliště je v takové vzdálenosti od školy, že dítěti znemožňuje pravidelnou školní docházku.
- Rodina se často stěhuje nebo cestuje.
- Rodina pobývá dlouhodobě v zahraničí.
- Rodina má přesné představy o předávaných hodnotách (např. náboženství, příroda apod.), které se výrazně odlišují od hodnot veřejného školství.
- Dítě má výrazné sportovní nadání a věnuje se vrcholově sportu, což mu znemožňuje pravidelnost školní docházky (Zimčík, 2017).

V Informacích a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole jsou uvedeny důvody zákonných zástupců pro rozhodnutí k individuálnímu vzdělávání:

- *„Zdravotní stav žáka, který nedovoluje pravidelnou docházku do školy.“*
V tomto případě se rodiče rozhodli zvolit alternativní formu docházky z nutnosti, aby svému dítěti zajistili vzdělávání.
- *„Časté pracovní cesty zákonných zástupců a jejich rodiny.“*
Tato skupina rodičů se vědomě zvolila individuální vzdělávání. Avšak dokument upozorňuje na problematiku dodržování termínů v případě konzultací.
- *„Potíže žáků různého charakteru.“*
V tomto případě se jedná zejména o konflikty mezi žákem a učitelem, mezi žáky navzájem a vysoká hladina stresu ze školního prostředí. Dokument však uvádí, že volba individuálního vzdělávání v tomto případě je krajním řešením a vystavuje doporučení, aby škola před schválením individuálního vzdělávání problémy žáka řešila.
- *„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáci mimořádně nadaní.“*
V této skupině se rozhodovali rodiče, pro jejichž děti není vhodné školní pracovní tempo, výchovně vzdělávací metody a formy (Informace MŠMT, 2016, s. 5).

3.3 Klady a zápory individuálního vzdělávání z pohledu odborníků

Každá forma výchovně vzdělávacího procesu je pro své účastníky prospěšná, ale také přináší určitá úskalí. Nejinak je tomu i u individuálního vzdělávání. Individuální vzdělávání podle odborníků přináší řadu kladných momentů, které jsou však vyrovnány protipólem záporných zkušeností a poznatků. Vzdělávání dítěte v domácím prostředí přináší zejména **prohloubení, rozvinutí a upevnění vzájemných vztahů v rodině**. Jeden z rodičů zůstává v domácnosti a tráví s dětmi maximální množství času. Tento společně strávený čas mu pomáhá více poznat své dítě, jeho silné i slabé stránky, umožňuje mu lépe cílit pomoc na moment, kdy ji dítě potřebuje a rozvinout samostatnost ve chvíli, kdy má dítě možnost ji uplatnit. Rodič hlouběji poznává zájmy svého dítěte a může ji vhodně podporovat. Dítě nemá zábrany obrátit se na svého rodiče o pomoc nebo si spolu užívat společné chvíle. Rodina spolu tráví velké množství času a může tak dítěti poskytovat vzor pro jeho budoucí vlastní život.

Prostřednictvím individuálního vzdělávání si dítě **více upevňuje a bere za své životní hodnoty své rodiny**. Při vzdělávání v domácím prostředí mají děti a rodiče možnost spolu mnohem více komunikovat, poznávat se navzájem a ujasňovat si, co je pro život důležité. Z tohoto důvodu dítě znalosti a dovednosti nezískává jen z tradičních naučných zdrojů, ale také z běžného života, z pobytu v podnětném prostředí i nápodobou rodičovského vzoru. Učí se z každodenních situací, domácích prací, nebo ze setkání s dalšími lidmi. Nebere rodiče jako autoritu, která ho učí, co má znát, ale jako partnera v procesu získávání životních zkušeností.

Individuální vzdělávání umožňuje **upravovat vzdělávací nároky na dítě**. Rodič má možnost vycílit aktuální stav dítěte, zda je schopné v danou chvíli přijmout daný vzdělávací obsah nebo mu jej operativně upraví či nahradí jiným. Může pracovat se zájmem dítěte a věnovat pozornost tomu, co v danou dobu dítě nejvíce zajímá. Rodič může pracovat s časem a podle potřeby věnovat dané problematice větší či menší časový prostor.

Prostřednictvím individuálního vzdělávání rodič může **rozvíjet a podporovat přirozené dovednosti a schopnosti svého dítěte a ukázat mu jejich využití v běžném životě**. Individuální vzdělávání dává možnost dítěti přirozeně rozvíjet své dovednosti a získávat nové. To je oproti tradiční školní docházce ve velkém třídním kolektivu velmi obtížné. V domácím prostředí má dítě na získávání a rozvoj svých dovedností velký časový prostor, možnost svobodné volby podle svého zájmu, má individuálního poradce v osobě svého rodiče, který mu ukazuje cestu hledání a získávání nových poznatků a dovedností, které jsou nezbytné pro život. Rodič podporuje zájmy svého dítěte, může se plně věnovat rozvoji jeho talentů, za předpokladu, že nebude zanedbávat ty činnosti, které nejsou pro dítě atraktivní (Buletin ADV, 2003 – 2004).

Velkým kladem individuálního vzdělávání je také časová flexibilita, okamžité řešení nejasností, možnost využití různých zdrojů informací, samostatnost dítěte v práci i v myšlení a uvažování, prostor pro hledání nových způsobů řešení problémů, nebo metody získávání nových poznatků a dovedností zcela odlišných od tradiční školy. Pro děti, které zažily psychické trauma ve školním prostředí je velmi

důležitá i absence negativních prožitků ve školním prostředí (např. šikana, zesměšňování, nuda, konflikty a nedorozumění s učitelem) (Guterson, 1993).

Protipólem pozitivních přínosů individuálního vzdělávání jsou negativní názory odborníků či mýty zakotvené v široké veřejnosti. V Buletinu Asociace domácího vzdělávání na tato témata vycházel v letech 2003 – 2004 seriál sestavený z názorů a zkušeností lidí z praxe. Nejčastěji opakovaným argumentem je otázka **socializace dětí** v individuálním vzdělávání. Mnozí odborníci se domnívají, že absence většího kolektivu vede k nepřirozené socializaci, dítě je od ostatních izolováno, komunikuje pouze s rodiči, tudíž mu chybí sociální vyzrálost pro přítomnost kolektivu vrstevníků. Tento fakt by mohl vést k jejich obtížnému začlenění do třídního kolektivu na vyšších stupních vzdělávání, které individuální vzdělávání neumožňuje. „*Při soukromém vyučování snadno vypočítáme, že dítě jaksi předčasně stárne a v tom je chyba; dětský duch nejlépe se udržuje mezi dětmi; proto děti po této stránce tak rády do školy chodí.*“ (Masaryk, 1990, s. 61). Tento argument však vyvracejí sami děti i rodiče – dětský kolektiv netvoří pouze třída. Děti v individuálním vzdělávání stejně jako ty, které plní docházku tradičním způsobem, navštěvují kroužky zájmového vzdělávání, jazykové kurzy, setkávají se s vrstevníky při volnočasových aktivitách. Rodiny, které realizují individuální vzdělávání, se často společně setkávají, pro děti organizují řadu akcí, jako jsou např. soutěže, zábavná odpoledne, výlety, letní nebo zimní tábory apod.

Jako další negativum individuálního vzdělávání může být **pedagogická nezpůsobilost rodičů a nepřipravenost pro realizaci domácího vzdělávání**. Podle § 41 školského zákona je způsobilost k realizaci individuálního vzdělávání podložena středoškolským vzděláním rodiče v případě dítěte plnícího docházku prvního stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním rodiče v případě dítěte z druhého stupně. Zahraniční studie však prokázaly, že vzdělání rodičů nijak neovlivnilo kvalitu individuálního vzdělávání, naopak děti během něj získávají to, co jim škola nikdy nemůže nabídnout – rodinnou soudržnost, lásku, dostatek času, rozvoj zájmu, samostatnost a podporu. Rodiny realizující individuální vzdělávání jsou ve vzájemném kontaktu, vyměňují si své zkušenosti a názory. Organizace podporující individuální vzdělávání pořádají pro rodiny zábavné i vzdělávací akce, zajišťují jim podporu i v administraci (Guterson, 1993).

Za negativní může být považována také **časová náročnost přípravy individuálního vzdělávání a sladění rodinného života a výuky dítěte**. Přípravu pro individuální vyučování nelze v žádném případě podceňovat, aby bylo dosaženo předpokládaných výchovně vzdělávacích cílů. Mnohdy se stává, zvláště při zahájení, že příprava na vzdělávání zabere velké množství času na úkor rodinného života a domácích povinností, což může vést až ke konfliktům nebo narušení rodinných vztahů. Zvláště pokud má rodina více dětí začleněných do individuálního vzdělávání. Uspokojit jejich požadavky, které se pro každý věk odlišují, je velmi obtížné. Avšak po překonání prvotních problémů a nalezení řádu, není časová náročnost zásadním problémem.

Negativním aspektem individuálního vzdělávání může být také z něj vyplývající **finanční zatížení rodiny**. Pokud se rodina rozhodne pro individuální vzdělávání, musí počítat s tím, že přijde o jeden

z hlavních příjmů. Realizace individuálního vzdělávání ve své podstatě odpovídá finanční náročnosti běžné školní docházky. Rodina stejně jako v případě docházky do školy pořizuje školní pomůcky – psací a výtvarné potřeby, sešity, doporučené pracovní sešity a písanky, atd. Učebnice pro daný ročník poskytuje dítěti kmenová škola. Finanční zátěž tvoří zejména ztráta jednoho příjmu pro domácnost a s ní spojené výdaje (Basham, 2001). V souvislosti s výukou může být za problém považováno **nedostatečné materiálně didaktické zajištění**. Škola má k dispozici velké množství demonstračních materiálů, výukových pomůcek či modelů, které začleňuje ve výchovně vzdělávacím procesu.

4 LEGISLATIVA A DOPORUČENÍ MŠMT K INDIVIDUÁLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Od 1.9.2016 **individuální vzdělávání na 1. stupni a 2. stupni základní školy upravuje § 40 a § 41 č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.** Školský zákon pojímá individuální vzdělávání, jako výjimečný nástroj k plnění povinné školní docházky. V § 40 školského zákona se dozvídáme, že plnit povinnou docházku lze i jiným způsobem. Jiným způsobem plnění povinné školní docházky se rozumí i individuální vzdělávání žáka.

4.1 *Podmínky žádosti a schválení individuálního vzdělávání*

V § 41 školský zákon poměrně podrobně popisuje podmínky pro povolení, průběh i zrušení individuálního vzdělávání, včetně hodnocení individuálně vzdělávaných žáků. K vydání kladného rozhodnutí o individuálním vzdělávání, musí být splněny současně všechny čtyři podmínky, které jsou v textu níže vyznačeny tučně. O zařazení žáka do individuálního vzdělávání rozhoduje výhradně ředitel školy, kam je žák přijat k plnění školní docházky a to na žádost zákonného zástupce. „*Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, svým § 876 odst. 3 a § 877 stanovuje, že je třeba souhlasu obou rodičů pouze v případě pochybností. Pokud bude ředitel v dobré víře o shodě zákonných zástupců, stačí souhlas jednoho rodiče. Pokud ale existují pochybnosti o souladu obou zákonných zástupců ve věci povolení individuálního vzdělávání, pak vzhledem k platným právním předpisům lze doporučit, aby ve věci přestupu žáka na jinou školu a následně i jeho zařazení do individuálního vzdělávání ředitel školy požadoval souhlas obou zákonných zástupců. Pokud se zákonní zástupci ani ve spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (dále též OSPOD) nedokáží domluvit na kmenové škole jejich dítěte nebo na formě vzdělávání jejich dítěte, rozhodne na návrh jednoho zákonného zástupce soud.*“ (MŠMT, 2016, s. 3).

Žádost o individuální vzdělávání posuzuje ředitel školy ve správním řízení, které se řídí zákonem č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů a musí obsahovat zákonem taxativně stanovené údaje. Rozhodnutí ředitele školy je soudně přezkoumatelné. V žádosti, která nemá určen zákonný formát, je potřeba vyplnit:

- Jméno, popřípadě jména, a příjmení, rodné číslo, bylo-li přiděleno, a místo trvalého pobytu žáka nebo bydliště, pokud nemá na území České republiky místo trvalého pobytu. Uvedení období, ročníku, popřípadě pololetí, kdy má být žák individuálně vzděláván.

Pokud žádá zákonný zástupce o individuální vzdělávání na škole, kde není dítě žákem školy, musí ředitel nejdříve ve správním řízení vyřešit případný přestup žáka a teprve poté rozhodovat o povolení individuálního vzdělávání. V žádosti je také potřeba uvést období, po které zákonný

zástupce žádá o individuální vzdělávání, doporučuje se nejméně na období jednoho pololetí. Na žádost lze individuální vzdělávání kdykoliv zrušit (MŠMT, 2016).

- **Důvody pro individuální vzdělávání žáka. Ředitel školy individuální vzdělání povolí, pokud k tomu existují závažné důvody.** Posouzení závažnosti je na řediteli školy. Zákonodárce blíže nespecifikuje „závažné důvody“ a dává tím prostor ředitelům škol, aby uvážili jednotlivé důvody a to v kontextu s ostatními informacemi, které od zákonných zástupců získají. Nejedná se však o žádnou libovůli ředitele. Správní řízení má své zákonem dané meze, které ředitel v rámci správního posouzení je povinen respektovat. Každé své rozhodnutí musí náležitě a co nejpodrobněji odůvodnit. Školský zákon pojímá individuální vzdělávání, jako výjimečný nástroj k plnění školní docházky (MŠMT, 2016). Česká školní inspekce vydala v březnu 2016 doporučení Ministerstvu školství a tělovýchovy doplnit podrobnější vymezení pojmu „závažný důvod“ (ČŠI, 2016).
- **Popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka. Ředitel školy individuální vzdělání povolí, pokud tyto podmínky jsou zajištěny.** *„Účastníci jsou povinni označit důkazy na podporu svých tvrzení. Správní orgán není návrhy účastníků vázán, vždy však provede důkazy, které jsou potřebné ke zjištění stavu věci.“* (MŠMT, 2016). Dostatečnost podmínek, které však zákon blíže nespecifikuje, může ředitel školy ověřit na místě, kde žák bude vzděláván. Česká školní inspekce vydala v březnu 2016 doporučení Ministerstvu školství a tělovýchovy doplnit podrobnější vymezení pojmu „dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání“ (ČŠI, 2016).
- **Doklady osvědčující splnění vzdělání osoby, která bude žáka individuálně vzdělávat. Ředitel školy individuální vzdělání povolí, pokud tato podmínka je splněna** (MŠMT, 2016). V případě žáka vyučovaného na 1. stupni ZŠ je dostačující středoškolské vzdělání. To vzdělavatel doloží předložením originálu maturitní zkoušky, případně úředně ověřenou kopií. Obdobně prokáže vzdělavatel vyučující žáka na 2. stupni ZŠ, své vysokoškolské vzdělání. Postačující je úroveň Bc. (ČŠI, 2016). Vzdělavatelem dítěte nemusí být rodič, může jím být jakákoliv osoba, která splňuje kvalifikační minimum.
- **Seznam učebnic a učebních textů, které budou ve výuce užívány, pokud nejde o učebnice uvedené v § 27 odst. 1. Ředitel školy individuální vzdělání povolí, pokud tato podmínka je splněna.** *Ustanovení § 27 odst. 1 školského zákona se týká učebnic a učebních textů, kterým ministerstvo udělilo schvalovací doložku a zařadilo je do seznamu učebnic a učebních textů. Učebnice uvedené v tomto seznamu jsou právníckými osobami vykonávajícími činnost základní školy bezplatně poskytovány žákům v individuálním vzdělávání bezplatně. Proto není nutné uvádět tyto učebnice v žádosti o povolení individuálního vzdělávání a zákonný zástupce uvádí pouze seznam učebnic, které nemají schvalovací doložku, bude-li takové používat* (MŠMT, 2016). U učebnic, které nemají schvalovací doložku, provede ředitel školy jejich posouzení. Zajištění učebnic a učebních textů může ředitel školy učinit i návštěvou místa vzdělání (ČŠI, 2016).

- **Další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka.** Zde může zákonný zástupce uvést jakékoliv informace, které by mohly mít vliv na vzdělávání. Obecnou povinností zákonného zástupce je však poskytovat škole informace o zdravotním stavu žáka, které by mohly mít vliv na vzdělání nebo průběh zkoušek (MŠMT, 2016).
- **Vyjádření školského poradenského zařízení.** Školskými poradenskými zařízeními jsou podle § 116 školského zákona pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogická centra (SPC), zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení. Pro platnost vyjádření není rozhodující, které školské poradenské zařízení v ČR posouzení vydá. Není specifikováno, co má vyjádření SPC nebo PPP konkrétně obsahovat (MŠMT, 2016). V praxi to může znamenat, že pokud poradenské zařízení nevydá souhlasné stanovisko k individuálnímu vzdělávání žáka, tak může o posouzení zákonný zástupce požádat zase jiné poradenské zařízení. Ředitel školy i tak není ve svém rozhodnutí taxativně vázán stanoviskem poradenského zařízení. Je však doporučením, ke kterému by měl ředitel školy při svém rozhodnutí přihlídnout.

4.1.1 Doporučení pro ředitele škol ke schvalovacímu procesu

Před schválením individuálního vzdělávání doporučuje MŠMT provést se zákonnými zástupci **vstupní pohovor**, ve kterém jsou rodiče informováni o „*podmínkách individuálního vzdělávání stanovených školským zákonem, o specifických podmínkách školy a o rizicích, které tato forma vzdělávání přináší.*“ Škola by se měla seznámit se záměry rodiny a představou zákonných zástupců o průběhu vzdělávání:

- *kde bude probíhat*
- *jak často a dlouho se mohou věnovat učení;*
- *jak bude zajišťována výuka konkrétních předmětů nebo oblastí (např. výuka cizího jazyka, druhého cizího jazyka, výchovných předmětů);*
- *kdo bude žáka vzdělávat, zda zákonní zástupci nebo jiní vzdělavatelé a jaké mají vzdělání;*
- *zda existují vzdělávací obory, se kterými by mohli mít zákonní zástupci (vzdělavatelé) při individuálním vzdělávání odborný problém.*
- Část rozhovoru by měla být věnována **nutnosti socializace žáka**. Zákonní zástupci by měli popsat, jak často bude v kontaktu se svými vrstevníky (nebo se zapojí do činnosti ve věkově různorodé skupině). Je třeba zákonné zástupce vést k tomu, aby žák měl takových kontaktů co nejvíce a byly co nejrozmanitější. V případech, kdy je ze strany zákonných zástupců prezentováno, že žák bude mít mimoškolní aktivity, ale jejich charakter je ryze individuální (hra na hudební nástroj, individuální sport atd.), je dobré upozornit na potřebu zapojení žáka i do skupinových volnočasových aktivit (MŠMT, 2016).

Škola dále probere se zákonnými zástupci podmínky pro individuální vzdělávání, zejména podmínky materiální a ochrany zdraví žáka. Kvalifikaci osoby, která bude žáka vzdělávat. Vhodné učebnice a učební texty, podle nichž se má žák vzdělávat, včetně informací, jaké učebnice škola žákovi

bezplatně poskytne. „Škola poskytne pro individuální vzdělávání kompletní sadu učebnic a základní školní potřeby, které používají žáci odpovídajícího ročníku v dané škole.“ Materiály, které jsou kryté autorskými právy nebo jinými smlouvami (výuková DVD, interaktivní učebnice a jiné aplikace používané školou), mohou používat i žáci v individuálním vzdělávání. Zákonní zástupci jsou povinni informovat školu o učebnicích a materiálech, které používají k výuce a které jim nebyly poskytnuty školou. Ty si pořizují na vlastní náklady. Škola upozorní zákonné zástupce, že učební materiál nemusí vždy korespondovat se školním vzdělávacím programem a poukáže na případné důsledky (MŠMT, 2016).

4.2 Organizace individuálního vzdělávání

Dle zákona po celou dobu trvání individuálního vzdělávání zodpovídá za zajištění dostatečných materiálech podmínek a ochrany zdraví, zajištění učebních materiálů a textů, odpovídajícího kvalifikačního zajištění vzdělavatele výhradně zákonný zástupce žáka. To vše v souladu s vydaným rozhodnutím o individuálním vzdělávání.

Vzdělávání žáka se řídí a je realizováno dle **školního vzdělávacího programu (ŠVP)** dané školy, ve které je žák přijat k plnění školní docházky. Proto je důležité, aby vzdělavatelé měli ŠVP k dispozici, ideálně v elektronické podobě. Měli by mít možnost sledovat, jaké znalosti jsou v jednotlivých ročnících požadovány, včetně toho jaké jsou požadovány klíčové kompetence a průřezová témata. Jelikož vzdělavatelé nemusí mít pedagogické vzdělání, může být pro ně obtížné identifikovat, co má žák umět a na jaké úrovni. Proto se školám doporučuje, aby vzdělavatelům dali k dispozici roční vzdělávací plány daného předmětu. Tím vzdělavatel získá konkrétnější představu, kromě toho co učit, také v jakém čase a jakých krocích lze učivo zvládnout.

Rozsah výuky je plně v kompetenci vzdělavatele. A to, co se týče celkového času věnovaného výuce, tak času věnovaného jednotlivým předmětům. Při organizaci výuky se přihlíží ke schopnostem žáka. Je doporučováno věnovat pozornost dostatečnému opakování, procvičování učiva, rozvoji zájmů a nadání žáka a to i prostřednictvím různých zájmových kroužků (MŠMT, 2016).

4.3 Průběh individuálního vzdělávání s doporučením MŠMT

4.3.1 Spolupráce školy a zákonného zástupce

Zákon blíže neurčuje, jak by měla probíhat spolupráce mezi školou a vzdělavatelem. MŠMT dává školám doporučení, ale konkrétní podoba je na vzájemné dohodě školy a vzdělavatele. Dostatečnou pozornost doporučuje MŠMT věnovat především **metodickému vedení vzdělavatele s možností pravidelných konzultací** a to jak v podobě osobní, telefonické, elektronické. Doporučení se blíže věnuje frekvenci konzultací, které by měly být průběžné, zařazené do obou pololetí. V případě zjištěných problémů na straně vzdělavatele by se jejich četnost měla na doporučení školy zvýšit.

Konzultant by měl vzdělavateli doporučovat vhodné metody práce a postupy učení pro konkrétní dítě. Zvláštního zřetele je potřeba věnovat rodinám v případech, kdy se jedná o žáka se specifickými vzdělávacími potřebami. Konzultace jsou doporučovány i za přítomnosti žáka. MŠMT doporučuje i podobu postupu konzultace. O průběhu konzultace by měla škola učinit zápis (MŠMT, 2016).

4.3.2 Kontrola průběhu individuálního vzdělávání ze strany školy

Dle doporučení MŠMT by ředitel školy měl mít kontinuální informace o žákovi vedeném v individuálním vzdělávání. Informace o průběhu vzdělávání, o konzultacích s žáky a zákonnými zástupci by měly být součástí průběžných pedagogických rad, nejenom součástí hodnotících pololetních rad. Kontrolní funkci má pravomoc vykonávat i Česká školní inspekce. Jako ověřovací mechanismus byl nově do § 174 školského zákona vložen odstavec 3, který zní: „*Pokud je místem, kde se uskutečňuje individuální vzdělávání žáka povolené podle § 41 odst. 3, obydli a není dán souhlas toho, kdo v něm bydlí, se vstupem do něj, inspekční činnost podle odst. 2 proběhne ve škole, kam byl žák přijat k plnění školní docházky. V tomto případě Česká školní inspekce termín inspekční činnosti se zákonným zástupcem žáka dohodne, je-li to možné. Inspekční činnost probíhá i v tomto případě za přítomnosti a součinnosti osoby, která žáka vzdělává podle § 41 odst. 3 písm. c).*“ (MŠMT, 2016).

4.3.3 Doporučení pro výuku některých vzdělávacích předmětů

U výchovných předmětů, které nemají učebnice, je dobré si dopředu se vzdělavatelem stanovit, dle jakých kritérií se budou prokazovat znalosti a dovednosti žáka. Je doporučováno vedení **žákovského portfolia**, ve kterém si žák shromažďuje, řadí vybrané materiály, které dokumentují průběh jeho učení. Portfolio se pro žáka stává i důležitým zdrojem reflexe vlastního vzdělávání. Stejně tak rodiče i učitelé mohou sledovat žákovy pokroky v procesu učení. Žákovi by se měl ponechat dostatek prostoru pro jeho kreativitu, aby mohl zažívat úspěch z vlastní práce.

Výběrem a i následnou obhajobou svých prací se stává i přirozenou součástí hodnocení a to má vhodný efekt i pro žáka samotného. Žák má možnost sám zreflektovat, co se zvládl naučit. Základní škola rozlišuje portfolio dokumentační, do kterého zaznamenávají žáci práce v průběhu celého roku a zahrnující práce většinou ze všech předmětů. Prezenční portfolio je sestaveno z výběrových prací k závěrečnému hodnocení. Portfolio je vlastnictvím žáka. Škola může specifikovat požadavky, co by mělo portfolio obsahovat (zejména u portfolia dokumentačního) nebo nechat na uvážení žáka, čím by se rád v závěrečném hodnocení prezentoval.

K výuce tělesné výchovy se poukazuje na platnost ŠVP a tím nutnost dodržet pestrost výuky. V případě, že žák dochází do sportovního oddílu, kroužku, je potřeba výuku doplňovat dalšími pohybovými aktivitami.

Doporučení vztahující se k výuce cizího jazyka se týká taktéž upozornění, aby obsah výuky byl v souladu s ŠVP. Zvláště pokud vzdělávání zajišťuje jiná osoba, případně dítě dochází do jazykového kurzu. Nelze se při hodnocení odvolávat, že v daném kurzu nebyla látka probírána apod.

4.4 Hodnocení žáka zařazeného do individuálního vzdělávání

Podobu hodnocení žáka v individuálním vzdělávání upravuje školský zákon v § 41 v odst. 3. až 7. MŠMT dává doporučení týkající se osob, které jsou u zkoušky přítomny, termínů a formy přezkoušení. Organizaci zkoušek stanoví ředitel na začátku pololetí. **Žák koná zkoušky v každém pololetí daného školního roku a to ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky.** Na základě dohody mezi školou a zákonným zástupcem lze uplatnit i průběžné hodnocení. Žák je povinen se sice zúčastnit pololetního hodnocení, ale lze do výsledku žáka zahrnout i průběžné hodnocení. Tento způsob je doporučován zejména u žáka se SVP, aby zátěž jednorázové zkoušky nebyla příliš vysoká.

Termín hodnocení stanovuje ředitel školy, nejpozději do dvou měsíců po skončení pololetí. Pokud zákonný zástupce žáka opakovaně ze zkoušky omlouvá, může ředitel školy požadovat potvrzení od lékařů, případně jiná úřední potvrzení. Ředitel školy stanovuje pro přezkoušení pedagogické obsazení. Zkoušku může vést i pouze jeden pedagog, zkouška nemusí být komisionální. Přítomen u zkoušení může být i zákonný zástupce, který však bez vyzvání pedagoga nemůže zasahovat do průběhu zkoušky. Ředitel školy by měl stanovit jasná pravidla platná pro všechny. Výjimku mohou tvořit žáci zdravotně handicapovaní a žáci se SVP.

Forma zkoušení by měla být prodiskutována se zákonným zástupcem již při povolování individuálního vzdělávání. Škola by měla zvolit takové formy, které by objektivně prokazovaly znalosti a dovednosti žáka. Forma přezkoušení může mít podobu písemného testu, zkoušky, jakým je např. diktát, doplňovací cvičení, slohová práce. Předložené portfolio, ústní přezkoušení, předvedení praktických dovedností, prezentace, rozhovor v cizím jazyce. Může se jednat o jednotlivou metodu, případně o kombinaci metod.

Obsah zkoušky odpovídá obsahu vzdělávání stanoveným ŠVP pro daný ročník a předmět konkrétní školy. Výsledky přezkoušení posuzuje pedagog s ohledem na dosažené očekávané výstupy. Vzdělavatel může navrhnout závěrečné hodnocení žáka, pro učitele tento návrh hodnocení není závazný. Pravidla hodnocení jsou součástí školního řádu.

Zákonný zástupce v případě pochybností o správnosti hodnocení žáka, může do 8 dnů od konání zkoušek písemně požádat ředitele školy o přezkoušení žáka. O žádosti rozhoduje ředitel školy případně krajský úřad. Na přezkoušení není právní nárok (MŠMT, 2016).

4.5 Zrušení povolení individuálního vzdělávání

Rozhodnutí o zrušení individuálního vzdělávání vydá ředitel školy ve správním řízení a pouze na základě důvodů uvedených v § 41 odst. 8 školského zákona. **Ředitel školy ukončí individuální vzdělávání v následujících případech:**

- **Pokud nejsou zajištěny dostatečné podmínky ke vzdělávání, zejména podmínky materiální, personální a ochrany zdraví žáka.**

Pokud ředitel školy má informaci, že nejsou splněny podmínky ke vzdělání je povinen zahájit správní řízení. Pokud v rámci přezkumu zjistí, že podmínky pro vzdělávání žáka nejsou dostatečné, doporučuje se určit zákonným zástupcům termín k nápravě a případně až poté vydat rozhodnutí o zrušení individuálního vzdělávání. Proti tomuto rozhodnutí je možné se dle podmínek správního řádu odvolat.

- **Pokud zákonný zástupce neplní podmínky individuálního vzdělávání.**

Příkladem může být nerespektování školního vzdělávacího programu. Nekomunikace zákonného zástupce se školou. Neúčast žáka bez omluvy na přezkoušení atd.

- **Pokud žák na konci druhého pololetí příslušného školního roku neprospěl.**

- **Nelze-li žáka hodnotit způsobem uvedeným v § 41 v odstavcích 5 a 6.**

Týká se případů, kdy se žák nedostaví ani k náhradnímu termínu zkoušek.

- **Na žádost zákonného zástupce žáka.**

Na žádost zákonného zástupce ředitel školy zruší individuální vzdělávání bez zbytečného odkladu. Nejpozději do 30 dnů od zahájení správního řízení. Žák zůstává nadále žákem školy a musí nastoupit do školy den poté, co bylo individuální vzdělávání zrušeno (MŠMT, 2016).

5 PEDAGOGIKA A EDUKACE

Tato kapitola je zaměřena na objasnění pojmů pedagogika a edukační realita. Oba pojmy přímo souvisí se vzděláváním. Pedagogika nám objasňuje, jaké zákonitosti jsou platné v oboru výchovy a vzdělávání. Každý rodič vyučující své dítě, ať záměrně či neplánovitě, používá v nějaké podobě edukační proces. Pojem edukační realita je součástí každého procesu, při kterém dochází k učení.

5.1 Vymezení pojmů

Pedagogika je vědní multidisciplinární obor, který vychází ve svých počátcích z filozofie. Za zakladatele pedagogiky, jako vědy o výchově, byl u nás považován Jan Ámos Komenský, jehož mnohé myšlenky zůstávají doposud aktuální. Pojem pedagogika dle Průchy (2005, str. 21) chápou jinak laici a jinak odborníci v dané profesi. Dle výzkumu, který autor v minulosti uskutečnil, výraz pedagogika chápe širší nepedagogická veřejnost jako: *„soubor praktických návodů a postupů, které uplatňují učitelé ve své vyučovací činnosti ve škole. Laici se většinou domnívají, že pedagogika není žádná velká věda, že je spíše rutinní obor, který si učitel osvojí hlavně vlastní zkušeností, a že teoretické poznatky z pedagogiky nejsou pro něho příliš důležité.“* Dále autor uvádí, že toto přesvědčení vychází a je formulováno na základě vlastních prožitků, které rodiče získali v roli žáka. Z daného výzkumu můžeme tedy odvodit, že z pohledů některých rodičů získáváme dovednost učit, tedy pedagogickou zkušenost, především praxí. Ve chvíli, kdy se člověk stane rodičem, automaticky se dostává do role učitele svého dítěte. Rodiči se také stávají většinou bez jakékoli předchozí zkušenosti a jsme postaveni před úkol vychovávat a vzdělávat.

Každý z nás byl také žákem. Každý z nás seděl tisíce hodin ve školní lavici. Každý z nás má nějakou bezprostřední zkušenost se školou, s učiteli, s výukou. Tato odlišná zkušenost může do určité míry ovlivnit rozhodnutí k postupu a výběru vzdělávací dráhy pro své děti. A také tato zkušenost, kterou jsme jako děti získali, v nás může navozovat určitou míru přesvědčení o své kompetenci nebo i negativním postoji vůči školní výuce nebo škole jako takové.

Existuje mnoho definic pedagogiky, na jednotném pojetí se neshodnou ani experti v dané profesi. Ta se liší dle jednotlivých autorů, historického vývoje tohoto oboru i současných směrů. Průcha (2005) poukazuje na základní rozlišení pedagogiky jako teorie (věda, výzkum) a praxe (edukační realita, metodika). Tyto dvě složky vytvářejí strukturu pedagogiky jako vědy. Teoretický význam pedagogiky spočívá dle Jůvy (2001, s. 21) v tom, že odhaluje zákonitosti výchovy a její důležitou úlohu v rozvoji jedince i v životě společnosti. A dále uvádí: *„Podle pojetí a organizace výchovy můžeme lépe poznat povahu společenských systémů, neboť právě ve výchově se citlivě odrážejí jejich rysy humanistické, demokratické a pluralitní anebo naopak jejich rysy antidemokratické, nacionalistické a totalitní.“*

Upozorňuje i na skutečnost, kdy některé pedagogické teorie nekorespondují s edukační realitou, což vede ke skepsi v postojích veřejnosti i učitelů k pedagogice jako celku.

V ideálním případě by měly být obě složky vzájemně propojeny a vyváženy. Teorie by měla reagovat na zjištěný výzkum, aby nebyla odtržena od reality, kterou sleduje výzkum. Dualita, teorie nebo praxe, se později vyjadřovala v termínech normativní funkce. Tzn., že teorie se zaměřovala především na to, čeho se má v ideálním případě výchovou u jednotlivců a skupin, národa dosáhnout. Explanativní, zjišťující pedagogika se spíše zaměřuje na neutrální popis, analýzu, vysvětlení a pochopení jak fungují edukační procesy. Jůva (2001, s. 15) zdůrazňuje spojitost pedagogiky s vědními obory – s vědami přírodními (biologie, lékařské vědy, psychologie aj.), společenskými (filozofie, sociologie, historie, etika, právní vědy aj.) a technickými (ekonomie, architektura ad.). Za předmět pedagogiky pokládá výchovu jedince. Ta je determinována vedle dědičnosti i prostředím, ve kterém dochází k působení na individuum. Toto záměrné působení, které začíná v rodině a později se přesouvá na specifické instituce a pedagogické profesionály, označuje jako výchovu. Výchovu považuje za jev společenský, který je výrazně vymezován nejenom ekonomickou úrovní dané společnosti, ale i politickým uspořádáním a především hodnotovou orientací dané společnosti. „*Pojetí světa a člověka modifikuje jak cíl a obsah, tak i principy, metody a formy vzdělávání a výchovy.*“

Průcha (2005) v knize Moderní pedagogika zavádí novou terminologii. Moderní pedagogika (věda o edukační realitě), zachycuje a pracuje s jednotlivými edukačními procesy probíhajícími v různém edukačním prostředí. Průcha (2005, s. 33) definuje pedagogiku jako vědu, která: „*se zabývá (1) vším tím, co vytváří a determinuje nějaké edukační prostředí, (2) procesy, jež se v těchto prostředích realizují, (3) výsledky a efekty těchto procesů.*“

Edukace je pojmenování přejaté z angličtiny (původem z latinského slova educare, což znamená vést dopředu) a česká moderní pedagogika 21. století ho zavedla do svého názvosloví. Tento termín v sobě spojuje vzdělávání i výchovu do jednoho slova. Nejde však o pouhý výraz, ale i východisko. Zahraniční pedagogika neodděluje vzdělávání od výchovy, jedná se o vzájemně neoddělitelnou součást. Spojuje vzdělání s výchovou i výchovu se vzděláním. Neboť tyto dva atributy se vždy v přirozeném prostředí prolínají. Pojem edukace lze definovat dle Juřeníkové (2010, str. 9) jako „*proces soustavného ovlivňování chování a jednání jedince s cílem navodit pozitivní změny v jeho vědomostech, postojích, návycích a dovednostech.*“ Pojem edukace chápeme jako schopnost člověka se učit a vyučovat jiné. Edukace je rozšířena do celého spektra činností. K této tezi se přikláníme i v této práci. Moderní pedagogika se zaměřuje na všechna prostředí, v kterých žijeme, a zaměřuje se na všechny edukační jevy a procesy fungující v lidské společnosti. Tradiční pedagogika je soustředěna na školu, na výchovu a vzdělávání dětí a mládeže (Průcha, 2005).

5.2 Podstata edukačních procesů

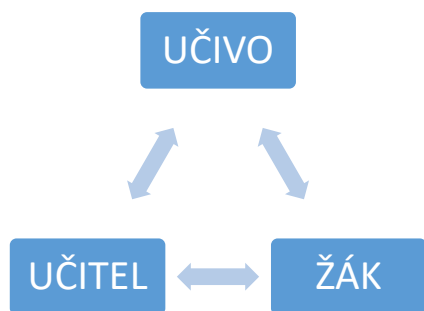
Edukační procesy jsou všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu. V edukačním prostředí musí být obsaženo vždy učení, pokud není nelze mluvit o edukačním procesu. Člověk je bytost, která se učí od prenatálního života do pokročilého stáří, ale také která druhým učení zprostředkovává. Edukační neboli výchovně vzdělávací proces je dle Průchy (2005, s.

75) „*jakákoliv činnost, jejímž prostřednictvím nějaký subjekt instruuje (vyučuje) a nějaký subjekt se učí.*“ Do edukačního procesu vstupují základní činitelé – vyučující (učitel), žák a vzdělávací obsah, který je mezi nimi komunikován. Účastníci edukačního procesu udržují vzájemné vztahy na různé úrovni, které jsou spolutvůrcem pro dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Každý z účastníků edukačního procesu musí prokázat určité schopnosti, aby byl tento proces efektivní. Učitel vnímá osobnost žáka, jeho schopnosti a možnosti, na jejichž základě pracuje se vzdělávacím obsahem a formuluje ho tak, aby byl pro každého žáka přijatelný. Žák by měl být schopen učivo vnímat a přijímat a následně myšlenkově zpracovávat tak, aby byl pro něj daný vzdělávací obsah srozumitelný.

Edukační proces kombinuje vzdělávání „*proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků*“ (Čábalová, 2011, s. 29) a výchovu „*cílevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“ (Pelikán, 1995, s. 36), které podle odborné literatury spolu úzce souvisejí, avšak v teoretickém výkladu se odlišují (Zormanová, 2014, s. 21).

Edukační procesy jsou realizovány formou výuky. Výuka je jeden ze základních procesů školního systému. Výuka je vzájemná komunikace a integrace mezi vyučujícím a žákem, jejímž cílem je předat komunikovaný vzdělávací obsah. Základním modelem edukačního procesu je tzv. didaktický trojúhelník vztahů mezi učitelem, žákem a vzdělávacím obsahem. Všechny tři vrcholy trojúhelníku spolu vzájemně komunikují (viz obr. 1):

- UČITEL ↔ ŽÁK: vzdělávací interakce
- ŽÁK ↔ UČIVO: interakce učení se
- UČITEL ↔ UČIVO: didaktická interakce



Obrázek 1: Didaktický trojúhelník
Zdroj: Průcha, 2005, s. 82

Edukační proces ovlivňuje ještě řada dalších činitelů. Model edukačního procesu dle Hendricha ovlivňuje nejen učivo, žák a učitel. Také organizační podmínky, materiální podmínky, vyučovací metody a postupy (Průcha, 2005).

5.2.1 *Typologie edukačního procesu*

Pedagogika rozlišuje edukační procesy **podle úrovně intencionality (záměrnosti učení)**. Průcha (2005) uvádí tři typy edukačních procesů:

- **Non-intencionální procesy**, neboli bezděčné, spontánní učení, probíhá zcela náhodně. Jedinec získává nové poznatky a dovednosti běžnými činnostmi, jako jsou např. sledování médií, prohlížení jízdního řádu, čtení návodu na použití, ale i procházka v lese, domácí práce apod. Bezděčné učení se odehrává bez jakýchkoliv edukačních konstruktů, nejčastěji v rodinném prostředí. Poznání si při náhodném procesu nemusíme uvědomovat. Tento typ edukačního procesu v individuálním vzdělávání uplatňují zejména příznivci unschoolingu.
- **Intencionální procesy neřízené** jsou procesy záměrné, kdy učení se probíhá z vlastní vůle. Jedinec sám hledá způsoby, jak získat nové vědomosti a dovednosti. Tento typ edukačního procesu představuje např. četba cizojazyčné literatury za účelem zdokonalení se v cizím jazyce, záměrné sledování vzdělávacích pořadů, četba odborných knih apod. Při záměrném, intencionálním učení subjekt využívá vědomě autoregulace učení. Volí si délku, dobu učení. Využívá jak vnějších prostředků (učební materiály, pomůcky), tak vnitřních (inteligence, motivace).
- **Intencionální procesy řízené**, organizované, kdy učení je regulováno nějakou další osobou. Jedná se zpravidla o školní edukační procesy řízené vzdělávacím kurikulem

Edukační proces je realizován i médii, včetně různě zaměřených kampaní. Edukační aktivity jsou často vyvíjeny za účelem ovlivnění či navození změny v postojích lidí (Průcha 2005).

Z hlediska pedagogických přístupů lze členit edukační procesy dalším způsobem.

- **Dogmatický typ** je spíše historickou záležitostí, avšak na některých školách je stále praktikován. Jeho princip spočívá ve strohém přednesu informací učitelem a žák se vzdělávací obsah naučí nazpaměť, aniž by mu byl vysvětlen nebo bylo ověřeno, zda vzdělávací obsah ovládá.
- **Transmisivní typ** (výkladově ilustrativní) je ustálený typ procesu tradiční pedagogiky. Učitel plní funkci hlavního a jediného informačního zdroje a žákům předává vzdělávací obsah, se kterým už žáci dále nemusejí pracovat, pouze jej pasivně přijímají.
- **Moderní typ** edukačního procesu je plně zaměřen na osobnost žáka, který zaujímá aktivní přístup k osvojování nových informací. Žák je povzbuzován ke kreativnímu přístupu, aktivuje vlastní myšlení, samostatně hledá způsoby řešení problémů. Učitel pouze udržuje směr edukačního procesu a žáci sami zpracovávají a řeší zadanou problematiku (Turek, 2014).

5.2.2 *Struktura a fáze edukačního procesu*

Ve školním prostředí probíhá zpravidla záměrný řízený vyučovací proces, který má stanovenou strukturu.

- **Motivační fáze** se zaměřuje zejména na aktivizaci žáků, probuzení jejich zájmu o nové poznatky. V této části procesu se žáci dozvídají vzdělávací cíl, který rozšiřuje předcházející učivo. Učitel

využívá vhodné motivační metody, které pracují s žákovými aktuálními znalostmi a zkušenosti. Motivační fáze procesu by pro žáky měla být zajímavá a zábavná, aby lépe přijali nový vzdělávací obsah.

- Expoziční fáze procesu je zaměřena na interpretaci nového obsahu. Vychází z motivační fáze, kdy jsou žáci připravováni na nové poznatky a jsou jim ve fázi expozice otevřeni. V této fázi učitel uplatňuje své pedagogické dovednosti a schopnosti, aby žákům kvalitně, správně, zajímavě i zábavně předal nové informace.
- Fixační fáze procesu se zaměřuje na upevňování nových poznatků. V podstatě se jedná o procvičování a aplikaci nového učiva, aby si jej žáci co nejlépe zapamatovali.
- Diagnostická a hodnotící fáze uzavírá vyučovací proces. Slouží k ověřování úrovně osvojení učiva a revizi naplnění požadovaných vzdělávacích cílů.
- Aplikační fáze je často součástí diagnostiky a hodnocení, kde si žáci ověřují, zda dokáží aplikovat získané poznatky v praktických situacích (Čadílek, Loveček, 2005).

5.2.3 Edukační prostředí

Edukačním prostředím rozumíme takové prostředí, ve kterém se odehrává edukační proces. Edukační prostředí je vnější, které působí na účastníky edukace z vnějšku – nejbližší okolí, geografické, kulturní nebo etnické podmínky, atd. a vnitřní, ve kterém se přímo odehrává edukační proces – rozmístění nábytku v učebně, osvětlení, teplota, ale také klima ve třídě, úroveň vztahů a komunikace mezi účastníky, osobnost učitele a žáka apod. Edukační proces však neprobíhá pouze ve školním prostředí. Edukace probíhá dle Štréblvé (2014, s. 73) i v dalších typech edukačního prostředí a rozlišujeme: „*rodinné, školní, skupinové neformální, skupinové formální, profesní, zdravotnické, sportovní, vojenské, vězeňské, náboženské, intimní.*“

5.2.4 Nástroje edukačního procesu

Za nástroje edukačního procesu můžeme považovat vyučovací metody a organizační formy práce. V kolektivu školní třídy lze uplatňovat různé druhy forem vzdělávání. Formy edukačního procesu tvoří vnější strukturu výukových metod, jejího řízení i vztahů mezi edukačními subjekty (Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

Z hlediska časové a prostorové organizace jsou za formy výuky považovány časové rozvrhy, nebo struktur a délka vyučovací jednotky, výuka v učebnách, pracovnách, v terénu, v dalších vzdělávacích institucích apod. (Vonková, 2007).

Z hlediska řízení edukační činnosti pak učitelé využívají výuku frontální (hromadnou, skupinovou, párovou, týmovou, individuální, individualizovanou, samostatnou práci či projektové vyučování. (Vonková, 2007, Skalková, 1999). Výukové metody nebo také vyučovací metody jsou základním didaktickým prostředkem. Lze je vysvětlit jako „*koordinovaný systém činností učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

Výukové metody lze klasifikovat do tří základních skupin – klasické, aktivizující a komplexní, které se dále člení, viz. tabulka 3.

Tabulka 3: Klasifikace výukových metod

KLASICKÉ METODY	AKTIVIZUJÍCÍ METODY	KOMPLEXNÍ METODY
Slovní metody: Vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor	Metody diskusní: dispute, rozprava, beseda, rokování, výměna názorů	Frontální výuka
Metody názorně-demonstrační: předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž	Metody heuristické, řešení problémů: vyhledávání, shromažďování, třídění a pořádání dat, údajů a informací, kladení otázek, tvorba hypotéz, technika řešení rozporů a problémů,	Skupinová a kooperativní výuka
Metody dovednostně-praktické: napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody	Metody situační: analýza událostí ze společenské a hospodářské praxe, nácvik řídicích činností při osvojování dovedností správného rozhodování ve složitých případech a v nezvyklých situacích, hledání optimálních variant technologických postupů	Partnerská výuka
	Metody inscenační: hraní rolí, dramatická výchova, interakční hry, scénické hry, situační hry	Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
	Didaktická hra	Kritické myšlení
		Brainstorming
		Projektová výuka
		Výuka dramatem
		Otevřené učení
		Učení v životních situacích
		Televizní výuka a výuka podporovaná počítačem
		Výuka podporovaná počítačem

Zdroj: Maňák, Švec, 2003, s. 49

5.2.5 *Edukační proces individuálního vzdělávání*

Individuální vzdělávání je jiná forma vzdělávání, proto využívá podobné edukační nástroje jako tradiční výuka. Podle zkušenosti rodičů i vlastního poznání, je uplatňována celá řada výukových forem a metod.

- **Typ edukačního procesu**

V individuálním vzdělávání jsou přednostně využívány inovativní typy vyučování, které si děti většinou samy utvářejí. Rodiče také občas využívají i výkladově demonstrační typ výuky.

- **Organizační formy výuky**

Z hlediska organizačních forem výuky podle řízení výuky je zřejmé, že v případě individuálního vzdělávání se frontální (hromadná) forma využívá zřídka. Např. pokud se sejdou rodiny s dětmi v individuálním vzdělávání a pořádají společné akce. Spíše je upřednostněna individuální výuka a samostatná práce, v případě více dětí i skupinová, párová nebo individualizovaná forma výuky. Velmi oblíbená je projektová výuka.

Z časového hlediska individuální vzdělávání využívá formy, které vyhovují každému dítěti. Některé vyžadují řád a rozvrh s přesně vymezeným časem, pro jiné se časová dotace upravuje podle zájmu a potřeby.

Z prostorového hlediska vzdělávání probíhá většinou v domácích prostorech (pokoj, kuchyň) nebo v terénu. Rodiče dětí volí i jiné možnosti, kde se děti mohou učit a často s nimi jezdí do muzeí, science center, navštěvují historické památky, výstavy, sportovní akce nebo také zoologické zahrady.

- **Metody výuky**

Výukové metody lze v individuálním vzdělávání využít téměř všechny. Rodiče při vzdělávání dávají přednost metodám aktivizujícím, které dítě aktivují k používání vlastního myšlení, hledání vlastních způsobů řešení, rozvíjí kreativitu, kultivují slovní projev nebo rozvíjí logické uvažování. Velmi oblíbená je tvorba projektů. Nebrání se však ani klasickým metodám. Velkou výhodou individuálního vzdělávání je možnost dětí učit se dovednostem a vědomostem v běžných situacích např. při nákupu, cestování nebo domácích pracích.

- **Výchovně vzdělávací cíle**

Výchovně vzdělávací cíle vycházejí z RVP a ŠVP kmenové školy. Žáci v individuálním vzdělávání naplňují stejné cíle jako děti v běžné školní docházce, pouze jinou formou.

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumná část nejprve nastiňuje vlastní postoje autorky k otázce individuálního vzdělávání a dává je do souvislosti s její osobní zkušeností. Dále objasňuje pohnutky, z jakých došlo k výběru daného tématu za námět diplomové práce. Výzkumná část pokračuje vymezením cíle výzkumu a výzkumných otázek, včetně zvolené formy výzkumu. Seznamuje s popisem techniky sběru dat a specifikací výzkumného vzorku. V závěru je nastíněn průběh rozhovorů a vysvětleno, jakým způsobem byla data zpracována.

6.1 Reflexe vlastní zkušenosti s tématem

Pro téma diplomové práce si autorka zvolila domácí vzdělávání. Registrovala ve svém okolí několik rodin, které individuální vzdělávání vybraly pro své děti. Sama patřila mezi ty, kteří na tuto volbu pohlíželi s určitým údivem. Jako matku čtyř dětí ji toto rozhodnutí do jisté míry fascinovalo. Věděla, jak náročná je samotná péče o děti a běžný chod domácnosti. Z jakého důvodu rodiče přebírají v plné míře odpovědnost za vzdělání svého dítěte? Co je tím rozhodujícím motivem, proč rodiny volí alternativní formu vzdělávání, která z podstaty věci na rodinu samotnou klade zvýšené nároky? Vzdělání vlastních dětí sama měla na žebříčku vlastních hodnot postaveno vysoko. Autorka při vlastní práci reflektovala, že přístup k diplomové práci je do určité míry ovlivněn její osobní zkušeností a osobním postojem k dané problematice.

Sama pro své dvě děti, z nichž dvě jsou již dospělé, před léty zvolila elitní školy, kde podmínkou přijetí byla internátní forma pobytu. Od druhého stupně základní školy žily děti na školním internátu. Autorka měla možnost zažít pozitivní i negativní stránky této formy vzdělávání. Osobní zkušenosti matky, zkušenosti, které získala na pozici sociální pracovníce v ústavním zařízení a nyní i v roli doprovázející pracovníce pěstounských rodin, vedly autorku ke změně pohledu na vzdělávání. Autorka nahlédla, jak velká část problémů dětí a dospívajících je spojena s rigidně nastaveným systémem školství. Mnohé problémy dětí, které by mohla pomoci škola řešit, naopak sama produkuje. Autorka si je vědoma vlastní změny v nárocích a očekáváních, které ona sama má od vzdělávacího systému, a to především prvostupňového.

Aktuálně má jednoho syna na prvním stupni ZŠ, dcera nastupuje v letošním školním roce do 1. ročníku. Prioritou již nejsou vědomosti, které děti na škole získají. Jako mnohem důležitější vnímá, aby děti měly možnost rozvinout svůj přirozený potenciál. Jako podstatné vidí, aby byly vzdělávány v respektujícím prostředí, v atmosféře otevřené komunikace, kde panuje důvěra mezi dospělým a dítětem, v prostředí, které je schopno saturovat vývojové potřeby dítěte. Tento svůj osobní pohled autorka považuje za důležitý na tomto místě odkrýt, neboť reflektuje, že role výzkumníka je vždy zatížena alespoň minimální mírou subjektivity.

Rozhodujícím impulsem pro zaměření na individuální vzdělávání byl rozhovor s vedoucí SPC Litoměřice, která poukazovala na nárůst počtu rodin v litoměřickém okrese, které vzdělávají své děti doma. Byla zde úvaha, zda se nejedná o nějaký nový fenomén a bylo by tudíž zajímavé zjistit, co vede rodiče k tomu, že si volí pro své děti formu individuálního vzdělávání. Tento rozhovor proběhl na konci roku 2013, tedy v době, kdy si autorka zadávala téma diplomové práce. Jakým vývojem rodiny prošly za dobu bezmála čtyř, pěti let se autorka pokusí zmapovat v rámci své práce a svých časových a finančních možností.

Dalším z důvodů, proč autorka zvolila téma domácího vzdělávání, byla určitá osobní zvědavost. Diplomantku přitahovala možnost nahlédnout do života rodin, které se rozhodly žít proti většinovému proudu. Chtěla zjistit, jaké bonusy či negativa přináší dětem a rodinám tento způsob výuky. Chtěla mít možnost pochopit, jaké motivace přivádí rodiny k tomuto netradičnímu rozhodnutí, jak retrospektivně své rozhodnutí hodnotí. Jak probíhá proces domácího vyučování, případně zda a komu by tento typ vzdělávání respondenti doporučili.

6.3 Cíl a strategie výzkumu

Cílem diplomové práce je zmapovat edukační prostředí domácího vzdělávání a zjistit, jaké důvody vedou rodiče k volbě domácí výuky. V rámci organizace výzkumu byla pozornost zaměřena na dílčí aspekty bádání a formulovány následující výzkumné otázky.

VO1: Jaké vlivy působily při rozhodování rodičů pro volbu individuálního vzdělávání a které z těchto faktorů se promítají do volby nejvýrazněji?

VO2: Jak je organizována edukace v rámci individuálního vzdělávání?

VO3: Jaká jsou specifika individuálního vzdělávání?

Po seznámení se základními technikami výzkumu autorka věděla, že pro empirickou část své diplomové práce zvolí kvalitativní přístup, který jí je i osobně bližší. Kvalitativní výzkum klade důraz na objasnění zkoumaných jevů a procesů na základě prožívání aktérů výzkumu. Gavora (2000) uvádí, že kvalitativní výzkum nejčastěji vytváří nové teorie, objevuje nové pohledy na jevy, přičemž výzkumník musí vycházet z pohledu na svět zkoumaných lidí a ne ze svých vlastních představ a hodnot. Dismanova (2002, s. 285) definice kvalitativního výzkumu zní: „*Kvalitativní výzkum je nenumerické šetření a interpretace sociální reality. Cílem je tu odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím.*“ Jedná se tedy o metodu, která je založena na porozumění zkoumaného problému. Kvalitativní výzkum se snaží o pojmutí co nejširšího spektra informací na omezeném počtu jedinců (Disman, 2002). V kvalitativním výzkumu se výzkumník snaží o zachycení dat a pohledů místních aktérů zevnitř, prostřednictvím procesu pozornosti, porozumění (Žižlavský, 2003). Orientuje se na pochopení smyslu jednajících subjektů. Příznačně vystihující tuto formu výzkumu je pohled Skutila (2011, s. 69), který definuje kvalitativní přístup takto: „*Není jednodušší než kvantitativní výzkum. Naopak použití kvalitativní metodologie vyžaduje velmi dobrou orientaci ve zkoumané oblasti,*

předvídatost a přizpůsobivost, ale i vědomí určitého rizika, a také větší množství času pro sběr dat a jejich vyhodnocení.“

Výzkum, na který se autorka ve své diplomové práci zaměřila nevede k potvrzení hypotéz stanovených před samotným započítím výzkumu, ale měl by vést k většímu porozumění zkoumaného problému. Autorka si vytýčila za cíl hledat nejenom spojitosti s teoretickým rámcem cíle, ale záměrem bylo také nalézat další postřehy oslovených rodin, které se v dostupných materiálech zatím neobjevují. Negativem kvalitativního výzkumu je jeho reliabilita, tj. spolehlivost, která je daná nestandardizovaným sběrem dat. Jak uvádí Gavora (2000) při opakovaném výzkumu můžeme dospět k odlišným výsledkům.

6.4 Metodologie výzkumu

6.4.1 Metoda sběru dat

Metodou pro sběr dat se stal autorce polostrukturovaný rozhovor. Výhodou tohoto typu rozhovoru je, že oproti nestrukturovaným je organizovanější a systematictější a na rozdíl od strukturovaných je naopak flexibilnější a volnější. Polostrukturovaný rozhovor má předem daný soubor témat a k tomu volně připojené otázky, kdy pořadí otázek může být volně zaměňováno, případně i některé otázky vynechány. Dle aktuální situace, atmosféry rozhovoru může být formulace otázek pozměněna, měněna na základě výpovědí, případně dovysvětlena. Výzkumné otázky jsou pokládány jako volné, respondentovi je dán prostor pro volné vyjádření. Rozhovor by se zároveň dle Koutné Kostíkové a Čermáka (2013) neměl odchylovat výrazněji od výzkumné otázky. Záleží i na tazateli, jak hodně se bude držet návodu, a jak do hloubky bude zkoumat odpovědi respondentů. Vždy se však určí hlavní téma a k tomu základní otázky, které musí být zodpovězeny.

Kladení otázek není jednoduchou záležitostí. Dopředu je potřeba pečlivě otázky promyslet. Jelikož nejde jen o to, na co se ptáme, ale i o to, jak se ptáme. Při formulování otázek je potřeba dodržet určité zásady, jakými jsou především srozumitelnost (nepoužívat výrazy, kterým by respondent nemusel porozumět, ale i pojmy, které si může každý vyložit po svém). Otázky by měly být jednoznačné, dotaz samotný by neměl být návodný, neměl by v respondentovi navozovat nějaké nepříjemné události a pocity z minulosti, případně se dotazovat na věci, které s výzkumem přímo nesouvisí. Tazatel by si měl dát pozor i na svůj neverbální projev při kladení otázek, aby nepřímý tazatele neovlivnil. Nikdy nepředpokládáme předem určené formulace odpovědí. Empatickým nasloucháním, vhodným kladením otázek a flexibilním usměrňováním rozhovoru získává výzkumník data pro pozdější analýzu.

Jako metoda polo strukturovaného rozhovoru byla dodržena zásada v pořadí, příprava rozhovoru, vedení rozhovoru, zaznamenávání dat, přepis a následné jeho vyhodnocení. Okruh otázek autorka předem pečlivě promýšlela. Studovala dostupnou literaturu, články, studentské práce na toto

téma již zpracované, webové stránky organizací podporujících domácí vzdělávání, vyhledávala na internetu dostupné rozhovory s rodiči vzdělávající své děti v individuálním vzdělávání, poslouchala debaty rodičů i odborníků. Dělala si myšlenkové mapy. Okruhy témat i otázek se zaobírala několik měsíců. Považovala tuto přípravu za jednu ze základních.

Před samotným vedením rozhovorů s respondenty využila autorka doporučení, jaké udává Wildemuth (2009), tedy vyzkoušet otázky s lidmi, které spadají do okruhu potencionálních respondentů s tím, že oni mohou nejlépe posoudit použitelnost otázek a postupů. Tohoto návodu autorka využila a oslovila dvě osoby, s kterými otázky prošla a konzultovala. Na základě jejich postřehů několik otázek poupravila a doplnila. Autorka měla předem připraveno téma a seznam otázek, jakési minimum, které je potřeba zodpovědět. Struktura rozhovoru je přiložena v příloze na konci práce. Základními okruhy k rozhovoru byly otázky vztahující se k základní sociologické charakteristice rodiny, k motivům, k edukačnímu procesu, ke spolupráci školy s rodinou a osobní zkušenosti vzdělavatele s domácím vzděláváním.

Otázky byly kladeny v různém pořadí, záleželo na reakcích respondentů i obsáhlosti jejich odpovědí. Respondentům byl ponechán dostatek prostoru pro vyjádření tak, aby mohli hovořit o tom, co oni sami k tématu považují za nejdůležitější. Cílem bylo získat subjektivní a co nejpřesnější pohled komunikačního partnera na daný problém. Autorka si při rozhovoru ověřovala, a to i zpětně, zda vyřčenému správně rozuměla, případně kladla doplňující otázky. Usměřňovala rozhovor, aby se neodchyloval od tématu, zároveň se snažila citlivě reagovat na témata, která považoval za důležité respondent. Byla si vědoma, že nečekané obraty v rozhovoru mohou být cennými zdroji informací, o kterých výzkumník dopředu třeba ani neuvažoval.

Autorka se pokoušela dodržet, že nejceněnější vhled do rodičovské motivace je umožněn spíše otázkami otevřenými. Otázky byly kladeny tak, aby nebyly návodné, byly srozumitelné, jasné, pokoušela se zachovat neutralitu kladených otázek. To se ne vždy dařilo. Tyto momenty autorka reflektovala a snažila se při následných hovorech dávat pozor a zejména návodné otázky neklást. Otevřenými otázkami byla respondentovi dána možnost, aby vyjádřil vlastní názor, pocit, ale i případně formuloval nové vztahy, souvislosti.

Rozhovory byly vedeny většinou v domácnostech respondentů, také v parku, v přírodě, v jednom případě hovor proběhl v domácnosti výzkumnice. Mezi prvními oslovenými rodinami byly ty, s kterými měla autorka nejbližší vztahy. Potvrdilo se, že osobní vztahy tazatelky s většinou respondentů vstup do terénu i samotnou realizaci rozhovorů ulehčují. Všechny rozhovory probíhaly v přátelské atmosféře, respondentky byly sdílné a příjemně se s nimi autorka komunikovala. Společná všem rozhovorům byla úvodní část, kde byly komunikační partnerky seznámeny s tématem a účelem rozhovoru. Respondentky byly informovány, jak bude s nahrávkou dále pracováno a byly také ujistěny o anonymitě, která bude zachována nejen při tvorbě diplomové práce. Respondentkám bylo sděleno, že nebudou nikde uváděna jejich pravá jména ani bydliště. Každá z respondentek byla požádána o informovaný souhlas a o otevřenost a upřímnost při rozhovoru. Zároveň komunikační partnerky byly

ujištěny, že pokud by jim byla nějaká otázka nepříjemná, nemusí na ni odpovídat. Po úvodní fázi následovala část rozehrívací. Rozhovory začínaly neformálním povídáním, které pomohlo navodit atmosféru uvolnění a důvěry, která je pro tento typ výzkumu důležitá. Následovala hlavní část rozhovoru, kdy se tazatelka ptala na připravené otázky. Ty byly rozděleny do pěti tematických celků. Ne všechny tazatelka položila, neboť na některé bylo odpovězeno spontánně. Konec rozhovoru směřoval do neformální roviny, aby se hovor snadněji ukončoval. Na závěr každého setkání byla vždy dodatečně oceněna ochota dotazovaných poskytnout svůj subjektivní pohled na danou věc. Výpovědi byly nahrávány na mobilní telefon. Při vedení rozhovorů nechyběla reflexe tazatelky, neboť vedení rozhovorů v kvalitativním výzkumu vyžaduje určitou dovednost, koncentraci, schopnost vcítění se i schopnost adekvátně reagovat. Tazatelka se snažila dávat při rozhovoru pozor na tón hlasu, na vlastní reakci při odpovědích, aby byla zachována její neutralita. Rozhovory byly vedeny tak, aby se jednalo o vyváženou dvoustrannou komunikaci, zároveň byly respondentky podněcovány ke svěřování podrobností.

Délka nahrávaného rozhovoru byla v průměru 107 minut, ale vlastní setkání byla o něco delší, neboť mu předcházela neformální, úvodní část shledání. Ve třech případech bylo nahrávání znovu zapnuto, neboť ve chvíli, kdy se oficiálně rozhovor ukončil, respondentky začaly samy hovořit k tématu a jejich postřehy shledala autorka za přínosné k dalšímu zkoumání. Celkem bylo zaznamenáno 642 minut nahrávky. Jména osob v interpretaci rozhovorů jsou záměrně změněna.

6.4.2 *Zpracování a analýza dat*

Kvalitativní analýza dat dle Hendla (2005) znamená získaná data zpracovat smysluplným způsobem tak, aby bylo možné odpovědět na výzkumnou otázku. Za design kvalitativního výzkumu autorka zvolila zakotvenou teorii. Technikou zpracování dat se stalo otevřené kódování, za pomoci kterého autorka analyzovala výpovědi respondentů. Analýza má za cíl systematicky uspořádat nenumerná data a odhalit pravidelnosti, témata a vztahy, které následně organizuje a kombinuje v dalších krocích analýzy (Hendl, 2005). Kódování obecně představuje operaci, při níž jsou údaje rozebrány a následně seskupeny novým způsobem. Text je rozbit na jednotky, kterým jsou přidělena jména, s kterými výzkumník dále pracuje. Od kódování autorka přešla ke kategorizaci. Autorka se rozhodla, že nezvolí doslovný přepis celých rozhovorů, ale že přepíše jen části a zbytek uchová v podobě nahrávek. Částečný přepis doporučuje i Wildemuth (2009), neboť jak uvádí, doslovný přepis celého rozhovoru by byl časově velmi náročný. V případě potřeby je možné potřebné informace dohledat v nahrávce a do přepisu doplnit.

Analýza jednotlivých nahrávek začínala vždy stejným způsobem. Autorka si nahrávky opakovaně přehrávala a z každého rozhovoru zaznamenávala důležité informace a poznámky, které postupně vytvářely témata a podtémata. Následná analýza spočívala v nalezení jednotlivých dat – kódů, které následně seskupovala do kategorií. „*Výzkumník provádí otevřené kódování prvním průchodem*

daty. Přitom lokalizuje témata v textu a přiřazuje jim označení. Otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata.“ (Hendl 2005, s. 247). Kategorie jsou analyticky vyšší jednotkou přiřazených kódů. Vytvořené kategorie tvoří kostru analogického příběhu. Jedná se o jednoduchý popis kategorií a vztahů mezi nimi. Většinou je lze znázornit schématem, graficky. Kódování autorka prováděla za pomoci techniky papír, tužka. Kódy třídila následně do kategorií. Zaměřovala se na kódy, které se opakovaly.

6.5 Výzkumný vzorek

Za cílovou skupinu si autorka zvolila rodiny, které mají či měly v posledních 3 letech alespoň jedno dítě v režimu individuálního vzdělávání a bydlí v okrese Litoměřice. Dopředu si autorka stanovila, že nebude za kritérium výběru stanovovat, zda se jedná o dítě v individuálním vzdělávání, které plní školní docházku na prvním či druhém stupni základní školy.

Získat kontakt na rodiny nebylo pro autorku složité. Kromě jedné rodiny všechny osobně znala. Pro dosažení vzorku šesti rodin následně zvolila „metodu sněhové koule“. Výzkumnou jednotkou byla jednotlivá osoba, rodič, praktik, který dítě vzdělával. V případě jedné rodiny se jednalo o babičku, která vzdělávala svého vnuka. Autorka znala zhruba hlavní příběh rodin, a tudíž tušila, že se nebude z pohledu motivací jednat o homogenní skupinu. Na základě shora uvedených kritérií učinila účelový výběr šesti rodin (viz. tabulka 4).

Tabulka 4: Přehled dotazovaných rodin.

Rodina	Respondent	Počet dětí	Z toho IV	Aktuálně probíhá IV	Počet let IV
A	Matka	4	1	Ano	1
B	Matka	3	2	Ne	5,5
C	Matka	3	1	Ano	1
D	Babička	V péči 1	1	Ano	3,5
E	Matka	3	1	Ne	4,7
F	Matka	5 (z toho 4 dospělé)	1	Ne	5

Vysvětlivky: IV = individuální vzdělávání

Zdroj: Vlastní zpracování

7 PREZENTACE DAT Z VÝZKUMU

Tato část diplomové práce je zaměřena na popis konkrétních životních situací rodin a jejich postojů k individuálnímu vzdělávání. Autorka se pokouší o analýzu textu v kontextu zvolených výzkumných otázek. Pro dokreslení subjektivního vnímání dané situace respondentkami jsou použity citace z rozhovorů. Tyto citace jsou v textu označeny kurzívou a jsou použity záměrně v hojné míře, aby v této hloubkové kvalitativní studii byla zachycena autentičnost a zdůrazněno osobní prožívání respondentů. Ke každé rodině je připojeno grafické znázornění, z kterého je patrná rodinná historie členů domácnosti a faktory, které rozhodly, že rodiče zvolili formu individuálního vzdělávání. Zobrazeny jsou především ty, které se do volby promítaly nejvýrazněji.

7.1 RODINA A

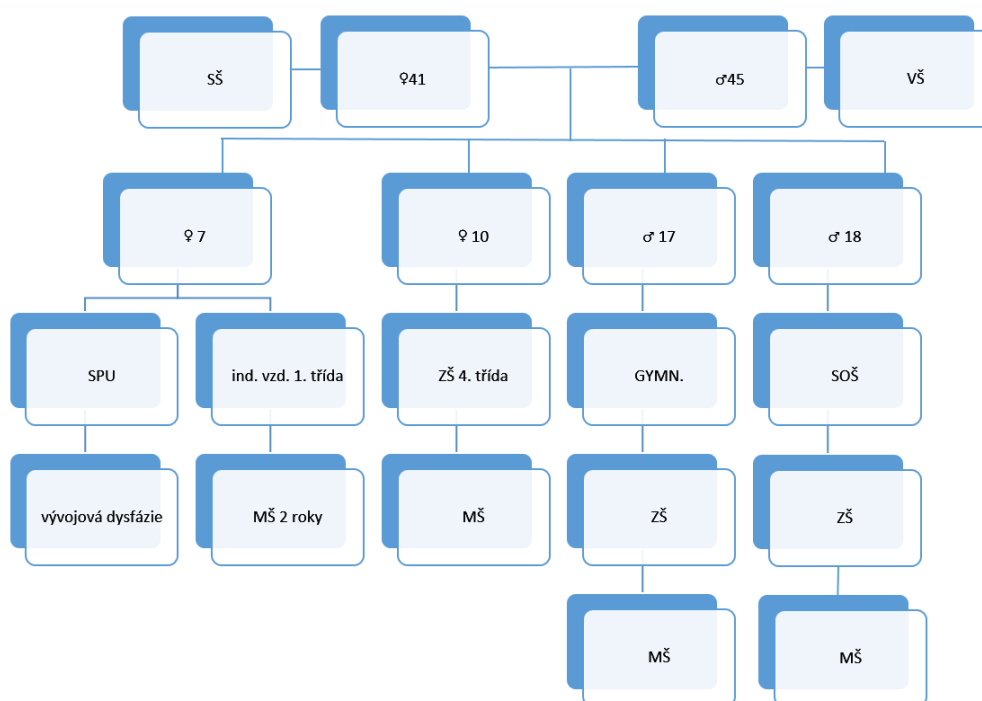


Schéma č. 1: Členové domácnosti rodiny A a jejich školní historie
Zdroj: Vlastní zpracování

Manželé středního věku, kteří žijí v rodinném domě na vesnici se zahradou. Žena je řadu let v domácnosti. Rodině vyhovuje tradiční uspořádání, kde muž finančně zabezpečuje rodinu a žena přebírá starost o děti a domácnost. Respondentka pociťuje vděčnost, že si tento životní styl jako rodina mohou dovolit, nepovažuje to za samozřejmost. Rodina žije spíše skromnějším způsobem života. Finančně nejsou podporováni ze strany státu ani přídavkem na dítě.

Manželé mají společně čtyři děti, ve věku 8 až 18 let. Tři z dětí jsou vzdělávány nadále v klasickém modelu školství. Vzdělávaná v rámci individuálního vzdělávání je pouze nejmladší dívka,

která dokončila 1. ročník a je zapsána na spádové ZŠ, stejně jako její starší sestra a v minulosti i oba bratři. Chlapci nyní studují v sekundárním stupni vzdělávání, jeden gymnázium, druhý střední odbornou školu. Matka nabídla všem dětem možnost domácího vzdělávání, ty této možnosti nikdy nevyužily. „Obecně myšlenka domácího vzdělávání je mi sympatická, pro každý dítě.“

Respondentka uvádí, že jako rodina nemají rádi uspěchaný životní styl. Upřednostňují dobré rodinné vztahy a poklidný život před honbou za maximálním vzděláním, všestranným rozvojem, množstvím koníčků, osobními ambicemi a zážitky. „Když něco jde, tak to jde a je to fajn. Když by nás z toho pokojného života něco vytrhávalo, tak je to nežádoucí. Vnímáme velikou hodnotu, žít kvalitní obyčejný život.“ V tom vnímá respondentka možná určitou odlišnost od běžné populace. K tomu také dodává, že ne všichni si mohou dovolit žít jako oni. Svě děti vedou k zodpovědnosti, pracovitosti, ohleduplnosti, morálním hodnotám, důležité jsou vzájemné vztahy. „Ale neklademe na ně nároky, aby vynikaly v něčem nad ostatními, a byly na to pyšní.“

Vzdálenost bydliště rodiny do nejbližší základní školy je 2 km, do okresního města 9 km. Dopravní obslužnost je dobrá, využívají převážně osobního automobilu. Starší děti měly možnost navštěvovat ve městě zájmové kroužky, o které projevíly zájem. Nejmladší dívka z důvodu, že chodí na několik hodin do ZŠ na výchovné předměty, již na žádné kroužky nedochází. To respondentka vnímá v současnosti jako zbytečné. Představovalo by to nadbytečnou zátěž pro celou rodinu.

Rodina patří k praktikujícím křesťanům a pro respondentku je velmi důležité být v souladu s tím, co považuje za důležité. Vzdělávání samotné nevnímá respondentka v rámci individuálního vzdělávání jako to nejdůležitější. Přesto by dívku nerada i v této oblasti jakýmkoliv způsobem poškodila. Předpokládá, že individuální vzdělávání ukončí někdy během primárního vzdělávání. „A chci ho provozovat do doby, kdy jsem přesvědčena tak, že jsem Toničku schopna poskytnout vzdělání.“

7.1.1 Úvaha, proces a motivace k rozhodnutí o individuálním vzdělávání

Respondentka hovoří, že myšlenka vzdělávat dceru doma byla dána především specifickými problémy dcery, které se projevovaly od raného věku. „...když jsem už v tom předškolním věku viděla, že ten vývoj řečové je jiný, že se jinak vyvíjí.“ Rozhodnutí vzdělávat dceru doma předcházelo rozvážný proces, od shromažďování dostupných informací až po důkladnou osobní rozvahu. „Modlila jsem se za to. Pro mě je strašně důležitý mít pokoj v srdci před Bohem. Nechtěla bych Toničku nijak poškodit, nějakou svoji svévolí.“ Klasické školské vzdělávání respondentka vnímá tak, že učí systematicky bez ohledu na konkrétní dítě, není zde prostor pro individuální přístup. Zvláště pak u dětí, které mají specifické vzdělávací potřeby. „Záleží, jaká je to porucha, jak je významná a samozřejmě záleží na osobnosti učitele, kolik mu záleží na tom konkrétním dítěti, jaký má prostor, kolik dětí má ve třídě, jaké on sám má pedagogické zkušenosti a dovednosti.“

Rodina cítila nejistotu, zda by dívka byla schopna ve škole obstát. Třídní kolektiv, ve kterém se učitelka musí věnovat více dětem, by pro dívku vzhledem k její diagnóze znamenal dlouhodobou zátěž. Respondentka hovoří až o každodenní frustraci. „...poruchu má expresivní i impresivní. To

znamená, že pomaleji chápe a má problémy si vybavit pojmy. Potřebuje dostatek času, aby si věc promyslela a vyjádřila....tam by ji nemohla dát ten čas...“

Respondentka se také domnívá, že škola neklade dostatečný důraz na morální vývoj a dívka by musela řešit i ze strany spolužáků nejpravděpodobnější situace, se kterými by si sama nevěděla rady a které by třeba ani nikdo neřešil. „... děti z různých rodin, z různých poměrů mají různé návyky, třeba ostré lokty. Je mi líto dětí, které se s tím setkají a sami to nedělají.“ Respondentka si je vědoma, že dívku od různého sociálního okolí nemůže izolovat a ani to není jejím záměrem. Připadá jí však nepřiměřené vzhledem k vývoji, věku a povaze dívky ji podobným situacím nyní vystavovat. „Jednou se to stane, že se dostane do společnosti lidí, kteří se budou chovat jinak, než na co je zvyklá. To je mi jasné. Také ale vím, jak na konfliktní situace nyní reaguje. Je snadno rozplakatelná, prožívá to těžko.... Nerada bych, aby byla Tonička nějaký otloukánek.“

Respondentka reflektuje vlastního osobnostní nastavení, považuje se spíše za klidný typ, který druhým rád předává informace. To ji samotnou uspokojuje. „Já jsem náтурой taková úča...Když jsou volné dny a prázdniny, tak už se těším, až se budeme zase učit.“ Předávání hodnot, vědomostí a osobnostní rozvoj dcery považuje respondentka za důležité. Za ještě důležitější však považuje spokojenost dítěte. „Na prvním místě není pro mě kvalita vzdělání, ale jestli přitom bude Tonička šťastná.“

Významným indikátorem volby byla, vedle diagnostikované vývojové dysfázie a ADHD, i povaha dcery, kterou shledává respondentka jako ideální pro individuální vzdělávání, zejména její pozitivní ladění a ochota ke spolupráci. Tím, že s dcerou tráví velké množství času, je zde prostor věnovat se rozvoji řeči, Tonička ale zůstává rovněž v péči logopeda. Množství času, které matka s dcerou tráví, pomáhá podle jejího názoru prohlubovat vzájemné vztahy. Za velmi důležitou považuje i partnerskou shodu, kdy manžel její rozhodnutí nejenom podpořil, ale shledával ho sám za správné.

Dalším důvodem volby individuálního vzdělávání byla absence jiné „dobré“ možnosti. Školu, kam v minulosti docházely a docházejí další děti, neviděli pro nejmladší dceru jako optimální. Respondentka by uvažovala o volbě vzdělávat dceru ve škole, která měla ambici vzniknout jako navazující na MŠ, kam dívka několikrát v týdnu po dobu dvou let docházela a kde byla spokojená. Vznikající škole nebyla opětovně druhým rokem povolena MŠMT registrace, a tudíž se neotevřela. „...to by pro mě byla alternativa, o které bych silně zauvažovala. Protože jsem byla spokojená s přístupem.“ Individuální vzdělávání rodina tedy zvolila i z důvodu, že nebyla k dispozici jiná alternativa školy, kterou by pro dívku vyhodnotili jako vhodnou. S dcerou o nabídce vzdělávat se doma, nebo jít do školy rodiče hovořili a její názor byl pro ně důležitý. „Tonička to nechala na mně, nevyjádřila se, že chce jít do školy, a tak zůstala doma se mnou.“

Překvapující bylo pro respondentku vyjádření dětské psychologičky, ke které docházeli, a která na základě vyšetření v předškolním odkladovém roce nedoporučila respondentce dívku vzdělávat doma. „Mně vysloveně řekla, že to bude v Toničce neprospěch a že mi to nedoporučuje. A hodně mě to zamrzelo, že někdo, na koho názoru mi i záleží, tak mi to nedoporučil.“ Pro respondentku byl názor

odborníka nejen překvapující, ale i znejišťující. „*A hodně mě to zamrzelo a musela jsem si to nějak přežvykat. Vysloveně s názorem, že je to špatná cesta, jsem se setkala jen u té psychologičky.*“ Klinická psychologička poskytla zprávu, která vyznívala neutrálně, speciálně pedagogickému centru, a to vydalo souhlasné stanovisko s individuálním vzděláváním. „*Ona mi to řekla jen takhle ústně. Ona to do té zprávy ani nenapsala. Osobně mi to nedoporučila.*“ Povzbuzujícím se pro respondentku stali další odborníci, se kterými svůj záměr volit pro dceru individuální vzdělávání konzultovala. „*V SPC, kde jsem to řekla, jsem se setkala hned s respektem a podporou, i ze strany logopedky, na neurologii, u dětské doktorky.*“

S negativním stanoviskem ze strany přátel nebo širší rodiny se respondentka nesetkala, ačkoliv to i předpokládala. „*Spíše překvapující bylo, že nikdo nám to nevymlouval...*“ Okolí rodinu v jejich rozhodnutí respektovalo a podpořilo je. Před definitivním rozhodnutím o individuálním vzdělávání se respondentka dotazovala rodin, které samy vyučovaly v individuálním vzdělávání, a které respondentka osobně znala. Jejich zkušenost ji v její volbě ujistila. „*...to bylo veliké povzbuzení.*“ Dále respondentka studovala diskusní fóra a zjišťovala důležité informace i na internetu. „*Ještě než jsme se do toho pustili, tak jsem si přečetla spoustu diskuzí, rozhlasových pořadů, článků ...*“

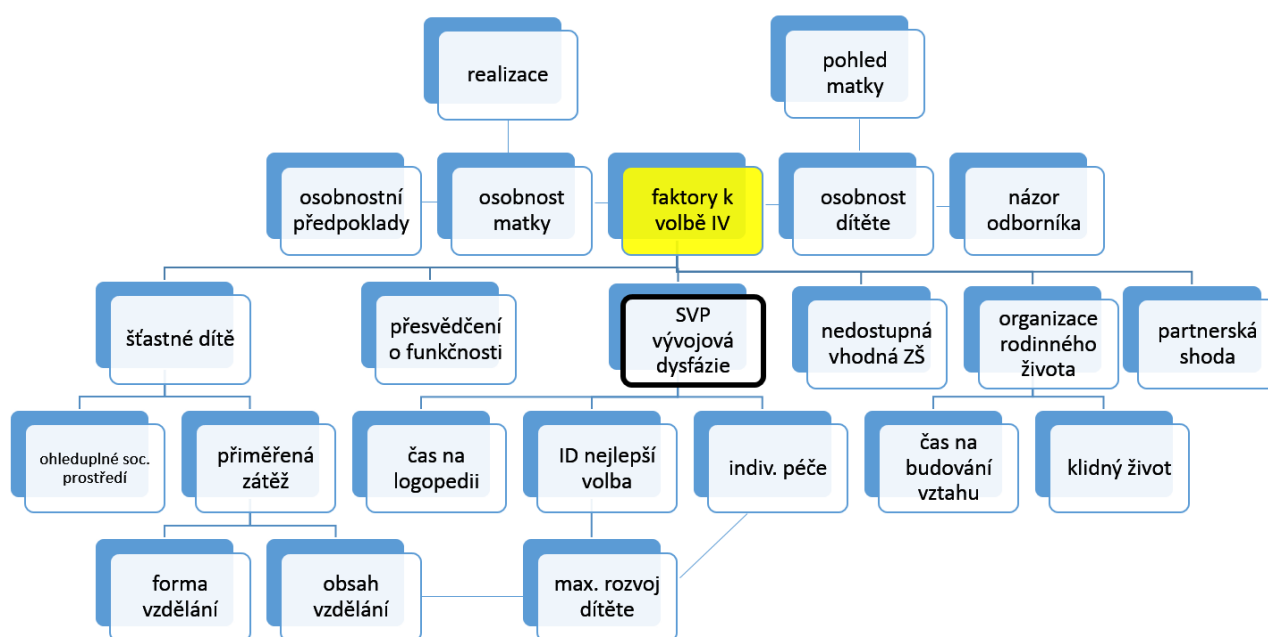


Schéma 2: Přehled faktorů rodiny A k volbě IV
Zdroj: Vlastní zpracování.

7.1.2 Organizace výuky a edukační prostředí

V rodině došlo z pohledu respondentky k harmonické shodě. Matka jako hlavní vzdělávající osoba má vnitřní touhu a ochotu vyučovat a předávat informace, životní postoje a hodnoty své dceři. Sama se hodnotí jako osoba, která to, co zná, také umí předávat. Je trpělivá a svoji silnou stránku

považuje i své znalosti českého jazyka. Dívka v roli edukanta je nastavena pozitivně přijímat informace od matky a s matkou na výuce ochotně spolupracuje. Tonička má diagnostikovanou vývojovou dysfázii. ADHD se podle matčina názoru u dívky neprojevuje nikterak výrazně.

Za podpůrné shledává respondentka i fakt, že dceru baví podobné věci jako ji samotnou. Práci dělají společně a s radostí. Ve výjimečných případech se do role vzdělavatele dobrovolně zapojí některé ze starších dětí, jedná se však o spontánní a většinou mimořádné situace. Respondentka nemá žádné pedagogické vzdělání, má vystudovanou střední zdravotní školu. Její snem bylo stát se učitelkou. Do budoucna uvažuje o kurzu asistentky pedagoga. Jejím motivem je pomoci případně nějakému dítěti. „*Když vidím, jak je ta podpora smysluplná, tak by mi nevadilo podporovat nějaké cizí dítě...*“ Před rozhodnutím o individuální výuce a ani po něm, se nezúčastnila žádného semináře, výchovného kurzu apod. Vzdělává se jako samouk, ale své zkušenosti získala především jako matka čtyř dětí.

Domácí výuka má dle respondentky svůj řád, který se však dle aktuální potřeby může měnit. Záleží, zda má rodina nějaký program, např. návštěvu, kontrolu u lékaře, výlet apod. „*Jsou nějaké dny, kdy se neučíme standardně, ale to jsou výjimky.*“ Výuce se věnují vždy dopoledne. „*...záleží dle toho, jak se vstává...*“ Většinou mezi 8. až 11. hodinou, o 1,5 až 2 hodiny později již respondentka připravuje oběd. Dívka případně pracuje i samostatně.

V odpoledních hodinách se výuce již nevěnují. Pokud ano, tak zcela mimořádně, pracují-li málo v dopoledních hodinách. Dvakrát týdně vozí respondentka dívku do kmenové školy. Dívka zde tráví v daném dni dvě vyučovací hodiny. „*Tonička chodí na tělesnou výchovu, protože tělocvičnu doma nemám a nikdy mít nebudu. Velké hřiště a hlavně tu skupinu dětí, s kterými si zahraje ty hry. A pak chodí na pracovní výchovu a výtvarnou výchovu. Chodí na předměty, které nejsou stěžejní, kde je to takové uvolněnější a kde si užije více ten kontakt s dětma, než kdyby seděla v lavici a poslouchala, co má dělat.*“ Respondentka uvažovala též o kolektivní hudební výchově, ta však nebyla dívce doporučena foniatrem, případně i o výuce anglického jazyka. Předměty respondentka volila také na základě rozvrhu, neboť škola není v místě bydliště a dívku do školy matka dováží. „*... nechtěla bych mít narušený den a režim. A pak, to by byla ve škole již více než doma.*“

Náročnější předměty, které vyžadují individuálnější přístup, byla rodina dopředu rozhodnuta vyučovat dívku v individuálním vzdělávání. Dívka se dále účastní i různých aktivit pořádaných školou, včetně různých exkurzí, výletů apod. Respondentka sama nepociťuje, že by dceři dělalo problém se do kolektivu dětí začlenit. Do školy se těší. Vnímá, že doba, kterou dcera ve škole tráví, je únosná pro všechny. Někdy se stane, že si dívka postěžuje na nějakou negativní reakci spolužáků, to však matka vnímá ještě jako akceptovatelné.

Samotný edukační proces má hlavní obsahovou osnovu. Respondentka se řídí v probírané látce především pracovními sešity a učebnicemi, které jsou pro ni návodem, ale od kterých se případně odchyluje dle momentálního zájmu dcery. „*Trošičku sleduji rozvrh dětí ve škole, většinou jsme se snažili probírat ty samé předměty jako děti ve škole, abychom šli srovnatelným tempem, my jsme to měli mnohem dříve.*“ V matematice respondentka zvolila odlišnou učebnici než kmenová škola. Zakoupila

dceři matematiku Hejného. K tomu i pro sebe metodickou příručku. Volí i odlišné učebnice a metody než děti ve třídě i v předmětu český jazyk. „*Jsou mi sympatické jiné metody, než zrovna se používají ve třídě, do které by Tonička patřila.*“

Respondentka vnímá, že v rámci domácí výuky jsou schopni probrat více učiva za méně času než žáci ve škole. Respondentka si neumí představit, že by výuce věnovala každý den čtyři hodiny. „*To rozhodně ne, to bychom byli na konci druhé třídy. Časově nevím, co bychom dělali. Potřebuje mnohem míň, oni se také ve škole jenom neučí, něco si potřebuje paní učitelka udělat, čas věnují kázni, pak jsou tam přestávky.*“

Za velký vklad považuje, že látku, která dceru zajímá, mohou probrat do hloubky i v širších souvislostech. Věnovat tématu tolik času, kolik potřebují, propojovat jednotlivé předměty a naopak u věcí, kterým dcera hned neporozumí, se mohou zastavit a tempem dívce vlastním je dovysvětlit. Během výuky improvizují a pracují společně na práci, která dívku zajímá a o kterou projevuje zájem. „*Hodně ji znám a vím, co ji baví. Dělam to i formou, která ji baví. Má strašně ráda hudbu, písničky, říkanky. Knihy, které čteme, jí dávám vybrat.*“

Respondentka považuje za klíčové, že dceři ponechává dostatek času, aby se mohla vyjádřit. Nechává dceři prostor, aby si na věci přicházela sama, hodně diskutují. Respondentka tyto postupy volí záměrně, aby pomohla rozvinout u dcery myšlení. Dívka pomaleji formuluje myšlenky a trvá jí o něco déle, než na otázku odpoví. Domácí vzdělávání dává matce možnost reagovat na dívčinu únavu, nepohodu apod. „*Já se to snažím Toničce dávkovat postupně, vím, kdy je přetížena.*“

Sociální kontakt je zajištěn jednak tím, že dívka vyrůstá v početné rodině. Rodina dále dochází na obvyklá farní společenství, rodinu příležitostně navštěvují kamarádi, kteří mají taktéž děti a to i v individuálním vzdělávání. Kontakt s vrstevníky je zajištěn také pravidelnou docházkou na několik hodin do školy.

Na žádné zájmové kroužky dívka aktuálně nedochází. Určitý handicap spatřuje matka v nepřítomnosti dětského kolektivu při výuce samotné, případně při řešení nějakého problému. Pociťuje rozdíl, když vede dítě diskusi s dospělým a když s vrstevníkem. Toničku vnímá matka navíc jako společenskou, která má ráda děti a kolektiv. „*To, co nemůže domácí škola dát, protože je to neproveditelný, tak to je diskuze a společná práce na něčem.*“

Výuka probíhá v domácím prostředí, obvykle u kuchyňského stolu, který je centrem domácnosti. Za hezkého počasí využívá respondentka zahradní posezení, k dispozici je dívce i zahrada s dětským vybavením a bazénem. Rodina chová včelstvo, na zahradě jsou ovocné stromy, pěstují bylinky a zeleninu. Podnětné prostředí umožňuje dívce propojit učební látku s praktickým životem. Respondentka klade velkou váhu na komunikaci, dívce potřebné vysvětluje a ukazuje souvislosti. Individuální vzdělávání dává k tomuto dostatek časových možností. K probírané látce využívá respondentka i další prostory, které konkrétněji dokreslují a mohou dívce lépe přiblížit danou věc. „*Příští týden půjdeme v Plzni do planetária.*“ Dívka je v péči logopeda a nápravě řeči respondentka věnuje dostatek času.

7.1.2.1 Kooperace školy s rodinou

Rodina požádala o schválení individuálního vzdělávání svoji spádovou školu, neboť tu znali a je nejbližší místu bydliště. Respondentka zná učitelský sbor dané školy, starší děti z rodiny školu navštěvovaly. Dopředu tuto možnost se školou konzultovali. „*Paní ředitelka nám vyjádřila podporu a je to škola, která je nejbližší a kam by pravděpodobně, kdyby přecházela, chodila.*“ Rodina zvolila pro nejmladší dceru individuální vzdělávání s tím, že 2x v týdnu dívka dochází na některé vyučovací hodiny, má možnost docházet i na mimořádné školní akce. „*Velkoryse nám vyšla vstříc paní ředitelka, že můžeme využít pravidelně nějakých hodin ve škole.*“

Primárním důvodem kombinované školní docházky je umožnit dívence stálý kontakt s vrstevníky. Rodina i dívka jsou tedy v pravidelném kontaktu se školou. Tonička do školy chodí ráda. V případě, že dívka z jakéhokoliv důvodu do školy nepříjde, respondentka to dopředu paní učitelce sděluje. Respondentka se i takto snaží udržovat vzájemnou komunikaci. Spolupráci se školou respondentka hodnotí jako velmi dobrou a nepovažuje ji za samozřejmost „*zájem učitelky je nadstandardní...*“ Vyučující si průběžně při docházce do školy ověřuje, jak dívka zvládá předměty, které se vyučuje doma. To respondentce nikterak nevadí a jsou s vyučující domluveny na přezkoušení v intervalu 1x za čtvrt roku. Což je interval kratší, než nařizuje zákon. „*Vidím to jako rozumný, že nečeká až na ten půl rok, co se od Toničky dozví.*“

Respondentka chápe, že za výuku dívky má primární odpovědnost ona sama, a postoj vyučující vnímá jako zájem. „*Nemusela by mít takový zájem, já to vnímám jako pozitivní věc z její strany a myslím si, že se tím posiluje i nějaká vzájemná důvěra.*“ Respondentka věnuje vzdělávání dcery dostatek péče, a proto ani není znejistěna, pokud nějakou dílčí věc Tonička nezná „*... pro mě není směrodatné, zda právě to konkrétní umí nebo ne.*“ Dívku samu zájem učitelky těší. Jako náklonnost vnímá i pracovní listy, které vyučující dívence při návštěvě školy předává. Ze strany školy byla rodině poskytnuta materiální podpora v podobě pracovních sešitů a učebnic. „*Pracovní sešity a učebnice máme k dispozici ze školy stejné jako děti ve třídě.*“ Ne všechny rodiny k výuce využívají. Respondentka další učebnice dokupovala, dle toho, jaké jí a dceři byly sympatické a pro výuku se zdály matce obohacující.

V případě potřeby má respondentka možnost se na vyučující obrátit o radu či pomoc. „*... a s tou i něco konzultuju, půjčuje mi nějaké pomůcky a tak. Vím, že se mohu i na něco přeptat.*“ Mezi školou a rodinou je zachována i určitá míra respektu a důvěry. „*Mně to tak vyhovuje, oni mi do ničeho nemluví a já jim také ne.*“

Jako určitou systémovou „nespravedlnost“ vnímá respondentka nemožnost odebírat ze školní jídelny dotované obědy. Respondentka shledává určitou nelogičnost v současném nastavení pravidel. Pro matku by bylo praktické, pokud by se Tonička mohla ve škole naobědovat, zvláště ve dnech, kdy do školy i dochází. Ale i mimo tyto dny. Stát upřednostňuje žáky docházející do školy před žáky vzdělávanými doma. Neboť ti nemají dle vyhlášky nárok na dotovaný oběd, vyjma dvou dnů, kdy jsou ve škole na přezkoušení.

7.1.3 Postřehy a hodnocení individuálního vzdělávání

Respondentka na individuálním vzdělávání dále oceňuje, že má více času na budování hezkého vzájemného vztahu s Toničkou. Což dokládá i na zkušenosti své kamarádky, které se podařilo vybudovat silnější pouto k dítěti, vyučovaném v domácím vzdělávání. Domácí vzdělávání také umožňuje rodině žít pokojnější život. Dívku respondentka vnímá jako spokojenou a tím je poskytnut uspokojivý život i celé rodině. „*Tím, že jsme v tom domácím vzdělávání spokojeni, tak to určitě přispívá k domácí pohodě.*“

Respondentka na druhé straně přišla individuálním vzděláváním o svůj osobní volný čas, ale je v tomto režimu saturovaná. „*Protože jsem byla předtím v domácnosti a děti byly ve školních zařízeních, tak jsem mohla dělat, co jsem považovala za vhodný. Vnímám to jako změnu, která však není újma. Nestýská si potom. Jsem v tom ráda.*“

7.2 RODINA B

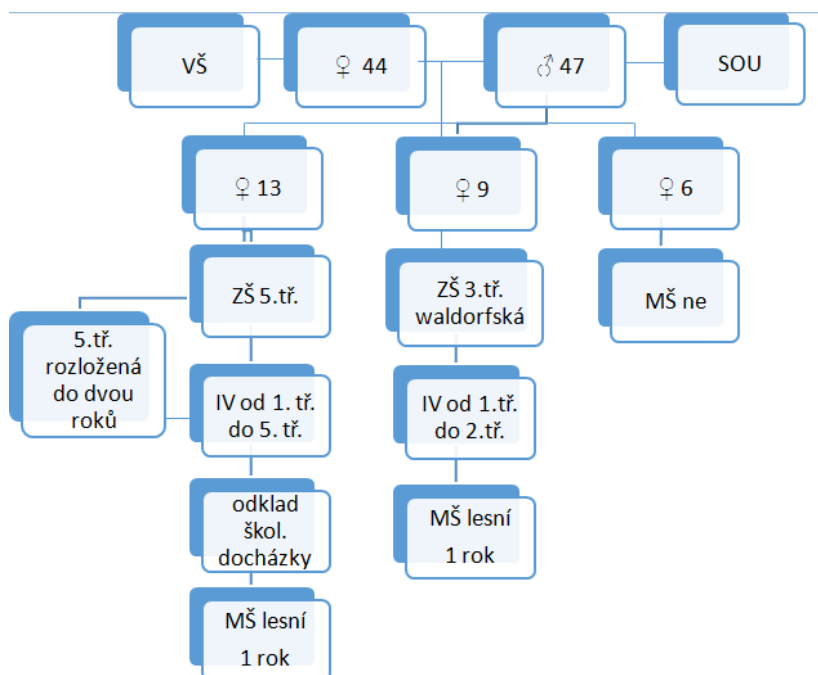


Schéma 3: Členové domácnosti rodiny B a jejich školní historie
Zdroj: Vlastní zpracování

Respondentka z důvodu rozpadu dlouholetého partnerského vztahu, zhruba před půl rokem, postupně ukončila domácí vzdělávání svých dvou dcer. Nastoupila do zaměstnání a koncept individuálního vzdělávání již nebyl nadále udržitelný. Sama však dodává, že možná zvláště pro nejstarší dceru i doznal čas jít již do kolektivu. „*Ze sociálního pohledu je to pro ni zajímavější, než být doma, to už v 11 letech nechceš být jenom s rodiči nebo nejbližšíma sousedama.*“ Na změnu se celá rodina postupně připravovala. „*Jak se hroutila rodinná situace, věděla jsem, že budu muset do práce, a bylo evidentní, že se budeme jako partneři nuceni oddělit, holky věděly, že budou nuceny jít do školy.*“

Prostřední dívka navštěvovala 3. třídu Waldorfské školy od září 2017. „... *ona jako první se z rodiny trhla, já v té době neměla ještě práci...*“ Nejstarší nastoupila ve stejné době na spádovou školu, tam byla pouhý jeden den a matku umluvila, že do této školy docházet nechce. „*My jsme ještě vyzvedávali ten den tu mladší z té Waldorfské, když viděla všude ty obrázky a tu atmosféru...*“ Individuální vzdělávání si nejstarší dcera prodloužila po domluvě s rodiči ještě o další půlrok.

Respondentka se počátkem roku 2018 přestěhovala se svými třemi dětmi do města, do bytu. Nejstarší z dívek začala docházet do ZŠ ve městě, kterou si sama vybrala. „*Ta starší říkala, co bych dala já za tuhle školu. Hrozně ráda bych do Waldorfské školy chodila, ale ta nemá tu možnost.*“ (škola nemá daný ročníkový stupeň). Prostřední z dívek dále dojíždí do Waldorfské školy vzdálené 10 km od města. Nejmladší dcera je v individuálním předškolním režimu, do mateřské školy nedochází. Od září nastoupí do 1. třídy Waldorfské školy. Roční zkušenost s předškolním vzděláváním mají dvě nejstarší dcery. Společně s matkou docházely na několik dní v týdnu do lesní mateřské školky, kde respondentka pracovala.

Adaptaci dívek na školní docházku hodnotí respondentka jako přijatelnou. Dívky si musely zvyknout na nový režim, vstávání do školy. V tom respondentka spatřuje přínos školní docházky oproti individuálnímu vzdělávání, v dodržování většího pořádku. „*Asi větší disciplína, řád, teď se naučily, že musí vstát, někde být...*“ Snadnější to z pohledu respondentky má prostřední dívka, která ačkoliv je introvertnější, má docházku ulehčenou tím, že nedochází do klasické školy, ale alternativní, kde je i menší počet dětí ve třídě. „*Prostřední je víc introvertnější, ale myslím, že je spokojená. Ona je ve třídě, kde je 18 dětí. Chodí tam myslím i ráda.*“ Starší z dívek matce vyčítala po rozpadu rodiny, že neměla běžnou školní docházku již od první třídy, že by na ni byla zvyklá. „*Viděla ten handicap, že nic neumí, že nic nebude v té škole umět, ale není to nic dramatického. Ona se teď za ty tři měsíce srovnala, samozřejmě že nemá samé jedničky, ale o to nejde. Nemá problém se zapojit.*“

V péči o děti se s partnerem nyní střídají. Původně rodina žila na malé vesnici v okrajové části. Vzdálenost bydliště rodiny do nejbližší spádové základní školy byla 7 km, do města 10 km. Dopravní obslužnost je omezená. Životní styl rodiny popisuje respondentka jako extrémní model. Rodina žila v jednopokojovém ekologickém domku, který si svépomocně vybudovala. Energii získávali se slunečních konektorů, topili dřevem, v domě nebyl např. ani dřež. Pěstovali si zeleninu, žili většinu dne pospolu, ale nebyl to žádný ideologický model, jak zdůrazňuje respondentka, a dodává: „*Prostě jsme si tam tak s těmi dětmi pluli.*“ Provoz domácnosti dle respondentky bylo náročné obstarat. Dříví, vaření, ale i úklid tak malého prostoru, kde bylo potřeba často vytírat, rodina měla tři psy.

Partner neměl stále zaměstnání, z domova odcházel na příležitostné práce. Respondentka byla dlouhou dobu na rodičovské dovolené. Postupně se narodily tři děti, které jsou nyní ve věku od 6 do 11 let. Rodina pobírala přídavek na dítě a raději se uskromnila a minimalizovala své nároky, aby mohla žít způsobem života, který si vybrala. Rodiče byli schopni, třeba i za podpory prarodičů, dětem financovat i nákladnější zájmové kroužky (jezdectví, výtvarný ateliér, skauta, atd.).

Rodina nežila v tradičním modelu, kde muž přebírá odpovědnost za finanční zabezpečení rodiny. „*Partner mi nikdy nenabídl, že by zajišťoval finance a já bych se věnovala dětem, to by se mi líbilo.*“ Respondentka vnímá jako zatěžující, že rodina žila na malém prostoru a stále spolu. „*Potřebovali jsme rozšířit i ten prostor, to už byla ponorka.*“ Respondentka nelituje zkušenosti, které se jí tímto životním stylem a partnerstvím dostalo, i když přiznává, že jsou to velmi náročné chvíle.

7.2.1 Úvaha, proces a motivace k rozhodnutí o individuálním vzdělávání

Respondentka hovoří, že myšlenka individuálního vzdělávání přišla tak nějak přirozeně: „*Porody doma, pak řešíš očkování, pak školka, pak domácí škola, takový obvyklý postup.*“ Rodina kontaktovala Asociaci domácího vzdělávání, která jim poradila všechny náležitosti, včetně toho, že také doporučila vhodnou školu. Celý proces včetně stanoviska Pedagogicko-psychologické poradny proběhl bez problémů. „*V PPP doporučili oběma dívkám domácí vzdělávání, byli docela vstřícní, nedělali vůbec problémy.*“

Jako další důvod volby individuálního vzdělávání respondentka uvedla dopravní logistiku. „*Nechtělo se nám denně dojíždět. Tam není veřejná doprava, ale to nebylo hlavní.*“ Za hlavní důvod shledává respondentka nastavení pohledu rodiny, kdy školství vnímá jako „starou strukturu“. „*Ušetřit děti toho systému, v šesti letech je vypustíš, některé děti se s tím popasují, některé to semele.*“ Respondentka reflektuje vlastní zkušenost z doby, kdy sama chodila do školy, patřila mezi dobré žáky, přesto zažívala jako dítě stres „*Taky si vzpomínám na svoje dětství, jak jsem musela mít samé jedničky.*“

Při volbě individuálního vzdělávání zohledňovala rodina přání dětí. „*Ony samozřejmě chtěly být doma, kdyby mi řekly, že chtějí jít do školy, tak by šly.*“ V pohledu vzdělávat děti v individuálním vzdělávání byli partneři jednotní, i když respondentka přiznává, že to bylo především na ní samotné. „*Neměla jsem podporu partnera, očekávala jsem, že se do toho opřeme spolu.*“ Velkou zátěží naopak bylo, když věděla, že z důvodu nové životní situace bude muset vzdělávání ukončit. „*Při volbě individuálního vzdělávání jsem pochybnosti neměla, těžce jsem nesla, když jsem věděla, že budou muset jít do školy.*“

S negativním postojem okolí se rodina setkala ze strany obou prarodičů „*... ti to strašně řešili, přijeli a nutili si, že musí do školy... To poslouchám dodneška, že jsem jim zkazila život.*“ Respondentka znala rodiny, které samy vyučovaly své děti v individuálním vzdělávání. Jejich zkušenosti jí ve volbě domácího vzdělávání podpořily.

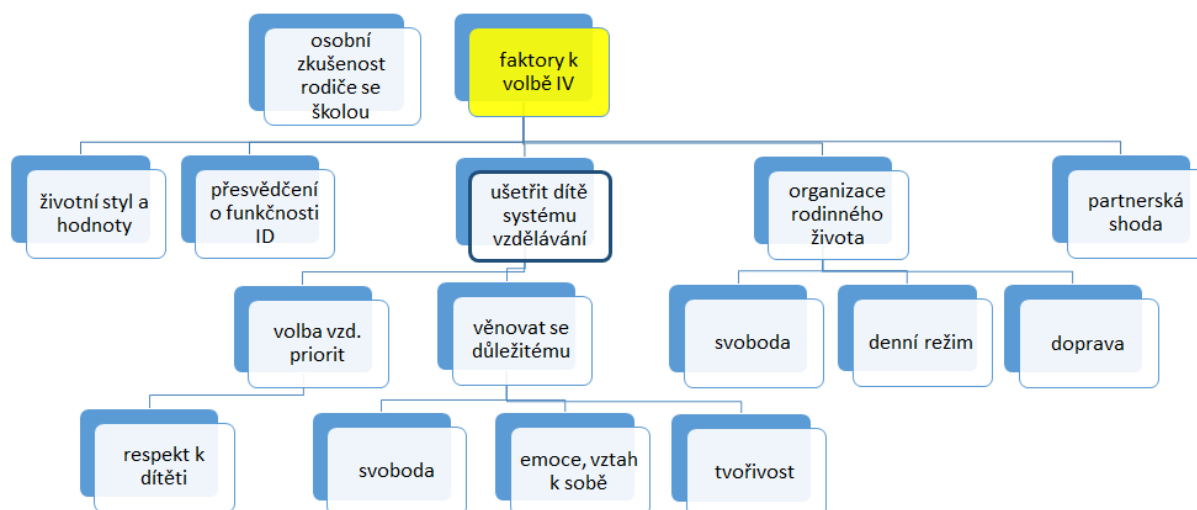


Schéma 4: Přehled faktorů rodiny B k volbě IV
Zdroj: Vlastní zpracování

7.2.2 Organizace výuky a edukační prostředí

Respondentka sama byla vnitřně motivována vzdělávat své děti doma. Spatřovala v daném modelu vzdělávání smysl, a to jak pro děti, tak pro sebe i pro celou rodinu. Žádné z jejich dětí netrpí poruchou učení ani nemá žádná výraznější povahová specifika, přestože každé je jiné. Před samotným rozhodnutím, ani po něm, se nezúčastnila žádného semináře, výchovného kurzu apod. Za inspirující pro sebe považuje především knihy Rebecy Wildové.

Respondentka má filozofickou fakultu a osobně ji mrzí, že si tehdy neudělala pedagogické minimum, a to především z nynějšího pohledu uplatnitelnosti na trhu práce, než z pohledu výuky samé. Vzdělavatelem byla především ona sama, otec dětí se příliš neangažoval. Limitovaná se respondentka cítila náročnou péčí o domácnost. „*Hodně náročný bylo obstarat tu domácnost, neměla jsem na to ten klid, který bych si přála mít...*“

Během 5,5 roku, kdy vzdělávala respondentka dcery v individuálním vzdělávání, se edukační proces vyvíjel. „*Na začátku jsme měli učebnice, měli jsme klasický, matematiku podle Hejného, slabikář, jeli jsme knihy, knihovna plná knížek, hodně jsme četli, hodně se výtvarně vyjadřovala a pak ještě chodila na klub domácích školáků, jednou za týden.*“ Na začátku individuálního vzdělávání byla přítomna i určitá nejistota, kdy podvědomě začala registrovat respondentka druhé děti, a co již dovedou. „*Začneš se srovnávat s okolím, taková trochu panika.*“ Tyto obavy začala v průběhu času respondentka ztrácet. Respondentka uzpůsobovala výuku náladě dětí a jejich momentálním zájmům. „*Dítě samo si může říct, čemu se bude věnovat, to co ho zajímá.*“

Zastává názor, že ve chvíli, kdy nás osobně něco zajímá, tak se to naučíme mnohem rychleji a informace si udržíme. „*Mně se líbí myšlenka samořízeného vzdělávání, zvýšené citlivosti, teď mě tohle zajímá a tak se tomu věnuj.*“ Není tam přítomno ani hodnocení zvenčí. Občas bojovali s kázní „... *byl*

problém se vstáváním...“, ale víceméně se pravidelnost dařilo udržovat „Řád měly, věnovali jsme se výuce dopoledne, odpoledne už ne.“

Za výhodné pro vzdělávací proces považuje respondentka možnost vyučovat větší skupinu dětí najednou. Rodině se naskytla příležitost takovou menší komunitu dětí vytvořit. O tom, že by děti někam dováželi, nikdy nepřemýšleli. *„Některé rodiny to tak dělaj, že ty děti vozej, nás by to nebavilo... ideální to je v místě bydliště.“* Po dobu osmi měsíců fungovala komunitní škola, kterou založili se sprátenou sousední rodinou, která byla podobně naladěná, ale sama neměla kapacitu své dva syny vzdělávat doma. I pro samotnou respondentku, přestože byla hlavní osobou, která děti vyučovala, byla posilující a povzbuzující možnost konzultovat, vymýšlet nové náměty, diskutovat s druhým rodičem. *„Když si to každý pytlíkuje každý sám, tak je to také náročný...“* Rodiny se v zabezpečení výuky střídaly v poměru, kdy čtyři dny vyučovala respondentka, jeden den převzal výuku otec z druhé rodiny. Tento model zhodnotila respondentka jako zajímavý, ale plně se jim osobně neosvědčil. *„... nefungovalo to, jak by mohlo... pak tam byly problémy osobní, vztahy mezi dospělými.“*

Vyučování probíhalo u velkého stolu, který byl centrálním místem výuky. Den začínal ranním kruhem, kdy došlo k přivítání, a stanovil se program na daný den, do kterého se zapojovaly i děti. *„Měli jsme kruh a odtud jsme se někam dostali a chodili jsme ven.“* Respondentka si domácí přípravy nedělala. *„Nemám to sice úplně tak rozvolněný, potřebuji se něčemu věnovat, ale že bych si to promýšlela, tak na to jsem neměla již kapacitu... podle situace.“* Respondentka využívala hodně venkovního prostředí *„...chodili jsme hodně bruslit, lyžovat, sánkovat, různě chodili po loukách...“*

7.2.2.1 Kooperace školy s rodinou

Respondentka sama nepovažovala školu, na které byly děti přihlášeny, za důležitou. *„Nakontaktovali jsme Asociaci domácího vzdělávání, my jsme se v té škole nebyli ani podívat, my byli v kontaktu jen s tou asistentkou.“* Školu v průběhu doby na žádost asistentky dvakrát změnili, a to z důvodu potřeby většího počtu žáků na konkrétní škole. *„Ta konzultantka nám pomáhala taky, my měli nadstandardní vztahy, to už byla jako kamarádka, starší padesátnice, sama měla pět dětí.“* Respondentka především oceňuje povahu vztahu mezi rodinou a konzultantkou. Pomohla vyjednat zapsání sousedovic dětí do nejbližší spádové školy v režimu individuálního vzdělávání. Přezkoušení probíhalo dle zákona v intervalu 2x ročně. Někdy rodina jezdila za konzultantkou, někdy přijížděla konzultantka do rodiny. *„Ona za námi jezdila, přespala u sousedů... ona jezdila z jižních Čech na sever.“* Děti se na setkání a přezkoušení vždy těšily. Hodnocení si psala respondentka pro děti sama. *„... vysvědčení jsem si psala sama... Děti to ani moc nezajímalo....“*

O materiální pomůcky, které by měla poskytnout škola, se respondentka blíže nezajímala. *„Mě to ani nenapadlo. Já jsem neměla asi ani zájem o učebnice. Ani nevím, jaké měly učebnice.“* Pro rodinu však představovaly školní pomůcky významný finanční výdaj. V době, kdy respondentka byla placena po dobu osmi měsíců minimální mzdou od dobrovolnického centra, byla schopna ušetřit a za uspořené

peníze nakoupila dětem školní pomůcky zhruba ve výši 14 000,- Kč. To však považovala sama za minimum vzhledem k cenám pomůcek a možnostem, co všechno by šlo koupit.

Spolupráci se školou, přesněji s konzultantkou, respondentka kvituje jednoznačně kladně. Změnu v nastavení podmínek individuálního vzdělávání by však ocenila. „Škola nám neposkytovala podporu žádnou, škola dostane čtvrtinu normativu a zbytek stát ušetří. To je zajímavý, to je asi 60 000,- Kč za rok. Kdyby aspoň přispěl na pomůcky, bylo by to super..., že bych třeba prokázala, jaké pomůcky jsem koupila, jaké učebnice, to by bylo fajn.“

7.2.3 Postřehy a hodnocení individuálního vzdělávání

Respondentka je ráda, že mohla dopřát sobě, dětem i celé rodině zkušenost s individuálním vzděláváním. Reflektuje, že z určitého pohledu to byl náročný projekt, který také umožnil rodině velkou míru blízkosti. „Užitkem pro rodinu bylo, že jsme byli pospolu, ale to se pak přesunulo do druhého extrému, to bylo extrémní.“ Věří, že zážitek domácího vzdělávání jednou ocení i děti. Individuální vzdělávání vnímá i jako velikou osobní zkušenost. „Hodně sebepoznání, poznáváš skrze děti i samu sebe, práh trpělivosti, upozadit sám sebe, projíždíš si tím i to svoje dětství... Je to velké sebepoznání, ty své stíny, jak to tam pěkně vyplave.“ Individuální vzdělávání by respondentka doporučila „ženám, které se nerealizují skrze zaměstnání a vidí v tom smysl a věnují se spíše té rodině a mají tu chuť.“

7.3 RODINA C

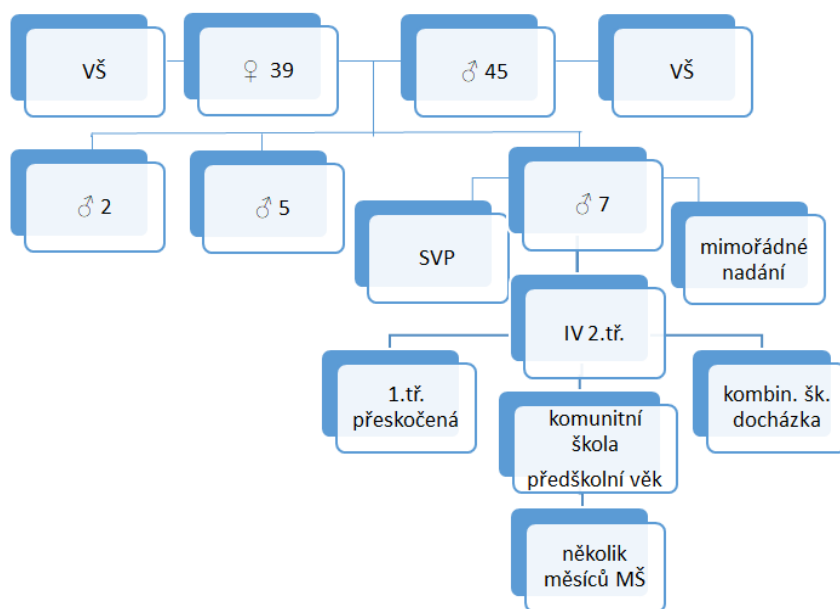


Schéma 5: Členové domácnosti rodiny C a jejich školní historie
Zdroj: Vlastní zpracování

Manželé produktivního věku, žijící na vesnici, v nájemném rodinném domě s velkou zahradou. Žena je několik let v domácnosti, vychovávají společně s manželem tři děti ve věku od 2,5 do 8 let.

V nejbližší době čekají narození dalšího potomka. Muž má aktuálně dvě zaměstnání, dříve pracoval částečně i z domova. Rodina není ze strany státu podpořena ani přídavkem na dítě. Rodina přehodnocuje místo svého aktuálního bydliště a to především s ohledem na dostupnost vhodné školy pro děti. V příštím školním roce nastoupí do povinného předškolního vzdělávání další potomek.

Rodina podnikla k danému i konkrétní počín a to v podobě účasti chlapce v přijímacím řízení do třetí třídy na vybranou ZŠ v Praze. Výchovně-vzdělávací působení dané školy je postaveno především na etických a křesťanských hodnotách. Syn respondentky nebyl na vybranou školu přijat, důvod rodina ještě nezná. Respondentka sama uvádí, že tím se daná věc rozhodla a syn bude pokračovat v režimu individuálního vzdělávání. Rodina se přestěhovala na vesnici, vzdálenou 13 km od města, před třemi roky z Prahy. Spádovou školu mají teoreticky ještě v Praze, kde mají rodiče stále trvalé bydliště. Respondentka z důvodu nutnosti být mobilní začala i aktivně řídit. Nejstarší chlapec začal docházet před dvěma lety do MŠ, kde se mu však nelíbilo. Rodina věc řešila a zjistila, že při farnosti funguje „domácí škola“. Z toho důvodu poslední ročník mateřské školy chlapec již navštěvoval komunitní školu, která nově vznikla při farním společenství. Zde se vyučovalo pět dětí, většina věkově starších než syn respondentky, ale také děti s handicapem. Chlapec zde byl spokojen, rodina ho 3x týdně do města do školy dovážela. Výuka probíhala od osmi ráno do jedné odpoledne. Školné bylo zhruba ve výši 2 000,- Kč. Chlapec by do školy docházel i nadále, byl zde spokojen, ta však z organizačních důvodů po ročním působení zanikla. Určitá specifická životního stylu rodiny je dána katolickým vyznáním.

7.3.1 Úvaha a proces rozhodování o individuálním vzdělávání

Úvaha o individuálním vzdělávání nebyla prvoplánová, byla dána souhrou okolností. Volbu individuálního vzdělávání učinili rodiče společně, ačkoliv rozhodujícím prvkem zde byla žena. „*Manžel to nechal na mně. My jsme odjakživa mysleli, že děti projdou systémem. My jsme oba systémový a takhle to dopadlo.*“ Rodiče řešili u nejstaršího syna jeho nespokojenost v mateřské školce a našli řešení v umístění Marka do komunitní školy, kterou provozovala církev. Zde chlapec strávil předškolní rok a velmi se mu zde líbilo. „*... oni nevěděli, co s ním, tak mu dali matematiku Hejného, tak matematiku udělal v předškolním roce, češtinu, číst se naučil nějak předtím už a psát tiskace uměl.*“ Po zániku komunitní skupiny řešila rodina, do které školy by chlapce přihlásila k povinné školní docházce. První myšlenka, že bude chlapec na individuálním vzdělávání, přišla právě ze zkušeností s komunitní školou. „*Takže jsme nevěděli, co s ním. Protože měl jít do školy a už uměl matematiku 1. třídy, češtinu částečně. Tak jsme nevěděli, jak pokračovat.*“ Rodina oslovila školy v nejbližším městě, zda by chlapce přijali do individuálního vzdělávání. Všechny státní školy tuto možnost odmítly, s odůvodněním, že nemají potřebné zkušenosti. Nejbližší školu vzdálenou asi 3 km rodina záměrně ani neoslovila. „*My chtěli do města, protože tam měl už odpoledne hodně kroužků, tak to bychom jezdili na jednu a pak na druhou stranu.*“ Jediná škola, která byla chlapce ochotna přijmout, byla soukromá ZŠ. „*Paní ředitelka je velice nakloněna domácímu vzdělávání... ona je nakloněna úplně všemu...ta škola je malinká školička a hrozně si zakládá na kontaktu s rodiči, to s námi tedy nemá.*“ Podmínkou přijetí bylo absolvování

výběrového přijímacího řízení. To prokázalo, že chlapec zvládá učivo probírané v 1. třídě a v součinnosti ředitelky školy a PPP chlapec nastoupil hned do druhého ročníku. Kontakt s pedagogicko-psychologickou poradnou rodina učinila ještě před tím z důvodu žádosti o doporučení individuálního vzdělávání. „... měl jít do první třídy, byli jsme u té psychologičky a paní v Litoměřicích v PPP a ta mi řekla, že Marek nemá hranice, což je pravda, že jí tam začal šahat na nějaké věci a že by si je potřeboval trochu vytýčit a že by mu ta škola prospěla. Že by měl chodit trochu do kolektivu. Aspoň na měsíc, ať tam začne chodit.“

Rodiče soukromou školu nepovažovali za zcela ideální výběr, ale nenalezli jinou vhodnou alternativu. Rodina uvažovala ještě o možnosti přihlásit chlapce na individuální vzdělávání na pražskou školu, ale v souvislosti s doporučením PPP o vhodnosti kombinovat domácí výuku se školní docházkou, i kdyby jen dočasně, od této myšlenky upustila. „A vybrali jsme si tam tu školu, to nám tedy nevyhovuje, ale bylo to dobré, že oni tam píšou pouze tiskace, tak právě proto už měl hotovou první třídu, protože to tiskací písmo už uměl a psací písmo se učíme doma, ale to nemá ještě dost vžitý, což mi připadá dost jako průšvih, takže, s tím nejsme úplně smíření, ale prostě to kvůli tomu předškolnímu roku to takhle dopadlo.“

Další možností bylo chlapce přihlásit do povinné školní docházky hned do druhé třídy běžné školy. „Dávat ho do kolektivu třiceti dětí se nám nechtělo. Tady je jich třináct ve třídě, to nám přišlo dobrý. Kdyby šel na normální základku do druhé třídy, tak by to pro něho myslím bylo dost. Těch třicet dětí.“ Dalším podpůrným faktorem, který ovlivnil volbu individuálního vzdělávání, byla skutečnost, že se u Marka objevuje mimořádné hudební nadání. „...loni začal chodit do hudebky a vybral si rovnou dva nástroje. Tak hodně času nám pohltí cvičení na nástroje. To si nedovedu představit, že by chodil normálně do školy.“

Rodina osobně znala jiné rodiny, které své děti vyučují doma. Ty oceňovaly na individuálním vzdělávání zejména fakt, že je zde volnější časový režim. „Bylo nám to doporučeno na základě toho, že se může třeba déle spát, ale nějak moc jsem to neprobírala zase...“ To respondentka taktéž kvituje. Je pro ni příjemné, že chlapce nemusí do školy každodenně vozit.

Bonusem individuálního vzdělávání není jenom organizace času, ale také časová úspora. Tu rodina získává jen částečně, protože chlapec navštěvuje jak školu, tak různé zájmové kroužky ve městě, kam chlapce rodina musí dovážet. Cesta trvá kolem 15 minut a dojíždění rodina vnímá jako obtěžující. „přišlo mi zbytečný ho posílat, aby seděl x hodin ve škole. Tak kdyby chodil do první třídy, ale i tak jsem si říkala, když vidím, jak se to všechno učí a sám, jestli to není zbytečný ta škola, když tam tak seděj, co tam tak dělaj v té škole pořád. Vlastně nevím, co dělaj. Na té češtině to teď vidím, že dělá chyby, že to nemá vžitý, že je to potřeba opakovat. Ale tak na tu matematiku je to zbytečný, aby tam seděl a koukal z okna.“

Při vzpomínce na svá školní léta respondentka udává, že školu nikdy ráda moc neměla. A sociální zázemí si i jako dítě vytvořila mimo školu, stejně jako její manžel. Z rozhovoru je patrné, že reflexi přínosu a zkušeností z vlastních dětských školních let do volby individuálního vzdělávání pro

Marka taktéž zahrnuli, ačkoliv velmi okrajově. Je zde i přítomna reflexe odlišnosti povah i situace, teď a kdysi. „*A já jsem teda školu nikdy moc ráda neměla. Sociálně jsem se taky nikdy moc nezačlenila ... Ale nikdy jsem neměla pocit, že tam trávím strašně času zbytečně, to jsem taky nikdy nevnímala ... Já jsem se s těma dětma moc nekamarádila. Ten sociální aspekt tam hraje roli. Abych mu to, ale přímo nevsugerovala, to bych nerada.*“

Sociální aspekt při výběru individuálního vzdělávání pro chlapce rodina taktéž zvažovala. Současný stav věci nevnímá jako zcela ideální. Reflektuje, že chlapec navštěvuje výběrovou školu, kde se hradí školné a které i zřejmě z tohoto důvodu seskupuje specifickou skupinu žáků. „*On, když by byl na normální škole, tak by měl kontakt s normálníma dětma, teď když je na té výběrové...tak tam chodí výběr dětí, ale spíš takový, že si tam povídají, kolik rodiče vydělávají a Marek je z toho trochu špatnej, že jsou hrozně zaměřeny na výkon. Tak to vnímáme jako rodiče.*“

Marek má zřejmě mimořádné nadání v kognitivní oblasti, na druhé straně vykazuje problémy se vztahy mezi vrstevníky, které nemusí být pro okolí výrazným způsobem zaznamenané. Chlapec se může okolím ale cítit nepochopen a odmítán. Matka větší odlišnost vnímá spíše mezi spolužáky ve škole, než např. s dětmi svých přátel nebo ve vesnici, kde si chlapec kamarády našel. Motivací rodičů pro částečnou volbu docházky chlapce do školy byl vedle doporučení i aspekt sociálního začlenění, ačkoliv ani ten nevnímá respondentka za jednoznačně přínosný. „*Paní učitelka říkala, že je rád, že se začlenil do kolektivu, ale Marek sám to tak nevnímá. Ale když ho pozoruji mezi dětma, tak si s nima normálně povídá. Ale má jiné zájmy, přece jenom... pouštěl jim nějakého jednoduchého Martinů. A, že se mu ty děti smály, že to není hezké. A že holčičky si tam pouštěj nějaký hloupý písničky. Tak v tom taky vidí nepochopení.*“

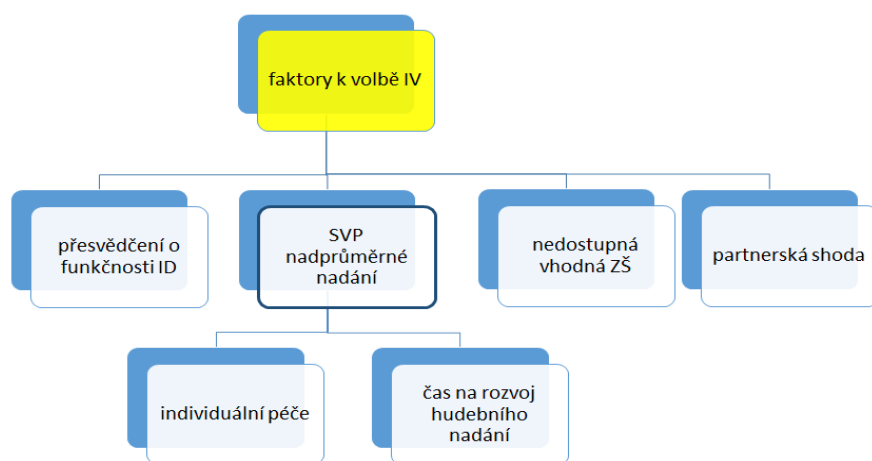


Schéma 6: Přehled faktorů rodiny C k volbě IV
Zdroj: Vlastní zpracování

7.3.2 Organizace výuky a edukační prostředí

Kombinace individuálního vzdělávání a nepravidelné docházky do školy umožňuje Markovi kontakt s vrstevníky a zároveň se může vyhnout nudě, drilu a bezpředmětnému opakování učiva. V rámci individuálního vzdělávání má naopak možnost rozšíření učiva za hranici běžného rámce. Je zde prostor k samostatnému studiu, kladení otázek, individuální práci s hochem. Chlapec se většinou učí samostatně, pracuje bez dopomoci. Rodičům byla odborníky doporučena matematika dle profesora Hejného. Předmět, u kterého chlapec vykazuje mimořádné nadání (matematika), se učí samostatně a rád. Matka mu práci jen kontroluje, pokud Marek něco neví, tak ho navede. „*Učí se doma u stolu v kuchyni, tam, kde jsem já. Jinde ne. Když je hezky, tak si matematiku vezme ven. Ta ho baví, takže tam není ani potřeba ho nutit, aby něco dělal. Když jsem chtěla, aby denně napsal aspoň čtyři řádky v písance. Tak to musí trochu s donucováním.*“

Respondentka poukazuje na fakt, že přestože chlapec si je sám vědom smysluplnosti zadaného úkolu, potřebuje, aby matka na něj vyvinula v českém jazyce určitý tlak, aby zadání splnil. „*Zároveň si je vědom, že to psací písmo je lepší než to tiskací, on je hrozně uvědomělej. A jak je naočkovanej, co je starý, to je dobrý. Nemá rád novinky.*“ Pro matku je důležité, aby chlapec zvládl v adekvátní míře psací písmo. Intenzita zájmu a snahy se v průběhu času u chlapce proměňuje, a to v návaznosti i na počasí. Přes zimu, kdy nebyla taková možnost být venku, udělal Marek více práce a spolupracoval ochotněji. Více četli, více psal. „*Mně jde akorát o to písmo. Ale zároveň Marek už je líný to dělat. Na začátku roku to ještě dělal. Ted' se mu už nechce. Asi tím, jak je venku hezky.*“

U Marka byla zvolena integrovaná varianta vzdělávání s částečnou docházkou do školy, kombinovaná s individuálním vzděláváním. Marek od začátku školního roku dojíždí 3x – 4x týdně do školy. Dochází do třídy, kde jsou zhruba o jeden rok starší děti. Matka chlapce přiváží někdy ráno, některé dny jezdí až na půl jedenáctou. „*Na matematiku tam nechodí, tu se učí doma. Tak na půl předmětů. 2x týdně chodíme na půl jedenáctou a odpoledky jsme úplně zrušili. Oni tam maj docela dost předmětů.*“ Anglický jazyk se vyučuje ve škole. „*Mají tam každý den angličtinu. A to je taky dost důležitý, to bych ho také doma nenaučila, a to v pátek nemaj.*“ Anglický jazyk chlapce příliš nebaví, a to i proto, že v něm nevyniká. „*... to je daný tím, že mu to tak nejde, protože děti měly angličtinu už v první třídě a on tam přišel až do druhý. Tak to je taky pro něho dobrá zkušenost, že je v něčem horší než ostatní.*“ Ve škole se neúčastní tabletového vyučování, projektového vyučování. Předměty volí zčásti i dle rozvrhu. Český jazyk se vyučuje v poměru škola domov tak na půl. Prvouku se učí doma s otcem, kterého si pro tento předmět sám vybral. S matkou se vyučovat prvouku chlapec odmítá.

Časový prostor, který Marek získá tím, že do školy dochází jen na některé vyučovací hodiny, věnuje hudbě. „*Chodí do lidušky, cvičí každý den, na oba nástroje na akordeon, ten má za 20 minut odcvičeno, violoncello cvičí 30 minut, ten je náročnější.*“ Chlapec má, a i v minulosti měl, další různé zájmové kroužky, na ty s matkou a sourozenci jezdí opět do města. Byly to šachy, skaut, keramika, hokej. „*Na keramiku chodil, tam ted' chodit nemůže, protože chodí na plavání se školou, tak to už nevychází. Na šachy chodil, ale to bylo tak, že si zahrajou tak jednou za 14 dní a jinak tam hrají hry. Na*

hokej, protože je tady stadion, a je tady nábor pro malé děti. Ale to v dubnu skončilo, teď máme pohodičku.“ Respondentka vnímá, že výběr kroužků je i limitován lokalitou bydliště. Pražské prostředí by chlapci umožnilo větší výběr a i možnost kontaktu s podobnou skupinou vrstevníků. Respondentka sama se zamýšlí nad množstvím učiva i jeho organizací. *„Pochybnosti o individuálním vzdělávání já mám pořád. Já vždycky mám návalově pocit, že Marek nic nedělá a pak návalově, že je strašně přetěžován. Že má tu školu, že pak musí doma dělat to psací písmo. Pak, že má tu hudebku. Pak měl další kroužky, ty naštěstí teď již odpadly, tak postupně.“*

Jaká forma a metody vzdělávání jsou pro chlapce nejlepší? To vnímá respondentka jako proces, nad kterým se rodina v průběhu času zamýšlí, a přetrvávají určité pochybnosti. Respondentka uvažuje i nad samou podstatou a účelem vzdělávání. Co je tím podstatným, k čemu děti vést. To nedává do přímé souvislosti s individuálním vzděláváním, ačkoliv tento model umožňuje rodině se s dítětem věnovat oblastem, které samo preferuje. *„Já mám trochu jiný názor na to vzdělání, než ta škola kam Marek chodí. Já to vnímám spíše jako nějakou kultivaci člověka. A tam to mají hodně postavený na uplatnění se na trhu práce. Proto tam mají od druhé třídy počítače, hodně se věnují finanční gramotnosti. Ono to teda nemůže uškodit... Že bych s Markem dělala něco jiného. Třeba kulturní dějiny, ale nakonec na to stejně není čas.“* Přejímání plné odpovědnosti za vzdělání svého dítěte je patrné z vyjádření respondentky. *„Já nevím, co je pro ty děti lepší, zda aby běhaly venku. Nebo jestli je důležitější je honit, aby byly co nejchytřejší a nejsikovnější, tak to si nemyslím. Na druhou stranu, jako když to dítě má předpoklady, tak by ho třeba jednou mrzelo, že ho rodiče nechají na pískovišti. Tak nevím, co je pro ty děti dobrý. Pro ty malé je lepší být venku.“*

Přípravy na vyučování si respondentka nedělá. Ačkoliv v rozhovoru později poznamenává. *„Já měla vymyšleno, co s ním všechno budu dělat. A nakonec, k tomu stejně nedojde, z časových důvodů a nakonec je stejně dobře, když si hraje s těma mladšíma bráchama.“*

7.3.2.1 Kooperace školy s rodinou

Rodina na škole hradí školné a chlapec zde má možnost docházet jen na některé vyučovací předměty. Přístup školy je k rodině maximálně vstřícný. *„To vzniklo tím, že byl v září ve škole, tak jsme si řekli, že to budeme dělat kombinovaně. Že některé předměty si bude dělat doma a některé, že by tam chodil. Jemu se tam i líbilo... Já ho už ani neomlouvám, přijdem, jak přijdem.“* Ředitelka školy individuální výuku u chlapce podporuje, sama má dle respondentky aktivní zájem a zjišťuje informace o individuálním vzdělávání. Škola rodině poskytl potřebné učebnice. *„... všechno mám, všechno máme od školy. Nedokážu si představit, že bych ještě někdo něco vyhledávala.* Rodiče mají možnost individuálních schůzek s vyučující. Sami se považují spíše za méně aktivní rodiče. Škola si obecně zakládá na úzké spolupráci s rodinami, pořádá pro ně vzdělávací semináře, organizuje společné pobyty rodičů s dětmi. Z důvodu i časové vytiženosti se rodiče těchto akcí příliš neúčastní.

7.3.3 Postřehy a hodnocení individuálního vzdělávání

Respondentka vnímá, že individuální vzdělávání může posuzovat z různých úhlů pohledu. Z pohledu rodičů je nejjednodušší umístit dítě na klasickou školní docházku. „*Ta škola je taková odkládačka, tak to asi je i záměrně. Že rodiče musí chodit do práce a děti musí někde být.*“ Markovi samotnému forma individuálního vzdělávání umožňuje nejenom se věnovat hudbě, ale také trávit více času s rodinou a věnovat se vlastním zájmům, kterým je např. i matematika. O výuce dalších dětí v režimu individuálního vzdělávání respondentka prozatím neuvažuje. Tuto možnost nevylučuje v případě nejmladších dětí v rodině, neboť tam by viděla již více časových možností. „*Ale, kdyby to byly zase ty nejmladší děti, tam bych to třeba zase zkusila no.*“

Ostatní členové rodiny mohou být individuální výukou určitého dítěte v rodině znevýhodněni. Čas, který věnuje Markovi, do určité míry bere matce možnost se věnovat dalším dětem. Zároveň respondentka tento svůj pohled zpochybňuje. „*Ten čas, který za to platíte, ale já myslím, že to je spíš sebeklam. Protože kdybych měla Marka ve škole, tak se těm dětem stejně nevěnuju, stejně dělám něco v kuchyni a Marek je tam se mnou, protože stejně tam musím pracovat a stejně ty dny, kdy je ve škole, tak nakonec těm dětem stejně tolik času nevěnuji.*“ Hodně z pohledu respondentky záleží také na povaze dítěte a jeho ochotě s rodičem spolupracovat. Sociálně izolovanost dítěte v režimu individuálního vzdělávání respondentka nevnímá. Jednodušší spatřuje individuální vzdělávání pro děti ve městě, které si mohou jednodušeji docházet na různé zájmové aktivity. Samotná školní docházka taktéž nezaručuje sociální začlenění.

7.4 RODINA D

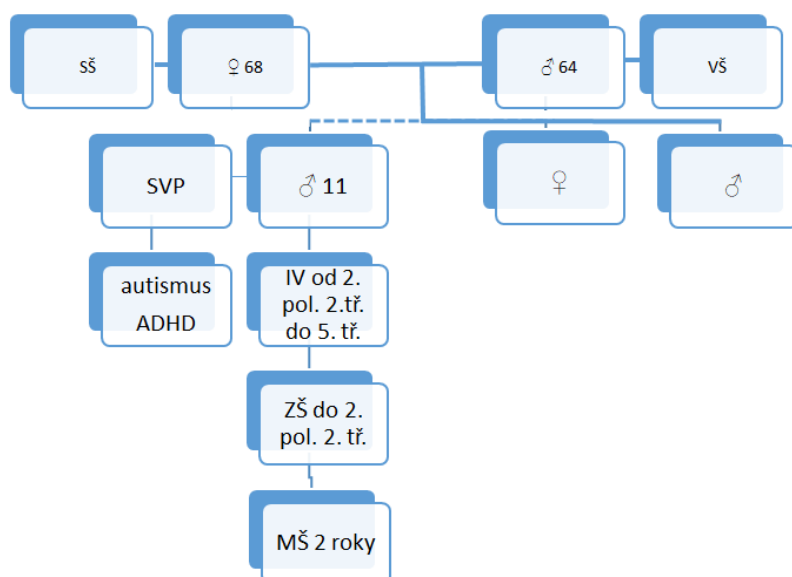


Schéma 7: Přehled faktorů rodiny D k volbě IV
Zdroj: Vlastní zpracování

Manželé, kteří vychovávají od raného věku svého vnuka. Rodina žije na vesnici v rodinném domě. Žena je v domácnosti. Muž dojíždí každodenně do zaměstnání. Manželé pobírají starobní důchod, přídatek na dítě jim není vyplácen. Společně vychovali tři děti, které jsou již dospělé a mají vlastní rodiny. Manželé nevyznávají žádný specifický způsob života, nepraktikují žádnou víru.

Adam nastoupil v šesti letech řádně na základní školu do města. *„Když jsme byli u zápisu, on z těch dětí byl takový nejšmavější, řekl tam asi dvacet básniček. On byl chytrý, uměl se podepsat, uměl počítat do stovky, uměl odčítat, sčítat, uměl číslíky.“* Problémy s nástupem chlapce do školy prarodiče neočekávali. Adam dva roky před nástupem do školy chodil do mateřské školky. Výraznější problémy ve školce babička nepotvrzuje. Chlapec se dle jejího vyjádření do kolektivu zařadil. *„Ve školce měl kamarády, ve školce měl kamarádů plno. Jak to, že ve škole je už neměl, jak to?“* Respondentka potvrzuje pozdější rozvoj řeči u chlapce. Adam byl i pomalejší v jídle a určitá jídla odmítal. Paní učitelka v mateřské škole chlapce vnímala jako živějšího.

Bezprostředně po nástupu Adama do první třídy nastaly problémy, které se rodina snažila v součinnosti se školou hned řešit. *„Já jsem s tou školou tak spolupracovala, že jsem tam byla skoro denně a ještě nás obtěžovali, přestože měl později asistentku, protože paní učitelka nestíhala. Adam měl to, co bylo ve škole zadáno, tak místo toho, aby to tam udělal, ona nám to posílala domů! On měl denně pět úkolů domácích, což po právnické stránce, ani domácí úkoly nemají být. Od toho je ta učitelka placená. A ty úkoly co dostávají, tak to mají na procvičování a ne, aby je rodiče učili, místo učitelky. My přes týden do půlnoci se s tím dítětem učili. Za prvé jsme ty knihy ani neznali. Když to nemáte a neděláte to léta a ještě jste k tomu nasejřená, že někdo je za to placený a vy to za něj děláte. Ještě k tomu dostáváte takové poznámky. No budiž, asi zlobil. Já tomu věřím, že zlobil, to jo. Ale to se neřeší přece poznámkami. A ještě abyste každé pátek ve dvě hodiny byla nastoupená v ředitelně. To si připadáte jak největší pitomec, který je nastoupený, jak k raportu.“*

V pololetí ve druhé třídě rodina zvolila po mnoha konfliktních situacích a vyjednávání raději individuální vzdělávání. Byla to volba vynucena spíše okolnostmi. *„Moc mě mrzí, že jsme se přestěhovali sem a že nebydlíme v Praze a nemůžu posílat Adama tam do školy. Nedělala bych to. Vždyť dítě okrádáte o nejlepší zážitky ze školy.“* V průběhu této doby uvažovali několikrát o nástupu chlapce do školy. Sám Adam již zhruba rok a půl hovoří o tom, že by do školy rád docházel. *„Ted' on chce do školy. On chce do školy od té doby, co chodí jeho bratr do školy.“* Vše zůstalo v rovině úvah a to zřejmě i pod vlivem silné negativní zkušenosti rodiny se školou. *„... já jsem ten nápad měla už dřív, už ve třetí i ve čtvrté třídě, přes moji kamarádku, ale ten pan ředitel s tím nesouhlasil, tak jsem jí nechtěla dělat problémy.“*

Nyní chlapec ukončil pátou třídu a rodina aktuálně zvažuje, jaké následné vzdělání zvolí, kloní se k zařazení chlapce do základní školy. *„Já bych si strašně přála nejen kvůli sobě, ale především kvůli klukovi, to hlavně, protože on potřebuje ten kolektiv. Aby se naučil, že nemá vždycky pravdu.“* Vyhledávají školu, která by chlapce přijala, a to i do individuálního vzdělávání. Pražská škola, ve které

byl chlapec doposud zapsán, má pouze první stupeň. Vzdálenost bydliště rodiny do nejbližší základní školy je 2 km, do nejbližšího města 9 km. Dopravní obslužnost je dobrá.

7.4.1 Úvaha, proces a motivace k rozhodnutí o individuálním vzdělávání

Respondentka hovoří, že myšlenka vzdělávat vnuka doma přišla až v souvislosti s velkými problémy, které zažívali po nástupu chlapce na základní školu a které postupem času jen výrazně gradovaly. „*Nikdy jsme předtím neuvažovali, že bychom ho učili doma.*“ Škola signalizovala problémy převážně v rovině chlapcova chování. A problém s rodinou se snažila společně řešit. „*Chtěli, abych tam byla jako asistentka, to mi navrhli. Seděla jsem v lavici. Říkala jsem: Ty Adame, ty nesmíš zlobit. Věřila jsem paní učitelce. Uvažovala jsem, že bych byla asistentkou, ale známí mi to nedoporučili, abych to prý nedělala. A udělala jsem dobře.*“ Zpočátku se obě strany pokoušely nacházet nějaké řešení, ale problémy, a to i v komunikaci mezi školou a rodinou, narůstaly a cyklily se. „*Já bych Vám ten notýsek mohla přinést ukázat, co to bylo za učitelku.*“ Rostla nedůvěra ze strany respondentky směrem ke škole a také k osobě třídní vyučující. „*Když ji slyšíte za dveřmi, že na něho řve: „Ty si to ukradl, ty jsi obyčejnej zloděj. Ale když s ní mluvíte, tak máte pocit, že neumí do pěti napočítat, že nemá hlas. A pak ji slyšíte rvát úplně na celý kolo. Říct v první třídě dítěti, že je zloděj, to přece nejde. To je na jeho psychiku strašný. Tak když to nemůžu dělat a když ty děti nesnáším, ať to je ten nebo ten, tak jdu od toho. A nedělám to.*“ Respondentka chování ze strany třídní vyučující a později i družiny vnímala, za stigmatizující pro chlapce. Nabyla dojmu, že chlapec je očerňován, a to i ve skupině vrstevníků „*Problém je v tom, že by si žádná učitelka měla vyhradit jedno dítě a má je mít ráda všechny děti, je to moje práce, každé dítě je jiné, jinak nadané, všechny musím je posuzovat stejnou váhou. Děti jsou ty, které to nejdříve poznají.*“

Rodina, včetně Adama, byla v dlouhodobé tenzi, chlapec podstoupil psychologické vyšetření, které vedlo k doporučení přestupu Adama na základní školu praktickou. Podporu dosavadní školy prarodiče ze svého pohledu nenacházeli. „*Že dítě, které má autismus nebo je předpoklad, že by ho měl, tak by mělo se spíš koukat, aby bylo chráněno a ne když mu byla schválena asistentka a ne ho posílat támhle do školy, kde jsou děti, kterým je třináct a on chodí do druhé třídy a má se s nima učit. Já jsem tam málem omdlela, když jsem to viděla. Já jsem tam byla, já si všechno ověřuju a chci všechno vidět. Paní ředitelka té školy byla v pohodě, ale ona sama když viděla to vysvědčení, tak sama šla do mdlob.*“ Nejhorší známkou, kterou byl Adam do té doby hodnocen, byla trojka z českého jazyka. A i to považovala respondentka za nepřiměřené a uvažovala o chlapcově dodatečném přezkoušení. Přesun chlapce na jinou školu vnímala jako předem domluvený záměr školy a speciálně pedagogického centra. Rodina se dle výpovědi respondentky dobře neorientovala v nabízené variantě přestupu. „*Přeřadili, zapřeli to oba dva. Že jsme si to udělali my, že jsme ho tam dali my a nebyla to pravda. Oni to měli upečený s tou psychologičkou. Ona nám to přes toho ředitele doporučila. My jí věřili, věděla o všem, jaký má známky, ví o všem... Ředitel školy prikazuje doktorce, jaký má psát léky, nebo aby psala léky. No, kde to jsme.*“

Posléze, kdy respondentka zjistila na jakou školu chlapec přestoupil, prarodiče se rozhodli vzdělávat Adama doma. „Budeme kluka učit. A manžel s tím souhlasil. Stejně všechno děláme sami, krom těch malůvek. My nejsme jediný. Vím, že to existovalo.“ Na možnost vzdělávat Adama doma se byli manželé předem informovat u rodiny, která již doma děti vzdělávala a která měla mnohaleté zkušenosti. „Byli jsme jí vděční. My jsme měli s ní jednu schůzku, dvakrát jsme tam byli. My jsme potřebovali od ní radu.“ Spor s ředitelem základní školy ukončila sdělením: „Já jsem mu řekla, že se s ním dohadovat nebudu. Že si ho my můžeme vyučovat sami. Takhle mě to problesklo hlavou. Že budeme mít po problémech. Budete mít klid vy i my taky.“ Chlapec se na rozhodnutí významnějším způsobem nepodílel. Respondentka uvádí, že byl ještě malý kluk. „To je ještě dítě, teprve chodil do druhé třídy. On byl rád, že se zbavil učitelky a jediný co ho zajímalo, jestli na něho nebudu rvát.“

Názorem okolí se rodina nenechala výrazněji ve své volbě ovlivnit. „S okolím se nebavím. Nikomu to neříkám. Co jim je do toho. A kdo to ví, tak říká, že jsem blázen.“ Doposud je respondentka přesvědčena, že problémy chlapce ve škole byly z velké míry zapříčiněny přístupem zvolené základní školy. Kdyby tehdy rodina zvolila školu jinou, respondentka se domnívá, že daný problém by nemusel vůbec vzniknout a chlapce by byl řádně docházel do školy. „Bylo by to určitě jiný. Učila by ho moje kamarádka, ta je jako jeho teta.“ Určitou míru stigmatizace chlapce vnímala např. i při výběru zájmového sportovního kroužku, který byl pořádán na půdě školy. Respondentka reflektuje určitou odlišnost chlapcova projevu, jeho živější povahu, přesto přístup shledávala za nepřiměřený. „Chodil do tělocvičny, tam ho vyhodili. Chodil tam měsíc, špatným stylem ho vykopli, a protože ho tam znali, bylo to ve stejné škole. V tu ránu byl zlobivej.“

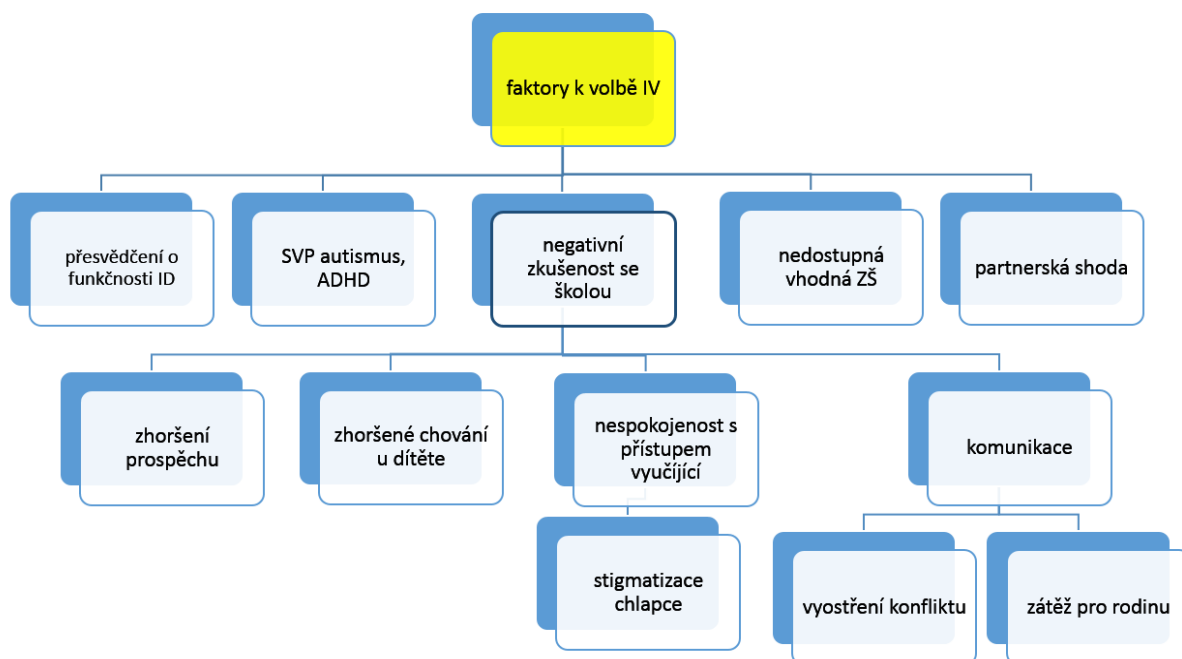


Schéma 8: Přehled faktorů rodiny D k volbě IV
Zdroj: Vlastní zpracování

7.4.2 Organizace výuky a edukační prostředí

Adama vyučuje v domácím vzdělávání jak babička, tak děda. Předměty mají manželé rozděleny. Respondentka vyučuje český jazyk, výchovy, prvouku. Sama má pedagogickou střední školu a ve školství léta pracovala jako vychovatelka ve školní družině. Ve školství již mnoho let nepracuje a sama reflektuje, že se za tu dobu věci proměnily, a to včetně nároků, které vnímá spíše tak, že jsou na děti nyní nižší. „*Samozřejmě, že čerpám ze svých zkušeností. Co se týče výuky, v rámci školy v přírodě, tak jsme učitelku suplovali.*“ Muž vyučuje chlapce matematiku. Sám má vysokoškolské vzdělání nepedagogického směru. V určité době výuku z důvodu nespolupráce hoča přebíral např. i v českém jazyce. Respondentka hovoří o tom, že manžel je výbušnější povahy a chlapec pak mnohdy byl ochotnější i k samostatné práci. Výuku tolik nebojkotoval. Ochota se učit u Adama kolísá. „*On by rád neučit se. Ted' mě překvapil, že začal pracovat sám.*“ Respondentka musí věnovat čas, aby chlapci vysvětlila, proč se učí, proč je to důležité. „*Když měl špatnou náladu, tak mu říkám, ty ubližuješ ne mně, ale sobě.*“ Využívá příležitosti chlapce výchovně vést, chlapci názorně věci ukazovat. „*Když jdeme nakupovat, tak mu ukazuji, kolik to stálo.*“

Adam má tendence upřednostňovat své momentální zájmy a ty uspokojovat. Povinností má spíše tendenci se vyhnout. Adam věnuje výuce kolem tři hodin denně. Plán nemají pevně daný, učí se většinou hlavně dopoledne a pak po příchodu dědy ze zaměstnání. Adam nedokáže přesně vyjádřit, co některé pojmy znamenají, dohledávat v učebnici zadaný text apod. „*To je ta nemoc, co on má, neumí vyjádřit význam slova... neumí to popsat.*“ Chlapec má nerovnoměrný vývoj v jednotlivých funkcích. Oslabena je složka verbální. Má diagnostikován nespecifický autismus v lehké symptomatice.

Respondentka říká, že registruje určitou míru odlišnosti v chování chlapce a dává to i do přímé souvislosti s určitou izolovaností Adama od dětského kolektivu. Zaznamenala, že se v poslední době u chlapce rozvinula určitá specifika v chování. „*Ted' trpí samomluvou, on se do toho tak strašně ponoří, že vydává strašlivé zvuky... Říká mi, to ty nemůžeš chápat, proto se o tom nechce bavit.*“

Obsahovým návodem k probírané látce jsou především pracovní sešity a učebnice. Chlapec má výborný prospěch, v českém a anglickém jazyce je ohodnocen známkou dvě. Na výuku anglického jazyka rodina chlapce dováží jedenkrát týdně do blízkého města na soukromou hodinu. Chlapec vykazuje pokroky. „*Já jsem přemýšlela, jestli ta paní učitelka v Praze má pravdu, že umí víc než ty děti, které chodí do školy...tak jsem tomu nevěřila a dneska tomu fakt věřím.*“

Významnější rozdíl oproti školní výuce spatřuje respondentka především v možnosti individuálního přístupu. Za důležité spatřuje respondentka opakování učiva. „*On když se k tomu vrátí, tak má výhodu, že je mladej, tak mu to v hlavě zůstane.*“ Rodina měla tendence na začátku individuálního vzdělávání využívat klasických školních pomůcek jako je tabule, zvoneček, dodržovat školní vyučovací hodinu. Od toho postupně odcházeli. „*Tabuli jsme používali taky, pak jsem zjistila, že dnes je už moc ani ve škole nepoužívají.*“ Respondentka se snaží, aby chlapec dodržoval určitý čas k výuce, neodbíhal, nepožadoval v té době jídlo apod. Do plánování hodin a její náplně začala nově respondentka zapojovat

Adama, a to se ukázalo jako motivace k lepší spolupráci chlapce na výuce. Určité školní zvyklosti si rodina naopak ponechala. Tím je např. známkování, které posléze slouží škole, jako návrh hodnocení vzdělavatele. Respondentka vnímá hodnocení, pro chlapce za motivující. *„Hodně lpí na tom, aby dostal jedničku....známkovat musíte, ta učitelka, během té chvíle neví... Ona na Vás netlačí, on potom touží být známkován, on má tu zkušenost, protože do té školy chodil.“* K přezkoušení chlapec vytváří portfolio prací včetně výtvarných, které většinou vyrábí, malují a respondentka pro motivaci chlapce vytváří sama také. Počítač k výuce využívají zřídka. O postupech se rodina radí s učitelkou kmenové školy. *„Na počítač taky chodí, ale málo, ale ubezpečili nás, že to nevádí, že to stačí.“*

Výuka probíhá většinou v kuchyni u stolu, k názorné výuce využívají zahradu, kde pěstují květiny, zeleninu, chovají drobné zvířectvo. Chlapec v reálu pozoruje, jak fungují zákonitosti přírody. Respondentka využívá k výuce i běžné životní situace, okolní historické, přírodní památky. Chlapci je k dispozici plně vybavená zahrada s bazénem. Na zájmové kroužky chlapec docházel omezeně, nyní navštěvuje 1x týdně Pionýra, 1x měsíčně jezdí se skupinkou dětí na pravidelné výlety. Druhým rokem se účastní dětského tábora.

7.4.2.1 Kooperace školy s rodinou

Prarodiče se obrátili s žádostí o individuální vzdělávání na pražskou školu, rodina volila na základě doporučení jiné rodiny, která již měla s domácí výukou dlouholeté zkušenosti. Respondentka je s výběrem školy velmi spokojena. V kontaktu s konzultantkou jsou 2x ročně, v rámci přezkoušení. Tohoto setkání využívá respondentka k případné poradě s přezkušující, kdy se např. rozchází v pohledu na způsob výuky s manželem. Vyučující domlouvá případně i chlapci. *„Maminka, když tě učí, tak v té chvíli je učitelka, a musíš ji respektovat.“* Konzultace probíhají výhradně při osobním setkání. Respondentka vyzdvihuje kladnou osobní zkušenost s paní učitelkou. *„Mě překvapilo, že může existovat tak hodná učitelka, za kterou jezdíme do Prahy.“* Škola do způsobu vedení domácího vzdělávání nijak nezasahuje. *„Oni to nechávají na těch rodičích. Protože vy ho budete učit. To je právě jako to známkování. Vy navrhnete, co byste mu dala. Ona si ho samozřejmě vyzkouší, to musí. Já jsem tam přítomna nebo můžu jít klidně pryč. Ona je tak hodnej člověk.“* Respondentka s politováním sděluje, že škola nemá navazující druhý stupeň. S přístupem školy je spokojena. Tento fakt nijak neovlivňuje ani skutečnost, že materiální podpora ze strany školy je nulová a respondentka pocítuje finanční náročnost individuálního vzdělávání. *„Učebnice nám nikdo nezaplatí a to stojí hodně peněz. Nikdo nám nic nedá, nikdo nic. Finančně je to náročný hodně. Musíte zaplatit knížky, musíte zaplatit výtvarné potřeby, které potřebujete, a těch je moc a jsou hodně drahé. A dnes jsou různé modelíny a musíte to koupit, protože to chce dělat.“*

7.4.3 Postřehy a hodnocení individuálního vzdělávání

Respondentka vnímá náročnost domácího vzdělávání, ale hledá pro sebe především kladné stránky. „Všichni mě litují. Já říkám, že nejsem k politování, že ta paměť se tím aspoň protříbí. Mně to nevadí.“ Rozhodnutím vyučovat chlapce doma přišla respondentka především o osobní volno. „Možná mně to vzalo kamarádky z Prahy. Ale tohle je důležitější.“ V péči o vnuka nalézá respondentka smysl a volbu individuálního vzdělávání bere tak, že to k tomu patří. „Milujete ho. Máte ho ráda, nedá se říct, že Vám to něco vzalo. Pohání mě to k životu.“ Přínos pro Adama spatřuje respondentka v klidnějším režimu, který chlapci vyhovuje. Sama to však vidí nejednoznačně. „Adam má víc svobody a tu má rád. Že je svobodnej. Nemusí dodržovat řád a to on nerad.“ Zároveň spatřuje i negativum, a to především v absenci dětského kolektivu a chybějících hranic, které by dávalo i jiné sociální prostředí než rodina. „Adamovi to vzalo kázeň, je víc drzý, proto bych chtěla, aby mu někdo vysvětlil, že odsud posud, tady je hranice a tu nemůžeš překročit.“ Individuální vzdělávání vidí respondentka jako vhodné pro rodiny, které jsou v podobné situaci, ve které byli kdysi oni sami. „Doporučila bych to někomu, kdo měl stejný problém, jako jsem měla já, jako jsme měli my. A to, ať se snažíte, jak se snažíte s paní učitelkou vyjít, tak to nejde.“

7.5 RODINA E

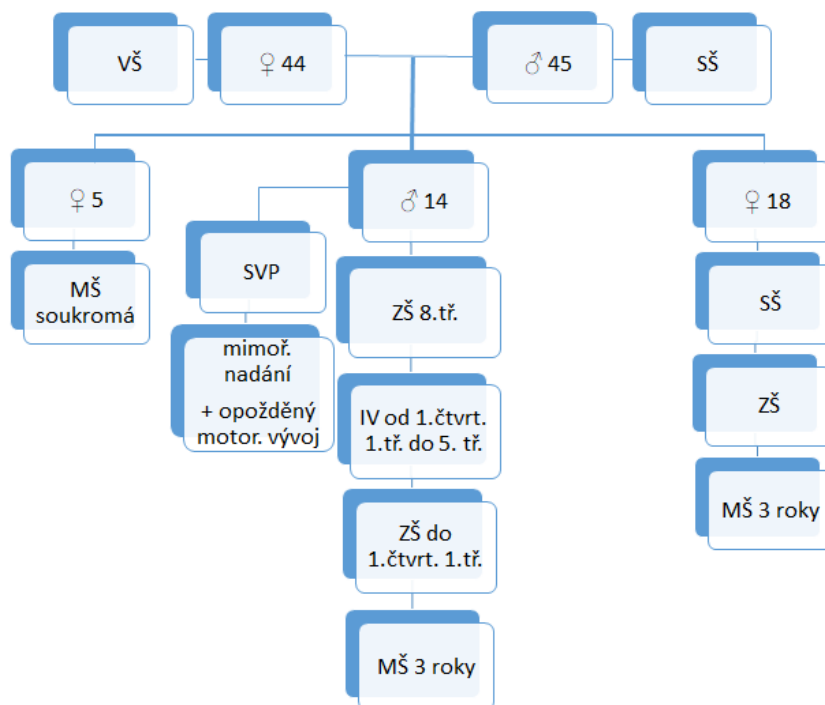


Schéma 9: Přehled faktorů rodiny E k volbě IV
Zdroj: Vlastní zpracování

Pětičlenná rodina, která žije v okresním městě. Ve školním věku jsou chlapec a dívka. Negativní zkušenost se základní školou na prvním stupni uvádí respondentka u obou dětí. Chlapce vzdělávala v individuálním vzdělávání zhruba od prvního čtvrtletí první třídy do konce páté. Dívka, ačkoliv by ráda od počátku svých školních let byla v domácím vzdělávání (její dvě nejlepší kamarádky byly v domácí škole), zahájila školní docházku na státní škole. Pro nespokojenost přestoupila v druhé třídě na soukromou školu, kde později již byla spokojená. „*A já jsem věděla, že nemůžeme jít do školy, kde je dalších třicet dětí. Po první třídě se mi složila a před nástupem do školy, že tam nepůjde.*“ Individuální vzdělávání u dcery si respondentka nemohla jako samoživitelka v té době dovolit. „*Takže máš inteligentní dítě, které ví, co má dělat. K tomu máš dítě, které potřebuje spát do osmi, večer není schopné usnout. Je přecvičený levák. Nevyhraněnou lateralitu. Měla odklad. Tohle český systém nedá.*“

Podporu v širší rodině pro individuální vzdělávání nenacházela, to až později u syna. „*Celý tři roky jsem to kombinovala, měla jsem poradenskou práci, kombinovala jsem externí práci, k tomu OSVČ, pak jsem byla těhotná.*“ Situaci i pro sebe spatřovala jako velmi náročnou. Respondentka sama má pedagogicko-psychologické vysokoškolské vzdělání. „*Pro mě je hrozně obtížný, když já vlezu do školy a tam mi vyprávěj, že to jinak nejde.*“

Myšlenka individuálního vzdělávání byla vždy nakloněna. Ačkoliv ho nepovažuje za nutné. „*Domácí vzdělávání, je z mého pohledu z nouze ctnost.*“ Zнала rodiny, které domácí vzdělávání praktikovaly. Sama se považuje za osobu, která pro své názory je i ze strany vlastní rodiny považována za někoho, kdo si pořád něco vymýšlí. „*Průměrné IQ by mi občas bodlo. Vidím příliš mnoho. Jak se říká, dar je prokletí.*“

Chlapec byl zhruba v prvním čtvrtletí první třídy převeden do domácího vzdělávání, a to z důvodu souběžného výskytu zdravotních i školských obtíží. Zde respondentka určitou míru podpory ve svém okolí našla a to i v osobě své matky. Filip má sníženou imunitu, opakované infekty horních cest dýchacích. Po tetřavakcině má chlapec mozečkový syndrom, docházel na rehabilitace. „*... máma ho brala po obědě ze školky, dva obědy, spal, takže i vyrostl.*“ K tomu diagnostikované nadprůměrné nadání v oblasti matematicko-logické. „*Filip vyšel inteligenčně dva roky napřed a fyzicky dva roky pozadu. A s takovýmto dítětem si školský systém rady neví.*“

Dcera respondentky pokračovala ve školní docházce, ačkoliv by ráda přestoupila na domácí vzdělávání spolu s bratrem. Podporu pro její individuální vzdělávání by v rodině matka nenalezla. „*Sára na domácím vzdělávání nebyla. Bohužel ne. Protože, v době, když už jsem měla možnost ji vzít ze školky, tak už byla ve třídě adaptovaná, poté, co změnili školu a šli jsme na jedinou možnou.*“ Nyní je dívka na střední škole. Chlapec na druhý stupeň začal chodit do školy a to hlavně z důvodu vzdělání i pro možnost být se spolužáky. „*Zpětně, když šel Filip na ten druhý stupeň, už to hodnotím jinak. Já jsem mu fakt tvrdila, že musí do školy, protože, bychom ty předměty fyziku, chemii sami doma nezvládli. Já jsem hodně nespokojená, jak to dělaj. S prominutím, tak jak to dělaj, to bych zvládla taky a to jsem humanitní. Ale celkově jsem spokojená s tím přístupem. Já jsem měla představu, že když jsou tam ty laborky, skupinová práce, tak fakt to, co doma nemůžeš, tak v té škole, se bude dělat víc, ale to se nedělá.*“

Respondentka nyní hodnotí, že chlapec začal mnohem méně pracovat, domácí přípravě věnuje již minimum času. „*On si zvykl ve škole se teď fakt .“* Matka chlapce pobízí k nějaké činnosti. „*Ale tak, jak to dělaj, tak i na tom druhým stupni by mu stačily tři hodiny a celé odpoledne by mohl mít plné kroužků.*“ Přestože chlapec z důvodu zdravotních chyběl i 220 hodin, tak nepotřebuje individuální vzdělávací plán, učí se samostatně doma a patří k nejlepším žákům ve třídě. „*On jak je zvyklý pracovat z domova, a jako to IQ má dobrý.*“ Nejmladší dceři je pět let, chodí do soukromé mateřské školky. Otec se do vzdělávání nezapojoval.

7.5.1 Úvaha, proces a motivace k rozhodnutí o individuálním vzdělávání

U Filipa se po nástupu do první třídy soukromé školy vyskytly po několika týdnech výrazné emoční a zdravotní problémy. Bylo zřejmé, že tuto formu vzdělávání není schopen zvládnout. „*Tak po měsíci a půl nemohl dýchat, v noci měl neurotické záškuby, začal se budit s pláčem. Nevyspal se on, ani já. Já jsem to nemohla řešit dřív, protože v práci jsme měli frmol, a tak jsem se k tomu dostala někdy v polovině října. A protože všichni v rodině viděli, jak je Filip nemocnej, tak už ani nic neměli proti tomu, že ho vezmu domů. Nebylo jasné, jak to uděláme. Do té doby jsem byla za exota, idiota, pak už dobrý, protože bylo vidět, že takhle to nejde.*“

O komunikaci s vyučující se matka od počátku snažila, ta však nefungovala. Respondentka byla velmi nespokojená s přístupem. „*To taky byly kdy, protože všechny děti musí mít tašku. Dvakrát větší než on. To byl taky tlak. A ještě si za blbku matku, protože pořád něco řešíš a děláš to jinak, než ostatní. Po čtrnácti dnech, které byly relativně dobrý, kromě toho, proč ho vodíte do třídy, že se chce ještě pomazlit, to přece nemůžete, přece je už velkej, tohle samy nemůžete, protože jsou malý, tohle musí, protože jsou velký. A pak začal problém. Ona je prostě dehonestuje, to je hrozný, čím začnou ty děti. On byl malej, ale sociálně citlivej, výborně mluvil. Taky uměl číst, když šel do té školy. A takové hlášky, tohle písmenko děti číst ještě neumíte, tak to dítě ti jde dolů. Když napsal na tabuli špatně A, tak se to ukazovalo, jak se to dělá blbě. Někdo neměl ořezané pastelky, paní učitelka je zesměšňovala. Měla papíry od neuroložky, co ten kluk má a my jsme nenapsali celý domácí úkol a ona to řeší před třídou, že má polovinu a volá mi, místo toho, abychom se domluvily, že prostě jo, nenapsal to celý, protože na to neměl, napsali jsme polovinu, tvary chápe, tak o co jde. Tak ona mi bude nadávat, že já jí hatím práci. Já hatím její práci, protože se svým dítětem napíšu jen tolik, kolik zvládne. Bez ohledu na to, co to dítě umí.*“ Rozhodnutí o přestupu na individuální vzdělávání bylo potřeba vzhledem k zdravotním problémům chlapce řešit rychle.

Vliv vlastní zkušenosti ze školních let na rozhodnutí vzít chlapce do individuálního vzdělávání nepovažuje respondentka za nějak významný. Zároveň hovoří, že na školu nemá moc dobré vzpomínky. „*Zkušenost byla taková, že se tak moc nestane, když tam nepůjde. Na té misce vah, možná to není tragický, ale přínos, možná tak až na tom gymplu. Tam už byly ty laboroky. To jsme u podmínek, počtu žáků ve třídě jednoznačně, u frontální výuky atd.*“

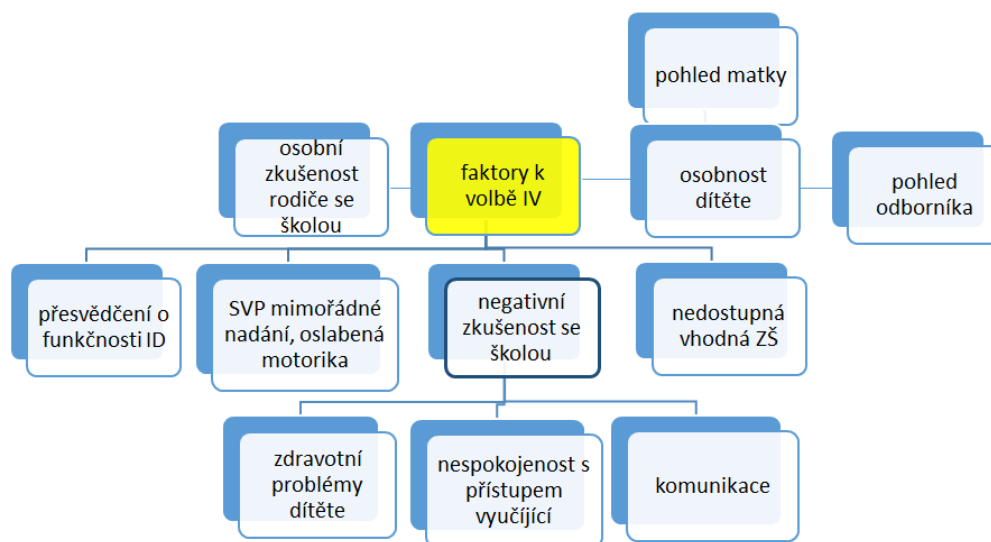


Schéma 10: Přehled faktorů rodiny E k volbě IV
Zdroj: Vlastní zpracování

7.5.2 Organizace výuky a edukační prostředí

Rodina byla v době zahájení individuálního vzdělávání chlapce neúplná. Matka chodila do práce, to hodnotí respondentka jako velmi limitující a náročné. Na vzdělávání chlapce se podílelo zpočátku hned několik osob. Filip docházel na jeden den v týdnu ke kamarádce, která měla děti v domácí škole. „Chodil ke kamarádce, kde byly další dvě děti. Tam si bral češtinu a angličtinu. Byla to spíše přátelská výpomoc.“ Občas si matka vzala chlapce do práce. Občas byla s Filipem kvůli nemoci doma. Jinak Filip docházel na dopoledne k babičce. „Matka mě podporovala. Matka si na to zvykla. Některé dny chodil k babičce, měl připravenou práci. To jsem využívala učebnice, to dělali spolu a tam ho to dobře vedlo. Vlastivědu, přírodovědu, tam kde je potřeba více mluvit, tak to jsme dělali spolu. A matiku, kterou je schopen si více méně dělat sám, si bral k babičce.“

V lednu první třídy byl Filip na operaci. Rekonvalescence trvala bezmála rok. „S tou nemocí to pak nedáš. Ráno vstal, snídaneň, pak jsme hodinu pracovali. On chvíli něco dělal, pak si šel lehnout, pak jsme zase chvíli něco dělali. Po obědě spal. Já jsem střídavě byla na nemocenský, pak do práce, pak hlídala babička, pak k Lence, já měla dva částečné úvazky, pátky volný. Pak jsem si myslela, že to bude dobrý, až budu mít mimino a bylo to strašný. Ale zjevně jsme to zvládli.“

Později se spolupráce mezi rodinami ještě rozšířila a Filip na výtvarnou výchovu docházel do rodiny dalšího domoškola. „Protože se s nima špatně dělala výtvarka. Ve skupině. Domácí vzdělávání s matkou, pokud nemáš velkou sourozeneckou skupinu, žádná výhra není. Oni fakt ty vrstevníky potřebují.“ Každé odpoledne, aby byl Filip v kontaktu s dětmi a rozšířil si své znalosti a dovednosti, docházel na kroužky. Pokud by chodil do školy, matka ví, že by byl již tak unavený, že by je nezvládl. „Jeden, dva kroužky odpoledne. V pátek nikde.“

Respondentka uvádí, že doma s chlapcem pracovali tak dvě, tři hodiny denně. Učivo si přizpůsobovali tak, jak to chlapci vyhovovalo. Matka respektovala vývojovou fázi dítěte, jeho momentální indispozice, ale i jeho zájem a naladění. „*Já jsem si to upravila, jak bylo potřeba. Filip má problémy s motorikou, to bylo jasné, byly na to všechny ty zprávy. My jsme se vyprdli na písanky, protože výstupy se stejně dělají po třetí třídě, takže to znamená, že psací písmo budeme hodnotit na konci třetí třídy. A jeli jsme podle Waldorfského modelu, podle toho, co jsme potřebovali, jeli jsme všechny ty věci. Měli jsme domluvený, co bude dělat. V páté třídě jsme jeli třeba písanky pro druhou třídu, aby se to písmo zdokonalilo. Během první a druhé třídy jsme přednostně dělali takový ty cviky. Obecný dispozice k tomu písmu. Které, když rozvineš, tak psací písmo zvládneš, pak velmi krátce.*“

Běžný chod domácnosti považuje respondentka pro dítě také za velmi edukační a přínosný pro budoucí život. „*Pak máš domácí práce. Do života, mnohem cennější.*“ To, že dítě má možnost pozorovat a podílet se na běžném chodu domácnosti, přináší vedle praktických dovedností i dovednosti sociální.

Z výukových materiálů používali učebnice pana Hejného, u kterých si respondentka pochvalovala využívání mnohem širší škály metod. Oceňuje, že učebnice záměrně pracuje s chybou. „*To není chyba, to je pokus. A děláš to regulérně, dokud to nevyjde. Ty pokusy jsou ta cesta.*“ Nakoupené učebnice Prodosu záhy přestali používat, zde se matce nelíbilo, že texty poukazují na to, jak to druhý dělá špatně. Během času hledali materiály, které by byly vyhovující.

Učebnice ze strany školy neobdrželi, respondentka si ani nevzpomíná, že by jí byly nabídnuty. „*Učebnice ti nedají. To je ze zákona tak úžasně udělaný, že to dříve nebylo. Já jsem si koupila ty svoje. Je možný, že jsem ani nechtěla, je možný, že by mi je dali, kdybych chtěla.*“ Využívali taktéž online aplikací. „*Už jich je víc. To se hodí. To je moc šikovný.*“ Spolupráci se synem si respondentka pochvalovala. „*Nejnáročnější bylo všechno to sladit časově. Všechny ty role. Filip je taková povaha, on je fakt víceméně vstřícný, společenský, když se mu dá více méně zajímavá práce, tak on fakt dělá.*“

Prostředí domácnosti nikterak přizpůsobovat individuálnímu vzdělávání nemuseli. Bylo potřeba brát jen ohledy na ostatní členy domácnosti. „*Když byl větší, tak jsme to probrali v kuchyni a pak si to šel k sobě procvičovat sám. Ono ho to mimino i rozčilovalo.*“

7.5.2.1 Kooperace školy s rodinou

Respondentka znala rodiny, které individuální vzdělávání praktikovaly. Od nich získávala potřebné informace, např. i doporučení, na kterou školu Filipa zapsat. Matka pro syna po úvaze zvolila pražskou školu. „*Já jsem chtěla být někde, kde to uměj.*“ Do školy jezdili pouze na přezkoušení, a to na místo, kde byl syn zapsaný. Školu z organizačních důvodů ze strany školy jednou vyměnili. Zkoušení probíhalo na základě portfoliového hodnocení, které měl Filip možnost i sám prezentovat, což matka pozitivně kvitovala. „*Filip se od první třídy učil prezentovat svoji práci. Od prvního pololetí s ním chtěla mluvit sama. Bylo to moc hezký. Já jsem tam jen byla. Od konce první třídy si vždy kus odprezentoval sám.*“ Respondentka dále oceňuje zejména přístup zkoušejících k dítěti a i pro sebe ho hodnotí jako podpůrný. Přezkušující pomáhala rozptýlit pochybnosti a podpořit vzdělavatele v odvaze pokračovat

nadále ve výuce. „Já jsem měla pocit, že toho děláme strašně málo. Zkoušející mě vždycky uklidňovala, že toho děláme hodně. To byla pro mě vzpruha.“ Situace, kdy se respondentka odchylovala od běžných postupů a obsahů vzdělávání, ji samotnou mírně znejišťovaly, a to přesto, že sama má vysokoškolské pedagogické vzdělání. K tomu se přidávaly ještě otázky okolí. „Já jsem byla zvědavá, teoreticky to funguje, no tak to v praxi musí taky. Tlaky byly z různých stran. Jak to, že ještě nepíše, kde jste, co už umí, proč nepíše a jak to děláte. Takové ty otázky okolí.“

Spolupráci se školou hodnotí respondentka jako dobrou. Užší spolupráci pro matku do určité míry vylučovala i vzdálenost bydliště a školy a s tím spojené nároky finanční a časové. Respondentka by si jinak dokázala představit, že by se se synem účastnili různých školních akcí. Možnosti konzultací rodina nevyužívala. „Já jsem nic nepotřebovala, takže nic. Ale kdybych potřebovala, tak jsme mohli kdykoliv zavolat o materiály, kdykoliv přijet, poradit se. Ale já jsem fakt, asi i tím, že mám to vzdělání, nepotřebovala. Já tu didaktiku mám.“

7.5.3 Postřehy a hodnocení individuálního vzdělávání

Respondentka shledává za hlavní přínos, že synovi zůstala chuť se vzdělávat. „Nebylo tam to zbrzdění, jako u Sárky, přes ten zdravotní handicap, v tom intelektovém rozvoji nedošlo ke zbrzdění, dítě je mnohem samostatnější, do dneška si udržel samostatnost. Jak byl víc doma, tak se tam neztratily ty dovednosti.“

7.6. RODINA F

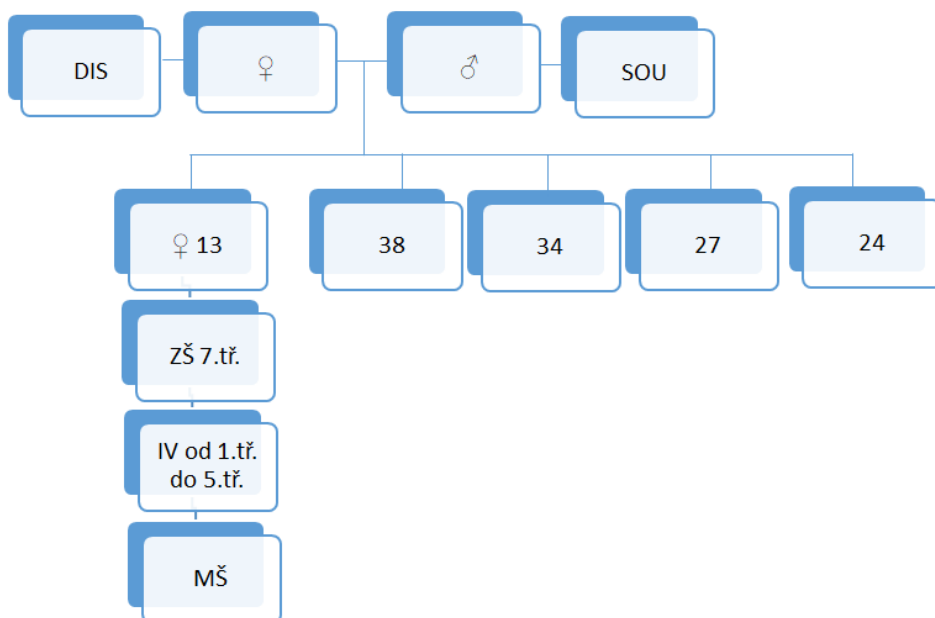


Schéma 11: Přehled faktorů rodiny F k volbě IV
Zdroj: Vlastní zpracování

Rodina se čtyřmi dospělými dětmi a s nejmladší dcerou, která jako jediná od 1. třídy do 5. třídy absolvovala individuální vzdělávání. Do mateřské školky chodila zhruba dva roky a to nepravidelně. Na druhý stupeň nastoupila na soukromou ZŠ, aktuálně chodí do 7. třídy. Respondentka intuitivně cítila a i doufala, že druhý stupeň by již dívka mohla absolvovat docházkou do školy. *„Na druhém stupni bude připravená na to, co se tam děje. Bude umět pracovat s emocemi. Vědomí se mění a přijme ty věci jako každé a bude mít dobrých pět let. Dneska to už sama říká. Je tam ráda, ale uvědomuje si to, že měla ten prostor. Že se mohla vyspat, že si mohla tvořit, že si mohla tím svým tempem svět objevovat tak, jak ona potřebovala.“*

Rodina žije v rodinném domě ve městě. Žena pracovala v odpoledních hodinách na ZUŠ, manžel pracoval z domova., *„Mohli jsme si to technicky dovolit.“* Ze strany státu nebyla rodina podpořena ani přídavkem na dítě.

7.6.1 Úvaha, proces a faktory vedoucí k rozhodnutí o individuálním vzdělávání

Respondentka hovoří o faktorech, které ovlivnily rodinné rozhodnutí dopřát Magdě domácí vzdělávání. Volbu promýšleli s manželem zhruba jeden až dva roky. Respondentka hovoří, že jako mladá maminka by asi nebyla této volby schopna. Díky svým životním zkušenostem. *„Na základě zkušeností zjišťuješ, co je důležitý v životě. Tohle to je zbytečný, důležitější je, aby byl člověk sám u sebe, uvědomoval si své emoce.“* Zkušenostem i druhých rodin vzdělávajících dítě v individuálním vzdělávání, si tuto možnost dokázala představit. *„Když jsem právě viděla u dalších rodin, jak to domácí vzdělávání funguje, tak jsem na to koukala, nad tím jsem přemýšlela a vzhledem k tomu jaká Magda je, jaký je typ a povaha, tak jsem si řekla, že by pro ni bylo dobrý na prvním stupni být doma, být svobodná.“* Důležitým pro rozhodnutí bylo i osobnostní založení dcery, které matka dávala do kontextu s požadavky školy. *„Bylo to lepší než jít hned do systému. Pro její povahu, pro typ, jaký je. Ji by stálo tolik energie zvládnout jen ty technický věci, ona je v pořádku, jen to prostě tak má. Mohla jsem to respektovat, tak jsem nic neřešila. Věděla jsem, že na to potřebuje jenom čas a prostor.“* V dosahu nebyla také žádná škola, která by svým přístupem a pojetím vzdělávání rodině vyhovovala. Pro respondentku, jako pro matku, bylo důležité vyhovět potřebám dítěte. Za rozhodující pro volbu individuálního vzdělávání považuje respondentka větu svého manžela, který ji ve volbě podporoval. *„aby ses celý život vzdělával, na to potřebuješ číst, psát a počítat. A aby ses to naučil, tak k tomu nepotřebuješ chodit do školy. Tahle věta rozhodla, že to dáme.“*

Širší rodina respondentky, kde část jsou pedagogové, na tento způsob vzdělávání nahlížela s určitými obavami. *„Naši si na to časem zvykli a pak se jim ulevilo, když šla do té šesté třídy a viděli to první vysvědčení.“* Adaptace dívky na zcela nový systém vzdělávání i zařazení se do kolektivu v pozdějších letech proběhly bez výraznějších komplikací. *„Magda je zodpovědná, své povinnosti si hlídá.“* Dívka si doháněla znalosti z cizích jazyků, s kterými oproti spolužákům začala později a jinak na hodnocení měla vždy jedničky a dvojky. Respondentka byla ráda, že dcera byla připravena se do

systému zařadit. Sama pozorovala, jak začíná dcera věci vnímat jinak, jak se mění její vědomí a jak to přichází samo. „*Nebyla to již malá holčička. V první třídě by ji to zarazilo úplně ve vývoji.*“

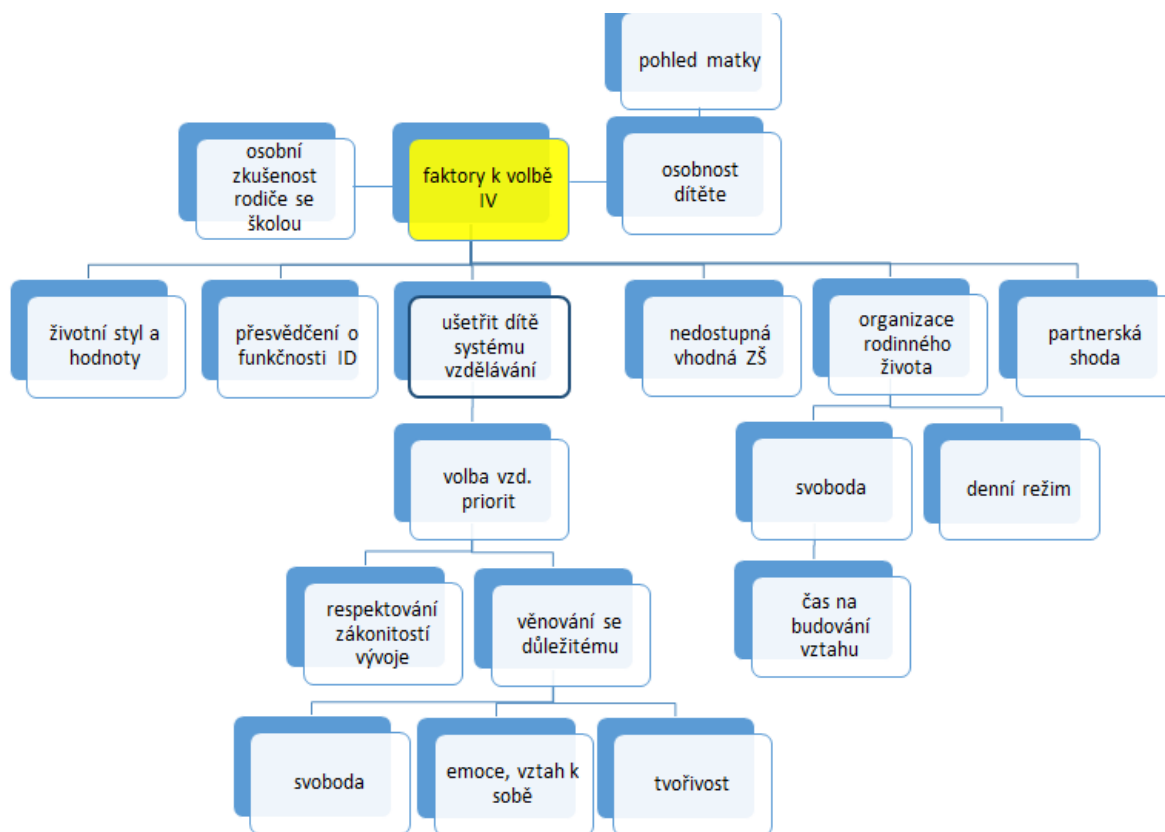


Schéma 12: Přehled faktorů rodiny F k volbě IV
Zdroj: Vlastní zpracování

7.6.2 Organizace výuky a edukační prostředí

Respondentka měla již na počátku vzdělávání vědět, co by ráda své dceři do života předala a jakým způsobem. „*Musí to být hravý, o těle, o prožívání. Naučit se ošetřovat emoce, když se zlobím, když něco nechci, když jsem smutná, když se mě něco dotklo. Tak nejdříve ošetřovat tohle to. Pojmenovávat strach, nechuť, touhu, nedočkavost, netrpělivost, vztek.*“ Zajímala se o vývojová stadia dítěte, o alternativní výchovné - vzdělávací přístupy, o intuitivní pedagogiku atd. Navštívila i několika seminářů. „*Tak všechny ty semináře, životní zkušenosti, se mi pospojovaly do toho, že když člověk dělá něco s chutí, tak je to ideální.*“

Respondentka považovala za významné především ponechat dítěti svobodu tvořit, aby mělo možnost se samostatně rozhodovat, co chce dělat a kdy. „*Ona je hodně tvořivá, potřebovala si něco pořád vyrábět. Tak ona vstala a tak do deseti hodin si něco kutila, vyráběla a pak teprve mohla přijímat něco, co po ní člověk chtěl. Rozvíjela se hodně sama.*“ Postupem doby, zhruba v období čtvrté a páté třídy, přenášela respondentka postupně zodpovědnost na dceru. Informovala ji, jak funguje škola a

nechávala na ní, aby si své povinnosti organizovala pomalu sama. „*Cestou přirozených důsledků. A dodneška mám pocit, že je to dobrá cesta. Přijde mi to velmi respektující. Vyhodnocovat a začleňovat to do života. Můžu to s nimi sdílet, ale nemusím tam přidávat tu zodpovědnost.*“ Nechávala po celou dobu dceři prostor, aby se rozvíjela svým tempem a dle své nálady. „*Když člověk něco dělá s chutí a zajímá ho to, tak to dělá stoprocentně.*“ Denní režim neměl pevný řád. Rodina si užívala míry svobody, kterou jí individuální vzdělávání nabízelo. Když rodina chtěla podniknout výlet, tak ho podnikla. „*Já jsem čekala, jak to vyplyne. Neměli jsme pevný režim. Bylo to také podle únavy, rozpoložení, mého pracovního vytížení. A to se mi moc líbilo.*“

Dle respondentky se náplň učiva proměňovala především podle věku. Zhruba do třetí třídy bylo edukací vše, co bylo jejich běžným životem. „*Do třetí třídy je to domácnost. Příroda, zahrádka, uklízení, vaření. Je to o těch běžných věcech. Můžeš všechno využít. Aby si na to šáhla.*“ Respondentka zvláště oceňovala, že nemusela jít v probíraném učivu souběžně se školou. „*Věděla jsem, že máme 5 let čas.*“ Měla s dcerou prostor zažívat vše, co bylo pro ně důležité. Hovořily o duchovních věcech, emocích, trávily společně dopoledne. „*Abych poznal sám sebe, pak mohu vědět, co chci, co nechci, co mám zpracovávat, co je moje téma. My jsme zvyklý takhle pracovat a Magda je tomu otevřená a já jí za tohle moc děkuju.*“ Později přicházely školní znalosti, jako vyjmenovaná slova, násobilka apod. Respondentka přiznává, že nebylo pro ni vždy jednoduché přijmout to, že dívka nechtěla v určité době pracovat. Hovořila spíše o svých obavách, aby vše zvládly.

Respondentka pracovala s učebnicemi matematiky pana Hejného, kupovala si metodiky, přípravy si však žádné nedělala. „*Měla jsem to v hlavě srovnaný a ty učebnice tě vedou. Přípravy, tak v hlavě. V ročníku máš výstupy.*“

Dívka během let docházela někdy jednou až dvakrát v týdnu do skupinky domoškoláků. Někde se učila angličtinu, někde docházela na výtvarku. Respondentka udává, že to, že se děti scházely, se jí líbilo, ale víc by toho nechtěla. Bylo by to pro rodinu zatěžující. Nechtěla také, aby i např. ona sama vedla nějaký den skupinku, neboť byla zaměstnaná a cítila se vytížená. V odpoledních hodinách Magda docházela během let do mnoha kroužků. K výuce využívali prostředí domu, zahrady, dále všeho, co běžný život nabízel - výlety, koncertní sály, divadla, galerie atd. Magda nejraději doma pracovala na zemi, což bylo dívky specifikum. Na zemi se naučila i psát.

7.6.2.1 Kooperace školy s rodinou

Respondentka znala rodiny, které individuální vzdělávání praktikovaly. Na jejich doporučení vybrala k zápisu pražskou školu. Spolupráci hodnotí jako vynikající. Oceňovala především míru podpory, které se jí ze strany konzultantek dostalo. V počátcích vzdělávání respondentka přiznává určité obavy a strachy z vlastního nastaveného přístupu k výuce. Cítila odpovědnost za vzdělání dcery a doufala, že jde správnou cestou. „*Těch způsobů a cest je hodně a je to zajímavý to pozorovat, a že jsem si to já potřebovala zpracovat, ty své strachy a prožít.*“ Velkou posilou jí byly konzultantky na pražské

škole. Zde respondentka oceňovala čas, který si vždy udělaly, ochotu vyslechnout, rozptýlit obavy, poskytnout ujištění atd. „*Velmi nás podporovaly. Dělalý semináře, daly nám materiály, občasníky, dělaly akce domácích školáků. Já jsem moc nechtěla, protože jsem na to neměla prostor. Měli jsme tady skupinku asi šesti rodin a my jsme se stýkali. To bylo fajn.*“

Respondentka dále oceňovala průběh, jakým probíhalo půlroční přezkoušení. „*Děti svoji práci prezentovaly, ony jim naslouchaly.. Bavily se, co prožily. Co dítě chtělo, tak tomu se věnovaly.*“

7.6.3 Postřehy a hodnocení individuálního vzdělávání

Respondentka oceňuje existenci rodin před nimi, které pomohly myšlenku individuálního vzdělávání v praxi zrealizovat. „*Přestala jsem řešit, co kdo řekne. Já díky těm statečným, kteří prošlápli tuhle cestu před námi. My mohli do toho jít.*“

Respondentka vnímá, že individuální vzdělávání je z principu odlišné od školní výuky. „*Ve škole musí učitel zvolit jeden způsob. Učitel má jiný úkol, než mám já. On musí všechno pro ten kolektiv.*“

Oceňuje, že mohla osobně individuální vzdělávání zažít, a že tuhle zkušenost dopřála i dceři, která bude mít obojí zkušenost. „*Dokázali jsme, že to jde. Že se můžeš naučit psát na zemi. Že jsme to dali a že to dítě může fungovat v té společnosti a velmi dobře a nechala jsem rozvinout její dary a že ta komunikace je velmi otevřená, láskyplná a cítím k tomu ten respekt a že se nemusím bát.*“

8 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE

V této části práce autorka analyzuje výstupy, které vyplynuly z rozhovorů v kontextu výzkumných otázek. Kapitola je členěna do podkapitol a každá z nich odpovídá na jednotlivou výzkumnou otázku. Součástí je diskuze nad problémem.

8.1 Faktory, které působí na rozhodnutí rodičů volit individuální vzdělávání

VO1: Jaké vlivy působily při rozhodování rodičů pro volbu individuálního vzdělávání a které z těchto faktorů se promítají do volby nejvýrazněji?

Ze studie vzorku šesti rodin vyplynulo, že můžeme identifikovat tři hlavní výrazné faktory, které měly dominantní vliv na výběr individuálního vzdělávání. Další níže uváděné sehrávaly ve volbě menší či větší význam. Které vlivy se podařilo při rozhovorech zachytit u konkrétní rodiny, je graficky znázorněno v části prezentace dat z výzkumu.

8.1.1 Ušetřit dítě systému vzdělávání

U dvou rodin bylo primárním motivem **ušetřit dítě systému vzdělávání**. K nastavení současného vzdělávání mají tři rodiny z našeho vzorku podstatné výhrady, pro rodinu B a F byl tento faktor rozhodující. Respondentky mají připomínky jak k obsahu, tak k formě a metodám vzdělávání. První stupeň vzdělávání, by z pohledu matek mělo dítě prožívat v přijímajícím, bezpečném prostředí, které respektuje růstové a vývojové potřeby, biorytmy i individualitu dítěte. To v současném systému vzdělávání považují spíše za výjimečné, než za běžnou normu. *„Má úzkost byla z toho, že tady nebyla škola, která by byla schopna naplňovat potřeby dítěte. Ona je nemusí ani naplnit, ale budu je brát v potaz. Aby s nima vůbec počítala. Nepotřebuji, aby je naplnila beze zbytku. Ale aby je respektovala.“* (respondentka E). O přijímajícím prostředí píše psychoterapeut Matěj Grunt (2016): *„Představme si školní prostředí, které by podporovalo spíše zvědavost a rozvíjení vlastního potencionálu než memorování znalostí. Zkrátka školu, která by byla více orientovaná na výuku žáka než učiva.“*

To, že systém vzdělávání bude přistupovat k dítěti a jeho potřebám s respektem, se zdá jako přirozené a snad i automatické. To, že kvalifikovaný pedagog a především samotný systém vzdělávání reflektuje koho učí, co učí, a k tomu nastavuje potřebné podmínky, by mělo být státem rodičům i deklarováno. Že praxe taková není, dokládá zkušenost některých rodin ze studie, kterou rozebíráme u dalšího faktoru motivace. K hlasům volajícím po změně na českých školách se přidává i část odborné veřejnosti. Za mnohé mluví např. vystoupení Soni Rýdl (2016) na konferenci „Jihlava o vzdělání“, která uvedla: *„V tradiční škole se většinou všechny děti učí totéž. Všechny děti se učí stejným způsobem. Všechny děti se učí ve stejný čas. Děti nemají žádný vliv na to, co a jak se učí. Děti jsou veřejně hodnoceny a srovnávány.“*

Pro rodiče je nesnadné volit vzdělávací dráhu pro své dítě, pokud možnosti volby jsou omezené a český systém škol nenabízí dostatečnou variabilitu ve vzdělání. K tomu Soňa Rýdl (2016) uvádí: *„Ve*

vzdělání je nezbytné brát ohledy na přirozené lidské potřeby. Na to, jak funguje lidský mozek. Na znalosti o motivaci. To už tady známe, mnoho a mnoho desetiletí. Když tohle budeme cítit, je velká pravděpodobnost, že to v našem školství bude dobře vypadat.“

Respondentky cítily odpovědnost za zdárný vývoj dítěte a přehodnocovaly, jaká vzdělávací dráha je pro dítě tou nejlepší. Hovořily o přeplněných třídách a o osobnostních kvalitách učitelů. „*Občas v rámci systému narazíš na někoho, kdo je trochu schopný. Co tam ale ta učitelka udělá, když má osmadvacet dětí ve třídě? No nic. Co tam může asi dělat?*“ (respondentka E). Hovoří o autoritě, která je bezpodmínečně vyžadována. O trestech a odměnách, o příkazech, jejichž smysl zůstává dětem často utajen. O dehonestaci a ponižování dětí. „*Jde o to, jakou hodnotu má lidská bytost. Jakou hodnotu mají mezilidské vztahy, jakou hodnotu má to, že tě mám rád a že ti to projevuju. A tohle v té běžné společnosti, že dítěti dělá špatně, že má jít do školy, tak problém má dítě, protože je v pořádku jít pryč. A ty seš špatná a je to špatně, pokud řekneš, že chceš být s mámou.*“ (respondentka E). O tlaku na znalosti, které jsou často prezentovány bez hlubších souvislostí. O zkoušení a srovnávání s druhými. „*Já ho zatížím strachem, že udělá chybu. Tak se nenaučí ani to pravidlo.*“ (respondentka E). O učení pro známky a nepodchycení touhy k vědění. V nastaveném způsobu vzdělávání vidí riziko deformace osobnosti dítěte. Učení je vyžadováno, aniž by dítě chápalo, proč se má učit, k čemu mu to bude dobré. „*Zase ta určitá nesvoboda, neřešení emocí dětí, tlak na výkon, důležité věci se tam ve škole neprobírají a jede se tam jen po informacích.*“ (respondentka F).

Pokud je rodič informovaný, zajímá se blíže o zákonitosti vývoje dětské psychiky, a ví, co by rád svému dítěti do života předal, a tento pohled se odchyluje od vize a hlavně praktik českého školství, pak je alternativou domácí vzdělávání. V individuálním vzdělávání viděly rodiny smysl a dobrou volbu jak pro rodinu, tak především pro dítě. Na variantě individuálního vzdělávání oceňovaly především možnost svobodné volby, čím se chce samo dítě zabývat a kdy. „*Vždycky věděla, co chce a co nechce. A když ji něco zajímalo, tak se zeptala.*“ (respondentka F). Za důležité považovaly, že děti mají možnost vyvíjet se v souladu se svými schopnostmi a dle vlastního přirozeného vývojového tempa. „*Mám hmatatelnou zkušenost, že to jde. Já jsem neznala žádný dítě, které píše až na konci třetí třídy.*“ (respondentka E).

Jaký je respekt k dítěti, který se uplatňuje v rámci tradičního školství, uvádí Rýdlová (2016): „*To, že dítě v sedmi letech může mít velikost nohy 26, taky 27, 29, můj nejmladší syn má 32. Přišlo by Vám v pořádku, že ty děti by měly mít stejný boty a stejný velikosti, protože někdo určí, že v tomhle věku by měly mít velikost 28,5? To nám přijde úplně absurdní. Když to vezmu v paralelu toho vyučování, které probíhá ještě často v rámci tradiční školy, tak je to v podstatě totéž. My nutíme ty individuality, aby nosily stejnou velikost bot.*“

Podstatou přístupu především respondentek B, F i A je respekt k dítěti, směřování dítěte k uvědomování si jeho vlastních potřeb a emocí. Tyto atributy vnímají pro budoucí život dítěte jako podstatné. Pro tyto rodiny je mnohem důležitější celostní rozvoj s respektováním individuálního tempa vývoje, než samotné akademické vědomosti. „*Já potřebuji smysluplný vzdělávací systém. Takový, který*

v těch dětech udrží tu chuť se vzdělávat. Ony by se samy vzdělávaly. A je to jedno, jestli je to skupinové vzdělávání. Musí mít nějakou kvalitu. Spíš v přístupu.“(respondentka F).

Vize individuálního vzdělávání byla viděna v obou případech jako dlouhodobý plán. Obě rodiny, pro které byl dominantní tento faktor, individuální vzdělávání již ukončily. Jedna z důvodu přestupu dítěte na druhý stupeň, druhá rodina z důvodu změny rodinné situace. Předškolním vzděláváním děti z těchto rodin prošly ve velmi omezené míře. Zařazení dítěte v pozdějších letech do školského systému neviděly jako problematické a to se také v realitě později potvrdilo.

8.1.2 Negativní zkušenost dítěte se školou

Dominantním faktorem k volbě individuálního vzdělávání u rodin D a E byla **negativní zkušenost dítěte se školou**. Děti z těchto rodin do školy po nějakou dobu docházely, z důvodu prohlubujících se problémů však posléze docházku ukončily a přešly na individuální vzdělávání. Obě rodiny se pokoušely se školou problém řešit, jedna kratší, druhá delší dobu. Jedna z rodin řešila především kázeňské problémy dítěte. Druhá rodina adaptační problémy po nástupu do první třídy. Nemožnost proměnit nefungující kooperaci školy s rodinou a neschopnost změnit přístup vyučující k dítěti, vedla k vyjmutí dětí z povinné školní docházky a přeřazení do individuálního vzdělávání. V jednom případě byla reakce dítěte, zřejmě v souvislosti se školním stresem, tak výrazná, že dítě vážněji a dlouhodobě onemocnělo.

Negativní dojem zanechala školní docházka jednak v dítěti, v druhém případě, možná ještě ve větší míře, v jeho rodině. Obě děti vykazovaly speciální vzdělávací potřeby. U jednoho se jednalo o mimořádné nadání v kombinaci s opožděním v motorické oblasti, u druhého dítěte o nespecifický autismus. Předškolní vzdělávání absolvovaly tyto děti v běžném režimu mateřské školky. Zde se výrazné problémy u dětí neprojevovaly.

Budování partnerského vztahu mezi školou a rodinou je nesmírně důležité. U příběhu rodiny D lze konstatovat, že se toto partnerství nepodařilo vytvořit. V krátké době, záhy po nástupu Adama do první třídy, se začaly objevovat první problémy zejména s chlapcovým chováním. Kašpárková (2009) identifikuje možné příčiny školní neúspěšnosti v několika hlavních faktorech, kterými jsou jednak osobnost žáka, s jeho možnými problémy v oblasti tělesného, duševního i intelektuálního vývoje. Dalším významným faktorem je osobnost učitele, zejména s jeho lidskými a profesionálními kvalitami. Škola a její vybavení, včetně případné přeplněnosti tříd a sociálního prostředí, ve kterém se žáci pohybují. Úspěšnost žáka ovlivňuje také jeho rodina, zda je schopna naplňovat jeho primární potřeby včetně vývojových a specifických. Kohoutek (2001) uvádí, že vedle saturace materiálního a fyziologického zabezpečení, je nezbytné, aby dítě mělo dostatečný pocit bezpečí, lásky a přijetí. Faktorů příčin školního neúspěchu bývá většinou více a často spolu vzájemně souvisí. Samotný učitel je schopen navodit změny chování u dítěte jen v omezené míře a bez vzájemné úzké, věcné a participující spolupráce mezi rodinou a školou lze stěží očekávat výraznější úspěchy. Stejně tak bez empatického, profesionálního přístupu vyučujícího k samotnému žákovi.

Uvedené ve zvýšené míře platí, pokud se jedná o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Tedy tak jak tomu bylo u rodiny D a E. Spolupráce mezi školou a rodinou se zde nepodařila navázat adekvátním způsobem a v přiměřené míře. Výsledkem bylo, že rodina D se nakonec postavila do obranné pozice vůči škole. Carvalho (2001) upozorňuje na fakt, že učitelé nejsou vyškoleni, jak s rodiči jednat a je s nimi mnohdy jednáno jak s malými dětmi. Dle prezentovaného, subjektivního pohledu respondentky D, došlo ze strany školy k profesionálnímu selhání. Učitel zde nevystupoval v roli odborníka, který by pomáhal obtíže dítěte korigovat, naopak dle sděleného subjektivního dojmu, je spíše rozvíjel nebo dokonce sám vytvářel. Rodina se cítila požadavky ze strany školy přetěžována a získala tím i pocit vlastního selhání.

Dle Trnkové (2003, s. 37) charakterizuje partnerství mezi rodičem a školou rovnocenný vztah: „*Partnerství je vztah, který je symetrický (nenajdeme zde zřetelné projevy dominance či submisivity) a reciproční (je aktivně udržován oběma zaangażovanými stranami).*“ Bastiani (in Pol, Rabušicová, 1998) zdůrazňuje, že partnerství obsahuje sdílení moci, odpovědnosti a vlastnictví, dále vzájemnost, sdílené cíle a závazek ke společným krokům, kterými ke společnému záměru směřují jak žáci, učitelé, tak rodiče. Tuto vzájemnou komunikaci a podporu zaznamenáváme u rodiny A.

V případě rodiny D se tento ideální model nepodařilo vytvořit a chlapec byl po neúspěšné integraci do školní docházky přeřazen do individuálního vzdělávání. Rodina tento model vzdělávání přijala jako nutnost. Prarodiče nebyli spokojeni s přístupem školy a ve svém okolí nenalezli ani jinou vhodnou základní školu, která by byla ochotna vůbec chlapce přijmout. Po silných negativních zkušenostech s počátkem vzdělávací dráhy u Adama, ale i pocit nepochopení ze strany odborníků, přineslo určité zacyklení v problému s povinnou školní docházkou. Adam dle školních výsledků v individuálním vzdělávání prospívá. Chlapec však také, dle výpovědi respondentky, již déle jak rok hovoří o svém zájmu chodit do školy. Sama vzdělavatelka, která spatřuje ve školní docházce do školy chlapce nejenom smysl, ale především přínos, přesto chlapce nadále vzdělává doma. Model individuálního vzdělávání, ačkoliv přináší pro rodinu určitou zátěž, je podle jejího názoru bezpečnější a méně konfliktní variantou ve srovnání se zkušenostmi se školní docházkou. Bohužel lze zkonstatovat, že se nepodařilo ani za pomoci odborníků (psychiatra, psychologa, učitelů) nabídnout rodině jinou přijatelnou alternativu, jak optimálně chlapce vzdělávat.

Nelze si nepovšimnout, že sama respondentka spatřuje v individuálním vzdělávání určitý handicap, projevující se v nedostatečném kontaktu Adama se svými vrstevníky a s tím související i obtíže v oblasti chlapcovy komunikace s dětmi. „*Chybí mu kolektiv. Chybí mu děti, zážitky. On se s těma dětma, jak se začal vyučovat doma, on pak neumí komunikovat, on se pohybuje mezi dospělejma a pak naráží na problém s dětma stejně starýma. Výjimkou jsou děvčata, těm neublíží.*“ (respondentka D).

8.1.3 Speciální vzdělávací potřeby dítěte

Hlavním motivem k volbě individuálního vzdělávání u dalších dvou rodin byly **speciální vzdělávací potřeby dítěte**. Z toho u jedné rodiny se jednalo o chlapce vykazujícího mimořádné nadání,

kdy hoch začínal povinnou školní docházkou nástupem do druhé třídy individuálního vzdělávání. Akcelerační model vzdělávání, který byl využit tím, že Marek přeskočil ročník a nastoupil hned do druhého ročníku, představuje automaticky zvýšený nárok jak na dítě, tak i na rodiče a učitele. „*Věnuji se nejvíc tomu nejstaršímu, ty mladší se musí postarat sami...*“ (respondentka C). U dívky se jednalo o opožděný vývoj. Obě rodiny pociťovaly pochybnosti, zda by škola při běžné školní docházce dítěte byla schopna saturovat jednak výukové, ale také emocionální potřeby dítěte.

Obě rodiny zvolily strategii zapsat dítě do školy v dostupné vzdálenosti a kombinují domácí výuku s docházkou dítěte do školy. Výrazně se do fungování tohoto modelu promítá kvalitní vzájemná spolupráce a vstřícný přístup školy k potřebám rodiny a dítěte, a to již na počátku zápisu dítěte do školy. Jedná se o model, který by se dal nazvat Flexischooling.

Oběma rodinám toto kombinované vzdělávání vyhovuje z pohledu určitého časového komfortu a také možnosti organizovat výuku a fungování rodiny dle potřeb dítěte. Dítě tráví větší množství času s rodinou, oproti dětem, které chodí řádně do školy. Uspořený čas věnují individuální výuce, a to zejména v předmětech, při kterých by dítě v rámci školní frontální výuky problematicky prospívalo. Tempo a množství učiva se řídí schopnostmi a možnostmi dítěte. Rodina se snaží plně rozvinout vlastní potenciál dítěte, a k tomu volí přiměřenou a vhodnou formu. Obsah probíraného učiva se v náplni přibližuje školní výuce a je dle potřeb konkrétního dítěte modifikován. Na předem vybrané předměty dítě dochází do školy. Jedná se i o předměty, ve kterých by rodina nebyla schopna zajistit výuku ve srovnatelné kvalitě jako škola. Kombinovaná školní docházka umožňuje dítěti pravidelný kontakt se spolužáky, a tím je zachována možnost socializace dítěte i v prostředí školy. Na druhé straně je zde zabezpečena i přiměřená míra zátěže, případně časový prostor věnovat se oblastem, ve kterých dítě vykazuje nadání. Děti mají možnost v rámci školy využívat exkurzí, výletů a různých akcí. Rodiny shledávají individuální vzdělávání šetrnějším a více se přibližujícím k potřebám dítěte. Děti z těchto rodin prošly předškolním vzděláváním, ale bylo zvoleno po pečlivém výběru takové, kde bylo dítě spokojeno. V případě, že se konkrétní mateřská škola neosvědčila, bylo vybráno jiné zařízení.

8.1.4 *Další vedlejší faktory, které rodiny vedly k volbě individuálního vzdělávání*

Další faktory, které rodiny vedly k volbě individuálního vzdělávání, mají různou váhu důležitosti a neprojevují se již v takové intenzitě jako shora jmenované. V této části uvádí autorka jejich výčet s podrobnějším komentářem.

Absence existence školy, která by splňovala očekávání představ rodiny

Všechny rodiny, vyjma jedné, zvažovaly dlouho dopředu i alternativu zápisu dítěte do školní docházky. Pro rodiny je důležitý vztah vyučujícího k dětem, výchovně vzdělávací přístup školy, klima školy a respektování potřeb dítěte. Pro některé rodiny bylo dominantní, aby se dítěti ve škole líbilo, bylo spokojené a bez nadbytečného stresu.

Rodiny D a E zvolily pro své dítě klasickou docházku do školy. Po určité době z vážných důvodů nakonec dítě převedly do modelu individuálního vzdělávání. Uvažovaly také o možnosti přestupu dítěte na jinou školu, nenalezly však takovou, o které by byly přesvědčeny, že by naplnila jejich požadavky. „*Neměla jsem jinou možnost. Proč si ho nedala do jiné školy, ale tady žádná jiná vhodná nebyla.*“ (respondentka E).

Chlapec z rodiny C si vyzkoušel v rámci předškolního vzdělávání docházku do komunitní školy. Ta však zanikla a rodina raději i s přihlédnutím k nadání chlapce raději zvolila domácí výuku. A to přestože rodiče spíše preferují pro dítě školní docházku. Rodina z důvodu možnosti plnit školní docházku dítěte ve škole, též uvažovala o změně bydliště. Zvažovala možnost a nadále průběžně zvažuje alternativu přestěhovat se do Prahy, kde je větší nabídka základních škol, a kde by pro chlapce vhodnou školu zřejmě našli. Chlapec aktuálně kombinuje domácí výuku s návštěvou soukromé školy ve vzdálenosti 12 km od místa svého bydliště.

Respondentky A a F taktéž uvažovaly, že by dítě bylo účastno plnění povinné docházky ve škole, kdyby v okolí byla taková, které by důvěřovaly a která by byla schopna naplnit potřeby dítěte. Jedna rodina zvolila kombinaci domácího vzdělávání s docházkou dívky do školy. Dívka z rodiny F absolvovala celý první stupeň v individuálním vzdělávání.

Podle školského zákona je vzdělávání veřejnou službou. Dostupnost a kvalitu vzdělání garantuje stát, nebo by alespoň měl garantovat. Na příkladu naší malé studie můžeme pozorovat rodiny, které mají výhrady k nabídce škol a raději zvolí formu individuální výuky, než aby zapsaly svého potomka do školy, která jim nevyhovuje. Nechtějí riskovat opětovné selhání dítěte, jeho zdravotní problémy, nespokojenost, zaostávání dítěte ve vývoji, nerozvinutí jeho potenciálu, to, že by dítě bylo nešťastné apod.

Je otázkou, zda obavy rodičů jsou opodstatněné. Dvě rodiny mají jednoznačně silně negativní zkušenost s docházkou dítěte do školy. Dvě rodiny se školami úzce spolupracují. Jedna se spokojeností, druhá s určitými výhradami. Tyto školy rodinám vyhovují, ale také proto, že děti v nich tráví pouze zkrácený čas. Je k zamyšlení, zda stát dostatečně podporuje, umožňuje vznik nových základních škol a jejich diverzibilitu. V litoměřickém okrese existují tři soukromé školy - škola s více jak dvacetiletou historií LINGUA UNIVERSAL - soukromá ZŠ a MŠ s.r.o. v Litoměřicích. Svobodná základní škola, o.p.s. v Třebušíně, která staví na principech waldorfské pedagogiky a ZŠ SMART v Roudnici nad Labem, jejímž vzdělávacím programem je otevřená škola.

Středisko křesťanské pomoci Klubíčko v Litoměřicích, které provozuje pátým rokem mateřskou školu, uplatňuje ve výchově a vzdělávání dětí především křesťanské prvky a složky Montessori pedagogiky. Tato organizace již podruhé žádala MŠMT o schválení žádosti provozovat také základní školu. MŠMT žádosti o zápis do rejstříku škol nevyhovělo s odůvodněním, že základní školy v Litoměřicích mají dostatečnou kapacitu. Nabízí se otázka, jaký je koncept vzdělávací politiky v České republice. V rozhovoru s Mgr. Fusekem ve věci kauzy nepovolování vzniku nových soukromých škol v rámci rejstříkové řízení na MŠMT odpovídala Katzová (2018) následovně: „... v současné době

v zásadě jediné relevantní kritérium poskytující MŠMT prostor pro určité správní uvážení, zda žádosti vyhovět či nevyhovět, je soulad žádosti s dlouhodobým záměrem rozvoje vzdělávací soustavy České republiky a obdobným dlouhodobým záměrem příslušného kraje. No, a v rámci těchto dlouhodobých záměrů se „rejstříkové“ parametry scvrkly v zásadě pouze na posouzení dostatečnosti či nedostatečnosti stávajících „kapacit“ ve školách stejného druhu, případně stejného oborového zaměření v okolí.“

Jaké vzdělání tedy stát garantuje? Je ze strany společnosti dostatečné, aby každé dítě mělo ve své lokalitě bydliště nějaké místo v základní škole? Nebo by měla být politikou státu široká nabídka možností základního vzdělávání? Mají rodiče právo si zvolit, jak by chtěli, aby jejich děti byly vzdělávány? Pokud ano, tak je nutné, aby stát tyto alternativy vzdělávání alespoň umožňoval, když ne přímo podporoval. A jak uvádí Eduin ve své zprávě Audit vzdělávacího systému v ČR (2017, s. 4): *„Prozatím poslední posun v dění okolo omezování zápisu nových neveřejných škol do rejstříku škol představuje návrh 18 senátorů k Ústavnímu soudu na zrušení zákonné možnosti omezovat vznik škol na základě neslučitelnosti s aktuální koncepcí MŠMT.“*

Kdybychom chtěli vést vyhraněnější diskuzi, pak bychom se ptali, komu patří dítě? Státu? Nebo jsou za výchovu a vzdělání odpovědní rodiče a ti mají primární oprávnění vzdělání pro své dítě volit? Do jaké míry dáváme právo na vzdělání dítěti, když alternativu možností vzdělání dopředu stát omezuje a jednoznačně preferuje pouze školy státní? A jak udává Katzová (2018): *„Soukromé školství je velice rozmanitá oblast lišící se motivací ke zřízení školy, charakterem zřizovatele, principy, na nichž je vzdělávání postaveno i kvalitou. Z našeho aktuálního interního průzkumu mezi členy vyplývá, že tím, co všechny soukromé školy do značné míry spojuje, je záměr jít ve vzdělávání vlastní cestou, nabídnout alternativu k veřejnému školství v okolí, zkusit to po svém (byť při respektování všech souvisejících „školských“ povinností).“*

Ze zdrojů MŠMT můžeme zjistit, že ve školním roce 2017/2018 bylo z celkového počtu 4 124 základních škol v ČR, 189 soukromých. Podíl žáků v soukromých školách na celkovém počtu představuje 1,43 %. Nedomníváme se, že tento stav odpovídá společenské potřebě. A samotný fakt nárůstu požadavků ze strany soukromého sektoru zakládat nové základní školy, tuto domněnku potvrzuje. K tomu Katzová (2018) podotýká: *„... z tohoto pohledu příliš nevitáme současný nárůst zájemců o založení nové soukromé (zejména základní) školy, neboť uvedené demonstruje fakt, že v našem veřejném (zejména základním) školství není něco v pořádku, že stát není schopen dostatečně reagovat na společenskou „poptávku“, vyjít vstříc očekávání a potřebám rodičovské veřejnosti (a to zejména té, pro kterou je vzdělávání jejich dětí důležité) a společnosti jako celku.“*

O zpochybnění kvality vzdělávání v České republice, nebo přinejmenším o potřebě vést diskuzi o problémech školství, svědčí mnohé aktivity vycházející nejen z řad rodičovské veřejnosti a neziskových organizací, jakými jsou např. Eduin, ale také odborné veřejnosti. Připomeňme si např. výzvu „Všem, jejichž hlas je slyšet“, kterou sepsala část české inteligence a pod kterou se podepsali již před jedenácti lety zvučná jména z řad akademické sféry. Co se od té doby v našich základních školách výrazně změnilo?

Osobní zkušenost rodiče se školou

Všechny respondentky o sobě hovoří jako o úspěšných žačkách, které dosahovaly na základní škole dobrého prospěchu a chování. Respondentky B, C, E, F i přesto nahlíží kriticky na svá vlastní školní léta. To, že dítě je z pohledu školy úspěšné a bezproblémové, tedy ještě neznamená, že v prožívání je spokojené, případně retrospektivně hodnotí tuto dobu pro sebe jako užitečně strávený čas. „*Že tam většinu času prosedím a budu se nudit.*“ (respondentka E). Pod vlivem vlastních životních zkušeností a nalézání životních priorit, se snaží rodiče poskytnout dítěti takové podmínky ke vzdělání, které budou pro jeho vývoj optimálnější, než zažily matky ve svém dětství. Přesto se tato kategorie nepromítá do vědomého rozhodnutí rodičů k volbě domácího vzdělávání nejvýrazněji. Nejvíce se projevuje u respondentek B a E.

Respondentka A hodnotí vlastní školní léta v rovině neutrální až pozitivní. U respondentky D se vlastní pozitivní zkušenost a vzpomínky na školu do volby individuálního vzdělávání promítají v té podobě, že vnímá určité ochuzení dítěte o možnost pěkných školních zážitků a přátelství se spolužáky.

Organizace rodinného života, doprava dítěte do a ze školy

Ze šesti rodin by potencionálně doprava dítěte do školy výrazným způsobem obtěžovala pouze rodinu B, přestože čtyři rodiny ze šesti zkoumaných bydlí na vesnici. Určitá časová zátěž se však u rodin, které bydlí v delší vzdálenosti od města, objevuje. V případě rodiny C a B se projevuje výraznější oproti jiným. Rodina A a C vnímají dojíždění jako určité narušení rodinné pohody. Navzdory tomu volí pro své dítě kombinaci domácího vzdělávání se školní docházkou, která je navíc u rodiny C doplněná poměrně velkým množstvím zájmových kroužků. U rodiny B byla dopravní náročnost dána vzdáleností od města a také horší dopravní obslužností. Plnění školní docházky s pravidelnou dopravou do školy bylo vnímáno jako zátěž pro rodinu a určitý dyskomfort.

V této kategorii bychom mohli výrazně rozlišit dva pojmy a to pohodlnost a pohodu. Pohodlnost můžeme dávat do kontextu s leností a do určité míry i s lhostejností k potřebě dítěte a k upřednostňování vlastních nároků a potřeb. Tuto tendenci však ve své studii u rodin nezaznamenáváme. U všech rodin, u některých ještě výrazněji, stojí naopak v popředí primárně zájem daného dítěte. K potřebám dítěte rodina volí nastavení modelu vzdělávání a následně režim rodiny. Hlavní motivací tedy není zjednodušit si „život“, ale nalézt optimální model, který by vyhovoval dítěti a potažmo celé rodině. Dostupnost školy není hlavním faktorem výběru. Toto tvrzení lze podložit i tím, že děti, které později na druhý stupeň nastoupily do školy, volí základní školu dle preferované kvality a ne vzdálenosti. Do školy dojíždí. Preferují domnělou kvalitu školy před pohodlím.

Partnerská shoda

Při volbě individuálního vzdělávání představuje partnerská shoda významný faktor, který podporuje volbu individuálního vzdělávání. Převzetí plné odpovědnosti za vzdělávání dítěte se všemi jeho možnými důsledky představuje náročné rozhodnutí. Pokud se partneři na dané volbě shodnou,

přirozeně se rozmělní i odpovědnost jednotlivce. Vzájemná opora zejména v rozhodnutí a následná podpora v realizaci individuálního vzdělávání představuje výrazný podpůrný činitel. Z daného vzorku pouze respondentka E nebyla aktivně podporována partnerem již při volbě domácího vzdělávání. Partneři C, D byli aktivně nápomocni při realizaci.

Přesvědčení o funkčnosti individuálního vzdělávání

Všechny respondentky potvrzují, že pozitivním a důležitým motivačním faktorem při volbě individuálního vzdělávání bylo zjištění, že model domácí výuky je funkční. Před definitivní volbou se všechny účastnice studie sešly osobně s matkami, které s individuálním vzděláváním měly již zkušenosti. Kontakt na rodiny si samy vyhledaly nebo jinak získaly, případně se z minulosti rodiny znaly. Zejména rodina A a F si také zjišťovala podrobnosti na internetu a pročítala si různá internetová fóra. Rodiny v rozhodnutí volit domácí vzdělávání podpořilo svědectví jiných rodičů, že individuální vzdělávání pro jejich děti funguje.

Šťastné dítě - ohleduplné sociální prostředí

Všechny rodiny, některé více, některé méně, uvažují o vzdělání v kontextu spokojenosti dítěte. Zamýšlí se nad důsledky, které by mohla přinést volba pravidelné školní docházky. Respondentka D v rozhovoru uvedla podezření ze šikanování chlapce ze strany starších spolužáků. Zmínila konkrétní situace, které vyhodnotila jako selhání pedagogů. Rodina A měla obavy z případné šikany, kdyby handicapovaná dívka do školy nastoupila. Jedná se o rodiny, které ve školní docházce dítěte v globálu vidí mnoho pozitiv, na druhé straně shledávají pro své dítě v pravidelné návštěvě školy i sociální riziko. Berou v potaz možný negativní vliv školního prostředí i případnou zátěž pramenící s možností přetížení dítěte se SVP.

Životní styl a hodnoty

Ze šesti rodin jednoznačně pouze rodina B a do určité míry i F a E byly předem nakloněny alternativě zvolit pro své děti individuální vzdělávání. „*Nic ideologického, prostě jsme si tam tak s těmi dětmi pluli, pěstovali jsme si zeleninu, nějakou ideologii to vůbec ne.*“ (respondentka B). Ostatní rodiče volili individuální vzdělávání s ohledem na konkrétní dítě. Z toho můžeme odvodit, že nějaká extrémní vyhraněnost životního stylu se v rámci studie našich rodin neobjevuje. U čtyř až pěti rodin lze však zachytit jednu významnou paralelu a tím je preference a zdůrazňování rodinných hodnot. Některé rodiny se hlásí ke křesťanství, kde prvek rodiny, úcty ke stvoření, k lidské bytosti je touto vírou hlásán. „*Bůh nám něco svěřil, abychom o to pečovali. Má to hodnotu. Není to velký jako my, ale má to stejnou cenu jako my. A to je potřeba respektovat.*“ (respondentka E). Některé rodiny uznávají spirituální přesah jedince, ale k žádné oficiální církvi se nehlásí. „*... rodina má hodnotu. Že tomu dítěti projevuješ lásku, tak to má hodnotu. To, že se podílíš na něčem, tak má hodnotu. To je mnohem důležitější, než ta znalost.*“ (respondentka E). Tyto rodiny upřednostňují spíše potřeby dítěte a rodiny před usilováním o maximální

výkon a zisk. Jejich životní styl je tradiční, více zaměřen na vzájemné vztahy, pospolitý rodinný život, společné chvíle a zážitky, než na to, co vlastní, kam pojedou nebo co si koupí. Tito lidé se realizují skrze hodnotu rodiny a vztahů. Své děti od společnosti neizolují, ale poměrně pevně se staví ke svým hodnotám a ty dětem předávají.

Obavy některých odborníků, že v rámci individuálního vzdělávání rodiny mohou dítě izolovat od společnosti, předávat extrémní názory a pohledy na svět, jsou teoreticky možné. Nabízí se opět otázka, komu patří dítě? Školský systém je nastaven tak, že v šesti letech dítě přechází do společnosti a společnost přebírá odpovědnost za formování jedince jako bytosti společenské tak, aby byla schopna se do společnosti vřadit a být společností prospěšná. Děti přirozeně vrůstají do společnosti a je logické, že se o to bude společnost starat. Už nejde jen o to, aby dítě bylo adaptováno na svou rodinu, ale musí mít i širší vztahy se svým okolím. Může však docházet ke konfliktu mezi společností a představami rodiny v tom, co se dítěti předává a jakým způsobem. *“Když se bavíme o vzdělávání, tak jsou tam samé vzosné myšlenky, ale fakticky chceme z těch lidí něco vychovat a vlastně je to učí srovnat se do nějakých hranic. Silnější potlačit, slabší vytáhnout, srovnat odsud posud, dál nechod’ a předat jim ty informace, které chce. Neučí je to brát informace, zpracovávat informace. Nepodporuje to chuť se rozvíjet. Je to předávání nějakého pensa, které jsme řekli, že to musíte mít, ale nikdo už vlastně ani neví proč. V tom pensu jsou i smysluplné věci. A ještě ten způsob, jakým se to předává.”* (respondentka E).

Rodinám nemusí vyhovovat, jak je daný systém nastaven. Nevidí v tom podporu pro rodinu, spíše ohrožení funkčnosti rodiny. Zaměstnání ženy, množství času, které tráví jednotlivci mimo rodinu. *„Před osmou musí jít pryč, pak si ho vyzvedneš z práce, furt se říká, že rodiče jsou zodpovědný, ale co stihneš udělat ve dvou hodinách, uděláš úkoly a chystáš večeři. Tam už ti na výchovu moc času nezbyde. Oni potřebují jít také ven. Časově je to nevyvážené. Oni chtějí mít taky čas na svoje kamarády a svoje hry. Není to, že to dítě odejde, ale že ti ho seberou. Ten systém je, jako by mi to dítě sebral, ne že odejde, to je jiný. To fakt podporuje, aby se rodina rozpadla.”* (respondentka E).

Možná tedy spíše než o rodiny, které by vyznávaly nějaký vyhraněný alternativní životní styl, jde o rodiče, kteří mají jasnější představu, jakým způsobem chtějí své děti vést. Co chtějí, aby jejich děti zažily, případně nezažily, jaké hodnoty jim do života chtějí předat a jsou ochotni k tomu činit patřičná rozhodnutí, které pro ně samotné mohou znamenat i omezení.

Osobnost dítěte a osobnost matky

Identifikovaný faktor osobnost matky a osobnost dítěte, který sehrával při motivaci výběru taktéž roli, je blíže rozebírán v podkapitole organizace edukace, neboť tento proces přímo determinuje.

8.2 Organizace edukace v rámci individuálního vzdělávání

VO2: Jak je organizována edukace v rámci individuálního vzdělávání?

Ze studie vyplynulo několik kategorií souvisejících s edukačním procesem. Společným jmenovatelem pro mnohé ze zachycených kategorií organizace edukace je individuace, variabilita, možnost rychle reagovat, přizpůsobovat se možnostem, schopnostem, odpovídat na aktuální situace, na biorytmus, rozpoložení dítěte apod. To jsou nastíněné bonusy individuálního vzdělávání. Studie ukázala, že respondentky vnímají na druhé straně i limity a omezení, která jsou dána tím, že dítě je vzděláváno individuálně. Většinou se snaží edukační proces nastavit tak, aby tyto limity eliminovaly, případně odstranily. Jako hlavní nevýhodu spatřují výuku jednotlivce, bez možné interakce a spolupráce v rámci menší skupiny dětí.

8.2.1 Osoby zapojené do vzdělávání

Osobnost dítěte i osobnostní nastavení matky, sehrávaly svoji roli již v rozhodovacím procesu volby individuálního vzdělávání. Rodiče reflektovali, zda osobnost dítěte je vhodná k individuálnímu vzdělávání, stejně tak, jaké osobnostní předpoklady mají oni sami jako vzdělavatelé.

8.2.1.1 Vzdělavatelé - edukátoři

Vyjma jedné rodiny ze zkoumaného vzorku byla vzdělavatelem dítěte v rámci individuální výuky jedna stěžejní osoba. Tato skutečnost odráží i zákonný požadavek, kdy podle zákona za individuální vzdělávání dítěte zodpovídá jedna konkrétní osoba, rodič. Kromě jedné rodiny a to ještě jen po omezený čas, se jednalo vždy o ženu. Zde se může nabízet odůvodnění, že ženy byly s dětmi doma a muž zajišťoval finanční zabezpečení rodiny. To však plně souhlasí pouze u tří ze šesti rodin a není to tedy zcela určujícím faktorem. Přesto a přirozeně, v rodinách, kde muž přebírá na sebe roli živitele a tráví značnou část času mimo domov, tak tam se podílí na vzdělávání v podstatně menší míře a ve třech rodinách takřka vůbec. Dvě vzdělavatelky pocitovaly zklamání, že angažovanost partnera na vzdělávání dítěte byla minimální. „*Je to blbý, když si na to sama.*“ (respondentka E). U těchto rodin se časem ukázalo narušení rodinných vazeb.

V naší studii mají ženy minimálně středoškolské vzdělání, většinou nepedagogického, humanitního zaměření, všechny jsou matkami alespoň tří dětí. Většina se zamýšlela nad tím, zda budou vhodnou vyučující osobou pro své děti a zda tuto úlohu zvládnou. Za vzdělávání dětí přejímaly odpovědnost, přesto se nijak v průběhu individuálního vzdělávání organizovaně (semináře, kurzy apod.) nedovzdělávaly. Nejaktivnější byly v sebevzdělávání na počátku individuálního vzdělávání. Respondentka F absolvovala hned několik kurzů. Respondentka E má vysokoškolské pedagogické vzdělání. Většina dotazovaných studovala samostatně, nahodile, samy si např. aktivně zakoupily metodické příručky k některým učebnicím.

Učivo prvního stupně jsou podle svého vyjádření respondentky schopny dítěti předat (vyjma u některých cizí jazyk). Toto přesvědčení se dostává do určitého rozporu s názorem např. Štecha (2003), který se domnívá, že rodič nemá takový rozsah znalostí jako učitel. Tento pohled otevírá diskuzi, kdo je vlastně lepším učitelem pro dítě. Rodič, který je angažovaný, má dítě rád a přijímá za jeho odpovědnost.

K tomu své dítě zná od narození a pracuje s ním. Jeho znalosti budou pravděpodobně v rozsahu omezené a přístup k dítěti nemusí být vždy profesionální. Nebo učitel, který několik let studoval jak pracovat s dítětem, má odborné, pedagogické i osobnostní předpoklady? Pokud si otázku položíme takto, pravděpodobně si většina z nás zodpoví, že učitel. Ale kolik angažovaných, motivovaných, profesionálních, osobnostně vyspělých učitelů na našich školách učí? Určitě takoví jsou. V naší studii děti, které ze školy odešly, však takové nepotkaly.

Slučování role rodiče a učitele přinášelo v některých rodinách různou míru konfliktních situací. Docházelo k okolnostem, kdy vzdělavatel musel vytvářet tlak, aby přiměl dítě ke spolupráci. Toto bylo vnímáno i ze strany vzdělavatele za negativum. Na druhé straně vzdělavatelé oceňují, že čas společně strávený nad učením a také možnost trávit více času spolu, napomáhá bližšímu poznání a utváření vzájemných vazeb. Mezi rodičem a dítětem se bude jednat vždy o specifickou citovou vazbu, na které se ani odborníci nemohou shodnout, zda je pro vzdělávání dítěte přínosem či negativem. Káščák (2006) argumentuje případnou možnou emoční zátěží. Tu naopak Mertin (2003) shledává za přínosnou, neboť pokud má dítě danou osobu rádo, má tendenci ji napodobovat.

Ze strany rodiče jako vzdělavatele lze z podstaty vztahu předpokládat větší zainteresovanost a zájem na vzdělání dítěte, než je tomu u osoby učitele. Učiteli je osoba dítěte cizí a především dětí, kterým učitel věnuje svůj čas a pozornost, je oproti rodiči neporovnatelně více. Učitel je nucen reflektovat více potřeby kolektivu, namísto vzdělavatele, který je zaměřen na individualitu dítěte. Úspěšnost rodiče jako vzdělavatele, pokud bychom ji chtěli měřit, by se měla projevit ve školních výsledcích. Inspekční zpráva (ČŠI, 2016) uvádí: „*Všichni zkoušení žáci v navštívených školách prospěli, z toho 83,1 % s vyznamenáním.*“

Ve studii lze zachytit přístup, kdy vzdělavatel se mnohdy necítí, jako učitel dítěte, ale spíše jako průvodce dítěte, pomocník na cestě. Z toho lze odvodit, že rodiči nejde pouze o akademické vlastnosti, ale i o celistvý rozvoj osobnosti dítěte. Jedna respondentka se sama vnímala jako vyučující. „*Já mu říkám, že teď jsem paní učitelka a musí poslouchat, jako ve škole.*“ (respondentka D).

Respondentky samy při rozhovorech reflektovaly své osobnostní založení, včetně míry trpělivosti, schopnosti empatie, komunikačních dovedností, ale zmiňovaly také negativní stránky osobnosti a snažily se o sebenáhled. „*...já jsem rapl ...*“ (respondentka D). Respondentky jsou si vědomy, že množství času, které s dětmi tráví, může být také zatěžující, a proto vítají podporu partnera a nemusí tím být přímo myšlena pomoc se vzděláváním, ale jen s angažovaností v rodině. „*Pro mě je někdy hrozně fajn, jen tak si sama vyjít třeba do lesa. Kde nikdo není a je tam úplně ticho. Tam se dobiju.*“ (respondentka A).

Muži se v rodinách na vzdělávání dítěte podílí, dle vyjádření respondentek, v porovnání s nimi samotnými spíše ojediněle. V naší studii se více angažovali muži z rodin C a D, ti s vysokoškolským vzděláním. U dětí vzdělávaných po dobu několika let v individuálním vzdělávání, se během doby přeskupovalo množství času, kdy se na výuce podíleli i jiné osoby, případně byla výuka kombinovaná, s výukou v menší skupině. Jednalo se o situační záležitosti, a to jak na straně rodiny, jako bylo např.

zaměstnání matky, rodičovská dovolená, nemocnost dítěte, možnost aktuálně vytvořit skupinu dětí, apod. U rodiny D byla zachycena skutečnost, že podíl na vzdělávání se s věkem chlapce přesouval více na muže a to z důvodu většího respektu mužské autority u dítěte. Role, kdo vzdělává a jaké předměty, mají rodiny poměrně striktně rozdělené.

Do vzdělávání dítěte se v jedné rodině s pravidelností zapojila babička. „*Moje matka z toho byla nešťastná. Ale díky tomu, jak byl nemocnej, tak pochopila, že to jinak nepůjde.*“ (respondentka E). Tuto spolupráci respondentka s odstupem hodnotí jako vzájemně obohacující, a to i pro babičku dítěte. „*Tohle byly strašně těžké věci, které posunuly moji matku.*“ (respondentka E). V rodině D mají prarodiče dítě v trvalé péči. Jinak podíl angažovanosti prarodičů na vzdělávání vnoučat je spíše minimální. Důvodem může být jednak vzdálenost místa bydliště, věk prarodičů, v jednom případě i nesouhlas s touto formou výuky. Další pohnutkou může být fakt, že rodiny zapojené do individuálního vzdělávání, mají poměrně jasně vymezené a nastavené vlastní výchovné preference a požadavky. Tato poznámka je spíše v rovině úvah a uvádíme ji spíše k případnému zamyšlení. Výzkum se daným směrem blíže nezaobíral.

U některých rodin se vzdělavateli na krátký čas stane např. i starší sourozenec, anebo naopak, samotné dítě vysvětluje naučené mladším sourozencům. Dochází k pozitivnímu efektu, o kterém píše Greenberg (in Gray, 2016, s. 71-72): „*Děti se rády učí od ostatních dětí. Za prvé je to často jednodušší. Dětský učitel je blíže k problémům studenta než dospělý, neboť podobnými problémy procházel relativně nedávno. Vysvětlení jsou tak většinou jednodušší, lepší. Je zde méně tlaku, méně posuzování.*“

Podstatný vliv na výchovně – vzdělávacím procesu dítěte mají i další osoby a těmi jsou učitelé na ZUŠ, trenéři sportovních oddílů a jiných zájmových kroužků. Tam děti v hojné míře dochází a rodiny si těchto osob cení. Jedna z rodin využívá doučovatele cizího jazyka, neboť sami vzdělavatelé daný cizí jazyk neovládají. Tři rodiny zapojily své děti po určitou dobu do skupinové výuky. Jednalo se o vzájemnou výpomoc mezi rodinami. „*Dva roky chodil k Magdě, jeden den měli společný a pak jeden den u Lenky.*“ (respondentka E). Tím, že se jedná o spřátelené rodiny, tak je zde předpoklad, že rodiny se vzájemně oceňují i jako vzdělavatelé pro děti. „*Měla to hezky připravený, pěkné věci dělali.*“ (respondentka F) Ze studie vyplynulo, že ještě podstatnějším motivačním faktorem je možnost dopřát dítěti práci ve skupině.

V rámci studie individuálního vzdělávání, byly zachyceny dvě rodiny ze vzorku šesti, které kombinují školní docházku s domácí výukou. K tomuto modelu vzdělávání obě rodiny přistoupily hlavně z důvodu specifických výukových potřeb dítěte. Předmětům vyžadujícím individuální péči se děti věnují se vzdělavatelem v domácím prostředí. Výuku učitele využívají k předmětům buď problematicky splnitelným v domácím prostředí (např. anglický jazyk), případně k takovým, při kterých oceňují skupinovou výuku (např. tělocvik) nebo k těm, kterým připisují menší hodnotový význam (např. výtvarná výchova).

8.2.1.2 Osoby vzdělávané – edukanti

Z předloženého vzorku šesti rodin pouze jedna rodina vzdělávala více jak jedno dítě v domácím vzdělávání. Přestože rodiny A a E měly další děti školního věku, ty se do individuálního vzdělávání nikdy nezapojily. Individuálního vzdělávání se účastnilo ve všech rodinách nejmladší dítě školou povinné. V rodinách A, C, D, E se jednalo o děti s diagnostikovanými speciálními vzdělávacími potřebami. Z toho jedno dítě má poruchu autistického spektra, s mírnou symptomatikou ADHD. Dívka má vývojovou dysfázii. Dvě děti vykazovaly mimořádné nadání v oblasti matematicko-logické. Z toho jeden chlapec měl k nadání opožděný motorický vývoj. Druhý měl vedle matematického i nadprůměrné hudební nadání. Dvě děti z jedné rodiny nevykazovaly žádné nápaditosti ve vývoji ani v učení. Jednu dívku popisuje matka jako zvýšeně citlivou.

Rodiny reflektují, že mají děti se speciálními potřebami a z toho při volbě vzdělávání pro dítě vychází. Některé z rodin si uvědomovaly, že školský systém je nastavený spíše na jakýsi průměr. Integraci dítěte do školského systému nevnímaly, že je bez rizik. Dvě děti ve škole v minulosti selhávaly. V rámci domácího vzdělávání mají možnost rodiny dítěti poskytnout individuální péči a ochránit dítě před případnou nepřiměřenou školní zátěží a také rozvíjet jeho talent. To je pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami významné.

8.2.2 Obsah učiva

Obrovskou předností individuálního vzdělávání je možnost upravit penzum látky dle nadání, omezení, vývojových stádií, růstových sil, nastavení i zájmů dítěte. Kde je vhodné zmenšit požadavek, tam se ubere, kde je potřeba přidat, tam je látka obohacena, případně rozšířena. Tato variabilita je pouze omezena schopností a dovednostmi vzdělavatele tyto potřeby dítěte vidět a na ně adekvátně reagovat. Tyto požadavky je možno uzpůsobovat jak v okamžitém, tak dlouhodobém časovém horizontu. „*Já se to snažím Toničce dávkovat postupně, vím, kdy je přetížená.*“ (respondentka A). Obsah učiva je možné přizpůsobovat také momentálním zájmům dítěte. Vzdělavatelé se zajímají o novinky z oblasti výzkumů z oblasti pedagogiky. „*Já ted' vnesu téma a řeknu ti, že ho máš dělat. A budu ti o něm vykládat, já u toho budu běhat, ukazovat a ty u toho budeš sedět. Budeš schopna se soustředit 10 minut. I dospělci vydrží velmi krátce, pokud musím soustředit pozornost na něco, co mě nezajímá, bez ohledu na to, v jakém jsem stavu.*“ (respondentka E). Dítě samo je mnohdy zapojováno do možnosti výběru, čemu by se chtělo aktuálně i dlouhodobě věnovat. Úzký vztah mezi vzdělavatelem a dítětem, množství stráveného společného času, přímá interakce a komunikace napomáhají tomu, že vzdělavatel zná dobře dítě, ví, co ho baví a má možnost na to reagovat. Není striktně vázán vzdělávacím plánem, obsah učiva si může průběžně volit a přizpůsobovat. Vedle vzdělávacích dovedností a znalostí často do výuky zakomponují i osobnostní rozvoj i hodnotové cíle.

8.2.3 *Metody a formy výuky*

K důležitým aspektům efektivního vzdělávání patří správně zvolit metody a formy výuky. Skrze správnou volbu metody vzdělavatel směřuje k naplnění cíle výuky, k očekávanému osvojení žákových dovedností a znalostí. Dle této studie si vyučovací cíle stanovují vzdělavatelé spíše mlhavě. Podrobně nepromýšlí, nezapisují si, čeho chtějí v rámci delšího časového úseku s dítětem dosáhnout. Kratší cíle jsou voleny častěji. A je to spíše v podobě, jaké úkoly má dítě v daný den vypracovat. Cíle nejsou většinou formulovány jednoznačně. Je to zřejmě dáno i tím, že vzdělavatelé nejsou profesí učitelé. Formy a metody výuky volí více intuitivně než promyšleně. Mají však přímou zkušenost, co u dítěte funguje, jak dítě reaguje, a jsou adaptabilní k potřebám dítěte.

Vzdělavatelé své děti znají. Vědí, co je rozčílí, vědí, co mají rády, vědí, co je zaujme, kdy jsou unavené atd. Tento fakt významnou měrou ovlivňuje průběh edukace. Vzdělavatelé tím mohou vystavit dítě přiměřené, stimulující zátěži, která může vést jedince k vyšším nebo lepším výkonům, tzv. eustresu. Opakem je tzv. distres neboli nadměrná zátěž, která může jedince poškodit a vyvolat onemocnění. Mozek se nejlépe učí, když cítíme, že jsme v bezpečném prostředí. Ještě lépe, když jsme ve fázi eustresu (Bréda, 2017). Ne každá rodina vzdělávající své dítě v individuálním vzdělávání musí však automaticky tento bezpečný prostor vytvářet. Existuje zde potencionální nebezpečí přetížení i na strany vzdělavatele.

Vzdělavatelé zdůrazňují zaměření se ve výuce na prezentování souvislostí v probíraném tématu. Vyučují v celcích, látku rozšiřují dle zájmu a chápání jedince. Významná je v rámci edukace také komunikace. Ta probíhá mezi edukátorem a edukantem určitě významně nadprůměrně, pokud bychom srovnávali komunikaci dítěte ve škole. Na vzájemné komunikaci si rodiny zakládají a považují ji za velmi důležitou.

Ve většině případů řídí výuku edukátor, několik rodin hovoří o časté samostatné práci dítěte, a to u dvou rodin zejména v matematice. Vzdělavatel jen práci většinou kontroluje, případně pomůže, pokud dítě neví, tak se pokusí dítě navést. Respondentky většinou samy oceňovaly, že dítě objevuje a nalézá řešení např. matematického problému. Preferována byla, vyjma jedné rodiny, matematika profesora Hejného. Metody přizpůsobují potřebě dítěte. „*Nechápu, proč se dětem berou pomůcky. Filip je měl. Jde o to pochopit princip.*“ (respondentka E). Rodiny jsou ve většině případů navyklé, že předměty a témata se vzájemně prolínají. To považují za výhodné a dítěti prospěšné. Rodina D se přístupem blíží v pojetí spíše školní výuce.

Vzdělavatelé metody a formy výuky volí s určitou invencí, nemechanicky. Někteří se zaobírají i vymýšlením pomůcek, to však v našem vzorku spíše ojediněle. Má-li být výuka efektivní, neměla by být odtržena od reality. Vzdělavatelé zařazují učení do běžného života, např. při nákupu, cestování, výletech apod. Děti se učí taktéž pohotově zvládat nové situace, nacházet souvislosti atd.

8.2.4 *Vyučovací čas*

Všechny respondentky shodně hovoří, že množství času, které dítě věnuje probíranému školnímu učivu, se pohybuje v průměru 2 – 3 hodin denně. A to v závislosti na ročníku, případně

náročnosti aktuálně probírané látky. U dětí docházejících zároveň na výuku do školy je to o něco méně. Respondentky vnímají úsporu času pro dítě, oproti dětem docházejícím do běžné školy. Individuální vzdělávání hodnotí i z pohledu času jako efektivní.

Při domácím vzdělávání odpadají dětem i domácí úkoly, které školní děti vypracovávají v odpoledních hodinách. Uspořený čas dítě věnuje buď zájmovým kroužkům, nebo svým dalším zájmům a aktivitám. Dělá to, co ho baví nebo „jen“ tráví tento čas s rodinou a sourozenci. Využitý čas a zájmové aktivity spatřují respondentky jako mnohem smysluplnější a pro dítě přínosnější než trávení času ve škole.

Vyučovací hodina není ve většině rodin striktně předem stanovena. Rodiny mají stanoven jen přibližný začátek vyučování, který bývá většinou po snídani. Iniciací není vždy edukátor, někdy přichází samo dítě s tím, že chce pracovat anebo přímo začne něco tvořit. Záleží na nastavení jednotlivých rodin. Rodina F zvolila přístup, kdy respondentka ponechala dívce velkou míru svobody v učení. Nenutila, nekontrolovala, spíše povzbuzovala. Sama matka se potýkala s osobní nejistotou, zda tento způsob povede k vytýčenému cíli. Petra Dočkalová (2017), učitelka a lektorka píše k přístupu „nenuťte děti, nechte je být“: *„Tady je potřeba opět zmínit, že musíme přemýšlet nad jedinečností každého z nás. Některým dětem toto vyhovovalo. Začaly se více učit, usmívaly se více, byly nadšené, že je nekontroloju, nehlídám, nechávám je být. Někteří se naprosto ztratili a přešlo to spíše do anarchie a naprostého kolapsu. Neměli vůbec nic, nerespektovali, nereagovali, spíše byli více slyšet a veškerou pozornost strhávali na sebe, ostatní kolem sebe moc nevnímali.“*

V případech, kdy dítě práci odmítá či nepřiměřeně začátek práce posouvá, volí některé rodiny formu se domluvit s dítětem na začátku hodiny předem. Ne vždy probíhá začátek vyučování hladce a radostně, někdy dojde i na křik a donucování. *„To už jsem na ně někdy křičela, ať slezou a jdou se učit.“* (respondentka B). Konec hodiny je povětšinou tehdy, kdy se dokončí práce nebo také, když matka vidí, že pozornost u dítěte klesá. Školní hodinu v trvání 45 minut rodiny nevyužívají. *„Když budeš dělat u materiálu, na který se naladiš, přijde ti zajímavěj, ty se do něho zakoukáš, tohle ti zabere 20 minut. Pak vydržíš 40 minut pracovat a pak to budeš potřebovat uzavřít.“* (respondentka E).

Výjimečně se s výukou ani nezačne a to tehdy, kdy vzdělavatel vidí, že dítě není připravené, že mu není dobře, že nemá náladu apod. V těchto případech se organizace výuky přesune do odpoledních hodin, tedy do doby, kdy většinou v rodinách neprobíhá (vyjma rodiny C a D, kdy se muž vrací ze zaměstnání a s dítětem se některé dny učí). V určitých pracovních dnech výuka neprobíhá vůbec a je to ovlivněno programem dítěte nebo rodiny. Naopak v některých rodinách, když dítě něco zaujme nebo přijde s tím, že by rádo něco dělalo, je matka ochotna s ním pracovat i ve večerních hodinách. U většiny rodin však převládá alespoň určitá míra pravidelnosti ve výuce. Víkendy rodiny ke vzdělávání využívají zcela výjimečně. Stejně tak v době prázdnin a také o letních prázdninách pracují děti výjimečně. Rodina D je výjimkou. Mimo dovolené, dětského tábora, apod. se dítě vyučuje, obdobně jako v průběhu školního roku.

8.2.5 *Hodnocení*

Rodiny se svým přístupem k hodnocení svých dětí liší. Některé rodiny systém hodnocení do výuky nezahrnují. Rodina D uplatňuje přístup k dítěti podobající se školnímu hodnocení, a to jak během roku, tak babička předkládá návrhy známek zkoušející i při pololetním hodnocení. U většiny vzdělavatelů však převládá snaha, aby bylo dítě motivováno vnitřně. Známkám přisuzují význam spíše okrajový. Některé rodiny známkování nepoužívaly vůbec, děti na ně nebyly ani zvyklé. Používaly hodnocení slovní, dětem dávaly zpětnou vazbu, co dítě již zvládlo, v čem udělalo pokrok apod.

8.2.6 *Prostředí edukace*

Edukace dětí v individuálním vzdělávání probíhá z větší části **v domácím prostředí**, ale je zde zachycen **i prvek různorodosti edukačního prostředí**. Dvě děti dochází na několik hodin v týdnu do školy. Většina dětí, kromě jedné dívky (která navštěvuje školu), se ocitá pravidelně v prostředí uměleckých škol, sportovních hal a hřišť, v prostředí, které je vázáno k jejich zájmovým aktivitám. Nejčastěji děti z našeho vzorku docházely do Skauta (čtyři rodiny), do Základní umělecké školy (čtyři rodiny), do sportovních oddílů, do výtvarného kroužku, na keramiku, jezdectví atd. Množství aktivit konkrétního dítěte, je vázáno na životní preference a určitou „akčnost“ rodiny. Když hovoříme o individuálním vzdělávání, zahrnujeme do něho tedy i poměrně široké a různorodé edukativní prostředí. Edukace dítěte probíhá dále v prostorách kin, divadel, muzeí, hvězdáren, galerií, koncertních sálů atd. Toto zjištění odráží i tematická zpráva České školní inspekce, která konstatuje: „*Do kolektivu vrstevníků tak jsou začleněni v rámci mimoškolních aktivit téměř všichni individuálně vzdělávaní žáci.*“ (ČŠI, 2016).

Žádné z dětí ze studie nebylo izolováno od okolí a netrávilo čas pouze v domácím prostředí. **Socializace dítěte probíhá přirozeně i mimo rodinu.** Děti měly možnost se setkávat s různými osobami v různém prostředí. Rodiny z našeho vzorku kromě jediné mají i poměrně bohatý společenský život. Udržují přátelské vztahy s jinými rodinami, a tedy i děti mají možnost zažívat kontakt s vrstevníky a vytvářet přátelské vazby. Kontakt dítěte s vrstevníky je dle Čápa a Mareše (2001) nezbytnou součástí socializace. Tyto interakce jsou na rozdíl od školního prostředí neorganizované. Frekvence a intenzita těchto kontaktů se u jednotlivých rodin liší.

V případě rodiny s chlapcem s autistickými rysy je zachycen snížený sociální kontakt s vrstevníky. Respondentka sama udává tuto skutečnost jako negativum individuálního vzdělávání. Určitou izolovanost rodiny můžeme dávat do kontextu se specifickým chováním chlapce. Může zde docházet tedy k jakémusi zacyklení problému, neboť chlapec sám by rád mezi vrstevníky pobýval. Na druhé straně jeho interakce s prostředím není vždy přiměřená. To může vyvolávat konflikty a ze strany rodiny potřebu dítě těmto střetům nevystavovat. Dítě samotné však nemá dostatek příležitostí se sociální komunikací učit.

V rámci domácího prostředí, probíhá výuka u všech rodin z našeho vzorku v **centru domácnosti, a tím je kuchyň**. Dítě se vyučuje povětšinou u kuchyňského stolu, jedna dívka preferovala práci na zemi. Ve studii zaznamenáváme, že dítě si samo volí, kde chce, aby výuka probíhala. K samostatné práci využívají děti odlehlejší části domu či zahrady. Zde mají větší klid na práci, zvláště tehdy, pokud ještě mají mladšího sourozence. „*Když byl větší, tak jsme to probrali v kuchyni a pak si to šel k sobě procvičovat sám. Ono ho to mimino i rozčilovalo.*“ (respondentka E). Toto prostředí děti v průběhu dne, po dohodě se vzdělavatelem, mění. Nejsou povětšinou omezovány v pohybu. Některé rodiny nastavují striktnější pravidla (kdy na záchod, kdy jíst apod.), aby nebyla výuka ze strany dítěte opakovaně přerušována. Tento prvek je zachycen opět více u rodiny D.

Dvě ze šesti rodin bydlí ve městě, zbytek na vesnici, u jedné se dá hovořit až o samotě. Všechny rodiny bydlí v rodinném domě (jedna hovoří o příbytku), s menší či větší zahradou. Tyto prostory využívají hojně k názorné edukaci. K zapojení dětí do venkovních pravidelných prací a podílu na domácnosti dochází spíše výjimečně. Některé rodiny v hojně míře využívaly k edukaci okolní přírodu, lesy, louky apod.

8.2.7 Výběr základní školy a reflexe spolupráce školy s rodinou

Pouze rodina A zvolila k zápisu pro dítěte spádovou školu. Důvodem byla pozitivní zkušenost s docházkou u starších dětí a budoucí předpoklad, že dívka po ukončení individuálního vzdělávání do školy nastoupí. Dalším podpůrným faktorem byla dostupnost školy a také vstřícnost ředitelky školy, která umožnila dívence na několik hodin v týdnu se účastnit vyučování. Rodina C zapsala chlapce do soukromé základní školy, státní školy individuálního vzdělávání rodině neumožnily. Rodina se domluvila na hrazení školného a taktéž na částečné školní docházce. Obě rodiny jsou s přístupem školy k rodině a k dítěti v podstatě spokojené. Pochvalují si komunikaci, kterou mají školy nastavenou velmi úzce. Jedna rodina tento přístup vítá, druhá možností nabízené školou plně nevyužívá.

Rodina A a rodina C využívají pozitiv individuálního vzdělávání, která zároveň kombinují s benefity, jaká představuje docházka dítěte do školy. Dítě má možnost trávit čas v kolektivu dětí a dle slov rodičů částečná školní docházka nemá vliv na začlenění dítěte do skupiny. Další čtyři rodiny zapsaly své děti na pražské školy, které měly s individuálním vzděláváním bohaté zkušenosti. Právní předpisy umožňují zapsat dítě i v jiném kraji než je místo trvalého bydliště dítěte. Tato volba byla záměrná, většinou na doporučení jiné rodiny i Asociace pro domácí vzdělávání. Rodiny si od této volby slibovaly především bezproblémovou spolupráci a profesionalitu. Dále pomoc s metodickým vedením v případě, že by takovou podporu potřebovaly. Konzultací rodiny nakonec využívaly pouze v ojedinělých případech a to ještě pouze v počátcích individuálního vzdělávání. Některé rodiny využily telefonické rady, na osobní konzultace nejezdily.

Samu skutečnost, že vzdělavatel má možnost své vzdělávací postupy konzultovat s odborníkem, považujeme za významný podpůrný faktor. Zda edukátor této možnosti v konečném výsledku využije či nikoliv již není natolik významné. Za podstatné shledáváme, že rodiny pocitovaly podporu a

vstřícnost ze strany školy a konzultantky. Respondentky taktéž vyjadřovaly vysoký stupeň důvěry k osobě konzultanta. Vzájemná vstřícnost byla natolik vysoká, že tři respondentky na žádost školy přestoupily z organizačních důvodů (vysoký počet zapsaných žáků na škole) na jinou. Osoba konzultantky zůstala stejná.

K zamyšlení a k diskuzi jsou osobní vzájemné vztahy mezi rodinami a konzultantem. Do jaké míry je profesionální, aby vazby byly natolik blízké, že konzultant u rodiny přespí nebo si pozve dítě k přezkoušení k sobě domů? Žák je přezkoušen v rámci individuálního vzdělávání na prvním stupni 2x ročně. Není zde podmínka, že se musí jednat o měsíce shodující se s pololetím. Zkoušku lze dle zákona vykonat do dvou měsíců po skončení pololetí. Ze studie vyplývá, že žáci jsou zkoušeni i v měsíci následujícím po pololetním hodnocení, tedy v únoru či červenci. O letních prázdninách může být budova školy zavřená. Jaký je důvod, že dítě není zkoušeno v neutrálním prostředí, bychom pouze odhadovali.

Za přezkoušení žáka je odpovědný ředitel školy. Dalo by se předpokládat, že pololetní zkoušku vykonává žák na půdě školy. Z rozhovorů vyplynulo, že praxe je tedy i odlišná. Byl zaznamenán případ, kdy přezkušující přijela osobně do rodiny, případně rodina do domácnosti hodnotitele. První případ by mohl navodit dojem jakési kontroly ze strany školy, za jakých podmínek vyučování dítěte v rodině probíhá. Pak je otázkou, zda by se nejednalo o narušování soukromí rodiny. Tedy pokud zákon tuto formu kontroly nedoporučuje, případně jinak blíže nespecifikuje. Průběh individuálního vzdělávání, včetně hodnocení individuálně vzdělávaných žáků je stanoven § 41 zákona č. 561/2004 Sb., ve kterém je uvedeno, že organizaci zkoušek stanoví ředitel školy, bez další bližší specifikace podmínek např. místa, kde má být zkouška vykonána. Z výpovědi respondentky vyplynulo, že se nejednalo o kontrolu, ale projev přátelství. Vztahy mezi rodinou a přezkušující byly natolik důvěrné, že přezkušující v rodině přespala. Je otázkou, zda tato forma spolupráce nepřerostla do podoby, která by se dal ze strany přezkušující je na hranici profesionality.

Pokud v diskuzích ze strany odborné či laické veřejnosti zaznívají obavy a pochybnosti o možnostech a mechanismech kontroly nad výchovně vzdělávacím působením rodičů směrem k dítěti v individuálním vzdělávání, můžeme shledávat tento přístup přinejmenším jako diskutabilní. Stojí proti sobě dvě veličiny. Ochrana dítěte, kdy vztah konzultanta a rodiny by měl zůstat v rovině neutrální. Ptejme se, nakolik může být zachována objektivita, pokud mezi konzultantem a rodinou se vytvoří vazba, kterou respondentka nazývá jako přátelství? Na druhé straně přátelský přístup konzultanta může vytvářet pocit vzájemné důvěry. Ta může být pro vzdělavatele vysoce podpůrná a prospěšná. Vzdělavatel je pak i schopen snadněji komunikovat i případné problémy, které by jinak neotvíral a nesdělával. Může slyšet na připomínky konzultanta k výchovně vzdělávacímu vedení dítěte a své přístupy snadněji měnit.

Kontrola České školní inspekce, která proběhla v roce 2016, zaznamenala případy, kdy k přezkoušení žáka nedošlo na půdě školy. K danému se vyjadřuje následovně (ČŠI, 2016): „*U všech zkoušek konaných mimo kmenovou školu byl přítomen vyučující z kmenové školy, který byl současně hodnotitelem žáka. V případě, že školu chápeme jako instituci, nikoliv jako budovu, je možné zkoušku*

provést i v jiném místě za podmínky, že zkoušejícím bude učitel školy, do níž je žák zapsán k plnění povinné školní docházky.“ K osobě přezkušujícího Česká školní inspekce dále uvádí: „... zaznamenala případy, kdy zkoušku vedl externí garant domácího vzdělávání z Asociace domácího vzdělávání a ředitel školy se přezkoušení účastnil pasivně jako přísedící. Tento přístup je v rozporu s právními předpisy.“ (ČŠI, 2016). K osobě přezkušující autorka nemá bližší specifikaci. Dle kontroly České školní inspekce je zřejmé, že někteří ředitelé škol se plně po právní stránce neorientují, jaké mají povinnosti ve vztahu k přezkoušení žáka v individuálním vzdělávání. Tato skutečnost může být zapříčiněna i nedostatečnou legislativní oporou v zákoně a jak uvádí ČŠI (2016): „*Při kontrole a hodnocení průběhu zkoušek žáků v individuálním vzdělávání byla zjištěna rozdílnost úrovně přezkoušení v důsledku chybějící opory v právních předpisech – školský zákon umožňuje široký přístup ke stanovení rozsahu a formy přezkoušení ředitelem školy.*“ Tu doporučuje napravit doplněním podrobnějšího vymezení formy přezkoušení.

Materiální podpora

Materiální podpora v podobě učebnic byla uskutečněna dvou rodinám, jejichž děti do školy pravidelně dochází. Dětem, které byly zapsány v pražské škole učebnice poskytnuty nebyly. Respondentky si kupovaly učebnice samy a ty, které jim vyhovovaly. Zda škola učebnice rodičům nabídla, si respondentky přesně již nevybavují. Tyto školy však poskytly rodinám materiály týkající se domácího vzdělávání. Pokud by škola neposkytovala učebnice, školní potřeby a školní pomůcky, tedy to co škola poskytuje žákovi při běžné docházce, došlo by ze strany školy k porušení § 41, odst. 9 školského zákona. Přesný výčet na jaké pomůcky a školní potřeby má dítě nárok, není specifikováno ani není blíže uvedena hodnota těchto pomůcek.

8.3 Specifika individuálního vzdělávání

VO3: Jaká jsou specifika individuálního vzdělávání?

8.3.1 Finanční zabezpečení rodiny

Aspekt, od kterého nelze u individuálního vzdělávání odhlédnout, je otázka **finančního zabezpečení rodiny**. Dítě při plnění povinné školní docházky je minimálně v dopoledních hodinách ve škole. V případě dětí vzdělávaných doma tomu tak není. Rodiče dítě musí zabezpečit, nemají oba časový prostor docházet do zaměstnání. V naší studii zůstal vždy minimálně jeden člen domácnosti s dítětem doma. Pracovně aktivní v dopoledních hodinách byla pouze jedna matka, další pracovala většinou v odpoledních hodinách a to bylo dítě na kroužku, případně s otcem. Dvě matky byly ženami v domácnosti, tedy měly ze zákona hrazené zdravotní pojištění a jinak byly bez jakéhokoliv příjmu. Jedna respondentka je ze strany státu finančně zabezpečena starobním důchodem, druhá rodičovským příspěvkem. Přídavek na dítě pobíraly pouze dvě rodiny ze šesti! Přídavek na dítě mohou čerpat pouze rodiny s nízkými příjmy. Tedy rodiny, jejichž příjem nepřesáhne 2,4 násobku životního minima. Čtyři

rodiny ze šesti nepatřily do kategorie rodin s nižšími příjmy. Jedna rodina vnímala výraznější finanční omezení v možnostech, např. výlety, dovolené, účast na různých akcích apod. A to přesto, že tato matka byla i zaměstnaná. Druhá vnímala omezení taktéž, ale bylo chápáno, že se jedná o volbu životního stylu rodiny. Rozdíl je v tom, že tato matka nebyla zaměstnaná, což přinášelo kompenzační bonusy pro tuto rodinu.

Činnost vzdělavatele není ze strany státu nikterak v rámci domácího vzdělávání ohodnocena. Nabízí se otázka, z jakého důvodu stát rodiny poskytující svým dětem individuální vzdělávání finančně nepodporuje? Dle normativního rozpisu MŠMT: „*žáci plnící povinnou školní docházku podle § 38 a § 41 školského zákona, tzv. „individuální vzdělávání“ a „vzdělávání v zahraničí“, jsou přepočtení koeficientem 0,25*“. Ten je vyplácen kmenové škole, kde je žák zapsán. Finanční úspora státu na dítě zapsané v individuálním vzdělávání je tedy ve výši 75 %. Stát přiznává rodině právo dítě vzdělávat. Toto vzdělání je uznáno jako plnohodnotné v porovnání s docházkou dítěte do školy. Finančně tuto činnost vzdělavatele však nikterak neohodnocuje a ani rodiny jiným způsobem nezvýhodňuje.

Respondentky B a E se pozastavují samy nad touto skutečností. Uvítaly by, kdyby finanční prostředky, které stát uspoří, rodina mohla využít např. na nákup školních pomůcek. Autorka práce si dovede představit i další možnosti, jak rodiny zvýhodnit, např. daňovým odpočtem. Bez zajímavosti není ani poznámka respondentky C, která má obavu o případné otevření diskuze na toto téma. Aby stát nakonec nechtěl individuální vzdělávání omezit či dokonce zrušit.

Další prostor k finančnímu narovnání mezi podmínkami dětí plnící školní docházku a dětí vzdělávaných doma má stát v dotovaných školních obědech. Dle školského zákona má žák na dotovaný oběd nárok pouze v době, kdy je ve škole a první den školní nepřítomnosti. U žáků v individuálním vzdělávání je princip nastaven obdobně. Tedy v den přezkoušení si může dítě v individuálním vzdělávání odebrat dotovaný oběd. To znamená pouze 2x do roka. V našem malém vzorku rodin, dvě děti dochází několikrát v týdnu do školy, případně do školy dochází sourozenec dítěte. Dítě je tedy fakticky ve škole přítomno. Nárok na dotovaný oběd však dítě vedené v domácím vzdělávání nemá. I děti, které do školy vůbec nedochází, a rády by případně oběd odebraly, tuto možnost vůbec nemají. Nedomníváme se, že z principiálního hlediska je systém nastaven korektně.

8.3.2 Přechod a adaptace dětí na školní docházku

Děti vzdělávané v domácím prostředí se po určité době setkávají se změnou, kterou je docházka do školy. Adaptace na školní prostředí již proběhla, a to u vzorku tří rodin. Matky je popisují, že tento přechod proběhl bez vážnějších komplikací. Respondentky dále zdůrazňují, že se jednalo o proces přivýkání si na nové situace. Některé rodiny zvolily pro děti soukromou školu, některé alternativní, dvě děti dochází do státní školy. „*Škola měla strach z dítěte z individuálního vzdělávání více, než on. Říkali mi, jestli ho nechci dát jinam, že jsou tady ve třídě divočáci a já jim říkala, jakou mám jistotu, že jinde nebudou.*“ (respondentka E).

Děti jsou aktuálně školně i sociálně úspěšné. Dosahují nadprůměrných školních výsledků, mají kamarády. „*Filip byl vždy víc vyhledávanější, než vyhledával.*“ (respondentka E). U dětí se neobjevily žádné vztahové problémy, a to jak ke spolužákům a učitelům, tak ani k probíranému učivu. Děti po přechodu na školní docházku respektují učitele, jsou dostatečně sebevědomé. U jedné dívky se objevila při nástupu do školy obava, zda to zvládne. Ta se posléze ukázala jako neopodstatněná. Děti zůstaly přiměřeně aktivní, jedna respondentka udává u syna po dvou letech školní docházky pokles zájmu o učení. „*On se fakt fláká.*“ (respondentka E).

8.3.3 Čas na budování vztahu s dítětem

Kromě jedné respondentky považují všechny rodiny za veliký bonus individuálního vzdělávání organizovat čas dle svých potřeb a hodnot. Čas a pozornost věnovaná dítěti v individuálním vzdělávání se dle respondentek odráží na hlubším vztahu s dítětem. Dochází k sblížení a vzájemnému lepšímu poznání mezi jednotlivými členy rodiny a zejména mezi dítětem a vzdělávajícím.

9 SHRNUTÍ

Hlavním cílem diplomové práce bylo zmapovat edukační prostředí domácího vzdělávání a zjistit, jaké důvody vedou rodiče k volbě domácí výuky. Autorka výzkumné studie se pokusila o hlubší sondu do života rodin, které si vybraly pro své dítě odlišnou cestou vzdělávání od většinového proudu. Autorka shledávala za přínosné jak pro laickou, tak pro odbornou veřejnost, zjistit pohled, realitu a praxi lidí, kteří se rozhodli zastávat vedle role rodiče současně i roli vzdělavatele svého dítěte. Okruh problematiky pro mapování fenoménu domácího vzdělávání autorka zúžila na region, který zná, který je jí dostupný a tím je okres Litoměřice. Studie si nekladla za cíl přinést vyčerpávající pohled na problematiku individuálního vzdělávání, spíše zachytit tendence v rámci tohoto fenoménu. Za pomoci rozhovorů vedených s respondentkami byla snaha zaznamenat subjektivní prožívání šesti rodin v jejich konkrétních životních situacích.

Do studie se podařilo zahrnout šest rodin, které tvoří v rámci individuálního vzdělávání nehomogenní skupinu. V naší studii se rodiny liší délkou, po kterou dítě vzdělávaly doma. Některé děti absolvovaly celý první stupeň v individuálním vzdělávání. Dvě rodiny mají za sebou teprve první rok individuálního vzdělávání. Některé děti vykazovaly speciální vzdělávací potřeby, některé děti se neodchylovaly od normy. Dvě rodiny mají již dospělé děti a nyní vychovávají v domácím vzdělávání nejmladší dítě, jedna rodina pečuje o vnuka. Některé rodiny žijí ve městě, některé na vesnici. Některé se hlásí ke křesťanství, některé jsou bez vyznání, některé přiznávají vlastní pojetí spirituality. Dvě rodiny ze šesti ukončily individuální vzdělávání před několika lety přestupem dítěte na druhý stupeň. Jedna rodina v letošním roce individuální vzdělávání ukončila z důvodu změny rodinné situace.

Vstup do terénu byl usnadněn tím, že autorka pět ze šesti rodin osobně znala. Data k analýze autorka získala za pomoci polo strukturovaných rozhovorů. Pomocí otevřeného kódování z rozboru vyšlo několik kategorií, které byly následně podrobně interpretovány.

Motivy jednotlivých rodičů, jak ze šetření vyplynulo, byly různé, mnohé motivační faktory se u rodin opakovaly. Analýza dat ukázala ve výsledku tři hlavní nejvýraznější faktory, které rodiny motivují k volbě individuálního vzdělávání. Jsou jimi: **ušetřit dítě systému vzdělávání, negativní zkušenost dítěte se školou, speciální vzdělávací potřeby dítěte**. Ostatní faktory provázející jejich volbu nejsou dominantní, ale tuto volbu podporují. Vedlejšími faktory byly identifikovány: absence dostupné školy, která by splňovala očekávání rodiny, osobní zkušenost rodiče se školou, organizace rodinného života, doprava dítěte do a ze školy, přesvědčení o funkčnosti individuálního vzdělávání, partnerská shoda, šťastné dítě - ohleduplné sociální prostředí, životní styl a hodnoty, osobnost dítěte a osobnost matky.

Pro dvě rodiny bylo dominantním faktorem ušetřit dítě systému vzdělávání. Respondentky v tradičním systému vzdělávání především postrádají respektující přístup k potřebám dítěte. Domnívají se, že systém nedostatečně respektuje růstové, vývojové potřeby, biorytmy a individualitu dítěte. Dítě z jejich pohledu vydává nepřiměřené množství energie, aby se systému přizpůsobilo. Čím je dítě mladší,

tím je to pro něho těžší. Z toho důvodu je pro ně klíčové zajistit dítěti příhodné vzdělávací podmínky především na prvním stupni základní školy.

Další výhrady mají rodiny k obsahu vzdělávání, který kladе nepřiměřený tlak na znalosti. Důležité věci, kterými jsou pro respondentky emoce, prožívání, podpora tvořivosti a zájmů dětí, škola podle jejich názoru neřeší. Respondentky mají připomínky ke zkoušení a srovnávání dětí s druhými. Přístup vyučujících shledávají mnohdy jako autoritativní bez respektu k osobnosti dítěti. Poukazují na vysoký počet dětí ve třídě. Je zde přítomna obava, že shora uvedené zabíjí v dětech přirozenou touhu po učení.

Individuální vzdělávání naopak shledávají jako možnost dopřát dětem jít svým vlastním přirozeným tempem, respektovat jejich vývojové potřeby a biorytmy, podporovat zájmy dítěte a jeho tvořivost, věnovat se emocím a vzájemným vztahům. Obě respondentky jsou nakloněny intuitivní pedagogice.

U dvou rodin bylo hlavním důvodem volby individuálního vzdělávání neprospívání dítěte ve škole. V případě rodiny E došlo k ukončení docházky dítěti do školy po několika měsících od nástupu do první třídy. U rodiny D přestal chlapec docházet do školy po roce a půl. Neschopnost zvrátit nefungující spolupráci mezi školou a rodinou a nemožnost nastavit pro dítě ve škole takové podmínky, které by respektovaly jeho speciální vzdělávací potřeby, vedly obě rodiny k rozhodnutí dítě ze školní docházky vyjmout. Na tento přístup lze nahlížet jako na krajní řešení. Z výpovědí respondentek lze však vyvodit, že ze svého pohledu neměly ani jinou možnost. Tlak vyvíjený na dítě i na rodiče ze strany školy pociťovaly za natolik nepřiměřený, že nakonec domácí vzdělávání vyhodnotily jako přijatelnější řešení, než dítě ve škole ponechat, ačkoliv individuální vzdělávání představovalo pro rodiny velkou komplikaci a zátěž.

Školy nebyly, dle výpovědí respondentek, schopny akceptovat a vyhovět potřebám dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Komunikaci mezi rodinou a školou se nedařilo přiměřeně nastavit. Nepodařilo se ani za pomoci odborníků zvrátit negativní vývoj situace. Problémy dětí i konflikt mezi školou a rodinami se v průběhu času jen vyostřoval.

U zbývajících dvou rodin lze za hlavní faktor vedoucí k volbě domácího vzdělávání označit specifické vzdělávací potřeby dítěte. U jedné rodiny se jedná o chlapce s mimořádným nadáním v oblasti matematicko-logické a hudební. U dívky z další rodiny se jedná o dysfázii s mírnějšími projevy ADHD. Obě rodiny došly k rozhodnutí, a to bez předchozí zkušenosti, že škola nebude schopna vyhovět vzdělávacím či emočním potřebám dítěte. Obě rodiny shodně zvolily k zápisu dítěte do individuálního vzdělávání školu, která je v dosahu jejich bydliště. A shodně využívají benefitů, které nabízí jak školní docházka dítěte do školy, tak domácí vzdělávání.

Rodiny tento kombinovaný systém vzdělávání zvolily především s ohledem na rozvoj sociálních dovedností u dítěte. Začlenění dítěte do skupiny spolužáků, ve frekvenci školní docházky několik dní v týdnu, tomu mělo napomoci. U dívky se tohoto cíle dosáhnout daří, chlapec vnímá vlastní odlišnost od spolužáků i přesto, nebo také proto, že nastoupil do druhé třídy, tedy mezi děti o něco starší.

Dalším významným benefitem je nastavení obsahu, forem a metod výuky dle potřeb dítěte. Míru zátěže, případně obohacení učiva si volí rodiče a to již samotným výběrem předmětů, které jsou vzdělávány doma a které ve škole. Nepravidelnou docházkou do školy vzniká dětem také časový prostor věnovat se oblastem, ve kterých vykazují nadání, tím je u chlapce především cvičení na hudební nástroje. V případě dívky umožňuje věnovat zvýšenou péči oblasti, která je oslabena, a tou je řeč.

Děti se účastní akcí školy, výletů apod. dle svého vlastního uvážení. Míra zátěže dítěte i rodiny je volena dle potřeb dětí a rodiny. Nelze odhlédnout i od významného faktu, že obě rodiny jsou spokojeny s nastavenou spoluprací a komunikací mezi školou a rodinou. Vzájemná kooperace se v rámci možností daří.

Významným poznatkem výzkumu je, že ze šesti rodin minimálně pět rodin zvažovalo vedle individuálního vzdělávání současně i možnost nástupu dítěte do školní docházky. Rodiče mapovali potenciál základních škol v okolí. A to jak mezi státními základními školami, tak školami alternativními. Vzhledem k tomu, že buď nenalezli pro dítě vyhovující školu, nebo z důvodu neprospívání dítěte, které do školy nastoupilo, zvolili nakonec individuální vzdělávání.

Rodiny z naší studie tedy nejsou a priori nastaveny proti skupinové školní výuce. Shledávají však v době, kdy se ještě formuje osobnost dítěte, za rizikové, dítě do současného školního systému vřadit. Vyjma dvou rodin měli ostatní rodiče zkušenost s docházkou do školy u svých starších dětí. Jejich zkušenosti byly na škále od spokojenosti po určité pochybnosti, až po nespokojenost, jak je edukace organizována, a na co se klade v rámci vyučování důraz. Školský systém vidí rodiny nastavený na jakýsi průměr, pochybují tedy o tom, zda je možné dítě se specifickými potřebami do tohoto systému zařadit. To, že rodiny skupinové vzdělávání striktně neodmítají, podporuje skutečnost, že naprostá většina dětí ze zkoumaných rodin se účastnila v nějaké podobě docházky do mateřské školy.

Mezi podpůrné faktory vedoucí u rodin k volbě individuálního vzdělávání patří u některých zkušenost s vlastní školní docházkou. Ta je v rovině od negativního spíše k neutrálnímu, ve dvou případech mají respondentky pozitivní evokaci na školu. Osobní přínos školní docházky, a to zvláště na prvním stupni základní školy, shledávají v globálu pro sebe respondentky za poměrně malý, a to i včetně vlastní socializace a budování sociálních vazeb. Ve studii se objevuje i kategorie ohleduplné sociální prostředí, kdy je prostředí školy vnímáno i jako rizikový prvek socializace. Zvláště v případě, kdy do školy dochází dítě handicapované.

Některé rodiny si chtěly volbou domácího vzdělávání ponechat určitou míru autonomie v rozhodování, jak bude organizován čas dítěte a rodiny. Jedna rodina spatřovala zátěž v dopravě dítěte do školy. Pro dvě rodiny bylo významné, že rytmus jejich života by se mohl školní docházkou narušit a nespatořovaly k tomu patřičné opodstatnění. Motivace rodin není v kategorii organizace rodinného života vyhodnocena jako snaha zjednodušit si život, ale spíše nalézt optimální model, který by vyhovoval dítěti a potažmo celé rodině.

Kategorie partnerská shoda se objevuje jako podpůrný faktor k rozhodnutí u pěti rodin ze šesti. Pro respondentky bylo důležité nalézt oporu a shodu v pohledu na vzdělávání dítěte u partnera. Zákonný zástupce přebírá v rámci individuálního vzdělávání plnou odpovědnost za vzdělání svého dítěte. Nepřenáší ji na instituci, o odpovědnost ani edukaci se s nikým nedělí. To představuje náročné osobní rozhodnutí. Míra obav se u rodin snižovala i poznáním rodin, které se již do domácího vzdělávání zapojily. Všechny rodiny ze studie se před rozhodnutím o volbě individuálního vzdělávání pro své dítě s jinou rodinou zapojenou do domácího vzdělávání osobně setkaly. Tím si potvrdily skutečnost, že individuální vzdělávání funguje a přináší dětem a rodinám pozitivní výsledky.

Kategorie životní styl a hodnoty se výrazněji promítá u rodin, které volí individuální vzdělávání z přesvědčení, že školní systém může dítě i poškodit. Přesto napříč rodinami, méně významně u rodiny D, je vysoko postavena hodnota každé lidské bytosti. Dítě je vnímáno jako svébytná osobnost, která si z podstaty zaslouží respektující přístup. Životní styl rodin je spíše tradiční, zaměřený na budování vzájemných vztahů, které představují pro rodinu hodnotu. Některé rodiny se hlásí ke křesťanství a i ty, které veřejně tento postoj nedeklarují, nevyznávají hodnoty konzumní společnosti, jsou zaměřeny více na vztahy než na materiální požitky.

Kategorie osobnost matky i osobnost dítěte se projevuje jak v kategorii faktorů ovlivňujících rozhodnutí k domácímu vzdělávání, tak jako jedna z významných determinant procesů edukace. Většina respondentek se již v procesu rozhodování zamýšlela, zda bude vhodnou vzdělávající osobou pro dítě. Kromě jediné, v souvislosti se zahájením individuálního vzdělávání neabsolvovaly respondentky žádné kurzy a semináře. Nad výchovou a vzděláváním dítěte se však většina průběžně zamýšlela, přehodnocovala a hledala optimální formy, jak dítě v domácím prostředí vzdělávat. Inspirovala se literaturou, o edukaci diskutovala a podněty nacházela ve skupině podobně smýšlejících přátel.

Ženy, které byly převážně hlavními vzdělavateli dětí, měly minimálně středoškolské vzdělání, což je v souladu se zákonným požadavkem. Domnívaly se, že učivo prvního stupně jsou schopné dítěti předat. Za devizu spatřovaly, že dítě znají. Vědí, co má rádo či nemá rádo, co ho zajímá, poznají, kdy je unavené atd. Většina samu sebe vnímala spíše jako průvodce dítěte, pomocníka na cestě, než učitele. Nechyběla ani určitá míra sebereflexe, jak vlastních povahových rysů, tak možnosti přetížení apod.

Čtyři otcové se do vzdělávání dětí takřka nezapojovali. To některé respondentky mrzelo, některé to přijímaly s pochopením. Děda mající v péči vnuka se na jeho vzdělání podílel aktivně. U dětí vzdělávaných po delší dobu v individuálním vzdělávání, se během let přeskupovalo množství času, kdy se na výuce podílely i jiné osoby, případně byla výuka kombinovaná s výukou v menší skupině. Nezanedbatelnou roli v edukaci dětí sehrávaly i další osoby jako učitelé na ZUŠ, trenéři sportovních oddílů a vedoucí zájmových kroužků, někde i doučující, vyučující cizí jazyk. Dvě děti mají pravidelný kontakt s učitelkou, kdy na několik hodin v týdnu dochází do školy.

Ve vzorku dětí zapojených do domácího vzdělávání převládala v rodinách domácí výuka pouze jednoho dítěte, přestože dvě rodiny měly další děti školou povinné. Ty však docházely do školy. Rodiny

přihlížely k potřebám konkrétního dítěte. U čtyř dětí ze vzorku sedmi, byly diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby.

Pro zkoumané rodiny je velmi důležitá psychická pohoda a pozitivní ladění dítěte v průběhu edukace, a rovněž i přiměřené množství podnětů. Vzdělavatelé mají zájem o osobnostní rozvoj dítěte, naplnění jeho potenciálu, a k tomu je přihlíženo i při výběru obsahové stránky učiva. Přístup ke vzdělání se v jednotlivých rodinách lišil. Některé rodiny nechávaly více prostoru aktuálnímu zájmu dítěte, některé rodiny výuku více organizovaly. Individuální vzdělávání dává z principu možnost individuace, variability, možnost rychle reagovat, přizpůsobovat se možnostem a schopnostem dítěte. Kde je vhodné nárok na množství látky snížit, tam se ubere. Kde je vhodné přidat, tam je látka obohacena či naopak rozšířena. Vzdělavatel není striktně vázán vzdělávacím plánem, obsah učiva si volí sám, případně si ho dle potřeby změní. Tohoto někteří vzdělavatelé využívali, v počátcích domácího vzdělávání však tato pravomoc u edukátorů vyvolávala i určitou míru nejistoty, zda nároky na děti kladené jsou dostatečné. A to zvláště u rodin B, E a F, které volily výuku více se odklánějící obsahově a metodicky od edukace v tradiční škole. K rozptýlení obav významnou měrou přispěly konzultantky školy. Ty představovaly pro respondentky důležité osoby především v povzbuzení a ujištění, že vzdělání dítěte pokračuje úspěšně a že ho rodina zvládá. Tyto respondentky pozitivně kvitovaly možnost odchýlit se od probíraného učiva v daném ročníku podle potřeb dítěte.

Půlroční hodnocení probíhalo u dětí zapsaných v pražské škole v podstatě na základě portfolia. Dítěti byla dána možnost prezentovat, čemu se v daném období věnovalo. Zkoušení a hodnocení bylo přítomno spíše okrajově. Znamky, případně slovní hodnocení u některých případů navrhovala sama rodina. Na setkání se děti těšily. Děti dostávaly dostatek prostoru k vyprávění, co již umí. U některých rodin bylo zaznamenáno přezkoušení dítěte v nestandardních podmínkách, např. že přezkušující přijela do rodiny nebo rodina do domácnosti přezkušující.

Materiální podpora nebyla všem rodinám ze strany školy poskytnuta, což rodiny nepovažovaly za natolik významné. Měly zájem pořídit si učebnice takové, které si samy vybraly. Na druhé straně by některé respondentky uvítaly finanční podporu na nákup pomůcek ze strany státu.

Preferovanou učebnicí napříč rodinami (vyjma jedné) byla matematika profesora Hejného. Na té respondentky oceňovaly možnost danou dítěti objevovat matematické zákonitosti. Při učení byl kladen důraz na začlenění probírané látky do běžného života. Rodiny využívaly k edukaci běžných situací, jakými jsou nákupy, cestování, návštěvy různých kulturních a sportovních zařízení. Edukací, a to převážně v prvních letech školy, bylo pro dítě samotné prostředí domácnosti, zahrady, okolí, kde rodina žila. Prostředí nebylo v souvislosti s domácí výukou nijak upravováno. Děti se učily povětšinou v centru domácnosti, v kuchyni. Později využívaly některé vlastního pokoje k samostatné práci. Některé děti vlastní pokoj ani neměly. Jedna dívka preferovala výhradně psaní na zemi.

Ve studii je zachycen prvek různorodosti prostředí. Většina dětí, kromě jedné dívky (která navštěvuje školu), se ocitla pravidelně, i několikrát v týdnu, v prostředí uměleckých škol, sportovních hal a hřišť, v prostředí, které je vázáno k jejich zájmovým aktivitám. Některé děti občas docházely do

skupinky domoškoláků. Děti ze studie nebyly izolovány od okolí. Socializace dítěte probíhala přirozeně i mimo rodinu.

Učební látku vzdělavatelé prezentovali častěji v tematických celcích, které se prolínaly napříč předměty. Významná v rámci edukace byla pro rodiny komunikace, kterou považují za velmi důležitou. Rodiny se dle svých možností snažily naplňovat potřeby dítěte a nacházet přiměřenou míru respektu mezi povinnostmi a dodržování nastavených pravidel. Jednalo se o hledání vyváženosti mezi svobodou dítěte a disciplínou. Pokud se nedařilo tuto rovnováhu nalézt a docházelo ke konfliktům, respondentky se snažily dle svých slov s dětmi komunikovat. Své požadavky vysvětlovaly a pokud volily výchovné metody, které s odstupem vyhodnotily za nevhodné, byly schopny se dítěti i omluvit.

Výzkum se okrajově dotkl i přestupu dítěte z individuálního vzdělávání na běžnou školní docházku. Dvě děti přestoupily z důvodu přechodu na druhý stupeň. Matky považovaly za prospěšné, aby se dítě zařadilo do kolektivu dětí a výuka probíhala ve škole, která má i lepší technické vybavení, např. laboratoře. Dvě děti z jedné rodiny ukončily individuální vzdělávání z důvodu změněné rodinné situace. Všechny děti přechod do systému zvládly, dle vyjádření matek bez výraznějších problémů. Děti byly schopné se zařadit do kolektivu, přizpůsobit se novému režimu a prospěchově se pohybovaly minimálně nad průměrem třídy.

V části postřehy k individuálnímu vzdělávání se zamýšlíme nad kategorií finanční aspekty rodiny a její finanční podporou ze strany státu. Finanční zabezpečení rodin v této studii je takové, že pouze jedna třetina rodin pobírala od státu přídavek na dítě. V jedné třetině byli pracujícími oba rodiče. Finanční zabezpečení rodin je v příjmovém pásmu, kdy stát rodinu již finančně nepodporuje. Finančně však nepodporuje ani individuální vzdělávání. Normativ na dítě v individuálním vzdělávání je oproti dítěti v režimu školní docházky snížen o 75%. Uspořené normativní prostředky určené na vzdělávání dítěte, stát směrem k rodinám nepřesouvá a to v žádné podobě. Rodinu, potažmo dítě, stát diskriminuje i v nároku na dotovaný oběd. Nárok na dotovaný oběd má dítě zapsané v individuálním vzdělávání pouze 2x do roka. Lze pouze zkonstatovat, že stát z pohledu finančního na dítěti v režimu individuálního vzdělávání spoří. O této skutečnosti byly rodiny povětšinou informovány a uvítaly by především finanční podporu na nákup pomůcek a učebnic, případně možnost dotovaných obědů.

Diplomová práce naplnila stanovené cíle a zodpověděla výzkumné otázky. Navíc přináší řadu podnětů, které by mohli být součástí dalšího zkoumání.

10 DOPORUČENÍ

Ze studie jednoznačně vyplynulo, že ze strany části rodičů je poptávka po jiném způsobu vzdělávání než nabízí většina škol státních. Rodiče volili individuální vzdělávání mnohdy jako reakci na absenci školy, která by naplňovala jejich představy. Pokud rodiče volí individuální vzdělávání jako reakci na neschopnost státu poskytnout kvalitní vzdělávání v rámci školského systému, je to alarmující.

Rodiče jsou pak nuceni obcházet docházku dítěte do školy např. volbou individuálního vzdělávání. Myšlenka individuálního vzdělávání se pak odchyluje od zamýšlené idey státu a tím je princip výjimečnosti tohoto modelu vzdělávání. Individuální vzdělávání by nemělo být principiálně chápáno jako alternativa k běžné docházce dítěte do školy. Nárůst počtu dětí vzdělávaných v domácím vzdělávání poukazuje na trend nárůstu nespokojenosti rodičů se státním školstvím a státní školskou politikou. Tím, že stát bude bránit vzniku nových škol, které nabízí jiné pojetí vzdělávání, v konečném důsledku povede k tomu, že rodiče budou hledat cesty, jak systém obejít. **Stát by měl podporovat vznik nových škol a umožnit naplňovat školský zákon, který deklaruje zohlednění vzdělávacích potřeb jednotlivce.**

Ve studii byla zachycena výrazná finanční disproporce mezi finančním výdajem státu na dítě zařazené v individuálním vzdělávání a dítětem naplňujícím školní docházku ve státní škole. Je do určité míry pochopitelné, že stát nemá zájem o odliv žáků ze státních škol. Na druhé straně rodič, daňový poplatník, potažmo dítě, má právo na zohlednění vzdělávacích potřeb a podle toho si vzdělání volit. A to bez výrazných diskriminačních podmínek.

Finanční znevýhodnění dítěte, které je zařazeno v individuálním vzdělávání, je k veřejné diskuzi a domníváme se, že i k následné nápravě. Rodiče dětí zařazených do individuálního vzdělávání jsou taktéž daňoví poplatníci, přispívající do státního rozpočtu. Navíc rodiny bývají častěji zabezpečeny pouze jedním příjmem. Stát by mohl svoji finanční politiku vůči rodinám vzdělávajícím a přebírajícím přímou odpovědnost za vzdělání svého dítěte, někdy třeba i nemocného, přehodnotit. Navrhovaným opatřením je **finanční zvýhodnění rodin, které mají dítě v individuálním vzdělávání, např. možností daňových odpočtů pro rodiče.**

Finanční znevýhodnění dětí zařazených do individuálního vzdělávání se týká i škol, které dítě přijme. Škola dostává na žáka od státu snížený normativ. Ten dle inspekční zprávy z roku 2016 zhruba třetina ředitelů škol považuje za nedostatečný a uvádí: „nejčastěji normativ nepokrývá mzdové náklady na práci učitele spojené s podporou, přípravou podkladů, průběžnými konzultacemi, přezkušováním a komunikací s rodinou. Podle pětiny těchto ředitelů nepokrývá také učebnice a učební materiály.“ Z uvedeného vyplývá, že školy nejsou ze strany státu motivovány žáky do individuálního vzdělávání přijmout. Tuto zkušenost mají dvě rodiny ze šesti, které ve svém okolí nenašly školu, která by jejich dítě do individuálního vzdělávání přijala. Nápravou současného stavu je **navýšení normativu na dítě zařazené do individuálního vzdělávání.**

Další možnou úpravou zákona se nabízí možnost odebírat dotované obědy ze školní jídelny. Počet rodičů, kteří této možnosti využijí, rozhodně nebude vysoký, neboť rodiny často zapisují své děti do škol vzdálených od místa bydliště. Některé rodiny by však tuto možnost uvítaly, zejména tehdy pokud do školy na některé předměty dochází. **Nárok na dotovaný školní oběd by měl náležet i dítěti zařazenému v individuálním vzdělávání.**

ZÁVĚR

„Přístup je drobnost, která činí velké věci.“

Winston Churchill

Diplomová práce se zabývala problematikou individuálního vzdělávání. Jedná se sice o jev společensky okrajový, neboť se týká dle statistické ročenky MŠMT ve školním roce 2017/2018 něco kolem dva a půl tisíce dětí. Tento fenomén však zaznamenává v posledních několika letech každoroční nárůst počtu dětí vzdělávaných doma minimálně o 20 procent.

Teoretická část práce byla zaměřena na objasnění základních pojmů a teoretických východisek souvisejících se vzděláním v obecné rovině. Podrobněji se autorka věnovala tématu individuálního vzdělávání. Stručně nastínila historický vývoj individuálního vzdělávání až do současnosti. Detailně se zaobírala legislativním ukotvením a samotnou realizací individuálního vzdělávání.

V empirické části autorka zpřístupnila reflexi vlastní zkušenosti s tématem. Popsala metodologii, vymezila cíl diplomové práce společně s dílčími otázkami. Popsala výzkumný vzorek, pravidla a průběh rozhovorů, včetně etických záležitostí, vysvětlila zpracování a analýzu dat.

Za cíl práce bylo stanoveno zmapovat edukační prostředí domácího vzdělávání a zjistit, jaké důvody vedou rodiče k volbě domácí výuky. Dílčími aspekty bádání byla formulace výzkumných otázek. Na vzorku šesti rodin se diplomantka snaží nalézt společné znaky, které rodiny vedly k rozhodnutí zvolit domácí vzdělávání. Odpovědí na výzkumnou otázku, jak je organizován proces edukace v rodinách, bylo vyhodnoceno několik hlavních kategorií.

Výsledky studie byly zpracovány do podoby podrobného popisu konkrétních životních situací rodin a jejich postojů k individuálnímu vzdělávání. K dokreslení subjektivního prožívání byly použity četné výpovědi respondentek. Tato část práce je u každé rodiny doplněna o grafické znázornění členů domácnosti a především faktorů, které rozhodly, že konkrétní rodiny zvolily jako vhodnou formu edukace svého dítěte individuální vzdělávání.

Další část práce analyzuje výstupy, které vyplynuly z rozhovorů v kontextu výzkumných otázek. Kapitola je členěna do podkapitol a každá z nich odpovídá na jednotlivou výzkumnou otázku. Součástí je diskuze nad problémem. Závěr empirické části je věnován shrnutí hlavních informací a je předloženo několik doporučení souvisejících s výsledky studie.

Společně všem rodinám bylo to, že se odhodlaly k netradičnímu, a dalo by se v určitých případech říci, i k odvážnému kroku. Někteří rodiče byli od počátku o své volbě přesvědčeni a děti do školy vůbec nenastoupily. Některé rodiny kombinovaly výuku školní s domácí. Některé rodiny své dítě převedly ze školní neúspěšné docházky na individuální vzdělávání.

Studie ukázala, že rodiny praktikující individuální vzdělávání nejsou žádní fanaticky smýšlející lidé s extrémními názory. Tyto rodiny autorka studie vidí spíše jako ty, co si dovolují zpochybňovat

věci, které mnozí považují za automatické a samozřejmé. Mnohé z těchto rodin se dobrovolně vystavují riziku kritiky ze strany okolí pro určitou atypičnost formy vzdělávání svého dítěte od většinového proudu. Tyto rodiny jsou ochotné vzít na sebe riziko odpovědnosti za vzdělání svých dětí. Tyto rodiny byly schopné přijmout i riziko, že volba, pro kterou se v minulosti rozhodly, nemusí být tou nejlepší. Tyto rodiny jsou ochotné a schopné přizpůsobit režim a fungování rodiny potřebám a edukaci dítěte. Výsledky studie autorku přiměly zaměřit pozornost na individuální vzdělávání v kontextu českého školství.

Stanovené cíle diplomové práce byly splněny. Diplomová práce nastínila, jak probíhá edukační proces, v jakém prostředí je dítě vzděláváno. Zabývali jsme se, jaká je zkušenost jednotlivých rodin se spoluprací se školou, ve které je dítě zapsáno. Jaká jsou další specifika individuálního vzdělávání. Je podhalena široká škála důvodů, které rodiče vedly k volbě individuálního vzdělávání.

Bylo by jistě zajímavé shromažďovat další postřehy a zkušenosti od dalších rodin zapojených do individuálního vzdělávání. Jistě by se v širším vzorku rodin našly i další motivace rodin k domácímu vzdělávání. Čas byl však neúprosný a analýza dat potřebovala dostatečný prostor k vyhodnocení a zpracování. Autorka nezastírá, že zpracování takto rozsáhlé práce bylo pro ni náročné a tak doufá, že bude pro odbornou i laickou veřejnost přínosné. Reflexí diplomové práce je, že výzkumné otázky byly zvoleny poměrně široce a tím vzniklo velké množství materiálu. Za zajímavé a pro detailnější pochopení problematiky individuálního vzdělávání by autorka práce shledávala za obohacující výzkum vedený se samotnými dětmi, které prošly zkušeností s domácím vzděláváním.

Čas nad diplomovou prací nepovažuji za promarněný, spíš mnohdy chyběl. Motivы a postřehy rodin mě samotnou vedly k zamyšlení nad životními hodnotami a osobním směřováním a také nabízely nové úhly pohledu na vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ASOCIACE DOMÁCIHO VZDĚLÁVÁNÍ. © 2005 - 2018. Bulletin 2003 – 2004. ADV [online]. [vid. 6.4.2018]. Dostupné z:

http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=90&Itemid=517

BASHAM, J., 2001. Home Schooling: *From the Extreme to the Mainstream* [online]. [vid. 20. 6. 2018]. The Fraser Institute, B. C., Vancouver, Canada. Dostupné z: <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/HomeSchooling.pdf>

BRÉDA, J., ČAPEK, R., DANDOVÁ, E., 2017. *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-293-6.

CARVALHO, M. E., 2001. *Rethinking family – school relations: a critique of parentel involvement in schooling*. 2. vyd. London: Lawrence erlbaum associates publishers. ISBN 0-8058-3496-6.

ČÁBALOVÁ, D., 2011. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. s. 45. ISBN 978-802-4729-930.

ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A., 2005. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 117 s. Dostupné z: <http://boss.ped.muni.cz/vyuka/material/puvodni/skripta/dop/didodbpr.pdf>

ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, s. 330. ISBN 978-80-247-3450-7.

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

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2016. Tematická zpráva. *Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol*. [online]. [vid. 27. 2. 2018]. Dostupný z: <https://portal.csicr.cz/userdata/TZ-Individu%C3%A1ln%C3%AD%20vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20na%201.%20stupni%20Z%C5%A0.pdf>

DISMAN, M., 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0139-7.

DOČKALOVÁ, A., 2017. Motivace nebo smysl? In: *Česká škola* [online]. 16. 12. 2017 [vid. 6. 8. 2018]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2017/12/petra-dockalova-motivace-nebo-smysl.html>

EDUin. *Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (2017)*. [online]. 2017 [vid. 27. 8. 2018]. Dostupný z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2018/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2017.pdf

- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GRAY, P., 2016. *Svoboda učení. Jak nechat děti rozhodovat o svém učení*. 2. rozš. vyd. Praha: People Comm. ISBN 978-80-87917-17-6.
- GRUNT, M., 2016. Léčivé prostředí. In: *Psychologie.cz* [online]. 22. 3. 2016 [vid. 15. 8. 2018]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/lecive-prostredi/>
- GUTERSON, D., 1993. *Why Homeschooling Makes Sence*. Orlando: Mariner Books. ISBN 0-15-630000-1.
- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- HOFSCHEIDEROVÁ, A., 2018. Povinné vzdělávání z pohledu práva. In: *Svoboda Učení* [online]. 6. 7. 2018 [vid. 6. 8. 2018]. Dostupné z <https://www.svobodauceni.cz/clanek/v-cem-je-povinne-vzdelavani-lepsi-nez-povinna-skolni-dochazka-s-moznosti-domaciho-vzdelavani-1/>
- HOLT, J., 1997. Common objections to homeschooling. *The Natural Child Project* [online]. © 1996 - 2018. [vid. 20. 7. 2018]. Dostupné z: https://www.naturalchild.org/common_objections/
- HOLT, J., 1995. *Jak se děti učí*. 1. vydání. Praha: STROM. ISBN 80-901662-7-X .
- HOLT, J., 2003. *Teach your own - the book of homeschooling*. 1. vydání. New Caledonia: Da Capo Press. ISBN 0-7382-0694-6.
- HROCHOVÁ, O., a kol., 2010. *Letem naším světem*. Pardubice: Základní škola Waldorfská Pardubice.
- JANČAŘÍKOVÁ, K., 2016. Domácí vzdělávání – příležitost pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami: Případová studie žáka s dyslexií. *Speciální pedagogika* [online]. 2016, 26 (3), s. 230 [vid. 5. 6. 2018]. ISSN 1211-2720. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1613>
- JUŘENÍKOVÁ, P., 2010. *Základy edukace v ošetrovatelské praxi*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2171-2.
- JŮVA, V., 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd., Praha: Grada, s. 193 – 197. ISBN 978-80-247-2429-4.

KAŠČÁK, O., 2006. *Moc školy. O formatívnej síle organizácie*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 80-224-0905-7.

KAŠPÁRKOVÁ, S., 2009. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7318-790-3.

KOHOUTEK, R., 2001. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-200-9.

KOLÁŘ, P., 2000. *Systém domácího vzdělávání v USA a ve vybraných zemích Evropy*. Parlamentní institut, Parlament České republiky, Kancelář Poslanecké sněmovny, s. 22 [vid. 28. 6. 2018], Dostupné z: http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=107:odbstudie2-6&catid=86:odbornostudie&Itemid=512

KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, J., ČERMÁK, I. *Interpretativní fenomenologická analýza*. In: ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. a kol. 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2006. *Tvorba ŠVP: krok za krokem – s pedagogickým sborem*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4063-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, S., 2017. *Komunitní skupina nebo škola – co to vlastně je?* [online]. 11. 3. 2017 [vid. 5. 5. 2018]. Dostupné z: <https://ucitneboneucit.cz/index.php/7-komunitni-skupina-nebo-skola-co-to-presne-je>

MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, s. 105. ISBN 80- 7315-039-5.

MASARYK, T. G., 1990. *O škole a vzdělání*. 1. vydání, Praha: SPN. ISBN 80-04-25554-X.

MERTIN, V., 2003. Pedagogicko – psychologické aspekty domácího vzdělávání. *Pedagogika* [online], roč. 4, s. 405 – 417 [vid. 17. 5. 2018]. ISSN 2336-2189. Dostupný z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1969&lang=cs>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Individuální vzdělávací plán*. [online]. MŠMT, © 2013 - 2018 [vid. 29. 5. 2018]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1#otazka1>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole* [online]. MŠMT, © 2013 - 2016 [vid. 18. 4. 2018]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-a-doporučení-ministerstva-skolstvi-mladeze-a>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Principy normativního rozpisu rozpočtu přímých výdajů RGŠ*. [online]. MŠMT, © 2013 - 2018 [vid. 19. 6. 2018]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/principy-normativniho-rozpisu-rozpocet-primych-vydaju-rgs-2>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. MŠMT, © 2013 - 2018 [vid. 24. 2. 2018]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

MORKES, F., 2004. *Devětkrát o českém školství*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského. ISBN 80-901461-6-3.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. NUV, © 2011-2018 [vid. 27. 3. 2018]. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Srovnávací analýza: domácí (individuální) vzdělávání*. [online]. 2012 [vid. 7. 1. 2018]. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/file/93>

PALÁN, Z., 2016. *Vzdělávání*. [online]. Andromedia © 2016 [vid. 20. 5. 2018]. Dostupný z: <http://andromedia.cz/andragogicky-slovník/vzdelavani>

PALÁN, Z., 2002. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. ISBN 978-80-86723-58-7.

PELIKÁN, J., 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis. ISBN 80-85498-27-8.

PROKEŠOVÁ, L., 2005. *Pro koho je domácí vzdělávání ?* Informatorium: Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách. č. 1, s. 6-7. ISSN 1210-7506.

PRUNNER, P. A KOL. 2003. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 55-076-03.

PRŮCHA, J., 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, s. 41 - 44. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, J., 2005. *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., 2014. *Andragogický slovník*. 2. přepr. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-722-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2008. *Pedagogický slovník*. 5. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

ROLSTAD, K., KESSON, K., 2013. *Unschooling, Then and Now* [online]. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7 (14), s. 28-61. [vid. 5. 6. 2018]. ISSN 1916-8128. Dostupný z: <https://jual.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v72142.pdf>

RÝDL, S., 2016. Jak vzdělávat efektivněji s metodou Respektovat a být respektován. *Jihlava mluví o vzdělávání*. [online]. [cit. 27. 6. 2018]. Dostupný z: <https://www.youtube.com/watch?v=ObrZ5vlouQU&list=PLVXD8D7tpLNao643J5cQE5MuwHbVFj17a>

SEZNAMSKOL.EU. Unschooling jako forma výuky a výchovný směr. *Jakou školu hledáte?* [online]. 26. 3. 2014 [vid. 2. 7. 2018]. Dostupné z: <http://www.seznamskol.eu/clanky/unschooling-jako-forma-vyuky-a-vychovny-smer//nove-trendy-a-zajimavosti-ze-sveta-vzdelavani/flexi-schooling.asp>

SCIO.CZ. Na půl cesty mezi domácím vzděláváním a školní docházkou. *Trendy ve vzdělávání* [online]. © 2008 – 2018 [vid. 26. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/o-vzdelavani/nove-trendy-a-zajimavosti-ze-sveta-vzdelavani/flexi-schooling.asp>

SKALKOVÁ, J., 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-33-1.

SVOBODAUCENI.CZ. *O Svobodě učení*. [online]. [vid. 22. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/faq/>

SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L., 2007. *Doma končíme, dál musíš do školy: dovolíme domácí vzdělávání i starším dětem?* *Aperio*. roč. 6, čís. 2, s. 32-36. ISSN 1214-7389.

SKUTIL, M. a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K. a NECHLEBOVÁ, E. 2012. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. vyd. 1. Praha: Grada. ISBN nezjištěno.

ŠTRÉBLOVÁ, M., 2014. *Vybrané kapitoly z pedagogiky: informace – výchova – pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-669-7.

ŠTĚCH, S., 2003. *Škola nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky* [online]. 2003 [vid. 18. 5. 2018]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1966&lang=cs>

TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V., 2003. *Možnosti prosazování zájmů rodičů ve škole*. Pedagogická orientace. č. 2. ISBN 1211-4669.

TUREK, I., 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolter Kluwer, s. 120. ISBN 978-80-8168-004-5.

VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ, M., 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 159 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

VONKOVÁ, H., 2007. *Organizační formy vyučování*. In: VALIŠOVÁ, A., aj. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada ISBN 978-80-247-1734-0.

Všeobecná deklarace lidských práv a svobod. In: OSN Česká republika. [online]. 2015 [vid. 17. 5. 2018]. Dostupné z http://www.osn.cz/wp-content/uploads/UDHR_2016_CZ_web.pdf

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2016, částka 10, [vid. 17. 4. 2018]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

WENKE, H., RÖHER, R., 2000. *At' žije škola! Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido. ISBN 978-80-8593-182-2.

WILDEMUTH, B. M., ZHANG, Y., 2009. *Unstructured Interviews. Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited. ISBN 9781591585039.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2012, částka 33, [vid. 10. 4. 2018]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 10. 7. 2018]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 11. 8. 2018]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-500>

ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

ZIMČÍK, L., 2017. Udělejme si školu doma aneb: Jak na domácí vzdělávání? *Šance Dětem* [online]. 20. 10. 2017 [vid. 5. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/udelejme-si-skolu-doma-aneb-jak-na-domaci-vzdelavani-215.html>

ZORMANOVÁ, L., 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

ŽIŽLAVSKÝ, M., 2003. *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3110-7.

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1 – TAZATELSKÉ OTÁZKY

**PŘÍLOHA 2 - ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – ŽÁCI PLNÍCI ŠKOLNÍ DOCHÁZKU PODLE § 41
ŠKOLSKÉHO ZÁKONA**

TAZATELSKÉ OTÁZKY

I. Základní sociologická charakteristika rodiny

- Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů/ pedagog. kurzy, semináře
- Věk rodičů
- Zaměstnání/ v domácnosti
- Počet dětí v rodině – z toho v IV
- Kolik let bylo vzděláváno doma, důvod návratu do většinového proudu vzdělávání.
- Místo a jak rodina žije (byť x dům) /Vzdálenost do nejbližší školy a města
- Zájmové aktivity
- Expertní odhad socioekonomického statusu dle čerpání PnD
- Specifický životní styl, vyznání

II. Motiv

- V jaké době jste začali uvažovat o tom, že byste vzdělávala své dítě doma?
- Kdo z rodiny přišel jako první s myšlenkou individuálního vzdělávání?
- Byli jste jako rodina v pohledu jednotní?
- Prožívali jste nějaké pochybnosti při této volbě?
- Nakolik směřodonné bylo pro Vaše rozhodnutí, názor dítěte?
- Jaké další alternativy jste měli vedle domácího vzdělávání?
- Vzpomínáte si na nějaký konkrétní moment, situace, která Vám pomohla učinit definitivní rozhodnutí?
- Dá se určit, co bylo tím rozhodujícím faktorem, že jste se rozhodli pro individuální výuku?
- Znali jste někoho ze svého okolí, kdo vzdělával dítě doma?
- Jaká byla reakce okolí, např. širší rodiny?
- Jaká je Vaše osobní zkušenost se školou z Vašeho dětství?
- Mělo Vaše dítě předchozí zkušenosti s docházkou na ZŠ a případně jaké?

III. Edukační proces

- Jak vypadá běžný den, týden, Vašeho dítěte?
- V čem jsou si jednotlivé dny podobné?

- Jaký nejvýznamnější rozdíl spatřujete ve výuce dítě vzdělávaného doma a vzdělávaného ve školním prostředí?
- Domníváte se, že nějaká oblast, které přikládáte při domácím vzdělávání větší pozornost či význam, oproti vzdělávání dětí ve školním prostředí? Nebo v nějaké oblasti zase méně?
- Spolupodílí se Vaše dítě na podobě, jakou bude mít výuka?
- Jaké nároky klade výuka na Vás, jako vzdělavatele?
- Co bylo pro Vás nejnáročnější?
- Co Vám pomáhá či usnadňuje v roli vzdělavatele?
- V čem spatřujete naopak obtíže v roli vzdělavatele svého dítěte?
- Stanovujete si předem nějaké postupy jak vyučovat?
- Zaznamenala jste nějaké vlastní změny v přístupu k výuce, během doby co dítě vzděláváte doma?
- Kde čerpáte podněty, návody, inspiraci k výuce?
- Kdo všechno se podílí na výuce?
- Kde se během dne Vaše dítě zdržuje nejdéle?
- Má nějaké své oblíbené místo?
- Kde se v převážné míře odehrává výuka?
- Jak jste přizpůsobovali uspořádání domácnosti výuce?
- Jak vnímáte kontakt Vašeho dítěte s ostatními vrstevníky?
- Jaké pomůcky k výuce využíváte?
- Jak finančně náročné je zajistit podmínky a materiální podporu pro vzdělávání dítěte v individuálním vzdělávání?
- Dochází Váš syn/dcera na nějaké zájmové aktivity?
- Čím je množství aktivit limitované?
- Které další situace, prostředí využíváte ke vzdělávání kromě domova?
- Co dalšího Vám výuku usnadňuje?
- Co je v procesu individuálního vzdělávání, pro Vás nejdůležitější?
- Co je pro Vás cílem individuálního vzdělávání?

IV. Spolupráce s kmenovou školou

- Dle jakých kritérií jste vybírali kmenovou školu?
- Měnili jste kmenovou školu někdy v průběhu doby? Případně jaký byl důvod této změny?
- Jak často jste v kontaktu s kmenovou školou?

- Kdo tento kontakt iniciuje?
- Jak škola s Vámi dále spolupracuje?
- Jakou podporu od školy dostáváte?
- Jakou podporu byste ze strany školy uvítali?
- Napadá Vás, co by se na spolupráci se školou dalo vylepšit?

V. Osobní zkušenosti vzdělavatele

- V čem je individuální vzdělávání speciální?
- Změnilo se něco významně ve Vašem životě, v životě Vašeho dítěte, rodiny v souvislosti s domácím vzděláváním?
- Jaký užitek, prospěch má domácí vzdělávání pro Vás, pro dítě, pro rodinu?
- Co Vás mile překvapilo na domácím vzdělávání?
- Jsou ještě nějaké další benefity, které jste domácím vzděláváním získali?
- Má domácí vzdělávání z Vašeho pohledu nějaká úskalí, rizika?
- Co chybí dětem z Vašeho pohledu, když jsou vzdělávané doma?
- Co je/bylo pro Vás v průběhu domácího vzdělávání nejnáročnější?
- Co je cenou za domácí vzdělávání? Je něco, čeho jste se musela, museli vzdát?
- Komu byste domácí vzdělávání doporučila, pokud vůbec ano?
- Chtěla byste ještě něco dodat?

Základní vzdělávání – žáci plnící školní docházku podle § 41 školského zákona (individuální vzdělávání) v jednotlivých ročnících – podle území.

Území			Žáci plnící školní docházku podle § 41												
			celke m	v tom v											
				1. ročník u	2. ročník u	3. ročník u	4. ročník u	5. ročník u	6. ročníku		7. ročník u	8. ročník u	9. ročník u	10. ročník u	
								celke m	z toho z 1. stupn ě						
Česká republika			CZ0	2591	495	442	416	329	295	190	2	154	137	130	3
v to m	Hlavní město Praha	CZ010	291	63	53	52	52	41	9	0	11	1	9	0	
	Středočeský kraj	CZ020	507	112	121	93	51	52	19	0	18	9	30	2	
	Jihočeský kraj	CZ031	21	7	1	2	4	2	1	0	3	1	0	0	
	Plzeňský kraj	CZ032	77	24	14	12	12	12	2	0	0	0	1	0	
	Karlovarský kraj	CZ041	12	3	1	3	1	1	0	0	1	1	1	0	
	Ústecký kraj	CZ042	209	62	32	37	28	26	17	0	3	2	2	0	
	Liberecký kraj	CZ051	83	21	19	17	9	8	4	0	2	2	1	0	
	Královéhradecký kraj	CZ052	203	17	32	24	35	26	14	0	19	33	3	0	
	Pardubický kraj	CZ053	71	9	9	11	18	7	10	1	6	1	0	0	
	Kraj Vysočina	CZ063	38	7	14	5	9	3	0	0	0	0	0	0	
	Jihomoravský kraj	CZ064	177	42	30	38	24	21	11	1	4	3	3	1	
	Olomoucký kraj	CZ071	102	29	26	21	14	10	0	0	1	1	0	0	
	Zlínský kraj	CZ072	762	90	79	93	65	85	102	0	86	82	80	0	
	Moravskoslezský kraj	CZ080	38	9	11	8	7	1	1	0	0	1	0	0	

Zdroj: statistika@msmt.cz

Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>