

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2014-2018

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Věra Chloubová**

**Individuální vzdělávání žáků na vybrané základní škole**

Praha 2018

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

2014-2018

**BACHELOR THESIS**

**Věra Chloubová**

**Individual Education of Pupils at Selected Elementary School**

Prague 2018

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 5. 3. 2018

Věra Chloubová

## **Poděkování**

Děkuji Doc. PhDr. Lea Květoňové, Ph.D. za vedení bakalářské práce, cenné připomínky a rady k práci. Zároveň děkuji Mgr. Yvoně Kostecké, Ph.D. za poskytnutí odborných konzultací.

Dále děkuji rodičům z domácího vzdělávání za ochotu a otevřenost k poskytnutí rozhovoru.

## **Anotace**

Cílem teoretické části práce je předložit čtenáři souhrn základních poznatků spojených s problematikou individuálního vzdělávání v českém vzdělávacím kontextu, a to od jeho zrodu po současnost. V praktické části bude text zaměřen na popis a analýzu situace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaného v domácím prostředí pod patronací kmenové základní školy. Obecným cílem této práce je přispět ke zvýšení povědomí o tomto alternativním způsobu vzdělávání a ukázat na jeho možnosti při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **Klíčová slova**

Individuální vzdělávání, domácí vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, základní škola.

## **Annotation**

The aim of the theoretical part is to present a summary of the basic knowledge connected with the problems of individual education in the Czech educational context, from its birth to the present. In the practical part, the text will focus on describing and analyzing the situation of the pupil with special educational needs educated in the home environment under the patronage of the elementary school. The general aim of this work is to contribute to raising awareness of this alternative way of education and to show its potential in educating pupils with special educational needs.

## **Keywords**

Individual education, home education, special educational needs, elementary school

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>   | <b>12</b> |
| <b>1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V HISTORICKÉM KONTEXTU .....</b>                       | <b>12</b> |
| <b>2 VÝCHODISKA ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR.....</b>                                 | <b>16</b> |
| 2.1 Pojetí základního vzdělávání .....  | 16        |
| 2.1.1 Školský zákon .....   | 17        |
| 2.1.2 Kurikulární dokumenty .....   | 18        |
| 2.1.3 Cíle základního vzdělávání .....  | 19        |
| <b>3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR.....</b>  | <b>20</b> |
| 3.1 Pokusné ověřování individuálního vzdělávání na 1. stupni ZŠ .....               | 20        |
| 3.1.1 První podpůrná skupina Benjamin .....   | 21        |
| 3.1.2 Asociace pro domácího vzdělávání.....   | 22        |
| 3.2 Individuální vzdělávání na 1. stupni ve školském zákoně.....                    | 23        |
| 3.3 Individuální vzdělávání na 2. stupni ZŠ .....                                   | 23        |
| 3.3.1 Individuální vzdělávání jako jiný způsob plnění povinné školní docházky ..... | 24        |
| 3.3.2 Organizace individuálního vzdělávání.....                                     | 25        |
| 3.3.3 Vztah individuálního vzdělávání k veřejnému školství.....                     | 25        |
| 3.3.4 Individuální vzdělávání v nadnárodních dokumentech.....                       | 26        |
| 3.3.5 Mantinely individuálního vzdělávání .....                                     | 27        |
| 3.3.6 Některé důvody a motivace rodičů pro zahájení domácího vzdělávání.....        | 28        |
| 3.3.7 Přínos kmenové školy.....   | 30        |
| 3.3.8 Problematika sociální izolace v individuálním vzdělávání .....                | 30        |
| 3.3.9 Skupiny a komunitní školy.....  | 31        |
| 3.3.10 Některé klady a zápory domácího vzdělávání.....                              | 31        |
| 3.3.11 Pro koho je vhodné domácí vzdělávání.....                                    | 32        |
| <b>4 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....</b>                            | <b>33</b> |
| 4.1 Integrace a inkluze .....   | 34        |
| 4.1.1 Integrace .....   | 34        |
| 4.1.2 Inkluze.....  | 35        |
| 4.2 Žáci s narušenou komunikační schopností .....                                   | 36        |
| 4.2.1 Řeč jako forma komunikace .....   | 36        |

|                                      |   |           |
|--------------------------------------|---|-----------|
| 4.2.2                                | <i>Poruchy komunikačních schopností</i> .....                           | 37        |
| <b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....          |   | <b>40</b> |
| <b>5</b>                             | <b>STANOVENÍ CÍLŮ A METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....                       | <b>40</b> |
| 5.1                                  | Hlavní a dílčí cíle výzkumu .....                                       | 40        |
| 5.1.1                                | <i>Hlavní cíl</i> .....   | 40        |
| 5.1.2                                | <i>Dílčí cíle</i> .....   | 40        |
| 5.2                                  | Hlavní a dílčí výzkumné otázky .....                                    | 40        |
| 5.3                                  | Design výzkumu, metodologie a výzkumný vzorek.....                      | 41        |
| 5.3.1                                | <i>Základní design výzkumu</i> .....                                    | 41        |
| 5.3.2                                | <i>Metody výzkumu</i> .....   | 41        |
| 5.3.3                                | <i>Výzkumný vzorek</i> .....  | 41        |
| 5.3.4                                | <i>Místo výzkumu</i> .....  | 41        |
| <b>6</b>                             | <b>ANALÝZA DOKUMENTŮ A ÚDAJŮ ŠKOLY</b> .....                            | <b>42</b> |
| 6.1                                  | Obecné informace o vybrané škole.....                                   | 42        |
| 6.2                                  | Individuální vzdělávání na vybrané základní škole .....                 | 45        |
| 6.2.1                                | <i>Přijetí žáka do individuálního vzdělávání</i> .....                  | 46        |
| 6.2.2                                | <i>Setkání pro začínající</i> .....                                     | 47        |
| 6.2.3                                | <i>Průběh vzdělávání</i> .....  | 47        |
| 6.2.4                                | <i>Konzultace</i> .....   | 48        |
| 6.2.5                                | <i>Přezkoušení žáků</i> .....   | 48        |
| 6.2.6                                | <i>Jak hodnocení probíhá</i> .....                                      | 48        |
| 6.2.7                                | <i>Spolupráce školy a rodiny</i> .....                                  | 49        |
| 6.2.8                                | <i>Spolupráce rodin</i> .....   | 50        |
| <b>7</b>                             | <b>PŘÍPADOVÁ STUDIE ŽÁKA V INDIVIDUÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....           | <b>51</b> |
| 7.1                                  | Základní informace o rodině.....  | 51        |
| 7.1.1                                | <i>Jaké motivy vedly rodiče k rozhodnutí vzdělávat děti doma?</i> ..... | 51        |
| 7.1.2                                | <i>Jak rodiče nahlíží na možnosti spolupráce se školou a ŠPZ?</i> ..... | 53        |
| 7.1.3                                | <i>Jaké přínosy vidí rodiče na DV?</i> .....                            | 54        |
| 7.1.4                                | <i>Jaké nevýhody vidí rodiče na DV?</i> .....                           | 54        |
| 7.2                                  | Závěr šetření .....   | 54        |
| <b>ZÁVĚR</b> .....                   |   | <b>56</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> ..... |   | <b>58</b> |



|   |           |
|---|-----------|
| <b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>                           | <b>61</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                             | <b>62</b> |
| Příloha A - § 40, § 41, § 42 školského zákona I ..... | 62        |

## ÚVOD

Cílem této bakalářské práce je nabídnout souhrn základních poznatků o problematice domácího, respektive individuálního vzdělávání<sup>1</sup> v České republice a prostřednictvím případové studie popsat a analyzovat domácí vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaného pod patronací vybrané kmenové základní školy.

Domácí vzdělávání bylo v České republice povoleno jako alternativa k povinné školní docházce v září 1998. Zpočátku se tímto způsobem vzdělávalo pouze několik desítek dětí ve věku 6–11 let. I když ani dnes není celkový počet individuálně vzdělávaných žáků příliš vysoký, konstantně se významně zvyšuje. Navzdory tomu je téměř po dvaceti letech existence tohoto způsobu vzdělávání toto téma stále poměrně opomíjené. Kromě několika odborných studií a kvalifikačních prací zabývajících se dílčími aspekty individuálního vzdělávání zatím nenalezneme v českém vzdělávacím prostředí ucelenou odbornou literaturu a ani vědecké výzkumy, které by se touto formou vzdělávání a jejími specifiky zabývaly hlouběji.

Touto prací bych chtěla přispět k rozšíření povědomí o domácím vzdělávání obecně, o jeho průkopnických začátcích v České republice a o tom, jak může vypadat domácí vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Věřím, že tato bakalářská práce přispěje k rozšíření povědomí o tomto způsobu vzdělávání a přiblíží domácí vzdělávání pedagogickým pracovníkům i veřejnosti.

Případová studie, která je uvedena v praktické části práce, má za úkol popsat a analyzovat zkušenost rodičů s individuálním vzděláváním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a zprostředkovat čtenáři možnost poznat blíže praktickou

---

<sup>1</sup> V českém vzdělávacím prostředí se používají termíny *domácí vzdělávání* a *individuální vzdělávání* jako synonyma. Termín *domácí vzdělávání* pochází z období pokusného ověřování domácího vzdělávání. S termínem *individuální vzdělávání* pracuje české legislativa. Dalším synonymem, které používáme, je *domácí škola*, což je de facto překlad amerického označení tohoto způsobu vzdělávání „*homeschooling*“.

stránku domácího vzdělávání a vcítit se do radostí i strastí rodiny, která byla okolnostmi donucena vzdělávat dítě doma.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V HISTORICKÉM KONTEXTU

V širším smyslu má domácí vzdělávání v historii naší kultury dlouhou tradici. Děti se učily ve vlastní nebo cizí rodině především dovednostem a vědomostem, které potřebovaly k plnohodnotnému začlenění do společnosti a k přežití. Po velmi dlouhou dobu to pro většinu z nich nebylo umění číst a psát, ale učení se řemeslům nebo zemědělství. Ve starověku a středověku školy existovaly, ale učila se v nich pouze elita.

Hledání nejefektivnějších cest výchovy a vzdělávání dítěte můžeme vystopovat až k samotným kořenům dějin pedagogiky, samozřejmě v různých formách. Hledání odpovědí na otázky, kladenými mnohými pedagogy a filozofy probíhala celá staletí.

I když se pokoušíme najít nadčasovou platnost těchto polemik, nesmíme zapomínat, že se odehrávaly v konkrétních souvislostech života určité doby a kultury, které je zároveň utvářely.

Kdo má dítě vzdělávat? A jakým způsobem? Co má být obsahem vzdělávání a výchovy dítěte? Jaký je správný způsob výchovy dětí? Pro jeho sociální vývoj? Kdo má právo rozhodovat o výchově a vzdělání dítěte? Je to stát? Jsou to rodiče? Je individuální vzdělávání pro dítě vhodné? Mohou rodiče dobře vzdělávat své dítě? Jaké dopady může mít tento způsob vzdělávání na celou společnost?

Polemiky na toto téma probíhaly s různou naléhavostí po celou dobu historie vzdělávání. Individuální vzdělávání mělo jak své příznivce, tak své odpůrce. S některými častějšími argumenty obou stran se stručně seznámíme. Jeden z prvních argumentů pro domácího vzdělávání, který zazněl již ve starověku, bylo pěstování charakteru respektive preferovaných charakterových vlastností dítěte rodiči a vychovateli. Důraz na možnost a záruku předávání hodnot křesťanství při domácím vzdělávání dětí se objevil v souvislosti s šířením křesťanství (Kostelecká, 2014).

V novověku například anglický filozof J. Locke doporučuje vychovávat a ochraňovat děti doma do té doby, než budou dostatečně silné, aby ve společnosti mezi lidmi nesešly na scestí a dokázaly odolat různým pokušením. Někteří zastánci těchto teorií byli přesvědčeni, že učitelé ve škole nedokážou pěstovat morálně volní vlastnosti dětí a zároveň je kognitivně rozvíjet. Domnívali se, že dětem neprospívá, pokud jsou během dne méně času pod vlivem učitelů než svých spolužáků.

Francouzský filozof J. J. Rousseau byl zastáncem individuálního vzdělávání dítěte z důvodu většího prostoru pro nenásilný vývoj. Považoval ho za pro dítě přirozenější. Ve svém spise *Emil, čili O vychování* se vyjádřil, že se musí přestat s výchovou otroků společnosti a začít s výchovou volného člověka (Ryšavá, 2012, Kostelecká 2014).

Anglický filozof J. S. Mill byl velkým odpůrcem povinné školní docházky, propagoval domácí vzdělávání jako pojistku demokracie a svobody člověka. Povinnou školní docházku spojoval s hrozbou manipulace a udržováním moci nad davem (Mill, 1891).

Musíme však znovu podotknout, že přístup k hromadnému, nebo domácímu vzdělávání mělo pouze velmi malé množství dětí. Rodiče si to z různých důvodů především však z finančních nemohli dovolit.

V průběhu 19. a 20. století se školní vzdělávání postupně zpřístupňovalo všem dětem.

Pohled na dítě se vyvíjel a proces probíhal po etapách. V polovině 18. století začínal v zemích střední a západní Evropy školskými reformami a kolem poloviny 19. století se upevňoval novou vlnou reformem.

Stoupenci reformní pedagogiky na začátku 20. století propagovali individuální vzdělávání tím, že usilovali o změnu náhledu na dětství jako na významnou životní etapu člověka, kterou je třeba respektovat, nemá-li být vážně ohrožena osobnost dítěte. Například švédská pedagožka E. Keyová ve spise *Století dítěte* argumentuje tím, že škola zabíjí v dětech veškerou samostatnost, zvědavost a představivost (Helus, 2004, Kostelecká 2014).

*„Hlavním znakem reformní pedagogiky je důraz na dítě jako člověka s jeho specifickými přednostmi, které se mají v plnosti rozvinout, v žádném případě nesmějí být*

*potlačeny, utlumeny drezurou nebo opomenuty. Respektováním těchto kvalit vzniká mezi dítětem a vychovatelem vztah zcela jedinečného edukačního partnerství, kdy vychovatel dítěti – díky tomu, že mu rozumí – hodně dává, ale také od dítěte hodně dostává“* (Helus, 2004, s. 34).

Individuální vzdělávání bylo v celé historii stejně tak kritizováno jako vyzdvihováno.

Právě pro individualismus někteří starověcí filosofové a pedagogové domácí vzdělávání odmítali. Stírání rozdílů mezi lidmi hodnotili jako jeden z nejdůležitějších přínosů školy. Individualismus vnímali jako možnou hrozbu jednoty státu. Pro blaho většinové společnosti a v rámci ochrany dětí a prosazování žádoucí stejnorodosti společnosti byly děti odebírány rodinám a umísťovány do vzdělávacích institucí (Cipro, 2002).

Dalším argumentem proti domácímu vzdělávání bylo, že jsou děti izolované. Škola umožňuje už malým dětem žít mezi mnoha lidmi, ve společnosti. To hodnotili jako důležitý přínos školy. Oproti tomu individuální vzdělávání považovali jako osamocný život.

Někteří odpůrci zastávali názor, že vzhledem k vrozené soutěživosti jsou děti motivovanější a vzdělávají se lépe a rychleji v kolektivu. Intenzivnost individuálního vzdělávání spolu se zaměřením vzdělávací pozornosti jen na jednoho žáka považovali za přetěžující jak pro dítě, tak pro učitele.

Za nevýhodu bylo považováno také nedostatečné využití pedagogických schopností pro společnost při výuce pouze jednoho žáka.

V období novověku argumentovali odpůrci domácího vzdělávání podobnými argumenty.

Ve škole dítě zakouší a absorbuje společenské prostředí, do kterého se v budoucím dospělém životě zapojí. Tam se také přirozeně učí respektovat řád a omezovat se. Byl rozšířený názor, že vzdělávání má být realizováno bezplatnou povinnou školní docházkou, kontrolované a organizované státem (Kostecká, 2014).

Německý filosof G. W. F. Hegel považoval školu za mezistupeň mezi rodinou a společností. A učení se společností požadovaných sociálních dovedností, která ve škole přirozeně probíhá, považoval za průvodní projev procesu (Cipro, 2002).

Z důvodu absence dělení vzdělávání na hromadné a elitní, považoval uruguayský pedagog J. P. Varela státem organizované vzdělávání, za záruku demokracie (Kádner, 1910 in Kostecká, 2014).

Reformní pedagogika byla kritizována pro některé extrémní projevy. Například v souvislosti s krizí výchovy a vzdělání v polovině 20. století v USA, ale nejen s ní, německá filosofka H. Arendtová upozornila na tři chybné premisy, o kterých se domnívala, že mohou způsobit vážnou krizi vzdělání a výchovy:

- pokud se dospělý vzdává své odpovědnosti a není vzorem a autoritou pro dítě a stane se ve vzdělávání bezmocným, pouze respektuje dětský svět, pomáhá v něm dítěti pobývat, brzdí tím vývoj dítěte ke svobodě;
- nenaplní-li učitel svou základní autoritu odborníka, tj. není-li přesvědčivým expertem ve svém oboru, ale pouze napomáhá zájmovému a poznávacímu samovývoji dítěte, staví základ veškeré krizi vyučování;
- učení nemá být převážně líbivé, hravé a nezávazné zaměstnání, dítě si v takovém případě nenavykne důsledně a vytrvale pracovat, dítě si neosvojí základní mechanismus cesty ke vzdělání (Helus, 2004).

Vidíme, že argumenty zastánců a odpůrců se nacházejí na obou koncích jednoho spektra. Zároveň si můžeme uvědomit, že názory spolu existovaly ve stejné době.

Je velmi zajímavé, že mnohé z těchto argumentů, které zazněly napříč historií, můžeme od zastánců či odpůrců individuálního vzdělávání v různých formách či modifikacích slyšet i dnes.

Téma pedagogické reformy stále není uzavřené, ale různými modernizačními reformami pokračuje dodnes. A vstříc budoucnosti se vyvíjí hledáním odpovědí na nové výzvy v souvislosti se změnami ve společnosti (Helus, 2004).

Stejně tak diskuze o individuálním vzdělávání nepřestávají ani v současnosti.

## **2 VÝCHODISKA ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR**

### **2.1 Pojetí základního vzdělávání**

Základní vzdělávání je v České republice ve státních školách bezplatné. Zároveň je jedinou povinnou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků na dvou navazujících stupních.

Na 1. stupni základní školy (1.–5. ročník) je vzdělávání založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb dítěte, možností a zájmů každého žáka včetně žáků se speciálním vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných. Vzdělávání má praktický a činnostní charakter. Tomu odpovídají metody vedoucí k motivaci žáků a jejich učební aktivitě, objevování, tvoření a hledání řešení problémů.

Na 2. stupni základní školy (6.–9. ročník) již vzdělávání každého žáka směřuje k získávání vědomostí a dovedností, vede žáky k návykům samostatného učení a získávání postojů a hodnot k zodpovědnému rozhodování a respektování občanských práv a povinností.

Při plánování a vzdělávání žáků se speciálními potřebami (s přiznanými podpůrnými opatřeními) je třeba mít na zřeteli jejich odlišné možnosti a vzdělávací potřeby. Cílem je plné využití jejich vzdělávacího potenciálu s maximálním zapojením.

Základní vzdělávání na obou stupních vyžaduje tvůrčí a podnětné školní prostředí. Kde žáci mají možnost zažívat úspěch. Chyby nevedou ke strachu, ale k jejich řešení. Hodnocení je pozitivně laděné, postavené na splnitelných úkolech, na posuzování individuálních specifik žáka.

Poskytované vzdělávání je veřejnou službou (RVP ZV, 2016 a školský zákon).



### 2.1.1 Školský zákon

Školský zákon 561/2004 „... upravuje ... základní ... vzdělávání ve školách, stanoví podmínky, za nichž se výchova a vzdělávání uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání ...“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: Sbírka zákonů České republiky, 2004, částka 190, s. 10262–10324)

Vzdělávání žáků se speciálními potřebami upravuje § 16, § 16a, § 17, § 18 a §19 *Školského zákona*. Jedná se o podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přitom žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí: „... osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností ... potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: Sbírka zákonů České republiky, 2004, částka 190, s. 10262–10324)

Podpůrná opatření jsou nezbytné úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Jsou školou poskytovaná zdarma. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Podpůrná opatření prvního stupně škola žákům poskytuje bez doporučení *školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ)*. Opatření druhého až pátého stupně může škola poskytnout jen na základě doporučení ŠPZ. Pravidla pro užívání podpůrných opatření školou stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb. *školského zákona*, vymezuje, co je stanoveno vyhláškou, která upravuje pravidla pro použití podpůrných opatření (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Poradenskou pomoc ŠPZ upravuje § 16a *školského zákona*. Je-li potřeba, ředitel školy povolí (s písemným doporučením *školského poradenského zařízení*) individuální vzdělávací plán na základě § 18 *školského zákona*.

Rozvoj vzdělávání nadání a mimořádného nadání žáků upravuje § 17 *školského zákona*.

## 2.1.2 Kurikulární dokumenty

Termín kurikulární znamená: „*smysluplné uspořádání na sebe navazujících výchovných a vzdělávacích prvků, které by měly zdokonalit rozvoj člověka*“.(index-slovník cizích slov ABZ).

V České republice je školství řízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Principy naší vzdělávací politiky jsou vyjádřeny v Národním programu rozvoje vzdělávání (Bílé knize) a ukotveny v zákoně č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně). Od září 2005 byl do vzdělávací soustavy zaveden další dokument *Rámcový vzdělávací program* (dále jen RVP). RVP je vytvořen pro každý obor vzdělání v základním vzdělávání (a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání).

Každá škola si podle příslušného RVP, ve kterém je vymezen povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, vytváří svůj vlastní *Školní vzdělávací program* (ŠVP), dle kterého uskutečňuje vzdělávání. V případě změn v RVP ho upravuje.

Od září 2016 je v platnosti aktuálně upravený RVP pro základní vzdělávání. Upraven byl na základě požadavků Evropské komise, Akčního plánu inkluzivního vzdělávání MŠMT a novely školského zákona (RVP ZV, 2016 a školský zákon).

### 2.1.2.1 *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání*

*Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* (RVP ZV) klade důraz na tyto tři strategické cíle:

- propojování klíčových kompetencí s učivem a propojení vědomostí s praktickým životem;
- pojetí společného vzdělávání a celoživotního učení;
- podporu profesní odpovědnosti učitelů a autonomie škol (RVP ZV, 2016 a školský zákon).

### **2.1.3 Cíle základního vzdělávání**

#### **2.1.3.1 Klíčové kompetence**

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je zahrnutý soubor kompetencí, které si má žák postupně během vzdělávání osvojovat, aby byl připraven na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Jedná se o souhrn schopností, vědomostí, dovedností a postojů, které jsou důležité pro osobní rozvoj žáka. Jedná se o kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanská
- kompetence pracovní

Všechny obsahy vzdělávání musí přispívat k vytváření těchto kompetencí a veškeré školní činnosti a aktivity vést k jejich rozvoji (RVP ZV, 2016 a školský zákon).

#### **2.1.3.2 Další cíle základního vzdělávání**

Kromě rozvíjení klíčových kompetencí a spolehlivého základu všeobecného vzdělání má základní vzdělávání například vést žáky k tvořivému myšlení, poznávání a rozvíjení vlastních schopností, učit se řešit problémy, spolupracovat a respektovat práci svoji i druhých, učit se projevům svobodné a zodpovědné osobnosti, která zůstává individualitou, učit se být tolerantní k lidem a jiným názorům, být zodpovědný své zdraví, rozvíjet vnímavost a citlivost k lidem i přírodě (RVP ZV, 2016 a školský zákon).

Dobře znějí tato jasná pozitivně směřovaná slova, tím více, že jsou součástí našich státních kurikulárních dokumentů. Jsou velmi významná, protože vyjadřují vyznávání určitých hodnot, změnu přístupu k dítěti a obecně ke vzdělávání. V souvislosti s realitou negativních zkušeností některých dětí a rodičů, která není ojedinělá, však znějí spíše jako ideál, ke kterému je třeba směřovat. Nevíme, jak dlouhá cesta je ještě před námi, kéž cíl neztratíme ze zřetele.

### 3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Ve školním roce 1998/1999 se v Česku začalo doma vzdělávat 61 žáků 1. stupně v rámci tzv. *Pokusného ověřování odlišné organizační formy základního vzdělávání – domácí vzdělávání*, které povolilo *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT)*, a to od 1. září 1998 žákům 1. stupně ZŠ.

#### 3.1 Pokusné ověřování individuálního vzdělávání na 1. stupni ZŠ

Důležitou roli sehrála *Společnost přátel domácí školy (dále jen SPDŠ)*. SPDŠ byla z občanské iniciativy založena začátkem roku 1997 na podporu domácího vzdělávání, které bylo v té době u nás víceméně neznámé. Jedním z poslání společnosti bylo prosadit tuto formu vzdělávání do českého právního systému. SPDŠ měla užší kontakty se *Sdružením pro právní obranu domácího vzdělávání HSLDA* ze Spojených států amerických (Ryšavá, 2012). V období, od ledna do července 1998, v době úřednické vlády Josefa Tošovského, která vznikla po demisi druhé vlády Václava Klause, byl ministrem MŠMT český filosof a vysokoškolský pedagog Jan Sokol. Na popud *Společnosti přátel domácí školy* začala na jaře 1998 jednání s MŠMT o povolení domácího vzdělávání. Díky příznivému postoji a podpoře náměstka MŠMT Petra Roupce se vynaložené úsilí částečně vyplatilo.

V květnu 1998 MŠMT uzavřelo smlouvu s ředitelem *Bratrské školy* Bohuslavem Bulířem, která povolovala, aby škola pět let pokusně ověřovala tuto alternativní formu vzdělávání. Ministerstvo školství stanovilo pro experiment tyto podmínky (Nitschová, 2000):

- Domácí vzdělávání, respektive pokusné ověřování této alternativy, bylo možné pouze pro žáky prvního stupně základní školy.
- Ředitel zapojené školy byl zodpovědný za průběh a plnění podmínek pokusného ověřování.

- Pro vzdělávání žáků byl stanoven za závazný platný standard základního vzdělávání.
- Výsledky vzdělávání žáků byly hodnoceny nejméně dvakrát za školní rok, žáci měli být přezkoušeni dle formy a způsobu stanovených ředitelem kmenové školy<sup>2</sup>.
- Výsledné hodnocení mělo být žákům vydáno ve formě slovního hodnocení.
- Žáci se mohli účastnit všech akcí školy.
- Na konci každého školního roku ředitel kmenové školy podává písemnou zprávu o průběhu experimentu

Experiment započal 1. září 1998. Po pěti letech byl o jeden rok prodloužen a ukončen byl 30. června 2004. Celkově tak trval 6 let. Zapojit se do experimentu měly zájem dvě základní školy – jako první *Bratrská škola v Praze* zřízená Synodní radou Českobratrské církve evangelické s 25 zapsanými průkopnickými rodinami, o něco později se přihlásila *Církevní základní a mateřská škola Jednoty bratrské J. A. Komenského v Liberci* s dalšími 28 rodinami. V prvním roce se doma začalo vzdělávat celkem 61 žáků 1. – 5. ročníku. V následujícím školním roce se k experimentu připojila třetí *Základní škola v Ostravě*, škola státní (Nitschová, 2000, Ryšavá, 2012).

### 3.1.1 První podpůrná skupina Benjamin

Již v prvním roce experimentu vznikla z iniciativy dvou rodin zapojených do experimentu v Bratrské škole první podpůrná skupina s názvem *Benjamin*. Zorganizovala historicky 1. slavnostní zahájení domácí školy v prostorách *Domu dětí a mládeže UM*. Hostem byl hudebník Tomáš Najbrt. Ředitel *Bratrské školy*, p. Bulíř v klaunském převleku dětem slavnostně předal pamětní listy, které navrhli a vyhotovili rodiče. *Benjamin* dále organizoval a koordinoval pravidelná týdenní dopolední setkání

---

<sup>2</sup> Poznámka MŠMT: nejedná se o komisionální zkoušení, hodnocení má sloužit jako zpětná vazba pro žáka, vzdělávajícího a kmenovou školu.

v *Domu dětí a mládeže UM*, na kterých měli školáci všech ročníků společný vzdělávací program na různá témata podle nabídky a odbornosti rodičů, dalších příbuzných, nebo přátel. Matky vzdělavatelky během těchto dopolední využily školičku *Benjamínek* pro mladší sourozence svých školáků a samy měly prostor besedovat s dalšími rodiči, předávat si zkušenosti nebo využít přítomnosti zkušené metodičky domácího vzdělávání pí Hanky Tůmové ke konzultaci (metodička DV na Bratrské škole). *Benjamin* pořádal a organizoval také kulturní akce a exkurze a další. Časem se iniciativa šířila v řadách domácích rodin, nabídka byla pestřejší a bohatší. Rodiny se sdružovaly například podle místa bydliště, společných zájmů nebo věku dětí. Akce a setkání se postupně přesouvaly směrem k bydlištěm rodin, do menších skupin, do jiných míst, protože to bylo pro domácí vzdělávání přirozenější, jednodušší a pro rodiny efektivnější a životaschopnější. Aktivně se zapojovalo více rodin, programy přestávaly být nahodilé, stávaly se propracovanější. Rodiče (většinou maminky) vymýšlely a připravovaly vzdělávací projekty pro skupinu dětí, rodin, skupiny se přelévaly. Pořádali se společné výjezdy na hory, pobyty na chalupách se společným vzděláváním v exteriéru a zážitkovou pedagogikou. Nutno podotknout, že se těchto aktivit neúčastnily všechny rodiny, nejvíce možností a příležitostí měly rodiny z Prahy a okolí.

*Společnost přátel domácí školy* pořádala pro rodiny několikadenní mimopražské *Konference domácího vzdělávání* s účastí zahraničních hostů, kteří rodičům předávali své nápady a zkušenosti s domácím vzděláváním.

### **3.1.2 Asociace pro domácí vzdělávání**

Hovoříme-li o pokusném ověřování domácího vzdělávání, musíme připomenout důležitou roli, kterou sehrála *Asociace pro domácí vzdělávání* a zmínit se o okolnostech jejího vzniku. Jeden z jejích zakladatelů vzpomíná na léto 2011, kdy proběhla velká mediální kampaň ohledně domácího vzdělávání. Byla zmiňována i možnost zániku pokusného ověřování, a to tři roky po jeho zahájení. Mediální kampaň rozpoutala snaha ministerských úředníků změnit v průběhu pokusného ověřování domácího vzdělávání jeho pravidla. Zástupci rodičů jednali s ministerstvem školství a vystupovali v médiích. I když nakonec podmínky domácího vzdělávání zůstaly nezměněné, rodiče a příznivci

této vzdělávací alternativy si uvědomili, že jako jednotlivci mají velmi těžkou vyjednávací pozici. Tyto události se tak staly impulsem k založení *Asociace pro domácí vzdělávání* (Plaňanský, 2007). *Asociace pro domácí vzdělávání* byla založena v květnu 2002 jako služební organizace s cílem prosazovat právo rodičů na volbu způsobu a formy vzdělávání. *Asociace pro domácí vzdělávání* vznikla jako dobrovolné sdružení rodičů doma vzdělávaných dětí, kmenových škol a sympatizantů domácího vzdělávání (index a do poznámky pod čarou-Programové prohlášení ADV-mám v citacích).

### **3.2 Individuální vzdělávání na 1. stupni ve školském zákoně**

Po mnoha letech těžkého úsilí, ve kterých nebylo jisté, zda bude experiment dokončen, bylo domácí vzdělávání nakonec legalizováno a umožněno školským zákonem. Od ledna 2005 bylo rodičům umožněno vzdělávat své děti na prvním stupni základní školy (Procházková, 2013).

### **3.3 Individuální vzdělávání na 2. stupni ZŠ**

Pokusné ověřování individuálního vzdělávání na druhém stupni vzniklo jako pokračovací proces legislativního zakotvení domácího vzdělávání na 1. stupni a bylo schváleno v květnu 2007 (s více jak dvouletou přestávkou).

Od září 2007 se začalo doma vzdělávat 39 žáků 2. stupně (index odkaz pod čarou Statistická ročenka MŠMT) na pěti vybraných základních školách: *ZŠ Vrané nad Vltavou*, *ZŠ a MŠ Středokluky*, *ZŠ a MŠ Ostrava-Výškovice*, *ZŠ Praha Letohradská*, *Jedličkův ústav a ZŠ a SŠ*. Jednou z nich byla *Základní škola při Jedličkově ústavu* kvůli možnosti vzdělávat doma žáky s těžším zdravotním postižením. V květnu 2011 bylo pokusné ověřování poprvé prodlouženo a připojila se další základní škola *ZŠ a MŠ Březová*. Ověřování vzdělávání na 2. stupni bylo ještě několikrát prodlouženo, naposledy na dobu neurčitou, další ZŠ byly do ověřování postupně zařazovány (Průběžná zpráva NÚV o stavu pokusného ověřování individuálního vzdělávání na 2. stupni ZŠ:MŠMT: Praha, 2016).

V březnu 2016 poslanecká sněmovna schválila novelu školského zákona, která legalizuje individuální vzdělávání také na 2. stupni ZŠ. Od září 2016 je tak rodičům umožněno legálně vzdělávat děti nejen na prvním stupni základní školy, ale také na druhém stupni jakékoli základní školy, bude-li s tímto souhlasit ředitel dané školy. Individuální vzdělávání na obou stupních je tak ukotveno v právním řádu. Na prvním stupni vstoupilo v platnost od 1. ledna 2005 a na druhém od 1. září 2016.

Paragraf 41 školského zákona upravuje podmínky pro zahájení, průběh a ukončení individuálního vzdělávání, ale také podmínky hodnocení žáků, konání zkoušek a informace k výdajům spojeným s domácím vzděláváním.

Ve školním roce 1998/1999 se v České republice začalo doma vzdělávat 61 žáků. Ve školním roce 2016/2017, během osmnáct let trvání této vzdělávací alternativy počet individuálně vzdělávaných žáků 1. stupně vzrostl na 1 618 (Statistická ročenka MŠMT).

Ve školním roce 2007/2008 zahájilo 39 žáků 2. stupně v rámci pokusného ověřování školní docházku formou individuálního vzdělávání. O devět let později ve školním roce 2016/2017 se počet doma vzdělávaných žáků 2. stupně zvýšil na 449 (Statistická ročenka MŠMT).

V dalších částech textu se budeme zabývat již jen individuálním vzděláváním na 1. stupni základní školy.

### **3.3.1 Individuální vzdělávání jako jiný způsob plnění povinné školní docházky**

V různých zemích je domácí, respektive individuální vzdělávání, zákonem upraveno různě. Důležitou roli hraje, zda se jedná o stát s povinným vzděláváním, nebo povinnou školní docházkou. Česká republika je zemí s povinnou školní docházkou. Dle § 36 školského zákona: „*Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (dále jen "povinná školní docházka")*“.

Individuální vzdělávání patří dle § 40 školského zákona pod jiný způsob plnění povinné školní docházky, který se uskutečňuje *bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole*.



Kromě individuálního vzdělávání školský zákon rozeznává další jiný způsob plnění školní docházky, a to vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, viz § 42 (§ 40, §41 a §42 školského zákona v plném znění viz příloha A).

### **3.3.2 Organizace individuálního vzdělávání**

O individuální vzdělávání mohou rodiče nebo jiní zákonní zástupci požádat na každé základní škole, do které byl žák přijat. Individuální vzdělávání povolí ředitel základní školy na základě písemné žádosti rodičů, žádost musí splňovat určité náležitosti. Rodič, nebo jiná osoba, která bude žáka vzdělávat, musí splňovat kvalifikační podmínku střední vzdělání s maturitou pro vzdělávání žáka prvního stupně. Žák musí být vzděláván v souladu se školním vzdělávacím programem školy, ve které je přijat do domácího vzdělávání. Výsledky vzdělávání žáka jsou hodnoceny nejméně dvakrát ročně, a to v pololetí a na konci školního roku. Formu a způsob přezkoušení určuje ředitel školy. Vysvědčení vystavuje škola (§ 41 školského zákona v plném znění najdete v příloze č. 1).

Podrobnosti ke konkrétnímu průběhu vzdělávání se liší, závisí na přístupu konkrétní školy. Přístup každé jednotlivé rodiny má však také velký vliv na to, jakou formu bude mít vzdělávání a spolupráce se školou.

### **3.3.3 Vztah individuálního vzdělávání k veřejnému školství**

V pedagogickém slovníku k pojmu domácí vzdělávání najdeme vysvětlení, že se jedná o alternativní formu vzdělávání k povinné školní docházce, která probíhá doma, v rodině. Žák je na základě rozhodnutí rodičů vzděláván vlastními rodiči, případně několika rodiči, kteří spolupracují ve svépomocných skupinách. Do školy žák dochází skládat předepsané zkoušky. Je zde také uvedeno, že nedůvěra ve veřejné školství je impulzem pro rozvoj domácího vzdělávání (Průcha, Waltrová, Mareš, 2008).

Zanedlouho tomu bude dvacet let, co rodiny v naší zemi uplatňují domácí vzdělávání. Tato forma vzdělávání nebyla, není a s největší pravděpodobností ani nebude masovou záležitostí. Přesto zaznamenáváme v posledních letech výraznější nárůst individuálně vzdělávaných žáků (Tematická zpráva České školní inspekce k individuálnímu vzdělávání na 1. stupni, 2016). Nevíme, zda tato skutečnost odráží nedůvěru rodičů ve veřejné školství, jak uvádí pedagogický slovník, protože rodiče přímo tento důvod neuvádějí.

### 3.3.4 Individuální vzdělávání v nadnárodních dokumentech

Mezinárodní dokument *Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod* v Dodatkovém protokolu, článek 2, uvádí: „*Nikomus nesmí být odepřeno právo na vzdělání. Při výkonu jakýchkoli funkcí v oblasti výchovy a výuky, které stát vykonává, bude respektovat právo rodičů zajišťovat tuto výchovu a vzdělání ve shodě s jejich vlastním náboženským a filosofickým přesvědčením*“ (Chutná a Jílek, 1994, s. 203).

*Všeobecná deklarace lidských práv* v článku 26 uvádí: „*Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělávání je povinné. ... Vzdělávání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. ... Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělávání pro své děti*“ (Flegl, 1990 s. 23).

Můžeme si tedy znovu položit otázky týkající se práv rodičů rozhodovat o svém dítěti: Kdo má právo rozhodovat o výchově a vzdělání dítěte? Je to stát? Jsou to rodiče? Mohou rodiče dobře vzdělávat své dítě? Co má být obsahem vzdělávání a výchovy dítěte? Jaký je správný způsob vzdělávání a výchovy dětí? Co je nejlepší pro jeho sociální vývoj?

Jaké dopady může mít tento způsob vzdělávání na celou společnost?

V demokratických společnostech, ke kterým rozhodně naše země patří, mají rodiče prvotní zodpovědnost za své dítě. Mají možnost se sami rozhodnout, jakým způsobem se jejich dítě bude vzdělávat a kde se bude vzdělávat.

Velké množství vyspělých států domácí vzdělávání umožňuje. Co se týká Evropy, je povoleno ve všech státech vyjma Německa (Tematická zpráva České školní inspekce k individuálnímu vzdělávání na 1. stupni, 2016).

V Německu v době druhé světové války Hitler zakázal domácí vzdělávání, toto rozhodnutí má platnost dodnes. Také v některých zemích s totalitní komunistickou vládou není individuální vzdělávání povoleno, například na Kubě a v Číně (Kostecká, 2003).

### **3.3.5 Mantinely individuálního vzdělávání**

Způsob, jak bude individuální vzdělávání reálně praktikováno, je ve velké míře závislé na legislativní úpravě. Tím nemáme na mysli pouze samotné zákony. Legislativní předpisy upřesňují oblasti: jaké jsou cíle domácího vzdělávání, jeho financování, důvody pro zařazení žáka do domácího vzdělávání, kdo je zodpovědný za vzdělávání, kontrola individuálního vzdělávání, jakým způsobem se bude hodnotit ... Z těchto a podobných důvodů jsou velmi významné také vyhlášky a další podzákoné normy, nikoli pouze zákony. (Kostecká, 2005).

Pokud se budou ze strany státu rodině stavět překážky k rozvinutí flexibility domácího vzdělávání, může to mít vliv na jeho efektivitu. Přísnou regulací státu jsou rodiče nuceni vést domácí vzdělávání podobně jako v běžné škole. Nestací tedy samotné uzákonění různých výjimek či alternativ vzdělávání k povinné školní docházce nebo povinnému vzdělávání, ale je potřeba dát domácímu vzdělávání prostor a dovolit mu rozvíjet se k plnosti. Jedině tak může mít co největší přínos (Kaseman L. a S. in Nitschová, 2000).

Od zakotvení domácího vzdělávání v zákoně v lednu 2005 je posouzení závažnosti důvodů k individuálnímu vzdělávání dítěte, které rodiče uvádějí ve své žádosti v kompetenci ředitele školy, který o povolení rozhoduje. Stejně tak je na řediteli školy posouzení dostatečných podmínek, zejména podmínky materiální a ochrany zdraví žáka, pro individuální vzdělávání, a způsob organizace zkoušek, právní předpisy nevymezují, jakou mají mít formu.

V prosinci 2015 a v lednu – únoru 2016 provedla *Česká školní inspekce* šetření. V prosinci elektronickým dotazníkem pro ředitele na 212 školách. V lednu – únoru probíhala prezenčně na 54 základních školách a byla zaměřená na průběh pololetních zkoušek. Během šetření se 87,7% ředitelů vyjádřilo, že jim stávající právní úprava vyhovuje. A všichni žáci, kteří se zúčastnili šetření, při zkouškách prospěli, 83,1 s vyznamenáním. V průběhu inspekce nebyla zjištěna vážná pochybení.

Přesto *Česká školní inspekce* ve své *Tematické zprávě z ledna 2016* doporučuje MŠMT, aby podrobněji vymezilo „závažný důvod k individuálnímu vzdělávání“ a „dostatečné podmínky“ a „podrobnější vymezení formy přezkoušení“.

### **3.3.6 Některé důvody a motivace rodičů pro zahájení domácího vzdělávání**

Důvody rodičů, kteří se rozhodnou vzdělávat své děti doma, se různí. Jinou motivaci mají rodiče, kteří domácí vzdělávání dopředu plánují než rodiče, kteří se pro domácí vzdělávání rozhodují pod tlakem okolností. Důvodů může být samozřejmě více. Nemůžeme se být jisti, že důvody uváděné rodiči se shodují se skutečností.

Motivy můžeme rozdělit na dva hlavní proudy (Mertin, 2000, Nitschová 2001, Simonová, 2007):

Rodiče se pro domácí vzdělávání rozhodli před vstupem dítěte do školy:

- rodiče vnímají domácí vzdělávání jako nejlepší vzdělávací možnost pro své dítě
- ve škole jsou možnosti pro učení ohraničené, vzdělávání může probíhat kdykoli a na jakémkoli místě
- rodiče vnímají domácí vzdělávání za nejlepší vzdělávací možnost pro svou rodinu
- rodiče chtějí pokračovat ve vzdělávání v návaznosti na rané učení dítěte v rodině, dítě pod jejich vedením udělalo veliké pokroky, nechtějí proces ukončit
- zájem o alternativní přístupy ve vzdělávání

- mimořádné nadání dítěte
- životní styl rodiny, hodnoty odlišné od školy
- efektivita vzdělávání, časová úspora

Rodiče reagují na omezené možnosti školy nebo rodiny až po zkušenostech se školou:

- zdravotní nebo sociální problém dítěte
- speciální vzdělávací potřeby dítěte
- dítě ve škole zaostává
- dítě není ve škole dostatečně stimulované, mimořádné nadání dítěte
- nedostatek individuálního přístupu k žákovi ve škole
- neuspokojivé sociální prostředí ve škole
- šikana psychická nebo fyzická
- vlastní dětské negativní zkušenosti se školou
- špatné zkušenosti svých starších dětí se školou
- vhodná škola není v dosahu bydliště
- časté cestování rodiny

V šetření prováděném *Českou školní inspekcí* v roce 2016 na 56 základních školách rodiče uvedli tyto důvody pro domácí vzdělávání svých dětí (Zpráva šetření ČŠI, 2016):

- upřednostnění jiné metody a formy vzdělávání než jaké uplatňuje běžná škola
- preference individuálního přístupu k žákovi
- pozitivní zkušenosti s domácím vzděláváním staršího sourozence
- větší prostor pro rozvoj nadání v nějaké oblasti
- časté cesty mimo bydliště nebo do zahraničí
- bilingvní vzdělávání
- zdravotní postižení/znevýhodnění dítěte
- problém s aklimatizací dítěte ve školním kolektivu
- špatná dostupnost spádové školy
- diagnostikované SPU (stanovení diagnózy až ve 2. ročníku navazující na předchozí screening v 1. ročníku)
- mimořádné nadání

- nespokojenost se vzděláním v kmenové škole

### **3.3.7 Přínos kmenové školy**

Spolupráce se kmenovou školou a její podpora rodin vzdělávající dítě doma je zásadní. Hlavní zásadou při spolupráci školy s rodiči je respekt k rodičům jako k vzdělavatelům dítěte, spolupráce musí probíhat na základě poptávky rodičů. Rodič vystupuje v roli rovnocenného partnera, aktivity nabízené školou volí dobrovolně.

Kmenová škola může rodiny podpořit:

- metodickou podporou s četností dle potřeby vzdělavatele
- organizací seminářů a setkání s odborníky na základě poptávky rodičů
- poskytnutím možností účastnit se zájmových aktivit školy
- poskytnutím možnosti účastnit se akcí školy a zapojit se do života školy
- organizací společných setkávání rodin vzdělávající děti doma

### **3.3.8 Problematika sociální izolace v individuálním vzdělávání**

Sociální izolace patří k možným rizikům domácího vzdělávání, se kterým se rodiče musí vypořádat. Ředitel první kmenové školy domácího vzdělávání tvrdí: *„Na základě svých zkušeností si troufám tvrdit, že izolace doma vzdělávaného dítěte nehrozí. Samozřejmě za předpokladu, že rodiče si v první řadě tento „problém“ uvědomují a hned následně, v řadě druhé, s ním pracují“* (Bulíř, 2007).

Opakovaně se potvrzuje, že rodiny přistupují velmi zodpovědně k individuálnímu vzdělávání, ač se pro něj rozhodli z různých důvodů. Zároveň jsou si vědomi svých limitů (Pražáková, 2013).

### **3.3.9 Skupiny a komunitní školy**

Část žáků není vzdělávána doma svým rodičem, ale dochází do skupiny dalších žáků, případně komunitní školy, kde je často vzdělavatelem bývalý učitel nebo osoba s vysokoškolským pedagogickým vzděláním. Někdy je takové vzdělávání organizováno za úplatu. (Zpráva šetření ČŠI, 2016)

### **3.3.10 Některé klady a zápory domácího vzdělávání**

Domácí vzdělávání může obohatit život rodin, které se pro něj rozhodnou, ale zároveň na ně klade nemalé nároky.

Některé klady:

- poskytnutí časově i obsahově individualizované výuky v souladu s potřebami žáka, možnost zaměření na oblast okruhu jeho zájmu (Průběžná zpráva NÚV 2. stupeň, listopad 2011);
- prohloubení pocitu samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní výsledky (Průběžná zpráva NÚV 2. stupeň, listopad 2011);
- vzdělávání dítěte se stává záležitostí celé rodiny, posiluje její soudržnost a obohacuje vztahy mezi jednotlivými členy;
- rodiče spontánně objevují moderní prvky vyučování a kladou i větší důraz na učení pro život (Mertin, 2015);
- děti mají čas prostě být dětmi, mají čas dlouho si hrát, samostatně a svým tempem pozorovat a objevovat svět kolem sebe, nezávisle přemýšlet (Simonová, 2007).

Některé zápory:

- velká náročnost (finanční, organizační...)
- rodiče (zejména matka) pečují o dítě každý den od rána do večera
- nutnost hlouběji si ujasnit cíle výchovy i vzdělání i svou roli v tomto procesu (to může být také kladem)

- nutnost zprostředkovávat různorodé životní situace, kontakt s vrstevníky, bohatství nejrůznějších podnětů;
- může být obtížné plnit role rodiče a učitele zároveň (Mertin, 2015).

### **3.3.11 Pro koho je vhodné domácí vzdělávání**

Ani domácí vzdělávání, ani docházka do školy, nejsou vhodné pro každé dítě. Univerzální systém pro všechny neexistuje. Rodiny by měly mít možnost zvolit si formu vzdělávání. Domácí vzdělávání by mělo být jednou z těchto možností (Simonová, 2007).

Přestože speciální vzdělávací potřeby žáka patří mezi důvody rodičů pro vstup do domácího vzdělávání, dětí se speciálními potřebami je mezi žáky vzdělávanými doma jen malé procento (TZ ČŠI 2016).

Na otázku: *„Můžete uvést jediný důvod, proč byste doporučila vzdělávat své děti doma?“* odpověděla první prezidentka *Asociace pro domácí vzdělávání* Simonová: *„Prospěje to dětem i vám. Budete mít víc času a příležitostí postavit „svůj dům“ na skále. Vaše děti se toho naučí víc a lépe než ve škole, hodně se toho naučíte i vy. Může to být jedno z nejkrásnějších životních období pro vás i pro děti. Ale rozhodně se do toho nenuťte. Je mnoho jiných způsobů, jak být dobrým rodičem. Domácí vzdělávání je jedním z nich. Ale rozhodně ne jediný“* (Simonová, 2007).



## 4 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Žák se speciálními potřebami má stejné potřeby jako žák bez speciálních potřeb. Každé dítě je jedinečná a neopakovatelná osobnost se svými individuálními zvláštnostmi. Každé dítě potřebuje lásku a pozornost svých rodičů, porozumění a potvrzení. A hlavně jejich čas, ve kterém mu toto všechno mohou prokazovat (Procházková, 2013)

Někteří žáci oproti ostatním potřebují při vzdělávání v různé míře pomoc – specifickou podporu. Žákům je věnována zvláštní péče k maximálnímu naplnění jejich vzdělávacího potenciálu. Pedagogičtí pracovníci jim mohou pomáhat překonávat nebo zmírnit překážky, které jim brání v rozvoji jejich vzdělávacích možností. Jedná se o překážky, které sami nezavinili. Školský zákon hovoří o těchto žácích jako o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rozlišujeme tyto kategorie žáků s SPV: (Kendlíková a Vosmík, 2013):

- žáky se zdravotním postižením – zrakovým, sluchovým, s vadami řeči, tělesné, mentální, s autismem, se specifickými vzdělávacími potřebami (dyslexie, dysortografie, dyspraxie aj.)
- žáky se zdravotním znevýhodněním – dlouhodobá nemoc, zdravotní oslabení, zdravotní porucha vedoucí k poruchám chování nebo učení aj.
- žáky se sociálním znevýhodněním – neutěšené rodinné prostředí, cizojazyčné prostředí, ústavní nebo ochranná výchova apod.

Formy speciálního vzdělávání:(Kendlíková a Vosmík, 2013):

- Individuální integrace do tříd v běžných školách. Tato volba je v současnosti upřednostňována. Je třeba brát zřetel na skutečné možnosti školy speciálně vzdělávat žáka se speciálními potřebami. Žáci se nejčastěji vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu.
- Skupinová integrace probíhá také v běžných školách, nikoli však v běžných třídách. Výuka probíhá ve speciálních třídách pro žáky se zdravotním postižením. Spíše výjimečně jsou v některých předmětech

vzdělávání s ostatními (intaktními) žáky. Mají však možnost být s ostatními žáky v rámci zájmových aktivit.

Ve speciálních školách, které jsou zřízené pro žáky se zdravotním postižením, je upravený školní vzdělávací program. Žákům je s ohledem na jejich potřebu poskytována nejvyšší míra poskytování služeb. Ve speciálních školách se vzdělávají žáci s těžkými formami sluchového, zrakového postižení, s těžkým tělesným a hlubokým mentálním postižením, hluchoslepí, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, se souběžným postižením s více vadami.

Děti vyžadující zvláštní péči mají v současné době možnost být začleněny do hlavního vzdělávacího proudu. K naplnění vzdělávacích možností a potřeb žáků se speciálními potřebami jsou poskytována podpůrná opatření, která jsou rozdělená do pěti stupňů.

Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod a organizace vzdělávání.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se žákům poskytují pouze s doporučením školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem rodiče.

Podpůrná opatření jsou nezbytné úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Jsou školou poskytována zdarma.

Pravidla pro užívání podpůrných opatření školou stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb. (RVP ZV, 2016).

## **4.1 Integrace a inkluze**

### **4.1.1 Integrace**

Integrace probíhá v rámci školského systému, např. formou zařazování handicapovaných dětí do běžných tříd nebo otevíráním speciálních tříd v rámci běžných škol. Současná legislativa umožňuje integraci žáků se speciálními potřebami do

běžného typu škol. Současně existuje nabídka speciálních škol podle druhu postižení. Záleží hlavně na rodičích, ke kterému způsobu se přikloní a samozřejmě na typu a intenzitě postižení dítěte.

V sociální integraci existují dva přístupy k integrovaným osobám (Jesenský, 1995 in Slowik, 2007):

- asimilační přístup (integrace závisí na schopnosti přizpůsobit se většinové společnosti, na znevýhodnění je pohlíženo jako na problém znevýhodněného jedince), tento přístup je již překonán
- adaptační přístup (společnost vychází vstříc snahám jedince o integraci, znevýhodnění je společným problémem znevýhodněného jedince a společnosti), tento přístup je i přes vyšší náročnost dlouhodobě výhodnější

#### **4.1.2 Inkluze**

V současnosti začíná být uplatňována inkluze jako další přístup k začleňování znevýhodněných osob. Inkluze je snaha o zapojení znevýhodněných osob do všech aktivit a všech činností společnosti. V jeho základech stojí přesvědčení o rovnosti všech lidí a přesvědčení, že lišit se je normální. Klíčovým impulzem pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považována Deklarace konference v Salamance 1994: *“Princip inkluze implikuje, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti”* (Průcha, J., 2008, s. 85).

V rámci inkluze jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláváni v běžných školách společně s žáky bez postižení. V rámci inkluze je odlišnost chápána jako výzva k osobnímu růstu. Pedagog má možnost pomocí inkluze vytvořit ve třídě otevřené prostředí. Děti bez postižení mají možnost vytvořit si bezprostřední nezaujaté postoje ke svým vrstevníkům se speciálními vzdělávacími potřebami. Snahou je vytvoření

prostředí úcty a přijetí mezi spolužáky různého etnického původu, vyznání, intaktních i se speciálními potřebami. Inkluzivní vzdělávání však neznamená, že se všechny děti celý den a každý den učí pohromadě v jedné třídě. Potřeby některých dětí se speciálními potřebami vyžadují něco jiného. Je otázkou, zda se to netýká také dětí intaktních.

Inkluze představuje nejen pro pedagogy, ale pro každého z nás náročný úkol, protože nás vyzývá k novému pohledu, na který jsme v dosavadní společnosti nebyli zvyklí (Lang a Berberichová, 1998).

## **4.2 Žáci s narušenou komunikační schopností**

Žák s diagnostikovanou Balbuties nebo vývojovou dysfázií patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho edukace vyžaduje zvláštní péči. Tyto diagnózy jsou řazeny mezi centrální vady a poruchy a patří do kategorie poruch komunikačních schopností. Terapie těchto poruch musí být všestranná.

V praktické části této práce se setkáme s žáky právě s těmito speciálními vzdělávacími potřebami, proto se u nich zastavíme a blíže se s nimi seznámíme.

### **4.2.1 Řeč jako forma komunikace**

Sociální komunikace je výlučně lidským znakem. Rozlišujeme tyto tři druhy komunikace

- Verbální (slovní)
- Neverbální (mimoslovní)
- Komunikace činem

Komunikace tedy zahrnuje řečové schopnosti, ale je pojmem mnohem širším. Správná verbální komunikace je základem školního úspěchu, stejně jako pozdějšího úspěchu v zaměstnání. Aby žák byl schopen dostát požadavkům, které na něj klade škola, musí být jeho řeč přiměřeně rozvinutá.

Řečové dovednosti zahrnují řeč mluvenou a psanou. Řeč mluvenou dělíme z hlediska průběhu komunikace na řeč *receptivní (porozumění)* a *expresivní (mluvení)*.

Řeč expresivní zahrnuje (Zelinková, 2007):

- slovní zásobu
- artikulaci
- mluvní pohotovost a vybavování slov
- používání gramatických kategorií
- tempo a plynulost řeči a modulační faktory

Řeč psanou dělíme na čtení a psaní.

#### **4.2.2 Poruchy komunikačních schopností**

Schopnost komunikace může být negativně ovlivněna z mnoha příčin. Narušení komunikační schopnosti často souvisí s organickým poškozením centrálního nervového systému a opožděným vývojem. V případě, že narušená schopnost komunikace je důsledkem jiných vad a poruch, hovoříme o symptomatických komunikačních obtížích. Komunikační obtíže mohou být důsledkem poškození mluvidel, sluchového postižením nebo souviset s psychickými faktory. Velký vliv má sociální prostředí (Slowík, 2007).

Příčiny narušené schopnosti komunikace můžeme také dělit z hlediska lokalizačního – poškození centrální nervové soustavy, genové mutace, nepříznivé vlivy prostředí ..., nebo časového – prenatalní, perinatální, postnatální (Vítková, 2004).

Poruchy řeči se dělí na (Slowik, 2007):

- Centrální vady a poruchy (vývojová dysfázie, afázie, breptavost, balbuties)
- Neurotické vady a poruchy
- Vady mluvidel
- Poruchy artikulace
- Poruchy hlasu
- Symptomatické vady a poruchy

Pro účely této práce se zaměříme na balbuties a vývojovou dysfázii.

#### 4.2.2.1 *Balbuties*

Balbuties neboli koktavost je porucha plynulosti řeči. Patří k nejtěžším formám narušené komunikační schopnosti. Koktavost se projevuje opakováním částí slov, prodlužováním hlásek nebo slabik, tichými pauzami a přerušovanými slovy (Valenta a kol., 2014)

Příčiny koktavosti nejsou dosud známy. V současnosti se uvádějí nejčastěji orgánové poruchy, neurologický nález, dědičné dispozice, průběh biochemických procesů mozku, elektrická aktivita mozkových hemisfér. Koktavost se objevuje nejčastěji v předškolním věku, v dospělosti výjimečně.

Balbutik nedokáže svůj verbální projev ovlivnit. Soustředění na plynulost řeči problém jen zhoršuje. Dítě se vyhýbá mluvení, objevuje se strach z řeči, který se může vyvinout až v logofobii. Častý bývá panický strach z telefonování. Mohou se objevit doprovodné poruchy v podobě mrkání, tiků, grimas, pocení či motorického neklidu. Tato porucha je velkou zátěží pro celou rodinu postiženého dítěte.

Vzhledem k tomu, že není známa příčina této poruchy, neumíme ji ani spolehlivě odstranit. Dokážeme pouze zmírnit její příznaky sedativy. Podle Renotiérové a Ludíkové je jedinou aktuálně existující pomocí naučit se mluvit novou technikou tzv. *měkké řeči* a co nejvíce mluvit (Renotiérová, Ludíková a kol., 2006).

#### 4.2.2.2 *Vývojová dysfázie*

Vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj řeči. Projevuje se sníženou schopností až neschopností verbální komunikace, přestože podmínky pro rozvoj řeči jsou optimální (dítě není mentálně ani tělesně postižené, žije v podnětném sociálním prostředí, netrpí poruchou zraku ani sluchu, není citově deprivované). Je dobré si uvědomit, že úroveň řeči neodpovídá věku ani inteligenci dítěte. Rozlišujeme vývojovou dysfázii motorickou, sensorickou a smíšenou. Motorická vývojová dysfázie patří k expresivním poruchám řeči, sensorická vývojová dysfázie je receptivní porucha řeči.

Dysfázie je porucha centrální, která zasahuje receptivní i expresivní složky řeči, slovní zásobu, výslovnost, gramatickou strukturu. U dysfaticů shledáváme v dětském věku deficit v oblasti jemné motoriky, pozornosti, paměti, objevují se také specifické poruchy učení. Jedinci s dysfázií jsou lehce unavitelní a mají narušenou i oblast motivační, emocionální, zájmovou (Pipeková, 2006).

Příčinou vývojové dysfázie je difuzní organické poškození mozku v období od početí do prvního roku věku dítěte.

„Kolektivní terapie se účastní foniatr, neurolog, logoped, psycholog popř. další odborníci“ (Zelinková, 2007, s. 93). Dysfatici potřebují intenzivní péči v předškolním i školním věku.

Ve školním věku potřebují děti s vývojovou dysfázií individuální přístup (Bendová, 2012):

- Trpělivost a empatie
- Podpora pomocí předmětu, fotografie, obrázku, piktogramu
- Poskytnutí prostoru pro neverbální prezentaci
- Globální metoda čtení
- Tolerance problémů při čtení a při porozumění čtenému textu
- Řazení slabik do slov s oporou o čtený text a grafické znázornění obsahu
- Podpora psacího písma i psaní na počítači
- Zvyšování pozornosti dítěte motivací a atraktivností úkolů
- Rozšiřování krátkodobé paměti a aktivní slovní zásoby formou hry
- Použití časových schémat, vizualizovaných denních rozvrhů (komiks, obrazová encyklopedie)
- Systematický rozvoj hmatu, jemné motoriky a kresby
- Rozvoj smyslu pro rytmus
- V textu zvýrazňovat klíčová slova, doplňovat je obrázky, symboly
- Reeducace v oblasti dyslexie, dyspraxie
- Respektovat individuální komunikační tempo

Terapie této poruchy musí být všestranná, musí zahrnovat rozvoj řeči, schopnosti orientace, motoriky, grafomotoriky, zrakového a sluchového vnímání, myšlení, pozornosti a paměti (Bendová, 2011).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 STANOVENÍ CÍLŮ A METODOLOGIE VÝZKUMU**

#### **5.1 Hlavní a dílčí cíle výzkumu**

##### **5.1.1 Hlavní cíl**

Deskripce a analýza spolupráce rodiny, která individuálně vzdělává žáka I. stupně se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu vybrané základní školy.

##### **5.1.2 Dílčí cíle**

Popsat spolupráci rodiny se školským pedagogickým zařízením a charakterizovat a analyzovat důvody rodičů k volbě individuálního vzdělávání.

#### **5.2 Hlavní a dílčí výzkumné otázky**

Jaké motivy vedly rodiče k rozhodnutí vzdělávat dítě doma?

Jaké přínosy vidí rodiče v domácím vzdělávání?

Jaké nevýhody vidí rodiče na domácím vzdělávání?

Jak rodiče nahlíží na možnosti spolupráce se školou?

Jak probíhá spolupráce rodiny a školy?

Jak probíhá metodická podpora vzdělávacího procesu dítěte?



Jak probíhá spolupráce se školským pedagogickým zařízením?

Jak probíhá podpora školského pedagogického zařízení ve vzdělávacím procesu?

## **5.3 Design výzkumu, metodologie a výzkumný vzorek**

### **5.3.1 Základní design výzkumu**

Jedná se o kvalitativní výzkum. Jeho výsledky tak nelze jednoduše zevšeobecňovat.

### **5.3.2 Metody výzkumu**

Hlavní výzkumnou metodou byl polostrukturovaný rozhovor s matkou dětí v domácím vzdělávání, obsahová analýza dokumentů a údajů, případová studie. Rozhovory proběhly v listopadu 2016 a v lednu 2017 na vybrané základní škole a v červnu 2017 v městské knihovně. Sběr dokumentů a údajů proběhl v období listopad 2016 – leden 2017 na vybrané základní škole.

### **5.3.3 Výzkumný vzorek**

Rodina individuálně vzdělávající žáka I. stupně se specifickými vzdělávacími potřebami na vybrané základní škole.

### **5.3.4 Místo výzkumu**

Vybraná základní škola

## 6 ANALÝZA DOKUMENTŮ A ÚDAJŮ ŠKOLY

### 6.1 Obecné informace o vybrané škole

Základní škola se nachází ve velkém městě, jejím zřizovatelem je církev. Jedná se o fakultní školu, plně organizovanou s 18 třídami 1. až 9. ročníku. Ve škole se vzdělává 500 žáků. Nabízí rozšířené vyučování jazyků. Součástí vzdělávání je výuka náboženství jako povinného předmětu. Škola zajišťuje a poskytuje možnost plnění školní docházky formou Individuálního vzdělávání pro žáky 1. až 5. ročníku a plnění školní docházky v zahraničních školách.

Škola nabízí křesťanský výchovný projekt, jehož cílem je poukázat na duchovní rozměr člověka. Výchovně vzdělávací působení je postaveno na etických a křesťanských hodnotách. Uplatňuje pedagogické přístupy, které napomáhají k pravdivému poznání a přijetí sama sebe i druhých. Využívá metody a formy práce, které umožňují dialog, partnerství a spolupráci. Usiluje o důvěryhodné, bezpečné a spolupracující školní prostředí.

Škola má 25 učeben, z toho 13 odborných – pro výuku cizích jazyků, matematiky, informatiky, dějepisu, fyziky, chemie a přírodopisu, zeměpisu, náboženství, hudební výchovy a výtvarné výchovy. V budově školy se dále nachází plavecký bazén, tělocvična a gymnastický sál, knihovna, dílna, cvičná kuchyňka a oratoř. Škola má hřiště vybavené pro míčové hry.

Žáci 1. až 4. ročníku mohou navštěvovat školní družinu. Stravování je poskytováno v moderní školní jídelně – výdejně, která je umístěna ve stejné budově jako družina.

Poskytuje výuku dvou cizích jazyků všem žákům druhého stupně. Od 3. ročníku se vyučuje jeden cizí jazyk – anglický, francouzský nebo německý, od 6. ročníku další z uvedených jazyků. Škola organizuje zahraniční výměnné pobyty.

V rámci školního klubu nabízí škola desítky zájmových kroužků jazykového, uměleckého, sportovního a vzdělávacího zaměření a zájmové činnosti ve školní

knihovně, PC klubu, klubovně a na školním hřišti. Žáci mohou prezentovat své práce ve školním časopisu nebo ve školní galerii.

Škola vytvořila motivační program pro všechny žáky školy. Jeho cílem je ocenit žáky, kteří přispívají k dobrému jménu školy. Jsou odměňováni prostřednictvím kreditů za prospěch s vyznamenáním, významné zlepšení prospěchu, úspěchy v soutěžích a za šlechetné skutky. Kredity uděluje ředitel školy podle daných pravidel.

Získané kredity mohou žáci směnit např. za poukázky do cukrárny, na nákup knih, na nákup korálků a komponentů, do pizzerie nebo za vstupenky do kina, na bowling a další.

Žáky školy jsou děti z křesťanských orientovaných rodin a děti, jejichž zákonní zástupci přijímají výchovný program školy založený na křesťanských hodnotách. Žáci dojíždějí do školy z různých městských částí i z blízkého okolí. Žáky školy jsou také děti cizích státních příslušníků, integrované děti se zdravotním postižením nebo speciálními vzdělávacími potřebami, děti v individuálním vzdělávání nebo studující v zahraničních školách.

Žáci do 1. ročníku jsou v rámci správního řízení přijímáni na základě posouzení jejich školní zralosti a kapacity školy. Při přijímání žáků do vyšších ročníků jsou posuzovány jejich aktuální vzdělávací výsledky a předpoklady pro výuku cizích jazyků na základě srovnávacích testů, pohovorů a pohostinných pobytů.

Zápis žáků do 1. ročníku běžného vzdělávání není kritériem pro přijetí žáka do domácí školy. Pro přijetí žáka do individuálního vzdělávání platí kritéria podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb.

Smyslem a cílem základního vzdělávání je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí – vytvořit základ pro jejich celoživotní učení a úspěšnou orientaci v každodenním praktickém životě. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý. Předpokladem pro jeho úspěšné naplnění je uplatnění výchovně vzdělávacích strategií, které respektují individuální zvláštnosti, schopnosti a možnosti žáků.

Pedagogický sbor tvoří křesťansky smýšlející pedagogové: učitelky a učitelé, vychovatelky, školní kaplan, výchovní poradci, školní psychologové, metodik primární prevence, speciální pedagog, asistenti pedagoga. Sbor se vyznačuje vysokou pedagogickou kvalifikací a širokým věkovým zastoupením. Většina pedagogického sboru se průběžně vzdělává a to s plnou podporou vedení školy.

Učitelé používají ve výuce tradiční i moderní vyučovací metody. Průběžně se vzdělávají a své metody inovují. V následujícím výčtu jsou uvedeny příklady některých uplatňovaných metod a pedagogických zásad jako jsou: *Kritické myšlení, Začít spolu a Step by Step, Montessori škola, Etická výchova, Přípravení pro život, Integrovaná tematická výuka Kovalikové, Společný evropský referenční rámec pro jazyky.*

Školní poradenské pracoviště tvoří speciální pedagog, výchovní poradci pro 1. a 2. stupeň, metodici prevence pro 1. a 2. stupeň, školní psychologové pro 1. a 2. stupeň a kariérní poradce. Ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem a vedením školy zajišťuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům a rodičům formou přednášek a individuálních konzultací.

Pro žáky ohrožené školním neúspěchem s přiznaným podpůrným opatřením 1. stupně je poskytována podpora na základě plánu pedagogické podpory. V případě přiznaných podpůrných opatření 2. a 3. stupně pedagogické podpory je péče o integrované žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťována formou individuální práce s dítětem na základě individuálního vzdělávacího plánu. Pomoc asistenta pedagoga při výuce je využívána podle aktuálních možností a konkrétních potřeb. Výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami koordinuje školní poradenské pracoviště ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně-pedagogickým centrem a vedením školy.

*Plán pedagogické podpory (PLPP)* vypracovává třídní učitel ve spolupráci se školním poradenským pracovníkem a dalšími pedagogickými pracovníky, kteří se na vzdělávání daného žáka podílejí. Po třech měsících je PLPP vyhodnocen, v případě, že podpora je neúčinná, následuje doporučení odborného vyšetření ve školském poradenském zařízení. Na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně

pedagogického centra se případně přistoupí k vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

Výuka mimořádně nadaných žáků je zajišťována ve skupinovém programu pro nadané žáky 1. stupně a dále formou individuálně vzdělávacího plánu, vypracovaného s ohledem na konkrétní vzdělávací potřeby těchto žáků.

Vyrovňovací a podpůrná opatření 1. – 3. stupně pedagogické podpory aktuálně využívá 36 žáků 1. – 5. ročníku a 21 žáků 6. – 9. ročníku. Poskytují se v souvislosti se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie), poruchami chování, vadami řeči, školní neúspěšností, poruchami pozornosti, pomalým pracovním tempem, vývojovou dysfázií, odlišným mateřským jazykem, nadáním a mimořádným nadáním.

Žáci, kteří plní školní docházku formou individuálního vzdělávání nejsou v těchto počtech zahrnuti.

## **6.2 Individuální vzdělávání na vybrané základní škole**

Škola poskytuje možnost plnění školní docházky formou individuálního vzdělávání pro žáky 1. až 5. ročníku podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb. Se zahájením domácího vzdělávání, rodiče přijímají plnou zodpovědnost za vzdělávání dítěte, vzdělávání neprobíhá v tradiční škole. Alternativu individuálního vzdělávání škola zahájila 2. května 2005 se dvěma žáky ve 2. a 3. ročníku.

Vývoj počtu individuálně vzdělávaných žáků:

|                                       |                         |
|---------------------------------------|-------------------------|
| školní rok 2004/2005 od 2. 5.         | 2 žáci 2. a 3. ročníku  |
| školní rok 2005/2006                  | 9 žáků 1. – 4. ročníku  |
| školní roky 2006/2007 a 2007/2008 cca | 20 žáků 1. – 5. ročníku |
| školní roky 2008/2009 a 2009/2010 cca | 30 žáků 1. – 5. ročníku |
| školní roky 2010/2011 a 2011/2012 cca | 50 žáků 1. – 5. ročníku |

školní roky 2012/2013 a 2014/2015 cca

60 žáků 1. – 5. ročníku.

Od školního roku 2014/2015 do současnosti počty zůstávají mezi 50 a 60 žáky. Zájem o domácí vzdělávání je větší, není však možné ho uspokojit z důvodu naplněné maximální kapacity školy. Od začátku má všechny rodiny a jejich individuálně vzdělávané žáky na starosti pověřená osoba – metodička pro domácí vzdělávání.

V aktuálním školním roce se individuálně vzdělává 57 žáků, 16 žáků je nově přijatých, z toho 10 do první třídy. Z jiné ZŠ k nám přestoupilo 6 žáků.

Na vysvědčení jsou žáci hodnoceni klasifikačními stupni, slovním hodnocením, nebo jejich kombinací.

Po páté třídě přestupují žáci na 2. stupeň do jiné základní školy, nebo nastupují na osmileté gymnázium, ojediněle zůstanou ve škole v režimu běžné docházky.

### **6.2.1 Přijetí žáka do individuálního vzdělávání**

Pokud je žák na školu přijatý, rodiče písemně požádají o individuální vzdělávání.

Písemná žádost musí obsahovat:

- jméno a příjmení, rodné číslo a adresu pobytu dítěte
- období, kdy má být žák vzděláván
- závažné důvody pro individuální vzdělávání
- popis materiálně technického zabezpečení vzdělávání a ochrany zdraví žáka.

Nedílnou součástí žádosti jsou:

- doklad osvědčující dosažení požadovaného vzdělání (maturitní zkouška) osoby, která bude vzdělávat
- vyjádření pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra k individuálnímu vzdělávání dítěte.

Ředitel povolí individuální vzdělávání, pokud jsou splněné všechny náležitosti uvedené v žádosti.

Zápis žáků do 1. ročníku běžného vzdělávání není kritériem pro přijetí žáka do domácí školy. Pro přijetí žáka do individuálního vzdělávání platí kritéria podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb.

Vstupní rozhovory se zájemci do 1. ročníku domácí školy probíhají v měsíci dubnu. Termíny vstupních rozhovorů a počet žáků individuálního vzdělávání, které škola může přijmout, jsou oznámeny v časovém předstihu.

Rozhovoru se účastní rodiče, žák a zástupce za školu.

### **6.2.2 Setkání pro začínající**

Rodiče žáků přijatých do individuálního vzdělávání mají povinnost zúčastnit se informativního setkání pro začínající. Na této schůzce metodička DV rodičům předá informace o podmínkách domácího vzdělávání na této škole, dostanou složku s podklady pro domácí vzdělávání včetně adresáře s kontakty na školu, metodičku a ostatní rodiny domácích školáků. Je to také dobrá příležitost pro společné setkání rodičů s ředitelem školy.

### **6.2.3 Průběh vzdělávání**

Rodiče hradí výdaje spojené s domácím vzděláváním žáka, s výjimkou základních školních potřeb a učebnic, speciálních učebnic, speciálních kompenzačních pomůcek, a speciálních učebních pomůcek a výdajů na činnost školy. Rodiče pro žáka zajistí vhodné učebnice a učební texty.

Žák je vzděláván v souladu se školním vzdělávacím programem dané školy.

#### **6.2.4 Konzultace**

Rodiče mohou využít nabízených konzultací s metodičkou. Jejich četnost závisí na potřebě vzdělávajících. Konzultace mají různou formu: telefonem, dopisem, e-mailem, osobní schůzky. Konzultace jsou nepovinné, pokud neurčí ředitel školy jinak.

#### **6.2.5 Přezkoušení žáků**

Výsledky vzdělávání žáka jsou hodnoceny v pololetí a na konci školního roku. Ředitel školy určuje způsob přezkoušení a jeho formu. Přezkoušení každého domácího školáka je individuální. Probíhá v dopoledních i odpoledních hodinách ve škole. Po dohodě s metodičkou pro domácí vzdělávání je možné i na jiném místě. Pololetní přezkoušení v období měsíce ledna a února, závěrečné během května a června. Škola nabízí konkrétní termíny (den a čas), rodiče si z nabídky vyberou termín, který se jim hodí. Přihlašování probíhá e-mailem, textovou zprávou nebo osobně.

Rodiče pošlou metodičce DV nejpozději jeden týden před termínem přezkoušení návrh slovního hodnocení na vysvědčení, nebo návrh známek (v příloze e-mailové zprávy).

#### **6.2.6 Jak hodnocení probíhá**

Přítomni jsou žák, který je doma vzděláván, oba rodiče nebo rodič, který převážně vzdělává. V případě, že vzdělávající není rodič, bude přítomen rodič i osoba, která žáka vzdělává. Za školu metodička DV, učitel cizího jazyka (týká se žáků 3. – 5. ročníku), případně ředitel školy. Pokud by měli být na přezkoušení přítomné další osoby, budou rodiče předem informováni. Na přezkoušení mohou být přítomni sourozenci žáka, prarodiče apod.

Výsledky vzdělávání žáka jsou ověřovány na základě rozhovoru metodičky s dítětem nad doneseným portfoliem – vypracovanými materiály žákem a dalšími dle vlastního výběru a dohody se školou. Doklady jsou datované. Žák prezentuje svoji práci a její výsledky za uplynulé období. Učitel cizího jazyka si s žákem pohovoří v daném jazyce a nad učebními materiály nebo vypracovaným testem. Hodnocení se skládá z rozhovoru s dítětem a z



rozhovoru s rodičem, resp. rodičem a vzdělavatelem. Rodič si vede záznamy o průběhu vzdělávání, které jsou součástí portfolia. Má-li škola další požadavky v souvislosti s průběhem přezkoušení žáka, sdělí je rodičům předem.

Celkový čas hodnocení je 1,5 – 2,0 hodiny na jednoho školáka.

Krejčová oceňuje na žákovském portfoliu, že žákovi umožňuje vyhodnocovat své vlastní myšlení. Portfolio obsahuje např. grafické, písemné a další produkty, audio nebo video nahrávky z žákova vyučovacího procesu. Je to soubor produktů činností a aktivit, které vycházejí z jeho každodenní činnosti. Žák postupně doplňuje své portfolio a může sledovat a hodnotit své pokroky. Součástí portfolia jsou také hodnocení vzdělávajícího a žákovo hodnocení vlastních znalostí a dovedností a tvorby. Portfolio je zaměřené na samotný proces výuky, učí žáka sebereflexi a stanovovat si cíle vzdělávání (Krejčová, 2002).

Cílem přezkoušení je ověřit, zda byl žák průběžně vzděláván v rozmezí ročníku resp. daného období v souladu se školním vzdělávacím programem, a zda návrh hodnocení odpovídá skutečnosti. Hodnocení slouží jako zpětná vazba pro žáka, vzdělávajícího a školu.

V případě, že není možné žáka hodnotit na konci příslušného pololetí, určí ředitel školy náhradní termín (do dvou měsíců po skončení pololetí).

Vysvědčení vydává škola. O klasifikaci rozhoduje s přihlédnutím k návrhu vzdělavatele.

Pokud má zákonný zástupce pochybnosti o správnosti hodnocení žáka, do 8 dnů od konání zkoušek písemně požádá ředitele školy o přezkoušení. Zkoušel-li žáka ředitel, požádá krajský úřad. Vyhoví-li ředitel resp. krajský úřad žádosti, bude žák komisionálně přezkoušen.

### **6.2.7 Spolupráce školy a rodiny**

V průběhu školního roku se rodiny domácích škol setkávají společně s ostatními školáky a jejich rodiči na různých celoškolských společenských akcích na půdě školy. Žáci se

účastní soutěží jako Matematický Klokan a matematická olympiáda. Někteří žáci využívají pestré nabídky zájmových činností školního klubu.

Škola organizuje pro rodiče domácího vzdělávání tematická setkání a semináře podle poptávky. Celé rodiny domácích školáků se scházejí při dalších příležitostech ve škole, které nabízí a organizuje metodička domácího vzdělávání. Zde se děti vzájemně seznamují, hrají si a společně tvoří. Rodiče se také seznamují, sdílejí, vzájemně se obohacují, inspirují a předávají si zkušenosti, vyměňují si učebnice apod. Na celodenních sobotních setkáních ve škole se účastní uměleckých dílen, hojně využívají tělocvičnu s tělocvičným náradím, gymnastický sál a školní bazén. Setkání se konají se víkendy, aby se mohly účastnit celé rodiny.

### **6.2.8 Spolupráce rodin**

Také díky podpoře školy je zakládán prostor pro spontánní vznik podpůrných skupin. Jednotlivé rodiny si předávají a vyměňují informace. Některé rodiny spolupracují na dlouhodobých, krátkodobých nebo jednorázových vzdělávacích projektech dějepisných, přírodovědných vlastivědných, výtvarných, literárních a dalších, které sami organizují a ve vedení a jejich přípravě se střídají. Navštěvují s dětmi galerie, muzea, divadla, koncertní sítě, fakulty přírodních věd, zoologické zahrady, domlouvají si v nich dopolední lektorské programy. Organizují programy v cestovatelských klubech. Vznikají různé skupiny rodin podle místa bydliště, společných zájmů, sympatií, dětí podobného věku ... Skupinky dětí se z iniciativy rodičů během týdne scházejí ke společnému hraní a učení pod vedením jiné dospělé autority.

Pořádají školy v přírodě, pobytové vzdělávací programy v ekologických centrech. Rodiny se účastní celorepublikových akcí domácího vzdělávání, často je pomáhají spoluvytvářet.

## **7 PŘÍPADOVÁ STUDIE ŽÁKA V INDIVIDUÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

### **7.1 Základní informace o rodině**

Panu Horovi je 47 let, pracuje z domova jako živnostník v oboru informačních technologií. Paní Horové je 42 let a je na mateřské dovolené. Oba dosáhli středoškolského vzdělání. Mají pět dětí ve věku 5–18 let. Společně bydlí v menším městě v rodinném domku. Dvě děti absolvovaly domácí vzdělávání. Obě děti nastoupily do domácího vzdělávání od prvního ročníku. O možnosti vzdělávat děti doma se paní Horová původně dozvěděla z médií.

#### **7.1.1 Jaké motivy vedly rodiče k rozhodnutí vzdělávat děti doma?**

Úplně na začátku se jednalo o nejstarší dceru Aničku, která chodila v předškolním roce do běžné mateřské školky. Paní učitelka rodičům sdělila, že si Anička nedovede poradit v nestandardních situacích a z toho důvodu by neměla nastoupit do školy. Začali se pítit po tom, zda je to takový problém. V té době už s dcerou od jejích čtyř let docházeli na foniatickou kliniku k logopedovi, protože Anička zadržovala. Diagnostikovali jí mírnou vývojovou dysfázii a balbuties. Logopeda navštěvovali pravidelně jednou za 14 dní. Konzultovali, zda je možné, aby Anička nastoupila do první třídy. Vyšetření prokázalo dobrou školní zralost, ale byl jim doporučen menší kolektiv. Hledali tedy vhodnou školu v okolí bydliště, což se jim nepodařilo. Anička měla pětiletou sestru Barunku a ročního bratra Cyrila. Neměli ani auto, aby mohli dojíždět do speciální školy a zároveň nebylo možné, aby nastoupila do běžné základní školy. Jejich hledání skončilo rozhodnutím, že zkusí Aničku vzdělávat doma. Pan ředitel z nedaleké školy proti domácímu vzdělávání Aničky nic neměl, pokud se rodiče domluví s některou třídní učitelkou. Paní Horová se vyjádřila, že byli k domácímu vzdělání vlastně donuceni okolnostmi, protože pro ně v tu dobu nebyla jiná varianta. Už od září paní učitelka trvala na tom, aby doma používali stejné učebnice a pomůcky a postupovali

přesně jako děti ve škole včetně stránek v učebnicích i pracovních sešitech. Paní učitelka se vyjádřila, že Anička je jenom nemocná a rodiče jí doma doučují. Byly to těžké začátky, protože potřebovali úplně jiný přístup vzhledem k diagnóze dcery. Rodiče stále s Aničkou docházeli na foniatrickou kliniku kvůli logopedické péči, a zároveň ke klinickému psychologovi, protože balbuties je silně navázáno na psychickou pohodu. Konzultace byly pro paní Horovou velkým přínosem při vzdělávání dcery. Dostávala metodické rady, co a jakým způsobem Aničku učit, aby se dcera cítila dobře a zároveň se dobře vzdělávala. Aby měla poznatky, ale netraumatizovala jí cestu k nim. Byla to součinnost těchto dvou odborníků, kteří paní Horovou provázeli při výuce Aničky. Do školy musela Anička s matkou docházet každých 14 dní na přezkoušení a pro další úkoly. Paní Horová toto období vnímá jako neustálý souboj s paní učitelkou, která sice měla Aničku ráda, ale nepřesvědčily jí ani argumenty obou odborníků. Domácí vzdělávání Aničky přineslo své ovoce, udělala velké pokroky ve vývoji řeči, v učení i v sociální oblasti. Během domácího vzdělávání se rodina Horových seznámila s dalšími rodinami, které vzdělávaly své děti doma. Tyto rodiny (především maminky s dětmi) pořádaly společné akce (návštěvy muzeí, galerií, koncertů, vzdělávací programy, semináře, tematické výlety aj.), ke kterým se Horovi přidávali. Akcí domácí školy se účastnili i mladší sourozenci. Anička je výtvarně a hudebně velmi nadaná, prostor a čas v domácí škole jí umožňoval více se věnovat hře na klavír. Paní Horové se rozšiřovaly obzory o možnostech domácí školy. Získala také informaci, že domácí škola může mít jinou podobu, než s Aničkou doposud poznaly. Dostala se do celorepublikového adresáře domácích školáků, přicházely jí e-mailové zprávy s nabídkami a akcemi pro domácí školáky, poznali se s více rodinami. Po dvou letech DV měla mladší sestra Barunka nastoupit do první třídy. Paní Horová se těšila, že bude doma vzdělávat obě dcery, ale Barunka měla vybranou paní učitelku (ze sportovního kroužku, na který docházeli s mateřskou školkou) a chtěla jít do školy. Rodičům nedávalo smysl, aby vodili jednu dceru do školy a druhou učili doma. Paní Horová byla sice zklamaná, ale přání dcerky respektovala. Barunka nastoupila do první třídy ke své oblíbené paní učitelce a Anička do třetí třídy k paní učitelce, ke které chodila na přezkoušení. Po dalších dvou letech byl ve školním věku bratr Cyril, který má těžkou vývojovou dysfázii a skoro do čtyř let vůbec nemluvil ve větách. V té době chodil do speciální mateřské školy. Tentokrát byla volba už jasná, Cyrila bude matka učit doma,

ale rozhodně vyzkouší jinou základní školu. Z informačních kanálů domácí školy se dověděla o základní škole ve velkém městě, které má mít vstřícný přístup a zkušenosti s individuálním vzděláváním, tak tam Cyrila rovnou zapsali do domácí školy. Zároveň do školy ve velkém městě nastoupila Barunka do 4. třídy běžné docházky (oblíbená paní učitelka Barunky odešla ze školy) a Anička přestoupila do 6. ročníku na výtvarnou školu ve stejném městě.

### 7.1.2 Jak rodiče nahlíží na možnosti spolupráce se školou a ŠPZ?

Jak probíhá metodická podpora vzdělávacího procesu dítěte?

Jak probíhá spolupráce se školským pedagogickým zařízením?

Jak probíhá podpora školského pedagogického zařízení ve vzdělávacím procesu?

Cytil je milý, trochu stydlivý a usměvavý chlapec, velmi rád sportuje. Od necelých tří let je ve foniatrické a logopedické péči pro expresivní poruchu řeči vývojovou dysfázií. Navštěvoval také klinického psychologa, stejně jako jeho sestry. *„Testy školní zralosti měl Cyril v pořádku, avšak byla potřeba individuálního přístupu vzhledem k schopnostem řečovým a grafomotorickým. Také zkouška zraková a sluchová dopadla špatně ...“*. Paní Horová se vyjádřila, že jí logoped i psycholog vedli a učili pracovat s dětmi tak, aby postupnými kroky dosáhly pro ně maximálních cílů a vyrostly ve zdravé jedince, i když mají problémy s řečí. Paní Horová doufala, že bude mít vzdělávání jiný průběh a nezklamala se. *„Pomocí různých her jsme rozvíjeli, skoro neustále jsme hráli hry, vytvářeli pexeso. K obrázkům jsme přiřazovali písmena. Neustále v pohybu, aby se koordinovaly ruce i hlava i řeč ...byla to mozková rehabilitace ... nemohli jsme se zaměřit na to, aby dával dohromady slabiky, ale na to, aby si to dal v hlavě dohromady a rozuměl tomu, co říká.“* Péči odborníků měli téměř neustálou, byl to přínos nejen pro Cyrila a sestry, ale i pro matku. Metodickou ani jinou odbornou pomoc od školy ani od školského poradenského zařízení nevyužívali, dokonce to matku ani nenapadlo, protože byli zvyklí již po mnoho let na péči a spolupráci s odborníky ze Všeobecné fakultní nemocnice, která velmi dobře fungovala. *„Díky přístupu školy jsme s manželem věřili, že tu těžkou dysfázií zvládneme. Už jen*

to, že nemusím být na daných stánkách daných učebnic v danou dobu, mě tak obrovsky uvolnilo ruce, abych mohla Cyrilovi individuálně přizpůsobit vzdělávání. „Ve škole jsem byla ujištěna, že máme i časový prostor ke splnění vzdělávacích cílů, to mi dalo volnost k tomu, abych mohla více přemýšlet, jak Cyrilovi prospět, aby se mohl vzdělávat.“ *Paní Horová hledala způsoby a pomůcky a metody, které Cyrilovi pomohou, sami si některé vytvářeli. Velice jim pomohl počítač a počítačové výukové hry, logopedické hry, výukové programy jako např. Gordy.* „Co se týká vzdělávání, tak do školy jsme chodili dvakrát za rok na přezkoušení.“ Podle slov matky, průběh přezkoušení pro ni byl otevření nového pohledu na vzdělávání. Také Cyril prý postupně jinak přistupoval k učení. Právě tím, že musel prezentovat svoji práci, se postupně dokázal rozmluvit. „Na konzultace jsme mohli chodit dle svých potřeb, nepamatuji si, že bych toho někdy využila, ale už jen ten fakt, že je to možné, byl dobrý“.

### **7.1.3 Jaké přínosy vidí rodiče na DV?**

Společné vzdělávání dětí a matky, společné poznávání, rodina zůstává pospolu, stmelování rodiny, osobní růst matka – musí se vzdělávat – aby mohla kvalitně předat, matka musí rozvinout mnoho kompetencí, budování vztahů mezi sourozenci.

### **7.1.4 Jaké nevýhody vidí rodiče na DV?**

Psychická zátěž pro matku. Obrovský tlak na matku: má být mámou, nebo učitelka, má stmelovat rodinu, nebo být učitelka.

## **7.2 Závěr šetření**

Horovi měli nejdříve trnitou cestu domácí školou, do které vstoupili neplánovaně, ale ve výsledku zkušenost s domácím vzděláváním svých dětí se speciálními vzdělávacími potřebami hodnotí kladně. Každý učitel, který se ve vzdělávacím procesu setká s žákem s poruchou vývojové dysfázie, potřebuje získat relevantní informace o tomto zdravotním postižení a jejím dopadu na dítě a jeho edukaci. Paní Horová je dobrým

příkladem rodiče vzdělavatele, který se v problematice orientuje. Z lásky k dítěti se s odvahou chopila nelehkého úkolu. Ve spolupráci s odborníky a s tolik potřebnou empatií poskytovala synovi všestrannou potřebnou intenzivní péči. S trpělivostí hledala cesty a používala podpůrné techniky a metody, ušité Cyrilovi na míru, které vedly k jeho rozvoji.

Zdá se, že i díky podmínkám a vstřícnému přístupu školy ve velkém městě. Nemůžeme si být však zcela jisti, do jaké míry pozitivní zkušenost rodiny Horových se školou ovlivnily překážky a negativní zážitky ze školy v místě jejich bydliště. Tuto skutečnost bychom museli ověřit.

Největší přínos paní Horová viděla v budování sourozeneckých vztahů a posílení rodiny a zaktivizování vzdělavatele.

Nevýhody nebo velké překážky prožívá paní Horová v postavení matky ve dvou rolích matka x učitelka zároveň a ve velké psychické zátěži z důvodu, nepřetržitého kontaktu s dětmi spolu s plným nasazením.

O spolupráci rodiny Horových se školou, resp. školským poradenským zařízením v souvislosti se vzdělávacími potřebami Cyrila jsme se nic nedověděli, protože se nekonala.

## ZÁVĚR

I když mělo domácí vzdělávání v Česku relativně dlouhou historickou tradici, tato tradice byla v průběhu 20. století v důsledku nepříznivé geopolitické situace na několik desítek let přerušena. Po pádu *železné opony* se možnost domácího vzdělávání znovu otevřela v roce 1998, ale pouze formou pokusného ověřování tohoto způsobu vzdělávání, které vyhlásilo *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* pro žáky na 1. stupni základních škol. V prvních letech tohoto pokusného ověřování se tímto způsobem vzdělávalo pouze několik desítek dětí. Jejich vzdělávání probíhalo pod patronací takzvaných kmenových škol, které byly odpovědné za dohled nad výukou domácích školáků. Zpočátku bylo domácí vzdělávání možné realizovat pouze pod dohledem tří základních škol, dvou církevních škol a jedné školy zřizované obcí. Postupně se rozšiřoval jak počet domácích školáků, tak počet škol, které se připojily.

K plné legalizaci domácího vzdělávání docházelo v České republice postupně. V roce 2005 bylo domácí vzdělávání legalizováno pro žáky na 1. stupni základních škol, v roce 2016 pro žáky na 2. stupni základních škol. I když mluvíme o domácím vzdělávání, česká legislativa tento termín nezná a místo něj používá označení individuální vzdělávání, které považuje za jednu z jiných forem plnění povinné školní docházky. Obdobně jako v průběhu pokusného ověřování, i dnes je za kontrolu individuálního vzdělávání žáka odpovědná škola, do které bylo dítě přijato k plnění povinné školní docházky. Na rozdíl od doby, kdy probíhalo pokusné ověřování, je dnes individuální vzdělávání možné při všech základních školách v České republice, jejichž ředitel s touto formou vzdělávání daného dítěte souhlasí, samozřejmě za dodržení státem stanovených podmínek.

I když je možné individuální vzdělávání v České republice praktikovat již téměř 20 let, stále není dostatek odborných studií, které by danou problematiku širěji mapovaly. Odborné práce na témata související s domácím vzděláváním jsou tak stále důležitým zdrojem informací a poznatků, které mohou pomoci rozšířit povědomí o tomto způsobu vzdělávání, hledat jeho klady, limity a případná rizika. Práce, které již byly v českém prostředí publikovány, většinou nejsou zaměřeny na dítě a jeho vzdělávací potřeby.



Předmětem studií bývá legislativa spojená s domácím vzděláváním, důvody pro domácí vzdělávání případně situace rodičů domácích školáků. Nenajdeme mnoho studií, které se zaměřují na problematiku dítěte a zjišťování, zda mu domácí vzdělávání poskytuje dostatečný prostor pro rozvoj jeho individuálních vzdělávacích potřeb. V tomto ohledu může být tato práce v mnoha směrech inspirující.

V praktické části se práce zaměřuje na popis a analýzu specifické situace dítěte, kterému byla ve třech letech diagnostikována expresivní porucha řeči vývojovou dysfázií. Od tří let tak byl chlapec veden ve foniatrické a logopedické péči. Díky potřebě vysoce individuálního přístupu k dítěti a jeho řečové a grafomotorické úrovni, ale také zrakovým a sluchovým omezením, se rodina po dohodě s odborníky rozhodla pro individuální vzdělávání tohoto dítěte. Pod dohledem kmenové školy a pod vedením logopeda a psychologa se maminka chlapce učila pracovat s dítětem tak, aby postupnými kroky dosáhla naplnění jeho potenciálu.

Na případové studii jednoho dítěte jsme ukázali, že za určitých okolností může být individuální vzdělávání minimálně po určitou dobu vhodnou alternativou běžné školy a že může pomoci žádoucímu rozvoji dítěte.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů*. Vlastním nákladem, 2002. ISBN 80-238-8003-9.

DLOUHÁ, Olga. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2.

FLEGL, Vladimír. *Člověk a lidská práva: sbírka úmluv a deklarací*. Praha: Spektrum, 1990. ISBN 80-7107-000-9.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.

CHUTNÁ, Monika a Dalibor JÍLEK. *Lidská práva v mezinárodních dokumentech*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. Edice učebnic Právnické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1005-3.

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. V Praze: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-0-4.

LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 9788074783562.

*Mill John Stuart: O svobodě*. Praha: Časopis českého studentstva, 1891.

NITSCHOVÁ, Daniela. *Domácí vzdělávání*. 2000. Diplomová práce. Filosofická fakulta UK v Praze.

*Pedagogika: Kostecká, Y., Legislativní úprava domácího vzdělávání v zahraničí a její komparace se situací v České republice.* Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2005, **55**(4). ISSN 0031-3815.

PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

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

PROCHÁZKOVÁ, Gabriela. *Individuální vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Olomouc, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Palackého pedagogická fakulta.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674168.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: *Úprava RVP ZV na základě novely školského zákona č. 82/2015 Sb.* Praha: MŠMT, 2016.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika.* 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9.

RYŠAVÁ, Táňa. *Individuální vzdělávání na 2. stupni základní školy.* 2012. Bakalářská práce. Masarykova univerzita pedagogická fakulta Brno.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika.* Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

*Studia paedagogica: Kostecká, Y., Doma, nebo ve škole?.* Brno: Ústav pedagogických věd Filosofické fakulty Masarykovy Univerzity, 2014, **19**(1). ISSN 1803-7437.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální.* 2. rozšř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.* 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7.

VRANOVÁ, Agnesa. *Individuální vzdělávání ve vybraných Českých rodinách*. Zlín, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati Fakulta humanitních studií.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

ABZ.cz: *slovník cizích slov* [online]. [cit. 2018-01-02]. Dostupné z: [http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi\\_slovo=kurikul%C3%A1rn%C3%AD&typ\\_hledani=prefix](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=kurikul%C3%A1rn%C3%AD&typ_hledani=prefix)

KREJČOVÁ, Věra. *Seberefektivní deník, studentské portfolio a metodika ústní zkoušky: Inovativní prvky v pedagogické přípravě budoucích učitelů* [online]. Praha, 2000 [cit. 2018-01-02]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3\\_seberefektivnidenk](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_seberefektivnidenk)

MERTIN, Václav. *Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání* [online]. Praha, 2003 [cit. 2017-02-02]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1969&lang=cs>

MERTIN, Václav. *Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání* [online]. 2003 [cit. 2018-03-02].

Programové prohlášení ADV [online]. Praha [cit. 2016-11-15]. Dostupné z: [http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=71&Itemid=487](http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=487)

## SEZNAM ZKRATEK

|        |   |  |
|--------|---|--|
| ADV    | - | Asociace pro domácí vzdělávání                   |
| ČR     | - | Česká republika                                  |
| ČŠI    | - | Česká školní inspekce                            |
| DV     | - | domácí vzdělávání                                |
| MŠ     | - | mateřská škola                                   |
| MŠMT   | - | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy     |
| NÚV    | - | Národní ústav pro vzdělávání                     |
| PLPP   | - | plán pedagogické podpory                         |
| PO     | - | pokusné ověřování                                |
| RVP ZV | - | rámcový vzdělávací program základního vzdělávání |
| SPDŠ   | - | Společnost přátel domácí školy                   |
| SPU    | - | specifické poruchy učení                         |
| ŠPZ    | - | Školské pedagogické pracoviště                   |
| ŠVP    | - | školní vzdělávací program                        |
| ZŠ     | - | základní škola                                   |
| TZ ČŠI | - | Tematická zpráva České školní inspekce           |

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha A - § 40, § 41, § 42 školského zákona I

### **Jiný způsob plnění povinné školní docházky**

#### § 40

### **Druhy jiného způsobu plnění povinné školní docházky**

Jiným způsobem plnění povinné školní docházky se rozumí

- a) individuální vzdělávání žáka, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole,
- b) vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením.

#### § 41

### **Individuální vzdělávání žáka**

(1) O povolení individuálního vzdělávání žáka rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka.

(2) Žádost zákonného zástupce o individuální vzdělávání musí obsahovat

- a) jméno, popřípadě jména, a příjmení, rodné číslo, bylo-li přiděleno, a místo trvalého pobytu žáka nebo bydliště, pokud nemá na území České republiky místo trvalého pobytu,
- b) uvedení období, ročníku, popřípadě pololetí, kdy má být žák individuálně vzděláván,
- c) důvody pro individuální vzdělávání žáka,
- d) popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka,
- e) doklady osvědčující splnění vzdělání osoby, která bude žáka individuálně vzdělávat,
- f) seznam učebnic a učebních textů, které budou ve výuce užívány, pokud nejde o učebnice uvedené v § 27 odst. 1,

g) další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka,

h) vyjádření školského poradenského zařízení.

(3) Ředitel školy individuální vzdělávání povolí, pokud

a) jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání,

b) jsou zajištěny dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání, zejména podmínky materiální a ochrany zdraví žáka,

c) osoba, která bude žáka vzdělávat, získala alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jedná-li se o žáka ve druhém stupni základní školy, vysokoškolské vzdělání,

d) jsou zajištěny vhodné učebnice a učební texty, podle nichž se má žák vzdělávat.

(4) Po dobu individuálního vzdělávání žáka za plnění podmínek uvedených v odstavci 3 odpovídá zákonný zástupce žáka.

(5) Individuálně vzdělávaný žák koná za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva, a to ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky.

(6) Nelze-li individuálně vzdělávaného žáka hodnotit na konci příslušného pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení pololetí.

(7) Pokud má zákonný zástupce pochybnosti o správnosti hodnocení žáka, může do 8 dnů od konání zkoušek písemně požádat ředitele školy o přezkoušení žáka; byl-li zkoušejícím žáka ředitel školy, krajský úřad. Pokud ředitel školy nebo krajský úřad žádosti vyhoví, nařídí komisionální přezkoušení žáka.

(8) Ředitel školy ukončí individuální vzdělávání

a) pokud nejsou zajištěny dostatečné podmínky ke vzdělávání, zejména podmínky materiální, personální a ochrany zdraví žáka,

b) pokud zákonný zástupce neplní podmínky individuálního vzdělávání stanovené tímto zákonem,

c) pokud žák na konci druhého pololetí příslušného školního roku neprospěl,



d) nelze-li žáka hodnotit způsobem uvedeným v odstavcích 5 a 6, nebo

e) na žádost zákonného zástupce žáka.

(9) Pokud ředitel školy rozhodne o ukončení individuálního vzdělávání žáka, zařadí žáka do příslušného ročníku základní školy. Odvolání proti rozhodnutí ředitele školy o ukončení individuálního vzdělávání žáka nemá odkladný účinek.

(10) Výdaje spojené s individuálním vzděláváním hradí zákonný zástupce žáka, s výjimkou učebnic a základních školních potřeb podle § 27 odst. 3 a 6, speciálních učebnic a speciálních kompenzačních pomůcek a speciálních učebních pomůcek podle § 16 odst. 2 písm. d) a vydajů na činnost školy, do níž byl žák přijat k plnění povinné školní docházky.

## § 42

### **Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením**

Dítěti s hlubokým mentálním postižením stanoví krajský úřad místně příslušný podle místa trvalého pobytu dítěte se souhlasem zákonného zástupce dítěte takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým možnostem dítěte, a to na základě doporučujícího posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení. Krajský úřad zároveň zajistí odpovídající pomoc při vzdělávání dítěte, zejména pomoc pedagogickou a metodickou. Dojde-li ke změně duševních a fyzických možností dítěte, krajský úřad způsob vzdělávání odpovídajícím způsobem upraví.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Věra Chloubová**

**Obor: Bc. SPPGV**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Individuální vzdělávání žáků na vybrané základní škole**

**Rok: 2018**

**Počet stran textu bez příloh: 53**

**Celkový počet stran příloh: 3**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 27**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 5**

**Vedoucí práce: Doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.**