Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Matematika v domácím vzdělávání: charakteristiky vzdělávacího stylu rodin

Dana Pražáková

Katedra matematiky a didaktiky matematiky
Školitel: doc. RNDr. Jiří Tůma, DrSc.
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Didaktika matematiky

2012

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracovala samostatně za řádného použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Duben 2012

Děkuji svému školiteli, doc. RNDr. Jiřímu Tůmovi, DrSc. za cenné připomínky a rady k práci a také za to, že pro české čtenáře přeložil knihy Johna Holta.

Dále děkuji prof. RNDr. Milanovi Hejnému, CSc. a prof. RNDr. Františkovi Kuřinovi, CSc., neboť jejich kniha *Dítě, škola a matematika* (2001) změnila můj náhled na vyučování.

Abstrakt

Disertační práce se věnuje problematice domácího vzdělávání. Prvním cílem práce je popis charakteristik vzdělávacího stylu rodin s důrazem na matematiku. Druhým cílem je návrh metodologického rámce pro případný další výzkum na poli domácího vzdělávání. Jedná se o kvalitativní výzkum založený na dotazníkovém šetření ve 30 rodinách a na osobních zkušenostech autorky. Česká pedagogická terminologie je úzce svázána s realitou školního vzdělávání, proto jsou na začátku práce navrženy nové pojmy. *Vzdělávací prostředí* vysvětluje možné důvody vysoké diverzity mezi doma vzdělávajícími rodinami. Vzdělávací prostředí je na makroúrovni ovlivňováno legislativní úpravou, platnými kurikulárními dokumenty, hodnotami a normami, které společnost sdílí ve vztahu ke vzdělávání. Na mezoúrovni ho ovlivňuje institucionální vazba rodiny na školu, případně k podpůrným skupinám, a na mikroúrovni osobní situace každé jednotlivé rodiny daná demografickými, biologickými, ekonomickými a dalšími charakteristikami. Z prostředí rodiny vychází *vzdělávací styl*, který je ovlivňován též postoji rodičů a dětí k matematice, vzděláním a profesí rodičů a zkušenostmi s učebnicemi či pomůckami. Vzdělávací styl se mění s mírou zkušeností s domácím vzděláváním. V práci popisovaný styl je nazván semistrukturovaný vzdělávací styl. Rodiče – experti v domácím vzdělávání nepoužívají některý ze specifických vzdělávacích přístupů, využívají nejrůznější zdroje a jejich vzdělávací metody jsou úzce propojeny se situacemi každodenního života. Jako příklad nezáměrného vzdělávání jsou představeny každodenní konverzace, vedoucí k matematickému vzdělávání. Jelikož jsou v České republice zákonem stanoveny povinnosti rodičů, kteří domácí vzdělávání volí, část vzdělávání probíhá strukturovaně, aby úroveň vzdělávání zůstávala v souladu s kurikulárními dokumenty.

Klíčová slova

domácí vzdělávání, individuální vzdělávání, vzdělávací styl, nezáměrné učení, informální učení, matematika

Mathematics in Homeschooling: Educational Style of Families

Abstract

The dissertation thesis focuses on homeschooling. Its primary goal is to describe phenomena related to the educational style of families. The phenomena are connected to the context of mathematics. The second goal is to propose a theoretical framework which could be used for further research in the field of homeschooling. The methodology is qualitative, based on the questionnaires of 30 families and the author´s personal experience. As the Czech pedagogical terminology is highly connected to school education, a new terminology is proposed. The concept *educational setting* explains the high diversity of homeschooling families. It is affected by the law, curricular documents, and social values on the macro-level. The relationship of a family with the school and the supporting group influences the form of homeschooling in relation to the situation of each family. The *educational style* is influenced by both the child's and parents' beliefs within and attitudes to the educational area (in this case, mathematics). Another important phenomenon is the length of homeschooling experience in families. The educational style described in the thesis is called a semi-structured one. The families which I call experts do not usually use any specific educational approach but rather different sources, and their educational methods are firmly intertwined with everyday activities. Everyday conversations leading to a child's mathematics development at the primary level of education are presented as examples of implicit learning. However, in the Czech Republic, the law defines duties which are to be fulfilled by parents and their children, therefore, some structure is necessary to stay in agreement with curricular documents.

Key words:

Homeschooling, home education, implicit learning, conversational learning, mathematics

OBSAH

PŘEDMLUVA

Domácí vzdělávání jako jedna z možností vzdělávací cesty pro děti mě fascinovalo už od prvních okamžiků, kdy jsem o něm poprvé četla v jednom americkém časopise pro rodiče v roce 1993, a jsem velmi vděčná za možnost, že jsem mohla s tímto způsobem vzdělávání získat osobní zkušenost. Tato zkušenost trvala celkem osm let a patří k tomu nejzajímavějšímu, co jsem kdy v životě mohla poznat a prožít.

Své osobní zážitky a postřehy jsem si zaznamenávala, a tak jsem uvítala možnost zabývat se domácím vzděláváním i hlouběji, v rámci svého doktorandského studia. Tyto své zážitky jsem se rozhodla podrobit hlubší analýze, později v průběhu zpracovávání data obohatit i o zkušenosti dalších rodičů a následně také učitelů, kteří se s dětmi z domácího vzdělávání setkávají. Posledními aktéry, které jsem oslovila, byly samotné děti.

Předkládaná práce si v žádném případě neklade ambice představit domácí vzdělávání v České republice v celé šíři projevů. Mým záměrem také není srovnávat kvalitu vzdělávání poskytovaného ve školách a prostřednictvím domácího vzdělávání, nebo porovnávání výsledků vzdělávání mezi domácím a školním vzděláváním. V této oblasti ani není ze strany domácího vzdělávání v České republice dostatečně bohatá databáze poznatků.

Zároveň se distancuji od případů, kdy by mohlo být domácí vzdělávání zneužito rodiči pro jejich vlastní zájmy. Vyjadřuji přesvědčení, že většina rodin volí domácí vzdělávání s ohledem na zájmy dítěte a snaží se dítě co nejlépe rozvíjet.

1. ÚVOD

1.1. CÍL PRÁCE

Původně byl cílem mé práce hlubší vhled do toho, jak děti, které plní povinnou školní docházku v prostředí domácího vzdělávání, rozvíjejí svou matematickou gramotnost. Později jsem k tomuto cíli doplnila ještě jeden, který je obecnějšího charakteru.

Když jsem totiž dokončila první analýzu všech získaných dat a zpracovala rešerši relevantní literatury, rozhodla jsem se sestavit teoretický rámec, podle kterého by bylo možné jak již zrealizované, tak i budoucí výzkumné práce týkající se problematiky domácího vzdělávání, řadit. Domácí vzdělávání jako celek je totiž charakterizováno vysokou různorodostí (Thomas, 1998) a každá jednotlivá rodina vytváří specifické vzdělávací prostředí, v jehož rámci volí vzdělávací styl, který tomuto prostředí vyhovuje a zároveň naplňuje požadavky dané zákonem.

Mým ***obecnějším cílem tedy bylo navrhnout strukturu fenoménů, které mohou domácí vzdělávání charakterizovat***, a ukázat tak na možnosti, kudy by se mohl ubírat budoucí výzkum.

Konkrétnějším cílem pak bylo propojit tyto fenomény s matematickým kontextem a na vybraných příbězích představit jeden ze vzdělávacích stylů, které se v rámci domácího vzdělávání vyskytují.

Protože pojmy vzdělávací prostředí a vzdělávací styl nejsou součástí odborné pedagogické literatury, zavedla jsem je pro účely této práce a podrobněji rozpracovala v kapitole věnované základním pojmům (1.4).

Zde jen stručně uvádím, že vzdělávací prostředí chápu jako situaci, ve které se konkrétní rodina nachází a která ovlivňuje způsob, jak domácí vzdělávání reálně probíhá, tedy vzdělávací styl.

V této práci popisovaný styl patří v rámci domácího vzdělávání mezi méně strukturované – nazvala jsem ho ***semistrukturovaný vzdělávací styl***.

Mým záměrem je ukázat, jak děti v rodinách, které můžeme přiřadit k semistrukturovanému vzdělávacímu stylu, ve svém vlastním vzdělávacím prostředí žijí svůj každodenní život a prostřednictvím nejrůznějších aktivit rozvíjejí zároveň své matematické poznání.

1.2. ZDŮVODNĚNÍ VOLBY TÉMATU VÝZKUMNÉ PRÁCE

Během posledních desetiletí se ve Spojených státech a Velké Británii z okrajového způsobu vzdělávání stalo významné hnutí, které v současné době vykazuje i značnou politickou sílu (Apple, 2008). Ve Spojených státech se podle Národního centra pro statistiky ve vzdělávání doma vzdělávají téměř 3% žáků (National Center for Education Statistics, 2010).

Se vzrůstajícím počtem rodin, které pro své potomky zvolily vzdělání mimo veřejné nebo soukromé školství, roste i množství studií, které zpracovávají výzkumná témata z prostředí domácího vzdělávání. Přesto však zůstává domácí vzdělávání prostředím, které není snadno přístupné vědeckému zkoumání (Arora, 2003).

Ačkoli tedy ze zahraničí například víme, že doma vzdělávané děti, které prošly výzkumnými šetřeními, dosahují při hodnocení výsledků vzdělávání minimálně průměrných, ale často nadprůměrných až vynikajících výsledků (Rothermel, 2004; Basham, Merrifield, Hepburn, 2007), poměrně málo je známo o tom, jak konkrétně domácí vzdělávání vypadá s ohledem na každodenní život. V současnosti podle mých informací nejsou dostupné výzkumné studie, které by byly primárně zaměřeny na fenomény spojené s metodami, které rodiče při vzdělávání volí (McKeon, 2007; Ray, 2000). Výjimku v tomto případě tvoří výše uvedená kvantitativně zaměřená studie McKeonové, která zkoumá, jaké metody volí rodiče v domácím vzdělávání při rozvoji čtenářských dovedností dětí v závislosti na oblasti, ze které pocházejí, etnickém původu, náboženské orientaci a dalších demografických charakteristikách.

V České republice počty doma vzdělávaných žáků zůstávají zatím na poměrně stabilní úrovni v řádu stovek dětí, přesto však si téma, podle mého názoru, svou pozornost zaslouží. Kromě jiného i proto, že právě prostředí domácího vzdělávání by bylo vhodnou

oblastí pro zkoumání individuálního přístupu ve výuce (Thomas, 1998), který je v současnosti často proklamovaným vzdělávacím ideálem.

Stejně jako Clemens (Clemens, 2002, s. 3) považuji také za pravděpodobné, že čím více informací bude mít odborná i laická veřejnost o tom, jak probíhá domácí vzdělávání, tím méně případných třecích ploch bude například při posuzování vhodnosti či nevhodnosti tohoto způsobu vzdělávání na vývoj dětí.

Dosud bývá v České republice domácí vzdělávání vnímáno jako sice fungující, nicméně spíše *„náhradní řešení… v odůvodněných případech“* (Štech, 2003, s. 433), například v případě zdravotního postižení dítěte. Jinak je vnímáno jako poměrně extrémní alternativa vzdělávání a jako taková je ohrožena situacemi, kdy se ocitá v nežádoucích souvislostech, například v tzv. kauze Kuřim[1].

Pedagogickým pracovníkům, kteří s doma vzdělávanými dětmi přicházejí do styku, případně pracovníkům pedagogicko-psychologických poraden, kteří se vyjadřují k vhodnosti tohoto způsobu vzdělávání pro konkrétní dítě, mohou další informace přispět k doplnění pohledu na tuto alternativu.

Domácí vzdělávání je zároveň důležitým zdrojem pro poznávání způsobů, jak se děti učí v neformálním prostředí, které se navíc vyznačuje značnou individualizací.

„There is still much to discover about the day-to-day practice of home education but recent research has shown that it may have much to teach us, particularly with regard to individualized teaching and more flexible styles of learning.“
(Love, Thomas, 2002, s. 1)

Neformální vzdělávání je v současné době považováno za důležitou složku vzdělávání i ve strategických dokumentech, například Education at OECD (OECD, 2008).

Výsledky práce mohou být i inspirací pro případné pokročilejší způsoby hodnocení žáků, které jsou obvyklé v zemích s rozvinutou evaluační kulturou. Dalším přínosem může být

---

[1] Kuřimská kauza je mediální označení případu, kdy byli v Kuřimi týráni za zvláštních okolností dva chlapci. Jeden z nich byl zapsán v domácím vzdělávání, druhý chodil do školy. Bližší informace viz http://cs.wikipedia.org/wiki/Ku%C5%99imsk%C3%A1_kauza a http://www.novinky.cz/veda-skoly/vzdelavani/134431-ministr-a-zastanci-domaciho-vzdelavani-nasli-spolecnou-rec.html
[cit. 05. 02. 2012]

nárůst důvěry odborné veřejnosti ve schopnost rodičů brát za vzdělání vlastních dětí větší míru odpovědnosti, než je obvyklé v případě konvenčních způsobů vzdělávání.

Jak konstatuje Nitschová (Nitschová, 2000, s. 85), tím, že *„domácí vzdělávání zkouší a také vytváří řadu neobvyklých učebních postupů, které by mohly obohatit tradiční výukové metody“*, může být jako takové přínosem i pro školní praxi.

Další důvod pro výzkum domácího vzdělávání z pohledu pedagogické psychologie uvádí Arora, která ho vnímá jako inspirativní zdroj přístupů pro práci s dětmi selhávajícími v současném školním systému.

„Finally, teaching and learning at home would seem to be of a different quality to that commonly taking place in school. It is often described as more child directed, with the adult being a learning manager rather than engaged in direct teaching. Learning more about the processes involved in successful home education should inform us about possible teaching approaches to be used with some of the young people failing within the present school system.”
(Arora, 2003, s. 104)

V neposlední řadě pak mohou výsledky předkládané práce přinést inspiraci pro rodiče, kteří domácí vzdělávání volí pro své děti.

V České republice dosud nebyly uveřejněny žádné výzkumné práce systematicky uchopující některou ze vzdělávacích oblastí[2] v prostředí domácího vzdělávání. Proto je předkládaná práce, která je věnována zejména studiu fenoménů spojených s matematickým vzděláváním, pokusem vnést alespoň částečné světlo do poznávání edukační reality v kontextu domácího vzdělávání v naší zemi.

1.3. ORGANIZACE DISERTAČNÍ PRÁCE A JEJÍ VÝCHODISKA Z HLEDISKA MOŽNÝCH AMBIVALENCÍ

Ve své disertační práci jsem se zaměřila na popis charakteristik vzdělávacího stylu, respektive jednoho ze stylů, do kterých bychom mohli doma vzdělávající rodiny zařadit. Tento konkrétní styl jsem nazvala semistrukturovaný vzdělávací styl.

---

[2] Vzdělávací oblast chápu ve smyslu rozpracovaném *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2010).

V úvodní kapitole definuji cíl práce, zdůvodňuji, proč jsem si téma zvolila a jaké přínosy může zpracování tématu přinést pro rozvoj výzkumného poznání na poli domácího vzdělávání. Při zpracovávání práce jsem se opakovaně setkala s problémem, že je pro popis domácího vzdělávání zavedená pedagogická terminologie obtížněji použitelná. Důvodem je její těsná navázanost na školní prostředí. Proto jsem pro účely práce vymezila některé základní pojmy, které v textu dále používám. V úvodní kapitole tedy rozpracovávám *domácí vzdělávání*, *vzdělávací prostředí* a *vzdělávací styl*, a také vysvětluji pojem *každodenní život*.

Druhá kapitola shrnuje současný stav výzkumu vzhledem k tématu práce. V první podkapitole podávám přehled typologie rodin z hlediska metod a přístupů (vzdělávacích stylů), které rodiče v domácím vzdělávání volí. Druhá část rozpracovává podrobněji problematiku rodičů, kteří doma vzdělávají své děti. Třetí podkapitola popisuje komunikační procesy ve vzdělávání.

Ve třetí kapitole přibližuji metodologii výzkumné práce. Nejprve představuji hypotézy, ze kterých v práci vycházím, a k nim výzkumné otázky. Poté popisuji základní design kvalitativního výzkumu, ve kterém kombinuji prvky autobiograficky zaměřené případové studie a zakotvené teorie. Podrobněji popisuji sběr dat a způsoby jejich analýzy, neboť jsem použila více metod jak sběru, tak analýzy. Tato část také objasňuje důvody, proč je v oblasti domácího vzdělávání obtížné získat reprezentativní výběr dat.

Čtvrtá kapitola popisuje výzkumná zjištění. Předkládám v ní výsledky analýzy dat, které dělím do čtyř úrovní od nejobecnějších k nejkonkrétnějším. Nejprve popisuji změny vzdělávacího stylu, kterými rodiny procházejí při své zkušenosti s domácím vzděláváním. Tyto změny popisuji jednak na úrovni obecné, jednak na úrovni konkrétní vzdělávací oblasti, kterou je v této práci matematika. V dalších podkapitolách podrobně charakterizuji semistrukturovaný vzdělávací styl z hlediska času, prostoru, situačního kontextu a komunikačních procesů. Nejkonkrétnější úroveň obsahuje čtyři reálné příběhy z domácího vzdělávání, na kterých fenomény popsané ve vyšších úrovních interpretuji. Poslední podkapitola je ilustrativním pohledem na děti, které z domácího vzdělávání odešly do školního prostředí. Vzhledem k množství dat se jedná o malou výzkumnou sondu.

Pátá, závěrečná kapitola práce, obsahuje shrnutí zjištěných výsledků, diskuzi k nim a nabízí některé možnosti využití výsledků výzkumu a také návrhy na možné směry dalšího výzkumu.

V závěru stručného přehledu obsahu disertační práce bych ráda uvedla ještě možné ambivalence. Jak bude blíže popsáno v metodologické části práce, velká část dat je zatížena subjektivním pohledem. Po většinu doby, kdy práce vznikala, fungovala jsem v roli matky, vzdělavatelky vlastních dětí, viceprezidentky Asociace pro domácí vzdělávání a výzkumnice. Ačkoli jsem se snažila o objektivitu, nemohu vyloučit, že některé osobní záznamy a jejich interpretace jsou zatíženy subjektivní interpretací. Validitu a reliabilitu dat jsem se snažila zvýšit zapojením více osob do výzkumu. Protože účast dalších osob byla naprosto dobrovolná a navíc zprostředkována pouze jednou učitelkou - konzultantkou, nemůže být zkoumaný vzorek reprezentativní. Proto netvrdím, že všechny rodiny zapojené v České republice v domácím vzdělávání naplňují takový obraz, jaký je představen v této práci.

1.4. ZÁKLADNÍ POJMY

1.4.1. DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V České republice bylo v novodobých dějinách domácí vzdělávání umožněno od školního roku 1998/1999. Nejprve bylo realizováno pouze v režimu tzv. pokusného ověřování.

Domácí vzdělávání se stalo oficiální možností plnění povinné školní docházky od 1. ledna 2005, kdy vstoupil v platnost nový školský zákon 561/2004 Sb. V něm je v § 41 povoleno domácí vzdělávání na 1. stupni základní školy pod názvem **individuální vzdělávání**. To povoluje ředitel školy, na kterou rodiče podávají příslušnou žádost společně s dalšími potřebnými dokumenty, například s vyjádřením pedagogicko-psychologické poradny. Vzdělavatelé musí doložit minimálně úplné střední vzdělání s maturitou. Žáci jsou hodnoceni jedenkrát za pololetí, přičemž hodnocení nemá mít charakter komisionálního přezkoušení.

Ve své práci jsem se rozhodla používat místo legislativně ukotvené terminologie *individuální vzdělávání* terminologii tradiční, neboť lépe charakterizuje podstatu tohoto

způsobu plnění povinné školní docházky. Pojem ***domácí vzdělávání*** je také častěji používán jak odbornou, tak i laickou veřejností.

Pedagogický slovník (Průcha, 2003) uvádí následující vymezení pojmu *domácí vzdělávání*:

„Domácí vzdělávání, angl. home schooling, home education. Vzdělávání probíhající doma, v rodině, kdy děti nedocházejí do školy a vyučují je jejich rodiče. Tato forma alternativního vzdělávání vznikla v USA (dnes zahrnuje 8 % dětí) a vyskytuje se i v jiných zemích, včetně ČR. Žák je v tomto případě na základě rozhodnutí rodičů vzděláván doma vlastními rodiči nebo několika rodiči spolupracujícími v rámci svépomocné skupiny. Dochází do školy pouze skládat státem předepsané zkoušky. Impulzem pro rozvoj této formy vzdělávání je nedůvěra vůči veřejnému školství. Tato forma vzdělávání vyvolává různé názory; odpůrci argumentují tím, že škola plní kromě vzdělávání žáka další důležité socializační funkce, které nejsou při domácím vzdělávání naplňovány.“
(Průcha, 2003, s. 48)[3]

Ze zjištění předkládané disertační práce, i z dostupných výzkumných zpráv vyplývá, že domácí vzdělávání neprobíhá pouze doma, v rodině. Ke vzdělávání může docházet prakticky kdekoli, jak bude podrobněji ukázáno v praktické části práce. Vzdělavateli také nemusí být výhradně rodiče, teoreticky si rodiče mohou najmout učitele nebo učitelku. Po dohodě se školou, kde je dítě přihlášeno k plnění povinné školní docházky, mohou také děti docházet na některé předměty do školy.

Impulzem pro zahájení domácího vzdělávání nemusí být vždy nedůvěra ve veřejné školství, důvodem může být například obtížná dopravní dostupnost školy v případě bydlení na samotě, nebo zdravotní obtíže dítěte. Kostelecká uvádí hypotézu, že rodiče nemají problém se školou jako akademickou institucí, ale spíše nejsou ochotní dělit se s někým dalším o svůj vliv na děti (Kostelecká, 2003, s. 132). V některých případech je prvotním důvodem pozitivní zkušenost někoho z okolí, nebo skutečnost, že matka má další, mladší, děti, je v domácnosti a domácí vzdělávání považuje prostě za praktičtější. Rozhodnutí začít s domácím vzděláváním tedy nemusí nutně souviset s postojem k veřejnému školství.

Domácí vzdělávání je možno vnímat jako volnější způsob učení, se kterým jsou spokojeni rodiče i děti, a které je vedeno volbou životního stylu spíše než přáním soutěžit se školou nebo ji napodobovat (Thomas, 1998). Podobně konstatuje Dobsonová:

---

[3] Z přehledu literatury v této práci vyplývá, že v britském prostředí se preferuje pojem home education, v americké literatuře převažuje pojem homeschooling.

„I believe homeschooling occurs when parents take personal responsibility for a child´s development and education outside of the traditional public school environment. That´s a simplistic definition. Homeschooling is actually much more. It´s a life style involving and bonding the whole family. For us it means recognizing that learning takes place at any time or place; that life itself is an ongoing education not confined to a particular time, place, or age.“
(Dobson, 1998, s. 107)

Pohled Thomase a Dobsonové jsou nejblíže charakteristice vzdělávacího stylu, který popisuji v této práci.

Další autoři nabízejí podobná, i když méně komplexní vymezení. Ray ho definuje jako situaci, při které děti stráví většinu běžného školního dne ve svém domově nebo v jeho blízkosti místo toho, aby navštěvovaly konvenční vzdělávací instituci. Dále konstatuje, že pro doma vzdělávané děti je obvyklé, že pěstují běžné vztahy s dětmi i dospělými mimo svou nejužší rodinu (Ray, 2010). Lines poznamenává, že alespoň část vzdělávacích aktivit je plánovaná a že učitel a žáci jsou většinou členy jedné rodiny (Lines, 1991).

Stejně na možnost zapojení dalších osob upozorňuje Kostelecká, když píše, že domácí vzdělávání se významně odlišuje od běžného i alternativního školního vzdělávání tím, že:

„Děti jsou po většinu doby vyučovány v domácím prostředí a jejich hlavní vzdělavatelé nejsou pedagogičtí pracovníci, nýbrž jejich vlastní rodiče nebo jimi pověřené osoby.“
(Kostelecká, 2003, s. 8)

Jak se uvádí ve studii *Rozmach domácího vzdělávání v Anglii: studie proveditelnosti* (2007)[4], formy domácího vzdělávání zahrnují široké spektrum přístupů. Britské a americké přístupy se pohybují od formálních korespondenčních kurzů a rozvrhů hodin na jedné straně spektra až k naprosto neformálním formám (*unschooling*), při kterých vzdělávání probíhá zejména získáváním zkušeností z běžného života, četby a konverzace (Petrie, 2001).

Ať už je způsob realizace domácího vzdělávání jakýkoliv, v každém případě tím nejpodstatnějším rysem je ochota rodičů nést plnou odpovědnost za vzdělávání svých vlastních dětí.

---

[4] Originální název *The Prevalence of Home Education in England: A Feasibility Study* (2007)

Složitost vymezení pojmu domácí vzdělávání může souviset i s tím, že v českém prostředí prakticky splývalo do nedávné doby vzdělávání dětí přibližně do patnácti let věku s plněním povinné školní docházky, které se realizovalo zejména na základní škole. V současnosti se již hovoří i o neformálních formách vzdělávání, čímž se zároveň připouští i jiné možnosti vzdělávání než ty, které se odehrávají ve škole jako institucí, jejímž primárním účelem je poskytování vzdělávání. V tomto směru je angličtina jako jazyk jednoznačnější, neboť používá jak výraz „education“, tak výraz „schooling“. I když i v anglickém jazykovém prostředí tyto pojmy mohou splývat.

„For all children, not just homeschoolers, there is obviously more to education than institutional schooling. Some learning experiences occur within other organizations, such as churches, Girl Scouts, or Little League baseball. Others types of education take place in far less formal settings, such as shopping excursions or dinner table conversations. It is no exaggeration to say that the whole of life can be educative for those attentive to its lessons. But since ´education´ as a term is so easily read as ´schooling´, I will use the phrase Life as Education to denote this broader universe of learning experiences.“
(Kunzman, 2012, p. 75)

V této práci je pojem domácí vzdělávání definován jako:

Životní styl, při kterém rodiče přebírají ve smyslu platných předpisů maximální možnou odpovědnost za vzdělávání svých dětí. Každá jednotlivá rodina vytváří specifické vzdělávací prostředí. V rámci tohoto prostředí se vzdělávání stává nedílnou součástí každodenního života a není vázáno na určitý čas, prostor nebo situační kontext.

1.4.2. VZDĚLÁVACÍ PROSTŘEDÍ

Domácí vzdělávání, které je předmětem mého výzkumu, je značně diverzifikovaná sociální situace, která není vázána na určitý životní prostor. Takovým prostorem je pro běžnou školní situaci prostředí školní třídy. Pedagogický slovník definuje pojem edukační prostředí poněkud šířeji jako *„jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální…, ergonomické… a především psychosociální…“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 54). Pro účely popisu domácího vzdělávání je tato definice nevyhovující, protože procesy, které můžeme pozorovat v kontextu domácího vzdělávání, nemají vždy charakter řízeného procesu. Pro účely této práce jsem zavedla pojem **vzdělávací prostředí**, abych ho odlišila od prostředí popisujícího výhradně řízené

edukační procesy. Vzdělávací prostředí konkrétní rodiny je situace, ve které se rodina nachází vzhledem k okolnostem provázejícím vzdělávání.

Na pojem *„prostředí“* nahlížím stejně jako rakouský filozof a sociolog Alfred Schütz, podle kterého se jedná o *„věcnou a sociální situaci, kterou jedinec bezprostředně prostorově a časově zakouší“* (Jandourek, 2001, s. 197).

Každé prostředí je pak charakterizováno určitými fenomény ve formě pravidel, zdrojů, vztahů mezi jednotlivci, hodnotami a idejemi, a institucemi, které ho obklopují (Berger, Luckmann, 1999).

Vzdělávací prostředí každé rodiny, tedy nejen té, která se rozhodla pro domácí vzdělávání, je ovlivňováno řadou vlivů, které můžeme popisovat jako fenomény sociologické, psychologické i pedagogické. Na tyto vlivy můžeme dále nahlížet i v souvislosti s dalšími vědeckými disciplínami, pokud budeme brát v úvahu například zdravotní postižení dítěte.

Z hlediska sociologického i sociálně psychologického je rodina institucí (Matoušek, 1997) a jako taková existuje v rámci makrosystému (Jandourek, 2001), ve kterém vzdělávací prostředí ovlivňuje zejména **legislativní ukotvení** institutu domácího vzdělávání. Ze zákona, mimo jiné, vyplývá povinnost řídit se **platnými kurikulárními dokumenty**. Obsah těchto dokumentů pak podstatnou měrou ovlivňuje vzdělávací prostředí v tom smyslu, že určuje rodičům minimálně část vzdělávacích cílů, které musí svým způsobem vzdělávání naplňovat.

Většina rodin, které se rozhodnou pro domácí vzdělávání, musí čelit určitému **společenskému tlaku**, který je dán **hodnotami a normami**, které společnost na úrovni makrosystému sdílí. Jednou z takových norem je například povinná školní docházka a s ní spojená druhotná socializace dítěte, která se v představách velké části společnosti i odborné veřejnosti spojuje se školním prostředím (Štech, 2003).

Dalším podstatným faktorem je dále otázka vzdělání rodičů, respektive určité pochybnosti o míře kompetencí rodičů poskytovat vlastním dětem vzdělání na dostatečné odborné úrovni. Tlak společnosti se pak projevuje jak ve sféře veřejné ve formě nejrůznějších

mediálních sdělení[5], tak i ve sféře soukromé, kdy rodiče často čelí zpochybňujícím otázkám ze strany členů širší rodiny.

„Se zápornou reakcí na rozhodnutí vzdělávat J. doma se setkali u příbuzných, kteří jsou učitelé. Tento záporný postoj se ale změnil poté, co byly vidět první výsledky domácího vzdělávání.“
(Nitschová, 2000, s. 54)

Na střední úrovni z hlediska sociologického zařazuji k vlivům, které mají významný dopad na charakter vzdělávacího prostředí, jednak vztah doma vzdělávající rodiny a školy, do které je dítě zapsáno k plnění povinné školní docházky, jednak činnost podpůrných skupin, které se k podpoře domácího vzdělávání utvářejí.

Zákon ukládá zákonným zástupcům (dále v textu budu hovořit o rodičích) povinnost přihlásit dítě do školy, která tak má do značné míry vliv na formování vzdělávacího prostředí v konkrétní rodině. Požadavky, které škola vznáší k rodině například z hlediska frekvence návštěv ve škole (konzultací), z hlediska hodnocení výsledků vzdělávání, kterému se každé doma vzdělávané dítě musí podrobit minimálně dvakrát během školního roku, ale i prostřednictvím dalších nároků (někdy nevyřčených, jen implicitně působících například ve způsobu hodnocení), ovlivňují podobu, jakou bude mít domácí vzdělávání v dané rodině. Jinými slovy, charakter vzdělávacího prostředí je ovlivňován **volbou institucionální vazby rodiny na školu**.

K podpoře domácího vzdělávání se zformovaly různé **podpůrné skupiny**. *Asociace pro domácí vzdělávání* (dále v textu jen ADV) vznikla jako občanské sdružení s právní subjektivitou v roce 2002 s cílem zastupovat a hájit zájmy domácího vzdělávání při jednáních s orgány veřejné správy i médii. ADV se v současné době například zúčastňuje projednávání dokumentů, které souvisí s pokusným ověřováním domácího vzdělávání na druhém stupni základní školy, nebo s novelizací §41 školského zákona. Kromě toho pořádá pro doma vzdělávající rodiny nejrůznější akce, například zahájení školního roku, pravidelná setkání rodičů, akademii apod. Rodiny, které doma vzdělávají, tak mají z činnosti ADV dvojí užitek. Tím základním je zakotvení možnosti doma vzdělávat do zákonné normy, dalším pak je praktická podpora rodin s možností sdílet své zkušenosti i

[5] Viz například titulek: *Kuchtová chce po případu z Kuřimi zpřísnit zákon o domácím vzdělávání* na webových stránkách Českého rozhlasu ze dne 20. května 2007
dostupné na http://www.rozhlas.cz/zpravy/domaci/_zprava/347457 [cit. 12-01-20]

případné obavy. K těmto podpůrným aktivitám však neslouží jen oficiální sdružení ADV, ale i řada neformálních skupin. Skupiny jsou organizovány aktivními rodiči, mají své internetové stránky, diskuzní fóra na internetu a možnosti scházet se v menších skupinkách v prostorách, které primárně slouží jiným účelům (například mateřská centra, církevní prostory i soukromé byty).

Charakter vzdělávacího prostředí v konkrétní rodině tak může být do značné míry ovlivněn právě **ochotou i možnostmi rodin zapojit se do takových podpůrných skupin**.

Na mikroúrovni z hlediska sociologie je charakter vzdělávacího prostředí ovlivňován **sociální strukturou rodiny** a jejími **sociodemografickými a ekonomickými charakteristikami**. Z demografických faktorů jmenuji zejména strukturu rodiny a typy rodinných vztahů (počet a pořadí dětí v rodině, pohlaví dětí, úplnost či neúplnost rodiny, míra souhlasu všech členů rodiny s domácím vzděláváním apod.), dosažené vzdělání a profese rodičů a zapojení širší rodiny. Biologické hledisko je podstatné zejména v případech, kdy je doma vzděláváno dítě se zdravotním postižením. Geografické hledisko (bydliště rodiny ve velkém městě, či naopak na samotě) pak ovlivňuje možnosti rodin zapojit se do komunitních činností a podpůrných skupin a možnosti dětí navštěvovat aktivity spojené se zájmovým (neformálním) vzděláváním. Z ekonomických faktorů je podstatná finanční situace rodičů, s ní spojená socio-ekonomická úroveň celé rodiny a dále relativní omezenost vzdělávacích zdrojů (rodiny doma nemívají například tělocvičnu či chemickou laboratoř). V této souvislosti se může jednat i o dobrovolné rozhodnutí omezit část vzdělávacích zdrojů (například některé děti do deseti let nepracují na počítači).

Na mikroúrovni vstupují do hry i další faktory, patřící spíše do domény věd psychologických, jako je **motivace** a důvody vedoucí rodiny k domácímu vzdělávání, **délka zkušenosti** s ním a také **hodnotový systém** každé jednotlivé rodiny, ze kterého se pak odvíjí i výchovně-vzdělávací cíle. K příkladům, které utvářejí hodnotový systém, uvádím vztah k otázkám spojeným s globalizačními tendencemi a s ekologií, dále vztah k informačním a komunikačním technologiím a k otázkám religiozity.

Vzdělávací prostředí ovlivňují i **osobnostní charakteristiky** jednotlivých aktérů domácího vzdělávání, jejich vztah ke škole a případné zkušenosti ze školní docházky, ať už rodičů, nebo i samotných dětí. Pro konkrétní vzdělávací oblasti je to pak i vztah rodičů k dané oblasti (Yusof, 2009).

Uvedený přehled fenoménů, které ovlivňují podobu vzdělávacího prostředí, ukazuje, že může být obtížné v popisu domácího vzdělávání zobecňovat už proto, že každá jednotlivá rodina vytváří naprosto specifické prostředí.

Vymezení pojmu vzdělávací prostředí je potřebné pro zavedení dalšího pojmu používaného v této práci, a sice pojmu vzdělávací styl.

Konkrétní vzdělávací prostředí se totiž následně stává východiskem pro **vzdělávací styl** rodiny. Vzdělávací styl jako pojem je pak pro účely této práce základní popisovanou kategorií.

1.4.3. VZDĚLÁVACÍ STYL

Pojem styl chápu v souladu s Jandourkem:

„Způsob projevu v myšlení, chování, jednání nebo činnosti, který má charakteristické rysy vymezující ho vůči jiným stylům a nevýraznosti vůbec. Styl vyjadřuje hodnoty jedince nebo společenství. Pojem styl se používá v mnoha významech.“
(Jandourek, 2001, s. 243)

Pojem vzdělávací styl není součástí české pedagogické terminologie., Zde se setkáváme s termíny *vyučovací styl* nebo *edukační styl*. Oba termíny jsou však úzce svázány s realitou školního prostředí.

Pedagogický slovník vymezuje vyučovací styl následujícím způsobem:

„Svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění.“
(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 287)

Z vymezení je patrné, že **vyučovací styl** používá **učitel**, **v situacích pedagogického typu** a v rámci sociální skupiny, kterou je většinou **třída**. Rodina naopak pracuje v rámci jiné sociální skupiny a její styl je patrný nejen v situacích záměrného pedagogického působení, ale také v situacích, které bychom za vyučování při zběžném pohledu ani nepovažovali. Většina rodičů také nejsou povoláním učitelé, i když se někdy v rámci domácího vzdělávání jako učitelé projevují. Na rozdíl od vyučovacího stylu, který je považován za

relativně stabilní a obtížně se měnící, styl vzdělávací, jak je ukázáno v dalších kapitolách, je naopak dynamický a rodiče ho přizpůsobují jak jednotlivým dětem, tak i situaci, ve které se dítě, nebo i celá rodina nacházejí.

Blíže je realitě domácího vzdělávání termín **edukační styl** tak, jak jej rozpracovává Gillernová. Gillernová při charakterizování edukačního stylu vychází z vícedimenzionálního zkoumání rodičovského stylu, kde vstupuje do hry na jedné straně **emoční vztah rodičů k dítěti** (kladný nebo záporný) a na straně druhé **styly výchovy** - autoritativní, liberální a demokratický nazývaný též sociálně-integrační (Gillernová, 2006). Edukační styl učitelů i rodičů je pak popisován různými kombinacemi dimenze vztahů, požadavků a volnosti (Gillernová, Krejčová, 2011). Přístup rodičů k dítěti v domácím vzdělávání je samozřejmě možno popsat v těchto dimenzích, nicméně způsob vzdělávání popsaný v disertační práci je natolik odlišný od běžného školního prostředí, že jsem se rozhodla zvolit terminologii specifickou.

Pro zdůvodnění svého rozhodnutí nevyužít pouze pojem edukační styl, ale zavést další pojem, který by umožnil preciznější charakteristiku, uvádím následující ilustraci. I rodiče, kteří již v období před zahájením domácího vzdělávání uplatňovali spíše demokratický styl výchovy, se postupem času posunují směrem k ještě větší demokratičnosti. Pro vnějšího pozorovatele by se mohl nově nastolený styl výchovy a vzdělávání jevit jako liberální, nicméně rodiče mají, alespoň podle mých zjištění, většinou před očima poměrně precizně stanovené cíle, kterých chtějí svým vzdělávacím stylem dosáhnout. Nejedná se tedy o rodiče, kteří by poskytovali jen slabé vedení, které je pro liberální styl charakteristické.

Vzdělávací styl je přístup, který rodiče nastolují ve svém konkrétním vzdělávacím prostředí. Je definován zejména mírou **strukturovanosti**, kterou rodiče volí. Tu je dále možno rozpracovat pomocí fenoménů spojených s dimenzí času, prostoru, situačních kontextů, ve kterých vzdělávání probíhá, a také se způsobem, jakým je upravováno kurikulum.

Vzdělávací styl, který rodiče používají ve svém vzdělávacím prostředí, je odrazem hodnot a cílů vzdělání a výchovy konkrétní rodiny. Tyto cíle zůstávají často nevyřčeny, v tomto smyslu má vzdělávací styl blízko k pojetí výuky, jak jej nahlíží česká pedagogická teorie.

„(Učitelovo) pojetí výuky je implicitní, neboť nemá obvykle podobu výslovně řečených a detailně propracovaných zásad, subjektivní, neboť souvisí se zvláštnostmi osobnosti, vede k individuálnímu stylu činnosti, je spontánní… a relativně neuvědomované…“
(Mareš, 1996, s. 12)

Stejně jako v případě edukačního nebo vyučovacího stylu je podstatnou složkou stylu vzdělávacího i **komunikace**, která je složkou šířeji pojaté interakce (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Největší rozdíly ve srovnání s běžným školním prostředím podle mého názoru najdeme ve využívání situací každodenního života, ve kterých může docházet ke vzdělávání. **Situační kontext domácího vzdělávání** má blízko ke vzdělávací teorii, kterou v literatuře nalézáme pod pojmy **kontextualizované učení** (Bertrand, 1998, s. 136-141), **učení v životních situacích** (Maňák, 2003, s. 178-180), případně **autentické učení** (Pasch, 1998, s. 149-155). Kontext je v tomto pojetí situace, při které může za příznivých podmínek docházet a také dochází, k rozumovému i osobnostnímu rozvoji doma vzdělávaného dítěte. Tento kontext může být na jedné straně velmi podobný například výuce v málotřídní škole, na straně druhé může vypadat tak, že náhodný pozorovatel v něm žádné vzdělávání na první pohled neuvidí, ale bude se domnívat, že se jedná „pouze“ o běžnou činnost v rámci každodenního života.

Rodiny, jejichž styl je popisován v této studii, řadím k **semistrukturovanému vzdělávacímu stylu.** Rodiny, které uplatňují semistrukturovaný vzdělávací styl, v něm dodržují povinnosti, které jim ukládá ohledně cílů a způsobu realizace vzdělání zákon, a zároveň si do značné míry upravují **způsob a metodu, kterými tento cíl naplní.**

1.4.4. KAŽDODENNÍ ŽIVOT

V odborných i populárně naučných textech, které popisují koncept domácího vzdělávání, se velmi často objevují sousloví *každodenní život* nebo *každodenní aktivity.* Dowtyová a Dobsonová sesbíraly pro zájemce o domácí vzdělávání osobní svědectví z každodenního života rodin (Dowty, 2003; Dobson, 1998). Odborná práce, která obsahuje data získaná ze sta rodin a kterou zároveň cituje i většina následných výzkumných studií, je kniha britského psychologa Alana Thomase. Thomas oslovil rodiny ve Spojeném království a v Austrálii a u některých z nich strávil několik dní až jeden týden pozorováním jejich

způsobu života. O možnostech dětí vzdělávat se prostřednictvím situací z každodenního života tvrdí:

„From birth, children apply themselves rigorously to becoming competent members of their culture. Most of what they learn during the early years is acquired informally, through everyday interaction with their parents/carers. There is no reason, a priori, why this optimally effective cultural apprenticeship cannot be extended through the primary school years and beyond. Nevertheless, the proposition that children might acquire an education, well into the secondary years, simply through an apprenticeship in everyday living is, on the face of it, implausible.
...
Much of this occurs incidentally through ***everyday conversation*** *which, on the surface at least, is perceived more as social rather than a means to intellectual growth.*
(Thomas, 1998, kapitola 11)

Protože pojem *každodenní život* patří do našeho běžného slovníku a není jen součástí domény sociologické nebo psychologické, vymezuji jej na následujících řádcích tak, jak je v této práci používán.

Pojem *každodenní život* původně rozpracoval Alfred Schütz, jehož pojetí se pak stalo základem i pro práce dalších sociologů. Zdůvodnění, proč je potřeba nějakým způsobem realitu každodenního života vymezit, podávají Berger a Luckmann:

„Každodenní život se jeví jako realita, kterou lidé nějak vykládají a jež má pro ně subjektivní význam jako určitý logicky soudržný svět. Coby sociologové považujeme tuto realitu za předmět svého výzkumu. V rámci sociologie jako empirické vědy je možno pohlížet na tuto realitu jako na danou a považovat za vstupní informace určité fenomény, jež se v ní vyskytují, aniž bychom se předtím zabývali základy této reality, což je úkol pro filosofii.“
(Berger, Luckmann, 1999, s. 25)

Výzkumný směr blízký fenomenologickému přístupu, který se pokouší postihovat každodenní postupy, jimiž se *„členové společnosti pokoušejí zvládnout běžné rutinní záležitost svého jednání a interakcí (včetně praxe vědeckého jednání a také zvláštní situace“* (Jandourek, 2001, s. 76), se nazývá **etnometodologie**. Při popisu každodenního života skupin využívá kromě obecných kategorií tradiční sociologie i pojmy sledované skupiny a mluví pak o tzv. *folk categories*. K co nejlepšímu vystižení každodenní reality domácího vzdělávání používá předkládaná práce některé obecné pojmy v poněkud posunutých významech.

Pojetí *každodennosti* v obecném smyslu má z hlediska sociologie následující charakteristiky:

- Jedná se o souhrn podmínek, za kterých člověk jedná a orientuje se ve svém obvyklém prostředí.
- Není zpochybňována existence vztahu každého člověka k životnímu prostoru, život v každodennosti považujeme za samozřejmý.
- Aby bylo možné v každodenním životě fungovat, vyžaduje se od lidí tzv. balík příručního vědění, který člověk získává prostřednictvím neustálého se opakování každodenních situací.
- V prostředí každodenního života žijí i další lidé a všichni toto prostředí neustále interpretují a upravují.
- Jednotliví lidé se liší svými konkrétními každodenními aktivitami (nacházejí se například v různých sociálních rolích i v odlišných biografických situacích).
- Protože jednotliví lidé žijí v odlišných situacích, přikládají různých částem každodenního života odlišný význam.
- Aby si byli lidé schopni vzájemně porozumět, používají tzv. typizace situací. Ty lidem umožňují získat svobodu myšlení, aby o každodenní jednotlivé situaci nemuseli přemýšlet tak, jako kdyby se v ní nacházeli poprvé.
- Jednání pomocí typizací je pak kolektivně srozumitelné a umožňuje předvídatelné a stabilní interakce.
- Opakem každodennosti jsou například krizové situace.

(zpracováno podle Petrusek, Miltová, Vodáková, 2000 a Jandourek, 2001)

Dále platí, že pojetí každodennosti se může výrazně lišit v rámci různých kultur (Berger, Luckmann, 1999). To, co je pro člověka v jedné kultuře samozřejmou každodenností (například dojíždění do práce), může být pro lidi z jiné kultury vybočení z obvyklého řádu dění.

I když i v rámci České republiky, v jejímž kontextu je psána tato práce, mohou existovat lidé, pro které je například jízda metrem neobvyklým zážitkem, vybočujícím z jejich pojetí každodennosti, přesto se domnívám, že i oni si pod touto každodenní situací představí aktivitu přibližně tak, jak ji chápu i já, která žiji celý život v Praze.

Zároveň v práci odkazuji na situace, které chápu jako vzdělávací příležitost, které ale pro nezasvěceného pozorovatele mohou vypadat jako běžné každodenní aktivity bez vazby na vzdělávání.

Předkládaná práce si neklade nároky na kompletní vymezení všech situací, které se v kontextu každodenního života vyskytují a přinášejí tak vzdělávací příležitost, nabízí spíše pohled na životní koncept, který výstižně popsal Kunzman jako *„Life as Education“* (Kunzman, 2012, s. 75).

2. SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ VYBRANÝCH ASPEKTŮ DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Kapitola seznamuje se třemi okruhy majícími přímou souvislost s tématem práce. První podkapitola přináší přehled poznatků k problematice rodičů v domácím vzdělávání, druhá představuje přehled vzdělávacích stylů a s nimi spojenou terminologii, poslední část je věnována problematice komunikace, vedoucí ke vzdělávání.

2.1. RODIČE V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Rodiče přebírají v domácím vzdělávání odpovědnost za vzdělání svých dětí. Proto je v tomto ohledu jejich role pro úspěch domácího vzdělávání klíčová.

Jak popisuje Thomas, domácí vzdělávání vyžaduje od rodičů plné nasazení a téměř vždy je poskytováno matkou (Thomas, 1998, s. 128). Pouze v jednotlivých případech se rodiče o odpovědnost dělí. Thomas dále dodává, že kromě nároků spojených se vzděláváním, se musí jeden z rodičů, nejčastěji matka, vzdát alespoň dočasně profesionální kariéry a rodina musí vyjít jen s jedním příjmem. I přes tyto skutečnosti a nutnost čelit v některých případech kritice od příbuzných a známých, považují rodiče, jak Thomas dále konstatuje, domácí vzdělávání svých dětí za intelektuálně obohacující zkušenost, která jim přináší i uspokojení.

2.1.1. TENDENCE K PODCEŇOVÁNÍ RODIČŮ V ROLI VZDĚLAVATELŮ

Jednou z nejčastějších námitek, se kterou se musí vypořádat rodiče v domácím vzdělávání, je zpochybňování jejich kompetencí v roli učitelů vlastních dětí. Tyto tendence potvrzují jak zahraniční studie (Green, 2006; Meighan, 1995; Tizard, Hughes, 1984; Thomas, 1998), tak i výzkumné zprávy, které jsou k dispozici z prostředí České republiky (Dombrovská, 2008; Mertin, 2003; Nitschová, 2000). Kostelecká přímo uvádí, že odborná veřejnost často pochybuje o schopnostech rodičů bez pedagogické kvalifikace poskytnout vlastním dětem adekvátní vzdělání (Kostelecká, 2003, s. 194).

Sklon k podceňování rodičů v domácím vzdělávání je pochopitelný vzhledem k obecně sdílenému pohledu na vzdělávání v současném světě. Pro většinu lidí je naprosto samozřejmé, že dětem je poskytováno vzdělávání v institucích, kde s nimi pracují pedagogicky vzdělaní učitelé, jak popisuje Bruner:

„As I remarked at the outset, educational systems are themselves highly institutionalized, in the grip of their own values. Educators have their own usually well informed views about how to cultivate and how to ´grade´ the human mind. And like other institutions, education perpetuates itself and its practices: by establishing graduate schools of education…“
(Bruner, 1996, s. 32)

Greenová konstatuje, že tento sklon považovat rodiče v roli vzdělavatelů za nedostatečně vybavené pedagogickými i obsahovými znalostmi a dovednostmi je sdílen obecně, ne jen ze strany odborné veřejnosti (Green, 2006, s. 28). Navíc se podle Greenové podceňují jejich zkušenosti i znalosti získané jiným způsobem než studiem na pedagogicky zaměřených školách. Štech si v tomto směru klade přímo otázku, zda:

„Je dnes situace – zejména díky rozvoji informačních technologií a zvyšující se vzdělanosti i pedagogické kultivovanosti většiny obyvatel – natolik příznivá, že není nutné v takové míře uvažovat o expertsky kvalifikovaném výběru učiva, didaktické přípravě a osobnostní kultivaci vzdělavatelů?“
(Štech, 2003, s. 420)

Mertin naproti tomu předkládá názor, že *„dnešní běžně vzdělaní rodiče jsou s to poskytnout svému dítěti vzdělání… přinejmenším v některých směrech srovnatelné s dnešní školou“* (Mertin, 2003, s. 407).

V tomto ohledu chybí dosud relevantní výzkum, což potvrzuje i Cambell, když uvádí, že není dostupný výzkum doma vzdělávajících rodičů, který by ukázal, že existuje signifikantní korelace mezi požadavky kladenými na pedagogické vzdělání rodičů a kvalitou poskytovaného vzdělávání (Cambell, 2001, s. 665).

Skutečností je, že dostupné zprávy zatím nemohou poskytnout komplexnější pohled na faktické kompetence rodičů, ani na úroveň dosahovaných výsledků vzdělávání na dostatečně reprezentativním vzorku dětí. Proto jsme odkázáni na jednotlivé zprávy, které se rodiči v domácím vzdělávání zabývaly z jiného pohledu, než jsou jejich obsahové, pedagogické i didaktické znalosti.

V České republice teze o nedostatečných kompetencích rodičů vedla k tomu, že v zákonné normě jsou stanoveny požadavky na minimálně středoškolské maturitní vzdělání rodičů, kteří žádají o povolení domácího vzdělávání.

2.1.2. Rodiče s pedagogickým vzděláním

V souvislosti s úrovní a zaměřením vzdělání rodičů, kteří se rozhodnou pro domácí vzdělávání, je třeba zmínit i případy, kdy rodiče mají pedagogické vzdělání. Roland Meighan píše, že ve Spojeném království nejméně 25 % doma vzdělávajících rodičů uvádí učitelské povolání jako svou profesi (Meighan, 1995, s. 277). V Kanadě provedený výzkum ukázal, že z dvaceti třech oslovených rodin nebyl nikdo z rodičů v době výzkumu zaměstnán jako učitel, ale čtyři z nich měli pedagogické vzdělání. Zároveň každá z oslovených rodin znala nejméně jednu další rodinu, která doma vzdělávala, a ve které byl alespoň jeden z rodičů profesí učitel (Arai, 2000, s. 2009).

Dombrovská oslovila šest moravských rodin s otázkou, zda si myslí, že by jim pedagogické vzdělání pomohlo. Menšina z nich se vyslovila, že ano, ale žádná z rodin nepovažovala pedagogické vzdělání pro úspěch v domácí škole za podstatné a nezbytné. Spíše si uvědomují, že by se možná vyhnuli určitým chybám a poznali by další vyučovací metody. Jeden z otců se domnívá, že by pedagogické vzdělání rodičů zvýšilo důvěru okolí k rodičům (Dombrovská, 2008, s. 60, 64).

2.1.3. Vývoj vzdělávacího stylu rodičů a jevy, které styl ovlivňují

Dostupná literatura poukazuje na některé tendence ve vývoji přístupů, které rodiče vzhledem ke vzdělávání vlastních dětí volí.

V České republice uskutečnila Daniela Nitschová výzkumné rozhovory se šesti rodinami a uvádí shodu všech rodičů v tom smyslu, že jejich způsob vzdělávání prošel vývojem. Ze začátku se podle Nitschové výuka podobala více školnímu prostředí, postupem času rodiče začali častěji využívat každodenní rozhovory jako vzdělávací příležitost, více zohledňovali zájmy dětí a celkově přistupovali k výuce tvořivěji (Nitschová, 2000, s. 79). V podobném smyslu se náznaky objevují i v pracích Dombrovské a Lidmilové, i když tyto výzkumné

studie nebyly primárně zaměřeny na popis vývoje rodin (Dombrovská, 2008; Lidmilová, 2005).

V zahraničí jsou k dispozici zprávy, které uvádějí, že většina rodičů se ve svém vzdělávacím stylu nijak podstatně neposouvá. G. J. Knowles prozkoumal dvanáct amerických rodin a dospěl k závěru, že rodiče nevyhledávají metody, které by jim umožnily dosáhnout určitých předem naplánovaných vzdělávacích cílů, ale spíše hledají, jak se vyrovnávat s různými situacemi pomocí metod, které znali z dob své vlastní školní docházky. Knowles jako výjimku uvádí školní předměty, ve kterých si jsou rodiče jistí svými vědomostmi. V těch mají odvahu pokoušet se i o předem neosvědčené metody (Knowles, 1988, s. 81).

McKeonová se ve svém výzkumu zaměřila na hledání relací mezi stylem, jakým rodiče učí své děti číst a charakteristikami, jako je rasa, území, kde rodina žije a náboženství. Jako nejpodstatnější faktor ovlivňující čtení je podle jejího závěru náboženství rodičů. Mezi ostatními zkoumanými jevy se korelace nevyskytla (McKeon, 2007, s. 127).

Z poněkud jiného úhlu pohledu na doma vzdělávající matky pohlíží McDowelová. Na základě analýzy devíti rozhovorů o vlivech, které má domácí vzdělávání na matky, je dělí na dvě skupiny, tzv. *„classic home schoolers“* a *„pseudo home schoolers“* (McDowel, 2000, s. 195). Zatímco pro první skupinu bylo charakteristické nadšení, zdůrazňování výhod domácího vzdělávání a aktivní zapojování dětí do rozhovorů, druhá skupina domácí vzdělávání viděla jako nutnost vzhledem k problémům, se kterými se potýkaly jejich děti. Z výsledků vyplývá, že pokud je domácí vzdělávání vnímáno jako téměř vynucené východisko z problematické situace a nikoli jako dobrovolná volba, nehovoří rodiny tolik o pozitivních vlivech domácího vzdělávání na rodinu.

2.1.4. RODIČE JAKO ÚČASTNÍCI CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Již v době zahájení pokusného ověřování domácího vzdělávání v České republice se ukazovalo, že rodiče budou ochotni se nadále vzdělávat. Tuto skutečnost potvrzuje Kostelecká, která dotazováním u čtyř kmenových škol majících doma vzdělávané děti na starosti zjistila, že rodiče přistupovali k domácímu vzdělávání odpovědně a měli zájem se dále vzdělávat. Kromě toho, jak konstatuje Kostelecká, byli ochotni i ke spolupráci s různými specializovanými zařízeními (Kostelecká, 2003, s. 176).

McDowell o matkách v domácím vzdělávání píše jako o dobře informovaných vzdělavatelkách, které jsou ochotné a připravené aktivně vyhledávat potřebné informace (McDowell, 2000, s. 204). Podobně popsala Lidmilová ochotu matky postiženého dítěte intenzivně se vzdělávat i v metodách, které nejsou v České republice běžné a je nutné je studovat v cizím jazyce (Lidmilová 2005, s. 36).

Dombrovská uvádí, že některé rodiny se na domácí vzdělávání připravují předem, například tím, že studují literaturu ze zahraničí, která přináší zkušenosti doma vzdělávajících rodin (Dombrovská, 2008, s. 50), nebo sbírají zkušenosti přímo od českých rodin ve svém okolí (Dombrovská, 2008, s. 47).

2.1.5. PODPŮRNÉ SKUPINY A SDÍLENÍ ZKUŠENOSTÍ

Protože domácí vzdělávání je v naší zemi stále považováno za poněkud extrémní alternativu vzdělávání, je pro rodiče do určité míry jednodušší, pokud nacházejí podporu mezi svými příbuznými a přáteli. Protože odpor příbuzných se ukazuje jako jeden z faktorů, které mohou vést k předčasnému ukončení domácího vzdělávání (Dombrovská, 2008, s. 53), rodiče, pokud mají možnost, vyhledávají pomoc a podporu mimo rodinu. Greenová zmiňuje případ matky, která po zahájení domácího vzdělávání soustavně telefonovala jiné matce. Tato matka měla za sebou již mnoho let zkušeností a také více dětí. Zároveň byla aktivní členkou doma vzdělávající komunity. Matka začátečnice tak od ní prostřednictvím telefonických hovorů čerpala rady, jak pracovat se svým synem, který o učení neměl příliš zájem. Navíc pro ni byla zkušenější matka zdrojem podpory a optimistických výhledů do budoucnosti a také zdrojem poznání, že ne všechny dny v domácí škole jsou povedené. Greenová uvádí, že posléze se ona sama stala asistentkou na telefonu pro nově začínající matky (Green, 2006, s. 35-36).

Lidmilová konstatuje, že matky, které vzdělávají doma děti se speciálními vzdělávacími potřebami, se mohou ocitnout ve větší izolaci, protože těchto rodin je mnohem méně, než rodin ostatních (Lidmilová, 2005, s. 22).

2.1.6. NEVÝHODY DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU RODIČŮ

Dombrovská na prvním místě uvádí finanční omezení. Rodiny pociťují obavy z toho, že musejí vyžít s jedním platem a nedaří se jim našetřit finanční rezervy (Dombrovská 2008, s. 71). Ve všech sledovaných případech byl živitelem rodiny otec, vyučovala matka, pokud matky neměly požadované vzdělání, zodpovědnost nesl otec (Dombrovská, 2008, s. 63). Na finanční rizika domácí školy upozornila i práce Marvánové (Marvánová, 2001, s. 86).

Pro některé rodiny je náročná i příprava na vzdělávání, tento faktor klesá s délkou zkušeností s domácím vzděláváním. Ze začátku si rodiče méně věří, intenzivně se na každý den připravují. Rodiče, kteří se nijak zvlášť nepřipravují, představují výjimku (Dombrovská, 2008, s. 74). Kostelecká přidává kromě finančních omezení zejména velké pracovní vytížení matek, které kromě domácnosti a péče o děti musí zvládnout i výuku (Kostelecká, 2003, s. 151). Lois strávila tři roky spoluprací s podpůrnou skupinou doma vzdělávajících matek a došla k závěru, že pro některé matky může být obtížné emocionální zvládnutí vícečetné role, které při nedostatku podpory může vést až k syndromu vyhoření (Lois, 2006, s. 508)

Pro některé rodiče může být jako nevýhoda vnímána i skutečnost, že jsou nuceni čelit značnému tlaku příbuzných, přátel i blízkého okolí z toho důvodu, že se rozhodli dítě neposílat do školy. V České republice je totiž stále ještě domácí vzdělávání chápáno spíše jako alternativa, *„náhradní řešení“* (Štech, 2003, s. 433), například pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo v dalších odůvodněných případech. Ukazuje to také zkušenost matky, která doma vzdělává dítě s těžším fyzickým a mentálním postižením a která uvádí, že zaznamenává převážně pozitivní reakce okolí (Lidmilová, 2005, s. 34). Zkušenost je v kontrastu s názory rodičů v práci Dombrovské, kteří ve třech případech ze šesti popisují nutnost obhajovat své rozhodnutí vzdělávat děti doma (Dombrovská, 2008).

2.2. PŘEHLED PŘÍSTUPŮ, KTERÉ RODIČE V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ VOLÍ VZHLEDEM K TYPU VZDĚLÁVACÍHO STYLU

MOTO:
„What strikes us about home education is the sheer variety of educational philosophies and approaches, all of which seem to work“
(Lowe, Thomas, 2002, s. 153)

Tato podkapitola nabízí zpracování přehledu vzdělávacích stylů, které jsou zmíněny v dostupné literatuře. Problém představuje fakt, že terminologie není sjednocená, proto mohou být podobné vzdělávací styly nazývány různými pojmy. Výzkumy vzniklé v českém prostředí hovoří o *přístupech* (Mertin, 2003), *vyučovacích metodách* (Dombrovská, 2008; Lidmilová, 2009), nebo *způsobu výuky* (Nitschová, 2000; Kostelecká, 2003). Zahraniční práce zmiňují *learning methods* (Meighan, 1995) *styles of learning* (Thomas, 1998), *teaching strategies* (Ray, 2000), *teaching methodologies* (Clements, 2002), *teaching styles* (Cai, Reeve, Robinson, 2002), *methods of homeschooling* (Gabb, 2002), *learning patterns* (Rothermel, 2002), *types of teaching* (Arora, 2003), nebo *approach to education* (Yusof, 2009).

Z výše uvedených zahraničních prací jsem sestavila přehled vzdělávacích stylů, jehož základním dělícím kritériem byla míra strukturovanosti, kterou se jednotlivé styly nebo přístupy vyznačují.

2.2.1. VZDĚLÁVACÍ STYLY VYZNAČUJÍCÍ SE VYSOKOU MÍROU STRUKTUROVANOSTI

- Škola doma (Tradiční styl) – styl, kterým většina rodin začíná. Je nejpodobnější běžné škole, rodiče používají rozvrhy hodin, někdy mají v domě zvláštní učebnu. Modifikací tohoto stylu je nákup hotových vzdělávacích balíků, které v sobě mohou obsahovat učebnice, pracovní sešity nebo pracovní listy, metodické příručky pro rodiče a testy. Trh s těmito vzdělávacími pomůckami je v USA poměrně bohatý. Při tomto transmisivním přístupu se počítá s aktivní účastí rodiče minimálně u menších dětí. Později převládá samostudium.

- Počítačem řízená výuka – opět se jedná o hotové komerční produkty. Mohou v sobě zahrnovat materiály k samostudiu, instruktážní videa, testování, známkování. Rodiče se mohou, ale také nemusí přímo podílet na vyučování.
- Vyučování pomocí rozhlasu, satelitu nebo on-line výuky – používáno zejména v odlehlých oblastech. Rodiče v těchto případech nepůsobí v roli primárního vzdělavatele, výuku řídí učitel.
- Klasické vzdělávání – vychází z antického přístupu ke vzdělávání. Pro děti na prvním stupni školy je určeno studium gramatiky. Při tomto stylu se jedná zejména o paměťové zvládnutí velkého množství faktografických údajů, na které pak navazuje rozvoj kritického myšlení v dalších úrovních.
- Vzdělání založené na světonázoru – podstatným znakem je snaha rodičů zdůrazňovat některé aspekty vzdělání a vyhýbat se případně jiným. Tento styl je výrazně hodnotově orientovaný, oblíbený například u konzervativně nábožensky založených rodičů.

2.2.2. VZDĚLÁVACÍ STYL S NIŽŠÍ MÍROU STRUKTUROVANOSTI

- Projektová výuka – vzdělávací styl založený na mezipředmětových vztazích. Rodiče mohou projekty samostatně vytvářet nebo je mohou nakupovat jako hotové produkty.
- Vzdělávání podle Charlotte Mason – vzdělávací styl, který zdůrazňuje společné předčítání knih, které děti rodičům v začátcích vzdělávání převypravují, později na základě přečteného píší eseje. Důležitou součástí tohoto stylu jsou procházky do přírody, studium umění a vlastní umělecké aktivity (Levison, 2000).
- Eklektický (Pragmatický) vzdělávací styl – rodiče nevyužívají jediný přístup, vybírají si podle toho, co vyhovuje jim i jejich dětem.

2.2.3. NESTRUKTUROVANÝ VZDĚLÁVACÍ STYL

- Unschooling (Child-directed learning; Informal learning; Autonomous learning) – tento vzdělávací styl je založen na principu plné autonomie dětí. Všechna vzdělávací témata si volí dítě, rodič působí pouze v roli facilitátora. Odpovídá na otázky, které dítě klade, poskytuje knihy a další pomůcky, o které dítě případně požádá. Při tomto vzdělávacím stylu může být za příležitost ke vzdělávání považována jakákoli situace každodenního života.

Uvedený přehled si nemůže klást nároky na úplnost. Kromě toho se mohou jednotlivé vzdělávací styly prolínat a může být obtížné je od sebe navzájem odlišovat.

V České republice zatím nejsou v prodeji pomůcky určené speciálně pro domácí vzdělávání. Proto některé z výše popsaných stylů není možné u nás využívat, pokud by rodina nebyla ochotna a schopna pracovat s cizojazyčnými materiály.

2.3. KOMUNIKACE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Sociální komunikace chápou Křivohlavý a Mareš jako výměnu informací mezi lidmi (Křivohlavý a Mareš, 1995, s. 10). Patří k základním složkám výchovně vzdělávacího procesu (Roubíček, 2007, s. 177). Vzdělávací proces bychom si těžko představili bez vzájemné komunikace učitele a žáka, přičemž role učitele se nevztahuje jen pedagogického pracovníka, ale jakoukoli osobu, která zprostředkovává nějaký vzdělávací obsah druhému člověku. Jednotliví lidé na sebe vzájemně působí, sdílí mezi sebou různé významy a následně se ovlivňují. Tento proces nazývá Gavora interakcí. Gavora zdůrazňuje význam vzájemnosti, neboť ve vzdělávacím procesu neovlivňuje pouze učitel žáka, ale i žák učitele (Gavora, 2007, s. 3). Interakce stojí svým významem nad sociální komunikací. Do kategorie sociální komunikace spadá ve výchovně vzdělávacím procesu komunikace pedagogická. Pokud vezmeme v úvahu etymologický význam slova pedagog (tedy ten, který vede dítě), bude se pedagogická komunikace odehrávat i v rámci domácího vzdělávání. Pro pedagogickou komunikaci je charakteristické, že probíhá podle určitých pravidel (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 32), v závislosti na sociálních rolích, a také na určitém, předem stanoveném místě (Janíková, 2009, s. 46). Protože však v práci nepopisuji

pouze situace, kdy probíhá komunikace mezi tím, kdo vede a tím, kdo je veden, mluvím v analytické části práce jen o komunikaci, případně používám výraz konverzace. Dalším důvodem zúžení pojmu sociální komunikace, je skutečnost, že se v práci zaměřuji zejména na popis verbální komunikace, kam konverzaci zahrnuji. V domácím prostředí také není pedagogická komunikace vázána na určitý prostor, není také charakteristická typickými pravidly, jako ve školním prostředí nebo v prostředí například sportovního oddílu nebo hudební školy. Komunikace v domácím prostředí, byť se týká vzdělávání, podobá se spíše běžné rodinné komunikaci. I z tohoto důvodu nebudu používat termín pedagogická komunikace.

V prostředí, kde probíhá výchovně vzdělávací proces, je převažující formou sdílení významů komunikace verbální.

2.3.1. KOMUNIKACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Jak ukazují výzkumy komunikace ve školním prostředí, dominantní roli při komunikaci ve výuce má učitel. Janíková uvádí, že učitel mluví ve vyučovací hodině až pětkrát více než všichni žáci dohromady, relativně málo se využívají aktivizační výukové metody a moderní výuková média (Janíková, 2009, s. 57).

I přes časté zdůrazňování nutnosti měnit tradiční styl výuky spojený s koncepcí slovně názorného vyučování a transmisivními způsoby předávání poznatků, tak současná školní praxe stále nevykazuje výraznější posun směrem ke konstruktivisticky pojatým metodám učení a dalších aktivizujícím přístupům. O vlivu tradičního pojetí výuky na žákovy kognitivní i osobnostní charakteristiky přitom píše Spilková:

„Tradiční, slovně názorné, transmisivní pojetí vyučování přeceňuje verbální stránku, lpí na metodě výkladu jako na primárním prostředku přenášení vědomostí. Chybí proces vlastního hledání, objevování a zmocňování se poznatků, je nedoceněna žákova samostatná myšlenková i praktická činnost. Žáci si potom osvojují poznatky jako hotové produkty, jako slova, věty, teorie, za nimiž nemají často žádné konkrétní představy. Umějí s pojmy verbálně operovat (umí vyjmenovat, přiřadit letopočet), ale už méně chápou podstatu věci, vztahy a souvislosti. Předávání hotových poznatků jako ´pravd k věření´ (přenos, předávání = transmise) vede k nekritickému přejímání a reproduktivnímu myšlení, k absenci vlastních názorů, úsudků a přístupů. Přináší nebezpečí snadné ovlivnitelnosti a manipulovatelnosti autoritami různého druhu.“
(Spilková, 2005, s. 31)

Za dominantní typ komunikační aktivity ve škole je považován dialog (Šeďová, 2005, s. 368). Na druhou stranu konstatuje Kolář, že *„tradiční koncepce vyučování s principem dialogu nepočítá“* (Kolář, 2007, s. 11). Zde dochází k zdánlivému rozporu. Vysvětlení nabízí opět Šeďová, která zkoumala dialogickou komunikaci ve škole a došla k závěru, že existují různé podoby výukového dialogu, které se pohybují na škále od intencionálního dialogu po dialog iluzivní.

„Intencionální dialog je mocensky asymetrický a je podřízen předem daným výukovým cílům. Přesto však… zachovává řadu charakteristik běžného interpersonálního dialogu a dokáže z nich těžit. Iluzivní dialog je naopak takový typ dyadické komunikace mezi učitelem a žákem, kde se forma stává vyprázdněnou a o dialogu v pravém slova smyslu již nelze hovořit.
Podstatou iluzivního dialogu jsou iluzivní komunikační jevy, tedy jevy, které se na povrchové úrovni jeví jinak, než by odpovídalo jejich skutečné funkci.“
(Šeďová, 2005, s. 380-381)

Pravděpodobným důsledkem používání iluzivního dialogu však je, že *„žáci nedovedou klást otázky, neumějí se ptát, … mnozí nedovedou jasně formulovat své myšlenky“* (Švec, 2005, s. 196). Jazyk, respektive míra jeho ovládnutí je přitom dominantním předpokladem kognitivního rozvoje. Na možnou příčinu vzdělávacích problémů poukazují Hejný a Kuřina, když se odkazují na zkušenost s dětmi před začátkem školní docházky:

„Spontánní rozvoj jazyka v předškolním věku je spjat se zájmy dítěte, s jeho všestrannými aktivitami, dítě si vlastně v kontaktu se složitou realitou jazyk svébytně vytváří. Od samého začátku se setkává s užitečností jazyka, nevadí mu jeho složitost a mnohdy i nesrozumitelnost. Je to pravý opak přístupu k novému, který uplatňuje škola.“
(Hejný, Kuřina, 2001, s. 14)

2.3.2. Rozdíly mezi komunikací ve školním a rodinném prostředí

Výzkum Tizardové a Hughese ukázal, že k dramatickým změnám v komunikačních procesech dochází již v předškolním věku s nástupem do mateřské školy (Tizardová a Hughes, 1998, s. 8-9). Tento výzkum byl zaměřen na srovnávací analýzu komunikace mezi čtyřletými dívkami a jejich matkami a mezi stejnými dívkami a učitelkami v mateřské škole. Při analýze dat se ukázalo, že komunikace s matkou zahrnovala bohatou škálu nejrůznějších témat, včetně témat filozofického charakteru (např. smrt a původ Santa Klause). Komunikace mezi rodičem a dítětem byla navíc bohatá co do výrazových

prostředků i délky jednotlivých vzdělávacích epizod.[6] Děti se snažily dopátrat významu neznámých slov a projevovaly logické myšlení. V ostrém protikladu s nálezy doma pak působily závěry analýzy verbální komunikace stejných dětí s jejich učitelkami ve školce. Zde konverzace postrádaly hloubku, šíři i různorodost. Převažovaly otázky kladené učitelkou dítěti, přičemž tyto otázky byly zodpověditelné jedním slovem, maximálně jednoduchou větou. Zatímco v domácím prostředí děti aktivně kladly spoustu otázek, ve školce jejich aktivita v kladení otázek poklesla na minimum. Ve školce také děti měly jen minimální příležitost následovat při učení své vlastní zájmy.

Způsob komunikace dětí s učitelkou ve školce měl pravděpodobně charakter výše zmíněného iluzivního dialogu. Při něm se *„učitel rozvitě ptá a žáci úsečně odpovídají. Řeč se vede k tématu, které vybírá výhradně učitel… Struktura dialogu je jakoby ´naprogramovaná´ předem… komunikační výměny jsou jen zdánlivě dialogické, nezahrnují zájem o druhého ani aktivní naslouchání.“* (Šeďová, 2005, s. 371)

2.3.3. INTENCIONÁLNÍ VÝUKOVÝ DIALOG A NEPŘIPRAVENÁ KOMUNIKACE

Intencionální dialog naopak umožňuje rozvíjení tématu žákem. Učitel se zaměřuje na porozumění žáků, žádá od nich vysvětlení, aby odhalil případné chyby. Je k tomu ochoten i za tu cenu, že se prodlouží čas původně plánovaný na probrání určitého tématu.

Pedagogickou komunikaci můžeme dělit také z hlediska připravenosti na připravenou a nepřipravenou Data předkládaná v této práci mají velmi často charakter komunikace nepřipravené. Jak uvádí Mareš a Křivohlavý, nepřipravená komunikace *„se odehrává v jedinečných a neopakovatelných pedagogických situacích. Tyto situace může učitel stěží předvídat, ale musí je vyřešit.“* (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26).

Jak bylo vysvětleno výše, při intencionálním dialogu vybírá téma i výukový cíl učitel. Protože v domácím vzdělávání téma vzdělávací (interakční) epizody, jak ukazují data sebraná v mém výzkumu, vybírá často dítě, dochází i k dalšímu typu dialogu, který bychom mohli nazvat neintencionální dialog, abychom ho odlišili od dialogu, kdy je téma

---

[6] Miková používá pojem interakční epizoda. Pro účely práce chápu pojem vzdělávací epizoda a interakční epizoda synonymicky, i když jsem si vědoma skutečnosti, že pojem interakční epizoda zahrnuje bohatší škálu významů (Miková, 2006, s. 42).

záměrně vybráno pro vzdělávací účely. Protože však každý dialog sleduje nějaký záměr, i kdyby to měla být „pouze“ snaha přitáhnout pozornosti matky k osobě dítěte, ukazuje se takové označení jako nepříliš vhodné. Navíc v práci popisované dialogy představují často typ dialogu intencionálního i z hlediska vzdělávacího. Rozdíl je pouze v tom, čí záměr (intence) dialog vyvolává. Proto volím ve své práci raději pojem konverzace, případně vzdělávací konverzace. Konverzaci (rozhovor společenského rázu) vnímám jako méně zavazující typ verbální komunikace, jejímž cílem nemusí být nárůst poznatkové databáze u dítěte. Cílem může být i „pouhé“ sdílení přítomnosti a budování vztahů, které však má, nebo by mělo mít, v rodině prioritní postavení nad vzděláváním. Vzdělávání se pak stává spíše nadstavbou, druhotným ziskem.

2.3.4. VÝHODY VZDĚLÁVÁNÍ PROSTŘEDNICTVÍM KONVERZACÍ

Význam vzdělávání prostřednictvím konverzací popisuje Thomas, když upozorňuje, že:

„Two-way dialogue has been assumed to be the essence of good teaching by philosophers and educational writers since classical times“…
The mind of each pupil is unique and enormously complex. It is only through purposeful dialogue that a teacher (parent, mentor, more knowledgeable peer, expert, etc.) can be sure to start from where the learner is, appreciate what is to be learned from the learner's point of view, monitor progress in understanding, deal with problems as and when they arise and continually adjust and readjust teaching strategies in line with progress towards mastery, understanding or enlightenment.”
(Thomas, 1994, s. 131)

Umění přizpůsobit úroveň své konverzace úrovni dítěte ovládají rodiče intuitivně, když usilují o to, aby jejich komunikace byla pro dítě srozumitelná už od narození miminka, a podle signálů, které k nim dítě vysílá, úroveň projevu upravují. Že takové přizpůsobování probíhá i po období kojeneckého a batolecího věku, dokládá výše zmíněný výzkum (Tizardová a Hughes, 1998).

K tomu, aby mohlo i v podmínkách školních docházet k postupnému zkvalitňování výuky, je tedy potřeba, aby docházelo častěji ke skutečnému dialogu, kdy si účastníci vzájemně naslouchají a pokračování dialogu přizpůsobují slyšenému (Thomas, 1994, s. 135). Hejný a Kuřina na čtyřech příbězích ze školního prostředí ukazují, jaké důsledky přináší, situace, kdy se tyto zásady vzájemného naslouchání a přizpůsobování z nejrůznějších důvodů v rámci pedagogické komunikace nerespektují (Hejný a Kuřina, 2001, s. 24-40).

Thomas pokračuje popisem sociální interakce mezi dětmi navzájem i mezi tutorem a dětmi při experimentech vedených dalšími výzkumníky. Ukazuje, že při kooperativních přístupech k vyučování docházelo k tomu, že se zvýšilo množství času, které účastníci trávili aktivními formami vzdělávání, jazyková úroveň byla vhodněji nastavována vzhledem k individuálním potřebám jednotlivých aktérů a tyto faktory vedly ke zvýšení motivovanosti účastníků. V závěru své práce zmiňuje i určitou výhodu domácího vzdělávání vzhledem k lepším možnostem využít příležitosti spojené s individualizovanými konverzacemi (Thomas, 1994, s. 136-138).

INDIVIDUALIZOVANÉ VYUČOVÁNÍ

Z organizačních forem z hlediska komunikačních procesů v kontextu domácího vzdělávání převažuje individualizované vyučování. Ve specifických situacích (setkání rodin, vyučování více sourozenců dohromady) probíhá i skupinové vyučování, které je pro účely komunikace ve škole vymezeno Marešem (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 44-47). Toto vymezení má univerzálnější platnost, takže o skupinovém vyučování je možno mluvit i v rámci domácího vzdělávání. U individualizovaného vyučování autoři rozlišují ještě individuální, kdy se učitel věnuje jednomu žákovi, což je vedle párového vyučování (mezi sourozenci, nebo mezi dětmi ze spřátelených rodin) nejčastější typ komunikace v domácím vzdělávání. Posledním typem vyučování z hlediska organizačních forem práce, které můžeme v domácím prostředí pozorovat, je také individualizované vyučování bez osobního kontaktu s živým učitelem. To se v domácím prostředí týká komunikace dítěte s určitým materiálním prostředkem, jako je kniha nebo počítač. Ovšem i v této situaci je často rodič připraven v případě žádosti ze strany dítěte do interakce vstoupit a neosobní kontakt s počítačem obohatit o lidský rozměr.

3. METODOLOGIE VÝZKUMU

3.1. ÚVOD KAPITOLY A KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC VÝZKUMU

Předmětem výzkumu bylo prozkoumání vzdělávacího stylu, který jsem v průběhu práce nazvala semistrukturovaný vzdělávací styl.

Objektem zkoumání pak jsou fenomény, které se v prostředí domácího vzdělávání objevují při rozvoji matematické gramotnosti. Prostřednictvím těchto fenoménů je mým cílem čtenáři přiblížit, jak probíhá vzdělávání dětí v prostředí, které je jinak jako celek charakteristické obtížnou dostupností pro výzkumná šetření.

3.2. OBTÍŽNOST ZÍSKÁVÁNÍ VÝZKUMNÝCH DAT

Výzkumné zprávy věnované domácímu vzdělávání se shodují na tom, že je extrémně obtížné získat reprezentativní výběr rodin a dětí (Webb, 1999). Pro rodiny vzdělávající doma je nejcharakterističtějším rysem značná diverzita (Ray, 2010), což je částečně možné vysvětlit i tím, že každá jednotlivá rodina vytváří své specifické vzdělávací prostředí (1.4.2). Většina dat ve výzkumech domácího vzdělávání je získávána prostřednictvím dotazníkových šetření, pro které je charakteristická poměrně nízká návratnost (Cohen et al., 2000), nebo prostřednictvím rozhovorů (Arora, 2005; McDowell, 2000; Dombrovská, 2008), kdy rodiny musí přirozeně dát předem souhlas k účasti na výzkumném procesu. Výjimečně se použije jako výzkumná technika pozorování (Green, 2006; Thomas, 1998). Je proto pravděpodobné, že data jsou ochotny poskytovat spíše rodiny, které se necítí výzkumem ohrožené, a to z jakýchkoli důvodů.

Pro skupinu doma vzdělávajících rodičů je typická určitá ostražitost vůči vnějším zásahům, která je způsobena skutečností, že tento způsob vzdělávání si musel nejprve prosadit svou pozici (Arai, 2000). V České republice je situace podobná, a i když je domácí vzdělávání uzákoněno jako způsob plnění povinné školní docházky pro první stupeň, část veřejnosti, a to i té odborné, vyjadřuje řadu pochybností. I z tohoto důvodu jsou rodiny v poskytování informací spíše zdrženlivé.

Pokud výzkumník není přímou součástí skupiny, ať už jako doma vzdělávající rodič, nebo jako příbuzný či blízký přítel takové rodiny, data získává ještě obtížněji (McDowell, 2000). Z tohoto důvodu jsem přesvědčena, že i data, získaná způsobem popsaným v této kapitole, třebaže zatížená určitou mírou subjektivismu, mohou být v tomto případě cenná a způsobilá k výzkumnému využití.

Dosud publikované výzkumné práce, jak bylo vysvětleno výše, byly převážně odkázány na data získaná z dotazníkových šetření a výzkumných rozhovorů, pouze výjimečně se mohly opírat o pozorování, které mělo spíše krátkodobější charakter, řádově maximálně týdny (Thomas, 1998; Green, 2006; Lidmilová, 2009).

3.3. KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC VÝZKUMU

Předkládaná výzkumná práce má vzhledem ke způsobu získávání dat a jejich povaze výhradně kvalitativní podstatu. Jejím nejzásadnějším zdrojem dat je osobní zkušenost autorky[7] (Denzin, Lincoln, 1994). Výzkumné otázky byly upřesňovány v průběhu procesu získávání dat, který zahrnoval poměrně dlouhé období od roku 2003 do roku 2011, a tedy celý výzkum má longitudinální charakter.

S ohledem ke specifičnosti prostředí a metodologii, která je charakteristická tím, že je používán zejména interní přístup k problematice, rozšiřovaný o vstupy externí, jsou popsány i problémy se získáváním dat a možné ambivalence ve vztahu k osobnímu a tím i subjektivismem zatíženému charakteru výzkumu. Vzhledem k omezenému počtu rodin, které byly ochotny poskytnout informace o charakteru svého domácího vzdělávání, si tato práce neklade ambice podat komplexní pohled na problematiku domácího vzdělávání, resp. vzdělávacích stylů, které se v kontextu domácího vzdělávání vyskytují. Získaná data nicméně mohou poskytnout hlubší vhled do této vzdělávací alternativy.

---

[7] "Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study, **personal experience**, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional and visual texts – that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives." (Denzin, Lincoln, 1994, s. 2). Sousloví „personal experience“ je zvýrazněno autorkou.

Původním cílem práce bylo získání hlubšího vhledu do konkrétního vzdělávacího prostředí jedné rodiny. Gavora v tomto případě hovoří o *„prvotním případu“* (Gavora, 2000, s. 142). Po zformování prvotní teorie o semistrukturovaném vzdělávacím stylu byl rozšířen okruh zkoumaných rodin a dalších osob. Výsledkem je zpráva deskriptivního charakteru (Gavora, 2000, s. 26) o tom, jak rodiny s daným vzdělávacím stylem ve svém prostředí *„organizují své všednodenní aktivity a interakce“* (Hendl, 2005, s. 52).

3.4. ZÁKLADNÍ PŘEHLED SBĚRU DAT A JEJICH ANALÝZY

Protože jsem ve svém výzkumu zkombinovala více technik sběru a analýzy dat, předkládám pro lepší orientaci a přehlednost v tabulce 1 jejich stručný souhrn. Z tabulky je zřejmé, že kombinuji induktivní metody výzkumu s analyticko-deduktivními. Nejprve jsem na základě osobní zkušenosti shromáždila data, ze kterých jsem vyvodila prvotní verzi teorie tak, jak je nastíněna v hypotézách. Abych verifikovala tuto teorii a také obohatila svou sbírku fenoménů, použila jsem dotazníkové šetření, polostrukturované rozhovory a emailovou komunikaci, na jejichž základě jsem hledala další možné fenomény. Poté jsem znovu procházela získaná data tak, abych dokázala popsat charakteristiky semistrukturovaného vzdělávacího stylu a okomentovala „příběhy“, které se váží k tématu práce.

Technika sběru dat	Způsob analýzy	Výstup
Záznamy o průběhu domácího vzdělávání v mé vlastní rodině	Analýza metodou zakotvené teorie[8]	Prvotní teorie a prvotní seznam fenoménů
Dotazníkové šetření v rodinách	1. Rámcová analýza[9] 2. Analýza metodou zakotvené teorie	Upřesnění teorie; obohacení seznamu fenoménů
Polostrukturovaný rozhovor s konzultantkou pro domácí vzdělávání	Analýza metodou zakotvené teorie za účelem dosycení fenomény	Vyhledání „negativních případů“
Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou, která vyučuje děti po ukončeném domácím vzdělávání	Analýza metodou zakotvené teorie za účelem dosycení fenomény	Náznak fenoménů spojených se vstupem do školy
Emailová korespondence s některými rodinami; včetně žádosti o vyjádření od dětí.	Neprobíhala přímo analýza, spíše obohacování fenoménů, které se objevily v předcházejících fázích	Sonda do názorů dětí; hlubší vhled do některých fenoménů
Emailová komunikace s ředitelem školy, která má vícenásobnou zkušenost s dětmi z domácího vzdělávání	Analýza metodou zakotvené teorie	Náznak fenoménů spojených se vstupem do školy
	Syntéza získaných dat	Vznik pojmů vzdělávací prostředí a vzdělávací styl a jejich charakteristik.
Původní záznamy o vzdělávání v mé vlastní rodině	Interpretace vybraných příběhů z hlediska fenoménů získaných v jiných fázích výzkumu	Okomentované příběhy o domácím vzdělávání

Tabulka 1:Přehled technik sběru a analýzy dat použitých ve výzkumu.

3.5. PŘEDSTAVENÍ ZÁKLADNÍCH VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Na počátku je třeba zdůraznit, že podstata výzkumných otázek vyšla z dat, která byla zčásti získána ještě před započetím vlastního výzkumu. Tato skutečnost je vysvětlena dále v části věnované sběru dat ve vlastní rodině (3.6.1.). Výzkumné otázky jsem stanovila v době, kdy jsem díky osobní zkušenosti s domácím vzděláváním začala formulovat hypotézy týkající

[8] Zakotvená teorie (Strauss, Corbin, 1999) je metoda kvalitativního výzkumu vyvinutá pro sociální vědy, která pomocí kódování dat a jejich seskupování do kategorií navrhuje novou teorii. Nepoužívá se tedy k verifikaci již existující teorie. Zakotvená se jí říká proto, že teorie je zakotvena v datech – reálných údajích (v případě této práce například v záznamech o vzdělávání, nebo odpovědích na otevřené otázky v dotaznících).

[9] Rámcovou analýzu (Hendl, 2005, s. 217-219) jsem použila pro první zpracování dotazníků. Z původního návrhu teorie, která vzešla z analýzy vlastních záznamů, jsem měla k dispozici prvotní seznam fenoménů, jejichž výskyt v jednotlivých rodinách jsem zaznamenávala do tabulek. Protože součástí dotazníků byly i otevřené otázky, použila jsem pak v další fázi zpracování dotazníků znovu metodu zakotvené teorie, abych obohatila seznam fenoménů o jevy, kterých jsem si nepovšimla ve vlastních záznamech.

se způsobu, jak rodiny v domácím vzdělávání s jeho délkou upravují svůj styl vzdělávání. Tento styl jsem později vymezila jako **vzdělávací styl**[10].

Zkoumané hypotézy:

1. **V průběhu osobní zkušenosti s domácím vzděláváním se vzdělávací styl rodiny mění. Za příznivých okolností směrem ke vzrůstající volnosti manifestované širším výběrem vzdělávacích metod a zároveň směrem k menší závislosti na zákonem stanoveném kurikulu.**
2. **V rodině vzrůstá podíl vzdělávání, které je možno označit jako nezáměrné, vyplývající z každodenních situací a konverzací.**
3. **Trend postupného vzdalování se vzdělávacího stylu rodiny od přístupů, které známe ze školního prostředí, se uplatňuje i ve vzdělávacích oblastech, mezi které tradičně patří i předměty vnímané jako obtížné, například v matematickém vzdělávání** (Zapotilová, 2004)**.**
4. **Před zahájením běžné školní docházky dochází k další změně vzdělávacího stylu, tentokrát směrem opačným tak, aby rodiče vyhověli požadavkům současné školy.**

Výše uvedené hypotézy jsem se rozhodla dále podrobněji prozkoumat s ohledem na dostupnou literaturu a pokusila jsem se je ověřit na vzorku rodin. Popisovaný vzdělávací styl jsem s ohledem na jeho charakter označila jako semistrukturovaný vzdělávací styl.

Pro práci jsem stanovila tyto **základní výzkumné otázky**:

1. Jaké jsou etapy vývoje vzdělávacího stylu rodin?
2. Jaké fenomény jsou charakteristické pro rodiny se semistrukturovaným vzdělávacím stylem?
3. Jak rodiny uchopují výukové metody, které popisujeme v běžném školním prostředí?

---

[10] V části práce věnované základním pojmům vysvětluji, proč jsem pro účely disertační práce zavedla vlastní pojem a nevyužila jsem pojmy příbuzné, dostupné v české pedagogické teorii, jako je například *edukační styl* nebo *vyučovací styl*.

4. Jak se fenomény charakteristické pro rodiny se semistrukturovaným vzdělávacím stylem promítají do matematického vzdělávání?
5. Které situace z každodenního života rodiny využívají pro rozvoj matematické gramotnosti dětí?

Abych získala komplexnější vhled do problematiky domácího vzdělávání, doplnila jsem později data o informace od dalších relevantních osob, než jsou jen doma vzdělávající rodiče, a přidala tak i další výzkumné otázky, které však s ohledem na rozsah práce mají spíše charakter dodatku nebo výzkumné sondy:

6. Jak na průběh matematického vzdělávání v domácí škole nahlížejí děti?
7. Jak probíhá zařazení dítěte z domácího vzdělávání do školního prostředí?
8. Jak děti, které byly po určitou dobu vzdělávány doma, vnímají učitelé v běžném školním prostředí?

Tyto výzkumné otázky vytvořily zároveň osnovu pro následné zapracování *modelové případové studie*. V ní bylo mým záměrem představit na příkladu vlastní rodiny domácí vzdělávání jako jednu z alternativ životního stylu a na konkrétních situacích z každodenního života ukázat možnosti rozvíjení matematické gramotnosti dětí ve věku odpovídajícímu prvnímu stupni základní školy. Záznamy z modelové případové studie se tak objevují v celé kapitole číslo 4, která je věnována výsledkům analýzy dat.

3.6. PODROBNĚJŠÍ POPIS JEDNOTLIVÝCH FÁZÍ SBĚRU A ANALYZOVÁNÍ DAT

3.6.1. DATA ZÍSKANÁ VE VLASTNÍ RODINĚ

Sběr dat začal více než rok před rozhodnutím přihlásit se do doktorandského studia, v době, kdy jsem budoucí data zapisovala s úmyslem zachytit historii domácího vzdělávání mých vlastních dětí, kterou bych si mohla připomenout později a případně nabídnout dalším zájemcům o domácí vzdělávání jako inspiraci. Jednalo se tedy o zápisky

deníkového charakteru, určitou formu pedagogického deníku bez úmyslu dále jej zpracovávat vědeckými metodami. Po zahájení doktorandského studia došlo v zápisech k určitým úpravám. Protože nadále nebylo reálné podrobnějším způsobem zaznamenávat rozvoj ve všech vzdělávacích oblastech, zaměřila jsem svou pozornost zejména na oblast matematiky, i když jsem i dále vedla záznamy o vzdělávání v dalších oblastech, neboť jednak se tyto záznamy následně stávaly pravidelnou součástí hodnocení výsledků vzdělávání mých vlastních dětí, jednak jsem i nadále chtěla mít k dispozici zápisy pro soukromé účely, jak bylo naznačeno v úvodu odstavce.

Záznamy mají částečně charakter retrospektivních deníkových záznamů, které jsou v případech, kdy jsem mohla předpokládat, že bude docházet k zajímavým situacím, a měla jsem čas a příležitost použít nějakou další techniku, doplněny fotografickým, výjimečně i audiovizuálním, záznamem. V naprosté většině případů se však jedná o zpětný deníkový záznam.

Některé záznamy byly provedeny bezprostředně po události, jiné až s časovým odstupem, například večer poté, co jsem měla klid k reflexi uplynulého dne. Data si nekladou nárok na úplnost. Pro některá období vznikly z nejrůznějších osobních i rodinných důvodů pauzy, ve kterých jsem data nezaznamenávala, ani předběžně neanalyzovala.

V mých osobních záznamech jsou popsány situace, kdy došlo k matematickému vzdělávání i u jiných dětí, než byly mé vlastní.

Z výše uvedených skutečností vyplývá vysoká subjektivita pořízených dat. Za této situace je přirozené, že vstupuji do ambivalentního vztahu. Na jedné straně opouštím expertní postavení, ve kterém bych měla zaujímat objektivní, nestrannou a neutrální pozici a mít ve zkoumaném problému nadhled. Tuto pozici je možné charakterizovat jako participační pozorování (Gavora, 2000, s. 154). Na straně druhé, zároveň, vzhledem k osobní zkušenosti a charakteru zpracovávaných dat, v pozici experta na daný problém, v mém případě na problematiku domácího vzdělávání, vystupuji.

Data získaná výše popsaným způsobem se stala později základem případové studie o mé vlastní vzdělávací zkušenosti. Vznikl narativní portrét jedné konkrétní rodiny (Green, 2006). Tato případová studie prolíná celou analytickou částí práce v podobě příběhů a komentářů k jednotlivým fenoménům. Byla také podkladem pro popsání příběhů ve čtvrté úrovni zobecňování výsledků analýzy (4.6).

Vlastní záznamy jsem opakovaně pročítala a následně kódovala metodou zakotvené teorie (Strauss, Corbin, 1999). Mezi jednotlivými fázemi kódování byly poměrně dlouhé pauzy, až v řádu let. Částečně byly přestávky způsobeny objektivními okolnostmi plynoucími z běžného života, částečně také nedostatkem nápadů, jak navrhnout prvotní teorii. Nejdelší část doby jsem věnovala otevřenému kódování, kdy jsem v záznamech označovala různé pojmy, které mi připadaly zajímavé a důležité. V této fázi vznikla i část fenoménů, kterou jsem se později s ohledem na cíl práce rozhodla podrobněji neanalyzovat. Některé z těchto fenoménu jsou zmíněny v části *Příběhy z domácího vzdělávání* (4.6)

Již v průběhu získávání dat, ale zejména pak při jejich analýze prostřednictvím zakotvené teorie, se vynořovaly určité fenomény, které jsem považovala za důležité dále prozkoumávat.

3.6.2. DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Jak bylo uvedeno v předcházející části věnované získávání prvotních dat, jsou záznamy o vzdělávání mých vlastních dětí zatíženy subjektivismem, kterému se, vzhledem k charakteru výzkumu, nebylo možné vyhnout. Proto jsem se pro zvýšení reliability a validity výzkumu rozhodla k oslovení dalších rodin. Mým cílem bylo vyhledání těch rodin, které pravděpodobně získaly podobné zkušenosti a tudíž se i u nich budou objevovat fenomény spojené se vzdělávacím stylem, který jsem později nazvala jako vzdělávací styl semistrukturovaný.

Nejprve jsem ve spolupráci s profesorem Littlerem (Velká Británie) vytvořila motivační dopis pro rodiny a ***pilotní verzi dotazníku,*** která byla využita v průběhu mé tříměsíční zahraniční stáže na University of Derby v únoru 2008. Cílem této verze bylo zejména ověřit si srozumitelnost otázek a skutečnost, zda rodiče pochopí zadání v tom smyslu, jak jsem ho chápala já. Tedy, zda mám naději získat skutečně data, po kterých pátrám. Druhotným smyslem pilotu pak bylo na základě možných odpovědí vygenerovat další oblasti zájmu, tedy náznaky fenoménů, které jsem zatím ve svých záznamech neviděla. Protože v Anglii jsem nebyla členem komunity, bylo nejprve potřeba najít styčnou osobu, která by mě zkontaktovala s doma vzdělávajícími rodinami. Účinnou pomocí se opět ukázal profesor Littler, jehož rodinná přítelkyně měla osobní zkušenost s domácím vzděláváním. Ta také poskytla kontakt na organizátorky místní podpůrné skupiny. Jednu z nich se mi podařilo telefonicky zastihnout a domluvit možnost představit svůj výzkum na

jedné z akcí pro domácí školáky. Schůzka probíhala v parku, vzhledem k ročnímu období jsem nemohla příliš zdržovat, tak jsem se alespoň osobně stručně představila a poté hlavní organizátorce předala elektronickou cestou průvodní dopis a dotazník. Celkově jsem ze schůzky neměla příliš dobrý pocit, takže mě ani nepřekvapilo, že jsem neobdržela zpět ani jeden vyplněný dotazník.

Druhou cestu, kterou jsem zvolila, byla návštěva místního křesťanského sboru. Po několika účastech na bohoslužbách jsem se seznámila s paní, která znala rodinu z domácího vzdělávání. Tato členka sboru rodině sama napsala vysvětlující dopis a předala moje materiály. Teprve na základě této intervence jsem dostala zpět deset dotazníků.

Způsob získávání odpovědí na dotazníky popisuji tak podrobně proto, aby bylo na praktickém příkladu zřejmé to, co jsem uváděla již výše, totiž, jak je obtížné informace od doma vzdělávacích rodin získat.

Na základě předběžné analýzy získaných dotazníků jsem následně upravila některé otázky a připravila ***dotazník pro české rodiny***.

Vzhledem k tomu, že v České republice jsem se situací v domácím vzdělávání poměrně dobře seznámena a navíc jako víceprezidentka *Asociace pro domácí vzdělávání* mohu počítat s tím, že mě alespoň některé rodiny budou znát jako člena komunity, byla moje pozice podstatně snazší.

POPIS VÝBĚRU SKUPINY PRO DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Stejně jako v jiných zemích, jak bylo uvedeno výše, je i v České republice značným problémem získat reprezentativní výběr rodin. K dispozici není žádná kompletní databáze rodin v domácím vzdělávání, veřejně dostupné jsou pouze počty žáků v jednotlivých ročnících základní školy za celou Českou republiku.[11]

Zájmy domácího vzdělávání zastupuje občanské sdružení *Asociace pro domácí vzdělávání* (dále v textu ADV), která má k dispozici adresář členů. Členy se však nestávají všichni zástupci doma vzdělávajících rodin a naopak řada členů ADV osobní zkušenost s domácím

[11] V době pokusného ověřování domácího vzdělávání na prvním stupni základní školy, které probíhalo v letech 1998 – 2006, byla situace podstatně snazší. Žáci museli být přihlášeni pouze na určitých školách, proto je bylo možné snadněji zastihnout, případně kontaktovat učitelky, které působily v úloze konzultantek.

vzděláváním nemá. Proto ani využití databáze členů ADV nebylo vhodnou cestou k získání spolupracujících rodin.

Pro rozeslání dotazníku jsem tedy požádala paní učitelku, která působí jako konzultantka pro žáky v domácím vzdělávání, a má s ním osobní zkušenost. Předtím, než se stala konzultantkou, učila své tři děti. V současné době má na starost významný počet žáků[12] v domácím vzdělávání. Do škol, kde působí, se hlásí rodiny z celé České republiky, i když převažují rodiny z Prahy a Středočeského kraje. Pro tuto konzultantku jsem se rozhodla také proto, že jsem na základě vlastní zkušenosti[13] předpokládala, že má poměrně liberální postoj k rodinám a jejich vzdělávacímu stylu, důvěřuje jejich metodám a pokud při pololetních hodnoceních nedochází k pochybnostem, umožňuje jim i značnou flexibilitu v přesunech učiva oproti školnímu vzdělávacímu programu škol, kde působí.

Paní konzultantka podle svých slov dotazník (Příloha 1) i s průvodním dopisem (Příloha2) rozeslala s vlastním motivačním dopisem na cca 200 emailových kontaktů z vlastního seznamu. V seznamu byly rodiny, které v dané době přímo vzdělávaly, ať už na prvním stupni nebo v režimu pokusného ověřování na stupni druhém, nebo které už sice doma nevzdělávaly, ale přály si zůstat v kontaktu s komunitou doma vzdělávajích rodin. Poslední skupinou v seznamu byly rodiny, které se na domácí vzdělávání teprve připravovaly. Rodiny byly poučeny, že ve výzkumu nebudou zveřejněna jejich jména a že budu dbát na to, aby nebyly pro třetí osoby identifikovatelné.

Dotazníků se vrátilo třicet a všechny byly využity v následné analýze. Ty, rodiny, které uvedly souhlas s následným dotazováním, jsem pak znovu oslovila s doplňujícími otázkami. Na ně zareagovalo šest rodin. S nimi jsem pak byla v průběžném kontaktu[14] a bylo mi tak umožněno obohatit svá data o časové hledisko nebo požádat o upřesnění a rozvedení některých formulací v dotazníkových odpovědích.

Můj předpoklad byl, že na dotazník zareagují zejména rodiny, které o vzdělávání svých dětí, i vzhledem k matematice, hodně uvažují, a které zaujme její zapojení do běžného

[12] Podle mého odhadu z celkového počtu dětí v domácím vzdělávání, který je k dispozici ve statistických ročenkách.
[13] V době, kdy jsem sama doma vzdělávala, několik let jsme k této konzultantce docházeli každé pololetí na hodnocení.
[14] Dvě z rodin poskytly jednu reakci, jedna dvě další reakce a se třemi rodinami proběhla vícenásobnější komunikace.

života. Tak budu mít příležitost podrobněji prozkoumat skupinu doma vzdělávajících rodin, která uplatňuje vzdělávací styl blízký tomu, k němuž jsem dospěla postupem času také já.

Tento předpoklad se naplnil, jak bude patrné ve čtvrté kapitole, která se věnuje zpracování výsledků. Později se podobně vyjádřila i oslovená konzultantka:

Myslím, že ti odpověděla taková skupina lidí, kteří o tom hodně přemýšlí. A možná, že já když jsem viděla ten dotazník, tak jsem si dokázala představit, jací lidé byli schopni projít všechny ty stránky a odpovědět.
(rozhovor s konzultantkou DV[15])

Z hlediska dalších charakteristik je o výběru rodin možno říci, že žijí ve velkých i malých městech, na vesnici i na samotě, počet dětí se pohybuje od jednoho do sedmi dětí v rodině, délka zkušenosti s domácím vzděláváním je též různorodá. Ve výběru jsou zastoupeny rodiny, které se v době šetření na domácí vzdělávání teprve připravovaly, ale také rodiny se zkušeností delší než deset let.

ANALÝZA DOTAZNÍKŮ

Analýzu dotazníků jsem nejprve provedla metodou rámcové analýzy, kdy jsem si vytvořila tabulky pro přítomnost nebo nepřítomnost fenoménů, jejichž strukturu jsem navrhla ve fázi analýzy vlastních záznamů. Protože dotazník obsahoval i otevřené otázky, získala jsem k další práci a podrobnější analýze poměrně bohatý materiál.

Část dotazníků vykazovala značnou „explanatory power“ (Scott, Usher, 1999). Matky[16], které dotazník vyplnily, se snažily o podrobné zodpovězení otevřených otázek. Tyto dotazníky jsem tedy navíc analyzovala pomocí zakotvené teorie.

3.6.3. ROZHOVOR S KONZULTANTKOU PRO ŽÁKY V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Při analýze dotazníků byly objeveny další fenomény, kterých jsem si dříve nebyla vědoma.

---

[15] Zkratka DV znamená domácí vzdělávání.
[16] A jeden otec

Jedním z nejzajímavějších výsledků analýzy bylo zjištění, že v žádném ze třiceti dotazníků nebyl zaznamenán posun vzdělávacího stylu rodiny ve smyslu od menší strukturovanosti směrem k větší strukturovanosti. Tedy směrem k formálnějším stylům vzdělávání.

Toto zjištění mě vedlo k dalšímu rozšíření zdrojů dat, a sice k oslovení téže konzultantky kmenové školy, která již předtím rozesílala moje dotazníky. Chtěla jsem nalézt i negativní případ, tedy takový, který by nepotvrzoval moji hypotézu o změnách směrem k větší neformálnosti. Osnovu rozhovoru jsem konzultantce zaslala předem prostřednictvím emailu, rozhovor proběhl a byl nahrán v domácím prostředí. Předem zaslanou osnovu otázek jsme obě měly k dispozici vytištěnou i v průběhu rozhovoru. Rozhovoru, který trval cca 75 minut, předcházelo neformální popovídání. Potom byly položeny všechny otázky z osnovy a k nim i otázky doplňující. Obsah rozhovoru byl opět analyzován metodou zakotvené teorie.

3.6.4. Rozhovor s učitelkou ve škole a písemné vyjádření ředitele stejné školy

Poté, co byla provedena analýza dat z mých osobních záznamů a z dotazníkového šetření, došlo k rozhodnutí získat pro spolupráci ještě i pedagoga, který by měl zkušenost s dětmi, jež po domácím vzdělávání pokračují běžnou docházkou do školy.

Oslovila jsem učitelku matematiky a tělocviku na soukromém gymnáziu, o kterém jsem věděla, že ho navštěvuje více dětí přicházejících z domácího vzdělávání. Mezi žáky školy patří nebo patřily i mé tři děti.

Naplánování i průběh rozhovoru proběhl stejným způsobem jako v případě konzultantky. Tedy nejprve žádost o rozhovor a zaslání osnovy prostřednictvím emailu, potom rozhovor v domácím prostředí. Pouze rozhovor byl kratší, cca 15 minut.

Povzbuzena vstřícností učitelky jsem se rozhodla oslovit i ředitele dané školy a požádat ho o vyjádření pozitiv a negativ, která spatřuje u dětí přicházejících do školy z domácího vzdělávání. Protože tento ředitel je současně zakladatelem školy a tato škola má velmi nízký počet žáků (nepřesahující sedmdesát v každém školním roce), měl přehled o všech patnácti dětech, které měly zkušenost s domácím vzděláváním. S ředitelem jsem osobně nehovořila, o vyjádření ho požádal můj syn, který v roce 2011 na gymnáziu odmaturoval.

Nakonec jsem tedy obdržela sepsaný komentář k pozitivům a negativům spojeným s dětmi z domácího vzdělávání.

Vyjádření učitelky i ředitele, respektive jejich analýza metodou zakotvené teorie, je součástí výzkumné sondy v části (4.7) *Přechod dítěte z domácího vzdělávání do školy*. S ohledem na cíl práce jsem získaný materiál plně nevytěžila, nicméně dodal podněty pro případný další výzkum.

3.6.5. ZKUŠENOSTI DĚTÍ

Jako vhodné doplnění získaných dat a pro utvoření ucelenějšího obrazu domácího vzdělávání by se mi jako vhodné jevilo získání dat od dětí, které prošly domácím vzděláváním a později se zařadily do běžného školního prostředí. Šetření jsem provedla tak, že jsem napsala email rodičům, kteří se mnou jakýmkoli způsobem komunikovali po rozeslání dotazníků, a požádala je, zda by jejich děti byly ochotny napsat své vyjádření k matematice v domácím vzdělávání.

Vzhledem k rozsahu práce jsem prostřednictvím emailové komunikace získala vyjádření pouze od dvou rodin a od mých vlastních dětí, proto mají výsledky charakter pouhé výzkumné sondy. Toto omezení platí i pro data získaná od konzultantky, učitelky i ředitele školy. I přes omezenější vypovídací hodnotu jsem ale data alespoň částečně využila, neboť naznačují možné směry dalšího výzkumu.

3.6.6. ZÁVĚR

Z popisu metodologie výzkumu je zřejmé, že bylo zkombinováno více výzkumných technik. Hlavním důvodem bylo zvýšení reliability výzkumu. Základní materiál k analýze ve formě osobních záznamů byl obohacen o data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření. V pozdějších fázích výzkumu byly zařazeny i další způsoby sběru dat. Jednalo se o polostrukturované rozhovory s učitelkou, která má s domácím vzděláváním dlouholetou zkušenost (konzultantka pro DV), s učitelkou matematiky, která má zkušenost s dětmi přicházejícími z domácího vzdělávání a s ředitelem s identickou zkušeností. Zároveň probíhala i další komunikace s rodinami v případech, kde to bylo možné, a byly získány i vyjádření od dětí. K analýze získaných dat byla využita metoda zakotvené teorie a rámcová analýza.

Ve výzkumné zprávě kromě dalších rodin vystupují podstatnou měrou i mé vlastní děti. Jsem si vědoma nebezpečí plynoucích z jejich zařazení do výzkumu. Snažila jsem se s nimi o problematice co nejpodrobněji hovořit a všechny tři souhlasily se svou účastí. Vzhledem k délce a charakteru zpracovávání celé práce jsem s nimi trávila značné množství času a častokrát hovořila na téma výzkumu, proto jsem přesvědčena, že jsem zároveň naplnila i požadavky kladené na etické rozměry práce s dětmi (Lahman, 2008). Jména mých dětí jsou ve výsledkové části práce změněna, i když jsem si vědoma, že se jedná spíše o teoretický pokus k zachování jejich anonymity.

4. PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

4.1. ÚVODNÍ POZNÁMKY K PREZENTACI VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Jak bylo objasněno v úvodní kapitole práce, cílem výzkumu bylo jednak navržení metodologického rámce, pomocí kterého by bylo možné zaměřit případný další výzkum domácího vzdělávání, jednak získání hlubšího vhledu do konkrétního vzdělávacího prostředí a bližší popis semistrukturovaného vzdělávacího stylu.

Naplnění prvního cíle je obsaženo v úvodní kapitole, v části věnované základním pojmům (1.4) a jejich podrobnějšímu vymezení. V závěrečné kapitole (5.1) jsou tyto pojmy pro přehlednost zpracovány pomocí schémat.

V této kapitole předkládám výsledky analýzy získaných dat a nabízím jejich možné interpretace prostřednictvím charakteristik semistrukturovaného vzdělávacího stylu. Kapitolou naplňuji druhý cíl práce.

Analýza má celkem **čtyři úrovně** obecnosti řazené směrem od nejobecnější k nejkonkrétnější úrovni.

V první úrovni analýzy jsou popsány **obecné změny, kterými rodiny procházejí** od zahájení domácího vzdělávání, případně ještě ve fázi přípravné, přes získávání prvních zkušeností s vlastní realizací, až k roli zkušených rodičů vzdělavatelů – expertů. Analýza dotazníků ukázala, že tyto změny jsou poměrně podstatné, nejen z hlediska průběhu vlastního vzdělávání, ale i z hlediska změn v postojích rodičů.

Druhá úroveň analýzy je zaměřena na **popis proměn, kterými prochází přístup rodičů ke konkrétnímu vyučovacímu předmětu**. V této práci byla zkoumaným předmětem matematika, nicméně popisované fenomény by bylo možné pozorovat a případně zobecňovat i pro další vzdělávací oblasti. Ve druhé úrovni jsou představeny jevy, které mají vliv na podobu vzdělávacího stylu a jeho proměny v konkrétní rodině vzhledem k matematice.

Třetí úroveň analýzy popisuje **charakteristiky semistrukturovaného vzdělávacího stylu**. Při analýze dat, které jsem měla k dispozici, se pojem „strukturovanost“ vyčlenil jako

jedna ze dvou zastřešujících kategorií. ***Strukturovanost***, respektive míra strukturovanosti, je pro mě základním hlediskem, jak členit vzdělávací styly v kontextu domácího vzdělávání Semistrukturovaný styl přestavuji ve třetí úrovni analýzy z hlediska fenoménů, které mají vztah k dimenzi času, prostoru, situačního kontextu a vztahu ke kurikulu.

Druhou základní kategorií, která charakterizuje semistrukturovaný vzdělávací styl jsou sociální interakce, zejména ***konverzace***, při kterých dochází na straně dětí k nezáměrnému učení. Součástí třetí úrovně analýzy je dále popis sociálních interakcí, ke kterým v kontextu domácího vzdělávání dochází. Vybrány jsou dva typy interakcí. Nejprve je popsána role otce v domácím vzdělávání a způsoby jeho zapojení, druhým jevem jsou interakce mezi sourozenci.

Čtvrtá, **nejkonkrétnější, úroveň analýzy obsahuje několik příběhů** z domácího vzdělávání autorky. Tyto příběhy popisuji a interpretuji z hlediska fenoménů, popsaných v obecnějších úrovních. Všímám si také chyb, kterých jsem se v roli vzdělavatelky vlastních dětí dopouštěla a nabízím jejich možné vysvětlení.

Všechny úrovně analýzy jsou doprovázeny výpověďmi získanými z dotazníků, které vyplnilo celkem třicet rodin. Tyto rodiny jsou pro přehlednost očíslovány. Výpovědi pocházející z mých vlastních záznamů jsou označeny jako „rodina A“[17], aby byl odlišen osobní charakter záznamů od záznamů dalších rodin. Některé výpovědi pochází také z další emailové komunikace s rodinami, které byly ochotné spolupracovat i po vyplnění dotazníku. Pokud se ve výpovědích vyskytla jména, byla tato jména z důvodu zachování anonymity změněna.

Výpovědi jsou psány kurzívou. Delší výpovědi jsou odděleny formou samostatného odstavce. Některé výpovědi jsou doplněny komentářem. Slovo komentář znamená, že se jedná o soukromý výklad autorky.

---

[17] Rodina A má tři děti. Davida, narozeného v roce 1991, Terezu narozenou v roce 1997 a Elišku narozenou v roce 2000. Všechny tři děti byly po určitou dobu vzdělávány doma. David ve čtvrtém a pátém ročníku, Tereza od prvního do pátého ročníku a Eliška od prvního ročníku do prvního čtvrtletí třetího ročníku.

4.2. ETAPY PROMĚN VZDĚLÁVACÍHO STYLU RODIN

V teoretické části práce bylo ukázáno, že rodiny při své zkušenosti s domácím vzděláváním procházejí určitými typickými obdobími. I když mi není známo, že by nějaký výzkum explicitně zkoumal etapy, kterými rodiny procházejí, přesto je z případových studií i dalších výzkumných zpráv patrno, že podstatná část rodin se od strukturovaných počátků přesouvá k méně strukturovanému pokračování.

Pro tyto rodiny je charakteristické, že je zkušenost s domácím vzděláváním posouvá od role začátečníků k roli expertů. Na jejich vývoj je možné aplikovat Kolbův model zkušenostního učení (Kolb, 1984).

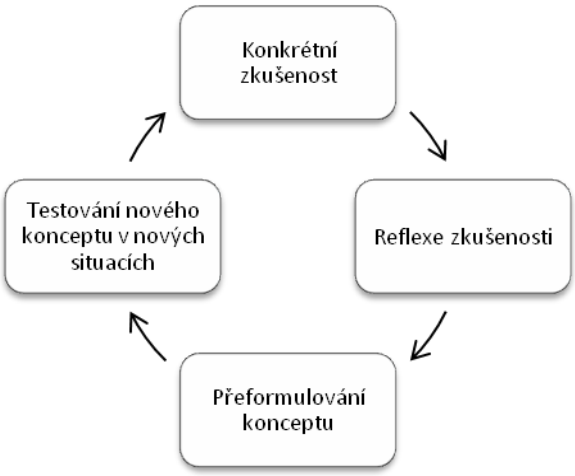


Schéma 1: Kolbův model zkušenostního učení (Kolb, 1984).

Protože dostupné studie byly z angloamerického prostředí, kde platí volnější zákonné úpravy pro domácí vzdělávání, jedna z mých hypotéz zněla, zda je možné nálezy z jiných zemí, a také mou osobní zkušenost, zobecnit i pro české prostředí.

Tato podkapitola je první úrovní analytické části práce a je zaměřena obecně na změny vzdělávacího stylu rodin, které se zúčastnily dotazníkového šetření.

4.2.1. STRUČNÉ SHRNUTÍ ZJIŠTĚNÍ

- Ve zkoumaných rodinách se dvě třetiny rodin explicitně vyjádřily, že u nich s narůstající zkušeností s domácím vzděláváním došlo ke změnám vzdělávacího stylu.
- Rodiny, které zaznamenaly změnu, zároveň uváděly, že změna byla směrem k větší flexibilitě a větší volnosti. Vzdělávací styl se postupem času méně podobal vzdělávání, které je běžné ve školách.
- Ve vzorku se neobjevila rodina, která by uvedla, že naopak došlo ke změně směrem k větší strukturovanosti
- Rodiny, které zároveň měly zkušenost s odchodem dětí do běžného vzdělávání, uváděly, že se vzdělávací styl částečně změnil s blížící se docházkou do školy opět směrem k větší podobnosti se školou.

Celkově je možno etapy vzdělávacího stylu naznačit následujícím schématem:

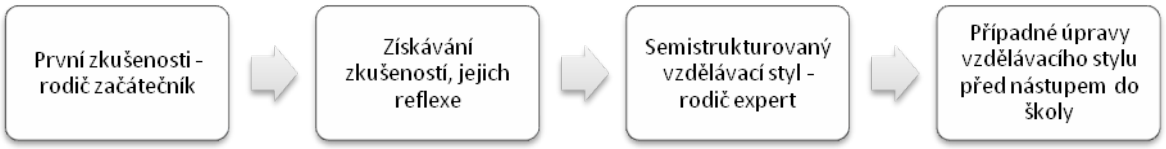


Schéma 2: Etapy vzdělávacího stylu rodičů.

1. Začátečník – etapa prvních zkušeností, vzdělávací styl „škola doma“.
2. Získávání zkušeností, reflexe těchto zkušeností, úpravy vzdělávacího stylu.
3. Expert – semistrukturovaný vzdělávací styl.
4. Vyhodnocování zkušeností, případné úpravy před vstupem do školy; částečný návrat ke stylu „škola doma“.

4.2.2. PODROBNĚJŠÍ CHARAKTERISTIKY ZMĚN VZDĚLÁVACÍHO STYLU RODIN

ZAČÁTEČNÍCI - ETAPA PRVNÍCH ZKUŠENOSTÍ - VZDĚLÁVACÍ STYL „ŠKOLA DOMA“
Většina rodin zahajuje svou zkušenost s domácím vzděláváním tak, že praktikuje model „škola doma“ (Mertin, 2003, s. 406). Rodiče – začátečníci - vycházejí ze svých vlastních zkušeností se školou, které učinili v roli žáků a studentů, a napodobují tak to, co sami poznali v době své školní docházky.

„Postupně se oprošťuji od zažitých klišé a postupů, jak si je pamatuji ze své školní docházky já.“
(rodina 10)

Na začátku tak v podstatě naplňují představu o tom, jak společnost vnímá možný průběh domácího vzdělávání. Na přístupu rodičů není nic překvapivého, neboť i učitelé minimálně na začátku své pedagogické praxe postupují podobně. Mareš uvádí o učitelových pojetích výuky, že jsou *„relativně málo ovlivněny pregraduální přípravou“* a naopak se proměňují spíše *„na základě životních zkušeností“* (Mareš, 1995, s. 12).

V podobném smyslu tedy píší rodiče o první etapě zkušeností s domácím vzděláváním jako o *„přenesení školy domů“* (rodina 6).

„Ze začátku jsem dělala ´školu doma´. To, co jsem sama znala ze školy, jsem doma napodobovala - výklad, procvičování, zkoušení, opakování.“
(rodina 22)

„Zpočátku jsem vlastně jen ´přenesla školu domů´, jelikož první syn již dva roky do školy docházel.“
(rodina 24)

Tato první etapa znamená používání rozvrhu hodin, tradiční rozdělení předmětů, striktní postup podle učebnic a vyplňování pracovních sešitů.

Etapou rodičů začátečníků procházejí v myšlenkách i rodiny, které ještě s domácím vzděláváním nezačaly, ale zatím o něm uvažují. Pokud mají možnost pozorovat jiné rodiny, které už doma vzdělávají, případně se seznamovat s jejich zkušenostmi i jinou formou než pozorováním a následným napodobováním, nebo pokud o vzdělávání intenzivně přemýšlejí již v době, kdy jsou jejich děti ještě v předškolním věku, mohou tímto stádiem projít dříve, než vlastní vzdělávání zahájí.

„Děti jsem si přála učit doma ještě dříve, než jsem je měla. Moje původní představa však byla pouhé přenesení školy domů - tedy přesný rozvrh, předměty, učebnice, atd. Když se mi děti narodily, intuitivně jsem zjistila, že se normální zdravé děti zajímají a učí vlastně samy. Jen nesmím být líná jim odpovídat a reagovat na jejich podněty. A věřím, že podobným přístupem zvládneme i domácí vzdělávání.“
(rodina 6)

„Dobrý den, přišel mi váš dotazník, ale zatím s domácím vzděláváním nemám zkušenost, mám malé děti a pouze o tom dost vážně uvažuji. Tak mohu odpovědět jen na jednu vaši otázku, jaký k tomu mám důvod.
Asi před rokem mě donutil, tehdy asi dvou a půlletý syn o domácí škole přemýšlet, protože mi s rozzářenýma očima říká, jak se to (už neví, co) naučí ve škole a ve mně hrklo a říkala jsem si, že tuhle touhu se něco dovědět naše školství pomalu, ale jistě postupně ničí. Tak zatím jsem ve stavu hledání informací a rozhodování.“
(rodina 31)

ZÍSKÁVÁNÍ ZKUŠENOSTÍ

Poté, co rodiče získají s domácím vzděláváním určité zkušenosti, začíná se jejich pojetí výuky, a tedy i představy o vzdělávacím stylu měnit.

Rodiče zmiňují, že jsou *„mnohem klidnější“* (rodina 3) a *„uvolněnější“* (rodina 24).

„Už se tolik nestresuji, když s dětmi něco nestihneme. Dokážu něco vynechat, u jiného problému se zastavit déle, aniž bych z toho byla nešťastná, že nestihneme všechno, co je třeba. Už vím, že není třeba děti naučit všechno, ale je třeba je připravit na praktický život, aby dokázaly v dospělosti obstát.“
(rodina 1)

Se získáním *„sebedůvěry, důvěry v domácí vzdělávání jako takové“* (rodina 11) a většího klidu pak jde ruku v ruce i větší „*spokojenost*“ s domácím vzděláváním (rodina 3).

„… užíváme si spolu s dítětem…“
(rodina 24)

„S postupem času jsem si stále více užívala, jak děti vidí věci jinak, než já. Ale to asi není změna přístupu k matematice, to je pouze větší potěšení.“
(rodina 22)

EXPERTI V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ; SEMISTRUKTUROVANÝ VZDĚLÁVACÍ STYL

Rodiče pociťují větší „*svobodu*“ (rodina 9) a „*volnost*“ (rodina 22), poznávají, že *„není třeba striktně dodržovat „školní“ program“* (rodina 26), proto do vzdělávání vnášejí více *„flexibility“* (rodina 27). Troufnou si pak v mnohem větší míře *„improvizovat a využívat vzniklých situací“* (rodina 10) *„z každodenního života“* (rodina 20).

„Podle mého názoru k většímu úspěchu dětí z domácího vzdělávání přispívá oproštění se od školního přístupu a metod tzn. např. minimalizovat biflování dat a informací bez souvislosti, učit se spíše projektovým způsobem, homeschoolingovým životním stylem, prožitkem, vlastní tvorbou…“
(rodina 23)

Mění se také vztah k učebnicím a pracovním sešitům. Některé rodiny přestanou učebnice využívat úplně (rodina 20), jiní rodiče se přestávají *„cítit učebnicemi svázáni“* (rodina 8) a pracovní sešity a učebnice se pak stávají jen *„doplňkem“* (rodina 22), případně *„oporou“* (rodina 17) a *„vodítkem“* (rodina 27). Rodiče zmiňují i častější využívání *„her“*(rodina 24).

Dalšími podstatnými změnami prochází také pohled rodičů na dítě a jeho schopnost učit se. Rodiče mění svůj vzdělávací styl v tom smyslu, že se více *„přizpůsobují zájmům a otázkám“* (rodina 18) dětí, *„nenutí děti do vyplňování učebnic a pracovních sešitů“* (rodina 3), daří se jim *„vidět probírané učivo očima dětí“* (rodina 10) a *„navazují více na konkrétní potřeby poznání dítěte, nejenom, co je potřeba brát“* (rodina 13).

Rodiče získávají *„mnohem větší důvěru v přirozené schopnosti a opravdový zájem dětí učit se“* (rodina 17). S tím souvisí skutečnost, že dětem dokáží dát větší míru volnosti, než v začátečnické etapě.

„Dávala jsem jim stále více volnosti v tom, jak věci dělat i v tom, kdy je budou dělat. Nejdřív jsem se musela smířit s tím, že ´mé´ postupy nejsou jediné správné a přijmout jejich jinakost, ale pak už to bylo snadné. To mě pak moc bavilo - vidět, že o věcech přemýšlejí jinak než já a jak vlastně o nich přemýšlejí…“
(rodina 22)

Iniciativa se více přesouvá na děti.

„… přenechala jsem ve větší míře iniciativu a ´kormidlování´ na dítěti (dětech)… Nenechávám děti zahálet, ale jinak obsah i tempo nechávám na nich.“
(rodina 24),

S větší iniciativností se ale od dětí zároveň očekává i větší zodpovědnosti za jejich vlastní vzdělávání.

„Čím byly děti starší, tím více odpovědnosti jsem na ně přenášela. Ve čtvrté a páté třídě si už do velké míry své učení řídily samy. Věděly, co všechno se musí naučit a musely sledovat, jestli postupují dost rychle, aby to do hodnocení stihly. Nejstarší dcera, která je velmi zodpovědná, to byla schopna i reflektovat - když měla nastoupit do školy, těšila se, že už si to nebude muset tak hlídat, že to za ní bude hlídat paní učitelka.“ (rodina 22)

„… a postupným přesunem zodpovědnosti za řízení a organizaci vzdělávání dětem.“
(rodina 23)

Rodiče také zohledňují osobnostní charakteristiky jednotlivých dětí a přizpůsobují vzdělávací styl jejich učebním stylům i osobnostnímu nastavení.

„Učím tři děti a každé je odlišné, u jednoho je důležité začít vysvětlovat novou věc v momentě, kdy se nudí a chce něco nového, u jiného v momentě, kdy na to přijde v praxi. U třetí zase polopaticky hezky stránku po stránce v učebnici - je to malý systematik.“
(rodina 3)

Pro nezasvěceného pozorovatele by v této fázi mohly vznikat obavy, že děti se v průběhu „běžného školního dne“ vzdělávání nevěnují dostatečně dlouhou dobu, zvláště pokud by ho srovnávaly s docházkou do školy. Celkové snížení času věnovaného formálnějším způsobům vzdělávání při zachování nebo i kvalitativní změně vzdělávacích cílů překvapí často i rodiny samotné.

„S postupem času jsme stále méně společného času trávili formálním učením.“
(rodina 22)

„Postupem doby se nám vyjasnilo, kolik průměrného času je třeba k učení bez domácích úkolů a podobných berliček klasické školy (a to ta ´naše´ byla Montessori a moc toho nenaberličkovala). Výsledek nás zpočátku velmi udivil, asi jako většinu ´domácoškolních´ rodičů. Podle toho jsme mohli zorganizovat fungování rodiny i celého ranče.“
(rodina 16)

Celkově dochází k určitému *„zjednodušení“* (rodina 15) domácího vzdělávání při současném rozšíření vzdělávacích metod.

„Přestala jsem se cítit svázaná učebnicí a došlo mi, že mohu zvolit jakoukoliv metodu výuky.“
(rodina 8)

„Většinou beru učivo z jiného konce – přestala jsem učit podle učebnice.“
(rodina 20)

Školní předměty přestávají v některých rodinách hrát dominantní roli v denním rozvrhu a rodiče se více zaměřují na jejich *„propojenost“* (rodina 13) a neformální vzdělávání.

„Prostě jsme spolu probírali, co přinesl život, nebo jsme něco spolu dělali, nebo děti něco dělaly samy, nebo jsme někam spolu šli a formální učení (vyplňování pracovních sešitů) se pak děti věnovaly samostatně a byl to v podstatě spíše takový doplněk k té podstatnější části vzdělávání, které probíhalo zejména v neformálních situacích.“(rodina 22)

Některé rodiny využívají prvky projektové výuky.

„Děti si oblíbily všechny předměty vypracovávat v rámci našeho projektu ´Psí útulek´, kde budují útulek pro psy formou matematických úloh, zpracovávají češtinu, geometrii a je zde zahrnuta i environmentální výchova.“
(rodina 5)

ČÁSTEČNÁ ÚPRAVA VZDĚLÁVACÍHO STYLU PŘED NÁSTUPEM DO ŠKOLY

S blížícím se nástupem do školy a zejména s plánovaným vstupem na osmiletá gymnázia a s nimi spojenými přijímacími zkouškami část rodin opět mění svůj vzdělávací styl a dochází k určitému návratu ke stylu „škola doma“.

„To se ovšem změnilo v pátém ročníku (kvůli přijímačkám), kdy jsme se museli vrátit k vyplňování těch sešitů a na pátou třídu vzpomínám hrozně nerada (děti taky) - jako na spoustu nesmyslně ztraceného času…“
(rodina 22)

„… později už více hlídám, abychom nebyli pozadu, takže jedeme například podle nějakého pracovního sešitu a přeskakujeme a přehazujeme témata jen občas podle potřeby.“
(rodina 24)

Podobným způsobem jako blížící se přijímací zkoušky, kdy se rodiče i děti stále více přizpůsobují běžné představě školního vzdělávání, působí i další jevy, tentokrát již zcela mimo možnost jejich ovlivnění ze strany rodin. Jedná se o požadavky kladené na děti, které v domácím vzdělávání pokračují v pokusném ověřování individuálního vzdělávání na druhém stupni.

„Tak nějak to šlo samo. Kombinace situace, zájmu dítěte a také osnov. Na druhém stupni jsou už to převážně osnovy.“
(rodina 17)

Z vyjádření rodin i vlastní zkušenosti autorky vyplývá, že tento vnější tlak na větší konformitu se současným vzdělávacím systémem působí v rodině jako stresový faktor a omezuje tak pozitiva spojená s pocitem svobody a vnitřní motivace, jak o nich rodiny opakovaně referují. Zároveň si rodiče uvědomují, že pokud je jejich cílem, aby dítě pokračovalo například na druhém stupni studiem na osmiletém gymnáziu, je nutné, aby ze svých představ alespoň částečně slevili a vzdělávací styl přizpůsobili požadavkům systému.

4.2.3. SHRNUTÍ A SMĚR DALŠÍHO VÝKLADU

Těžiště mé práce je v popisu charakteristik vzdělávacího stylu, ke kterému rodiče mohou dospět po úvodní fázi začátečníků. Od fáze experta se vzdělávání stává v části rodin integrální součástí každodenního života. Kunzman mluví od konceptu, který nazývá *„Life as Education“* (Kunzman, 2012, s. 75). Toto pojetí - život jako vzdělávání - považuji za velmi výstižný. I když si ani rodiče nemusí být této skutečnosti vědomi, samotné děti je svými otázkami k podobnému konceptu přivedou. Někteří rodiče si naopak uvědomí význam každodenních konverzací a vědomě začnou vyhledávat příležitosti, aby je využili. Rodiny, které se zúčastnily mého výzkumu, právě k takovému vzdělávacímu stylu přiřazuji.

4.3. PROMĚNY VZDĚLÁVACÍHO STYLU VE VZTAHU K MATEMATICE

Společně s celkovou změnou ve vzdělávacím stylu rodin dochází podle očekávání s délkou a bohatostí osobních zkušeností s domácím vzděláváními k proměnám vzhledem k matematickému vzdělávání dětí. Odpovědi některých rodičů i autorčina osobní zkušenost také naznačily, že dochází ke změnám vzhledem k matematickému vzdělávání samotných rodičů.

Proměnu svého vzdělávacího stylu dokázaly explicitně zaznamenat a konkrétně popsat více než dvě třetiny rodin, které se účastnily dotazníkového šetření. Zároveň ty rodiny, které uvedly, že prošly změnami vzhledem k domácímu vzdělávání obecně, zároveň také zaznamenaly, že došlo ke změnám v matematickém vzdělávání. Navíc i ty rodiny, které přímo v dotazníku zaškrtly, že u nich ke změně v přístupu nedošlo, v odpovědích na jiné otázky uvádějí fakta, která naznačují, že tyto změny probíhají, případně, že rodiče už před zahájením domácího vzdělávání prošli určitým vývojem. Například jedna z těchto rodin uvádí:

„Velice si cením předávání informací mezi rodinami, protože každý můžeme přispět jiným dílem a jiným názorem. My využíváme alternativní metody ve vzdělávání Montessori, Waldorf, takže další zkušenosti matek učitelek matematiky jsou určitě inspirativní.
Matematika se stala z mého pohledu základem tohoto světa, vidím jí díky pedagogice Montessori všude kolem sebe, což mi nikdy předtím nedošlo….“
(rodina 7)

Změny, které rodiče zaznamenali, můžeme rozdělit do několika okruhů.

První se týká vztahu k matematice jako vzdělávací oblasti jak na straně dětí, tak i na straně rodičů jako vzdělavatelů. Změny se projevují i u dětí, které měly před zahájením domácího vzdělávání určitou negativní zkušenost se školou.

Druhý okruh změn se týká metod, které rodiče využívají, včetně způsobu práce s učebnicemi a pomůckami.

Do posledního okruhu zahrnuji další faktory, které mají vliv na vzdělávací styl v matematice. Patří sem zkušenosti získané od jiných rodin, vzdělání a profese rodičů a také další vzdělávání[18] rodičů.

4.3.1. OSOBNÍ VZTAH RODIČŮ K MATEMATICE

RODIČE S KLADNÝM VZTAHEM K MATEMATICE

Podle očekávání mají rodiče s kladným vztahem k matematice touhu svůj vztah přenést i na děti.

„Snažím se svůj pozitivní přístup k matematice předávat dál svým dětem.“
(rodina 2)

„Matematiku na prvním stupni základní školy jsem měla ráda, a tak se ji snažím i předkládat dětem. Jako způsob, jak uchopovat svět pomocí čísel, hledat souvislosti, různá řešení. Nerada bych, aby ji chápaly jen jako rutinní počítání.“
(rodina 10)

„Matematiky se nebojím a baví mě, proto ji ráda svému dítěti postupně ukazuji.“
(rodina 17)

„Mám v oblibě matematiku, baví mě a snažím se pozitivně motivovat děti ke kladnému vztahu k ní.“
(rodina 25)

„Matematika vždy patřila k mým nejoblíbenějším předmětům, podle toho ji také vyučuji, tedy s láskou a snažím se používat i názornější příklady, nežli v běžné škole.“
(rodina 4)

---

[18] Pod pojmem „další vzdělávání“ chápu vzdělávání, které člověk absolvuje po svém prvním nástupu do pracovního procesu.

Pro některé rodiče je jejich kladný osobní vztah k matematice také důvodem, proč na ni kladou značný důraz.

„Mám ji ráda, myslím si, že podporuje logické myšlení, schopnost soustředění, schopnost vybírat z textu to podstatné, je důležitá i pro další předměty, proto na ni kladu poměrně velký důraz.“
(rodina 18)

Matky skutečnost, že matematice věnují značnou pozornost, dokáží někdy i dobře reflektovat v tom smyslu, že si uvědomují riziko přílišného urychlování a s ním spojené nebezpečí, kdyby na dítě vyvíjely příliš velký tlak. Jak uvádí jedna matka dítěte v předškolním věku:

„Zatím naše předškolačka jeví větší zájem o písmena, čtení, dějiny, zeměpis. Samozřejmě počítá do dvaceti, s pomůckami i sčítání, odčítání a dělení, ale není to středobod jejích zájmů. Je ale technicky nadaná a já mám matematiku ráda, takže se spíš snažím sebe ´brzdit´ abych jí nějakou matematiku nevnutila a nechala to přirozenému vývoji. Ale moc se na to těším.“
(rodina 6)

Na druhé straně ale existují rodiny, které naopak své nadané děti směrují k akceleraci. Při svém setkávání s ostatními doma vzdělávajícími rodinami jsem takové děti i rodiče potkala a navíc poznámky v dotaznících některých rodičů to mohou naznačovat:

„Zbytečně neopakovat, jít stále dál a dál v dalším učivu. Je možné začít již před oficiálním nástupem do školy.“
(rodina 26)

Důraz na akceleraci dětí v některých rodinách vnímá i konzultantka DV, která upozornila na skutečnost, že některé děti jsou napřed až o několik ročníků.

RODIČE, PRO KTERÉ MATEMATIKA NEMÁ JEDNOZNAČNĚ POZITIVNÍ ROZMĚR

V poněkud odlišné situaci se nacházejí rodiče, kteří měli jako děti z matematiky určité obavy, nebo kteří si jsou vědomi svých mezer ve znalostech. Tito rodiče nicméně intenzivně přemýšlejí o tom, jak postupovat, aby jejich děti matematiku měly rády a aby v ní získaly dobré znalosti a dovednosti:

„Nebyla jsem v matematice příliš zběhlá, mám v ní dodnes mezery. Hledala jsem tedy učebnice, které by mé děti dobře vedly…. Vzhledem k mým mizerným znalostem matematiky jsem dala přednost učebnici a probírání látky tak, jak je tam uvedena.“
(rodina 1)

„Já osobně jsem nikdy ve škole neměla k matematice nijak vřelý vztah a to nejspíš proto, že v mém případě byly zřejmě některé fáze přeskočeny - musela jsem se naučit zpaměti něco, co jsem ne zcela pochopila. Když se pak ve vyšších ročnících látka nakupila, už jsem tento handicap nikdy nedohnala. U svých dětí se tedy snažím, aby jednoduchým postupem vše nejprve pochopily, osvojily si jednotlivé kroky, abych je nezahltila.“
(rodina 24)

Někteří rodiče upozorňují na skutečnost, že na vztah k určitému vzdělávacímu oboru, tedy i k matematice, mají významný podíl vyučující daného předmětu, a to jak v kladném, tak i záporném směru.

„Mně matematika vždycky šla, asi jsem měla i štěstí na dobré učitele. Měla jsem k matematice dobrý vztah, a proto jsem nikdy neměla tendenci dělat z ní ´těžký´ předmět, nebo dokonce nějakého strašáka. Bavilo mě, když se mi věci propojovaly a když mi něco šlo, tak jsem se snažila vytvořit situace, aby měly tento zážitek i moje děti - ráda jsem s nimi ´žasla´ - jak věci do sebe zapadají, jak se ke stejnému výsledku dá dospět různými způsoby…I dnes, když děti už chodí do školy, tak matematika pro ně není strašákem.“
(rodina 22)

„Kdyby byli bývali naši učitelé a učitelky dokonalí (možná by stačilo láskyplní), měli bychom ke všem jejich předmětům skvělý vztah. Já jsem měla tohle štěstí na učitelku a učitele češtiny a později biologie, matematiky bohužel ne.“
(rodina 24)

Zkušenosti, které mají rodiče ze své vlastní školní docházky, se pak odrážejí v jejich vzdělávacím stylu. Výše zmíněná matka se špatnou zkušeností zdůraznila svou snahu děti příliš *„nezahlcovat“* a také *„tempo nechávat na nich“* (rodina 24), aby si děti důkladně osvojily všechny úrovně učiva a nepřešly příliš rychle učivo jen formálně osvojené.

Velmi zajímavým jevem, který bylo možno vysledovat v odpovědích rodin a který jsem byla schopna reflektovat i já při své osobní zkušenosti, je skutečnost, že rodiče se vzdělávají společně s dítětem a doplňují si tak své případné mezery ve znalostech. Ještě zajímavější je možná skutečnost, že tuto zkušenost vnímají pozitivně a v podstatě si ji užívají, nebo plánují, že si ji užívat budou:

„Bylo zábavné sledovat, kolik jsme toho zapomněli, učili jsme se pak často spolu s naší dcerou.... Jsme s mou paní vzděláním ekonomové, školní matematiky máme za sebou hodně a oba jsme žehrali, jak málo času ve školách věnovali praktickému užití nabytých znalostí. Měli jsme šanci to změnit alespoň u našeho dítěte.“
(rodina 16)

„Těším se, až budeme společně objevovat metody a postupy v řešení matematických problémů, a to i takových, které jsem sama ve škole nepochopila.“ (rodina 20)

„Líbí se mi na domácím vzdělávání právě možnost s vlastními dětmi objevovat, poznávat, chápat a zkoumat z různých pohledů látku, kterou jsem mohla při vlastním školním vzdělávání probrat pouze formálně. Zde je obrovská síla domácí školy.“
(rodina 23)

Přes tyto optimistické nálezy však přesto existují rodiče, kteří se obávají, že svůj negativní vztah k matematice nedokážou vykompenzovat tak, aby jej nepřenášeli na děti:

„K matematice jsem nikdy neměla dobrý vztah, proto se obávám, že děti nedokážu pro matematiku dost nadchnout a naučit je vše řešit s lehkostí tak, jako zvládáme češtinu a jiné předměty.“
(rodina 5)

Podle mého názoru však už samotná skutečnost, že si jsou rodiče svých nedostatků a obav vědomi, je prvním a základním předpokladem k tomu, aby se snažili své obavy nenaplnit. Za mnohem závažnější bych považovala situaci, kdy si rodiče své nedostatky neuvědomují a kdy hrozí riziko, že své děti svými postupy omezí.

4.3.2. VZTAH DĚTÍ K MATEMATICE

Další fenomén, který můžeme při analýze vzdělávacího stylu určité rodiny pozorovat, je vztah dítěte k matematice.

Někdy může být tento vztah ovlivněn předcházející školní zkušeností, jak uvádí rodina, pro kterou byla motivací k zahájení domácího vzdělávání negativní zkušenost dítěte se školou:

„Snažím se syna zbavovat zbytečného stresu z matematiky, (který vznikl ve škole počítáním v časových limitech). Snažím se předávat vidění užitečnosti matematiky (odbourávat neurózu z drilování). Učíme se poznávat matematiku přirozenou zážitkovou formou.
Mám matematiku ráda, i můj syn měl matematiku rád. Než začal chodit do školy. Už první rok školy ale matematiku nesnášel, veškerá jeho láska k počítání zmizela. Pracujeme na obnovení opravdu dobrého vztahu k matematice. Motivace k celoživotnímu vzdělávání…“
(rodina 27)

Jedna rodina z dotazníkového šetření uvedla i situaci, kdy měnila školu již v průběhu domácího vzdělávání. Nespokojenost s původní školou ji vedla k hledání takové školy, která bude více zohledňovat individuální potřeby rodiny.

„Nejprve jsme měla jedno, posléze dvě děti zapsané v místní malotřídce, jako kmenové škole - vzdělávané byly od počátku doma. Míra trpělivosti však přetekla a byli jsme nuceni přestoupit do školy X[19]. S tím se váže i změna mého přístupu. Jsem mnohem klidnější, nenutím děti do vyplňování sešitů a učebnic, které museli mít vyplněné pro malotřídku, jsem já sama spokojenější, což se odráží bezesporu i ve vzdělávání dětí. Mnohem více se učíme nyní formou hry."
(rodina 3)

Jiní rodiče ve svých odpovědích naznačují, že ve svém vztahu ke kmenové škole[20] prošli určitou emancipací. Zároveň jejich vyjádření neukazuje, že by své vzdělávací cíle snižovali, spíše poukazují právě na změnu přístupu, která pak vede ke změně vzdělávacího stylu.

„Zpočátku jsme se z neznalosti drželi kroků, které činila učitelka ve škole. Bylo to dáno i tím, že jsme čas od času dceru pouštěli na několik dnů do školy, aby neztratila kontakt s kamarády (chodila ve stejné škole do předškolního zařízení a všechny děti znala) - nechtěli jsme, aby před nimi zaostávala. Po nějaké době jsme výuku individualizovali, např. jsme nestřídali několik předmětů denně, ale měli jsme třeba matematický či přírodovědný den (tento den se skládal z cca 2-3 vyučovacích hodin). Prostě, když měla dcera „chuť" na matematiku, byla matematika. Samozřejmě jsme museli trochu ohlídat, aby její vazba na jednotlivé předměty byla vyrovnaná a nezaostávali jsme oproti školnímu plánu na konkrétní pololetí."
(rodina 16)

Rodiče vynakládají značné úsilí na to, aby jejich děti, měly ke vzdělávání co nejlepší vztah, a jsou tedy ochotni vyvinout značné úsilí k nalezení takové školy, která jim naplnění jejich vzdělávacích cílů umožní.

Skutečnosti, jak vzdělávací styl rodiny ovlivňuje kmenová škola, respektive učitelka, která působí pro konkrétní rodinu v roli konzultantky a pro dítě z této rodiny v roli hodnotitelky, se dotknu též o několik odstavců níže, v části věnované vlivu dalších osob na vzdělávací styl rodiny.

Fakt, že rodiče se snaží přiblížit zájmům a momentálnímu stavu dítěte, bývá někdy domácímu vzdělávání vyčítán v tom smyslu, že děti pak nejsou dobře připravovány na život, ve kterém je třeba plnit povinnosti, do kterých se nám třeba momentálně nechce, anebo spolupracovat s těmi, které jsme si dobrovolně nevybrali (Kukal, 2003, s. 23). K této

---

[19] Jméno školy bylo vymazáno autorkou studie
[20] Kmenovou školou je nazývána škola, ve které je dítě z domácího vzdělávání zapsáno k plnění povinné školní docházky. V současné době to může být jakákoli základní škola v České republice.

námitce, však nebyly v České republice doloženy konkrétní výzkumné studie, které by ji potvrdily nebo vyvrátily. Existují zatím pouze kusé informace o přestupu dětí z domácího vzdělávání do škol. Některé aspekty přestupu jsou naznačeny v části *Když dítě odchází do školy* (4.7).

Vyjádření rodičů dále ukazují, že rodiče mají snahu, aby děti, které třeba přirozeně k matematice neinklinují, viděly matematiku jako užitečnou, praktickou a zajímavou vědu. A také se jim tento jejich vzdělávací cíl daří naplňovat.

„I když není dcera vyloženě matematický typ, snažím se matematiku podávat zajímavými způsoby z různých stran, kombinace i různých učebnic a cvičení a matematika se stala jejím oblíbeným předmětem.“
(rodina 2)

Významným faktorem, který ovlivňuje vztah dětí k matematice (a vzdělávání vůbec) je možnost využít ke vzdělávání sílu konverzace v určité konkrétní situaci a posílit tak vnitřní motivaci dítěte.

„Víc jsme vzdělání přizpůsobili zájmům a otázkám dcery - přeskakujeme učivo, podle toho na co přijde řeč, co ji zajímá, na co se ptá.“
(rodina 18)

„Jak už jsem psala, nejlepší jsou každodenní situace, tak aby bylo jasné, k čemu matematika je v praktickém životě, např.: dcera má spočítané kapesné a jde si něco koupit. Musí si umět nákup spočítat a zaokrouhlit desetníky na koruny. Pokud zaplatí větší bankovkou, nebo mincí, spočítá, kolik dostane nazpátek….“
(rodina 20)

Vnitřní motivace jako faktor zvyšující kvalitu vzdělávání je fenomén, který se v nějaké podobě objevil u všech rodin zapojených do dotazníkového šetření. K motivaci nemusí vždy vést konkrétní situace z každodenního praktického života. V některých případech je takovou motivací intelektuální výzva, která ve svém důsledku vede k překonání předcházejícího nezájmu dítěte o některou z matematických oblastí.

„Někdy dítě nemá zájem naučit se něco - např. zlomky, pak ale touží vyřešit těžkou logickou slovní úlohu, ke které zlomky potřebuje, takže vyřešíme s pomůckami slovní úlohu a dítě pak samo chce dovysvětlovat a doučit se zlomky, když (časem nebo hned) zjistí, že práce s pomůckou ho už ´zdržuje´. Snažím se respektovat individualitu dítěte a podporovat přirozenou touhu po vědění.“
(rodina 27)

4.3.3. VLIV DALŠÍCH OSOB NA VZDĚLÁVACÍ STYL RODIN

Jedním z podstatných jevů, které ovlivňují vzdělávací styl konkrétní rodiny, je její možnost být v kontaktu s dalšími doma vzdělávajícími rodinami a mít možnost sdílet jejich zkušenosti. Toto sdílení může mít i „virtuální podobu“ v tom smyslu, že rodina se může inspirovat i u jiné rodiny, se kterou se nikdy fyzicky nepotkala. Taková situace nastává například při čtení literatury, která se domácím vzděláváním zabývá. Jedna z rodin tak na otázku o vlivu jiné rodiny odpověděla:

„Zkušenosti popsané rodinami v amerických časopisech The Teaching Home a podobných a v knize o unschoolingu[21].“
(rodina 30)

Jiná rodina zmiňuje, že ji povzbudilo čtení o zkušenostech ostatních českých rodin.

„Bylo příjemné číst postřehy ostatních rodin a v některých částech mi dodaly zkušenosti ostatních i sílu a odvahu.“
(rodina 6)

Tuto možnost mají díky internetu i rodiny, které v dotazníku uvádějí, že jejich kontakt s dalšími doma vzdělávajícími rodinami je minimální. Poměrně velká část rodin totiž v dotazníku uvedla minimální kontakt s dalšími doma vzdělávajícími[22]. Pro tyto rodiny může být internet skutečným zdrojem podpory. V současné době funguje několik uzavřených diskuzních skupin na sociálních sítích. Registrace do nich podléhá schválení.

Rodiny, které uvedly častější kontakt s dalšími, se pak o pozitivním vlivu zkušeností jiných rodin v naprosté většině zmiňují.

„Kontakt s jinými rodinami byl zásadní. Nešlo ani tak o návody, jak věci dělat, jak něco vysvětlit, jako o sdílení zkušeností s jinými rodinami. Vypadá to jako skoro totéž, ale není totéž. Je velký rozdíl, když někdo říká: dělejte to takhle, protože nám to takhle fungovalo, než když říká: nám to fungovalo takhle a už nic k tomu nedodává. Pro mě bylo přínosné, když jsem se dozvěděla, že některé rodiny zkoušely unschooling, přimělo mě to k tomu, abych se méně snažila držet krok s kurikulem a dala více svobody dětem. A samozřejmě - pro děti byl důležitý kontakt s jinými dětmi a s jinými maminkami - mohly vidět, že stejné věci se dělají různě.“
(rodina 22)

---

[21] Unschooling je jeden ze vzdělávacích stylů, který mohou rodiče aplikovat. Blíže v teoretické části práce.
[22] Z 30 rodin jich sedm uvedlo, že je v kontaktu méně než jednou měsíčně, a to ještě nepravidelně, a dalších osm uvádí kontakt prakticky nulový. Zbývajících patnáct rodin má kontakt častěji než jednou za měsíc.

„Jiná matka mě inspirovala svými zápisky o průběhu vzdělávání. Její přístup byl hodně svobodomyslný, dávala dětem prostor a zároveň se soustředila na jejich podněty. Sdílení zkušeností s ostatními je podle mě velmi důležité.“
(rodina 24)

Některé rodiny (například i rodiny v předešlé výpovědi) uvádějí, že je zkušenosti jiné rodiny přivedly od vzdělávacího stylu „škola doma“ (4.2.2) ke stylu, který ve své práci nazývám „semistrukturovaný“ a který se vyznačuje rozvolněním časových, prostorových, komunikačních i situačních kontextů, ve kterých vzdělávání probíhá.

„Právě v tom, že se nemusím nutně držet ´postupu´ vysvětlování, jak jej nabízí učebnice, ale mohu zapojit svou fantazii anebo nechat věcem volný průběh a pak zasáhnout až v případě, kdy si dítě neví rady, jak na to.“
(rodina 8)

„Není třeba z toho dělat ,´vědu´, jde o logiku.“
(rodina 15)

„Např. učení více formou hry, méně psaní do sešitů.“
(rodina 27)

Poměrně často se rodiče inspirují ohledně výběru učebnic[23] a také v nápadech, jak výuku matematiky zpestřit například formou her.

„Jedna rodina (otec matematik) hodně mluvila o výuce matematiky prvního stupně, postavené pouze na hrách - se sirkami, s kartami. Nadchlo mě, že by výuka matematiky mohla být radostná. K dokonalosti mi ovšem chybí dobré matematické vzdělání a taky můj chybějící prožitek v dětství - umím tedy pracovat jen s hrami, které někdo připraví předem, které někde vyčtu apod. Neumím moc improvizovat.“
(rodina 24),

Nebo výrobou pomůcek a modelů.

„Líbil se nám nápad výroby plastických geometrických předmětů.“
(rodina 23)

Zajímavý postřeh učinila jedna matka, když uvedla příklad, že její vzdělávací styl naopak ovlivnil jiné rodiny tak, že byla požádána o doučování:

---

[23] Všechny rodiny, které konkrétně zmínily, že pod vlivem jiné rodiny změnily učebnici a uvedly přitom konkrétní název, se shodly na učebnicích nakladatelství Fraus z autorské dílny M. Hejného a kolektivu.

„Metoda, kterou vyučuji, se zamlouvá některým známým, tudíž občas matematiku doučuji.“
(rodina 4)

Tato matka zároveň v dotazníku uvedla, že není v kontaktu s žádnými dalšími doma vzdělávajícími rodinami. Z toho lze vyvodit, že o doučování byla požádána rodinami, které mají děti v běžné škole.

Zdá se, že z osob mimo rodinu nejpodstatněji ovlivňuje vzdělávací styl rodiny styk s kmenovou školou, respektive s učitelkami, které mají konkrétní dítě na starosti.

„Protože jsem s domácím vzděláváním začínala ještě v době pokusného ověřování, musela jsem zvolit jednu ze škol, které se na něm podílely. Při prvním hodnocení ve škole se ukázalo, že paní učitelka byla pověřena vedením školy, aniž by se o problematiku domácího vzdělávání předtím blíže zajímala. Hodnocení pak probíhalo výlučně formou písemných testů, syn, který byl tehdy ve 4. třídě se snažil uplatnit se svými projektovými nápady a povídkami, které v té době často psal, ale paní učitelka se soustředila výhradně na faktografické znalosti. Z hodnocení jsme sice odcházeli s vynikajícími výsledky, nicméně s pocitem, že nám něco chybí. Proto jsem začala intenzivně pátrat po možnosti zapojit se do takové školy, kde působí učitelé, kteří mají delší zkušenost s domácím vzděláváním. Nakonec se nám to podařilo a náš vzdělávací styl se začal intenzivně proměňovat pod vlivem vstřícného prostředí. Hodnocení dětí v pololetí a na konci roku probíhalo spíše formou rozhovorů a diskuze nad přineseným portfoliem.“
(rodina A)

4.3.4. VZDĚLÁNÍ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ RODIČŮ

Někteří rodiče zmínili, že jejich vzdělávací styl ovlivňuje i jejich profesní zaměření, případně profese prarodičů.

„Podle naší osobní zkušenosti jsme kladli důraz na ty okruhy, které jsme považovali za důležité v praktickém životě, např. na tzv. ´hospodskou´ matematiku - umění jednoduchých matematických operací ´z hlavy jako když bičem mrská´, umění vidět matematické úlohy v běžném dni aj. Asi bych to vše obecně nazval důrazem na aplikovanou matematiku. Jsme s mou paní vzděláním ekonomové...“
(rodina 16)

„Matematiku mi vysvětloval jako dítěti prarodič, vycházím z jeho komplexního přístupu; pracoval celý život v účetnictví.“
(rodina 19)

Konzultantka, se kterou byl v rámci této výzkumné práce natočen polostrukturovaný rozhovor, uvedla i pro ni samotnou překvapivý fakt, že prakticky všichni doma vzdělávající rodiče se nějakým způsobem sami dále vzdělávají, ať už v rámci formálního

vzdělávání tím, že studují vysokou školu pedagogického zaměření, nebo absolvováním nejrůznějších akreditovaných kurzů, tak i v rámci vzdělávání neformálního, prostřednictvím samostudia.

Přínos dalšího vzdělávání lapidárně ukazuje jedna z matek s dlouholetou zkušeností s domácím vzděláváním, když píše:

„Člověk nikdy nezůstane stejný, když se věnuje nějaké činnosti a průběžně se vzdělává.“
(rodina 1)

4.3.5. SHRNUTÍ

Tato podkapitola blíže konkretizovala změny, kterými rodiče procházejí vzhledem k přístupu k matematice. Poukázala na faktory ovlivňující matematické vzdělávání. Rodiče, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, zároveň představila jako osoby s kladným vztahem ke vzdělávání obecně a s ochotou věnovat úsilí tomu, aby byly minimalizovány jejich případné mezery ve vzdělání.

Závěr této podkapitoly charakterizuje výpověď jedné z matek.

„Matematika se stala z mého pohledu základem tohoto světa, vidím ji ... všude kolem sebe, což mi nikdy předtím nedošlo….“
(rodina 7)

Podobné poznání vyplývá jak z mé osobní zkušenosti, tak také z mnoha rozhovorů, které jsme s ostatními doma vzdělávajícími rodiči v průběhu let vedli. Čím delší zkušenost rodiče mají s uplatňováním semistrukturovaného vzdělávacího stylu a čím více zapojují do vzdělávání každodenní aktivity, tím intenzivněji „vidí“ matematiku a možnosti jejího rozvoje. Tento posun byl v mém případě tak výrazný, že jsem místy musela sama sebe ukáznit, abych každou vhodnou situaci nevyužila ke vzdělávání v matematice. Aby zbyly i situace, kdy jde „jen“ o společný prožitek, společné povídání a budování vztahů.

4.4. STRUKTUROVANOST JAKO CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVACÍHO STYLU

MOTO

Každý den přináší řetěz matematických úloh, jen je chtít vidět.
(rodina 16)

Při analýze dat se jako dvě základní charakteristiky vzdělávacího stylu vynořily jevy strukturovanost a interakce, představovaná zejména konverzacemi[24], Analýza a popis komunikačních situací je obsahem (4.5)

Strukturovanost je možno popsat z hlediska času, prostoru, obsahu kurikula, respektive míry úprav, které rodiče z hlediska metod a obsahu vzdělávání svých dětí dělají, a také z hlediska situačních kontextů, ve kterých ke vzdělávání dochází.

Z tohoto pohledu jsou některé přístupy k domácímu vzdělávání, které jsou představeny v teoretické části práce, velmi strukturované. Jedná se především o styl „škola doma“, který může zahrnovat například nákup kompletního kurikula pro domácí školu[25] nebo napodobení školní výuky, jak bylo přiblíženo v části věnované vývoji vzdělávacího stylu rodin (4.2.2). Předmětem zkoumání této práce je **semistrukturovaný vzdělávací styl**.

Pro tento styl je typické, že dochází k rozvolnění časových, prostorových i kontextových hledisek, ve kterých vzdělávání probíhá. Vzdělávací proces se pak svým průběhem výrazně odlišuje od pohledu, který má odborná i laická veřejnost na běžnou podobu základního vzdělávání. Pro nezasvěceného diváka se může jevit, že rodina s dětmi v domácím vzdělávání v dané chvíli žije svůj každodenní život a k žádnému „školnímu učení“ nedochází. Rodiče však zpětně dokáží popsat, které vzdělávací situace za danou dobu proběhly, co vše s dítětem prodiskutovali a co se tedy dítě pravděpodobně mohlo naučit. Na dokreslení výše uvedeného tvrzení uvádím následující příběh.

„Jako víceprezidentku Asociace pro domácí vzdělávání mě občas oslovila redakce nějakého časopisu, že by rádi získali o domácím vzdělávání informace od rodičů a zároveň si udělali fotografie. Jednou jsem tedy pozvala redaktorku a fotografku k nám domů. Na

---

[24] Konverzační učení, jako pojem, zavedl Thomas ve své studii Conversational learning (Thomas, 1994).
[25] V USA je vzdělávací styl využívající komerční produkty vyvíjené speciálně pro účely domácího vzdělávání velmi rozšířený.

můj dotaz, co máme dělat pro fotografování, odpověděly, že se máme chovat jako normálně. Tak jsme dělaly to, co každý jiný den. Během hodiny proběhla diskuze o poměrech surovin v receptu na vaření, děvčata hledala na nástěnné mapě světa stát, ze kterého recept pocházel, a hlavní město tohoto státu, kromě toho jedna ještě stihla napsat a s mou pomocí opravit dopis kamarádkám, které jsou také v domácí škole. Po uplynutí přibližně jedné hodiny nás paní redaktorka nesměle požádala, zda už bychom se mohli začít učit, protože by ráda udělala ty fotografie. Na moji poznámku, že jsme se učili celou tu dobu, prohlásila, že na fotkách by nebylo nic vidět a pak nás naaranžovala ke kuchyňskému stolu, kde jsme otevřely učebnice angličtiny a začaly je vyplňovat. Redaktorky udělaly své fotografie a spokojeně odešly.“
(rodina A)

Komentář: Redaktorka v tomto příběhu, která se možná cítí být reprezentantem většinové společnosti, respektive pro účely svého článku, se pohledu společnosti přizpůsobuje, chápe termín „učit se“ v jeho tradičním pojetí – v dualitě učitel-žák. V tomto pojetí má učitel aktivní roli, vysvětluje a žákovou rolí je vysvětlení akceptovat. Toto tradiční pojetí, tedy přístup, který pro účely fotografování žádá redaktorka, označuji termínem **formální vzdělávání.**

Formální vzdělávání v tomto smyslu probíhá i v rámci domácího vzdělávání, v některých rodinách je také dominantním vzdělávacím stylem. Nicméně po určité délce zkušenosti s domácím vzděláváním jsem si uvědomila (a dokládají to i výpovědi dalších rodičů), že k učení (vzdělávání) dochází neustále a je velice těžké stanovit, zda v dané situaci, probíhá učení, zábava, práce, případně odpočinek. K použití dané terminologie mě inspirovala výpověď matky, která píše:

„Postupem času se můj přístup měnil. Snažila jsem se využít každý zájem dítěte o cokoliv pro to, aby se naučilo něco nového. Pokud to bylo jenom trochu možné, snažila jsem se z běžného života vytěžit co nejvíc. Například: když děti řekly, že mají chuť na něco dobrého, řekla jsem: fajn, upečeme něco. A hned vznikla situace, kde se toho mohly naučit spoustu. Co potřebujeme? Jak zjistíme, co potřebujeme? Jaké jsou možné zdroje informací? Telefonát babičce, recept z papírku, recept na maizeně, recept na internetu… Jak zjistíme, jestli to bude dobré? Experimenty: co se stane, když něco nepřidáme? Když místo něčeho přidáme něco jiného? Množství surovin: budeme vážit nebo měřit objem? Proč? Jak souvisí objem a hmotnost? Co to je dkg? Pracovní postup: dopadne to stejně, když všechno zamícháme najednou, nebo když smícháváme postupně? Proč?
Hodně jsem se ptala, méně povídala. Když se dítě zeptalo: co to je? Proč? Jak? Moje první reakce byla: co myslíš? Snažila jsem se děti vést k tomu, aby na věci přicházely samy… S postupem času jsme stále méně společného času trávili ***formálním učení.****“*
(rodina 22; zvýrazněno autorkou)

Na následujících stránkách postupně objasňuji fenomény spojené s kategorií strukturovanosti. Předpokládám, že na základě popisu si bude čtenář lépe schopen představit vzdělávací prostředí, které je od školního prostředí značně odlišné.

4.4.1. STRUKTUROVANOST Z HLEDISKA ČASU

Čas jako zkoumaná charakteristika je dále rozvinuta k podrobnějšímu popisu v následujících bodech, které jsou výsledkem analýzy dotazníkového šetření i mých vlastních zkušeností:

- Zkracování délky „školního“ dne – školní den, zde chápu jako období, kdy probíhá formální vzdělávání.
- Variabilní délka jednotlivé vzdělávací epizody.
- Zohlednění časového hlediska vzhledem k nastavení dítěte, aneb „všechno má svůj čas“.
- Zohlednění časového hlediska v situaci, kdy dítě nechápe určitý koncept.
- Průběžné vzdělávání během dne, týdne i roku.
- Vliv vzdělávacího prostředí na pracovní klima, aneb zohlednění dobrých a špatných dnů.

S narůstajícími zkušenostmi s domácím vzděláváním došlo ve většině zkoumaných rodin k **postupnému zkracování doby věnované formálnímu vzdělávání.** Osobní zkušenost autorky je toho názornou ukázkou.

„S domácím vzděláváním jsme začali, když nejstarší syn David nastoupil do čtvrtého ročníku. Každé ráno všedního školního dne, syn zasedl ke kuchyňskému stolu a probral podle předem připraveného plánu patřičný počet stránek z učebnic matematiky, českého jazyka a angličtiny. Pokud si nevěděl rady, vše jsem mu řádně vysvětlila. Další předměty už měly volnější charakter, většinou syn četl tematicky zaměřené knihy (jiné, než učebnice). Takto zhruba během tří hodin dopoledne stihl vše potřebné a odpoledne měl volné pro své aktivity, které ale často měly vzdělávací charakter. Například do současnosti vzpomíná na to, že nejvíce angličtiny na prvním stupni se naučil díky počítačové hře Pokémoni, která v té době byla neozvučená a všechny pokyny a konverzace se zobrazovaly formou textu. Porozumění textu přitom bylo klíčové pro úspěšný postup ve hře.
Dcera Teri nastoupila do první třídy v době, kdy v rodině domácí vzdělávání probíhalo již dva roky. Formální učení u kuchyňského stolu zabralo přibližně jednu hodinu, ale nutno zaznamenat, že tato hodina nebyla bez přestávek. Dcera odbíhala ke hračkám, k morčeti,

stále se ptala na něco, co nesouviselo s probíranou látkou apod. Velké množství učiva tedy zvládala například při houpání se na houpačce. Při rytmickém pohybu se jí například snáze pamatovaly násobilkové spoje. Když jsem chtěla, aby se lépe soustředila na čtení, bylo nejschůdnější, držet ji na klíně a mírně objetím bránit v pohybu. Od malička se vyznačovala psychomotorickým neklidem a vyšší emoční labilitou.
Nejmladší dcera Ela, v době, kdy měla jít do první třídy, již všechno potřebné pro zvládnutí první třídy uměla. Zbylo nám pouze psací písmo, o které projevila zájem sama od sebe někdy během listopadu prvního ročníku a do dvou měsíců měla zvládnutou celou abecedu. Formální část učení se omezila na angličtinu a několik minut strávených nad pravopisným cvičením, případně nad pracovním sešitem z matematiky, který jsme používali pro upevnění látky, převážně už to ale byla látka druhého ročníku. Přesto, že formální práci u stolu věnovala poměrně málo času, při svém nástupu do školy, který byl původně neplánován a odehrál se během podzimních měsíců třetí třídy, byla přibližně o jeden rok napřed oproti novým spolužákům.“
(rodina A)

O zkrácení doby věnované činnostem, které nejvíce připomínají běžnou školu, referují i další rodiny:

„Postupem doby se nám vyjasnilo, kolik průměrného času je třeba k učení… Výsledek nás zpočátku velmi udivil, asi jako většinu ´domácoškolních´ rodičů… den se skládal z cca 2-3 vyučovacích hodin.“
(rodina 16)

„S postupem času jsme stále méně společného času trávili formálním učením.“
(rodina 22)

Délka jednotlivé vzdělávací epizody může též značně kolísat. Rodiny ze vzorku neudávaly, že by dodržovaly běžnou délku vyučovací hodiny. Většinou se pravděpodobně jedná o kratší dobu.

„Matematiku už se neučíme dlouho, třeba hodinu, ale každý den jen krátce, tzv. pětiminutovky. Dcera se nestihne unavit a víc jí to myslí.“
(rodina 9)

Jedna z rodin (16) popisuje, že jednotlivých předmětům vždy věnuje celé dny v délce 2-3 hodiny.

Zkracování času nutného k formálním částem vzdělávání je zčásti možno snadno vysvětlit tím, že se v rámci domácího vzdělávání jedná o velmi individualizovanou a intenzivní činnost. Rodiče se učí s jedním, dvěma, maximálně několika dětmi, jedna matka, která najednou učila až tři děti v různých ročnících, to výstižně nazvala *„malotřídkou“* (rodina 30). V tomto prostředí není třeba věnovat příliš mnoho času *„organizačnímu*

zabezpečování výuky“ (Mertin, 2003, s. 411), práce je více zaměřena na potřeby jednotlivce, děti většinou nečekají na další děti.

Na druhou stranu je potřeba objektivně uvést, že rodiče nemají většinou na starost jen vzdělávání, často se věnují péči o mladší sourozence, o domácnost, někdy provozují doma živnost. Vzdělávání se také musí přizpůsobit událostem, které přináší každodenní život, jako jsou nemoci členů rodiny a další neplánované okolnosti.

„Všichni jsme nastydlí. Teri bolí ucho, Elu břicho a k tomu má teplotu a já mám příšerný kašel. Takže atmosféra k učení nic moc. Proto práci a iniciativu nechávám hodně na nich.“
(rodina A; záznam týden 3. 12. – 9. 12. 2007)

„Na počítači v rámci matematické hry spočítala úlohu: __ - 88 = 4. Ptala jsem se, jak se jí to podařilo, protože úlohy tohoto typu jí stále dělají velké potíže. Teri odpověděla: „Chvíli jsem se na to koukala a pak jsem si řekla, že musím ten výsledek přičíst k 88.“
(rodina A; záznam 7. 2. 2005)

Komentář: Dle mého názoru velkou roli v úspěchu hrála velká motivace, protože řešení úlohy potřebovala k tomu, aby se jí na počítači přehrál celý pohádkový příběh. Součástí úkolů, které k příběhu vedly, byly i typy úloh, které Teri do té doby nedělala (27+35), a já měla nečekaný dlouhý telefonát kvůli objednávce kánoí, takže jsem nemohla asistovat.

S přizpůsobením se běžnému provozu domácnosti pak částečně souvisí skutečnost, že vzdělávání je často **rozloženo do celého dne**. Například v situaci, kdy nějakou látku dítěti vykládá otec po návratu ze zaměstnání.

„Matematiku v domácí škole mě učil táta, což znamená, že přesně daný čas jsem neměla – některá cvičení, kterým jsem rozuměla, nebo látku, kterou jsem již měla probranou, jsem si dělala sama během dopoledne, ve vyhrazený čas. Odpoledne, když se táta vrátil z práce, mi vysvětloval, co jsem nechápala, kontrolovali jsme spolu hotové příklady a probírali novou látku.“
(dítě A; rodina 1)

„Nemohu popsat konkrétní situaci (bylo jich více) – každá kapka dobrá. Učivo všech předmětů se snažíme převádět do běžného života a mluvit o něm s dětmi ´mimo školu´.“
(rodina 11)

Komentář: Pokud matka používá v odpovědi množné číslo, lze předpokládat, že její přesvědčení o užitečnosti každodenních situací pro vzdělávání sdílí i otec a pokud má příležitost, na vzdělávání se také podílí.

Nemusí to být nutně pod tlakem vnějších okolností, některé děti si vypracovávají své „školní úkoly“ dobrovolně a na základě vlastní motivace již večer den předem, aby „*měly hotovo dopředu“* (rodina 22).

„Vedli jsme dceru k samostatnému studiu a někdy mne překvapila, protože se naučila předem to, co jsme měli probírat až další hodinu.“
(rodina 16)

„Podobně k formálnějším částem učení (vyplňování pracovních sešitů) přistupovala i moje nejmladší dcera, která pravopisná a matematická cvičení využívala jako záminku, aby nemusela jít včas spát.“
(rodina A)

Tím, že podstatná část vzdělávání se odehrává v kontextu každodenního života, často nejplodnější složkou vzdělávání jsou spontánně zahájené **konverzace, které se rozvinou kdykoli v průběhu dne**, večera a občas i v noci.

„Společný čas u večeře či o víkendu u oběda, kdy tatínek zadává dětem různé matematické úkoly, přiměřené věku. A někdy také nepřiměřené věku, aby se naučily přemýšlet a měly nějakou výzvu.“
(rodina 8)

„Večer se Eliška nechce svlékat a ví, jakou taktiku zvolit, aby den prodloužila.
E: „Mami, jak se píše dvanáct?…Jako dvojka a jednička?“
M: „A umíš mi dvanáctku ukázat na prstech? (když pozoruji její váhání, přidávám)
„Můžeš použít i prsty na nohou.“
Ela nyní počítá po jedné prsty na nohou, potom přidá po jedné správně i prsty na rukou.
Stejný postup zopakuje i s čísly 13, 15, 14 a 11.
Při zadání čísla dvacet zvedne rovnou všechny prsty na rukou i nohou, řekne 10 a pak po jedné počítá na rukou.
Původní postup využije i u znázorňování čísel 17 a 16.
M: „Jaké největší číslo spočítáš na prstech?“
Po využití osvědčeného postupu správně odpoví.“
(rodina A; záznam 12. 11. 2005)

Výše uvedená citace rodiny číslo 8 s komentářem o konverzacích u jídla také upozorňuje na skutečnost, že vzdělávání neprobíhá jen ve dny, kdy se v běžné škole odehrává vyučování, ale **kdykoli v průběhu týdne i roku**.

Například o prázdninách na dovolené:

„Na dovolené v Řecku, září 2007, dostávají holky (5. a 2. třída) občas eura, aby si něco koupily podle svého uvážení. Snaží se přepočítávat ceny na koruny, a proto jsou motivovány v práci s desetinnými čísly i v násobení.“ (rodina A)

Ale také třeba v době nemoci, pokud něco zajímavého upoutá dětskou pozornost:

„Teri má zánět močových cest, takže tráví hodně času v posteli. Měli jsme ovšem zajímavou fyzikálně-matematickou vsuvku. V neděli David potřeboval pomoci s řešením fyzikální úlohy o pohybu rovnoměrně zrychleném. Používala jsem příslušný vzorec a Teri velmi zaujalo, že si píšu místo čísel písmena. Tak jsem jí slíbila, že jí to vysvětlím. Na pomoc jsme si vzali učebnici fyziky pro sedmou třídu a úlohu o vyloupení banky a potřebě policie stavět zátarasy na silnici. Na té jsem se pokoušela objasnit pojem veličina, potom co jsou to vzorce a jak si musíme převádět jednotky. Bylo toho hodně najednou, ale Teri to moc zaujalo, takže jsme pak ještě vyřešili úlohu o čápovi, který letí 10 hodin denně rychlostí 70 km/hod. Myslím, že si všechno nemohla zapamatovat, ale je rozhodnutá si ve Fyzice pro šestou třídu přečíst kapitoly o délce a času a k tomu pracovat s pracovním sešitem. Při počítání na kalkulačce se nám objevila desetinná čísla i v dalších řádech, než jsou jen desetiny, takže jsem musela dovysvětlovávat setiny, tisíciny… milióntiny a také, co to znamená, když se opakuje za desetinnou čárkou stále stejné číslo.“
(rodina A; záznam 5. 11. 2007)

Doplňující komentář: Teri si nakonec Fyziku pro šestý ročník nečetla. A moje zásada byla, že když to není látka požadovaná k výstupům pro dané vzdělávací období, nebudu ji v žádném případě k tomu nutit.

K okolnostem, že se běžná situace každodenního života ukáže jako užitečná pro matematické vzdělávání, uvádí například rodina číslo 13, že, *„se tak děje často“*.

„Jde o to umět navodit takové situace, mohou se pak vyskytovat kdykoli a kdekoli.“
(rodina 29)

Rodiny také zmiňují, že *„všechno má svůj čas“* (rodina 27), proto někdy naopak nastává situace, že se **plánované učení odloží na příhodnější dobu**. Jedna matka podrobně popisuje „špatné a dobré dny“:

„Nutně nelpět na tom, že něco se má zrovna teď probírat, když vidím, že je to momentálně pro dítě špatně uchopitelné. Mám zkušenost, že je dobré dělat to, na co dítě tzv. momentálně má. To platí zvláště vzhledem k momentálním dispozicím. Mnohdy se nám právě v matematice stalo, že na to, co dcera včera uměla bez problémů, dnes ´koukala, jako když to vidí poprvé´. V takové dny jsme matematiku vypustily úplně. Druhý den nebo třeba i odpoledne už to všechno zase věděla, ale v daný okamžik byla úplně mimo.“
(rodina 17)

„Matika se nám s Teri moc nedaří. Děláme úlohy ze slovenské matematiky se střídavými úspěchy.“
(rodina A; záznam týden 26. 11. – 2. 12. 2007)

Stejně tak někteří **rodiče čekají po určitou dobu, než dítě samo dospěje k pochopení** nějakého tématu.

„Většinou to zkouším tak dlouho, dokud nedojde k pochopení - zkouším samozřejmě i různé přístupy. Těžko napsat jak dlouho, někdy je to pár dní, někdy týdnů. (Pokud mohu přenést do českého jazyka - do čtení, tam to trvalo dva roky, ale bylo dobře, že se na děti nespěchalo. Nakonec ke skoku k plynulému čtení došlo.)“
(rodina 3)

Rodiče nejsou v procesu vzdělávání pasivní. I když jsou ochotni čekat, než dítě dozraje, **hledají** mezitím **cesty, jak dítěti pomoci**. Snaží se přitom využívat praktické situace každodenního života.

„Pokud dítě látku nepochopí, počkám s ní, až ´dozraje´, anebo využiji situace, kdy je možné ji vyložit pro dítě srozumitelněji.“
(rodina 11)

„Čekáme jen v některých případech. Hledáme způsob, jak dítěti látku přiblížit praktickým příkladem.“
(rodina 23)

„Spíš hledám pro témata různé přístupy. U mladších čekám déle.“
(rodina 24)

V dalších případech rodiče **procvičují tak dlouho, až mají dojem, že dítě látce důkladně porozumělo**. V domácím vzdělávání je pravděpodobnější, že nedochází k situaci, kdy se dítěti kupí učivo, které není dostatečně zvládnuté, případně je zvládnuto a pochopeno jen formálně.

Procvičuji tak dlouho, až mám dojem, že se dostavilo porozumění.
(rodina 4)

Rodiče tak spontánně dospívají k tomu, že všechny jsou děti schopné dělat v učení pokroky, pokud jim k tomu dáme dostatečný čas a pokud využijeme vzdělávací přístup, který bude blízký jejich učebnímu stylu a osobnostním charakteristikám, což je jedna ze základních myšlenek teorie **mastery learning** B. S. Blooma (Průcha, 1982, s. 209-219).

Když látku vysvětlim a dcera ji zcela nepochopila, vrátím se k ní za den nebo dva a dám jen pár příkladů. Pokud nejsou správně, tak si je vysvětlíme a za dva dny dáme další. Po takovémto ´uležení´ sama po pár dnech přichází na to, jak to zprávně spočítat. Je to lepší, než zdlouhavé vysvětlování.
(rodina 20)

Pouze jedna rodina ze vzorku k tomuto tématu naznačuje opačnou tendenci.

„Během učiva se s nedokonale pochopeným učivem dítě stejně setkává, procvičí či vysvětlí se ´za chodu´."
(rodina 26)

Při rozhovoru s konzultantkou domácího vzdělávání bylo patrné, že rodiče jsou ve svých strategiích pomoci dítěti, které má problém s neporozuměním úspěšní a daří se jim nalézt pomoc.

„Já je mám na hodnocení, až ve chvíli, kdy už to nějak překonaly, a třeba řeknou, že jim to nešlo. Já si myslím, že už teď nejsme v tom stádiu, že by rodiče, když mají nějaký problém, mně nebo J. (kolegyni, která je též konzultantkou DV) volali.
Možná, že mi to chybí, že se to posunulo. Už nás víc berou jako učitelky, jako nějakou instituci. Takže teď už se ke mně ty informace nedostanou."
(konzultantka DV)

Komentář: V době, kdy jsem vzdělávala své vlastní děti, bylo poměrně běžné, že matky se na konzultantky obracely, když měly nějaký problém. Tuto situaci zmiňuje i konzultantka v rozhovoru. V reakci konzultantky je také patrný určitý časový posun. Mé záznamy o vzdělávání tedy nejsou ze stejné doby, jako jsou odpovědi rodičů v dotaznících a nahrávky rozhovorů. Konzultantka se zároveň stará o mnohem širší skupinu dětí a rodičů, než která je popisována v této práci a kterou charakterizuji jako rodiny se semistrukturovaným vzdělávacím stylem.

Jiná situace nastává v situaci, kdy rodiče zjistí, že dítě umí něco, o čem se rodiče domnívají, že to „neprobírali". **Nezáměrné učení předbíhá v tom případě školní osnovy (kurikulum).**

„Cestou v autě do Kněžic. Tereza si čte ceduli s nápisem - Stožec 3 km
T: Mami, tři kilometry, to je jako tři tisíce metrů, viď?
Zajímavé je, že si nevybavuji, kdy bych jí říkala převod, že jeden kilometr je tisíc metrů."
(rodina A; záznam 4. 6. 2005)

„Děti si na mnoho přirozených věcí přišly samy, ale týká se to elementárních věcí, nebo spíše si to ani neuvědomuji. Například procenta nebylo třeba vůbec vysvětlovat, protože děti naprosto jasně chápaly, o co jde a byl jim jasný princip."
(rodina 3)

„Dcera objevila násobení v pěti letech. Stačilo jen povzbudit k rozvíjení. Pravý úhel a práci s ním objevili kluci při stavbě našeho rodinného domku."
(rodina 23)

Opačný případ nastává, když **dítě zatím zájem o danou učební látku neprojevilo.** Rodiče pak opouštějí v jednotlivých případech svou zaběhlou praxi, kdy využívají vhodné situace a *„tempo nechávají na dítěti“* (rodina 24), protože si uvědomují, že mají určité závazky vůči plnění rámcového vzdělávacího programu:

„… později už více hlídám, abychom nebyli pozadu.... Hodně se to u mých dětí lišilo. U některých, pokud bych čekala, nemusela bych se dočkat.“
(rodina 24)

SHRNUTÍ
Semistrukturovaný vzdělávací styl může být značně flexibilní s ohledem na to, kdy vzdělávání dětí probíhá a jaká časová dotace je mu v jednotlivých rodinách věnována. Předložené výsledky upozorňují na variabilitu u jednotlivých rodin, ukazují, že ke vzdělávání může docházet prakticky kdykoli během dne, týdne i roku. Domácí vzdělávání tak může být se školním rokem svázáno jen volně.

4.4.2. STRUKTUROVANOST Z HLEDISKA PROSTORU

Pokud probíhá diskuze o domácím vzdělávání, běžná představa veřejnosti, která je umocňována i obrazovou dokumentací v médiích, je, že děti sedí s matkou u kuchyňského stolu nad učebnicemi a pracovními sešity a společně se učí. Tato představa samozřejmě v mnoha případech odpovídá skutečnosti. Na druhou stranu však z dotazníků i z osobní zkušenosti autorky vyplývá, že vzdělávání může probíhat i na mnoha jiných místech, než jaká je veřejností sdílená představa. Takové vzdělávání nemá charakter běžné školní práce, probíhá v kontextu každodenního života prostřednictvím komunikace na všech představitelných konkrétních místech.

Některá z těchto **míst (prostředí) jsou pro vzdělávání snadno předvídatelná**, například psací stůl nebo kuchyň, muzeum nebo knihovna, jiná by byla pro čtenáře možná poněkud **nezvyklá**, překvapivá, například rodinné povídání v posteli.

„Ráno s tátou v posteli
E: „Jak je to daleko k cirkusu?“ (včera jsme tam byli a museli jsme kvůli nedostatku času použít auto)
O[26]: „Půl kilometru“

---

[26] O je zkratka pro slovo otec.

E: „A autem?“
O: „Taky půl kilometru. To je stejně daleko.“
E: „Já myslela, jak dlouho to trvá.“
O: „Půl minuty autem a asi 5 minut pěšky.“
E: „Půl kilometru k cirkusu a zpátky, to je dohromady jeden kilometr.
…následovala pauza
E: „Půl minuty to trvá autem, když nebude červená.“ (po cestě je jeden semafor)“
(rodina A; 12. 11. 2005)

Jedním z takových nečekaných prostředí je **auto a jízda v něm**. Ve svých záznamech mám několik poznámek o konverzacích, které proběhly v autě. Některé z těchto rozhovorů měly čistě pragmatický základ:

„Při jízdě po dálnici:
Pozorujeme, že některá nákladní auta překračují povolenou maximální rychlost, kterou mají napsanou vzadu u poznávací značky. Jedeme v pravém pruhu starším autem a náklaďáky nám najíždějí těsně za zadní část vozu a potom nás předjíždějí s troubením. Vyvolá to debatu o překračování rychlosti.
M: „Jestliže povolená rychlost auta je 80 km za hodinu a auto jede rychlostí 110 km za hodinu, o kolik překračuje povolenou rychlost?“
T: „O 110?“ (mlčím a chvíli je pauza)
T: „O 1000?“
Zjednodušuji úkol
M: Auto jede rychlostí 90km/hod. O kolik překračuje nyní?
Po správné odpovědi zvyšuji postupně rychlost auta na 100 a 110 km v hodině. Odpovědi už jsou správné.“
(rodina A; záznam 26. 5. 2005)

Komentář: V té době jsem se hodně řídila zásadou, že jsem nesprávné odpovědi neoznačovala za chybné. Správné jsem odsouhlasila. Při nesprávné odpovědi jsem se někdy snažila úlohu zjednodušovat tak dlouho, až byla odpověď správná. Potom, pokud trval zájem, jsme se postupně dopracovávaly k původní úloze.

Při jízdě autem však došlo i ke konverzacím téměř filozofického charakteru. I když nemám záznam o žádné takové konverzaci matematického typu.

„Mami, kolik kilometrů daleko bydlí Bůh?“
(Jeli jsme navečer po dálnici D1 směrem k Praze, před námi se klenulo nádherně zbarvené nebe plné červánků)
(rodina A; nedatováno; Teri, věk 4 roky)

Komentář: Přesto se nedomnívám, že by pro zájem o takové téma nebylo v daném prostředí racionální zdůvodnění. Tuto otázku položila dcera, u které byla později (až při nástupu do školy) diagnostikována porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD).

Při jízdě autem byla připoutána v autosedačce, její možnosti pohybu byly velmi omezené, a proto zřejmě měla možnost „přemýšlet“ nad problémy, které měly ne úplně běžný charakter. Podobná situace nastala, když jsme později procvičovaly čtení. Její výkony byly vždy výrazně lepší, když mi seděla na klíně a já jsem jí lehce přidržovala ruce, aby byla v klidu. Naopak existovaly situace, kdy se možnost pohybu, zejména rytmizovaného, ukázala jako účinná pomoc - například při odříkávání násobků. Tereza si je sama od sebe procvičovala při houpání se na houpačce.

Podobně jako automobil, jsou na tom i další **prostředí, ve kterých je u dětí do určité míry omezena pohybová aktivita**. Takový je například prostor, kde se konají bohoslužby.

„Zpíváme písně z číslovaného zpěvníku. Tereza si píseň 220 sama vyhledá a pak po mě ještě dalších deset minut chce, abych jí zadávala čísla písní s tím, že ona je bude vyhledávat ve zpěvníku. Hra ji tak zaujala, že splnila i následující zadání:
Poté, co vyhledala píseň číslo 156 a chce další, dostala za úkol najít píseň o 30 nižší než je 156.“
(rodina A; záznam 21. 11. 2004)

Komentář: Někdy je pro mne obtížné oddělit matematiku od jiných povinností. V tomto případě jsme se již měli účastnit nějakých dalších aktivit, než bylo zpívání, a já nedokázala nevyužít příležitost, která se mi v tu chvíli naskytla a dala jsem přednost matematickému vzdělávání. Zde opět, podle mého názoru hrálo roli omezení v pohybu. Při bohoslužbách se často očekává, že děti, pokud nejsou v nedělní škole, nebudou rušit, budou klidně sedět vedle rodičů a maximálně se zabaví nějakou knížkou nebo tichou hračkou. Toto pohybové omezení opět vedlo k vyšší motivovanosti „zabavit se jakkoli, třeba i matematikou“.

Podobná situace s hraním si s matematikou při bohoslužbách se odehrála i s mladší dcerou:

„Večer při bohoslužbě poslouchá Ela kazatele, který vypráví o mladíkovi, jenž se těší, až mu bude osmnáct a bude moci řídit auto.
Po chvilce se Ela ke mně obrátí:
„Ještě tolik roků (ukáže na prstech šest) a bude Davidovi (bratrovi) dvacet.“
(rodina A; 10. 11. 2005)[27]

Poměrně běžná je situace, kdy se o matematice mluví na **procházkách** a při pochůzkách:

[27] Toto je pouze fragment příběhu. Celý příběh i s podrobnějším komentářem je součástí kapitoly 4.6.

„Děti motivovalo k učení čtení dvou a trojciferných čísel procházka po ulici spojená se čtením čísel popisných a orientačních.“
(rodina 23)

„Jdeme po ulici, Teri poskakuje a z ničeho nic řekne:
T: Každé druhé číslo se dá rozdělit
Žádám vysvětlení
T: Dvě se dá rozdělit na dvě stejné hromádky, tři ne, čtyři zase jo a tak to jde pořád dokola.“
(rodina A; záznam 2. 7. 2004)

Komentář: Uvedený příběh je také představením situace, kdy dítě nejprve nějaký jev samo objeví a teprve později je daný jev pojmenován zavedenou terminologií. Buď jev pojmenují rodiče, nebo dítě někde pojmenování zaslechne a propojí ho se situací.

SHRNUTÍ
Vzhledem k charakteru práce byla pro ilustraci vybrána jen některá prostředí, ve kterých dochází k matematickému vzdělávání. Dostupná data napovídají, že pokud rodiče na vzdělávání nahlížejí jako na určitý životní styl, může k němu docházet prakticky všude.

4.4.3. STRUKTUROVANOST VZHLEDEM K PŘIZPŮSOBOVÁNÍ KURIKULA

Následující část popisuje semistrukturovaný vzdělávací styl z hlediska toho, jak si rodiče vytvářejí kurikulum a jaké metody a pomůcky využívají k jeho naplňování. V úvodu poznamenávám, že dotazníkové šetření i vlastní záznamy by umožňovaly rozpracovat širší nabídku fenoménů spojených s úpravami kurikula, prací s učebnicemi a dalšími texty, vnitřní motivací dětí k rozšiřování učiva a podobně. Rozsah práce však neumožňuje všechna zjištění uvést podrobněji.

Již v předchozích výpovědích rodičů a komentářích, které se týkaly změn ve vzdělávacím stylu rodin a jeho strukturovanosti z hlediska času a prostoru, bylo patrné, že rodiče jsou poměrně flexibilní v přístupu ke školnímu vzdělávacímu programu nebo osnovám a výběru výukových metod. Typicky se v dotaznících objevoval důraz na propojení předmětů jednak mezi sebou navzájem, jednak směrem k situacím každodenního života.

Ze zjištění vyplynulo, že poměrně oblíbenou výukovou metodou je **projektové vyučování**, pro které je běžná **provázanost předmětů**. Někdy téma pro projekt vznikne spontánně, na základě zájmu dítěte, jindy se domluví několik rodin dohromady a jedna matka připraví program pro všechny, kteří projeví zájem. V tomto případě zájem projevují

rodiče, nikoli nutně prvotně dítě. Protože v rodinách jsou děti různého věku a zúčastňují se tak napříč ročníky (často už i v předškolním období), **probírané téma většinou neodpovídá učivu, které je plánované pro konkrétní ročník**. Jednotlivé děti se pohybují ve své úrovni poznání a vývoje a pozorováním, vzájemnou spoluprací a komunikací tuto úroveň posouvají, viz Vygotského *„zóna nejbližšího vývoje“* (Vygotskij, Průcha, 2004, s. 103). V projektové výuce podle mých záznamů většinou není matematika v centru zájmu, ale často se objevuje jako jeden z prvků:

„S. je zapsaná v Montessori třídě. Předáváme si zkušenosti a pomáháme si s projekty - učíme se rádi v projektech, ale vyplňování pracovních sešitů, anebo pracovních listů nám také vyhovuje.“
(rodina 7)

A stejná rodina o rok později:

„Naše učení se teď vyvíjí tak, že jdeme na výstavu o vynálezech a děláme projekt o nich.
… viděli jsme zajímavý hmyz, a tak děláme již třetí týden hmyz - to by člověk neřekl, co všechno zjistí. A pod mikroskopem námi nalezené hmyzí exponáty z léta se velmi hodí…. Do hmyzu jsme přispěli i v českém jazyce - druhy vět, druhy slov, matematice - počty nohou, jak dlouho žijí, jak jsou velcí - poměry - vážení - vše, co děti napadne, tak dělá…“
(rodina 7)

Někdy může být připraven „miniprojekt“ s důrazem na matematiku.

„Při společné práci jsme se sešli s holkami z rodiny 22[28]*. Holky jsou zvyklé společně pracovat i hrát si, často si děláme dohromady angličtinu. Pro dnešek jsem našla na internetu stránku s egyptskými hieroglyfy, které je možno použít ke znázornění čísel až do milionu.*
Ukázali jsme si obrázky a vyzkoušeli „nakreslit“ několik dvouciferných, později trojciferných čísel.
Potom jsem jim já dala úlohu znázornit číslo 3012. Úloha byla zadána ústně, když jsem požádala Teri, aby číslo i zapsala arabskými číslicemi, zapsala 312. Přečetla jsem zápis jako 312 a ona po chvilce váhání doplnila na správné místo nulu. V té chvíli udělala objev, že Egypťané to měli jednodušší, protože nulu nepotřebovali. Potom si každá holka měla namalovat svoje číslo a ostatní ho měly zapsat „po našem“.“
(rodina A; záznam 10. 11. 2005)

S uzpůsobením kurikula konkrétnímu dítěti souvisejí již poznámky v části, kde je zpracována strukturovanost z hlediska času. **Rodiče většinou čekají s výkladem nového učiva až na dobu, kdy dítě zvládne předchozí úroveň nebo téma.** To platí zejména

[28] Rodina 22 má tři děti. Miniprojektu se zúčastnily dvě mladší děti. Dítě B 9 a půl roku, dítě C téměř 8 let.

v případech, kdy je dobré zvládnutí učiva předpokladem pro další postup. V některých případech se mohou i **domlouvat s paní učitelkou (konzultantkou DV**), že učivo nebude probráno v daném ročníku, ale až později. Tyto úpravy však konzultantka povolí až v situaci, kdy lépe zná danou rodinu a může tak důvěřovat, že dítě nebude zanedbáno.

„U konzultantky jsem spíše hledala ujištění, že to nevadí, když děti ještě něco neumí…“
(rodina 22)

„Na některé části vzdělávacího programu jsme nekladli takový důraz jako škola, po vyjasnění jsme je doplnili a dcera z nich byla vyzkoušena třeba až v dalším pololetí.“
(rodina 16)

„V našem konkrétním případě jsme tuto možnost nevyužili pro matematiku, kde děti vše zvládaly v čase, kdy je obvyklé, nebo spíše dříve, ale pro český jazyk. Dohodli jsme se s paní konzultantkou, že odložíme probrání slovních druhů v českém jazyce. Pro prostřední dceru bylo určování slovních druhů ve třetím ročníku – kromě podstatných jmen, přídavných jmen a sloves – tak abstraktní a frustrující, že jsme ho odložili přibližně o jeden ročník a pak šlo vše mnohem snadněji, protože dcera byla již zralejší.“
(rodina A)

Překvapivým zjištěním z dotazníků byl fakt, že rodiče na výslovnou otázku, zda žádají o úpravy konzultantku, odpovídali v naprosté většině případů záporně. Konzultantka sama nicméně k tomuto faktu uvádí:

„Tak to je spíš proto, že se tím (rodiny) nezabývaly. Prostě si jely podle svého a už to neřešily vzhledem ke škole.“
(rozhovor s konzultantkou DV)

V jiných případech se nejedná o odkládání učiva z důvodu nezralosti dítěte, ale spíše o **přesouvání učiva tak, aby rodiny mohly lépe využít příznivé okolnosti**.

„V přírodopise jsme požádali o výměnu botaniky a zoologie. Botaniku jsme si nechali na jaro, až porostou kytičky venku a více se učili prakticky.“
(rodina 11)

Komentář: Zde se jedná o situaci z druhého stupně základní školy, navíc o jiný předmět, než je matematika, podle mě však dobře ilustruje podstatu úprav.

„S konzultantkou se domlouváme na částečných úpravách – pořadí tematických celků v rámci daného ročníku.“
(rodina 25)

K možnostem úprav kurikula zmínila konzultantka, že rodiny se

„ptají a ptají se oběma směry. Někdo chce dopředu a někdo chce něco zpomalit nebo přesunout. Já myslím, že by to mělo vždy vycházet z toho dítěte. V tom nevidím problém… Občas tedy někomu navrhuji úpravy. Když je evidentní, že to tomu dítěti nejde… Vzdělávají se děti různé. Pokud to dítě má problém, tak se dohodneme velice rychle, jak to přizpůsobit jeho potřebám. Protože v tom plánu, v každém tom předmětu, i v matematice, se tam najde spousta věcí, které to dítě nemusí tak úplně dělat, nemusí tím úplně projít a jde to prostě zestručnit.“
(rozhovor s konzultantkou DV)

Více rodin zmínilo opačný případ, kdy spíše byly v **učivu napřed**. Někdy jsou napřed v jednom předmětu, někdy ve všech nebo ve většině. Náskok oproti ročníku, do kterého věkově náležejí, může být v řádu měsíců, ale i let. Například rodina číslo 20 uvedla, že dítě je oficiálně ve druhém ročníku, probírá však látku ročníku třetího.

„… měli jsme trochu specifickou situaci s návštěvami naší dcery ve škole, museli jsme být cca někde v okolí jejich plánu. Později jsme školní plán předběhli a mohli se řídit chutí a situacemi.“
(rodina 16)

Dceru většinou baví probírat novou látku, ale dávám pozor, aby předchozí učivo plně zvládla, ale zároveň se nenudila.
(rodina 20)

Často dcerka princip nového učiva v podstatě chápe sama od sebe.
(rodina 28)

K výraznému **urychlování** (akceleraci) dětí z iniciativy rodičů se konzultantka vyjadřuje zdrženlivě. **Podle jejího názoru by bylo pro nadané děti vhodnější rozšiřování učiva**. Jurášková zmiňuje jak obohacování (enrichment), tak i urychlování (acceleration) jako metody práce s nadanými dětmi (Jurášková, 2003, s. 58). Z komentáře konzultantky je zřejmá preference metody obohacování a rozšiřování učiva na úkor urychlování. Navíc, jak vyplývá též z komentáře, je patrná snaha konzultantky podporovat rodiče v konstruktivistických přístupech ke vzdělávání. Tato snaha může v případech rodičů nadaných dětí zůstat někdy nevyslyšena.

„Většinou směrem dopředu moc nenavrhuji, v tom případě spíše chci, aby děti šly do šířky, nebo se zajímaly o něco jiného, než třeba, teď to uvedu na matematice. Tu matematiku rodiče vedou jako školně, teď to neumím vyjádřit jinak, a jsou třeba dva ročníky dopředu. Tak to mě přijde jako hloupost, protože kdyby na té matematice pracovali třeba nějak jinak, tak je to užitečnější, než dítě takhle hnát. Aby třeba už v šesté třídě mělo probranou

devítku… Ale že by se dařilo je inspirovat k nějakému konstruktivismu, tak to se moc nedaří.“
(rozhovor s konzultantkou DV)

Nicméně někteří rodiče uvádějí, že probírají **učivo nad rámec povinných osnov** (doporučeného učiva):

„Děláme dost věcí nad rámec učiva a to dost po svém.“
(rodina 23)

V části práce věnované situačním kontextům (4.4.4) jsou podrobněji rozebrány situace každodenního života, které vedly ke vzdělávání v matematice. Zde uvádím, že **i rodiče, kteří postupují spíše systematicky**, pomocí učebních pomůcek, jako jsou učebnice, pracovní sešity a sbírky úloh, **využívají flexibilně i vnitřní motivace dětí**.

„Starší děti se učí matematiku pomocí Sbírek - nové učivo jim názorně vysvětlíme, příp. vytiskneme poučky, vzorce, apod.…Ale některé jevy vysvětlujeme ´na požádání´, jak přijdou během dne a během různých situací.“
(rodina 26)

Zvláštní pozornost je potřeba věnovat **způsobu práce s učebnicemi a pomůckami**, jak jej jednotlivé rodiny zmiňují. Na základě nashromážděných materiálů je možné předpokládat, že většina rodin učebnice nějakým způsobem využívá, což potvrzuje i konzultantka.

„Já si myslím, že teď neznám žádnou rodinu, která by jela úplně bez učebnic. A pokud nemají přímo učebnice pro daný ročník, tak používají sbírky úloh a pohybují se v nějakém rozmezí.“
(rozhovor s konzultantkou DV)

Polovina dotazovaných rodičů uvedla, že se při výuce matematiky řídí většinou podle učebnice, přičemž jako učebnice může být myšlena i sbírka úloh (rodina 26) nebo pracovní sešit (rodina 7).

*„**Zatím** nepoužíváme jiné knihy než učebnice. Preferuji asi učebnice nakladatelství Fraus oproti SPN, kde se automaticky, myslím, opakuje nějaká dovednost bez toho, že by dítě muselo přemýšlet.“*
(rodina 12)

Komentář: Slovo „zatím“ zdůraznila matka; zároveň uvedla, že jsou teprve v první třídě. Z toho lze usuzovat, že již v době vyplňování dotazníku plánovala změnu vzdělávacího stylu.

„Používáme učebnice pro daný ročník, většinou ve všech hodinách, přání dítěte při výběru učebnice respektujeme.“
(rodina 28)

I rodiče, kteří uvádějí, že většinou učebnici neprobírají stránku za stránkou, používají **učebnici jako vodítko** pro sebe, nebo s učebnicí nakládají volněji, přeskakují, vynechávají apod.

„Probírali jsme učebnici nejdřív postupně - konkrétně 1. díl, ale u druhého jsem přeskočila na 3. díl, kde je přechod přes desítku. Protože synovi matematika jde, tak jsme si to mohli dovolit. Taky jsme přidali Frause a brzy asi koupím pro 2. třídu…“
(rodina 12)

„Učebnice a priori beru pouze jako pomůcku, co učit a zhruba v jakém rozsahu a jakém tempu. Ale učení samotné je pak závislé na náladě a okolnostech. Například, sčítání pod sebou, odčítání pod sebou jde synovi velmi dobře, ale sčítání a odčítání zpaměti, stejně tak násobilka špatně. Začala jsem využívat hojně možnosti Ntabulky, která je v učebnici Fraus a nechávám ho dívat se do tabulky. Pokud bychom byli stále v dřívější škole, byla jsem nucená ho tvrdě učit memorovat.“
(rodina 3)

„Pro syna jsou učebnice zatím demotivující, ale mně slouží jako vodítko, využívám je orientačně. Učíme se matematiku nejlépe při společné činnosti, hrou apod.“
(rodina 27)

Komentář: Rodina 27 uvedla jako motivaci pro domácí vzdělávání špatnou zkušenost se školou. Jejich cílem je nejprve obnovit v synovi radost z učení, kterou měl v předškolním věku.

Někteří rodiče **učebnice nepoužívají** vůbec a v některých případech to i zdůvodňují:

„Většinou látku vysvětluji ze své hlavy.“
(rodina 3)

„Nepoužíváme učebnice, protože syna brzdily.“
(rodina 29)

Komentář: Vzhledem k zmínce konzultantky, že neví o případu, kdy by rodiče nevyužívali vůbec učebnice nebo podobné učební pomůcky, se domnívám, že v těchto případech rodiče slovem učebnice mysleli skutečně učebnici, nikoli pracovní sešit nebo jinou podobnou učební pomůcku.

„Záleží na tom, jak je dané učivo vysvětleno. Nepoužíváme klasickou učebnici matematiky, ale pracovní sešit, takže se často k vyřešení dostáváme sami.“
(rodina 18)

K užitečnosti pracovních sešitů, počítačových programů a dalších pomůcek pro účely procvičování konzultantka uvádí:

„Teď neznám dítě, které by nevidělo učebnici. Jeden čas ve škole byla rodina, která vzdělávala tak, že si stahovali z internetu. Ale materiály měli podobné… ten dril ani jinak nejde. Ještě jako vysvětlit nějakou látku bez učebnice, to ano. Nebo k tomu dítě nějak dozraje nebo dospěje, to ano. Na procvičování pak v podstatě jdou využít nějaké výukové programy na počítači. Ale čím se to liší od pracovního sešitu.
…Každý si tím musí projít. Já měla také pocit, že důležitější než řemeslo, je to, aby tomu děti rozuměly…Většinou mám pocit, že když se dělá jen řemeslo,…že se ztrácí přirozený matematický myšlení…Ale opravdu bez procvičování to opravdu nejde, bez rutiny.
Je to stále otázka míry, kdy by mělo nastat procvičování, nebo nemělo.“

Ke sbírkám rozhovor pokračuje:

„Mají nějakou obtížnější sbírku úloh. To třeba i na druhém stupni takhle jedou. Nejedou vysvětlování a procvičování, ale že pořád počítají, procvičují, a když narazí na nějaký obtížnější příklad, nebo se tam objeví něco nového, tak jen…prostě vysvětlují, jak se to počítá a jedou dál. A je to taky úspěšná metoda.
(konzultantka DV)

K oblíbeným učebnicím podle rodičů patřily učebnice z Matematického ústavu, jak uváděli rodiče, kteří již mají za sebou delší zkušenost a mají odrostlejší děti (rodina 22; rodina 17; rodina A). Rodiče s mladšími dětmi uvedli v pěti případech (z 30) učebnice Fraus. Ostatní nakladatelství se vyskytovala také, ale maximálně v jednom, nebo dvou případech.

SHRNUTÍ
Na závěr části týkajících se přístupu ke kurikulu uvádím názor jedné z matek, která velmi podrobně popsala svůj vztah ke kurikulu. Považuji ho zároveň za způsob, jakým je možno shrnout postoj rodin v domácím vzdělávání, které bychom mohli přiřadit k semistrukturovanému vzdělávacímu stylu, k otázkám kurikula, práce s učebnicemi a dalším souvislostem.

„Změny byly ve více oblastech. S postupem času jsem se stále méně snažila přizpůsobovat kurikulu - ať už danému RVP, ŠVP - k tomu jsem přihlížela vůbec nejméně, připadalo mi nesmyslné dělat věci tak, jak si je naplánoval sbor v jedné konkrétní škole, nebo tomu, které ´nadefinovaly´ učebnice. Z učebnic jsem měla povědomí o tom, co mají děti v dané třídě umět. Nedokázala jsem se ale od nich odpoutat úplně, což zpětně vyhodnocuji jako chybu. Připadá mi, že děti zrají velmi různě, a když je nutíme do činností, pro které ještě nejsou zralé, tak ubližujeme jak dětem, tak těm činnostem - resp. budoucímu vztahu dětí k

nim. Někdy je to samozřejmě dáno neschopností učitele, ale někdy jsou prostě mimo požadavky kurikula. Matematiky se to ale moc netýká, tak jsem měla problémy jenom s rýsováním a až hrozně pozdě jsem si uvědomila, že i s písemným dělením. Já jsem ho vždy chápala jako algoritmus, který se prostě každý musí naučit a až když poslední mé dítě končilo domácí vzdělávání, tak jsem zjistila, že to tak nemusí vždy být.“
(rodina 22)

4.4.4. STRUKTUROVANOST Z HLEDISKA SITUAČNÍHO KONTEXTU

Kromě hlediska časového, prostorového a kurikulárního je pro semistrukturovaný vzdělávací styl charakteristická i různorodost situačních kontextů, ve kterých je možné zaznamenat prvky interakce spojené s matematickým kontextem.

„Většinou se řídíme učebnicí, ale přijde-li dcera s otázkou nebo naskytne-li se situace, pustíme se do toho. Podporuji dceru ve vyřešení problému, nejde-li jí to, pak to vysvětlím.“
(rodina 18)

Takové situace se nevyskytují pouze v domácím vzdělávání, můžeme je najít i v rodinách, které doma nevzdělávají. Rozdíl je spíše v tom, nakolik si jsou jednotliví aktéři vědomi užitečnosti neformálních kontextů pro kognitivní rozvoj dítěte a často i dospělého.

Smyslem této části není podat vyčerpávající přehled toho, co každodenní situace vzhledem k domácímu vzdělávání nabízejí. Například jen sama analýza možností, které do matematického vzdělávání vnášejí běžně dostupné společenské stolní hry, tedy ne primárně hry didaktické, by svým rozsahem mohla přesahovat rámec této práce.

Cílem následující části je spíše představit prostředí domácího vzdělávání z dalšího úhlu pohledu, doplnit konkrétními situacemi to, co bylo řečeno v předcházejících částech. Z celkového pojetí vyplývá, že se jednotlivé části prolínají a částečně dochází i k opakování jednotlivých zaznamenaných fragmentů příběhů.

Situační kontexty jsem v základním dělení rozčlenila na školní kontext a mimoškolní kontext. Jejich vysvětlení je podáno dále v textu.

ŠKOLNÍ KONTEXT

Školním kontextem nazývám takové situace, které se svým charakterem budou nejvíce podobat školním situacím a které představují častý pohled lidí bez osobní zkušenosti s domácím vzděláváním. Důležitým hlediskem rozlišení situací, které chápu jako „školní kontext“, je jejich záměrnost a naplánování ze strany vzdělavatele. Tedy skutečnost, že

impulz pro vznik vzdělávací situace nevychází většinou ze strany dítěte. Takové situace jsou typické pro etapu vzdělávacího stylu, který nazývám „škola doma“, ale vyskytují se běžně i v rodinách zkušených, tedy v rodinách „expertů“.

Práce s učebnicí

Prací s učebnicí mám na mysli situace, kdy dítě pracuje samostatně nebo s pomocí matky či jiného vzdělavatele u psacího, častěji ovšem rodinného stolu. Může se jednat i o plnění dalších úkolů, podstatné je jejich vedení rodičem. Níže jsou záměrně vybrány situace, kdy dítě nebylo v práci s učebnicí příliš úspěšné. To však neznamená, že v mnoha jiných případech se učebnice nebo pracovní sešit neukazují jako velmi užitečná pomůcka jak pro děti z domácího vzdělávání, tak i pro jejich rodiče.

„V sešitě Matematika pro 1. třídu od nakladatelství Dialog je úloha:
Petr má 9 jablek. Eva má o 4 jablka méně. Kolik jablek mají dohromady?
V knize je navržen postup řešení, aby si děti nejprve zapsaly, kolik má Petr, potom kolik má Eva a nakonec celkem. Teri ale dál vůbec nekoukala a po přečtení otázky se zamyslela a pak rovnou z hlavy řekla správný výsledek. Chtěla jsem jí ukázat, jak se to může rozdělit a zapsat, ale viditelně jí to nezajímalo. Nakonec řekla, že jí v těch učebnicích návody spíše pletou.“
(rodina A; záznam září 2004)

„Podle učebnice Matematického ústavu pro 5. ročník řeší Teri úlohy se závorkami a přednost násobení a dělení před sčítáním a odčítáním. Protože není zvyklá zapisovat řešení, má potíže, opakovaně tvrdí, že tomu nerozumí, přitom úlohu z hlavy vypočítá dobře. Znamená to, že je chyba nechávat dítě vyvíjet se po svém?“
(rodina A; záznam 1. 10. 2006)

Uvedené příběhy naznačují určité nevýhody, které s sebou přináší méně formální způsob vzdělávání. Dítěti pak mohou chybět dovednosti, které jsou jinak běžně využívané při práci s učebními texty. Pokud dítě musí z jakýchkoli důvodů začít chodit do školy, může trvat určitý čas, než si tyto dovednosti osvojí.

Práce se vzdělávacím a výukovým softwarem

Dnešní děti tráví u počítače značné množství času. Rodiny, i když ne všechny, v domácím vzdělávání využívají často počítač jako užitečnou pomůcku pro procvičovací fázi vzdělávacího procesu.

Některé rodiny uvedly své osvědčené počítačové programy. Nejčastěji zmiňován byl program Alík – veselá matematika (rodina A, 3, 13, 27, 28), který slouží k procvičování

základních aritmetických operací v oboru do sta. Nám osobně se osvědčil také program Pohádková matematika.

„Několikrát týdně má Teri za úkol procvičit si pamětné počítání pomocí Pohádkové matematiky. Jedná se o dvacet úloh typu 50 000 – (4 x 25) =
V té souvislosti došlo k zajímavé příhodě. Teri nechala spuštěný počítač s tímto programem a někam odběhla. Najednou se z dětského pokoje ozvala Ela (7 let), že jí úloha vyšla správně. Šla jsem se podívat a koukám, že správně řeší úlohy: (7. 3) + 579 nebo 4 + (39 : 3). Kde, jak a kdy se to naučila, nevím.“
(rodina A; záznam 21. 3. 2007)

Pokud mají děti příležitost, využívají k procvičování matematiky i programy dostupné na internetu. Přes omezenou znalost angličtiny pracují i s programy, které nejsou lokalizovány pro české prostředí.

„Ela si hrála na internetu Math Forest a tam zapisovala číslice do tisíce vyjádřené krychličkami, svazečky pastelek a také penězi. Hledala osy souměrnosti na mnohoúhelnících.“
(rodina A; záznam 17. 3. 2007)

Současné možnosti internetu vytvářejí předpoklad, že se podíl online vzdělávání bude zvyšovat. I z dotazníkového šetření mezi rodiči vyplynulo, že aktivně na internetu vyhledávají jednak hotové interaktivní i tisknutelné pracovní listy, jednak i vzdělávací hry, případně inspiraci pro další aktivity. Celkem 13 rodin uvedlo, že využívají české webové stránky, 4 rodiny využívají i weby cizojazyčné.

MIMOŠKOLNÍ KONTEXT

Mimoškolním kontextem rozumím situace, kdy dochází k nezáměrnému, neplánovanému vzdělávání. Zároveň sem zahrnuji i situace, kdy dochází ke vzdělávání plánovanému, ale mimo domov. I ve školním prostředí dochází totiž ke vzdělávání mimo prostory školní budovy, například při návštěvě muzeí. Vzhledem k bohatosti těchto kontextů jsem pro tuto podkapitolu vybrala jen část nabídky, která je ze záznamů k dispozici. Jedná se o rodinami nejčastěji zmiňované typy situací, anebo v případě mých záznamů o situace, které jsem sama osobně považovala za zvláště podnětné, neboť se například v záznamech po určité období vyskytovaly opakovaně a z historie záznamů je pak patrný vývoj dětí.

Příprava pokrmů, stolování a komunikace u jídla

Společně s nakupováním jde o nejčastěji zmiňovaný kontext v souvislosti s rozvojem matematického vzdělávání. Uvedly ho všechny dotazované rodiny.

„V kuchyni si vysvětlujeme princip vážení a poměrů.“
(rodina 20)

„U nás například pečení housek – těsto dělíme na polovinu, čtvrtiny, osminy…“
(rodina 6)

„Na nákupech určují, co je levnější, co dražší.“
(rodina 5)

„Spočítat si předem nákup, abychom věděli, kolik budeme potřebovat peněz.“
(rodina 25)

V části kapitoly věnované otázkám komunikace zmiňuji užitečnost rodinných konverzací při jídle. Obecně rodiny v domácím vzdělávání usilují o to, aby společně jedly alespoň u večeře a o víkendu, i když to není možné zajistit vždy. V důvodech, které rodiny uváděly k rozhodnutí vzdělávat doma, byl společně strávený čas vnímán jako velká hodnota. Proto není nic překvapivého na tom, že komunikace u jídla je jednou z nejčastěji zmiňovaných situací, které mají vliv na rozvoj matematické gramotnosti.

„U večeře:
Táta: „Salát jsme dělali ze třech okurek, ale Ela z té jedné minimálně třetinu snědla.“
Ela: „To není pravda, maximálně jsem snědla desetinu.“
Máma: „Co je to desetina?“
Ela: „No to nevím.“
Konverzace končí.“
(rodina A; záznam 4. 12. 2006)

„Obědváme samy s Teri.
T: „Mami, co myslíš, kdyby se dělal nějaký průzkum, mělo by víc lidí rádo čistou vodu nebo vodu s bublinkami?“
M: „No, já myslím, že víc lidí by mělo rádo vodu s bublinkami.“
T: „Já si to myslím taky. Že asi tak 12 procent by mělo rádo bublinkovou vodu a 8 procent by mělo raději čistou vodu.“
M: „Hm“
Následovala desetiminutová pauza, kdy jsme pokračovaly v jídle a mluvily o něčem jiném. Přece jen si nemyslím, že bych musela matematiku nacpat úplně všude. Po obědě jsem se však ke konverzaci vrátila.
M: „Teri, jak jsi to myslela s těmi dvanácti procenty a osmi procenty?“
T: „No, jako kdyby bylo dvacet lidí, tak dvanáct by mělo rádo bublinkovou a osm normální vodu.“
M: „Tak to je docela dobrá úvaha, akorát že procenta se vztahují k celku, který je sto procent. To znamená, že těch dvacet lidí musí být sto procent.
T: „Aha, takže to bude asi tak čtyřicet a šedesát procent.“
M: „A víš, že jsi to odhadla úplně přesně? Můžeš si to lehce přepočítat. Když je dvacet lidí sto procent, tak kolik lidí je deset procent?“

T: „Dva lidi.“
M: „A když dva lidé jsou deset procent, kolik procent je osm lidí?“
T: „Čtyřicet procent.“
M: „Výborně a kolik procent je těch dvanáct lidí?
T: „Šedesát procent.“
M: „Dobře, takže je vidět, že jsi to odhadla přesně s těmi procenty.“
(rodina A; záznam 4. 5. 2007)

Budování rodinných vztahů

Do této kategorie jsem zařadila jednak případy, kdy rodiny uváděly dělení mezi sourozenci a ostatními členy rodiny, rodinné návštěvy a také sledování času v souvislosti s rodinnými oslavami a věkem jednotlivých členů rodiny.

„Příprava nádobí na stůl – počet pro návštěvu…“
(rodina 2)

„Dělení bonbonů mezi děti – v naší rodině to bylo velmi názorné. Zlomky na krájení pizzy a jiných dobrot.“
(rodina 30; 5 dětí)

„Při rozdělování čokolády na dílky pro všechny jsme narazili na dělení se zbytkem. Také jsem to tak pojmenovala.“
(rodina A; záznam 9. 5. 2005)

„Sledování kdy má kdo narozeniny, porovnávání věku…“
(rodina 18)

„Teri se zeptala, jestli jde vypočítat, kolik dní je na světě. Řekla jsem, že ano, že to můžeme zkusit. Ptala jsem se, jestli by uměla spočítat, kolik dní má sedm let, když by věděla, že jeden rok má 365 dní. Řekla, že příklad 7x365 je na ni moc složitý. Tak jsem se zeptala, jestli chce, abych jí ukázala, jak takový příklad počítám já a to jí moc zajímalo. Poprvé jsem tak měla možnost jí ukázat písemné násobení. Sice jsem jí postup přitom podrobně vysvětlovala, ale nechala jsem jí, aby jenom v klidu pasivně přihlížela. Pak jsem před ní ještě vynásobila 30x8, abychom to měli přesnější a ukázala jí, jak se písemně sčítá. To jí připadalo jednoduché, tak se rozzářila a řekla, že to sečte sama. Sečetla správně, nebyl tam žádný přechod přes desítku. Ještě jsem chtěla, aby mi výsledek přečetla, to ale zjevně bylo nad její síly. Proto jsme úlohu uzavřeli tím, že jsem výsledek přečetla sama a zapsala jí, která čísla znamenají jednotky, desítky, stovky a tisíce. Protože stále vypadala hodně motivovaná, vytáhli jsme ještě kartičky, a sestavili pomocí dvou tisíc, sedmi set, devadesáti a pěti dané číslo. Teri si s kartičkami ještě chvíli hrála sama.“
(rodina A; záznam 7. 3. 2005)

Dětské spoření a rodinné finance

Tato kategorie je dle očekávání též velmi často zmiňovaným kontextem, ve kterém jsou děti vnitřně motivovány rozvíjet svou matematickou gramotnost. Tím, že jsou děti

v domácím vzdělávání častěji a intenzivněji přítomny rozhovorům, nákupům a dalším situacím týkajícím se financí, jejich dovednost v zacházení s penězi bývá na pokročilé úrovni.

„Děti baví i přepočítávání peněz v pokladničkách.“
(rodina 5)

„Teri si přepočítává své peníze.
T: „Už mám čtyři stovky.“
E: „Kolik bys ještě musela mít, abys měla tisícovku? Dvě stovky?“
T: „Ještě bych potřebovala šest stovek. To je šest stokorun nebo tři dvoustovky.“
E: „Aha“
(rodina A; záznam 25. 7. 2006)

„Každodenní nákupy, dítě vidí, kolik který produkt stojí a dovede si představit adekvátní částku v penězích.“
(rodina 19)

„Dávali jsme dceři i další praktické příklady, kdy je znalost matematiky důležitá. Umět si spočítat nákup v obchodě a vrácené peníze. Umět si spočítat mzdu za svou práci.“
(rodina 16)

„Počítání úspor, vedení dětského účetnictví, hra na obchod.“
(rodina 30)

Děti tak rozvíjejí nejen svou matematickou, ale i finanční gramotnost. Úzké sepětí vzdělávání s každodenním životem umožňuje postupné nabývání vzhledu do otázek spojených se zacházením s penězi.

V této souvislosti je vhodné zmínit zkušenosti s penězi jako silný motivační prvek v příbězích Holta. Jeden Holtův příběh přináší příklad chlapce, který v reálném kontextu běžně a správně používá matematické operace, které ve školním kontextu použít nedokáže (Holt, 2003, například s. 125-127, s. 158).

Televize, počítač a další média

Kategorii, zahrnující využití technologií, je možné členit z hlediska vzdělávacích situací, na situace, kdy jsou tyto technologie využívány za účelem zábavy a při tom náhodně dojde ke vzniku vzdělávací situace, a na situace, kdy je technika využívána za účelem získávání informací. Tyto dvě možnosti se mohou prolínat a je někdy velmi těžké navzájem je od sebe oddělovat.

Typickým příkladem je hraní počítačových her. Protože využívání počítavých her je v současné době věnován již samostatný obor, tzv. game-based learning, uvádím jen příklad takových situací. První příklad se týká situace, kdy si rodiče uvědomují přínos určitých počítačových her pro rozvoj znalostí a dovedností dítěte:

„Mimo jiné dobré počítačové hry. Logické úlohy praktické ze života - typu kolik potřebuji čeho, abych postavil 2 domy, když…
Např. ve hře potřebují propojit 2 města železnicí, kolik potřebují železa atd., když…
O kolik mají zvýšit daně, aby mohli zaplatit … nebo mají daně zrušit a hledat jiné zdroje příjmů …(PC hra- staví města, dělají vyhlášky atd.)“
(rodina 27)

V naší rodině byly takovými oblíbenými hrami strategie Age of Empires, Zoo Tycoon a řada dalších. Druhý příklad představuje situaci, kdy ke vzdělávání dochází náhodně, nezáměrně:

„Při instalaci nového dětského programu do počítače děti upřeně sledovaly instalační tabulku, ve které je vidět graficky i počtem procent postup instalačního procesu. Kamarádka holek Sára (4,5 roku) řekla, že už je to hodně vteřin. Upřesnila jsem, že rychle rostoucí číslo ukazuje počet procent a zeptala jsem se Teri, jestli ví, kolik bude číslo ukazovat, až bude program celý nahraný. Správně odpověděla, že 100. Myslím, že to byla první situace, kdy si všimla nějakého čísla s procenty.“
(rodina A; záznam 11. 2. 2005)

Zájem o matematiku mohou vyvolat i další média, například televize. Protože matematika pro děti nepředstavuje školní předmět, kterému se věnují v určitém čase, zdrojem vnitřní motivace k učení se může stát i náhodně zaslechnutá informace s matematickým obsahem:

„Při sledování dokumentu o ptakopyskovi slyšela Ela informaci, že samice se za den až 100x potopí pod vodu. Sama od sebe si začala počítat na prstech a skončila u 27, pak pokračovala ve sledování pořadu.“
(rodina A; záznam 2. 1. 2005)

Povolání rodičů

V dotaznících i v mých vlastních záznamech se objevují poznámky o vlivu povolání rodičů na rozvoj matematického poznávání u dětí. To je patrné zejména v rodinách, kde otec pracuje jako živnostník nebo farmář. Povolání rodičů jako fenomén přispívající k motivaci pro matematiku je popsán též v části věnované komunikaci (4.5.4)

„Zlomky – rozdělení krmení pro koně či kozy na stejné díly, sčítání – sledování dávek nadojeného mléka od jednotlivých koz, jejich slití do velké nádoby a změření množství…“
(rodina 16)

„Základní matematika se vyskytuje asi všude - kolik je potřeba šrotu pro jednu krávu, kolik tedy pro dvě. Kolik bylo vajec, kolik bude vajec, když jsme dali kilo pšenice a kolik to vejce stojí, když vejce byly tři a kilo stojí pět Kč, :-)) atd, atd,.“
(rodina 3)

Hraní her

Rodiny v dotaznících zmiňovaly řadu her, které se jim osvědčily v rozvoji matematické gramotnosti. Některé hry, jako jsou například Monopoly nebo Dostihy a sázky, v sobě matematiku obsahují v podobě počítání peněz. V mých záznamech je zaznamenáno období několika málo týdnů, kdy se právě hraní hry Dostihy a sázky a manipulace s papírovými penězi a nutnost neustálého placení nákupů, rozměňování a dalších herních činností staly zdrojem motivace pro zvládnutí desítkové soustavy. Zároveň jsou záznamy dokladem toho, jak jedna činnost, v tomto případě hraní hry, je dětmi různého věku využita na jejich vlastní kognitivní úrovni.

„Teri objevila hru Dostihy a sázky. Má ráda koně, takže ji hra velmi zaujala. Protože je při ní nutné orientovat se v číslech přes stovku, považovala jsem to za vítanou příležitost. Ukázalo se, že Teri se v číslech vyšších řádů neorientuje. Místo stovky mi dávala tisícovku, nedokázala zaplatit např. 4600 nebo vrátit si správně nazpátek, když měla rovných pět tisíc. Byla velmi motivovaná, přibližně po hodině hraní se orientovala v celých tisícovkách a dokázala si je rozměnit. Nerozumí ale zatím myšlence, že jeden tisíc znamená deset stovek, i když jsem jí dala pod sebe "bankovky" s těmito hodnotami. Rozhodla jsem se, že budeme v hraní pokračovat dál, aniž bych jí to nějak zvlášť objasňovala, a uvidím, jestli to sama pochopí. Času na to máme dost.“
(rodina A; záznam 20. 5. 2005)

„Ela z ničeho nic při bohoslužbě:
„Nula je nic, ale může znamenat i takhle, takhle, takhle hodně (přitom ukazuje obě ruce s roztaženými prsty). Požádala jsem ji, jestli by to číslo mohla nějak zapsat. Napsala:
0 0 0 2.
E: „Kolik to je?“
Dvojku jsem tedy zapsala dopředu – 2 0 0 0 a řekla, že toto číslo znamená 2000.
Pravděpodobně na to přišla pozorováním hry Dostihy a sázky, kde dělá mého bankéře a stále rovná můj majetek. Kromě toho vydává prodané koně.“
(rodina A; záznam 3. 5. 2005)

V některých hrách není matematika pro dítě na první pohled zřejmá, ale opakované hraní her ukáže zřetelný posun v uvažování. Z těchto her jmenuji Digit (k rozvoji geometrické

představivosti) a také hru Superfarmář[29], kterou vynalezl během obléhání Varšavy za druhé světové války polský matematik Karol Borsuk.

„Ela chce hrát denně Superfarmáře. Nechápe ale stále souvislost, že každá dvě zvířata spolu vyprodukují jedno mládě. Stále chce, abychom jí mláďata počítali my. Zvířata směňuje systematicky na základě tabulky. Postupuje po řadě (za králíky ovce, za ovce prase…, zatím nepřeskakuje).“
(rodina A; záznam 19. 1. 2005)

„Teri spočítala, kolik králíků stojí jedna kráva a jeden kůň.
T: „Kolik králíků je za 12 ovcí? To je jako 12 x 6.
M: „Kolik je 10x6?
Superfarmář T: „60.“ Pak šla k tabulce s násobilkou a řekla, že celkem je to 72 králíků.
Po delší době jsme vytáhli hru Digit. Tentokrát se Ela zapojila velmi aktivně. Pokud ji poradím kartičku, je schopná si představit, jak daný tvar vytvoří z předcházejícího. Otáčí si kartičkou a hledá podobnosti.
Také jsme hráli Superfarmáře. Situace, kdy si spočítá správně počet mláďat, a kdy naopak chybuje, vychází tak půl na půl.“
(rodina A; záznam 9. 5. 2005)

Poslední záznam ukazuje, že i rozkládání kartiček pexesa vede k matematickému uvažování. Navíc je tento příběh i názornou ukázkou komunikace mezi sourozenci a také ztráty motivace, pokud je kontext pro dítě v konkrétní fázi vývoje příliš složitý.

„Chceme hrát pexeso. Pokládám kartičky na stůl a Ela už položené kartičky počítá. První tři řady bezchybně, já jsem v pokládání měla náskok, takže ona se při pokládání prstu na jednotlivé kartičky nemusí zastavovat. Potom už nestíhám pokládat, ona je nucena čekat a při počítání přeskočí několik čísel, u čtvrté řady končí u čísla 34 (správně by bylo 32). To se opakuje i dál – pátá řada začíná u 36, chyby narůstají a ona s počítáním končí i přesto, že ji nikdo neopravoval. Teri k ní přijde a řekne:
T: „Já ti ukážu, jak se to počítá rychle…Ale ty neumíš násobilku.“
Teri počítá sloupce od jedné do osmi, pak vynechá první řadu pravděpodobně proto, že pomocí ní počítala už sloupce, napočítá sedm řad…. Podívá se na mě, ukáže na první řadu:
T: „Tuhle mám přidat, že jo?
Kývnu a ona si řekne nahlas:
T: „osm krát osm……. Elo, buď teď ticho……64.“
Po skončení hry sčítáme počet dvojic. Ela si sečte sedmnáct a já patnáct.

---

[29] Tato hra může být propedeutikou rovnic, protože je při ní potřeba směňovat v určitých poměrech domácí zvířata tak, aby se hráč na konci dopracoval k zastoupení všech druhů zvířat na své farmě. Za šest králíků je jedna ovce, za dvě ovce jedno prase, za tři prasata jedna kráva, za dvě krávy jeden kůň. Přičemž všechna zvířata kromě koně lze též získat hodem dvou kostek s obrázky. Pokud padnou dvě stejná zvířata, vyprodukují jedno mládě. Pokud už hráč má jedno zvíře a na kostce padne stejné zvíře, získá též jedno mládě. Navíc získá mládě za každé dvě kartičky se zvířetem, které na kostce padlo. Hra obsahuje i rizikové prvky v podobě vlka a lišky.

M: „Elo, kdo má víc, já nebo ty?“
Ela si počítá nahlas od jedné až do osmnácti, pak odpoví, že já.
M: „Jak jsi na to přišla?“
E: „ Ty máš osmnáct.“
M: „Já mám patnáct, ty máš sedmnáct“
Ela počítá znovu od jedné, u osmnácti se zarazí….
E: „Kolik máš ty?
M: „Patnáct.“
E: „Já mám sedmnáct?“
M: „Ano“
E: „Já jsem vyhrála (rozzářeně)
M: „A o kolik máš víc?“ Ela znovu počítá od jedné do devatenácti….
E: „Nevím a už mě to nebaví.“
(rodina A; 8. 11. 2005)

Četba knih a vyhledávání informací

Otázky k matematickému obsahu mohou vyvstat nejen při četbě naučné literatury, ale i při četbě beletrie.

„Teri si čte České pověsti pro malé děti.
T: „Proč u jména Rudolf II. je ta dvojka napsaná písmeny? Proč tam není normální dvojka?“
Ela si „čte“ ve své encyklopedii. Poté, co přehláskuje větu „Vesmír je tvořen miliardami hvězd.“ se zeptá: „Co je to miliarda? To je hodně velké číslo, že jo?“
(rodina A; záznam 25. 5. 2005)

Děti v domácím vzdělávání pokračují i ve školním věku v kladení otázek ve chvíli, kdy je otázka napadne. V naší rodině bylo obvyklé, že otázky byly kladeny okamžitě, což někdy působilo až rušivě. Při předčítání knih jsme tedy často přerušovali čtení a vysvětlovali si souvislosti, a to nejen vzhledem k matematice.

Ke konverzacím o matematice docházelo často v souvislosti se čtením biblických příběhů. Takový kontext zmiňuje i další rodina.

„Často matematiku také využíváme, když si čteme biblické texty – jak byl velký chrám, kolik měřil Goliáš apod.“
(rodina 1)

„Čteme si příběh o Josefovi. Josef Egypťanům řekl, aby pětinu toho, co vypěstovali, odevzdali faraonovi a ostatní použili pro sebe.
M: „Teri, čeho bylo víc? Toho, co dali faraonovi, nebo co měli pro sebe? A když vypěstovali sto kilogramů obilí, kolik museli odevzdat faraonovi? Jak říkáme dnes tomu, že odevzdáme státu určitou část našeho výdělku?“
Potom dostala úlohu i Ela.

M: „Když Jákob přišel do Egypta, bylo mu sto třicet let. Potom žil ještě dalších sedmnáct let než zemřel. Kolika let se dožil?“
Obě holky si s úlohami poradily dobře.“
(rodina A; záznam 21. 3. 2007)

Pořizování záznamů o vzdělávání v mém případě vedlo k uvědomění si množství situací, které bych jinak za kontext příhodný k rozvoji matematického uvažování ani nepovažovala. Postupem času jsme byli doma schopni tyto situace využívat stále častěji.

Rukodělné práce, kutilství a zahradničení

Vzhledem k rozsahu práce nemohu uvést podrobněji všechny kategorie situací, které rodiny zmínily jako každodenní činnosti vhodné pro rozvoj matematické gramotnosti. Proto stručně zmiňuji jen náznakem další z nich.

„Práce na zahradě – měření vzdálenosti, nebo – máme x semen, vyséváme po třech, kolik jamek připravíme?“
(rodina 20)

Rodiny zmiňují lepení modýlků (rodiny A; 9; 19), šití (rodiny A; 9), vytváření jednoduchých technických výkresů k výrobě lavičky (rodina 16), vytváření pokusů, modelů a staveb, používání metru (rodiny 5; 19; 25).

„V patchworkové dece jsme hledali různé geometrické tvary a ty pak pomocí násobení počítali. Počítali jsme mimo rozsah malé násobilky. Zároveň si děti samy znovu uvědomily, že ke stejnému výsledku je možno dojít různými typy úloh, záleží přitom, jak se na obrazce díváme (48 trojúhelníků je možno vidět jako 4 x 12 trojúhelníků nebo také jako 8x 6 čtverců, které vzniknou složením dvou trojúhelníků).“
(rodina A; záznam 14. 4. 2005)

SHRNUTÍ

Závěrem je možné konstatovat, že pro rozvoj matematické gramotnosti lze použít téměř jakýkoli kontext spojený s každodenním životem. V mých záznamech jsou i situace spojené s hraním na hudební nástroje, tancem, malováním, návštěvou uměleckých výstav, pozorováním přírody a dalšími činnostmi. Nejčastějšími kontexty, které jsou zmiňovány v mých materiálech a zároveň je uvedly i dotazované rodiny, jsou: školní kontext, vaření, nákupy, komunikace u jídla, rodinné finance, hraní her, četba, počítač a další média, práce v domácnosti a na zahradě.

„Jde o to umět navodit takové situace, pak se mohou vyskytovat kdykoli a kdekoli.“
(rodina 29)

Schopnost „vidět“ vzdělávací příležitosti (rodina 29) v kontextu, kde bychom je na první pohled nečekali, je určitým uměním, ke kterému je minimálně zčásti možné se dopracovat s narůstající zkušeností.

4.5. SOCIÁLNÍ INTERAKCE V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ

MOTO:

„Víš, co jsem si všimla? Že děti se ptají mnohem častěji než dospělí. Asi je to proto, že když dospělí byli malí, tak se taky hodně ptali a teď už toho vědí hodně, tak se ptát nemusejí.“
(rodina A; Ela (5 let); záznam 13. 5. 2005)

Tato kapitola se na domácí vzdělávání dívá z hlediska interaktivních procesů, které se v jeho rámci mohou odehrávat. Sociální interakce a z nich zejména konverzace je druhou kategorií, která charakterizuje semistrukturovaný vzdělávací styl. Pojem interakce chápu v souladu s Gavorou jako *„vzájemné ovlivňování nebo vzájemné působení“* (Gavora, 2007, s. 8). Stěžejní částí interakce pro účely této práce je pro mě **sociální komunikace.** V této části popisuji domácí vzdělávání zejména z hlediska verbální komunikace. Jádrem této komunikace jsou konverzační vztahy mezi osobami, které se v prostředí domácího vzdělávání vyskytují. Popisuji charakteristiky této komunikace se zaměřením na jejich rozdíly oproti školnímu prostředí a také představuji různé typy konverzačních vztahů vzhledem k aktérům konkrétní konverzace. Podrobněji popisuji dva jevy, a sice fenomén otce a fenomén sourozeneckých interakcí. Nerozpracovávám blíže další příbuzné fenomény, jako je například úloha prarodičů, dalších dospělých osob v okruhu dítěte, nebo jiných dětí, než jsou sourozenci. Část těchto fenoménů je nicméně zmíněna ve čtvrté úrovni analýzy, v části obsahující konkrétní příběhy z domácího vzdělávání.

Podobně jako při popisu charakteristik spojených s kategorií strukturovanosti, i tato kapitola se úzce prolíná s předcházejícími. Je jiným pohledem na tytéž jevy, které popisuji v části o strukturovanosti.

V teoretické části práce byly shrnuty některé typické rysy školní komunikace. Pro domácí vzdělávání jsou typické poněkud jiné podoby komunikace. K nejvýraznějším rozdílům, které můžeme pozorovat, patří jednak vysoká ***interaktivita*** komunikačního procesu, kdy v domácím vzdělávání vystupuje velmi často dítě jako iniciátor dialogu a tvůrce tématu pro

vzdělávání, jednak ***nezáměrnost*** konverzačního vzdělávání. Rodiče popisují běžné konverzace, při kterých se probírají nejrůznější témata. Na prvním místě těchto konverzací stojí vzájemné sdílení a budování vztahů, které má význam samo o sobě. Vzdělávání je až druhotným ziskem, což ale jeho význam pro kognitivní rozvoj dětí nijak nesnižuje.

4.5.1. INTERAKTIVITA V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Interaktivitou myslím vzájemnost, s jakou na sebe mohou jednotliví aktéři domácího vzdělávání reagovat. Zatímco ve školním prostředí většinou převládá v iniciační fázi vzdělávací epizody aktivita učitele, v domácím prostředí je iniciátorem velmi často dítě. I když vzhledem k sociálním rolím nestojí dítě na stejné úrovni jako jeho rodič, má dítě v rodinném prostředí více možností, jak zahájit interakci. Není například nutné se hlásit a čekat na vyzvání, než položím otázku. Ve školním prostředí by naopak bylo nepraktické, kdyby každé dítě mohlo promluvit kdykoli bez vyzvání. V neformálním prostředí rodiny také dítě může vyjádřit svůj zájem o nějakou konkrétní oblast bezprostředně, není nutné, aby čekalo na určitou dobu, například až bude hodina matematiky. Tím neříkám, že ve škole k takto spontánním situacím nedochází, naopak, pokud jich učitelka dokáže využít, je to ukázka opravdového pedagogického mistrovství.

Pro předškolní děti je typické, že během dne položí mnoho otázek. V teoretické části byly připomenuty výzkumy[30], které upozorňují na proces, při kterém se zahájením formálnějších způsobů vzdělávání již v posledních ročnících mateřské školy dochází postupně ke snižování frekvence kladení otázek na straně dětí. Naopak výrazně narůstá četnost otázek, které kladou dospělí, kteří od dětí očekávají naopak odpovědi. Tyto otázky jsou většinou uzavřené a očekává se jedna správná odpověď, například znalost nějakého faktu.

V rodinném prostředí naopak pokračuje komunikace v té podobě, která fungovala od raného věku dětí. Děti byly zvyklé klást otázky, proto v tom pokračují i nadále. Díky své aktivitě se tak živí i jejich vnitřní motivace Dětské otázky se často stávají podkladem pro vzdělávací situaci.

---

[30] Např. Tizard, Hughes (1998)

„Když se dítě zeptalo: co to je? Proč? Jak? Moje první reakce byla: co myslíš? Snažila jsem se děti vést k tomu, aby na věci přicházely samy.“
(rodina 22)

„Holky hrozně zajímalo, kde se v bance berou peníze a jak poznají, kolik tam máme. Vysvětlování se ujal tatínek a asi to i všechny zúčastněné bavilo.“
(rodina A; záznam 5. 10. 2007)

V domácím vzdělávání probíhá komunikace většinou v rámci neformální skupiny, za kterou považuji i rodinu. Dítě může být a také často bývá i členem skupin formálních (orchestr v umělecké škole, skautský oddíl, sportovní družstvo apod.). V těchto formálních skupinách probíhají také komunikační procesy se vzdělávacím obsahem. Rodiny návštěvou takových skupin rozšiřují vzdělávací nabídku pro děti. Komunikační procesy v těchto skupinách, jakkoli mohou být přínosné, však nejsou předmětem popisu v této práci vzhledem k tomu, že nemám k dispozici relevantní data o případných konverzacích, které by mohly mít vzdělávací obsah.

Neformálnost skupiny, jakou je rodina, vede k tomu, že není patrná tak výrazná asymetričnost ve vztazích. Pochopitelně je dítě v některých aspektech života v nižším postavení vůči rodiči, naopak v symetrickém postavení například vůči sourozenci, nicméně vztah dítě – rodič umožňuje širší paletu aktivních vstupů ze strany dítěte, než je tomu ve škole.

Podnětem k zahájení konverzace nemusí být jen otázka ze strany dítěte. Může jím být například i přizvání dospělého k vlastní dětské činnosti, například ke hře *(„Pojď se podívat, jakou jsem postavil dráhu“*). V těchto situacích si však dítě neklade intelektuální výzvu, pravděpodobně spíše očekává od dospělého uznání, pochvalu. Z vlastní zkušenosti ale mohu říci, že jsem někdy podlehla pokušení a začala „vzdělávat“. Začala jsem dávat návrhy, co by se dalo vylepšit, proč by něco lépe fungovalo tak, či onak. Děti však nereagovaly nijak vstřícně, protože jsem nenaplňovala jejich momentální potřeby. V tu chvíli ve mně zvítězila učitelská část mé osobnosti. Zpětně to chápu jako chybu, mateřská role (nebo otcovská) role musí být v domácím vzdělávání prioritní.

Intelektuální výzvy od rodičů směrem k dětem se mohou někdy objevovat i v situacích, kdy podle mého názoru by plánovaná konverzace o matematice ani probíhat nemusela:

„Společný čas u večeří či o víkendu u oběda, kdy tatínek zadává dětem různé matematické úkoly, přiměřené věku. A někdy také nepřiměřené věku, aby se naučily přemýšlet a měly nějakou výzvu. Hodně je to posunulo právě v abstraktním myšlení.“
(rodina 8)

Nicméně zdůrazňuji, že se jedná o můj osobní názor, rodiče i děti v této konkrétní rodině to mohly přijímat pozitivně. Mohlo se jednat o hru, nebo je zadávání úloh při večeři součástí didaktického kontraktu mezi dětmi a otcem a všichni zúčastnění se na něm podílejí dobrovolně a rádi.

Konverzace, které mají následně vzdělávací obsah, se mohou rozvinout také například v souvislosti se společným předčítáním nebo sledováním televizních pořadů nebo při podobné činnosti.

„Koupila jsem také listopadovou Mateřídoušku, která je zaměřena na Egypt. To vedlo k debatě, jestli opravdu mají v nebi váhy, na kterých by vážily lidské duše…“
(rodina A; záznam 5. 11. 2007)

Vzhledem k počtu dětí v rodinách je pravděpodobně více prostoru pro každého jednotlivě, dítě dostává prakticky okamžitou zpětnou vazbu, má možnost téma rozvíjet relativně libovolně dlouhou dobu. Pokud ztratí zájem o další pokračování konverzace, třeba proto, že téma je pro ně příliš složité a mimo jeho momentální kognitivní úroveň, konverzace se plynule ukončí a naváže případně někdy v budoucnosti.

„T: Kolik minut má den?
Teri ví, že den má 24 hod.“
(rodina A; 1. 7. 2004

Komentář (zapsaný v záznamech):Pokud položí otázku (viz výše), která vyžaduje složitější výpočet, většinou ho nevydrží poslouchat do úspěšného konce. Řeším to tak, že jí pak řeknu výsledek a dále ho nekomentuji, pokud se mě neptá.

4.5.2. NEZÁMĚRNOST KONVERZAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Další fenomén je patrný v situaci, kdy se konverzace, která původně neměla vzdělávací záměr, ale zahrnovala nějaký matematický obsah, stane podkladem pro rozvíjení právě matematiky.

„Řekla jsem při večeři Davidovi, aby rozdělil Hermelín na pětiny, protože u stolu nás sedělo pět. Teri řekla, že sýr měl být pro děti, takže stačí, když ho rozdělíme na třetiny.

Potom se mě zeptala, co to vlastně jsou pětiny. Odpověděla jsem, že když nějakou věc rozdělíš na pět stejných dílů, tak utvoříš pět pětin. Protože v tu chvíli byla zaměstnaná něčím jiným, počkala jsem a později jí ukázala proužek papíru rovnoměrně rozdělený na 5 částí a řekla jsem jí, že jednotlivé části jsou ty pětiny. Řekla, že už tomu rozumí a dále se zabývala něčím jiným."
(rodina A; záznam 12. 2. 2005)

Konverzace u rodinného stolu rodiče popisují v dotaznících jako typický příklad vzdělávání, které je původně neplánované, nezáměrné, ale má na děti značný dopad. Matematika nepatří podle mých vlastních zkušeností k nejčastějším tématům rodinných konverzací, ale občas se objeví, jak ukazuje výše zmíněný příběh.

4.5.3. TYPY INTERAKCÍ PODLE JEJICH AKTÉRŮ

Ačkoli se doma vzdělávané dítě nepohybuje v tak početném kolektivu, jakým většinou je školní třída, přesto je možno zaznamenat širokou paletu osob, se kterými dítě přijde do styku a kteří mohou být spoluaktéry vzdělávacího procesu.

Děti z domácího vzdělávání konverzují zejména **s rodiči a se sourozenci**, ti také mají nejvýznamnější podíl na vzniku a průběhu konverzací, které nějakým způsobem vedou k matematice. Rodiny však často žijí v širší komunitě, takže děti konverzují i s dalšími dospělými a dalšími dětmi. Charakter těchto vztahů záleží nejen na tom, zda se jedná o dospělého nebo o dítě, ale také na tom, zda je to osoba s kladným vztahem k domácímu vzdělávání, nebo vztahem neutrálním či dokonce záporným. Kromě interakcí, při kterých může dojít ke vzdělávání, dochází, zejména mezi dospělými aktéry, také ke konverzacím, jejichž předmětem je domácí vzdělávání jako takové, respektive postoj k němu. I konverzace, které nejsou primárně o vzdělávacím obsahu, průběh vzdělávání ovlivňují. Například pokud dítě slyší dospělé, kteří před ním rozebírají své hodnotové soudy o domácím vzdělávání, pak může být dítě takovou konverzací ovlivněno.

V následující části budou podrobněji rozebrány dva typy interakcí. První zahrnuje otce a jeho vztah k dětem a domácímu vzdělávání. Otec, pokud je v rodině přítomen, působí jako významný článek vzdělávacího prostředí konkrétní rodiny. Druhý popisovaný typ interakcí zahrnuje ty, které jsou součástí sourozeneckých vztahů.

4.5.4. OTEC A JEHO ZAPOJENÍ V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ

„Tatínek vysvětloval Teri zlomky, protože po něm při snídani chtěla tu menší půlku chleba. Možná se nakonec zapojí do vzdělávání.“
(rodina A; záznam březen 2004)

Ideální situace nastává, když jsou oba rodiče zajedno vzhledem k cílům a obsahu vzdělávání společných dětí a také k metodám, kterými jsou cíle realizovány. V některých případech dochází k tomu, že jeden z rodičů (podle dat získaných v dotazníkovém šetření v této studii to byli otcové) nejprve není domácímu vzdělávání nakloněn a druhý se ho snaží přesvědčit.

„Taková byla i naše situace. Já jsem byla myšlenkou domácího vzdělávání nadšená ve chvíli, kdy jsem si o této možnosti poprvé přečetla v jednom americkém časopise v době, kdy prvorozenému synovi byly asi dva roky. Na začátku jeho první třídy jsem se dozvěděla, že domácí vzdělávání u nás bylo povoleno jako experiment na prvním stupni. Nebylo tehdy příliš snadné vypátrat, jak je možno se zapojit, ale nakonec se mi to podařilo. Trvalo však téměř tři roky, než můj manžel byl ochoten „takový experiment zkoušet na našich dětech“. Ve změně jeho přesvědčení pomohlo seznámení s doma vzdělávajícími rodinami. Nakonec tedy souhlasil a syn přešel do domácího vzdělávání od čtvrté třídy. Otec se později přesvědčil, že je to funkční vzdělávací alternativa a začal se také zapojovat. Dokonce v situacích, kdy někdo upozorňoval na negativa domácí školy, stal se z něj i obhájce.“
(rodina A)

Podle rozhovorů s ostatními rodinami byly i opačné případy, kdy **iniciátorem domácího vzdělávání byl otec**, který naopak musel přesvědčit matku. Ona také v naprosté většině rodin nese na sobě břemeno odpovědnosti za jeho každodenní průběh. Tento případ ilustruje i zkušenost matky (učitelky s aprobací matematika – biologie), která se později, po sedmileté osobní zkušenosti se vzděláváním vlastních dětí, stala konzultantkou pro děti v domácím vzdělávání:

„Třeba J. (manžel) mě přemlouval, ať učím doma, já jsem nechtěla, protože jsem měla pocit, že nejsem odborník pro první stupeň, že bych se tedy neměla do toho motat.“
(konzultantka DV; záznam rozhovoru)

I když se otec nepodílí přímo na vzdělávání, svým **postojem** k němu může matku podporovat:

„Otec přímo na vzdělávání nespolupracuje. Ale velmi pomáhá při korigování různých třecích ploch, občas převezme iniciativu, když hrozí nějaký "výbuch". A samozřejmě je prvním posluchačem prezentací obou dcer (i té domškolkové). A myslím, že i ve svém

myšlení se za ten půlrok první třídy hodně posunul a pochopil nesporné výhody domácího vzdělávání a je na nás pyšný. I když neučí přímo, velmi nám pomáhá.“
(rodina 6)

Jeden z otců v domácím vzdělávání, který je matematik, uspořádal také pro ostatní doma vzdělávající rodiče seminář, kde jim ukazoval možnosti her pro rozvoj matematiky, jak to popsala jedna z matek:

„Jedna rodina (otec matematik) hodně mluvila o výuce matematiky prvního stupně, postavené pouze na hrách - se sirkami, s kartami.“
(rodina 24)

Otec může působit v rodině jako **faktor jistoty pro matku** v situacích, kdy ona má určité pochybnosti vzhledem ke vzdělávání jejich dětí:

„Například násobilka. Já jsem ji uměla od třetí třídy nazpaměť, a když se řekne 9x8, vůbec nemusím přemýšlet a vím okamžitě, kolik to je. Mé děti to vždy počítaly. Snažila jsem se jim vysvětlit, že by si zjednodušily život, kdyby se ty spoje naučily zpaměti, ale nijak jsem je do toho netlačila. Jednou to slyšel můj manžel a řekl, že on to také vždy počítá. A že nejtěžší příklad je 7x8, protože je "odevšad daleko". To mě uklidnilo a přestala jsem si s tím dělat starosti. Děti se v násobilce asi trochu zlepšily, ale pořád počítají. I když to nechápu, už jsem se s tím smířila…“
(rodina 22)

Komentář: v tomto případě se rodiče lišili v postoji k paměťovému zvládnutí násobilkových spojů. Z popsané zkušenosti plyne, že přístup dětí a matky byl odlišný, což matku částečně znepokojovalo. Poté, co otec sdělil svou vlastní zkušenost, matka získala potřebný klid a jistotu a snáze přistoupila na jiný způsob zvládnutí násobilky. K této zkušenosti ještě dodávám, že v současné době všechny děti z rodiny 22 studují úspěšně osmileté gymnázium.

V některých rodinách se dle informací z dotazníků **otec aktivně přímo podílí na vzdělávání**. Za zvlášť příznivých okolností se dokonce mohou rodiče o jednotlivé předměty podělit a tak snížit jinak poměrně výraznou zátěž jednoho z nich, téměř výlučně matky:

„Podotýkám, že dceru první cca 2 roky učila má paní, později jsme vyučovali oba, každý "své" oblíbené předměty (oproti jiným máme výhodu, že oba pracujeme doma a můžeme se střídat).“
(rodina 16)

„Tatínek dětem při různých příležitostech, při jízdě autem, při jídle atp. dává různé matematické slovní matematické úlohy a hádanky. Někdy konkrétně na tom, co zrovna jedí nebo dělají. Pokaždé dítě nesmírně zaujme, ocitnou-li se v konkrétním matematickém úkolu oni sami nebo reálie, které mají rádi a/nebo se úkol vypráví jako příběh: Př. Pan řidič jede autobusem a zastaví na zastávce v Tursku . Přistoupí Hanička s Pavlínkou. Kolik už jede v autobuse lidí? Potom jedou dál a u zahrádky přistoupí 2 babičky s košíky. Kolik jede teď? Potom na další přistoupí 10 dětí a vystoupí babičky a další děti vystoupí u bazénu… atd. Musí být vždy dost času na to, aby dítě mohlo uvažovat a nespěchat.“
(rodina 8)

I když otec odchází do zaměstnání, obrací se na něj děti nebo matka pravděpodobně také v situacích, kdy si s něčím neví rady. Nemusí to být jen bezradnost způsobená nedostatečnou znalostí konkrétního oboru, ale také případy, kdy matka pociťuje **potíže s výchovnou stránkou vzdělávacího procesu**. Například v situaci, kdy dítě odmítá spolupracovat. V dotaznících se tento případ neobjevil, nicméně z vlastní zkušenosti mohu říci, že bych byla bývala takovou pomoc od otce svých dětí občas uvítala. V našem konkrétním případě se otec na vzdělávání občas podílel, v situacích, které bych charakterizovala výše vysvětleným pojmem **nezáměrné konverzační vzdělávání**. Nicméně si nevzpomínám, že by děti povzbuzoval ke svědomitému přístupu k našemu domácímu vzdělávání, nebo nějakým jiným způsobem zdůrazňoval hodnotu vzdělání jako takového. I když je možné, že se takové konverzace udály, jenom jsem si v té chvíli neuvědomovala jejich hodnotu. Naznačuje to následující záznam.

„Tatínek ji (Elu) naučil hrát na počítači strategii Age of Empires a doporučil mi, abych do záznamů vzdělávání zapsala: práce s mapou a plánem, historie, strategie, analýza dat od protivníka, angličtinu…“
(rodina A; záznam týden 3. 12. – 9. 12. 2007)

Pokud se vyskytly nějaké problémy s výchovou a pracovními návyky, pomoc jsem hledala spíše u kamarádek, které také doma vzdělávaly své děti.

Pokud se v dotaznících a v komunikaci s rodiči a dětmi z domácího vzdělávání vyskytla **konkrétní vzdělávací oblast, kde se otcové s ochotou zapojovali**, byla mezi předměty zmíněna kromě **matematiky i fyzika**. A také činnosti, které bychom spojili s technickým vzděláváním. To ovšem nevylučuje jiné oblasti, do kterých se otcové mohou zapojit.

„Otec vysvětlí vždy, co je potřeba.“
(rodina 7)

„Většinou mi matematiku vysvětlila máma, ale když to nevěděla ani ona, tak mi to musel vysvětlit táta, když přišel z práce. Sedli jsme si, vysvětlil mi to a já to vyzkoušel.“
(rodina 1; dítě B)

„Když jsme začínali s něčím novým, nejdřív mi to máma nebo táta vysvětlili. Pokud jsem nepochopila hned na poprvé, vysvětlovali mi to tak dlouho, než jsem to pochopila (někdy, když mi to dlouho nelezlo do hlavy, máma ztrácela nervy).“
(rodina 22; dítě B)

„Pamatuji si na dvě příhody z domácího vzdělávání spojené s matematikou. První byla tuším ve čtvrté třídě, když se znovu na plátnech kin objevila sága Hvězdných válek a můj táta pro mě vymyslel sadu úloh zaměřených na matematické operace, které jsem se tehdy učil. Nebyly to ovšem úlohy ledajaké, ale úlohy zabalené právě do hávu Hvězdných válek. Člověku se mnohem lépe násobí, dělí a zlomkují stíhačky království Naboo, armády Droidů, popřípadě energetické články světelných mečů, než běžná čísla.“
(rodina A; dítě A)

„Takže nějaký nadhled, když člověk má, je to skvělý, ale nemůže ho mít rodič ve všem…. Já si to nejvíc uvědomovala na fyzice. Fyzika mi není vlastní, nikdy mě to nebavilo. Ve škole mě ji pravděpodobně špatně učili, tak jsem v ní neviděla nic ze života. A pak za mnou děti chodily a pořád se na něco vyptávaly, často to byla právě fyzika a já jsem tomu nerozuměla, proč to tak funguje, proč to tak je….
Odpověď jsem hledala, ale přišlo mi, že už je pozdě. Otázka už byla položena a děti chtěly odpověď. Třeba byly malé ještě, ono je to pak už nezajímá, za týden, kdy já si to někde přečtu. Tak jsem je odkazovala na J. (manžela). Ten jim odpověděl, ale já si uvědomuju, že když nejsou faktický znalosti z oboru, tak je to prostě hrozný.“
(konzultantka DV; záznam rozhovoru)

Komentář: Poslední zkušenost naznačuje, že rodiče v domácím vzdělávání, v případě kdy si uvědomují své nedostatečné oborové znalosti, můžou být vystaveni negativním pocitům a situace pro ně může být zdrojem stresu. Na druhou stranu je však nutné podotknout, že popsaná zkušenost popisuje situaci, kdy se děti ptaly na látku, která není obsažena v kurikulu prvního stupně základní školy. Do takové situace se tedy může dostat každý vyučující, pokud dítě vznese dotaz mimo jeho specializaci. Pozitivní na této zkušenosti je fakt, že rodič si svou částečnou nekompetenci uvědomuje. Protože, dle mého názoru, to je první krok k tomu, aby měl motivaci své vzdělání doplňovat.

Protože mužům je zpravidla **technika** a studium fyzikálních zákonitostí bližší než ženám, není zjištění o zapojení otců v těchto oblastech nijak překvapivé.

„Využíváme nástroje z tatínkovy dílny.“
(rodina 1)

„Vzpomínám si na to, že zajímavé konverzace (i s matematickým obsahem) s dětmi proběhly v době, kdy se holky s tatínkem rozhodly, že vyrobí židličku pro medvídka. Bylo nutné řešit geometrii, ale bohužel už si ani já ani manžel nemůžeme vzpomenout, co přesně se při tom řešilo.“
(rodina 22)

Otcové se s dětmi rádi podílejí na přípravě a realizaci nejrůznějších **pokusů**.

„Tatínek prováděl s holkami pokusy s výrobou děla poté, co se ho Ela přišla zeptat, jestli modelína hoří a on zjistil, že děvčata si hrají se sirkami…“
(rodina A; záznam 18. 10. 2007)

„Když jsme přijeli domů, tatínek zrovna přijížděl s Merkurem (stavebnice). Koupil tu největší a nejdražší krabici s odůvodněním, že budou dělat pokusy, což Teri přijala s nadšením, a celé nedělní odpoledne sestavovali spolu větrný mlýn na elektřinu. Ještě s holkami srovnal skříňku, aby byl Merkur kam uklízet.“
(rodina A; záznam 18. 11. 2007)

Otec může být v domácím vzdělávání přítomen i v době, kdy se reálně vzdělávání nezúčastňuje, protože je v zaměstnání nebo vykonává jinou výdělečnou činnost. Jeho **profese může být pro děti vzorem k napodobování**. K tomu mají dobré podmínky rodiny, kde je otec živnostník a děti bývají svědky jeho pracovního úsilí. V některých případech se tyto aktivity stávají i zdrojem motivace k učení se matematice a samozřejmě také inspirací ke hrám.

„V otcově profesi[31] zase počítání plochy fólií či potisknutého papíru, počty stránek publikace, gramáž papíru…“
(rodina 28)

„… vedení vlastního dětského účetnictví – příklad otce živnostníka.“
(rodina 30)

„Hraje si na obchod, ale častěji na půjčovnu, vyřizuje telefonáty, zapisuje objednávky a pro účely práce si vyrobila z kartonu notebook i s myší.“
(rodina A; Ela, 5 let; 10. 11. 2005)

Ve zkoumaném vzorku rodin nebyl zaznamenán případ, kdy by otec s domácím vzděláváním nesouhlasil a byl vůči matce v opozici.

---

[31] …se zdrojem motivace pro učení se matematice stává…

4.5.5. INTERAKCE MEZI SOUROZENCI

„Zjistila jsem, že domácí vzdělávání je jednodušší pro více dětí zároveň. Vzájemně si pomáhají a jsou si výzvou.“
(svědectví americké učitelky o domácím vzdělávání v její rodině; In: Dombrovská, 2008; s. 87)

Pro rodiny v domácím vzdělávání je podle mých dosavadních zkušeností charakteristické, že mívají vyšší počet dětí oproti rodinám, které do domácího vzdělávání nevstupují[32]. I když se samozřejmě i zde vyskytují rodiny s dítětem jedináčkem, v mnou zkoumané skupině mají ve většině případů rodiny dvě a více dětí.

Častá vzájemná interakce mezi sourozenci je samozřejmou součástí každodenního života ve většině rodin, proto není překvapením, že pokud se rodina rozhodne k domácímu vzdělávání, stávají se jeho integrální součástí i sourozenecké vztahy a z nich plynoucí interakce, v práci zúžené zejména na vzájemnou komunikaci.

Pro skupinku dětí, která se v rodině vzdělává, je typická věková nehomogenita. V rodině se většinou vzdělávají děti v rámci různých ročníků:

„Měla jsem doma "malotřídku": prvňák, druhačka a čtvrťák a to se vzájemné interakci… radění, i určitému soupeření, zabránit nedalo.“
(rodina 30)

Častý je i případ, že pokud se v rodině vyskytují děti předškolního věku, aktivně se vzdělávání zúčastňují:

„Mladší 4 letý syn s námi počítá a jinak se zapojuje. Starší syn je v 1. třídě.“
(rodina 12)

„Mladší děti se samy chtějí učit, i když ještě nemusí. Některé uměly počítat ve velmi raném věku.“
(rodina 26)

---

[32] Skupina, která byla objektem výzkumu, v této práci uvádí následující počty dětí. Jedno (7 rodin), dvě (10 rodin), tři (7 rodin, včetně rodiny autorky), čtyři (4 rodiny), pět a více (5 rodin). Zároveň tyto počty nejsou konečné, protože v některých případech rodiče uvedli, že ještě mají další děti, které s nimi nežijí ve společné domácnosti, protože jsou již dospělé.

Komentář: Rodina číslo 26 v době vyplňování dotazníku uvedla, že ve školním roce 2010/2011 vzdělávala doma celkem pět dětí, z toho některé již na druhém stupni, a s šestým dítětem domácí vzdělávání plánovala.

Do interakcí ale vstupují i starší sourozenci, kteří se již nevzdělávají v rámci domácího vzdělávání. Tito starší sourozenci pak mohou vystupovat v roli „učitele“ a „rádce“. V některých případech bych spíše uvedla v pedagogice a příbuzných oborech nově zaváděný pojem „facilitátor učení“:

„V sobotu vymyslel a zrealizoval David úžasný projekt nazvaný Cinema Dronte. Holky si celý den vydělávaly plněním různých úkolů peníze (sinemasy) a večer David v dětském pokoji uspořádal filmovou projekci Harryho Pottera i s občerstvením, které si za peníze kupovaly. Za tím účelem David s Teri dokonce usmažili bramborové placky z vařených brambor.
Výsledkem celé akce byly naprosto bez odporu a bez mého přičinění 2 stránky písanky, 55 příkladů na počítání do 15, vyklizená myčka a velice slušně uklizený pokojíček.
Ela zase na Davidův popud namalovala roztomilý obrázek pána na kole, strom a mnoho dalšího a pracovala s náplastí (na oko jako součást léčby tupozrakosti) s vybarvováním malinkých tvarů a doplňováním logických řetězců. Z hlediska vzdělávání to byl velice úspěšný den a z Davida se klube druhý Komenský.“
(rodina A; záznam březen 2004)

„Obdobná situace pak nastala, když jsem byl starší a v domácím vzdělávání se vzdělávala sestra Teri, kterou jsem zároveň učil hrát tahovou strategii Heroes of Might and Magic (druh počítačové hry). Protože je v ní nutno alespoň základně kalkulovat jednotky, nákupy staveb atp., výukový rozměr byl okamžitě nasnadě. Na příkladu nákupu jednorožců, utržených ztrát a přílivu zlata za kolo jsme mohli s Teri hravě procvičovat matematické úlohy a navíc se Teri zlepšovaly i strategické dovednosti v této hře - což mi dělalo obzvláště radost.
Domnívám se, že pokud má učitel možnost látku studentům zatraktivnit, právě převedením běžných slovních úloh na „zábavnější" formu, měl by se o to snažit. Bohužel pro učitele i žáky, v běžné výuce při systémech nastavených dnes to jaksi nejde. To je ovšem výhodou domácího vzdělávání, kdy si vyučující na studenta čas dělá a věnuje se pouze jemu.“
(rodina A, dítě David – v roce 2011 začal studovat na pedagogické fakultě kombinaci biologie – dějepis)

Sílu, jakou působí na **předškoláky vzor staršího sourozence** a pozorování jeho učebních aktivit, dokládají rodiny různými příklady, kdy uvádějí, co konkrétně jejich mladší dítě zvládlo v předškolním věku:

„Mladší, čerstvě tříletá dcera spočítá věci do deseti. V grafické podobě pozná, co je číslo a co písmeno. A spoustu jiných věcí z jiných předmětů se od starší sestry naučila, zejména proto, že ji sestra používá jako někoho, komu může vysvětlovat, co se naučila.“
(rodina 6)

„Mladší sourozenec se čísla i písmenka naučil pouze odposlechem od starší sestřičky a díky různým Montessori pomůckám, které doma máme (nyní jsou mu 3,5 roku). Pod čísly si zatím nedovede uvědomit souvislost s číslem (obrazem čísla), ale už počítá plynně a bez chyb vše, co ho obklopuje, jen si zatím nepřiřadí sám číslo - čísla do 10. S písmenky si hraje a slova jako PES, VES, DŮM už čte sám. Chce s námi pracovat, takže už si zavedl svoji písanku a matematiku, do které kreslí nějaké věci a počítá si je…“
(rodina 7)

Někteří rodiče uvádějí, že mladší sourozenci při vstupu do prvního ročníku, začali rovnou s látkou ročníku druhého, což jim umožnilo svobodu v čase i volbě metod. To byl i případ mé nejmladší dcery Ely.

„S Elou jsem si mohla dovolit úplný pedagogický luxus. Z prvního ročníku nám zbyla jen psací abeceda, jinak ve všech předmětech měla v podstatě učivo, které nabízely učebnice pro daný ročník, zvládnuté. Proto jsem jí mohla nechat prakticky úplnou volnost a praktikovat to, co se v anglicky psaných textech nazývá slovem „unschooling“, tedy něco jako „žádná škola“. Protože jsem chtěla, aby si Ela vytvářela pracovní návyky, musela se každý den nějakému vzdělávání věnovat, ale jeho forma byla na ni. Protože Ela byla od malička systematický typ, který je zaměřen na výkon, stejně si vyplňovala různé pracovní sešity, které byly většinou určeny pro druhý ročník.“
(rodina A)

Vzájemnou interakci sourozenců lze z hlediska domácího vzdělávání dělit v zásadě na dvě oblasti, **spolupráci a soupeření**. Spoluprací myslím kromě společné hry nebo společné práce na nějakém projektu i případy, kdy jedno dítě nabízí pomoc dítěti druhému a to ji přijímá. Nebo situaci, kdy se jedno dítě obrací o pomoc k sourozenci a ten žádosti vyhoví. Běžná a očekávaná je situace, kdy pomoc poskytuje starší dítě mladšímu sourozenci.

„Syn často pomáhá své mladší nevlastní sestře, aby pochopila danou látku.“
(rodina 4)

„Nejstarší dcera vysvětluje mladší, když něčemu nerozumí, ta pak synovi, no a nejmladší kluk ve čtyřech letech umí sčítat jen tím, že poslouchá a pozoruje.“
(rodina 9)

„U nás většinou starší dcera má snahu učit a zkoušet mladší dceru.“
(rodina 10)

Jedna matka uvádí, že **starší dítě při pomoci svému mladšímu sourozenci napodobuje vzdělávací styl rodičů**.

„Zkušenost je zajímavá - děti hodně napodobují. Takže když mladší dcera požádala o pomoc starší, tak místo toho, aby starší vysvětlila mladší "správný postup", snažila se ji

dovést k tomu, aby na to sama přišla. Starší děti se celkem rády zapojovaly do toho, aby něco mohly mladším přiblížit.“
(rodina 22)

Dříve uvedená zkušenost s Davidem a jeho přípravou filmového představení je podobným příkladem takové aktivity.

Starší děti se snaží mladší pozitivně motivovat i v dalších rodinách.

„Starší děti s radostí připravují úkolky a odměny pro ty mladší.“
(rodina 23)

Protože zkušenosti z mé vlastní rodiny opakovaně ukazovaly, že může docházet i k opačné situaci, a sice k tomu, že mladší dítě poskytuje pomoc dítěti staršímu, byl součástí dotazníkového šetření i dotaz, zda nastává situace, kdy mladší dítě působí v roli toho, kdo pomoc poskytuje. Některé rodiny takovou zkušenost měly.

V některých případech byla vnímána a také přijímána pozitivně, nebo alespoň rodiče neuvedli, že by pomoc byla ze strany staršího dítěte následně odmítnuta.

„Dominik (5) odposlouchá a občas poradí staršímu sourozenci. Pak se mu vše dává do souvislostí.“
(rodina 8)

„Zrovna minulý týden vysvětlovalo mladší dítě princip jednoho příkladu staršímu - jednalo se o sčítání pod sebe a byl tam přechod přes desítku.“
(rodina 3)

Vyskytl se však i opačný případ, kdy starší sourozenec na nabídku pomoci od mladšího dítěte reagoval odmítavě.

„Starší dcera vnímá jako potupu to, když se jí mladší snaží poradit. Proto se snaží pracovat rychleji, a pokud se jí mladší sestra pokouší radit, rady nepřijímá.“
(rodina 5)

K odmítnutí na druhou stranu ale může dojít i v situaci, kdy pomoc nabízí starší sourozenec.

„Starší bratr nabízel výpomoc s vysvětlením látky. Mladší (domácí školák) tvrdošíjně odmítal. Sourozenecké boje.“
(rodina 11)

Někdy výpomoc sourozence může selhat na chybách, kterých se při „vyučování“ dítě v roli „vyučujícího“ dopustí.

„Ela procvičuje pamětné sčítání a odčítání s přechodem. Teri se rozhodla, že jí naučí písemné postupy. Připravila se zodpovědně, ze dveří udělala tabuli, na kterou izolepou nalepila papír s úlohou. Vyučování ale ztroskotalo na tom, že zapsala úlohu bez mínus (což dělá často) a přitom chtěla učit odčítání. Ela pak ovšem sčítala, a protože se Teri rozčilovala, vyučování jsme přerušili. Budeme pokračovat jindy.“
(rodina A; záznam 13. 11. 2007)

Odmítání je pravděpodobnější v případech, kdy se jedná o nevyžádanou pomoc. Jedno dítě vstoupí do řešitelských úvah druhému dítěti, přeruší jeho objevitelské úsilí a ono se pak cítí situací zaskočeno. Zvláště děti, které jsou přirozeně ctižádostivé, se snaží předvést své umění a znalosti, a to i na úkor sourozence.

„Teri potřebuje vypočítat úlohu 28x4. Než vymyslí odpověď, odpoví za ní správně Ela.“
(rodina A; záznam září 2007; v té době byla Teri v pátém ročníku a Ela ve druhém)

Celkově však vyznívá úloha mladších sourozenců pozitivně. Rodiče uváděli, že mladší děti starší sourozence **povzbuzují**.

„Mladší povzbuzují staršího, když se mu občas něco nedaří.“
(rodina 25)

Mladší děti také mohou svými otázkami inspirovat staršího sourozence k hlubšímu přemýšlení o nějakém problému.

„Mladší děti svými podnětnými otázkami vedou starší děti k dalšímu a hlubšímu chápání problému.“
(rodina 23)

4.5.6. INTERAKCE S DALŠÍMI OSOBAMI

Dále takto vysvětluje i babičkám a já si bezvadně mohu ověřit, že správně pochopila to, o čem jsme si povídaly.
(rodina 6)

Děti z domácího vzdělávání se nesetkávají pouze s rodiči a sourozenci. Mezi další zmiňované osoby patří i prarodiče. Zajímavé bylo, že dvě rodiny je zmiňují v „pasivní“ roli objektu, který dítě využívá k hraní role „učitele“. Kromě výše uvedené zmínky to ukazuje i následující zkušenost:

Dcera často vytváří matematické doplňovací listy pro celou rodinu, (své dva sourozence, babičku, dědečka) a vyžaduje jejich vyplnění.
(rodina 13)

Není to nic neobvyklého, citace představují jednu z her „na někoho“, v tomto případě na učitele. Tato hra je typičtější pro děvčata, vzhledem k jejich většímu zájmu o sociální kontakty.

Prarodiče mohou také aktivně vzdělávat.

V době, kdy jsem byla na tři měsíce na zahraniční stáži, vzdělávala mé dvě dcery babička. Z té doby nemám žádné záznamy o proběhnuvších situacích, k dispozici mám jen záznamy o vzdělávání, které babička psala pro účely pozdějšího hodnocení. Tam ale vyplnila jen probrané stránky učebnic a přečtené knížky. Co se týče matematiky, babička působila v roli kontrolorky zadaných úloh, obě děvčata byla v té době s matematikou oproti požadovaným výstupům napřed, takže po dobu, kdy jsem byla pryč, probíhal spíše dril zaměřený na zautomatizování učiva.
(rodina A; zkušenost z ledna až dubna 2008)

Paní učitelka, která pracuje jako konzultantka, uvedla, že za dobu, co je v této pozici aktivní, zažila jednu rodinu, kde babička vzdělávala jako hlavní vzdělavatelka po celou dobu, kdy domácí vzdělávání v dané rodině probíhalo.

4.5.7. SHRNUTÍ

V domácím vzdělávání děti nežijí v izolaci. Součástí jejich každodenního života jsou interakce s ostatními lidmi, v jejichž kontextu dochází ke konverzacím. Prezentované výsledky ukazují, že pro tyto konverzace je typická interaktivita, která znamená často přebírání iniciativy ze strany dítěte, a dále je to nezáměrnost těchto konverzací z hlediska vzdělávacího procesu. Vzdělávací epizoda se z nich stává teprve v průběhu dané konverzace.

Představeny byly dva typy interakcí. Jeden popisoval roli otce v domácím vzdělávání a jeho vstup do vzdělávacího procesu, druhý pak interakce plynoucí ze sourozeneckých vztahů. V rodinách domácích školáků se díky většímu počtu sourozenců vyskytuje bohatá škála různých interakcí mezi dětmi. Základní dělení těchto interakcí vzhledem ke vzdělávacím procesům je na škále od spolupráce po soupeření. Z hlediska nabídky pomoci se objevují oba druhy případů, jak pomoc staršího mladšímu, tak i opačně pomoc mladšího staršímu sourozenci. Celkově hodnotí rodiče spolupráci mezi sourozenci jako přínosnou, i

když si jsou vědomi třecích ploch, ke kterým může docházet. Zjištění jsou v souladu se zjištěním, které uvádí Nitschová:

„Rodiče zvláště vyzdvihují dobrý vliv takového vzdělávání na mladší sourozence. Ti se o učení velmi živě zajímají a těší se, až budou sami v domácí škole. Často se také stává, že se něčemu naučí sami odposlechem – počítat nebo abecedu. Ve všech případech, kdy byli v rodině mladší sourozenci, byli rodiče rozhodnuti také je vzdělávat doma. K tomuto rozhodnutí je podle jejich slov vedly dobré zkušenosti s tímto způsobem vzdělávání.“
(Nitschová, 2000; s. 80)

4.6. PŘÍBĚHY Z DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

4.6.1. NA ÚVOD K PŘÍBĚHŮM

Tato část kapitoly patří svým charakterem k prezentaci získaných dat, ale od předchozích třech částí se liší tím, že obsahuje čtyři původní autentické příběhy. Nejedná se o ilustrace, ve kterých bych doplňovala informace, které v příběhu nenastaly. Každý jednotlivý příběh analyzuji jako celek. Smyslem zařazení příběhů je představit některé z fenoménů popsaných v obecnějších úrovních analýzy v synergii dalšími fenomény tak, aby si čtenář mohl udělat lepší představu o vzdělávacích situacích, ke kterým v kontextu semistrukturovaného vzdělávacího stylu dochází.

Původní autentické záznamy jsou doplněny vysvětlivkami tak, aby i čtenáři, který přirozeně nemůže znát kontext, ve kterém se příběh odehrával, byl příběh a způsob jeho interpretace srozumitelný. Vzhledem ke způsobu získávání dat jsem měla k dispozici prakticky výlučně písemné záznamy, které jsem zapisovala až zpětně (3.6.1), proto jsem většinou neměla k dispozici záznam o dalších fenoménech v příběhu, jako je například neverbální komunikace, atmosféra příběhu apod. Původní záznamy byly totiž určeny pro osobní potřebu autorky, proto kontext, který byl pro mě samozřejmý, v záznamech chyběl.

V interpretacích příběhů nejsou obsaženy všechny fenomény, které byly v předchozích částech kapitoly představeny, a naopak se v nich mohou objevit takové fenomény, kterým se práce podrobněji jinde nevěnovala. Příkladem takových fenoménů jsou prarodiče v příběhu Výhodný nákup. Všechny příběhy obsahují komentáře jak z hlediska vztahového, tak i z hlediska matematického.

4.6.2. LICHÉ PONOŽKY A SOUROZENECKÉ VZTAHY

„Ela pomáhá tím, že skládá ponožky. Dává do páru ty, které se k sobě hodí. Nakonec jí zbyly tři kusy, které netvořily pár. Probíhá následující rozhovor:
M: „Máš tam tři liché.“
E: „Co je to liché?“
Dříve, než mohu zareagovat, do rozhovoru vstupuje starší sestra
T: „Já ti to vysvětlím… liché číslo je takové, co nemůžeš rozdělit na dvě stejné hromádky …Mami, dávej mi různá čísla a já ti to hned řeknu.
M: „101“ (následuje okamžitá odpověď)
T: „Liché.“
M: „110“
T: „sudé, na 55 a 55
Ela nejeví zájem o další kontakt, odchází.“
(rodina A; záznam 2. 11. 2005; Teri 8 let, Ela 5 let)

Liché ponožky zbývající v pračce patří ke každodenní realitě většiny domácností. V tomto příběhu jsem pravděpodobně použila výraz „lichý“ v jeho nematematickém významu, jako „přebytečný“. Ela význam slova nechápala, ale než jsem se mohla ujmout vysvětlování, do naší konverzace zasáhla starší sestra Ely. Její okamžité chápání výrazu „lichý“ však leželo v rovině matematické. Vysvětluji si to tak, že jsme často debaty s matematickým kontextem doma vedli a Teri tak cítila motivaci předvést své znalosti přede mnou i před sestrou.

Pojem „lichý“ vysvětlovala jako opak k „sudý“. Její znalost byla v tu chvíli pravděpodobně na úrovni procesuální (jako knowledge in action), podobně jako umím si zavázat tkaničky do bot, umím sčítat pod sebou apod. Proto použila ono „rozdělování na dvě stejné hromádky“.

To, že mě žádala o příklady čísel, která bude označovat jako lichá i sudá, mohlo znamenat, že chtěla své pravidlo lépe demonstrovat. Aby to nevypadalo, že si vybírá jen taková čísla, která určit umí. Jestliže měl čísla volit někdo jiný, lépe vynikla univerzálnost jejího postupu.

Vysvětlení, proč zůstala u vysvětlování pojmu „lichý“ a nepřešla k pojmu „sudý“, může také vyplývat z reality každodenního života. Pojem „sudý“ se totiž v běžné mluvě nevyskytuje, tam spíše používáme slovo „pár“. Tento výraz by se hodil i na ponožky, ale v daném okamžiku převládl pojem „lichý“.

Výraz „hromádky“, který Teri při vysvětlování použila, mohl znamenat, že se snažila přizpůsobit svůj slovník mladší sestře, jedná se tedy o projev komunikačního kontraktu mezi dvěma sestrami.

Poslední poznámka k příběhu se týká mé chyby v komunikaci s dětmi. Původní otázku položila dcera Ela. Já jsem však začala reagovat na její sestru, Ela zůstala v pozadí konverzace a v okamžiku, kdy byla konverzace mimo zónu jejího nejbližšího vývoje, fyzicky se vzdálila. V tu chvíli mi mělo být jasné, že jsem opustila původní téma konverzace a měla jsem se pokusit navázat znovu s Elou kontakt. To, že jsem to neudělala, považuji zpětně za chybu.

Ve školním prostředí je pro učitele mnohem náročnější zaregistrovat, že některý žák se v komunikaci ztratil a *„situaci opustil“* (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 163). Součástí školního kontraktu totiž může být to, že někteří žáci věnují energii předstírání, že konkrétní situaci chápou. Učitel pak musí být mnohem pozornější vůči jemným náznakům neporozumění a to jistě není snadné.

Stejně jako učitelka ve škole, měla by si i matka - vzdělavatelka uvědomovat určité riziko plynoucí z rozdílného temperamentu a dalších osobnostních charakteristik jednotlivých dětí, aby se příliš často neopakovala situace, kdy jedno dítě převezme iniciativu na úkor dítěte druhého.

Epilog k Ele: Jak a kdy Ela pochopila rozdíl mezi sudým a lichým číslem, moje záznamy bohužel neobsahují. To však neznamená, že s pojmem nepracovala. Pravděpodobně s ním v době, kdy už „chodila do školy“ pracovala tak přirozeně, že jsem nepovažovala za nutné něco zaznamenávat.

Příběh k pojmu lichý a sudý vyprávěl i další rodič.[33]

„Při zouvání bot najednou pětiletá Katka prohlásila:
„To je zajímavé, že některý čísla jsou rovný a jiný nerovný“

Tatínkovi matematikovi chvíli vrtalo hlavou, co asi uvedená věta znamená, až se postupným vyptáváním dopátral toho, že rovná čísla jsou ta, která se dají vyjádřit jako součet dvou stejných čísel a nerovná se jako součet dvou stejných čísel vyjádřit nedají.“
(otec, jehož tři děti byly vzdělávány doma)

[33] Dle ústního sdělení doc. Jiřího Tůmy, mého školitele

Poslední poznámka v tomto příběhu se týká otázky, v jaké chvíli je vhodné dítěti, které pochopilo nějaký koncept (v tomto příběhu sudost a lichost), doplnit jeho znalosti správným pojmoslovím. Hejný upozorňuje, že *„nepřiměřený důraz na přesnost formulace bývá zdrojem deformace původně dobré žákovy představy“* (Hejný, 2004, s. 26). Můj postup v těchto situacích byl takový, že jsem terminologii sdělila, nicméně jsem netrvala na tom, aby ji děti ihned převzaly. Mohly i nadále používat svá pojmenování. Je ale pravda, že i tento přístup má své limity, protože při nástupu do školy bylo nutné doučit se urychleně některé pojmy. Stejnou zkušenost mělo i dítě z jiné rodiny.

„Po nástupu do školy jsem myslím měla problém… s některou terminologií.“
(rodina 22; dítě B)

Za vhodné považuji podotknout, že toto dítě studuje s vyznamenáním kvintu osmiletého gymnázia, proto předpokládám, že „problém s terminologií“ v dalším studiu výrazně nebránil.

4.6.3. SOPKA A NÁHLÝ OBJEV

Tento příběh se odehrál v době, kdy jsem měla již pětiletou zkušenost s domácím vzděláváním[34]. Využívali jsme zejména konverzace v situacích každodenního života a také dítětem řízené učení (children-directed learning), kdy iniciátorem větších témat (projektů) byl zájem dětí. Náměty pro projekty nevycházely z touhy pochopit něco z matematiky, děti se zajímaly zejména o témata z oblasti přírodovědy a vlastivědy, nicméně některá z těchto témat se ukázala jako velmi podnětné prostředí pro matematický rozvoj. Matematická témata v projektech volených dětmi někdy svou náročností přesahovala učivo primární školy. V těchto situacích jsem uplatňovala následující pedagogické zásady:

- Dětem jsem poskytla jakýkoli dostupný materiál nebo pomůcku, o kterou požádaly. Zásadně jsem bez vyzvání nekomentovala vhodnost zvolené pomůcky.
- Pokud jsem nebyla dotázána, neposkytovala jsem žádné rady ani informace. Spíše jsem se zaměřovala na pozorování metod, které děti zvolily, a reakcí na tyto

[34] Námět příběhu i některé z fotografií jsou součástí článku Pražáková (2006, s. 94- 97).

metody. Někdy pro mě bylo velmi obtížné projevovat trpělivost a nesnažit se děti „postrkovat“ dopředu. Ne vždy se mi to podařilo, čehož zpětně lituji. Domácí vzdělávání je totiž prostředí, které umožňuje čekání, rodiče jako vzdělavatelé nejsou pod tlakem rozvrhu hodin, děti zase nemusí pociťovat potřebu, aby se něco rychle, byť bez porozumění, naučily jen proto, že z učiva bude další den písemná práce.

- I metody, které se v průběhu objevování nějakého matematického procesu nebo konceptu, ukazují jako „slepé uličky“, poskytují dítěti cenné zkušenosti.

Následující příběh je ilustrací takové projektové výuky.

„Dopoledne přišli na společný projekt Kováčkovi. Jelikož jsme spolu absolvovali geologickou vycházku v Hlubočepech, chtěli jsme pokračovat v tématu. Vybrali jsme si sopky. Teri si den předtím pročítala heslo o sopkách v dětské encyklopedii a tam našla námět k postavení modelu[35] sopky a napodobení erupce. Děti byly silně motivovány k výrobě modelu. Dostaly k dispozici papíry, noviny, nůžky, dále jsme v domácnosti našli reprezentace – modely kuželů. Tomáš a Ela malý polystyrenový kelímek na kávu a Teri trychtýř. Teri i Ela pojem kužel už znaly (Ela si ho pamatovala z dětského počítačového programu Beruška, kde byla ukázána různá tělesa). Pojem komolý kužel jsem nezmiňovala. Každé z dětí se mělo pokusit vyrobit svůj vlastní model. Holky se pustily do práce s nadšením, Prvňák Tomáš spíše jen pozoroval (s domácím vzděláváním teprve začali a Tomáš nemá zkušenost s touto formou výuky. Navíc byl velmi znejistěn zjištěním, že předškolák Ela zná pojmy, o kterých se zatím neučil, umí číst lépe než on apod.).

Teri opakovaně delší dobu stříhala trojúhelníkové tvary a snažila se je balit kolem trychtýře. Vyjadřovala značný údiv nad tím, že nepasují, neboť se snažila pravítkem změřit výšku a stranu trychtýře a pak přibližně daný trojúhelník narýsovat.
Ela po chvilce nečinnosti zvolila jinou strategii. Vzala novinový papír a kelímek do něj „zabalila“. Protože noviny přečnívaly, Ela je zahrnula dovnitř stejně, jako to děláme u dárků a pak je odstřihla i s okrajem kelímku. Výsledkem byl pás, který skutečně vzdáleně připomínal plášť kužele.
Pochválila jsem jí, že také pracuje, a kelímek jsem rozstřihla, abych ji ukázala, že to skutečně téměř trefila. Tomášovi se snažila pomáhat jeho maminka a kelímek mu nakreslila a ukazovala na obrázku, že nahoře je užší a dole širší, on sám byl pasivním příjemcem informací.
Teri seděla mezi oběma „spolužáky“, měla tedy příležitost čerpat inspiraci od obou. Když uviděla novinový pás, téměř okamžitě přestala stříhat a hledat své trojúhelníky. Nejprve to vypadalo, že své úsilí vzdala, ale po několika minutách najednou řekla, že už ví, jak to bude, a následovala velmi rychlá výroba modelů, bez slepých cest a zaváhání:
Teri obkreslila kulatou plechovou krabici na pastelky a vzniklý kruh vystřihla.

---

[35] Model byl vyráběn z papírové hmoty, nejednalo se o pouhý plášť kužele.

Přeložila kruh na polovinu a vzniklou rýhu obtáhla tužkou (při rekonstrukci o dva dny později už obtáhnutí nezopakovala). Podle rýhy přeložila na polovinu a vzniklý půlkruh na čtvrtinu (rýhu znovu obtáhla). Kruh rozložila.
Našla si obyčejnou hřbitovní svíčku, přiložila ji na průsečík průměrů (rýh) tak, aby byl průsečík přibližně ve středu a svíčku obkreslila. Celý kruh znovu složila na čtvrtiny.
Podle části obkreslené malé kružnice, kterou viděla, vystřihla „díru do středu kruhu".
Přiložila na trychtýř a zjistila, že to stále ještě není ono. Téměř okamžitě ji napadlo získané mezikruží rozstřihnout.
Pomocí přeložení okrajů přes trychtýř získala hledaný tvar. Přebytečné okraje zastřihla a výsledek zajistila izolepou.

Všichni byli nakonec se svou prací spokojeni. Objev výroby sopky je tak nadchnul, že vyrobily mnoho komolých kuželů, vlastně sopek.
Pomalovali si kelímky nebo vlastní model a pak jsme uskutečnili pomocí sody, práškové barvy a octa několik „výbuchů"."
(záznam 4. 11. 2005; Teri 8 let, Ela 5 let; Tomáš 7 let)

Uvedený příběh náhlého vhledu do problému je, podle mého názoru, pěknou ilustrací „*sudden illumination*", po „dlouhé, neuvědomělé, předchozí činnosti" (Poincaré, 2000, s. 90). V tomto konkrétním případě se proces odehrával v řádu minut, v době, kdy se zdálo, že Teri rezignovala na svou metodu trojúhelníků a jen zdánlivě nečinně přihlížela činnosti dalších dětí.

Protože jsem si chtěla ověřit, zda se objev stal trvalejší součástí kognitivní struktury u Teri, zopakovali jsme pokus s výbuchem a předchozí výrobou modelu sopky o pět měsíců později. V té době již pracovala běžně s kružítkem, které automaticky použila a plášť komolého kužele sestrojila bez zaváhání.

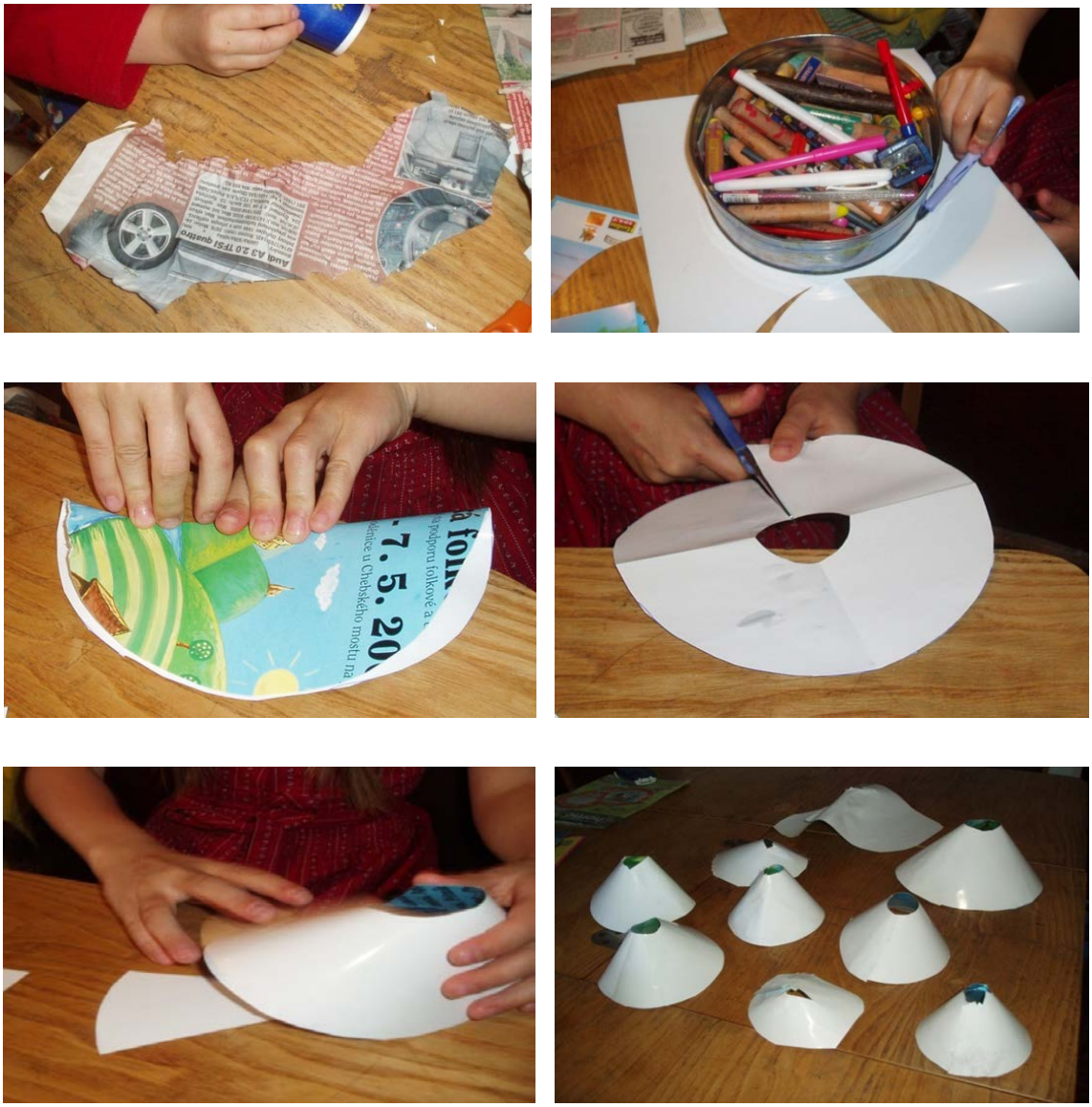
Součástí příběhu byl i Tomáš. S domácím vzděláváním rodina teprve začínala. Měli za sebou dva měsíce zkušeností. Tomášova maminka byla zatím v etapě rodiče začátečníka a praktikovala „školu doma" viz strana. Tomáš byl situací, kdy měl samostatně něco objevovat, zaskočen, nebyl zvyklý si takto hrát. Proto zůstal po celou dobu pasivním účastníkem. Jeho matka mi později řekla, že ona by takový nápad nikdy nedostala. To ale neznamená, že podobná zkušenost nemůže méně zkušeného rodiče ovlivnit v tom smyslu, že v domácím prostředí je možno vyzkoušet i jiné přístupy, než práci se sešitem a učebnicí. V tom považuji sdílení zkušeností mezi rodinami za velmi cenné.

Posledním dodatkem k příběhu o komolém kuželu je následující příběh:

„Úlohu s modelem sopky jsem odpoledne zadala Davidovi (věk 14,5). Jako model jsem mu dala trychtýř.

To jsem si mohla odpustit, model si měl v bytě najít sám.
Změřil si stranu trychtýře, ustřihl obdélníkový pás s šířkou, která měla stejnou délku jako strana trychtýře. Pak zjistil, že vytvořil válec, pravil, že plášť válce hledat nechtěl. Strany se snažil zastřižením zkosit, model stále neměl hledaný tvar, po cca 10 minutách se vzdal. Byl naštvaný, že Teri úlohu vyřešila, ale nijak ho to nemotivovalo k dalším pokusům.“
(záznam 7. 11. 2005)

Davida jsem učila doma jen ve čtvrté a páté třídě. V té době jsem byla ve fázi rodiče – začátečníka (4.2.1). Matematiku jsem učila výhradně instruktivně, a protože David všemu zdánlivě rozuměl, nic mě v té době nenutilo svůj vzdělávací styl měnit. I když většinu doby na prvním i druhém stupni základní školy strávil David ve škole, přesto si občas jeho nedostatečné znalosti a dovednosti vyčítám.



Obrázek 1: Fáze výroby modelu sopky.

4.6.4. KDYŽ SE DĚTI TROCHU NUDÍ

„Večer při bohoslužbě poslouchá Ela kazatele, který vypráví o mladíkovi, jenž se těší, až mu bude osmnáct a bude moci řídit auto.
Po chvilce se Ela ke mně obrátí:
„Ještě tolik roků (ukáže na prstech šest) a bude Davidovi (bratrovi) dvacet."
Tvrzení je pravdivé.

Při stejném kázání provádí „výzkum". Klade mi různé otázky typu:
E: „Kolik centimetrů máš dlouhé vlasy?"
M: „Asi třicet"
E: „Nosíš raději kalhoty nebo sukni?" ...
Moje odpovědi si „zapisuje" klikyhákem do mezer v textu letáku, který si prohlíží. Zároveň se intenzivně zajímá o to, jak se píší čísla. Pozoruje tabulku s číselnými údaji, kde jsou čísla jedno- i dvouciferná, některá s desetinnou čárkou. Hledá číslo 30 (moje odpověď o délce vlasů, číslo v tabulce není)
E: „To je tři a tři? (vidí v tabulce číslo 33)
M: „Ne"
E: „ A jak to vypadá?"
M: „Je to trojka a nula."
E: „Je to tohle?" (ukazuje číslo 0,3)
Po mém zavrtění hlavou s hledáním přestává a poslouchá, co se děje při kázání.

Komentář v záznamech: V poslední době si uvědomuji, že se Ela často baví čísly, doma si hraje se starými vizitkami, na které píše číslice od jedničky do devítky a potom si ode mě nechává diktovat zápis po řadě až do dvaceti. Hraje si na obchod, ale častěji na půjčovnu, vyřizuje telefonáty, zapisuje objednávky a pro účely „práce" si vyrobila z kartonu notebook i s myší."
(záznam 2. 11. 2005; Ela 5,5 let)

Tento příběh dobře demonstruje přítomnost matematických témat v zájmovém spektru Ely. Čísla a operace, respektive kvantitativní vztahy, s nimi jsou neoddělitelnou součástí každodenního života (Kuřina, 2009, s. 159) a děti tak dostávají příležitost manipulovat s nimi v nejrůznějším kontextu. Přítomnost čísel je patrná už v říkankách pro batolata.[36]

Děti si nejsou vědomé toho, co je učivo prvního, druhého nebo pátého ročníku. Děti prostě chtějí přijít věcem na kloub. Zároveň rodinná komunikace umožňuje dítěti využít situace, která ho zaujme. Dítě nemusí čekat, až bude chvíle příhodná pro matematiku. Rodiče, pokud jsou v dané situaci vnímaví a zároveň mají možnost reagovat, mohou dítěti

[36] Jedna, dva, tři, čtyři, pět, cos to Janku, cos to sněd…; Šel Janeček na kopeček, hnal před sebou pět oveček… a další

poskytovat podporu, aby ve svých úvahách mohlo udělat pokrok. Jak se říká, mohou *kout železo, dokud je žhavé*, a maximálně tak využít vnitřní motivaci dítěte.

Při bohoslužbě nebyla vhodná situace, kdy bychom si měli začít objasňovat desetinná čísla nebo zápis čísel v desítkové soustavě. Proto moje odpovědi byly velmi stručné, a pro aktuální úroveň pochopení Ely zřejmě nedostatečné. Ve chvíli, kdy si Ela uvědomila své limity, v rozhovoru dále nepokračovala a vrátila se k původní činnosti, tedy poslechu kázání. Zdá se tady, jako by i dítě předškolního věku mohlo být do určité míry schopno metakognice. Ela si uvědomila, že vyčerpala možnosti čísel, které viděla na letáku a splňovala kritéria (*trojka a nula).* V dané chvíli pravděpodobně tušila, že jí nemohu a ani nechci podrobně začít něco vysvětlovat, proto se problémem přestala zabývat.

Moje neochota matky poskytovat další vysvětlení, zároveň ukazuje, že v daném prostředí není taková konverzace žádoucí. Toto poznání spadá do složky výchovné.

Rozdílnost otázek, které Ela v příběhu klade, jsou ilustrací divergentního myšlení. Dítě má jedno dominantní téma, které se opakovaně vrací, v tomto příběhu zápis čísel, ale zároveň téma prokládá dalšími otázkami (*Nosíš raději kalhoty nebo sukni*). Vzhledem k okolnostem příběh dále nepokračoval, ve vhodnějším kontextu by pravděpodobně jeho vzdělávací obsah byl produktivnější.

Pokud by k podobnému rozhovoru došlo v situaci příhodnější pro pokračování konverzace, bylo by však zase naopak potřeba, abych se nesnažila za každou cenu přivést dítě k pochopení konceptu (v tomto případě zápisu čísel v desítkové soustavě). Tím, že je konverzační vzdělávání (4.5.2) velmi intenzivní a často se ho účastní jen dvě osoby, je potřeba, aby rodiče byli dostatečně vnímaví k signálům, které dítě vysílá ohledně pochopení nebo naopak nepochopení. Pokud by rodiče tuto skutečnost opomenuli, mohli by vyvolat u citlivějšího dítěte stres, případně odpor. Citlivost na potřeby dítěte v konkrétní situaci, podle mého názoru, poroste se zkušeností vzdělavatele.

4.6.5. VÝHODNÝ NÁKUP

„Díky otevření hypermarketu v blízkosti našeho domova dědeček zakoupil dětem v tuto dobu (březen) jahody se slovy, že to bylo hrozně výhodné. Teri se mne okamžitě zeptala, na význam slova výhodné. Protože se rozhovor odehrál na chodbě při odchodu z domu, dávali jsme si k němu později už na ulici úlohy o ovoci a zelenině. Protože byla velmi motivovaná, vypočítala na ulici cestou na návštěvu zadání typu: Kilo rajčat stojí 20 Kč. Kolik korun

stojí dvě a půl kila rajčat? Povzbuzena jejím dobrým úsudkem jsem vymyslela obtížnější úlohu: Když kilo jahod bude stát 15 Kč. Kolik bude stát půl kila? Nejprve mi Teri řekla, že to nejde a potom řekla, že by musela použít papír (ten jsme na ulici neměli). Snažila jsem se jí pomoci zadáním stejné úlohy, pokud by kilo stálo 14 Kč a potom 16 Kč. Úlohu neřešila dělením, ale tím, že si pamatuje spoj 7+7 a 8+8. Ani tyto dílčí výsledky jí nepomohly při řešení úlohy o jahodách za 15 Kč. Vrátíme se k tomu u stolu.
Trochu mě překvapilo, že se mě na návštěvě znovu zeptala: Co je to kilo? Nedokázala jsem v tu chvíli přijatelně vymyslet, co to vlastně je (protože vysvětlení, že je to jednotka hmotnosti mi pro sedmileté dítě nepřipadalo přiměřené), tak jsem řekla, že tím říkáme, kolik něco váží. Pak jsem zjistila, že ji nezajímal pojem jako takový, ale spíše to, co počítáme na kila, protože ji uspokojila odpověď, že například pytlík mouky váží jedno kilo.
(rodina A; 17. 3. 2005; Teri 7 a ¾ roku)

Doplnění kontextu příběhu: V době kdy k příběhu došlo, jsme bydleli s rodiči manžela v rodinném domě. Děti byly v denním kontaktu s dědečkem a babičkou. V příběhu byla Teri svědkem komunikace mezi dospělými, kteří hovořili o „výhodných nákupech“. Navíc jíst jahody v březnu bylo u nás velmi neobvyklé, protože jsem vždy dětem v supermarketu vysvětlovala, že v zimě jsou některé druhy ovoce hodně drahé.

Vztahová část. Pojem „výhodný nákup“ a také jahody v neobvyklou roční dobu vzbudily u Teri velký zájem. Za důležité považuji to, že na význam slova „výhodný“ se neptala dědečka, ale matky. Zřejmě v jejím podvědomí dědeček jako někdo, kdo může zprostředkovat vzdělávací obsah, nefiguroval. Když se chtěla něco dozvědět, ptala se matky nebo otce, kteří pro ni představovali role vzdělavatelů. V naší rodině prarodiče ze strany manžela působili v jiných rolích než jako partneři pro komunikaci se vzdělávacím obsahem. Výjimkou ale byly časté rozhovory o tom, co kde dědeček nakoupil. V těchto rozhovorech se často objevovaly kvantitativní vztahy. Nicméně i když slovo *„výhodný“* řekl dědeček, vysvětlení tohoto slova žádala Teri od matky. Tato skutečnost mě vedla k úvahám o potřebě zkoumat intelektuální interakce dítěte k jednotlivým členům rodiny. K dalším prarodičům tedy doplňuji další informace. Babička z otcovy strany byla zdrojem dobrot, vzhledem ke své introverzi komunikovala verbálně poměrně málo. Dědeček z matčiny strany mohl poskytovat a také poskytoval intelektuální podněty v přírodovědných a uměleckých tématech a babička vnoučatům často četla knihy a vyprávěla pohádky. O komunikaci s prarodiči, která by se týkala matematiky, nemám k dispozici žádné další záznamy.

V domácím vzdělávání by však bylo zajímavé pozorovat i tyto interakce, protože pravděpodobně vedou k tomu, že dítě si v rodině vybuduje vazby, které naplňují různé jeho

potřeby a mezi jinými i jakousi strategii svého vzdělávání. Nedostatek dat a rozsah práce mi neumožňují podrobnější rozbor, ale považovala jsem za podnětné, dotknout se této problematiky alespoň okrajově.

Druhá poznámka ke vztahům se týká situace, kdy došlo na návštěvě k otázce, *„co to je kilo.“* Zpětně mi přijde zvláštní, že jsem na návštěvě byla ochotná otázku řešit. Zřejmě proto, že moje zkušenost byla taková, že **vzdělávací příležitost většinou nepočká**. Děti často nejsou ochotné čekat, až „budeme mít matematiku“, odpověď chtějí znát okamžitě.[37] Proto jsem v tu chvíli dala přednost vzdělávání před socializací na návštěvě. Hostitelé to zřejmě akceptovali, i když vím, že někteří z mých přátel si mě často dobírali, že „jsem prostě učitelka“. Často jsem totiž reagovala i na podněty jiných, než vlastních dětí. Protože jsem ale většinou nabízela spíše zábavné nebo spekulativní pokračování dětských otázek, okolí neprotestovalo.

Matematická vrstva. Nejprve se krátce zmíním o úlohách řešených na ulici. Zde dítě z domácího vzdělávání má dvě výhody. Úloha je pro něj prodloužením reálného zážitku, vychází z reálného kontextu, v našem příběhu z nákupu jahod. Teri si snadněji mohla mentálně modelovat úlohy, nepotřebovala k jejich řešení generický model v podobě počitadla nebo znázornění. U poslední úlohy však již nebyla schopna dopracovat se k řešení jen v hlavě. Byla by potřebovala model. Dokládá to její věta, *„že by potřebovala papír“*. V jednom sémantickém kontextu byl pojem „polovina“ srozumitelný (*kilo rajčat stojí 20 Kč, kolik stojí dvě a půl kila?*), v dalším (rozdělit korunu na padesátníky) byl již v daném okamžiku nedosažitelný. Svou roli ale také mohla sehrát únava a ztráta motivace.

Otázka *„Co je to kilo?“*

Otázka byla položena až na návštěvě, to znamená, že uplynul určitý čas (ne delší než jedna hodina) od rozhovoru o výhodných nákupech. Problém zůstal v hlavě dítěte, převládl dokonce i nad motivací hrát a povídat si s kamarády na návštěvě a projevil se výše zmíněnou otázkou.

---

[37] Moje poznámka v příběhu, že *„se k tomu vrátíme u stolu“*, byla spíše mým přáním. Ve velkém procentu případů už jsme se k problému vrátit nedokázali.

Některé otázky mohou dospělého zaskočit. Není to nic neobvyklého. Je to součástí nepřipravené komunikace, ke které v domácím vzdělávání dochází velmi často. Problém může nastat, pokud matka jako vzdělavatelka některou oblast dostatečně neovládá a je si v ní v některých případech nejistá.

Vinner upozorňuje na tzv. *Topaze effect*[38] , který může nastat při přílišném zjednodušování úlohy v situaci, kdy učiteli chybí důkladnější znalosti obsahu, v mém případě matematiky.

"There is also an implicit criticism about teaching…and this is quite relevant to the Topaze effect. Because of the student's ignorance, the teacher is forced to teach in an inadequate way. ... The (teacher) did it as a kind of didactic simplification. The student, lacking the required background to assimilate this (or in the terminology used in this paper, it is not within his zone of proximal development) will handle it in a pseudo-conceptual mode. This mode will prevail also when the student becomes a teacher."
(Vinner; 2011; s. 17)

V tomto konkrétním příběhu jsem nedokázala zřejmě přiměřeně odpovědět na otázku *„Co je to kilo"* a zadání jsem tak převedla na jiný problém.

4.6.6. SHRNUTÍ

Příběhy jsou závěrečnou součástí prezentace výsledků výzkumu zaměřeného na popis charakteristik semistrukturovaného vzdělávacího stylu. Jsou syntézou předchozím kapitol, které popisovaly domácí vzdělávání, respektive jeden ze vzdělávacích stylů, z hlediska různých úhlů pohledu. Delší příběhy a jejich rozbor tak může posloužit k lepšímu vhledu do prostředí, kam je výzkumným pracovníkům vstup značně ztížen.

4.7. PŘECHOD DÍTĚTE Z DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DO ŠKOLY

S postupem zpracovávání dat jsem dospěla k rozhodnutí přidat k výzkumu alespoň formou úzce zaměřené sondy zkušenosti s dětmi, které již domácí vzdělávání opustily a nadále se

[38] Topaze effect může podle Brousseaua a Balacheffa nastat v situaci, kdy učitel volí takové otázky, které mají jednoznačnou, předem danou odpověď. Tím, že se učitel snaží hledat stále jednodušší a jednodušší otázky, aby udělal úlohu dostupnou a tím i smysluplnou pro více dětí, může se úplně vytratit cíl, který učitel původně plánoval. Nebezpečí vzniku Topaze effect se snižuje se vzrůstající pedagogickou znalostí obsahu předmětu (Brousseaua, Balacheff, 1997, s. 25).

vzdělávají v kontextu pravidelné školní docházky[39]. Následným dotazováním jsem se snažila zjistit, zda děti pociťovaly vzhledem k matematickým znalostem a dovednostem nějaké nedostatky a také, zda zaznamenaly nějaké překvapivé skutečnosti při nástupu do školy. Kromě osobních zkušeností mám k dispozici vyjádření dětí z rodin 1 a 22. Zprostředkované informace (tedy nikoli přímo od dětí, ale od rodičů) mám ještě od dalších čtyř rodin (rodina 15, 16, 24 a 30). Informace poskytli též konzultantka pro domácí vzdělávání, učitelka matematiky a ředitel ze soukromého osmiletého gymnázia.

Žádné z dětí, o nichž mám informace, nemělo při vstupu do školy výrazný problém se začleněním do kolektivu. Podle svých osobnostních charakteristik se některé staly součástí školního života prakticky okamžitě, některým to určitou dobu trvalo, ale žádné nezůstalo školním outsiderem. Všechny uvedly, že jim matematika jako předmět ve škole nedělala větší problémy. Z okruhů, ve kterých měly děti pocit, že mají nějaké mezery, jmenovaly pojmosloví. Jedno dítě z rodiny 22 se rozepsalo o pamětném zvládnutí násobilky.

„… takové ty protivné chyby v malé násobilce, případně v sčítání a tak podobně (5x5 totiž opravdu není 20 a 3^3 není 9)… Asi jsem měla pořád trochu problém s násobilkou, kterou jsem neuměla úplně nazpaměť - problém mi dělalo násobení 7x8, 8x8.“
(rodina 22, dítě A)

Děti z rodiny 22 také označily geometrii jako oblast matematiky, která je ve škole už tolik nebaví. Vzhledem k jejich vzpomínkám na výrobu papírových 3D modelů a staveb z kostek a také vzhledem ke zkušenostem mých vlastních dětí, se domnívám, že menší problém bude s nároky na přesnost rýsování, nikoli s chápáním geometrie jako takové. Dívka z rodiny 1 uvedla, že *„ve škole pochopila některé věci, ve kterých neměla ze základní školy úplně jasno“*. Tato konkrétní dívka přišla do školy až po ukončení celé základní školy v domácím vzdělávání. Dále píše, že *„s ničím zvlášť problém neměla, protože mnoho věcí se bralo úplně od začátku.“*

Jeden okruh otázek při rozhovoru s konzultantkou se též týkal začleňování dětí do školního kolektivu. Podle jejího názoru a podle informací, které má od rodin k dispozici, se nestává, že by dětem *„domácí vzdělávání nějak výrazně uškodilo, že by pak později měly problémy,*

---

[39] Podle mně známých informací ze třiceti rodin, které se zúčastnily dotazníkového šetření, šest z nich již alespoň některé děti má ve škole. To se týká i mé vlastní rodiny, nejstarší syn je v současnosti studentem vysoké školy, mladší dcery studují primu a tercii osmiletého gymnázia.

ať už se socializací nebo úrovní znalostí.“ Vzpomněla si na jeden případ, kdy dítě nechtělo být v šesté třídě ve škole. Protože se však jednalo už o čtvrté dítě a s předchozími takový problém nebyl, škola z toho nevinila domácí vzdělávání a snažila se problém vstřícně řešit.

Existuje však jeden fenomén, na kterém se shoduje jak konzultantka, tak i učitelka a ředitel. Děti z domácího vzdělávání si podle nich nějakou dobu zvykají, že nemají učitele pouze pro sebe. Neplatí to pro všechny děti, ale řada z nich má alespoň ze začátku snahu stále klást otázky tak, jak byly zvyklé z domova. V případě některých dětí působí takové nároky až rušivě na výuku a ředitel přímo uvedl, že *„děti jsou zvyklé být středem pozornosti a tuto pozornost vyžadují.“* Učitelka ze stejné školy se vyjádřila smířlivěji:

„… tím, že byly zvyklé, že byly doma a rodiče pracovali pouze s nimi, tak se musí naučit nějakým pravidlům, která ve škole fungují. Protože je dobré se ptát a myslím, že v naší škole to tak funguje, že učitelé jsou k tomu hodně otevřeni, ale nejde zase celou hodinu věnovat nějakým odpovědím na otázky z řad těch dětí, je nutné tu hodinu jakoby vést. Když se pak domluví pravidla, tak to funguje dobře.“
(učitelka matematiky, 4 roky praxe)

Jak učitelka, tak ředitel se pozitivně vyjádřili ke zvídavosti dětí, k tomu, že jsou zvyklé hodně během vyučování spolupracovat, vést dialog a účastnit se diskuze, uvažují o věcech, dávají je do souvislostí. Ředitel navíc dodal, že se *„nebojí projevovat a otevřeně vyjadřovat své názory, jsou iniciativní a dokáží nadchnout i své spolužáky“*. Během puberty na přechodnou dobu dochází podle pana ředitele

„u některých dětí k přechodnému vychýlení směrem k pasivitě a jakoby k „syndromu vyhoření“, kdy děti nemají chuť dělat vůbec nic. Vzhledem k rozsahu původních aktivit je to často markantnější než u dětí z běžných škol. Většinou se ale situace během adolescence stabilizuje.“
(ředitel soukromého osmiletého gymnázia)

Celkově se jak učitelka, tak ředitel shodují v tom, že se nijak výrazně děti z domácího vzdělávání oproti dětem z běžných škol nevychylují. Oba zdůrazňují individualitu jednotlivých dětí, která má podstatný vliv na projevy dítěte, a není podstatné, zda přichází z domácího vzdělávání, nebo z běžné školy. V tomto směru jsou zajedno i s konzultantkou.

5. ZÁVĚR

Do výzkumné práce jsem vstoupila s přesvědčením, že pokud budeme na domácí vzdělávání nahlížet z osobní perspektivy rodiny se zkušeností s tímto typem vzdělávání a zároveň se ho pokusíme systematizovat pomocí metod pedagogického výzkumu, získáme informace o dosud ne příliš prozkoumaném prostoru edukační reality domácího vzdělávání, které by jinak nebylo možné získat. Kategorie popsané v této práci, které jsou výsledkem analýzy získaných dat, se mohou stát námětem pro následný výzkum. Některé z návrhů jsou nabídnuty v této kapitole v části *Možné směry dalšího výzkumu* (5.3).

5.1. SOUHRN VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Disertační práce měla dva cíle. Obecným cílem byl návrh teoretického rámce, na jehož základě by mohlo být domácí vzdělávání popisováno i v případných dalších výzkumech. Studium dostupné literatury totiž ukázalo, že v současné době je vzdělávání dětí tak úzce svázáno s docházkou do školy, že dostupná terminologie prakticky nepočítá s jinou alternativou. Proto jsem považovala za nutné navrhnout pro účely práce nové pojmy a domácí vzdělávání popisovat pomocí kategorií, které nejsou svázány se školním prostředím. Tyto pojmy jsem nazvala *vzdělávací prostředí* a *vzdělávací styl*.

Druhým cílem práce bylo získání hlubšího vhledu do toho, jak děti, které jsou vzdělávány v kontextu domácího vzdělávání, rozvíjejí svou matematickou gramotnost, a jaké přístupy rodiny v domácím vzdělávání volí.

V rámci práce byly realizovány výzkumy, které jsou založeny na osobních záznamech autorky, dotazníkovém šetření ve třiceti rodinách se zkušeností s domácím vzděláváním, rozhovorech s učiteli a názorech dětí ze tří rodin.

Na základě získaných dat a jejich analýzy jsem došla k popisu charakteristik semistrukturovaného vzdělávacího stylu. Vzdělávací styl rodiny vychází ze vzdělávacího prostředí, ve kterém se každá jednotlivá rodina pohybuje.

5.1.1. VZDĚLÁVACÍ PROSTŘEDÍ

Vzdělávací prostředí je ovlivňováno na makroúrovni legislativními úpravami domácího vzdělávání, platnými kurikulárními dokumenty a také hodnotami a normami, které společnost sdílí ohledně domácího vzdělávání. Na střední úrovni prostředí ovlivňuje vazba rodiny na školu, ve které je dítě přihlášeno k plnění školní docházky, a možnost a ochota rodiny zapojit se do podpůrných skupin. Na úrovni konkrétní rodiny je pak vzdělávací prostředí ovlivněno důvody, které vedly k zahájení domácího vzdělávání, velikostí rodiny, počtem dětí a jejich věkem, ekonomickou situací, místem bydliště, zdravotním stavem jednotlivých členů rodiny, jejich osobnostními charakteristikami a hodnotovým systémem rodiny, do kterého řadím i vztah ke vzdělání. Vzdělávací prostředí ovlivňuje i délka zkušenosti s domácím vzděláváním. Přehled vlivů shrnuje následující schéma.

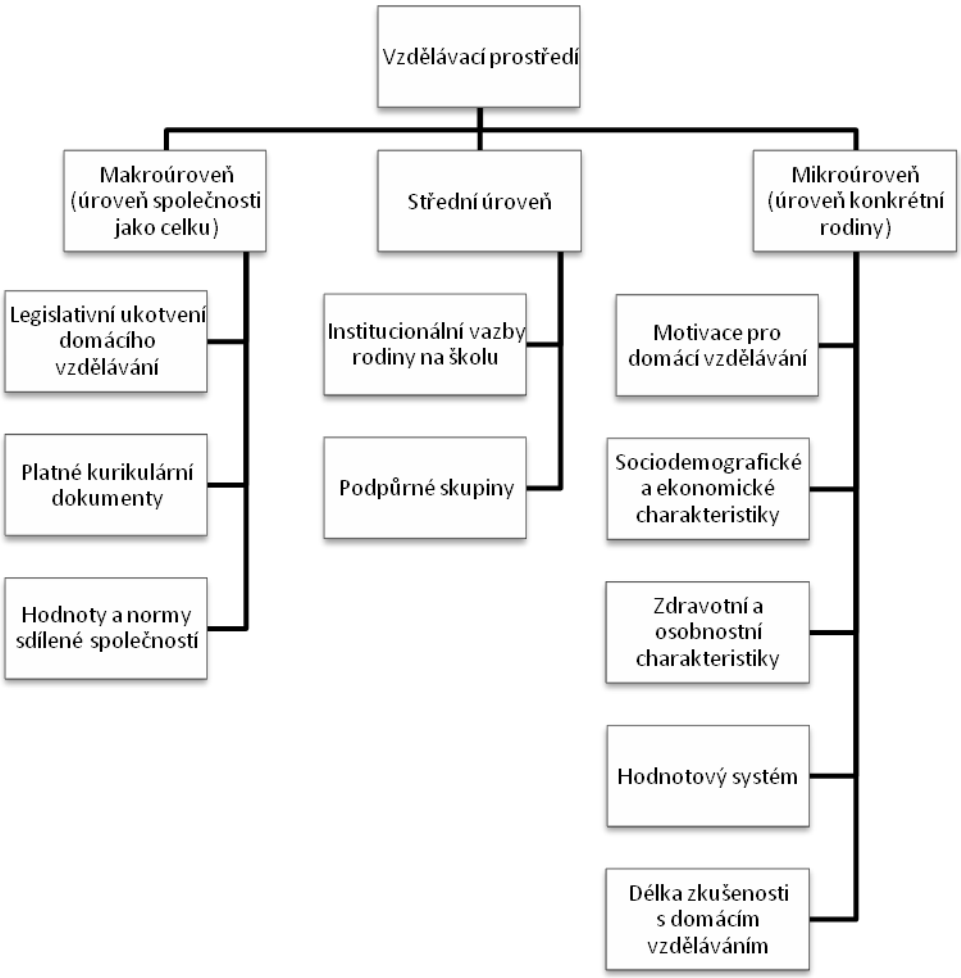


Schéma 3: Vlivy působící na vzdělávací prostředí.

Kategorie, které jsou uvedeny v přehledu, naznačují důvody značné diverzifikace rodin v domácím vzdělávání a také relativní obtížnost jejich zkoumání. I přes tuto různorodost mají rodiny v mém výzkumu některé společné charakteristiky, jimiž se vyznačuje jejich přístup ke vzdělávání dětí. Tento přístup jsem nazvala semistrukturovaný vzdělávací styl.

5.1.2. PROMĚNY VZDĚLÁVACÍHO STYLU A FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PŘÍSTUP K MATEMATICE

Vzdělávací styl rodin účastnících se mého výzkumu, jeho proměny a charakteristiky jsou v práci zkoumány ve čtyřech úrovních podle míry obecnosti, s jakou je popisováno domácí vzdělávání.

V první úrovni jsou popsány proměny vzdělávacího stylu v čase, kdy v rodině domácí vzdělávání probíhá. Na začátku rodiče většinou vycházejí ze svých zkušeností ze školy a napodobují školní prostředí. Uplatňují vzdělávací styl „škola doma“. Později, se vzrůstající zkušeností a získáváním jistoty a sebedůvěry se z rodičů stávají „experti“. Výsledky výzkumu ukazují, že rodiny upravují svůj vzdělávací styl a přecházejí ke stylu, který nazývám semistrukturovaný. Před vstupem do školního prostředí se některé rodiny částečně navracejí ke stylu „škola doma“. Tyto změny jsou patrné i v jednotlivých předmětech, například v matematice.

Výsledky výzkumného šetření tak, alespoň ve výběru rodin, které se výzkumu zúčastnily, potvrdily hypotézy stanovené v počátku výzkumu.

V průběhu osobní zkušenosti s domácím vzděláváním se vzdělávací styl rodiny mění. Za příznivých okolností směrem ke vzrůstající volnosti manifestované širším výběrem vzdělávacích metod a zároveň směrem k menší závislosti na zákonem stanoveném kurikulu.

Před zahájením běžné školní docházky dochází k další změně vzdělávacího stylu, tentokrát směrem opačným tak, aby rodiče vyhověli požadavkům současné školy.

Na druhé úrovni jsou reflektovány změny, ke kterým dochází v jednotlivém předmětu, v této práci v matematice. Vzdělávací styl vzhledem ke konkrétnímu předmětu podléhá různým vlivům. Podle mého názoru je podstatný vztah k předmětu matematika, a to jak na straně dětí, tak i na straně rodičů. Tento vztah je ovlivněn i vztahem ke škole, se kterou je

rodina v kontaktu. Vzdělávací styl ovlivňují i učební pomůcky a způsob práce s nimi, vztah rodičů k různým pedagogickým směrům (například Montessori pedagogice), zkušenosti získané od jiných rodin, vzdělání rodičů, případně jejich profese, a ochota rodičů dále se vzdělávat. Zjištění o vývoji vzdělávacího stylu vzhledem k matematice potvrdila hypotézu stanovenou v počátcích práce.

Trend postupného vzdalování se vzdělávacího stylu rodiny od přístupů, které známe ze školního prostředí, se uplatňuje i ve vzdělávacích oblastech, mezi které tradičně patří i předměty vnímané jako obtížné, například v matematickém vzdělávání.

Následující schéma shrnuje faktory ovlivňující vzdělávací styl ve vztahu k matematice.

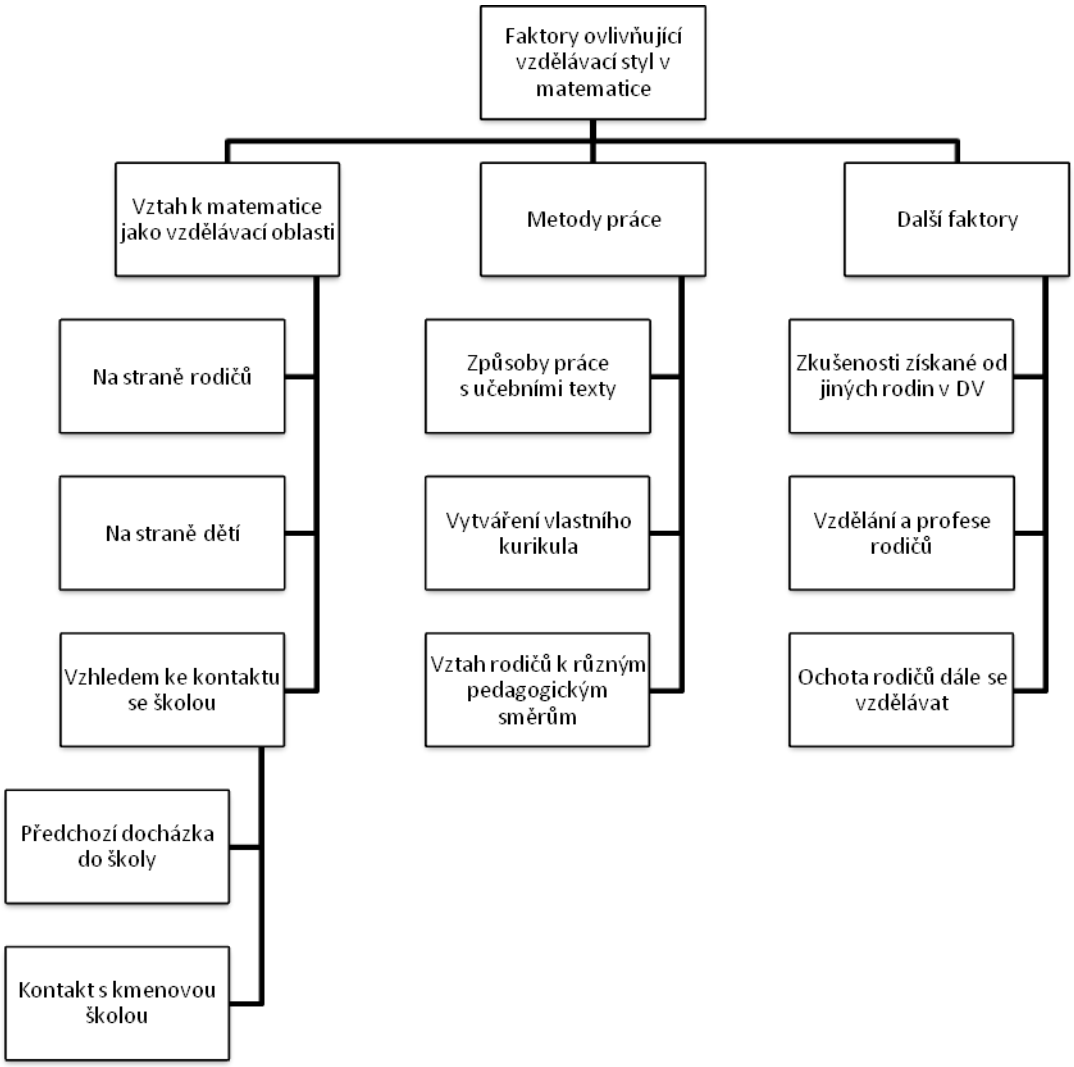


Schéma 4: Faktory ovlivňující vzdělávací styl ve vztahu k matematice.

5.1.3. VZDĚLÁVACÍ STYL

Na základě vzdělávacího prostředí rodina volí vzdělávací styl, který se může do určité míry lišit v konkrétních vzdělávacích oblastech. Vzdělávací styl, který na základě jeho klíčové charakteristiky nazývám semistrukturovaný, popisuji prostřednictvím dvou základních kategorií, strukturovanosti a sociální interakce. Strukturovanost je popsána z hlediska dimenze času, prostoru, uchopování kurikula a bohatosti situačních kontextů, které rodiny dokáží ke vzdělávání využít.

Kategorie sociálních interakcí v sobě zahrnuje zapojení jednotlivých členů rodiny i dalších osob do domácího vzdělávání a způsoby verbální komunikace, zejména roli rodinných konverzací. S konverzacemi jsou spojeny možnosti dětí aktivně volit vzdělávací témata. Tento aspekt nazývám interaktivita. Konverzační téma zvolené dítětem dále může vést k nezáměrnému vzdělávání, jako podstatné složce semistrukturovaného vzdělávacího stylu. Míra, s jakou každá jednotlivá rodina využívá jevy popsané v kategoriích strukturovanost a interakce, se může lišit u jednotlivých rodin navzájem, ale také u každé rodiny v rámci různých předmětů.

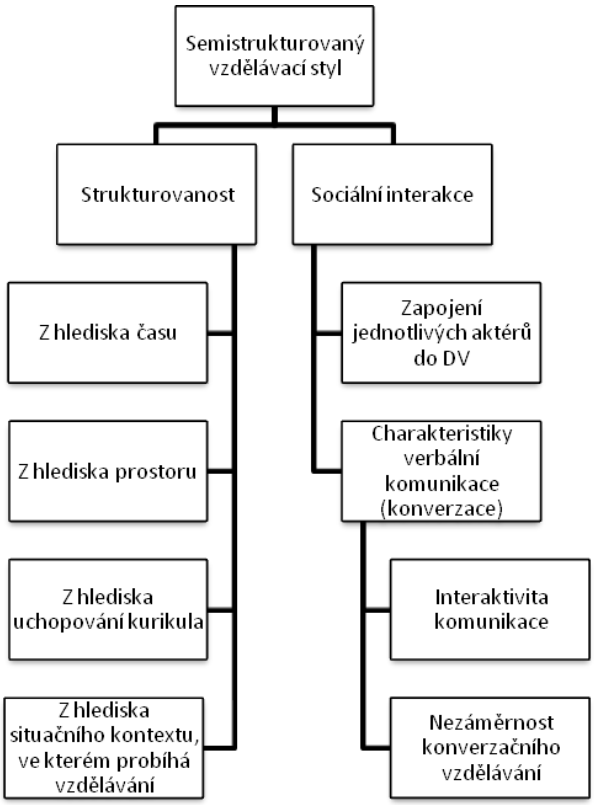


Schéma 5: Základní složky semistrukturovaného vzdělávacího stylu.

Semistrukturovaný vzdělávací styl v sobě zahrnuje následující základní složky:

- Strukturu, která je daná platnými kurikulárními dokumenty, k jejichž naplňování se rodiče zavazují. Jedná se o část vzdělávání, které většinou iniciuje rodič. Část učení, kterou dítě chápe jako vzdělávání, a pokud je dotazováno na průběh domácího vzdělávání, vyjadřuje se právě o této složce.

- Nezáměrné učení, které vyplývá z využití každodenních situací a z nich plynoucích konverzací. Ze strany rodiče se může, ale nemusí jednat o záměrnou aktivitu, přičemž pro dítě je podstatná činnost sama o sobě, nemusí si být vědomo, že jde o učení. Příkladem takového učení je předčítání knih.

- Samostudium. Část vzdělávání, kdy si dítě aktivně vyhledává informace, aniž by k tomu bylo motivováno vnějšími vlivy, například přáním rodičů. Ve vyšších ročnících se zvyšuje podíl samostudia i u vzdělávacích obsahů, které iniciuje rodič a/nebo které vyplývají z používaných studijních pomůcek.

Bližší popis semistrukturovaného vzdělávacího stylu je obsahem třetí úrovně analýzy a je zároveň rozpracováním další z hypotéz. Všechny rodiny zapojené ve výzkumu byly schopny uvést zkušenosti, které potvrzují poslední hypotézu.

V rodině vzrůstá podíl vzdělávání, které je možno označit jako nezáměrné, vyplývající z každodenních situací a konverzací.

V poslední úrovni jsou popsány a interpretovány konkrétní příběhy z prostředí domácího vzdělávání. V těchto příbězích jsou využity fenomény popsané v nižších úrovních analýzy a také další fenomény, kterým z důvodů rozsahu práce nemohla být věnována dostatečná pozornost. Příběhy využívají syntézu předchozích zjištění a jejich smyslem je přiblížit čtenáři konkrétní průběh domácího vzdělávání v rodinách, které je možné přiřadit k semistrukturovanému vzdělávacímu stylu. Analýza výsledků výzkumu končí stručnou odpovědí na výzkumné otázky, které se týkaly odchodu dětí do školy. Dostupná data naznačují, že děti se většinou zařazují do školního prostředí bez problémů.

5.2. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU (DISKUZE VÝSLEDKŮ)

Všechna zjištění, která jsou uvedena v této práci, je třeba interpretovat s ohledem na skutečnost, že se nejedná o reprezentativní výběr rodin ani dětí. Výsledky vycházejí ze zkušeností 31 rodin, které se výzkumu zúčastnily dobrovolně na základě projeveného zájmu. Nevíme tudíž nic o tom, jak probíhá domácí vzdělávání v rodinách, které se podobných šetření nezúčastňují.

Výsledky, ke kterým tato práce dospěla, se v zásadních ohledech shodují se zjištěními v pracích, které se, alespoň okrajově, dotýkaly metod a přístupů používaných v domácím vzdělávání. I když mi není v současnosti známa studie, která by podrobněji zkoumala vzdělávací styl rodin a snažila se ho podrobnějším způsobem kategorizovat, přesto dostupné informace (Thomas, 1998; Nitschová, 2000; Meighan, 1995; Dombrovská, 2008) naznačují, že:

- Vzdělávací styl rodin časem doznává změny směrem k větší flexibilitě.
- Rodiny oceňují výhody neformálních konverzací.
- Rodiče se snaží využít situací každodenního života pro vzdělávání dětí.
- Domácí vzdělávání utužuje rodinná pouta, sourozenci při něm spolupracují.
- Významný je podíl implicitního (nezáměrného) učení.
- Domácí vzdělávání umožňuje individualizovat vzdělávání tak, aby každé dítě mohlo postupovat vlastním tempem.
- Rodiče usilují o zvládající učení, kdy dítě nemusí přecházet k novému učivu dříve, než si osvojí předcházející úroveň.

Z rozhovoru s konzultantkou pro domácí vzdělávání vyšlo najevo, že výjimečně existují i rodiny, které svůj vzdělávací styl v průběhu času upravují směrem k větší strukturovanosti, nicméně jejich podíl je nízký. Sama konzultantka odhaduje, že se jedná o 2-3 % rodin.

Ze zjištění vyplynulo, že i v případech, kdy si matka není jistá úrovní svých oborových znalostí v matematice, se snaží vyhledávat takové metody, které jsou v souladu s učebním stylem konkrétního dítěte. Ve srovnání s oblastmi, kde má lepší oborovou znalost, spoléhá

nicméně více na osvědčené metody. Podobně konstatuje Knowles, že v jeho výzkumu se do dosud neosvědčených metod, které například neznali z dob své školní docházky, pouštěli pouze rodiče, kteří si v daném školním předmětu byli jisti svými vědomostmi (Knowles, 1988, s. 81). Podobně uvádí Yusofová, že rodiče čerpají svá přesvědčení o vyučování matematiky nejen ze školního vzdělávání, ale také ze zkušeností v zaměstnání a z praktického každodenního života (Yusof, 2009, s. 321).

Výzkum v této práci nebyl zaměřen na zjišťování výsledků domácího vzdělávání. Dotýkal se jich jen okrajově například ve výpovědích rodičů o tom, jak domácí vzdělávání ovlivňuje mladší děti v rodině, a také ve výzkumné sondě zaměřené na děti, které z domácího vzdělávání odešly do školy. Nicméně optimistické výsledky, byť omezeného charakteru, které jsou dostupnými daty naznačeny, jsou v souladu se zjištěním zahraničních autorů. Webbová, analyzovala rozhovory s dvaceti dospělými, kteří prošli domácím vzděláváním, a její kniha ukazuje, že z doma vzdělávaných dětí vyrostli dospělí, kteří se bez potíží zařadili do běžného života (Webb, 1999). Yusofová porovnávala porozumění matematice v rodinách se třemi různými přístupy ke vzdělávání a došla k závěru, že nejlepší výsledky jsou dosahovány v rodinách, které uplatňují *„semi-formal approach“* (Yusof, 2009, s. 340), což je vzdělávací přístup blízký semistrukturovanému stylu.

Jak z rozhovoru s konzultantkou, tak ze zkušeností rodin je patrné, že na rodiny v domácím vzdělávání má pozitivní vliv sdílení zkušeností a také důvěra školy, do které děti docházejí na hodnocení. Rodiny jsou ochotny hledat takovou školu, která bude vyhovovat jejich vzdělávacímu stylu. Hledání školy nemusí znamenat, že rodiny hledají školu s nižšími nároky, spíše hledají školu, která jim umožní experimentovat a individualizovat vzdělávání podle potřeb konkrétního dítěte. Ke klidnému průběhu domácího vzdělávání přispívá i přijetí tohoto způsobu vzdělávání ze stran širší rodiny a přátel.

Míra, jakou jsou průběh i výsledky domácího vzdělávání ovlivněny časovým hlediskem, naznačuje, že by ji bylo vhodné zohledňovat při úvahách o možné podobě hodnocení výsledků vzdělávání domácích školáků. Děti, které mohou být v některých předmětech (nebo i jen tématech) napřed oproti školnímu vzdělávacímu programu v kmenové škole, se v jiných naopak mohou jevit po určitou dobu jako zaostávající. Pokud však dostanou příležitost, v jejich vývoji může nastat tak výrazný posun, že svůj zdánlivý hendikep rychle doženou. Kromě toho při klasických způsobech hodnocení, například pomocí didaktických

testů, nemusí být patrná šíře znalostí a dovedností, kterou dítě v domácím vzdělávání získává. Toto zjištění je v souladu s doporučením Rothermelové:

„Observations made during the testing programme showed just how inappropriate it was to use school style measures on home-educated children. For LEA's monitoring home-education, the proposition that home-educated children should not be measured by criteria devised for school children may assist in the drive to formulate policies for alternative assessment. The tests gave no insight into the extent of these children's learning. The research found that the children's learning was best described as a multidirectional and multilayered model, and that such a model was not provided for by standard tests.“
(Rothermel, 2002, [online])

Semistrukturovaný vzdělávací styl se vyznačuje flexibilitou vzhledem k časovým, prostorovým i situačním kontextům vzdělávání. Zkušenosti rodičů ukazují, že ke vzdělávání může docházet prakticky kdykoli a kdekoli, záleží však na tom, do jaké míry jsou rodiče schopni tyto možnosti využívat. Předpokladem pro takto flexibilní přístup k domácímu vzdělávání je také ochota rodičů opustit zaběhnuté metody a více experimentovat a zároveň ochota školy dát rodičům důvěru.

5.3. MOŽNÉ SMĚRY DALŠÍHO VÝZKUMU

Teoretický metodologický rámec, který byl v této práci pro výzkum domácího vzdělávání navržen, ukazuje, že existují oblasti, které jsou výzkumem dosud málo zasaženy.

Dostupné práce z českého prostředí byly zaměřeny zejména na následující okruhy:

- Důvody, které rodiny vedou k rozhodnutí vzdělávat doma. Motivace pro domácí vzdělávání.
- Otázky socializace.
- Historie domácího vzdělávání ve světě i v České republice.
- Případové studie jednotlivých rodin.

Data, která byla získána v mém výzkumu, odhalují další možná témata. Bylo by užitečné zvolit si některé fenomény popisující vzdělávací prostředí a prozkoumat například rozdíly mezi rodinami, které mají mnoho možností ke styku s ostatními rodinami, a rodinami,

které žijí více v izolaci. Zdá se, že vzájemná podpora je významným faktorem, který ovlivňuje podobu domácího vzdělávání.

Dalším velkým tématem by byla role otce v domácím vzdělávání a změny v postojích k domácímu vzdělávání u příbuzných a přátel.

Vzhledem k tomu, co naznačili učitelé, kteří mají zkušenost s dětmi z domácího vzdělávání, bylo by také zajímavé prozkoumat, zda je jejich zkušenost podmíněna specifičností školy, na které vyučují, nebo zda je vysoká angažovanost a komunikativnost pro děti z domácího vzdělávání obecnější jev. Zajímavé by bylo sledovat, zda děti z domácího vzdělávání vykazují větší sebedůvěru až sebejistotu oproti dětem, které domácím vzděláváním neprošly. Dalším námětem je otázka kompetencí k učení. Zdá se totiž, že domácí vzdělávání má pozitivní vliv na schopnosti dětí vedoucí ke konceptu celoživotního vzdělávání. Ochota učit se, vychází z vnitřní motivace dětí, která je semistrukturovaným vzdělávacím stylem podporována.

5.4. DOVĚTEK

Podobu domácího vzdělávání v konkrétní rodině výrazně ovlivňuje škola, do které dítě dochází na hodnocení. Pokud by byli učitelé ochotni důvěřovat metodám rodičů i v případě, že se zdá jejich vzdělávací styl neobvyklý, bylo by možné získat informace o různých netradičních metodách a jejich výsledcích. Praxe ukazuje, že některé školy rodičům takovou svobodu dávají. V jiných případech jsou rodiče ochotni školu měnit a hledat takovou, která bude vstřícná k jejich představám.

Je možné, že podoba vzdělávání jako celku se bude postupně měnit. Již dnes jsou patrné některé trendy, které naznačují, že roste podíl informací, které děti získávají v mimoškolním prostředí. Domácí vzdělávání může v tomto směru poskytnout různé podněty.

PŘEHLED POUŽITÉ LITERATURY

APPLE, M. V. Curriculum Planning. In: CONNELLY (ED), F.M. *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publication, 2008. Dostupné z: non vidi

ARORA, Tiny C. M. J. School-Aged Children who are Educated at Home by their Parents: is there a role for educational psychologists?. *Educational Psychology in Practice*: *theory, research and practice in educational psychology*. 2003, roč. 19, č. 2, s. 103-112. DOI: 10.1080/02667360303237. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1080/02667360303237

BASHAM, Patrick, John MERRIFIELD a Claudia R. HEPBURN. Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream. *Studies in Education Policy* [online]. 2007, October [cit. 2012-01-01]. Dostupné z: http://www.fraserinstitute.org/research-news/display.aspx?id=13089

BECK, Christian W. Home education: The social motivation. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2010, roč. 3, č. 1, s. 71-81. ISSN 1307-9298. Dostupné z: www.iejee.com

BERG, Bruce L. *Qualitative research methods for the social sciences*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, c2001. 304 s. ISBN 02-053-1847-9.

BERGER, Peter Ludwig a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality*: *pojednání o sociologii vědění*. 1. vyd. Překlad Jiří Svoboda. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, 214 s. ISBN 80-859-5946-1.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998, 247 s. ISBN 80-717-8216-5.

BROUSSEAU, Guy a Nicolas BALACHEFF. *Theory of didactical situations in mathematics*: *didactique des mathematiques, 1970-1990*. Boston: Kluwer Academic Publishers, c1997, 304 s. ISBN 07-923-4526-6.

BRUNER, Jerome S. *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, c1996, 224 s. ISBN 0-674-17953-6.

CAI, Yi, Johnmarshall REEVE a Dawn T. ROBINSON. Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*. 2002, roč. 94, č. 2, s. 372-380. ISSN 00220663. DOI: 10.1037/0022-0663.94.2.372. Dostupné z: http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0022-0663.94.2.372

CAMBELL, JR., William L. Moving Against the Tide: An Analysis of Home School Regulation in Alabama. *Alabama Law Review* [online]. 2001, roč. 52, č. 2, s. 649-674 [cit. 2012-03-11]. Dostupné z: http://www.law.ua.edu/pubs/lrarticles/Volume%2052/Issue%202/Campbell.pdf

CLARKE, M.J., K.J. GREGORY a A.M. GURNELL (EDS.). *Horizons in physical geography*. Houndmills: Macmillan, 1989, 102-117.

CLEMENTS, Andrea, D. Variety of Teaching Methodologies Used by Homeschoolers: Case Study of Three Homeschooling Families. East Tennessee State Univ.: Johnson City, 2002. Dostupné z: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED468436&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED468436

CONNELLY (ED), F.M. *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publication, 2008.

DOBSON, Linda. *The homeschooling book of answers*: *the 88 most important questions answered by homeschooling's most respected voices*. Rocklin, CA: Prima Pub., c1998, 350 s. ISBN 07-615-1377-9.

DOMBROVSKÁ, Lenka. *Přednosti a nedostatky domácího vzdělávání z hlediska angažujících se rodičů a dětí*. Brno, 2008. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/104715/pedf_m/domaci_vzdelavani.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Stanislav Střelec.

DOWTY, Terri. *Free range education*: *how home education works*. Reprinted. Stroud: Hawthorn, 2003. ISBN 19-034-5807-2.

EYLES, J. The geography of everyday life. In: CLARKE, M.J., K.J. GREGORY a A.M. GURNELL (EDS.). *Horizons in physical geography*. Houndmills: Macmillan, 1989.

FORTUNE-WOOD, Jan. *Doing it their way*: *home-based education and autonomous learning*. Nottingham: Educational Heretics, 2000. ISBN 19-002-1916-6.

GABB, Sean. Home Schooling: A British Perspective. In: GABB, Sean. *Http://www.seangabb.co.uk/* [online]. 2002, 2009 [cit. 2012-04-08]. Dostupné z: http://www.seangabb.co.uk/academic/homeschooling.htm

GABB, Sean. *Http://www.seangabb.co.uk/* [online]. 2002, 2009 [cit. 2012-04-08].

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007, 197 s. ISBN 80-223-1716-0.

GILLERNOVÁ, Ilona. Edukační styly učitele očima žáků. In: ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví pro 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN MSM0021622421. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/038.pdf

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Interakce učitele a žáků*: *dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 22 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-808-7063-415.

Gramotnosti ve vzdělávání: *Soubor studií* [online]. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011 [cit. 2011-12-20]. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

GREEN, Nicole C. Everyday Life in Distance Education: One family?s home schooling experience. *Distance Education*. 2006, roč. 27, č. 1, s. 27-44. ISSN 01587919. DOI: 10.1080/01587910600653132. Dostupné z: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587910600653132

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Jiří Budka, 1993, 297 s. ISBN 80-901-5490-5.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 978-807-3673-277.

HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika*: *konstruktivistické přístupy k vyučování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 187 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8581-4.

HEJNÝ, Milan. Mechanizmus poznávacího procesu. In: *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 23-42. ISBN 8072901893. Dostupné z: http://class.pedf.cuni.cz/NewSUMA/Download/Volne/SUMA_59.pdf.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*: *základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

HOLT, John Caldwell. *Jak se děti učí*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1995, 173 s. ISBN 80-901-6627-X.

HOLT, John Caldwell. *Proč děti neprospívají*. Vyd. 2., (V nakl. Stehlík 1.). Překlad Jiří Tůma. Volary: Stehlík, 2003, 207 s. ISBN 80-902-7076-X.

HOPWOOD, Vicky et al. *The prevalence of home education in England*: *a feasibility study* [online]. Nottingham: Department for Education and Skills, 2007 [cit. 2012-04-06]. ISBN 978-184-4788-859. Dostupné z: https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB827.pdf

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-807-3677-558.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 288 s. ISBN 80-7178-535-0.

JANÍK, Tomáš. *Orientace české základní školy*: *sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, č. 186. ISBN 80-210-3870-5.

JANÍKOVÁ, Marcela. Interakce a komunikace ve výuce: výzkumné oblasti, přístupy a metody. In: JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ. *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, s. 45-61. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 13. ISBN 978-80-7315-180-5. Dostupné z: http://www.paido.cz/pdf/VyzkumVyuky.pdf

JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ. *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 13. ISBN 978-80-7315-180-5.

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. 1. vyd. Pezinok: Formát, 2003, 151 s. ISBN 80-890-0511-X.

KNOWLES, J. Gary. Introduction: The Context of Home Schooling in the United States. *Education and Urban Society*. 1988-11-01, roč. 21, č. 1, s. 69-84. ISSN 0013-1245.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 131 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414.

KOLB, David A. *Experiential learning*: *experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, c1984, 256 s. ISBN 01-329-5261-0.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Domácí vzdělávání*. Praha, 2003. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. Dr. V. Smetáček, CSc.

KUKAL, Petr. Být s těmi, které jsem si nevybral. *Děti a my*: *časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí*. 2003, roč. 2003, č. 3, s. 23. ISSN 0323-1879.

KUNZMAN, Robert. EDUCATION, SCHOOLING, AND CHILDREN'S RIGHTS: THE COMPLEXITY OF HOMESCHOOLING. *Educational Theory*. 2012, roč. 62, č. 1, s. 75-89. ISSN 00132004. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2011.00436.x. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1111/j.1741-5446.2011.00436.x

KUŘINA, František a Jana CACHOVÁ. *Matematika a porozumění světu*: *setkání s matematikou po základní škole*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2009, 332 s. ISBN 978-802-0017-437.

LAHMAN, M. K.E. Always Othered: ethical research with children. *Journal of Early Childhood Research*. 2008, roč. 6, č. 281. DOI: 10.1177/1476718X08094451. Dostupné z: http://ecr.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1476718X08094451

LEVISON, Catherine. *More Charlotte Mason education*: *a home schooling how-to manual*. New ed. Beverly Hills, California: Champion Press, c2000, 196 s. ISBN 18-914-0017-7.

LEVISON, Catherine. *A Charlotte Mason education*: *a home schooling how to manual*. New ed. Beverly Hills: Champion Press, c2000, 89 s. ISBN 18-914-0016-9.

LIDMILOVÁ, Iva. *Domácí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno, 2009. 43 s. Dostupné z: is.muni.cz. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Dana Zámečníková, Ph.D.

LINES, P.M. Home instruction: The size and growth of the movement. In: VAN GALEN, J.A. a M. PITMAN. *Home schooling*: *Political, historical, and pedagogical perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, 1991.

LOIS, Jennifer. Role Strain, Emotion Management, and Burnout: Homeschooling Mothers' Adjustment to the Teacher Role. *Symbolic interaction* [online]. 2006, roč. 29, č. 4, s. 507-530 [cit. 2012-03-21]. ISSN 0195-6086. DOI: 10.1525/si.2006.29.4.507. Dostupné z: http://www.jstor.org/stable/10.1525/si.2006.29.4.507

LOWE, Jane a Alan THOMAS. *Educating Your Child at Home*. 1. vyd. London: Continuum, 2002. ISBN 0-8264-5227-2.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří. Pedagogické myšlení učitelů: teoretické úvahy. MAREŠ, Jiří, Jan SLAVÍK, Tomáš SVATOŠ a Vlastimil ŠVEC. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 15-27. ISBN 80-210-1444-X.

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. *Anglicko-český slovník pedagogický*: *Educational dictionary English-Czech / Jiří Mareš, Petr Gavora*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 215 s. ISBN 80-717-8310-2.

MAREŠ, Jiří, Jan SLAVÍK, Tomáš SVATOŠ a Vlastimil ŠVEC. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. ISBN 80-210-1444-X.

MARTIN-CHANG, Sandra, Odette N. GOULD a Reanne E. MEUSE. The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled students. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. 2011, roč. 43, č. 3, s. 195-202. DOI: 10.1037/a0022697.

MARVÁNOVÁ, Gabriela. *Experiment domácího vzdělávání v ČR*. Brno, 2001. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Jarmila Svobodová, CSc.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, 144 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 3. ISBN 80-858-5024-9.

MCDOWELL, Susan A. The Home Schooling Mother-Teacher: Toward a Theory of Social Integration. *Peabody Journal of Education*. 2000, roč. 75, 1&2, s. 187-206.

MCKEON, Carolyn C. *A MIXED METHODS NESTED ANAYLSIS OF HOMESCHOOLING STYLES, INSTRUCTIONAL PRACTICES, AND READING METHODOLOGIES*. Minneapolis, MN, May 2007 [online] [cit. 2012-03-21]. Dostupné z: http://www.eric.ed.gov. Doctoral Dissertation. Capella University.

MEIGHAN, Roland. Home-based Education Effectiveness Research and Some of its Implications. *Educational Review*. 1995, roč. 47, č. 3, s. 275-287. DOI: 10.1080/0013191950470304.

MEIGHAN, Roland. *Natural learning and the natural curriculum*: *'anybody, any age, any time, any place, any pathway, any pace'*. Nottingham: Educational Heretics, 2001, 115 s. ISBN 19-002-1919-0.

MERTIN, Václav. Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*. 2003, LIII, č. 4, s. 405-417. ISSN 0031-3815.

MIFKOVÁ, Barbora. *Problematika vztahu rodiny a školy a důvody vedoucí k domácímu vzdělávání*. Brno, 2009. 87 s. Dostupné z: www.is.muni.cz. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PaeDr. Jana Škrabánková, Ph.D.

MIKOVÁ, Marcela. *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci*. Brno, 2006. Dostupné z: is.muni.cz/th/22233/pedf_d/DisertaceNova.doc. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

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

OECD. Education at OECD: Core Findings and Policy Directions. In: *EDU 2008(8)*. 2008. Dostupné z: http://www.oecd.org/topic/0,3699,en_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*: *jak pracovat s kurikulem*. Vyd. 1. Překlad Milan Koldinský. Praha: Portál, 1998, 416 s. ISBN 80-717-8127-4.

Percentage distribution of students ages 5 through 17 attending kindergarten through 12th grade, by school type or participation in homeschooling and selected child, parent, and household characteristics: 1999, 2003, and 2007. In: *National Center for Educational Statistics*: *Digest of Educational Statistics* [online]. 2010 [cit. 2012-04-04]. Dostupné z: http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10_041.asp

PETRIE, Amanda. Home Education in Europe and the Implementation of Changes to the Law. *International Review of Education*. 2001, roč. 47, č. 5, s. 477-500.

POINCARÉ, Henri. Mathematical Creation. *Resonance*: *Journal of Science Education* [online]. 2000, roč. 5, č. 2, s. 85-94 [cit. 2012-03-08]. ISSN 0971-8044. Dostupné z: http://www.ias.ac.in/resonance/Feb2000/pdf/Feb2000Reflections.pdf

PRAŽÁKOVÁ, Dana. Discovering New Knowledge in a Homeschooling Situation: A Volcano Project. In: *Department of Mathematics Report Series / University of South Bohemia České Budějovice, Pedagogical Faculty*. 2006, s. 94-97. 14. ISSN 1214-4681.

PRŮCHA, Jan. Psychodidaktická teorie B. S. Blooma. *Pedagogika*. 1982, roč. 32, č. 2, s. 209-219.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-04-08]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

RAY, Brian D. Academic Achievement and Demographic Traits of Homeschool Students: A Nationwide Study. *The Academic Leadership Journal* [online]. 2010, roč. 8, č. 1 [cit. 2012-01-14]. Dostupné z: http://www.academicleadership.org

RAY, Brian, D. Homeschooling Teaching Strategies. *Online submission* [online]. 2000, N/A, s. 2 [cit. 2012-04-04]. Dostupné z: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED501189&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED501189

REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, 260 s. Andragogika. ISBN 80-864-3280-7.

ROTHERMEL, Paula. Home-Education: Aims, Practices and Outcomes. In: *Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association* [online]. England: University of Exeter, 2002 [cit. 2012-04-07]. Dostupné z: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002197.htm

ROTHERMEL, Paula. Home-education: Comparison of home- and school-educated children on PIPS baseline assessments. *Journal of Early Childhood Research*. 2004, Vol 2(3), s. 273-279. ISSN 1476-718X. DOI: 10.1177/1476718X04046650.

ROUBÍČEK, Filip. Komunikace. In: *Cesty zdokonalování kultury vyučování matematice*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 177-205. ISBN 978-807-3940-522.

ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví pro 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN MSM0021622421.

SCOTT, David a Robin USHER. *Researching education*: *data, methods and theory in educational enquiry*. 2nd ed. New York: Continuum International Pub. Group, c2011, 203 s. Continuum research methods series. ISBN 14-411-0166-7.

SHEPHERD, Dan. *Mommy is my teacher*: *qualitative case studies of three families' homeschooling experience* [online]. Muncie, Ind., 2010 [cit. 2012-02-27]. 115 s. Dostupné z: http://liblink.bsu.edu/uhtbin/catkey/1597252. Thesis (D. Ed.). Ball State University. Vedoucí práce Sharp, William, L.

Sociologické školy, směry, paradigmata. Vyd. 2., dopl. Editor Miloslav Petrusek, Alena Miltová, Alena Vodáková. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2000, 258 s. Sociologické pojmosloví, sv. 4. ISBN 80-858-5081-8.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

STRAUSS, Anselm a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu*: *Postupy a techniky metody zakotvené teorie Přel. S. Ježek*. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

ŠEĎOVÁ, Klára. Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*. 2005, LIII, č. 4, s. 368-371. ISSN 0031-3815.

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

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-807-3673-130.

ŠVEC, Vlastimil, Svatava KAŠPÁRKOVÁ a Alice KAVANOVÁ. Kurikulum základní školy z pohledu učitelů a žáků středních škol a jejich rodičů: zamyšlení nad výsledky výzkumné sondy. In: JANÍK, Tomáš. *Orientace české základní školy*: *sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. 1. vyd. Brno:

Masarykova univerzita v Brně, 2005. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, č. 186. ISBN 80-210-3870-5.

THOMAS, Alan. *Educating Children at Home*. 1. vyd. London: Continuum, 1998. ISBN 0-8264-5205-1.

THOMAS, Alan. Conversational Learning. *Oxford Review of Education*. 1994, roč. 20, č. 1, s. 131-142. ISSN 0305-4985. DOI: 10.1080/0305498940200108. Dostupné z: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305498940200108

TIZARD, Barbara a Martin HUGHES. *Young children learning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984, 286 s. ISBN 06-749-6595-7.

TUČEK, Milan. *Dynamika ceske spolecnosti a osudy lidi na prelomu tisicileti*. Vyd. 1. Praha: Sociologicke nakl., 2003, 428 s. Studie (Sociologicke nakladatelstvi), sv. 37. ISBN 80-864-2922-9.

VAN GALEN, J.A. a M. PITMAN. *Home schooling*: *Political, historical, and pedagogical perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, 1991.

VAN GALEN, Jane A. Ideology, curriculum, and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*. 1988, roč. 21, č. 1, s. 52-68.

VINNER, Shlomo. What Should We Expect from Somebody Who Teaches Mathematics in Elementary Schools?. *Scientia in educatione* [online]. 2011, roč. 2, č. 2, s. 3-21 [cit. 2012-03-06]. ISSN 1804-7106. Dostupné z: VINNER, Shlomo. Co bychom měli požadovat od toho, kdo učí matematiku na 1. stupni školy?. Scientia in educatione. 2011, roč. 2, č. 2, s. 3-21. ISSN 1804-7106. Dostupné z: http://www.scied.cz/Default.aspx?PorZobr=1&PolozkaID=132&ClanekID=347

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič a Jan PRŮCHA. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 135 s. Psychologie (Portál). ISBN 80-717-8943-7.

WEBB, Julie. *Those unschooled minds*: *home-educated children grow up*. Nottingham: Educational Heretics, 1999. ISBN 19-002-1915-8.

YUSOF, Noraisha Farooq. *A Study of the Relationship Between the Mathematical Beliefs and Teaching Practices of Home-Educating Parents in the Context of their Children's Perceptions and Knowledge of Mathematics*. University of Warwick, June, 2009. PhD Thesis. Institut of Education. Vedoucí práce Dr. Eddie Gray.

ZAPOTILOVÁ, Eva. *Postoje studentů k matematice a možnosti jejich změn in*: *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Editor Milan Hejný, Jarmila Novotná, Naďa Stehlíková. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, 212 s. ISBN 80729018931.

Mediální sdělení:

Ministr a zastánci domácího vzdělávání našli společnou řeč. In: *Novinky.cz* [online]. 3.3.2008 [cit. 2012-02-05]. Dostupné z: http://www.novinky.cz/veda-skoly/vzdelavani/134431-ministr-a-zastanci-domaciho-vzdelavani-nasli-spolecnou-rec.html

Kuřimská kauza. In: *Wikipedia*: *the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2012-02-05]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Ku%C5%99imsk%C3%A1_kauza

PŘÍLOHA 1

DOTAZNÍK O MATEMATICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ PRO DOMA VZDĚLÁVAJÍCÍ RODIČE

Z praktických důvodů se v dotazníku obracím k matkám, které jsou nejčastěji vzdělavatelkami. Pokud dotazník bude vyplňovat otec, prosím ho o pochopení.

Pokud z jakéhokoli důvodu dotazník nevyplníte celý, budu přesto velmi ráda, když ho pošlete zpět i neúplný.

Odpovědi stačí zapisovat heslovitě do šedých obdélníků, které se budou rozbalovat podle potřeby. Čtverečky se pouze označí zaškrtnutím. Je možné zaškrtnout i více odpovědí.

První část je věnována Vašemu přístupu k domácímu vzdělávání a k matematice

1. **Došlo ve Vašem přístupu k domácímu vzdělávání v průběhu času k nějaké změně?**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud ano, mohla byste popsat hlavní změny ve svém přístupu?

2. **Došlo ke změnám v přístupu konkrétně také vzhledem k matematice?**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud došlo ke změnám v matematice, popište prosím, v čem konkrétně došlo ke změnám.

3. **Jste v kontaktu s dalšími doma vzdělávajícími rodinami?**
   ano, více než jednou týdne ☐
   přibližně jednou týdně ☐
   přibližně dvakrát měsíčně ☐
   jednou měsíčně ☐
   méně často, ale přesto poměrně pravidelně ☐
   méně často, nepravidelně ☐
   ne nebo téměř ne ☐

4. **Ovlivnila zkušenost nějaké jiné rodiny Váš přístup k matematice?**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud ano, mohla byste tuto zkušenost popsat? Můžete zaznamenat tolik situací, kolik chcete. Není nutné vybrat jen tu nejzásadnější.

5. **Ovlivnil Váš osobní vztah k předmětu matematika Váš přístup k matematickému vzdělávání v rámci domácího vzdělávání?**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud ano, popsala byste to prosím podrobněji?

<u>Druhá část je o Vašem vyučovacím stylu vzhledem k matematice</u>

1. **Podle čeho se rozhodujete, kdy začít „vysvětlovat“ nějaký nový matematický koncept (například počítání s přechodem přes desítku, násobení, desetinná čísla apod.)?**

   řídíme se většinou učebnicí (probíráme postupně stránku za stránkou) ☐
   čekám na vhodnou situaci a pak začnu vysvětlovat ☐
   čekám, až se dítě samo začne zajímat a pak vysvětluji ☐
   nevysvětluji, čekám, až si na to dítě přijde samo ☐
   jinak ☐

Pokud Vám nevyhovují nabízené odpovědi (například jste zaškrtla okénko „jinak“) a ráda byste něco dodala, použijte prosím k doplnění textu následující okénko:

Stejně tak prosím popište, pokud jste využila různé přístupy. Například zlomky jste probrali z učebnice, ale násobení nějakým jiným způsobem:

2. **Pokud dítě nerozumí nějakému matematickému konceptu, procvičujete téma tak dlouho, až máte dojem, že se dostavilo porozumění?**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud ne, znamená to, že prostě s daným tématem počkáte na později?
   ano ☐
   ne ☐

Pokud čekáte, jak dlouho?

3. **Pokud nějakou část matematiky nevysvětlujete, máte zkušenost, že dítě nakonec objeví zákonitosti samo?**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud máte takovou zkušenost, můžete ji blíže popsat? Například o kterou oblast matematiky se jednalo a co dítěti pomohlo:

4. **Považujete nějaké oblasti matematiky za výrazně obtížnější než jiné? Uvažujte prosím o učivu prvního stupně.**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud ano, které a proč?

5. **Kde hledáte pomoc, pokud má dítě s nějakou oblastí matematiky potíže a/nebo je potřeba látku více procvičovat? Zaškrtněte prosím všechny relevantní odpovědi:**

u naší konzultantky (učitelky, která nás má na starosti) ☐
v učebnicích matematiky pro odpovídající ročník ☐
v jiných učebnicích, než normálně používáte ☐
v jiných knihách, než jsou učebnice ☐
u spřátelených rodin ☐
u příbuzných ☐
prostřednictvím českých webových stránek ☐
prostřednictvím cizojazyčných webových stránek ☐
na sociálních sítích (Facebook, Twitter, ICQ…) ☐
jinde (prosím vysvětlete v okénku níže) ☐

6. **Existují podle Vás nějaké situace každodenního života, které jsou pro matematické vzdělávání ve Vaší rodině obzvlášť přitažlivé a plodné?**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud ano, popište je prosím co nejkonkrétněji:

7. **Existuje ještě něco dalšího, co Vaše děti motivuje ke studiu matematiky? Opět prosím o co nejkonkrétnější záznam.**

8. **Máte nějaké konkrétní zkušenosti s tím, jak se běžná každodenní konverzace ukázala jako vhodná „výuková situace“ právě pro matematiku?**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud ano, popište prosím:

9. **Máte nějakou zkušenost se vzájemnou sourozeneckou výpomocí vzhledem k matematickému vzdělávání? Například starší dítě naučí něco to mladší. Nicméně někdy může nastat i situace opačná, kdy přístup mladšího dítěte, které ještě nemusí být „zatíženo“ formálními matematickými dovednostmi, nějakým způsobem ovlivní pochopení staršího sourozence.**
   Pokud máte zkušenost se vzájemným ovlivněním sourozenců, prosím popište ji:

<u>Třetí část je věnována pomůckám a dokumentům, které pro matematické vzdělávání využíváte ve Vaší rodině</u>

1. **Řídíte se výhradně školním vzdělávacím programem Vaší kmenové školy?**
   ano ☐
   ne ☐

2. **Domlouváte se s Vaší paní konzultantkou (s paní učitelkou, ke které chodíte na hodnocení) na dílčích úpravách?**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud ano, můžete některé tyto úpravy konkretizovat?

3. **Postupujete bez toho, aniž byste podrobněji sledovala požadavky ŠVP (školního vzdělávacího programu školy, do které jsou děti zapsány) pro daný ročník?**
   ano ☐
   ne ☐

4. **Používáte obvykle učebnice pro ročník, který odpovídá aktuálním zařazení dítěte v ročníku?**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud ne, podle čeho se rozhodujete pro výběr učebnice?

5. **Pokud vůbec nepoužíváte učebnici, podle čeho se orientujete při vzdělávání?**

6. **Pokud učebnice používáte, můžete popsat ty, které se Vám nejvíce osvědčily?**

7. **Rozhodujete se při výběru učebnice podle přání dítěte?**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud ano, podle jakých kritérií si dítě knihu vybírá?

8. **Jak často učebnice využíváte:**

9. **Používáte při matematickém vzdělávání i jiné knihy než učebnice přímo určené pro matematiku v daném ročníku?**
   ano ☐
   ne ☐

Pokud ano, můžete uvést ty, které se Vám nejvíce osvědčily?

10. **Používáte při matematickém vzdělávání i jiné materiály (například z internetu)?**

    ano ☐
    ne ☐

Pokud ano, můžete uvést ty, které se vám nejvíce osvědčily?

11. **Používáte nějaké jiné kupované pomůcky (drátěné modely, dřevěné tyčinky, didaktické hry, Montessori pomůcky…)**
    ano ☐
    ne ☐

Pokud ano, uveďte které:

12. **Zhotovují si nějaké pomůcky pro matematiku Vaše děti doma samy (případně s Vaší pomocí)?**
    ano ☐
    ne ☐

Pokud ano, můžete tyto pomůcky popsat?

13. Používáte i nějaké věci z domácnosti, které nejsou původně přímo určeny jako pomůcky pro matematiku?

ano ☐
ne ☐

Pokud ano, které předměty to jsou a jak je děti využívají?

<u>Čtvrtá část zjišťuje obecné informace o Vaší rodinné situaci</u>

1. Můžete uvést nejzásadnější důvody, proč jste se rozhodli pro domácí vzdělávání?

2. Jak dlouhou máte osobní zkušenost s domácím vzděláváním?

méně než 1 rok ☐
1 až 2 roky ☐
déle než 2 roky ☐

3. Kolik dětí vzděláváte nebo jste vzdělávala doma?

	školní rok	07/08 a dříve	08/09	09/10	10/11	plán
1. dítě		☐	☐	☐	☐	☐
2. dítě		☐	☐	☐	☐	☐
3. dítě		☐	☐	☐	☐	☐
4. dítě		☐	☐	☐	☐	☐
5. dítě		☐	☐	☐	☐	☐

Pokud máte více než 5 dětí, upřesněte jejich počet a případný ročník školy prosím níže?

4. Pokud stále vzděláváte doma, do kterého ročníku domácí vzdělávání plánujete?

Poslední otázka dotazníku se týká Vaší ochoty k případné další spolupráci. V připravované dizertační práci popisuji nejrůznější skutečnosti, které ovlivňují matematické vzdělávání v domácí škole. Aby nebyl dotazník neúměrně zatěžující, hledám rodiče, kteří by byli ochotni poskytnout další informace, například prostřednictvím mailu nebo rozhovoru.

Byla byste ochotna poskytnout v případě potřeby i doplňující informace?

ano ☐
ne ☐

Pokud ano, uveďte prosím Váš e-mail:

Velmi děkuji za Váš čas, který jste věnovala tomuto dotazníku, a zároveň Vám přeji mnoho radosti a úspěchů při domácím vzdělávání.

PŘÍLOHA 2

PRŮVODNÍ DOPIS K DOTAZNÍKU

listopad 2010

Vážení rodiče,

jmenuji se Dana Pražáková a v současné době dokončuji doktorandské studium na katedře matematiky a didaktiky matematiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Tématem mé disertační práce je matematické vzdělávání žáků na prvním stupni základní školy, kteří jsou zapojeni v domácím vzdělávání.

Já sama jsem osm let vzdělávala doma své tři děti, zároveň již několik let pracuji v prezidiu Asociace pro domácí vzdělávání. A právě nadšení pro domácí vzdělávání bylo také důvodem, proč jsem se před šesti lety rozhodla pro zahájení doktorandského studia. Svým výzkumem si mimo jiné kladu za cíl seznámit alespoň část odborné veřejnosti s těmi aspekty domácího vzdělávání, o kterých zatím nebylo publikováno mnoho informací a které přitom mohou pomáhat postupně měnit náhled na domácí vzdělávání či alespoň zmírnit určité předsudky. Zároveň se domnívám, že některé závěry mé výzkumné zprávy budou moci být i povzbuzením pro rodiče, kteří své děti vzdělávají doma.

Jako matka, která sám vzdělávala své děti doma, jsem si plně vědoma toho, jak je to pro rodiče časově i jinak náročná činnost. O to více ocením Vaši ochotu pomoci mi při výzkumu tím, že odpovíte na zasílaný dotazník.

Základním tématem, kterým se ve své práci zabývám, jsou situace, kdy děti pochopí nějaké matematické koncepty, aniž by je někdo přímo vyučoval.
Tento přístup jsem se snažila v co nejširší míře praktikovat se svými dvěma dcerami, zapisovala jsem si poznámky a nyní tyto poznámky analyzuji a zpracovávám. Aby bylo možné některé skutečnosti více zobecnit, je potřeba získat prostřednictvím dotazníku i data od dalších rodin.

Vyplněním dotazníku udělujete souhlas s použitím a analyzováním dat pro účely disertační práce. Získaná data zůstanou důvěrná, ze zprávy nebude možné identifikovat žádnou rodinu (kromě mé vlastní).

Vyplněný dotazník prosím odešlete nejpozději do 23. prosince 2010.
Pokud Vám okolnosti neumožní dotazník dokončit, pošlete prosím zpět i neúplnou verzi.

Velmi děkuji za Vaši pomoc.

Dana Pražáková