

Domácí vzdělávání dětí školního věku

Karolína Málková

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Institut mezioborových studií
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Karolína Málková
Osobní číslo: H138068
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Domácí vzdělávání dětí školního věku

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 20/2016, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- problematiku domácího vzdělávání;
- shrnutí jeho výhod, nevýhod, rizik i příležitostí;
- nastínění situace domácího vzdělávání v ČR.

Součástí práce bude realizovaný kvalitativní výzkum.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

HAINSTOCK, Elizabeth G. Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta : Ivýuka základů matematiky a jazykových znalostí. Praha: Pragma, 1999, 166 s. ISBN 80-7205-662-x.

HOLT, John Caldwell. Proč děti neprospívají. Vyd. 2., (V nakladatelství Stehlík 1.). Volary: Stehlík, 2003, 207 s. ISBN 80-902707-6-x.

JUUL, Jesper. Dítě – váš partner ve výchově: na cestě za novými rodinnými hodnotami. Vyd. 1. Praha: Argo, 2015, 192 s. ISBN 978-80-257-1241-2.

NITSCHOVÁ, Daniela. Domácí vzdělávání, diplomová práce. Praha : Universita Karlova, Filosofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce PhDr. Václav Mertin, 2000, 88 s.

NOVÁČKOVÁ, Jana. Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9.

Škola doma: příručka pro rodiče i prarodiče : (1.-5. ročník). Praha: Nakladatelství Praha, [2009?], 62 s. ISBN 978-80-902177-3-7.

WALTEROVÁ, Eliška. Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
Institut mezioborových studií

Datum zadání bakalářské práce: 26. října 2016

Termín odevzdání bakalářské práce: 30. listopadu 2016

Ve Zlíně dne 26. října 2016


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka

L.S.


doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

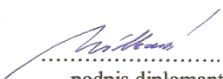
Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk bakalářské práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – bakalářskou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, pokud je dílo – bakalářská práce chráněná autorským právem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, a to s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na bakalářské práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 28.4.2014


.....
podpis diplomanta

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá domácím vzděláváním jako alternativním způsobem plnění povinné školní docházky. Teoretická část je zaměřena na legislativní zakotvení domácího vzdělávání v právním řádu České republiky, jeho charakteristiku, shrnuje důvody rodin pro volbu domácího vzdělávání a popisuje jeho rizika a příležitosti. Praktická část se zabývá procesem školního přezkoušení doma vzdělávaných dětí a hodnocením úrovně jejich vědomostí.

Klíčová slova: vzdělávání, primární vzdělávání, alternativní vzdělávání, individuální vzdělávání, domácí vzdělávání, rodina, dítě, žák, zkoušení, hodnocení

ABSTRACT

Bachelor thesis deals with Home education as alternative way of fulfilling mandatory schooling. Theoretical part is focused on legislative tying up of home education in the rule of law of Czech Republic, its characteristics, and providing reasons why families are choosing this type of home education. It also describes its risks and opportunities. Practical part is focused on process of examination of home educated children and evaluation of level of their knowledge.

Keywords: education, primary, education, alternative education, individual education, homeschooling, family, child, pupil, testing, evaluation

Na tomto místě bych ráda poděkovala za odborné vedení mé bakalářské práce předchozí vedoucí práce paní Mgr. Monice Tannenbergerové, DiS., Ph.D. a nynějšímu vedoucímu práce panu doc. PhDr. Miloslavovi Jůzlovi, Ph.D. Velmi si vážím Vaší podpory, cenných doporučení a rad.

Dále patří můj dík všem respondentům, kteří mi poskytli svůj čas a cenné informace, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

V neposlední řadě srdečně děkuji celé své rodině a přátelům za trpělivost, lásku a pochopení po dobu studia i během zpracovávání bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	11
1.1 PRÁVNÍ ÚPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.2 PROCES LEGISLATIVNÍHO ZAKOTVENÍ DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	18
2.1 ARGUMENTY PRO VOLBU DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	18
2.2 PŘÍLEŽITOSTI DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.3 RIZIKA DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.4 RODIČ V ROLI UČITELE	25
3 HODNOCENÍ	28
3.1 SEBEHODNOCENÍ.....	31
3.2 PORTFOLIO	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 ÚVOD DO VÝZKUMU	36
4.1 CÍL VÝZKUMU	37
5 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	38
5.1 VÝZKUMNÝ VZOREK	38
5.2 SBĚR DAT	39
5.3 VSTUP DO TERÉNU.....	41
5.4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	41
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	61
SEZNAM OBRÁZKŮ	62
SEZNAM TABULEK	63
SEZNAM PŘÍLOH	64

ÚVOD

Cílem této práce je popsat historii legislativní rámec, výhody, rizika a způsob domácího vzdělávání v České republice. Zvolené téma nabývá na významu s jeho kvantitativním rozvojem.

Není pochyb, že pro určitou část rodičů, byť prozatím velmi malou, se tato alternativa stala nejen demonstrací snahy o zdůraznění jejich role při vzdělávání svých dětí a snahy o zvýšení kvality jejich vzdělání, ale pro řadu z nich také vyjádřením pohledu na život.

Jedním z předpokladů rozvoje domácího vzdělávání byl přechod od tradičních vzdělávacích osnov k rámcovým vzdělávacím programům.

Doménu domácího vzdělávání lze tedy spatřovat v tom, že jeho cílem není pouhá snaha seznámit žáky s informacemi a předem stanovenými znalostmi. Důraz je kladen na stanovení konkrétních cílů vzdělávání a hodnocení žáků podle toho, jak těchto cílů dosáhli. Byť tento nový trend nesměřuje pouze na domácí vzdělávání, ale na školství jako celek, stal se předpokladem pro zavedení domácího vzdělávání jako alternativy.

Práce se snaží o obhájení práva na domácí vzdělávání v kontextu mezinárodních úmluv a ústavního pořádku České republiky a současně zabývá i procesem legislativního ukotvení domácího vzdělávání v právním řádu České republiky.

Rovněž jsou popsány důvody, které vedou rodiče k volbě domácího vzdělávání. Ty jsou nejen početné, ale i velmi odlišné a proto doma vzdělávané děti nelze podřadit pod jednu nebo dvě skupiny, které by sloužily jako vzorek pro srovnání s dětmi absolvující klasickou školu.

Pozornost je věnována také jednotlivým kladům a záporům domácího vzdělávání. K tomu byla využita nejen řada odborných publikací, vypracovaných logicky především zastánci dané metody výuky, ale také osobní zkušenosti rodičů, kteří se pro tento způsob vzdělávání svých dětí rozhodli.

V posledních letech stoupá počet dětí doma vzdělávaných, což jde ruku v ruce se vzrůstající zkušeností opírající se o nikoliv marginální vzorek, který však ještě nepostačuje ke zcela objektivnímu posouzení přínosů a nevýhod této alternativy.

Práce je zaměřena také na největší největšímu riziku, které nesprávně uchopené domácí vzdělávání může představovat. Tím může být nedostatečná socializace dítěte a jeho

neschopnost ustát v krizových situacích v kolektivu v dospělosti. Toto riziko samozřejmě posiluje i nedávné rozšíření domácího vzdělávání na druhý stupeň základních škol.

Současně se práce zabývá jak otázkou průběhu vzdělávacího procesu, tak i hodnocením výsledků vzdělávání jednotlivých dětí, neboť rozdílné a často subjektivní hodnocení může být potenciálním problémem.

Pro skutečně objektivní hodnocení domácího vzdělávání a jeho výsledků v prostředí České republiky nemáme bohužel dostatek zkušeností. Přestože se počet doma vzdělávaných dětí zvyšuje, není možné s ohledem na dobu existence této možnosti objektivně srovnat výsledky absolventů tohoto typu vzdělávání a jejich vrstevníků, kteří absolvují tradiční formu vzdělávání ve veřejném školství. Situace je o to komplikovanější že počet doma se vzdělávajících dětí je stále relativně malý.

Při posuzování dopadů domácího vzdělávání se nelze vyhnout ani jeho vlivu na osobnost dítěte a jeho sebepojetí či osobností vývoj. Proto práce usiluje o pohled na domácí vzdělávání, který bude komplexní a objektivní.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Česká republika patří ke státům s velmi konzervativním přístupem ke vzdělání, pokud jde o vnímání ve většinové společnosti. Z tohoto důvodu nepatří domácí vzdělávání k běžně využívaným formám plnění povinné školní docházky. Přesto jsou rodiny, které volí domácí vzdělávání jako nejpřijatelnější formu plnění povinné školní docházky. Mají proto celou řadu svých vnitřních důvodů.

Historie nám ukazuje, že vzdělávání ve státních školách má v českých zemích bohatou tradici. Mnoho dětí vzdělávaných ve veřejném školství vyniká v řadě oborů výbornými znalostmi. Demokratizace společnosti, která nastala po roce 1989 se projevila také v rozvoji českého školství. Začaly vznikat soukromé a církevní školy, které se staly přirozenou konkurencí školám státním. V souvislosti s tím se také rozšířily alternativní metody vzdělávání. Konkurence mezi typy škol a formami výuky přináší rodičům pestrou škálu možností při rozhodování o výběru školy pro své děti.

Veřejnost poměrně očividně vnímá rozdělení zodpovědnosti a dělbu práce mezi školou a rodinou. Škola, přestože ne zcela dominantně, je viděna především v roli vzdělavatele, zatímco rodina je jednoznačně řazena do oblasti výchovy a je považována za doménu rodičů (Walterová, 2010, s. 72). Je nesporným faktem, že před nástupem dítěte do primárního vzdělávání hraje rozhodující roli pro rodiče jejich vlastní zkušenost. Mnozí z nich zvažují, zdali konkrétní školu či formu vzdělávání jejich dítěte zvládne. V rámci nejrůznějších kurzů a předškolních lekcí se mnoho rodičů snaží své dítě připravit na nástup do první třídy. Řada rodičů ráda přenechá zodpovědnost za vzdělání svých dětí někomu, kdo je k tomu vybaven patřičným vzděláním a zkušenostmi. Avšak z hlediska prosazování a praktikování domácího vzdělávání zůstávají klíčovou hybnou silou právě rodiče, kteří chtějí být aktivní součástí vzdělávání svých dětí a přebírají tak tuto zodpovědnost plně na sebe.

Rozvoj tohoto alternativního způsobu primárního vzdělávání tedy lze podle mnohých přičíst nedůvěře vůči veřejnému školství, což ostatně zmiňuje celá řada autorů, kteří se zabývali důvody volby domácího vzdělávání ze strany rodičů.

Předně je možné konstatovat, že domácí vzdělávání je také nazýváno synonymem "domácí škola" a v literatuře také najdeme pojem "rodinné vzdělávání". Charakteristickým znakem je, že dítě je z vůle rodičů vzděláváno doma právě jimi, případně svépomocnými skupinami spolupracujících rodičů.

Pražáková (2012, s. 18) ve své dizertační práci definuje domácí vzdělávání jako „*Životní styl, při kterém rodiče přebírají ve smyslu platných předpisů maximální možnou odpovědnost za vzdělávání svých dětí. Každá jednotlivá rodina vytváří specifické vzdělávací prostředí. V rámci tohoto prostředí se vzdělávání stává nedílnou součástí každodenního života a není vázáno na určitý čas, prostor nebo situační kontext.*“

1.1 Právní úprava vzdělávání

Otázkami týkajícími se rodiny, rodičů a jejich práv v oblasti vzdělávání jejich potomků se nezabývá pouze akademická literatura, ale jsou i otázkou právní. Zavedením povinné školní docházky v roce 1774 vytvořila Marie Terezie silnou tradici, na kterou navázala každá další forma státu na našem území a která v dnešní době je dokonce součástí Ústavního pořádku České republiky, konkrétně Listiny základních práv a svobod, kde se v článku 33 odst. 1 uvádí: „*Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.*“ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) pak povinnou školní docházku upřesňuje v § 36: „*Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.*“

Česká republika je také vázána řadou mezinárodních smluv, dotýkajících se rodiny a vzdělávání. Po druhé světové válce a v souvislosti se vznikem Organizace spojených národů byla přijata v roce 1948 Všeobecná deklarace lidských práv, která je mezinárodní smlouvou, jíž je Česká republika smluvním státem. Tato smlouva definuje rodinu v čl. 26 odst. 3 takto: „*Rodina je přirozenou základní jednotkou společnosti a má nárok na ochranu ze strany společnosti a státu.*“ Další mezinárodní smlouva, a to Úmluva o právech dítěte z roku 1989, kterou je Česká republika též vázána, uvádí v čl. 5 následující: „*Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se zavazují respektovat odpovědnost, práva a povinnosti rodičů nebo, v odpovídajících případech a v souladu s místními obyčejí, členů širší rodiny nebo obce, zákonných zástupců nebo jiných osob právně odpovědných za dítě, které směřují k zabezpečení jeho orientace a usměrňování při výkonu práv podle úmluvy v souladu s jeho rozvíjejícími se schopnostmi.*“ V souvislosti s domácím vzděláváním musím zmínit také další právní dokument, který přiznává práva rodičovské odpovědnosti ve vztahu vzdělávání dítěte a rodičů. Tímto dokumentem je Dodatkový protokol k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod (1950), kde v čl. 2 je stanoveno: „*Při výkonu jakýchkoli funkcí v oblasti výchovy a výuky, které stát*

vykonává, bude respektovat právo rodičů zajišťovat tuto výchovu a vzdělání ve shodě s jejich vlastním náboženským a filozofickým přesvědčením.“ Z uvedeného je patrné, že právě v právu rodičů zajišťovat výchovu a vzdělání ve shodě s jejich vlastním filozofickým přesvědčením můžeme najít právní základ pro domácí vzdělávání. Je tedy zřejmé, že i rodiče mají možnost utvářet podobu vzdělávání svých dětí podle jejich přesvědčení a představ. Avšak jakkoliv z čl. 2 Dodatkového protokolu k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod plyne v zásadě neomezené právo rodiče na výchovu a vzdělávání dítěte ve shodě s filozofickým přesvědčením, naráží toto právo na obecně definovaný zájem dítěte v jiných mezinárodních smlouvách, kdy ochráncem zájmu dítěte je vždy stát.

1.2 Proces legislativního zakotvení domácího vzdělávání

Abychom lépe porozuměli institutu domácího vzdělávání jako jiného způsobu plnění povinné školní docházky, je třeba se nejprve zamyslet nad jeho legislativní úpravou. Právní norma upravuje domácí vzdělávání v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a to v § 40a citovaného zákona, který stanoví: *„Jiným způsobem plnění povinné školní docházky se rozumí individuální vzdělání žáka, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole.“* Povšimněme si, že legislativně tedy není přímo zakotveno samostatně domácí vzdělávání, ale z textu právní normy je zřejmé, že domácí vzdělávání se podřazuje pod pojem individuální vzdělávání, neboť jeho charakteristickým znakem je nepravidelná účast na vyučování ve škole.

Přestože je dle mého názoru pro charakter práce obsahově výstižnější pojem domácí vzdělávání, budu v této podkapitole, s ohledem na terminologii uvedenou v legislativě, využívat také pojem individuální vzdělávání, přičemž oba pojmy v této souvislosti chápu jako ekvivalentní.

Zakotvení domácího, resp. individuálního vzdělávání do legislativy České republiky nejprve podnítila Společnost přátel domácí školy (SPDŠ), která sdružovala rodiče, zabývající se touto problematikou. Jejich primárním úmyslem bylo zmapování situace a současně zdůraznění zodpovědnosti rodičů za vzdělání svých dětí a vyvolání zájmu veřejnosti o změnu ve školství. V návaznosti na opakované žádosti SPDŠ povolilo v roce 1998 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) tzv. Pokusné ověřování

domácího vzdělávání (PODV), jako jiné formy základního vzdělávání. Tohoto experimentu se zpočátku účastnily dvě základní školy a týkal se pouze prvního stupně základního vzdělávání. Na konci školního roku pak ředitelé škol podávali MŠMT zpětnou vazbu ve formě písemné zprávy. K těmto zprávám se následně vyjadřoval Výzkumný ústav pedagogický (VÚP), který s MŠMT spolupracoval mimo jiné s cílem zajistit maximum potřebných informací a specifikovat záměry a požadované výstupy PODV. Na konci každého školního roku byly VÚP zpracovávány průběžné zprávy, díky kterým bylo možné porovnávat průběh PODV v jednotlivých letech i na jednotlivých školách až do konce školního roku 2004/2005. Experiment PODV byl ukončen v lednu roku 2005, kdy vstoupil v platnost tzv. Nový školský zákon a tím se právně legalizovala možnost individuálního vzdělávání na prvním stupni základních škol.

V souvislosti s tímto dlouholetým procesem začleňování domácího vzdělávání do zákona vznikla Asociace domácího vzdělávání (ADV) jako dobrovolné sdružení rodičů doma vzdělávaných dětí, kmenových škol a sympatizantů domácího vzdělávání, jejíž činnost usilovala právě o to, aby domácí vzdělávání bylo jedním z mnoha způsobů, jak lze v České republice naplnit právo dětí na vzdělání a stalo se standardní a nedílnou součástí českého vzdělávacího systému (Bulletin ADV, 2004, s. 4).

Proto, abychom dokázali zaujmout komplexní pohled na oblast domácího vzdělávání, je podle mého názoru vhodné, provést malý exkurz také do ověřovací fáze tohoto modelu týkající se ukotvení domácího vzdělávání i pro druhý stupeň základního vzdělávání.

S ohledem na přetrvávající rozporuplné názory na přínosy a rizika domácího vzdělávání bylo před rozhodnutím o jeho rozšíření na druhý stupeň základních škol v květnu roku 2007 rozhodnuto MŠMT o vyhlášení Pokusného ověřování individuální vzdělávání (POIV) na 2. stupni základní školy (ZŠ). Tento institut byl využit v souladu s § 171 odst. 1 školského zákona. Zpočátku se tohoto ověřování účastnilo od září uvedeného roku pět základních škol. Mezi cíle, které byly v tomto pokusném ověřování stanoveny, patřilo ověření organizace individuálního vzdělávání na druhém stupni ZŠ, ověření metod hodnocení výsledků vzdělávání a především získat vyhodnotitelných dat o průběhu vzdělávání v rodinách. Hlavním cílem bylo získat a připravit kvalitní podklady pro rozhodnutí, zda je individuální vzdělávání vhodné i pro ověřovanou věkovou skupinu a zda má být začleněno do systému vzdělávání v České republice. POIV se zaměřilo například na zjištění toho, zda vymezení jednotlivých práv a povinností odpovídá potřebám individuálního vzdělávání, kolik žáků se zúčastňuje tohoto individuálního vzdělávání

v jednotlivých ročnících druhého stupně a jaké jsou mezi těmito žáky a jejich vrstevníky v běžné výuce vztahy. Současně došlo k zjišťování potřeby pomoci zákonného zástupce a vzdělavatele v jedné osobě od školy. Jednou z nejdůležitějších pozorovaných skutečností bylo srovnání vzdělávacích výsledků žáků s očekávanými výstupy školních vzdělávacích programů (ŠVP) v jednotlivých ročnících. Na tomto ověřování se účastnili kromě zástupců MŠMT také zástupci Výzkumného ústavu pedagogického, České školní inspekce, Institutu pedagogicko-psychologického poradenství a vybraných škol. Kvalitu tohoto ověřování dokládá řada metod, které byly využity - od analýzy vzdělávacích dokumentů, přes dotazníková šetření až po sběr a statistickou analýzu dat z projektu.

POIV mělo probíhat do 30. června 2011, avšak ještě v témže roce došlo k rozhodnutí ministra školství o prodloužení POIV, a to za stejných podmínek. V roce 2013 pak bylo POIV znovu prodlouženo, a to na dobu neurčitou a byla změněna organizace, která realizovala POIV z VÚP na Národní ústav pro vzdělávání. V srpnu 2016 bylo POIV na druhém stupni ZŠ ukončeno, neboť novelou školského zákona s účinností od 1. září 2016 lze podle § 41 odst. 1 povolit individuální vzdělávání žákům i na druhém stupni.

Změna zákona byla přijata po bouřlivé debatě v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR, a to přes negativní stanovisko ministryně školství a Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu, poslaneckým pozměňovacím návrhem.

Na základě rozhodnutí zákonodárců je tedy možné využít institut individuální vzdělávání, o kterém rozhoduje ředitel školy na podkladě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Žádost musí kromě obvyklých náležitostí a osobních údajů obsahovat vymezení důvodů, doklady osvědčující splnění vzdělání vyučujícího – rodiče, konkrétně minimálně středního vzdělání s maturitní zkouškou pokud jde o vyučování žáka na prvním stupni základní školy a v případě druhého stupně je nutné vzdělání vysokoškolské. Žádost o povolení se podává pro každý školní rok samostatně. Dále je třeba mimo jiné zajištění prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví dítěte. Doplňit je třeba i vyjádření školského poradenského zařízení. Toto povolení může ředitel zrušit v případě, pokud dojde k porušení podmínek nebo například proto, že žák na konci druhého pololetí neprospěl. Přestože je dítě vzděláváno individuálně, musí v každém pololetí vykonat z příslušného učiva zkoušku ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky.

V návaznosti na legislativní ukotvení individuálního vzdělávání na druhém stupni vydalo MŠMT v říjnu 2016 Informace a doporučení pro oba stupně základních škol. Tam se mimo jiné věnuje i výkladu občanského zákoníku v souvislosti s rozhodováním o zařazení dítěte do individuálního vzdělávání a tom, za jakých okolností je třeba souhlasu obou zákonných zástupců dítěte k volbě této formy. Doporučení MŠMT se tak dotýkají nejen povinností žáků, resp. zákonných zástupců, ale i přípravy školy a nejčastějších důvodů pro volbu individuálního vzdělávání. Dokument doporučuje vstupní rozhovor se zákonnými zástupci před povolením individuálního vzdělávání a věnuje se i jeho organizaci. Protože školský zákon nespécifikuje jakým způsobem má probíhat spolupráce školy a učitele, doporučuje MŠMT provádět konzultace se žákem i zákonnými zástupci, které budou obsahovat informace o stavu vzdělávání, rozebírat případně zjištěné problémy a jejich součástí bude i dohoda o postupech k odstranění problémů a také metodických postupů výuky. Doporučuje se, aby tyto konzultace vyústily ve vzájemně odsouhlasený stručný záznam. Dále se materiál věnuje doporučením pro výuku některých vzdělávacích předmětů, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení žáků nebo výdajům spojeným s individuálním vzděláváním. Doporučení MŠMT nejsou pro ředitele škol závazná. Ti jsou povinni vycházet pouze z legislativního textu a využití či nevyužití informací uvedených v materiálech je na jejich rozhodnutí.

Jak je patrné z Tabulky 1 v aktuálním školním roce, tedy 2016/2017, je v České republice doma vzděláváno celkem 2 067 dětí, z toho na prvním stupni 1 618 dětí a na druhém stupni 449 dětí. Z prvního stupně na druhý plynule přešly pouze 2 děti. Nejvyšší zastoupení doma vzdělávaných dětí je ve Zlínském kraji - 592 dětí a nejméně v Karlovarském kraji - 3 děti.

Tabulka 1: Žáci plnící školní docházku podle § 41 školského zákona (individuální vzdělávání)

Území	Žáci plnící školní docházku podle § 41											
	v tom v											celkem
	1. ročníku	2. ročníku	3. ročníku	4. ročníku	5. ročníku	6. ročníku		7. ročníku	8. ročníku	9. ročníku	10. ročníku	
						celkem	z toho z 1. stupně					
Česká republika	404	401	293	268	252	138	2	114	111	85	1	2067
Hlavní město Praha	50	63	52	45	36	8	0	0	3	2	0	259
Středočeský kraj	103	78	55	43	40	17	2	7	29	23	0	395
Jihočeský kraj	3	3	3	2	2	0	0	1	0	0	0	14
Plzeňský kraj	10	11	11	12	15	0	0	0	0	0	0	59
Karlovarský kraj	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3
Ústecký kraj	22	23	20	23	11	0	0	0	0	1	0	100
Liberecký kraj	15	22	10	9	9	0	0	0	0	0	0	65
Královéhradecký kraj	51	38	41	31	25	23	0	35	4	7	0	255
Pardubický kraj	5	11	21	5	7	3	0	0	0	0	0	52
Kraj Vysočina	13	3	4	2	1	0	0	0	0	0	0	23
Jihomoravský kraj	24	26	16	17	15	2	0	1	0	2	0	103
Olomoucký kraj	25	21	19	18	10	0	0	0	0	0	0	93
Zlínský kraj	69	87	31	53	75	85	0	68	75	48	1	592
Moravskoslezský kraj	14	14	10	7	6	0	0	2	0	1	0	54

Zdroj: MŠMT - <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Abychom lépe porozuměli důvodům vzniku alternativních škol a vzdělávacích metod, musíme se nejprve podívat na podstatu probíhajících změn ve školství a vzdělávání, a to nejen v českém, ale i zahraničním kontextu. Změny v českém školství v mnoha ohledech kopírují zahraniční trendy a vzory, případně se jimi částečně inspirují. Dnešní škola a výuka je jistě zcela jiná, než jak ji znají naši rodiče. Je to zapříčiněno především nezadržitelným civilizačním pokrokem, který nás provází v posledních desetiletích. Technologický pokrok, rozvoj informačních technologií - to vše mění formy vzdělávání a metodologický přístup. Možnosti informačních technologií umožňují zapojit do výuky zcela nové vzdělávací přístupy, které v době našich rodičů nebyly možné.

Průcha (2012, s.9-16) jmenuje a následně rozebírá tyto hlavní důvody ovlivňující vznik a rozmach alternativ či inovací vzdělávání:

- změny v obsahu vzdělávání,
- změny ve struktuře vzdělávacích systémů,
- změny vyvolané vlivem tržní ekonomiky a privatizací vzdělávání,
- změny společenské a pedagogické povahy.

A k pojmu "alternativní škola" dále uvádí: „...*chápejme jej široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol.*“ Domácí vzdělávání lze zajisté do tohoto popisu také zahrnout. Fakticky se jedná o alternativní poskytování základního vzdělávání, než na který jsme navykli z tradičních státních škol.

2.1 Argumenty pro volbu domácího vzdělávání

Rozhodující roli ve vývoji a vzdělávání dítěte hrají nepochybně rodiče. Jejich role je v podstatě klíčová, neboť oni jsou ti, kteří určují a dávají směr, jak se bude dítě rozvíjet, utvářet si životní postoje a jaká forma vzdělání jej bude ovlivňovat. Intenzita rodičovské lásky a zájem o dítě ze strany rodičů má zásadní vliv na utváření osobnosti dítěte. Výchova v rodině a rodinném prostředí tak stále představuje nezastupitelnou roli v rozvoji dítěte.

Naprostá většina rodičů má určitou představu, jak a kam své dítě směřovat, co by mělo dokázat a této představě se snaží nejen věnovat svou energii, ale také podřídit výchovu a vzdělávání. Rodiče ovšem brzy pochopí, že k témuž cíli vede vícero cest. V tomto

okamžiku je třeba, aby rodič pro dítě představoval vzor, který se umí rozhodnout a nejen váhá a přemýšlí.

Řada rodičů pod pojmem vzdělávání dítěte vnímá pouze školní budovu a pravidelnou docházku dítěte do školy. Domácí vzdělávání jako alternativní možnost si řada z nich ani nedovede představit. Mnohdy to není proto, že by dítě mělo nejbližší školu několik set kilometrů od domova nebo mělo zdravotní postižení, které vyžaduje domácí formu vzdělávání. Tím pravým důvodem bývá zpravidla časová nemožnost na straně rodičů poskytnout dítěti domácí vzdělávání. Druhým důvodem, proč rodiče nad domácím vzděláváním nepřemýšlejí je také fakt, že řada z nich je přesvědčena, že nemají dostatek vědomostí a zkušeností projít s dítětem celou výuku na základním stupni. Bez ohledu na toto ale pořád mají rodiče možnost se sami rozhodnout, jakou formou bude jejich dítě vzděláváno. Ke kladům patří nepochybně posílení soudržnosti rodiny a vztahů mezi jednotlivými členy. Zvolí-li rodiče formu domácího vzdělávání, často objevují různé moderní prvky výuky a mají mnohdy větší schopnost je propojit s realitou a praktickým životním uplatněním (Mertin, 2004, s. 25-26).

V literatuře nejčastěji uváděné konkrétní důvody, které mohou být rozhodující při volbě domácího vzdělávání, jsou následující:

- zdravotní stav dítěte,
- časté pracovní cesty rodičů, případně dlouhodobý pobyt v zahraničí,
- potíže dětí různého charakteru,
- speciální vzdělávací potřeby dětí,
- mimořádný talent,
- hodnotový systém rodiny,
- životní styl,
- náboženské vyznání,
- vzdálenost školy od bydliště,
- vlastní negativní zkušenost ze školou,
- obavy rodičů ze začlenění jejich dítěte do třídního kolektivu,
- škola nevyhovující představám rodičů.

Mertin (tamtéž) dále uvádí, že nejen v předškolním věku platí, že většinu dovedností se dítě naučí právě od svých rodičů. Domácí prostředí a pozitivní vztah rodičů k dítěti vytváří pevný základ při osvojování důležitých předpokladů pro rozvoj dítěte. Rodič

funguje jako vzor a dítě se nejčastěji učí formou prostého napodobování. Proto rodičovská láska a pozitivní vztah mezi rodičem a dítětem je ve vývoji dítěte zcela nezastupitelná.

Vzdělávání a učení by nás mělo připravit pro budoucí život. Naučené a osvojené by nám mělo umožnit správně poznat naše schopnosti a dovednosti a tím si zvolit obor a budoucí povolání, ve kterém se budeme moci nejlépe uplatnit. Bohužel, dnešní školství se více orientuje na to, kde a jak najít informace, než aby se děti naučily a fakticky znaly celou řadu informací a znalostí v různých oborech. (Škola doma, 2009, s. 60-61). Příčinu lze spatřovat v tom, že zejména mladá generace si zvykla, že na internetu je jednoduše možné dohledat cokoliv a není potřeba nic vědět. Zcela se vytratil důraz na naučení řady faktů. Rozvoj analytického a kritického myšlení se bohužel mnohdy nahrazuje pouhým mechanickým opakováním a memorováním jen základních faktů.

Domácí vzdělávání není rozhodně forma vhodná pro každé dítě či každého rodiče. Mnoho rodičů si dokáže přiznat, že nemá dostatečné schopnosti, aby dokázalo v domácím prostředí vzdělávat třeba i své problémové děti, u nichž by domácí vzdělávání mohlo být mnohem vhodnější, než klasická školní výuka. Také je řada rodičů, kteří nemohou opustit své zaměstnání. Nebo uznávají autoritu školy jako nejlepší formu vzdělávání, neboť vzdělaný pedagog je určitou zárukou kompetentnosti a správného vzdělávání dítěte. Další část rodičů volí formu klasického vzdělávání z ryze praktického důvodu. Tím je možnost, že si od výchovy svých dětí odpočinou. Škola jejich děti ohlídá a v lepším případě i kultivuje. Existuje také velká skupina rodičů, která nad formou domácího vzdělávání ani nepřemýšlí a berou školní vzdělávání jako osvědčenou věc bez nutnosti ji jakkoliv zpochybňovat. Nicméně pro určitou část rodičů představuje domácí vzdělávání vynikající příležitost, která jednoznačně svými přínosy převažuje i některé nevýhody (Mertin, 2004, s 26).

Osobně však považuji také za velmi důležité a klíčové, aby si rodič, který se rozhodne pro formu domácího vzdělávání svých dětí, nejprve u odborníka ověřil, zdali má dostatečné pedagogické schopnosti, aby dítěti více neublížil než pomohl.

2.2 Příležitosti domácího vzdělávání

Mezi primární přínosy domácího vzdělávání lze zařadit příležitost kompenzovat eventuální nedostatky dítěte, čímž se rozumí individuální přístup k poruchám učení. S ohledem na fakt, že domácí vzdělávání patří mezi individuální metody poskytování výuky, je

tak mnohem jednodušší využít potenciál inovativních metod, které jsou často schopné zareagovat na konkrétní potřeby dítěte. K dalším přínosům, ovšem pouze z pohledu rodiče, lze nepochybně zařadit převzetí odpovědnosti za výchovu a vzdělání dítěte ze strany rodičů. Mezi další přednosti této formy vzdělávání patří snadnější aplikace nabytých vědomostí a znalostí v reálném životě. V neposlední řadě lze také vyzdvihnout mnohem snadnější schopnost adaptace vzdělávání, motivacím a zájmům dítěte. (Ježová, 2011). Rodič má, je-li k tomu nadán, podstatně lepší schopnost, s ohledem na detailní znalost dítěte, přizpůsobit velkou část výuky ku prospěchu dítěte. Je zároveň schopen prostřednictvím individuálního přístupu klást vyšší požadavky na dítě, přičemž dítě je v takovém případě nuceno vystupovat samo za sebe a nemá možnost se schovat za ostatní spolužáky, čímž rodič dostává bezprostřední zpětnou vazbu k vyhodnocení získaných vědomostí. Rodič zjistí, co dítě nejlépe umí, čemu rozumí a je schopen uvážit, čemu je třeba věnovat více pozornosti a případně zvolit jiný způsob vysvětlení (Nitschová, 2001). V tomto kontextu se celkem jasně vyslovuje Mertin (2003, s. 405-416), který uvádí, že škola promarní značné množství času, kdy se učitel zabývá zajištěním a organizací vyučování, poskytováním informací, řešením problémů jednotlivých dětí, zkoušením apod. Je velká pravděpodobnost, že určitá část žáků se v takových chvílích neangažuje. Je totiž zcela běžnou věcí, že část dětí nedává pozor, když má jistotu, že učitel zkouší jiného žáka a jim nehrozí nebezpečí. Učitel občas přednáší látku tak, že některé děti nechápou, o čem je řeč, zatímco jiné se nudí, protože jsou v poznání mnohem dál. Měla bych-li vyzvednout výhodu tohoto individuálního přístupu, pak musím konstatovat, že učitelé, byť se snaží sebevíc, se nedostává příležitosti, aby věnoval osobní pozornost každému žákovi ve třídě. Je nesporným faktem, že v rámci veřejného školství není dostatek času ani prostor k individualizaci výuky podle potřeb každého jednotlivého žáka.

Domácí vzdělávání má výhodu intenzivního vzdělávání, kdy dítě se učí nepřetržitě, což má za následek, že denní dávka učební látky je odučena v mnohem kratší době, než při běžném školním vyučování. Může tedy být v tomto ohledu efektivnější jak z pohledu času, tak učebních nároků. Ušetřený čas rodiče zpravidla využívají pro zadávání povinností, které v dětech utvoří nezbytné pracovní návyky. Rodiče děti snáze naučí praktickým životním dovednostem a vyššímu stupni soběstačnosti, pokud zvolí vhodný přístup (Dombrovská, 2008). Podle Holta (1995) jsou děti ve škole více přetížené a rodiče je mnohdy nechtějí zatěžovat ještě dalšími povinnostmi a proto jim méně často dávají na starost domácí práce, čímž děti ztrácejí šanci k vlastní odpovědnosti a osobnímu růstu.

Při klasické školní výuce může nastat situace, kdy je učitel nucen zohlednit pomalejší žáky a v důsledku toho mění tempo celé třídy. Rodič při domácím vzdělávání má možnost klást na dítě nároky, které zohledňují jeho individuální schopnosti. Znamená to tedy, že se mu více věnuje, současně však od něj také více očekává. K dalším pozitivům souvisejícím s efektivitou domácího vzdělávání patří možnost motivovat dítě tím, co ho těší, protože rodič využívá zvědavosti dítěte. Je-li dítě zvědavé, učí se mu lépe neboť si snadněji zapamatuje to, co ho zajímá či co mu je příjemné.

Při zjištění, že dítě vyniká znalostmi či dovednostmi v určitých předmětech, lze tohoto při formě domácího vzdělávání využít k motivaci a rozvoji v těchto oblastech (Semín, 2012). Mezi další přínos lze zařadit i svobodu volby, kterou tato forma vzdělávání rodičům dává. Rodiče mohou podle konkrétního zjištění a osobnosti dítěte zvolit formu vzdělávání, která se jim bude jevit jako nejvhodnější. Mezi zřejmé aspekty volby domácího vzdělávání patří i ochota rodiče k přerušování vlastní kariéry, snížení rodinných příjmů a v mnohých případech také schopnost čelit zvědavým reakcím okolí (Mahdalová, 2007). Němcová (2006) podotýká, že domácí vzdělávání klade extrémní nároky na schopnost rodiče získávat nové podněty, poznávat skutečný život v širším kontextu a schopnost učít se získané informace zasazovat do souvislostí.

Mezi další výhody lze zařadit i možnost výběru postupu či metody učení, což vede k individualizaci přístupu, kterého učitel ve státní škole těžko dosahuje. Rodič své dítě zpravidla dobře zná, a proto dokáže učební metody přizpůsobit jeho potřebám. Rodič si navíc může vybrat vhodnější učebnice či více pramenů a při probírání látky může jít více do hloubky, pokud zjistí, že dítě má o danou problematiku větší zájem. Může také využít možnost slučovat učivo nejen mezi ročníky, ale i mezipředmětově. Lze konstatovat, že rodiče si často upravují osnovy tak, aby byly na míru dítěti a mnohdy vyučují i nad rámec stanovených osnov.

Zmínit je třeba také efektivitu domácího vyučování ve srovnání s výukou ve škole. Toto shrnuje Semín (2012): *„Zkušenosti s domácím vzděláváním doposud ukazují, že děti, které jím prošly se vyznačují vyšší mírou intelektuálních i sociálních dovedností a zpravidla mají dobré studijní výsledky na vyšších stupních škol. Zkušenosti dále ukazují, že děti s domácím vzděláváním jsou většinou odolnější, poté co nastoupí do státního vzdělávacího systému, proti mnohdy problematickému hodnotovému nebo estetickému presu svých spolužáků. Často také bývají samostatnější a odlišují se od průměru dětské populace s nižšími tendencemi podléhat dobovým trendům.“*

Asi bychom mohli hovořit o spoustě dalších aspektů výhod či přínosů domácího vzdělávání. Mertin (2004, s. 25) například ještě uvádí, že desítky českých dětí nezažívají každodenní ranní spěch, strach ze zkoušení, obavy ze špatné známky, tragiku špatného vysvědčení apod. Výše zmíněné však považuji za nejzákladnější.

2.3 Rizika domácího vzdělávání

Je přirozené a jistě logické, že prvotní nevole či výhrady vůči domácímu vzdělávání se začaly objevovat paradoxně s všeobecně stoupající popularitou této formy individuálního vzdělávání (Nitschová, 2005, s. 9). V příručce Škola doma (2009, s. 10) se uvádí, že „největšími odpůrci domácího vyučování bývají sami učitelé. Argumentují hlavně tím, děti nebudou dostatečně zvyklé na kolektiv svých vrstevníků.“ Postupně se ukazuje, že některé klady, které se jeví v průběhu domácího vzdělávání, mohou v budoucnu naopak představovat potencionální riziko pozdějšího začlenění dítěte do běžného kolektivu. Na tomto místě je vhodné zmínit ideu uvedenou též v příručce Škola doma (2009), která uvádí, že při domácím vzdělávání je dítě zpravidla povzbuzováno k otevřené diskuzi, dialogu a schopnosti argumentovat, ovšem tento přístup se mnohdy neseťká se stejně vlídným přijetím ze strany vrstevníků, při nástupu na vyšší stupeň školy. Důvod je v tomto případě jednoduchý, neboť taková forma komunikace zkrátka není obvyklá v prostředí běžné školy a takové dítě může být vystaveno velmi nežádoucím reakcím.

Asi nejdůležitější a nejčastěji zmiňovaný limit domácího vzdělávání je spatřován v omezené socializaci konkrétního dítěte. Jakkoliv se rodiče snaží kompenzovat školní socializaci, přesto řada odborníků apeluje na potřebu socializace v rámci vrstevnické skupiny v životě dítěte. Je faktem, že u každého dítěte je žádoucí, aby si osvojovalo některé návyky a představy společně s ostatními členy širšího společenství svých vrstevníků.

Škola, kde se děti sejdou víceméně náhodně, představuje pro děti nepochybně nutnost osvojení si sociálních kontaktů s ostatními dětmi, což při domácím vzdělávání není možné. Soupeření a srovnávání se spolužáky je samo o sobě zdrojem vlastního učení každého dítěte. Tak například samotný fakt, že každý z vrstevníků stejný problém řeší jinak, je cenným zdrojem pro naučení se různých způsobů řešení životních situací. Každé dítě se jinak brání, jinak obhajuje svůj názor, jinak pozoruje a porovnává ostatní spolužáky,

což mu vytváří cenný zdroj informací je, jak se v životě chovat. Škola také znamená kontakt nejen s vrstevníky, ale i se staršími dětmi, což vede k osvojování jiných vzorců chování. Možnost pozorovat chování starších spolužáků učí mladší dítě vnímání odlišností jednotlivých věkových skupin a tedy může nabývat znalosti o různorodosti společnosti. Omezený sociální kontakt při domácím vzdělávání může vést k ohrožení identitního vývoje jedince (Štech, 2003, s. 427).

Z pohledu socializace dítěte může být sporné, která forma vzdělávání je či není vhodná. Má-li rodič dostatečné schopnosti ke správnému pedagogickému přístupu a zvládnutí různých rolí, pak při vhodně zvolených mimoškolních aktivitách může dojít naopak k většímu množství kontaktů a zkušeností získaných dítětem v rámci domácího vzdělávání, než u průměrného školního dítěte. Například v Bulletinu ADV (2004) byl uveřejněn názor, že při zapojení rodiny v domácím vzdělávání do sítě stejně smýšlejících rodin pak takové propojení výrazně ovlivňuje podobu domácího vzdělání v pozitivním slova smyslu a je schopné absenci vrstevnické skupiny dítěti vykompenzovat. Jakkoliv vytvoření takové sítě pomáhá sdílet nepříjemnosti, úspěchy, ověřené rady, tipy či osobní kontakt, pak se již ale taková forma začne vzdáleně podobat kolektivnímu vzdělávání, byť s individuálními prvky a je otázkou, zdali jde o čistou formu domácího vzdělávání.

Je diskutabilní, zdali úzký kruh rodiny je schopen vytvořit potřebné vazby v rámci školy, volného času, práce, kde si dítě též potřebuje utvářet nezbytné návyky. Na tento aspekt upozorňuje Lines (1993, s. 17)¹ „*v některých případech dítě absolvující domácí vzdělávání může být vyčleněné a izolované od běžného života. Děti potřebují především získat základní rámeček životní disciplíny.*“ Právě oblast osvojení si základních návyků disciplíny může představovat při domácím vzdělávání problém. V tomto ohledu hraje klíčovou roli schopnost rodičů do jaké míry zvládnou určit rovnováhu mezi rovností nabízenou domácím vzděláváním a rodičovskou autoritou, která je ovšem nezbytná nejen u této formy vzdělávání. Mertin (2004) správně upozorňuje, že na rodiče jsou při domácím vzdělávání kladeny vysoké nároky spočívající zejména v synchronizaci různých rolí, do kterých je rodič stavěn, což může znamenat zvýšenou zátěž pro rodinu jako celek

¹ Z anglického originálu: „Part of the problem is that the school has been so set apart, so isolated from the ordinary conditions and motives of life, that the place where children are sent for discipline is the one place in the world where it is most difficult to get experience.“

a ve svém důsledku může dítě negativně postihnout. V ohledu nevýhod domácího vzdělávání je také významným faktorem omezený přísun finančních prostředků do rodinného rozpočtu za podmínky, že rodina je odkázána pouze na příjem jednoho z rodičů.

S ohledem na efektivitu vzdělávání poukazují příznivci domácího vzdělávání na výhodu toho, že doma nejsou stanoveny žádné přísné a časově závazné limity. Dítě, když se mu učení nedaří či nemá chuť, má možnost přejít na jiný předmět výuky, což dle jejich názoru vede v krátkodobém horizontu k efektivnějšímu vývoji dítěte. Bez ohledu na tuto skutečnost ovšem osvojení si závaznosti práce na čas a neschopnost na straně dítěte toto zvládat je nedostatek, který se dítě stejně v budoucnu musí naučit. V rámci klasického vzdělávání čtyřicet pět minut výuky působí na dítě formováním jeho schopnosti vnímat čas a faktu, že život není jen o tom, že dělám co chci a neohlížím se na ostatní. Každému dobře známé zvonění v dětech vytváří znalost o tom, že nastupuje předěl mezi vzděláváním a odpočinkem. Přesně stanovený úsek pro vzdělávání pak vytváří v dítěti osvojení si návyků se v přesně vymezeném čase umět koncentrovat a zvládnout zadaný úkol (Štech, 2003, s. 428-430).

Podle Štecha (2003, s. 433-434), po shrnutí nejčastěji uváděných výhod, se kterými výčet argumentů polemizuje, je domácí vzdělávání pouze náhradní, neplnohodnotnou variantou plnění školní povinné školní docházky, kterou však lze v odůvodněných případech využít.

2.4 Rodič v roli učitele

Role žáka je pro dítě mnohdy velmi náročná a vyčerpávající. Podat očekávaný výkon, soustředit se a správně si rozvrhnout duševní síly dokáže dítě zpravidla jen ve vhodných podmínkách. Mnoho učitelů těžko chápe, že dítě se všechno naučit neumí a tedy nutit jej ke zlepšení i v předmětech, pro které nemá dostatečné předpoklady, je mnohdy zcela zbytečné. Faktem ale zůstává, že nedostatečné zatížení rozvoj dítěte brzdí a naopak dlouhodobé přetěžování vede ke zhroucení dítěte. Převážná většina dětí nepreferuje činnosti, při kterých musí dlouho sedět a které jsou z povahy věci klidné. Úlohou učitele je tedy dokázat najít rovnováhu mezi správným střídáním činností, které děti rozvíjejí ve všech směrech. Při vhodném propojení požadavků vzdělávání a schopností dítěte jsme zpravidla překvapeni, co vše dítě dokáže zvládnout. I dospělý dokáže mnohem více věcí, když sám chce, než když ho někdo do něčeho nutí a to stejné platí i pro každé dítě. Každý

z nás ví, že pokud cítíme smysl a zaujetí pro určitou věc, je naše práce na ní podstatně usilovnější a vytrvalejší, což platí u dětí ještě více. Každý učitel, ať už jde o rodiče nebo profesionálního pedagoga, vždy stojí před rozhodnutím, jak co nejlepší formou dané dítě zaujmout a nadchnout pro věc, aby i věci nepříjemné, avšak v zájmu správného vývoje zcela zásadní, dítě dělalo s radostí a nadšením (Mertin, 2004).

Není sporu o tom, a ani to není třeba zvláště zdůrazňovat, že rodiče jsou první a nepochybně i nejdůležitější učitelé svých dětí. Jsou to právě oni, kteří v období, než dítě dosáhne věku předškolního, mu osvojují ty nezákladnější životní návyky a tedy provádí prvotní proces učení. I v době předškolního a školního vzdělávání je role rodiče nezastupitelná, ostatně i školské osnovy počítají s rolí rodičů např. při osvojování čtenářských dovedností. Mezi neodmyslitelnou formu vzdělávání dětí od jejich narození až po dospělost patří vytváření vzorů. Většina dětí své rodiče obdivuje, neboť ti pro ně představují pevný bod v jejich mladickém životě a zpravidla je šťastná, když může rodičům pomáhat nebo jí rodiče ukážou něco, co umí jen dospělí. Jako jednu z forem domácího učení bez ohledu na věk dítěte lze označit tzv. pozorování. To znamená, že dítě pozoruje rodiče při práci nebo se naopak zapojí do společných aktivit s rodiči, čímž dochází k procesu učení. Tuto formu učení lze taky nazvat napodobováním a v odborné literatuře je tato forma často označována jako "kompetenční vzory", což znamená učení prostřednictvím lidí, kteří něco umí lépe než samotné dítě (Holt, 1995).

Neznalost a neobratnost dětí je jim samotným často nepříjemná, a proto musí být rodiče obezřetní a nedávat dětem najevo jejich případnou slabost. U rodičů zvládajících vše nejlépe hrozí riziko, že nemusejí jít vždy nejlepším příkladem pro svoje děti. Děti mohou v takovém případě propadnout pocitu beznaděje zkoušet něco nového, protože jim to nepůjde tak dobře jako rodičům. To stejné lze říci i o neomylných učitelích, kteří mohou pro děti znamenat stejné riziko jako bezchybní rodiče. Toto riziko a faktor, tzv. neomylný rodič / učitel může být jedním z důvodů, proč se často děti lépe učí od trochu starších vrstevníků než jsou sami, protože právě tyto starší děti podstatně lépe chápou jazyk mladších dětí a dokážou tak s nimi snáze komunikovat.

Většina dětí se učí na základě vlastní volby, v jimi zvoleném čase a jejich zvoleným způsobem, což ostatně platí i o dospělých. Rizikovým faktorem při tomto vědomí je mnohdy snaha vnutit dětem, zpravidla v dobré víře, aby se něco naučily. Pokud ovšem neodhadneme volbu dítěte, pak zpravidla dosáhneme pravého opaku. Děti nám dají najevo, že o učení nemají zájem a že o danou aktivitu nestojí, neboť v sobě budou cítit pravý opak,

než cítí rodič nebo učitel při snaze dítě donutit učit se. Klíčové u role rodiče - učitele je tedy schopnost vcítit se do svých dětí a nepodlehnout vlastnímu pocitu, že nejlépe ví, co je pro jejich děti nejlepší právě z důvodu, že jsou jejich rodiči (Dombrovská, 2008).

V této souvislosti bych ráda opět zmínila polemiku Štecha (2003) s článkem Mertina, který upozorňuje na problematiku afektivně těsného rodiče k vlastnímu dítěti, a z které plyne, že část žen, která byla nucena určitou dobu vzdělávat své děti formou domácího vzdělávání, vypovídá o určitém nepříjemném a rozporuplném pocitu při zvládnání afektivní role matky a současně role náročné učitelky.

3 HODNOCENÍ

Pokud přijmeme myšlenku, že lidská činnost a její konání je záměrné a směřuje k vytvoření výsledku, či splnění cíle, který si daná osoba či skupina vytknula před zahájením této činnosti, pak je zcela zřejmé, že je běžnou součástí života zpětná vazba v podobě kontroly vytyčeného cíle. Srovnání plánu, cíle a skutečně dosaženého výsledku provedené činnosti lze zjednodušeně nazvat hodnocením. Hodnocení by mělo být objektivní, ale samozřejmě se do něho promítá celá řada faktorů, které mohou objektivitu narušit. Předpokladem objektivního hodnocení je srovnatelnost výstupů a absence subjektivních kritérií, jako jsou například zájmy jednotlivců nebo hodnotící soudy ovlivněné individuální zkušeností. Hodnocení provází život každého člověka a projevuje se v častém pronášení názorů, ve kterých označujeme osoby, věci či činnosti za prospěšné, zbytečné, účelné nebo hezké či ošklivé.

Je tedy logické, že hodnocení je také nezbytnou součástí vzdělávacího procesu, ať už se jedná o vzdělávání individuální nebo kolektivní. Obě tyto formy vzdělávání z povahy věci musí ve svém hodnocení obsáhnout úspěšnost naplnění základního cíle, kterým je schopnost dítěte osvojit si předepsaný okruh vědomostí. Důsledkem rozšíření svobody a volby ve školství v posledních desetiletích je i to, že slovní nebo známkové hodnocení není spojeno výhradně pouze s jednou formou vzdělávání, ale lze ho užít a nalézt jak ve školství veřejném, tak i v domácím vzdělávání.

Za základní dokument v oblasti výchovy a vzdělávání, který je předpokladem pro vymezení očekávaných výsledků a výstupů vzdělávacích předmětů a definuje závazný výsledek vzdělávání, lze považovat Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Zjednodušeně se dá konstatovat, že RVP ZV definuje znalosti, jejichž osvojení je předpokladem rozvoje dítěte, jeho úspěšného vzdělávání a stanovuje do značné míry měřitelný soubor znalostí a dovedností, které by každé dítě v daném věku mělo při úspěšném plnění školní docházky zvládat. Učitelé tak dnes nejsou vázáni tradičními osnovami, jejichž cílem bylo stanovit učební látku, která musí být probrána, ale okruhem znalostí a dovedností, které si má dítě osvojit. Kratochvílová (in Helus, 2012, s. 151-152) k tomuto uvádí: „V nové vzdělávací koncepci by měl být kladen důraz na dítě a jeho rozvoj, na proces osvojování si znalostí, dovedností, utváření postojů a hodnot; na jejich postupné ukotvení a propojení v systému poznávání; na uplatnění nejen v běžných úlohách školního života, ale i v kontextu praktických životních situací, nikoliv na pouhé učivo, jak

tomu bylo v minulosti. Chceme-li hodnotit výsledky výuky, pak je třeba položit si otázku, co je cílem vzdělávání.“

Každá škola konkretizuje jednotlivé vzdělávací programy pro jednotlivé ročníky, vyučovací předměty i tematické celky. Předpokladem úspěchu daného vzdělávacího cíle je nejen konkretizace daného programu, která umožňuje kontrolu jeho naplňování, ale především pečlivé plánování umožňující stanovit rozsah vyučovacích hodin, promyšlení učební činnosti žáků, stanovení potřebných školních pomůcek a samozřejmě i organizaci místa a času výuky. Jak uvádí Kolář (2005, s. 26), předpokladem pro usnadnění zjišťování dosažených výsledků jednotlivých žáků a jejich různé úrovně, jsou vhodně formulované dílčí cíle. *„Můžeme tedy říci, že cílová kategorie (cílová norma) je v podstatě základním kritériem každého hodnocení.“*

RVP ZV stanovuje cíle, které jsou platné pro poznávací, emoční, sociální i fyzický rozvoj a seberozvoj žáka. Konkrétně to jsou:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.*

Výše uvedený dokument pracuje také s termínem klíčové kompetence. Tyto jsou souhrnem *vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.* Předpokladem úspěšného zvládnutí vzdělání

na daném stupni je osvojení si těchto klíčových kompetencí v jejich vzájemnosti tak, aby byly propojeny a nezůstaly od sebe oddělené. Cílem každého programu je připravit dítě na další vzdělávání, ale i jeho schopnost uplatnit se ve společnosti a v životě. K tomu je třeba volit nejen vhodnou výchovnou a vzdělávací strategii, ale také způsob hodnocení, který je motivační.

Jak uvádí Kratochvílová (in Helus, 2012, s. 152 - 153), vymezení cílů a výsledků vzdělávání má komplexní povahu a nelze je ztotožňovat a redukovat na pouhé osvojování si znalostí. Zdůrazňuje tak nepřímě, že cílem moderního školství je rozvoj osobnosti jako celku, nikoliv jen snaha o zvládnutí a memorování předem stanoveného objemu znalostí. „*Chceme-li zjišťovat výsledky vzdělávání, musíme uplatňovat takové nástroje, jimiž pojmem úroveň rozvoje všech složek žákovy osobnosti.*“

Trendem moderní doby i školství je posilování respektu k osobnosti dítěte. S tím samozřejmě souvisí snaha o nastavení vzdělávacích cílů a výuky způsobem, který bude k dítěti přistupovat jako k osobnosti vybavené vlastními právy, identitou a bude počítat s jeho individuálními potřebami a možnostmi rozvoje. Chceme-li naplnit tento směr uvažování a proměny vzdělávání, je třeba tomuto přizpůsobit nejen cíle vzdělávání, ale také způsob komunikace mezi učitelem a dítětem a také jeho hodnocení.

Za zajímavý názor lze shledat tvrzení Koláře (2005, s. 27), že „... žáci by měli rozumět kritériím úspěchu a účastnit se spoluvytváření těchto kritérií způsobem, který je jim blízký.“ Kolář vychází z toho, že předpokladem úspěchu je schopnost žáka porozumět způsobu hodnocení a kritériím, která učitel volí. Kolář tak upozorňuje na negativní praxi, kdy daný vzdělávací cíl zná pouze učitel a jen on sám stanoví cestu k němu. Soustředí se tak často na plánování vlastních činností namísto toho, aby promyslel cíle, ke kterým mají dospět žáci sami. V praxi tak podle Koláře často dětem chybí znalost výukového cíle, který se plně projeví až v jejich hodnocení. Dětem tak činí potíže pochopení toho, co se od nich očekává a schopnost odhadnout a předvídat kritéria učitelova hodnocení. Problémem je, když se pro dítě stane nesrozumitelným vztah mezi jeho výkonem a hodnocením.

Košťálová (2012, s. 15) se zamýšlí nad tím, jak rozpoznat kvalitní hodnocení. Snaží se tak stanovit, co, kdy, jak a proč v žákově práci hodnotit a jaký má být smysl a cíl takového hodnocení. Konstatuje, že kvalitní hodnocení je takové, které konkrétně vysvětlí a vede dítě k tomu, aby zlepšovalo průběh učení a samozřejmě i jeho výsledek. Zdůrazňuje také

význam školního hodnocení v obecné rovině pro rozvoj osobnosti a budoucí život. *"Kvalitní hodnocení je cesta k otevřenému sebehodnocení, tedy i k celoživotnímu efektivnímu učení."*

Pokud chápeme edukační proces jako soubor výchovně vzdělávacích aktivit směřující k všestrannému a komplexnímu rozvoji žáka, pak je zcela jasné, že učitel by měl vzdělávané žáky co nejlépe znát, a to v nejrůznějších směrech. Jen tak mohou být výsledky jejich společné práce kvalitní, vedoucí k předem vytyčeným cílům nejkratším a nejefektivnějším způsobem. Zná-li učitel dobře žáka, může být vzdělávání realizováno klidným a nekonfliktním způsobem, s profesionálním využitím všech pedagogických postupů a metod .

Nástrojem učitele a jeho základní profesní dovedností vedoucí k poznání žáka, by tedy měla být i pedagogická diagnostika. Kvalitně a profesionálně provedené, zpracované a vyhodnocené diagnostické postupy a metody poskytují učiteli přesné a spolehlivé informace o vědomostech, znalostech a dovednostech jedince. Vzhledem k současným nárokům na vzdělání to však nestačí. Je nutné poznat a respektovat i jiná kritéria jako například individuální vlastnosti dítěte, aktuální úroveň jeho vědomostí, kognitivní předpoklady, dobře porozumět jeho psychice. Učitel by se měl seznámit se zákonitostmi a podmínkami procesu efektivního učení, s možnostmi zvyšování motivace dítěte. Důležité je posoudit a rozvíjet jeho schopnosti komunikace, vnímat emocionálním vyladění dítěte. Nezbytné je i mít zmapované jeho postoje, hodnotový systém, vnímání mezilidských vztahů a interakcí.

Výsledky edukačního procesu jistě ovlivňují i vztahy k učiteli a sociální vztahy ve třídě, celkové klima třídy. Nezanedbatelný význam má i znalost rodinné situace (např. vztah rodičů ke vzdělání, možnosti a míra podpory). Mertin (2012, s. 21) k tomuto konstatuje: *„Učiteli nestačí, aby prováděl pouze pedagogickou diagnostiku zaměřenou na znalosti a dovednosti, ale využívat metody a poznatky z psychologické diagnostiky.“*

3.1 Sebehodnocení

Potřebu zapojit dítě do procesu hodnocení zdůrazňuje Kratochvílová (in Helus, 2012, s. 154): *„Je třeba uvést do života model hodnocení, v němž hodnocení není pouhým prostředkem posuzujícím učební proces a jeho výsledky, ale rovněž je i cílem edukačního procesu.“* Vychází z toho, že na dítě je třeba pohlížet jako na osobnost tvořivou, zvědavou,

ale i otevřenou a kritickou. Je třeba počítat s aktivní účastí dítěte nejen v procesu výuky, ale také při hodnocení jeho výsledků.

Podobný názor zastává i Slavík (2003), který doporučuje dítě, jako svébytného autonomního jedince, k hodnocení přizvat. Kratochvílová (2011, s. 21-22) pak tyto názory ještě razantněji rozvíjí a doporučuje doplnit hodnocení učitele ještě sebehodnocením dítěte. Navrhuje, aby byl pravidelně doplněn pohled učitele na výsledky o pohled dítěte a tato hodnocení byla spojena v jeden celek. Považuje za vhodné, aby dítě porovnálo své znalosti a dovednosti se stanoveným cílem a provedlo sebehodnocení. To se pak samo o sobě stává nejen prostředkem, ale i cílem vzdělávání. Důsledkem úspěšné aplikace sebehodnocení je částečné přenesení zodpovědnosti dítěte za jeho učení. Nutností ovšem je, aby hodnocení učitele a dítěte bylo vzájemně se doplňující a celistvé.

Hodnocení dítěte je třeba posuzovat nejen v kontextu pedagogickém, ale je třeba vnímat i to, že má nejen přímý dopad na dítě v okamžiku seznámení se s výsledky jeho vzdělávání. Utváří však současně v dlouhodobém horizontu pohled na sebe sama. Má vliv na rozvoj osobní identity a je součástí zkušeností utvářejících jeho sebepojetí. Míra zátěže, kterou prožíváme je individuální a závisí samozřejmě nejen na schopnostech daného jedince, ale také na vývojovém období. V případě, že jsou nároky na dítě přiměřené a ono má schopnost i příležitost překonávat je, přináší mu to pocit úspěchu. Tento pocit je pak jedním z předpokladů pro vybudování zdravého sebevědomí a zároveň i vytvoření motivace k dalšímu překonávání překážek a pokračování v rozvoji osobnosti. „*Kvalitní hodnocení je cesta k otevřenému sebehodnocení, tedy i k celoživotnímu efektivnímu učení.*“ (Košťálová, 2012, s. 15).

3.2 Portfolio

Hodnocení je prováděno se základním cílem, kterým je potřeba ověřit učební pokrok daného dítěte. Způsob hodnocení a zvládnutí daného způsobu hodnocení konkrétním dítětem může vést rodiče k volbě alternativního způsobu vzdělávání, u něž lze čekat alternativní formu hodnocení. Nejrozšířenější - normativní hodnocení totiž může řadu dětí zatížit nepřiměřeným stresem tak vážně, až se stane výraznou překážkou v jejich schopnosti zvládat úspěšně studium. Jednou z cest a možností alternativní formy hodnocení je stále častěji využívané studijní portfolio. Kratochvílová (2011, s. 69) definuje toto portfolio takto: „*Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité*

období, které poskytuje informaci o pracovních výsledcích žáka a jeho rozvoji. Umožňuje průběžně sledovat vývoj žáka, uvědomit si, jakého pokroku dosáhl za dané období a jakým způsobem žáka dále rozvíjet. Slouží žákovi, učiteli i rodiči k informování o procesu i výsledcích učení.“

Kratochvílová (tamtéž) rozlišuje portfolia:

- podle způsobu zakládání:
 - krabice, šanon, složky, šuplík, počítač
- podle typu uložených prací:
 - všechny produkty za určité období (sběrné portfolio)
 - nejúspěšnější práce (výběrové portfolio)
 - záznamy, které slouží jako podklad k hodnocení (hodnotící portfolio)
- podle osob rozhodujících o pracích v portfoliu:
 - žák
 - učitel
 - společně žák a učitel
 - společně žák, učitel a rodič
- podle způsobu uložení prací
 - po předmětech nebo vzdělávacích oborech
 - po tématech
 - po časové linii

Košťálová (2012, s. 112) dále členění doplňuje:

- podle účelu
 - portfolio pracovní
 - portfolio dokumentační
 - portfolio reprezentační
- podle toho, kdo portfolio hodnotí:
 - sám žák
 - žák a učitel (někdy i rodič)
 - učitel
 - úřední autorita či orgán vybírající žáky pro postup do vyšší školy

Dle zjištěných poznatků Jančaříkové (2006), se v domácím vzdělávání portfolio objevuje snad v každé rodině a to v nejrůznějších podobách. Rodiče i děti reagují na úkol zdokumentovat práce žáků jiným způsobem, avšak u všech rodin lze sledovat postupný vývoj a systematizaci shromažďovaných prací. Zmiňuje, že k takto vzniklému přehledu mají rodiny často citovou vazbu a na památku ho archivují. Vzhledem k poměrně značnému rozsahu dělí rodiny portfolio nejčastěji po předmětech a také je řadí, aby z nich byl patrný vývoj dítěte. Rodiče zkušenosti s budováním portfolií sdílejí. Pro samotné dítě je portfolio jakousi vizitkou, portrétem a dokumentem jeho úspěchů, které rádo prezentuje.

Jančaříková (tamtéž) dále konstatuje, že i když hodnocení portfolií zůstává na jednotlivých školách individuální, ukazuje se, že dovoluje objektivním způsobem zdokumentovat kvalitu vzdělávacího procesu. „*Portfoliové hodnocení umožňuje globální náhled na žákovu osobnost. Dovoluje rozpoznávat schopnosti a nadání v různých oblastech zájmů žáka, což je důležité především při úvahách o dalším vzdělávání a o výběru povolání, aniž by se podkopávalo jeho sebevědomí špatnými výsledky v okruzích, které mu nejsou blízké. Umožňuje také autentické hodnocení skutečných praktických dovedností žáků.*“

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD DO VÝZKUMU

Praktické hodnocení dětí zařazených do domácího vzdělávání vychází mimo jiné z doporučení MŠMT, již zmiňovaného v teoretické části práce, a to tak, že dítě koná za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva stanoveného ŠVP pro daný ročník. Zkouška není komisionální a postačí tedy, určí-li ředitel školy k danému předmětu jednoho pedagoga, u něžž dítě zkoušku vykoná. Na rozhodnutí ředitele současně je, zda umožní u zkoušky přítomnost dalších osob, například zákonného zástupce žáka nebo vzdělavatele. Účast vzdělavatele na této zkoušce není nároková a je zcela nepřipustné, aby v průběhu zkoušky bez vyzvání pedagoga přítomná osoba zasahovala do průběhu zkoušení. Pedagog také určí, jakou formu bude přezkoušení mít. Výstupem složení zkoušky je vysvědčení, slovní hodnocení nebo jejich kombinace jako je běžné při klasickém vzdělávání. (Informace a doporučení MŠMT k individuálnímu vzdělávání, 2016)

Na základě těchto předpokladů daných legislativou chci ve výzkumné části získat bližší informace o domácí přípravě rodin a jejich komunikaci se školou týkající se školního přezkoušení a především se zaměřím na informace o samotném průběhu přezkoušení a následném hodnocení znalostí, vědomostí a dovedností doma vzdělávaných dětí. Proto jsem zvolila výzkumné téma, kterým je "zkušenosti rodičů se školním přezkoušením a hodnocením dětí, které plní povinnou školní docházku formou domácího vzdělávání".

Pro svoji práci jsem zvolila kvalitativní výzkum, protože jeho podstata je do hloubky prozkoumat daný jev a přinést o něm podstatné informace. Dalším důvodem je, že v České republice je doma vzděláváno malé procento dětí a navázat kontakt s těmito rodinami může být obtížné. Pomocí tohoto typu výzkumu je možné zkoumat menší počet respondentů.

Kvalitativní výzkum je široké označení pro rozdílné přístupy. Metodolog Creswell definoval kvalitativní výzkum takto: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2008, s.48).

V další části práce vyslovím hlavní a dílčí cíle výzkumu, které jsem si stanovila. Následně přiblížím zvolené metody výzkumu - popíši volbu vzorku, techniku sběru dat a okomentuji vstup do terénu. Pokračovat budu analýzou získaných dat za použití vhodné metody

a poskytnu také interpretaci daných zjištění, kterou doložím citovanými úryvky ze získaných rozhovorů.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavní cíl výzkumu

Zachytit poznatky rodičů z procesu povinného školního přezkoušení doma vzdělávaných dětí.

Dílčí cíle výzkumu

1. Zjistit, jak se rodina připravuje na školní zkoušení.
2. Popsat, jak vypadá spolupráce a komunikace rodiny a školy týkající se obsahu a organizace zkoušek.
3. Ověřit, jak konkrétně probíhá organizace zkušebního dne ve škole.
4. Zmapovat, která kritéria jsou zahrnuta do výsledného hodnocení.

5 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Zvolený kvalitativní výzkum pro výzkumné šetření „*interpretuje pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přebírá jejich perspektivu.*“ (Kvalitativní výzkum, In: Wikipedia: the free encyclopedia [online], cit.[2017-04-20]).

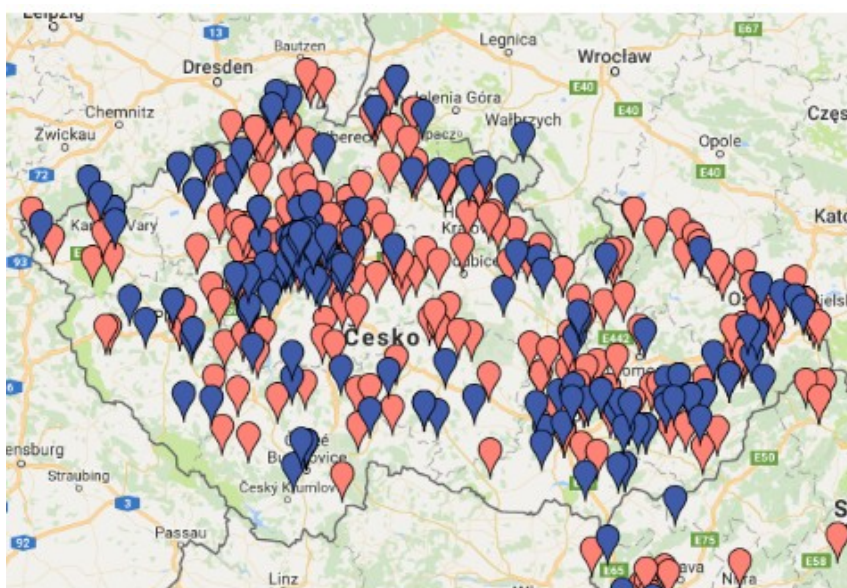
5.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek jsem získávala dvěma cestami. První z nich byla, že jsem požádala své známé, u kterých jsem se domnívala, že by mohli mít kontakt na rodiny vzdělávající své děti doma. To se mi v jednom případě povedlo a tato rodina mi následně poskytla kontakt na další dvě rodiny. Ty ovšem spolupráci odmítly.

Vydala jsem se tedy druhou cestou a na internetu, pomocí mapy rodin vzdělávajících své děti doma (Obrázek 1), jsem telefonicky nebo emailem oslovila přibližně dvacet rodin. Výběr se řídil s ohledem na geografickou dostupnost.

Tato mapa je dílem dvou internetových portálů, a to *Brána k dětem* a *Pravý domácí časopis* a klade si za cíl propojovat rodiny, které své děti učí doma a ve svém okolí hledají podobně smýšlející rodiny. Červené body na mapě znázorňují rodiny, kde domácí vzdělávání již probíhá a modré ty, které se k tomuto rozhodnutí teprve chystají.

Obrázek 1: Mapa rodin vzdělávajících své děti doma



Zdroj: online [2017-04-15] Dostupné z http://bit.ly/mapa_rodin

Z oslovených rodin se mi dostalo šesti kladných odpovědí. Zkoumaným vzorkem je tedy sedm rodin z jižní Moravy. Jedna rodina s dvěma dětmi, obě byly v domácím vzdělávání 1. a 2. třídu a nyní jsou ve 4. třídě běžné ZŠ. Další rodina s dvěma dětmi, z nichž jedno absolvovalo domácí školu v 1. třídě a druhé ve 4. a 5. třídě a v současnosti jsou žáky 2. a 6. ročníku ZŠ. Třetí rodina s dvěma dětmi - jedno dítě bylo v domácím vzdělávání od 1. do 5. třídy a druhé 1. a 2. třídu, nyní navštěvují 7. a 4. ročník ZŠ. Další rodina s pěti dětmi, z nichž je pouze jedno v domácí škole v 5. třídě. Dále rodina se třemi dětmi, z nichž jedno je ve 4. třídě domácí školy. Dále rodina se sedmi dětmi, z nichž je jedno předškolního věku, tři děti se již doma neučí a tři jsou ve 2., 6. a 9. třídě domácího vzdělávání. Poslední je rodina se třemi dětmi v 2. 3. a páté třídě domácí školy. Kromě jedné jsou všechny rodiny úplné. V jedné rodině je vzdělávací osobou otec, ve všech ostatních plní tuto roli matka. Druhý rodič zajišťuje rodinu finančně. Věk rodičů se pohyboval od 30 do 45 let. Pro zachování anonymity v dalších částech práce užívám pro rodinu zkratku "R", vždy s příslušným číslem.

5.2 Sběr dat

Ke sběru dat jsem zvolila metodu hloubkového rozhovoru, ke kterému Švaříček (2007, s. 159) uvádí, že jde o nestandardizované dotazování jednoho respondenta jedním výzkumníkem s cílem pochopit příslušníka specifické skupiny. Umožňuje tedy porozumět pohledu respondentů na zkoumané problémy.

Jako jeden z typů hloubkového rozhovoru jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který považuji za nejpřínosnější pro naplnění dílčích cílů výzkumu. Rozhovor vycházel z předem stanovených otevřených otázek, které byly následně podle vývoje rozhovoru a potřeby doplněny o další. Předem připravené otázky byly pro všechny respondenty stejné a doplňující otázky byly individuální. Díky otevřeným otázkám je respondentům umožněno snadněji interpretovat svá mínění.

Rozhovory proběhly během měsíců března a dubna roku 2017, trvaly v rozmezí od třiceti do šedesáti minut. Všichni respondenti splnili mnou stanovené kritérium, kterým bylo hovořit s osobou, která vzdělává děti doma. Kromě jednoho případu, kdy výuku vede otec, to byly matky. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon, případně mobilní telefon.

Scénář rozhovoru

Okruh 1: Domácí příprava na zkoušku

1. Jaké podklady pro domácí vyučování od školy dostanete? Vyhovují vám svým rozsahem, obsahem..?
2. Zvládnete domácí přípravu dítěte ve všech předmětech svépomocí nebo využíváte i jiné kvalifikované pracovníky? Na který předmět?
3. Jaké formy hodnocení a motivace využíváte doma?
4. Jakým způsobem připravujete dítě na průběh závěrečné zkoušky ve škole?
5. Jak vaše dítě vnímá závažnost zkoušky?

Okruh 2: Komunikace a spolupráce se školou

1. Jaká pravidla platí pro obousměrnou komunikaci mezi školou a rodinou?
2. Jak často tuto možnost spolupráce využíváte?
3. Jak vnímáte přístup učitele k vašemu dítěti?
4. Pokud učitel v průběžném období zjistí, že se dítěti v něčem nedaří, nabídne pomoc?

Okruh 3: Přezkoušení ve škole

1. Kdo vám poskytne komplexní informace o termínu, formě, obsahu a organizaci zkoušky? Jak dlouho dopředu tyto informace víte?
2. Musíte nebo můžete ke zkoušce přinést dokumenty mapující průběžnou práci dítěte? Jakou mají podobu?
3. Dostanete nějaký záznam z průběhu zkoušky?
4. Jste informováni jaký by byl postup, pokud by dítě u zkoušky neuspělo?
5. Jakou formou jste seznámeni s výsledkem zkoušky?

Okruh 4: Hodnocení

1. Je pro celkové hodnocení rozhodující pouze konkrétní zkouška nebo se přihlíží i k podkladům dodaným průběžně za hodnotící období?
2. Podílíte se vy jako rodiče také na celkovém hodnocení vašeho dítěte?
3. Jakým způsobem se hodnotí výchovy?
4. Jak vnímáte objektivitu hodnocení? Ovlivňují podle vás výsledky hodnocení subjektivní pocity učitelů?
5. V jaké podobě dostáváte výsledné hodnocení?

5.3 Vstup do terénu

Příprava na rozhovor probíhala vždy podle stejného scénáře. Buď telefonicky nebo prostřednictvím emailové komunikace jsem dohodla termín, čas a místo setkání. Rozhovory se realizovaly vždy v prostředí klidné restaurace nebo kavárny. Rozhovor jsem zahájila představením se, stručným nastíněním průběhu rozhovoru a obeznámením respondenta s cílem práce. Dále jsem si zajistila souhlas s nahráváním rozhovoru a využitím získaných dat pro moji bakalářskou práci. Současně jsem respondenty ubezpečila o zachování jejich anonymity. Následně jsem dala respondentům prostor pro případné dotazy a poté zahájila samotný rozhovor za pomoci předem připraveného scénáře. Rozhovory neproběhly podle uvedeného pořadí tematických okruhů, ale vždy byly přizpůsobeny situaci. Bylo v nich však obsaženo vše zásadní a důležité. V rozhovorech také zazněly konkrétní důvody pro volbu domácího vzdělávání a v čem respondenti vidí jeho pozitiva a slabé stránky. Pro přehlednost jsem tyto informace zpracovala do Tabulky 2, která je uvedena v následující kapitole.

5.4 Analýza a interpretace dat

V analytické části jsem pracovala s daty nashromážděnými během rozhovorů. Získané audiozáznamy jsem nejprve přepsala do textového dokumentu a následně roztrídila dle okruhů stanovených na základě dílčích cílů výzkumu.

S texty jsem dále pracovala v rámci zakotvené teorie. Dle Šed'ové (in Švaříček, 2007, s. 211-212) je efektivním způsobem pro analýzu dat v zakotvené teorii technika otevřeného kódování, kdy je text rozbit na jednotky, přičemž jednotkou může být slovo nebo věta. Jednotkám následně přidělíme kód podle toho, o čem daná část vypovídá. Při tomto kódování jsem využila metodu tužka a papír. Každý z rozhovorů byl kódován zvlášť. Ukázka analýzy metodou tužka a papír je přílohou bakalářské práce PIII.

Zatímco analýza je spíše procesem „stříhání a lepení“, interpretací rozumíme rozbor toho, co konkrétní kategorie dat znamenají. Avšak tyto procesy od sebe není možné striktně oddělit, neboť se logicky vzájemně prolínají. Interpretaci můžeme také chápat jako opětovné promýšlení toho, co naše data dokládají a vyjadřují a z jakého důvodu k popsáním jevům vlastně dochází (Šed'ová in Švaříček, 2007, s. 244).

Tabulka 2: Důvody volby DV, pozitiva, slabiny z pohledu oslovených respondentů

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Důvody pro volbu DV							
nedůvěra ve školský systém	x						
předchozí špatné zkušenosti		x		x	x		
individuální přístup	x		x			x	x
vzdálenost							x
Pozitiva							
rozvoj talentu dětí						x	x
možnost propojovat učivo s praktickými činnostmi	x			x	x		
lepší vztah s dítětem	x		x			x	x
přirozené pracovní tempo		x		x	x		x
nezávislost					x		
lepší vzdělání				x	x	x	
socializace v běžném spektru různých věkových skupin dětí		x					x
Slabiny							
negativní přístup okolí	x						
finance	x		x				
méně času na domácnost a osobního volna pro rodiče				x	x		
náročnější motivace dětí							x

Zdroj: autorka

Okruh 1: Domácí příprava na zkoušku

Absolutní většina rodin dostala od školy základní podklady, používané učebnice a pracovní sešity, každá rodina si zajišťuje další pracovní materiály k hlubšímu pochopení a procvičování. Rodiny využívají individuální zdroje - internet, zajímavé doporučené typy. Většina škol respektuje volnost ve výběru studijních materiálů.

Z odpovědí oslovených rodin vyplývá, že většinu výuky zvládají sami, bez dalších kvalifikovaných odborníků. Pro komplexní vývoj dítěte doplňují teoretickou výuku praktickými aktivitami v zájmových kroužcích. Část rodin rozvíjí výuku cizího jazyka konverzací s rodilými mluvčími.

Odměna a motivace dětí probíhá formou pochvaly, sladkostí nebo využitím volného času podle představ dítěte. Každá rodina dále využívá jakékoliv vyhovující motivační prostředky, u kterých má vyzkoušené, že dítě povzbudí v činnosti. Tyto prostředky se v průběhu vzdělávacího období mění, je nutné je přizpůsobit i interakcím v rodině, stavu dítěte apod.

Většina rodin se snaží eliminovat případný zbytečný stres a posilovat sebevědomí dětí, aby se rozhodly, čím se na zkoušce pochlubí, co se naučily. Základem přípravy na průběh závěrečné zkoušky je ve všech oslovených rodinách diskuze nad probraným učivem,

procházení osobního portfolia a vypracovaných materiálů. Všechny děti se na závěrečnou zkoušku připravují průběžně a další příprava je individuální - např. cvičné klíčové testy, příprava prezentací, diskuze o klimatu při zkoušení.

Má-li být jedním z hlavních důvodů domácího vzdělávání odstranění zbytečné psychické zátěže dětí, pak sledování a zhodnocení jejich přístupu k závěrečné zkoušce, zvládnutí tohoto cíle buď potvrdí, nebo vyvrátí. Všechny rodiny se snaží stresu ze zkoušky předejít, popřípadě dítě naučit, že lehký stres může být motivující. I když většina dětí vnímá výjimečnost či závažnost přezkoušení a chce mít zkoušku za sebou, projevují stres pouze minimálně. Ve všech případech však až před samotným zkoušením. Rodiny podporují v dětech vědomí, že děti se vlastně pochlubí svými pokroky.

Celý zkušební den rodiny vnímají jako důležitý, ale snaží se, aby mu nebyla přiřazována zbytečná vážnost a probíhal v klidu. Některé rodiny jej zakončí malou odměnou či slavností.

U většiny rodičů se dá vysledovat, že vnímá prověřování dětí jako nezbytné, snaží se je vést k tomu, že jde o naprosto běžnou součást vzdělávání, která je má povzbudit nebo dál nasměrovat, nikoliv zbytečně stresovat. Všechny rodiny vnímají, že pro děti je to zátěž minimální a nepracují pod tlakem.

R1: „*Podklady od školy byly. Dostali jsme osnovu, co se mají děti na pololetí zvládnout naučit a ŠVP. Učebnice, pracovní sešity a další pomůcky jsem si pro výuku sháněla sama, podle svého uvážení.*“ (R1/1/1)

R3: „*Dostali jsme zajímavé typy na učebnice, ale rodiče v tom mají volnost. Občas jsem volila standardní učebnice, občas jsem improvizovala.*“ (R3/1/1)

R4: „*Máme od školy kompletní sadu učebnic, podle které se vyučuje tam, včetně možnosti zakoupení všech pracovních sešitů. To doplňujeme ještě dalšími pracovními materiály z internetu.*“ (R4/1/1)

R2: „*Angličtina byla vyučována mimo domov ve výukovém centru, hudební výchova v hudební škole a výtvarná výchova v soukromém ateliéru ve věkově smíšené skupině dětí. Tělocvik v Sokolu, výlety. V domácí škole se toho nenasedí tolik, co v běžné, každý pohyb se počítal. Kolo, brusle, běhání se psem. Bylo na to více času než teď*“ (R2/1/2)

R4: „*Všechno zvládám svépomocí, akorát u angličtiny vítám pomoc konverzací s rodilým mluvčím*“ (R4/1/2)

R6: „*Ne, momentálně nevyužíváme jiné kvalifikované pracovníky.*“ (R6/1/2)

R3: „*Motivací byly vlastní malé úspěchy dětí a touha se něco nového dovědět*“ (R3/1/3)

R4: „*Hodnotím pomocí známek, smajlíků nebo mračičků. Slovně povzbuzuji nebo upozorňuji na chyby z nepozornosti. Po náročnější části dávám delší přestávku spojenou případně s fyzickou aktivitou, třeba jít si zaskákat na trampolínu, zajít s tříděným odpadem a tak. Při náročnější práci používám časové omezení, pracujeme na budík, do zazvonění nastaveného limitu, většinou deset až dvacet minut, podle obtížnosti*“ (R4/1/3)

R5: „*Děti chválím, motivace je individuální, každé dítě je jiné a v průběhu věku se mění*“ (R5/1/3)

R1: „*Na přezkoušení ve škole jsme se připravovali opakováním a procházením probraného učiva, pomocí osnovy jsme znovu zkontrolovali, zda jsme zvládli vše potřebné. Zkontrolovali jsme, zda máme na přezkoušení připravené všechny naše výrobky, výtvary, práce, pracovní sešity. O přezkoušení jsem si s dětmi povídala, co by měly zvládnout a umět. Testy nebo nějaké prověrky, či diktáty jsme nikdy nepsali. Myslím, že by to děti zbytečně stresovalo.*“ (R1/1/4)

R6: „*Mluvíme o tom. Na základě portfolia dítě doma vypráví o tématech, která jsme probrali, nacvičí hudební vystoupení nebo divadelní, připraví veškerá svoje díla a také připraví prezentaci.*“ (R6/1/4)

R7: „*Jednoduše se společně průběžně vzděláváme, rozšiřujeme si obzory. Týden před zkoušením si cvičně zkusíme klíčové testy*“ (R7/1/4)

R1: „*Nikdy jsem nechtěla, aby děti vnímaly přezkoušení jako stres nebo psychickou zátěž. Chtěla jsem, aby k přezkoušení jely s tím, že se budou moci pochlubit, co všechno zvládly, co se jim povedlo, na co jsou pyšné. Cestu z přezkoušení jsme potom většinou využili jako možnost vzít děti za odměnu někam na výlet nebo na zmrzlinu.*“ (R1/1/5)

R5: „*Děti se vždy těší, aby mohly vše ukázat a předvést. Po cestě občas bývají nervózní, ale ve škole to vždycky hned spadne a jsou v pohodě*“ (R5/1/5)

Okruh 2: **Komunikace a spolupráce se školou**

Ze všech odpovědí vyplývá, že pravidla pro komunikaci si stanovují rodiny. Jsou využívány jakékoliv komunikační kanály - telefon, email, osobní setkání. Četnost kontaktů

nechává škola na rodině a vyhoví jim kdykoliv. Všechny oslovené rodiny si spolupráci se školou velmi chválí, hodnotí vstřícnost všech spolupracujících učitelů a ředitelů. Některé školy zůstávají v kontaktu i mimo vzdělávací aktivity - rodiny dostávají pozvánky na semináře a akce školy. Z důvodu socializace dětí se společně účastní například recitačních soutěží, jarmarků nebo besídek. Přes volně nastavená pravidla, rodiny školu neoslovují často. Většina komunikace se týká pouze závěrečného hodnocení.

Všechny oslovené rodiny velmi kladně hodnotí přístup všech pedagogických pracovníků k dětem. Nejvíce oceňují zájem pedagogů o dítě, způsob komunikace s ním - jednají s ním jako s rovnocenným partnerem. Stejně respektující přístup cítili rodiče vůči vlastní osobě. Hodnocení pedagogických pracovníků byla nejpozitivnější částí výzkumu, ve všech případech zněla z úst rodičů velká pochvala a ocenění mnohdy nelehké práce učitelů.

Průběžná iniciativa učitelů v hodnoceném období jednoznačně vychází z požadavků rodiny. Během tohoto období učitelé nezjišťují, jak děti učivo zvládají. Rodiče vnímají, že by v případě potřeby, by mohli kdykoliv o jakýkoliv zásah učitele požádat, ale v žádném případě tuto pomoc nepotřebovali využít.

R2: „*Měla jsem kontakt na dvě učitelky a kdykoliv jsem mohla zavolat nebo napsat mail, poradit se. Pravidelně jsem dostávala pozvánky na semináře a jiné akce domácího vzdělávání.*“ (R2/2/1)

R4: „*Komunikace je oboustranná, v průběhu pololetí dostáváme mailem větší písemky, abychom se srovnali. Domlouváme naši přítomnost na různých školních akcích.*“ (R4/2/2)

R7: „*Na školu se můžeme obrátit kdykoliv a libovolným prostředkem. Osobně, elektronicky, telefonicky. Ale téměř vůbec toho nevyužíváme*“ (R7/2/1-2)

R2: „*Třídni učitelka, speciální pedagožka i paní ředitelka.. všichni různě se synem pracovali. Jsou velmi vstřícní, mají zájem nejen o syna, ale i o informace o způsobech mojí práce s ním. Vidím to jako velmi přínosné a obohacující oboustranně, přičemž náš přínos je v seznámení školy s jinými pracovními sešity a metodami při výuce a jejich přínos pro mě je v různých radách ohledně metodického vedení syna při výuce problematice látky to je látky, se kterou mají ve škole u dětí zkušenosti, že je problematická.*“ (R2/2/3)

R6: „*Náš pan učitel je skvělý, vstřícný, moudrý a trpělivý. Cítím a z rozhovorů vím, že jiná forma vzdělávání pro něj nepředstavuje problém, ba je jí nakloněn.*“ (R6/2/3)

R1: „*Během školního roku nikdo nezjišťoval, zda mají děti se zvládním učiva nějaké potíže. Pokud by byly, mohla jsem se sama kdykoliv ozvat či navštívit školu.*“ (R1/2/4)

R3: „*Určitě. Paní učitelky sami doma odučily své děti a nyní učí ve škole, mají bohaté zkušenosti.*“ (R3/2/4)

R5: „*Zatím se nám to nestalo, ale považoval bych to za přirozené.*“ (R5/2/4)

Okruh 3: Přezkoušení ve škole

Všechny potřebné informace o závěrečném přezkoušení mají rodiče od počátku hodnoceného období, i když mohou být orientační a přibližné. Rodiny znají časový harmonogram školního roku. Přesná data a termíny se rodiny dozvídají zhruba měsíc před zkoušením písemnou formou. Většina rodin mohla termín v rámci určitého období ovlivnit, například vybrat si ze dvou nabízených nebo se dohodnout individuálně. Za zajímavou považuji informaci, že jedna z rodin si mohla při nezkráceném rozsahu učiva zkrátit zkušební období tak, aby mělo dítě delší prázdniny.

Rozsah, obsah, forma a organizace zkoušky je předem zcela jasná, ve většině případů probíhá kombinací písemné zkoušky, ústního pohovoru a hodnocení portfolia.

Konkrétní organizace kontrolního zkoušení se odvíjí od individuální situace každé školy. V polovině případů se zkouší všechny předměty v jeden den, v druhé polovině je zkouška rozdělena do dvou dnů. Hlavní předměty se zkouší většinou v jednom dni - český jazyk a matematika a druhý den ostatní předměty. Výchovy jsou hodnoceny na základě odevzdaných prací dětí a hodnocení je většinou již připravené, protože žáci mohou odevzdávat práce v průběhu hodnoceného období. Předměty, kde je základem písemná zkouška jsou pak doplněny ústním rozborem testů a doplňujícími otázkami. Pro hodnocení může žák využít připravené portfolio.

Ve všech případech se zkoušky rodiče mohou účastnit a také to vyžadují. Vnímají, že jsou pro děti podporou. Přesto však jsou schopni zůstat v roli nezávislých pozorovatelů a samotný průběh zkoušky neovlivňují.

Rodiče povinně i dobrovolně přinesou k závěrečnému hodnocení kompletně veškerou práci, kterou s dítětem udělali ve všech představitelných podobách (audio, video, foto, doplňovačky). Pokud je tento individuální materiál zasílán vyučujícímu průběžně,

pak rodič k závěrečné zkoušce přinese shrnutí průběžné práce dítěte. Z některých odpovědí vyplývá, že část portfolia je povinná.

Poskytování zpětné vazby z průběhu závěrečné zkoušky formou jakéhokoliv záznamu se liší. Odpovědi zahrnují celou škálu možností, od faktu že rodina žádný záznam nedostane, přes zpětnou vazbu ústním hodnocením, až po kompletní záznam o průběhu hodnocení. S výsledkem jsou seznámeni bezprostředně, okamžitě, na místě a osobně a v případech, kdy výstupem je pouze vysvědčení, dostávají ho v termínu vydávání na ZŠ.

Je zcela jasné, že s případným neúspěchem nikdo z rodičů vůbec nepočítá. Rodiče vychází z reálné úvahy, že má-li domácí vzdělávání a hodnocení jasnou strukturu a měřitelné výstupy, pak se neslučuje s možností neuspět, ale o postupu v případě, že domácí vzdělávání neplní svou roli, jsou informováni.

R1: „*U nás probíhalo zkoušení vždy za přítomnosti paní ředitelky. Dále přezkušovaly ještě dvě paní učitelky. Vždy jsem byla přítomna. Nikdy se nestalo, že by mě někdo posílal pryč a ani bych to nedovolila, protože pro moje děti byla moje přítomnost největší oporou.*“
(R1/3/1)

R2: „*Vše jsme věděli víc jak měsíc předem písemně – jinak už jsme to věděly i dříve. Když se člověk zeptá, tak se dozví. Byli jsme na škole, kde je nastavený praktický a ověřený systém, takže žádné zmatky a nejasnosti nebo dohady. Přezkoušení probíhá během jednoho dne. Dopoledne český jazyk a matematika a odpoledne jsou aktivity zaměřené na portfolio a samostatnou prezentaci dětí. Vše má svůj řád. Prostředí nám bylo známé z projektových dnů ve škole.*“ (R2/3/1)

R4: „*Konkrétní situace se odvíjí od průběhu přezkušování. Přezkušování probíhá v kmenové třídě, která je plně vybavená a vyzdobená pracemi žáků. Je to přirozené prostředí, nečekám nic jiného. Většinou to probíhá v jednom dni, ale absolvovali jsme i dny dva. Při přezkoušení je důraz kladen na matematiku, český jazyk a angličtinu, ale prochází se všechny předměty. I tělocvik například formou protahování, cviků na balónu, hudební výchova vystoupením. Matematika ústně u tabule i písemně, výběrem příkladů z pololetní nebo závěrečné práce vrstevníků v lavici, čeština písemně i u interaktivní tabule, angličtina písemně testem a anglickou konverzací, zeměpis u mapy před tabulí a rozhovorem nad sešitem, přírodopis u interaktivní tabule a rozhovorem nad portfoliem, dějepis rozhovorem nad sešity, výtvarná výchova a pracovní výchova rozhovorem nad výkresy a výrobky.*“ (R4/3/1)

R7: „Informace poskytuje ředitel školy průběžně. Termíny pololetního i závěrečného přezkoušení jsou známy téměř od počátku školního roku a upřesňující informace rozesílají tři měsíce dopředu a potom ještě asi dva nebo tři týdny dopředu. Dostali jsme dva termíny a z nich bylo možné si vybrat. Mohla jsem si určit i přibližný čas. Na výběr je z mnoha prostředí, během jednoho dne se zkouší ze všech předmětů, ale to je na dlouhé povídání.“ (R7/3/1)

R3: „Musíme přinést veškerou práci, kterou jsme udělali, ať už formou vyplněných pracovních sešitů, našich sešitů, projekty, které jsme dělali. Paní učitelka si vždy dělá poznámky do výkazu, který pak dá dětem i rodičům ke schválení a podepsání. Děti si dokonce občas řekly, pokud paní učitelka napsala, že umí to či ono, že jim to ještě nejde, ať to tam tedy nepíše. Prostě sebekritikou nešetřily. Výsledek přezkoušení jsme se dozvěděli hned na místě, z úst paní ředitelky, která zhodnotila zda jsme zvládli všechno potřebné.“ (R3/3/2,5)

R5: „Dostaneme kompletní záznam o průběhu přezkoušení, způsobu i známkování, dítě nedostává jednu známku z předmětu, ale z každé přezkušované části. Záznam musíme přečíst a podepsat, že odpovídá průběhu.“ (R5/3/3)

R6: „Vše, co děláme je vítáno. Záznam zůstává ve škole.“ (R6/3/2-3)

R2: „Na klasické škole dítě může neuspět, s domácím vzděláváním se toto nehodnocení neslučuje. Když dítě něco umí na začátku pololetí a na jeho konci je jasný a měřitelný výstup, pokrok, byť třeba menší, než se očekávalo, ale posun je vidět, tak toto je hodnoceno jako úspěšné v něčem. Ukažte mi někoho, kdo v motivujícím prostředí domácího vzdělávání neuspěje.“ (R2/3/4)

R4: „Neočekává se, že neprospěje.“ (R4/3/4)

Okruh 4: Hodnocení

Odpovědi týkající se podílu konkrétní zkoušky a průběžně dodaných podkladů na výsledném hodnocení lze rozdělit do dvou skupin. V první skupině se podílí na hodnocení zkouška rozhodujícím způsobem a průběžná příprava doma je pouze doplňková. Ve druhém případě je hodnocení závěrečné zkoušky a průběžné přípravy rovnocenné. Tak jako u ostatních žáků zařazených do klasického vzdělávání se tedy na hodnocení podílí jak výsledek zkoušky, tak průběžná příprava.

Všichni rodiče se jednoznačně podílejí na hodnocení výsledků vzdělávání svých dětí. Právě v tomto vidím výhodu pro rodiče. I když formy, kterými se rodiče vyjadřují jsou různé, vždy jsou běžnou součástí hodnocení žáka. Většina rodičů je k hodnocení dítěte vyzvána školou opakovaně za hodnocené období. I přes rozdílné odpovědi je jasné, že k hodnocení se vyjadřují nejen učitelé a rodiče, ale i samotní žáci. Zajímavé je, že zrovna děti vykazují potřebnou míru sebekritiky a jsou si vědomi, že jim ještě něco nejde, či to nezvládli dokonale a v čem se musí zlepšit. Rodiče jsou velmi spokojení a vnímají, že k jejich návrhům hodnocení je přihlíženo. Oceňují, že díky tomu jsou do hodnocení zahrnuty kompletně všechny osobnostní charakteristiky žáka, na které podle nich nemá učitel v běžné vzdělávací soustavě čas. Vzhledem k tomu, že rodiče vnímají pohodové klima při závěrečném hodnocení, oceňují také, že mohou vědomosti svých dětí zhodnotit reálně a objektivně, tzn. bez obav připustí i nedostatky či mezery ve vědomostech. Hodnocení dítěte rodičem se stává součástí dokumentace o průběhu vzdělávání.

Všechny výchovy jsou hodnoceny slovně, součástí hodnocení mohou být i výsledky prací ze zájmových kroužku a jiná ocenění např. diplomy ze soutěží a na rozdíl od běžného vzdělávání je součástí prezentace např. hra na hudební nástroj nebo ukázky dovedností, které provozují v zájmových kroužcích. U mladších dětí se hodnotí to, o čem dítě samo mluví, že umí, např. plavání, jízda na kole. Zcela jistě považuji za zajímavý fakt, že zahrnujeme-li do hodnocení výchov i aktivity dětí, které provozují mimo školu, pak se děti v těchto oblastech rozvíjí bezpochyby kvalitněji a intenzivněji. Srovnáme-li hodinovou dotaci výchov na ZŠ a individuální účast dětí v podmínkách domácího vzdělávání na nejrůznějších kulturních, společenských a sportovních aktivitách, pak je zcela jasné, že v podmínkách běžného vzdělávání na ZŠ není a nemůže být těmto aktivitám věnován tak velký prostor.

I když rodiče vždy do hodnocení svých dětí vnášejí subjektivní a emotivní prvky, uvědomují si nutnost objektivního hodnocení pro zařazení dětí do společenského systému v budoucí době. Většina z oslovených rodin se domnívá, že hodnocení vědomostí jejich dětí ze strany pedagogů je objektivní. Pro ně však má větší hodnotu skutečnost, že je to hodnocení, které je vždy motivující, sleduje pokrok dítěte, snaží se být komplexní a tím pádem dítě posouvá rychleji, než běžně užívaná hodnocení na základní škole. V případě, že rodiče připustí, že hodnocení bylo ovlivněno subjektivními prvky, pak fakt, že je pro jejich dítě "šité na míru", že ho nestresuje je pro ně důležitější, než stoprocentní objektivita.

Všichni rodiče ale vnímají, že v žádném případě není hodnocení pedagogů pouze formální a přikládají mu velkou váhu. Právě proto oceňují, že se mohou na hodnocení podílet, protože velmi intenzivně vnímají fakt, že při omezeném kontaktu učitele a dítěte, učitel dítě tolik nezná a mají možnost mu některé výstupy dětí dovysvětlit a objasnit. Rodiče si také váží toho, že z hodnocení a informací, které učitelům o dítěti sdělili, byly vždy správně vyvozené závěry, které děti posouvaly ve vývoji a motivovaly je.

Účast jednotlivých pedagogických pracovníků na hodnocení se odvíjí od individuálních podmínek školy. Většinou hodnotí třídní učitelé, vyučující konkrétních předmětů a vyjadřují se i ředitelé škol nebo speciální pedagogové. Forma výsledného hodnocení se odvíjí od hodnoceného ročníku. Zpravidla je to však ve vyšších ročnících vysvědčení a v nižších ročnících slovní hodnocení. Případně se objevuje kombinace obou možností. I způsob známkování je naprosto individuální - někde dostává dítě jednu známku za každý předmět, jinde souhrnné hodnocení - v tomto případě hraje také roli, kterou třídu dítě navštěvuje.

R1: *„Během roku jsem žádné podklady nedodávala, hodnocení proběhlo na základě přezkoušení ve škole.“* (R1/4/1)

R4: *„Na klasifikaci se podílí známky z přezkoušení i známky udělované mnou v celém průběhu výuky, známky jsou v sešitech, pracovních sešitech, ty jsou procházeny, jsou sledované chyby žáka v písemkách psané doma i jejich hodnocení rodičem.“* (R4/4/1)

R5: *„Portfolio a zkouška se hodnotí asi rovnocenně.“* (R5/4/1)

R2: *„Jako rodič posílám předem návrh vysvědčení, slovní hodnocení. Pokud by to paní ředitelka viděla jinak po přezkoušení, výstup na vysvědčení by se upravil. U nás to vždy bylo O.K., bez úprav.“* (R2/4/2)

R6: *„Ano, každé pololetí píši hodnocení mého dítěte, věřím, že je k tomu přihlédnuto.“* (R6/4/2)

R1: *„Výchovy se hodnotily podle toho, co dítě samo předvedlo při přezkoušení. Výtvary, výkresy, zpěv, hra na hudební nástroj a tak dále o čem mluvilo, že se naučilo například plavání, jízda na kole.“* (R1/4/3)

R5: *„Děti předvedou své umění. Přinesou vysvědčení ze ZUŠky, diplomy ze soutěží a podobně.“* (R5/4/3)

R 2: „Nebudu se zaplétat do vymezení objektivního a subjektivního. Hodnocení, které vzniklo v našem případě, vždy mělo důležitou výpovědní hodnotu k pokroku dítěte a vždy jasně stanovilo výchozí bod na začátek dalšího pololetí.“ (R2/4/4)

R6: „Zajisté ovlivňují subjektivní pocity zkoušejícího pedagoga. Zatím ovšem nijak nevýhodně pro nás. Myslím, že je důležitá vzájemná důvěra. Učitelé vidí, že se učíme, nezneužíváme těchto možností.“ (R6/4/4)

R7: „Největší vliv na hodnocení ze strany učitele může mít fakt, že žáka tak dobře nezná a vidí ho jen krátce. Žák přitom může být zrovna indisponován. Subjektivní faktory přistupují k hodnocení a vnímání žáků i v běžném vzdělávacím procesu, v tom snad není rozdíl.“ (R7/4/4)

R1: „Hodnocení jsme dostávali formou slovního hodnocení, ve druhém ročníku i jako vysvědčení se známkami, to bylo z důvodu přechodu na běžnou školu, která vyžadovala hodnocení známkami.“ (R1/4/5)

R3: „Vysvědčení se slovním hodnocením je nám do týdne zasláno poštou.“ (R3/4/5)

Po vyčerpání všech otázek ze scénáře rozhovoru jsem dala rodičům prostor, aby případně mohli doplnit, co nebylo v rozhovoru obsaženo a vnímají, že by se mělo zmínit. Kromě dvou měli zájem všichni a vyjádřili se vyčerpávajícím způsobem, ze kterého považují za důležité zmínit, že z pohledu rodin je domácí vzdělávání možností naprosto unikátní a neopakovatelnou.

Vezmu-li v úvahu, že zcela jistě tento projekt umožňuje navázání velmi úzké citové rodinné vazby, možnost dokonalého individuálního vývoje dítěte nebo možnost přizpůsobit mu vzdělávací podmínky aktuálním potřebám, pak je ale možné si také klást otázku, zda-li takto vzdělávané děti budou později schopny se začlenit do konkurenčního prostředí a budou schopny snášet jiné podmínky vzdělávání, které se jim zcela jistě nepřizpůsobí.

Ze zpětné vazby rodin je jasné, že pozdější začlenění dětí, které již domácí vzdělávání opustily, je reálné a bezproblémové a dle mínění rodin je právě důsledkem domácího vzdělávání. Rodiče popisují, že všechny děti, začlenění zvládly a většina z nich výborně až nadprůměrně. Za zajímavost považuj, že někteří oslovení rodiče zvolili domácí vzdělávání až po předchozí špatné zkušenosti v běžné škole a období, kdy děti byly vzdělávány doma vnímali jako "nejlepší náplast". Žádný z rodičů nevidí negativní důsledky rodinného vzdělávání.

R1: „Doplnila bych, že hluboce lituji, že jsem nemohla učit svoje děti doma až do páté třídy. Byla to ta nejkrásnější doba, kterou jsem mohla s dětmi zažívat. Mrzí mě, jakým způsobem a s jakou nedůvěrou okolí pohlíží na domácí vzdělávání. Mám nyní možnost hodnotit průběh vzdělávání v současném školním systému ve škole a jsem mnohdy velice nespokojena s prací některých učitelů. Pokud má dítě nějaké školní problémy, je automaticky zařazeno do skupiny problémových dětí a pomoc nabídne málokterý učitel. Bohužel.“

R2: „Domácí vzdělávání je projekt. Je to rodinný projekt. A jsem vděčná za to, že jsme tuto možnost využili. Nerezignovali jsme na nevyhovující podmínky v původní škole a nerozhodli se pro cestu útrpného snášení nevyhovujícího. Děti zažily domácí vzdělávání a nyní jsou třetím rokem spokojené na velké sídlištní škole, která je státní, ale velmi pokroková. Když vám záleží na vzdělávání dětí, nikdy své děti nenecháte ve škole, kam se bojí chodit. Když nemáte hezký vztah s učitelem, moc se toho od něj nenaučíte.“

R4: „Velmi si cením přístupu při přezkušování a možnosti účastnit se vybraných školních akcí s kmenovou třídou. Můj syn si mohl projít pozitivní zkušeností přijetí kolektivem třídy, za kterou například soutěžil v recitaci. Velmi rychle se mezi děti začlenil k údivu třídní i paní ředitelky. Toto bylo tou nejlepší náplastí na špatné zkušenosti z předchozí třídy, z doby před domácím vzděláváním, za jehož možnost je celá naše rodina vděčná.“

R5: „Domácí vzdělávání se nám velmi osvědčilo. Děti získaly lepší vzdělání a start do života, než by získaly v běžné škole. Klademe důraz na jazykovou vybavenost, hudební vzdělávání, každé dítě hraje na nějaký nástroj, či nástroje a na samostatnost a zodpovědnost. Řekl bych ze zkušenosti, že v deváté třídě jsme mohly naše děti považovat za plnohodnotné dospělé, schopné samostatného života, samostatné práce na sobě a schopné nést zodpovědnost za svěřené záležitosti. Dovolil bych si příklad naší nejstarší, nyní jednadvacetileté dcery. Studovala osm let v základní škole formou domácího vzdělávání, jeden ročník přeskočila, poté na gymnáziu dle individuálního plánu a současně i konzervatoř, obor skladba. Prospívala v obou školách i s vyznamenáním. Studuje nyní třetím rokem na vysoké. Vede pravidelně v létě dětské tábory, je certifikovaná hlavní vedoucí a dále i zdravotnice. Domluví se šesti cizími jazyky, hraje na řadu nástrojů, skládá hudbu, prošla řadou různých kurzů, jezdí ráda do zahraničí, byla tam na stáži a má řadu dalších zájmů a aktivit. Má praxi z neziskového sektoru. Několik měsíců již získává úspěšně

i pracovní praxi na zkrácený úvazek v jedné kvalitní firmě. Je kreativní, komunikativní, zodpovědná, samostatná. Má organizační i pedagogické schopnosti. Myslím, že právě forma domácího vzdělávání přispěla k rozvoji její osobnosti, talentů a zájmů.“

R7: *„Jen bych ráda podotkla, že mé dítě nedosáhlo v žádném školním kolektivu tak rozsáhlé socializace jako nyní, kdy je v individuálním vzdělávání.“*

ZÁVĚR

Po zhodnocení mnohdy protichůdných názorů a s přihlédnutím k poznatkům získaným rozhovory s rodiči a studia literatury jsem dospěla k názoru, že domácí vzdělávání má ve vzdělávacím systému České republiky své místo a je vhodným doplňkem tradičního veřejného školství.

Osobně se domnívám, že domácí vzdělávání je určeno pro relativně úzkou skupinu dětí a rodičů, které jsou schopny splnit vysoké nároky na ně kladené. Tento typ vzdělávání vyžaduje nejen dobré předpoklady rodičů a jejich obětavou přípravu na výuku svých dětí, ale především schopnost doplnit roli rodiče o roli pedagoga schopného objektivně posoudit výsledky dítěte. Především nutnost oprostít se od subjektivního vnímání schopností svého dítěte může být potenciaálním rizikem domácího vzdělávání.

Kromě zhodnocení schopností rodičů jako potenciálních pedagogů, je podle mého názoru více než vhodné, posuzovat možnost domácího vzdělávání pro každé jednotlivé dítě s ohledem na jeho intelektuální, ale především sociální schopnosti.

Závažnost rozhodnutí o volbě domácího vzdělávání je objektivně daná už tím, že nelze v takovém případě volit metodu pokus omyl, která může mít nedozírné následky na schopnost dítěte zařadit se do dalšího vzdělávání v budoucnu.

V práci jsem se snažila i na základě bohaté literatury popsat riziko, které představuje odloučení dítěte od třídního kolektivu. Jak již bylo pospáno, nedostatek kontaktu se svými vrstevníky či mírně staršími dětmi a z toho vycházející nemožnost učit se zkušenostmi jiných dětí může vést ke zhoršené schopnosti zvládat v následujícím životě krizové situace.

Proto lze jako jedno z doporučení vyzdvihnout potřebu rozšířených kontaktů dítěte mimo výuku, například v kolektivních sportech či volnočasových aktivitách a v širším kolektivu.

Pokud jde o způsoby hodnocení, ukazuje se, že forma hodnocení, ať už normativní, nebo slovní, není vázána na jednu formu vzdělávání a že naopak ve veřejném i tradičním školství dochází k užívání prvků slovního hodnocení a sebehodnocení.

Pokud bych uvažovala o rozšíření práce, vidím hned několik směrů, kterými se vydat. Například bych se mohla zaměřit na větší geografickou oblast, aby bylo pokryto co největší území České republiky. V úvahu rovněž připadá získat zkušenosti a názory samotných dětí vzdělávaných doma a doplnit je pohledem učitelů, speciální pedagogů

a možná i psychologických poraden. Tím by bylo možné více zobecnit jednotlivé aspekty domácího vzdělávání a učinit tak komplexní a objektivní pohled na něj.

Zamyšlení nad možností volby domácího vzdělávání nás nutí k uvažování v mnohem širším měřítku a může vést k polemice a sporům o to, jaká je hranice mezi zájmem dítěte a zájmem rodičů a zda rodiče v konkrétním případě volí tento způsob vzdělávání proto, že je vhodné pro jejich dítě a rozvoj jeho osobnosti, nebo z jiných důvodů, které vyhovují jim. Samozřejmě vyvstává otázka, zda a v jaké míře může do takového rozhodnutí zasahovat stát a jaká je jeho role.

Doporučení, které bych učinila zákonodárcům, odborníkům a nebo i rodičům, kteří se věnují této problematice, je stanovení přesných kritérií dlouhodobějšího psychologického zkoumání dítěte před rozhodnutím o domácím vzdělávání. Tím může být například rozšíření jak četnosti, tak kvality psychoposudků.

Domnívám se, že teprve uplynutím nejméně patnácti let od zavedení tohoto způsobu výuky i na druhém stupni bude možné sledovat vývoj rizik a možných negativních dopadů na jednotlivce. Zatímco pětileté odloučení od vrstevníků nemusí mít vážné dopady, odloučení delší, a především v období dospívání, se může ukázat jako hlavní negativum nedávného rozhodnutí o rozšíření domácího vzdělávání na druhý stupeň.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

DOMBROVSKÁ, Lenka. *Přednosti a nedostatky domácího vzdělávání z hlediska angažujících se rodičů a dětí*. Diplomová práce, Brno, Masarykova univerzita, 2008. 89s.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:2ac82820-1e47-11e5-b642-005056827e51>

HOLT, John Caldwell. *Jak se děti učí*. Praha: Strom, 1995. ISBN 80-901662-7-X.

HOLT, John Caldwell. *Proč děti neprospívají*. Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901662-4-5.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0885-X.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení - zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života*. In HELUS, Zdeněk a Hana LUKÁŠOVÁ. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

MATĚJKOVÁ, Jana. *Individuální (domácí) vzdělávání a adaptace doma vzdělávaných dětí na školu*. Diplomová práce, Praha, Univerzita Karlova v Praze, 2014. 149 s.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.

MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.

MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa: na co se často ptáte*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-316-9.

PRAŽÁKOVÁ, Dana. *Matematika v domácím vzdělávání: charakteristiky vzdělávacího stylu rodin*. Disertační práce, Praha, Univerzita Karlova v Praze, 2012. 161 s.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6. Dostupné také z:

<http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:2c03add0-f233-11e4-88cd-005056827e52>

SLAVÍK, Jan. *Autonomní a Heteronomní pojetí školního hodnocení - aktuální problém pedagogické teorie a praxe*. In *Pedagogika*, roč. 53, 2003, č. 1.

Škola doma: příručka pro rodiče i prarodiče : (1.-5. ročník). Praha: Nakladatelství Praha, 2009. ISBN 978-80-902177-3-7.

ŠTECH, Stanislav. *Škola nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky*. *Pedagogika* roč. LIII, 2003.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné také z:

<http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:322a84e0-ba9c-11e5-b5dc-005056827e51>

WALTEROVÁ, Eliška. *Školství - věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1. Dostupné také z:

<http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:224c3c80-a4bb-11e6-840e-005056827e52>.

Elektronické zdroje

Co je to domácí vzdělávání? (2004). *Buletin ADV*,(6), 2. [online]. Cit. [2017-03-20]. Dostupné z: http://www.kuchynka.org/files/buletinadv6_2004.pdf

Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole.(2016) [online]. Cit. [2017-03-15]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-a-doporučení-ministerstva-skolstvi-mladeze-a>

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. (2006). *Portfoliové hodnocení v domácím vzdělávání*. Metodický portál: Články [online]. Cit. [2017-04-2]. Dostupné z:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/969/PORTFOLIOVE-HODNOCENI-V-DOMACIM-VZDELAVANI.html>. ISSN 1802-4785.

JEŽOVÁ, Markéta. *Socializační činitelé v kontextu individuálního vzdělávání* (2011) [online]. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Brno. [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/174293/pedf_m/.

Kvalitativní výzkum. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001. Cit. [2017-04-20]

LINES, Patricia M. (1993). *Homeschooling: Private Choices and Public Obligations*. Dostupné z:

http://scholar.google.cz/scholar?start=20&q=homeschooling&hl=cs&as_sdt=0,5.

MAHDALOVÁ, Kateřina. (2007). *Radši tam nechod'*. Respekt [online]. Cit. [2017-03-14]. Dostupné z: <http://respekt.ihned.cz/c1-36294420-radsi-tam-nechod>

MERTIN, Václav. (2003). *Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání*. Časopis Pedagogika. 53(4) 405–417 [online]. Cit. [2017-03-17]. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1969&lang=cs>

NĚMCOVÁ, Michaela (2006). *O tom, co doma máme nebo nemáme a co si o tom doma myslíme...* Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách, 2006(23), 21–22 [online]. Cit. [2017-03-14]. Dostupné z:

http://www.kritickemysleni.cz/klisty/23/_komplet.pdf

NITSCHOVÁ, Daniela. (2001). *Kořeny a přínos domácího vzdělávání. Moderní vyučování*. , 6(2), 8–9 [online]. Cit. [2017-03-17]. Dostupné z:

<http://www.rodina.cz/clanek1747.htm>

NITSCHOVÁ, Daniela. (2005). *Kudy přišlo domácí vzdělávání*. Literární noviny, 16(39), s. 9. Dostupné z:

http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000963991&local_base=ANL.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Cit. [2017-03-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>.

SEMÍN, Michal. (2012). *K čemu vede domácí vzdělávání?* [online]. Cit. [2017-03-19].
Dostupné z :[http://ceskapozice.lidovky.cz/k-cemu-vede-domaci-vzdelavani-di8-
/forum.aspx?c=A120317_060051_pozice_60486](http://ceskapozice.lidovky.cz/k-cemu-vede-domaci-vzdelavani-di8-/forum.aspx?c=A120317_060051_pozice_60486).

Právní předpisy

Dodatkový protokol k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod (1950).

Dostupné z: <http://www.ustrcr.cz/data/pdf/projekty/usmrceni-hranice/umluva.pdf>

Listina základních práv a svobod (1992). Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění pozdějších zákonů. Dostupné z <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Úmluva o právech dítěte (1989). Dostupné z <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

Všeobecná deklarace lidských práv (1948). Dostupné z <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADV	Asociace domácího vzdělávání
DV	Domácí vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PODV	Pokusné ověřování domácího vzdělávání
POIV	Pokusné ověřování individuálního vzdělávání
R	Rodina
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPDŠ	Sdružení přátel domácí školy
ŠVP	Školní vzdělávací program
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Mapa rodin vzdělávajících své děti doma s. 39

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Žáci plnící školní docházku podle § 41 školského zákona (individuální vzdělávání) s. 17

Tabulka 2: Důvody volby DV, pozitiva, slabiny z pohledu oslovených respondentů s. 43

SEZNAM PŘÍLOH

PI Informovaný souhlas

PII Ukázka rozhovoru

PIII Ukázka analýzy dat metodou tužka a papír

PŘÍLOHA PI: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Zádám Vás o souhlas s poskytnutím výzkumného materiálu ve formě audio nahrávky rozhovoru pro kvalitativní výzkum k bakalářské práci na téma: "Domácí vzdělávání dětí školního věku". Výzkum probíhá v rámci studia na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Institutu mezioborových studií Brno. Získaná data budou použita pro analýzu k tématu bakalářské práce. Po přepisu rozhovoru bude nahrávka smazána.

Karolína Málková

Podpis:

Podle zákona 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

V dne Podpis:

PŘÍLOHA PII: UKÁZKA ROZHOVORU

Kolik je ve vaší rodině dětí a kolik z nich vzděláváte doma?

Máme dvě děti a obě jsme doma vzdělávali. Starší dceru ve čtvrté a páté třídě, mladší se doma učila v první třídě, potom jsme se přestěhovali a holkám vybrali novou školu a ta je skvělá.

Jak se vaše děti začlenily do kolektivu?

Naprosto bez problému

Jak dlouhou dobu jste tedy vzdělávala doma?

Trvalo to dva roky.

Kterou třídu teď děti navštěvují?

Starší chodí do šesté, mladší do druhé. Přestěhovali jsme se, vybrali jsme novou skvělou školu a holky se bez problémů zapojily tam.

Jaké byly vaše důvody pro volbu domácího vzdělávání?

V případě první dcery to byly radikální změny na původní základní škole. Odchod dlouholeté paní ředitelky ze zdravotních důvodů. Měla rakovinu. Zároveň odchod třídní učitelky na rizikovou mateřskou dovolenou. Celá škola se během roku výrazně změnila a následoval náš odchod do domácího vzdělávání.

A u mladší?

To vyplynulo přirozeně

V čem vidíte pro vaši rodinu největší slabinu a největší pozitivum domácího vzdělávání pro vaši rodinu?

Noo, jaké slabiny měla Vaše škola? Co Vám přinese případná odpověď? Proč se zaměřovat na domnělé slabiny? Co pro jednoho je slabina- pro druhého to může být posilující prvek. Testovali jsme a zaměřovali se na to, co nám nejlépe funguje. Domácí škola má nespočet pozitiv. Nejhlavnější vidím ve zkušenost s tím, co se stane, když si věci dělám po svém. Najdu si svoje cesty, všimnu si, co mi vyhovuje nejlépe. Umím pracovat se svým přirozeným pracovním tempem, umím stíhat zadané věci v termínu, dokončuji věci, i když to po mě nikdo tvrdě nevyžaduje. A taky socializace dětí neprobíhá v uměle sestaveném kolektivu vrstevníků, ale v běžném spektru různě starých dětí, stejně jako v budoucím zaměstnání. Přece žádná zaměstnání nevyžadují po týmech, aby měli v týmu pouze členy stejného věku.

Dobře, děkuji. Tak pojďme na otázky, které se už týkají domácí přípravy před zkouškou...

1. Jaké podklady pro domácí vyučování jste od školy dostávali?

Holky byly zapsané v Montessori škole. Ta učebnice nevede, ale měly jsme hezké pracovní listy nebo pro každý ročník individuální mapu postupu, v ní bylo v jaké míře a co se mají děti naučit a my jsme pak s holkama doplňovaly, co už umí.

2. Učila jste všechny předměty doma sama?

Angličtina byla vyučována mimo domov ve výukovém centru, hudební výchova v hudební škole a výtvarná výchova v soukromém ateliéru ve věkově smíšené skupině dětí. Tělocvik v Sokolu, výlety. V domácí škole se toho nenasedí tolik, co v běžné, každý pohyb se počítal. Kolo, brusle, běhání se psem. Bylo na to více času než teď.

PŘÍLOHA PIII: UKÁZKA ANALÝZY DAT METODOU TUŽKA A PAPÍR

0:2/16

124

Komunikace a spolupráce se školou

1. Jaká pravidla platí pro obousměrnou komunikaci mezi školou a rodinou?

Na třídní učitelku se můžeme obrátit kdykoli, komunikujeme spolu přes mail.

2. Jak často tuto možnost spolupráce využíváte?

Komunikace je oboustranná, v průběhu pololetí dostáváme mailem větší písemky, abychom se srovnali.

Domlouváme naši přítomnost na různých školních akcích například recitační soutěž, velikonoční jarmark, vánoční besídku

3. Jak vnímáte přístup učitele k vašemu dítěti?

Třídní učitelka, speciální pedagožka i paní ředitelka.

Všichni různě se s ním pracovali.

Jsou velmi vstřícní, mají zájem nejen o syna, ale i o informace o způsobech mojí práce s ním.

Vidím to jako velmi přínosné a obohacující oboustranně, přičemž náš přínos je v seznámení školy s jinými pracovními sešity a metodami při výuce, třeba Heineho matematikou.

A jejich přínos pro mě je v různých radách ohledně metodického vedení syna při výuce problematické látky. To znamená látky, se kterou mají ve škole u dětí zkušenosti, že je problematická.

6. Pokud učitel v průběžném období zjistí, že se dítěti v něčem nedaří, nabídne pomoc? Ano, formou

komunikace přes mail.