

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Klára Pecharová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Alternativní forma domácího vzdělávání

Alternative Form of Homeschooling

Bc. et Bc. Klára Pecharová

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední
školy

Studijní obor: Český jazyk a speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání

2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Alternativní forma domácího vzdělávání vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PaedDr. Jaroslavě Zemkové PhD. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům a respondentkám mého výzkumu, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a rozhovorů, a poskytli mi tak cenné informace, které jsem využila v praktické části své práce.

.....

podpis

ANOTACE

PECHAROVÁ, Klára. Alternativní forma domácího vzdělávání Praha, 2020. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.

Diplomová práce se zabývá problematikou individuálního (domácího) vzdělávání v České republice. Má za cíl představit alternativní formu v přístupu k domácímu vzdělávání, kdy je realizace převedena do vzdělávacího spolku. V teoretické části se práce věnuje vymezení základních pojmů a přiblížení zmíněné problematiky. Dále objasňuje legislativní přístup a porovnává s dalšími přístupy k individuálnímu (domácímu) vzdělávání v českém i zahraničním kontextu. Stěžejní část práce je zaměřena na představení možnosti domácího vzdělávání prostřednictvím vzdělávacího spolku.

Výzkumná část práce se soustředí na zpracování této problematiky z pohledu zákonných zástupců. Jako metodu výzkumu práce využívá kvantitativní analýzu dat, získaných formou dotazníků vyplňovaných rodiči žáků na individuálním (domácím) vzdělávání, kteří navštěvují vzdělávací spolek KT 19 z. s. Tento výzkum je doplněn rozhovorem s pedagogickými pracovníky, kteří působí ve vzdělávacím spolku.

Hlavním přínosem pro speciálně pedagogickou teorii a praxi je vzhled na přínos komunitního vzdělávání jako alternativní formy individuálního (domácího) vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA:

individuální vzdělávání, domácí vzdělávání, alternativní přístup, individuální přístup, vzdělávání žáků mladšího školního věku

ANNOTATION

PECHAROVÁ, Klára. **Alternative Form of Home schooling**

Prague, 2020. Diploma thesis. Charles University Prague

The diploma thesis deals with the issue of individual (home) education in the Czech Republic. It aims to introduce an alternative form of the approach to home education, where the implementation is transferred to an educational association. In the theoretical part, the work specifies the basic concepts and describes the mentioned issues. It also clarifies the legislative approach and compares it with other approaches to individual (home) education both in the Czech Republic and abroad. The main part of the work is focused on the presentation of the possibility of home education through an educational association.

The research part of the thesis covers the processing of this issue from the perspective of legal representatives. As a research method, the work uses quantitative analysis of data obtained in the form of questionnaires filled out by parents of pupils in individual (home) education who attend the educational association KT 19 registered association. This research is supplemented by interviews with pedagogical staff working in the educational association.

The main benefit for special pedagogical theory and praxis is the insight into the contribution of community education as an alternative form of individual (home) education.

KEYWORDS:

individual education, home education, alternative approach, individual approach, education of younger school age pupils

Obsah

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Úvod | 10 |
| 2 | Vymezení terminologie a základních pojmů | 12 |
| 2.1 | Povinná školní docházka a povinné vzdělávání | 12 |
| 2.2 | Domácí versus individuální vzdělávání | 13 |
| 2.3 | Alternativní vzdělávání | 15 |
| 3 | Individuální vzdělávání v České republice | 16 |
| 3.1 | Právo na vzdělávání a povinná školní docházka | 17 |
| 3.2 | Role rodičů ve vzdělávání | 18 |
| 3.3 | Historie domácího vzdělávání v České republice | 19 |
| 3.4 | Volba domácího vzdělávání | 20 |
| 3.5 | Typy domácího vzdělávání | 23 |
| 3.5.1 | Individuální vzdělávání v domácím prostředí | 23 |
| 3.5.2 | Komunitní školy a sdružující organizace | 24 |
| 3.5.3 | Unschooling | 25 |
| 3.6 | Legislativa | 25 |
| 3.7 | Financování domácího vzdělávání | 27 |
| 3.8 | Kontrola nad domácím vzděláváním | 27 |
| 3.9 | Hodnocení a ověřování znalostí žáků na domácím vzdělávání | 28 |
| 3.9.1 | Sebepojetí žáků na domácím vzdělávání | 29 |
| 4 | Alternativní formy vzdělávání | 31 |
| 4.1 | Alternativní formy domácího vzdělávání | 32 |
| 4.1.1 | Škola ZeMě | 32 |
| 4.1.2 | Komunitní škola Roztoky z. ú. | 33 |
| 4.1.3 | Základní škola Na rovině v Chrudimi | 34 |
| 5 | Zahraniční praxe v evropském kontextu | 36 |
| 5.1 | Slovensko | 36 |
| 5.2 | Německo | 37 |
| 5.3 | Finsko | 38 |
| 5.4 | Rusko | 39 |
| 6 | Praktická část | 40 |
| 6.1 | Cíl výzkumu | 40 |
| 6.2 | Prostředí výzkumu – Vzdělávací spolek KT 19 | 40 |
| 6.3 | Výzkumný vzorek | 42 |
| 6.4 | Metoda výzkumu | 42 |

| | | |
|---------|---|----|
| 6.5 | Zpracování výsledků získaných z dotazníků | 43 |
| 6.5.1 | Stanovené hypotézy | 44 |
| 6.5.2 | Výzkumné otázky | 44 |
| 6.6 | Analýza výzkumných dat získaných prostřednictvím dotazníků..... | 44 |
| 6.6.1 | Pohlaví dítěte | 45 |
| 6.6.2 | Věk dítěte..... | 45 |
| 6.6.3 | Aktuálně navštěvovaný ročník | 46 |
| 6.6.4 | Předškolní vzdělávání..... | 46 |
| 6.6.5 | Základní vzdělávání..... | 47 |
| 6.6.6 | Zdůvodnění volby alternativy k tradičnímu školnímu způsobu vzdělávání.. | 48 |
| 6.6.7 | Zvolení konkrétní formy – KT19 z. s..... | 49 |
| 6.6.8 | Výhody a nevýhody ve způsobu vzdělávání v KT19 z. s..... | 51 |
| 6.6.8.1 | Výhody ve vzdělávání v KT 19 z. s | 51 |
| 6.6.8.2 | Nevýhody ve vzdělávání v KT 19 z. s | 52 |
| 6.6.9 | Dopad členství ve spolku KT 19 na pohled na vzdělávání | 53 |
| 6.7 | Shrnutí výsledků dotazníkového šetření | 56 |
| 6.7.1 | Hypotéza 1..... | 56 |
| 6.7.2 | Hypotéza 2..... | 56 |
| 6.7.3 | Hypotéza 3..... | 56 |
| 6.7.4 | Hypotéza 4..... | 56 |
| 6.8 | Rozhovor s pedagogickými pracovníky KT 19 z. s..... | 57 |
| 6.8.1 | Asistentka pedagoga | 60 |
| 7 | Diskuse | 63 |
| 8 | Závěr..... | 64 |
| 9 | Seznam použité literatury | 66 |
| 10 | Přílohy | 72 |
| 10.1 | Příloha č. 1..... | 72 |
| 10.2 | Příloha 2. | 74 |

Motto: „*Vzdělávání není přípravou na život, je to život sám.*“

John Dewey

1 Úvod

Zvoleným tématem diplomové práce je individuální (domácí) vzdělávání, které je aktuálním tématem pedagogiky, a to nejen v České republice. Konkrétně se pak práce zabývá představením formy domácího vzdělávání, které umožňuje vzdělávat se v malém kolektivu. V rámci individuálního vzdělávání jsou předmětem zájmu nejčastěji děti v domácím vzdělávání, proto budou v práci využívány oba termíny. Tato terminologie bude v rámci diplomové práce vymezena s pomocí odborné literatury.

Téma alternativní formy domácího vzdělávání jsem zvolila z důvodu vlastního pedagogického působení ve vzdělávacím spolku, do kterého dochází děti právě z této formy plnění povinného vzdělávání.

Cílem práce v teoretické části je nejen získat vhled do forem legislativy, ale především identifikovat jednotlivé možnosti přístupu, které individuální (domácí) vzdělávání nabízí a obecně problematiku individuálního vzdělávání. Současná společnost se k individuálnímu vzdělávání jakožto alternativě tradičního školského způsobu vzdělávání uchyluje stále častěji. Navzdory tomuto zájmu ovšem nejsou stanovena jednotná pravidla a normy pro domácí vzdělávání. Velmi často tato jednota neexistuje ani v rámci jednoho státu, jako je tomu například v Německu.

V květnu 2012 zveřejnil Národní ústav pro vzdělávání výsledky velmi podnětné analýzy individuálního (domácího) vzdělávání ve dvaceti sedmi zemích. Jako výzkumná metoda byl použit, stejně jako v této diplomové práci, dotazník. Z analýzy mimo jiné vyplývá rostoucí zájem o individuální (domácí) vzdělávání v České republice i mimo ni. (Srovnávací analýza: domácí vzdělávání, 2012 [online])

Z pohledu speciální pedagogiky je téma individuálního (domácího) vzdělávání důležité, protože právě k němu se mají možnost uchýlit rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už jsou jejich děti vzdělávány na základě individuálního vzdělávacího plánu v rámci inkluzivního prostředí školy, či zvolí právě přímou formu domácího vzdělávání. K němu ale i žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb nejprve absolvují speciálně pedagogické vyšetření, které individuální vzdělávání umožní na základě doporučení.

V praktické části diplomové práce se podrobněji zaměřuji na přístup k individuálnímu (domácímu) vzdělávání prostřednictvím vzdělávací skupiny. Tato forma

umožňuje žákům kromě individuálního přístupu ze strany učitele i práci ve skupině a další vrůstání do společnosti prostřednictvím vzdělávání se v malém kolektivu. Vzhledem k tomu, že jsou zatím žáci a žákyně v mladším školním věku, je praktická část práce zaměřena na hodnocení toho přístupu z pohledu jejich zákonných zástupců, kteří reflektují výhody a nevýhody této formy. S ohledem na podrobnější přestavení konkrétní formy alternativního přístupu k realizaci domácího vzdělávání je dotazníkové šetření zaměřené na zákonné zástupce obohaceno i pohledem vyučujících a asistentky pedagoga, které působí ve zmíněné instituci.

2 Vymezení terminologie a základních pojmů

V následující kapitole je představena základní terminologie a pojmy, které budou v rámci diplomové práce využívány. Kromě oddělení termínů povinná školní docházka a povinné vzdělávání, jejichž rozdíl je základem k pochopení legislativy domácího vzdělávání vymezuje kapitola i rozdílnost pojmů domácí a individuální vzdělávání s podporou odborné literatury. Posledním rozebíraným pojmem je alternativní vzdělávání. Tématem diplomové práce je alternativní realizace domácího vzdělávání, a ne přímo alternativní školství, ve vzdělávacím spolku KT 19 z. s., na jehož působení je zaměřena praktická část, jsou ale využívány prvky alternativních škol a samotné domácí vzdělávání je alternativou k běžnému způsobu vzdělávání.

2.1 Povinná školní docházka a povinné vzdělávání

Mezi termíny povinná školní docházka a povinné vzdělávání je často s obtížemi rozlišování i v odborných publikacích. Právě povinné vzdělávání bude tak v diplomové práci vnímáno jako nadřazený pojem, kdy je povinné vzdělávání chápáno jako: „*zákonem regulované období, po které musí být dítěti poskytováno (celodenní) vzdělávání/ výuka, a to buď prostřednictvím vzdělávání ve škole, nebo částečně ve škole a částečně na pracovišti, případně jiným způsobem (například formou domácího vzdělávání.)*“ (Hána, Kostecká, 2019, str. 19)

Povinné vzdělávání může být tedy realizováno více zmíněnými způsoby, pro přesnost práce je třeba odlišit podřazený pojem, kdy povinná docházka je pak formou plnění povinného vzdělávání, kdy je žák vzděláván povinně přímo ve škole. (Hána, Kostecká, 2019)

Česká republika je jednou ze zemí s povinnou školní docházkou. Domácí individuální vzdělávání je upravováno školským zákonem č. 561/2004 sb., který označuje výuku mimo klasickou školní docházku jakožto individuální vzdělávání. Dále specifikuje způsob zařazení dítěte do této formy vzdělávání, jeho financování i hodnocení žáků a žákyň. Zákonní zástupci mají možnost zapsat žáka v domácím (individuálním vzdělávání) do kterékoli školy. (Srovnávací analýza: domácí vzdělávání, 2012 [online])

V problematice rozdělení pojmů povinná školní docházka a povinné vzdělávání je vhodné se zaměřit i na dělení dalších států. Nitschová podle Petrie (1995) rozlišuje státy

západní Evropy vzhledem k jejich legislativní úpravě do čtyř skupin. Výzkum ovšem nezahrnoval všechny západoevropské státy.

„1. Země, které vycházejí vstříc doma vzdělávajícím rodinám a vždy to dělaly. Do této skupiny patří většina států – Belgie, Dánsko, Francie, Irsko, Itálie, Lucembursko, Norsko, Portugalsko, většina Švýcarska a Velká Británie.

2. Země, kde v minulosti nebylo domácí vzdělávání povoleno, ale v současnosti je: Rakousko.

3. Země, které nyní domácí vzdělávání právně nepovolují, ale zdá se, že tolerují individuální případy: Španělsko, Řecko, dva kantony ve Švýcarsku, Nizozemí.

4. Země, ve kterých byla a je povinná školní docházka: Německo.“ (Nitschová, 2000, str. 12)

Srovnáním s evropským kontextem v otázce domácího vzdělávání se bude v diplomové práci zabývat jedna z následujících kapitol diplomové práce.

2.2 Domácí versus individuální vzdělávání

Domácí vzdělávání – v britské angličtině překládáno jako *home education* a v americké jako *homeschooling* – je způsob plnění povinného vzdělávání. Tento pojem není zcela jednoznačný, protože kromě doma probíhajícího vzdělávání umožňuje také realizace v dalších prostorách. Pod slovem *domácí* je tedy v odborné literatuře chápána spíše míra zapojení rodičů či zákonných zástupců při vzdělávání, stát ovšem vyžaduje respekt k zákonem stanoveným podmínkám. (Hána, Kostecká, 2019)

Zajímavostí je, že právě rozlišení těchto pojmů je jednou z odlišností v legislativní úpravě tohoto typu vzdělávání. *„Termín domácí vzdělávání zná pouze slovinská legislativa. V české a slovenské legislativě se setkáváme s pojmem individuální vzdělávání. V polské legislativě se o domácím vzdělávání hovoří jako o vzdělávání mimo školu. V maďarských školských zákonech se o domácích školách hovoří jako o soukromých studentech.* (Kostecká, 2014, str. 10)

V české legislativě se tedy kvůli zmíněným důvodům setkáváme se synonymním pojmem *individuální vzdělávání*, který zahrnuje možnosti vzdělávání doma i v odlišném prostoru a je tedy obecněji využitelný v dané problematice. (Hána, Kostecká, 2019)

Termín domácí vzdělávání vymezuje i Pedagogický slovník: „*Domácí vzdělávání, angl. Home schooling, home education. Vzdělávání probíhající doma, v rodině, kdy děti nedocházejí do školy a vyučují je jejich rodiče. Tato forma alternativního vzdělávání vznikla v USA (dnes zahrnuje 8 % dětí) a vyskytuje se i v jiných zemích, včetně ČR. Žák je v tomto případě na základě rozhodnutí rodičů vzděláván doma vlastními rodiči nebo několika rodiči spolupracujícími v rámci svépomocné skupiny.*“ (Průcha, 2003, s. 48)

Mezi jednotlivé formy individuálního vyučování se kromě domácího vzdělávání řadí reedukační formy umožňující pomoc při vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dále také individuální doučování.

Domácí vzdělávání má dva základní charakteristické znaky: „*Charakteristickým znakem domácího vzdělávání je skutečnost, že hlavním vzdělavatelem dítěte je rodič, nebo jím pověřená osoba/osoby. V posledních letech ovšem přibývá případů, kdy je dítě z velké části vzděláváno také prostřednictvím online kurzů a elektronických výukových materiálů.*“ (Hána, Kostelecká, 2019, str. 21)

Dalším typickým znakem je pak místo realizace vzdělávání, které ve většině případů vychází právě z domácího prostředí, které bývá obohacováno o projektovou i jinou výuku, která probíhá v knihovnách, galeriích apod. Právě vzdělávání mimo školu, tedy mimo běžnou instituci vytvořenou za účelem vzdělávání je dalším znakem domácího vzdělávání. Posledním příkladem z charakterizující skupiny je umožnění velkého rozsahu v individualizaci vzdělávání. (Hána, Kostelecká, 2019)

Doma vzdělávané děti dělíme do skupiny na žáky, kterým jejich zdravotní stav neumožňuje klasickou školní docházku, či děti, u nichž je nemožnost klasické docházky zapříčiněna dlouhodobým působením rodiny v zahraničí. Tyto možnosti jsou od roku 1997 rozšířeny o následující alternativu. „*V roce 1997 přibyla v České republice možnost vzdělávat doma dítě navštěvující 1. až 5. ročník základní školy na základě vlastního rozhodnutí rodičů bez výše uvedených důvodů. V tomto případě se jedná o **domácí vzdělávání.***“ (Mertin, 2003, str. 406)

Kromě domácího vzdělávání je pak možné se setkat i s termínem domácí škola, u kterého je ale problematické jeho nedostatečné vystižení podstaty domácího vzdělávání, jeho význam spíše vyjadřuje přenos školních metod do domácího prostředí. „*V některých rodinách je ovšem takto realizováno a rodiny dodržují rozvrh i tempo kmenové školy. Děti kmenovou školu často či pravidelně navštěvují, v rodinách dokonce na začátku a na konci hodin zvoní. Výuka v těchto rodinách bývá značně formální.*“ (Jančaříková, 2016, str. 227)

Vzhledem k vhodnějším alternativám pojmů domácí či individuální vzdělávání nebude tedy v práci využíván.

2.3 Alternativní vzdělávání

Ačkoli téma diplomové práce spočívá ve specifickém – alternativním – pojetí přístupu k domácímu vzdělávání, je vhodné vymezit alternativní vzdělávání obecně, které s tématem úzce souvisí. D. Lawton a P. Gordon in Průcha 2012 vymezují definici následovně. *„Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi, alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“* (Průcha, 2012, str. 21)

S tématem alternativních škol a jejich vzdělávání souvisí i hojně využívaný pojem inovace. Česká pedagogická teorie jej charakterizuje jako rozvoj a praktické zavedení nových prvků v rámci výchovy a vzdělávání. Tyto snahy pak jsou spojeny s daným společenským kontextem, který je podněcuje a zároveň vytváří podmínky zájmů na změnách. (Průcha, 2012)

3 Individuální vzdělávání v České republice

Vzdělávání prostupuje celým životem člověka. V díle Jana Amose Komenského se setkáváme s názory na podporu nejen rozvoje vzdělávání v rámci školství, ale i vlivu rodiny na výchovu a vzdělávání od útlého dětství. „*Nejen k víře a pobožnosti dítky své, ale již také v obyčejích a mravích chvalitebných i umění literním všelijakém cvičiti a učiti dali, tak aby dítky jejich dospějíc uměly i sami mezi lidmi rozumně sobě počínati, i k čemu vy koho Bůh v církvi neb státu užiti chtěl, aby užiti býti a skrze to i zdejší život pěkně, rozumně a užitečně projíti i do věčného tím potěšeněji vkročiti mohl.*“ (Komenský, 2007, str. 13-14)

Individuální vzdělávání nachází specifickou formu vzdělávání. Jeho výstupy jsou ale srovnatelné s běžnou výukou a žáci a žákyně odlišným způsobem dosahují stanovených kompetencí. Cíle základního vzdělávání jsou stanoveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. v §44: „*Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.* (Školský zákon, 2020 [online])

V rámci individuálního vzdělávání je možné se setkat se stále rostoucím počtem forem jeho realizace. Spolu s nimi je pak upravována legislativa a další potřebná podpora. Následující podkapitoly diplomové práce jsou zaměřeny na vymezení procesů, které vedou k umožnění domácího vzdělávání.

Ačkoli je kapitola zaměřena na individuální vzdělávání v České republice, nelze ji neporovnat se zahraničním kontextem. „*Někteří autoři hovoří v souvislosti s domácím vzděláváním a jeho počátky o sociálním hnutí, které z rodinného programu přerostlo do rozměrů národního významu a celospolečenské diskuse. Tento argument snad můžeme přijmout v mezinárodním měřítku, neboť domácí vzdělávání je nyní relativně běžnou alternativou v některých státech západní Evropy, a zvláště pak v USA, kde počty doma vzdělávaných dětí překračují jeden a půl milionu a tvoří zhruba 4 %.* (Kašparová, 2017, str. 86)

Kapitola se bude tedy zabývat i částečným srovnáváním primárně s evropskými zeměmi, jejich podmínkami a realizací domácího vzdělávání se pak bude zabývat samostatná kapitola.

3.1 Právo na vzdělávání a povinná školní docházka

Ve Všeobecné deklaraci lidských práv, která byla vydaná OSN v roce 1948 a která byla v průběhu let dále rozšiřována, je v článku 26 stanoveno, že: *„Každý má právo na vzdělání. Vzdělání, necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Spojených národů pro zachování míru. Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti.“* (Všeobecná deklarace lidských práv a svobod OSN 1948, článek 26, 2016 [online])

Tento kodex i nadále umožňuje ochranu před diskriminací ohrožené skupiny osob, mezi něž patřili mimo jiné lidé s postižením či různé další menšiny. Kromě práva na vzdělávání je v některých státech, jako například Švédsko, Rakousko, Itálie, či Slovensko a také Česká republika, uzákoněna povinná školní docházka, kterou stanovuje Listina základních práv a svobod. V ní je v článku 33 psáno, že: *„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“* (Listina základních práv a svobod, 1998 [online])

Přímá podoba povinné školní docházky je stanovena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, kde se povinností školní docházky zabývá paragraf 36 v prvním odstavci: *„Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.“* (Školský zákon, 2020 [online])

Zároveň je i v případě volby domácího vzdělávání nezbytné, aby zákonný zástupce přihlásil dítě k zápisu k povinné školní docházce v zákonem stanovené době, paragraf 36 toto období konkrétně vymezuje v odstavci 4: *„Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.“* (Školský zákon, 2020 [online])

Zápis k plnění povinné školní docházky je oblast upravena školským zákonem. Po roce 1989 se setkáváme v běžné praxi i s posuzováním školní zralosti. Tu vymezuje ve svém článku Svobodová: „*Školní zralost je chápána jako dosažení vývojového stupně, který umožní dítěti, aby se úspěšně účastnilo výchovně-vzdělávacího procesu v základní škole.*“ (Svobodová, 2016, str. 593)

V současnosti se setkáváme i s pojmem školní připravenost, který se školní zralostí úzce souvisí. Tento pojem vymezuje spíše pedagogické hledisko, tedy konkrétní projevy školní zralosti či naopak nezralosti ve školním prostředí. (Svobodová, 2016)

Plnění povinné školní docházky není vztaženo jen na občany České republiky. Její povinnost je uložena i občanům některého z dalších členských států Evropské unie, jejich pobyt na území České republiky je delší než 90 dnů. Další skupinou účastníci se povinné školní docházky jsou cizinci s trvalým či přechodným – po dobu více než 90 dnů – pobytem v České republice a také osoby, které se účastní řízení vedoucí k udělení mezinárodní ochrany. (Školský zákon, 2020 [online])

Ve školách, kde se vzdělává vyšší počet žáků, kteří jsou příslušníky národnostních menšin, vytvořila nadace Open Society Fund projekt nazvaný Škola pro všechny. Jeho cílem je pomoc k zohlednění potřeb zmíněných žáků a jejich plnohodnotné zapojení do života školy. (Polechová, 2005)

3.2 Role rodičů ve vzdělávání

Z pohledu vzdělávání je možné oddělit vícero způsobů pravomocí mezi školou a rodinou. Tradiční vymezení pak uvádí oddělení výchovy od vzdělávání, přičemž za vzdělávání je zodpovědností školní instituce, výchova je otázkou rodiny. Nemožnost tohoto odloučení pak popisuje Mertin: „*Toto oddělení vzdělání od výchovy, které je jistě oprávněné z didaktických důvodů, nepostihuje v žádném případě realitu rozvoje dítěte. Vzdělání i výchova jsou v jeho životě natolik propojené, že je prakticky oddělit ani nelze.*“ (Mertin, 2003, str. 409)

Odborná literatura uvádí rodinu jakožto pilíř primární socializace, neméně podstatná je ale v oblasti vzdělávání, kdy jsou rodiče označováni až jako nejdůležitějšími učiteli svých dětí. Nelze tedy hovořit o sdílení názoru, že: „*bez školy by dítě nemohlo obstát.*“ (Štech, Viktorová, 2001, str. 66)

Zajímavou oblastí, kdy se rodina ukazuje jako hlavní činitel výuky je oblast rozvoje čtenářských dovedností. V tradičním školním prostředí je k rozvoji čtení poskytnuto podstatně méně času, než který je dostačující k osvojení zmíněné dovednosti.

Protikladným argumentem v otázce vlivu rodiny na vzdělávání je tzv. skupinová socializace. Vztahy s vrstevníky a zkušenosti z nich vyplývající jsou výrazným činitelem odpovědným za formování osobnosti a socializaci. Vliv v rodině v tomto směru nemůže dosáhnout stejného výsledku. „*Harrisová uznává, že rodiče hrají významnou roli u velmi malých dětí, avšak ve středním školním věku a v adolescenci tomu tak prý není.*“ (Mertin, 2003, str. 409)

3.3 Historie domácího vzdělávání v České republice

Český vzdělávací systém prošel výraznými milnicemi, mezi něž patří historické události 20. století a neméně i samotný rozvoj vzdělání z předválečné doby Rakouska-Uherska a reformy Marie Terezie a Josefa II. V období tzv. první republiky byla osmiletá povinná školní docházka a v tomto období byly také přejaté rakouské zákony pouze s drobnými obměnami. (Kostecká 2019)

Domácí vzdělávání mělo již dlouhou tradici stejně jako v jiných evropských zemích. „*Děti nejbohatších a nejvlivnějších vrstev obyvatel byly vzdělávány soukromými učiteli dokonce i po zavedení tereziánských školských reforem.*“ (Kostecká, 2019, str. 29)

Důkazy tohoto vzdělávání je možné nalézt v předpisech rakousko-uherské monarchie z 19. století, které zajišťovaly legislativní úpravu. Její platnost pak trvala po celou dobu předmnichovské republiky. Zajímavostí je poznatek z Pedagogické encyklopedie z roku 1938. V té pod heslem domácí učitelé naleznete kritický postoj autorů k domácímu vzdělávání z důvodu nestatečné socializace, a tedy i nemožnosti rozvoje v plnohodnotného člena společnosti. (Morkeš, 2004)

Státní dohled v době komunistické éry postavil veškeré alternativy vzdělávání, tedy i domácí, mimo zákon. Domácí vzdělávání, resp. osvobození od povinné školní docházky bylo umožněno pouze v případě těžké nemoci, či duševní nebo tělesné vady dítěte. (Moravová, 2012)

S domácím vzděláváním se tak mohli setkat žáci prvního stupně až v roce 1998. „*Nadšení několika málo rodin se však relativně záhy po sametové revoluci přerodilo ve*

vzájemnou spolupráci, vedoucí k formování Společnosti přátel domácí školy. Na její popud bylo v součinnosti s MŠMT v září 1998 spuštěno Pokusné ověřování jiné formy základního vzdělávání.“ (Kašparová, 2017, str. 86)

Mezi prvními školami, na kterých bylo ve školním roce 1998/1999 umožněno domácí vzdělávání na prvním stupni základní školy, byla Bratrská škola v Praze 7 a Církevní základní a mateřská škola v Liberci. V následujícím roce se k těmto školám připojila ZŠ v Ostravě Vyškovicích a v roce 2001 pak přibyla do této skupiny ZŠ Letohradská v Praze 7. (Kramulová 2002 b)

Michal Semín byl jedním z aktérů dětí okolo Občanského institutu, jehož předmětem zájmu je kulturní vzdělávání. Svou zkušenost popisuje následovně: „*V polovině 90. let jsme připravili světový kongres rodin a tam se v Čechách poprvé otevřelo téma domácí školy. Po kongresu jsme uspořádali sérii přednášek o domácím vzdělávání, já jsem v Americe navštívil několik rodin, kde se děti učily doma.*“ (Gabriel, 2005, str. 8)

MŠMT tehdy spustilo pokusné ověřování individuálního vzdělávání u žáků na prvním stupni povinné školní docházky. Domácí vzdělávání bylo pak upraveno a oficiálně legalizováno ve školském zákoně č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání. Domácí vzdělávání žáků druhého stupně základní školy je pak legislativou ukotveno až od roku 2016. (Hána, Kostelecká, 2019)

Ve školním roce 2019/2020 se v rámci individuálního vzdělávání umožněného školským zákonem č. 561/2004 §41 na prvním stupni základní školy vzdělávalo dle statistické ročenky celkem 3874 žáků, jejich nejvyšší zastoupení je ve Středočeském kraji, zde probíhalo vzdělávání 859 žáků. Nejčastějším zřizovatelem umožňujícím domácí vzdělávání se stala obec, která ve školním roce zaštitila 2787 žáků. (Statistická ročenka školství, 2020 [online])

3.4 Volba domácího vzdělávání

V průběhu vzniku škol a jejich rozvoje souběžně vznikal trend domácího vzdělávání. Tyto dvě formy se neshodovaly v problematice socializace i možnosti vytvoření homogenní společnosti v oblasti vzdělání. Vliv individuálního přístupu a rodiny a jejich zodpovědnosti za vzdělání svých dětí se staly hlasem vyzdvihujícím domácí vzdělávání a volbu této formy plnění povinného vzdělávání. „*Odpůrci škol vyzdvihovali i morální zodpovědnost rodičů za*

své děti. Domnívali se, že škola – kvůli své masové povaze – na rozdíl od rodičů – není schopná vštípit dětem vhodnou morálku, ukotvenou v křesťanství a založenou na dozorování a kontrole.“ (Kašparová, 2019, str. 23)

Následující podkapitola představuje nejčastější důvody k volbě domácího vzdělávání z pohledu srovnání v odborné literatuře. Domácí vzdělávání přináší řadu výhod, které může obohacovat i běžnou školní praxi: *„domácí vzdělávání zkouší a také vytváří řadu neobvyklých učebních postupů, které by mohly obohatit tradiční výukové metody.*“ (Nitschová, 2000, s. 85)

Realizaci domácího vzdělávání volí stále rostoucí počet zákonných zástupců, spolu s tímto nárůstem je možné pozorovat i zvyšující se četnost důvodu pro tuto volbu. V počátcích bylo motivací primárně přesvědčení o potřebě předávání hodnot, které běžné vzdělávací kurikulum neobsáhlo dostatečně – například v oblasti náboženství nebo environmentálních kompetencí. Současná skupina je ale podstatně více heterogenní, dle Kašparové je možné ji rozdělit do čtyř skupin, z nichž první tři mají k volbě primárně praktické důvody, čtvrtá je zaměřena na ideový typ výhrad proti běžnému vzdělávacímu systému. *„Patří sem rodina (1) vrcholových sportovců či umělců, ale také rodiny s dětmi, které (2) zažily šikanu nebo (3) mají speciální vzdělávací potřeby (extra nadané děti, děti s různým druhem postižení).*“ (Kašparová, 2017, str. 87)

U všech z těchto tří skupin pak byla potřeba určitým způsobem napravit neschopnost systému k dostatečné integraci žáka do běžné školy, důvody pro volbu nebyly primárně z ideového přesvědčení. Právě tím se liší čtvrtá skupina s nastavením zaměřeným právě na odlišné názory např. na oblast osobnostního nastavení či soužití s prostředím. (Kašparová, 2017)

S názorem Kašparové se shoduje ve své publikaci i Mertin, který obdobným způsobem charakterizuje všechny zmíněné skupiny. Dle Mertina byla důvodem pro volbu domácího vzdělávání nejčastěji nemožnost či dysfunkce individuálního přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, druhou skupinou bylo pak přesvědčení o zodpovědnosti rodičů nejen za výchovnou složku ve vztahu k dítěti, ale i za část týkající se vzdělávání. (Mertin, 2003)

Průcha pak zmiňuje jakožto impuls k volbě domácího vzdělávání nedůvěru k veřejnému školství. (Průcha, 2003)

Při vzdělávání žáků individuálním způsobem je možné nalézt řadu proměnných, mezi něž patří flexibilita v počtu vzdělávaných i v časových možnostech, dále úroveň komunikace či emoční klima prostředí. (Mertin 2003)

Svou osobní zkušenost popisuje Michaela Němcová, která se pro formu domácího vzdělávání rozhodla primárně z důvodu nedostatečného propojení výuky a běžného života v rámci klasického vzdělávání. Právě mezipředmětové vazby a propojení s praxí jí v běžné škole pro děti chybělo: „*Snadněji mohu přiblížit fáze měsíce, když na něj budeme koukat v noci. O kamenech se nejvíc dozví od dědečka geologa. Život je těsně kolem domu, rodiny a cestou do hudebky velmi zajímavý a my nemusíme spěchat. Proto se z vyjmenovaných slov naučíme nejprve všechna zvířata, která tam jsou. Pak rostliny. A pak města a najdeme si je na mapě.*“ (Němcová, 2006, str. 21)

Kromě propojení teorie s praxí, získávaného výukou a reálně žitého je podle Němcové dalším argumentem i fakt, že není nutné umělé navozování vyučovacího procesu. Popisuje vlastní zkušenost, kdy vzdělává své děti doma: „*Pozorování mě přesvědčila, že třífázový model učení opravdu vychází z přirozených struktur lidského mozku. Přirozená evokace nastává v přirozeném prostředí, stejně tak jako učit se, dozvídat se, je přirozené. Evokace probíhá neustále. (...) Reflexi a sebehodnocení provádí dítě vzdělávané doma rovněž přirozeně. Reflektuje, protože to, co se naučilo, k něčemu potřebovalo, a teď je to použitelné.*“ (Němcová, 2006, str. 22)

Dalším důležitým bodem kromě neoddělování zmíněných faktorů i je samotný akt domácího vzdělávání, při kterém by nemělo být rozdělováno učení od klasického denního života a hry. (Klofátová, 2009)

Jančaříková ve své studii kromě výše zmíněných důvodů uvádí i pedagogické zdůvodnění volby domácího vzdělávání, které bývá podmíněno neúspěchem ve škole. Pocit selhání vede u dětí ke snížení sebevědomí a odlišuje průběh domácího vzdělávání. „*V prvních měsících i letech je třeba – slovy rodičů – odbourávat zlozvyky, které si dítě přineslo ze školy. Rodiče takového dítěte se musí navíc s novou rolí rodiče – vzdělavatel teprve identifikovat*“ (Jančaříková, 2016, str. 226)

Právě poslední zmíněná skupina se od ostatních výše zmíněných odlišuje tím, že na rozdíl od předchozích se cítí k domácímu vzdělávání určitým způsobem donucena. Zákonní zástupci těchto doma vzdělávaných žáků se pak častěji s výukou obrací na najímaného domácího učitele a pravidelně kontaktují odborníky například z pedagogicko-

psychologických poraden. Užší je i vazba na kmenovou školu a distanční oporu. (Jančaříková, 2016)

Z pohledu rodičů dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je potřeba zaujmout hledisko možnosti plnohodnotného zařazení do tradiční vzdělávací instituce. Právě přizpůsobení se individuálním potřebám dítěte se někdy stává třecí plochou, i proto se někdy rodiče raději uchylují k domácímu vzdělávání. *„Rodiče a vychovatelé dětí s rozdílnými fyzickými, duševními, citovými, kulturními nebo socioekonomickými potřebami by mohli vyprávět stovky historek o tom, jak se cítili jako druhořadí občané, když žádali, aby se škola v místě jejich bydliště přizpůsobila potřebám jejich dítěte.“* (Lang, 1998, str. 113)

Volba domácího vzdělávání není rozhodnutí jen rodičů. Díky příkladům z praxe je možné sledovat rozhodování přímých účastníků – dětí na domácím vzdělávání – zda chtějí danou alternativní formou pokračovat svou edukaci. Eva Matějková popsala rozhodnutí svého syna o vstupu do klasické vzdělávací instituce: *„Vždy na konci školního soku si sedneme a říkáme si, jestli chceme takto pokračovat dál. Náš nejstarší se rozhodl, že do čtvrté třídy už nastoupí do školy, chtěl se pomalu osamostatnit.“* (Kocourová, 2019, [online])

3.5 Typy domácího vzdělávání

Z hlediska realizace domácího vzdělávání a charakteristiky vzdělavatele je možné rozdělení do tří skupiny, z nichž první je tradiční individuální vzdělávání v domácím prostředí zpravidla zajištěné zákonným zástupcem. Za druhé je možnost využití komunitních škol, případně organizace zajišťující skupiny dětí z domácího vzdělávání. Poslední kategorii tvoří tzv. unschooling, kde je výrazným hybatelem vzdělávání osobní motivace žáka, ten není v České republice legislativně povolen.

3.5.1 Individuální vzdělávání v domácím prostředí

Často volenou a určitým způsobem tradiční metodou domácího vzdělávání je zprostředkované zákonným zástupcem – méně častěji pak pověřenou osobou docházející do domácího prostředí, dochází tedy ke vzdělávání mimo klasickou vzdělávací instituci.

Domov má z hlediska přirozenosti vývoje dítěte nezastupitelnou roli, i proto je využíván v rámci individuálního vzdělávání. V díle Naděždy Pelcové se setkáváme s filozofickým hodnocením domova z hlediska místa pro výchovu. Označuje ho jako střed

přirozeného světa, kde je člověk nejvíce sám sebou. Domov pak v podání Komenského vychází z obratu, že je tzv. hlubinou bezpečnosti. (Pelcová, Semrádová, 2014)

Nelze obecně charakterizovat rodiče, kteří se rozhodnou vzdělávat své děti doma. Jejich různorodost se projevuje v osobní motivaci v rozhodnutí pro individuální vzdělávání i v dalších ohledech, jako například socioekonomické postavení nebo vyznání. Hána a Kostelecká tuto skupinu dále popisují: „... *obecně lze deklarovat, že domácí vzdělávání bylo spíše využíváno tou částí rodičů, jejichž hodnotové přesvědčení v daném období a prostoru neodpovídalo společenskému střednímu proudu a představovalo tak vhodnou alternativu umožňující vzdělávat děti podle vlastních názorů.*“ (Hána, Kostelecká, 2019, str. 27)

Specifickou skupinu dětí, které jsou edukovány v rámci individuálního vzdělávání, jsou obyvatelé oblastí, jejichž geografické či klimatické podmínky znemožňují žákům denní účast na prezenční výuce. V tomto případě se jedná o tzv. „flexischooling“ postavený na tezi propojení vzdělávání ve škole s dalšími prostory, jako je knihovna či park, ale i využití vzdělávání prostřednictvím internetu. U žáků na domácím vzdělávání je tedy zajištěna poměrně běžná socializace, jelikož část vzdělávání absolvují ve škole, zbylou část pak v rámci domácího prostředí. (Špelda, 2014)

Zajímavý pohled přináší Kašparová, která některé rodiče vzdělávající své děti doma označuje jako kulturní kreatívce. Jejich charakteristikou je určité vymezení se vůči konzumní společnosti a snaha nesdílet obecně přijímaná kritéria různých životních oblastí, ať už z pohledu politického či výchovně vzdělávacího. Nejedná se v tomto případě o organizovanou subkulturu, často je pro ně naopak typický pocit určitého osamocení. (Kašparová, 2017)

3.5.2 Komunitní školy a sdružující organizace

Kromě individuálního vzdělávání organizovaného primárně v domácím prostředí je k tomuto stylu vzdělávání využít některé organizace. Jednou z možností jsou komunitní školy. Zákon České republiky nevymezuje zakotvení komunitních škol. Tyto instituce jsou často položené na základě vytvořené skupiny rodičů žáků na domácím vzdělávání a kvalifikovaných pedagogů i dalších vzdělavatelů. (Komunitní škola Motýlek, [online])

Z hlediska vymezení komunitního vzdělávání představují definici Murphy a Novák: „*Komunitní vzdělávání je jedinečný přístup, jehož jednotlivé činnosti a postupy vytváří*

prostor k tomu, aby se lidé a organizace z dané komunity staly partnery při řešení potřeb dané komunity.“ (Murphy, Novák, 2005, str. 10)

V rámci komunitní školy se jedná o participaci pedagogických pracovníků, žáků a jejich rodičů. Celé společenství – komunita – se pak zapojuje do procesu vzdělávání, díky kterému pak dochází k vzájemnému obohacování se dětí i dospělých. (Neumajer, 2000[online])

V současné době jsou stále častější komunitní formy domácího vzdělávání žáků, ať už prostřednictvím jejich zákonných zástupců, kdy se o přímou výuku střídají jednotliví rodiče žáků, nebo zprostředkovaně určenými osobami. (Hána, Kostelecká, 2019)

Vzdělávacímu spolku KT 19 z. s., ve kterém pedagožky vzdělávají právě děti z domácího vzdělávání bude věnována praktická část diplomové práce.

Z hlediska sdružujících organizací je v České republice například Asociace domácího vzdělávání. Ta zprostředkovává edukační konference pro rodiče dětí na domácím vzdělávání, i tzv. Akademie domácích školáků, kde jsou prezentovány hudební, taneční i divadelní vystoupení. Dalším příkladem organizace napomáhající rodinám s dětmi v domácím vzdělávání je studijní centrum BASIC.

3.5.3 Unschooling

Na rozdíl od předchozích typů domácího vzdělávání, se v případě tzv. unschoolingu jedná spíše o životní styl než přímou alternativu k tradičnímu školnímu způsobu vzdělávání. John Holt jej vymezuje jako: „*Svobodné učení, nebo také učení řízené zájmy dítěte, řízené dítětem, přirození či organické učení. Používá se pro druh učení, kdy se nepoužívá daný učební plán.*“ (Holt, 2015 [online])

Právě nepřítomnost učebního plánu – v případě České republiky Rámcového vzdělávacího programu – je jedním z důvodů, proč není unschooling v ČR praktikován.

3.6 Legislativa

V České republice je legislativně ukotveno individuální vzdělávání ve školském zákonu č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání,

kde se v paragrafu 40 píše: „*Jiným způsobem plnění povinné školní docházky se rozumí individuální vzdělávání žáka, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole., či vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením*“ (Školský zákon, 2020 [online])

Umožnění individuálního vzdělávání žáka je na základě povolení ředitele školy, do které byl žák přijat k plnění povinné školní docházky a o které podává písemnou žádost zákonný zástupce žáka. Ten také odpovídá za plnění uvedených podmínek. Žádosti o individuální vzdělávání je ředitelem školy vyhověno, pokud dle paragrafu 41 odstavce 3:

- a) *„Jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání,*
- b) *Jsou zajištěny dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání, zejména podmínky materiální a ochrany zdraví žáka,*
- c) *Osoba, která bude žáka vzdělávat, získala alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jedná-li se o žáka ve druhém stupni základní školy, vysokoškolské vzdělání,*
- d) *Jsou zajištěny vhodné učebnice a učební texty, podle nichž se má žák vzdělávat“*

(Školský zákon, 2020 [online])

Česká školní inspekce ve své zprávě uvádí: „*Podle výpovědi 98,6 % ředitelů škol dotázaných v inspekčním elektronickém zjišťování nenastal v jejich škole žádný případ, kdy nepovolili individuální vzdělávání, o které zákonný zástupce žáka žádal.*“ (Tematická zpráva, 2016 [online])

V běžných případech je dostačující žádost, a tedy i souhlas jednoho ze zákonných zástupců žáka. Dle zákona č. 89/2012 sb., občanského zákoníku, který v § 876 uvádí potřebu souhlasu obou rodičů pouze v případě pochybností. Zároveň pak §877 stanovuje, že: „*Nedohodnou-li es rodiče v záležitosti, která je pro dítě významná zejména se zřetelem k jeho zájmu, rozhodne soud na návrh rodiče, to platí i tehdy, vyloučil-li jeden rodič z rozhodování o významné záležitosti dítěte druhého rodiče.*“ (Zákon č. 89/2012 Sb, 2012 [online])

Ačkoli jsou ve školském zákoně uvedeny podmínky pro povolení žádosti o individuální vzdělávání, není zde dále ukotveno, jak konkrétně má být tento proces realizován a jeho provedení je tedy velmi variabilní. „*Pokud je dítě v domácí výuce zapsáno, uzavírají škola a rodiče písemnou dohodu. Školy obvykle požadují, aby vzdělávající rodič (...) docházel na pravidelné konzultace. Rodiče také musejí vést záznamy o průběhu*

vzdělávání a měly by mít i metodický plán výuky. Některé školy vyžadují i další dokumentaci.“ (Brdková, 2007, str. 19)

3.7 Financování domácího vzdělávání

Individuální vzdělávání je dle školského zákona § 41 odstavce 10 financování následujícím způsobem: „Výdaje spojené s individuálním vzděláváním hradí zákonný zástupce žáka, s výjimkou učebnic a základních školních potřeb podle § 27 odst. 3 a 6, speciálních učebnic a speciálních kompenzačních pomůcek a speciálních učebních pomůcek podle § 16 odstavce 2 písmene d) a výdajů na činnost školy, do níž byl žák přijat k plnění povinné školní docházky.“ (Školský zákon, 2020 [online])

V díle Rutové je možné nalézt osobní pohled na financování od jednoho ze zákonných zástupců dítěte na domácím vzdělávání: „Podíváme-li se na přímé náklady spojené s domácím vzděláváním, není jich mnoho. Největší náklady jsou učebnice, pracovní sešity, výtvarné pomůcky a tisk materiálů. Řádově to u nás činí okolo dvou a půl tisíce korun na dítě. Srovnatelně velké náklady jsou na cestování a vstupné. (...) Něco stojí také semináře pro manželku. Celkové náklady činily okolo deseti tisíc za rok.“ (Rutová, 2012, str. 10-11)

Právě argument dalšího vzdělávání rodičů, kteří se rozhodnout pro domácí výuku svých dětí je jedním z pilířů problematiky financování. Finanční náročnost vzdělávacích kurzů je pro rodiče často vysoká, nehledě na to, že kromě této stránky jsou náročné i časově. (Rutová, 2012)

3.8 Kontrola nad domácím vzděláváním

Podle školského zákona je umožněna inspekční činnost i nad žáky vedenými v domácím vzděláváním. V § 174 je uvedeno: „Pokud je místem, kde se uskutečňuje individuální vzdělávání žáka povolené podle §41 odst. 3 obydlí a není dán souhlas toho, kdo v něm bydlí, se vstupem do něj, inspekční činnost podle odstavce 2 proběhne ve škole, kam byl žák přijat k plnění školní docházky. V tomto případě Česká školní inspekce termín inspekční činnosti se zákonným zástupcem žáka dohodne, je-li to možné.“ (Školský zákon, 2020 [online])

I u této inspekční činnosti je pak zpravidla přítomna osoba, která vykonává vzdělávání žáka či žákyně.

3.9 Hodnocení a ověřování znalostí žáků na domácím vzdělávání

„Výsledky domácího vzdělávání hodnotí školy, ve kterých jsou tyto děti zapsané k plnění povinné školní docházky.“ (Kostelecká 2019, str. 32) Ředitel školy dohlíží na to, zda tedy žák na domácím vzdělávání plní zákonem stanovené podmínky.

Forma individuálního vzdělávání se závazně řídí školním vzdělávacím programem školy, kde je dítě zapsané. Škola pak kromě veřejného přístupu k tomuto dokumentu umožňuje i konzultaci pro zákonné zástupce, které jsou využívány zejména v oblasti převedení vzdělávacího programu do konkrétní náplně vyučování. (Hána, Kostelecká 2019)

Řízení individuálního vzdělávání i jeho hodnocení zajišťuje kmenová škola, tedy ta, do které je žák zapsán. „Škola má za povinnost minimálně dvakrát ročně provést přezkoušení žáka v návaznosti na svůj vzdělávací plán, ohodnotit jeho znalosti standardní formou pololetního a ročníkového vysvědčení a vypracovat vlastní posudek a zprávu, která je součástí žákova portfolia pro případnou kontrolu ze strany školní inspekce či ministerstva.“ (Kašparová, Láníková, 2016, str. 43)

Domácí vzdělávání je v praxi České republiky představován standardizovaným kurikulem školy, do níž je žák zapsán, které pak individuální formou realizováno v domácím prostředí. Výjimečné případy praktikují tzv. unchooling, kdy je dítě více samostatné ve volbě učiva i aktivit týkajících se vzdělávání. (Kašparová, Láníková, 2016)

Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 41 uvádí ke způsobu kontroly dosažených výsledků u žáka v domácím vzdělávání povinnost vykonat v pololetí a na konci školního roku přezkoušení z příslušného učiva na škole, kde je dítě zapsané k plnění povinné školní docházky, na jejichž základě je žáku vydané vysvědčení. I zde ale mají zákonní zástupci vyjádřit případný nesouhlas. Podle § 41 odstavce 7: „Pokud má zákonný zástupce pochybnosti o správnosti hodnocení žáka, může do 8 dnů od konání zkoušek písemně požádat ředitele školy o přezkoušení žáka, byl-li zkoušejícím žáka ředitel školy, krajský úřad. Pokud ředitel školy nebo krajský úřad žádosti vyhová, nařídí komisionální přezkoušení žáka.“ (Školský zákon, 2020 [online])

Podle pracovníků Národního ústavu pro vzdělávání dochází při zkoumání výsledků domácího vzdělávání rozdílnými způsoby. Mezi ně jsou nejčastěji uváděna písemná či ústní přezkoušení, nebo také prezentace či portfolia. (Srovnávací analýza: domácí vzdělávání, 2012 [online])

Právě poslední zmíněný způsob – tedy portfoliové hodnocení – je často velmi pozitivně hodnoceno zejména zákonnými zástupci: „*Dle portfolio vidí a hodnotí svůj pokrok děti, rodiče i učitelé (...) Škol, které umění hodnotit děti dle portfolio, je ale stálo málo. Zato rodičů, kteří chápou rozdíl mezi testováním a portfoliovým hodnocením, přibývá.*“ (Kapicová in Rutová, 2012, str. 12)

Do portfolio jsou shromažďovány veškeré informace, které souvisejí se vzděláváním žáka. Patří mezi ně rozličné práce žáka, mezi které patří např. písemné práce, výtvarná díla i např. fotodokumentaci či záznamy z různých projektů. Cílem je vytvořit pestrý soubor, na jehož základě je možné vytvořit si představu o schopnostech i proměnách dítěte v domácím vzdělávání. (Kostecká, 2005)

Naopak problematiku nižší validity kontroly výkonů žáka, která je prezentována formou didaktických testů či velmi subjektivního ústního hodnocení se dále zabývá Kostecká: „*Z výsledků není možno většinou vyčíst žádné další klíčové informace o dítěti (např. pokrok... jeho silné stránky, nedostatky, zájmy...).* Často také není možné na základě jednorázové zkoušky (testu) objevit případné příčiny neúspěchu dítěte.“ (Kostecká, 2005, str. 361)

V rámci domácího vzdělávání mohou být zapojeni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V jejich hodnocení je pak z hlediska rodiče i kmenové školy zapotřebí odlišit specifické a nespecifické problémy žáka. Je zapotřebí oceňovat snahu a umožnit žákovi zažít úspěch. I zde se setkáváme s potřebou individuálního přístupu a s ním i rozlišení osobních preferencí v oblasti učení, tak jak o to usiluje inkluzivní vzdělávání. (Hájková, Strnadová, 2010)

3.9.1 Sebepojetí žáků na domácím vzdělávání

Kromě hodnocení a ověřování znalostí je vhodné zaměřit se i na sebepojetí žáků, kteří se po domácím vzdělávání na prvním stupni základní školy zapojují v dalším studiu do běžného proudu. Pilotní studie z roku 2018 předkládá informace z výzkumného šetření zaměřeného na druhotnou socializaci právě u žáků se zkušeností s domácím vzděláváním. Jejím závěrem je velmi malá a statisticky nevýznamná odlišnost mezi dětmi z domácího vzdělávání a jejich spolužáky v otázce dopadu na sebepojetí. „*Oproti studiím, které prokazují významně lepší výsledky doma vzdělávaných dětí (viz například Taylor, 1986, 1992), a na druhé straně oproti názorům obávajícím se o to, zda děti v domácím vzdělávání*

prospívají, naše výsledky spolu s některými poznatky z kvalitativní studie naznačují spíš individuální variabilitu vlivu domácího vzdělávání na sebepojetí dítěte, v celkovém vzorku je tento vliv neutrální, není vychýlen ani negativním, ani pozitivním směrem.“ (Kostelecká, Machovcová, Beláňová, Štambergová, 2018 [online])

4 Alternativní formy vzdělávání

I přes řadu specifík jednotlivých alternativních směrů realizujících vzdělávání je možné sledovat společné trendy a cíle. Inovační proudy ve školství nejen České republiky si kladou jako jeden ze svých cílů humanizaci školy v jejím celkovém pojetí. „*Mezi zásadní znaky patří prosazování principu dialogu ve výuce, aktivní pozice žáka, činnostní charakter vyučování a zhodnocování zkušeností žáka ve výuce.*“ (Kolář, Šikulová, 2007, str. 36)

V současné době dochází k rozvoji specifických možností vzdělávání jakožto další možnosti kromě běžného systémového vzdělávání. Institut pro podporu inovativního vzdělávání v roce 2018 publikoval dokumentární knihu o českých inovativních, komunitních a lesních školách. Rozvoj těchto neveřejných škol hodnotí v doslovu Tomáš Feřtek: „*Neveřejných škol postupně přibývalo. Ministerstvo školství bylo v té době k nově vznikajícím školám vstřícné při zařazování do sítě, bez něhož nemá škola nárok na státní peníze, a tak se mezi lety 2012-2017 jejich počet zdvojnásobil. Pořád jde o okrajovou část vzdělávacího systému. Takové školy u nás navštěvuje zhruba 1,5 % žáků základních škol. To je zhruba desetkrát méně, než je obvyklé v západní části Evropy. Ale po letech beze změny je jasné, že jde o silící a dynamický trend.*“ (Kramperová, Kršňák, 2018, str. 325-326)

Z alternativních forem se ve školském zákoně nachází pouze v §40 možnost individuálního vzdělávání žáka či vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením. Jiné způsoby vzdělávání nejsou ve školském zákoně uvedeny. (Školský zákon, 2020 [online])

Jan Kršňák představuje alternativní možnosti v rámci vzdělávání. V těchto organizacích pak bývá učitelem či průvodcem žáků často některý ze zákonných zástupců, případně někdo, v koho rodiče vložili důvěru za vzdělávání jejich dětí. Mezi formy umožňující alternativu řadí skupiny dětí na domácím vzdělávání, do této skupiny patří také některé lesní školy. „*Komunitní školy navštěvují děti, které s učí podle svého individuálního vzdělávacího plánu. Zodpovědnost za jejich vzdělávání přebrali jejich rodiče.*“ (Kramperová, Kršňák, 2018, str. 13)

4.1 Alternativní formy domácího vzdělávání

Tématem diplomové práce je domácí vzdělávání a alternativní formy jeho realizace. V předchozí kapitole byly nastíněny typy domácího vzdělávání, vzhledem k praktické části diplomové práce, která se zaměřuje na představení vzdělávacího spolku, bude tato část teoretické práce věnována institucím, které podporují skupinové domácí vzdělávání.

Následující podkapitola představuje tři příklady z praxe v České republice. Škola ZeMě – lesní škola pro děti z domácího vzdělávání nabízí výuku pro žáky 1. stupně základní školy. Druhým příkladem je Komunitní škola Roztoky z. ú., která je využívá prvky alternativního vzdělávání, jako je individuální přístup a důraz na praktickou přípravu. Poslední alternativou je Na rovině – základní škola v Chrudimi. Ta působí jako běžná základní škola s výraznou podporou žáků na individuálním vzdělávání. Důvodem pro její zařazení do této části diplomové práce je začátek jejího působení v rámci Klubu domácího vzdělávání.

4.1.1 Škola ZeMě

Komunitní lesní škola ZeMě je určena dětem prvního stupně, které plní povinné vzdělávání v režimu domácího vzdělávání. Výuka je realizována prostřednictvím průvodců, zodpovědnost za vzdělávání zůstává jako u klasického domácího vzdělávání na rodičích. Vliv rodičů je pak zřejmý v jejich podpoře formou projektů a prezentace vlastních oblastí zájmů. Právě propojení rodičů a školy je společným pilířem fungování lesní komunitní školy. Hlavním cílem je podpora dětí v jejich přirozeném vývoji.

„Sjednucující nitkou celého roku je jednak koncept výuky, který vždy vytváříme na pololetí a ten se pak realizuje v jednotlivých dnech a dále slavnosti spojené s ročním koloběhem přírody. Naše snaha je, abychom dětem poodkryli různé oblasti lidského poznání, a tak jim pomohli v hledání jejich talentů, dovedností a zájmů.“ (Lesní škola ZeMě, 2020 [online])

Konkrétní průběh vzdělávání tvoří ve škole ZeMě tzv. epochální učení po dobu zpravidla jednoho měsíce. Cílem je hloubkové probrání vždy jednoho tématu s mezipředmětovým propojením. V rámci školy je kladen poměrně velký důraz na samostatné rozhodování žáků a žákyň a jejich volby v rámci učení. *„Kromě toho dáváme vždy prostor dětem, aby se mohly věnovat tomu, co je momentálně nejvíc přitahuje a mohly*

to prohlubovat. Trivium (čtení, psaní, počítání) probíráme aplikované v projektech dané epochy, když děti samy pociťují potřebu něco si vypočítat, zapsat, přečíst.“ (Lesní škola ZeMě, 2020 [online])

Hodnocení dětí probíhá formou přezkoušení, žáci si sbírají záznamy o učení, které jsou pak podklady pro pololetní hodnocení. Doplňkem těchto složek je pak konkrétní skupinová práce dětí. (Lesní škola ZeMě, 2020 [online])

O konkrétní formě hodnocení a poskytování zpětné vazby vedli Kramperová a Kršňák ve své publikaci rozhovor s ředitelkou školy Ivetou Jonášovou a s pedagožkou Danou Stariatovou. *„Nejlepší zpětná vazba je, když děti samy vidí výsledek své práce – to se často děje u projektů. Vedle toho se učí společně nastavovat kritéria hodnocení výsledku i průběhu učení a využívají osobní mapy pokroku. Systematicky je vedeme k sebehodnocení.“* (Kramperová, Kršňák, 2018, str. 280)

V návaznosti na sebehodnocení žáci dále získávání písemné měsíční hodnocení a vlastní posun mohou sledovat i portfolio, které si vytváří a jehož prezentaci se učí. (Kramperová, Kršňák, 2018)

4.1.2 Komunitní škola Roztoky z. ú.

V roce 2015 rodiče žáků na domácím vzdělávání založili malotřídní školu v Roztocích u Prahy, vzdělávají se v ní žáci a žákyně ve věku od pěti do jedenácti let. Cílem komunitní školy je možnost pro děti i dospělé ke společnému rozvoji, bádání a vzájemnému obohacování se. Škola klade důraz na respektující přístup a svobodu ve vzdělávání, to je realizováno výukou trivia, ale i anglickým dnem či projektovým vyučováním Kromě výuky ve škole zde mají možnost děti propojovat své vzdělávání s praktickou přípravou, pravidelně se účastní aktivit v různých dílnách a s pomocí rodinných příslušníků se účastní workshopů.

Zatímco první dny v týdnu jsou vedeny učitelem, čtvrtěční program školy je veden formou projektu, na jejichž fungování se podílejí rodiče. *„V rámci těchto projektových dnů využíváme nabídek akcí pro děti v muzeích, knihovnách, hvězdárně, zoologické zahradě, různých dílnách. Přímý prožitek s opravdovým světem nemají děti pouze v těchto místech, ale i během workshopů, pro které rádi využíváme i naše babičky, dědečky, strýčky, tetičky, sourozence, přátele a známé, kteří mohou zprostředkovat svá zaměstnání a bohaté zkušenosti.“* (Komunitní škola Roztoky z. ú. 2020 [online])

Kramperová a Kršňák připravili ve své publikaci rozhovory s učiteli inovativních škol. V rozhovoru se zakladatelkami školy v Roztocích Kateřinou Teplou a Lenkou Blažejovou byla zmíněna i výše zmíněná participace rodičů v přímé praxi. „*Třeba jeden tatínek měl v lednu tři čtvrtky zeměpis. Minulý rok jiný tatínek dělal s dětmi projekt o geodézii, protože je geodet. Pak je možnost, že rodič zařídí nějakou exkurzi. Byly jsme s jednou maminkou, která je bioložka, v laboratoři.*“ (Kramperová, Kršňák, 2018, str. 106-107)

Jedním ze specifíků přístupu komunitní školy je individuální přístup a podpora vnitřní motivace. U žáků je respektován osobní vývoj a osobnost celkově, jsou vedeni k rozvoji. Velkou tematikou je propojení dítěte, učitele a rodiče, zároveň se díky rozmanitosti malotřídního vzdělávání rozvíjí i s pomocí starších spolužáků a učí se pomáhat mladším.

Podporu pro školu rodiče získali od programu neziskové organizace Spiralis „Řídím svůj projekt.“ Projekt školy je neziskový, a tedy zcela hrazen z příspěvků rodičů. Ty pak slouží k pokrytí nájmu a platu pedagogů a některých pomůcek. Škola dbá na další rozvoj a rodiče se pravidelně účastní řady seminářů či „Konference domácího vzdělávání“ a mnohých dalších.

(Komunitní škola Roztoky z. ú. 2020 [online])

4.1.3 Základní škola Na rovině v Chrudimi

Základní škola Na rovině začala své působení ve školním roce 2009/2010 jako Klub domácího vzdělávání, v následujícím roce spustila provoz. U zrodu školy stála skupina rodičů a učitelů. V následujících letech rozšířila výuku na druhý stupeň základní školy. Školní vzdělávací program Kolem sebe je inspirován vzdělávacím programem škol s principy Montessori.

V rámci vzdělávání jsou využívány rozdílné inovace s preferencí aktivizujícího a názorného způsobu výuky. Probíhá zde výuka žáků a žákyň seskupených do tzv. dvojročí a trojročí, kdy se společně vzdělávají žáci z více ročníků prvního stupně základního vzdělávání. Výhodu této formy vyučující nacházejí ve vysoké efektivitě vzájemného učení.

Montessori program a jeho principy, které jsou ve škole rozvíjeny:

- „*Utváření nového vztahu dospělého k dítěti – respektování individuality a posilování respektu vůči okolí*“

- *Vlastní objevování poznatků samotným dítětem*
- *Připravené prostředí (...)*
- *Samostatná práce jednotlivce (...)*
- *Dělená odpovědnost (...)*
- *Práce s chybou (...)*
- *Práce s pochvalou (...)*“ (Na rovině, 2020, [online])

S ohledem na historii vzniku a vnímání domácího vzdělávání jakožto plnohodnotné alternativy k plnění povinné školní docházky, je volba této formy školou podporována pro žáky a žákyně na 1. i 2. stupni základní školy. Škola si klade za svůj cíl poskytnout dětem vzdělávajícím se na individuálním vzdělávání dostatečnou péči a zázemí. „*Výuka žáků na individuálním vzdělávání probíhá na základě výstupů ŠVP naší školy. Tyto výstupy jsou zpracovány do tzv. Povinných podmínek do portfolia, které každý žák obdrží na začátku školního roku. Tyto podmínky pak, zcela libovolnou formou, zpracuje do svého portfolia.*“ (Na rovině, 2020, [online])

Zmíněné portfolio pak tvoří materiály, které dokládají a prezentují činnost žáků v průběhu studia. Výhodou oproti běžné škole je v jejich obsahu, kdy kromě povinných podmínek může obsahovat i deníky z cest spolu s fotodokumentací dovednostních činností.

O domácím vzdělávání vedli Kramperová a Kršňák rozhovor se zakladatelkou školy Janou Hrázskou. Vztah školy s dětmi na domácím vzdělávání je velmi specifický, jeho průběh zmiňuje Hrázská: „*V lednu a červnu výukou propluje i část domácích školáků. Někteří přijíždějí i na celý týden a ve škole přespávají. (...) Domácí školáci, kteří si nevolí návštěvu ve výuce, se setkávají spolu navzájem na víkendovém setkání. Utvořili skupinu, která funguje jako společenstvo – těší se na sebe navzájem a podporují se.*“ (Kramperová, Kršňák, 2018, str. 264)

Škola funguje jakožto nestátní organizace, kdy je placeno školné ve výši 1000 Kč měsíčně. Její součástí je i mateřská škola pro děti od dvou let, která se stejně jako základní škola zaměřuje na Montessori program. (Na rovině, 2020, [online])

5 Zahraniční praxe v evropském kontextu

V současné době neexistuje jednotná legislativa v oblasti domácího vzdělávání v rámci Evropské unie. I přístup k tradičnímu školnímu způsobu vzdělávání se v rámci jednotlivých zemí odlišuje. I tak je ale možné sledovat mezinárodní trendy, které jsou v rámci Evropské unie sjednocující.

Kapitola zaměřená na zahraniční praxi je zaměřena na problematiku domácího vzdělávání v porovnání legislativy a dalších oblastí. Všechny představované země – Slovensko, Německo, Rusko a Finsko – byly zvoleny z důvodu podnětnosti k dalšímu zkoumání v oblasti řešení otázky domácího vzdělávání. Pohled na individuální vzdělávání jednotlivých zemí je uváděn do kontrastu v řešení daných problémů v České republice.

5.1 Slovensko

Společná cesta slovenské a české pedagogiky se rozdělila v roce 1993 po vyhlášení samostatných a nezávislých států. „*České a slovenské školství si začaly hledat vlastní cesty dalšího vývoje a jejich vzájemné vztahy byly upraveny ministerskými dohodami.*“ (Morkes, 1995, str. 52)

Slovenský školský zákon č.245 z roku 2008 ustanovuje povinnou školní docházku po dobu trvání deseti let. Ta na rozdíl od České republiky začíná v šesti letech věku a do jejího naplnění spadá i část středního stupně. Česká republika pak má naopak zahájení již v pěti letech věku dítěte nástupem do předškolního vzdělávání, přesah do středního stupně vzdělávání zde neplatí. (Hána, Kostelecká, 2019)

V § 23 a §24 se pak věnuje individuálnímu (domácímu) vzdělávání, jakožto zvláštní formě plnění povinné školní docházky. Slovensko má stejně jako Česká republika možnost žádat ředitele školy, kam byl žák přijat, o umožnění domácího vzdělávání. Oproti České republice jsou přísnější pravidla pro individuální přezkoušení žáků, které probíhá každý půlrok. „*Komise je složena minimálně ze 3 členů, a to z:*

- *Předsedy, zpravidla ředitele školy či jím pověřeného učitele,*
- *Zkoušejícího učitele příslušného předmětu,*
- *Přisedícího, který splňuje kvalifikační předpoklady pro zkoušený, případně příbuzný předmět“ (Čermáková, Obračajová, 2015, str. 18)*

Přísným opatřením je pak zákaz přítomnosti osoby vykonávající vzdělávání žáka v domácí formě při tomto komisionálním přezkoušení. (Čermáková, Obračajová, 2015)

Vykonavatel domácího vzdělávání musí dle zákona č. 245/2008 získat pedagogické vzdělávání dané legislativním opatřením pro pedagoga 1. stupně. V případě nemožnosti tohoto zajištění vlastním vzděláním je nutné najmout učitele s dostatečnou kvalifikací, toto opatření probíhá na vlastní náklady rodiny. (Kostecká 2014 a)

Dalším rozdílem oproti České republice je pak v otázce kontroly školní inspekce. Zatímco v České republice v případě nesouhlasu zákonného zástupce s kontrolou v obydlí, dochází k inspekčnímu šetření ve škole, kde je žák zapsán. Naproti tomu Slovensko má v tomto směru jistou odlišnost, a to v podobě vyšší míry kontroly dosažené úrovně vzdělávání, tu zajišťuje Slovenská školní inspekce: „*Tato kontrola je prováděna i v místě vzdělávání žáka, zákonní zástupci tak mají povinnost umožnit prohlídku tohoto místa.*“ (Čermáková, Obračajová, 2015, str. 19)

5.2 Německo

Zatímco Česká republika nebo Slovensko jsou vůči domácímu vzdělávání žáků velmi vstřícní, Německo je naopak v Evropské unii státem v tomto přístupu odlišným. Je možné nalézt rozdíly mezi jednotlivými spolkovými republikami, a to i v otázce délky povinné školní docházky, která se rozlišuje mezi dvanácti a třinácti roky. (Hána, Kostecká, 2019)

Domácí vzdělávání lze zvolit pouze tehdy, pokud je zprostředkováno kvalifikovaným pedagogem, i tak je možné pouze v ojedinělých případech. Podle některých teoretiků je obtížnost umožnění domácího vzdělávání a neochota k této problematice zapříčiněna i přesvědčením ve společnosti, že individuální vzdělávání ohrožuje vývoj dítěte i celkovou společnost. Za povinné vzdělávání jsou pak stejně jako v dalších zemích Evropy zodpovědní zákonní zástupci žáka. (Spiegler, 2003)

V současnosti je školství v Německu řízeno dvěma úrovněmi, zaprvé německou ústavou, která zajišťuje federální úroveň a která stanovuje pravomoci dílčích zemí v oblasti školství, dále pak dílčími školskými zákony. (Martin 2010)

Ačkoli se přístup v jednotlivých spolkových zemích může odlišovat, všechny z nich přísně dbají na povinnost školní docházky. Není tedy možné, aby k ní nedocházelo a zároveň nebylo učiněno trestní stíhání. (Hauck 2016 in Hána, Kostecká 2019)

Výjimku pak v tomto případě zákon uděluje dětem rodičů, jejichž práce předpokládá četnost stěhování, dále pak je domácí vzdělávání umožněno dětem dlouhodobě nemocným, či dětem s krátkodobým pobytem v Německu. Vzdělávání pak probíhá prostřednictvím specifických okolností. „*V tomto případě je vzdělávání poskytováno učitelem školy, ve které je dítě zapsáno k plnění povinné školní docházky. Učitel ze státní školy dochází dvakrát až třikrát týdně domů k rodině. Stát tak de facto zabezpečuje i vzdělávání těchto dětí, nejedná se o ryzí formu domácího vzdělávání rodiči.*“ (Hána, Kostelecká, 2019, str. 53)

Bez specifických odůvodnění, které by vedly k povolení domácího vzdělávání, tak mají rodiče v Německu pouze jedinou legální možnost. Tou je založené soukromá školy, která bude uznána státem a bude splňovat požadavky na kvalifikaci pedagogů. (Reimer 2010)

Domácí vzdělávání na základě předložených informací není v Německu standardní a cesta k němu není pro všechny splnitelná. Dle Spieglera je dokonce jedním z důvodů k emigraci do zemí, které jsou tomuto typu vzdělávání více nakloněny. (Spiegler 2003)

5.3 Finsko

Finsko se pro řadu zemí stalo velkou inspirací v oblasti přístupu k rovnosti ve vzdělávání, a to bez ohledu na etnický původ, zdraví a další podmínky. Stát pak klade velký důraz na organizaci vzdělávání, z toho důvodu je důsledkem nízký počet soukromých škol, v současnosti se setkáváme pouze s přibližně 2 % škol se soukromým poskytovatelem. Hána, Kostelecká, 2019)

V přístupu ke vzdělávání ve Finsku však nejde pouze o formální náležitosti a organizaci, velký důraz je kladen i na určitou pohodu (well-being), která má být součástí celého vzdělávacího procesu. Ta je pak i vedena v legislativě, národním i školním kurikulu.

Právě vyrovňávání se škol se zmíněným požadavkem popisuje ve svém článku Vencovská: „*Významnou strategií je působení na kulturu školy celou řadou prostředků. Osobní pohodě žáků například prospívá, pokud škola pozitivně diferencuje žáky a uplatňuje flexibilně školní opatření. Znamená to podporovat učení a osobní pohodu každého žáka podle jeho potřeb a přizpůsobit tomu repertoár vzdělávacích opatření.*“ (Vencovská 2018, [online])

Z hlediska domácího vzdělávání je Finsko státem s povinným vzděláváním, ne povinnou školní docházkou. Týká se žáků ve věku od 6 do 16 let. Domácí vzdělávání

umožnil zákon již z roku 1921, kde kapitola týkající se plnění povinného vzdělávání uvádí, že přijetí dítěte do základní školy je umožněno v případě neodpovídajícího vzdělávání v jiné škole či domácím vzdělávání. V současnosti domácí vzdělávání ve Finsku upravuje zákon o základním vzdělávání, který vešel v platnost v roce 1998. (Hána, Kostelecká, 2019)

„Běžnou praxí je stanovení dohlížejícího učitele, který má za úkol zkoumání a hodnocení pokroku dítěte, které je ve věku povinné školní docházky. Tento učitel udržuje kontakt s dítětem i jeho rodinou a je schopen poskytnout jim rady.“ (ECPRD, Eduskunta – Parlament od Finlad, in Čermáková, Obračajová, 2015, str. 8)

5.4 Rusko

Rusko má spolu s řadou dalších evropských zemí poměrně dlouholetou tradici v oblasti domácího vzdělávání. Jeho možnost byla z počátku pouze výsadou vyšších vrstev obyvatel zejména v období od 18. do začátku 20. století. Politické důvody ale po revoluci v roce 1917 vedly k zákazu této formy. (Hána, Kostelecká, 2019)

„Školský zákon z roku 1992 dával rodičům právo vybírat si způsob vzdělávání dětí podle jejich potřeb a možností, přičemž rozlišoval domácí vzdělávání a rodinné vzdělávání. Domácí vzdělávání bylo určeno pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.“ (Hána, Kostelecká, 2019, str. 192)

Tak je to umožněno i v aktuálním zákonu o vzdělávání z roku 2012, kdy je možné vzdělávání ve škole i mimo školní instituce.

Anastasia Semenovich ve svém článku popisuje rozvoj domácího vzdělávání, přičemž zmiňuje jakožto hlavní nevýhodu tradičního systémového vzdělávání velký počet náhodných sociálních vazeb zbytečných pro dítě – zejména v kontrastu ve vyřazení z přirozeného prostředí rodiny. Tento psychologický komfort jako hlavní důvod k volbě individuálního vzdělávání má podle nadace pro veřejné mínění – Russia's Public Opinion Foundation – 8 % respondentů. Ačkoli neexistuje metodika k vedení domácího vzdělávání, je možné se v Rusku setkat s rozsáhlými komunitami rodičů, kteří zajišťují vzdělávání dětí v organizovaných skupinách. Tyto skupiny bývají často převedeny do soukromých škol. (Semenovich, 2016)

6 Praktická část

„Srovnávání je základním prostředkem pro všechny obory a formy bádání.“ (Walterová, 2015, str. 14)

6.1 Cíl výzkumu

Výzkum se zabývá přiblížením alternativního způsobu domácího vzdělávání prostřednictvím dotazníků vyplněných zákonnými zástupci žáků. Má za cíl popsat domácí vzdělávání ve skupině a jeho působení na žáky a žákyně prvního stupně základní školy z pohledu jejich zákonných zástupců, kteří byli osloveni k účasti na výzkumu. Vzhledem k tomu, že žáci a žákyně docházející ke vzdělávání do KT z. s. jsou ve věku osmi až deseti let, byli k hodnocení pohledu na jejich vzdělávání zvoleni k výzkumnému šetření právě jejich zákonní zástupci.

Dotazníkové šetření je následně doplněno vyjádřením pedagožek a asistentky pedagoga působících v KT 19 z. s., které bylo zajištěno prostřednictvím semistrukturovaného rozhovoru.

6.2 Prostředí výzkumu – Vzdělávací spolek KT 19

Považuji za potřebné zmínit v úvodu této kapitoly, že používané termíny komunitní či svobodná škola, nejsou míněny jako odborně vymezené pedagogické termíny. Přesné vymezení vzdělávacího spolku přináší tato podkapitola, v části výzkumného šetření ale často respondenti a respondentky využívají termíny komunita a svobodné vzdělávání, které ovšem v daném případě symbolizuje spíše prvky než přímo takto specifické instituce.

Pro vzdělávací spolek KT 19 z. s. se jedná o první rok fungování v režimu skupinového vzdělávání a z pohledu učitelek ani rodičů nejde v tomto směru o zásadní změnu v oblasti terminologie. V praktické části tedy budou využívány termíny jako žáci a žákyně – jimiž jsou skutečně zapsáním v kmenové škole, ale toto označení sami využívají i v prostředí vzdělávacího spolku.

KT 19 zapsaný spolek byl založen 14. srpna 2019, v září téhož roku pak byla zahájena výuka dětí na domácím vzdělávání. Zkratka KT vznikla ze jmen učitelek, které stály spolu s rodiči u zrodu projektu – Kláry a Terezy. Tento vzdělávací spolek: „*Je definován snahou vést děti ke kvalitnímu osobnostnímu, sociálnímu, esteticko-kulturnímu a duchovnímu rozvoji.*“ (Létající archa, 2020 [online])

Spolek dále získal neformální označení Zeppelin – létající archa, které se tak vyskytuje na webové adrese a bude také v této diplomové práci používáno. Činnost spolku je umožněna díky příspěvkům jeho členů. Další aktivity, které souvisejí především s provozem spolku, jsou vykonávány dobrovolnickým zapojením zákonných zástupců žáků. „*Vedení spolku zajišťuje výbor, ve kterém je 5 osob, které byly jmenovány při založení zakladateli. Činnost a fungování spolku upravují stanovy.*“ (Létající archa, 2020 [online])

V současnosti se ve spolku vzdělává 36 žáků a žákyň z druhé, třetí a čtvrté třídy. Výuku zajišťují dvě pedagožky. Umělecké předměty zajišťuje třetí vyučující, která je zaměstnaná na částečný úvazek, pedagogický sbor pak doplňuje asistentka pedagoga. Všichni žáci jsou zapsáni v „kmenové škole“ a jsou vedeni jako žáci v domácím vzdělávání.

Výuka v rámci KT 19 z. s. probíhá na základě Rámcového vzdělávacího programu a je tedy v souladu s aktuální školskou legislativou. Konkrétní výstupy vycházejí ze školního vzdělávacího programu kmenové školy, ve které je zapsána většina žáků a žákyň.

Vzdělávání ve spolku probíhá formou klasické i projektové výuky, mladší žáci se vzdělávají ve věkově smíšené skupině. Na některé předměty jsou pak spojeny všechny věkové skupiny. V rámci výuky je využívána kombinace výukových hodin a bloků.

Zeppelin – létající archa představuje i svou organizaci dne, kdy se pokaždé začíná tzv. ranní sešlostí, v rámci které se scházejí všechny děti vzdělávající se v rámci spolku a spolu s učitelkami zahajují den čtením příběhu, zpěvem za hudebního doprovodu některého z rodičů dětí, případně krátkým modlitebním ztišením. Již samostatně po jednotlivých třídách případně dvojročí je výuka zahájena komunitním kruhem.

Žáci společně s učitelkami navštěvují kulturní a vzdělávací instituce, účastní se přednášek odborníků a spolupracují s dalšími subjekty. Specifickou spoluprací je pravidelná účast faráře Českobratrské církve evangelické, který dětem ze všech tříd předává nejznámější příběhy ze Starého i Nového zákona.

K hodnocení učitelky využívají klasifikaci prostřednictvím známek, pravidelnými čtvrtletními sebereflexemi dětí, dále prostřednictvím portfolií, které si každý žák vede. Vzhledem k oficiální realizaci vzdělávání individuálním způsobem jsou žáci povinni se účastnit pravidelných přezkoušení, třídní učitelky pak prezentují pololetní práce, portfolia a další materiály žáků dokládající průběh jejich vzdělávání. Škola, kde jsou žáci a žákyňe

zapsáni, využívá slovní hodnocení, touto formou je vedeno i vysvědčení pro KT z. s., vyučující pak dětem předávají ještě neoficiální vysvědčení s využitím klasifikace.

Třídní schůzky probíhají formou skupinového rozhovoru s rodiči s následným individuálním jednáním. Cílem spolku je jednou ročně setkání formou tripartity, kdy se setkává učitelka, rodič a žák. Vzhledem k pandemickým opatřením, která výrazně zasáhla školní rok 2019/2020, nebyla v aktuálním roce tripartita realizována. Zapojení rodičů do celého procesu fungování spolku je zásadní z hlediska zajištění technických stránek. Do vzdělávání se zapojují v rámci projektové výuky a mezipředmětových vazeb. Příkladem této spolupráce byla připomínka 17. listopadu, kdy rodiče předávali dětem zkušenost z vlastního prožitku zmíněné události. Kreativní činností iniciované rodiči děti ze Zeppelinu – létající archy byl komunitní masopust, který zároveň částečně zahájil působení spolku v novém prostředí. (Létající archa, 2020 [online])

V průběhu vzniku diplomové práce proběhl neoficiální zápis žáků budoucí třídy pro školní rok 2020/2021, kde se bude jednat opět o věkově smíšenou skupinu pod vedením nově příchozího pedagoga.

6.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří 16 respondentů a respondentek – zákonných zástupců dětí, které v rámci individuálního vzdělání dochází do KT 19 z. s. Při oslovení respondentů jsem zvolila metodu úzce zaměřeného účelového výběru, který spočívá ve volbě případů, které jsou informačně bohaté a dále slouží k hlubšímu studiu. (Hendl, 2005)

Informační pestrost v tomto vzorku spočívá například ve zkušenosti s více typy institucí již v útlém věku dětí, přestupy mezi soukromými a státními sektory se zakončením v alternativním plnění povinného vzdělávání.

Z důvodu zajištění anonymity byla jména zúčastněných, stejně tak dětí, o kterých se v dotazníku hovoří, změněna. Se svolením jsou zachována jména třídních učitelek působících ve spolku. Účast všech respondentů ve výzkumu byla dobrovolná.

6.4 Metoda výzkumu

Kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum klade jakožto svůj základ novopozitivismus. „*Pokud uvažujeme o vědeckém výzkumu v pedagogice, lze jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají*

(ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“ (Chráska, 2007, str. 12)

Klasický pedagogický výzkum pak využívá schéma postupu, které tvoří nejprve stanovení problému a formulace hypotéz. Následuje testování hypotézy, po kterém dojde k vyvození závěrů a jejich prezentace. (Chráska, 2007)

K výzkumu je využito dotazníkové šetření. První část představuje údaje o žákyni či žákovi a soupis institucí, které v rámci předškolního a školního vzdělávání navštívil. Druhá část je pak tvořena otevřenými otázkami umožňujícími širší vyjádření zákonných zástupců k zadaným otázkám. Všechny vyplněné dotazníky jsem získala prostřednictvím emailu v písemné podobě.

Časový horizont výzkumu byl rozdělen teoretickou a praktickou částí. Od září roku 2019 probíhala teoretická příprava v oblasti domácího vzdělávání a kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu. Od ledna 2020 jsem zpracovávala podklady k praktické části diplomové práce zabývající se zkoumaným vzdělávacím spolkem KT 19 z. s. Od března 2019 do dubna 2019 následovalo samotné dotazníkové šetření, jež jsem v květnu vyhodnotila. Na přelomu května a června proběhla osobní setkání s pedagogickými pracovníky, v rámci kterých jsem formou semistrukturovaného rozhovoru získala jejich pohled na působení KT 19 z.s.

Doplňující částí výzkumu je tedy právě jeho kvalitativní zaměření a získané informace prostřednictvím semistrukturovaného rozhovoru. Kvalitativní výzkum zařazuje mezi základní techniky dotazování, pozorování sběr dokumentů, typická je vzájemná kombinace jednotlivých technik. Rozhovor je nejčastěji využívanou technikou. Semistrukturovaný rozhovor umožňuje průběžné usměrňování předem stanoveného návodu, umožňuje využití doplňujících otázek. (Hendl, 2005)

Semistrukturovaného rozhovoru se zúčastnila vyučující čtvrté třídy, která spolu s třídní učitelkou smíšené třídy a společně s rodiči stála u vzniku projektu. Dalšími zúčastněnými jsou pak asistentka pedagoga a pedagožka, obě v KT 19 z. s. působí na částečný úvazek.

6.5 Zpracování výsledků získaných z dotazníků

Z důvodu vládních opatření k prevenci proti pandemii Covid 19 nebylo možné provést výzkum původně zamýšlenou formou semistrukturovaných rozhovorů. Proto jsem

k výzkumnému šetření v diplomové práci zvolila formu kvantitativního výzkumu s využitím dotazníkového šetření primárně s otevřenými otázkami. Po ukončení karanténních opatření proběhly osobní rozhovory s pedagogickými pracovníky v KT 19 z. s. Rozhovor se všemi zúčastněnými probíhal nejprve v rámci osobního setkání a následně přepisem vlastních postojů respondentek do psané podoby a zaslané e-mailem.

6.5.1 Stanovené hypotézy

1. Zákonní zástupci žáků KT 19 z. s primárně nevyhledávali alternativní formu k tradičnímu způsobu vzdělávání ve školní instituci
2. Hlavní výhodou vzdělávání žáků v KT 19 z. s je participace rodičů na vzdělávání
3. Hlavní nevýhodou vzdělávání žáků v KT 19 z. s je finanční náročnost
4. Zákonní zástupci vnímali nedostatečný individuální přístup v tradičním školním způsobu vzdělávání

6.5.2 Výzkumné otázky

Jako základní výzkumnou otázku jsem zvolila „Proč jste zvolil/a tuto konkrétní formu – KT19 z. s.“ Ta napomůže představení počátku vstupu do skupinového domácího vzdělávání.

Specifickou otázkou je pak například „Jaké výhody a nevýhody nacházíte ve způsobu vzdělávání v KT19 z. s.“

Tato specifická otázka mi pomůže představit jednotlivé pohledy na konkrétní přístup vzdělávacího spolku KT 19 z. s. a objasní klady i zápory využití této instituce.

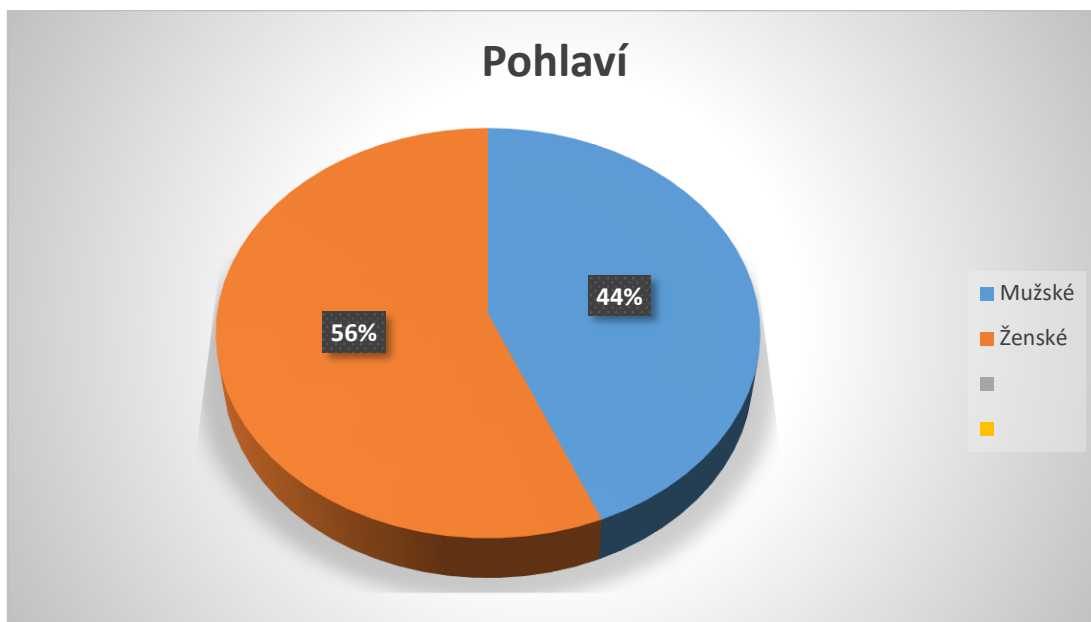
6.6 Analýza výzkumných dat získaných prostřednictvím dotazníků

Výzkumu se zúčastnilo 16 zákonných zástupců žáků navštěvujících KT 19 z. s. Tuto skupinu tvoří zástupci pěti dívek a tří chlapců ze čtvrté třídy. Dále pak tři chlapců ze třetí třídy a čtyř dívek a jednoho chlapce z druhé třídy.

Vzhledem k využití dotazníkového šetření využívám při vyhodnocování jeho první části graf s komentářem, následuje vyhodnocení otevřených odpovědí respondentů.

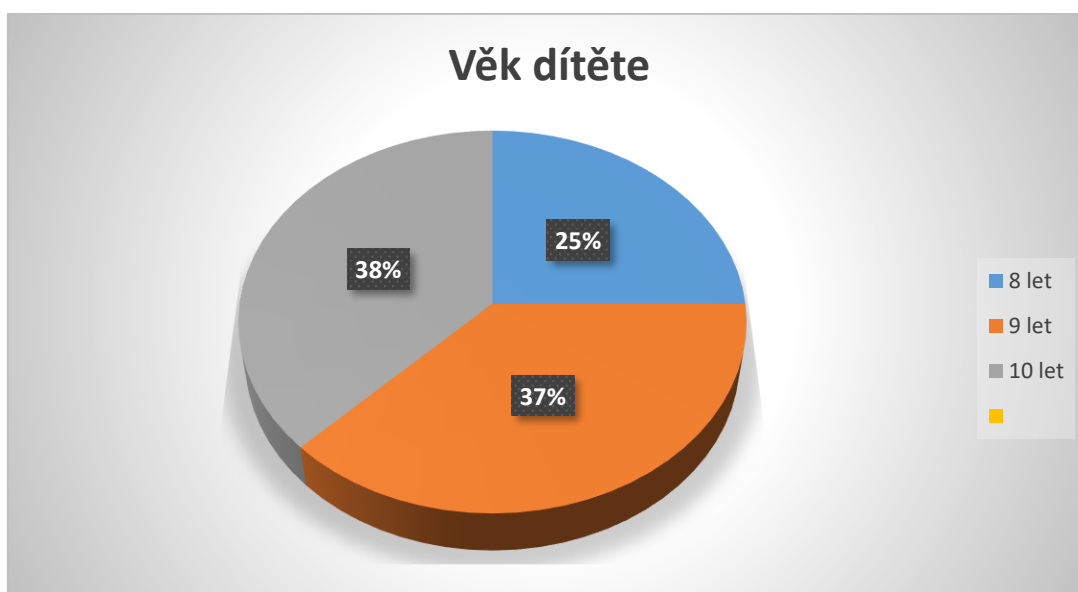
6.6.1 Pohlaví dítěte

Tato položka byla zařazena z důvodu přehledu o pohlaví žáků, kteří navštěvují KT 19 z. s. Z grafu vyplývá, že ze 16 dotazovaných zákonných zástupců tvoří u jejich dětí 44% mužské pohlaví a z 56% ženské.



6.6.2 Věk dítěte

Druhá otázka specifikovala věk žáků KT 19, jejichž rodiče se zúčastnili výzkumného šetření. Z uvedeného grafu vyplývá, že 40 % žáků je ve věku devíti let, 40 % desetiletých a zbývajícím 20 % žáků je osm let.



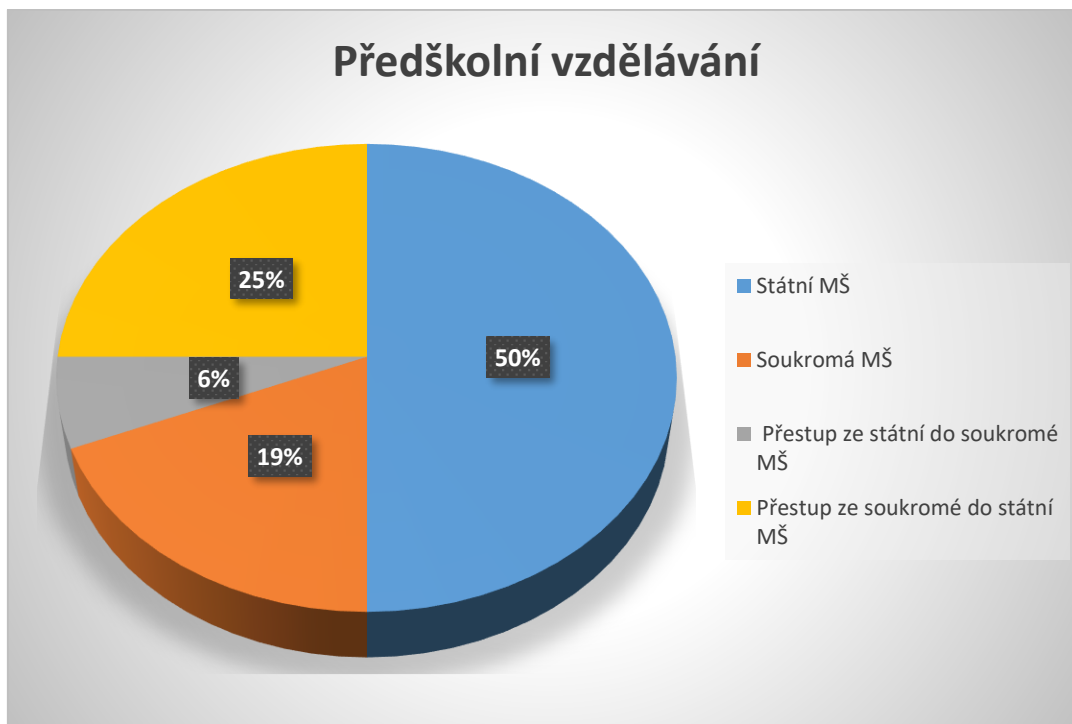
6.6.3 Aktuálně navštěvovaný ročník

S otázkou věku úzce souvisí i aktuálně navštěvovaný ročník. Graf představuje rozvrstvení žáků mezi druhou, třetí a čtvrtou třídou. Zastoupení je tedy ze všech ve školním roce 2019/2020 vzdělávaných tříd docházejících do vzdělávacího spolku KT 19 z.s. Polovinu zúčastněných tvoří žáci čtvrté třídy, 31% druhé třídy a zbývajících 19 % jsou žáci z třetí třídy.



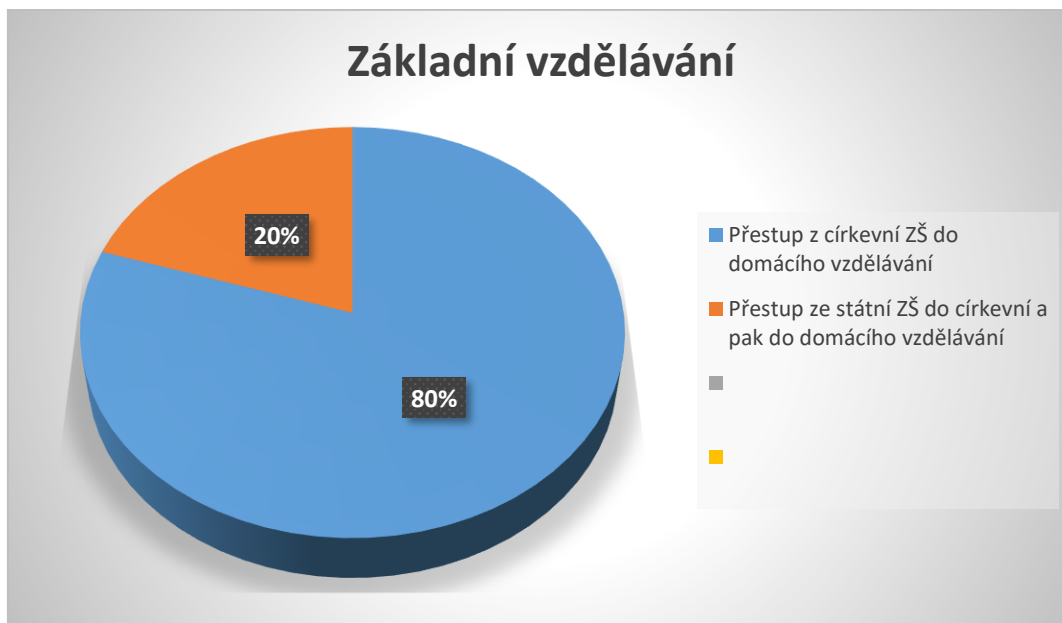
6.6.4 Předškolní vzdělávání

Čtvrtá otázka byla rozdělena na dvě části, první se zabývá strukturou navštěvovaných zařízení v rámci předškolního vzdělávání. Druhá část je pak zaměřena na vzdělávání základní. V rámci mateřských škol strávila polovina z dětí respondentů vzdělávání ve státní škole. Následujících 25 % v rámci předškolního vzdělávání přestupovalo ze soukromého do státního školství, v opačném pořadí tomu tak bylo u 6 % dětí. Pouze soukromou mateřskou školu navštěvovalo zbývajících 19 % žáků.



6.6.5 Základní vzdělávání

V rámci šetření zkušeností ze základního vzdělávání se děti respondentů rozdělily pouze na dvě skupiny, z nichž 80 % navštěvovalo církevní základní školu, ze které následně přestoupily do domácího vzdělávání zajištěného ve vzdělávacím spolku KT 19 z. s. Zbývajících 20 % pak mělo zkušenost i se vzděláváním ve státní škole, následovala církevní základní škola, a až po ní přestup do domácího vzdělávání realizovaného ve skupině v Zeppelinu – létající arše.



6.6.6 Zdůvodnění volby alternativy k tradičnímu školnímu způsobu vzdělávání

KT 19 z. s. pro dotazované nabízelo jistotu přítomnosti učitelek, se kterými již měli pozitivní zkušenost z jejich dřívějšího působení v církevní základní škole. Z odpovědí respondentů vyplývá jakožto nejčastěji uváděný důvod rozpad původní školy, kam všichni ze současných žáků KT 19 z. s. docházeli.

Prvotním hlavním důvodem bylo bezprecedentně negativní a destruktivní jednání zřizovatele trvající od června 2018 do června 2019 a následný rozpad dosavadní základní školy.

Stejně se vyjádřil i další z dotazovaných.

Hlavním důvodem byl právě nesouhlas s kroky zřizovatele dříve navštěvované školy, snaha zřizovatele formou nahradit obsah.

Následovala snaha o udržení původního kolektivu se stejnou pedagožkou. Tento důvod uvedlo dvanáct respondentů. Poslední rok ve škole, do které žáci a žákyně docházeli, přinášel řadu změn, i díky nim vznikla sounáležitost mezi rodiči.

Motivace udržet co největší skupinu dětí z prvního stupně pohromadě spolu s učitelkami, a tím předejít možným traumatům (u dětí) z rozpadu školy.

Zažívali jsme s ostatními silné skupinové puzení odejít pryč a zároveň zůstat spolu.

Dalším důvodem pak byl důraz na individuální přístup, jehož nedostatek v systémovém vzdělávání považují respondentky a respondenti za alarmující. Zároveň připouští jeho náročnost ve třídním kolektivu až třiceti žáků a žákyň.

Individuální přístup k odlišným osobnostem dětí, důraz na etické hodnoty, úzké sociální vztahy mezi učiteli, rodiči a dětmi, flexibilní učební plány, osobní zainteresovanost všech zúčastněných v projektu, rozměr školy 35 žáků.

Spolu s tímto argumentem pak tři z dotazovaných zdůrazňovali obavu ze zvyšujícího se důrazu na formu namísto obsahu v běžném vzdělávání. Žádný z dotazovaných ale neměl za svůj primární cíl nechat vzdělávat své dítě v alternativním vzdělávání. Vnímají tedy tento krok až jako důsledek osobních zkušeností.

To všechno přinesl život. Původně jsme nehledali žádnou alternativu. Dcera začala chodit do spádové školy, která se ukázala jako špatná volba, protože v třídě, kam chodila má dcera, se vyměnily čtyři třídní učitelky během necelých dvou let.

Jedna respondentka k tomuto vyjádřila i vlastní neochotu přesunout své dítě do klasické spádové školy. Jeden z dotazovaných zmínil také větší spokojenost dítěte v současné formě vzdělávání ve srovnání s církevní základní školou.

6.6.7 Zvolení konkrétní formy – KT19 z. s.

Výrazný vliv na výběr KT 19 z. s měla přítomnost již známých učitelek a udržení kolektivu původní školy. Tento důvod uvádí dvanáct ze šestnácti dotazovaných. Jedna z dotazovaných respondentek ve své odpovědi shrnula potřebu zachování původního společného útvaru a zároveň výraznou motivaci díky novosti, která působila důvěryhodně.

Kvůli konkrétním učitelkám, konkrétním rodičům a dětem, se kterými se postupně vytvořily přátelské vazby a víra a důvěra v tuto novou cestu. Neméně důležitý byl pro nás entuziasmus a energie spontánního vzniku nového organismu.

Čtyři respondenti při odůvodňování zvolené formy uvedli již ustálený kolektiv rodičů, který se vytvořil při řešení problémů v původní škole. Nadšení této skupiny spolu s učitelkami přivedlo rodiče a jejich děti do KT 19.

Přesvědčilo nás nadšení jeho zakladatelů, s nimiž jsme se kamarádili, stejně tak nadšení mladých učitelek rozjet vlastní vzdělávací projekt a zkoušet alternativní metody.

Právě tato již pracující skupina položila základ důvěry pro nově vznikající projekt i přes to, že vzdělávací spolek Zeppelin – létající archa vznikl v řádu pár měsíců. Tento rychlý zrod umožnila jednak flexibilita rodičů, kteří měli o projekt zájem, ale zároveň i již vzniklé vazby mezi nimi.

Komunita rodičů a učitelky se vytvořila již při řešení problémů v minulé škole. Jádro zakladatelů školy a učitelé vytvořili důvěryhodný plán, do něhož se postupně mohli zapojit ostatní.

Jeden z dotazovaných v dotazníku zmínil i přímou nutnost rychlého jednání, KT 19 z. s. vznikl během července a srpna 2019.

Spolkové vzdělávání (založení spolku KT 19) umožnilo jako jediné v napjatém čase ponechat kolektiv 3. třídy včetně její učitelky pohromadě.

Výrazným faktorem při rozhodování se o konkrétní formě byla možnost volby a větší důraz na svobodu v rámci vzdělávání. Tento důvod uvedlo pět respondentů. Zároveň zde zůstala touha zachovat duchovní stránku procesu výuky, která byla realizována v původní škole.

Chtěli jsme také zachovat vedení dětí k duchovní vnímavosti a společná ranní setkávání se zpěvem nebo modlitbou. Také jsme si přáli mít větší volnost a svobodu v procesu vzdělávání, možnost volby.

Ačkoli se jedná o alternativní formu domácího vzdělávání, která spočívá v kolektivním působení, dva z dotazovaných ocenili přítomnost prvků běžného vzdělávání. Učitelky zařazují prvky inovativních škol do klasické výuky, tak aby byly celkově naplněny požadované kompetence vzdělávaných.

Také mi vyhovovalo, že toto řešení zachovalo „klasické vzdělávání“ ve třídě s rozvrhem atd. s možností zapojení projektového vzdělávání.

Rozhodnutí pro převod dětí do domácího vzdělávání nebylo pro řadu z respondentů snadné. S ohledem na nutnost rychlého jednání i případné obavy ze změny. Dva z dotazovaných uvádí, že tato forma byla jedinou vhodnou a dostupnou.

KT 19 z. s. bylo jediné možné záchranné řešení po rozpadu původní školy, fantastická iniciativa ve znamení zůstat spolu.

6.6.8 Výhody a nevýhody ve způsobu vzdělávání v KT19 z. s.

Tuto otázku pro větší přehlednost při vyhodnocování rozdělují na jednotlivé sekce – výhody a nevýhody.

6.6.8.1 Výhody ve vzdělávání v KT 19 z. s

Výhody ve způsobu vzdělávání v KT 19 z. s. o necelou polovinu převýšily i zmíněnou řadu nevýhod. Jako nejčastější výhodu respondentky a respondenti uváděli vytvořenou komunitu, která je transparentní a umožňuje osobní zapojení rodičů do procesu vzdělávání svých dětí. Na tomto důvodu se shodlo 11 dotazovaných.

Společný záměr a aktivní účast na něm, možnost ovlivnit nebo přispět do výuky svou invencí.

To že spolek pracuje jako komunita, že věci vytváří opravdu společně je nádherné.

Ačkoli i původní škola, do které děti docházely, byla vybrána jejich zákonnými zástupci, v rámci spolku cítí rozdíl ve vlastním zapojení, které přináší pocit zadostiučinění i vlastní odpovědnosti za fungování Zeppelinu – létající archy.

Vím, že posílám K. do dobrých rukou, kde jsem si to vybral a podílím se na tom, jak to funguje. Docela často to nese radost, něco budovat.

Jaké si to uděláme, takové to budeme mít – možnost podílet se na chodu školy.

Sedm z účastníků výzkumu na KT 19 z. s. oceňuje propojení klasické výuky s využitím projektů a výuky mimo školu, např. často navštěvované exkurze, stanice mladých přírodovědců apod.

Zachované „klasické vzdělávání“ s možností zapojení projektového vzdělávání.

Významné pozitivum našli respondenti v radosti svých dětí ze vzdělávání zvoleným způsobem a zlepšení komunikačních a sociálních dovedností. V rámci socializace oceňují i propojení věkově smíšených skupin, ať už prostřednictvím přímo smíšené druhé a třetí třídy, nebo společnými aktivitami s ještě staršími spolužáky.

Dítě je spokojené, šťastné, což je rozhodně pro jeho výchovu nejdůležitější. Osvojila si řadu sociálních dovedností, umí se díky tomu velmi dobře zapojit i do jiného než třídního kolektivu.

Tři společné výhody vzdělávání v této formě našlo šest respondentů v následujících kategoriích – menší počet žáků ve třídě i celkové skupině, aktivní komunikace s učitelkami a důvěra v jejich působení a propojení různých věkových skupin.

Velkou předností je též malý kolektiv dětí a možnost promísení napříč věkovými skupinami – to motivuje děti k vzájemnému respektu, trpělivosti a přirozené ochotě pomáhat si a zároveň naslouchat.

Vliv třídního učitele zejména na prvním stupni základní školy představuje i řada odborných publikací z oblasti pedagogiky. Již vytvořený vztah mezi vyučujícími a dětmi byl jedním ze základů volby přechodu k alternativnímu způsobu vzdělávání a stal se i výhodou vzdělávání v KT 19 z. s.

Úžasné osobnosti učitelek a jejich láskyplný i pevný osobní přístup k dětem.

Vždy dva respondenti se shodli na pozitivu individuálního přístupu, využití slovního hodnocení při vysvědčení a vlídnosti prostředí vzdělávacího spolku ze strany vyučujících i vytvořené komunity rodičů.

6.6.8.2 Nevýhody ve vzdělávání v KT 19 z. s

Jeden z dotazovaných vyjádřil obtížnost v rozlišení výhod a nevýhod následujícím způsobem. V otázce vlastního zapojení se do fungování spolku se zákonní zástupci setkali s novým způsobem kontaktu se vzdělávací institucí, jejími pracovníky i účastníky procesu vzdělávání.

Těžko říci, co je výhoda a co nevýhoda. Např. páteční vedení družiny rodiči se může jevit jako nevýhoda (časově i jinak náročné), ale při hlubším pohledu tyto aktivity právě spojují více a obohacují naši komunitu.

Z nevýhod pak převažuje finanční stránka vzdělávání ve spolku KT 19 z. s. S touto myšlenkou se shoduje sedm respondentů.

Placené vzdělávání bez možnosti zajistit částečné financování od státu.

Ačkoli je placení školného (resp. členského příspěvku) negativním faktorem, respondenti v něm nachází jeho nezbytnost, kterou respektují.

Hrazení školného, které ale v tuto chvíli bereme jako daň za naplnění našeho snu o vzdělání našeho dítěte.

Určitou nevýhodou je i potřeba schopných a aktivních rodičů a výrazné a akční zapojení skupiny zákonných zástupců na chodu spolku. Tuto nevýhodu spatřuje pět respondentů. Zákonní zástupci se podílejí na technickém chodu spolku, nejen v tom, ale i například v komunikaci s pedagogickými pracovníky nyní rodiče spatřují vyšší náročnost a potřebu zapojení se.

Náročné na osobní angažovanost obzvláště některých členů, je potřeba, abychom sami zvládli řadu běžných činností (úklid, opravy, družina).

Škola je pro rodinu náročnější než státní systém, vyžaduje větší osobní zainteresovanost a od rodičů více aktivity v komunikaci s učiteli.

Dva z dotazovaných vnímají jako negativum chybějící návaznost na druhý stupeň a s domácím vzděláváním úzce spjatou nutnost pravidelných přezkoušení v kmenové škole. Právě přezkoušení je jednou z charakteristik individuálního způsobu vzdělávání, v rámci KT 19 z. s. probíhá velmi otevřená a přátelská komunikace s kmenovou školou.

Pořád se jedná o domácí vzdělávání, kde je zákonem požadované půlroční přezkoušení, ač je zajištěno úzkou spoluprací se zastřešující školou.

Respondent v dotazníkovém šetření také zmínil nedostatek zázemí pro výuku a sportování. Tyto nevýhody sám označuje za objektivní, nikoli však v tomto případě nepřekonatelné.

Dva respondenti také vnímají jako nevýhodu vzdálenost od místa bydliště.

Vzdálenost a obtížnější a časově náročnější dostupnost.

Odpovědí jednoho respondenta pak byla obava z náročnosti spojené druhé a třetí třídy. Obě třídy v původní škole fungovaly jako samostatné bez věkově smíšených skupin.

Menší prostor pro opakování již probrané látky, vyšší tlak na samostatnou práci, snížení úrovně znalosti v některých předmětech jako přizpůsobení se nižšímu ročníku

6.6.9 Dopad členství ve spolku KT 19 na pohled na vzdělávání

Jeden z respondentů zmiňuje v dopadu na pohled na vzdělávání potřebu měnit a přetvářet vzdělávací metody v souvislosti s aktuálně se měnící dobou.

Utvvrzuje mě v názoru, že vzdělávací metody je potřeba měnit a přetvářet, stejně jako se mění doba, ve které žijeme.

Tři respondenti se shodují na změně svého původního pohledu na vzdělávání, zmiňují formu vzdělávání bez stresu, které běžné školství nemůže nabídnout. Spolek pro ně představil dosud neznámou alternativu.

Docela radikálně, dosavadní zkušenost se státním školstvím mě dovedla k přesvědčení, že není jiná alternativa ke stresujícímu a také většinou nudnému způsobu výuky, a ne zcela ideálním vztahům ve třídním kolektivu. Prostě, že škola je z principu taková a je nutné se s tím smířit a nějak ji přetrpět. Díky spolku teď vím, že to jde jinak.

Proti tomu stojí názor zastávající klasické školství obohacené alternativními prvky. Pohled na vzdělávání zůstává zachován u jednoho z respondentů.

Můj pohled na vzdělávání se asi nezměnil, pořád jsem zastáncem „klasického“ školství. Bez základů to prostě nejde. A ty je potřeba se prostě nadřít (např. násobilka, vyjmenovaná slova atd.) Zapojení projektového vyučování vítám.

S tímto názorem se shoduje i druhý respondent, který podtrhuje význam výběru školy zákonným zástupcem z hlediska jejích specifík, ne primárně běžnou či naopak alternativní školu.

Vždy jsme se zajímali o konkrétní školu, učitele, prostředí. Tudiž si myslíme, že obojí, alternativa i státní školy mohou nabídnout při dobré konstelaci kvalitu. Alternativní soukromé školy to však většinou nabízí za velmi vysoké peníze, což není případ KT 19 z. s

Pohled se nezměnil ani u další respondentky, ta ve svém zhodnocení shrnuje potřebný přístup a propojení dětí ve skupině.

Můj pohled na vzdělání členství v KT 19 nemění – školou hra hrou, vlídně, laskavě, humorem a spolu. (...) Pospolitost myslím zažívají pouze děti z církevních spolků, nebo skautských organizací, my ateisté jsme nahraní, ve školách se tato důležitá životní strategie nepěstuje ani nevyučuje.

Opět tři z dotazovaných se shodují na důležitosti práva na realizaci svých představ z pohledu dětí i rodičů. Odpověď jednoho z nich vyvolává i problematiku zapojení rodičů do vzdělávání jako neoddelitelné a potřebné součásti.

Pozitivní, protože tento komunitní model umožňuje zajistit jednotlivému dítěti větší klid, individuální přístup, zapojení dítěte do komunitního života i větší zapojení rodičů do samotného vzdělávání.

Právě zapojení rodičů a jejich podíl na fungování vzdělávacího spolku se prolíná odpověďmi na všechny otázky z dotazníkového šetření.

Všichni členové spolku se mohou podílet na procesu a náplni tohoto projektu, mohou rozhodovat o všem, co se ve škole děje, mohou přicházet s náměty na školní i mimoškolní aktivity.

Respondenti doplňují i vlastní zhodnocení běžného školství, ve svém vyjádření reflektují i vlastní školní docházku.

Samotné vzdělávání na běžných školách považují za zkosnatělé, nerespektující současný věk a jeho nároky. Děti se učí mnoho informací, které do budoucna vůbec nebudou potřebovat, a naopak je kladen menší důraz na obory, předměty, které jsou současnou dobou využívány.

Dva z dotazovaných zdůrazňují i to, že učitel má učit s láskou, vstřícností napomáhá kolektiv nižšího počtu žáků a celkově vytvořená komunita složená z pedagogických pracovníků, žáků, žákyň a jejich zákonných zástupců. Mezi všemi je pak potřeba pozitivního a respektujícího vztahu.

Za dobu existence spolku jsme se přesvědčili, že vzdělávání řízené a kontrolované státem (ve velkých školách) nemůže konkurovat vzdělávání v menší komunitě s přátelskými a respektujícími učitelkami.

6.7 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření přineslo řadu podnětných informací. V následující podkapitole se vyjádřím k výsledkům stanovených hypotéz

6.7.1 Hypotéza 1.

Zákonní zástupci žáků KT 19 z. s primárně nevyhledávali alternativní formu k tradičnímu školnímu způsobu vzdělávání. Tato hypotéza se potvrdila, žádný z dotazovaných zákonných zástupců primárně nevyhledával alternativní formu vzdělávání. Přejít do domácího vzdělávání realizovaného ve spolku KT 19 z. s. nejvíce respondentů vnímalo jako řešení po rozpadu původní školy, kterou jejich děti navštěvovaly, domácí vzdělávání tedy nebylo jejich primární volbou.

6.7.2 Hypotéza 2.

Hlavní výhodou vzdělávání žáků v KT 19 z. s je participace rodičů na vzdělávání. I tato hypotéza bylo pomocí dotazníkového šetření potvrzena. Participace rodičů na chodu školy, možnost ovlivnit vzdělávání jejich dětí a vytvoření komunitního vedení spolku považují respondenti za hlavní výhodu vzdělávání v KT 19 z. s. Tento názor potvrdilo jedenáct ze šestnácti dotazovaných.

6.7.3 Hypotéza 3.

Hlavní nevýhodou vzdělávání žáků v KT 19 z. s. je finanční náročnost. Hypotéza o finanční náročnosti jakožto hlavní nevýhodě vzdělávání ve zvolené formě byla potvrzena. Na této úvaze se shodlo sedm respondentů, byť jeden z nich uvádí, že toto negativum považuje za nutný prostředek k dosažení ideální formy vzdělávání pro své dítě.

6.7.4 Hypotéza 4.

Zákonní zástupci vnímali nedostatečný individuální přístup v tradičním školním způsobu vzdělávání. Tato hypotéza byla potvrzena jen částečně, na nedostatečném individuálním přístupu v systémovém vzdělávání se shodli pouze dva respondenti. Jako výraznější nedostatek tohoto vzdělávání pak považují určitou neochotu k aktualizaci způsobů a metod vzdělávání a nedostatek k respektu k potřebám současné společnosti.

6.8 Rozhovor s pedagogickými pracovníky KT 19 z. s.

KT 19 z. s. v současné době zakončil první rok svého působení, i proto je nyní nejen pro zákonné zástupce, ale i pro učitele v něm působící možné reflektovat nabyté zkušenosti a zhodnotit vlastní pohled na vzdělávací spolek. Výzkum diplomové práce zaměřený na pohled zákonných zástupců je tedy doplňkově rozšířen o pohled spolu zakládající učitelky a pedagožky, která ve spolku působí na částečný úvazek. Druhým pohledem je pak obohacující doplnění od asistentky pedagoga. Otázky pro všechny zmíněné pak byly pouze s drobnou úpravou typově blízké dotazům pro zákonné zástupce, jejich znění je přílohou diplomové práce.

Důvod podílet se na založení vzdělávacího spolku KT 19 z. s.,

Zatímco zákonní zástupci hodnotili vzdělávací spolek z pohledu působení na jejich děti, pro vyučující se jednalo o zásadní rozhodnutí o změně zaměstnání i z pohledu přechodu na výkon samostatně výdělečné činnosti. Prvním dotazem tedy byl důvod k rozhodnutí podílet se na založení vzdělávacího spolku KT 19 z. s. Tím bylo pro obě učitelky udržení kolektivu a sounáležitosti.

Z potřeby být dobrou učitelkou, která jde příkladem svým žákům i ve směru hodnotovém a lidském. Z potřeby udržení vlastní důstojnosti. Dalším důležitým faktorem byla silná podpora a sounáležitost mezi mnou a mou kolegyní Klárou, která školu zakládala společně se mnou a mezi rodiči, kteří nám dali svou důvěru a do tohoto projektu šli společně s námi. Podstata projektu pro nás byla jasná od začátku, dílčí záležitosti byly velmi variabilní a nejisté. Společně jsme však věřili, že se nám školu podaří během prázdnin dát dohromady. S velkým úsilím a energií se nám to povedlo a dennodenně jsme za to vděčné. Poslední a nejdůležitějším faktorem byli moji – naši žáci. Chtěli jsme pro ně mít smysluplnou a dobrou školu.

Právě kolektiv dětí spolu se zachováním atmosféry byl hlavním důvodem i pro druhou z dotazovaných učitelek.

Z důvodu udržet kolektiv dětí a úzký kolektiv vyučujících z předešlé instituce, kde dosavadní fungování v tomto stylu již nebylo možné. Šlo o snahu zachovat rodinnou atmosféru a dobré vztahy mezi dítě – učitel, rodič – učitel, dítě – rodič, učitel – jiný učitel...

Výhody a nevýhody ve způsobu vzdělávání v KT 19 z. s

Obě vyučující také v rámci rozhovoru hodnotily svůj pohled na způsob vzdělávání v KT 19 z. s. Jako hlavní klad obě respondentky označují menší kolektiv umožňující užší spolupráci a individuální přístup. Další výhodu nachází v mezitřídním propojení.

Zásadní výhodou pro mne je, že mohu učit svobodně s aktuální reakcí na potřeby mých žáků. Můžeme se společně věnovat hlouběji tématům, která nás zaujmou. Jelikož je naše komunitní škola malá a má charakter malotřídky, přináší to benefit v tom, že se všechny děti ve škole navzájem znají, Učí se spolupracovat a pomáhat si zcela přirozenou cestou. Mízi mezitřídní bariéra. Snažíme se žákům předávat nejen školní vzdělání, ale i lidské hodnoty, zaměřujeme se na stránku estetickou a všímavou ke světu kolem.

Druhá z dotazovaných pedagožek, která nemá třídnictví, ale aktivně se podílí na chodu spolku, také zmínila výhodu společného budování, společné tvorby a podílení se na realizaci této formy domácího vzdělávání.

Malá škola, takže jsou vztahy bližší a hlubší, podpora společné snahy dělat si školu hezkou, příjemnou, zábavnou, přínosnou, protože je to společné dílo, které můžeme ovlivňovat, pěstovat. Prostor pro komunikaci a debatu, demokratické rozhodování, participace všech.

Za nevýhodu vzdělávacího spolku označila jedna ze zakládajících učitelek malou velikost pedagogického sboru. Díky předchozí zkušenosti s působením na běžné základní škole oceňuje vyšší míru tohoto zastoupení spolu s využitím externistů.

Náš pedagogický sbor je velmi malý a z mého pohledu učitele by bylo fajn mít ve škole více externistů. Současná situace není však nijak nevyhovující a další člověk do týmu k nám od září přichází, proto si myslím, že tento můj názor již brzy nebude pravdou. Líbilo by se nám být v intenzivnější spolupráci se školním psychologem a supervizorem. Na této tematice také pracujeme.

Jaké výhody a nevýhody nacházíte v zaměstnání v KT19 z. s.?

Specifickou otázkou pro vyučující působící ve spolku bylo hodnocení výhod a nevýhod v zaměstnání v KT 19 z. s. Spornou problematikou se v tomto směru stala ztráta klasického zaměstnaneckého poměru.

Výhodou i nevýhodou je to, že nejsme v zaměstnaneckém poměru, ale fungujeme jako OSVČ. V této sféře se stále neorientuji tak, jak bych si přála. Příjemné je to, že na nás

zaměstnavatel neklade zbytečné a nesmyslné nároky. Na druhou stranu jsme zodpovědné nejen za výuku, ale i za koncept školy, její směřování a fungování, což mne naplňuje radostí a pocitem klidu, protože vím, co dělám a nemusím se neustále podřizovat něčemu, s čím nesouhlasím. Cítím svobodu v komunikaci a otevřenost k jinakostem, což je zásadní.

Společnou výhodou pro obě dotazované pedagožky je i pozitivní klima pedagogického sboru, které dle respondentek nastoluje vhodné podmínky realizace procesu učení i vlastního osobního rozvoje učitelek.

Ve svém zaměstnání v KT19 shledávám pozitivní, že se tam vždy těším. Velice si vážím kolegyň a máme hezké vztahy, což je též velikou výhodou. Cítím v KT19 otevřenost, možnost řešení problémů. Používání zdravého rozumu.

Stejně jako se problematika financování dotkla výzkumného šetření u zákonných zástupců žáků docházejících do vzdělávacího spolku KT 19 z. s., i učitelky vnímají určitou nejistotu v tomto problému. Ta je ale vyvážena větší možností vlastního ovlivňování chodu spolku.

Nevýhodu shledávám pouze v tom, že nemáme 100 % jistotu co se prostor týče, nemáme finanční dotace od státu, což by ještě mnohému pomohlo. Na druhou stranu nám tato situace dává svobodu.

Dopad aktivního působení ve spolku KT 19 na pohled na vzdělávání

Problematika skupinového domácího vzdělávání vedla u první z dotazovaných respondentek k hodnocení, jehož výsledkem bylo poměrně kritické vyjádření k současnému běžnému školství.

Na jednu stranu velmi radostný, plný energie a inspirace. Na druhou stranu trochu pesimistický, protože se často setkávám s názory veřejnosti na školství a jeho zkostnatělost. Realitu částečně znám i ze své vlastní zkušenosti. Uvědomuji si, že naše škola je jistým unikátem ve velkém systému školství a je mi to líto. Vidím, že k veselé, kvalitní a milé výuce často stačí pouze vřelejší přístup zřizovatele, ředitele a učitelů.

Svou odpověď doplňuje o pozitivní výhled do budoucna, kdy nejen ve svém blízkém okolí nachází stále víc alternativních projektů, které vedou k udržení touhy po vzdělání.

Na druhou stranu mám vždy velkou radost, když se setkám s podobným projektem, jako je ten náš a není jich díky bohu málo. Přála bych celému školství, aby více otevřelo oči, reagovalo na aktuální potřeby žáků a studentů a bylo celkově více smysluplné. Touha po objevování a vzdělávání je nám přirozená a je nesmírná škoda, když jí v nás kdokoli dusí.

Druhá respondentka pak svůj názor opřela o pohled dětí, vzdělávajících se v KT 19 z. s. Posuzovala jejich připravenost pro další studium i osobní rozvoj, který hodnotí velmi pozitivně.

Obecně si myslím, že děti z KT19 budou připravené pracovat společně, jsou zvyklé pracovat na projektech, což vidím pozitivně, jelikož se jim to může hodit v následujícím studiu i v zaměstnání... Dále v nich cítím zodpovědnost za svou školu, cítí to, dle mého názoru, za svůj projekt, jehož jsou součástí a tím se posiluje jejich vztah ke škole, do které, jak jsem tak zatím mohla zpozorovat, se většinou moc těší.

6.8.1 Asistentka pedagoga

Důvod pro zaměstnání v KT 19 z. s.

Asistentka pedagoga byla přijata na částečný úvazek a její specifické postavení v malém kolektivu pedagogického sboru jí umožnilo výjimečný vhled do dění v rámci spolku. Své rozhodnutí hodnotí pozitivně i z důvodu praxe v rámci vlastního studia učitelství primární pedagogiky

Pracovat v KT19 z. s. se mi té době jevilo jako výborná příležitost být součástí vznikající školy (vzdělávacího spolku). Viděla jsem jedinečnou výhodu být zároveň v roli pozorovatele zvenčí, ale zároveň mít možnost se zapojit do utváření školy a dle vlastního nejlepšího přesvědčení ovlivnit její směřování. Klíčovým pro mě bylo také pozorovat průběh celého roku a vidět všechny povinnosti a činnosti, které musí prvostupňový učitel během celého roku vykonat, což pochopitelně v průběhu mého studia na fakultě studia zatím nebylo nikde možné.

Spolu se zmíněnými důvody hodnotila jako jeden z faktorů pro rozhodnutí malý kolektiv žáků a žákyň, které se ve vzdělávacím spolku vzdělávají. Z pohledu začínajícího pedagoga v něm spatřuje velký přínos.

Další rozhodující fakt tvořilo rodinné prostředí a malý kolektiv, ve kterém jsem měla začít pracovat, což bylo pro mě jako pro začínající učitelku velmi příjemné. Viděla jsem v tom výhodu v jednodušší komunikaci s kolegy a snazší plánování celé společné výuky.

Výhody a nevýhody ve způsobu vzdělávání v KT 19 z. s.

Z pohledu žáků nachází asistentka pedagoga primárně pozitiva, a to především ve vstřícnosti prostředí a vytvoření pozitivního klimatu.

Ve způsobu vzdělávání KT19 z. s. vidím především výhody. Myslím, že prostředí, v němž se žáci učí je velmi respektující a přijímající všechny žáky, ve škole je většinou klid a je vytvořené příjemné klima, kde se žáci učí, ale hlavně kam chodí rádi. Vidím, že pro ně škola nevzbuzuje strach a není pro ně prostředím, kam by se báli chodit.

Výhody a nevýhody zaměstnání v KT 19 z.s.

Jak již bylo zmíněno, asistentka pedagoga působící v KT 19 z. s. patří mezi začínající učitele. O to radostnější je pozitivní vnímání zaměstnání ve spolku.

Pro mě jako pro pedagoga je KT19 také prostředí, kam chodím moc ráda a nikdy jsem si nepředstavila, že se do práce budu opravdu takto těšit. Výhoda pro pedagogy je opravdu, že máme volnou ruku v tom, jak chceme učit a co chceme učit.

Velmi zajímavým podnětem k dalšímu bádání i reflexi pro vzdělávací spolek je hodnocení učebních osnov se zaměřením na předměty mimo trivium. Jejich výuka probíhá v rámci věkově smíšených tříd i samostatně. Zároveň ale v rámci skupinového domácího vzdělávání stále chybí určitá pravidelná kontrola dosažení všech potřebných kompetencí.

S tím souvisí i jedno úskalí. V souvislosti se svobodou v určování obsahu učiva, (přestože máme osnovy, podle kterých učíme) nemáme dle mého názoru dostatečnou kontrolu nad tím, co učíme, jestli je to opravdu všechno, co by měly děti za daný rok zvládnout. Proto jednoduše může nastat situace, že na nějaké téma nebo učební látku, třeba méně atraktivní zapomeneme. Samozřejmě nemám na mysli učivo matematiky nebo češtiny, ale ostatních předmětů, které jsou však neméně důležité. Myslím si, že kdybychom byly ve velké spádové škole, je menší pravděpodobnost, že by tato situace mohla nastat. Avšak spádová škola má také možná ještě více nevýhod.

Dopad aktivního působení ve spolku KT19 z.s. na pohled na vzdělávání

Posledním tématem k rozhovoru s asistentkou pedagoga byl dopad jejího aktivního působení ve vzdělávacím spolku na vlastní pohled na vzdělávání. Právě přijetí do začínajícího projektu bylo dle jejích slov velkou výzvou s nejasným cílem, nyní ale hodnotí jeho úspěšnost a motivaci pro podobné projekty.

Největším dopadem pro mě byla asi změna v celkovém nahlížení na způsob vzdělávání. Bylo to pro mě hlavně otevření očí v tomto ohledu a možnost vidět, že se dá vzdělávání dělat také jinak. KT 19 z. s. mi ze začátku připadal jako velmi odvážný projekt, na kterém mě hlavně překvapovalo, že není nijak dlouhodobě plánovaný, a hodně jsem se sama sebe ptala, jak vydrží, jak bude fungovat a jak vlastně přežije. Výsledek byl pro mě přesvědčením, že při společném cíli, důvěře v ostatní a při společném nasazení takové zpočátku "nereálné projekty" opravdu lze úspěšně provozovat. A především pokud s něčím ve vzdělávání nesouhlasíme, nemáme opravdu moc překážek, abychom si to nemohli dělat po svém. I pro mě je toto velkým impulsem do budoucna.

7 Diskuse

Z dotazníkového šetření vyplynulo mnoho poznatků, přičemž řada z nich by mohla být zajímavým podnětem k dalšímu zkoumání. Většina respondentek a respondentů ve svých odpovědích zmínila vliv aktuální situace – karanténních opatření v důsledku pandemie Covid 19 – na jejich pohled na vzdělávání, zejména po první vlastní zkušenosti s přímým domácím vzděláváním.

Určitě si víc vážíme učitelkou profesu. Všichni učitelé, hlavně naše učitelky mají náš obdiv.

Právě vztah mezi učitelem a rodičem/rodiči je podnětným tématem k dalšímu výzkumu. Domácí vzdělávání ve skupině zaštiťované Zeppelinem – létající archou otevřelo další rovinu vztahu mezi učitelem a rodičem, kdy jejich kooperace je nezbytná pro fungování spolku. Otázkou zůstává reálná svoboda volby pro tuto alternativu domácího vzdělávání i s ohledem na finanční náročnost, která vyplynula z výzkumného šetření diplomové práce. Svůj názor shrnuje jeden z respondentů následovně.

Rozumím tomu a zároveň mě štve, že tuhle šanci nemá každé děcko. A taky teď v karanténě mi dochází, jak pracné to je učit dobře.

Zajímavých podnětem k dalšímu vědeckému bádání je také přímo otázka komunikace a interakce obecně mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků. V rámci vzdělávacího spolku KT 19 z. s. se daří dodržovat nastavená pravidla pro komunikaci mezi učitelkami a rodiči. Je ale důležité dbát na podporu spolupráce mezi těmito články vzdělávacího procesu, kdy je nutný soulad v rámci trojúhelníku učitel – rodič – dítě. Dále je také potřeba dodržovat určitý psychohygienický režim. Problémy v komunikaci mohou vést ze strany učitele až k syndromu vyhoření, setkáváme se zde s určitým nepoměrem sil v komunikaci. „*Učitelé popisují jako zdroj stresu zažívanou bezmoc a nerovnost sil. Rodič se chová jako klient objedávající si službu s požadavkem ji kontrolovat, zároveň je posílen zprávami od odborníků a institutem ČŠI.*“ (Martanová, Konůpková, 2019, str. 233)

Právě problematika interakce mezi rodiči a učiteli v běžné škole v porovnání komunikace mezi rodiči a učiteli pouze kmenové školy zastřešující vzdělávání, případně učiteli komunitních škol by přinesla jistě zajímavé podněty.

8 Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala problematikou domácího vzdělávání v České republice i v zahraničním kontextu. V teoretické práci jsem vymezila základní pojmy, které se vztahují k dané problematice a další oblasti, mezi které spadá historie domácího vzdělávání, legislativní úprava, nebo možnosti realizace domácího vzdělávání na konkrétních příkladech z praxe. Prostřednictvím odborné literatury jsem přiblížila specifika domácího vzdělávání. V rámci diplomové práce jsou zařazeny kapitoly zmiňující realizaci domácího vzdělávání rozdílnými formami, pohled do praxe plnění individuálního vzdělávání v České republice je doplněn legislativou i zkušenosti z dalších zemí Evropské unie.

Praktická část a její výzkumné šetření bylo zaměřeno na představení vzdělávacího spolku KT 19 z. s., kdy byla nejprve popsána jeho organizační stránka a následoval přímý výzkum hodnocení domácího vzdělávání skupinou zákonných zástupců žáků a žákyň. Šetření bylo doplněno pohledem pedagogických pracovníků působících ve spolku.

Výzkum ukázal velkou spojitost mezi odpověďmi respondentek a respondentů. Poukázal na významný vliv kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou (učitelem i vzdělávacím spolkem) a především možnost zapojení zákonných zástupců do výukového procesu. Dále přinesl důraz na potřebu udržení kolektivu původní školy – situaci, která vedla k založení vzdělávacího spolku. Zajímavostí je poznání, že většina z dotazovaných nehledala pro své dítě primárně domácí vzdělávání, zároveň teď cítí spokojenost s tímto rozhodnutím z pohledu sebe i dítěte. Výzkumné šetření potvrdilo hypotézu o finanční náročnosti domácího vzdělávání jakožto hlavního negativa, částečná shoda byla v odpovědích zmiňujících nedostatečnost individuálního přístupu v běžné škole.

Nejdůležitějším poznáním, které výzkumná část diplomové práce přinesla, je potvrzení nutnosti souladu mezi rodinou a školou. Vzdělávací spolek KT 19 z. s. vznikl právě prostřednictvím úzké spolupráce mezi zákonnými zástupci a pedagogy, které se rozhodly ve spolku působit. Zeppelin – létající archa, jak zní neformální název spolku, umožňuje dětem cítit svobodu v rámci vzdělávání a zároveň dosahovat požadovaných kompetencí.

S ohledem na speciálně pedagogickou teorii a praxi je diplomová práce přínosem pro současné inkluzivní vzdělávání, kdy se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

vzdělávají v prostředí menšího kolektivu se zajištěním vyšší míry individuálního přístupu a zároveň jsou plně přijati v kolektivu.

Diskuze diplomové práce poukazuje na náročnost domácího vzdělávání a nesnadnost až nemožnost této volby pro všechny rodiče. Zároveň řeší i otázku vztahu mezi rodičem a učitelem a potřebu nastavení kvalitní interakce. Tyto okruhy by byly hodné dalšího zkoumání.

Domnívám se, že cíle výzkumu, kterým bylo představení vzdělávacího spolku a popis vlivu domácího vzdělávání ve skupině na jeho účastníky, bylo dosaženo. Diplomová práce může přispět k rozšiřování znalostí o problematice domácího vzdělávání a jeho alternativách.

9 Seznam použité literatury

BRDKOVÁ, Lenka. Není škola jako školy. *Děti a my*. Roč. 37, č. 3, str. 18-19. ISSN 0323-1879

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HÁNA, David a Yvona KOSTELECKÁ. *Domácí vzdělávání v kontextu evropských vzdělávacích systémů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7290-994-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4

KAŠPAROVÁ, Irena. Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu. In *sociologický časopis*, Praha: AV ČR, Sociologický ústav, 2017, roč. 2017, č. 1, s. 79-100

KAŠPAROVÁ, Irena. *Spolu. Průvodce domácím vzděláváním v České republice*. AKAmédia s.r.o., 2019. ISBN 9788097276942

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

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1541-4."

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.

KOSTELECKÁ Yvona. *Legislativní úprava domácího vzdělávání v zahraničí a její komparace se situací v České republice*. Pedagogika, roč. 55, č.4, str. 354-367, 2005. ISSN 0031-3815

- KOSTELECKÁ, Yvona. *Domácí vzdělávání a legislativa*. In Orbis Scholae. 2014 a, 8 (1), 9-26
- KRAMPEROVÁ, Lucie a Jan KRŠŇÁK. *Jak se učí živě? Rozhovory o inovativních školách*. V Praze: DharmaGaia, 2018. ISBN 978-80-7436-087-9.
- KRAMULOVÁ, Daniela. *Domácí vzdělávání očima MŠMT*. Rodina a škola. 2002 b, č. 4, str. 7. ISSN 0035-7766
- LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.
- MARTIN, Aaron T. *Homeschooling in Germany and the United States*. In Ethnic and Racial Studies. 2005, 28 (5), 925-946. ISSN 1466-4356
- MERTIN, Václav, *Pedagogicko-psychologické aspekty domácího vzdělávání*. Pedagogika, roč. 53, č. 4, str. 405-417, 2003. ISSN 0031-3815
- MORAVOVÁ, Lenka. *Domácí vzdělávání*. České Budějovice 2012 Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta
- MORKES, Felix, *Devětkrát o českém školství*. Praha, Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2004. ISBN 80-901461-6-3
- MORKES, František, *Slovenské školství po rozbití Československa v roce 1939*, Pedagogika, 1995, č. 1, str. 52-63. ISSN 0031-3815
- NĚMCOVÁ, Michaela. *Kritická úvaha: o tom, co doma máme nebo nemáme a co si o tom doma myslíme...* Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. 2006, č. 23, str. 21-22. ISSN 1214-5823
- NITSCHOVÁ, Daniela. *Domácí vzdělávání*. Praha 2000 Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
- PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika a Olga KONŮPKOVÁ. *Odlišné světy učitelů a rodičů: Interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti.* , 223-243. ISSN 1211-4669.

PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.

POLECHOVÁ, Pavla, ed. *Jak se dělá "Škola pro všechny"*. Kladno: AISIS, c2005. ISBN 80-239-4667-6.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

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

REIMER, Franz. *School attendance as a civic duty v. home education as a human right*. In International Electronic Journal of Elementary Education. 2010, 3 (1), 5-15. ISSN: 1307-9298

RUTOVÁ, Nina, *Moje děti do školy nechodí. Rodina a škola*. 2012, Roč. 59, č. 3, str. 10-13, ISSN 0035-7766

SPIEGLER, Thomas. *Home Education in Germany: An Overview of the Contemporary Situation*. In Evaluation and Research in Education. 2003, 17 (2a3), 179-190

SVOBODOVÁ, Zuzana. *Zápis dítěte do první třídy – kritéria, spravedlivost a pohled zákonných zástupců*. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2016, LXVI (5), 592-607. ISSN 0031-3815.

ŠPELDA, Marek, *Úloha ředitele školy při vzniku a šíření pedagogických inovací či alternativ*. Praha 2014 Diplomová práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

ŠTECH, Stanislav, *Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky*. *Pedagogika*, roč. 53, č.4, str. 418-436, 2003. ISSN 0031-3815

ŠTECH, Stanislav, Ida VIKTOROVÁ, *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

WALTEROVÁ, Eliška, *Proměny srovnávací pedagogiky v globální perspektivě*. In GREGER, D. a kol. *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha, Pedagogická fakulta, 2015

Online zdroje

ČERMÁKOVÁ, Renáta a Barbora OBRAČAJOVÁ. Individuální vzdělávání ve vybraných evropských státech. *Psp.cz* [online]. 2015 [cit. 2020-01-04]. Dostupné z: <https://psp.cz/doc/00/10/44/00104414.pdf>

HOLT, John. Co je to unschooling. *Unschooling.eu* [online]. 2000 [cit. 2020-05-07]. Dostupné z: <https://www.unschooling.eu/news/co-je-to-unschooling/>

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. Domácí vzdělávání – příležitost pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami: Případová studie žáka s dyslexií. *Dspace.specpeda.cz* [online]. 2016 [cit. 2020-07-04]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1613>

KAŠPAROVÁ, Irena a Marie LÁNÍKOVÁ. Centralizovat, nebo rozvolnit? Analýza diskuse o individuálním vzdělávání na půdě poslanecké sněmovny ČR optikou teorie modernity Petera Wagnera. *Studia paedagogica* [online]. 2016, **21**(3), 41-61 [cit. 2020-07-06]. DOI: 10.5817. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1544/1813>

KOCOUROVÁ, Lucie. Máme děti v domácím vzdělávání a dost mě to změnilo, říká maminka na volné noze. *Rodicevitani.cz* [online]. 2019 [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/skolstvi/domaci-vzdelavani/mame-deti-v-domacim-vzdelavani-a-dost-me-to-zmenilo-rika-maminka-na-volne-noze/>

Komunitní škola Roztoky, z. ú. *Komunitniskolaroztoky.cz* [online]. [cit. 2020-05-20]. Dostupné z: <http://www.komunitniskolaroztoky.cz/o-skole/>

KOSTELECKÁ, Yvona, Kateřina MACHOVCOVÁ, Andrea BELÁŇNOVÁ a Romana ŠTAMBERGOVÁ. Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků: pilotní studie. *Journals.muni.cz* [online]. 2018 [cit. 2020-05-13]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10340/pdf>

Lesní škola a školka ZeMě. *Zemezeme.cz* [online]. [cit. 2020-06-06]. Dostupné z: <https://www.zemezeme.cz/skola/>

Létající archa – Náš příběh. *Letajiciarcha.cz* [online]. 2020 [cit. 2020-02-08]. Dostupné z: https://letajiciarcha.cz/nas_pribeh/

Listina základních práv a svobod. *Psp.cz* [online]. 1998 [cit. 2020-01-04]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Motýlek – škola a školička: Komunitní škola. *Motylek.net* [online]. 2000 [cit. 2020-05-20]. Dostupné z: <http://www.motylek.net/komunitni-skola/?lang=cs>

NEUMAJER, Ondřej. Slyšeli jste už o komunitním vzdělávání? *Ondrej.neumajer.cz* [online]. 2000 [cit. 2020-05-20]. Dostupné z: <https://ondrej.neumajer.cz/slyseli-jste-uz-o-komunitnim-vzdelavani/>

SEMENOVICH, Anastasia. Why more and more Russian children are studying at home. *Rbth.com* [online]. 2016 [cit. 2020-06-04]. Dostupné z: https://www.rbth.com/politics_and_society/2016/09/15/why-more-and-more-russian-children-are-studying-at-home_630263

Srovnávací analýza: domácí (individuální) vzdělávání. *Nuv.cz* [online]. 2012 [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/srovnavaci-analyza-domaci-individualni-vzdelavani>

Statistická ročenka školství. *Toiler.uiv.cz* [online]. 2020 [cit. 2020-06-04]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Školský zákon ve znění účinném od 15. 2. 2019 do 10. 7. 2020. *Msmť.cz* [online]. 2020 [cit. 2020-01-15]. Dostupné z: <https://www.msmť.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Tematická zpráva – individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol. *Csir.cz* [online]. 2016 [cit. 2020-01-15]. Dostupné z: <https://www.csir.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava--Individualni-vzdelavani-zaku-na>

VENCOVSKÁ, Aneta. Finsko: well-being jako právo žáka a prostředek učení. *Provzdelani.nuv.cz* [online]. 2018 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <http://provzdelavani.nuv.cz/clanky/ze-zahranici/finsko-well-being-jako-pravo-zaka-a-prostredek-uc>

Všeobecná deklarace lidských práv a svobod OSN 1948. *Msmť.cz* [online]. 2016 [cit. 2020-03-19]. Dostupné z: <https://www.msmť.cz/file/39238?highlightWords=Vyhl>

Základní škola Na rovině. *Narovine.cz* [online]. [cit. 2020-06-06]. Dostupné z: <http://narovine.cz/o-nasi-skole/>

Zákon č. 89/2012 Sb. *Zakonyprolidi.cz* [online]. 2012 [cit. 2020-02-05]. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89#cast2>

10 Přílohy

10.1 Příloha č. 1.

Dotazník pro respondenty a respondentky z KT 19 z. s

Dotazník k diplomové práci Alternativní forma domácího vzdělávání

Student/ Výzkumník: Bc. et Bc. Klára Pecharová

Vážené respondentky, vážení respondenti,

obracím se na Vás jakožto na členy KT 19 z. s s žádostí o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma Alternativní forma domácího vzdělávání. Dotazník je anonymní a bude sloužit výhradně k výše zmíněné diplomové práci. Předem děkuji za spolupráci.

1. **Pohlaví dítěte:**

2. **Věk dítěte:**

3. **Aktuálně navštěvovaný ročník:**

4. Prosím o vyplnění následující tabulky. Do sloupce „Navštěvovaná instituce, prosím, vyplňte typ instituce. Do sloupce třída uveďte ročník/y, ve kterém dítě danou instituci navštěvovalo.

Příklad:

| | Navštěvovaná instituce (státní/soukromá) | Třída |
|----|---|--|
| 1. | Státní (waldorfská) | 1.-2. třída (přestup ve druhém pololetí 2. třídy) |
| 2. | Soukromá | 2.-4. třída |

A) Předškolní vzdělávání

| | Navštěvovaná instituce (státní/soukromá) | Třída /věkové rozmezí |
|----|---|-----------------------|
| 1. | | |
| 2. | | |

| | | |
|----|--|--|
| 3. | | |
| 4. | | |

B) Základní vzdělávání

| | Navštěvovaná instituce (státní/soukromá) | Třída |
|----|---|-------|
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |

5. Z jakého důvodu jste pro své dítě zvolil/a alternativu k tradičnímu školnímu vzdělávání?

6. Proč jste zvolil/a tuto konkrétní formu – KT19 z. s.?

7. Jaké výhody a nevýhody nacházíte ve způsobu vzdělávání v KT19 z. s.?

8. Jaký dopad má členství ve spolku KT 19 na Váš pohled na vzdělávání?

10.2 Příloha 2.

Otázky a témata k rozhovoru s vyučující a asistentkou pedagoga v KT 19 z. s

Z jakého důvodu jste se rozhodla podílet se na založení vzdělávacího spolku KT 19 z. s., (v případě AP začít pracovat v této organizaci)

Jaké výhody a nevýhody z vašeho pohledu sledujete ve způsobu vzdělávání v KT 19 z. s.?

Jaké výhody a nevýhody nacházíte ve vašem zaměstnání v KT19 z. s.?

Jaký dopad má aktivní působení ve spolku KT 19 na Váš pohled na vzdělávání?