

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

HOMESCHOOLING



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Veronika Kopistová**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

Olomouc

2021

Chtěla bych zde poděkovat vedoucí této diplomové práce Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za její cenné rady, dobrou náladu i trpělivost. Děkuji svým rodičům, kteří mě podporovali při studiích i psaní závěrečné práce. A také děkuji všem respondentům, kteří se zapojili do výzkumu spojeného s touto prací.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „individuální vzdělávání“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 30.11.2021

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	6
1	Domácí vzdělávání a legislativa	7
	1.1 Co určuje legislativa.....	7
	1.2 Co doporučuje legislativa.....	9
	1.3 Co legislativa nevymezuje.....	10
2	Historie novodobého individuálního vzdělávání	12
	2.1 Historie novodobého individuálního vzdělávání v České republice.....	14
	2.1.1 Individuální vzdělávání na prvním stupni	14
	2.1.2 Individuální vzdělávání na druhém stupni	15
	2.1.3 Počty individuálně vzdělávaných žáků	16
3	Důvody pro individuální vzdělávání.....	18
4	Argumenty proti individuálnímu vzdělávání	19
5	Covid-19 a výuka doma.....	21
6	Absolventi IV.....	22
	6.1 Kde jsou domoškoláci nyní	22
	6.2 Vnímání studentů domácího vzdělávání a postoje vůči nim	23
	6.3 Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání	23
7	Pedagogická psychologie – jak se (ne)učit	25
	7.1 Praktické tipy k učení	27
8	Rady pro domácí výuku	31
	8.1 Vývoj dětské motivace při individuálním vzdělávání.....	32
	8.2 Podpůrné stránky a organizace ČR	33
	VÝZKUMNÁ ČÁST	36
9	Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky.....	37
10	Popis zvoleného metodologického rámce.....	38
	10.1 Zvolený typ výzkumu	38
	10.2 Metody získávání dat	38
	10.3 Metody zpracování a analýzy dat	39
	10.4 Etické problémy a způsob jejich řešení.....	40
	10.5 Sebereflexe výzkumníka	40

11	Soubor.....	42
12	Výsledky	43
	12.1 Medailonky respondentů	43
	12.2 Společná témata	50
	12.3 Odpovědi na výzkumné otázky.....	62
13	Diskuze.....	65
14	Závěry.....	69
15	Souhrn	70
	ZDROJE A LITERATURA.....	73
	PŘÍLOHY.....	78

ÚVOD

Magisterská diplomová práce se zabývá tématem individuálního vzdělávání na druhém stupni ZŠ. V tuto chvíli je více pozornosti věnováno vzdělavateli než vzdělanému. Proto zde bude zaměřena pozornost hlavně na žáka této formy vzdělávání.

První setkání s tématem individuálního vzdělávání proběhlo díky sestře mého spolužáka, která byla tehdy žákyní 9. třídy ZŠ a vzdělávala se doma. To mě zaujalo a chtěla jsem se o tomto tématu dozvědět více. Později nastoupila na individuální vzdělávání i moje sestra, která šla do první třídy. Překvapením pro mě bylo, když jsme téma individuálního vzdělávání přednesli na hodině pedagogické psychologie. Většina mých spolužáků se domnívala, že se jedná o formu vzdělávání pro mentálně nebo tělesně postižené. Na téma domácího vzdělávání na prvním stupni ZŠ jsem poté napsala svou bakalářskou práci (Kopistová, 2019). Vzhledem k tomu, že se i má magisterská práce týká individuálního vzdělávání, jsou některé části bakalářské práce použity i zde.

V úvodu teoretické části ponechávám značný prostor pro pojetí individuálního vzdělávání v rámci zákona České republiky. A to hlavně z toho důvodu, protože si jsem vědoma toho, že mnoho lidí se s individuálním vzděláváním nesetkalo, nejsou si jisti, co si pod daným pojmem představit nebo také co je určeno právě zákonem a co si stanovují zákonní zástupci žáků či škola sama.

Dále nás čekají témata jako historie novodobého individuálního vzdělávání, důvody ke zvolení této formy vzdělávání, argumenty proti, absolventi či pedagogická psychologie.

Ve výzkumné části se podíváme na metodologii výzkumu, jeho výsledky apod. Výzkum se věnuje zkušenosti domoškolačka nebo absolventa individuálního vzdělávání, a to z hlediska praktického fungování individuálního vzdělávání na druhém stupni a z hlediska dopadu této formy vzdělávání na ně samotné.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ A LEGISLATIVA

V této kapitole se podíváme na to, co to domácí vzdělávání je. Hlavně se ale zaměříme na to, jak nahlíží na domácí vzdělávání česká legislativa, co je jasně vymezeno, co je doporučeno a co již nikoli a je tedy v rukách zákonného zástupce dítěte.

V České republice se můžeme setkat s pojmy jako domácí vzdělávání, individuální vzdělávání nebo domácí škola, zkráceně domoškola či domškola. Ve své podstatě se jedná o synonyma a v této práci budou tyto pojmy volně zaměňovány. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy oficiálně používá pro pojmenování této formy plnění povinné školní docházky pojem individuální vzdělávání (Základní škola a mateřská škola Svět, nedat.), zkráceně IV. Co ale individuální vzdělávání je? Jedná se o formu plnění povinné školní docházky, tudíž individuální vzdělávání je bráno jako plná „náhrada“ za klasickou docházku do školy. Avšak jak název napovídá, toto plnění povinné školní docházky se uskutečňuje ve většině případů v domácím prostředí. Národní ústav pro vzdělávání (2012) použil tuto definici: „*Individuální vzdělávání je vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole*“. Chtěla bych zde ještě upozornit na pojem individuální vzdělávací plán, což je pojem, který sice zní podobně jako individuální vzdělávání, ale nejedná se o totéž. Individuální vzdělávací plán je jedním z podpůrných opatření pro mimořádně nadané žáky nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a je realizován v rámci „klasické“ školní docházky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, nedat. a).

1.1 Co určuje legislativa

Vytyčení legislativy týkající se individuálního vzdělávání nalezneme v § 41 zákona č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon). Jak jsme již zmínili, individuální vzdělávání je formou plnění povinné školní docházky. Začneme na začátku procesu. Jak je možné s individuálním vzděláváním vlastně začít? Zákonní zástupci mohou žádat o individuální vzdělávání nyní již pro žáky 1. i 2. stupně základních škol. Žádost musí, mimo základních informací o žákovi, obsahovat popis prostorového a materiálního zabezpečení pro vzdělávání, důvody pro individuální vzdělávání žáka, dokumenty dokládající způsobilost osoby, která bude žáka vyučovat a také

vyjádření školského poradenského zařízení. Požadavky na osobu, která žáka vzdělává, dále jen vzdělavatel, jsou následující. Pokud se jedná o žáka prvního stupně, vzdělavatel musí mít splněnou alespoň maturitní zkoušku. Pro vzdělávání žáka na 2. stupni je již třeba, aby měl vzdělavatel dokončené vysokoškolské vzdělání. Není zde ale podmínkou, že se musí nutně jednat o pedagogické vzdělání. Osoba, která žáka vzdělává, rovněž nemusí být zároveň i žakovým zákonným zástupcem. Ať už je vzdělavatelem kdokoli, za dítě a to, že jsou všechny podmínky dodržovány, je po celou dobu individuálního vzdělávání zodpovědný jedině zákonný zástupce (Zákon 561/2004 Sb.).

Pokud rodiče budoucího prvňáčka uvažují o domácím vzdělávání, nebo se již pro domácí vzdělávání rozhodli, je i tak zapotřebí, aby se dostavili spolu s dítětem k zápisu. Následně je zapotřebí dodat řediteli školy, kde je dítě zapsané, žádost o povolení domácího vzdělávání. V případě potřeby mají zákonní zástupci do začátku školního roku, tj. do 1. září, možnost změnit školu a nechat tak své dítě přijmout do školy, která je domácímu vzdělávání více otevřena či s ní má zkušenosti. Podání samotné žádosti není omezeno žádným termínem a je tudíž možné podat žádost kdykoli, včetně během už započatého školního roku. To, zda bude následně žádosti vyhověno je pouze na řediteli školy. Ten rozhoduje, zda byly všechny potřebné podmínky splněny, a tudíž uděluje souhlas či nesouhlas k zahájení domácího vzdělávání (Zákon 561/2004 Sb.). Ještě před rozhodnutím o žádosti doporučuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2018) uskutečnit vstupní pohovor se zákonnými zástupci žáka, kde by proběhla komunikace týkající se očekávání od domácího vzdělávání, důvody pro žádost nebo třeba domlouvání se na spolupráci mezi školou a rodinou.

Zrovna tak, jako je v pravomoci ředitele domácí výuku povolit, je v jeho pravomoci domácí výuku zrušit. A to za předpokladu, že nastane jedna z následujících variant: zákonný zástupce neplní podmínky individuálního vzdělávání dané příslušným zákonem, žák na konci druhého pololetí neprospěl, podmínky pro individuální vzdělávání nejsou dostatečné apod. Ale také může vést k ukončení domácího vzdělávání žádost zákonného zástupce. Pokud je dítěti zrušeno individuální vzdělávání, je stále žákem dané školy. Musí tudíž začít do školy denně docházet, a to hned od druhého dne zrušení. Díky tomu zde opět není zapotřebí čekat na pololetí nebo konec školního roku a může dojít ke zrušení kdykoliv v průběhu školního roku. Zákonný zástupce má možnost odvolat se proti zrušení individuálního vzdělávání, avšak to nemá účinek na odložení docházky do příslušné školy (Zákon 561/2004 Sb.).

Další oblast týkající se domácí školy pokrytá zákonem je přezkoušení. Což je zároveň tedy i další vyžadovaná komunikace mezi školou a zákonným zástupcem žáka. Přezkoušení je požadováno vždy na konci pololetí a jedná se o kontrolu toho, čemu se žák na domácí škole věnoval (Zákon 561/2004 Sb.).

1.2 Co doporučuje legislativa

Předchozí podkapitolou bylo pokryto, co je pevně zákonem dané ohledně individuálního vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ale vydalo také Informace a doporučení k individuálnímu vzdělávání (2018), čemuž budu věnovat tuto podkapitolu.

Minulou podkapitolu jsme zakončili přezkoušením a tuto podkapitolu tím naopak začneme. Je zde totiž na řediteli, jak bude přezkoušení probíhat a jaké obsazení pedagogů při zkoušce bude požadovat. Zkouška může proběhnout i za přítomnosti pouze jednoho pedagoga příslušné školy. Zrovna tak může být přítomen vzdělavatel či zákonný zástupce žáka. MŠMT vyjmenovává také možnosti různých forem přezkoušení a jejich kombinací jako např. písemné testy, ústní přezkoušení, nebo předložení portfolio. Vzdělavatel má možnost navrhnout závěrečné hodnocení žáka, ke kterému může být zkoušejícím pedagogem přihlédnuto, avšak není pro něj žádným způsobem zavazující (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018).

Abych více přiblížila, co zmíněné portfolio je, jedná se o souhrn materiálů, které žák během svého studia vytvořil či použil. Přes sešity, pracovní listy, sebehodnocení, výtvarné výrobky, lístky z kulturních akcí až po fotografie z výletů či experimentů. Dovolím si vložit sem pro lepší představu svůj poznatek. Měla jsem totiž možnost vidět několik portfolio a jednalo se většinou o šanon s pevnými deskami, do kterých byly vkládány eurofolie s nejrůznějším obsahem. Žákům takové portfolio může sloužit jako zhmotnění toho, co již všechno dělali. Mají díky němu možnost podívat se na to, co už zvládli, zrovna tak ho mohou využít jako pomůcku při učení či opakování. Přezkušujícím pedagogům zase portfolio pomáhá lépe nahlédnout do fungování konkrétního domácího vzdělávání včetně toho, čemu všemu se žák věnoval a co se učil. MŠMT zde doporučuje, aby byl zahrnut obsah portfolio v domluvě mezi školou a zákonným zástupcem, protože škola má možnost zadat, co by chtěla, aby portfolio obsahovalo (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018).

Rovněž, jak jsem již zmínila výše, nemusí být zákonný zástupce vzdělavatelem žáka. Takže pokud se na to rodič necítí nebo má jakýkoli jiný důvod, má možnost domluvit učitele. I zde jsou různé varianty. Totiž to, v jakém rozsahu bude učitel žáka vzdělávat nebo to, kolik žáků bude při výuce přítomno. MŠMT doporučuje vzít v úvahu využití externího vzdělavatele v rámci druhého povinného jazyka pro žáky na 2. stupni základních škol (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018).

1.3 Co legislativa nevymezuje

Můžeme si povšimnout toho, že je zákonem ustanoveno, jak má být domácí vzdělávání zahájeno či zrušeno. Rovněž je zde dána podmínka přezkoušení, tedy výstup domácího vzdělávání. Poté následují doporučení doplňující začátek a také přezkoušení. Nedochozí zde ale k vymezení toho, jak výstupu dosáhnout. Je plně na žákovi a jeho zákonném zástupci, jak domácí vzdělávání pojmu a uzpůsobí si. Vyučování může vypadat podobně jako ve škole se střídáním předmětů, sezením u stolu a podobně, nebo se účastníci domácího vzdělávání mohou inspirovat alternativními školami, nastavit si styl, kdy jeden den = jeden předmět, nebo dělat velké projekty, do kterých bude spadat více předmětů najednou. Možností je mnoho a záleží na jednotlivcích, co komu vyhovuje a jaký styl bude ten jejich. Je také pravděpodobné, že se bude jejich fungování s postupem času měnit, ať už proto, aby našli styl, který jim bude vyhovovat nejvíce, nebo protože bude žák růst a s tím se budou měnit jeho potřeby a nároky.

Čemu bych ráda ještě věnovala pozornost, je jedna z podmínek k povolení individuálního vzdělávání. Tou jsou „závažné důvody pro individuální vzdělávání“. Tento bod totiž není nikde rozepsán. Chybí tedy vysvětlení či stanovení toho, co to „závažné důvody“ jsou. Proto je na řediteli, co bude za závažné důvody považovat. I toto je jeden z důvodů, proč by měli rodiče zvažovat, na kterou školu své děti hlásí, jestliže mají v úmyslu o domácí vzdělávání žádat. Nemusí totiž dojít k zápisu dítěte na jejich spádovou školu. Navíc povolením domácího vzdělávání spolupráce či komunikace se školou nekončí. Je tedy oboustranně výhodné, když mají zájem na vzájemné spolupráci zákonní zástupci i škola. Ne každý ředitel tato povolení poskytuje, a naopak někteří jsou mu nakloněni. Například školy Březová se netají tím, že berou pod svá ochranná křídla individuálně vzdělávané žáky a na stránkách školy je k nalezení záložka, kde poskytují o této možnosti vzdělávání informace (Školy Březová, nedat.). Je možné, že jsou školy Březová jedním z důvodů, proč byl v minulém školním roce právě Zlínský kraj mezi prvními, co do kvantity registrovaných

domácích žáků, konkrétně 895 domoškoláků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, nedat. b).

Další proměnnou, která ve fungování domácího vzdělávání figuruje, a která mění jeho průběh, ale není zmíněna v zákoně ani doporučení MŠMT, jsou domácí skupiny. Domácí skupiny, komunitní skupiny, sdružené školy, komunitní školy apod. To vše jsou názvy pro totéž. Nejsou nijak uchycené v zákoně, a tudíž přestože se mezi názvy vyskytuje i slovo škola, nenacházejí se v rejstříku MŠMT, a tudíž ani nemohou vydávat vysvědčení. Pro žáky, které tyto skupiny navštěvují, platí stále to, že jsou vedeni jako individuálně se vzdělávající žáci pod školou, do které byli zapsáni (Kratochvílová, 2017).

Domácí skupiny mohou sdružovat větší či menší počty žáků na individuálním vzdělávání. Tak jako při vzdělávání doma i domácí skupiny mají volné ruce v pojetí výuky. Některé takové skupiny mají žáky pouze stejného věku a některé připomínají spíše malotřídky. Nebývá pravidlem, že žák musí navštěvovat domácí skupinu všech pět pracovních dnů v týdnu. Rodiče tedy mají možnost kombinovat výuku, kdy jsou s žákem oni a kdy se vzdělávají ve skupinách (Kratochvílová, 2017).

2 HISTORIE NOVODOBÉHO INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Již v průběhu historie byla kladena otázka, zda je lepší kolektivní či individuální vzdělávání, stejně tak jako např. otázky, zda mohou být rodiče dobrými a kvalitními vzdělavateli. Během historie se odpověď na tyto otázky lišila. A nejen během historie, ale lišila se také podle kultury, postojů k životu či cílů vzdělávání. Díky tomu se mohlo stát, že se ve stejném období a ve stejném státě nacházeli lidé s rozdílnými až protichůdnými názory (Kostelecká, 2014). Více zde ale vzdálenější historii individuálního vzdělávání ani názory filozofů na toto vzdělávání nebudu popisovat, protože k tomu již došlo mnohokrát v jiných diplomových pracích, a nejen v nich. Pokud byste měli zájem o podrobnější informace týkající se tohoto tématu, mohu doporučit práci Yvony Kostelecké Doma, nebo ve škole? (2014).

Jedny z nejznámějších jmen, která jsou pak spojená se začátky novodobého individuálního vzdělávání jsou John Holt a Ivan Illich, kteří veřejně propagovali svou nespokojenost s tehdejšími školstvím (Sabol, 2018).

Podle Kiryla (2013) byl Ivan Illich mimo jiné pedagogem, který se zabýval tím, jak současné vzdělávání funguje v ohledu sociální nespravedlnosti a nerovnosti. Podle Illicha samotného (2001) vzbudil jeho prvotní zájem o vzdělávací systémy Everet Reimer, kterého potkal v Portoriku. Nadále spolu udržovali kontakt, scházeli se a debatovali o vzdělávání v Interkulturním dokumentačním centru (CIDOC) v Mexiku. Zde se také v roce 1970 pravidelně scházeli společně s dalšími, mezi které se řadí např. Paulo Freire, Joseph Fitzpatrick, Fred Goodman, Dennis Sullivan nebo právě John Holt. Tito lidé společně debatovali o tehdejšími školství a vzájemně se ovlivňovali. Někteří z nich pak sepsali své myšlenky a myšlenky svých kolegů do knih. Mezi ně patřil i Illich, který napsal knihu s názvem *Odškolnění společnosti* (2001).

Illich (2001) tvrdil, že školní výukou není možné docílit všeobecného vzdělání, a to ani změnami v přístupu učitele k žákům, přidáním pomůcek nebo učiva. Podle něj cestou byla konkurence alternativních zařízení.

John Holt byl rovněž učitel a učil v 50. letech 20. století na prestižní škole desetileté děti. Všiml si rozdílu mezi batolaty a malými dětmi svých sester a přátel. „*Školáci byli navzdory materiálně bohatému zázemí a vysokému IQ až na několik výjimek vystrašení, plaší, nejistí a nedůvěřiví. Děti vychovávané doma byly odvážnými dobrodruhy*“ (Holt, 5, 2018). Začal tedy přemýšlet nad tím, jak dětem dovolit, aby se mohly učit (Holt, 2018).

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

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

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

Individuální vzdělávání bylo nakonec postupně uzákoněno ve všech padesáti státech Spojených států amerických do roku 1993 (Gaither, 2008 in Gaither, 2009).

A jak je to s trendem domoškolačství ve Spojených státech amerických nyní? Během let 2000 až 2015 došlo dle Watson (2018) v 19 z 22 zkoumaných států k nárůstu domoškolačů. V průměru z dvaceti států, u kterých bylo nejvíce dostupných informací, byl nárůst téměř dvojnásobný, tedy z 220 000 domoškolačů na 400 000.

2.1 Historie novodobého individuálního vzdělávání v České republice

Podívali jsme se na to, jak vypadala historie individuálního vzdělávání ve světě. Podívejme se tedy nyní na to, jak se individuální vzdělávání postupně dostalo do našeho zákona.

2.1.1 Individuální vzdělávání na prvním stupni

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

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

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

portfoliu žáka, což se inspekci zdálo jako nedostatečné. Všichni žáci zapojení do inspekční činnosti v přezkoušení prospěli, 83,1 % s vyznamenáním (Česká školní inspekce, 2016).

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

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

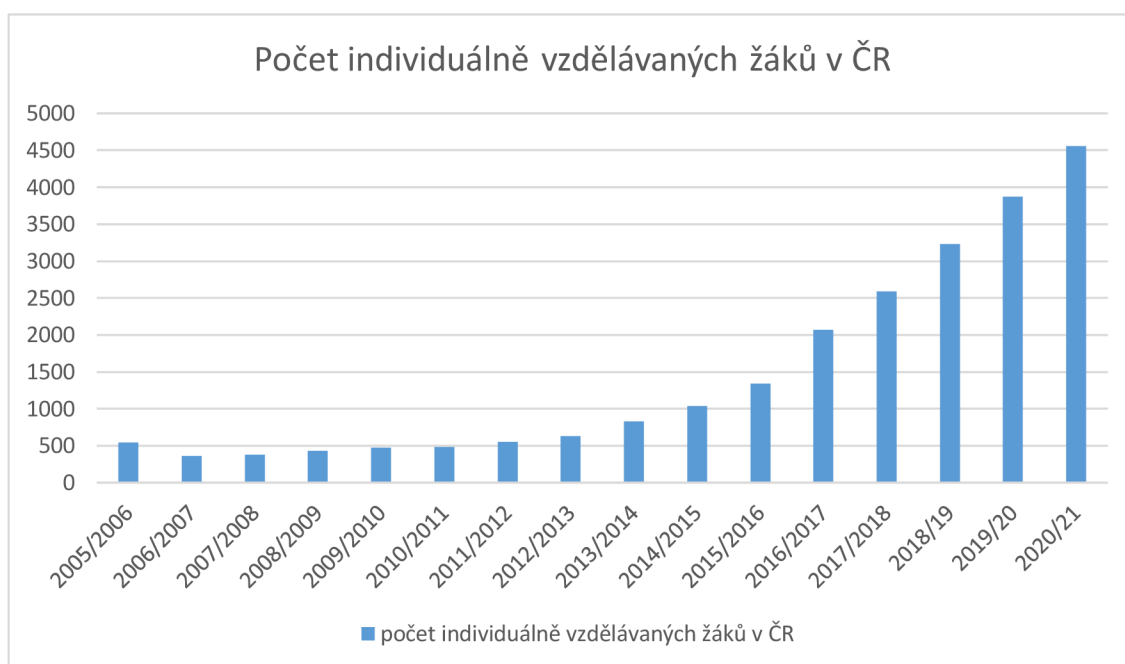
2.1.2 Individuální vzdělávání na druhém stupni

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

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

2.1.3 Počty individuálně vzdělávaných žáků

Od uzákonění domácího vzdělávání v roce 2005, tehdy se jednalo pouze o 1. stupeň základních škol, uběhlo 15 let. Během těchto let počet doma vzdělávaných žáků rostl. V prvním roce individuálního vzdělávání nastoupilo na tuto formu plnění školní docházky 546 žáků. V minulém školním roce, tedy 2020/2021, bylo v České republice na individuálním vzdělávání 4 557 žáků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, nedat. b). Pro větší přehlednost následuje tabulka a graf s počty individuálně vzdělávaných žáků v jednotlivých letech od roku 2005 po rok 2021 u nás, v České republice.



Tabulka č. 1 Počty individuálně vzdělávaných žáků v jednotlivých školních letech od 2005 po 2021 v České republice

Školní rok	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Počet žáků	546	360	376	433	473	481	553	629	832	1038	1339	2067	2591	3232	3874	4557

Dle tabulky či grafu si můžeme povšimnout faktu, že během let došlo pouze jednou ke snížení počtu domoškoláků a to hned mezi prvními školními roky, kdy bylo individuální vzdělávání uzákoněno. Mezi zahajovacím rokem a loňským rokem je nárůst o 4011 domoškoláků. První výrazný rozdíl najdeme mezi školními roky 2015/16 a 2016/17. Konkrétně o 728 domoškoláků. Vzhledem k tomu, že právě v roce 2016 bylo poprvé zákonem povoleno individuální vzdělávání na 2. stupni základní škol, myslím si, že zrovna

to mohl být důvod pro tak výrazný nárůst případů domácího vzdělávání. Od roku 2016 pak nejde nárůst domoškoláků do dalšího roku pod počet 500. Napadla mě i myšlenka, zda mohla na počet domoškoláků zapůsobit i pandemie Covid-19, která proběhla v České republice v několika vlnách. První vlna přišla v březnu roku 2020 a další vlny následovaly na podzim 2020 a na jaře 2021. Díky této pandemii si mohli žáci v České republice vyzkoušet jaké to je učit se z domu. Rozhodně si uvědomuji, že mezi povinným učením se z domu a dobrovolným rozhodnutím pro domácí vzdělávání je velký rozdíl. Avšak rozdíl mezi nárůsty jednotlivých roků od roku 2016 není o tolik výrazný, aby se zde dal objektivně posoudit vliv pandemie.

Novinkou v nynější době je kombinované vzdělávání. Na rozdíl od individuálního vzdělávání probíhá pokusné ověřování kombinovaného vzdělávání nejen na obou stupních základních škol, ale i na středních školách. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhlásilo od 1.2.2021 do 30.9.2023 pokusné ověřování kombinovaného vzdělávání. Kombinované vzdělávání je snahou o navázání na distanční výuku a také na nové možnosti, které moderní technologie přinášejí. Ministerstvo nabízí několik organizačních modelů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021):

- Kombinace denní a distanční formy ve stanovené časové frekvenci
- Kombinace denní a distanční formy v návaznosti na rozvržení obsahu vzdělávání
- Individuální model: tedy kombinované vzdělávání v rámci individuálního studijního plánu nebo individuálního vzdělávání
- Další modely organizace výuky kombinující prezenční a distanční vzdělávání

V prvním modelu je stanovené časové období, které bude žák trávit prezenčně ve škole a které distanční formou. Například tři dny v týdnu distančně a dva dny prezenčně, jeden den měsíčně distančně a zbytek měsíce prezenčně apod. V druhém modelu je distanční forma spíše brána jako doplněk prezenční formy, kdy distančně dochází k plnění určitých úkolů, projektů, ale i celých předmětů. Do individuálního modelu může spadat např. prezenční výuka, ke kterému je přidána individuální online konzultace, individuální kombinované vzdělávání apod. Bohužel se mi nepodařilo již dohledat, co přesně se pod pojmem individuální kombinované vzdělávání skrývá. Pod dalšími modely organizace se schovávají různé kombinace předchozích modelů, ale také ještě další návrhy předložené ministerstvu, které nebyly zahrnuty do předchozích modelů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

3 DŮVODY PRO INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

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

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

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsou nejčastější důvody uváděné zákonnými zástupci pro žádost o individuální vzdělávání jiné. Jedná se hlavně o zdravotní stav žáka, který znemožňuje klasickou docházku do školy, časté pracovní cesty zákonných zástupců, kdy jejich rodina cestuje spolu s nimi. Dále to jsou potíže žáků různého charakteru, kam mohou spadat šikana žáka, stres ze školy apod. A posledním nejčastějším důvodem jsou dle Ministerstva speciální vzdělávací potřeby žáka, kam spadají např. specifické poruchy učení nebo mimořádné nadání žáka (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018).

4 ARGUMENTY PROTI INDIVIDUÁLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

„Mlčet a dělat, co jim bylo řečeno“, „život není procházkou růžovým sadem“, „musí se naučit, že v životě je to podobné, je to prostě dřina“, ... Vyskytují se i rodiče, kteří si dělají starosti s tím, že jejich dítě škola baví. Musí se přeci naučit dělat i věci, které ho nebaví, protože to v životě bude potřebovat.

Tak jako většina věcí má individuální vzdělávání své silné a slabé stránky, a ne všichni tuto myšlenku podporují. Jak už bylo zmíněno, John Holt byl jedním z těch, kteří se zasadili o legalizaci individuálního vzdělávání, stejně tak i o vzdělávání přednášel. Ve své knize Učte se samy (2018) popsal nejčastější argumenty, se kterými se během té doby setkal, a jeho odpovědi na ně. Ráda bych vás s několika myšlenkami seznámila.

Když jsou lidé (obzvláště v tak velkých zemích jako USA a Kanada) tak odlišní, nepotřebují společenský tmel? Není právě škola ideální místo, kde tmel tvořit? Holtovou odpověď je „ne“. Alespoň ne do té doby, dokud je škola o soutěživosti, o tom, kdo je lepší. O tmelu je to ve chvíli, kdy spolu lidé zažívají příjemné chvíle a ty vznikají těžko, dokud jde hlavně o soupeřivost a výkon. Tmel není o tom, zda chodí děti do školy či ne, ale o tom, jak se chovají. Milí, trpěliví, tolerantní, štedří, zdvořilí lidé tvoří tmel (Holt, 2018).

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

Jak zabránit rodičům fanatikům? Těžko. Ale to nelze ani ve školách. Otázkou je, zda na to vůbec máme právo. S tím vyvstává otázka, zda by taková rozhodnutí měl dělat stát nebo rodiče (Holt, 2018).

A poslední nejčastější otázky jsou: Jak se domoškolační naučí začlenit do společnosti? A jak jim zajistit, aby byli vystavováni i jiným než komerčním hodnotám? Holt se domnívá, že se jedná o protiklad. Jako by pouze učitelé mohli dětem ukázat, co je dobré a prospěšné,

at' už se jedná o literaturu, nebo názory. Pak je tu ještě dojem, že z nich mohou vyrůst jiní lidé, outsideři. Ale o to by jít nemělo. Neměli bychom se snažit zarovnat všechny do jedné řady, ale dívat se na výjimečnost jedinců jako na něco prospěšného (Holt, 2018).

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

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

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

5 COVID-19 A VÝUKA DOMA

Krátce zde chci věnovat pozornost nové a aktuální situaci, kterou zapříčinila pandemie Covid-19. Ovlivnila totiž výrazně i podobu vzdělávání, ji mnozí doposud znali.

Podle Mertina (2003) je optimální inspirovat se ve školství právě individuálním vzděláváním, a to díky tomu, že v individuálním vzdělávání je snazší měnit proměnné. Poté je možné vzít to, co funguje v domácím vzdělávání a pokusit se to aplikovat do klasického školství. Domnívám se že i individuální vzdělávání může čerpat z poznatků, které vznikly díky distanční výuce. V době pandemie např. vyšly články, které mluví o rozdílu mezi distančním a individuálním vzděláváním a roli rodičů.

Jak jsem již zmínila v kapitole Historie novodobého individuálního vzdělávání, díky pandemii Covid-19 měli možnost vyzkoušet si jaké to je vzdělávat se doma všichni žáci v České republice. Oproti domoškolákům měli ale nevýhody např. v tom, že je ani jejich zákonné zástupce na takovou situaci nikdo dopředu nepřipravil ani to nebylo jejich dobrovolné rozhodnutí. Žáci, rodiče i učitelé museli naskočit do naprosto nové situace, což Kratochvílová (2020) považuje za nesnadné. Dobrovolní domoškoláci a jejich zákonní zástupci totiž většinou absolvují dlouhé rozhodovací období, kde sbírají informace o individuálním vzdělávání z mnoha zdrojů jako jsou další rodiny, besedy apod. Mají prostor pro to, aby se rozhodli, našli vlastní motivaci a jistotu, že to zvládnou. Právě toto považuje Kratochvílová za důležité pro vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání se doma a co u těch „nedobrovolných“ domoškoláků často chybí. Předkládá zde řešení v podobě spolupráce mezi pedagogy a rodiči. To, že by pedagogové měli brát rodiče v potaz a považovat je v takové situaci za svoje spojence, kteří ale budou potřebovat jejich pomoc a podporu, a zároveň si být vědomi jejich limitů a zbytečně celou rodinu nepřetěžovat.

K názoru důležitosti rodičů během distančního vzdělávání díky pandemii došli i Chen a Greenwood (2021). Podle těchto autorů je důležité, aby rodiče porozuměli tomu, proč je po nich vyžadována určitá aktivita. Naopak ze strany učitelů je zapotřebí, aby brali v úvahu individualitu jednotlivých rodin a jejich zázemí.

6 ABSOLVENTI IV

Vzhledem k tomu, že je fenomén individuálního vzdělávání v České republice stále spíše novinkou, chybí zde výzkumy a šetření na určitá témata či s určitým zaměřením. Dle Kostelecké et al. (2018) se práce zabývající domácím vzděláváním soustředí převážně na obecnější témata spojená s legalizací a praxí a méně pozornosti se prozatím věnuje užší profilaci otázek. Také je rozšířenějším přístupem věnovat více pozornosti vzdělavateli než vzdělávanému. Zaměření se na absolventy individuálního vzdělávání je jednou z oblastí, které se tedy teprve začíná dostávat pozornosti.

Myslím si, že toto zaměření nám může poskytnout zajímavý pohled a informace. Poskytuje totiž bližší přístup k tomu, jaké dopady domácí vzdělávání může do budoucna na své absolventy mít. Proto v následujících podkapitolách věnuji pozornost alespoň některým výzkumům, které se zaměřili právě na absolventy domácího vzdělávání.

6.1 Kde jsou domoškolaři nyní

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

Článek také zmiňuje to, že v nynější době si už jsou přijímací pracovníci vysokých škol vědomi toho, že jsou „domoškolaři“ často vysoce výkonní. Například v roce 2014 proběhlo srovnání studentů posledních ročníků vysokých škol, kteří si v minulosti prošli individuálním vzděláváním oproti studentům posledních ročníků vysokých škol, kteří prošli klasickou školou. K srovnání byl použit test SAT (Scholastic Aptitude Test). Jeho obecná část se zaměřuje na kritické myšlení a na předpoklady pro studium na vysoké škole. Skládá se z několika kategorií – kritické čtení, matematika a psaní. Téměř 14 000 individuálně vzdělávaným studentům se podařilo získat ve čtení o 14 % vyšší skóre, než byl průměr

vysokoškoláků. V matematice měli navíc 2 % a v psaní se jednalo o 10 % navíc (Eaton, 2018).

6.2 Vnímání studentů domácího vzdělávání a postoje vůči nim

Ve Spojených státech amerických proběhl výzkum zaměřený na to, jaký mají pohled na domoškoly přijímací pracovníci univerzit. Bylo zapojeno 55 přijímacích pracovníků, kterým byly rozeslány elektronické dotazníky. Tyto dotazníky tvořili tři části. Nejprve část, která zjišťovala informace o univerzitě jako takové, např. velikost školy, zda je škola státní apod. Druhá část se zaměřovala na podmínky přijetí pro domoškoly a poslední se věnovala názorům a postojům přijímacích pracovníků vůči domoškolákům (Jones & Gloeckner, 2004).

Přes 78 % přijímacích pracovníků univerzit, kteří vyplnili dotazník, vypovědělo, že očekávají v porovnání domoškoláků s klasickými školáky obdobnou nebo lepší úspěšnost ve studiu prvního ročníku univerzity. Oproti tomu, co se týká socializace, přibližně 35 % pracovníků se domnívá, že budou mít domoškolaři v této oblasti potíže. Ať už jsou ale očekávání od domoškoláků jakákoli, autoři výzkumu zjistili, že se na některých univerzitách vyskytují jiné požadavky při přijímacích řízeních domoškoláků. Na toto zjištění reagují tím, že takové univerzity by měli počítat s nižším zájmem domoškoláků o ně, protože si budou raději vybírat univerzity, které jim budou přátelštěji nakloněny. Obdobnými kroky se univerzity mohou připravit o budoucí dobré studenty, kterými se domoškolaři často stávají (Jones & Gloeckner, 2004).

6.3 Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání

Kostelecká et al. (2018) se zaměřili na absolventy domácího vzdělávání a jejich sebepojetí v porovnání s jejich spolužáky. Jedná se spíše o pilotní studii, na kterou by se dal napojit větší výzkum. Ale je jednou z mála studií v ČR, které se zaměřují na absolventy individuálního vzdělávání a bere je jako zdroj informací.

K získání dat byl použit Dotazník sebepojetí dětí Piers-Harris 2 v podobě tužka-papír. Výzkumu se zúčastnilo celkem 81 žáků víceletých gymnázií, ze čtyř tříd, kteří měli alespoň jednoho spolužáka na domácím vzdělávání. Konkrétně se jednalo o primu, tercii,

kvartu a septimu. Po pročištění dotazníků bylo do analýzy použito 71 dotazníků, z toho 6 dotazníků patřilo absolventům domácího vzdělávání (Kostecká et al., 2018).

Autoři porovnávali své výsledky s výzkumy, ve kterých absolventi domácího vzdělávání skórovali ve spojení se sebepojetím lépe než jejich vrstevníci. Na rozdíl od těchto výzkumů, absolventi a jejich spolužáci skórovali v použitém dotazníku podobně a nebyl zde nalezen žádný signifikantní rozdíl. Na druhou stranu to nepotvrdilo ani obavy, dle kterých by se dalo očekávat výchylku negativním směrem. Je však zapotřebí vzít v úvahu, že byl vzorek značně malý a není tedy možné generalizovat tyto výsledky. Tento výzkum ale může být dobrým odrazovým můstkem pro další práci (Kostecká et al., 2018).

7 PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIE – JAK SE (NE)UČIT

Abychom se mohli dobře a kvalitně učit, hodí se znát různé principy pro to, jak učení funguje, co ho usnadňuje, anebo naopak značně komplikuje. Na to, jak se učit nebo čemu se spíše v učení vyhnout, existuje mnoho článků a knih od českých i zahraničních autorů. Sepsat sem veškerá zjištění by tedy dokázalo dát samo o sobě na samostatnou knihu. Přesto bych se ráda podívala alespoň na některé „rady“ spojené s efektivním učením.

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

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

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

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

předmětů. Příkladem jsou přírodní vědy, ve kterých je obsažena biologie, fyzika, chemie a geologie (Průcha, 2002).

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

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

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

Tradiční škola, podle Nováčkové (2006), poškozuje všechny děti. Jen každého jinak a v různých mírách, ale dotkne se to každého dítěte. Jak? Ať už nerozvinutím řady individuálních dispozic a schopností, malým rozvojem kritického myšlení, tak představou, že život je soutěž, ve které je potřeba dokázat, že jsme lepší než ostatní, což je důležitější než spolupráce. Těchto problémů jsou si většinou lidé ve větší či menší míře vědomi. S těmito fakty se vyrovnávají buď jako s přijetím nutného zla, nebo popřením škodlivosti. Ani jeden případ ale nevede ke změnám.

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

7.1 Praktické tipy k učení

Podle Lindberg (2017) je vhodné zkusit se před samotným učením zamyslet a uvědomit si, proč se vlastně učím. Jaké jsou moje motivace, zdroje podpory, životní i učební cíle nebo třeba dojmy z jednotlivých předmětů. Náš přístup totiž může ovlivnit naše výsledky.

Jednou z nejčastějších rad, které se opakovaly napříč články, je organizovanost. Ať už v rámci organizace času či poznámek a materiálů (Lindberg, 2017; Studying tips, 17. září 2018; Studying tips for middle school students, 12. října 2021; Brutally Honest Studying Tips – The Courier, 23. dubna 2021). K organizaci času se pojily připomínky jako nezapomínání na přestávky. Přestávky nejsou pouze odměnou za výkon, ale pokud jede člověk bez pauz, kdy může vydechnout, snižuje si tím výkonnost (Studying tips, 17. září 2018; Brutally Honest Studying Tips – The Courier, 23. dubna 2021). Další je nenechávat si věci na poslední chvíli (Studying tips for middle school students, 12. října 2021), optimální je, pokud si své povinnosti rozkouskujeme a plníme je průběžně (Brutally Honest Studying Tips – The Courier, 23. dubna 2021). Aby se ve svých povinnostech člověk nezamotal a něco neopomněl, pojí se s tímto doporučením vytvoření úkolníčku, diáře nebo čehokoli, co připomene, a kde bude přehledně zapsáno, co je potřeba splnit (Studying tips for middle school students, 12. října 2021). Posledním tipem týkající se času je následovat svůj přirozený cirkadiánní rytmus. Samozřejmě to není vždy možné, pokud máme výuku v 8 hodin ráno, nic na tom nezměníme a těžko budeme vysvětlovat vyučujícím, že to pro nás není vhodný čas. Ale pokud si to můžeme dovolit, a např. zkouškové období je optimální období pro aplikaci, je pro nás dobré dovolit si jet podle vlastního rytmu a netlačit se za

každou cenu do toho, že bychom se měli učit ráno. Místo toho bychom se měli pokusit najít čas, který je nám přirozený a nejvíce vyhovující (Brutally Honest Studying Tips – The Courier, 23. dubna 2021).

Organizace se netýkala pouze času, ale i poznámek. Zde se vyskytovaly rady jako uspořádání si poznámek podle předmětů za využití šanonů, ale i sešitů pro jednotlivé předměty. Nebo také využití barev pro lepší přehlednost a zapamatování (Lindberg, 2017; Studying tips, 17. září 2018; Studying tips for middle school students, 12. října 2021; Brutally Honest Studying Tips – The Courier, 23. dubna 2021). Rovněž se opakovalo téma psaní poznámek vlastními slovy a vyhnutí se psaní celých vět, které je nejen značně náročné na zachycení a zapsání, ale zároveň i následně těžké pro orientaci ve vlastním textu (Lindberg, 2017; Studying tips, 17. září 2018; Studying tips for middle school students, 12. října 2021).

Opakovaným tipem pro učení bylo i nalezení stálého místa na učení. Nalezení takového místa, které jedinci vyhovuje, je schopen se zde soustředit a odvést potřebnou práci, tedy místo s minimálním počtem distraktorů, které odvádějí pozornost (Studying tips for middle school students, 12. října 2021). Vyhovující v tomto může být využití jiného místa než vlastního pokoje, který takových distraktorů poskytuje značné množství (Studying tips, 17. září 2018). Na zvážení je při hledání vhodného místa k učení vyhnutí se oknu, které by taktéž mohlo upoutávat naši pozornost. Nebo přesněji řečeno spíše to, co se odehrává na druhé straně okna (Lindberg, 2017).

V dnešní době je při každodenním fungování běžné, že člověku cinká na mobilu či jiné elektronice upozornění, ať už na zprávy, události nebo cokoli jiného. K lepšímu soustředění si můžeme dopomoci odpojením se od online světa, nebo alespoň ztlumením upozornění a zavření sociálních sítí na našich elektronických zařízeních (Lindberg, 2017; Studying tips, 17. září 2018).

Doporučené je i najít si studijní skupinku nebo se bavit o učebních tématech se spolužáky či kamarády. Toto nám dává k dispozici širší pochopení naučeného, zkoušení se navzájem, vysvětlování si navzájem nepochopeného apod. (Studying tips, 17. září 2018; Studying tips for middle school students, 12. října 2021). Alespoň do určité míry je možné nahradit skupinku tvorbou kartiček, kde budou na jedné straně např. pojem a na druhé straně definice. Kartičky nám tak mohou sloužit ke zkoušení sebe sama (Studying tips, 17. září 2018; Studying tips for middle school students, 12. října 2021). Ke zvýšení motivace je

možné využít i odměny. Takovou odměnou může být i kousek čokolády za přečtenou kapitolu (Brutally Honest Studying Tips – The Courier, 23. dubna 2021).

Existují metody psaní, čtení atd. Je možné, že jste již o nich slyšeli, nebo že je dokonce používáte, aniž byste věděli, že se jedná o pojmenovanou metodu. Mezi metody psaní patří The Outlining Method (metoda osnov), The Mapping Method (metoda mapy), The Charting Method (metoda tabulek), The Sentence Method (metoda vět) ... Metody čtení jsou např. SQ3R Method a KWL Method (Lindberg, 2017). Pojďme si je lehce přiblížit.

The Outlining Method je založená na vytvoření si osnovy. Osnovou je myšlena vzdálenost psaného textu od okraje stránky. Hlavní myšlenky jsou psány nejbliže okraje, rozšiřující informace jsou pak psány pod hlavní myšlenkou, ale dále od kraje. Tudiž každá rozšiřující informace je dále od kraje oproti informaci, kterou rozšiřuje (Lindberg, 2017).

Název The Mapping Method vychází z podobnosti napsaných poznámek touto metodou s mapou. V prostředku papíru je napsána hlavní informace, ze které vedou čáry na všechny strany a informaci rozšiřují či doplňují. Případně i tyto rozšiřující informace mohou být doplněny. V takovém případě čára a informace směřuje od doplňované informace (Lindberg, 2017).

The Charting Method je postavená na tvorbě tabulky. Předem si vytvoříme tabulku, kam budeme zapisovat informace jako např. jméno, datum narození, zaměstnání apod. Tuto tabulku postupně doplňujeme podle našich zjištění (Lindberg, 2017).

The Sentence Method je nejjednodušší z výše zmíněných metod, co se týká nároků na zapisovatele. Jde o zapisování si informací tak, aby každá nová informace byla na dalším řádku. Oproti ostatním metodám je ale na druhou stranu nejméně přehledná (Lindberg, 2017).

SQ3R Method je metodou čtení, která zahrnuje pět částí: Survey (průzkum), Question (otázky), Read (čtení), Recite (recitování) a Review (revize). Survey je o prohlédnutí si kapitoly, kterou máme v plánu číst. Všimnout si v ní obrázků, nadpisů, zvýraznění apod. Question je o ptaní se sebe sama, proč čteme daný text, v čem by mohl být pro nás užitečný nebo jak to souvisí s tím, co už víme. Další částí je čtení jako takové. Recite je o hlasitém shrnutí si toho, co jsme četli vlastními slovy. Také o zopakování si důležitých jmen, pojmů atd. K poslední části se pojí projít si poznámek a otázek, které jsme k textu měli, zodpovězení si otázek a opět zopakování si čteného textu. Do této části je možné

zakomponovat vytvoření učebních kartiček, zmíněných již výše v této kapitole (Lindberg, 2017).

Poslední metodou, které bych zde chtěla věnovat prostor, je KWL Method. Název je odvozen od slov Know (vědět, znát), Want to know (chtít znát), Learned (naučil/a jsem se). Na začátku této metody čtení je zapotřebí vytvořit si tabulku s těmito třemi sloupečky. První dva vyplňujeme ještě před čtením. Tedy to, co už o tématu znám a to, co chci zjistit. Poslední sloupec vyplňujeme až po přečtení textu. Ve chvíli, kdy zůstanou některé otázky, které jsme si položily nezodpovězené, je doporučené podívat se po těchto informacích u jiného zdroje, ať už literárního nebo člověka, kterého známe (Lindberg, 2017).

Rady, tipy a metody učení, které zde zazněly mohou fungovat a vyhovovat. Je ale potřeba nezapomínat na to, že jsme jakožto lidé různí, a to, že daná rada funguje jednomu, neznamená, že bude fungovat i druhému. Chce to určitou dávku trpělivosti zkoušet a hledat, co bude vyhovovat právě nám (Studying tips, 17. září 2018).

Když si najdeme učební návyky, které nám vyhovují, může nám to usnadnit práci do budoucna. Pokud si je tedy najdeme brzy na naší cestě vzdělávání, je sice potřeba počítat s tím, že se časem budeme měnit my i nároky na nás, ale bude pro nás snazší věnovat v budoucnu více pozornosti již jiným věcem, než hledání učebních návyků (Studying tips for middle school students, 12. října 2021).

8 RADY PRO DOMÁCÍ VÝUKU

Vladislav Soukup, který je rodičem domoškoláků a zároveň prezidentem Asociace pro domácí vzdělávání, uvedl sedm tipů k zvládnutí výuky doma (Mall, 2020).

- Nemusíte všechno znát

První pravidlo se týká vědomostí vzdělavatelů. Jedná se o myšlenku, kterou by si vzdělavatelé měli uvědomit a díky které se jim může ulevit. Není na nich, aby vše znali, před učením si připravili a perfektně domoškolákovi předali. Vzdělávání se dá pojmout jako společný proces, který budou domoškolák a jeho rodič či vzdělavatel sdílet. Proces společného objevování, zjišťování a učení se. Což kolikrát obohatí žáka více, než kdyby zůstal v pasivní roli a pouze přijímal informace (Mall, 2020).

- Učení si naplánujte

Ať už týdním plánem nebo plánem na měsíc dopředu. Plán umožňuje rozdělit si učivo do jednotlivých dnů, ale i vidět, kolik učiva je splněno a co naopak je ještě potřeba udělat (Mall, 2020).

- Nastavte doma režim, ale...

V domácím prostředí je více podnětů pro děti, které je odvádějí od učení. Je proto potřeba nastavit si režim, který bude pravidelný a hlavně dodržovaný. To ale nutně neznamená, že se režim nemůže měnit a přizpůsobovat aktuálním situacím (Mall, 2020).

- Nedělejte z domova školu

Výhodou individuálního vzdělávání je domácí prostředí. Je proto fajn, když je využito v tom smyslu, že dítě nemusí dodržovat množství pravidel, hlásit se, sedět vzorně u stolu apod. K učení se dají využít i jiné místnosti v domě i oproti škole uvolněnější atmosféra (Mall, 2020).

- Nechte sourozence, ať si pomáhají

Nejenom že od sebe přirozeně různě staré děti pochytávají učivo a vědomosti navzájem. Využít se dá i toho, kdy si starší děti zahrají na učitele a učí své mladší sourozence. Podle Soukupa si jeho děti, díky této hře na učitele, uvědomili, že učit není taková legrace, jak by se mohla zdát (Mall, 2020).

- Učte děti hrou

Učit se dá nejen vyplňováním pracovních sešitů a čtením učebnic. Zapojit se dají hry jako je třeba pexeso. Na jednu kartičku pexesa napíšeme příklad, na další výsledek a domoškolák hledá k sobě padnoucí dvojice. V dnešní době technologií je možné vzdělávání ozvláštnit různými aplikacemi a na internetu najdeme všemožné stránky pro inspiraci oživení učení (Mall, 2020).

- Nebojte se požádat o pomoc

Když neví rodič, může vědět jiný člen rodiny, kamarád nebo externí učitel. Tipem je případně najít jinou rodinu, která vzdělává své děti doma a která by byla ochotna se ve vzdělávání střídat nebo si navzájem vypomoci (Mall, 2020).

Kromě těchto tipů samozřejmě existují i další. Mezi ně patří využití propojení více předmětů najednou např. biologie a chemie. Doporučení ohledně udržení motivace jsou nastavení si režimu, nezaujetí postoje, že domácí škola je přenos klasické školy domů, nastavení rodiny na vzdělávání, ale oproštění se od strachu z toho, když domoškolák dokončí svou práci dříve. Pokud splní dané požadavky v kratším čase, než kolik bylo očekáváno, je lepší dát mu možnost zbytek času využít po svém, i kdyby to měl být volný čas. Když by mu byla dodána další práce, bude se příště pouštět do potřebných úkolů s menší motivací (Homeschooling Help: First-Hand Tips and Tricks from a Former Homeschool Student, 21. dubna 2020).

Ve chvíli, kdy není vzdělávání omezeno na čas, který dítě tráví nad učebnicí, je snazší zapojit vzdělávání do dalších činností. Jednou z variant je zapojení do vzdělávání návštěvy muzeí, zoologických zahrad apod (Cindy, 2000). Ale i při činnostech, jako je cesta autem, je možné využít čas pro diskusi o historii stejně tak jako hraní slovních her pro rozšíření slovní zásoby (Tvořivá škola, nedat.).

8.1 Vývoj dětské motivace při individuálním vzdělávání

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

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

Když se zaměříme na výsledné hodnoty týkající se vnitřní motivace, můžeme si všimnout významné korelace ($r=0.45$) mezi rodičovskou podporou autonomie a vnitřní motivací dítěte. Další signifikantní korelace ($r=0.44$) byla nalezena mezi vnitřní motivací a intelektem dítěte. Také věk pozitivně koreloval s vnitřní motivací ($r=0.32$) a podobně tomu tak bylo u počtu let vzdělávání na domácí škole ($r=0.27$). Oproti tomu byla korelace mezi roky vzdělávání na klasických základních školách a vnitřní motivací žáků nižší, konkrétně $r=0.07$ (Apostoleris, 1999).

Proč tedy tento výzkum zmiňuji a věnuji mu prostor? Myslím si totiž, že je zde nejdůležitější předchozí odstavec. Mírím tím k tomu, že je na místě brát v rámci domácího vzdělávání aspekty jako je věk dítěte, rodičovskou podporu nebo to, jak dlouho je dítě domoškolákem. Protože všechny tyto aspekty dle předchozího výzkumu vnitřní motivaci dítěte ovlivňují, a tudíž i to, jak bude individuální vzdělávání vypadat. Tedy pokud např. budou rodiče podporovat autonomii dítěte, měla by tím být pozitivně ovlivněna jeho vnitřní motivace.

Šárka Pločková (2021) uvádí, že dle její zkušenosti obnovení vnitřní motivace k učení obvykle trvá polovinu času, kterou dítě chodilo do klasické školy. Navštěvovalo-li dítě školu čtyři roky, pak bude obnova motivace trvat dva roky.

8.2 Podpůrné stránky a organizace ČR

Rodiče, kteří zvažují pustit se do individuálního vzdělávání nebo rodiče, kteří již v tomto stylu vzdělávání běží na plné obrátky, mají různé možnosti ve chvíli, kdy se chtějí sdílet či zjišťovat nové informace. Jedním z největších zdrojů je Asociace domácího

vzdělávání. Ta vznikla roku 2002 a mimo jiné si dala za cíl prosazovat možnost individuálního vzdělávání po právní stránce. Poskytuje informace rodičům, kteří zvažují individuální vzdělávání, prostor pro diskusi mezi politiky, rodiči, pedagogy i širokou veřejností, vydává tisková prohlášení a pořádá přednášky spojené s tématem domácího vzdělávání. Dvě největší akce, které tato asociace pořádá, jsou společné zahájení školního roku nazývané Zahajdoš a pak je to každoročně pořádaná konference. V posledních letech se koná v listopadu v Praze (Asociace Domácího vzdělávání, nedat.).

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

V naší virtuální době nechybí ani skupiny na Facebooku, které jsou věnovány individuálnímu vzdělávání. Například skupina O krok dál – inspirace pro domácí, komunitní a školní vzdělávání. Na jejích stránkách jsou k nalezení příspěvky o seminářích, videa o učivu, tipy atd. Ve skupině Domácí a komunitní vzdělávání jsou zase často k přečtení zkušenosti s domácím vzděláváním, ale i třeba učební materiály.

Knížek o individuálním vzdělávání jako takových moc není. Přesto zůstávají knihy, kterými je možné se inspirovat pro komunikaci s dítětem, jak dětem usnadnit učení a podobně. Jednou z toho mála knih o individuálním vzdělávání je kniha Škola doma, příručka pro rodiče i prarodiče (2010, Klofátová). Kniha nabízí rámcový vzdělávací plán pro 1. stupeň ZŠ, který je prokládán radami, tipy a náměty pro domácí vzdělávání. Klofátová krátce otevírá témata ohledně toho, zda zapojit počítač do výuky, spolehlivost a dochvilnost nebo třeba humor při učení a další. V podobném stylu je psaná i kniha Patersonové (1996) Připravit, pozor učíme se! Nabízí různé tipy na zahájení výuky, aby byli žáci lépe naladěni do výuky. Např. před psaním slohu je možné zatemnit třídu, zapálit svíčky a ukázat dětem vytvořený potrhaný a opálený svitek s krátkým příběhem. Poté bude na dětech, aby napsaly svůj příběh, optimálně na jimi vytvořený svitek. Takové tipy nabízí Patersonová (1996) i pro matematiku, přírodní vědy, společenské vědy atd.

Jako zajímavý zdroj informací mi přijde blog Stanislavy Kratochvílové. Kratochvílová se věnuje oblasti vzdělávání, a to včetně domácího, téměř 20 let. Ona sama

má čtyři děti, které prošly domácí výukou, a zároveň pracuje mimo jiné jako koordinátorka mezi několika školami a rodinami zapojenými do individuálního vzdělávání. Opět i zde najdete tipy např. Jak naučit děti zacházet s penězi, ale hlavně důležité informace pro fungování domácí školy v rámci legislativy (Kratochvílová, 2017).

Dalším zdrojem informací jsou i stránky a YouTube kanál svobodauceni.cz. Ke shlédnutí jsou zde videa jako záznamy z přednášek, dokumenty, životní zkušenosti studentů, články atd.

VÝZKUMNÁ ČÁST

9 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Výzkumná část této práce navazuje na teorii, kterou jsme v první polovině práce nastínili. Naším výzkumným problémem je individuální vzdělávání žáků, kteří si tímto typem vzděláváním prošli či nadále procházejí na druhém stupni základních škol. Následně porovnáme, jak jejich výpovědi odrážejí naše teoretické poznatky. Nejprve začneme představením výzkumného problému, cílů práce a výzkumných otázek.

Jak již zaznělo v teoretické části, dle Kostecké et al. (2018) se práce zabývající domácím vzděláváním soustředí převážně na obecnější témata spojená s legalizací a praxí a méně pozornosti se prozatím věnuje užší profilaci otázek. Také je rozšířenějším přístupem věnovat více pozornosti vzdělavateli než vzdělávanému.

Při individuálním vzdělávání na druhém stupni ZŠ kolikrát nebývá vzdělavatel přítomen u vzdělávaného celý den. Proto jsme se rozhodli zaměřit naši pozornost výhradně vzdělávanému.

Cílem této práce je popsat, jaká je zkušenost domoškoláků s individuálním vzděláváním na druhém stupni ZŠ. Individuální vzdělávání na druhém stupni je legální od roku 2016, a tedy školní rok 2016/17 byl první, kdy se domácí vzdělávání na druhém stupni mohlo uskutečnit. Vzhledem k tomu, že se jedná spíše o novější záležitost, zahrnuli jsme do této magisterské práce přiblížení praktického fungování žáka při individuálním vzdělávání. Spolu s tím nás zajímá ale i to, jaký dopad může mít domácí vzdělávání na žáka.

Z našeho cíle výzkumu vznikly následující výzkumné otázky:

1. Co se osvědčilo žákům při individuálním vzdělávání na druhém stupni ZŠ?
2. Co žákům při individuálním vzdělávání na druhém stupni ZŠ nefungovalo?
3. V čem bylo individuální vzdělávání na druhém stupni ZŠ pro žáky přínosem?
4. Co individuální vzdělávání na druhém stupni ZŠ žákům “vzalo“?

10 POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE

V této kapitole se podíváme na metodologický rámec magisterské práce. Čeká nás například popis toho, jak probíhal výzkum, jaké metody byly použity k získávání dat nebo jaké etické problémy byly řešeny v rámci této práce.

10.1 Zvolený typ výzkumu

S ohledem na cíl výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup. Hendl (2005) považuje kvalitativní přístup za vhodný pro počáteční exploraci problému. Výhodou tohoto přístupu je hloubka zkoumání daného problému, zohlednění jedinečnosti situace a působení kontextu. Miovský (2006) dodává mezi klíčové termíny tohoto typu výzkumu krom jedinečnosti také neopakovatelnost.

Díky tomu, že nám šlo o zkušenost domoškoláků s individuálním vzděláváním, kvantitativní přístup by nebyl schopen nám poskytnout dostatečně bohatá data ani kontext.

10.2 Metody získávání dat

Použitou metodou ve výzkumu byl moderovaný rozhovor neboli interview. „Z terminologického hlediska termínem interview označujeme takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie“ (Miovský, 2006, 156). Při polostrukturovaném interview si tazatel předem připraví schéma okruhů otázek, na které se bude ptát. Určitá flexibilita zde ale zůstává v možnosti doptávání se na podrobnosti, věnování se vynořujícím tématům, která nebyla původně ve výzkumu vzata v úvahu, nebo v zaměňování pořadí otázek, aby byl rozhovor plynulejší (Miovský, 2006).

Pro naše interview jsme měli připravených 27 okruhů, které se týkaly tří oblastí. Nejprve jsme začali okruhy, které se týkaly základních informací, druhá a také nejdelší oblast se věnovala průběhu domácího vzdělávání a třetí byla spojena s nástupem zpět do školy.

Průměrná doba interview byla 55 minut. Nejkratší interview trvalo 30 minut a nejdelší 85 minut. Sběr dat proběhl od prosince 2020 do února 2021.

10.3 Metody zpracování a analýzy dat

Pro analýzu dat jsme vybrali metodu zvanou interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Ta se zaměřuje na porozumění zkušenosti člověka a na to, jaký význam této zkušenosti člověk přikládá (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Aby bylo docíleno určité transparentnosti výzkumníka, je užitečné začít výzkumníkovou sebereflexí, kterou je možné brát jako nultou fázi analýzy. V této fázi se nabízí využití druhé osoby, aby se nás ptala na náš vztah k tématu, vlastní zkušenost a motivaci, nebo můžeme tento dialog vést sami se sebou (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Dalším naším krokem byl doslovný přepis rozhovorů do textového dokumentu v počítači. Následovalo čtení a opakované čtení prepisů. V této fázi je cílem zaměřit se plně na respondenta a pokusit se vidět výzkumný problém z jeho perspektivy (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

V druhé fázi dochází k tvorbě deskriptivních poznámek k datům. Zachyceno by mělo být vše důležité a zajímavé. Výzkumník by zde měl být otevřený detailům či novým informacím a neměl by předem zavrhnout žádnou část výzkumného materiálu (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

V následující fázi nepracujeme tolik s vlastním textem, jako s vlastními poznámkami a komentáři. Cílem je, abychom poznámky formulovali do výstižných témat. Témata by měla být jasnějším zachycením zkušenosti respondenta a měla by být v porovnání s poznámkami o něco více abstraktní. Přesto by zde nemělo dojít k opuštění konkrétnosti a zakotvenosti v textu (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Poté se dostáváme k hledání souvislostí napříč tématy. Hledáme to, která témata se navzájem přitahují, překrývají nebo třeba spadají jedno pod druhé. Pokud spojíme několik témat, měli bychom takto vzniklou skupinu témat pojmenovat (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Tyto čtyři fáze opakujeme u každého respondenta. V závěrečném kroku pracujeme se všemi analýzami respondentů a hledáme propojení napříč případy. Můžeme se zaměřit na to, která témata se nejčastěji objevují, jak se díky jednotlivým případům navzájem doplňují apod. (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

10.4 Etické problémy a způsob jejich řešení

Jak již bylo řečeno, při oslovení bylo respondentům sděleno téma magisterské práce. K ústnímu informovanému souhlasu došlo před začátkem samotných rozhovorů. U nezletilých respondentů byl ústní souhlas udělen jedním ze zákonných zástupců respondenta při prvotním oslovení.

Před začátkem interview byli respondenti seznámeni s informacemi, že bude zachycena zvuková stopa rozhovoru a jak se s nahrávkou bude dále nakládat. Nahrávání interview zajišťovala dvě odlišná zařízení, aby bylo zamezeno ztrátě dat v podobě vymazání, nepovedenému nahrávání apod.

V České republice bylo ve školním roce 2020/21 zapsáno 4 557 žáků na individuální vzdělávání. Z toho bylo 1 357 druhostupňového věku. Raději jsme byli v tomto ohledu opatrní a neuvedli jsme další informace o respondentech jako odkud pocházejí, nebo jakou základní školu před přechodem k domácímu vzdělávání navštěvovali. Mohli by být pak snáze dohledatelní. Protože měli někteří naši respondenti nezvyklá či ne tak často používaná jména, rozhodli jsme se všem přidělit fiktivní jména.

10.5 Sebereflexe výzkumníka

O individuálním vzdělávání jsem poprvé slyšela od sestry mého dřívějšího spolužáka. Ta byla tehdy v deváté třídě a vzdělávala se doma. Tato myšlenka mě zaujala a chtěla jsem vědět více o tom, jak takové vzdělávání vypadá. Nedlouho poté nastoupila moje mladší sestra (na prvním stupni ZŠ) na domácí školu. Oproti předchozí slečně ale navštěvovala více jak polovinu týdne skupinu dalších domoškoláků, kde měli svého učitele. Mohla jsem tedy nahlédnout více do celého procesu a fungování.

Do předmětu pedagogická psychologie jsme spolu s mými spolužačkami vytvořily prezentaci na téma domácího vzdělávání. Překvapilo mě, že většina spolužáků neví, o co se jedná nebo pro koho domácí vzdělávání je. Převažující myšlenkou bylo, že je to možnost plnění povinné školní docházky pro mentálně či tělesně postižené. Což je sice pravda, ale nejedná se o nejčastější důvod pro zvolení individuálního vzdělávání.

Napsala jsem tedy bakalářskou práci týkající se domácího vzdělávání na prvním stupni ZŠ. Díky tomu jsem měla určitou představu, jak může individuální vzdělávání vypadat. Bylo mi ale jasné, že na druhém stupni bude pravděpodobně výrazně odlišné.

Věděla jsem, že v případě slečny, od které jsem slyšela o vzdělávání poprvé, se jednalo o učení doma bez přítomnosti učitele nebo rodiče. Začala ve mně opět růst zvědavost, jak může probíhat den domoškoláka, zda se jedná převážně o uvědomělé a motivované žáky, kteří jsou schopni se zodpovědně učit celý den apod.

11 SOUBOR

Shánění respondentů proběhlo metodou sněhové koule. Respondenty jsme oslovovali přes sociální sítě, u nezletilých respondentů jsme nejprve kontaktovali jejich rodiče přes mobilní telefon a poté až respondenta. Při prvním kontaktu byli všichni seznámeni s tématem práce a odhadovanou dobou trvání interview.

Termín a čas si mohli stanovit sami respondenti podle svých možností. V období, kdy ke sběru dat došlo, byl kvůli pandemii Covid-19 v České republice vyhlášen lockdown. Z toho důvodu se všechny rozhovory uskutečnili online videohovorem.

Kritéria pro zařazení do výzkumu byla následující:

- Respondenti byli nebo jsou domoškoly, a to po dobu alespoň jednoho pololetí.
- Respondenti absolvovali individuální vzdělávání v rámci druhého stupně ZŠ.

Do našeho výzkumu se zapojilo šest respondentů, z toho dvě dívky a čtyři chlapci, ve věku od 14 do 19 let. Doba jejich individuálního vzdělávání byla mezi půl rokem až čtyřmi roky. Čtyři z našich respondentů chodili do stejné skupiny domoškoly. Bližší představení jednotlivých respondentů najdeme v následující kapitole.

12 VÝSLEDKY

V této kapitole se nejprve detailně seznámíme s jednotlivými respondenty. Poté si projdeme společná témata, která se v rozhovorech prolínala a na závěr si zodpovíme naše výzkumné otázky.

12.1 Medailonky respondentů

Bára

Báře je osmnáct let a nyní studuje ve 3. ročníku na gymnáziu. Domácí školu absolvovala od pololetí osmé třídy a následně celou devátou. V její základní škole, kam docházela, odešla více jak polovina pedagogického sboru. Díky tomu si s rodiči nebyli jistí, zda ji noví učitelé dobře připraví na přijímací zkoušky. Proto původně zvažovali, zda nepřestoupit na jinou základní školu. Bára si však uvědomovala, že přijít do třídy, kde jsou již osm let utvářeny vztahy, nebude optimální volbou. Navíc ve škole, kterou si vybrala, neměli místo. Tehdy její rodiče přišli s řešením domácího vzdělávání a nápadem, že bude moci spolupracovat s pár dalšími spolužáky, kteří školu rovněž opustili.

Na začátku svého fungování v rámci individuálního vzdělávání Bára vyzkoušela obdobný systém jako ve škole, tedy 45 minut věnování se předmětu a poté se věnovat jinému předmětu. Tento systém vydržel Báře asi měsíc, kdy měla dojem, že za danou dobu nestihne, co potřebuje. Proto se uchýlila ke zkoušce nového systému, který byl postaven na zahrnutí pouze tří předmětů do jednoho dne. Díky novému systému mohla věnovat každému předmětu zhruba hodinu a půl až dvě hodiny.

Ráno, okolo půl deváté, zasedala Bára k počítači. Pracovala do oběda, což jsou 3,5 hodiny a odpoledne se učila podle toho, zda měla v daném dni nějaký kroužek a kolik toho potřebovala ještě splnit. Většinou se ale jednalo zhruba o pět hodin učení se denně. Ve svém fungování Bára značně používala to, čemu přezdívala „třídní kniha“. Zde měla napsáno, co potřebuje stihnout a zároveň si tam na konci každého dne psala, co ten den stihla. Vypadalo to tak, že si vypsala, kterému předmětu se věnovala, kterému konkrétnímu tématu v něm, jaké zdroje k tomu použila a jak téma zpracovala. Odpoledne probírala s rodiči, co ten den stihla, čemu nerozuměla a s čím by případně potřebovala pomoc. Někdy o probraných

tématech společně vedli diskuse, jindy si vyhledali dokumentární film, na který se večer společně podívali.

Týden většinou začínala s předměty, které pro ni byly příjemnější, tedy s dějepisem a jazyky. Úterý a středu věnovala vědám, jako jsou chemie, fyzika apod. Další dva dny pracovního týdne docházela do skupiny domoškoláků, kde se věnovali, společně s vyučujícími, jeden den matematice a jeden češtině. V týdnu také docházela na kroužky. V osmé třídě to byly dramatický kroužek a pohybový kroužek, v deváté třídě měla Bára jednou týdně angličtinu.

Při učení používala Bára různé zdroje informací. Často si vyhledávala prezentace a dostupné materiály z webových stránek základních škol, využívala učebnice a videa. Získané informace a vědomosti pak využívala k tvorbě výpisků, vyplňování pracovních sešitů a tvorbě vlastních prezentací.

Bára se o individuálním vzdělávání spontánně rozpovídala. Období svého domoškoláctví vnímá spíše negativně. Je si vědoma výhod i nevýhod, které dle ní tato forma výuky přináší, ale má dojem, že v době samotného domácího vzdělávání pro ni převažovala spíše negativa. Sdělila mi, že mnoho lidí neví, že byla na domoškole, vadily jí totiž časté otázky na toto téma. Obzvláště typu, zda, když je doma, něco dělá, nebo má stále volno. Tím spíše měla Bára dojem, že musí dokázat, že toho dělá hodně a není to tak jednoduché, jak by to mohlo vypadat.

Petra

Petře je devatenáct let a je v maturitním ročníku na konzervatoři. Pro individuální vzdělávání se s rodiči rozhodli v lednu v deváté třídě, po talentových zkouškách na konzervatoř. Petřinu základní školu chtěli opustit, protože měli dojem, že tam Petra již nevydrží. Byli ale toho názoru, že přechod do jiné školy již nemá smysl, a tak zůstala Petra doma.

Nejprve se učila sama doma. Postupem času ale začala chodit na některé předměty s dalšími domoškoláky, jako byly čeština, angličtina nebo třeba chemie. Přesto si, díky tomu, že v této skupině byli různě staří školáci, dělala i tam někdy svou práci samostatně a měla možnost si ji přizpůsobit. Např. když se ostatní učili češtinu potřebnou k přijímacím zkouškám, věnovala se spíše literatuře a slohu, které ji více zajímaly a bavily.

Na začátku svého vzdělávání doma si Petra našla ŠVP, ze kterého si vypsala, co potřebuje splnit a vytvořila si z toho myšlenkovou mapu. Zrovna tak si totéž sepsala jako seznam, kde mohla vyškrtávat již splněné části. S tímto tématem se pojí i plán dne, který si Petra každé ráno chystala. Tvořila si ho podle toho, na co měla náladu a převážně podle citu. Do svého denního plánu si i zaznamenávala odhadovaný čas pro každou činnost. Většinou se Petra učila ráno od sedmi hodin do oběda a poté ještě dvě, tři hodiny. Díky tomu, že jí to bavilo, byla schopná se učení věnovat zhruba sedm či osm hodin denně a pak jít ještě trénovat hraní na klavír.

Zdroje, které používala, byl převážně internet, protože Petra nemá zrovna v oblíbě učebnice, a také videa a knížky. Zpracování bylo různé, např. myšlenkové mapy, schémata, obrázky, ale i výpisky. To vše si systematicky zakládala do šanonu, který jí sloužil jako portfolio. Občas využila propojení několika předmětů do jednoho, jako výtvarky a angličtiny, dějepisu a přírodopisu apod.

Petra se vzdělávala individuálně jen půl roku. I tak bylo vidět, že je hrdá na to, co stihla a je ráda, že si mohla učivo přizpůsobit své potřebě, uspořádat, a dokonce i dohnat některé učivo, které řádně neprobrala v předchozích letech. Rozpovídala se hlavně o svém portfolio, do kterého mi, pro lepší představu, dala nahlédnout.

Dan

Dan je patnáctiletý student prvního ročníku gymnázia. Ve formě individuálního vzdělávání fungoval v druhém pololetí šesté třídy. Svou původní školu opustil, protože se rozpadla.

Dvakrát týdně navštěvoval skupinu 10 domoškoláků, kde byly namíchané různé ročníky 2. stupně ZŠ. Zde měli danou strukturu a předměty, které se společně učí, a kam patřila čeština, matematika a angličtina. Zároveň si společně vytvořili myšlenkovou mapu toho, co by za dané pololetí měli zvládnout a umět. Zbytek týdne se vzdělával doma, kde s ním zůstávala i jeho mamka. Jednou týdně také chodil do skauta.

Dny, kdy byl Dan doma, neměly jasně danou strukturu. Ráno si rád přispal. Rozvržení dne nebo týdne neměl přesně stanovené. Dan fungoval se seznamem toho, co musí za týden stihnout, ale rozvržení do jednotlivých dnů již bylo na něm, takže plnil své

povinnosti v týdnu různě. Většinou ale byla jeho časová dotace vzdělávání dvě hodiny denně.

K předmětům, které zpracovával Dan sám, většinou využíval učebnic, pracovních sešitů a sešitů s úlohami. Matematiku a angličtinu si ještě navíc sám procvičoval díky kurzu, ve kterém probírali učivo matematiky v anglickém jazyce.

Dan se v řeči lehce zadržoval a byl spíše málomluvný, přesto neměl potíže sdílet své dojmy a fungování z jeho domoškoláckého období. Domácí vzdělávání mu zrovna nesedlo, a tak se rozhodli od sedmé třídy pro nástup do školy.

Adam

Adamovi je sedmnáct let a studuje třetím rokem obchodní akademii. Individuální vzdělávání absolvoval od pololetí osmé třídy do konce deváté. Jeho mamka učila na stejné základní škole, jako navštěvoval on. Poté, co školu opustila, chtěla vzít Adama také pryč. Přišlo jim, že než hledat novou školu, bude lepší zkusit domácí vzdělávání. A to jak z hlediska zapadnutí do dlouhodobého kolektivu, ale i učení, které bylo na Adamově základní škole oproti jiným školám jinak poskládané. K tomuto rozhodnutí zároveň přispělo i to, že si byl Adam vědom možnosti sdílení této výuky s několika dalšími spolužáky, kteří také odešli na domácí školu.

Ze začátku zkusil Adam, tak jako jeho někteří spolužáci ze skupiny, vytvořit myšlenkovou mapu, ve které měl zaznamenáno, co potřebuje během pololetí splnit. Rychle ale zjistil, že se podle myšlenkové mapy neřídí a další pololetí ji již nevytvářel. Adamova mamka pracovala z domu a v počátcích Adamovi hodně zasahovala do jeho vzdělávání. Toto jednání však způsobovalo mezi Adamem a jeho mamkou neshody. Později proto došli k tomu, že bude Adamovi poskytnuta větší volnost, aby zamezili vzniku třecích ploch.

Pravidelnost do Adamova týdne vnášela skupina dalších domoškoláků, se kterými se dvakrát týdně učil. Jednalo se o pět lidí a učitele, kteří se u nich střídali. Společně se učili češtinu, matematiku, chemii a fyziku. Německý jazyk i anglický se učil spolu s učitelem, jeden na jednoho. Výrazný čas v Adamově týdnu také zaujímaly kroužky, ping-pong a hlavně sjezdy na terénním kole, díky kterým byl např. dva týdny na soustředění v Itálii.

Určitá pravidelnost se dala najít i v Adamově režimu dne. Každé ráno totiž vstával, vzal si snídani do pokoje a šel se učit okolo osmé hodiny. Nejprve si určil to, čemu se daný

den bude věnovat. Věděl, že díky domluvě s jeho rodiči musí každý den věnovat alespoň nějaký čas matematice, českému a anglickému jazyku. A to hlavně z důvodu blížících se přijímacích zkoušek na střední školu. Zbytek dne Adam doplňoval další předměty pocitově. Adam se ale nevěnoval učení vždy stejně. Některé dny podle něho končil v jedenáct hodin dopoledne a šel s taškou na kola, jiné dny se cítil do učení více zabraný, a tak končil okolo čtvrté hodiny odpoledne. Byl si ale plně vědom toho, že se nemůže učit pouze dvě, tři hodiny denně. Proto byla jeho časová denní dotace vzdělávání v průměru šest hodin. Na závěr dne ho ještě čekalo ukázat svou práci mamce, která mu poskytovala zpětnou vazbu.

Když Adam zamítl vytvořenou mapu, zjistil, že se mu poměrně dobře učí podle pracovních sešitů. Také si škrtnal ve školním vzdělávacím plánu (ŠVP), co má již splněno. Tak jako se některým předmětům věnoval pravidelně, k předmětům, které nebyly tak důležité a tolik ho nebavily, zaujal ten postoj, že jim vyhradil několik hodin vkuse jeden den měsíčně, aby si je mohl co nejdříve škrtnout ze svého seznamu a již se jimi více nezaobírat. Většinou se učil tedy právě pomocí učebnic, vyplňováním pracovních sešitů, ale i různých kopií, které si pak ukládal do šanonu.

Adam otevřeně komunikoval o svých postojích a zkušenostech vůči individuálnímu vzdělávání. Bylo znát, že měl své myšlenky utříděné a bere toto období jako zajímavou zkušenost.

Pavel

Pavel studuje ve třetím ročníku střední školu podnikatelskou. Je mu osmnáct let a domácí vzdělávání absolvoval v osmé a deváté třídě. Tato situace vznikla ze složité situace ve škole. V tu chvíli doma zvažovali, zda zůstat nebo školu opustit. Návrhem jeho mamky bylo vyzkoušet individuální vzdělávání. Pavlovi se návrh zamlouval, tak se rozhodl dát mu šanci. Nakonec touto formou splnil zbytek povinné školní docházky na základní škole.

Ze začátku jeho individuálního vzdělávání se vzdělával pouze sám doma, po půl roce, kdy opustili jeho školu ještě další jeho spolužáci, s nimi vytvořil skupinu asi čtyř žáků, kde se společně učili chemii, fyziku, němčinu, češtinu a později i matematiku.

Prvních pár týdnů toho dle svých slov Pavel moc neudělal. Časem se ale začal nudit, přestalo ho to bavit a začal řádně s učením. Postupně se pak dostal do určitého režimu a již to šlo mnohem snáze.

Pavlův týden byl v osmé třídě organizovanější. Zprvu mu pomáhali rodiče sestavit si týdenní plán, který vyplýval z osnovy na celé pololetí. Pavel neměl jasně vymezené, co který den bude dělat, řídil se spíše tím, na co měl náladu, ale také podle toho, co mu zbývalo splnit z jeho týdenního plánu. V deváté třídě týdenní plány zrušil. Učil se každý den matematiku, češtinu a angličtinu a ve zbylém čase přidával předměty, které potřeboval. Předmětům jako jsou pracovní činnosti se věnoval jednou za měsíc a trávil pak u nich cca čtyři hodiny.

Přestože si Pavel v počátcích svého domácího vzdělávání rád přispal, později si našel denní rytmus. Ráno, mezi osmou hodinou a půl devátou, začal s učením, které trvalo do dvanácté hodiny. Následovala hodina pauzy na oběd a pak většinou ještě další dvě hodiny učení. Pavel chodil čtyřikrát týdně na florbal a pak ještě některé víkendy. Po kroužku se už ale neučil, a tak se snažil stihnout si své povinnosti dříve, než odejde na trénink. Pokud si své povinnosti stihl splnit dříve, věnoval se více tomu, co ho zajímalo nebo si užíval volného času.

Zdroji do výuky byli učebnice, internet, pracovní sešity, knihy, ale i online kurz nebo exkurze muzeí apod. Pavel své výstupy zpracovával v podobě výpisků, vyplňováním pracovních sešitů a některé předměty formou projektů.

Pavel byl vcelku sdílný. Bylo zajímavé sledovat ho mluvit o tom, jak postupně našel motivaci do učení se a svůj způsob, který mu v domácím vzdělávání vyhovoval.

Honza

Honzovi je čtrnáct let a nyní je v osmé třídě. Povinnou školní docházku plní formou individuálního vzdělávání od pololetí čtvrté třídy. I on následoval svoji mamku, která jakožto učitelka opustila základní školu, kde studoval i Honza.

První pololetí zůstával Honza výhradně doma. Další dva roky chodil každý den do skupiny domoškoláků, kde měli i učitele, takže to vypadalo více jako škola. Následovalo období, které trvá do teď, kdy je Honza opět doma a do žádné skupiny nedochází. Momentálně vymýšlí, jakým způsobem by bylo možné pokračovat v obdobném režimu i na střední škole.

S týdenními plány mu v začátcích pomáhala jeho mamka. Od páté třídy si plánoval rozdělení učiva do týdnů sám podle učebnic. Učebnici si rozvrhnul do takových segmentů,

aby ji za rok stihnul celou projít. Od minulého školního roku Honza zavrhnul týdenní plány a dá více na svůj pocit a odškrtvání si toho, co má splněno.

Honza má určité předměty, kterým se věnuje každý den. Má také ale předměty, kterým říká „věda“ a kam spadají zeměpis, dějepis a přírodopis. Těmto předmětům se věnoval dříve výhradně v pátky. V tomto školním roce se jim ale věnuje i přes týden dle potřeby, ale nadále pro ně udržuje vyhrazený i pátek. U těchto věd pojal styl, kdy se dva a půl měsíce věnuje jednomu z těchto předmětů, nastuduje si ho a poté z něho vytvoří projekt. Naposledy se takto věnoval Evropské Unii, kde se zajímal o její historii, současnost, fungování, legislativní procesy apod. a z toho nakonec vytvořil prezentaci. Honzovým kroužkem je tanec, na který dochází dvakrát týdně na dvě hodiny.

Honzův den má svoje pravidelnosti i nepravidelnosti. K těm pravidelným každodenním věcem patří telefonát s rodilým mluvčím angličtiny mezi devátou a desátou hodinou dopoledne, na kterou navazuje svou vlastní prací na anglickém jazyce. Patří tam i práce na českém jazyce a matematice. Také se denně věnuje hodinu německému jazyku, při kterém má pouze pro sebe k dispozici učitele. I v jeho pravidelných předmětech ale může dojít ke změnám. Například, když Honza pochopil pro něj náročnou látku z matematiky, věnoval se potom ten den již pouze předmětům, které jsou pro něho méně náročné, jako je fyzika. Nepravidelným je to, kolik času se Honza denně věnuje učení. Většinou se jedná o rozptýl mezi třemi až šesti hodinami. Honza se totiž řídí vlastním pocitem spokojenosti, někdy to je v jedenáct hodin dopoledne, jindy ve čtyři hodiny odpoledne. Rovněž záleží, zda Honza začne se vzděláváním ráno, odpoledne či večer. Nyní je v období, kdy zkouší různé varianty a snaží se přijít na to, která mu nejvíce vyhovuje. Některé dny se pak díky tomu učil do jedné hodiny v noci. To, kolik času Honza stráví u svého vzdělávání, záleží i na tom, jak moc je ve skluzu nebo jak stíhá učivo, které na dané pololetí má.

Mezi Honzovy zdroje se řadí hlavně učebnice, anglické zjednodušené knihy a pracovní sešity. Pracovní sešity také spadají pod způsob zpracování předmětů spolu s projekty, pokusy, pracovními listy, prezentacemi nebo třeba časovými přímkami.

Honza nebyl ze začátku zrovna výřečný, později se ale osmělil a více se rozmluvil. Bylo na něm vidět, že mu domácí vzdělávání vyhovuje, což bylo zřetelné i vzhledem k faktu, že by rád takto studoval i střední školu.

12.2 Společná témata

Díky analýze dat jsme získali společná témata, která se prolínala jednotlivými rozhovory. Právě těm se budeme v této kapitole věnovat. Témata, která se v rozhovorech vynořovala, byly přechody, praktické fungování a reflexe. Každé z těchto témat je rozděleno ještě do několika podtémat. Pro lepší přehlednost jsem podtémata rozepsala do bodů:

- Přechody
 - Začátky domácího vzdělávání
 - Návraty do školy
- Praktické fungování
 - Učební hledisko
 - Organizace
 - Zpětná vazba
 - Socializace s vrstevníky
 - Co funguje
 - Co nefunguje
- Reflexe
 - Motivace
 - Přínosy
 - Ztráty
 - Budoucí doporučení

Přechody

Začátky – zvykání si na domácí vzdělávání

U všech našich respondentů se začátky jejich individuálního vzdělávání pojily s organizací. Petra nejdříve využila příležitosti uspořádat si své materiály, sešity apod. z dřívějších let. Polovina našich respondentů se sama podílela na tvorbě plánů zaměřených na organizaci pololetí, které bylo před nimi.

Nejmenší obtíže s přechodem ze školy na domácí vzdělávání zaznamenal Honza. Jeho plány nejprve tvořila jeho mamka a podle něj mu to připomínalo školu. Poté chodil denně dva roky do skupiny domoškoláků, kde fungoval učitel. Přesto musel Honza někdy pracovat samostatně, protože byly ve skupině věkové rozdíly a učitel se nevěnoval všem

najednou. I zde byla určitá podobnost se školou. Když se začal učit doma sám, nebyl to pro něj již takový rozdíl, protože prošel více postupnými změnami.

Naopak Bára popisuje svoje začátky jako nepříjemné. Byl to pro ni krok do neznáma a najednou zjišťovala, že je na ní, aby si našla, co se má učit, a poté se to i naučila.

„... v pondělí jsem měla rovnou skočit a začít a nevěděla jsem jako samozřejmě, takže si pamatuju, že jsem seděla před tím počítačem a říkala jsem si, co mám udělat?“

Svou roli v tom, jak jejich začátky vypadaly, sehrála i motivace. Bára ji popisovala jako něco, čeho měla hodně a zároveň málo. Chtěla se totiž naučit, co bylo třeba a zkusit domácí vzdělávání, ale zároveň *„...ta motivace upadala, většinou kolem tak osmý ráno, když jsem zjistila, že opravdu musím jako něco dělat, že mi to nikdo nepřinese na stříbrném podnosu“*. Pavel zase popisoval to, že se mu nechtělo ráno vstávat ani nic dělat. Trvalo mu nějaký čas, než se začal nudit a pustil se do učení.

Adam viděl jako důležitý faktor v začátku domácího vzdělávání skupinu. Značně mu pomohlo, že na to nebyl sám, měl kolem sebe lidi, se kterými mohl diskutovat a poradit se. Výzvou pro něj bylo hlavně zvládnutí svobody.

„...bylo to hodně těžký no nějak jako vlastně psychicky si zvyknout na to, že vlastně najednou zvládnout tu svobodu toho, že v podstatě mi přišlo, že jsem nic nemusel...“

Návraty do školy

Kromě Honzy, který je stále na domácí škole, mají dotazovaní respondenti období individuálního vzdělávání ukončeno. U Dana k ukončení domácího vzdělávání došlo ještě během základní školy, u dalších to bylo způsobeno přechodem na střední školu. Podívejme se, jak tyto přechody vypadaly.

U Pavla se jednalo o nástup na střední školu podnikatelskou, která ho baví. Domácí vzdělávání mu pomohlo naučit se pouze fakta, ale snažit se o pochopení látky. Je si vědom toho, že kdyby šel na gymnázium, potřeboval by se více věnovat např. chemii a fyzice. Ale díky tomu, že už při individuálním vzdělávání věděl, jakým směrem se chce vydat, mohl svou výuku již tehdy tomu přizpůsobit a profilovat se.

„... jsem si vlastně už na tý domoškole udělal takovou menší specializaci, by se dalo říct.“

Adam měl obavu, při nástupu na obchodní akademii, ze spolužáků. Očekával, že se jeho třída bude skládat ze skupinek, které se znají ze základních škol, a tudíž bude náročné

mezi ně zapadnout. Jeho obava se ale nakonec nenaplnila a co se týká oblasti spolužáků, přechod na střední školu proběhl bez problémů. Adam nevnímal tento přestup jako šok, protože většinu povinné školní docházky plnil docházením na základní školu. A tak podle něj stačilo přepnout pomyslný spínač. Co mu ale na střední škole nevyhovuje, je to, že si zvykl po pochopení látky nebo splnění cvičení jít dál, což ovšem ve velkém třídním kolektivu není možné a musí tedy čekat na své spolužáky.

Bára se po nástupu na gymnázium musela některé předměty, jako je chemie a matematika, doučit. Hlavně si ale uvědomila, jak rychle si odvykla učit se věci nazpaměť. Spolu s tím, ale přichází i to, že měla možnost vyzkoušet si, že je možné vzdělávat se i jinak, a proto například nechápe, proč po ní chtějí memorovat některé věci, když je za týden zase zapomene.

„Já mám pořád tendenci proti tomu bojovat, možná proto nejsem úplně oblíbenej žák si myslím (smích) a ale tak co no.“

Na jednu stranu pro ni je klasická škola a rutina oddech, protože zazvoní zvonek a může jít domů. Na tu druhou jí tolik nevyhovuje přepínání mezi jednotlivými předměty po kratší době, protože se nestihnou dostat tolik do hloubky probírané problematiky.

Petra se na svou střední školu velmi těšila, protože konzervatoř je jejím vysněným oborem. To, že Petře vyhovuje systematičnost a organizace, jsme již zmínili a k jejímu štěstí je její střední škola značně systematická. Způsob, jakým se naučila dělat si výpisky a zápisky při domácím vzdělávání využívá doteď, včetně barviček a třídění materiálů. Problémovějším ale byly testy a zkoušení u tabule, a to i přesto, že je zvyklá vystupovat před lidmi. Další obtíž, na kterou Petra narazila, byla kázeň. A to ve smyslu sezení v klidu na židli, nemoci si u toho pustit hudbu nebo se jít v případě potřeby provětrat během dne ven.

„...já jsem nevydržela v klidu vůbec jako na tý hodině jo, že já furt jako kecala s někým.“

Dan si uvědomuje, že při jeho individuálním vzdělávání toho moc nedělal. Přesto neměl v dalším pololetí problém naskočit zpět do školy a učivo zvládal. Navíc se tam setkal se svým dřívějším spolužákem, což mu přechod zpříjemnilo.

Praktické fungování

Učební hledisko

Z učebního hlediska byly častým tématem jednotlivé předměty, zdroje, zpracování učiva a kroužky.

Předměty

Nechci zde vyjmenovávat jednotlivé předměty a popisovat, jak se jim jednotliví domoškoláci věnovali. To bychom tu byli opravdu dlouho. Chtěla bych zde ale shrnout několik zajímavostí spojených s předměty.

Pojetí výuky, které se mezi domoškoláky vyskytovalo, je propojení mezi předměty. Příkladem může být Honzovo zpracování tématu Evropské Unie. Nechyběla zde její historie, zeměpisné údaje, ale i její legislativní fungování. Petra zase ráda propojovala angličtinu s jinými předměty, ať už to bylo s biologií, výtvarnou či s dějepisem.

Někteří probandi využívali toho, že mají v některých oblastech volnější pole působení a pokud je něco zaujme, nemusí se striktně držet učiva pouze pro jejich ročník. Petr dokonce nezůstal u učiva základní školy, ale učil se i středoškolskou matematiku.

Předměty jako výtvarná a tělesná výchova byly často řešeny různými kroužky. K nim si řekneme více za chvíli. Nemuselo se ale vždy nutně jednat o kroužky. Například Adam výtvarnou výchovu nijak zvlášť neoblíboval. Zjistil ale, že je zajímavé designování budov a interiérů na počítači nebo třeba grafika, a tak bylo toto jeho náplní výtvarné výchovy. Bára s Petrou nechodily na sportovní kroužek, ale ve svém volném čase se věnovaly aktivitám jako jsou posilování nebo ježdění na kolečkových bruslích.

Zdroje a zpracování

Všichni respondenti využívali při svém učení pracovní sešity. Většina také používala učebnice a internet. Zazněly ale i další zdroje, a to videa, dokumenty, prezentace, články, online kurzy, anglická zjednodušená četba, konverzace s rodilými mluvčími a exkurze.

Exkurze do muzeí, galerií apod. zazněly u poloviny respondentů. Mísily se zde dva postupy, kdy u někoho spíše převažovalo, že přemýšlel o zpracování předmětu, a tak se podíval, zda není nějaká možnost využití exkurze. Druhý postup byl obrácený, tedy že jedince zajímala nějaká galerie, a tak hledal, zda by bylo možné zakomponovat ji do některé z jeho oblastí vzdělávání.

Ke zpracování učiva byly většinou využívány již zmíněné pracovní sešity, ale také výpisky a prezentace. Ty pak byly zakládány do šanonů a portfolií, připravované k přezkoušení. Mezi méně využívané způsoby patřilo kreslení schémat, využití časových přímek a pokusy.

„...udělám nějaký pokus, zpracuju, nafotím, udělám něco, popíšu ho, to dělám u fyziky...“

Kroužky

Každý respondent měl během svého domácího vzdělávání alespoň jeden kroužek. Většina z nich se týkala pohybu a sportů jako např. tanec či florbal. Další v četnosti se objevovaly kroužky spojené s výukou jazyků. Často se zde jednalo o individuální formu, kdy měl domoškolač učitele pouze pro sebe. Vyskytly se zde i kroužky jako skauting a výtvarný kroužek.

Organizace

Téma organizace bylo převážně spojeno s plánováním, časem a režimem dne. U žádného z respondentů jsme nenašli naprostou pravidelnost předmětů, která by se podobala rozvrhu ve škole. Většina pravidelnosti se týkala skupin, do kterých probandi docházeli spolu s dalšími domoškolačky. Ve dnech, kdy se učili sami, byl režim udržován spíše v tom smyslu, že si probandi nastavili učení se některých předmětů každý den, či si vyhradily konkrétní dny na dané předměty.

Časová dotace

Časová dotace se různila podle jednotlivých probandů. Žádný z nich ale nedodržel přesný časový rozvrh, který denně u vzdělávání strávil.

Nejkratší čas učení věnoval Dan, který uvedl dvě hodiny denně. Honza měl rozptýl mezi třemi až šesti hodinami. Kolik času učení dal, ovlivňoval jeho pocit spokojenosti a vědomí toho, kolik toho potřebuje stihnout. Podle pocitu se řídil také Adam, který některé dny končil s učením ještě dopoledne a jiné odpoledne. I on si byl vědom toho, že ale časově nemůže jít pod určitou hranici, aby vše stihnul do konce pololetí. Průměrně se tak u Adama jednalo o šest hodin denně.

„...ale byly takový dny, kdy jsem prostě ani nevím už z jakýho důvodu prostě udělal, já nevím, do jedenácti a potom jsem šel s tatínkou na kolo někam nebo já nevím, a potom jsem

to že jo prostě kompenzoval tím, že jsem třeba do tří, někdy do čtyř prostě u toho seděl, že mě to třeba bavilo, měl jsem náladu na to to dělat, takže to bylo hodně takový jako pocitový.“

Šest hodin denně uvedl i Pavel. Jeho časová dotace vzdělávání se měnila podle toho, jak rychle zvládnul ten den své povinnosti. U Bány se jednalo zhruba o pět hodin a tento čas ovlivňovaly její odpolední kroužky. Nejvíce času u učení trávila Petra, u které se jednalo o sedm až osm hodin denně.

Plánování

Často skloňovaným slovem ve všech rozhovorech bylo slovo plán. Plány se lišily podle toho, jak dlouhého období se týkaly: pololetní, týdenní a denní. Všichni oslovení domoškolaři měli svůj plán či seznam toho, co potřebují splnit za dané pololetí.

Více než polovina probandů se řídila týdenními plány. Honza a Pavel časem od týdenních plánů upustili a začali se věnovat na denní bázi předmětům, které pro ně byly důležité.

Petra s Adamem si připravovali každé ráno plán dne, kterým předmětům se budou věnovat a Petra si k nim připisovala ještě předpokládanou délku trvání jednotlivých úkolů.

Zpětná vazba

Domoškolaři mají různé druhy zpětné vazby, přestože si ji ne všichni uvědomují. Například výše zmíněné plány. Ať už si je domoškolař odškrtnává nebo ne, může podle nich zjistit, jak si ve svém vzdělávání stojí z hlediska množství splněné práce.

Polovina probandů má zkušenosti se získáváním zpětné vazby od rodičů. Jednalo se o společné procházení toho, co proband zvládl za určitý časový úsek udělat. Rodiče hodnotili to, v jakých předmětech toho udělal domoškolař hodně a kde by bylo pro příště dobré přidat. V některých případech ale také rodiče naopak svého domoškolaře brzdili, aby to s učením nepřeháněl a myslel i na své volno.

„Oni jako obecně u mě spíš snažej abych to nebrala tak vážně tu školu víš, ...“

Příležitost dostat zpětnou vazbu měli domoškolaři při přezkoušení. Ve většině případů se nejednalo o zkoušení jako takové, ale spíše o dialog mezi žákem a zkoušejícím. Domoškolař přinesl své portfolio a pracovní sešity, kde bylo možné vidět, co za pololetí dělal a čemu se věnoval. Zkoušející si tyto materiály procházel a ptal se na zkušenosti a některá témata, která byla v portfolio zpracována. V některých případech pak došlo také ke konverzaci v cizím jazyce. Bára si tento styl přezkoušení vědomostí chválila. Podle jejích

slov měla tendenci stresovat se a díky tomu poplést i to, co dobře uměla. Zkušenost s přezkoušením v podobě psaní testů měl pouze Honza.

Opět si ne všichni probandi uvědomovali, že určitou zpětnou vazbou jsou i skupiny domoškoláků, kam docházeli. Docházelo zde ke srovnání toho, jak si na tom stojí jednotlivci oproti sobě, porovnáním si znalostí, ale i metod učení či plánování.

Bára měla v ohledu zpětné vazby určitou specialitu, kterou nazývala Třídni kniha. Zde si zapisovala vše, co ten den dělala, od zapsání předmětu, tématu až po konkrétní cvičení či video, které v rámci toho dělala či viděla.

„...prostě člověk viděl, co stihmul, co zvládnul, co nestihmul a co potřebuje udělat.“

Socializace s vrstevníky

Otázce socializace s vrstevníky se budu věnovat ještě v jedné z následujících podkapitol, proto zde chci pouze stručně shrnout místa, kde měli naši probandi možnost setkávat se se svými vrstevníky.

Největší příležitost k potkávání vrstevníků poskytovaly skupiny, ve kterých se domoškoláci sdružovali. Takové skupiny navštěvovali pravidelně všichni naši probandi. Krom jednoho také měli zájmové kroužky, kde se opět se svými vrstevníky setkávali. Někteří z našich domoškoláků někdy docházeli kvůli svým vztahům s bývalými spolužáky i do své původní školy.

Co funguje (osvědčilo se)

Nyní se podívejme na to, co jednotliví respondenti uvádějí jako funkční, během jejich období individuálního vzdělávání.

Pavel považuje za nejdůležitější právě naši předchozí podkapitolu. Podle něj je totiž hlavní najít si vnitřní motivaci. K funkčnímu také radí organizaci vlastního vzdělávání, protože organizovanost a motivace mu pomáhají i v nynějším studiu. K přínosným patří i online kurz, ve kterém měl vše, co potřeboval na jednom místě, a také předměty s učitelem, který mu pomáhal s osnovou těchto předmětů a případným vysvětlením toho, čemu nerozuměl.

Adam našel určitou funkčnost v denním režimu, kdy pravidelně ráno vstával, začínal s učením apod. Dále pak to byly hodiny, které trávil s dalšími domoškoláky, kde měli

možnost zjistit, jak na tom navzájem jsou a jak se jim daří. A také „*asi pomáhalo prostě jenom vědomí toho, že se to chci naučit no.*“

Pro Honzu bylo náročné jmenovat to, co se mu při individuálním vzdělávání osvědčilo, protože zjistil, že se to mění. „*Když se mi něco osvědčilo minulej rok, tak teďka už mi to nevyhovuje.*“ Přesto se mu nakonec podařilo najít několik věcí. První bylo, že se ve vědách více zaměřil na to, co ho baví a neučí se z paměti letopočty apod. Druhé bylo, že časem přišel na to, že není nutně potřeba, aby např. v českém jazyce vyplnil celý pracovní sešit. Stačí, když udělá tolik cvičení, dokud se to nenaучí a není si v probraném tématu jistý. Nakonec zmínil ještě to, co již bylo řečeno v jeho medailonku, tedy to, že je vyhovující dělat jeden z předmětů vědy během pololetí najednou, a ne ho kouskovat a střídat s dalšími vědami.

Bára si nemohla vynachválit její Třídní knihu, která je více popsána v jejím medailonku. Za osvědčené má Bára práci s více zdroji a tento postup využívá i ve svém dalším vzdělávání. Ráda takto doplní a obohatí své znalosti např. videem či knihou. Zazněl i její způsob rozdělení týdne, ale krátce ho tu připomeňme. Bára totiž vždy v pondělí začínala s předměty, které jí šly a bavily. Další dny se pak díky tomu, že již něco splnila, cítila více motivovaná a lépe se jí pracovalo.

Petře sedla hlavně organizace a systém, se kterým své domácí vzdělávání pojala. „... *prostě když z toho nemám výpisky, tak to pro mě neexistuje.*“ Ve svém portfoliu měla mnoho přehledů, barviček, schémat apod. a kolikrát se jednalo o učivo od sedmé do deváté třídy, aby si v tom mohla udělat lepší pořádek a přehled.

Dan si zpětně uvědomil, že přestože to dřív neoceníl, tak bylo příjemné říct si, co a kdy bude dělat.

Co nefunguje (neosvědčilo se)

Tak jako jsou některé metody, způsob organizace atd. funkční a osvědčily se, u jiných můžeme zjistit, že nepůsobí tak, jak jsme zamýšleli.

Pavel časem přišel na to, že se nemusí snažit stihnout vše, co našel zapsané ve školním vzdělávacím plánu, protože ani ve škole se toho neprobere tolik. A naopak některým tématům je věnována jen jedna vyučovací hodina. Přestal se proto učit podle školního vzdělávacího plánu a vytvořil si vlastní cíle, které k přezkoušení potřeboval.

Adam také zavrhl práci se školním vzdělávacím plánem. Kromě toho časem změnil zapojení dalších lidí do jeho individuálního vzdělávání. Ze začátku mu s tím chtěli lidé okolo něho pomáhat, ale on cítil, že tuto pomoc nechce, „...*jsem to chtěl zvládnout sám.*“

Honzovým slabým místem bylo rozložení učiva během pololetí, kde by rád tuto oblast do budoucna vylepšil. Na začátku pololetí toho totiž moc nedělal, což pak vedlo k tomu, že před přezkoušením musel spěchat. Ke zjištění, že to tolik nefunguje a jde to lépe, došlo u rozložení věd, kam patřily dějepis, zeměpis a přírodopis. Původně měl vyhrazený pro jeden z těchto předmětů třetinu pololetí, více vyhovující mu ale přijde vyhradit si pro jeden z těchto předmětů celé pololetí.

Bára původně zavedla při svém domácím vzdělávání časový systém jako ve škole. Tedy, že se učila jeden předmět pětadvaceti minut a po krátké přestávce se přesunula k dalšímu. Zhruba po jednom měsíci se rozhodla, že zkusí jiný systém, který vyhradoval jeden den pro cca tři předměty. Díky tomuto systému měla dojem, že toho stihne více a zůstala u něj do konce svého domoškolačství.

Protože Petra mířila na konzervatoř, zkusila učit své domácí spolužáky hudební výchovu. Nápad se ale neuchytil a časem od tohoto nápadu upustili. I druhá věc, která se Petře neosvědčila, se týkala skupiny domoškolačů. Týkalo se to českého jazyka. Nesedlo jí, že je mezi nimi věkový rozdíl, potřebují se učit každý něco jiného a připadalo jí, že se s pojetím tohoto předmětu ze začátku různě experimentovalo.

Danovi nesedla forma domácího vzdělávání, měl dojem, že musí dělat neustále domácí úkoly, že se kolem fungování hádá se svou mamkou a „*bylo těžký se jako k něčemu přimět.*“

Reflexe

Motivace

Motivace má vliv na chování člověka a v domácím vzdělávání tomu není jinak. Naši respondenti se pokusili pojmenovat své motivace k učení.

Jak jsme zmínili v medailonku respondenta, pro Pavla bylo ze začátku značně obtížné pustit se do učení. Časem se to ale změnilo, začal se nudit, a tak ke vzdělávání přeci jen došlo. Zpětně si uvědomil, že ho v té době motivoval plán.

„...ten týdenní plán myslím, že to bylo dobrá motivace pro mě. Že jsem jako viděl to, co chci udělat a dělat na tom...“

Další motivací byl pro Pavla fakt, že když stihne své povinnosti dříve, má potom čas na jiné věci, ať už na učení, které ho zajímá a baví, tak na volnočasové aktivity. Dospěl také k tomu *„neučit se proto, že za mnou někdo stojí a kontroluje mě, ale dělat to pro sebe“*.

Pro Adama byla hlavní motivací zvládnout přijímací zkoušky a dostat se tak na školu, na kterou chce.

„Hele ono rok a půl není až tak daleko, aby to byl takovej jako dlouhej nedosažitelněj cíl, že to bylo jakoby dost dobře vidět...“

Honzu postrkávala do učení nejprve hlavně jeho mamka. Poté tam začalo sílit vědomí toho, že když to nesplní, nevyhne se tomu, a navíc to bude muset dodělat o víkendu. Jednoduše řečeno, že se tomu nevyhne, ale pouze si své povinnosti oddálí. Postupem času se přidala i u něj motivace v podobě střední školy.

„No, to je na tom to nejtěžší, se přimět k tomu pracovat, ale tak teďka už mi to jde tak nějak samo no. Že prostě vim, že musím něco udělat každěj den.“

O Bářině motivaci jsme mluvili už v podkapitole Začátky. Šlo o to, že chtěla individuální vzdělávání vyzkoušet a zvládnout se naučit to, co bylo potřeba. Nebyla to ovšem jediná motivace, kterou měla. I pro Báru totiž byly značnou motivací přijímací zkoušky. Rodiče se jí snažili motivovat do vzdělávání, ale také do toho, aby se nevěnovala pouze předmětům, které jí u přijímacích zkoušek čekaly. Vyskytoval se zde hnací motor, tak jako u Pavla, v podobě zjištění, že když stihne své povinnosti dříve, může využít zbylý čas podle vlastního uvážení. Zrovna tak zjistila, že ji motivuje, když týden začne s předměty, které jí jdou a baví. Následující dny pak věděla, že již něco zvládla a pracovalo se jí díky tomu lépe.

Petra byla značně motivovaná způsobem, jakým individuální vzdělávání pojala.

„Hele, jako, já, co se týče vnitřního motoru, tak toho já mám dost, já spíš jako musím brzdit víc, takže. ... Ale tohle to, to je přesně moje věc, jako dát si to do šanomu, hezky to srovnat no. Takže to právě byla velká výhoda no. Ale to, kdybych chodila do školy, tak to v životě neudělám.“

Co se týče Dana, neměl zrovna moc motivace, která ho k učení vedla. Podle něj jedinou jeho motivací byla jeho mamka, která ho k učení vedla.

Přínosy

I v tomto případě můžeme najít ke ztrátě opak, a tím je přínos.

Individuální vzdělávání Pavlovi dalo to, že si je lépe schopen organizovat práci a svůj čas. Když pracuje s fakty, nevěnuje tolik úsilí na memorování, ale primárně se snaží o pochopení. Zrovna tak domácí škola ovlivnila jeho vnitřní motivaci, kdy začal brát učení jako něco, co dělá pro sebe a ne proto, že to po něm někdo chce.

Adam předpokládá, že se vliv domácího vzdělávání projeví po nástupu na vysokou školu, kdy bude schopen lépe ustát určitou svobodu, která tam je ve větší míře oproti střední škole. Ovoce individuálního vzdělávání pocítuje v dnešních dnech v tom, že je schopen lépe si organizovat svůj čas, práci nebo učení, přizpůsobit se, dělat věci více flexibilně a také více dozrát.

Honza měl radost z toho, že má díky domácí škole více času na to, co ho baví. Pod to spadá i čtení. Dříve byl znechucený čtenářským deníkem, povinnou literaturou a podobnými věcmi, které se často na základních školách se čtením vážou. Všechny tyto věci mu čtení zošklivily, avšak nyní je od tohoto osvobozen a čte rád.

Bára na sobě vidí, že oproti jejím spolužákům je více motivovaná, má rychlejší pracovní tempo, lépe si poradí se strukturováním učiva a dokáže bez obtíží udělat výtah důležitých informací. Je si vědoma toho, co její mozek pro učení potřebuje a řídí se tím. Domácí vzdělávání je totiž podle ní spojené se sebepoznáním a seberozvojem.

Pro Petru bylo největším přínosem domácí školy vytvoření přehledu výuky za několik let. Konečně si mohla systematicky seřadit své poznatky tak, jak si to představovala, ale nikdy dřív se do toho nepustila.

I Dan našel něco, co mu individuální vzdělávání dalo. Tím byl fakt, že si alespoň nějak byl schopen řídit svůj čas.

Ztráty

U respondentů jsme také zjišťovali, o co díky domácímu vzdělávání přišli. U některých probandů nezaznělo nic, u většiny ale zazněla jediná věc a to kolektiv.

Pavlova zkušenost byla takové, že byl rád za vrstevníky na florbale a skupinku domoškoláků, ale kdyby byl na domácí škole delší dobu, pokusil by se najít ještě další místa a skupiny, kde by mohl navázat vztahy.

Adam po začátku individuálního vzdělávání pocítil omezení vztahů s vrstevníky. Byl smutný z toho, že část spolužáků, se kterými se ve škole bavil, s ním přestalo úplně komunikovat. Jeho pohled na to byl, že „... *prostě byl jsem zavřenej celej den doma, případně prostě někde jinde s minimálním okruhem lidí a bylo to takový že občas to bylo jiný no.*“

Bára pocítila, že jí to vzalo vztahy a kontakty s lidmi, zrovna tak jako jí domácí vzdělávání ovlivnilo dospívání. Bára tomu říkala „opoždění fáze“. Jedná se o to, že v době, kdy se vzdělávala individuálně, viděla, že její vrstevníci fungují ve skupinách, podnikají společné akce a chodí na party. Podobné období si proto chtěla vykompenzovat po tom, co nastoupila na střední školu.

„...tak jsem si potom sama sobě musela dokázat, že já jsem taky měla tady toto a teď zpětně se můžu podívat a říct jako, že jsem taky byla jako hustá (smích) ...“

Pro Petru to bylo náročné, že neměla kolem sebe kolektiv jako ve třídě. Uvědomovala si, že díky tomu “zapomínala“ chodit s kamarádkami ven, protože to nepovažovala za tak důležité. *„...ale pak jsem si zpětně uvědomila, že to je jako hrozně důležitý, že to je taky součástí taky toho rozvoje, že to není jenom o tom biflování.“* Spolu s tím jí chybělo, že si nemohla o přestávce s nikým popovídat a neustále se soustředila na učení.

Honza si sice uvědomoval, že zřejmě díky domácímu vzdělávání nemá tolik kamarádů, ale zároveň to nepovažoval za něco, o co přichází.

„No, tak já moc nepotřebuju těch vrstevníků.“

Budoucí doporučení

Probandů jsem se ptala, co by doporučili budoucímu domoškolákovi a toto jsou jejich odpovědi.

Podle našich probandů by měl domoškolák i jeho rodiče zvážit, zda do toho chtějí jít. Je zapotřebí vzít v potaz to, že individuální vzdělávání s sebou nese výhody i nevýhody. Jedno z doporučení v tomto ohledu znělo, pustit se do domácího vzdělávání, pokud je zde nějaký cíl, vědomí, proč to dělá, určitá zodpovědnost, nebo ho alespoň něco baví a zajímá. Pokud chodí do školy pouze z donucení a nic ho nebaví, individuální vzdělávání pak nemusí být zrovna nejlepší cestou. Mezi nevýhody, kterých by si měl nastávající domoškolák být vědom, patří to, že se bude muset zvládnout sám učit, sám na to myslet a kolikrát se do něčeho nutit. K uvědomovaným nevýhodám patří i chybějící kolektiv při vzdělávání. Na toto

navazovala další rada, a to, aby domoškolák nezanevřel na vztahy a nevytvořil si kolem sebe sociální bublinu, ale byl aktivní a hledal vztahy mezi vrstevníky. K výhodám pak zase např. možnost sledovat zasedání parlamentu nebo start vesmírné rakety v reálném čase, kdy by jinak seděl ve škole.

Od všech probandů zazněla rada týkající se organizace, plánů či cílů. Toho, aby si domoškolák rozvrhnul svůj čas, našel určitý systém a věděl, co chce splnit. Plány mohou sloužit nejen pro lepší orientaci a organizaci při práci, ale i motivačně v tom, že vidí, co chce zvládnout a co již zvládl.

Mnohokrát zaznělo i věnovat se tomu, co člověka baví a zajímá. Ať už je to věnování se předmětu více do hloubky, zjišťování kontextu nebo probírání učiva z vyšších ročníků. V tomto případě se hodí, když domoškolák ví, jakým směrem se chce v budoucnu vydat a více se profilovat.

Tipem pro domoškoláky je nebát se experimentovat a nenechat se “svázat“. Experimentování se týká rozložení učiva, toho, kdy se učí, jak se učí, že to jde i bez učebnic apod. K tomu je potřeba dát si čas a prostor najít, co vyhovuje právě mně.

Poslední rady se týkaly učení. Zaznělo učení se v blocích, využívání různých zdrojů ke studiu, používání pracovních sešitů nebo něčeho, kde si člověk může učivo vyzkoušet. Na závěr tu je ještě doporučení projít si rámcový vzdělávací plán. Nemusí se jím domoškolák řídit, ale může díky tomu alespoň vědět, co se od něj očekává a co je považováno za důležité.

12.3 Odpovědi na výzkumné otázky

Co se osvědčilo žákům při individuálním vzdělávání na druhém stupni ZŠ?

Z našich dat vyplývá, že se nejvíce respondentům osvědčila organizace. Tato organizace se týkala více oblastí vzdělávání. Jednak zápisků a pak zaznamenávání toho, čemu se člověk přes den věnoval. Organizace se také týkala času, protože respondentům vyhovovalo věnovat se jednomu předmětu po delší dobu a najít si svůj denní či týdenní režim. V jednom případě týdenní režim pomáhal respondentce s motivací do vzdělávání. Svůj týden začínala předměty, které ji bavily, a tak další dny věděla, že má už něco splněno a snáze se pouštěla do dalšího učení.

Z hlediska materiálů se ukázalo jako funkční využívání více zdrojů k jednomu tématu, online kurzy a výpisky zvýrazněné barvami, přehledy či schémata. Zrovna tak

fungovalo, pokud domoškolač nevyplňoval každé cvičení ve svých pracovních sešitech, ale udělal jich tolik, kolik potřeboval k osvojení látky.

Z vnějších zdrojů se projevíly jako přínosné předměty s dalšími lidmi. Předměty s učitelem pomáhaly v utvoření určitého systému v předmětu a možnosti vysvětlení probíraného učiva. U předmětů s domoškolačky byla vítaná možnost sdílet svoje fungování, pokroky, a to, jak se jednotlivcům daří. Naopak z vnitřních zdrojů se osvědčilo nalezení vnitřní motivace ke vzdělávání.

Mezi funkční bylo zařazeno ještě zaměření se na to, co jedince baví a zajímá a vynechání memorování letopočtů a obdobných faktů.

Co žákům při individuálním vzdělávání na druhém stupni ZŠ nefungovalo?

I v této otázce máme několik věcí, které se neosvědčily a týkají se organizace. První je snaha stihnout vše ze školního vzdělávacího plánu. Další je nedostatečná organizace, díky níž může dojít k tomu, že v první části pololetí toho domoškolač tolik nedělá a když se blíží přezkoušení, musí s učením spěchat. Pak je to snaha o to stihnout všechny předměty v jednom pololetí. U některých předmětů není na škodu věnovat jim více času v jednom pololetí a v druhém pololetí se zase věnovat jinému. A na závěr tu máme ještě systém, který se neosvědčil, a to 45 minut na jeden předmět jako ve škole.

S úspěchem se nesešla ani přílišná pomoc a angažovanost lidí z prostředí domoškolačka.

U jednoho respondenta se neosvědčilo domácí vzdělávání jako takové, jemuž nesedla tato forma vzdělávání a po půl roce nastoupil zpět do školy.

V čem bylo individuální vzdělávání na druhém stupni ZŠ pro žáky přínosem?

Přínosy domácího vzdělávání se převážně týkaly sebezpoznání a seberozvoje. Respondenti si byli vědomi toho, co je konkrétně pro ně v rámci vzdělávání potřebné, funkční a vyhovující. Domoškolači reflektují lepší zvládnutí organizace, flexibilitu, vybrání toho, co je podstatné, nalezení či zvýšení motivace a oproti spolužákům rychlejší pracovní tempo.

Získem individuálního vzdělávání z pohledu učení bylo více prostoru pro učivo, které domoškolačka baví a větší přehled v učivu několika ročníků.

Respondenti měli díky domácímu vzdělávání prostor pro to, dozrát a také si uvědomit, že pochopení látky je důležitější než memorování.

Co individuální vzdělávání na druhém stupni ZŠ žákům “vzalo“?

Většina domoškoláků uvedla, že po přechodu na domácí školu přišla o kolektiv a vztahy s vrstevníky. Nedošlo k jejich úplnému odebrání, ale k výraznému zúžení okruhu vztahů. Absence kolektivu je vidět v průběhu vzdělávání, kdy domoškolák nemá prostor pro to popovídat si se spolužáky o přestávce a mít tak možnost oprostít se od učení.

13 DISKUZE

Cílem naší práce bylo zjistit, jakou zkušenost mají domoškoláci či absolventi s individuálním vzděláváním. Převážně jsme se soustředili na to, jak individuální vzdělávání na 2. stupni ZŠ vypadalo, na to, co pro respondenty bylo funkční či nefunkční a jaký vliv na ně domácí vzdělávání mělo.

V této kapitole nás čeká shrnutí našich výsledků, zdroje možných chyb a nepřesností, limity práce a porovnání našich dat s teoriemi.

Podívejme se nejprve na oblasti, které se u většiny našich respondentů vyskytovaly při jejich každodenním fungování. Všichni domoškoláci věděli, co potřebují za určitý čas stihnout. Někdo to řešil pololetním seznamem, někdo týdenním plánem, v nichž bylo možné odškrtnout splněné povinnosti. Můžeme zde vidět i určitý denní a týdenní režim v jejich fungování, protože domoškoláci měli alespoň zhruba dané, jak jejich den a týden z časového hlediska probíhá. Určitou pravidelnost týdne také dodávaly kroužky a skupiny, kam každý z nich docházel. Respondenti měli stanovené v kolik hodin zhruba denně začínají, ale neměli pevnou hranici pro to, kdy končí. Svoji roli v tom hrály čas, za který stihli denní povinnosti, pocit spokojenosti s tím, co za daný den udělali nebo chuť a energie do učení. A právě organizace a nalezení režimu byla nejčastější věc, která zaznívala v článcích o radách k učení i k učení na domácí škole od prezidenta Asociace pro domácí vzdělávání (Lindbert, 2017; Studying tips, 17. září 2018; Studying tips for middle school students, 12. října 2021; Brutally Honest Studying Tips – The Courier, 23. dubna 2021; Mall, 2020).

Co se učení jako takového týká, respondenti používali různé zdroje včetně učebnic, knih, pracovních sešitů, internetu, videí, exkurzí apod. I zpracování tématu bylo ve většině případů různorodé, jako výpisky, prezentace, pokusy atd. Během učení se domoškoláci spíše uchylovali ke snaze o pochopení učiva než memorování. Tuto myšlenku podporuje Nováčková (2006), která uvádí, že po pochopení smyslu a souvislostí dochází k vyplavení endorfinů, podobně jako při sportu, což zvyšuje motivaci k dalšímu učení.

Krom jednoho respondenta, rodiče domoškoláka nezůstávali doma celý den. Jejich rolí byla spíše pomoc s plánováním výuky a následný dohled, zda je plán dodržován, nebo vysvětlování učiva samotného. U respondenta, kde zprvu docházelo k větším zásahům do jeho učení ze strany rodiče, se objevovalo množství neshod a hádek. Po ponechání větší

autonomie respondenta se situace uklidnila. Další respondent se začal individuálně vzdělávat už na prvním stupni ZŠ. Tehdy mu pomáhala s organizací jeho mamka. Časem přebíral větší a větší zodpovědnost a řídil si vzdělávání více sám. Podle Apostoleris (1999) právě rodičovská podpora autonomie dítěte pozitivně koreluje s motivací dítěte.

Zpětnou vazbu dostávali respondenti při škrtání položek na seznamu povinností, od svých rodičů, ve skupině domoškoláků a při přezkoušení. Jak je ze zákona dáno, všichni tito žáci museli projít přezkoušením. Jeden respondent uvedl přezkoušení v podobě znalostních testů. U zbytku respondentů zaujímal hlavní místo dialog mezi domoškolákem a zkoušejícím o probraných tématech a o tom, co během pololetí dělal a zvládl.

Témata organizace, motivace a věnování se tomu, co respondenta baví, se prolínala mezi tím, co je pro domoškoláky považováno za funkční a mezi přínosy individuálního vzdělávání. Když tato témata zaznívala u toho, co se osvědčilo, bylo to v tom ohledu, že jim pomohla v jejich fungování. Když byla řečena u toho, co jim domácí vzdělávání dalo, bylo to ve smyslu získání dovedností, uvědomění a zlepšení. Myslím tím, že respondenti reflektovali lepší organizační schopnosti, nalezení systému či režimu, nalezení nebo zvýšení motivace, uvědomění, že je pro ně přínosné věnovat více času předmětům, které jsou pro ně důležité a/nebo je baví apod. Organizace a nalezení motivace hrály svou roli i při začátcích domácího vzdělávání.

Motivace se během průběhu individuálního vzdělávání proměňovala. Pokud ji respondent na začátku neměl nebo pouze v malé míře, časem se toto zlepšilo. Zkušeností Šárky Pločkové (2021) je obnovení vnitřní motivace k učení většinou po polovičním čase docházky do školy. Apostolerisův výzkum (1999) spíše poukazyval na korelaci ($r=0.27$) mezi vnitřní motivací a počtem let domácího vzdělávání. Naopak mezi vnitřní motivací a roky vzdělávání ve škole k silné korelaci nedošlo ($r=0.07$). Učebnicovým příkladem je v tomto ohledu Pavel, který se na začátku domácí školy nechtěl učit a moc toho nedělal. Časem se ale začal nudit, pustil se do učení a také si uvědomil, že se neučí kvůli ostatním, ale kvůli sobě.

Ke ztrátám kvůli domácímu vzdělávání v případě našich dat patří nepopíratelně vztahy a kontakty. Domoškolákům se po zahájení domácího vzdělávání výrazně zmenšil okruh vztahů. Konkrétně na téma socializace již byly publikovány studie jako Scholastic and Demographic Characteristics of Home School Students (Rudner, 1999) nebo Home educated children's social/emotional adjustment and academic achievement: A comparative study

(Dalahooke, 1986), ale ani v jedné nebyly u domácích školáků nalezeny horší sociální dovednosti (in Kostelecká, 2014). Myslím si, že tyto dvě zjištění se nemusejí nutně navzájem vylučovat. To, že naši respondenti přišli o vztahy a kolektiv neznamena, že je jejich socializace horší nebo nedostatečná. Je zapotřebí ale počítat s tím, že v našem případě se jedná o respondenty, kteří chodili po mnoho let do školy a poté se individuálně vzdělávali. Vnímali tedy velký skok mezi tím, kdy trávili každý den v třídním kolektivu a tím, kdy byli většinu dne sami doma.

Po otázce, co by proband doporučil budoucímu domoškolákovi, zaznívalo zvažení toho, zda do individuálního vzdělávání opravdu chtějí jít. Jedno z doporučení v tomto ohledu znělo, pustit se do domácího vzdělávání, pokud má žák nějaký cíl, vědomí, proč to dělá, určitou zodpovědnost, nebo ho alespoň něco baví a chce se tomu více věnovat. Je zapotřebí uvědomit si, že tento typ vzdělávání s sebou nese výhody i nevýhody. Zajímavým doporučením, které zaznívalo, bylo nebát se experimentovat, ať už s rozvržením dne, způsoby učení nebo zpracováním materiálů. Respondenti v tomto doporučovali nenechat se "svázat" a zkoušet, co jedinci vyhovuje.

Po nástupu zpět do školy respondenti využívají z domácí školy hlavně to, co se naučili. Spíše než vědomosti, to jsou motivace k učení, schopnost organizace či dovednost vyhledávání podstatných informací, nebo získání zkušenosti s tím, co jim při učení vyhovuje a co k němu potřebují. Rovněž tu máme fakt, že si respondenti mohli vyzkoušet jiný styl fungování a učení. Proto je pro ně po návratu do školy náročnější zvládnout věci jako např. čekání na spolužáky ve chvíli, kdy tomu oni sami rozumí, časté střídání předmětů, nemožnost si přizpůsobit výuku sobě atd.

V naší práci je kapitola, která nese název Jak se (ne)učit, kde je popsáno, jak je vhodné se učit, i z hlediska fungování mozku, a naopak čemu se vyhnout. John Holt se zabíral otázkou: Proč děti neprospívají? Jednou z jeho odpovědí bylo to, že se děti ve škole nudí (2003). Pokud žák pochopil látku a není mu zadána jiná práce nebo cokoli, čím by se zabavil, jeho jedinou „prací“ je, že čeká na své spolužáky. V takovém případě k nudě rozhodně dochází. Domoškolák si toto uvědomuje o to více, pokud zažil, že to jde i jinak.

Jako možný zdroj chyb a zkreslení je zapotřebí vzít v potaz zpětné vybavování. Přeci jen se u většiny respondentů jednalo o vzpomínání na etapu života, kterou měli přes dva roky ukončenou. Můžeme si v tomto povšimnout, že čtyři respondenti chodili do stejné skupiny domoškoláků. Přesto se ale v některých faktech neshodli. V jednom případě jsem ale zjistila,

že se jednalo spíše o doplnění než o neshodu. Například Adam uvedl, že skupinu tvořilo pět lidí a učitel. Pavel mluvil o skupině čtyř domoškoláků. Zjistila jsem, že skupina se během času měnila, kdy první půl rok měla skupina pět žáků a další pololetí jeden odešel a zůstali tedy čtyři.

Limitem této práce jsou rozhovory vedené pomocí videohovorů. Za daných okolností se jednalo o nejlepší možnou variantu, ale přeci jen klasickému hovoru tváří v tvář se nevyrovná.

Mezi limity práce zrovna tak patří nemožnost výsledky generalizovat. To, že byla něčí zkušenost taková, rozhodně neznámá, že bude stejná u někoho dalšího. Navíc to, co se osvědčilo, se mění časem i v rámci jednoho člověka. To, co mi vyhovuje teď, za půl roku vyhovovat nemusí. Jsme různí, a je přirozené, že nám fungují různé věci, ať už v tom, kolik času na učení potřebujeme nebo jak je pro nás těžké si k učení vůbec sednout. To ale neznámá, že to, co vyhovuje jednomu člověku, už nikomu dalšímu vyhovovat nebude. Proto vznikla tato magisterská práce. Protože když se člověk pustí do individuálního vzdělávání, čeká ho často mnoho nového a neznámého. Doufám, že by tato práce mohla předat tipy, rady, informace, které by mohly alespoň na začátku trochu pomoci s individuálním vzděláváním začít, a najít si v tom to, co danému jedinci vyhovuje. Třeba někomu bude vyhovovat totéž, co některému z respondentů, možná si to upraví dle obrazu svého, nebo taky může zjistit, že to není zrovna jeho „šálek kávy“ a zkusí něco jiného.

Tato práce je jedna z prvotních sond z pohledu domoškoláka či absolventa individuálního vzdělávání na druhém stupni ZŠ. Vzhledem k tomu, že naši respondenti byli většinu dne doma sami bez rodičů, myslím si, že právě oni nám k tomuto tématu mají co říct. Vždyť oni jsou ti, co to denně zažívali. Proto se přikláním k názoru Kostecké et al. (2018), že je vhodné využít právě domoškoláky či absolventy domácího vzdělávání jako zdroj informací a do budoucna se zaměřit na užší profilaci otázek.

14 ZÁVĚRY

V této kapitole se zaměříme na hlavní výsledky našeho výzkumu.

Výraznou roli v individuálním vzdělávání na druhém stupni ZŠ hrají organizace, motivace, pochopení učiva a věnování prostoru tomu, co domoškoláka baví. Tyto věci se prolínaly tím, co je pro domoškoláka funkční, co mu individuální vzdělávání dalo i doporučeními budoucím domoškolákům.

V rámci organizace se nejedná o přesné naplánování každé hodiny dne v týdnu. Spíše o vytvoření plánu, co je potřeba splnit, nalezení vyhovujícího režimu a systému v učení. Pokud je motivace k učení na začátku vzdělávání nízká až nulová, není potřeba vše vzdát. Je možné, že se časem zvýší, dojde k jejímu nalezení nebo uvědomění další motivace. Ale není to jisté. Avšak domoškolákem nemusí být jen ten, kdo je výrazně zapálený do učiva. Na druhou stranu ale určitou míru motivace je potřeba k úspěšnému fungování na domácí škole alespoň časem nalézt. Ke zvýšení motivace může dopomoci např. spíše než memorování faktů právě snaha o pochopení učiva. Věnování se tomu, co domoškoláka baví může být jak zaměření se na zajímavé téma v předmětu, možnost jít v učení více do hloubky, probrání látky vyšších ročníků, propojení více předmětů nebo přidání si předmětů, které se vyučují na střední škole.

U nevýhod a toho, co domácí vzdělávání domoškolákům vzalo, byly nejčastěji skloňovanými tématy vztahy a kolektiv. Přestože všichni naši respondenti navštěvovali pravidelně zájmové kroužky a skupiny, kde se sdružovali další domoškoláci, reflektovali oproti předchozímu fungování zmenšení okruhu kontaktů a vztahů.

Všichni naši respondenti se shodli na tom, že domácí vzdělávání nemusí vyhovovat každému. Příkladem je i jeden z našich domoškoláků, který individuální vzdělávání po půl roce ukončil a dal přednost klasickému stylu výuky.

15 SOUHRN

Téma této diplomové práce je individuální vzdělávání na druhém stupni ZŠ. Reaguje na prozatím neprobádané zaměření na absolventy domácího vzdělávání či na domoškoláky samotné. Podnětem pro volbu tématu bylo setkání se slečnou, která se v dané době individuálně vzdělávala v deváté třídě a poté i zkušenost autorčiny sestry s tímto vzděláváním na prvním stupni ZŠ.

Teoretická část se nejprve věnuje vymezení individuálního vzdělávání z pohledu legislativy České republiky. Toho, co legislativa jasně stanovuje, co je doporučeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a co je plně v roli zákonného zástupce žáka. Další kapitola se zaměřuje na historii novodobého individuálního vzdělávání ve světě i u nás. Následně se díváme na důvody, které pro zvolení domácího vzdělávání mohou být a na to, že není většinovým důvodem pro zvolení této formy vzdělávání tělesné či mentální postižení jedince, jak si někteří mohou myslet. Navazujeme kapitolou o argumentech proti individuálnímu vzdělávání a reakcích Johna Holta, jednoho z průkopníků legalizace domácího vzdělávání v USA, na tyto argumenty. Dotkli jsme se také tématu pandemie Covid-19 a výuky doma.

Další část teorie dává prostor absolventům individuálního vzdělávání, tomu, jak se po vzdělávání uplatnili, jak je vnímají přijímací pracovníci univerzit v USA a jaké je sebepojetí absolventů domácího vzdělávání v České republice. Kapitola věnujeme i pedagogické psychologii, kde řešíme, které aspekty učení usnadňují nebo naopak znesnadňují, včetně praktických tipů k učení. Na závěr řadíme rady, jak na domácí výuku, přibližujeme vývoj dětské motivace při individuálním vzdělávání a uvádíme podpůrné stránky a organizace věnující se individuálnímu vzdělávání v ČR.

Cílem výzkumné části této práce je popsat, jaká je zkušenost domoškoláků s individuálním vzděláváním na druhém stupni ZŠ. Individuální vzdělávání na druhém stupni je legální od roku 2016, a tedy školní rok 2016/17 byl první, kdy se domácí vzdělávání na druhém stupni mohlo uskutečnit. Vzhledem k tomu, že se jedná spíše o novější záležitost, která ještě z pohledu domoškoláka nebyla popsána, zahrnuli jsme do této magisterské práce přiblížení praktického fungování žáka při individuálním vzdělávání. Spolu s tím nás zajímalo ale i to, jaký dopad může mít domácí vzdělávání na žáka.

Z našeho cíle výzkumu vznikly následující výzkumné otázky:

1. Co se osvědčilo žákům při individuálním vzdělávání na druhém stupni ZŠ?
2. Co žákům při individuálním vzdělávání na druhém stupni ZŠ nefungovalo?
3. V čem bylo individuální vzdělávání na druhém stupni ZŠ pro žáky přínosem?
4. Co individuální vzdělávání na druhém stupni ZŠ žákům “vzalo“?

Díky tomu, že se jedná spíše o novější fenomén, byl zvolen kvalitativní přístup. Hendl (2005) považuje kvalitativní přístup za vhodný pro počáteční exploraci problému. Výhodou tohoto přístupu je hloubka zkoumání daného problému, zohlednění jedinečnosti situace a působení kontextu. Pro analýzu dat jsme zvolili interpretativní fenomenologickou analýzu, která se zaměřuje na porozumění zkušenosti člověka a jaký význam této zkušenosti člověk přikládá (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Jako metodu sběru dat jsme použili polostrukturované interview. Našeho výzkumu se zúčastnilo šest respondentů. Kritéria pro účast byla absolvování individuálního vzdělávání v rámci druhého stupně ZŠ a také to, že respondenti byli nebo jsou domoškoláky po dobu alespoň jednoho pololetí. Rozhovor nahrávala dvě zařízení, o čemž byl respondent předem vyrozuměn. Informovaný souhlas proběhl ústně, u nezletilých respondentů dali souhlas jejich zákonní zástupci.

Podívejme se nejprve na oblasti, které se u většiny našich respondentů vyskytovaly při jejich každodenním fungování. Všichni domoškoláci používali seznam či plán, kde měli zapsané to, co potřebují za určitý čas stihnout. Fungovali s denním či týdenním režimem a svou pravidelnost do tohoto režimu vnášely i kroužky a skupiny, které navštěvovali spolu s dalšími domoškoláky. Čas, kdy denně končili s učením, pevně stanovený neměli. Vliv zde měly spokojenost se zvládnutým učivem, pracovní tempo nebo chuť a energie do učení. Co se učení jako takového týká, respondenti používali různé zdroje včetně učebnic, pracovních sešitů, knih, internetu, videí, exkurzí apod. I zpracování tématu bylo ve většině případů různorodé, jako výpisky, prezentace, pokusy atd. Během učení se domoškoláci spíše uchýlovali ke snaze o pochopení učiva než jeho memorování.

Krom jednoho respondenta, rodiče domoškoláka nezůstávali doma po celý den. Jejich rolí bylo spíše konzultovat s domoškolákem plánování učiva a jeho následné dodržování nebo dovysvětlení učiva samotného.

Zpětnou vazbu dostávali respondenti při škrtnání položek na seznamu povinností, od svých rodičů, ve skupině domoškoláků a při přezkoušení. Jak je ze zákona dáno, všichni

domoškolači museli projít přezkoušením. Jeden respondent uvedl přezkoušení v podobě znalostních testů. U zbytku respondentů zaujímal hlavní místo dialog mezi domoškolačkem a zkoušejícím o probraných tématech a o tom, co domoškolaček během pololetí dělal a zvládl.

V průběhu domácího vzdělávání se ukázaly jako funkční organizace, motivace a věnování se tomu, co respondentovi baví. Po nástupu do školy respondenti využívají naučených schopností organizace či nalezení motivace, které díky domácímu vzdělávání získali. Zároveň jsou si lépe vědomi toho, co oni sami pro efektivní vzdělávání potřebují, co jim funguje a vyhovuje. Po návratu do školního prostředí pro ně bylo těžké popasovat se s tím, že musí čekat na spolužáky ve chvíli, kdy oni sami učivu rozumí, nebo že si nemohou výuku přizpůsobit svým potřebám.

Zajímavým doporučením pro budoucí domoškolačky bylo nebát se experimentovat, ať už s rozvržením dne, způsoby učení nebo zpracováním materiálů. Respondenti v tomto doporučovali nenechat se “svázat“ a zkoušet, co jedinci vyhovuje.

Všichni naši dotazovaní domoškolači pravidelně docházeli na zájmové kroužky a skupiny, ve kterých se sdružovali spolu s dalšími takto vzdělávanými žáky. Přesto reflektovali jako nevýhodu individuálního vzdělávání a to, co jim toto vzdělávání vzalo, snížení počtů vztahů a kontaktů s vrstevníky ve srovnání s předchozím fungováním.

Tak jako jiné formy plnění povinné školní docházky i individuální vzdělávání má své výhody a nevýhody. Jeden z našich respondentů po půl roce domácí vzdělávání ukončil a šel zpět na základní školu, protože mu domácí vzdělávání nevyhovovalo. To, že není domácí vzdělávání pro každého, zaznívalo i od našich respondentů a je proto potřeba si to dobře promyslet, než se člověk touto cestou vydá.

Jak ale můžeme vidět, je možné tuto formu vzdělávání vyzkoušet a pokud nebude vyhovující, žák může kdykoli nastoupit zpátky do základní školy. Zároveň je potřeba počítat ale i s tím, že není hned vše optimální a chce to nějaký čas, aby si domoškolaček na nové fungování zvykl a našel si systém, který mu bude nejvíce vyhovovat.

ZDROJE A LITERATURA

Apostoleris, N. H. (1999). The development of Children's motivation in the homeschool setting. In Proceedings of the 1999 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Získáno 24. října 2021 z Eric Institute of Education Sciences.

Asociace Domácího Vzdělávání. (nedat.). *Home*. Získáno 5. listopadu 2021 z http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=484

Brutally Honest Studying Tips – The Courier. (23. dubna 2021). Získáno 4. listopadu 2021 z Pro-Quest: <https://www.proquest.com/docview/2516661341/fulltext/C72EEC40053A4A97PQ/1?accountid=27934>

Cindy, G. (27. srpna 2000). Home school families exchange 'lifestyle' tips. *Sun Sentinel*. Získáno 9. listopadu 2021 z <https://ejournals.um.edu.mt/login?url=https://www.proquest.com/newspapers/home-school-families-exchange-lifestyle-tips/docview/388091468/se-2?accountid=27934>

Černochová, I. (2016) *Individuální vzdělávání pohledem rodičů: motivace, realizace, podpora* (Diplomová práce). Získáno 16.11.2017 z Informační systém Masarykovy univerzity

Česká školní inspekce. (2016). *Tematická zpráva – Individuální vzdělávání žáků na I. stupni základních škol (tzv. domácí vzdělávání)*. Získáno z <https://portal.csicr.cz/userdata/TZ-Individu%C3%A1ln%C3%AD%20vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20na%201.%20stupni%20Z%C5%A0.pdf>

Domáci a komunitní vzdělávání. (nedat.). In Facebook. Získáno 5. ledna 2021 z <https://www.facebook.com/groups/212767718876492>

Eaton, E. (2018). *Homeschool pioneers: Where are they now?* World Magazine

Gaither, M. (2009). Homeschooling in the USA: Past, present and future. *Theory and Research in Education*, 7(3), 331–346. doi:10.1177/1477878509343741

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Holt, J. (1995). *Jak se děti učí*. Praha: Strom.
- Holt, J. (2003). *Proč děti neprospívají*. Volary: Stehlík.
- Holt, J. (2018). *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe One Woman Press.
- Homeschooling Help: First-Hand Tips and Tricks from a Former Homeschool Student*. (21. dubna 2020). Získáno 7. listopadu 2021 z <https://www.proquest.com/docview/2392709650?pq-origsite=primo&accountid=27934>
- Chen, X., & Greenwood, K. (2021). Supporting Young Students' Word Study During the COVID-19 Quarantine: ABC Scavenger Hunt. *The Reading Teacher*, 74(6), 819–823. doi:10.1002/trtr.2005
- Illich, I. (2001). *Odškolení společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Jones, P., & Gloeckner, G. (2004). A Study of Admission Officers' Perceptions of and Attitudes Toward Homeschool Students. *The Journal of College Admissions*, (185), 12.
- Kirylo, J. D. (2013). *A Critical Pedagogy of Resistance: 34 Pedagogues We Need to Know (Transgressions: Cultural Studies and Education)*. Rotterdam: Brill. Získáno 13. října 2021 z Pro-Quest Ebook Central.
- Klofátová, Z. (2009). *Škola doma*. Praha: Tuning magazine.
- Kopistová, V. (2019). *Motivace žáků k učení v rámci individuálního vzdělávání*. Nepublikovaná diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kostecká, Y. (2014). Doma, nebo ve škole? *Studia paedagogica*, 19, 65-81. doi:10.5817/SP2014-1-4
- Kostecká, Y., Machovcová, K., Beláňová, A., & Štambergová, R. (2018). Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků: pilotní studie. *Pedagogická Orientace*, 28(2), 306–327. doi:10.5817/pedor2018-2-306
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, R. Hytych a kol. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kratochvílová, S. (11. března 2017). *Komunitní skupina nebo škola – co to přesně je?* [Zpráva z blogu]. Získáno z <https://ucitneboneucit.cz/index.php/7-komunitni-skupina-nebo-skola-co-to-presne-je>

Kratochvílová, S. (12. března 2020). „Dobrovolní“ versus ti „nedobrovolní“ domoškolaři... [Zpráva z blogu]. Získáno z <https://ucitneboneucit.cz/index.php/101-dobrovolni-versus-ti-nedobrovolni-domoskolaci>

krok dál – inspirace pro domácí, komunitní a školní vzdělávání. (nedat.). In Facebook. Získáno 5. prosince 2018 z <https://www.facebook.com/groups/1792420411069682/>

Lindberg, M. (2017). *Studying Tips, Tricks & Hacks*. Newburyport: BarCharts.

Mall (3. dubna 2020). *Škola v obýváku: 7 rad od odborníka na domácí vzdělávání, jak zvládnete učení doma* [Zpráva z blogu]. Získáno z <https://blog.mall.cz/rodina/skola-v-obyvaku-7-rad-od-odbornika-na-domaci-vzdelavani-jak-zvladnete-uceni-doma-1292.html>

Mapa rodin vzdělávajících své děti doma. (nedat.). In Google. Získáno 25.9.2018 z https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1Fm-iiJfJP-06BtRsi3gg0WZ21TQ&hl=en_US&ll=49.2317995652322%2C16.728043650000018&z=7

Mertin, V. (2003). Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*, 53.

Miller, S. (2000). Introduction to manufacturing simulation. In *Proceedings of the 2000 Winter Simulation Conference*, (9). Získáno 17. ledna 2011 z PsycBOOKS database.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2018). *Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole*. Získáno z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/individualni-vzdelavani>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Čistopis úplného znění Vyhlášení PO KV*. Získáno z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-pokusneho-overovani-kombinovaneho-vzdelavani>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (nedat. a). *Individuální vzdělávací plán*. Získáno z https://www.msmt.cz/file/44239_1_1/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (nedat. b). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. Získáno z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Národní ústav pro vzdělávání. (2012). *Srovnávací studie – Individuální domácí vzdělávání*. Získáno z <http://www.nuv.cz/t/individualni>

Nováčková, J. (2006). *MÝTY ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála.

Patersonová, K. (1996). *Připravit, pozor, učíme se!* Praha: Portál.

Pavelková, I., & Urbánková, D. (2018) Nuda v edukačním kontextu: teoretické konceptualizace a výzkumné metody. *Československá psychologie 2018*, 62. Získáno 21. března 2019 z <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=3c0b2342-a879-4f40-b45e-dac8d770ca5e%40sessionmgr101>

Pločková, Š. (8. ledna 2021). *Zoufalí z unschoolingu* [Zpráva z blogu]. Získáno z <https://www.sarkaplockova.com/post/zoufali-z-unschoolingu?fbclid=IwAR2vYEkd6JI0S7JaXDCtZBK2RVU81EIA4nQOBVo5DvTaWfUA19ljieZDj6o>

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Sabol, J. M. (2018). *Homeschool parents' perspective of the learning environment: A multiple-case study of homeschool partnerships* (Disertační práce). ProQuest Dissertations Publishing. Získáno 24. září 2021 z <https://ejournals.um.edu.mt/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/homeschool-parents-perspective-learning/docview/2050633954/se-2>

Studying tips for middle school students. (12. října 2021). Získáno 4. listopadu 2021 z Pro-Quest: <https://www.proquest.com/docview/2585969961?pq-origsite=primo&accountid=27934>

Studying tips. (17. září 2018). Získáno 4. listopadu 2021 z Pro-Quest: <https://www.proquest.com/docview/2107878367?pq-origsite=primo&accountid=27934>
svobodauceni.cz

Školy Březová. (nedat.). *Individuální vzdělávání*. Získáno 5. února 2019 z <http://www.zsbrezova.eu/individualni-vzdelavani>

Tvořivá škola. (nedat.). *Tvořivá škola – Jak na domácí vzdělávání*. Získáno 11. září 2021 z <https://www.tvorivaskola.cz/jak-na-domaci-vzdelavani/t1197>

Vester, F. (1997). *Myslet, učit se ... a zapomínat?* Plzeň: Fraus.

Watson, A. R. (2018). Is homeschool cool? Current trends in American homeschooling. *Journal of School Choice*, 12(3), 401–425. doi:10.1080/15582159.2018.1490378

Základní škola a mateřská škola Svět. (nedat.). *Individuální vzdělávání (homeschooling)*. Získáno 6. listopadu 2021 z <http://zsmssvet.cz/index.php/zakladni-skola/individualni-vzdelavani>

Zákon č. 561/2004 Sb. In: Školský zákon. Získáno z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-a-doporuceni-ministerstva-skolstvi-mladeze-a>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Abstrakt diplomové práce

Příloha č. 2: Otázky kladené participantům

Příloha č. 3: Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha č. 1: Abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Individuální vzdělávání

Autor práce: Veronika Kopistová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 72, 134 253

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 53

Abstrakt (800–1200 zn.):

Diplomová práce se věnuje tématu individuální vzdělávání (IV) na 2. stupni ZŠ. V teoretické části věnujeme prostor tématům jako ukotvení IV v legislativě ČR, argumenty proti IV, výzkumy týkající se distanční výuky během pandemie Covid-19 nebo si přiblížíme vzdělávání v rámci pedagogické psychologie včetně rad k efektivnímu učení. Ve výzkumné části popisujeme kvalitativní výzkum, který se zaměřuje na zkušenost domoškoláka nebo absolventa IV v rámci 2. stupně ZŠ. Šlo nám především o to přiblížit, jak takové vzdělávání může vypadat a jaké dopady na domoškoláka či absolventa má. Celkem se zapojilo 6 respondentů a data byla získána polostrukturovaným interview. Ke zpracování dat jsme použili interpretativní fenomenologickou analýzu. Nejčastějšími tématy, která se prolínala tím, co bylo pro respondenty při IV funkční a co jim IV dalo, byly organizace, motivace, věnování pozornosti tomu, co respondenta baví a upřednostnění pochopení učiva nad memorování. Naopak jako to, co jim IV vzalo, respondenti reflektují zúžení okruhu vztahů mezi vrstevníky. Je potřeba vzít v úvahu i to, že IV není forma plnění školní docházky, která vyhovuje každému.

Klíčová slova: individuální vzdělávání, domácí vzdělávání, 2. stupeň ZŠ

ABSTRACT OF THESIS

Title: Homeschooling

Author: Veronika Kopistová

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 72, 134 253

Number of appendices: 3

Number of references: 53

Abstract (800–1200 characters):

This thesis deals with the topic of homeschooling (HS) from the sixth year of elementary school and above. The theoretical part concerns topics such as HS in Czech legislation, arguments against HS, distance learning during the Covid-19 pandemic, and psychology of education. In the second part of the thesis, we describe our qualitative research which focuses on the experiences of homeschool students in the sixth year of elementary school and above. We were mainly concerned with how this form of education looks and what effects it has on its students. Six respondents participated in our research and data was obtained by semi-structured interviews. To process the data, we used interpretive phenomenological analysis. The most frequent positives and acquired skills were better organization, motivation, paying more attention to what the respondent enjoyed, and prioritizing understanding of the curriculum over memorization. Conversely, the most frequent negative of HS was the reduction in the number of relationships between peers.

Key words: homeschool, homeschooling

Příloha č. 2: Otázky kladené participantům

Základní informace

- Kolik je ti let?
- V jaké třídě jsi?
- V jaké třídě jsi byl na domácí výuce?

Domoškoláctví

- Můžeš mi popsat, jak tvoje domácí vzdělávání vypadalo?
- Co tě vedlo k domácímu vzdělávání?
- Zůstával s tebou někdo přes den doma?
- Učil jsi se s dalšími domoškoly nebo tě někdo učil? Co? Jak často?
- Můžeš mi prosím popsat, jak probíhal tvůj běžný den?
- Jak dlouho jsi se cca denně učil?
- Co tě ráno donutilo k tomu, že jsi si sednul k učení?
- Jaké to bylo zvyknout si na domoškolu?
- Co ti na začátku pomohlo?
- Co se ti na domoškole osvědčilo?
- Co naopak nefungovalo?
- Jakým způsobem probíhalo hodnocení?
- Probíhala průběžně zpětná vazba? (Od něho samotného, rodičů, ...?)
- Jak jsi měl rozplánovaný půlrok do přezkoušení? (Týdenní plány, měsíční, ...?)
- Kdo se do plánování zapojil?
- Jakým způsobem jsi udržoval kontakty s vrstevníky? Kroužky nebo ...?
- Co ti domoškoláctví „dalo“?
- Co ti „vzalo“?
- Kdyby za tebou přišel někdo, kdo se chystá na domácí výuku, jaké rady bys mu dal? Nějaký manuál jak na domácí výuku?
- Co tě motivovalo k učení / při učení (sednout si k tomu / u toho vydržet)?

Otázky, pokud chodí už do „klasik“ školy

- Jaké bylo zvyknout si na „klasickou“ školu?
- Co jsi se na domoškole naučil, co ti pomáhá na současné škole?
- Jaké máš oproti svým spolužákům díky domoškole výhody a nevýhody?
- Co je pro tebe nyní díky domoškole těžší zvládat?

Příloha č. 3: Ukázka přepisu rozhovoru

No, tak pomohlo mi teďka za poslední asi rok ve škole, teda to jsem byl tak měsíc ve škole, asi mi pomohlo nějak tak trochu, řekněme, dozrát, i když to je lehce přehnaný, teda přehnaný. Pomohlo mi to určitě tak nějak naučit se organizovat si věci a mít jakoby o nich přehled, zapamatovat si, co musím ještě udělat, co v čem jako už je to dobrý. Asi mi to i jakoby ukázalo jak jde dělat věci, naučilo mě to vlastně dělat věci tak, aby aby to bylo víc flexibilnější, že jsem vlastně mohl já nevim, odjet někam kdekoli kdykoli a tam buď dělat, nějak to přizpůsobit tomu nebo nebo jako si naplánovat, že prostě až se vrátím, tak to musím dohnat nebo před tím to udělat to mi asi taky trochu naučilo. Jinak asi asi hlavně naplánovat si čas a jako zorganizovat si to tak, aby to fungovalo jako mně. To mi přišlo asi nejdůležitější.

Jo, hádám, že tam to vlastně jak jsi mluvil o tom, že si to časově přizpůsobíš, tak to bylo asi díky těm kolům, že? Jako hádám, že to asi bylo časově náročnější.

Asi jo, hlavně kvůli kolům a občas, že jsem jel třeba za babičkama a tam jsem to dělal, ale, ale jako hlavně kvůli těm kolům, že jsem jako mohl prostě normálně bych jsme jezdili na jaře na týden, dva týdny do Itálie prostě na trénink a normálně bych prostě musel žádat, že jo, do školy a vlastně nic moc bych tam nedělal a ono vlastně díky tomu jsem mohl v tom normálně pracovat a jako přizpůsobit si to prostě tomu, abych tam něco aspoň trochu udělal.

Jo jasně. Hmm, určo. No a naopak, zas kdybys našel něco, jako co ti to jako řeknu vzalo? Vlastně to domoškoláctví, že jsi se do toho pustil.

Ehm, asi to částečně omezilo sociální kontakty, já vím, že jsem vlastně první jako jednu dobu byl docela smutnej z toho, že že část spolužáků, se kterými jsem se ve škole normálně bavil, tak tak nějak se mnou přestali úplně komunikovat, tak jsem byl celkem takovej jako nešťastnej.