

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Michaela Cihlářová

**Domácí vzdělávání a sociální dovednosti žáků
na 1. stupni ZŠ**

Olomouc 2021

vedoucí práce: **doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci dne:

.....

Cihlářová Michaela

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce, doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D., za její vstřícnost a spolupráci. Děkuji také všem rodinám, které mi zodpověděly mnoho otázek a byly ke mně milé a otevřené. Neméně děkuji všem, kteří mi poskytli jakoukoli radu týkající se mé diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
1 Mladší školní věk dětí	8
1.1 Vývoj dětí mladšího školního věku	8
1.2 Co děti potřebují	14
2 Vzdělávání dětí	16
2.1 Učení.....	16
2.2 Vlivy na vzdělávání	19
3 Domácí vzdělávání.....	24
3.1 Historie domácího vzdělávání	24
3.2 Současnost domácího vzdělávání.....	26
3.3 Domácí vzdělávání prakticky	31
3.4 Domácí vzdělávání na Slovensku, v Polsku, Rakousku a Německu	32
3.5 Alternativní vzdělávání	35
4 Sociální dovednosti dětí	38
4.1 Terminologie	38
4.2 Hodnocení sociálních dovedností u dětí mladšího školního věku	40
4.3 Oblasti sociálních dovedností.....	41
4.4 Sociální dovednosti a základní vzdělávání.....	44
5 Doposud realizované výzkumy v řešené oblasti.....	48
6 Metodologie výzkumného šetření	51
6.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky výzkumného šetření.....	51
6.2 Metody šetření.....	52
6.3 Výběr vzorků výzkumného šetření	54
6.4 Získávání a zpracování kvalitativních dat	54
6.5 Metody analýzy kvalitativních dat.....	55
7 Výsledky výzkumného šetření	57
7.1 Charakteristika rodin z výzkumného šetření.....	57
7.2 Přístup zkoumaných rodin k domácímu vzdělávání a sociálním dovednostem dětí	60
7.3 Sociální dovednosti u dětí z domácího vyučování.....	67
8 Diskuse	72
Závěr.....	75
Seznam použité literatury a pramenů.....	77

Seznam zkratek	87
Seznam tabulek	88
Seznam příloh.....	89

Úvod

Některým lidem se může zdát domácí vzdělávání nevhodné, ale mnoha dětem může přinést pozitivní změny.

Téma diplomové práce bylo vybráno, protože jsme chtěli zjistit, zda děti mladšího školního věku, které jsou vyučovány doma, mají dostatek příležitostí umožňujících rozvíjet jejich sociální dovednosti. Rozhodující pro psaní práce bylo setkání s dětmi, které byly vzdělávány doma do staršího školního věku. Zmíněné děti měly velmi dobré studijní výsledky. Jejich chování bylo slušné a odpovídalo normám společnosti.

Domácí vzdělávání se stává aktuálnějším a rodiny jeví stále větší zájem o vyučování dětí doma. V České republice se domácímu vzdělávání věnuje Kostecká (2014, 2019). Diplomová práce poskytuje přehledné informace o domácím vzdělávání jak rodičům, tak pedagogům i dětem. Domácí vzdělávání je v diplomové práci dáno do kontextu se sociálními dovednostmi dětí na 1. stupni základní školy.

Hlavním cílem předkládané diplomové práce je analyzovat hlavní charakteristiky domácího vzdělávání. Dále zjištění, zda domácí vzdělávání negativně ovlivňuje sociální dovednosti žáků. V neposlední řadě posouzení, zda děti mají dostatek podnětů k rozvíjení sociálních dovedností.

Dílními cíli je definovat důvody, výhody a negativa domácího vzdělávání. Nástin domácího vzdělávání v sousedních zemích, popis toho, jaký vliv na děti má výchova, jak se děti vyvíjejí a co děti potřebují, jsou také témata diplomové práce. Zásadní je objasnit, co jsou sociální dovednosti a jaké sociální dovednosti by děti v mladším školním věku měly rozvíjet.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se zabýváme domácím vzděláváním obecně, snažíme se poskytnout jasné informace pro všechny, kteří se o domácím vzdělávání chtějí dozvědět něco více. Vzhledem k tomu, že cílovou skupinou jsou žáci na prvním stupni základní školy, věnujeme pozornost dětem v mladším školním věku, jejich výchově, vývoji, potřebám apod. V závěru teoretické části krátce shrneme dostupné výzkumy například Medlina (2013), Cervalho a Skippera (2018), týkající se domácího vzdělávání a sociálních dovedností.

Do empirické části je zahrnuto přímé pozorování žáků z domácího vzdělávání, kteří jsou na 1. stupni základní školy, a strukturovaný rozhovor s rodiči žáků. *„Otázky jsou ve strukturovaném rozhovoru pevně dány, takové interview je vlastně ústním dotazníkem.“*

(Gavora, 2010, s. 137). Na pozorování žáků jsme vytvořili záznamový arch. Podle archu jsme hodnotili, zda jejich sociální dovednosti odpovídají stanoveným normám.

Díky rozhovorům jsme zjistili, jak rodiny fungují. Dále v jaké komunitě se rodiny pohybují a co považují za pozitiva domácího vzdělávání. Ale rovněž jaké problémy v tomto typu vzdělávání mohou nastat. Velkým přínosem pro náš výzkum byli starší sourozenci pozorovaných dětí. Se staršími sourozenci jsme strávili určitý čas a položili jim několik otázek.

1 Mladší školní věk dětí

V diplomové práci se budeme věnovat žákům na prvním stupni základní školy. Proto nejprve musíme definovat, co je pro děti v této etapě typické. A dále, k jakým změnám u dětí dochází. Období, ve kterém se dítě na prvním stupni nachází, budeme nazývat mladší školní věk. V první kapitole se budeme zabývat konkrétně vývojem dítěte v mladším školním věku a vlivy působícími na jeho vývoj.

1.1 Vývoj dětí mladšího školního věku

Předtím, než se zaměříme na jednotlivé oblasti vývoje, je nutné charakterizovat mladší školní věk.

Období mladšího školního věku je vymezeno nástupem do školy a trvá do jedenácti let. Děti do školy nastupují převážně v šesti letech. Začátek období souvisí se zralostí centrální nervové soustavy, konec souvisí s fyziologickými změnami (známky pohlavního dospívání).

Věk od 6 do 11 let je jinak označován jako období latence, kdy je dokončena jedna část psychosexuálního vývoje. Emoční a pudová složka osobnosti se plně projevuje až v období pubescence. Psychologicky je toto období celkově nazýváno jako období střízlivého realismu. Děti už nejsou závislé pouze na svých přáních. Zároveň děti nejsou ještě jako dospívající zaměřeny na to, co by mělo být správně. Děti se v mladším školním věku zabývají tím, co je a jak to je. Jde jim o to, pochopit, jak funguje tento svět. U dětí můžeme pozorovat tento charakteristický rys v jejich realistických kresbách, mluvě apod. Realismus dítěte ve škole je nejprve závislý na sdělení od autorit, označujeme ho jako naivní. Postupně se dítě stává kritičtější, realismus nazýváme tedy realistický (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Do prvního ročníku základní školy žáci vstupují s nadšením, chtějí být aktivní a samostatně si vyhledávat informace. To je důvod, proč dětem nevyhovuje přejímání poznatků, děti chtějí totiž věci prozkoumávat. Je dokázáno, že nejhůře se učily děti, které měly pouze slovní výklad. V průběhu školní docházky jejich motivace a zájem klesá. Motivací pro děti je nacházet a řešit problémy ve svém prostředí, nejsou to tedy odměny a tresty, ty motivaci spíše utlumí. Ve výuce zařazujeme aktivity, u kterých děti mohou samy pozorovat věci a jevy. Informace předáváme v kontextu a nepodporujeme přílišnou soutěživost (Langmeier, Krejčířová).

Vágnerová (2012) rozděluje mladší školní věk do dvou fází. Raný školní věk, který trvá přibližně do osmi let věku dětí a střední školní věk je zhruba do 12 let.

Matějček (1986) ještě uvádí starší školní věk, ten se se kryje s pubescencí.

Děti v raném mladším školním věku jsou stále hravé a pozornost udrží zhruba deset minut. V tomto věku jsou děti hodně zranitelné. Střední školní věk je stabilnější, děti jsou ve škole, na kterou si již zvykly, stále využívají fantazii, ale jejich zájem je obrácen na realitu. Děti v mladším školním věku získávají dovednost, jak jednat s ostatními lidmi (dětmi i dospělými). Vnímají rodiče, podle kterých si vytvářejí vzorce chování pro své vlastní rodičovství. Děti si uvědomují ženskou a mužskou identitu. Vědomí toho, že jsou dívky, nebo chlapci, vede k tomu, že si hrají dívky a chlapci spíše zvlášť (Matějček, 1986).

1.1.1 Jednotlivé oblasti vývoje mladšího školního věku

V této části rozebereme jednotlivé oblasti vývoje mladšího školního věku. Zaměříme se nejprve na tělesný, poté kognitivní vývoj. Nakonec si rozebereme sociální vývoj dítěte v období mladšího školního věku.

Tělesný vývoj

Tělesný vývoj je v tomto období pomalejší a rovnoměrný. V závěru mladšího školního věku se růst zrychluje (Kopecká, 2011).

„Dětem se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší a nápadná je zejména zlepšená koordinace všech pohybů celého těla. S tím souvisí rostoucí zájem o pohybové hry a sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu. Závisí na tom i zlepšený výkon při učení psaní a kreslení. Zprvu jsou pohyby při praktických výkonech soustředěny do ramenního a loketního kloubu, teprve delší cvičení vede k potřebné jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s.120).

Kognitivní vývoj

V kognitivním vývoji si rozebereme pozornost, paměť, představivost a myšlení. Pozornost dětí se v mladším školním věku výrazně mění. Děti se dokážou stále více soustředit. U dětí se rozvíjí aktivní úmyslná pozornost. Děti se snaží soustředit, neboť vědí, že informace budou potřebovat k úspěšnému výkonu.

Na začátku povinné školní docházky převládá bezděčná paměť nad úmyslnou. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je stabilnější, protože již není závislá na okamžitých

afektech. Děti lépe rozumí naučeným věcem. Na zapamatování jim velmi pomáhá řeč, díky které si informace ukládají verbálně (Kopecká, 2011).

Představivost je u dětí v mladším školním věku na vrcholu. Představivost je schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy.

Myšlení dětí v tomto věku je zaměřeno na poznávání reálného světa. Děti vychází z vlastních zkušeností a opírají se o konkrétní věci a jevy. Myšlení je podle toho ve fázi konkrétních logických operací. Představy jsou vyvolány využitím pomůcek a na základě vzpomínek (Piaget, Inhelderová, 2001).

Podle Piageta (2011) jsou děti v tomto věku schopny posoudit situaci z různých úhlů pohledů a novým způsobem. Děti sledují méně nápadné znaky, končí tedy egocentrické stádium myšlení. Děti například rozumí, že když z velké sklenice přelijeme vodu do malé sklenice, množství vody zůstává stále stejné. Obecně řečeno, množství látky je stále stejné, i když změníme formu, ve které se látka nachází. Piaget (2011) tuto část vývojového úkolu nazval konzervace. Děti si dále uvědomují, že situace se mohou měnit, nejsou tedy pouze takové, jaké je děti dobře znají (Nolen-Hoeksema, 2012).

V tomto věku dále děti poznávají hodiny, chápou je jako časový rámeček. Dovedou seřadit události podle toho, kdy se udály. Vědí, že to, co už se stalo, nelze vrátit zpět (Vágnerová, 2012).

Když děti přicházejí do školy, musí mít určitou představu o číslech. Umí ovšem pracovat pouze s malými jednotkami, a to většinou pomocí prstů. Děti by měly pochopit, že číslo je určeno k označení určitého počtu, logiku číselné řady, rovnost, ekvivalenci a zaměnitelnost (Vágnerová, 2020).

Při řešení problémů děti používají strategie, které jsou vhodné a posuzují, jaké informace jsou významné a jaké naopak nepodstatné. Mohou pracovat mechanicky pomocí již naučeného pravidla, které úspěšně používají stále dokola, nebo naopak metodou pokusu a omylu. V tomto věku se děti učí rovněž nápodobou, jsou ovšem schopny využít i kombinaci již zmíněných metod (Vágnerová, 2012).

Děti v mladším školním věku dokážou odhadnout své vlastní schopnosti a rozvíjí je. Ovšem mladší děti nedovedou odhadnout obtížnost úkolu. Pokud přemýšlí o jiných lidech, jsou schopny přijmout, že někdo může být lepší než ony samy (Čačka, 2000).

Výrazně se také dětem v mladším školním věku mění řeč. Zvyšuje se počet slov, které umí. Děti zdokonalují ústní projev. Nejvíce se řeč rozvíjí rozhovorem, ne tedy poslechem. Řeč dětem pomáhá k zapamatování. Při vstupu do školy děti aktivně používají, nebo alespoň rozumí 20 000 slov, v páté třídě okolo 30 000 slov. Ve vývoji řeči jsou na tom lépe děvčata.

Dívky začínají mluvit dříve než chlapci a mají lepší výsledky ve verbálních testech. Ovšem tyto rozdíly jsou malé. Větší rozdíly jsou ve vlivech vnějšího prostředí a osobních vlohách (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V kognitivním vývoji je také důležité zmínit vývoj učení. Ve školním věku je učení kvalitnější a plánovitě. Děti úspěšně sledují více rysů najednou. Základní škola i rodina mají velký význam na učení žáků. Děti se v tomto věku seznamují s tím, jak se správně učit. Již promýšlí, jak si nejlépe zapamatují nové informace a volí si určitou strategii. V první třídě se ještě uplatňuje senzomotorické učení, kdežto od druhého ročníku již převažuje učení pamětné (Čáp, Mareš, 2001).

Ve vnímání dětí mladšího školního věku pozorujeme velké změny. Mezi pátým až sedmým rokem se zlepšuje percepce. Děti jsou schopny vnímat detaily, ne pouze celky. V tomto věku již děti záměrně sledují to, co potřebují. Ovšem soustředí se pouze na podstatné informace. Ve škole se to projevuje například tím, že přestanou poslouchat učitele, pokud uslyší nějaké zvuky. Děti dále dovedou předvídat, co se stane. S vnímáním souvisí schopnost řadit věci dle časové posloupnosti a priorit. Zdokonaluje se funkce spojení viděného obrazu a mluveného slova. Děti rozlišují figuru a pozadí (Piaget, Inhelher, 2011).

Největší změny můžeme pozorovat u zrakového a sluchového vnímání. Děti v tomto věku vidí lépe na blízko, zlepšuje se totiž akomodace čočky. Díky tomu mohou rozlišovat detaily u písmen a číslic. Zrakové vnímání souvisí i s tím, že děti dovedou rozlišovat věci podobné a odlišit tvar bez ohledu na jeho polohu.

Díky zlepšené sluchové percepci děti vnímají i malé změny v hláskách. Děti tak dokážou rozlišit například slova jako vál a bál apod. (Vágnerová, 2005).

Interakce vrstevníků a kognitivní vývoj

V rámci kognitivního vývoje se krátce dotkneme toho, jak vrstevníci (spolužáci) na základní škole mohou interagovat (působit) na kognitivní vývoj jednotlivých žáků. Hewstone a Stroebe (2006) ukazují, že žáci ve věku šesti až sedmi let mají lepší výkony, pokud pracují ve dvojicích nebo trojicích, než pokud pracují sami. Když dojde k tomu, že při plnění úkolu například jeden žák ví to, co ostatní neví, může žák svoji znalost předat ostatním spolužákům. Podobně je tomu, i když všichni znají odpovědi na určité otázky. Spolužáci se mohou inspirovat jinými názory, nebo se na věci podívat jinýma očima. Sociální interakce je pro kognitivní vývoj zásadní. Pokud žáci při plnění úkolů jednájí o svých

názorech a pohledech, pomáhá jim to pochopit, v čem se mýlí, nebo čemu nerozumí (Hewstone, Stroebe, 2006).

Sociální vývoj

U dětí v mladším školním věku hrají důležitou roli ve vývoji spolužáci, rodina a učitelé. Právě tomu se budeme věnovat níže.

„V tomto období rodina ztrácí své dominantní postavení v procesu socializace. Stále větší význam získávají spolužáci a učitelé. Dítě si osvojuje celou řadu nových rolí na základě toho, jakou pozici si v třídním kolektivu dobude. Skupina vrstevníků začíná vedle rodiny spoluvytvářet sebepojetí a sebevědomí dítěte. Při nástupu do školy je pro děti učitelka hlavním vůdcem, ovšem ve třetí třídě autorita ustupuje. Děti ze začátku hodně žalují, to se mění okolo desátého roku, kdy si věci začnou děti řešit samy“ (Kopecká, 2011, s. 138–139).

Dětská přátelství se navazují především na základě prostorové blízkosti. Kamarádi se děti, které spolu sedí v lavici nebo bydlí kousek od sebe. Mladší školáci si utvářejí skupiny a přátelí se převážně s dětmi stejného pohlaví. Objevuje se ale dětské navazování párových vztahů, romantické vztahy pouze napodobují. Chlapci se snaží upoutat pozornost provokováním a vulgarismy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Reakce dětí navzájem jsou jiné než na dospělé. Děti jsou si blíže svými zájmy i postavením. Právě proto se děti mohou učit důležité sociální interakce, například spolupráci, pomoc, soutěživost, pouze s ostatními dětmi. Ve třídě, kde jsou se stejně starými spolužáky, poslouchají různé názory a životní postoje (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Děti jsou schopny vykonávat po delší dobu činnost, která se dělat musí, umí tedy pracovat (učit se). Děti si samy začínají vytvářet cíle. Pokouší se řídit své chování, pokud bychom to měli říct jedním slovem, tak se jedná o seberegulaci. Díky tomu jsou děti schopny vysvětlit své pocity a ví, co od nich očekává okolí (Kopecká, 2011).

Školní připravenost

Děti jsou většinou připraveny na školu v šesti letech, jak je uvedeno i výše. Děti musí být schopné zvládat nároky základní školy a rozumět smyslu vzdělávání. Smysl učení je spojen s radostí a zájmem o učení (Vágnerová, 2012).

„Školní připravenost zahrnuje schopnost udržet pozornost, přizpůsobit se režimu školy, umět vycházet s dětmi i učitelkou, koordinovat svoji motoriku, aby mohl psát a kreslit, umět rozlišovat malé rozdíly v řeči, vnímat co říká druhý, přiměřeně logicky uvažovat a překonávat

omezení svého myšlení, zvládat zátěž, uvědomovat si své povinnosti a plnit si je, spolupracovat s ostatními dětmi, umět ovládat svůj vztek“ (Helus, 2004, s. 206).

1.1.2 Vliv rodiny na vývoj dětí

Vliv rodiny na vývoj dětí je nepochybný, ovšem dnes již výchovu a vzdělání přebírají instituce. Primární zodpovědnost za výchovu nese rodina. Základní škola odpovídá pouze za určitou část výchovy. Vzdělávací instituce nenesou důsledky výchovy po celý život, rodina ano.

V rodině není přesně oddělen čas a prostor učitelů a dětí. Charakteristické je vzájemné sdílení a důvěra, které jsou základním předpokladem pro učení. Děti se v rodině učí soužitím a nápodobou (Matějček, 1992).

Pokud budeme mluvit o učení, je to proces, který probíhá od narození. Rodiče jsou přirozenými učiteli. Co je zajímavé, že matky nevysvětlují svým dětem, jak by se měly učit, děti samy ví, jak to mají udělat. Holt (1971) dokonce přišel na to, že děti se nejlépe vzdělávají předtím, než nastoupí na základní školu. Děti jsou totiž velmi cílevědomé, zkouší věci do té doby, než se jim podaří. Když děti nastoupí na základní školu, musí si zvyknout na nové metody. Metoda vysvětlování jim může způsobit problémy. Dle Holta (1971) mají děti lepší podmínky pro učení v prostředí, kde mohou vyjádřit své myšlenky, přání, touhy a nemusí se bát odsouzení. Ve škole děti mohou mít strach z učitelů, spolužáků, neúspěchu apod.

Funkce rodiny

Rodina by měla plnit všechny níže zmíněné základní funkce, aby děti měly vše, co potřebují. Pokud rodina neplní určitou funkci, dochází k problémům. Rodinám nefunkčním se budeme věnovat v typologii rodiny (konkrétně se jedná o typy rodiny podle funkčnosti).

Nejprve uvedeme biologicko reprodukční funkci. Od partnerů se očekává, že založí rodinu, a tak zajistí reprodukci společnosti.

Druhá je ekonomická funkce. Rodina potřebuje zabezpečit. Pokud mají rodiče práci, mají tak i dostatek prostředků pro uspokojení dětí.

Nezbytné je plnit emocionální funkci. Tato funkce je pro rozvoj dětí klíčová. Pokud rodiče dokážou vytvořit příznivé klima a chovají se k sobě hezky, působí to na děti, které jejich chování přejímají. Je důležité, aby rodiče uměli naslouchat, respektovat se a být empaticí.

Podstatná je i výchovná funkce rodiny. Rodinné prostředí je první místo, kde dochází k výchově dětí. Děti si osvojují pravidla, sebepojetí a sebevědomí, učí se komunikovat a dodržovat určité normy (Střelec, 1992).

Typy rodiny podle funkčnosti

Na děti má rovněž vliv, z jaké rodiny pocházejí. Rodina nám může dát jak špatný, tak dobrý základ. To, co nám rodina, do které se narodíme, předá, se projevuje v celém našem životě i v naší nově vytvořené rodině. Pokud jsou v rodině zastoupeny všechny funkce, můžeme ji definovat jako rodinu funkční. Funkčnost nemůžeme posuzovat například dle toho, zda má dítě oba rodiče, neboť všechny funkce může plnit i jeden rodič.

Rodiny, u kterých došlo k porušení jedné z funkcí, ale pouze krátkodobě, nazýváme problematické. Problém nicméně nezasáhl rodinu tak, že by byly ohroženy její funkce. Rodina se pokouší problém vyřešit vlastními silami.

Pokud se problémové rodině nepodaří problém vyřešit, může vzniknout rodina dysfunkční. V této rodině může být napadeno několik funkcí. Na vývoj dětí má dysfunkční rodina negativní vliv. Stát nebo instituce v těchto případech nabízejí pomoc, neboť pomoc zvenčí je mnohdy nezbytná.

Za nejhorší typ rodiny považujeme rodinu afunkční. Základní funkce není naplněna ani jedna a je ohrožen mravní vývoj dětí. Děti jsou z afunkčních rodin odebrány státem (Fischer, Škoda, 2014).

1.2 Co děti potřebují

V podkapitole s názvem „Co děti potřebují“ si rozebereme, jaké jsou potřeby dětí v mladším školním věku. Tyto potřeby mají však nejen děti, ale i ostatní lidé. Základní potřeby jsou fyziologické a psychické. Děti dále potřebují pochvalu a motivaci, které ovlivňují výkon dětí a jsou nezbytné i při domácím vzdělávání.

Pochvala

Nejdříve si definujme, co je pochvala. Pochvala je pozitivní vyjádření o činnosti, chování nebo vlastnostech druhé osoby. Pokud druhého chválíme, musíme se cítit tak, že ho můžeme hodnotit. Na prvním místě stojí nonverbální projevy. Důležité je uvědomit si, že pokud chválíme za banální věci, může to vypadat, že od dětí nemáme vysoká očekávání.

Děti poté nerozumí tomu, proč je chválíme. Pokud chválíme často, vytvoří se závislost. Jedná se o závislost na druhých lidech a na vnějším hodnocení, tím pádem jsou více manipulovatelní. Na druhou stranu, děti se samy stávají manipulátory.

Vhodnou náhradou je sebehodnocení, děti se totiž na sebe dívají reálně a dokážou se porovnat s ostatními. Když se děti naučí sebehodnocení, budou spokojené, když něco udělají dobře a nebudou čekat na obdiv druhých. Nejlepší tedy je, když učitel vytvoří takovou situaci, že se žáci budou cítit úspěšně, než když jim učitel dá pochvalu (Kopřiva, 2017).

Motivace

Nyní se krátce seznámíme s motivací. Motivaci můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace nás pudí dělat věci pro nás nijak zvlášť atraktivní, ale jsme přesvědčeni, že jsou správné a potřebné. Důvodem, proč tyto věci děláme, je, že jsme si je zařadili jako hodnoty.

Důvodem činností, které děláme z vnější motivace, jsou odměny nebo tresty.

Pro udržení vnější motivace jsou důležité: smysl, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba (Kopřiva, Nováčková, Nevořtová, 2017).

Fyziologické a psychické potřeby dětí

Potřeby dětí můžeme rozdělit na dvě základní kategorie, primární (fyziologické) a sekundární (psychické). Fyziologické potřeby jsou vrozené, jsou to například potřeby tepla, aktivity, vyhýbání se bolesti atd. Psychické potřeby se utváří v průběhu života, jsou to potřeby seberealizace, sociální potřeby apod. Maslow ve své pyramidě potřeb popsal, jak funguje naplňování potřeb, tedy že nejprve musí být naplněny potřeby nižšího řádu. Postupujeme v tomto pořadí: fyziologické potřeby, potřeba bezpečí a jistoty, lásky, přijetí a sounáležitosti, potřeba úcty a uznání, a nakonec potřeba seberealizace (Lokšová, Lokša, 1999).

Uspokojování biologických i psychických potřeb je nutné, aby nedocházelo k psychické deprivaci (Matějček, Langmeier, 1986).

V první kapitole jsme se věnovali mladšímu školnímu věku dítěte. Víme, v jakém věku začíná a končí mladší školní věk. Shrnuli jsme si, k jakým vývojovým změnám dochází a kdo má na dítě v tomto věku největší vliv. Krátce jsme zmínili, co by dítě mělo zvládat, než nastoupí na základní školu, tedy co by již ve vývoji mělo být dokončeno. Nakonec jsme se zaměřili na potřeby dětí, jež je nezbytné plnit, aby se mohly úspěšně učit a byly spokojené.

2 Vzdělávání dětí

V předchozí kapitole jsme si definovali mladší školní věk dětí. Nyní je nutné podívat se na pojem učení, který je součástí vzdělávání. Vzdělávání je záměrné a řízené učení, k němuž dochází v edukačním prostředí (Průcha, Veteška, 2014).

Vzdělávání Beneš (1997) rozdělil na formální, neformální a informální učení. Formální vzdělávání je uskutečňováno v rámci státního školství, církví, nabídky zaměstnanců apod. Získáváme z nich kvalifikace a certifikáty. Informální učení je neplánované, probíhá při každodenních běžných činnostech. Neformální vzdělávání probíhá mimo vzdělávací systém, můžeme sem zařadit například kulturní vzdělávání, zdravotní kampaně apod. Výsledkem vzdělávání je soustava vědomostí, dovedností, návyků a schopností.

Děti v domácím vzdělávání se nevzdělávají pouze záměrně, ale dochází i k učení z každodenních situací. Proto se dále zaměříme na pojem učení.

2.1 Učení

Neexistuje jednotná definice pojmu učení, dle autorů se různí. Uvádíme zde pouze pár z nich.

„Pojmem učení se označuje proces, v jehož průběhu dochází u jedince na základě nového poznání, nových dovedností a zkušeností ke změnám v chování, v psychice a v osobnosti. Pojem nezahrnuje změny, ke kterým dochází v důsledku biologického zrání a tělesného vývoje organismu“ (Nývtová, 2015, s. 4).

„Učení je aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický základ a možnosti jedince. Smyslem je přizpůsobování se novým situacím. Schopnost učit se lze až do nejvyššího stáří“ (Hartl, Hartlová, 2012, s. 632).

„Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidském, mění své chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe samého“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 323).

Druhy učení

V současné době je charakterizováno mnoho druhů učení, uvedeme však pouze základní členění. Podle míry mentální aktivity subjektů v učení rozlišujeme záměrné učení

a bezděčné učení. Záměrné učení je vědomé a s určitým cílem. Naopak bezděčné učení je bez vytyčeného cíle. Subjekt ani nevnímá, že se učí, je to tedy učení nezáměrné (Mareš, 2013).

Dále Průcha (2020) uvádí formální a informální učení. Formální učení je typické pro vzdělávací instituce, probíhá v rámci formálního vzdělávání. Informální učení je chápáno jako celoživotní proces, učíme se dovednostem, hodnotám a znalostem. Probíhá díky každodenním zkušenostem a jiným lidem. Uvnitř domácího vzdělávání se jedná jak o informální, tak formální učení. Probíhá v rodině, kde se děti učí z každodenních zkušeností, ale zároveň se musí naučit základním znalostem a dovednostem dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program je pedagogický dokument, který vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Stanovuje, čemu se mají žáci naučit a čeho dosáhnout. Požadavky, které stanovuje, jsou závazné pro všechny vzdělávané žáky (Průcha, 2020).

Senzomotorické učení je klasický typ školního učení. Znamená to osvojení si určitých pohybů na základě vnímání. Patří sem například to, že se děti naučí psát písmena, kreslit, zavázat tkaničku, hrát na hudební nástroj, poskytnout první pomoc atd. Tyto senzomotorické dovednosti jsou většinou trvalé. Účinné metody osvojení senzomotorických dovedností jsou uváděny ve třech fázích. První fáze je kognitivní, druhá fixační a třetí zdokonalovací. V kognitivní fázi by měl vyučující vysvětlit, k čemu dovednost slouží a jak ji správně vykonat. Učitel by neměl zapomenout ukázat chyby, které mohou nastat, a poté dovednost prakticky předvést. V následující fázi žáci trénují dovednost prakticky. Učitel musí žáky motivovat. Třetí fáze je nejdelší, děti opakují, co se naučily, a napravují chyby (Dařílek, Kusák, 1998).

V mladším školním věku má největší význam verbální učení. Spočívá v osvojování a získání poznatků buď v psané nebo mluvené podobě. Úkolem učitele je rozhodnout, co se budou žáci učit. Učivu, které je nové, by měl vzdělavatel věnovat více času. Veškeré informace by měly být podávány jasně a srozumitelně (Průcha, 2020).

Učení, které probíhá při styku s jinými lidmi, se nazývá sociální učení. Tento typ učení má opět řadu forem. Mezi základní formy řadíme napodobování, identifikaci a sociální posilování. Napodobování probíhá již od dětství, kdy děti napodobují své rodiče. Díky nápodobě se jedinci naučí mluvit, projevovat emoce, způsoby chování podle norem atd. Identifikace znamená, že se děti snaží ztotožnit s nějakou osobou, chtějí se stejně oblékat, mít stejné hodnoty apod. Imitace může mít pozitivní i negativní důsledky. Příkladem vzoru může být herec z filmu. Sociální posilování je založené na odměnách a trestech. Pro děti je důležité,

aby měly jasné hranice, které jim pomohou s orientací v tomto světě (Helus, 2015, Řezáč, 1998).

Některé typy učení jsou geneticky naprogramované. K nim řadíme habituaci (přivykání), senzibilizaci (zcitlivění), imprinting (vtiskování) a učení podmiňováním. Habituace znamená, že jedinci přestanou reagovat na bezvýznamné podněty, které pro ně nejsou nebezpečné. Naopak senzibilizace značí, že opakovaným působením určitého podnětu na něj narůstá reakce. U dětí to mohou být například alergické reakce. Pod pojmem imprinting se skrývá uložení obrazu natrvalo do paměti, bez opakování či posilování. Podmiňování rozlišujeme klasické a operantní. Klasické podmiňování popsal I. P. Pavlov, které se nejlépe ilustruje na praktickém příkladě. I. P. Pavlov dělal pokusy se psy a zjistil, že psi slintali již před podáním potravy. Stalo se tak v momentě, kdy uslyšeli známé zvuky a uviděli světlo. Psi tedy reagovali na nepodmíněný podnět. U dětí můžeme uvést příklad toho, že mají obavy z bolesti z injekce u lékaře. Když tedy spatří doktora, mají z něj strach, ale bezvýznamně. Lékař se tak stává nepodmíněným podnětem, ale podnětem může být i například ordinace. Při operantním učení se žáci učí z důsledků svého chování a podle toho v budoucnu jednají (Čáp, Mareš, 2001).

Zákony učení

Zákony učení je třeba respektovat, pokud chceme, aby si žáci důkladně osvojili probírané učivo. Prvním zákonem je motivace, dalším opakování, třetím transfer a posledním zpětná vazba. Transfer znamená, že staré a nové informace se vzájemně ovlivňují. Druhy transferu jsou: pozitivní (nové učivo nám usnadní předcházející poznatky), specifický (využívá se v podobných situacích, které jsme se již dříve naučili), negativní (předchozí poznatky nám komplikují současné učení) a nespecifický transfer, který značí, že v nových situacích využíváme znalosti a dovednosti již osvojené (Čáp, Mareš, 2001).

Styly učení

Zde se zaměříme na to, jaké styly učení žáci při učení preferují. Vizuálním typům při učení napomáhají obrázky, barevné podtrhávání, nejlépe se učí z vlastnoručně psaných textů. Tito lidé si velmi dobře pamatují detaily a orientují se v nákresech. Auditivní typy si učivo nejlépe osvojují pomocí poslechu a čtení textů nahlas. Učení jim často usnadňuje hudba, která jim hraje v pozadí, zajímavostí je, že často mají hudební nadání. Haptické typy se nejlépe učí tím, co konkrétně vnímají. Tyto typy mají potřebu u učení chodit, pokud nemají tu možnost,

je pro ně důležité se alespoň protáhnout. Tato skupina žáků bývá většinou hodně zvědavá a zručná. Slovně-pojmové typy se ve školách vyskytují zřídka. Žáci s tímto typem pracují abstraktně, učí se tak, že si vytváří vzájemné vazby mezi pojmy a z nich si vytváří celkovou strukturu (Škoda, Doulík, 2011).

Podmínky učení

Vliv na učení žáků mají nejen zákony učení, styly učení, ale i podmínky učení. Podmínky se týkají žáků, učitelů, učení a prostředí, ve kterém vyučování probíhá. Rozdělujeme je na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní podmínky patří paměť dětí, pozornost dětí, motivace ke vzdělávání, osobnost jedince a další. K vnějším podmínkám zahrnujeme například pracovní místo, atmosféru a rodinné prostředí (Čáp, Mareš, 2001).

2.2 Vlivy na vzdělávání

Ve druhé kapitole rozebíráme vzdělávání. Nyní se budeme zabývat i tím, co ovlivňuje vzdělávání dětí, které jsou vyučovány doma. Nejvýraznější je výchova rodičů, se kterými jsou v každodenním kontaktu. Rodiče se ve většině případů i s dětmi vzdělávají. Velký vliv na vzdělávání má dále osobnost dětí samotných i osobnost jejich rodičů. Proto se v této podkapitole zaměříme i na osobnostní typy.

2.2.1 Výchova

„Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 345).

„Vychování je činnost, je to označení pro to, co dělá ten, kdo vychovává. Vychováváním pomáháme dítě posouvat vpřed“ (Janík, 2021, s. 10).

„Děti ve výchově potřebují mužskou (jeho výchova je vyžadující) i ženskou výchovu (ta je podporující a akceptující), neboť děti potřebují podporu, ale také pevné hranice“ (Pöslová, 2020, s. 84).

Věk, kdy děti nastupují do základní školy, můžeme nazvat jako druhé období vzdoru. Děti něco umí, ale netouží to dělat. Vstup do základní školy je pro děti velkým krokem. Mnoha dětem začnou dělat problémy úkoly, nechce se jim pracovat apod. V tom mají výhodu děti v domácím vzdělávání. Nejsou vystaveny stresu ze základní školy a mohou si pracovat,

tak, jak je to baví. V druhém období vzdoru děti potřebují naši podporu. Děti musíme naučit využívat volný a pracovní čas. Podstatné je vést děti k nějakým zájmům. Učení praktickým dovednostem je nezbytné. I když jdou děti na základní školu a tráví s námi méně času než dříve. Nesmíme zapomínat vést je stále k pohybu, zdravé stravě a povinnostem (Pöslová, 2020).

Výchovné styly

Učení dětí, jejich sociální dovednosti, projevy, chování apod., ovlivňuje rodinná výchova. Každý rodič je jiný. Uvedeme, co dětem umožňuje, aby se ve společnosti prosadily a žily šťastný život. Pokud rodič dětem důvěřuje, komunikuje s nimi, podporuje je, ale zároveň dětem stanovuje určité hranice, poskytuje dětem dobrý základ. Výchovné styly klasifikoval například Lewin, Martin a další.

V publikaci od Čápa a Mareše (2001) najdeme rozdělení těchto výchovných stylů:

- a) Autokratický styl můžeme nazvat jako dominantní. Je typický příkazy, zákazy a tresty. Rodič dětem nerozumí, vyžaduje přesné dodržování pravidel, neumožňuje dětem, aby byly samy sebou.
- b) Liberální styl je typický volným vedením, chybí zde pevná ruka a kontrola. Rodiče jednají s dětmi jako se sebou rovnými a podporují jejich samostatnost. Na děti jsou kladeny nízké požadavky a věcem je ponechán volný průběh.
- c) Demokratický styl je uváděn jako nejlepší, neboť je kombinací obou předchozích. Rodiče dětem nechávají prostor pro jejich kreativitu a podporují je, ovšem stanovují dětem hranice. Rodiče jsou pro děti příkladem, spolupracují a komunikují s nimi. V demokratickém stylu je využíván systém odměn.

Gillernová, Kebza a Rymeš (2011) uvádějí tyto výchovné styly:

- a) Autoritářský výchovný styl je charakteristický náročným, kontrolujícím a odmítajícím rodičovským postojem. Rodiče děti příliš kontrolují a neberou ohled na jejich potřeby a přání. Na děti mají přehnané nároky. Při plnění úkolů dětem rodiče nepomáhají. Používají fyzické výchovné prostředky.
- b) U zanedbávajícího stylu jsou postoje rodičů nenáročné, nekontrolující a odmítavé. Rodičům jsou děti lhostejné, nezajímá je, co děti dělají, jak se jim daří apod. Na děti nekladou žádné nároky. V rodině nejsou stanovena žádná pravidla. Rodiče jsou k dětem chladné, někdy je až úplně odmítají.

- c) Autoritativně vzájemný styl je u rodičů, kteří mají ke svým dětem náročný, kontrolující a akceptující postoj. Rodina má doma nastavená pravidla, která se musí dodržovat, ovšem mohou o nich společně diskutovat a měnit je. Rodiče se zajímají o přání a potřeby svých dětí. Děti mají možnost vyjadřovat své názory a přání.
- d) Shovívavý styl charakterizují rodičovské postoje nenáročné, nekontrolující a akceptující. V rodině nejsou stanovená jasná pravidla a hranice, rodiče na děti nekladou žádné povinnosti. Rodiče dětem naslouchají, podporují je a mají je rádi. Oproti předchozímu stylu zde však chybí úkoly, které děti musí plnit.

2.2.2 Biologická báze osobnosti – temperament

Velký vliv na vzdělávání dětí má jejich osobnost, ale také osobnost rodičů, proto se krátce podíváme na nejzákladnější dělení.

Vztahem mezi biologickou a osobnostní stránkou organismu se zabýval již řecký lékař Hippokrates a do systému ji uvedl Galenos. Z jejich teorie vznikly pojmy, které dosud známe – sangvinik, melancholik, choleric a flegmatik (Blatný, 2010).

Definice temperamentu

„Pojmem temperament označujeme v současné psychologii ty psychologické charakteristiky osobnosti, jež jsou vrozené (dědičné), můžeme u nich identifikovat biologický základ a týkají se formální, nikoli obsahové stránky chování a prožívání“ (Blatný, 2010, s. 23).

První teorie označovala temperament jako emocionální charakteristiky osobnosti. Druhý pohled na temperament se vztahoval na formální či stylistické aspekty chování jako celku.

Pro **třídění temperamentů** je možné využít čtyři kategorie – obsahové vymezení pojmu (temperament se vymezuje buď jako veškeré osobnostní charakteristiky, které se týkají formální stránky prožívání a chování nebo emocionální charakteristiky osobnosti), struktura temperamentu (vysvětlení příčiny temperamentu biologickými nebo psychologickými faktory), metodologický přístup (popisující příčiny) a sledovaná populace (dětská nebo dospělá).

PEN teorie H. J. Eysencka

Pod pojmem temperament chápe Eysenck (1994) osobnost bez její kognitivní složky (bez inteligence a mentálních schopností). Za základní rysy osobnosti Eysenck považuje

dimenze extraverte, neuroticismu (náchyllost k emocionální a duševní labilitě) a genetickou náchyllost k psychickým poruchám, předpokládá o nich, že jsou vzájemně nezávislé.

Dimenze introverze-extraverze je definována jako dvojí možné zaměření jedince buď na vnější nebo vnitřní svět.

Tato teorie je přejata od Junga. Eysenck vymezuje tuto definici v pojmech chování a částečně i prožívání (Blatný, 2010).

Osobnostní typy – extroverti a introverti

V roce 1921 švýcarský psychiatr Carl Gustav Jung (1971) poskytl poprvé ucelený popis introvertního a extrovertního typu, ovšem do anglického jazyka byla kniha přeložena až v roce 1971. Od té doby se provádějí studie, které zjišťují, kolik procent introvertů a extrovertů je v populaci. Výsledky studií nejsou vždy stejné. Introvertů je v populaci něco mezi 30 a 50 procenty (Sand, 2020).

Nejprve se zaměříme na extrovertního člověka, můžeme ho charakterizovat zpracováváním myšlenek tím způsobem, že o nich mluví, to je jeden z důvodů, proč potřebuje mít okolo sebe lidi. Extrovert si říká o odezvu na to, co říká a dělá. Proto si velmi cení, když mu ohodnotíte jeho práci například pochvalou, když si nebude jist, co si o tom myslíte, většinou se vás stejně zeptá. Extrovertní člověk jedná impulzivně, dokáže se rychle nadchnout, činí náhlá rozhodnutí. Velmi často se k vám přidá, pokud vymyslíte něco zábavného na poslední chvíli. Extrovertní jedinec nemá problém sdělovat své soukromé věci lidem, které příliš nezná. Pokud jste s extrovertem, nemusíte se bát, že by bylo ticho. To souvisí s tím, že rychle navazuje kontakt s novými lidmi. Má široký okruh známých, většinou nenajdete extroverta, který by měl pouze jednoho kamaráda. Energií tito jedinci dobíjejí tím, že jsou aktivní, rádi chodí do společnosti. Pozitivní je, že je veselý a optimistický, takže lidem okolo sebe kouzlí úsměv na tváři. Nevýhodou je, že lehce ztrácí trpělivost a dovede být agresivní. Extrovert je neustále v pohybu, pokud jste extroverti, možná jste už slyšeli, že se máte uklidnit. Extroverti mají rádi činnosti, při kterých mohou spolupracovat s ostatními lidmi (Miková, Stang, 2010, Říčan, 2010).

Nikdy nejsme stoprocentní extroverti, nebo introverti, v každém z nás je trochu z obou typů osobnosti, ovšem jeden z nich vždy převažuje. Proto pokud u dětí převažuje extrovertní typ, nemusí na něj sedět všechny výše zmíněné charakteristiky.

Nyní obrátíme pozornost na introvertního jedince. Introvertnímu člověku nevádí, pokud tráví večery sám, nemá potřebu být ve větším kolektivu lidí. Je rád ve společnosti,

kteřou si sám vybere a kteřou dobře zná. Introvert se rád věnuje určitému tématu hlouběji, nedívá se na věci povrchně, ale chce zjistit jejich podstatu.

Nerozhoduje se impulzivně, předem si věci promýšlí. Pokud introvertovi navrhnete něco na poslední chvíli, většinou nebude souhlasit, nemá totiž rád vzrušení. I když to na introvertovi nelze mnohdy poznat, necítí se dobře, když musí mluvit. Pokud už má mluvit, chce se na to dopředu připravit. Jeho sdělení jsou většinou dobře promyšlená, proto působí moudře a vůbec bychom neřekli, že mu dělá problém komunikovat. Nepřemýšlí pouze o tom, co řekne před ostatními, ale přemýšlí o věcech i o samotě. Introvert je tichý a kontroluje se, proto se agresivně chová jen ojediněle. Potřebuje odpočívát v klidu, to souvisí s tím, že rád tráví čas například v přírodě nebo s knížkou. Nemá potřebu vám cokoli o sobě sdělovat sám od sebe, moc se nezajímá o povrchní komunikaci. Obvykle jej nevidíte, že by začal hovořit s lidmi jako první, s někým na ulici, či měl okolo sebe mnoho přátel jako extrovert (Sand, 2020).

Na konci této kapitoly uvádíme zmínku o vlivu výchovy nebo dědičnosti na osobnost dítěte. Dle Junga se lidé rodí s potřebou rozvíjet extrovertní, nebo introvertní typ osobnosti, jenže společnost je může tlačit k něčemu jinému. Působením okolí se může rozvinout jiný typ osobnosti než ten, ke kterému má jedinec genetické sklony. Když vlivem rodičovského nátlaku dojde ke změně osobnosti, dítě se stává neurotickým a vyléčen může být pouze rozvíjením jeho přirozenosti (Sand, 2020).

Ve druhé kapitole jsme se zabývali vzděláváním a vlivy, které na vzdělávání působí. V následující kapitole se budeme věnovat konkrétně domácímu vzdělávání.

3 Domácí vzdělávání

Domácí vzdělávání je forma alternativního vzdělávání. Děti vyučuje ve většině případů jejich rodič nebo učitel, kterého si rodina platí. Děti jsou převážně vzdělávány v domácím prostředí, ale mohou docházet i na jiné místo a učit se například s menší skupinou dětí (Stevens, 2001c).

Rozebereme si, jaké má domácí vzdělávání kořeny, a představíme, jak probíhá v dnešní době. Do diplomové práce zahrneme základní informace o domácím vzdělávání u našich sousedních států, abychom si uvědomili, že v každé zemi není domácí vzdělávání stejné.

3.1 Historie domácího vzdělávání

Domácí vzdělávání se k nám díky zájmu o jiný typ vyučování dostalo pomocí technologií ze Spojených států amerických ve druhé polovině dvacátého století. Děti se od svých rodičů učily vždy, jak kulturním, náboženským a společenským hodnotám, tak rodinnému řemeslu. Domácí školou se rozuměl způsob, kterým se předávaly vědomosti a který fungoval. Bohatí lidé platili svým dětem učitele, kteří je vyučovali doma. Příkladem mohou být děti panovníků a jejich soukromí učitelé (Kašparová, 2019).

Velký zlom nastává v 18. až 20. století, kdy začaly vznikat školy. Ty byly spíše sociální službou a v počátcích pro bohaté. Běžné rodiny si nemohly dovolit přes den své děti postrádat. Děti do škol docházely například pouze v zimních měsících (Vališová, 2011). Domácí školy však nezánikly, bohatí lidé své děti nechávali takto vyučovat stále. Rodiny věřily, že jejich děti budou mít v domácí škole lepší vzdělání (Gray, 2013).

Jak se z českého vzdělávacího prostředí na čas domácí vzdělávání vytratilo, není přesně zaznamenáno. Pravděpodobně k tomu došlo v roce 1947 s nástupem komunistické ideologie, která byla založena na rovnosti. Sametová revoluce přináší změnu v chápání rovnosti, již to nebyl symbol unifikace (sjednocování) a stejnosti. Domácí vzdělávání se tedy znovu dostává na scénu (Gray, 2013).

Za zmínku stojí Moderní hnutí za podporu domácího vzdělávání, které vzniklo v 50. letech 20. století v USA. Prosazovali je především liberální stoupenci levice, kteří považovali dosavadní školy za příliš striktní a dusící intelektuální rozvoj jedince. Navazovali tak na myšlenky Johna Holta (1971), propagátora domácího vzdělávání. Holt vycházel

z předpokladu, že přirozeností dětí je zvědavost a chuť k učení se novým věcem (Gaither 2008, Yuracko 2008).

V 60. letech 20. století přichází trend odškolení společnosti. Figurující postavou byl Ivan Illich, ten považoval školní vzdělávání za nevhodné, nedostatečně účinné a v zásadě nepoužitelné pro život v rychle se rozvíjející společnosti. Neboť je neustále produkováno velké množství nových poznatků (Illich, 2001).

Po pádu železné opony (tedy v roce 1989) se ke slovu dostaly i dříve utlačované skupiny, mezi nimi byla i církev. Sen některých rodičů se stal skutečností, vytvořili si školu doslova v jejich pokoji. První rodiny, které se věnovaly domácímu vzdělávání v České republice po roce 1989, byly převážně křesťanské. Pro tuto formu vzdělávání se rozhodli, protože chtěli svým dětem předávat své hodnoty. Inspiraci rodiny čerpaly ze zahraniční literatury. Většinou nežili v komunitě, ale sami (Kašparová, 2017).

Roku 1997 byla založena Společnost přátel domácího vzdělávání. Tuto společnost založili rodiče, kteří chtěli vzdělávat své děti doma. Ve školním roce 1998/1999 se díky opakovaným žádostem Společnosti přátel uskutečnilo ověřování jiné platformy školní docházky. Tento krok vedl k vydání zákona č. 561 v roce 2004. Tento zákon umožnil dětem absolvovat povinnou školní docházku formou domácího vzdělávání, ale pouze na prvním stupni (Kašparová, 2019).

Legislativa

V roce 1998 bylo poprvé povoleno domácí vzdělávání žáků prvního stupně základních škol formou pokusného ověřování. Ověřování bylo zahájeno pro 62 dětí. Například ve školním roce 2005/2006 bylo v České republice v domácím vzdělávání 546 dětí. Ve školním roce 2006/2007 bylo doma vzděláváno 351 dětí. Poté se čísla zvedala a ve školním roce 2020/2021 plnilo povinnou školní docházku prvního stupně individuálně 3197 dětí (Statistická ročenka školství, 2021).

První rodiče, kteří vyučovali děti doma, byli motivováni a chtěli předávat jiné hodnoty, které nejsou v kurikulu (obsahu vzdělávání). K jeho plné legalizaci došlo až v roce 2004. Ve stejném roce byl přijat nový zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákon umožnil jiný přístup plnění povinné školní docházky, a to bez pravidelné účasti na vyučování (Školský zákon 561/2004 Sb., Kostelecká 2014a, 2014b). Pokusné ověřování bylo nejprve prodlouženo do roku 2004 a poté ještě do konce školního roku 2004–2005. Po skončení každého školního ročníku Výzkumný pedagogický

ústav v Praze vypracovával o ověřování domácího vzdělávání průběžné zprávy. Zprávy měly přinést ucelené informace, umožnit porovnání na osmnácti školách, které se do pokusného ověření zapojily, a porovnat výsledky s předchozími roky (Školský zákon 561/2004).

Od června roku 2005 do června roku 2001 bylo individuální vzdělávání možné pouze na prvním stupni základní školy. Výjimkou bylo pár dětí, které byly v 6. ročníku. Ve školním roce 2016–2017 bylo toto vzdělávání povoleno i na druhém stupni základní školy (ZŠ). V tomto školním roce bylo takto vzděláváno 449 dětí (MSMT, 12670/2021).

3.2 Současnost domácího vzdělávání

Individuální vzdělávání je v dnešní době umožněno jak na 1. stupni, tak na 2. stupni základní školy. To je dáno § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákon je platný od 1. 9. 2016 (MSMT, 27466/2016).

O povolení individuálního vzdělávání rozhoduje ředitel školy, kde jsou žáci zapsáni k plnění povinné školní docházky. Musí být podána žádost od zákonného zástupce, ta musí obsahovat osobní údaje o žácích, důvody pro tento typ vzdělávání. Dále dobu, po kterou budou žáci takto vzděláváni, popis materiálně-technického i prostorového zabezpečení (zda má rodina kde děti vyučovat). Popisují se podmínky ochrany zdraví dětí, zaznamenávají se informace o osobě, která bude žáky vzdělávat. Nakonec je také nutné vyjádření pedagogicko-psychologické poradny a vytvoření seznamu učebnic a učebních textů. Povolení uděluje ředitel, pokud jsou zajištěny dostatečné prostorové a materiálně technické podmínky, včetně podmínek ochrany zdraví dětí. K tomuto vzdělávání musí být uvedeny závažné důvody. Pro děti musí být zajištěny vhodné učebnice. Podmínkou je také, že osoba, která bude žáky vzdělávat, má dokončenou střední školu (MSMT, 27466/2016).

Hodnocení žáka probíhá na základě přezkoušení každého půl roku. Stačí, když je u přezkoušení přítomný jeden pedagog. Přezkoušení může mít formu písemného testu, ústní zkoušky, předložení portfolia, předvedení praktické ukázky, prezentace nebo rozhovoru v cizím jazyce. V covidové době se trendem stala videa, ve kterých děti předvádějí, co se naučily, a online testy. Zajímavostí je, že hodnocení chování se neprovádí. Přezkoušení probíhá na škole, kde jsou děti zapsány. Pokud dojde k tomu, že se žák nemůže dostavit, ředitel určí náhradní termín. (MSMT, 27466/2016).

V naší zemi se vyučuje dle Školního vzdělávacího programu, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jinak tomu není ani u dětí

v domácím vzdělávání. Školní vzdělávací program musí mít základní škola volně přístupný. Rodičům může pomoci orientovat se v Školním vzdělávacím programu učitel, se kterým probíhají volitelné konzultace.

V České republice mají rodiny možnost výběru základní školy, kde dítě bude zapsané. Výdaje za domácí vzdělávání si samozřejmě rodiče platí sami, ale děti mají právo na kompenzační pomůcky, učebnice a školní stravování (MSMT, 27466/2016).

Důvody domácího vzdělávání

Nejčastějšími důvody, proč rodiny chtějí právě tento typ vzdělávání, jsou: zdravotní stav žáka (ten mu nedovoluje pravidelnou školní docházku), pracovní cesty s rodiči, speciálně vzdělávací potřeby dětí, nadané děti apod. (Kostelecká, 2014a).

Důvody domácího vzdělávání jsou rozděleny do několika skupin: rodiny, které zažily šikanu, děti, které mají speciální vzdělávací potřeby, a rodiny, které mají specifické vzdělávací potřeby – chtějí dětem předávat hodnoty, které nenachází v běžném systému (Kašparová, 2017).

Gray (2013) tyto skupiny rozděluje v širším měřítku. Mezi první skupinu patří rodiče, kteří mají povolání, které vyžaduje časté stěhování či cestování. Domácí škola těmto rodinám umožňuje žít společně a naplňovat jejich představy. Pro tyto rodiny není domácí škola životním posláním, aktivity nejsou soustředěny okolo základní školy. Domácí školu berou spíše jako znak pokroku. Tyto rodiny většinou vyhledávají základní školy, které poskytují online výuku. Život rodiny je většinou postaven tak, že děti se učí a rodiče pracují. U těchto rodin je využíváno domácí vzdělávání jen na určitou dobu. Když se rodina například vrátí ze zahraničí, děti jdou zpět na základní školu. Druhou skupinou jsou děti, které vyžadují speciální režim. Patří tam děti, kteří se věnují sportu či umění. Domácí škola je tedy ideální na skloubení školních povinností a rozvoj jejich talentu. Další skupinu tvoří rodiny, které nechávají své děti vyučovat v komunitních školách. Často se jedná o rodiny žijící blízko sebe, které skupinově vyučují své děti, nebo si najmou učitele. Většinou se tyto rodiny pro učení doma rozhodnou již na začátku povinné školní docházky. Komunitní škola je skupinová záležitost, kde se setkávají děti různého věku a chování. Ve skupině je malý počet žáků, a proto je možnost se každému dítěti věnovat individuálně. Problém je často ten, že se rodiny začnou rozcházet v tom, co děti chtějí učit. Komunitní vzdělávání si více rozebereme v podkapitole alternativní vzdělávání. Do čtvrté skupiny spadají rodiny, kterým nevyhovuje většinový systém výuky, kvůli svému obsahu či formě. Dále rodiny, jejichž děti jsou mentálně či fyzicky oslabeny. Předposlední skupinou jsou rodiny, které chtějí

vychovávat děti svým způsobem. Spadají tam například věřící lidé, kteří si přejí žít v rovnováze s přírodou. Poslední skupinou jsou lidé, kteří nevyžadují nic alternativního, pouze chtějí trávit více času s rodinou. O této skupině lidí lze většinou nejvíce slyšet, vycházejí z ní lidé, kteří se zasloužili o rozvoj domácí vzdělávání. Jde jim o to, aby s dětmi spolupracovali a podporovali je.

Charakteristiky domácího vzdělávání

Znaky, které představíme, jsou společné pro všechny země. Děti jsou vzdělávány rodičem či jinou určenou osobou. Nyní často domácí vzdělávání probíhá jako online výuka. Děti jsou vyučovány přes počítač učiteli ze škol, kde jsou děti zapsány. Nejsou však takto vyučovány všechny povinné předměty. Vyučování většinou probíhá v domácím prostředí a mimo základní školu (občas děti docházejí na některé předměty do školy). Domácí vzdělávání umožňuje individuální přístup. V České republice vzdělavatel nemusí být osoba s pedagogickým vzděláním. Některé země předepisují povinnost, aby vzdělavatel měl pedagogické vzdělání, např. Slovenská republika (Kostecká, Hána, Hasman, 2017).

Tabulka č. 1: Počty doma vzdělávaných dětí (Statistická ročenka školství, 2021)

území	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
hlavní město Praha	52	67	59	55	65
Středočeský kraj	179	209	170	131	116
Jihočeský kraj	48	20	13	12	17
Plzeňský kraj	35	21	18	14	8
Karlovarský kraj	0	4	2	3	4
Ústecký kraj	53	49	52	48	38
Liberecký kraj	54	36	29	22	22
Královéhradecký kraj	66	36	57	49	61
Pardubický kraj	24	14	26	14	22
kraj Vysočina	19	8	16	7	7

Jihomoravský kraj	45	42	56	37	37
Olomoucký kraj	47	28	32	17	17
Zlínský kraj	100	90	103	96	100
Moravskoslezský kraj	43	55	32	16	53
celkem	765	679	665	521	567

celkem na prvním stupni 3197

Ve výše uvedené tabulce jsou uvedeny počty dětí, které jsou vzdělávány individuálně (jsou v domácím vzdělávání). Tabulka ukazuje, kolik dětí je individuálně vzděláváno na určitém území v rámci konkrétního ročníků základní školy (Statistická ročenka školství, 2021).

Negativa domácího vzdělávání

Jako první negativum uvádíme afektivní vztah rodiče, ten může způsobit překážku pro vývoj dětí. Děti potřebují pevnou strukturaci míst, osob a rolí, v nichž nedochází ke zaměňování rolí. V domácím vzdělávání například matka zastává více rolí, to je další negativum domácího vzdělávání.

Socializace, kterou se také v diplomové práci zabýváme, se rozlišuje na primární a sekundární. Primární socializace probíhá v rodině, kdežto sekundární socializace v základní škole, zde děti rozvíjejí nově svou identitu. Pokud základní škola v životě dětí není, může chybět poznání toho, kdo vlastně jsou.

Pro rodiče je velmi složité, aby byl spravedlivý a nesmlouvavý soudce, což je ve vyučování mnohdy nezbytné.

Že je individuální vzdělávání tisíciletou tradicí a je přirozenější než hromadné vzdělávání, je podle Štecha nepravdivé tvrzení (Štech, 2003).

Pozitiva domácího vzdělávání

Mezi pozitiva domácího vzdělávání patří malý ztrátový čas. Děti, které jsou v domácím vzdělávání, mají rychleji hotové své povinnosti, protože je nikdo nezdržuje. Ovšem i některé činnosti, které jsou ve ztrátovém čase, mohou být důležité. Hodně času může ve škole zabrat například řešení nějakého problému či pozorování činnosti jiného jedince

(Mertin, 2001). Rodiny, které vzdělávají své děti doma, společně tráví více času, což zlepšuje jejich vztahy (Bakončík, 2008).

Děti, které jsou v domácím vzdělávání, probírají učivo v malých skupinách. Práce v malé skupině není potvrzena jako jednoznačný faktor, který ovlivňuje vyučování, avšak práce v malých skupinách je lepší.

Pro žáky je velmi důležité, aby věděli, proč se učit a uměli propojit reálný svět s učivem. Učivo by mělo vycházet ze spontánních zkušeností dětí a představ studenta. V domácím vzdělávání děti získávají znalosti a dovednosti hodně prakticky, což je pro zapamatování a zájem o učivo zásadní (Štech, 2003).

Výhodou domácího vzdělávání je, že se většina dětí vzdělává ráda a samostatně.

V oblasti socializace uvádí Bakončík (2008), že se žáci z domácího vyučování socializují přiměřeně s jinými dětmi i dospělými. Tyto skupiny odpovídají realitě, ne formálně utvořenému kolektivu. Děti se pak cítí komfortně mezi všemi věkovými kategoriemi.

V neposlední řadě můžeme do pozitiv domácího vzdělávání zařadit individuální přístup k žákovi. Rodiče mohou používat různé metody a formy, které jejich dětem vyhovují. Děti mají čas na rozvíjení svých zájmů, neprožívají stresy, kterým jsou vystaveni žáci navštěvující základní školy. Stresy mohou mít několik příčin, například strach ze zkoušení či jakéhokoli negativního jednání jiných osob (Bakončík, 2008).

Pozitiva socializace na základní škole

Ve škole si děti pěstují zvyk umět se podřízovat neosobním zákonům a vyrovnávat se s tímto podřízením. Díky škole si děti pěstují nové vztahy v rodině. Základní škola má jasný řád, pravidla, je jiná než domácí prostředí, což mnoho dětí potřebuje. Na základní škole vzniká žakovská skupina. Základní škola pro děti umožňuje kognitivní socializaci a je klíčovým činitelem utváření mentálních struktur jedince. Základní škola podporuje soutěživost, kooperaci, prosazování a prosociální chování. Žáci se pohybují v různých sociálních skupinách. Základní škola je jednoduše součástí naší kultury (Štech, 2003).

Negativa socializace na základní škole

K socializaci potřebujeme lidi, ale nikde není určeno, že to musí být zrovna vrstevníci ve škole (Kramulová, 2002). Školní třída je uměle vytvořená skupina. „*Socializace neznamená, že dítě hodíme do skupiny vrstevníku a necháme ho, ať si tam poradí*“ (Rutová, 2012, s.12). „*Za některé formy sociálních kontaktů je dokonce žák trestán (opisování, hovory*

při hodině a přestávce, napovídání)“ (Mertin, 2003, s. 408). Ve věku, kdy se tomu děti ještě nemohou bránit, se setkávají se šikanou. Šikana je častý důvodů, proč rodiče chtějí děti vyučovat doma (Kramulová, 2002).

3.3 Domácí vzdělávání prakticky

V této podkapitole chceme poukázat na to, co domácí vzdělávání není, ale naopak čím domácí vzdělávání je, nebo může být.

Domácí vzdělání může být bráno jako životní styl. Rodiče si přejí, aby se splnily určité cíle, které si vytyčili pro své děti. Nejde o to, aby děti měly výborné výsledky, ale o jejich svobodu a radost.

Je mylné si myslet, že domácí vzdělávání je pouze o tom, vypracovat co nejvíce pracovních listů a cvičení z učebnic. Díky komunikaci se rovněž děti učí a získávají nové a zajímavé poznatky.

Domácí vzdělávání je životní styl, nikoli přesně stanovený režim. Výhodou domácího vzdělávání je, že si rodiny nemusí stanovit přesný rozvrh vyučovacích hodin.

Děti v mladším školním věku potřebují trávit čas v přírodě a mít okolo sebe hodně předmětů, které mohou zkoumat. Rozvíjí je také učení různých písniček apod. V domácím vzdělávání mají děti příležitost pohybovat se často v přírodě a poznávat věci prakticky. Pokud rodiče dětem nabízejí dostatek příležitostí, děti se mohou naučit mnoho důležitých věcí pro život.

Děti si nejlépe zapamatují informace, pokud ty budou předávány formou hry. Pro rodiče je podstatné tento fakt znát. Při zapojení her do výuky také děti budí větší zájem o učivo. I když jsou děti v domácím vzdělávání samy, rodiče nesmí zapomínat používat hry.

Děti, které jsou vzdělávány doma, jsou vyučovány především individuálně. Díky individuálnímu vyučování mohou rodiče najít, jaký styl výuky a tempo dětem vyhovuje (Jamie, 2012).

Pro děti jsou největším modelem rodiče, děti jednají podle nich. V domácím vzdělání mohou rodiče dětem předávat správné hodnoty a způsoby chování. Pokud v rodině nastane problém, který rodiče vyřeší v lásce a míru, učí tak jednat i své děti.

Domácí vzdělávání by nemělo být o tom, že rodiče dopředu naplánují dětem budoucnost. Děti by se měly samy rozhodnout, co budou chtít v životě dělat. Určitě je dobré

pomoci dětem s výběrem školy, či je jakkoli nasměrovat. Rodiče ale nemají dětem diktovat, jakou střední školu budou navštěvovat apod. (Gray, 2011).

Jak domácí vzdělávání ovlivňuje rodinný život

Matka je většinou v roli vzdělavatele. Je to osoba, jejíž rozhodnutí vyučovat děti doma musí být silné. Vyučování doma musí dávat matce smysl. Domácí vzdělávání totiž ovlivňuje celou rodinu, což znamená, že si to rodiče předem musí dobře promyslet. Je důležité, aby rodiče měli víru v to, že vyučování bude fungovat. Podstatné je umět společně řešit problémy, které mohou nastat (Gray, 2013).

Podpora od partnera či rodiny je velmi významná. I když se na vzdělávání dětí podílejí někdy oba rodiče, většinou jeden z nich spíše zabezpečuje rodinu po finanční stránce. Rodiče si musí uvědomit, že pro jejich okolí může být domácí škola vnímána divně. Jakákoli podpora je v domácím vzdělávání nezbytná, aby rodiče nezůstali úplně sami (Gray, 2013).

Komunita lidí, kteří vzdělávají své děti doma, je pro rodiče oporou. Rodiče si vzájemně mohou sdílet společné nápady, řešit společně problémy apod. (Gray, 2013).

Česká základní škola je k domácímu vzdělávání vstřícná, je totiž postavena na domluvě mezi institucí a rodinou. Umožňuje, aby si každý mohl zvolit cestu, která mu vyhovuje, a tím respektuje odlišnost dětí. Úspěchem je, když jsou žáci z domácího vzdělání zapsáni na dobré škole a rodiče si rozumí s učitelem. Úkolem učitele je přezkušovat žáky, komunikovat s rodiči a vést online hodiny (Gray, 2013).

3.4 Domácí vzdělávání na Slovensku, v Polsku, Rakousku a Německu

Slovensko

Slovenské školství spadá pod Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu a s Českou republikou má velmi podobný vzdělávací systém. Když si porovnáme rozdíly, na Slovensku začíná povinná docházka v šesti letech a zahrnuje vedle základního i část středního stupně vzdělávání (Zákon č. 245/2008 Z. z.). V Česku začíná povinná docházka v pěti letech předškolního vzdělávání a nezahrnuje střední stupeň vzdělávání.

Domácí vzdělávání bylo do slovenské legislativy začleněno v roce 2008 spolu se zákonem o výchově a vzdělávání. Stejně jako v České republice pracuje s pojmem individuální vzdělávání (Zákon č. 245/2008 Z. z.).

Stejně jako v naší zemi o zařazení dětí do individuálního vzdělávání rozhoduje ředitel školy, kde jsou děti přijaty k plnění povinné školní docházky. Uskutečňuje se tak na základě písemné žádosti zákonného zástupce. Individuální vzdělávání není zákonem daný nárok, to znamená, že rodiče o něj musí žádat (Zákon č. 245/2008 Z. z.).

Pokud si rodiče přejí děti vzdělávat doma na prvním stupni, musí mít vysokoškolské pedagogické vzdělání. Rodiče, kteří nemají vysokoškolské vzdělání, si platí jinou osobu, která jejich děti vzdělává (Zákon č. 245/2008 Z. z.).

Hodnocení probíhá ve škole, kde jsou žáci zapsáni, žáci každé pololetí skládají komisionální zkoušku z každého povinného předmětu. Komise musí být nejméně tříčlenná. Předsedou komise je ředitel školy či jím pověřený učitel. Dalšími členy jsou zkoušející učitel a přisedící učitel. U zkoušky může být dokonce i rodič žáka. Výsledek se dozví žáci v den zkoušky a je konečný (nelze se proti němu odvolat jako v České republice). Na základě tohoto výsledku vystaví základní škola vysvědčení. Pokud jsou však děti doma vzdělávány ze zdravotních důvodů, jsou od zkoušek osvobozeni. Jsou hodnoceni na základě zpráv pedagoga, který individuální vzdělávání zajišťuje a zaznamenává pokroky žáků. Rada školy díky těmto zprávám žáky klasifikuje. Kontrolu kvality vzdělávacího procesu kromě školy vykonává Státní školní inspekce. To znamená, že zákonný zástupce musí vpustit do domu školního inspektora (Kostecká, 2014a).

Polsko

V roce 1803 byla poprvé zavedena školní povinnost Komorou veřejné výchovy (Okón, 2001). Roku 1919 byl vydán dekret o povinné školní docházce (Rozporzadzenie, 1919). Dekret stanovil sedmiletou školní docházku pro všechny děti od 7 do 14 let. Základní škola byla bezplatná. Od všeobecné základní povinnosti byly osvobozeny ty děti, které byly vyučovány doma (Kostecká, 2014a).

Po válce, r. 1945, měl i v této zemi vliv Sovětský svaz. Nebyl tedy prostor na domácí vzdělávání. K demokratizaci dochází roku 1989 (Hána, Kostecká, 2019).

Polsko bylo první zemí ve střední Evropě, které domácí vzdělávání po pádu komunismu legalizovalo, a to v roce 1991 (Hána, Kostecká, 2019).

Rodiče byli neustále nespokojeni se způsobem fungování domácího vzdělávání. Chtěli právo na to, se rozhodnout, zda jejich děti budou vzdělávány doma. Rodiče by tím pádem měli oznamovací povinnost pouze k řediteli školy (Hána, Kostecká, 2019).

Na žádost odborníků a rodičů bylo navrženo, aby v zákoně, který byl připravován, došlo ke snížení klasifikačních zkoušek. Velká část návrhů se stala součástí novely školského zákona, která byla přijata 19. března 2009 (Ustawa, 56/2009). Rodiče tak například mohli žádat o domácí vzdělávání nejen ředitele spádových škol. Novela neodstranila například to, že rodiče musí žádat ředitele školy o povolení domácího vzdělávání (Hána, Kostecká, 2019).

V roce 2004 novela školského zákona umožnila rodičům, aby požádali o povolení domácího vzdělávání během celého školního roku. Předtím byl nejpozdější termín podání 31. květen (Kostecká, 2014a). V roce 2016 došlo ke zpřísnění legislativy ohledně školy, kde se děti zapisou. Rodiče musí žádat o povolení domácího vzdělávání pouze ředitele soukromých a veřejných škol v místě jejich bydliště (Hána, Kostecká, 2019).

Německo

Jedna z nejméně vstřícných evropských zemí k domácímu vzdělávání. V jednotlivých spolkových republikách je situace různá, liší se například délka povinné školní docházky (Beck, 2002b). Domácí vzdělávání je povoleno pouze prostřednictvím kvalifikovaného učitele, a to ve výjimečných případech. Vyučování doma je povoleno například u rodin, které se často stěhují, u dlouhodobě nemocných dětí a dětí imigrantů s krátkodobým pobytem v Německu (Blok, Karsten 2011). Výjimky udělují jednotlivé spolkové země (Hána, Kostecká, 2019). Učitel ze státní školy dochází dvakrát až třikrát týdně domů k rodině (Report Eurydice, 2018).

Nyní je školství v Německu řízeno na dvou úrovních. První je federální úroveň, jedná se o německou ústavu, ta přesně definuje pravomoci jednotlivých zemí. Mezi druhou úroveň spadají dílčí školské zákony jednotlivých spolkových zemí (Martin, 2010).

Němečtí státní představitelé tvrdí, že domácí vzdělávání je v Německu zásadně nemožné. Jakékoli diskuse týkající se domácího vzdělávání ani nezařazují do vládní agendy (Hána, Kostecká, 2019).

Samozřejmostí je, že mnoho rodin, kterým není domácí vzdělávání v Německu umožněno, volí jinou cestu. Rodiny například přihlašují děti do škol v cizích státech (Kostecká 2014a).

Rakousko

S počátkem tzv. druhé republiky byla zahájena jednání o reformaci školského systému. Výsledkem jednání byl školský zákon z roku 1962 (Bundesgesetzblatt, 1962). Tento zákon vytvořil jednotný právní základ pro školy a nastavil podobu dnešního školství (Hána, Kostecká, 2019). Zákon počítal s domácím vzděláváním, a proto povinné vzdělávání mohlo být realizováno v domácnosti. Školská rada mohla toto vzdělávání odmítnout (Bundesgesetzblatt, 1962).

Dnešní legislativní podobu domácího vzdělávání upravuje zákon o povinné školní docházce z roku 1985 (Hána, Kostecká, 2019). Domácí vzdělávání je považováno za soukromé vzdělávání. Rodiče, kteří se rozhodnou vzdělávat své děti doma, musí informovat místní školský odbor. Oznámení je vyžadováno nejpozději jeden měsíc před začátkem školního roku. Odbor musí do jednoho měsíce, kdy získal žádost od rodičů, vydat rozhodnutí, které umožňuje vzdělávat děti doma. Domácí vzdělávání není povoleno, pokud školská rada rozhodne, že kvalita vzdělávání nebude dostatečná, tedy srovnatelná se školou (Čermáková, Obračajová, 2015).

Hodnocení se odvíjí od přezkoušení. Děti jsou každoročně přezkoušeny komisí, která je složena z ředitele školy a vyučujícího ze zkoušeného předmětu. Na základě přezkoušení děti získají osvědčení, to musí být předáno školské radě. Pokud rodič žádá o prodloužení domácího vzdělávání, dokládá osvědčení místní škole (Hána, Kostecká, 2019).

Rodiče, kteří vzdělávají děti doma, nepotřebují osvědčení o odborné způsobilosti. Děti, které jsou v soukromých školách bez registrace, jsou započítávány mezi děti z domácího vzdělávání. Pro neregistrované děti platí stejné přezkoušení, jako pro děti z domácího vzdělávání (Hána, Kostecká, 2019).

3.5 Alternativní vzdělávání

Rádi bychom zde krátce popsali, co je komunitní vzdělávání. Neboť mnoho dětí, které jsou v domácím vzdělávání, jsou vyučovány tzv. komunitně. Výhodou komunitního vzdělávání je, že děti pracují v malé skupině, může tedy docházet k rozvoji jejich sociálních dovedností.

Dalším alternativním vzděláváním, které bychom zde chtěli zmínit, je unschooling. Jedná se o vyučování bez plánu rodičů. Rodiče nechávají své děti, aby se učily samy. Jsou

přesvědčení, že vzdělávání je přirozený a celoživotní proces. Unschooling odmítá vzdělávání, které je řízeno kurikulem. Žítí je spojeno s učením přirozeně (Rolstad, Kesson, 2013).

Rodiče, kteří vyznávají tyto myšlenky, nevymýšlí svým dětem žádný obsah vzdělávání, ani děti neposílají do školy. Děti mají absolutní svobodu, nechodí ani na žádné přezkoušení či testy. Rodiče dětem poskytují podnětné prostředí, kde se mohou rozvíjet (Woodford, 2020).

Unschooling je v České republice nelegální. Z toho důvodu rodiče takto děti nemohou vzdělávat, i když se jim unschooling jeví jako vhodný typ vzdělávání. Ale například v Americe funguje škola Sudbury Valley, která je vedena v tomto duchu. Vzhledem k tomu, že se v diplomové práci věnujeme blíže pouze sousedním státům, dále unschooling nebudeme rozebírat.

Komunitní vzdělávání

Jedná se o vzdělávací přístup, který zapojuje lidi bez rozdílů věku do života komunity. Komunitní vzdělávání je založeno na třech principech. První princip ukazuje na to, že vzdělávání je celoživotní proces. Zprostředkovává tedy formální i neformální vzdělávací aktivity pro všechny členy komunity na základě jejich potřeb. Druhý princip je aktivní zapojení komunity. Každý jedinec je zodpovědný za kvalitu života v místě, kde žije. Díky tomuto přístupu mají lidé možnost zapojit se do života obce. Třetím principem je efektivní využití zdrojů (finančních i lidských) k řešení potřeb komunity. Komunitní vzdělávání nefunguje pouze na školách, ale i v komunitních centrech apod. Cílem je vytvářet aktivity a programy pro lidi různého věku z oblastí volnočasové, vzdělávací, sociální atd. (Kratochvílová, 2017).

Děti, které navštěvují komunitní skupiny, jsou zapsány na některé ze základních škol v režimu individuálního vzdělávání. Komunitní skupina nezodpovídá za vzdělávání dětí. Zodpovědnost za vzdělávání má rodič, který si vybírá způsob, jakým budou jeho děti vzdělávány.

Komunitní skupiny mohou být různého druhu. Neměnné skupiny jsou tvořeny lidmi, kteří mají jasnou představu o fungování komunitní skupiny. To znamená, že pokud vstupujete do této skupiny, přijímáte jejich představy o konkrétních rozhodnutích. Další skupina je tvořena lidmi, kteří mají podobný způsob života nebo obdobné názory. Tato skupina je založená na vztazích, každá rodina má v komunitě nějakou úlohu (Kratochvílová, 2017).

Skupiny mohou mít charakter běžné základní školy. Děti se vzdělávají klasicky jako ve škole nebo se mohou učit v přírodě. Děti nemusí být rozděleny podle věku či navštěvovat skupinu každý den, vše je na domluvě jednotlivců (Kratochvílová, 2017).

Ve třetí kapitole jsme vytvořili celkový přehled domácího vzdělávání. V další kapitole se budeme věnovat sociálním dovednostem, které jsou součástí diplomové práce.

4 Sociální dovednosti dětí

Sociální dovednosti je nutné nejprve definovat obecně. Poté můžeme určit, jaké sociální dovednosti by si žáci měli, v rámci prvního stupně základní školy, osvojit. Dále nás bude zajímat, co by měli žáci zvládat již v průběhu studia na prvním stupni základní školy.

4.1 Terminologie

V knize od Gillernové a Krejčové (2012, s. 32) můžeme najít jednu z definic sociálních dovedností: „*Sociální dovednosti lze chápat jako učení získané předpoklady pro odpovídající sociální interakci a komunikaci. Řadí se mezi profesní kompetence učitele.*“ Pojmy jako sociální dovednosti, sociální inteligence, emoční inteligence vyjadřují určité schopnosti a dovednosti jedince pro jednání s ostatními lidmi (například ovládání se, umění navazovat vztahy). Sociálními dovednostmi tedy rozumíme komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných situacích.

Důležité sociální dovednosti se vztahují k procesům sebepoznávání, poznávání druhých, komunikaci, zvládání konfliktů a náročných životních situací. V sociálních dovednostech, které se týkají nás samotných, rozlišujeme pojmy jako sebereflexe, sebepoznání, přiměřené projevení emocí. Naopak mezilidských vztahů se týká naslouchání, pochopení druhého, akceptace druhých, mezilidská komunikace, poznávání druhých, zvládání zátěžových situací apod. (Manstead, Hewstone, 1995).

Sociální dovednosti se skládají ze tří prvků sociálního přijímání, vnitřního zpracování a sociálního výstupu. Sociální přijímání je to, jak vnímáme řeč, oční kontakt, gesta a řeč těla. Poznání, zvládání vlastních emocí a předávání vlastní interpretace, označujeme jako vnitřní zpracování emocí. Do sociálního výstupu řadíme reakce na přijaté sdělení. Reagovat můžeme slovy, očním kontaktem, řečí těla a gesty (Patrick, 2001).

Sociální dovednosti jsou ovlivňovány modelem podmiňování, kybernetiky, experimentálním a teologickým modelem. Modelem podmiňování rozumíme nedostatky v sociálních dovednostech, nedostatky jsou podle tohoto modelu výsledkem nedostatečného učení. Model kybernetiky považuje za problém nesprávnou či nedostatečnou zpětnou vazbu. Experimentální model poukazuje, že když jedinci nemají dostatek zkušeností z každodenního života, mají nedostatečně rozvinuté sociální dovednosti. Teologický model se váže

k dovednostem, které je potřeba znát. K učení napomáhají cíle a závazky v každodenním jednání s druhými lidmi (Manstead, Hewstone, 1995).

Sociální dovednosti představuje naučené chování. Díky sociálním dovednostem učíme děti reagovat správně na obtížné situace.

Základ sociálního chování tvoří tyto specifické sociální dovednosti: zvládnutí přechodu do nového prostředí, trpělivost, umění se prosadit (asertivita), uctivost a vlídnost. Dále zařazujeme naslouchání, k tomu se pojí vyčkání na to, než na děti přijde řada v rozhovoru. K sociálním dovednostem patří i empatie, tedy umění se vcítit do potřeb jiných osob. Děti, jejichž sociální dovednosti jsou rozvinuté, umí komunikovat s ostatními, pochválit ostatní a pokud se vyskytne nějaký problém, řeší ho. Sociální dovednost, na kterou je kladen velký důraz v dnešním školství, je spolupráce žáků ve skupině. Se skupinovou prací se pojí schopnost střídání činností s jinými osobami. Děti by měly být schopny vytvořit si síť sociálních vztahů. Pochopení a určité zvládnutí emocí spadá také pod sociální dovednosti. Do sociálních dovedností jsou zahrnuty i vhodné způsoby chování (neužívání nadávek, pozdravení při příchodu a odchodu). V neposlední řadě umění rozpoznat, zda se určité téma hodí, či naopak, je také součástí balíčku výše zmíněných dovedností (Patrick, 2001, Komárková, Slaměnik, Výrost, 2001).

Smékal (1995) vidí soubor sociálních dovedností jako klíčovou součást sociální kompetence dětí. Ta vyjadřuje obratnost (dovednost navázat kontakt, udržet konverzaci apod.) a efektivitu (schopnost spolupracovat, předcházet konfliktům, dosáhnout cíle, zjistit problém atd.) Obratnost a efektivita se projevují při jednání s lidmi, jsou založené na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti. Za jádro sociální kompetence považuje Smékal (1995) sebereflexi. Sebereflexe značí schopnost přemýšlet sám o sobě, o svém jednání a umět své jednání posoudit (Gillernová, Krejčová, 2012).

V následujících odstavcích si blíže určíme rozdíl mezi sociální dovedností, kompetencí a schopností. Sociální dovednosti a sociální kompetence můžeme považovat za synonyma, ale někdy se tyto pojmy různí. Kompetenci můžeme pokládat za hodnotící kategorii (Cook, Gresham, Kern et al., 2008).

V případě hodnotící kategorie kompetence vyjadřuje, jak moc jsou děti schopny využít své sociální dovednosti v různých situacích. Na hodnocení neexistují žádná přesná pravidla, hodnotiteli se stávají osoby, které jsou v okolí dětí (ve škole učitel a v domácím vyučování nejčastěji rodič). Jedinci tedy mají určité sociální dovednosti, které se projevují v různých situacích. Lidé, kteří jsou v okolí dětí, hodnotí, jak jsou děti sociálně kompetentní. Hodnocení ukazuje, jak děti umí zareagovat na určité podmínky (Gillernová, Krejčová, 2012).

V jiném případě jsou zase sociální kompetence uváděny jako nadřazený pojem nad sociálními dovednostmi. Například sociální kompetence jsou řazeny mezi klíčové předpoklady (různé schopnosti, které by měli jedinci mít při jednání s okolím) k profesnímu uplatnění. Sociální dovednosti vyjadřují konkrétní aktivity, kterými jsou sociální kompetence realizovány. Kompetence představují osobnostní složku jedinců, která zahrnuje různorodé schopnosti, ty se mohou projevit v chování, neboli dovednostech (Belz, 2001).

Čáp místo pojmu kompetence používá schopnosti. Schopnosti chápe jako psychické vlastnosti, ty umožňují dětem osvojování určitých činností. Dovednosti jsou v jeho pojetí konkrétnějším pojmem než schopnosti. Jedná se o předpoklad ke správnému výkonu v jakékoli činnosti (Čáp, 1997).

Smékal (2002) schopnosti popisuje jako osobnostní dispozice dětí, které jsou podmiňovány vlohami a výchovným působením okolí. Dovednosti jsou v jeho pojetí dílčí složky schopností. Dovednosti se rozvíjejí působením okolního prostředí. Tím, že je zdokonalujeme a nacvičujeme, rozvíjíme více schopností.

Pokud dojde k selhání v učení sociálních dovednostem, může to vést k frustraci. Děti mohou mít nízké sebevědomí či zažívat pocit samoty. Sociální dovednosti je nejvýhodnější vyučovat již v dětství. Dovednosti nejlépe naučíme přímými instrukcemi s praktickými příklady (Patrik, 2001).

4.2 Hodnocení sociálních dovedností u dětí mladšího školního věku

Dětské sociální dovednosti, které budou uvedeny níže, jsou základní pro hodnocení všech sociálních schopností. Dovednosti, které souvisejí se vztahy dětských vrstevníků, jsou: umění pochválit, nabídnout pomoc, dát kompliment a pozvat svého kamaráda ke hře. Dovednosti týkající se sebeovládání, například umět se kontrolovat, přijmout kritiku a schopnost vyjadřovat své emoce. Akademické dovednosti znamenají umět vyhledávat odpovědi, pracovat na úkolu samostatně, dodržovat stanovená pravidla a respektovat učitele. Děti by měly být schopné přizpůsobit se a využívat přiměřeně svůj volný čas. Nakonec uvádíme asertivní dovednosti, tedy schopnost zahájit konverzaci, reagovat na kompliment apod. (Slaměnik, Výrost, 2001).

Vinelandská škála sociální zralosti

„Tato škála byla vytvořena ve 30. letech (E. A. Dollem), důležité je podotknout, že škála byla vytvořena pro hodnocení dětí s mentálním postižením. Test není nijak časově omezen, je na každém, kolik času mu test zabere. Je sestaven pro děti od 3 do 9 let. Škálu tvoří položky, které jsou rozděleny do osmi kategorií. Kategorie hodnotí úroveň obecné soběstačnosti, soběstačnosti v jídle, v oblékání, činnosti dítěte, které zvládne, způsobu komunikace, motoriky, sociální adaptace a samostatnosti“ (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 363).

Hodnocení by mělo probíhat na základě pozorování dětí. Pokud přímé pozorování není možné, lze použít informace od jiné osoby (od rodiče). Konečný verdikt má vždy psycholog.

V roce 1984 byla tato škála upravena a nově vytvořená varianta byla nazvána „Vineland Adaptive Behaviour Scales“. Nová verze je určena k hodnocení sociálních dovedností, které by děti měly umět (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2018).

Škála se skládá z několika oblastí, první z nich je komunikace (hodnotí se jak samotné umění komunikace, tak její porozumění, spadá sem také dovednost čtení a psaní). Další oblastí jsou běžné dovednosti (schopnost sebeobsluhy, soběstačnost uvnitř širší komunity, například umět telefonovat a ovládat domácí činnosti). Třetí oblastí je socializace (sem spadá chování k druhým lidem, úroveň mezilidských vztahů, způsoby, jak se děti vyrovnávají se zátěží a činnosti ve volném čase). Následují motorické schopnosti, týkající se jemné a hrubé motoriky, pátou oblastí je adaptivní chování (souhrnně hodnotí výše uvedené body). Poslední oblast, které se tato škála věnuje, je souhrn všech nežádoucích projevů dětí (Community University Partnership, 2012).

Tato škála je rozdělena na tři části. Pro děti v mladším školním věku je konkrétně určena třetí oblast, obsahuje 244 položek a slouží učitelům k posouzení chování žáků ve skupině.

Jednotlivé položky jsou hodnoceny body. Test je hodnocen formou pozorování, ale může být zadán i písemně (Community University Partnership, 2012).

4.3 Oblasti sociálních dovedností

V podkapitole oblasti sociálních dovedností se budeme věnovat konkrétním oblastem sociálních dovedností, které by děti v mladším školním věku měly zvládat. U dětí je podstatné

níže uvedené sociální dovednosti rozvíjet. Proto se podíváme, jak by děti měly být k uvedeným sociálním dovednostem správně vedeny.

Zaměříme se na dodržování pravidel, komunikaci, emoce a spolupráci.

Jak děti učit dodržovat pravidla

Pokud vychovatel učí děti dodržovat pravidla, musí přistupovat k vyvození důsledků zodpovědně. Když děti nedodržují pravidla, musí vědět, že to bude mít nějaký dopad. Jestliže rodič nevyvodí z neuposlechnutí pravidla žádný „trest“, vede to k tomu, že děti začnou takové situace využívat ve svůj prospěch. Děti vidí, jak rodiče jednají (Gelb, 2018).

Velmi důležité je, aby výchova v rodině byla jednotná. Všichni, kteří se o děti starají, by měli po dětech požadovat plnění stejných požadavků. Děti poté rodiče respektují a osvojují si pravidla samovolně.

Dobry způsob pro děti je, aby si své povinnosti zapisovaly. Pravidla a povinnosti si zapíšu na papír, který budou dobře vidět. Nutné je přesně popsat, co po dětech rodiče požadují. Připsání důsledků, které nastanou, pokud děti svoji povinnost nesplní, je velmi dobré.

Poslední bod se nám může zdát mírně krutý, ale funguje. Pokud dětem rodič zabaví, co mají rádi, jako například telefon, zvýší to jejich motivaci splnit úkol (Gelb, 2018).

Rodič musí být autoritativní, jen tak budou pravidla dětmi dodržována. V dnešní době některé směry autority odmítají, protože to považují za omezení svobody. Jenže každá výchova je částečně autoritativní. Ve výchově vychovatel učí děti respektovat pravidla a zařazuje jedince do společnosti lidí. Rodič musí být důsledný, ale přistupovat k dětem s láskou (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Komunikace

Komunikace je základem sociální interakce. Komunikace se objevuje v našem každodenním životě. Mezi lidmi můžeme používat jak verbální, tak neverbální komunikaci. Neverbální signály nám doplňují konverzaci, řadí se tam oční kontakt, mimika, gestika. Komunikaci používáme k sociálním účelům. Pro děti je komunikace s rodiči klíčová. Rodiče učí děti vyjadřovat své pocity, mluvit o problému, nabídnout pomoc atd. Děti si díky komunikaci rozvíjejí slovní zásobu a učí se komunikovat o svých problémech (Hayes, 2013).

Agresivita, aneb jak emoce souvisejí se sociálními dovednostmi

Známe různé pohledy na agresivitu. V případě původu agrese nebyl identifikován genetický základ. U novějších teorií je uváděn sociální původ agrese, vlivem sociálního učení, prostředí a frustrace. Nejnovější teorie poukazuje na to, že agrese nemá pouze jednu příčinu, ale je kombinací několika činitelů (Hayes, 2013).

Agresivitu můžeme klasifikovat dle Dařilka a Kusáka (1998) na verbální a fyzickou. Verbální agresivita značí slovní útok, kdy jedinec poškozují ostatní psychicky. Fyzická agresivita je ohrožování ostatních pomocí vlastního těla.

Důležité je, aby rodiče předcházeli agresivnímu chování dětí. Pokud však k agresivnímu chování dojde, je dobré použít techniku pozitivního posílení (dát dětem motivující odměnu ihned po žádoucím chování), vyhasínání (agresi okamžitě zastavit), izolace (ihned po agresivitě izolovat děti do jiné místnosti, například na 5 minut) či techniky bodování (přidělování bodů za žádoucí chování, za agresivní chování odebrání bodů (Pugnerová a Kvintová, 2016).

Kooperace

Kooperace neboli spolupráce, je velmi podstatná dovednost jak pro děti, tak pro dospělé. Tato dovednost by měla být rozvíjena již od dětství, nelze ji nabýt nijak jinak, než učením (Syslová, 2016).

„Sociální psychologie definovala spolupráci jako pozitivní (prospěch z dosažení cíle mají všichni zúčastnění) vzájemnou závislost, to znamená, že jedinec uspěje, když uspějí druzí a naopak“ (Kasíková, 2005, s. 11).

Kooperaci se můžeme naučit činností v malé skupině, kde dochází k dělbě práce. Děti si musí uvědomovat, že jsou spojeni s ostatními a plní společně vytyčený cíl. Děti, které pracují ve skupině, získávají nové zkušenosti v komunikaci. Dochází k rozvíjení vztahů, neboť děti jsou blízko u sebe a při práci se musí domlouvat. Výkon každého jednotlivce je využit v rámci celé skupiny. Práce skupiny není hodnocena jednotlivě, ale celkově. Žáci spolu nemusí pouze komunikovat, velmi dobré je, když se navzájem podporují a pomáhají si. Na konci společné práce zařazujeme celkové zhodnocení. Děti by si měly uvědomit, co by mohly příště zlepšit, co se naučily od ostatních apod. (Kasíková, 2010).

Děti se učí spolupracovat v malé skupině, nejlépe v počtu čtyř až pěti dětí. Tento fakt přispívá i k tvrzení, že se děti mohou učit spolupráci i v domácím vzdělávání. Rodiče, kteří vyučují děti doma, například spolupracují s další rodinou, která takto děti vzdělává.

4.4 Sociální dovednosti a základní vzdělávání

Základní škola se vedle rodiny podílí na rozvoji a vývoji jedince. Základní škola a socializace jsou pojmy, které k sobě patří. Základní škola předává poznatky a dovednosti a připravuje žáky na budoucnost (Gillernová, Krejčová, 2012).

Když děti nastoupí na základní školu, jsou na ně kladeny nové požadavky. Musí plnit úkoly, ale také se musí naučit chovat v souladu s normami danými školním prostředím. Školní prostředí je od rodiny méně osobní a vyžaduje realizaci přesně zadaných úkolů (Prokop, 1996).

Výchova, vzdělávání a vyučování ve školním prostředí jsou jedny z nejnáročnějších dovedností. Na základní škole jsou sociální vztahy mnohotvárné i mnohočetné. Neexistuje žádný přesný návod, jak sociální vztahy rozvíjet. Každé dítě je individuální a platí pro něj jiné postupy. Domácí vzdělávání umožňuje vytvořit pro děti takové podmínky, které jim nejlépe vyhovují. Čím učitel lépe rozumí interakci, má vědomosti, dovednosti a zkušenost, může vztahy ovlivňovat ve prospěch žáků a vzdělání. Sociální vztahy podporují realizaci výchovných cílů, jsou tedy základem edukačního procesu.

Vztahy mezi žáky a učiteli na základní škole jsou především asymetrické, ty se realizují v souvislosti s učivem. Významnou roli hrají rovnoprávné vztahy, které jsou mezi žáky (Gillernová, Krejčová, 2012).

Síť sociálních vztahů je velmi rozmanitá, proto je potřeba poskytnout učitelům podněty pro rozvoj různě zaměřených sociálních dovedností. Tyto sociální dovednosti mohou přispět k tomu, že výuka bude efektivní. Základní škola má žákům předat všeobecné znalosti a dovednosti. Kromě toho je podstatný osobnostní a sociální rozvoj žáků. Sociální dovednosti jsou dokonce zavedeny do učiva v Rámcovém vzdělávacím programu. Konkrétně se jedná o kompetence komunikativní (žák vyjadřuje své myšlenky, naslouchá druhým), sociální a personální (žák spolupracuje, přispívá k diskusi, vytváří si pozitivní představu o sobě samém), také souvisí s kompetencí k učení (žák samostatně pozoruje) a řešení problému (žák vnímá problémové situace, řeší problém, myslí kriticky), kompetence digitální (žák předchází ohrožujícím situacím). Zde můžeme vidět, že i toto by se děti měly na základní škole naučit. Rámcovému vzdělávacímu programu se ještě budeme více věnovat níže (RVP ZV, 2021).

4.4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a sociální dovednosti

Jak již bylo v textu zmíněno, Rámcový vzdělávací program je pedagogický dokument, který vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Stanovuje, čemu se mají žáci naučit a čeho dosáhnout. Požadavky, které stanovuje, jsou závazné pro všechny vzdělávané žáky. Protože v České republice máme několik stupňů vzdělávání, je Rámcový vzdělávací program vytvořen pro předškolní, základní, střední a ostatní vzdělávání.

Naše pozornost je zaměřena na děti na 1. stupni základní školy a jejich sociální dovednosti. Z toho důvodu uvádíme, kde v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání najdeme, co by měl žák po ukončení základního vzdělávání umět. Dále, co by mělo být v rámci sociálních dovedností vyučováno. Zaměříme se na klíčové kompetence, kterými by žáci měli být vybaveni na konci povinné školní docházky. Poté na průřezová témata, která musí být zapojována do výuky.

Klíčové kompetence

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (str. 10). Všichni žáci by měli být vybaveni souborem kompetencí, které se vzájemně prolínají. Osvojování kompetencí je dlouhodobý proces. Za klíčové kompetence považujeme: kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a digitální (RVP ZV, 2021).

Uvedeme pouze klíčové kompetence, které se týkají sociálních dovedností. Mezi sociální dovednosti bychom však mohli zařadit i například posouzení vlastního pokroku, které spadá pod kompetence k učení. Mezi komunikativní kompetence spadá schopnost vyjadřovat se souvisle a výstižně, naslouchat druhým a zapojovat se do diskuse. Dále obhájit své vyřčené či napsané argumenty. V dnešním světě hrají významnou roli informační a komunikační prostředky, které by žáci měli využívat pro kvalitní komunikaci s okolním světem. Vychovatelé by také měli vést žáky k pochopení, že komunikace jim pomáhá při spolupráci s ostatními žáky. Schopnost využívat různé typy textů uvádíme jako poslední komunikační kompetenci (RVP ZV, 2021).

Na konci základního vzdělávání by žáci měli dle sociálních a personálních kompetencí ovládat spolupráci s ostatními žáky, utváření pravidel a příjemné atmosféry ve třídě. S druhými lidmi by žáci měli jednat ohleduplně a pokud je potřeba, poskytnout jim pomoc.

Sociální a personální kompetence také zahrnují schopnost požádat o pomoc a ocenit cizí zkušenosti. Žáci se také učí vytvářet si pozitivní představy o nich samotných. Pochopení, že spolupráce je důležitá, je také kompetence, které je třeba děti učit.

Z občanských kompetencí vybereme pouze ty, které se týkající sociálních dovedností. Poukazovat na důležitost vcítění se do situace ostatních lidí a učit odmítat útlak a hrubé násilí. Naučit poskytovat pomoc podle svých možností, je také úkolem vzdělavatele (RVP ZV, 2021).

Průřezové téma – Osobnostní a sociální výchova

Průřezovým tématem se rozumí oblast učiva, kterou učitelé musí v rámci povinné školní docházky vyučovat. Průřezová témata nejsou samostatnými oblastmi, ale jsou součástí jiných oblastí. V praxi to znamená, že průřezové téma by mělo být součástí klasických vyučovacích předmětů (český jazyk, matematika a další). Průřezová témata mohou být vyučována například při projektových dnech. Povinnost je průřezová témata zařadit do učebního plánu. Základní škola musí do vzdělávání zařadit všechna průřezová témata, ale ne všechna každý rok. Na prvním stupni základní školy mohou být témata libovolně rozvržena v rámci pěti let studia.

Průřezových témat je celkem šest. V diplomové práci se dotkneme pouze Osobnostní a sociální výchovy, neboť je to předmět mého výzkumu. Níže bude ukázán význam sociálních dovedností, které děti rozvíjejí uvnitř skupiny.

„Smyslem Osobnostní a sociální výchovy je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti a hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích. Učivem je buď žák, skupina žáků, nebo běžné situace“ (RVP ZV, 2021, s. 133).

„Žák by měl po absolvování povinného vzdělávání rozumět sobě samému, ale i druhým, měl by umět komunikovat, vytvářet dobré mezilidské vztahy, spolupracovat, umět řešit problémové situace, podporovat dovednosti týkající se duševní hygieny a měl by umět zvládat své chování. Zmíněné body řadíme do vědomostí, dovedností a schopností“ (RVP ZV, 2021, s. 134).

V oblasti postojů a hodnot by si měli žáci uvědomovat, co jim může přinést spolupráce s druhými lidmi. Žáci by měli ocenit různé názory lidí, které je mohou nějak obohatit. Žáci by si dále měli utvořit pozitivní vztah k sobě samému, ale rovněž k druhým lidem. Důležité je pochopit, že lidé jednájí různě, dle jejich mravních postojů. Praktikování výše zmíněného vede k prevenci škodlivých způsobů chování (RVP ZV, 2021).

Podle průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova by se měly děti rozvíjet po stránce osobní, sociální a morální. Vzhledem k tomu, že diplomová práce se týká sociálních dovedností, se již zaměříme pouze na tuto oblast.

Sociálního rozvoje mohou žáci dosáhnout poznáváním druhých lidí, komunikací, kooperací a udržováním mezilidských vztahů. Je klíčové se ve skupině vzájemně poznat. Uvědomění toho, že jsme každý jiný, a nalézt v tom pozitiva, je podstatné. Pokud máme s lidmi dobré vztahy, umíme se do nich vcítit, respektovat je a pomáhat jim. To je klíč, jak si udržovat kvalitní mezilidské vztahy. V rámci komunikace nevěnujeme pozornost pouze naší řeči pomocí slov nebo těla, ale řeči skutků i naslouchání druhého. Konkrétně by se děti měly učit vést dialog, umět pozdravit, poděkovat, informovat se, odmítnout nabídku, vysvětlit situaci, vyjednávat atd. Kooperaci rozvíjíme respektující komunikací, podřízením se. Spolupráci se učíme i pomocí vedení a organizování skupiny a řešením konfliktů s ohledem na druhé osoby (RVP ZV, 2021).

5 Doposud realizované výzkumy v řešené oblasti

V šesté kapitole nastíníme výzkumy, které již byly v této oblasti realizovány. Zjištěné informace nám pomohou v empirické části.

Základní informace

Výzkum, který byl proveden ve Spojených státech amerických, Rayem (2015), přinesl zjištění, že zájem rodičů o domácí vzdělání neustále roste. Doma se vzdělávaly až 2,2 miliony dětí ze Spojených států amerických. Tento typ vyučování se dostává do různých rodin. Rodiny mají rozdílné vzdělání, jsou ateisté i křesťané. Důvody, proč rodiče vyučují své děti doma, jsou například, že chtějí, aby jejich děti měly individuální přístup. Přejí si používat jiné pedagogické přístupy než ve škole. Myslí si, že jejich děti dosáhnou díky domácímu vyučování vyššího vzdělání. Rodiny, které se rozhodly pro tento typ vyučování, předkládají ještě další důvody. Těmi jsou vztahy mezi rodiči i sourozenci, zajištění bezpečnějšího prostředí pro děti a předání určitých hodnot dětem.

Výzkum od Medlina (2006) ukazuje, že děti z běžných škol vykazovaly osmkrát více problémového chování než děti v domácím vzdělávání. Děti z tradičních škol byly agresivní, konkurenceschopné, hlasité. Děti z domácího vyučování byly přátelské, pozitivní, zahájily konverzaci, spolupracovaly, vyzvaly nezúčastněné do konverzace. Ukázalo se, že děti, které již navštěvovaly střední školu a předtím byly vzdělávány doma, si vedly lépe v oblasti akademické, kognitivní, sociální, duchovní než děti ze základních škol. Jediné, v čem nebyly lepší děti z domácího vzdělávání, byla psychomotorická oblast.

Novotná (2015) ukazuje na celou řadu výhod domácího vzdělávání. Mezi výhody spadá individuální péče, trávení času rodičů s dětmi, vyučování kdekoli a vyučování bez stresu. Odpůrci domácího vzdělávání mají pochybnosti v oblasti učitelské schopnosti rodičů a socializaci dětí. Rodiče však jako negativum uvádějí nedostatečnou finanční podporu od státu.

Kostelecká, Machovcová a Beláňová (2018) uvádějí, že se sebepojetím se objevuje překvapivá informace. Nebyly nalezeny žádné významné rozdíly mezi dětmi z domácího vzdělávání a žáky ze základních škol. Některé děti z domácího vzdělávání neprožívají štěstí a jsou nespokojeny samy se sebou. Na každého jedince se musíme dívat individuálně. U dětí v zásadě záleží na tom, jak přijímají samy sebe.

Studijní výsledky dětí z domácího vzdělávání

„Co se týče studijních výsledků, studenti z domácího vzdělávání dosahují nadprůměrných výsledků“ (Ray, 2015, s. 2).

Často probíranou otázkou je, zda děti z domácího vzdělávání nebudou mít problém při přestupu na základní školu. Ovšem učitelé potvrdili, že studenti, kteří přišli z domácího vzdělávání, byli méně nervózní a byli si sebou jistější. V testech měly děti lepší výsledky, ale byly méně sociálně sebevědomé (Medlin, 2013).

Socializace doma vzdělávaných dětí

Ve své práci se zabýváme socializací. Výzkum od Cervalho a Skippera (2018) ukazuje, že obavy ohledně socializace doma vzdělávaných dětí jsou nepodstatné. Děti totiž dosahují srovnatelných sociálních dovedností, které jsou nezbytné pro sociální interakci – empatii, sebeovládání, prosazování a spolupráci. Medlin se rozhodl v roce 2007 porovnat skóre sociálních dovedností dětí z domácího vzdělávání a dětí ze základní školy. Skóre u dětí z domácího vzdělávání bylo u některých věkových skupin vyšší než standardní normy. Žádná věková skupina dětí z domácího vzdělávání neměla nižší skóre než děti ze základních škol.

Dětem s domácím vzděláním chybí formální školní prostředí, ale mohou mít příležitost rozvíjet spolupráci a sociální identitu jinak, například v klubech a s jinými rodinami (Osterman, 2000).

Tvrdilo se, že děti se setkávají s rozmanitými názory ve škole, ale doma ne. Nelson poukázal na skutečnost, že ve třídě jsou děti stejného věku a školy nemají vysokou etnickou úroveň. Romanowski (2006) se tímto tématem zabýval a usoudil, že děti v domácím vyučování nejsou seskupené, mají tedy větší příležitost se smíchat s rozmanitější skupinou. (Cervalho, Skipper, 2018).

Roli v získávání sociálních dovedností samozřejmě hrají rodiče, kteří ovlivňují to, zda se rodina setkává s jinými dětmi. Až když děti začnou dospívat, vytvářejí si svá přátelství. Není však jasné, kde adolescenti nacházejí příležitosti k socializaci a jaký to má vliv na jejich sociální rozvoj. Problém je, že rozvoj sociálních dovedností se měří pomocí dotazníků sociálních dovedností. Ale už se neřeší, jak nebo kde tyto sociální dovednosti děti získaly. Proto je zdůrazněna důležitost rozhovorů s dětmi. Cervalho a Skipper (2018) ukazují výsledky z dotazování. Dotazy se týkaly dětských osobních názorů ohledně jejich socializace. Výzkumníci stejně tak zkoumali role a pohledy rodičů, jak podporují socializaci jejich dětí.

„Dotazovali se třech dívek a jejich rodičů. Dívky vyplňovaly deník před rozhovorem a rodiče věděli, že s nimi bude proveden rozhovor. Rodiče se dopředu měli zamyslet nad tím, jak domácí vzdělávání ovlivňuje socializaci jejich dítěte. A nad tím, kde má jejich dítě možnost se učit socializaci. Dívky dostávaly například otázky jako: „Jak často se setkáváte s jinými dětmi z domácího vyučování?“ Rodiče měli naopak otázku: „Kde nalézáte pro svou dceru příležitost stýkat se s ostatními?“ (Cervalho, Skipper, 2018, s. 506).

Výsledky výzkumu (Cervalho, Skipper, 2018) ukázaly, že dotazující se zapojovali na různých místech, kde se mohli učit socializaci. Jejich rodiče se dosti v této oblasti angažovali. Rozdíl byl v tom, že děti z domácího vyučování měly oproti dětem ze škol různorodou sociální síť. Klíčové je zmínit, že děti si samy vybíraly příležitost, které se chtěly účastnit. Což vedlo k tomu, že se cítily sebejistě a šťastné.

Výzkum Medlina (2013) byl zaměřen na tyto oblasti socializace – spolupráci, prosazování se, empatii a sebeovládání. Skóre socializace dětí z domácího vzdělávání bylo vyšší než u jiných dětí. V šestém ročníku ZŠ bylo vyšší skóre u chlapců ve spolupráci a empatii. Ve čtvrtém ročníku ZŠ dosáhly vyššího skóre v empatii dívky. Žádná skupina neměla nižší hodnoty. Matky hodnotily své děti více než samy děti v sebeovládání a prosazování, děti se zase lépe hodnotily ve spolupráci. V otázce morálních hodnot byly děti z domácího vzdělávání označeny za méně se zapojující do nezákonné činnosti. Je samozřejmé, že děti, které jsou například vychovávány v křesťanských rodinách, mají vštěpovány tyto hodnoty, ale není to pouze ve věřících rodinách.

Děti, které jsou vyučovány v domácím vzdělávání, často pracují v různých dobrovolnických skupinách a mají lepší sebevědomí. Účastní se veřejných schůzí, navštěvují místních spolky a vysoké školy více než ostatní populace (Ray, 2015).

„Děti mají zjevně kvalitnější vztahy, jsou optimistické, šťastné a mají pozitivní přístup k nim samotným i k tomu, že jsou vyučovány doma. Jako dospívající mají silný smysl pro zodpovědnost.“ (Medlin, 2013, s. 8)

Ray (2015) zjistil, že domácí vzdělávání dává neobvyklou příležitost zeptat se na otázky: „Kdo jsem?“ „Co opravdu chci?“ (Ray, 2015, s. 2).

Ze zahraničních výzkumů vyplývá, že děti z domácího vzdělávání dosahují lepších studijních výsledků než žáci ze základních škol. Děti z domácího vzdělávání jsou také méně agresivní a více empatické. Děti vyučované doma, oproti dětem ze základních škol, jsou méně sociálně sebevědomé. V empirické části, která bude následovat, se budeme dále věnovat sociálním dovednostem u dětí z domácího vzdělávání v rámci 1. stupně základní školy.

6 Metodologie výzkumného šetření

V této kapitole se věnujeme teorii kvalitativního výzkumu a popisu výzkumného šetření.

6.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky výzkumného šetření

Cílem diplomové práce je analyzovat hlavní charakteristiky domácího vzdělávání a zjistit, zda domácí vzdělávání negativně ovlivňuje sociální dovednosti žáků a zda děti mají dostatek podnětů k rozvíjení sociálních dovedností.

Využili jsme metodu rozhovorů s rodiči, od kterých jsme potřebovali odpovědi na otázky. Otázky se týkaly jednak domácího vzdělávání, tak i fungování rodiny, čímž jsme směřovali ke zjištění sociálního života jejich dětí. Dále jsme využili metodu pozorování dětí. Při pozorování jsme v záznamovém archu hodnotili sociální dovednosti žáků. Z toho důvodu byly vymezeny dvě hlavní výzkumné otázky a pod ně spadající dílčí výzkumné otázky. Rozhovory probíhaly většinou s matkami. Občas se do rozhovorů zapojili i starší sourozenci a otcové. Rodiny umožnily provedení rozhovoru v jejich domácnostech. Se dvěma rodinami byl rozhovor vykonán u míst, kde jejich děti navštěvují zájmové kroužky. Pozorování žáka bylo uskutečněno v zájmovém kroužku.

Z výše uvedeného cíle jsme si stanovili dvě hlavní výzkumné otázky:

- 1. Jaký je přístup rodin, které vyučují děti doma, k domácímu vzdělávání a sociálním dovednostem dětí?*
- 2. Jaká je úroveň sociálních dovedností u dětí v mladším školním věku, které jsou v domácím vzdělávání?*

První výzkumná otázka vedla k vytvoření šesti dílčích otázek:

- 1. Jaké jsou důvody domácího vzdělávání?*
- 2. Jaké jsou výhody a nevýhody domácího vzdělávání?*
- 3. V jaké komunitě se rodiny pohybují?*
 - Pomáhají rodiče dětem v začleňování do kolektivu?*
 - Jak ovlivňuje osobnost dětí a rodičů zapojení dětí do kolektivu?*
 - S jakou věkovou skupinou navazují přátelství děti, které jsou vyučovány doma?*
- 4. Jak probíhá výuka u dětí, které jsou v domácím vzdělávání?*
- 5. Jaké nastávají problémy při domácím vzdělávání?*
- 6. Jaké mají děti potřeby a obavy?*

Na základě druhé výzkumné otázky vznikly tyto dílčí otázky:

1. *Dodržují děti z domácího vzdělávání, které jsou v mladším školním věku, pravidla slušného chování?*
2. *Jaká je úroveň komunikace dětí z domácího vzdělávání v mladším školním věku?*
3. *Jaká je úroveň spolupráce dětí z domácího vzdělávání v mladším školním věku s ostatními dětmi?*
4. *Jak děti z domácího vzdělávání v mladším školním věku umí pracovat s emocemi?*

Máme již definovány výzkumné otázky, proto se zaměříme na metody, které byly ve výzkumu použity.

6.2 Metody šetření

Tato podkapitola se věnuje popisu kvalitativních metod, které jsme ve výzkumu využili.

Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum Švaříček, Šedřová a kol., (2014, s. 17) charakterizovali tímto způsobem: *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“* Úkolem výzkumníka je popsat, jak jeho vzorky vytvářejí a chápou sociální realitu. Při kvalitativním výzkumu jsou používány různé metody a postupy.

Jako výzkumné metody jsme využili metodu strukturovaného rozhovoru a přímého pozorování.

Kvalitativní výzkum – rozhovor (interview)

Pro rozhovory jsme zvolili metodu moderovaného, neboli řízeného rozhovoru, která patří mezi nejobtížnější. Zároveň je ale metodou nejvýhodnější pro získávání kvalitativních dat. *„Je to rozhovor, který provádíme s určitým cílem, vždy by měl být prováděn maximálně se třemi osobami. Interview nelze provádět bez pozorování. Tazatel musí být citlivý, umět vyjadřovat své pocity, komunikovat a vytvořit příjemnou atmosféru“* (Mioviský, 2006, s. 155).

Konkrétně jsme vybrali metodu strukturovaného rozhovoru, neboť nebyl vytvořen okruh otázek, ale konkrétní otázky pro rodiče pozorovaných dětí. „*Otázky jsou ve strukturovaném rozhovoru pevně dány, takové interview je vlastně ústním dotazníkem*“ (Gavora, 2010, s. 137). Tazatel si odpovědi zaznamenává sám podle připravených otázek. Výhodou strukturovaného rozhovoru je, že všichni dotazovaní mají stejné otázky a lépe se poté zpracovávají. Nevýhodou je malý prostor pro přizpůsobení se aktuální situaci. Neboť všem respondentům, kteří jsou originální, jsou kladeny stejné otázky (Hendl, 2012).

Při rozhovoru je důležité navázat oční kontakt s dotazovaným, vytvořit důvěrnou atmosféru a ujistit dotazované, že jejich údaje jsou chráněny. Také nesmíme zapomenout uvést informace o nás, tazatelích, proč a o co žádáme, kolik času potřebujeme a co očekáváme. Toto vše je součástí úvodní fáze rozhovoru. V rámci úvodu byl získán souhlas od rodičů o provedení rozhovorů a následného pozorování. V nastávající fázi se s rodinami bavíme o obecných tématech. Například o motivaci k psaní konkrétní diplomové práce. Cílem je se vzájemně poznat. Až po této fázi přichází samotné jádro rozhovoru, kdy se výzkumník dotazuje na připravené otázky. Poslední fází je závěr, při kterém je rozhovor uzavřen a tazatel se ujistí, zda pro rodiče byly veškeré otázky v pořádku (Miovský, 2006).

Kvalitativní výzkum – pozorování

Při pozorování se jednalo o extrospektivní metodu, konkrétně o zúčastněné pozorování. Miovský (2006, s. 152) popisuje zúčastněné pozorování takto: „*U zúčastněného pozorování je pozorovatel přímo v místě, kde se vyskytují jevy, které pozoruje. Pozorovatel je proto součástí jevů. Mezi pozorovatelem a pozorovaným dochází ke kontaktu.*“ Výhodami zúčastněného pozorování jsou navázání kontaktu s pozorovanými a získání velmi detailních informací. Nevýhody nastávají zejména u pozorovatele, který může narušit klasický průběh situace, ztratit nadhled, je to pro něj časově a komunikačně náročné (Miovský, 2006). Pozorování bylo provedeno záměrně v zájmových kroužcích, kde se děti z domácího vzdělávání pohybovaly v kolektivu dětí. Dále se naskytla možnost pozorovat děti v jejich přirozeném prostředí domova. S dětmi jsme tak navázali kontakt a mohli jsme získat bližší informace, které nám utvořily celkový obraz. U jednoho vzorku se jednalo o skryté pozorování, protože dítě nevědělo, z jakých důvodů pozorovatel přichází. V ostatních případech se jednalo o otevřené zúčastněné pozorování. Děti věděly, že pozorovatel přichází kvůli nim, ale nevěděly, co bude hodnotit. (Skutil, 2011) Většina rodičů sdělila svým dětem,

že se pozorovatel přijde podívat, jak děti pracují. Vždy před pozorováním v zájmovém kroužku došlo k seznámení dítěte s výzkumníkem, neboť se dopředu neznali. V případě nevědomosti chlapce, který byl pozorován, jsme měli možnost zaznamenat jeho přirozené reakce. Důležité je si uvědomit, že se může změnit chování v přítomnosti cizí osoby. Ostatní děti, které byly vzorky výzkumu, věděly, že příchod výzkumníka je za určitým záměrem. Děti si byly vědomy, že pozorovatel se chce podívat, jak pracují, takže nemusely být přirozené. Ale ani v jednom případě tento problém nebyl zaznamenán pozorovatelem ani učiteli ze zájmových kroužků.

6.3 Výběr vzorků výzkumného šetření

Do výzkumu bylo vybráno sedm rodin, které vyučují své děti doma. Rodiny se staly účastníky neboli vzorky výzkumu. Výběr byl záměrný, neboť jsme měli přesné nároky, jak by měl výzkumný vzorek vypadat. Vzorek měl být na prvním stupni základní školy a být vzděláván doma. Tyto rodiny byly vybrány účelně tak, aby pocházely z různých koutů České republiky. Kontakty na rodiny byly poskytnuty z několika zdrojů. Do výzkumného šetření byli také zapojeni starší sourozenci pozorovaných jedinců, kteří byli již v 6. ročníku na základní škole. Žáci z prvního stupně, kteří jsou v domácím vzdělávání, byli hlavním zájmem pozorování. Informace jsme také získali od rodičů, většinou od matek, se kterými jsme provedli strukturovaný rozhovor.

6.4 Získávání a zpracování kvalitativních dat

Abychom mohli provádět rozhovory s rodiči a pozorování dětí, bylo nutné vytvořit otázky pro rozhovory a pozorovací protokol. Z kolika otázek se skládal rozhovor, jak vypadal pozorovací protokol a jak byla zpracována data, se dozvíme níže.

Rodiny, které mají děti z 1. stupně základní školy v domácím vzdělávání, byly dotázány, zda by s nimi mohl být proveden rozhovor. Dále byly rodiny požádány, aby s jejich dětmi mohl výzkumník navštívit, z důvodů pozorování, jakýkoli zájmový kroužek. S rodiči byl proveden strukturovaný rozhovor. Interview se skládalo ze sedmnácti otevřených otázek. Velmi přínosné bylo, když rodiny hovořily i samy, což se také několikrát stalo. Jednalo se o strukturovaný rozhovor, neboť rozhovor obsahoval přesné otázky, které byly zodpovězeny. Pokud bylo potřeba, pořadí otázek se mohlo pozměnit. Otázky se týkaly

informací o fungování rodiny, pozadí domácího vzdělávání, ale také názorů rodičů a pozorovaných dětí na jejich socializaci.

Pozorování probíhalo v zájmových kroužcích. Byl vytvořen pozorovací protokol. Protokol obsahoval sedmnáct položek, které byly rozděleny do několika kategorií (například komunikace, kooperace atd.). Položky byly hodnoceny na škále 1–5, kdy pětka znamenala úplný souhlas s daným tvrzením a jednička naopak představovala úplný nesouhlas. Položky hodnotily, jak je na tom dítě se sociálními dovednostmi.

Získávání a zpracování dat bylo tvořeno z třech částí, a to přípravné fáze, sběru dat a vyhodnocení. V přípravné fázi došlo ke studiu dostupné literatury, vytvoření strukturovaného rozhovoru a pozorovacího protokolu. Sběr dat probíhal již od léta roku 2021, neboť cestování za rodinami bylo časově náročné. Pozorování a rozhovor se zkušebním vzorkem byl proveden již v červnu roku 2021.

6.5 Metody analýzy kvalitativních dat

V této podkapitole popíšeme, jak jsme postupovali při zpracování kvalitativních dat.

Metody analýzy rozhovorů

Při zpracování dat jsme využili techniku otevřeného kódování. *„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Text je rozdělen na jednotky, kterým jsou přidělena jména, s těmi poté výzkumník dále pracuje“* (Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 211). Využili jsme kódování v ruce, tedy metodu tužky a papíru. Dále jsme pokračovali metodou konstantní komparace. V průběhu analýzy jsme hledali podobnosti a rozdíly, nejprve v jednotlivých rozhovorech, poté v rozhovorech celkově. Jednotlivé rodiny jsou tak propojeny a porovnány mezi sebou (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Metody analýzy pozorování

Jako při rozhovoru i při pozorování jsme používali techniku otevřeného kódování, pomocí tužky a papíru. Poté jsme použili kombinaci metod prostého výčtu a konstantní komparace. *„Metodou prostého výčtu vyjadřujeme vlastnost určitého jevu, který se týká toho, jak často se daný jev vyskytl, či v jakém poměru byl k jinému jevu“* (Miovský, 2016, s. 223).

Opět jako v rozhovoru jsme se zaměřili jak na jednotlivé pozorované žáky, tak na pozorované žáky souhrnně (Miovský, 2006, s. 225).

Nyní jsme teoreticky popsali, jak jsme postupovali při přípravě, sběru dat a při zpracování kvalitativních dat. V další části se zaměříme na výzkum prakticky. Seznámíme se s našimi výzkumnými vzorky a shrneme výsledky výzkumů.

7 Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola je zaměřena na analýzu informací ze strukturovaného rozhovoru a přímého pozorování žáků. Představuje rodiny, které byly našimi vzorky, ale také přináší výsledky samotného výzkumného šetření.

7.1 Charakteristika rodin z výzkumného šetření

V této podkapitole se zaměříme na charakteristiku rodin, které jsou součástí výzkumu. Jako výzkumné vzorky byly vybrány rodiny, které vyučují své děti doma. Pozorované děti musely být na 1. stupni základní školy. Do rozhovorů byly také poskytnuty informace od starších sourozenců pozorovaných dětí, které jsou nyní v 6. ročníku a navštěvují základní školy či gymnázia.

Tabulka č. 2 – Přehled výzkumných vzorků

Výzkumné vzorky					
	kraj	počet dětí (na 1. stupni ZŠ + 6. ročník ZŠ)	věk dětí	začátek domácího vzdělávání	pohlaví
1. rodina	Jihomoravský	1	10 let	1. ročník ZŠ	dívka
2. rodina	Olomoucký	1	9 let	2. ročník ZŠ	chlapec
3. rodina	Liberecký	3	6, 9 a 11 let	1., 3. a 5. ročník ZŠ	dívky
4. rodina	Moravskoslezský	2	8 a 10 let	3. a 5. ročník ZŠ	chlapec, dívka
5. rodina	Vysočina	2	8 a 12 let	3. a 6. ročník ZŠ	dívky
6. rodina	Jihočeský	2	8 a 10 let	3. a 5. ročník ZŠ	dívka, chlapec
7. rodina	Jihomoravský	2	9 a 12 let	3. a 6. ročník ZŠ	dívky

Ve výše uvedené tabulce jsou přehledně vypsány hlavní charakteristiky rodin, které se zapojily do našeho výzkumu. Níže jednotlivé rodiny popíšeme podrobněji.

Rodina č. 1 pochází z vesničky na jižní Moravě. Mají tři děti, dva chlapce a jednu dívku. Pozorovaná byla především dívka ve věku deseti let. Rozhovor a pozorování byl proveden také s chlapci, kteří však nejsou do výzkumu zahrnuti. Starší bratr je již na druhém stupni a je stále vzděláván doma. Mladší bratr je v 1. ročníku základní školy.

Dívka A má 10 let a je v 5. ročníku základní školy. Navštěvuje základní uměleckou školu, kde se učí hrát na klavír, housle a flétnu. Mezi její další zájmy patří šití a akvaristika, což se však učí sama. Dívka je v domácím vzdělávání již od prvního ročníku základní školy.

Maminka z počátku o domácím vzdělávání vůbec neuvažovala. Když se však rodina začala setkávat s osobami, které takto své děti vyučovaly, jejímu muži se tento typ vzdělávání zalíbil. Manžel chtěl, aby děti byly vyučovány doma, protože ve škole byl šikanován. Nechtěl, aby šikanu zažívaly i jeho děti. Maminčin důvod byl především ten, že na děti chtěla působit ona. Nechtěla, aby největší vliv na děti měla základní škola, kde poté děti tráví nejvíce času.

Děti z **rodiny č. 2** prožily dětství v domečku, který byl daleko od školy a autobusové zastávky. Nejbližší zastávka byla 4 kilometry od jejich bydliště. Tato skutečnost přivedla rodiče k tomu, že začali uvažovat o domácím vzdělávání. Nyní rodina žije ve městě v Olomouckém kraji. Rodina se skládá ze čtyř dětí (jedna dívka a tři chlapci) a rodičů.

Námi pozorovaný chlapec B má 9 let a je v 2. ročníku základní školy. Zajímavostí je, že nastoupil na základní školu, a až poté přešel na domácí vyučování. Chlapec navštěvuje zájmové kroužky florbalu a hry na housle.

Rodina č. 3 pochází z Libereckého kraje, rodinu tvoří tři dcery a rodiče. Dívky jezdí denně několik kilometrů na kole a vykonávají domácí práce. Z jejich rodiny byly pozorovány všechny dívky.

Dívka C, která má 6 let, je v 1. ročníku základní školy a je doma vyučovaná od začátku povinné školní docházky.

Dívka D má 9 let, je ve 3. ročníku základní školy. V domácím vzdělávání je od 2. ročníku základní školy. Dívka D chodí na šití a také navštěvovala dramatický kroužek.

Dívka E je ve věku 11 let, v domácím vyučování je jeden rok, tedy od 4. ročníku základní školy. Dívka E navštěvuje zájmové kroužky jako šití, hra na kytaru a italské tance. Všechny dívky navštěvují Klub Pathfinder (dětská volnočasová organizace pro ty, kteří chtějí žít aktivní a zodpovědný život vůči sobě i světu).

Rodina č. 4 měla o vzdělávání svých dětí rozhodnuto již před tím, než se narodily. Rodina bydlí na vesnici v Moravskoslezském kraji. Maminka vyučuje anglický jazyk a má tři děti, jedno čerstvě narozené a dvě pozorované.

Chlapec F má 8 let a je ve 3. ročníku základní školy, maminka ho vyučuje doma od 1. ročníku základní školy. Zájmové kroužky, které nyní chlapec F navštěvuje, je hra na klavír a hudební nauka. Před dvěma lety byl přihlášen také na gymnastiku, plavání, florbal a dílničky.

Dívka G je v domácím vyučování 5 let a má 10 let. Dívka G hraje na klavír, navštěvuje hudební nauku a dříve chodila do gymnastického kroužku.

Rodina č. 5 se nově přestěhovala do města na Vysočinu. Předtím rodina bydlela ve Zlínském kraji, kde jejich dvě dcery měly hodně kamarádů. První dcera byla vyučována doma od 1. ročníku základní školy. V páté třídě šla starší dcera na základní školu a nyní je na víceletém gymnáziu.

Pozorovaná dívka H má 8 let a je ve 3. ročníku základní školy. Dívka H je vyučována doma od 1. ročníku základní školy, hraje na klavír a navštěvuje SOKOL, tam si konkrétně vybrala judo. Předchozí roky chodívala na sportovní hry a do výtvarného kroužku. Rodina společně chodí lézt na umělou stěnu.

Rodina č. 6 je z jihočeského městečka. Maminku přivedla k domácímu vzdělávání návštěva Spojených států amerických. Rodinka má pět členů, tatínek je Američan. Nejmladší dcera je ještě malá, péče o ni zabírá rodině hodně času. Pečování o nejmladší dceru vede maminku k tomu, že děti půjdou již příští školní rok na základní školu. Maminka má však také obavu z toho, že už nebude zvládat učivo druhého stupně. Pozorované děti jsou dvě.

Dívka I je ve věku 8 let a je ve 3. ročníku základní školy. Dívka I je doma vzdělávána od 1. ročníku základní školy. Hraje na klavír, chodí na keramiku a navštěvuje hudební nauku.

Chlapec J má 10 let, v domácím vzdělávání je již 5 let od 1. ročníku základní školy. Chlapec J hraje na housle, chodí na florbal, navštěvuje keramický kroužek a hudební nauku.

Rodina č. 7, tedy poslední rodina, která byla navštívena, bydlí ve městečku v Jihomoravském kraji. Maminku k domácímu vzdělávání přivedlo zjištění, že její starší dcera se ve školce vůbec nesocializuje. Dcera si ve školce například celou dobu kreslila, s dětmi tedy netrávila svůj volný čas, který ve školce měla.

Pozorovaná dívka K má 9 let, je ve 3. ročníku ZŠ. Dívka K je doma vzdělávána od 1. ročníku základní školy. Dívka K navštěvuje volnočasové kroužky jako gymnastiku, keramiku, výtvarnou výchovu, step a hru na klavír.

7.2 Přístup zkoumaných rodin k domácímu vzdělávání a sociálním dovednostem dětí

Tato kapitola je věnována zpracování dat ze strukturovaného rozhovoru, který byl proveden s rodiči a jejich dětmi. Tyto rodiny vzdělávaly děti, které jsou na prvním stupni základní školy, doma.

1. Dílčí výzkumná otázka: Jaké jsou důvody domácího vzdělávání?

Důvody domácího vzdělávání, které rodiny uváděly, jsou obavy, že děti budou šikanovány, neboť šikanu zažil například i jejich rodič. Rodiče také chtějí na děti působit a předávat jim určité hodnoty. Důvod, který uvedla jedna matka z rodiny č. 4: *„My jsme ještě s mým mužem nebyli ani sezdání a neměli děti a já už jsem věděla, že chci děti vyučovat doma. Možná to bylo proto, že já miluji školu, chtěla jsem si výuku udělat po svém. Učila jsem v jazykové škole, takže mám malé zkušenosti s učením.“* Další pohnutkou, proč rodiče zvolili tento typ výuky, je vzdálenost bydliště od školy. V případě, že dítě nebylo vzděláváno doma již od první třídy na základní škole, se rodiče pro tuto variantu rozhodli především na popud dlouhodobé nemoci či poruch učení jejich dětí. Následně tyto děti měly výborné výsledky, což rodiny utvrdilo pokračovat v tomto typu vzdělávání. Důvody odpovídají teorii. Jediné, co se však u výzkumných vzorků neobjevilo, je povolání rodin, které jim neumožňuje setrávat na jednom místě. Avšak známe i takové rodiny, které cestují za prací. Proto, aby rodiny mohly trávit se svými dětmi čas, mají zařízené domácí vyučování. K rozebírané dílčí otázce uvádíme tvrzení maminky z rodiny č. 6: *„Po střední škole jsem byla na misijní škole v Americe. Děti tam byly vzdělávány doma. Děti se mi moc líbily charakterově, duchovně, prakticky (umělý různé věci) a měly zdravé sebevědomí. Tak jsem si řekla, že bych to také chtěla někdy zkusit. Byla jsem ráda, že manžel chtěl do domácího vzdělávání jít také.“*

2. Dílčí výzkumná otázka: Jaké jsou výhody a nevýhody domácího vzdělávání?

Výhody domácího vzdělávání, dle rodičů i dětí, jsou učení kdykoli a kdekoli. Dále možnost trávení času s rodinou, žádné dlouhé čekání a brzké vstávání na autobus. Děti mají

možnost rozvíjet se v tom, co je opravdu zajímavá. Individuální přístup k dítěti, rychlejší tempo výuky a kvalitnější výuka jsou také zmiňovaná pozitiva domácího vzdělávání. V domácím vzdělávání není vyžadováno mechanické plnění úkolů. Pro některé děti není doma nuda jako ve škole, která pramení z toho, že je dítě napřed. Mertin (2003) rovněž uvádí právě tato pozitiva. Nejčastější výhodou domácího vzdělávání byl uváděn čas. Jednalo se o volný čas, ale i čas při výuce. „*Výhoda je to, že si můžeme upravit časový režim jak školního roku, tak i obsahu učiva. Máme velikou rodinu po celé republice, takže máme možnost se s nimi vidět,*“ uvedla maminka z rodiny č. 3.

Oproti tomu nevýhody, které nám sdělily i samy děti, jsou, že nemají okolo sebe kolektiv, se kterým si mohou pomáhat či sdílet své radosti a strasti. Občas je problém u dětí vzbudit zájem, někdy je potřeba děti nutit do včasného učení. Mnohým rodičům bylo vytýkáno, že jejich děti nebudou mít dostatek sociálního kontaktu. Tyto obavy se potvrdily pouze u rodiny č. 1. „*Bavím se se staršími i mladšími, protože tu nemám nikoho k sobě,*“ uvedla dívka A, která je vzdělávána doma. Maminka z rodiny č. 4 oponuje tvrzení, že děti nemají dostatek sociálních kontaktů takto: „*Nevýhodou, kterou mi neustále lidé omilají, je nedostatečný sociální kontakt. Ale i sociální kontakt se dá vyřešit. Já jsem se neodstěhovala někam na Sibiř. My jsme v kontaktu s dětmi v různých kroužcích, v kostele a vedle nás bydlí 13 dětí z naší rodiny.*“

3. Dílčí výzkumná otázka: V jaké komunitě se rodiny pohybují?

Zásadní otázkou k určení toho, zda děti mají dostatek sociálních kontaktů k tomu, aby mohly rozvíjet své sociální dovednosti, bylo, v jaké komunitě se rodiny pohybují. Neboť sociální dovednosti se rozvíjejí působením lidí, kteří jsou okolo nás (Smákal, 2002). Vzhledem k tomu, že část rodin, které jsou součástí výzkumu, byly věřící, uváděly komunitu lidí z kostela. S lidmi z kostela se pravidelně setkávají každý týden, pouze Covid-19 jim to překazil. Velkou roli také hrají kroužky, které děti navštěvují. Všechny děti, které byly pozorovány a byly s nimi vedeny rozhovory, hrají na nějaký hudební nástroj. Hra na hudební nástroj je klasicky individuální. Ale na základní umělecké škole je povinné navštěvovat hudební nauku, kde jsou i další děti. Toto nejsou jediné zájmové kroužky, které děti navštěvují. Ve většině případů ještě děti chodí na výtvarné a sportovní kroužky. O různých dětem navštěvovaných skupinách jsme se například dozvěděli: „*Všechny tři dcery chodí do Pathfinderu, ale já jsem jedna z vedoucích. Dvě starší dívky dochází na šití. Dívka B chodila do dramatického kroužku. Dívka A (nejstarší dcera) ještě navštěvuje izraelské tance*

a hraje na kytaru.“ V těchto zájmových kroužcích mají děti možnost trávit čas s ostatními dětmi i dospělými. Další skupinou lidí, se kterými se děti setkávají, jsou jiné rodiny vzdělávající děti doma. S ostatními rodinami navštěvují například muzea, výstavy, nebo společně probírají učivo. To neplatí pro všechny rodiny, ale pro většinu ano. Všech dotazovaných rodin se týká, že tráví hodně času s vlastními rodinami. Rodiny, které vyučují děti doma, si především chválí akce se školou a jinými rodinami, či společné učení. O výletech se školou rodina č. 5 uvedla: *„Škola, ve které byly předtím děti zapsané, byla opravdu fajn, protože pořádala různé výlety, takže jsme se často viděli s jinými rodinami.“*

Pomáhají rodiče dětem v začleňování do kolektivu?

Otázka, zda rodiče dětem pomáhají v začleňování do kolektivu, se zdá být úplně totožná s obsahem dílčí otázky, pod kterou spadá. Záměrem bylo zjistit, zda si rodiče uvědomují důležitost kolektivu pro své děti. A jestli dětem nabízejí možnosti (záměrně vyhledávají kolektiv dětí), při kterých se jejich děti mohou učit sociálním dovednostem. Dále také, zda zájmové kroužky vybírají pro děti rodiče, či děti jsou strůjci svého osudu. Z této dílčí otázky vychází také hlavní výzkumná otázka.

Všechny pozorované děti navštěvovaly zájmové kroužky. Rodiče samozřejmě dětem zvolili z počátku takové kroužky, které jim připadaly pro děti vhodné. Mnoho dětí si postupem času našly, co by chtěly dělat samy. Děti se rozvíjejí v tom, co je zajímá. Uvádíme tvrzení jedné dívky z rodiny č. 1: *„Já jsem chtěla chodit na klavír. Poté v základní umělecké škole otevřeli housle, tak se mě maminka s tatínkem zeptali, zda tam chci chodit a já jsem souhlasila.“* To je ukázkou toho, že rodiče respektují názor dětí a děti jsou schopné přemýšlet o sobě. Dochází tedy k sebereflexi, která je považována za jednu ze základních sociálních dovedností (Gillernová, Krejčová, 2012).

U všech rodičů nebylo zjištěno, že by si záměrně uvědomovali nutnost vyhledávání příležitostí, při kterých by děti mohly rozvíjet sociální dovednosti. Všichni rodiče však vnímají význam rozvíjení zájmů dětí. Větší procento rodin se snaží setkávat i s jinými rodinami. Například rodina č. 7 pořádala dětské trhy: *„Dělalo nám radost pořádat dětské trhy, i když jsme z toho byli unavení. Primárně byly trhy pro domoškoláky, ale i známé, kteří chodili normálně do mateřských školek a do základních škol. Úkolem dětí bylo něco vyrobit. Měly peníze, které jsme si sami vymysleli, nakreslili a namnožili. Peníze byly v hodnotě jednoho, dvou a pěti penízů. Tím se děti učily ekonomickému kruhu – něco si vyrobily, prodaly, vydělaly, a ještě si za to mohly něco koupit od kamarádů.“*

Uvádíme zde tvrzení maminky z rodiny č. 7, která na socializaci u své dcery myslela: *„Mně hrozně dlouho trvalo, než jsem přišla na to, že mé dcery nepotřebují socializaci s určitými dětmi. Uvědomila jsem si, že dětem vnucuji něco, do čeho jsem se nechala dotlačit okolím. Nebo jsem si sama říkala, aby jim to nechybělo. Já jsem do školy chodila ráda, ale možná to také bylo tím, že jsem od malička navštěvovala jesle. Každý den jsem chodívala ven s dětmi. Z tohoto pohledu jsem byla společenská, chtěla jsem to tedy dopřát i svým dětem. Jenže pak mi starší dcera říkala, že by radši jela například do muzea, jen se mnou. Chtěla si vše v klidu prohlédnout.“*

Jak ovlivňuje osobnost dětí a rodičů zapojení dětí do kolektivu?

Díky rozhovorům a také pozorování jsme zjistili, že velký vliv na to, zda se děti zapojují do kolektivu a jakým způsobem, má jejich osobnost, ale také osobnost rodičů. V širším měřítku jsme se zaměřili na extrovertní a introvertní osobnostní typy, dle Gustava Junga (Blatný, 2010). Děti, které jsou extroverty, nabíjí být ve společnosti, navazují bezproblémově kontakt a nemají problém sdělovat své pocity. Oproti tomu introvertní typy nemají potřebu vynikat, zajímají se o určitá témata hlouběji, rády tráví čas o samotě a jsou tišší. Introverti nevyhledávají velké společenství lidí a jsou rádi s lidmi, které si sami vyberou. Sand (2020) tyto charakteristiky také uvádí. Společné pro oba osobnostní typy dětí, které byly vzorky výzkumu této diplomové práce, bylo, že pokud jsou v nějakém kolektivu, většinou jsou vůdčími typy. Vůdčí typy byly ve skupině komunikativní, obhajovaly své názory, samy se chopily iniciativy. Problém občas nastával v novém kolektivu, kde jim adaptace trvala delší dobu. Tomuto problému se budeme věnovat v dílčí otázce č. 6 „potřeby a obavy dětí“.

Stěžejní fakt pro náš výzkum je, že pokud jsou rodiče společenšší, snaží se děti zapojit do různých kolektivů a tráví čas s jinými lidmi. To vede k tomu, že děti mají dostatek sociálních kontaktů. Právě tyto sociální kontakty umožňují dětem rozvíjet jejich sociální dovednosti. Když se děti naučily, díky rodičům, kteří jim umožňovali kontakt s jinými lidmi, organizovat věci, komunikovat s ostatními dětmi, naslouchat ostatním, umět se ohodnotit atd., neměly s tím problém ani při přestupu na základní školu či v novém kolektivu. Do našeho výzkumného šetření byly zapojeny i děti, které již navštěvovaly základní školu. Maminka z rodiny č. 5 dodává: *„U starší dcery proběhl přechod naprosto výborně. Možná jí nahrálo také to, že to pro ni nebyly úplně cizí děti, některé z nich znala z mimoškolních aktivit.“*

S jakou věkovou skupinou navazují přátelství děti, které jsou vyučovány doma?

Kolektiv, ve kterém se rodina pohybuje, ovlivňuje v neposlední řadě to, s kým se dítě přátelí. Dle Kopecké (2011) se děti přátelí s dětmi stejného věku. U dětí z domácího vzdělávání se očekává, že se přátelí se staršími dětmi, než jsou ony samy, neboť nejvíce času tráví s dospělými. To se autorce u všech dětí vyvrátilo. Hezky zde však bylo vidět, že vliv na dětské přátelství má okruh rodiny a místo, kde rodina bydlí. Ve většině případů byly děti schopny bavit se jak se staršími, tak mladšími a hodně často se uměly postarat o malé děti. Důvodem bylo jednak to, že musí plnit domácí povinnosti, starat se o mladší sourozence, ale zároveň se pohybují i mezi dospělými lidmi. Uvádím zde výroky třech maminek z rodin č. 2, 3 a 7: *„Jeho starší sourozenci se setkávali spíše s mladšími dětmi. Protože my jsme měli mezi našimi kamarády děti jako první. Teď už jsou samozřejmě i se svými vrstevníky, ale dříve se přátelili spíše s mladšími. Hodně se věnují malým dětem.“*

„Setkávají se s dětmi v jejich věku. Nepozoruji, že by více tihly ke starším. Rádi si povídají s mými kamarádkami, hrají si i s mladšími apod., celkově si rozumí spíše s dětmi v jejich věku.“

„Záleží na tom, jaké přátele má ten rodič. Myslím si totiž, že to nemáme šanci poznat, pokud nežijeme někde na sídlišti, kde si dítě přátele vybírá přirozeně samo.“

4. Dílčí výzkumná otázka: Jak probíhá výuka u dětí, které jsou v domácím vzdělávání?

Jednou z výhod domácího vzdělávání je, že děti tráví více času s rodinou. Když si děti splní své povinnosti, jak školní, tak domácí, při kterých se děti učí praktickým věcem, mají čas na své zájmy. Obvykle se děti učí klasicky dopoledne jako ve škole. Rodina č. 7, se kterou jsem se setkala, našla jiný vyhovující režim: *„Se starší dcerou jsme začaly s tím, že začneme v osm ráno, nebo v devět. Ale zjistily jsme, že nám to nevyhovuje. Takže jsme veškeré naše učení dělaly odpoledne. Protože dopoledne byly dcery plné svých tvořivých nápadů, tak si chtěly udělat své projekty (stavění, kreslení). Já jsem si uvařila, v klidu jsme se najedly. Poté si holky v klidu vzaly učení. Vyučování nám zabralo asi cca jednu až dvě hodiny.“* Rozdíl je však v tom, že výuka v domácím vzdělávání je individuální a děti nemají velký ztrátový čas jako ve škole (Mertin, 2003). Prakticky to znamená, že povinnosti do školy lze stihnout za krátkou dobu. Následně se mohou věnovat oblastem, které se jim nedaří, nebo jsou pro ně zajímavé.

5. Dílčí výzkumná otázka: Jaké nastávají problémy při domácím vzdělávání?

Problémy, které při domácím vzdělávání nastávají, by se daly dle výzkumu rozdělit do tří oblastí. První oblastí jsou problémy při organizaci výuky. Dětem se nechce začínat s učením. Takovýto tvrzení je v provedených rozhovorech několik. Příkládáme pouze jedno, konkrétně z rodiny č. 5: „*Dcera H vstává mezi 6:30 – 7:00. Mezi 7:00 – 8:00 snídá. Potom má velký problém začít se školou, tak ji musím povzbuzovat.*“ Druhou oblastí jsou problémy, které nastávají při samotném vzdělávání dětí. Tedy, že děti se snadno při výuce s rodičem rozzlobí, nechtějí uznat, že někde udělaly chybu. Štech (2003) podotýká, že matka zastává při domácím vzdělávání několik rolí a může docházet k problémům s vnitřním řádem. V rozhovoru jsme se zabývali i přezkoušením výchovných předmětů. Děti jsou hodnoceny dle zákona na základě pololetního přezkoušení z příslušného předmětu. U přezkoušení stačí, když je přítomný jeden pedagog. Přezkoušení může mít několik forem, které jsou uvedeny i v teorii konkrétně v podkapitole „současnost“ (MSMT, 27466/2016). Úkolem bylo zjistit, zda je tento fakt splněn. Dozvěděli jsme se, že výchovné předměty jsou ve většině případů plněny odesláním videí, kde děti například vykonávají nějaký sport. Dále ukázkou výtvarů, či dokladem, že děti hrají na nějaký nástroj. Výzkum ukázal, že školy, kde jsou děti zapsány, nekladou důraz na plnění výchovných předmětů. Největší propad vidíme v přístupu škol u hodnocení tělesné výchovy. Samozřejmě ve škole také není vždy výuka výchovných předmětů ideální. Rodiče se naopak v této oblasti angažují opravdu dobře, s dětmi provádí různé pohybové aktivity, například: „*Děti lyžují, jezdí na kolečkových bruslích, chodí plavat.*“ Pouze starší bratr dívky z rodiny č. 1 mi sdělil: „*Tělesná výchova mi chybí. Ráno si cvičím kliky.*“ Přezkoušení je u každého žáka individuální, neboť se odvíjí od školy, ve které jsou děti zapsány. Bohužel výchovné předměty jsou občas brány jako druhořadé i na základních školách, ale to není součástí diplomové práce. V rodinách jsme nevypozorovali žádné větší problémy u výchovných předmětů. Rodiče se snaží, aby jejich děti hrály na hudební nástroje, výtvarně tvořily a měly dostatek pohybu. Otázkou je, zda dětem nějak do budoucna uškodí, že nedělají gymnastiku apod., která je uvedena i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Uzavřeme to výrokem dívky z rodiny č. 7: „*Moje babička měla strach, že nebudu umět skákat přes kozu a podobné věci. Chodila se mnou například běhat na ovál. Realita je taková, že když jsem tento rok nastoupila na základní školu do 6. ročníku, některé děti přes kozu nikdy neskákaly.*“

6. Dílčí výzkumná otázka: Jaké mají děti potřeby a obavy?

Další oblastí jsou potřeby a obavy dětí. Potřeby je třeba naplňovat jak v domácím vzdělávání, tak ve škole. Důležitost fyziologických a psychických potřeb je nezpochybnitelná. V rozhovorech jsme se však zaměřili na potřeby a pochvaly. Zajímavé zjištění, které se potvrdilo u všech zkoumaných vzorků, je, že dívky potřebují více chválení, chlapci naopak požadují reálné odměny. Maminka z rodiny č. 1 říká: „*Snažím se děti chválit, protože vím, že to pro ně hodně znamená. Dívka A pochvalu potřebuje. Ale ne, že bych je chválila úplně za vše, spíše tak průběžně. Já mám také ráda pochvalu.*“ Nejstarší syn reaguje takto: „*Já úplně nepotřebuji pochvalu. Moje sestra si pochvalu vyloženě vymocuje. Ale já jsem spíše nastaven na výkon. Například, když mi maminka řekne, abych něco udělal a že mi dá za to 40 korun. Já nepotřebuji pochvalu, jsem rád za těch 40 korun. Moje setra nepotřebuje dostat nic, jí stačí pochvala. Pochvala je pěkná, ale odměna je lepší.*“ Děti z domácího vzdělávání dále vyjádřily, že je pro ně podstatná rada od rodičů a motivace. Motivací může být například i již zmiňovaná peněžní odměna.

Obavy, které zaznívaly ze stran dětí, se týkaly nového prostředí při budoucím přechodu na základní či střední školu. Je samozřejmé, že děti mají strach z toho, co nezažily. Neví, co je ve škole bude čekat, zda zapadnou, zda jim bude vyhovovat školní režim apod. Děti, které již ve škole byly, ale přešly do domácího vzdělávání, již takový strach nemají. Neboť vědí, co mohou očekávat.

U všech starších sourozenců nenastaly při přestupu do škol žádné závažnější problémy. Tuto část uzavřeme ukázkami z rozhovorů, které ukazují, jak se do školního kolektivu zapojily starší děti z pozorovaných rodin.

Maminka z rodiny č. 1 hovoří o svých dětech takto: „*Bratrům od pozorovaného chlapce B trvalo, než se adaptovali, protože jsou introverti. Také je ovlivnilo to, že vyrůstali na samotě u lesa. Vyrůstali tedy v určité komunitě. To už pro chlapce B neplatí. Přece jen hodnoty lidí, se kterými starší sourozenci vyrůstali, jsou jiné, chovají se jinak. Sourozenci nebyli zvyklí na negativní chování ve skupině, protože to neznali. Do školky jeho sourozenci chodili pouze chvíli, a ještě k tomu byli dva, takže si „kryli záda“. Ale vzhledem k tomu, že chlapec B je sám, tak si potřebuje kamarády najít jinde. Později ve škole byli kluci velmi úspěšní a učitelky s nimi byly spokojené. Nejstarší syn byl hlavním leadrem třídy na základní škole. Škola je bavila, byla pro ně zajímavá. Chlapci nechápali, proč ostatní děti vyrušovaly. Výuka pro ně byla dobrodružstvím a zábavou, vadilo jim, že je děti ruší.*“

Rodiče z rodiny č. 5, o své dceři, která v tomto školním roce nastoupila do školy, řekli: *„Dívka H je teď v úplně novém městě i kolektivu na gymnáziu. Neměla žádný problém se zapojením do kolektivu. Pouze mi říkala, že je jí líto, že přišla do třídy lichá, tak musí sedět sama. Já jsem jí říkala, ať se nebojí, že se to určitě nějak vyřeší. Nakonec si k ní sedla jedna dívka.“*

Maminka z rodiny č. 7: *„Pokud už dívka K kolektiv zná, tak její zapojení není problém. Ze začátku je zapojení do kolektivu trochu obtížnější. Dívka K nemá potřebu vyčnívat, spíše se drží zpátky. Na druhou stranu zase není taková, že by stála někde u zdi. Myslím si, že to je ještě zdravé, já to tak mám asi také.“*

7.3 Sociální dovednosti u dětí z domácího vyučování

Zájmem pozorování byly děti v mladším školním věku, které jsou vzdělávány doma. Konkrétně u nich byly sledovány sociální dovednosti. Otázkou výzkumu bylo, zda mají potřebnou úroveň sociálních dovedností. Sociální dovednosti, které by měly být u dětí v mladším školním věku rozvíjeny a jsou v naší společnosti považovány za normu, jsou stanoveny z dostupných zdrojů. Dle teorie jsou sociální dovednosti pozorovaných žáků hodnoceny. Nevíme, zda děti, které byly ze základní školy a zúčastnily se našeho předvýzkumu, měly správnou úroveň sociálních dovedností. Proto nemůžeme porovnávat sociální dovednosti žáků ze základních škol a žáků z domácího vzdělávání.

1. Dodržují děti z domácího vzdělávání, které jsou v mladším školním věku, pravidla slušného chování?

Nejprve bylo pozorováno, zda děti umí pozdravit, když přijdou do zájmového kroužku. Dále nás zajímalo, zda děti umí rozeznat nevhodné chování. Ve většině případů děti zdravily, učitele i děti. U dívky A však první pozdravila paní učitelka, bylo to však z toho důvodu, že reakce dívky byla pomalejší. Dívka I se v zájmovém kroužku přivítala pouze s jednou dívkou a není průkazné, že by pozdravila učitelku. Oproti tomu její bratr J neustále vtipkoval, byl schopný vyrušovat, typický extrovertní chlapec. U žádného vzorku nebyl problém v tom, že by neuměl ve společnosti pozdravit, ba naopak, děti byly vychovány k tomuto jednání. Ukazuje se zde jiný faktor, osobnost dětí a zapojení do kolektivu. Například dívka H byla v zájmovém kroužku pouze párkrát a děti neznala. Jeden fakt je, že se jako

rodina přestěhovali a druhý, že s dětmi nechodí do základní školy, takže je nemůže znát jako ony se znají mezi sebou.

Kromě jednoho případu všechny děti pracovaly dle toho, co jim učitel říkal, rozuměly zadání a pokud byl s něčím problém, zeptaly se.

U dětí, které byly v zájmových kroužcích uzavřenější a méně se projevovaly, se potvrdilo tvrzení jejich rodičů, že jsou introverty. Uvedeme příklad výše zmíněných sourozenců:

„Syn J je extrovert, dcera I spíše introvert. J nemá problém se začít s lidmi bavit, sdělovat své emoce. I je uzavřenější.“ Tato dílčí otázka je úzce propojena s dílčí otázkou týkající se komunikace, které se budeme věnovat níže.

2. Jaká je úroveň komunikace dětí z domácího vzdělávání v mladším školním věku?

Všechny děti, které byly součástí našeho pozorování, uměly počkat, než na ně přijde řada, až poté mluvily. Děti také naslouchaly tomu, co říká učitel i ostatní děti. Samozřejmě, někdy jim utekla pozornost, ale většinou tomu tak bylo u chlapců, kteří měli poruchu pozornosti. Do komunikace dále patří i navazování očního kontaktu. Jedná se o neverbální komunikaci (Hayes, 2013). Oční kontakt u pozorovaných jedinců nelze shrnout, například dívka A navazovala oční kontakt v dostatečné míře a šlo to velmi dobře vypořádat. Oproti tomu dívka K jako by svým pohledem často uhýbala.

Dle dostupné literatury víme, že introvertní typy nemají potřebu komunikovat. Introverti si vybírají přátele, s kterými rádi tráví čas. Cítí se dobře s lidmi, které dobře znají (Sand, 2020). Introvertní dívky moc nekomunikovaly, byly spíše plaché a tiché, neměly potřebu se projevovat. Otázkou však je, zda by introvertní děti, které jsou v domácím vzdělávání, více komunikovaly s dětmi v zájmovém kroužku, pokud by navštěvovaly základní školu. Dle pozorování a rozhovorů je předpoklad, že by se děti bavily převážně s jednou osobou. Navštěvování základní školy by je však naučilo pohybovat se přirozeně uvnitř určité skupiny lidí a některým lidem se více otevřít.

Oproti tomu extrovertní typy neměly s komunikací problém. Z pozorování a rozhovorů jsme mohli spatřit, že mají potřebu trávit čas s dětmi a sdělovat zážitky ostatním osobám.

3. Jaká je úroveň spolupráce dětí z domácího vzdělávání v mladším školním věku s ostatními dětmi?

V rámci spolupráce s ostatními dětmi se žáci z domácího vzdělávání zapojovali přiměřeně. Ale například dívka C moc s ostatními nespolupracovala, pracovala spíše sama a neměla potřebu pracovat v kolektivu. Bylo to konkrétně u výtvarné činnosti, kdy se některé děti radily, jak jejich výsledný produkt bude vypadat a měly potřebu neustále hovořit. Tato dívka je introvertní a maminka o ní tvrdí: *„Když se zamyslím, jak se nejmladší dcera zapojí do kolektivu běžné třídy, trochu se bojím. Ona si sebou není totiž vůbec jistá. Stále chce být jako její sestry. Jsem moc ráda, že ji teď ještě mohu opečovávat a dát jí jistotu, že je skvělý člověk a vůbec se nemusí bát.“* Bohužel faktor spolupráce s ostatními dětmi byl velmi těžce pozorovatelný. V některých zájmových kroužcích nedocházelo k činnostem, kde by se děti mohly projevit, jak pracují ve skupině. Ve většině případů docházelo pouze k tomu, že děti hovořily pouze s kamarádem, který seděl v blízkosti, neboť probíhala výuka. Pokud do pozorování zahrneme i spolupráci s tazatelem, můžeme ji hodnotit kladně. Děti byly většinou rády, že mohly jakkoli pomoci a hovořily s tazatelem.

Vzhledem k tomu, že všechny rodiny se snažily dětem předávat správné hodnoty a pravidla chování ve společnosti, jejich děti byly schopné pomoci ostatním dětem i dospělým. Při hodině hudební nauky došlo k situaci, kdy jeden žák neměl propisku. Tato situace byla jako vytvořená pro pozorování sociální dovednosti „ochota pomoci ostatním“. Bylo tedy otázkou, jak se pozorovaný jedinec zachová. Situace skončila tak, že propisku žákovi, který ji neměl, nepůjčil nikdo. Na dotaz, proč nepůjčila propisku žákovi, který ji neměl, pozorovaná dívka odpověděla: *„Já jsem si toho nevšimla.“*

Děti, které byly součástí výzkumu, byly ochotny přijímat názory druhých lidí (učitelů i ostatních dětí). Pokud bychom se však zaměřili na schopnost argumentace a obhajování svých názorů, je to rozporuplné. Jedna část dětí uměla obhájit své názory a často se také snažily obhajovat své jednání. Druhá polovina dětí na tom byla obráceně, pokud byly učitelem osloveny, neměly potřebu vysvětlovat své jednání. Nebo druhá skupina raději ve většině případů úplně mlčela, pokud je učitelé neoslovili s jasným dotazem. U některých pozorovaných vzorků, které neargumentovaly a neobhajovaly své názory, bylo vyzkoumáno, že se jedná o introvertní typy.

Děti z domácího vzdělávání nejsou v třídním kolektivu jako ostatní děti. V třídním kolektivu se žáci učí společně pracovat (Langmeier, Krejčířová, 2006). Díky pozorováním i rozhovorům se u všech vzorků potvrdilo, že si nejvíce rozumí se stejně starou věkovou

skupinou, jako jsou ony samy. Děti jsou rády s dítětem, se kterým jsou na stejné úrovni a mohou mít mezi sebou silné pouto přátelství. „*Dívka G miluje kamarádky,*“ uvedla maminka z rodiny č. 4. V mladším školním věku se děti baví se stejným pohlavím (Kopecká, 2011). Žáci z domácího vzdělávání spolupracují rádi s jejich kamarády. Není to tedy tak, že by děti z domácího vzdělávání uměly lépe spolupracovat s věkovou skupinou jejich matky, se kterou tráví nejvíce času. Jedná se však o to, že jsou zvyklé na určitý styl jednání a spolupráce. Pokud se nepohybují v kolektivu jiných lidí v dostatečné míře, mohou mít ze začátku problém s pochopením jednání jiných dětí. Žáci z domácího vzdělávání nejsou zvyklí například na vulgární slova. Děti z domácího vzdělávání také udivuje, že ostatní spolužáci nedávají ve výuce pozor a nechovají se k sobě hezky. Maminka z rodiny č. 2 o svých synech, kteří již studují na základní a střední škole, prozradila: „*Sourozenci nebyli zvyklí na negativní chování ve skupině, protože to neznali.*“ Jedny z důvodů, proč se rodiny rozhodují pro domácí vzdělávání, jsou také působení na děti a zabránění šikaně (Kašparová, 2017). Rodiny chtějí dětem předat životní zkušenosti a vytvořit z nich osobnosti, které později budou moci obstát ve společnosti a v dětství je chránit před negativními vlivy. „*Čím déle ji nechám doma, tím větší budu mít vliv na to, jakou se stane osobností,*“ konstatuje maminka z rodiny č. 7. Z krátkodobého pozorování nelze říci, jaká osobnost z dětí vyroste. Nevíme, jestli dítě bude domácím vyučováním ovlivněno pozitivně či negativně.

4. Jak umí děti z domácího vzdělávání v mladším školním věku pracovat s emocemi?

Tato dílčí otázka je opravdu široká a mohla by o ní být napsána celá práce. Vzhledem k tomu, že jsme se tomuto tématu věnovali v rámci sociálních dovedností, dotkneme se ho pouze krátce.

Nejprve představíme vnímání a vyjadřování emocí. Dle pozorování lze děti rozdělit na dvě skupiny. První skupina je tvořena dětmi, které jsou vnímavé, chtějí ostatním lidem sdělit své emoce a potřeby. Ve druhé skupině jsou děti, které sice vnímají, ale nemají potřebu vyjadřovat své emoce, drží se spíše v ústraní a jakoby se bojí něco říct. V jaké míře má dítě potřebu vyjadřovat a sdílet své pocity a emoce, určuje jeho osobnost.

Zmíníme zde několik dalších pozorovaných projevů. Ještě předtím je nutné uvést, že každé dítě je individuální a projevuje se odlišně. Většina projevů souvisela s osobností, ne však s domácím vzděláváním. Dívka A se například smála, z pozorování bychom řekly, že nebyla urážlivá. Snažila se však své jednání obhájit. Z dlouhodobějšího pozorování je dívka A citlivá a dotýká se jí, pokud má někdo vůči ní negativní komentáře. Na základní

škole by se naučila brát některé komentáře více s rezervou. Chlapec F si naopak nebral nic dle pozorování k srdci, měl spíše problém s koncentrací. V určitých situacích byly děti z domácího vzdělávání ostýchavé, pojí se to s tím, že příliš neznaly kolektiv dětí. U pozorování emocí (urážlivost, empatie, radost, reakce na pochvalu) nebyl vyzorován žádný problém. Emoce, která by měla zaznít, je obava. Dívky, které byly introvertní, působily, že mají obavu něco říci. Po celkovém pozorování jsme došli k závěru, že stejné typy dětí se objevují také na základních školách. Ve skupině dětí (hovoříme zde o třídním kolektivu, ale platí pro všechny skupiny), vždy najdeme někoho, kdo se nebude projevovat a bude uzavřenější. Nemůžeme tvrdit, že důvodem méně reagujících a projevujících se dětí z výzkumu bylo domácí vzdělávání.

Děti si na základní škole velmi rády vyprávějí, co prožily. Samozřejmě ani ve škole se neprojevují všechny děti stejně. Klíčové však je, aby rodiče a učitelé naučili děti nebát se vyjadřovat a popsat své emoce (Slaměník, Výrost, 2001).

V sedmé kapitole jsme popsali jednotlivé dílčí otázky a představili výsledky výzkumů. V diskusi výsledky shrneme.

8 Diskuse

Předmětem diplomové práce byly děti z domácího vzdělávání a jejich sociální dovednosti. Děti, které jsou v domácím vzdělávání dosahují velmi dobrých výsledků ve studijních záležitostech. Ale jak je tomu u sociálních dovedností, jsem se snažila zjistit pomocí mého výzkumu. Na začátek bych ráda uvedla základní zjištěné informace o domácím vzdělávání.

Nejdříve se zaměřím na pozitiva, ale také negativa domácího vzdělávání. Výhodou domácího vzdělávání je, že žáci z domácího vzdělávání tráví více času s rodinou. Čas hraje i další roli při vyučování. Vzhledem k tomu, že výuka je individuální, děti stihnou více věcí za kratší čas než na základní škole. Mertin (2003) na tato pozitiva také poukazuje.

Volbou rodiny je nastavení času, kdy se děti budou učit. Většina dětí z domácího vzdělávání se učí během dopoledne. Odpoledne mají volnější, chodí do kroužků nebo cvičí na hudební nástroje. Během dopolední výuky děti také pomáhají s domácími pracemi. Dívky pomáhají především s přípravou jídla. Pokud děti, které jsou vzdělávány doma, mají možnosti, hodně času tráví na zahradě, v lese apod. Štech (2003) uvádí jako pozitiva domácího vzdělávání učení z praktického života.

Nevýhodou domácího vzdělávání je bytová vzdálenost od jiných rodin s dětmi a nevyhledávání společenství jiných dětí jejich rodiči. Děti z domácího vzdělávání nemají možnost být s dětmi, které jsou v podobném věku, tak jak je tomu na základní škole. Žáci z domácího vzdělávání poté nejsou zvyklí jednat s ostatními dětmi a mnohé situace je překvapí. Další nevýhodou může být také autorita matky, děti mnohdy mají problém začít s vyučováním. Žáci v mladším školním věku potřebují pevnou strukturu rolí a nesmlouvavého soudce (Štech, 2003).

Díky výzkumu jsem zjistila, že si rodiče domácí vzdělávání vybírají, zejména když chtějí mít na děti v mladším školním věku větší vliv než lidé ze základní školy. Rodiče také nechtějí, aby děti byly šikanovány.

Podstatné bylo zjistit, v jaké komunitě se rodiny pohybují. Neboť díky komunitě dochází k rozvíjení sociálních dovedností. Všechny z pozorovaných dětí navštěvují zájmové kroužky, dále záleží na typu rodiny. Pokud se jednalo o křesťany, tráví každý týden nějaký čas v křesťanské komunitě. Dále se rodiny pohybují v sousedské komunitě, komunitě jiných rodin, které vzdělávají děti doma, ale především ve svých vlastních rodinách.

Pozastavím se u tématu sociálních dovedností, které v diplomové práci hrají klíčovou roli. Medlin (2013) ve svém výzkumu uvádí, že děti z domácího vzdělávání byly méně

sociálně sebevědomé než děti ze základních škol. Jinak děti z domácího vzdělávání dosahovaly stejných, nebo lepších výsledků než děti ze základních škol, a to v oblasti empatie, spolupráce, komunikace a prosazování (Medlin, 2016, Cervalho a Skipper, 2018).

Výsledkem výzkumu je, že rozvoj sociálních dovedností závisí především na tom, jakou osobnost má rodič i dítě. Pokud je rodič společenský, snaží se, aby se jeho děti stýkaly s jinými dětmi. Rodič tak dětem umožňuje rozvíjet sociální dovednosti. Přátelé dětí jsou například lidé, kteří žijí v jejich blízkosti. Vztahy jsou přesto nejvíce tvořeny lidmi, se kterými se stýkají jeho rodiče. Tato komunita dětí ovlivňuje. Avšak velký vliv na sociální dovednosti dítěte má jeho vlastní osobnost. Pokud jsou děti extrovertní typy, nedělá jim obvykle problém navázat kontakt s novými lidmi. Extroverti většinou rádi tráví čas ve společnosti a rádi komunikují. Oproti tomu introvertní typy nemají až tak často potřebu vynikat, rády tráví čas o samotě a bývají tišší. Introverti tolik nevyhledávají velké společenství lidí, jsou rádi s lidmi, které si sami vyberou. Tato zjištěná fakta se shodují také s charakteristikami introvertní a extrovertní osobnosti, které uvádí Sand (2020).

Zajímavostí je, že děti, které jsou v domácím vzdělávání a jsou spíše extrovertnější, ve spolupráci s jinými dětmi často zastávají vedoucí funkce. O dívce D, která do domácího vzdělávání nastoupila až v 2. ročníku základní školy, maminka uvedla: „*Paní učitelka říkala, že její třídě bude dívka D chybět, protože byla vůdčí osobnost.*“

O tom, jaké budou děti z domácího vzdělávání v sociálních dovednostech, tedy rozhodují nejen jejich rodiče, ale také osobnost dětí. Důležité uvědomění si je, že pokud bude rodič nadšený do vzdělávání, bude se snažit děti rozvíjet ve všech oblastech. Takové děti jsou ve společnosti úspěšné. Pokud rodič s dětmi, které jsou vzdělávány doma, netráví čas, děti se učí přes počítač apod., domácí vzdělávání postrádá smysl. Tento fakt jsem mohla pozorovat i na dětech, které jsou již na střední škole a absolvovaly domácí vzdělávání. Pokud rodiče trávili s dětmi čas, ukazovali jim nadšení z učení, učili je praktickým věcem a umožňovali jim kontakt s druhými dětmi, odráželo se to také na dětech samotných.

Na další vzdělávání a fungování ve společnosti nemá domácí vzdělávání negativní dopad, je tomu naopak. Děti z domácího vzdělávání dosahují lepších studijních výsledků a bezproblémově se zapojují do skupiny (umí komunikovat, vyjadřovat své emoce, spolupracovat, pomoci ostatním atd.). Je však vidět, že nejsou ve skupině sebevědomé tak, jako doma, občas se drží zpátky. Otázkou však je, jak se v budoucnosti zapojí děti z domácího vzdělávání do kolektivu na základní a střední škole, pokud nemají dostatek podmínek k rozvíjení sociálních dovedností. Další zkoumání by také mohlo být zaměřeno na uplatnění dětí, které jsou vyučovány doma, na trhu práce.

Výzkum pro diplomovou práci byl proveden v krátkém časovém úseku, proto nemuselo být vyzorováno vše podstatné. Díky rozhovorům s rodiči a bližšímu poznání dětí však předpokládám, že nebyly zatajeny žádné významné informace.

Věřím, že tato práce poslouží jak pedagogům, kteří o domácím vzdělávání nemají dostatek informací a chtějí se dozvědět o vlivu domácího vzdělávání na dítě. Dále také doufám, že diplomová práce poskytne odpovědi na otázky, které se týkají domácího vzdělávání. V neposlední řadě bych si přála, aby práce ukázala všem čtenářům, že veškeré typy vzdělávání (tedy i domácí vzdělávání) má výhody i nevýhody. Jednoznačná výhoda domácího vzdělávání, která byla uváděna v rozhovorech i teorii (Bakončík, 2008), je čas. Jedná se o čas s rodinou, na zájmy dětí a na výuku, který si mohou rodiny přizpůsobit dle individuálních potřeb dětí. Jako nevýhodu pro děti z domácího vzdělávání uvádím například málo přátel a nedostatek spolupráce s dětmi, které jsou v podobném věku jako ony.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo zanalyzovat hlavní charakteristiky domácího vzdělávání a zjistit, zda domácí vzdělávání negativně ovlivňuje sociální dovednosti žáků a zda děti mají dostatek podnětů k rozvíjení sociálních dovedností.

V teoretické části jsme se zaměřili na děti mladšího školního věku, protože byly předmětem našeho zkoumání. Dále jsme rozebrali domácí vzdělávání a sociální dovednosti dětí.

Ve výzkumné části jsme použili kvalitativní metody. Konkrétně strukturovaný rozhovor s rodiči a přímé pozorování jejich dětí neboli dětí z domácího vzdělávání.

Díky výzkumu jsme zjistili, proč rodiny volí tento typ vzdělávání, jaké jsou výhody a nevýhody domácího vzdělávání. Pro definování závěrů nám pomohlo odhalení, v jaké komunitě se rodiny pohybují. Rodiny nám sdělily, jaké nastávají v domácím vzdělávání problémy. Objevili jsme, jaké mají děti v domácím vzdělávání potřeby a obavy. Výzkum přinesl odpovědi na dílčí otázky týkající se sociálních dovedností. Sociální dovednosti byly rozebrány podle jednotlivých oblastí (komunikace, spolupráce, práce s emocemi, pravidla slušného chování), které by děti měly ovládat.

Cíl diplomové práce byl splněn. Shrnutí jsme základní charakteristiky domácího vzdělávání a zjistili jsme, zda děti mají dostatek podnětů k rozvoji sociálních dovedností. Pozorované děti navštěvují dostatečné množství zájmových kroužků. Většina rodin, které jsou součástí výzkumu, se stýkají s jinými rodinami a dětmi. Není tomu u všech pozorovaných dětí. Některé děti z domácího vzdělávání nemají okolo sebe přátele v jejich věku, se kterými by mohly sdílet své radosti, strasti a rozvíjet své sociální dovednosti.

Zjistili jsme, že domácí vzdělávání nepůsobí negativně na sociální dovednosti dětí, které jsou vzdělávány doma. Děti z domácího vzdělávání někdy nemají dostatek podnětů pro rozvíjení sociálních dovedností, jak je zmíněno výše. Nebyly, ale zjištěny žádné významné rozdíly v sociálních dovednostech mezi dětmi z domácího vzdělávání a ze základních škol. I když se děti z domácího vzdělávání odlišují od dětí ze základních škol, například v tom, že jsou méně sociálně sebevědomé a mají větší zájem o učivo. Výsledkem zkoumání je, že sociální dovednosti budou vždy záviset na osobnosti rodičů a dětí. Pokud jsou rodiče společenšší, vytvářejí podmínky, ve kterých se děti mohou sociálně rozvíjet. Děti, které jsou extrovertní typy, nemají problém komunikovat a trávit čas s druhými lidmi. Opakem jsou introvertní děti.

Velmi zajímavé by bylo zkoumat děti z domácího vzdělávání dlouhodobě i při přechodu na základní či střední školu. Ukázalo by se, zda domácí vzdělávání negativně ovlivňuje jejich sociální dovednosti v budoucím životě.

Seznam použité literatury a pramenů

Literatura

BAKONČÍK, Jiří. Zkušenosti z domácího vzdělávání. *Učitelské listy: nezávislý měsíčník*. Praha: Agentura Strom, 2008, 8(5), 8-10. ISSN 1210-7786.

BECK, Ulrich. *The Cosmopolitan Society and Its Enemies*. 2002b, (19), 17–44.

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-542-6.

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

DAŘÍLEK, Pavel a Pavel KUSÁK. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 8070678372.

Eysenck, H. J. Types of personality: a factorial study of seven hundred neurotics. *The British Journal of Psychiatry*. 1994, 90, 851-861.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 231 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4750-460.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.

GRAY, Peter. *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York: Basic Books, 2013. ISBN 978-04-6503-791-9.

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

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Přeložila Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.

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

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

HOLT, John Caldwell. *How children learn*. Harmondsworth: Penguin books, 1971.

ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti: polemický spis*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 8085850966.

Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, ročník 16, číslo 27466.

JANÍK, Tomáš. *Vše pro výchovu: lekce z pedagogiky*. Ilustrovala Nikola KALINOVÁ. Brno: Masarykova univerzita, 2021. Munice. ISBN 978-80-210-9768-1.

- JUNG, Carl G. *Psychological Types*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1971. ISBN 0-691-01813-8.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677121.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 8023946684.
- KAŠPAROVÁ, Irena. *Spolu: Průvodce domácím vzděláním v České republice*. Praha: Akademia, 2019. ISBN 978-80-972769-4-2.
- KOMÁRKOVÁ, Růžena, Ivan SLAMĚNÍK a Jozef VÝROST, ed. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Grada, 2001. Psyché (Grada). ISBN 8024701804.
- KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie 1. díl: Učebnice pro obor sociální činnosti*. 1. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3875-8.
- KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 3. Chvalčov: Pavel Kopřiva - Spirála, 2017. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOSTELECKÁ, Yvona, David HÁNA a Jiří HASMAN. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. V Praze: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2017. ISBN 9788072908967.
- KOSTELECKÁ, Yvona. *Domácí vzdělávání a legislativa: In Orbis Scholae*. 8(1). 2014a.
- KRAMULOVÁ, Daniela. *Není důležitá docházka, ale vzdělávání. Rodina a škola*. 2002, (3), 6–7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Stáňa. *Komunitní skupina nebo škola – co to přesně je?*. In: *Učit nebo neučit: vše o vzdělávání od školky až po vysokou* [online]. 2017 [cit. 2022-01-17].
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
- MANSTEAD, A. S. R. a Miles HEWSTONE. *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Cambridge, Mass., USA: Blackwell, 1995. ISBN 0631181466.

- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Josef LANGMEIER. *Počátky našeho duševního života*. 1. Praha: Panorama, 1986. ISBN 11-060-86.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 1. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-011-86.
- MERTIN, Václav. Domácí vzdělávání. *Rodina a škola*. 2001, 8(9), 6–7.
- MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložila Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- OKOŇ, Wincenty. *Nowy słownik pedagogiczny*. 1. WARSZAWA: ŻAK Wydawnictwo Akademickie, 2001. ISBN 8388149415.
- PATRICK, Nancy J. Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367- 867-8.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178608x.
- PÖSLOVÁ, Blanka. *Tolerantní výchova*. Praha: Grada, 2020. ISBN 9788027106226.
- PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

- PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2853-2.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.
- RUTOVÁ, Nina. Moje děti do školy nechodí. *Rodina a škola: časopis pro všechny rodiče a učitele*. 2012, (3), 10-13. ISSN 0035-7766.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
- SAND, Ilse. *Přecitlivělí lidé a introverti: Jak žít se svou vysokou citlivostí*. 1. Bratislava: Arimes, 2020. ISBN 9788081006236.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SMÉKAL, Vladimír. Sociální kompetence (sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení. Brno: Psychologický ústav Filosofické fakulty FF MU. Psychologické texty, 1995, 5
- SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-80-3.
- STEVENS, Mitchell L. *Kingdom of children: culture and controversy in the homeschooling movement*. Princeton: Princeton University Press, 2001c. ISBN 0691058180.
- STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z rodinné výchovy: učebnice pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-84-8.
- SYSLOVÁ, Zora. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-113-2.
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.
- ŠTECH, S. Škola nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. Pedagogika roč. LIII, 2003.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-644-4

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí*. Praha: Raabe, 2020. ISBN 978-80-7496-441-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. 2.* Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH a kolektiv. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2.*, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733579.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9.

Internetové zdroje

BLOK, Henk a Sjoerd KARSTEN. Inspection of Home Education in European Countries. *European Journal of Education*. 2011, 1(46), 138–152. Dostupné také z: https://www.academia.edu/12850190/Inspection_of_Home_Education_in_European_Countries

Bundesgesetzblatt: für die Republik Österreich. In: Wien: Organisation der Schulverwaltung und Schulaufsicht des Bundes, 1962, číslo 1165. Dostupné také z: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf

Community University Partnership [online]. Edmonton, Alberta, Canada. 2012, 1–6 [cit. 2022-01-23]. Dostupné z: <https://www.ualberta.ca/community-university-partnership/resources/early-childhood-measurement-tool-reviews/index.html>

COOK, Clayton R., Frank M. GRESHAM, Lee KERN a Ramon B. BARRERAS. *Social Skills Training for Secondary Students With Emotional and/or Behavioral Disorders A Review and Analysis of the Meta-Analytic Literature* [online]. In: Disabilities: Hammill Institute, 2008, s. 131-144 [cit. 2021-10-28]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/247785425_Social_Skills_Training_for_Secondary_Students_With_Emotional_andor_Behavioral_DisordersA_Review_and_Analysis_of_the_Meta-Analytic_Literature

ČERMÁKOVÁ, Renáta a Barbora OBRAČAJOVÁ. *Individuální vzdělávání ve vybraných evropských státech* [online]. Praha: Parlamentní institut, 2015, číslo 5.354 [cit. 2021-11-02].

GELB, Suzanne. *What to Do If a Child Won't Respond to Rules or Consequences: Parenting tips to help gain cooperation from a previously non-compliant child*. [online]. In: Psychology Today, 2018, s. 1 [cit. 2022-01-12]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/gb/blog/all-grown/201808/what-do-if-child-wont-respond-rules-or-consequences>

Graf: Individuální vzdělávání na základních školách. In: *Šance Dětem* [online]. 2017, s. 1 [cit. 2021-10-24]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/graf-individualni-vzdelavani-na-zakladnich-skolach>

GRAY, Peter. *FREEDOM TO LEARN: The roles of play and curiosity as foundations for learning* [online]. 2011 [cit. 2021-6-29].

KAŠPAROVÁ, Irena. Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu. *Sociologický časopis: Czech Sociological Review* [online]. 2017, 53, 1-22 [cit. 2021-10-24]. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=509414>

KOSTELECKÁ, Yvona, Kateřina MACHOVCOVÁ, Andrea BELÁŇOVÁ a Romana ŠTAMBERGOVÁ. Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků: pilotní studie. *Pedagogická orientace* [online]. 2018, 28(2), 306–327 [cit. 2021-10-28]. Dostupné z: Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků: pilotní studie

MARTIN, Aaron T. *Homeschooling in Germany and the United States* [online]. In: Arizona Journal of International & Comparative Law. 2010, číslo 226 [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: <https://poseidon01.ssrn.com/delivery.php?ID=989065009005114086024080118115114122028021001019074056118072089086029099121001104123020121038120049012114066126092019025106024025042021040033070104112088071072072007047000104005029027090102111107075068107080124097125120065002120095031118109004095030&EXT=pdf&INDEX=TRUE>

MEDLIN, Richard G. Homeschooled Children's Social Skills. *Home School Researcher* [online]. 2006, 17(1), 1–8 [cit. 2022-01-23]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED573486>

MEDLIN, Richard G. Homeschooling and the Question of Socialization Revisited. *Peabody Journal of Education* [online]. 2013, 88(3), 284-297 [cit. 2022-01-23]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/271820769_Homeschooling_and_the_Question_of_Socialization_Revisited

MERTIN, Václav. Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika* [online]. 2003, LIII, 405-417 [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1969>

NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie učení: 1. část* [online]. Praha, 2015 [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/Psychologie%20u%C4%8Den%C3%AD-1.%C4%8D%C3%A1st%20s%20logy.pdf?redirected>. Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Katedra učitelství a humanitních věd.

OSTERMAN, Karen F. *Students' Need for Belonging in the School Community*. In: Hofstra University, 2000, s. 323-367, 70 (3) [cit. 2021-10-28]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/247662613_Students'_Need_for_Belonging_in_the_School_Community

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2021. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>

RAY, Brian D. *Research Facts on Homeschooling* [online]. In: USA: National Home Education Research Institute, 2015 [cit. 2021-10-28]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556234.pdf>

Report Eurydice. *Home Education Policies in Europe: Primary and Lower Secondary Education* [online]. 1. Luxembourg: European Commission, 2018 [cit. 2021-11-02]. ISBN 978-92-9492-816-0. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/home_education_in_europe_report.pdf

ROLSTAD, Kellie a Kathleen KESSON. Unschooling, Then and Now. *Journal of Unschooling and Alternative Learning* [online]. 2013, 7(14), 1-44 [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: <https://jua.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v72142.pdf>

ROMANOWSKI, Michael H. *Revisiting the Common Myths about Homeschooling* [online]. 2006, 79(3), 125-129 [cit. 2021-10-28]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/254350927_Revisiting_the_Common_Myths_about_Homeschooling

Rozporządzenie. In: Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, 1919, číslo 826. Dostupné také z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19190790443/O/D19190443.pdf>

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA INFRASTRUKTURY: zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie. In: . Warsaw: MIN. INFRASTRUKTURY, 2009, ročník 56, číslo 461. Dostupné také z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20090560461/O/D20090461.pdf>

Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2020/2021 [online]. 2021 [cit. 2022-02-21]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

WOODFORD, E.D. Indigenous Ways of Teaching and Learning as Unschooling:: Relevant Studies and Contemporary and Indigenous Definitions of Unschooling. *Journal of Unschooling and Alternative Learning* [online]. 2020, 14(27), 19 [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: <https://jua.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2020/06/v14271.pdf>

Zbierka zákonov Slovenskej republiky: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In: Bratislava: Úrad vlády Slovenskej republiky, 2008, ročník 2008, číslo 245. Dostupné také z:

https://www.slov-lex.sk/static/pdf/2008/245/ZZ_2008_245_20210901.pdf

Seznam zkratk

ZŠ – základní škola

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Počty doma vzdělávaných dětí

Tabulka č. 2 – Přehled výzkumných vzorků

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Rozhovor s rodiči

Příloha č. 2 – Přímé pozorování v zájmovém kroužku / společenství

Příloha č. 1 – Rozhovor s rodiči

OBECNÉ INFORMACE	
1. Můžete prosím uvést důvod, který Vás přivedl k rozhodnutí vyučovat Vaše dítě doma?	
2. Co považujete za výhody/nevýhody domácího vzdělávání?	
3. Kolik máte dětí? Vyučujete všechny děti doma již od první třídy?	
ZÁJMY A KROUŽKY	
4. Má Vaše (pozorované) dítě nějaké záliby? Navštěvuje nějaké kroužky?	
5. Pokud ano, rozhodli jste se Vy (jako rodiče), které kroužky bude Vaše dítě navštěvovat, nebo se rozhodl Váš syn/Vaše dcera sám/sama?	
SPOLEČENSTVÍ LIDÍ	
6. Setkáváte se jako rodina s nějakou větší skupinou lidí (myšleno např. v kostele, na kulturních akcích, ve sportovních skupinách apod.)? Pokud ano, můžete mi Vaši skupinu přiblížit?	
7. Považujete sebe a svého partnera za společenského	

člověka?	
8. Setkává se Vaše dítě spíše se staršími/mladšími či stejně starými dětmi? S kým si podle Vás více rozumí?	
9. Je vaše dítě introvert nebo extrovert? (popřípadě lze hovořit i o temperamentu)	
10. Zapojuje se Vaše dítě bezproblémově do aktivit s ostatními dětmi, nebo se spíše drží v ústraní?	
11. Jak se podle Vás syn/dcera později zařadí do běžné třídy?	
INFORMACE TÝKAJÍCÍ SE STUDIA	
12. Když Vašemu dítěti řeknete, že má například něco špatně – přijme Váš názor a chybu si opraví?	
13. Chválíte Vaše dítě při studiu?	
14. Vyučujete Vaše děti také výchovy – to znamená výtvarnou, tělesnou a hudební výchovu? Pokud ano, jakým způsobem? Pokud ne, proč? Zajímalo by mě také, zda na přezkoušení tyto předměty také kontrolují?	
15. Můžete mi	

přibližně popsat, jak u vás probíhá vyučování (Váš klasický den)?	
16. Učili jste se s Vaším dítětem v první třídě základy slušného chování z učebnic (například pozdravit, uvolnit místo staršímu apod.), nebo jste to trénovali spíše prakticky?	
OSOBNÍ OTÁZKY	
17. Jak se Vám podařilo skloubit práci s domácím vzděláváním?	
POZNÁMKY, PŘÍPADNĚ DALŠÍ OTÁZKY	

Příloha č. 2 – Přímé pozorování v zájmovém kroužku/ společenství

Tento pozorovací protokol je určen pro žáky ve volnočasových aktivitách.

Datum pozorování:

Základní údaje o pozorovaném žákovi:
<u>Věk:</u>
<u>Pohlaví:</u>
<u>Školní ročník:</u>

Informace o navštíveném zájmovém kroužku/společenství
<u>Druh:</u>
<u>Počet dětí:</u>
<u>Jak dlouho žák kroužek/společenství navštěvuje:</u>
<u>Město (popřípadě kraj):</u>

Položky k hodnocení

Kategorie	Položky	Hodnoticí škála				
		1	2	3	4	5
Pravidla a respekt k autoritě	1. Dodržuje pravidla slušného chování (pozdraví při příchodu a odchodu):	1	2	3	4	5
	2. Rozpozná vhodné a nevhodné chování:	1	2	3	4	5
Cílení chování	3. Dokáže plnit zadané úkoly (rozumí zadání):	1	2	3	4	5
	4. Přizpůsobí se případným změnám situace:	1	2	3	4	5
Komunikace	5. Zapojuje se do konverzace s učitelem či s ostatními dětmi (během hodiny):	1	2	3	4	5
	6. Umí počkat, než na něj přijde řada (neskáče do řeči):	1	2	3	4	5
	7. Naslouchá:	1	2	3	4	5
	8. Navazuje oční kontakt:	1	2	3	4	5
Regulace emocí	9. Reaguje na pochvalu či neúspěch:	1	2	3	4	5
	10. Není urážlivý	1	2	3	4	5
Kooperace	11. Spolupracuje s ostatními dětmi:	1	2	3	4	5
	12. Je ochotný pomoci ostatním:	1	2	3	4	5
	13. Komunikuje s ostatními dětmi (před začátkem hodiny, na konci hodiny):	1	2	3	4	5
Vztahy ve skupině	14. Respektuje názor druhého:	1	2	3	4	5
	15. Lze vypořádat, že si více rozumí se staršími lidmi, než je on sám:	1	2	3	4	5
	16. Umí argumentovat a obhájit si své názory:	1	2	3	4	5
	17. Je empatický:	1	2	3	4	5

Poznámky

Hodnotící škála:

- 1 – rozhodně nesouhlasím
- 2 – spíše nesouhlasím
- 3 – neutrální odpověď
- 4 – spíše souhlasím
- 5 – rozhodně souhlasím

Anotace

Jméno a příjmení:	Michaela Cihlářová
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Domácí vzdělávání a sociální dovednosti žáků na 1. stupni ZŠ
Název práce v angličtině:	Homeschooling and social skills of the primary school students
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá domácím vzděláváním žáků na prvním stupni základní školy a jejich sociálními dovednostmi. Cílem diplomové práce je analyzovat hlavní charakteristiky domácího vzdělávání a zjistit, zda domácí vzdělávání negativně ovlivňuje sociální dovednosti dětí a zda děti mají dostatek podnětů k rozvíjení sociálních dovedností. Teoretická část vymezuje děti mladšího školního věku, domácí vzdělávání a sociální dovednosti. Empirická část popisuje a vyhodnocuje výzkumné šetření, které je zaměřeno na sociální dovednosti dětí z domácího vzdělávání. Šetření bylo realizováno formou strukturovaných rozhovorů s rodiči a přímého pozorování dětí z domácího vzdělávání, kteří jsou na prvním stupni základní školy.
Klíčová slova:	domácí vzdělávání, sociální dovednosti, děti, žáci, učení, rodiče
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with homeschooling of the primary school students and their social skills. The aim of the diploma thesis is analysis the main characteristics of homeschooling and find out if homeschooling negatively affects children's social skills and whether the children have enough stimulus to develop their social skills. The theoretical part defines the children of younger school age, the homeschooling, and the social skills. The empirical part

	describes and evaluates the research survey that focuses on the social skills of children from the homeschooling. The survey was realized through interviews with parents and through direct observation of children of the primary school from home education.
Klíčová slova v angličtině:	homeschooling, social skills, children, students, pupils, teaching, parents
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 – Rozhovor s rodiči Příloha 2 – Přímé pozorování v zájmovém kroužku/společenství
Rozsah práce:	89 stran
Jazyk práce:	český jazyk