

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Individuální vzdělávání v českém školském systému  
Elective home education in Czech schooling system

Klára Ramsden

Vedoucí práce: Prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG 2

Praha 2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Individuální vzdělávání v českém školském systému potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 2024

### Poděkování:

Ráda bych poděkovala prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D., za laskavé vedení a cenné rady při psaní této práce. Manželovi a dětem patří díky za trpělivost a mým rodičům za to, že vždy byli mou oporou.

## ABSTRAKT:

Tématem práce je individuální vzdělávání v českém školském systému. V teoretické části je vymezen pojem individuální vzdělávání a legislativa s tím spojená, popis historie a současnosti individuálního domácího vzdělávání v Českých zemích, jeho podoby a nejčastější důvody pro tuto volbu. Dále jsou popsána specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a přístupy ve vzdělávání těchto žáků. Cílem práce je analyzovat důvody, které vedou rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami k volbě individuálního vzdělávání, její klady a zápory. Hlavní metodou výzkumu je dotazníkové šetření. Součástí práce je i případová studie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který se vzdělává ve skupině individuálně vzdělávaných žáků. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že více než polovina rodičů, kteří se rozhodli pro individuální vzdělávání, má dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a hlavními důvody pro jejich volbu byly nespokojenost s pedagogickým personálem školy a speciální vzdělávací potřeby jejich dítěte.

## KLÍČOVÁ SLOVA:

Individuální vzdělávání, vzdělávací skupina, speciální vzdělávací potřeby

## ABSTRACT:

The topic of this work is elective home education in the Czech education system. In the theoretical part the meaning of elective home education is defined together with the relevant legislation. The history and the present of elective home education in the Czech lands is described as well as forms of home education and the primary reasons for this choice. It also describes education of pupils with special educational needs and approaches in their education. The aim of this work is to analyse parental reasons for choosing home education for their child with special educational needs. The survey examines those reasons and the pros and cons of this choice. The main research method is a survey. A case study of a pupil with special educational needs in a homeschooling group is also part of this work. The results of the survey show that more than half of the respondents who had chosen elective home education have children with special educational needs and the main reasons for their choice was dissatisfaction with the teaching staff and special educational needs of their child.

## KEYWORD:

Elective Home Education, homeschooling group, special educational needs

## Obsah:

Úvod.....	7
1 Individuální vzdělávání.....	8
1.1 Legislativa a individuální vzdělávání v českém školství .....	8
1.2 Historie a současnost individuálního vzdělávání v Českých zemích.....	10
1.3 Podoby individuálního vzdělávání .....	11
1.4 Nejčastější důvody pro volbu individuálního vzdělávání .....	14
2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	18
2.1 Žáci se specifickými poruchami učení a poruchy pozornosti .....	18
2.2 Žáci s poruchou autistického spektra .....	22
2.3 Přístupy ve vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	24
3 Volba individuálního vzdělávání .....	27
3.1 Cíl bakalářské práce .....	27
3.2 Metody sběru dat a charakteristika výzkumného souboru.....	28
3.3 Interpretace výsledků šetření.....	29
3.4 Závěry šetření a diskuse .....	44
Závěr .....	47
Seznam použitých informačních zdrojů.....	48
Seznam příloh .....	53

## Úvod

Český vzdělávací systém je v procesu hledání cest, jak inkluzi ve školství nevidět jako problém, ale inspiraci pro podporu učení, rozvoje hodnot, propojení místních komunit, a tím i přispívat k budování tolerantnější společnosti. V České republice existují různé druhy základních škol, mohou být zřizovány státem, obcemi, církvemi nebo soukromým zřizovatelem. I v této nabídce škol volí někteří rodiče pro své dítě individuální vzdělávání, které je v České republice už téměř dvacet let plnohodnotnou formou plnění povinné školní docházky bez pravidelné denní docházky do základní školy (MŠMT, 2016). Školy s inkluzivním přístupem by měly žákům nabízet potřebnou individualizaci ve vzdělávání a hledat cesty, jak žáky podpořit a rozvíjet jejich schopnosti a potřebné kompetence, nejen zvyšovat jejich výkon. Proč tedy volí někteří rodiče individuální vzdělávání a jaké jsou výhody a nevýhody této formy vzdělávání? Cílem této práce je zkoumat důvody rodičů pro volbu individuálního vzdělávání pro jejich dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

První kapitola obsahuje legislativní zakotvení individuálního vzdělávání v českém školství, nejčastější důvody pro volbu individuálního vzdělávání, jeho podoby, historii a současnost v naší zemi. Krátce specifikuje roli školního poradenského zařízení při této volbě. Druhá kapitola je věnována popisu speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Zaměřuje se na specifické poruchy učení, poruchy pozornosti a poruchu autistického spektra. Charakterizuje vzdělávací metody a přístupy ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Třetí kapitola popisuje cíl a metodologii výzkumu. Hlavní výzkumnou technikou byl dotazník. Tato část obsahuje analýzu výsledků dotazníkového šetření a je doplněna o případovou studii vybraného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině individuálně vzdělávaných žáků.

# 1 Individuální vzdělávání

## 1.1 Legislativa a individuální vzdělávání v českém školství

Právo na vzdělání je zakotveno v Listině základních práv a svobod, která je nedílnou součástí Ústavy ČR. Ratifikací Úmluvy o právech dítěte se Česká republika zavázala k respektování práva dítěte na bezplatné a povinné vzdělávání a přijímání opatření k podpoře pravidelné školní docházky. Označení individuální vzdělávání je definováno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů v § 41 jako jiný způsob plnění povinné školní docházky, který se uskutečňuje „*bez pravidelné účasti na vyučování ve škole*“. Běžně je však používán termín domácí vzdělávání nebo domácí škola z anglického *homeschooling*. Legislativní úprava školského zákona umožňovala individuální vzdělávání na prvním stupni od 1. 1. 2005 a na druhém stupni od 1. 9. 2016. Této legislativní změně předcházela experimentální projekt domácího vzdělávání podpořený MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) na třech základních školách v ČR.

Povolení k individuálnímu vzdělávání uděluje ředitel školy, kde je žák zapsán k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Písemná žádost nemá předepsaný tiskopis, musí pouze obsahovat náležitosti stanovené zákonem. Jedná se o osobní údaje žáka, adresu a rodné číslo, ročník a uvedené období, kdy bude žák individuálně vzděláván. V žádosti má být uveden popis prostorových a materiálně-technických podmínek pro vzdělávání a ochranu zdraví, případně seznam učebnic bez schvalovací doložky MŠMT. Pro povolení individuálního vzdělávání musí zákonný zástupce doložit i vyjádření od školského poradenského zařízení. Žádost musí obsahovat i důvody pro volbu tohoto vzdělávání a osvědčení vzdělavatele o dosaženém vzdělání (MŠMT, 2016).

Pro vzdělávání žáků prvního stupně je nutné středoškolské vzdělání s maturitou a dokončené vysokoškolské vzdělání je nezbytné pro vzdělávání žáka na druhém stupni. Vzdělavatelem nemusí být přímo zákonný zástupce, ale zůstává osobou zodpovědnou za plnění zákonem daných podmínek vzdělávání. Výdaje spojené s individuálním vzděláváním hradí zákonný zástupce. Souhlas s individuálním vzděláváním uděluje ředitel školy písemně. Zákon stanovuje, že důvody by měly být závažné, ale nevymezuje dále, jaké důvody to jsou. Česká školní inspekce (ČŠI, 2016) ve zprávě týkající se individuálního vzdělávání z roku 2016 doporučuje toto blíže definovat.



Ukončení individuálního vzdělávání je také plně v pravomoci ředitele školy. Po jeho přerušení nebo ukončení zařadí ředitel žáka do odpovídajícího ročníku. Důvodem pro ukončení je nejčastěji žádost rodičů. Mezi další důvody náleží neplnění zákonných podmínek individuálního vzdělávání zákonnými zástupci nebo nezajištění vhodných podmínek pro vzdělávání, ať už podmínek materiálních, personálních, nebo podmínek pro ochranu zdraví žáka. Individuální vzdělávání má být ukončeno, i pokud žák neprospěje na konci druhého pololetí. Škola, kde je žák zapsán, má žákovi poskytnout učebnice a nezbytné studijní materiály a zajistit pravidelné pololetní **přezkoušení žáka**. Veškeré ostatní výdaje spojené se vzděláváním žáka hradí plně zákonný zástupce.

Zákon explicitně nepřikazuje, jakým způsobem má přezkoušení probíhat. I zde ČŠI (2016) doporučuje podrobnější vymezení metodiky a jeho formy. Přezkoušení žáka tedy probíhá na konci každého pololetí, termín stanoví škola po dohodě se zákonným zástupcem. V případě, že to není možné, určí ředitel školy náhradní termín tak, aby žák mohl být hodnocen nejpozději do dvou měsíců po skončení pololetí. K přezkoušení, které probíhá formou pohovoru a ústní anebo písemnou zkouškou, si žák přinese vytvořené portfolio prací. Cílem přezkoušení je zhodnotit, zda byl žák příslušně vzděláván, jestli obsah odpovídá školnímu vzdělávacímu programu a zdali došlo k rozvoji žákových znalostí a dovedností. Cílem přezkoušení je i zhodnotit, zda je navržené hodnocení v souladu se skutečností (Jančaříková, 2006). Návrh hodnocení dává zákonný zástupce či vzdělavatel žáka. Pedagog, který provádí přezkoušení žáka, tento návrh potvrdí či zdůvodní případné změny. Výsledné hodnocení a vysvědčení schvaluje ředitel školy. V případě, že má rodič pochybnosti o správnosti hodnocení, je možné v zákonem daném termínu podat písemnou žádost o přezkoušení řediteli školy či krajskému úřadu. V takovém případě je možné nařídit komisionální přezkoušení žáka (zákon č. 561/2004 Sb. § 41).

## **Specifika poradenských služeb v České republice**

Doložení vyjádření školského poradenského zařízení k individuálnímu vzdělávání je jedním ze zákonných požadavků. Poradenské zařízení zjišťuje motivaci zákonných zástupců pro volby této formy vzdělávání a zajímá se o jejich plán výuky, místo, kde budou vzdělávání realizovat, a zda se rodič s dítětem na výběru shoduje. Nejedná se tedy o vyšetření, ale o vyjádření psychologa k této volbě. Jednou z hlavních činností školských poradenských zařízení je poskytování

poradenských služeb žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě doporučení školských poradenských zařízení (ŠPZ) může být upravována vzdělávací cesta žáka a po vyšetření mohou být doporučena vhodná podpůrná opatření. Zatímco první stupeň podpůrných opatření navrhuje škola bez nároků na další finanční podporu, druhý až pátý stupeň podpory navrhuje školské poradenské zařízení. Mezi podpůrná opatření náleží úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, úprava hodnocení, metody výuky, organizace výuky, individuální vzdělávací plán, personální podpora, intervence, pomůcky, prodloužení vzdělávání, úpravy podmínek přijímání a ukončování vzdělávání (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Podpůrná opatření poskytují školy a školská zařízení, na některá z nich se vztahuje normovaná finanční náročnost, tedy financování z prostředků Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Pokud je žák se speciálními vzdělávacími potřebami v individuálním vzdělávání, není možné využít tento zdroj financování k podpoře žáka.

## **1.2 Historie a současnost individuálního vzdělávání v Českých zemích**

V Českých zemích byla povinná školní docházka zavedena na základě reformy Marie Terezie v roce 1774. Až do té doby převažovala výuka individuální, která patřila k výsadám aristokracie a bohatých rodin. Chudší vrstvy obyvatelstva měly v době před reformou přístup k základům vzdělání na farách či při bratrských sborech (Hábl, Janiš, 2010). Povinná školní docházka byla nejdříve šestiletá, pro žáky od šesti do dvanácti let, a nějaký čas trvalo, než tato reforma skutečně pronikla do všech koutů Českých zemí. Už v té době se školní docházka týkala nejen chlapců, ale i dívek (Morkes, 2006). Domácí vzdělávání bylo nadále běžnou formou vzdělávání, a to zejména ve šlechtických vrstvách. Rodiče tak mohli podat žádost o povolení k soukromému vzdělávání a zavazovali se k naplnění vzdělávacích osnov. Důvodem pro zavedení školní docházky byla směs filozofie osvícenství, počátku průmyslové revoluce a snahy o zlepšení hospodářské situace státu a tím i způsobu života obyvatelstva. Základem bylo vyučování trivia, tedy čtení, psaní, počítání, a výuka náboženství. Na venkově se učily základy hospodaření a ve městech bylo zase třeba vyučovat základům řemesel a obchodu. Už první školní řád si stanovil mezi cíle osvětit rozum, ne pouhé učení nazpaměť. Meziválečné období bylo také otevřené domácímu vzdělávání a využívali jej hlavně lidé v odlehlejších lokalitách kvůli zhoršené dostupnosti školy (Hábl, Janiš, 2010). Konec individuálnímu vzdělávání učinil rok 1948 a myšlenky socialistického budování a

uniformity. Teprve společenské změny roku 1989 opět otevřely cestu ke svobodě, možnosti volby a individuálního přístupu i ve vzdělávání.

V 90. letech 20. století vznikla Společnost přátel domácí školy, která měla zájem prosadit možnost domácího vzdělávání do českého legislativního řádu. MŠMT v roce 1998 vyhovělo této iniciativě a povolilo pokusné ověřování domácího vzdělávání pro žáky prvního stupně základní školy. Za průběh a plnění podmínek tohoto experimentu nesli odpovědnost ředitelé čtyř škol, kteří se do tohoto projektu zapojili. Ke změně zákona napomohl především vznik Asociace pro domácí vzdělávání, která se soustředila na vyjednávání podmínek pro změnu legislativy a prosazení práva rodičů na vzdělávání dětí. Pro domácí vzdělávání se v legislativě zakotvil pojem individuální vzdělávání jako jiná forma plnění povinné školní docházky. Na prvním stupni bylo individuální vzdělávání povoleno školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.) od 1. 1. 2005. Řada rodičů, jimž se osvědčilo domácí vzdělávání na prvním stupni, měla zájem pokračovat v této formě vzdělávání, a tak následovalo pokusné ověřování i pro vzdělávání žáků na druhém stupni. Celý legislativní proces byl úspěšně ukončen a novela školského zákona umožňující individuální vzdělávání i na druhém stupni nabyla účinnosti k 1. 9. 2016 (MŠMT, 2016).

### **1.3 Podoby individuálního vzdělávání**

Individuální vzdělávání má různé podoby s ohledem na to, jaký cíl chtějí rodiče naplnit. Vzdělávání pak probíhá v rodinném prostředí, ve vzdělávacích skupinách či komunitních školách nebo v podobě svobodného učení „unschooling“ (Svoboda učení, 2023). Možná je i kombinace vzdělávání doma se vzděláváním ve skupině či komunitní škole. Lze dohodnout i částečnou docházku do kmenové školy a kombinovat ji s individuálním studiem.

**Kmenové školy** – kmenová (registrující) škola je ta škola, ve které je žák zapsán k plnění povinné školní docházky. Při splnění podmínek stanovených zákonem je rozhodnutí o povolení individuálního vzdělávání plně v kompetenci ředitele školy. Existují školy, které podporují tuto formu vzdělávání a počet žáků zapsaných k individuálnímu vzdělávání daleko převyšuje počet žáků, kteří školu navštěvují (Zimčík, 2023). Zákonní zástupci dítěte, kteří se rozhodnou pro individuální vzdělávání, tak často své dítě přehlásí do školy, která tento systém vzdělávání podporuje, namísto své školy spádové. Kmenová škola pak má rodičům žáka nabídnout potřebné učebnice k zapůjčení a dvakrát do roka zajistit přezkoušení žáka. Některé kmenové školy nabízí i podporu formou on-line výuky (ZŠ Březová, 2024). On-line výuka má v takovém případě sloužit pouze jako doplněk studia, nemá nahrazovat domácí výuku. Náplň učiva má vycházet z rámcového vzdělávacího programu. Za dodržování náplně vzdělávání v případě volby individuálního vzdělávání zůstává vždy zodpovědný zákonný zástupce.

**Vzdělávání v domácím prostředí** – tento způsob vzdělávání je plně v režii zákonných zástupců, jeho podoba a strukturovanost záleží na povaze a představách rodiče, věku a individuálních potřebách dítěte, což lze považovat za největší přínos této formy vzdělávání. Někdo může dávat přednost pevnému dennímu rozvrhu s využitím školních učebnic a pracovních sešitů, jiný pojme učení zážitkovou formou, pozorováním přírody, návštěvou muzeí, přípravou a vytvářením podnětů k učení. Děti pak vyučují sami rodiče nebo najatí učitelé a lektori (Jančaříková, 2006). Obecně jsou děti vedeny k větší zodpovědnosti a samostatnosti. Všechny zvolené metody učení by měly vést k rozvoji znalostí a kompetencí dítěte, přičemž obsah vzdělávání musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem stejně jako v běžné škole (Franklová, 2015). Vhodnou pomůckou obsahu a organizace vzdělávání pro rodiče může být roční vzdělávací plán pro jednotlivé předměty, který je podrobněji rozpracovaný než školní vzdělávací program (MŠMT, 2016).

**Vzdělávání ve vzdělávacích skupinách či komunitních školách** – připomíná školu malotřídního typu a na práci s dětmi se podílí pedagogové, lektoři, průvodci vzdělávání či rodiče. Způsob, kterým tyto skupiny fungují, je tak obrazem lidí, kteří je tvoří. Vzdělávací skupina, komunitní škola může mít i řadu dalších označení jako svobodná škola, sdružená škola atd., jedná se o volné uskupení rodičů v podobě spolku nebo jiné formy, např. vedené pedagogem, která nemá žádné právní zakotvení ve vzdělávacím systému. Za plnění vzdělávání dle školního vzdělávacího programu je plně zodpovědný zákonný zástupce. Rodič, který volí tuto formu vzdělávání, by tak měl být aktivním účastníkem vzdělávacího procesu svého dítěte, mít přehled o tom, co se dítě učí, a zajišťovat výuku v dalších oblastech a v souladu se školním vzdělávacím plánem školy, kde je dítě zapsané k plnění povinné školní docházky (Kratochvílová, nedat.). Analýza škol a školských zařízení z roku 2021/2022, která upozorňuje na větší růst počtu individuálně vzdělávaných žáků, nabízí vysvětlení: *„Je možné, že někteří rodiče přestoupili na individuální vzdělávání svého dítěte po zkušenosti s domácí výukou během pandemie covid-19, popř. z důvodu narušeného duševního zdraví a přerušovaných sociálních kontaktů s vrstevníky během distanční výuky. Dodejme, že v posledních letech také narůstá počet rodičů, kteří si zakládají komunitní školy způsobem, že své dítě přihlásí na individuální vzdělávání a pak si společně najmou učitele. Děti tak vzdělávají neoficiálně a na registrující školu docházejí pouze na přezkušování“* (ČSU 2022, s. 43). Zákon tento způsob vzdělávání nezakazuje, avšak důvody požadované zákonem pro povolení individuálního vzdělávání mají být závažné.

**Unschooling** – vzdělávací filozofie unschooling je založená na přirozené zvědavosti a touze dítěte se učit. Kořeny má v myšlenkách filozofa a pedagoga Jeana-Jacquesa Rousseaua a v přesvědčení, že děti mají mít svobodu věnovat se tomu, co je zajímá. Termín unschooling začal používat pedagog a spisovatel John Holt v 70. letech 20. století v USA. Dalším známým zastáncem této vzdělávací filozofie je psycholog Peter Gray (Brosne, 2022). Hlavní myšlenkou unschoolingu je sebeřízené vzdělávání, dobrovolnost a svoboda vzdělávání včetně možnosti se neučit. Zastánci unschoolingu věří, že každý by se měl svobodně rozhodnout, kolik času a prostředků chce na vzdělávání vynaložit. Dospělý by v tomto procesu měl pracovat na seberozvoji, být pozitivním příkladem pro dítě a vytvářet pro něj bezpečné a čestné prostředí. Dítě má mít právo vybírat, co a kdy se chce učit, a přirozeně rozvíjet své zájmy a talent. Manifest svobody učení dokonce usiluje o zrušení povinné školní docházky, zavedení dobrovolné školní docházky a opuštění konceptu pedagogiky a odloučení školství od státu. Odloučení si představuje zastavením financování školství a zrušením veškeré s ní spojené legislativy a certifikace dosaženého vzdělávání (Svoboda učení, 2012).

#### **1.4 Nejčastější důvody pro volbu individuálního vzdělávání**

Nejčastěji uváděné důvody pro volbu individuálního vzdělávání jsou dostupné z údajů ČSÚ, řady menších průzkumů, informací MŠMT a zkušeností ředitelů škol, kteří tuto formu vzdělávání podporují. Manuál MŠMT (2016) obsahuje detailnější informace o této formě vzdělávání pro rodiče i školy. Dokument zároveň uvádí i nejčastější důvody pro volbu individuálního vzdělávání. Mezi ty uvedené v manuálu MŠMT patří zdravotní stav žáka, který neumožňuje pravidelnou školní docházku, časté pracovní cesty rodiny do zahraničí, potíže ve škole různého původu a také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků nadaných. Ředitel venkovské školy, která umožňuje individuální vzdělávání od jeho počátků a má téměř tisíc žáků zapsaných k individuálnímu vzdělávání (ZŠ Březová, 2024), dělí důvody pro volbu individuálního vzdělávání do pěti skupin. Patří sem životní styl, hodnoty a charakter rodiny. Do této skupiny se řadí především příslušníci církví či rodiny žijící v harmonii s přírodou. Další skupina rodičů má vyhraněné názory na kvalitu školství a chce své dítě vzdělávat alternativním způsobem. Třetí skupinu tvoří rodiče žáků se zdravotními obtížemi či speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují individuální přístup. Čtvrtou skupinou jsou žáci, kteří se věnují vrcholovému sportu. Do

poslední skupiny řadí žáky se špatnou zkušeností z běžné školy, oběti šikany, která přirozeně ovlivnila jejich duševní i fyzické zdraví (Zimčík, 2023). Česká školní inspekce provedla v roce 2016 průzkum na všech 254 školách, které mají zapsané žáky v individuálním vzdělávání. Zpráva jako nejčastější důvod zákonných zástupců pro volbu individuálního vzdělávání ukazuje preferenci jiných vzdělávacích metod, než uplatňuje běžná škola. Mezi jiné důvody patřil individuální přístup, možnost většího rozvoje nadání či časté stěhování. Mezi zmíněnými byly i zdravotní znevýhodnění, problémy s aklimatizací v kolektivu, špatná dostupnost školy a specifické poruchy učení dítěte (ČŠI, 2016, tabulka č. 1, s. 6).

**Tabulka č. 1 Jaké byly hlavní důvody pro podání žádosti o individuální vzdělávání? – podíl ZZ (v %)**

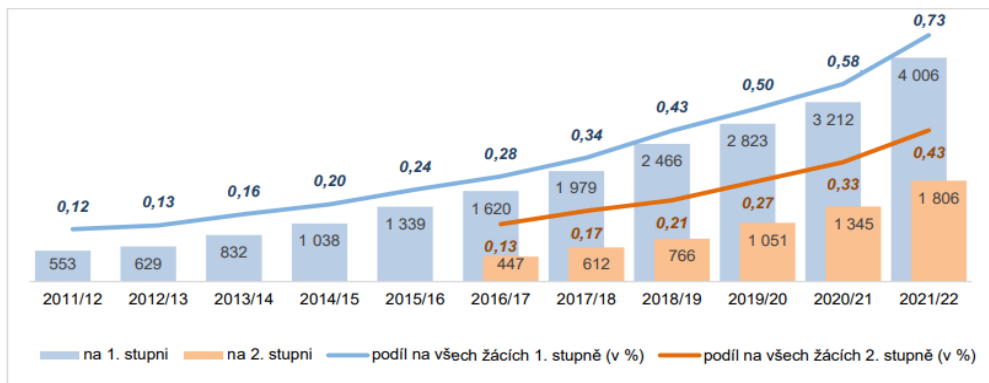
Důvody	podíl
volba jiných forem a metod vzdělávání, než uplatňuje škola	73,3
jiné (individuální přístup, větší prostor pro rozvoj nadání, časté stěhování apod.)	35,5
diagnostikované zdravotní postižení/znevýhodnění dítěte	12,5
problémy s aklimatizací dítěte v kolektivu	12,5
špatná dostupnost spádové školy	10,1
diagnostikované specifické poruchy učení dítěte	8,8

Zdroj: ČŠI, 2016

Podle ČSÚ mohla mít na nárůst individuálně vzdělávaných žáků vliv i pandemie covidu-19 a zkušenost s domácí výukou.<sup>1</sup> Vysvětluje tím výraznější nárůst individuálně vzdělávaných žáků než v období před pandemií. Z údajů ČSÚ a MŠMT také vyplývá, že ve školním roce 2021/2022 bylo individuálně vzděláváno 0,6 % žáků základních škol, z toho 4 006 žáků na prvním stupni a 1 806 žáků na druhém stupni (ČSÚ, 2022).

<sup>1</sup> Podíl takto vzdělávaných žáků se za posledních pět let na prvním stupni zvýšil z 0,28 % na 0,73 % (tj. z 1 620 na 4 006 žáků) a na druhém stupni z 0,13 % na 0,43 % (tj. ze 447 na 1 806 žáků). Celkově bylo ve školním roce 2021/2022 individuálně vzděláváno 0,6 % žáků základních škol.

**Graf č. 1: Počet žáků v individuálním vzdělávání**



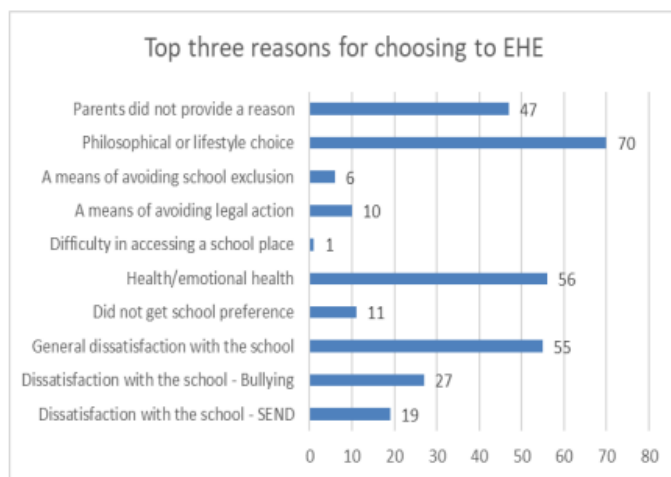
Zdroj: ČSÚ, Školy a školská zařízení 2021/2022

V současné době připravuje Ministerstvo školství další pilotní projekt, který má zkoumat možnosti kombinovaného vzdělávání pro 2. stupeň základních škol (Kocurová, 2021), tedy kombinaci školní docházky s on-line výukou. Příznivci tohoto projektu kladou důraz na spolupráci školy, rodiny a dítěte a jeho postupné přebírání zodpovědnosti za své vzdělávání.

Zajímavé je srovnání s důvody uváděnými pro volbu individuálního vzdělávání ve Velké Británii před pandemií Covid-19 z roku 2019. Průzkum zachycuje tři nejčastěji uváděné důvody, pro výběr individuálního vzdělávání (Elective Home Education – EHE), které rodiče poskytli místním úřadům. Graf tedy ukazuje výsledky odpovědí podaných zákonnými zástupci 127 místních úřadů. Nejčastěji uváděný důvod je založen na filozofickém přesvědčení a životním stylu rodiny (70 odpovědí). Druhá nejčastější odpověď byla zdraví a duševní zdraví (56 odpovědí). Třetím nejčastějším důvodem byla obecná nespokojenost se školou (55 odpovědí). Další skupina rodičů nepodala důvod pro své rozhodnutí (47 odpovědí). Pátý nejčastější důvod byl spojen s nespokojeností se školou v důsledku šikany (27 odpovědí). Na pomyslné šesté příčce (19 odpovědí) se objevila nespokojenost se školou ve spojitosti se speciálními vzdělávacími potřebami žáka (ADCS, 2019).



**Graf č. 2: Tři hlavní důvody pro volbu individuálního domácího vzdělávání**



Zdroj: ADCS, Elective home education, 2019

Průzkum závěrem komentuje, že nedostatek pravomocí znemožňuje úřadům ve Velké Británii posoudit a monitorovat, zda jsou děti v domácím vzdělávání adekvátně vzdělávány, a ujistit se o jejich rozvoji a wellbeingu. Místní úřady opakovaně upozorňují na potřebu tento problém adresovat.

## 2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Speciální vzdělávací potřeby jsou ve výzkumech uváděny jako jeden z důvodů pro volbu individuálního vzdělávání. Ve výzkumu ČSI (2016, s. 6) uvedlo 8,8 % zákonných zástupců jako důvod k žádosti o individuální vzdělávání diagnostikované specifické poruchy učení. Doporučení MŠMT (2016) k individuálnímu vzdělávání jmenuje mezi důvody uváděné zákonnými zástupci nevyhovující metody či tempo vzdělávání, toto se týká jak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žáků mimořádně nadaných. Potřeby žáka mohou být natolik specifické, že se rodiče rozhodnou pro tuto formu vzdělávání, právě aby mohli maximálně rozvíjet potenciál svého dítěte a zároveň respektovat jeho tempo a možnosti. Pokud nedochází ke včasné a efektivní podpoře žáka ve škole, mohou školní neúspěchy a tlak či nepřijetí třídního kolektivu takového žáka nadměrně stresovat a neurotizovat. I těmto obtížím se volbou individuálního vzdělávání chtějí někteří rodiče vyhnout. Individuální vzdělávání doma zajistí žákovi naprosto osobní přístup, ve vzdělávacích skupinách či komunitních školách může pak žákům nabízet maximální individualizaci v prostředí podobném malotřídní škole a zajistí tak i socializaci a kontakt s vrstevníky.

### 2.1 Žáci se specifickými poruchami učení a poruchy pozornosti

Specifické poruchy učení je označení pro obtíže, které se u jedince s průměrnou inteligencí projevují problémy při nabývání a využívání školních dovedností a zřetelně horšími výsledky, než mají vrstevníci (Slowík, 2016). Do této skupiny nepatří jedinci s poruchami učení, které jsou primárně způsobené smyslovým nebo tělesným znevýhodněním, mentálním postižením či důsledkem socioekonomického znevýhodnění (Pokorná, 2010). Specifickou poruchu řeči a jazyka, projevující se oslabením v oblasti čtení, označujeme jako **dyslexii**. Narušení čtenářských dovedností se demonstruje potížemi při dekodování textu a také při porozumění textu. Obtíže v technice čtení se projevují v menší rychlosti a plynulosti čtení, také zvýšené chybovosti, zaměňování písmen či pořadí písmen, nebo naopak vynecháváním písmen, řádků, slov či jejich částí (Krejčová, Hladíková, 2019). Specifickou poruchu grafického projevu nazýváme **dysgrafie**. Projevuje se obtížemi v celkové úpravě písma, potížemi s napodobením tvaru, spojením hlásky a písmene, řazením písmen i celkovým osvojováním podoby písmen. Nedostatky se objevují i v dodržování lineatury a výšky písma. Psaný projev je pomalý a nejistý, může se objevit časté

škrtání a přepisování. Namáhavost procesu pak ztěžuje schopnost soustředit se na korekci pravopisu.

S dyslexií úzce souvisí i specifická porucha pravopisu označovaná jako **dysortografie**. Projevuje se chybovostí v oblasti specifických dysortografických jevů, nepostihuje tedy celou oblast gramatiky. Projevuje se zejména záměnami podobných písmen, přehazováním nebo vynecháváním písmen, obtížemi s měkčením či vyznačením délky samohlásek (Juničová, Žáčková, 2021). Specifické poruchy v nabývání matematických dovedností označujeme za **dyskalkulii**. Obtíže se projevují v práci s čísly, matematickými úkoly, vyjmenováním číselné řady, neschopnosti číst čísla, zaměňováním a přehazováním čísel či v chápání matematických pojmů.

Specifická porucha obratnosti a pohybové koordinace se nazývá **dyspraxie**, i tato porucha úzce souvisí s ostatními specifickými poruchami učení. „*Praxie je specifická lidská dovednost, která umožňuje mozku plánovat, organizovat a řídit úspěšnou interakci s vnějším světem*“ (Zelinková, 2017, s. 15). Osoby s dyspraxií mají tedy deficit v plánování a provádění a koordinaci pohybů. Mezi narušené oblasti motoriky patří chabá posturální kontrola, obtíže v motorickém učení a slabá senzomotorická koordinace. Opoždění hrubé motoriky má vliv i na ztížené osvojování pohybů vyžadující jemnou motoriku, obtíže se tak mohou týkat i kontroly dýchání a artikulace. V odborné literatuře se vyskytuje i označení pro specifickou poruchu vnímání a reprodukci hudby zvanou **dysmúzie** a pro specifickou poruchu kreslení označovanou jako **dyspinxie** (Bartoňová, Vítková, 2016).

Současné teorie vzniku specifických poruch učení ukazují na příčiny multifaktoriální (Bartoňová, 2012). Pravděpodobnou nejčastější příčinnou je lehká mozková dysfunkce jako následek drobného organického poškození mozku v období prenatálním či perinatálním (Slowík, 2016). Významnou roli při vzniku specifických poruch učení hraje dědičnost. Uváděna je i genetická podmíněnost. Vědci pracují na výzkumech genu, který je označován za nositele dyslexie. Mezi zmiňované příčiny patří vlivy prostředí (Pokorná, 2010), neurotické či nezjištěné etiologie. Množství dětí trpících dyslexií není zanedbatelné, okolo 10 % dětí má mírné příznaky dyslexie a přibližně 4 % dětí vykazují těžké příznaky (Smythe, 2013).

**Etiologie specifických poruch učení** má souvislost s deficitem dílčích funkcí v oblasti zrakové, sluchové, hmatově-pohybové či sociálně-emocionální oblasti. Zaznamenání deficitů v těchto oblastech nebo v oblasti pozornosti, krátkodobé a dlouhodobé paměti, orientace v prostoru, čase a tělesném schématu i řeči jsou důvodem pro včasnou diagnostiku a vytvoření cílených preventivních opatření směřujících k individuální podpoře a zmírnění obtíží a pomoci při osvojení funkčních strategií pro učení. Specifické poruchy učení nelze vyléčit, jsou součástí osobnosti člověka, je možné pouze pracovat na zmírnění jejich projevů a hledat účinné způsoby kompenzace. Hloubka obtíží je u každého jedince odlišná. Je důležité pochopit, že specifické poruchy učení ovlivňují osobnost žáka, mohou vést ke snížení školního výkonu nebo přispět k neurotickému vývoji žáka. Žáci se SPU mívají často deficit v oblasti krátkodobé i dlouhodobé paměti, jejíž obě složky jsou třeba nejen při úspěšném nácvičku čtení i psaní. Čím déle dítě zažívá neúspěchy, tím je více nejisté (Bednářová, Šmardová, 2015).

Dělení poruch učení do tří skupin dle Rourkeho a Del Dotta nabízí klasifikaci na typ žáka s poruchami v oblasti řečových funkcí, kde se obtíže projevují primárně ve fonémické, sluchové analýze a syntéze, intermodálním kódování či verbálně expresivních dovednostech. Zhoršena je paměť i pozornost a nápadně chudá je i slovní zásoba. Schopnost řešit neverbální úkoly však bývá dobře rozvinuta. Ve školním prostředí se problémy projevují při čtení i psaní a výkony matematické jsou ovlivněny těžkostmi ve čtení a psaní. Pokud nedojde k dostatečné podpoře žáka doma i ve škole, mohou se z nespokojenosti se školními výsledky vyvinout úzkostné projevy až deprese. Druhým typem je žák s poruchami neverbálních funkcí. Už v raném vývoji mívá deficit v oblasti taktilní a zrakové percepce. To negativně ovlivňuje pozornost a chuť k vykonávání složitějších psychomotorických úkonů. Jako důsledek se objevuje averze k získávání nových poznatků. Paměť se opírá o sluchově-verbální percepci a žák bývá verbálně pohotový. Nedostatky se projevují v úsudku, menší zručnosti a obratnosti. Žák se pak může snažit vyhýbat činností, v nichž je neúspěšný, čímž se jen zhoršuje jeho deficit a zvyšuje sociální nejistota. Pro třetí typ žáka s poruchami vlastního výkonu ve všech modalitách jsou charakteristické obtíže ve verbálně expresivních dovednostech, dochází k nedostatečnému vybavování slov, obtížím s uspořádáním myšlenek, pochopením instrukcí. K závažným obtížím dochází v oblasti psaní i vyjadřování, jednotlivci jsou nápadní svým neklidným chováním, jsou impulzivní a špatně se soustředí. Problémy se objevují v bezprostředním sociálním kontaktu a ztěžují přijetí v kolektivu. Při nápravě je třeba trpělivost a důsledné vedení, pravidelný režim, vedení k automatizaci činností,

organizaci práce a plánování. Tento typ specifických poruch učení se přibližuje obtížím nazývaných porucha pozornosti a chování (Pokorná, 2010).

**Poruchy pozornosti** jsou často spojované s poruchami učení, právě protože pozornost a schopnost soustředit se má zásadní vliv na osvojování školních dovedností (Slowík, 2016). V souvislosti s poruchou pozornosti používáme nejčastěji označení porucha pozornosti s hyperaktivitou ADHD (attention deficite hyperactive disorder) nebo syndrom narušené pozornosti ADD (attention deficite disorder).

Příčiny vzniku poruch pozornosti se řadí do kategorie neurovývojových poruch a příčinou vzniku jsou odchylky funkce centrální nervové soustavy, roli může hrát i dědičnost (Kendlíková, 2019). Podle MKN-10 (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí) spadají do oddělení hyperkinetických poruch. V nové Mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-11 (11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí) budou zařazeny mezi neurovývojové poruchy stejně jako specifické poruchy učení a poruchy autistického spektra. Mezi hlavní projevy poruch pozornosti patří impulsivita, hyperaktivita nebo hypoaktivita a nepozornost. Mezi přidruženými obtížemi se často objevují psychické poruchy. U chlapců se častěji demonstruje hyperaktivita a impulzivita, u dívek zase narušená pozornost. Typické jsou i výrazné výkyvy ve výkonnosti a neschopnost se delší dobu soustředit, zorganizovat si činnost, časté zapomínání, fyzický neklid a neadekvátní agresivní reakce. Tyto projevy mají přímý negativní vliv na školní úspěšnost a postavení v kolektivu. Poruchy pozornosti výrazně ovlivňují vzdělávání, vztahy i běžný život jednotlivce. Zatímco se příznaky a jejich intenzita během života mění či zmírňují, neznamená to, že s věkem zcela zmizí. Nevhodnějším způsobem, jak podpořit tyto jedince, je snaha porozumět jejich reakcím a zájmům, nastavit jasná pravidla, pevnou strukturu, řád a pravidelnost, budovat dobré vztahy v kolektivu, otevřeně komunikovat a přenášet na ně odpovědnost. Zažít úspěch je důležité pro každého, je nezbytné podpořit silnou stránku a tím motivovat k dalším činnostem, k dokončení úkolu (Kendlíková, 2019).

## 2.2 Žáci s poruchou autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS) spadají do kategorie vývojových poruch, které ovlivňují chování i celou osobnost člověka v řadě ohledů (Thorová, 2016), její projevy se objevují od raného dětství a přetrvávají celý život. Narušení se projevuje zejména v rovině komunikačních dovedností, odlišnostech v sociálním vnímání i projevu a zvláštními, často se opakujícími vzorci chování a zájmů. Oblasti, které se posuzují při diagnostice, jsou nazývané *triádou poškození*, řadíme sem obtíže v komunikaci, sociálním chování a představitosti (Šporclová, 2018).

Porozumění příčin vzniku i terminologie používaná ve spojení s touto poruchou se vyvíjí od 40. let 19. století. Americký psychiatr Leo Kanner popsal tuto poruchu a použil termín časný dětský autismus. Ve stejné době zkoumal děti s mírnějšími formami této poruchy i rakouský pediatr Hans Asperger, který tento stav popsal jako autistickou psychopatii. Termín Aspergerův syndrom se začal využívat až o řadu let později. V současnosti se používá zastřešující pojem poruchy autistického spektra, s důrazem na slovo spektrum, které naznačuje širokou škálu projevů a rozdílnou hloubku poruch v oblasti neurobehaviorální, emoční a kognitivní. Prvotní chybné závěry odborníků vedly k vytvoření mýtu o vzniku autistické poruchy jako důsledku chladného chování rodičů (Thorová, 2016). Další odborníci se přidali k teorii o rodičovské vině, což vedlo k častému umístění těchto dětí do ústavní péče. Od 50. let se při řešení problémového chování jedinců s autismem využívá behaviorální terapie a v 80. letech byla do praxe uvedena metoda Výměnného obrázkového slovníku, který je stále jedním z pilířů alternativní komunikace s osobami s poruchami autistického spektra. V 90. letech vyslovil gastroenterolog Andrew Wakefield podezření na spojitost mezi použitím trojvakuiny (zarděnky, spalničky, příušnice) a vznikem autismu. Přestože pozdější výzkumy toto spojení neprokázaly, vedlo to ke snížení proočkování populace a nárůstu proti vakcinačním hnutím. V současné době vnímáme příčiny vzniku autismu jako heterogenní a multifaktoriální. Poruchy autistického spektra jsou popisovány jako vrozená, neurovývojová porucha, která způsobuje změny ve vývoji mozku, což má vliv na neurologické, kognitivní i interaktivní fungování jedince (Adamus, Vančurová, Lofflerová, 2017, Thorová, 2016).

Poruchy autistického spektra (PAS) patří v současné verzi mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 do kategorie F84 pervazivní vývojové poruchy. Termín pervazivní (pronikající) vývojové poruchy se využívá spíše v lékařství. Tato kategorie se dále dělí na podkategorie dětský

autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom (UZIS, 2023). V připravované mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-11 tyto kategorie zanikají a poruchy autistického spektra se dělí do pěti kategorií dle stupně narušení rozumových schopností a komunikačních dovedností, dále na jinou specifikovanou poruchu autistického spektra a na nespecifikovanou poruchu autistického spektra (WHO, 2022). Tato verze mezinárodní klasifikace nemocí, platná od 1. 1. 2022 s pětiletým přechodným obdobím, je v současné době v překladu do českého jazyka.

Porucha autistického spektra bývá nejčastěji, a to až v 80 %, spojena s postižením intelektu nebo s psychickými poruchami (Slowík, 2016). Častý je i výskyt epilepsie. Poruchy autistického spektra nepovažujeme za vyléčitelné, avšak ke zlepšení stavu u řady dětí dochází pomocí edukačně terapeutických programů. Na začátku takového procesu musí být kvalitní diagnostické vyšetření, stanovení krátkodobých cílů a průběžné sledování dílčích pokroků. Pro diagnostiku nemáme v současné době k dispozici zkoušku biologického charakteru. Diagnostiku by proto měl provádět specialista s klinickou zkušeností, tedy psychiatr či dětský psycholog, vhodná je i spolupráce se speciálním pedagogem a dalšími odborníky (Thorová, 2016).

Pro včasné zachycení autismu se využívá screeningový dotazník M-CHAT-R, který dává k vyplnění rodičům dítěte pediatr v 18 měsících věku. Tento screeningový nástroj nemusí zachytit mírnější formy poruchy (Thorová, 2016), nebo může vykazovat falešnou pozitivitu (Župová, 2021). I v takovém případě je vhodné další vyšetření dítěte, protože poukazuje na zvýšené riziko jiné vývojové vady. Mezi pokročilejší screeningové nástroje patří semistrukturovaná škála CARS, která vznikla jako součást státního programu TEACCH vytvořeného odborníky v USA. K ověřeným diagnostickým nástrojům patří observační škála ADOS, která je postavena na pozorování osoby při přesně definovaných aktivitách, a ADI-R, který je založen na semistrukturovaném rozhovoru s rodiči dítěte či dospělým. Výsledky testování jsou však jen podkladem pro stanovení klinické diagnózy.

Při hledání nejvhodnější pomoci a rozvoje dítěte je vhodné vycházet z úzké spolupráce rodičů a odborníků. Pokud známe vzorce chování dítěte, můžeme na ně vhodně reagovat a posilovat žádoucí chování. Je třeba respektovat specifika rodinného prostředí a podpořit rodinu v péči o dítě odbornými znalostmi a zkušenostmi. Základem pro vytvoření vhodných vzdělávacích struktur je vyhodnocení vývojového stupně dítěte. Vyhodnocení mentální úrovně dítěte nám zase dovolu-

stanovit perspektivu dlouhodobého očekávání a dobrou výchovou lze zase zvyšovat jeho IQ. Příznivého vývoje je možné docílit stanovením krátkodobých učebních cílů a průběžně je individuálně upravovat. Rodina tak pro dítě může budovat život, který je v souladu s potřebami jejich i společnosti. Vzhledem k rozmanitosti poruch autistického spektra je přirozené, že individuální přístup ke každému jedinci je klíčový. Znalost a pochopení vzorců chování jednotlivce nám dovoluje vhodně reagovat a příznivě ho ovlivňovat (Schopler, Reichler, Lansing, 2011). Základní intervencí, jakou by měla škola nabídnout žákům s PAS, je motivace, systém odměn a strukturované učení pomocí denních režimů, piktogramů a schémat (Bazalová, 2023).

### 2.3 Přístupy ve vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Systém vzdělávání je složen ze tří vzájemně spojených částí, jedná se o vzdělávání formální, neformální a informální učení (Brader a kol., 2006). Jednotlivé přístupy se mají vzájemně inspirovat a doplňovat tak, aby motivovaly k rozvoji osobnímu i profesnímu. Vzdělávání dětí ve vzdělávacích skupinách či komunitních školách má společné znaky s přístupy v neformálním vzdělávání. Je jimi dobrovolnost, záměrnost a vědomé holistické učení, kde si účastník sám stanoví cíle, učí se pracovat s chybou. Důležitou roli hraje spolupráce ve skupině a partnerský vztah s průvodcem vzdělávacího procesu (Pešek, Škrabský, Novosádová, Dočkalová, 2019). Rozvoje kompetencí a získávání zkušeností se dosahuje organizovanými výchovně-vzdělávacími programy a aktivitami. Přitom kompetencemi se rozumí znalost, dovednost, postoje a hodnoty, cílem je rozvíjet všechny složky zároveň (Novosádová, Přišovská, 2019).

Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je na místě se inspirovat vědecky podpořenými přístupy, které se opírají o kvalitní výzkum. Propracovaná metodika nabízí klíčové přístupy pro efektivní práci se žáky, kteří vyžadují podporu. Mezi představované přístupy patří **vizuální podpora**, která využívá vizuální pomůcky pro doplnění informace, k pokynu o aktivitě nebo demonstraci dovednosti. **Posílení** přiměřeného chování odměnou či jinou pozitivní motivací. **Pobídka** může být verbální, vizuální nebo gestická či fyzická pomoc pro osvojení cíleného chování či dovednosti. **Sociální příběhy** popisují sociální situace a jsou vhodné především pro děti s poruchou autistického spektra a mentálním postižením. Poskytují žákovi vodítka při vysvětlování pocitů a myšlenek, zároveň popisují očekávané chování v dané situaci. Jsou tvořeny



pro každého individuálně a ze žákova pohledu. **Analýza úkolu** může pomoci žákům osvojit si nové i komplexní dovednosti či chování rozložením do postupných kroků. Využití moderní **technologie** k podpoře výuky i zlepšení či udržení kvality života (Strnadová, Bernoldová, Revická & kol., 2023).

## **Metody, formy a strategie edukace ve vzdělávací skupině**

Výuka ve vzdělávací skupině probíhá podle zvoleného tematického plánu. Denní plán je zobrazen na tabuli a každý žák má svou individuální náplň práce.

**Ranní kruh** představuje způsob, jak zahájit den, sdělit si důležité informace, učit se pravidlům komunikace, respektu k druhým a budování dobrého klimata v kolektivu (Kocurová, 2021).

**Denní míle** je aktivita inspirovaná britskou iniciativou The Daily Mile, která má za úkol motivovat žáky ke zdravému životnímu stylu tím, že každý den vyhradí 15 minut pohybu ve formě běhu či svižné chůze na čerstvém vzduchu, a to bez ohledu na počasí. Běh není závodem a netřeba se na něj převlékat do speciálního oblečení. Cílem je načerpat po ránu energii či se probudit a příjemně naladit na školní práci (The Daily Mile, 2024).

**Centra aktivit** vytváří podnětné prostředí k poznávání, podporují skupinové a kooperativní učení, jsou klíčovým nástrojem v individualizaci vzdělávání. Centra by měla být tematicky zaměřená. Ideální je využití přestavitelného nábytku, který zútulňuje a člení pracovní prostor podle zájmů žáka. Široká nabídka účelně zvolených pomůcek pak stimuluje žáky ke spolupráci, smysluplným aktivitám a učení se navzájem (Step by step, 2023). Stálé pracovní místo může být vhodnou volbou pro žáky, kteří potřebují mít přesně určené a popsané místo na oblečení, obuv, pomůcky, rozvrh činností a práci. Toto může být obzvláště důležité u žáků s poruchou autistického spektra.

**Projektová výuka** podporuje kreativitu, aktivizuje žáka a rozvíjí jeho studijní návyky a individualizuje výuku. Abychom mohli využívat projektovou výuku, je nezbytné, aby měl žák určité znalosti a naučil se dovednostem řešení problému, spolupráce a prezentace výsledků. Učitel je v roli poradce. Projektová výuka staví na reálných životních zkušenostech žáka, propojuje je s teoretickými znalostmi a probouzí touhu hlubšího poznání. Téma projektu by mělo být volené tak, aby žáka zajímalo, musí mít jasně stanovený cíl a čas na jeho tvorbu (Gošová, 2011).

**Kooperativní učení** není jen učení ve skupinách, ale učení sociálních dovedností, myšlení, výkonu, motivace a duševního zdraví. Pro fungování kooperativního učení je potřeba, aby splňovalo určité aspekty, jako jsou spolupráce tváří v tvář, udržování pozitivních vzájemných vazeb, jejichž prostřednictvím se všichni spolupracující učí. Důležitá je i individuální zodpovědnost a schopnost prokázat, co se žák díky spolupráci naučil, a všestranná podpora rozvoje dovednosti spolupráce a reflexe skupinové činnosti. Kooperativní učení napomáhá k utváření kompetence učit se (Kasíková, 2011).

**Vrstevnické učení**, z anglického *peer education*, znamená učení se navzájem od svých kamarádů a spolužáků, kteří informace předávají srozumitelným / stejným jazykem. Tento druh učení může být pro žáky stejně přínosný jako individuální výuka žáka učitelem. Základním předpokladem i benefitem je podpora efektivní komunikace mezi žáky. Schopnost dát zpětnou vazbu, umět pochválit a poradit (Loňková, 2023). Odpočinkový, **relaxační koutek**, zahrada či tělocvična je nezbytnou součástí prostoru a děti mají kdykoliv možnost je využít. Oběd a společný úklid se ve vzdělávacích skupinách podobá rodinnému prostředí. Jídlo si servírují sami tak, aby se jím neplývalo. Po obědě se všichni podílí na mytí nádobí, úklidu, recyklaci a odnášení odpadků. Je možné dohodnout se i na společném vaření a nákupu ingrediencí, rozpočítání nákladů na oběd. V odpoledním čase nabízí řada vzdělávacích skupin, komunitních škol možnost odpoledních volnočasových aktivit nebo družinu (Jeden strom, 2023).

**Portfolio prací** je uspořádaný soubor pracovních listů a projektů, na kterých žák pracoval, a poskytuje nám rozmanité informace o jeho práci. Při přezkoušení může být portfolio prací využité k prezentaci probraného učiva i k navázání kontaktu (Jančaříková, 2006).

**Vizuální podpora** pro učení, nejlépe taková, kterou si žáci sami vytvoří a vystaví. Pro orientaci v čase je vhodná denní obměna kalendáře a počasí. K tomu se váže i každodenní zápis aktuality, připomínky historické události či zajímavosti, která se váže k danému dni. Vhodné je toto téma navodit v ranním kruhu společně s plánem pro daný den. Krátký **zápis do deníku** na konci dne zase pomáhá žákovi uspořádat myšlenky, popsat a zhodnotit události daného dne.

### 3 Volba individuálního vzdělávání

#### 3.1 Cíl bakalářské práce

**Hlavním cílem** bakalářské práce je zkoumat důvody, které vedly rodiče k volbě individuálního vzdělávání jejich dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Dílčími cíli jsou:**

- Zjistit důvody pro volbu individuálního vzdělávání a výběr kmenové školy.
- Specifikovat přístupy a metody používané při práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávací skupině individuálního vzdělávání.

K dosažení těchto cílů byly formulovány tyto výzkumné otázky:

VO 1: Které důvody vedly rodiče k volbě individuálního vzdělávání a v čem vidí klady i zápory individuálního vzdělávání?

VO 2: Jak probíhá vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávací skupině, které metody a přístupy se využívají k jejich podpoře?

Výzkumná část je empirické povahy, první část výzkumu bude realizována jako kvantitativní za pomoci dotazníku, který následně kvalitativně posoudíme a doplníme případovou studií žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

## 3.2 Metody sběru dat a charakteristika výzkumného souboru

Hlavní metodou výzkumu bylo dotazníkové šetření, které bylo provedeno v záměrně vybrané skupině rodičů, kteří mají zkušenost s individuálním vzděláváním v konkrétní vzdělávací skupině. Hlubší vhled do prostředí získáme vytvořením případové studie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami z této skupiny. „*Pro kvalitativní přístup je charakteristické trojí vymezení: výběr tématu, analýza a interpretace dat a závěry výzkumu*“ (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 26). Podle těchto autorů nejsou kvalitativní a kvantitativní přístupy paradigmaty soupeřícími. „*Naopak, současný rozvíjející se proud pedagogického výzkumu toto silně reflektuje a snaží se oba přístupy kombinovat s cílem maximálně využít silných stránek obou metodologických přístupů*“ (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 27).

Ve výzkumu byly použity následující metody a techniky. Hlavní výzkumnou technikou byl dotazník vytvořený pomocí on-line dotazníkového nástroje Survio. Odkaz byl distribuován e-mailem na adresy záměrně vybraných zákonných zástupců, jejichž děti v posledních třech letech byly zapsány k individuálnímu vzdělávání a docházely do konkrétní vzdělávací skupiny ve Středočeském kraji. Dotazníkové šetření probíhalo od 25. 11. 2023 do 15. 12. 2023. Dotazník byl rozeslán na e-mailové adresy 38 zákonných zástupců, kteří mají osobní zkušenost s individuálním vzděláváním, a jejich děti navštěvovaly nebo stále navštěvují vzdělávací skupinu. Součástí e-mailu byly informace o využití vyplněného dotazníku pouze pro účely této práce. Souhlas se zapojením do výzkumu byl potvrzen spuštěním zcela anonymního dotazníku. Z celkového počtu 38 respondentů ho vyplnilo 23. Úspěšnost vyplněných dotazníků byla 88,5 %, pouze 3 dotazníky z 26 nebyly dokončeny (respondenti ho po zobrazení nedokončili). Dotazník obsahoval 17 otázek, přičemž poslední z nich byla možnost uvést e-mailovou adresu, která nebude dále zveřejněna. Všechny otázky měly možnost výběru z více možností, u 15 z nich byla možnost otevřené odpovědi.

V každém výzkumu je nezbytné řešit určité etické otázky a dodržovat etické zásady chování. Mezi základní principy patří důvěrnost, tedy nezveřejňování dat, která by mohla vést k identifikaci účastníků výzkumu. Ochrana soukromí se týká i bezpečného nakládání se sebranými daty. Důležité je získání poučeného souhlasu od účastníků výzkumu, tento souhlas může být nahraný nebo písemný. Informovaný souhlas by měl seznámit účastníky s povahou a případnými důsledky

výzkumu. Zpřístupnění výsledků pak záleží na dohodě mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007). Proto v něm nejsou použita žádná konkrétní jména či místo, kde se nachází vzdělávací skupina. Sebraná data jsou uložena na soukromém zařízení a zabezpečena přístupovým heslem. Písemný informovaný souhlas rodiče je přílohou této práce.

### **Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkum byl proveden ve skupině individuálně vzdělávaných žáků ve Středočeském kraji. Pro výběr výzkumného vzorku byl tedy použit záměrný výběr. **Respondenty** dotazníkového šetření byli zákonní zástupci žáků, kteří navštěvují, nebo navštěvovali vzdělávací skupinu. Tuto vzdělávací skupinu navštěvuje každý rok okolo patnácti žáků ve věku od šesti do patnácti let. Větší část žáků ve skupině má speciální vzdělávací potřeby a vyžaduje tak individuální přístup. Někteří žáci dochází denně, jiní se částečně vzdělávají doma nebo mají on-line lekce. Tyto on-line hodiny jsou buď soukromé, nebo je nabízí škola, ve které jsou zapsáni. Jedna žákyně dochází dva dny v týdnu do kmenové školy, kde je zapsána k individuálnímu vzdělávání, a tři dny v týdnu navštěvuje vzdělávací skupinu.

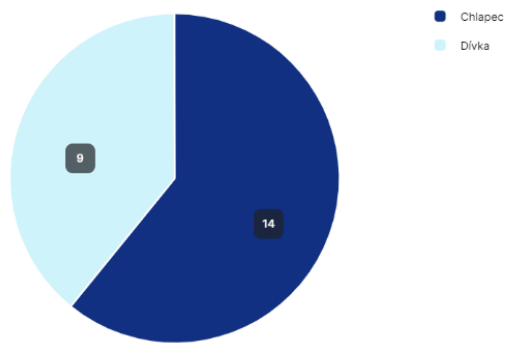
**Informantem** byl následně žák individuálního vzdělávání, který je součástí vzdělávací skupiny. Na základě analýzy dokumentů, pozorování a volných rozhovorů byla zpracována případová studie.

### **3.3 Interpretace výsledků šetření**

Na základě naplnění cíle byl výzkum realizován pomocí dotazníku vlastní konstrukce a vytvořením případové studie žáka. Dotazníkové šetření bylo rozesláno na e-mailové adresy 38 zákonných zástupců, kteří mají přímou zkušenost s individuálním vzděláváním svých dětí ve vzdělávací skupině, přičemž výběrový soubor byl 23 respondentů, kteří dotazník vyplnili. Vyhodnocení odpovědí 23 respondentů bylo provedeno na základě následujících otázek.

## 1. Dítě, které jste zapsali k individuálnímu vzdělávání je dívka nebo chlapec?

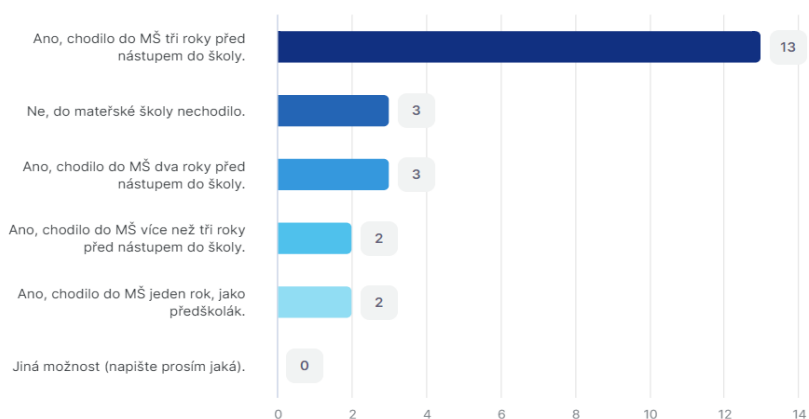
První otázka se týkala pohlaví žáků, možný byl výběr ze dvou odpovědí. Mezi dětmi zapsanými k individuálnímu vzdělávání bylo 14 chlapců a 9 dívek.



Graf 3: Poměr dívek a chlapců

## 2. Chodilo vaše dítě do mateřské školy?

Druhá otázka se týkala návštěvy mateřské školy (MŠ) před začátkem povinné školní docházky. Bylo možné vybrat ze šesti odpovědí. Do MŠ chodili 2 žáci více než 3 roky, 13 žáků navštěvovalo MŠ 3 roky, 3 žáci 2 roky, 2 žáci jen jeden povinný rok jako předškoláci a 3 do MŠ nechodili vůbec, jiná možnost nebyla vyplněna.

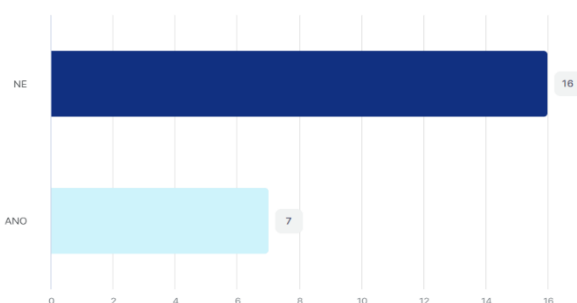


Graf 4: Délka docházky v MŠ

Výsledky ukazují, že jen 3 z 23 žáků nechodili do mateřské školy před začátkem povinné školní docházky, 15 z nich dokonce navštěvovalo mateřskou školu více než 3 roky. Průzkum ČSI ukazuje, že se předškolního vzdělávání neúčastnilo přibližně 30,5 % žáků v individuálním vzdělávání a z rozhovoru se zákonnými zástupci vyplývá, že: „Pokud jsou důvody, pro které rodiče přistoupili k individuálnímu vzdělávání, dlouhodobějšího charakteru, je pravděpodobné, že individuálně vzdělávaný žák nenavštěvoval mateřskou školu před zahájením povinné školní docházky.“ (ČSI, 2016, s. 4)

### 3. Mělo vaše dítě odklad školní docházky?

Zde byla možnost výběru ze dvou odpovědí, 7 respondentů odpovědělo ANO a 16 zvolilo NE.

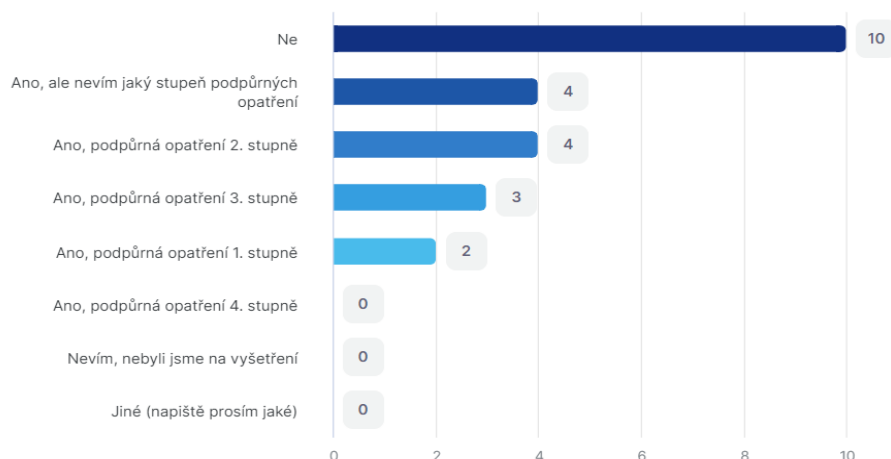


Graf 5: Odklad školní docházky

Odklad začátku povinné školní docházky mělo 7 z 23 žáků. Průzkum ČSI (2016) uvádí, že necelé čtvrtině individuálně vzdělávaných žáků byla odložena povinná školní docházka.

### 4. Má vaše dítě doporučení podpůrných opatření od pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra?

U této otázky byla možnost výběru z osmi odpovědí, 10 respondentů uvedlo, že jejich dítě nemá doporučena žádná podpůrná opatření, 4 uvedli, že ano, ale neví, jaký stupeň těchto opatření to je. Další 4 dotazovaní zvolili 2. stupeň, 3 zvolili 3. stupeň a 2 vybrali 1. stupeň podpůrných opatření. Nikdo nevybral odpověď nevím, nebyli jsme na vyšetření, 4. stupeň podpůrných opatření či jinou možnost.

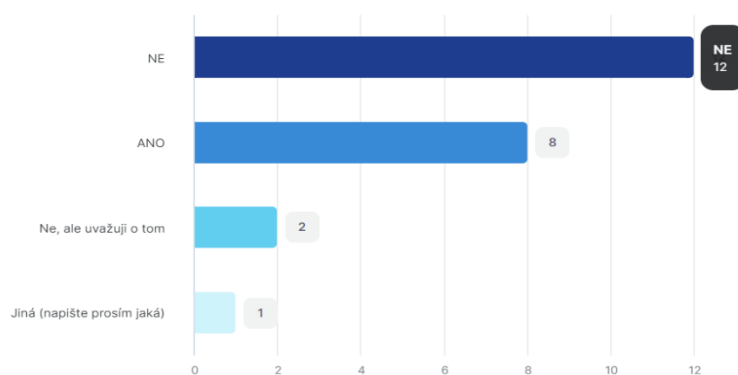


Graf 6: Podpůrná opatření

V otázce vztahující se ke speciálním vzdělávacím potřebám 13 respondentů potvrdilo, že jejich dítě má od školského poradenského zařízení doporučení podpůrných opatření různého stupně, 10 dotázaných vybralo možnost, že jejich dítě nemá stanovená žádná podpůrná opatření. Zároveň je skutečností, že z těchto žáků 11 začalo školní docházku v individuálním vzdělávání už v prvním ročníku.

## 5. Prošly všechny vaše děti individuálním vzděláváním?

Na výběr bylo ze čtyř odpovědí, z toho jedné otevřené. Odpověď NE zvolilo 12 respondentů, 8 z nich odpovědělo ANO. Další 2 to zvažují. Jeden dotázaný zvolil jinou možnost a jeho odpověď zněla: „*Ano, ale jen druhý syn jen tři roky.*“



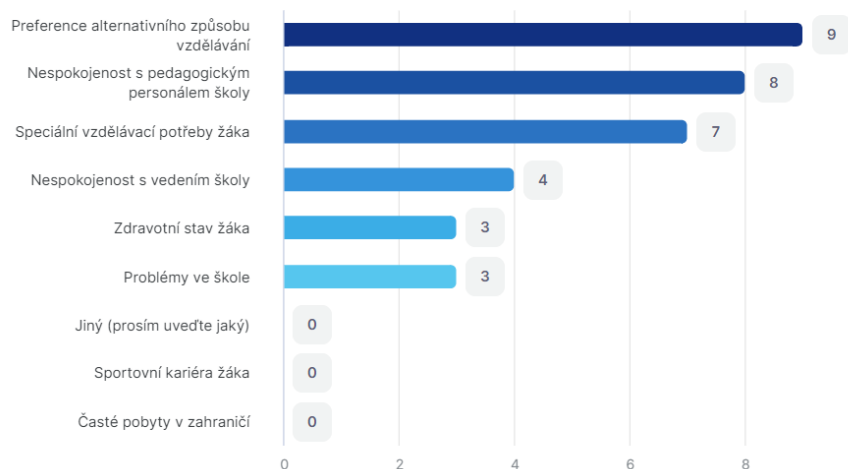
Graf 7: Sourozenci v individuálním vzdělávání



Většina respondentů odpověděla, že individuální vzdělávání nezvolili pro všechny své děti, což může indikovat, že pro tyto rodiče není tato volba čistě výrazem preference alternativního způsobu vzdělávání, ale potřeba individuálního přístupu při vzdělávání konkrétního dítěte. Odpověď ano zvolilo 8 respondentů, není však vyloučené, že to samé zvolili i rodiče, kteří mají pouze jedno dítě, což může výsledek zkreslovat. Fakt, že 2 rodiče uvažují o tomto způsobu vzdělávání, naopak ukazuje, že ve volbě individuálního vzdělávání spatřují rodiče pozitiva.

## 6. Jaký byl důvod pro volbu individuálního vzdělávání?

Výběr byl možný z devíti odpovědí, z toho jedné otevřené. Zároveň byl možný výběr jedné a více odpovědí. Hlavním důvodem byla preference alternativního způsobu vzdělávání, kterou vybralo 9 respondentů. Nespokojenost s pedagogickým personálem školy zvolilo 8 a speciální vzdělávací potřeby vybralo 7 z nich. Nespokojenost s vedením školy byla důvodem pro 4 dotázané, zdravotní stav žáka pro 3. Problémy ve škole zvolili 3 respondenti. Nikdo nevybral sportovní kariéru, časté pobyty v zahraničí ani jiný důvod.



Graf 8: Důvody pro volbu individuálního vzdělávání

Výsledky ukazují, že někteří rodiče měli více než jeden důvod k této volbě. Nejčastější byla preference alternativního způsobu vzdělávání. Velmi častým důvodem byla také nespokojenost s pedagogickým personálem školy a vedením školy. Speciální vzdělávací potřeby uvedla jako

důvod téměř třetina dotázaných. Průzkum ČSI (2016) rovněž ukazuje volbu jiných forem a metod vzdělávání jako nejčastější důvod (73,3 %). Naopak jako možný důvod pro volbu individuálního vzdělávání vůbec neuvádí nespokojenost s pedagogickým personálem či vedením školy.

### **7. V kterém ročníku začal žák plnit povinnou školní docházku formou individuálního vzdělávání?**

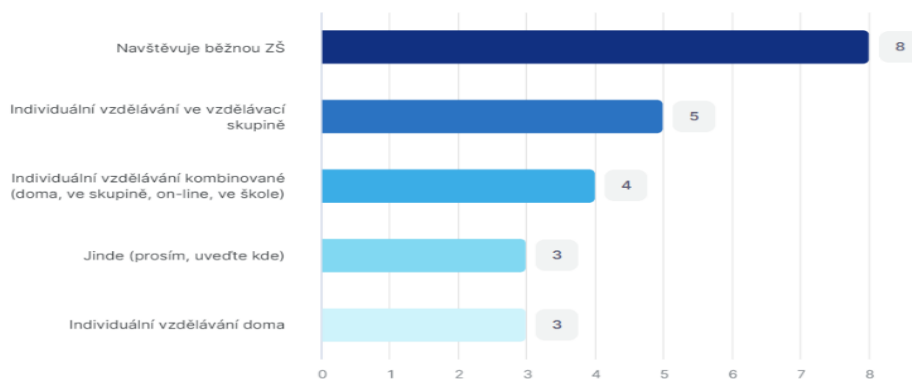
Zde byla možnost volné odpovědi. V prvním ročníku začalo plnit povinnou školní docházku formou individuálního vzdělávání 11 dětí respondentů. (Dvě z těchto dětí začaly navštěvovat vzdělávací skupinu již v nultém, tedy předškolním, ročníku a pokračovaly ještě v prvním ročníku.) Druhý ročník vybral 1 dotázaný, třetí ročník 6 respondentů. Čtvrtou třídu vybrali 2 respondenti, pátou zvolil 1, stejně jako třídu šestou a osmou. Více než polovina respondentů zvolila individuální vzdělávání pro své dítě až v průběhu školní docházky. I tyto odpovědi indikují, že pro část rodičů, jejichž děti začaly individuální vzdělávání v prvním ročníku, se jedná o preferovaný způsob vzdělávání. Tito rodiče zároveň v předchozí otázce volili především možnost, že se jedná o preferovaný způsob vzdělávání. Pro druhou část rodičů to však bylo řešení nějakých obtíží spojených s docházkou do školy, ať už to byla nespokojenost s pedagogickým personálem, vedením školy, problémy ve škole, speciální vzdělávací potřeby žáka, či zdravotní stav žáka.

### **8. Kolik let plnil/plní žák povinnou školní docházku formou individuálního vzdělávání?**

U této otázky byla možnost volné odpovědi, což se negativně odrazilo v jasné interpretaci odpovědí. Nejčastější odpovědi byly 2 roky (5 respondentů), 5 let zvolili 4 dotázaní a jeden rok 6. (Z toho dvě odpovědi 2 roky se vztahovaly i na nultý povinný předškolní ročník, a tedy jen na jeden ročník povinné školní docházky.). Odpověď 3 roky dali další 2 respondenti, jedenkrát se vyskytla i odpověď 3,5 roku. Prvním rokem byla odpověď 2 respondentů, 1 zvolil 4 roky a 1 dotázaný 6 let. Jedenkrát se objevila odpověď: „celou dobu“.

## 9. Jak se vaše dítě vzdělává v současnosti?

U této otázky byla možnost výběru z pěti odpovědí, z toho jedna odpověď otevřená. Běžnou ZŠ zvolilo 8 respondentů. Individuální vzdělávání ve skupině vybralo 5 dotázaných. Individuální vzdělávání kombinované (ve skupině, doma, on-line, ve škole) zvolili 4 respondenti a individuální vzdělávání doma 3. Otevřenou odpověď jinde zvolili také 3 respondenti, jedna z těchto odpovědí byla ZŠ speciální, dvě Waldorfská škola.

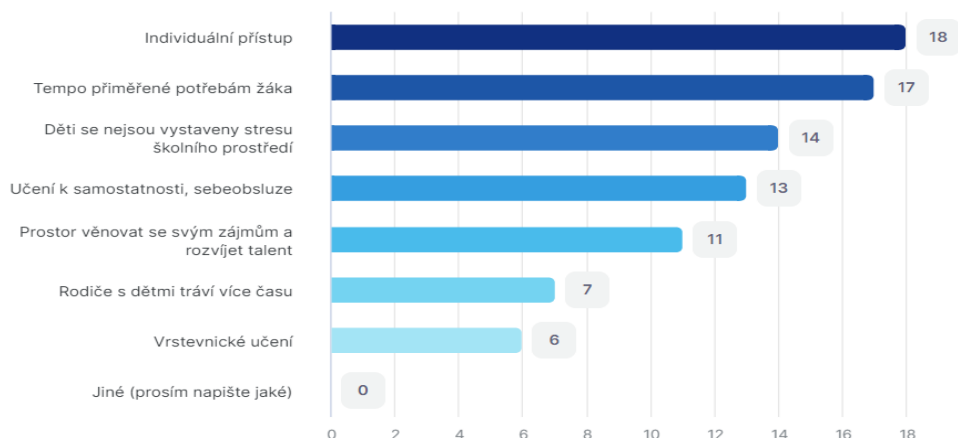


Graf 9: Vzdělávání v současnosti

Analýza výsledku ukazuje, že individuální forma vzdělávání byla pro polovinu respondentů jen dočasnou volbou způsobu vzdělávání a jejich děti po zkušenosti s individuálním vzděláváním nastoupily do běžné základní školy, Waldorfské školy či školy speciální. Určití respondenti po zkušenosti se vzděláváním ve skupině pokračovali v individuálním vzdělávání doma a další i nadále ve skupině.

## 10. Jaké jsou podle vašeho názoru výhody individuálního vzdělávání?

Respondenti mohli volit z osmi možných odpovědí, z nichž jedna byla otevřená. U této otázky bylo možné zvolit jednu a více odpovědí. Nejčastěji volenou, v 18 případech, byl individuální přístup, 17 respondentů vybralo jako výhodu tempo přiměřené potřebám žáka, čtrnáct považuje za klad, že děti nejsou vystaveni stresu školního prostředí, 13 vybralo možnost učení samostatnosti, sebeobsluže, 11 považovalo za výhodu prostor věnovat se svým zájmům a rozvíjet talent, 7 respondentů možnost trávit se svými dětmi více času, 6 vybralo jako přednost vrstevnické učení. Nikdo neuvedl žádné jiné výhody.

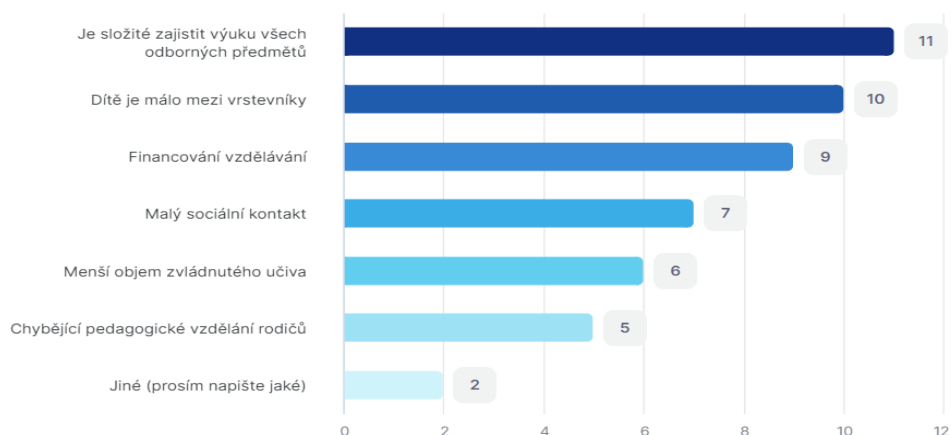


Graf 10: Výhody individuálního vzdělávání

Přírozenou výhodou individuálního vzdělávání je možnost osobního individuálního přístupu, i tento výzkum to zobrazuje jako nejčastěji volenou možnost. Pro respondenty byla zároveň stejně důležitá možnost přizpůsobit tempo přiměřeně potřebám žáka. Více než polovina respondentů vidí jako výhodu, že děti nejsou vystaveny stresu školního prostředí a také učení samostatnosti a sebeobsluhy.

### 11. Jaké jsou podle vašeho názoru nevýhody individuálního vzdělávání?

U této otázky bylo možné volit ze sedmi odpovědí, z nichž jedna byla otevřená. Bylo opět možné vybrat jednu a více odpovědí. Jako největší nevýhoda je vnímáno to, že je složité zajistit výuku všech odborných předmětů. Tuto možnost vybralo 11 respondentů, 10 dotázaným vadilo, že je dítě málo mezi vrstevníky, 9 nevyhovuje financování vzdělávání. Malý sociální kontakt zvolilo 7 respondentů a menší objem zvládnutého učiva 6 z nich, 5 považuje za nedostatek chybějící pedagogické vzdělání rodičů. Jiné nevýhody jako odpověď zvolili 2 respondenti, jedna z nich zněla: „*Klade vyšší nároky na rodiče, což je zároveň i pozitivum, ale není to pro každého rodiče.*“ Další odpověď: „*Nevidím žádné nevýhody.*“

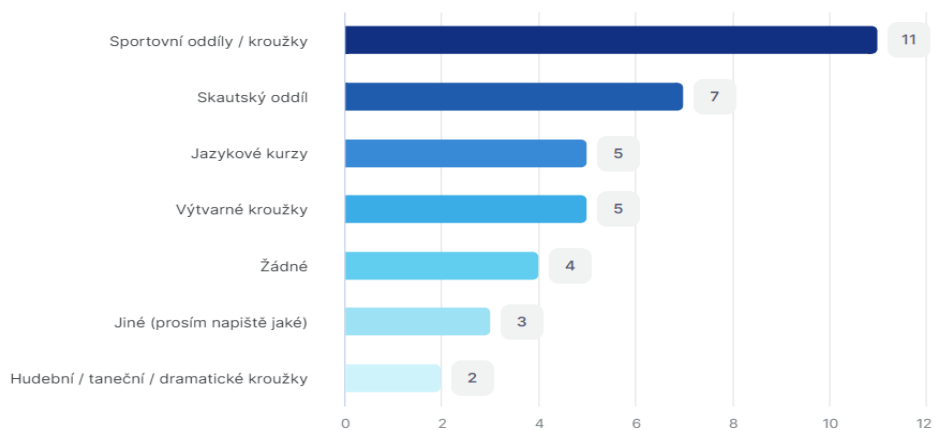


Graf 11: Nevýhody individuálního vzdělávání

Nejčastější nevýhodou, kterou téměř polovina respondentů na individuálním vzdělávání vidí, je složitost zajištění výuky všech odborných předmětů. Toto se samozřejmě týká hlavně rodičů žáků druhého stupně. Další významnou nevýhodou spatřují respondenti v tom, že je dítě málo mezi vrstevníky. Financování individuálního vzdělávání vnímá jako negativum více než třetina respondentů.

## 12. Jaké mimoškolní aktivity vaše dítě navštěvuje?

U této otázky bylo možné volit ze sedmi odpovědí, z toho jedna byla otevřená. Opět se dalo vybrat více než jednu odpověď. Sportovní kroužky / oddíly zvolilo 11 respondentů a 7 skautský oddíl. Jazykové kurzy vybralo 5 respondentů a stejný počet výtvarné kroužky. Žádný kroužek jako odpověď vybrali 4 dotázaní. Hudební, taneční, dramatické vybrali 2. Další 3 zvolili odpověď jiné aktivity. První z nich sdělil: „*Využíváme volný čas k aktivitám, které syna v dané období baví. A hledáme takovou, které se začne věnovat intenzivněji.*“ Druhý respondent uvedl keramiku a třetí záchrannářský kroužek.

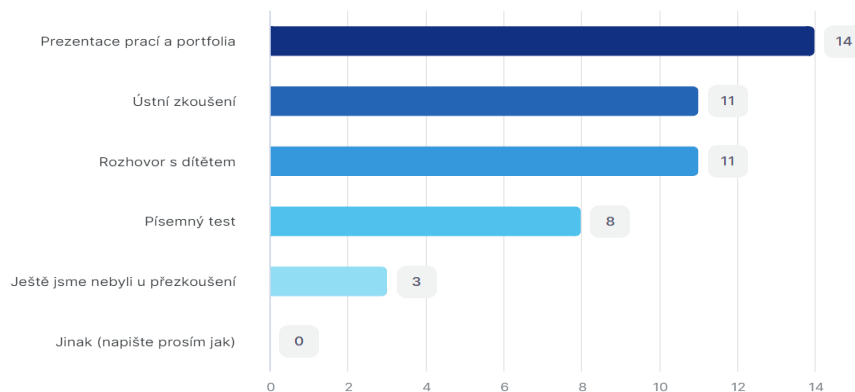


Graf 12: Volnočasové aktivity

Často zmiňovaným negativem spojeným s individuálním vzděláváním je přirozená nižší možnost socializace, pro budování vztahů s vrstevníky je proto vhodné zapojení do mimoškolních aktivit. U otázky na současné mimoškolní aktivity jen 4 z dětí neměly žádné, na ostatní tedy vychází v průměru dvě a více mimoškolních aktivit.

### 13. Jak probíhalo přezkoušení?

U této otázky bylo možné vybrat ze šesti odpovědí, z toho jedné otevřené. Zvolit se dalo jednu a více odpovědí. Prezentace prací a portfolia byla nejčastější volba, konkrétně 14 respondentů. Ústní zkoušení vybralo 11 dotázaných a stejný počet zvolil rozhovor s dítětem. Písemný test vybralo 8 účastníků výzkumu a 3 uvedli, že ještě nebyli u přezkoušení.

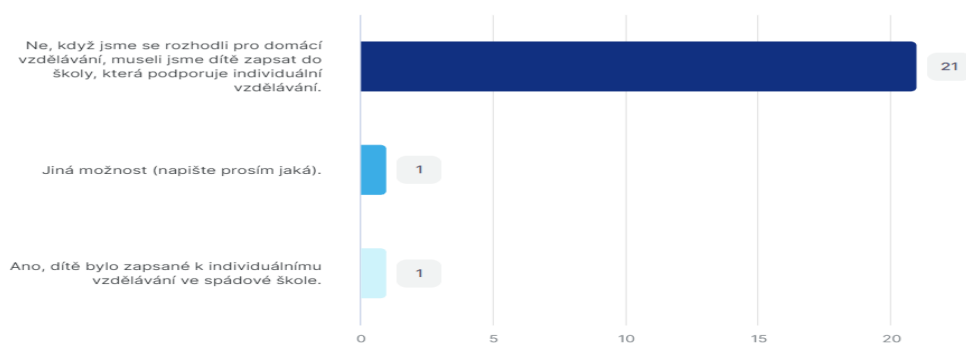


Graf 13: Přezkoušení

Hlavním nástrojem použitým při přezkoušení je podle výsledků výzkumu prezentace portfolia a prací žáka, a to u více než dvou třetin žáků, kteří už byli na přezkoušení. Více než polovina žáků u přezkoušení absolvovala rozhovor anebo ústní přezkoušení. Písemný test dostala méně než polovina z nich.

#### 14. Zapsali jste dítě k individuálnímu vzdělávání ve spádové škole?

Zde byl výběr tří možností, z nichž jedna byla otevřená. Naprostá většina odpovědí respondentů, konkrétně 21, byla, že když se rozhodli pro domácí vzdělávání, museli dítě zapsat do školy, která podporuje domácí vzdělávání. Jen 1 respondent uvedl, že je dítě zapsané ve spádové škole, 1 dotázaný zvolil jinou možnost a odpověděl takto: „Zapsán je v jiné škole, ve spádové jsme nebyli spokojeni s vedením a přístupem pedagogů.“



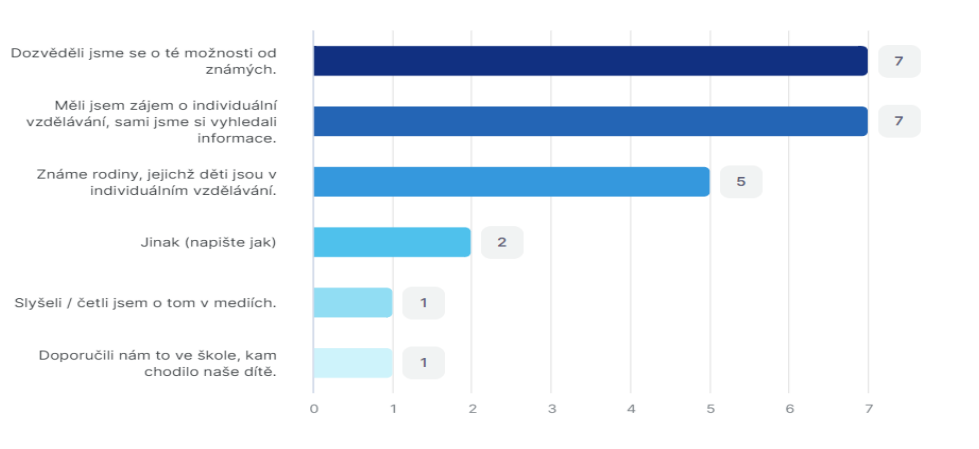
Graf 14: Výběr školy při zápisu k individuálnímu vzdělávání

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že pokud rodiče měli zájem o individuální vzdělávání, bylo téměř vždy nezbytné zapsat dítě ve škole, která podporuje tuto formu vzdělávání. Potvrzuje to 22 z 23 respondentů.

#### 15. Jak jste se dozvěděli o možnosti individuálního vzdělávání?

Výběr byl možný ze šesti odpovědí, z toho jedné otevřené. Od známých se o této možnosti dozvědělo 7 respondentů, dalších 7 mělo o individuální vzdělávání zájem a sami si vyhledali informace, 5 dotázaných zná rodiny, jejichž děti jsou v individuálním vzdělávání. Z médií se o tom dozvěděl 1 respondent a dalšímu 1 to bylo doporučeno ve škole, kam jeho dítě chodilo. Dva

zvolili jinou možnost. První uvedl, že informace znal z vlastního studia pedagogiky, druhý odpověděl, že se o možnosti dozvěděli v pedagogicko-psychologické poradně.



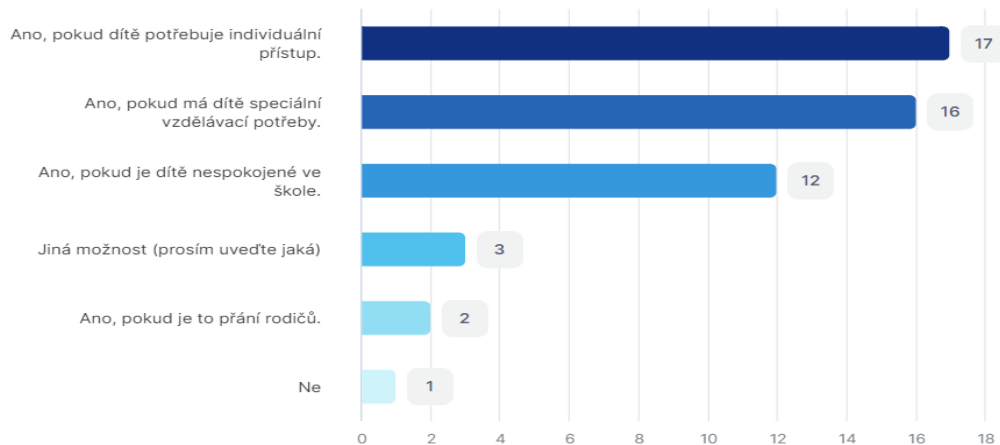
Graf 15: Znalost možnosti individuálního vzdělávání

Z výsledků vyplývá, že třetina respondentů měla zájem o tento druh vzdělávání, a proto si sami zjistili informace. Další třetina se o této možnosti dozvěděla od známých. Překvapivé bylo zjištění, že rodičům tuto možnost doporučili i v pedagogicko-psychologické poradně.

## 16. Doporučili byste někomu individuální vzdělávání?

Otázka měla na výběr ze šesti možností, z toho jedné otevřené. Bylo možné zvolit jednu a více odpovědí, 17 respondentů odpovědělo ano, pokud dítě potřebuje individuální přístup, a 16 vybralo možnost ano, pokud má dítě speciální vzdělávací potřeby, 12 uvedlo, že ano, pokud je dítě nespokojené ve škole, a další 2 by ho doporučili, pokud je to přání rodičů. Ne odpověděl 1 respondent, tuto možnost však volil v kombinaci se dvěma dalšími kladnými odpověďmi (ano, pokud má dítě speciální vzdělávací potřeby a pokud potřebuje individuální přístup). Jinou variantu zvolili 3 dotázaní, 1 tuto možnost doporučuje všem dětem, které si to přejí a tento způsob výuky s rodiči zvládnou časově, finančně i ve smyslu výuky. Zbylí 2 po uvedení jiné možnosti dodali, že by způsob tohoto vzdělávání doporučili, pokud to dovoluje finanční zázemí rodiny.





Graf 16: Doporučení individuálního vzdělávání

Z odpovědí vyplývá, že respondenti by tuto formu vzdělávání doporučili, především pokud dítě potřebuje individuální přístup ve vzdělávání nebo jedná-li se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud je dítě nespokojené ve škole, doporučila by individuální vzdělávání polovina respondentů.

### Případová studie žáka

Pro případovou studii byl vybrán žák, jehož rodiče vybrali individuální vzdělávání z důvodu nespokojenosti s personálem školy. Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a stanoveným podpůrným opatřením 3. stupně. Žák začal povinnou školní docházku plnit formou individuálního vzdělávání ve 3. třídě. Je zapsán v jiné škole, než je jeho škola spádová, právě pro nespokojenost rodičů s vedením školy a přístupem pedagogického personálu.

Chlapec, věk 10 let, 3. třída ZŠ

*Osobní anamnéza:*

Chlapec je zdravotně oslabený, rodiče si všimli odlišností ve vývoji po aplikaci hexavakcíny. Chlapec je drobné postavy s úzkými rameny, postura je lehce shrbená, má tendence se choulit do kloubíčka, pokládá hlavu na stůl, pohyby jsou hůře koordinované, řečový projev je nápadně odlišný,

při mluvení často neklidně přešlapuje nebo poskakuje na místě. Málo navazuje oční kontakt. Je pro něj těžké odhadnout osobní prostor a vhodnost chování v různých prostředích. V jídlu je více vybíravý, rád ale ochutnává i věci, které nejsou určené k jídlu.

#### *Rodinná anamnéza:*

Chlapec je z úplné rodiny, má o čtyři roky mladšího bratra, maminka je velmi starostlivá, trpělivá, se synem doma pravidelně pracuje, zajímá se o jeho práci ve škole. Rodina bydlí na vesnici v rodinném domě.

#### *Školní anamnéza:*

Chlapec měl odklad školní docházky, do mateřské školy chodil tři roky. Nyní je ve třetím ročníku, první dva chodil do spádové základní školy. Rodiče se na konci druhého ročníku rozhodli pro individuální vzdělávání, důvodem byla nespokojenost s pedagogickým personálem školy. Ze stejného důvodu zapsali chlapce i do jiné školy. V základní škole byl vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a za podpory asistenta pedagoga (AP). Převažující stupeň podpůrných opatření (PO) třetí.

#### *Doporučení školského poradenského zařízení:*

Závěry vyšetření speciálně pedagogického centra (SPC) podstatné pro vzdělávání žáka popisují diagnózu vývojové dysfázie, nerovnoměrný vývoj centrální nervové soustavy, výkyvy výkonnosti, vadu výslovnosti, dyspraxii, nezralou jemnou a hrubou motoriku a vizuomotorickou koordinaci, poruchu pozornosti a koncentrace, oslabené percepční schopnosti ve sluchové oblasti, nejistou časoprostorovou orientaci. Zároveň jsou jeho intelektové schopnosti na horní hranici pásma podprůměru s výrazně vyšším výkonem ve složce verbálně-pojmové oproti složce názorové. Není tedy indikované přerazení do speciální školy dle § 16 odst. 9 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb). Chlapec má stanovené podpůrné opatření 3. stupně s doporučením IVP (individuálního vzdělávacího plánu), doporučení vysoce individualizovaného přístupu s podporou asistenta pedagoga na plný úvazek (40 hodin týdně) a personální podporu školního speciálního pedagoga na 20 hodin týdně, předmět speciálně pedagogické péče na 2 hodiny týdně a soubor speciálních učebnic a pomůcek pro rozvoj motoriky či grafomotoriky. Dále pomůcky na rozvoj řeči, komunikačních schopností a logopedické podpory, základní materiální a didaktické vybavení pro

žáka se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami), pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností a seberegulace. Poradenské zařízení zároveň doporučuje cílené vyšetření na PAS a úzkou spolupráci se SPC ve smyslu metodické podpory a spolupráce rodiny se školou z důvodu podpory celkového rozvoje.

### **Popis dne ve skupině individuálně vzdělávaných žáků**

Chlapec (informant) má vlastní stůl vedle pedagoga s výhledem do zahrady. Když je pěkné počasí, tak chce pracovat venku. Místo na své věci na stole má popsané, penál, pití, rozvrh. Před začátkem vyučování je na zahradě. Hraje si s kamarádkou, která vymýšlí hry, nebo si povídá pro sebe. Ranní kruh začíná v 8:30. Je pro něj obtížné vydržet sedět, pokládá hlavu na stůl nebo do klína. Pokud považuje něco za naléhavé, neváhá to sdělit. Když je upozorněn, že musí počkat, až na něj dojde řada, respektuje to. Přestože se zdá, že usíná, zná-li odpověď na otázky v ranním kruhu, napřímí se a odpovídá. Denní míle se účastní rád, běží a dělá přestávky dle potřeby, pohyb je hůře koordinovaný a namáhavý. Po návratu svačí. Chce vědět, kolik práce ho čeká a kdy bude konec. Je pro něj důležité, aby měla maminka radost. Zadáni práce je vysvětleno individuálně, pracovní list vypracovává na tabulce s klipem samostatně venku. Dochází jen k průběžné kontrole. Práce není časově omezena. Přes chybný úchop psacího náčiní je jeho písmo upravené a čitelné, píše hůlkovým písmem. Správnost pravopisu je ovlivněna zhoršenou výslovností. Kresba postav je nezralá, jednodimenzionální, ale nákresy staveb a strojů jsou velmi detailní a vydařené, rád kreslí i komiksy. Vypracovaný list přináší ke kontrole a chce slyšet, že je hotovo a může jít ven nebo svačit. Ve chvílích volna relaxuje na zahradě, v relaxačním koutku, povídá si pro sebe, čte komiks, hraje si se spolužačkou. Na blok angličtiny jsou nejmladší děti ve skupině po třech také na zahradě. Pomocí obrázku vybírají počasí. Společně sestaví dům a určují, který nábytek kam patří. Nakonec společně rozhazují obrázky na procvičení základních slovíček po zahradě a následně je podle pokynů hledají. Pracovní list vypracovává každý svůj samostatně jen s průběžným dozorem, kontrola probíhá s každým žákem individuálně. Oběd je ve 12:00, každý si servíruje sám. Chlapci se jídlo často nelíbí na pohled a raději dojídá svačinu. Po obědě se děti podle rozvrhu podílí na společném úklidu. Závěrečný kruh a reflexe dne. Zbytek času tráví hrou nebo čtením komiksu. Pokud nemají děti odpoledne kroužek, vyzvedávají je rodiče okolo 13. hodiny. Maminka se vždy zajímá, jak den probíhal, přebírá případné úkoly nebo nedokončenou práci.

### 3.4 Závěry šetření a diskuse

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zkoumat důvody, které vedly rodiče k volbě individuálního vzdělávání jejich dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedním z dílčích cílů bylo zjistit důvody pro volbu individuálního vzdělávání a výběr kmenové školy. Účelem tohoto šetření bylo i specifikovat přístupy a metody práce používané při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávací skupině, kde se vzdělávají žáci zapsaní k individuálnímu vzdělávání. Pro doplnění výzkumu byla vytvořena případová studie individuálně vzdělaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavní technikou šetření zvolenou pro tento výzkum byl dotazník. Na základě analýzy vyplněných dotazníků se stanovené cíle podařilo naplnit. Z odpovědí respondentů vyplývá, že speciální vzdělávací potřeby byly třetím nejčastěji udávaným důvodem pro volbu individuálního vzdělávání. Zároveň více než polovina z celkového počtu respondentů uvedla, že jejich dítě má doporučena podpůrná opatření od školského poradenského zařízení a lze je tedy považovat za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavními důvody, které uvedli rodiče těchto dětí, byly nespokojenost s pedagogickým personálem školy a speciální vzdělávací potřeby žáka. Rodiče dětí, které mají doporučena podpůrná opatření, zároveň volbu individuálního vzdělávání učinili v rozpětí prvního až osmého ročníku, tedy po zkušenosti s docházkou do běžné školy. Naopak rodiče, kteří uvedli, že jejich dítě nemá doporučená podpůrná opatření, zároveň většinou zapsali dítě k individuálnímu vzdělávání již v prvním ročníku z důvodu preference alternativního způsobu vzdělávání.

Z celkového vzorku respondentů pouze jeden rodič odpověděl, že dítě je zapsáno k individuálnímu vzdělávání ve spádové škole. Všichni ostatní respondenti zapsali své dítě do školy, která individuální vzdělávání podporuje. Důvodem pro tuto změnu může být i uvedená nespokojenost řady rodičů s pedagogickým personálem školy.

*VO 1: Které důvody měli rodiče pro volbu individuálního vzdělávání a v čem vidí rodiče klady i zápory individuálního vzdělávání?*

Z dotazníkového šetření vyplývá, že hlavním důvodem pro volbu individuálního vzdělávání byla preference alternativního způsobu vzdělávání. Rodiče, kteří dali tuto odpověď (s výjimkou jednoho) zároveň odpověděli, že jejich dítě nemá doporučení žádných podpůrných opatření a individuální vzdělávání zvolili hned od prvního ročníku, dva z nich pak od třetího ročníku. Druhým nejčastějším důvodem pak byla nespokojenost s pedagogickým personálem školy, která se prolínala se třetím nejčastěji udávaným důvodem, kterým byly speciální vzdělávací potřeby žáka. Z odpovědí respondentů vyplývá, že přirozeným nejčastějším kladem individuálního vzdělávání je individuální přístup a tempo přiměřené potřebám žáka. Více než polovina považuje za pozitivum, že dítě není vystavené stresu školního prostředí a učí se samostatnosti a sebeobsluze. Mezi nejčastěji uvedená negativa pak patřily obtíže se zajištěním výuky odborných předmětů, fakt, že dítě je málo mezi vrstevníky a také financování vzdělávání.

*VO 2: Jak probíhá vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávací skupině, které metody a přístupy se využívají k jejich podpoře?*

Hlavní způsob podpory žáka ve vzdělávací skupině je strukturované učení, individuální asistence a naprosté přizpůsobení se tempu žáka s častými přestávkami, možností relaxace a výběru pracovního místa. Zapojení do skupiny při vybraných aktivitách a prezentacích. Posílení žádoucího chování formou odměny, např. umožnění oblíbené aktivity, vizuální podpora, používaná i k individuální prezentaci nové látky. Dostupnost názorných pomůcek, přehledů a kalendáře, nejlépe vytvořených samotnými žáky.

## Diskuse

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří mezi individuálně vzdělávanými žáky nadpoloviční část. Přestože v běžné škole mají tito žáci nárok na poskytování podpůrných opatření doporučených školským poradenským zařízením, volí někteří rodiče individuální vzdělávání, kde není prakticky možné tuto podporu využít. Pozitiva jako individuální přístup, tempo přiměřené potřebám žáka i to, že děti nejsou vystavené stresu školního prostředí, jsou pro rodiče rozhodující. Rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v tomto výzkumu mezi hlavní důvody uváděli nespokojenost s pedagogickým personálem školy a speciální vzdělávací potřeby nebo kombinaci obou.

Výzkum také ukazuje, že naprostá většina těchto dětí chodila před začátkem povinné školní docházky do mateřské školy. Zároveň se jedná o žáky, kteří mají doporučení podpůrných opatření od školského poradenského zařízení, a pro individuální vzdělávání se rodiče rozhodli až v průběhu školní docházky. Všechny tyto odpovědi ukazují na nespokojenost rodičů s podporou jejich dítěte v běžné škole, zároveň to vysvětluje volbu alternativní „školy“ v podobě vzdělávací skupiny. Přitom popis případové studie žáka ve vzdělávací skupině nepopisuje využití jiných metod než těch, které doporučilo školské poradenské zařízení ve své zprávě. K podobným závěrům dospěla ve svém výzkumu i Olbertová (2022). Důvodem pro původně neplánovanou volbu individuálního vzdělávání byly právě speciální vzdělávací potřeby jejich dítěte, školní neúspěch dítěte a stres. Srovnatelné závěry nabízí i průzkum z Velké Británie, kde rodiče cítili tlak k této volbě v důsledku nedostatečné podpory ze strany školy. Většina z těchto dětí navštěvovala běžnou školu v době, kdy se rozhodli pro individuální vzdělávání, a téměř polovina z nich byli žáci s poruchou autistického spektra (Parsons, Lewis, 2009).

## Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zkoumat důvody, které vedly rodiče k volbě individuálního vzdělávání jejich dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, a výběr kmenové školy. Specifikovat přístupy a metody práce používané při práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávací skupině, kde se vzdělávají žáci zapsaní k individuálnímu vzdělávání. V teoretické části byla vymezena legislativa vztahující se k individuálnímu vzdělávání v českém školství. První kapitola byla dále věnována historii domácího individuálního vzdělávání v Českých zemích, podobám individuálního vzdělávání a nejčastějším důvodům pro volbu tohoto druhu vzdělávání. Druhá kapitola byla zaměřena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a přístupy ve vzdělávání. V praktické části byly představeny výzkumné otázky, s pomocí nichž bylo dosaženo cílů této práce. Zároveň byly popsány metody sběru dat a charakterizován výzkumný soubor, který tvořili zákonní zástupci dětí v individuálním vzdělávání. Hlavní technikou šetření zvolenou pro tento výzkum byl dotazník. Informace získané dotazníkovým šetřením byly zpracovány a výsledky šetření interpretovány.

Výzkumné šetření bylo doplněno o případovou studii žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Přestože tato práce nabídla odpovědi na zvolené výzkumné otázky, výzkumný vzorek nelze považovat za reprezentativní kvůli malému počtu respondentů. Pro potvrzení závěrů by bylo třeba provést rozsáhlejší výzkum. Vzhledem ke vzrůstajícímu počtu žáků v individuálním vzdělávání je na místě porozumět důvodům, které rodiče vedou k této volbě. Zároveň porozumění tomu, co individuální vzdělávání nabízí žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, může být inspirací pro zkvalitnění individuální podpory v rámci inkluzivního školství.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMUS, P., VANČOVÁ, A., LÖFFLEROVÁ, M., *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8.

ADCS, *Elective home education survey 2018* [online] Manchester: ADCS, 2018 [cit. 6.5.2024] Dostupné z: [https://adcs.org.uk/assets/documentation/ADCS\\_EHE\\_survey\\_analysis\\_2018\\_FINAL\\_web.pdf](https://adcs.org.uk/assets/documentation/ADCS_EHE_survey_analysis_2018_FINAL_web.pdf)

BARTOŇOVÁ, M., *Specifické poruchy učení. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.

BAZALOVÁ, B. *Psychopedie*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3725-1.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BRADER, P. a kol., *Kompas: Manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Praha: Argo, 2006. ISBN 80-7203-827-3

BROSBE, R., *What to know about unschooling* [online] New York: U.S.News & world report L.P., 2022 [cit. 3.6.2024] Dostupné z: <https://www.usnews.com/education/k12/articles/what-to-know-about-unschooling>

ČŠI. *Tematická zpráva: Individuální vzdělávání žáků na 1. Stupni. 2016* [online] Praha: ČŠI, 2016 [cit. 20.3.2023] Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Individualni-vzdelavani-zaku-na>

ČSU. *Školy a školská zařízení 2021/22 Analytická část*. [online] Praha: ČSU, 2022 [cit. 4.1.2024] Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/10180/164606752/23004222a.pdf/cef7e6a4-6d4a-4447-9454-7566b5830cb4?redirect=https%3A%2F%2Fwww.czso.cz%2Fcsu%2Fczso%2Fvydavame%3Fp\\_id%3D3%26p\\_p\\_lifecycle%3D0%26p\\_p\\_state%3Dmaximized%26p\\_p\\_mode%3Dview%26\\_3\\_advancedSearch%3Dfalse%26\\_3\\_groupId%3D0%26\\_3\\_keywords%3Dudr%25C5%25BEiteln%25C3%25BD%2520rozvoj%26\\_3\\_delta%3D75%26\\_3\\_resetCur%3Dfalse%26\\_3\\_cur%3D129](https://www.czso.cz/documents/10180/164606752/23004222a.pdf/cef7e6a4-6d4a-4447-9454-7566b5830cb4?redirect=https%3A%2F%2Fwww.czso.cz%2Fcsu%2Fczso%2Fvydavame%3Fp_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dmaximized%26p_p_mode%3Dview%26_3_advancedSearch%3Dfalse%26_3_groupId%3D0%26_3_keywords%3Dudr%25C5%25BEiteln%25C3%25BD%2520rozvoj%26_3_delta%3D75%26_3_resetCur%3Dfalse%26_3_cur%3D129)



[%26\\_3\\_struts\\_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26\\_3\\_format%3D%26\\_3\\_andOperator%3Dtrue#:~:text=Celkov%C4%9B%20takov%C3%A9%20institute%20nav%C5%A1t%C4%9Bvovalo%20ve,%C5%A1kol%20speci%C3%A1ln%C3%ADch%20\(210%20d%C4%9Bt%C3%A1D\).](#)

KOCUROVÁ, L., *Někdy doma, někdy ve škole. Chystá se ověření kombinovaného vzdělávání* [online] Praha: EDUzín, 2021 [cit. 19.10.2023] Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2021/01/07/nekdy-doma-nekdy-ve-skole-chysta-se-overovani-kombinovaneho-vzdelavani/>

FRANKLOVÁ, Z., *Domácí vzdělávání, na cestě k legalizaci* [online] Praha: Národní ústav vzdělávání, Čtvrtletník Vzdělávání, 2015 [cit. 3.6.2024] [https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/15/P\\_1\\_15.pdf](https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/15/P_1_15.pdf)

GOŠOVÁ, V., *Projektová výuka*. [online] Praha: NPI, 2021 [cit. 10.1.2024] Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/P/Projektov%C3%A1\\_v%C3%B1Duka](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/P/Projektov%C3%A1_v%C3%B1Duka)

HÁBL, J., JANIŠ, K., *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 9788074350443.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANČAŘÍKOVÁ, K. *Portfoliové hodnocení v domácím vzdělávání*. [online] Praha: NPI, 2006 [cit. 10.4.2024] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/969/PORTFOLIOVE-HODNOCENI-V-DOMACIM-VZDELAVANI.html>

JEDEN STROM, *Den ve škole* [online] Černošice: Jeden strom, 2023 [cit. 3.6.2024] Dostupné z: <https://www.jedenstrom.cz/komunitni-skola>

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., *Dysortografie: metody reedukace u specifických poruch učení*. Praha: D + H, 2021. ISBN 978-80-87295-34-2.

KASÍKOVÁ, H., *Kooperativní učení, aby fungovalo...* [online] Praha: NPI, 2011 [cit. 4.2.2024] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html>

KAŠPAROVÁ, V., *Děti školou povinné*. [online] Praha: Statistika & my, ČSU, 2022, e37 [cit. 21.11.2022] Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/wp-content/uploads/2022/09/18042209.pdf>

KOCUROVÁ, L., *K čemu je dobrý ranní kruh*. [online] Praha: NPI, 2021 [cit. 3.1.2024] Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/k-cemu-je-dobry-ranni-kruh>

KRATOCHVÍLOVÁ, S., *Komunitní skupina nebo škola - co to přesně je?* [online] Místo neuvedeno: Učit nebo neučit, nedatované [cit. 21.5.2024] Dostupné z: <https://ucitneboneucit.cz/komunitni-skupina-nebo-skola-co-to-presne-je/>

KREJČOVÁ, L., HLADÍKOVÁ, Z., *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1400-5.

LOŇKOVÁ, P., *Strategie vrstevnického učení a vzájemná zpětná vazba*. [online] Praha: NPI, nedatováno [cit. 3.3.2024] Dostupné z: <https://www.ucimeonline.cz/courses/41-formativni-hodnoceni-nejen-v-online-vyuce/lekce/4-strategie-vrstevnicke-uceni-a-vzajemna-zpetna-vazba/>

NOVOSÁDOVÁ, M., PŘÍŠOVSKÁ, L. *Úvod do neformálního vzdělávání*. Praha: Dům zahraniční spolupráce (DZS), 2019. ISBN 978-80-88153-68-9

MORKES, F., *Tereziánská reforma v českém školství*. [online] Praha: NPI, 2006 [cit. 27.3.2023] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/827/terezianska-reforma-v-ceskem-skolstvi.html>

MŠMT, *Informace a doporučení MŠMT k individuálnímu vzdělávání*. [online] Praha: MŠMT, 2016 [cit. 23.3.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/39262?highlightWords=individu%C3%A1ln%C3%AD+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>

OLBERTOVÁ, K. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v individuálním vzdělávání*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2022. [cit. 15.6.2024]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/177068>

Parlament ČR, *Listina základních práv a svobod*. [online] Praha: Parlament ČR, 2024 [cit. 15.3.2024]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

PARSONS, S., LEWIS, A. (2009). The home-education of children with special needs or disabilities in the UK: views of parents from an online survey. [online] London: International Journal of Inclusive Education, 2009 [cit. 15.6.2024]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13603110802504135>

PEŠEK, T., ŠKRABSKÝ T., NOVOSÁDOVÁ M., DOČKALOVÁ J. *Slabikář neformálního vzdělávání v práci s mládeží*. Praha: Asociace neformálního vzdělávání (ANEV), 2019. ISBN 978-80-907579-0-5

POKORNÁ, V., *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

SCHOPLER, E., REICHLER, R. J., LANSING, M., *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.

SLOWÍK, J., *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

SMYTHE, I., ZELINKOVÁ, O., ZIEMNICKA, M., KIRBY, A., *Dyslexie: Průvodce pro rodiče a učitele*. Kroměříž: EU Lifelong Learning Programme, 2013, ISBN neuvedeno

ŠPORCLOVÁ, V. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

STEP BY STEP, *Centra aktivit na ZŠ* [online] Praha: Step by step ČR, 2023 [cit. 3.1.2023] Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/centra-aktivit-na-zs/>

STRNADOVÁ, I., BERNOLDOVÁ, J., REVICKÁ, M., HAYES, S., ĐORĐEVIĆ, M., SRETENOVIĆ, I., NEDOVIĆ, G., KOGOVIŠEK, D., LIPEC STOPAR, M., NOVSAK BRCE, J., & ŽOLGAR, I. *Vědecky podložené přístupy ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [online] Praha: Profesní institut Jahodovka, 2023 [cit. 2.5.2024] Dostupné z: [https://fra1.digitaloceanspaces.com/jahodovka/media/documents/Methodick%C3%BD\\_pr%C5%AFvodce\\_v\\_%C4%8CJ.pdf?fbclid=IwAR22NXZU8dTT0lzASD-APnnEAUZJ6Qw\\_pAhPqcyzzo9UXei7UaLvwyCp0Ww](https://fra1.digitaloceanspaces.com/jahodovka/media/documents/Methodick%C3%BD_pr%C5%AFvodce_v_%C4%8CJ.pdf?fbclid=IwAR22NXZU8dTT0lzASD-APnnEAUZJ6Qw_pAhPqcyzzo9UXei7UaLvwyCp0Ww)

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

SVOBODA UČENÍ, K. *Manifest*. [online] Praha: 2023, [cit. 26.4.2024]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/manifest-svobody-uceni/>

THE DAILY MILE FOUNDATION. *The Daily Mile* [online] Lyndhurst: 2024, [cit. 18.3.2024]. Dostupné z: <https://thedailymile.co.uk/>

URVÁLKOVÁ, K. *Domácí vzdělávání*. [online] Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019, s. 58 [cit. 23.3.2023]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/111684>

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR, *MKN-10*. [online] Praha: ÚZIS, 2023 [cit. 3.1.2024] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

Zákon č. 561/2004 Sb. § 41 *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online] Zlín: AION CS, Zákony pro lidi [cit. 23.3.2023] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=individu%C3%A1ln%C3%AD+vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>

WORLD HEALTH ORGANISATION., *ICD-11* [online] Geneva: WHO, 2022 [cit. 6.2.2024] Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624>

ZŠ Březová, *Individuální vzdělávání* [online] Březová: Školy Březová, 2024 [cit. 3.6.2024] Dostupné z: <https://zsbrezova.eu/individualni-vzdelavani>

ŽIVČÍK, L., *Udělejme si školu doma aneb: Jak na domácí vzdělávání?* [online] Praha: Šance dětem, 2017, [cit. 20.3.2023] Dostupné z: <https://sancedetem.cz/udelejme-si-skolu-doma-aneb-jak-na-domaci-vzdelavani>

ŽUPOVÁ, V., *Modifikovaný, revidovaný dotazníkový test pro záchyt poruchy autistického spectra u batolat*, [online] Praha: Nautis, 2021 [cit. 15.2.2024] Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autisticke-m-spektru/detail/modifikovany-revidovany-dotaznikovy-test-pro-zachyt-poruchy-autistickeho-spektra-u-batolat-m-chat-rtm>

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Informovaný souhlas

Příloha 2: Ukázka vyplněného dotazníku

Příloha 3: Ukázka práce žáka k případové studii

## INFORMOVANÝ SOUHLAS

Klára Ramsden

Individuální vzdělávání v českém školském systému

Vážený rodiče,

Děkuji vám za účast ve výzkumu na výše uvedené téma. Součástí bakalářské práce je i vytvoření případové studie žáka zapsaného v individuálním vzdělávání. Cílem práce je poskytnout vzhled do přístupů využívaných ve vzdělávací skupině, kterou navštěvují individuálně vzdělávaní žáci.

a. Potvrzuji, že jsem si přečetl/a tento informovaný souhlas týkající se výše uvedeného výzkumu a porozuměl/a mu.

b. Prohlašuji, že jsem byl/a poučena o možnosti klást otázky. Rovněž prohlašuji, že všem výše uvedeným skutečnostem a poskytnutým informacím rozumím a beru je na vědomí. Nemám žádné další otázky ani nejasnosti a vyslovuji svůj výslovný svobodný souhlas s účastí na výzkumném projektu.

c. Prohlašuji, že jsem plně způsobilý/á k právním úkonům a jako takový/á prohlašuji, že jsem informován/a o skutečnosti, že má účast v projektu je dobrovolná a jsem oprávněn/a kdykoliv z výzkumného projektu odstoupit.

d. Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Účastník výzkumu:

.....

Místo, Datum, Jméno a Příjmení (tiskacím) Podpis

Výzkumník:

.....

Jméno a Příjmení (tiskacím) Podpis

ODPŘEVĚD 19F 29.11.23

1. Dítě, které jste zapsali k individuálnímu vzdělávání je\*

Individuální vzdělávání je určeno dětem se zdravotním handicapem nebo zdravotní znevýhodněním, kteří mají zájem o vzdělávání a jejich schopnosti odpovídají požadavkům vzdělávacího programu.

ANO NE

2. Chodilo vaše dítě do mateřské školy?\*

ANO, CHODILO DO MŠ JEDIN ROK, JAKO PŘEDŠKOLA.  
ANO, CHODILO DO MŠ DVA ROKY PŘED NASTUPENÍM DO ŠKOLY.  
ANO, CHODILO DO MŠ JINÝ PŮL NASTUPENÍM DO ŠKOLY.  
ANO, CHODILO DO MŠ VÍCE NEŽ TŘI ROKY PŘED NASTUPENÍM DO ŠKOLY.  
NE, DO MATEŘSKÉ ŠKOLY NECHODILO.  
JINÁ MOŽNOST (například prostím jaké)

6. Jaký byl důvod pro volbu individuálního vzdělávání?\*

Časté problémy v zahradě  
Problémy ve škole  
Speciální vzdělávací potřeby žáka  
Nespokojenost s pedagogickým postupem školy  
Nespokojenost s vedením školy  
Zdravotní stav žáka  
Preference alternativního způsobu vzdělávání  
Sportovní handicap žáka  
Jiný (prosím uveďte jaké)

7. V kterém ročníku začal žák pít povinnou školní docházku formou individuálního vzdělávání?\*

Ve 3 třídě

3. Má vaše dítě odklad školní docházky?\*

Vyberte jednu odpověď

ANO NE

4. Má vaše dítě doporučení podpůrných opatření od PPP nebo SPC?\*

Ne  
Nečin, neboji žák na vyšetření  
Ano, podpůrná opatření 1. stupně  
Ano, podpůrná opatření 2. stupně  
Ano, podpůrná opatření 3. stupně  
Ano, podpůrná opatření 4. stupně  
Ano, ale nevím jaký stupeň podpůrných opatření  
Jiné (například prostím jaké)

8. Kolik let plyní / plní žák školní docházku formou individuálního vzdělávání?\*

Prostím rokem

9. Jak se vzdělává vaše dítě v současnosti?\*

Vyberte jednu odpověď

Individuální vzdělávání doma  
Individuální vzdělávání ve vzdělávací skupině  
Individuální vzdělávání kombinované (doma, ve skupině, on-line, ve škole)  
Nevzdělává žádnou ZŠ  
Jiné (prosím, uveďte kde)

5. Prosily všechny vaše děti v individuálním vzdělávání?\*

Individuální vzdělávání je určeno dětem se zdravotním handicapem nebo zdravotní znevýhodněním, kteří mají zájem o vzdělávání a jejich schopnosti odpovídají požadavkům vzdělávacího programu.

ANO NE

10. Jaké jsou dle vašeho názoru výhody individuálního vzdělávání?\*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Individuální přístup  
Tímto příměním podporám zájma  
Učení k samostatnosti, autonomie  
Přístup dle potřeb žáka v souladu s rozdíly žáků  
Rozhodá o dělení větší více času  
Vstřícnější učení  
Dítě se lépe vyrovnává s novými situacemi  
Jiné (prosím napište jaké)

11/2023, 15. 12. 2023

Individuální vzdělávání / Škola

### 11. Jaké jsou dle vašeho názoru nevýhody individuálního vzdělávání?\*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Financování vzdělávání
- Dítě je málo motivované
- Mejí sociální kontakt
- Je složité zajistit výuku všech odborných předmětů
- Oryškový pedagogická vzácnosti rodící
- Malý objem vzdělávacího učiva
- Nevnímá žádná znevýhodnění

11/2023, 15. 12. 2023

Individuální vzdělávání / Škola

### 12. Jaké mimoškolní aktivity vaše dítě navštěvuje?\*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Sportovní oddíly / kroužky
- Hudební / taneční / dramatické kroužky
- Výtvarná kroužky
- Jazykové kurzy
- Strážný oddíl
- Žurná
- Kurátního

11/2023, 15. 12. 2023

Individuální vzdělávání / Škola

### 13. Jak probíhalo přezkoušení?\*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Rozhovory s dítětem
- Prezentace prací a portfolio
- Piásmový test
- Ústní zkoušení
- Jakož jsme nebyli upřesňování
- Jinak (například proám jak)

### 14. Zapsali jste vaše dítě k individuálnímu vzdělávání ve spádové škole?\*

Vyberte jednu odpověď

- Ano, dítě bylo zapřesně k individuálnímu vzdělávání ve spádové škole.
- Ne, když jsme se rozhodli pro domácí vzdělávání, museli jsme dítě zapsat do školy, která podporuje individuální vzdělávání.
- Zapřesně je v jiné škole, ve spádové škole nebyl spřesněn a vzdělávání přetřesněm pedagogič.

11/2023, 15. 12. 2023

Individuální vzdělávání / Škola

### 15. Jak jste se dověděli o možnosti individuálního vzdělávání?\*

Vyberte jednu odpověď

- Měl jsem zájem o individuální vzdělávání, sami jsme si vyhledali informace.
- Doporučil nám to ve škole, kam chodilo naše dítě.
- Dověděli jsme se o ní možnosti od přátel.
- Známé rodičky, jejichž dítě jsou v individuálním vzdělávání.
- Slyšel / byli jsem o tom v mediích.
- Jinak (například jak)

11/2023, 15. 12. 2023

Individuální vzdělávání / Škola

### 16. Doporučili byste někomu individuální vzdělávání? Komu?\*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Ano, pokud je dítě připravené se školou.
- Ano, pokud dítě potřebuje individuální přístup.
- Ano, pokud má dítě speciální vzdělávací potřeby.
- Ano, pokud je to přání rodičů.
- Ne
- Jiné neznámé (proám uvedte jak)

11/2023, 15. 12. 2023

Individuální vzdělávání / Škola

### 17. Prosím uveďte váš email\*

500



TITANIK

Titaniik byl postaven v Londonu v Belfastu (Anglie).  
Jeho první plavba byla ztroskotána i potopen.  
Vypukl 10. 4. 1912 NB. Ztroskotáním (Anglie) do New Yorku.  
Délka lodě 269 m. Dvěсті železných kotelů.  
Kapacitá lodě 3547 lidí. Více než tři tisíce pasažerů.  
Zahrno 1500 lidí. Tři tisíce lidí.  
Palivo uhlí.  
Pohon lodě.  
Tři tisíce lidí a ztroskotání.

