

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Je domácí vzdělávání rovnocennou alternativou k veřejnému školství? (Případ USA)

Is Homeschooling an Equal Alternative to Public Education?
(US case)

STUDIJNÍ PROGRAM

Specializace v pedagogice

STUDIJNÍ OBOR

Učitelství odborných předmětů

VEDOUCÍ PRÁCE

doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

VORLÍČEK

JAROSLAV

2020

I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení: Vorlíček Jméno: Jaroslav Osobní číslo: 316979
Fakulta/ústav: Masarykův ústav vyšších studií (MÚVS)
Zadávací katedra/ústav: Oddělení pedagogických a psychologických studií
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství odborných předmětů

II. ÚDAJE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Název bakalářské práce:

Je domácí vzdělávání rovnocennou alternativou k veřejnému školství? (Případ USA)

Název bakalářské práce anglicky:

Is Homeschooling an Equal Alternative to Public Education? (US case)

Pokyny pro vypracování:

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem práce je zjistit zdali studenti dlouhodobého domácího vzdělávání nezaostávají za běžnou populací svých vrstevníků vzdělanou ve veřejných školách. Toto bude metodicky provedeno za pomoci metaanalýzy vhodných publikací zabývajících se testováním studentů primárního a sekundárního vzdělávání v USA (K12). Dále bude tato výzkumná otázka rozšířena na to, jaká je úspěšnost studia absolventů dlouhodobého domácího vzdělávání na univerzitách.

Seznam doporučené literatury:

KUNZMAN, Robert a Milton GAITHER. Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. The Journal of Educational Alternatives. 2013, 1(2), 55. ISSN 2049-2162.
BOULTER, Lyn. A Comparison of the Academic Achievement of HomeSchool and Public School Students. International Journal of Business and Social Research. 2017, 3(7). ISSN 2164-2559.

Jméno a pracoviště vedoucí(ho) bakalářské práce:

doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D., Oddělení pedagogických a psychologických studií MÚVS ČVUT Praha

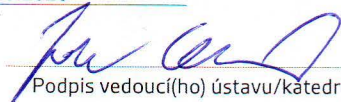
Jméno a pracoviště konzultanta(ky) bakalářské práce:

Datum zadání bakalářské práce: 13.12.2018 Termín odevzdání bakalářské práce: 13.5.2019

Platnost zadání bakalářské práce: 30.9.2020



Podpis vedoucí(ho) práce



Podpis vedoucí(ho) ústavu/katedry



Podpis děkana(ky)

III. PŘEVZETÍ ZADÁNÍ

1.2.2019

Datum převzetí zadání



Podpis studenta(ky)

VORLÍČEK, Jaroslav. Je domácí vzdělávání rovnocennou alternativou k veřejnému školství? (Případ USA). Praha: ČVUT 2020. Bakalářská práce. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií.



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citoval a uvádím je v příloženém seznamu použité literatury.

Nemám závažný důvod proti zpřístupňování této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze 09. 01. 2020 Podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucí své práce doc. PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za její cenné rady a čas, který mi věnovala při řešení dané problematiky.

Abstrakt

Cílem této práce je najít odpověď na výzkumnou otázku, zdali je domácí vzdělávání rovnocennou alternativou standardnímu vzdělávání, které nabízí systém veřejného školství. Tohoto záměru je dosaženo za pomoci analýzy vybraných publikací, které se zabývají testování doma vzdělávané mládeže za pomoci standardizovaných testů SAT, ACT, ITBS a TAP, oproti kontrolní skupině tvořené žáky primárního a sekundárního školství v USA. Kromě rozboru dosažených výsledků v standardizovaných testech znalostí, je rovněž diskutována problematika deficitu socializace u doma vzdělávané mládeže.

Klíčová slova

domácí vzdělávání, John Holt, socializace, SAT, ACT, ITBS, TAP, standardizované testy

Abstract

The aim of this thesis is to find the answer to the research question whether home education is an equivalent alternative to standard education offered by the public education system. This goal is achieved by analyzing selected publications dealing with testing home-educated youth using standardized SAT, ACT, ITBS, and TAP tests, as opposed to the US primary and secondary school control group. In addition to the analysis of achieved results in standardized knowledge tests, the issue of socialization deficit in home educated youth is also discussed.

Keywords

homeschooling, unschooling, K - 12, socialisation, John Holt, SAT, ACT, ITBS, TAP, standardised tests

Obsah

Úvod	9
Motivace	9
1 Domácí vzdělávání v USA - Homeschooling	11
1.1 Definice domácího vzdělávání (homeschoolingu)	11
1.2 Legislativní zakotvení homeschoolingu v USA, jeho podporovatelé a kritici	11
1.3 Motivace rodičů pro domácí vzdělávání	15
2 Historie domácího vzdělávání v USA	20
2.1 Počátky spojené s kolonizací Spojených států	20
2.2 19. století - 1. polovina 20. století	21
2.3 Počátky moderního homeschoolingu	22
3 Metodika vědecké práce	26
3.1 Kvantitativní a kvalitativní výzkum	26
3.2 Schéma výzkumného procesu	28
3.3 Formulace hypotézy	29
3.4 Nulová hypotéza	30
3.5 Metaanalýza	30
3.6 Princip metaanalýz	31
3.7 Postup metaanalýzy	31
4 Testování základních znalostí žáků domácího vzdělávání	32
4.1 Standardizované testy	33
4.2 American College Test (ACT)	33
4.2.1 Formát testu	34
4.3 Scholastic Aptitude Test (SAT)	36
4.4 ITBS	37
4.5 Woddcock - Johnson Tests of Cognitive Abilities	38
4.6 Tests of Achievement and Proficiency (TAP)	38
4.7 Vybrané publikace	39
4.7.1 A comparison of the Academic Achievement of Home School and Public School Students - L.T. Boulter	39

4.7.2	Scholastic achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998 – L. M. Rudner	41
4.7.3	An Evaluative Study of the Academic Achievement of Homeschooled Students Versus Traditionally Schooled Students Attending a Catholic University – M. Snyder	44
4.8	Metaanalýza vybraných publikací	46
4.9	Problematika designu studií	47
4.10	Testování znalostí za pomoci standardizovaných testů	47
4.10.1	Velikost vzorku	48
4.10.2	Výběr testovaného vzorku	48
4.11	Zhodnocení metaanalýzy kvantitativního výzkumu	49
5	Problém socializace v domácím vzdělávání	50
5.1	Socializace dítěte	50
5.2	Studie zabývající se socializací doma vzdělávané mládeže ...	53
	Závěr	56
	Seznam použité literatury	58
	Seznam obrázků	63
	Seznam tabulek	64

Úvod

Tematicky je tato práce strukturovaná do pěti kapitol, kdy první dvě se zabývají historickým vývojem domácího vzdělávání v USA. První kapitola přibližuje vývoj od koloniálního období až do roku 1900, na ní navazuje druhá kapitola kladoucí si za cíl blíže přiblížit vývoj domácího vzdělávání ve 20. století se zhodnocením současného stavu, ať již z pohledu legislativního, tak i z pohledu trendové analýzy počtu studentů. Třetí kapitola je věnována samotné metodice vědecké práce, z hlediska kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Čtvrtá kapitola se zabývá kvalitativním zhodnocením závěrů plošného testování účastníků domácího vzdělávání za pomoci standardizovaných testů odpovídající na výzkumnou otázku, zdali jsou žáci domácího vzdělávání nějak znevýhodněni v rovině intelektuálních rozvoje oproti svým vrstevníkům navštěvujícím Elementary School a Junior High School (zkráceně K-12, tedy Kindergarten - 12 grade). Poté následuje analýza a syntéza publikací kvalitativního výzkumu, zde je zodpovězena otázka zdali se u absolventů domácího vzdělávání neprojevil deficit socializace oproti konvenčně vzdělávaným vrstevníkům.

Motivace

Samotná inspirace tímto tématem se u mě zrodila po zhlédnutí záznamu přednášky Jaroslava Duška, filmový a divadelní herec a propagátor toltécké životní filosofie, která v naší společnosti založená na konzervativním základu západní filosofie působí poněkud provokativně, se zde zabývá myšlenou, zdali je státem definované a řízené standardizované školní vzdělávání opravdu tím nejlepším pro přirozený a úplný rozvoj lidské osobnosti, zda zde nedochází k deformacím lidské osobnosti ať již intelektuálního nebo emocionálního rozvoje (Jaroslav Dušek a Nevýchova: Rozhovor, 2014)

Dalším motivem pro hlubší průzkum tohoto tématu byla preference absolventů domácího vzdělávání americkými univerzitami, které se mezi těmito individui snaží odhalit unikátně přemýšlející talentované jedince a získat je pro vysokoškolské studium formu stipendijních programů (Homeschool Scholarships, 2019). Zde univerzity necílí pouze na to, aby v takové selektivní populaci doma vzdělávané mládeže našly

kvalitní studenty, budoucí perspektivní absolventy, ale aby zde odhalily potenciální talenty s naprosto unikátním myšlením, jejichž kreativita je do značné míry utvářena přirozenými volnými procesy bez většího zásahu tradiční vzdělávací autority v podobě učitele, který žáky násilně formuje dle předepsaného národního vzdělávacího kurikula.

Zde bych lehce parafrázoval výrok Milтона Freedmana, nositele Nobelovy ceny za ekonomii, který z hlediska rozvoje kreativity svých studentů vyslovil myšlenku, že na nové, a tedy zcela převratné řešení nějakého společenského problému nepřijdou absolventi univerzit, jejichž mysl byla po dobu studií formována naprosto stejnými dogmaty a myšlenkovými postupy jako u generace před nimi.

1 Domácí vzdělávání v USA - Homeschooling

1.1 Definice domácího vzdělávání (homeschoolingu)

Domácí vzdělávání (v českém školním prostředí známé pod názvem "individuální vzdělávání") je alternativní formou vzdělávání, kdy je dítě vyučováno rodiči, nebo učitelem (vychovatel) jimi určeným. Budeme-li se držet oficiální definice domácího vzdělávání v USA, kterou zmiňuje ve své dizertační práci *A comparison of homeschooling and conventional schooling: With focus of learners outcomes* Dr. Ray nynější ředitel National Home Education Research Institute, je domácí vzdělávání v USA charakterizováno tím, že vyučovaný subjekt tráví většinu času z běžného školního dne v domácím prostředí a je vyučován některým z rodičů, nebo pověřeným učitelem (Ray, 1986).

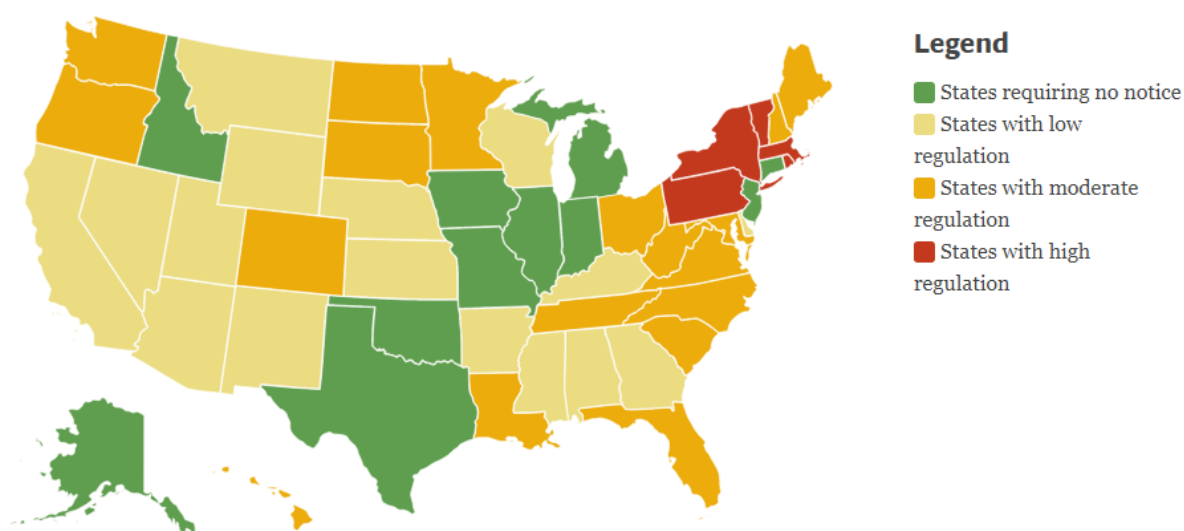
Oproti tomu standardní vzdělávání je charakterizováno tím, že vzdělávaný subjekt (dítě) tráví většinu vzdělávacího dne v soukromé nebo státní instituci, a o jeho vzdělávání se starají učitelé ze státní nebo privátní školy, tedy ne rodiče či soukromý učitel nebo vychovatel (Watkins, 1997).

1.2 Legislativní zakotvení homeschoolingu v USA, jeho podporovatelé a kritici

Stejně tak jako každá diskuse týkající se celospolečenských témat, mezi které systém a filosofie vzdělávání bezesporu patří, v případě prezentace alternativy státem řízenému konvenčnímu vzdělávání přirozeně najde své zastánce a odpůrce.

Mezi zastánce myšlenky domácího vzdělávání patří především samotní rodiče provozující domácí vzdělávání svých dětí, kteří se od roku 1983 sdružují pod asociací Home School Legal Defence Association (HSLDA), která byla založena právníkem Michaellem Farrisem s hlavním úkolem pomáhat rodičům v dosažení domácího vzdělávání svých dětí v legislativně nesjednoceném prostředí USA. První úspěchy činnosti této organizace se dostávají v roce 1993, kde je Ústavním soudem Spojených států amerických povoleno domácí vzdělávání jako plnohodnotná alternativa standardního vzdělávání.

Tímto aktem ústavního soudu dochází k legalizaci domácího vzdělávání v USA v legislativní rovině, ze strany rodičů již není nutno domáhat se povolení pro domácí vzdělávání za pomoci vedení právního sporu vůči státu, avšak na úrovni všech států zatím nedošlo k vytvoření potřebné metodické podpory pro rodiče zapojené v domácím vzdělávání. Ani k definici a sjednocení pravidel, které by měli homeschoolers dodržovat, proto tedy požadavek na každoroční přezkoušení ve formě standardizovaného testování znalostí doma vzdělávaných dětí a mládeže existuje pouze v některých státech, rovněž tak kontrola vstupní kvality ověřující, zda je rodič vhodným kandidátem na provádění domácí výuky, je vyžadována pouze v některých státech.



Obrázek 1 Mapa USA prezentující míru regulace domácího vzdělávání ze strany státu (Homeschool Requirements in the US, 2019).

Tato nejednotnost požadavků na domácí vzdělávání ztěžuje práci i samotným výzkumníkům, kteří se problematikou domácího vzdělávání zabývají na celonárodní úrovni, neboť např. zdroje dat v podobě každoročních ověřovacích testů znalostí doma vzdělávaných dětí a mládeže existují pouze ve 13 z 50 států USA. Nicméně i z hlediska postupného nárůstu účastníků domácího vzdělávání je tomuto tématu věnována velká pozornost v mediálním a akademickém světě, dá se tedy do budoucna očekávat posun ve sjednocení pravidel domácího vzdělávání v USA.

Jak v odborných akademických kruzích, tak i v laické veřejnosti existují rovněž odpůrci myšlenky domácího vzdělávání, kteří poukazují především na tyto možné nedostatky.

- Domácí vzdělávání zvyšuje možnost zneužívání dítěte,
- domácí vzdělávání není plnohodnotnou alternativou standardního vzdělávání ve smyslu kvality erudice pedagogů, tedy dětem a mládeži vzdělávaným v podmínkách domácího vzdělávání hrozí intelektuální zasto- stalost oproti standardně vzdělávaným vrstevníkům,
- další problém je deficit socializace, který vzniká díky absenci třídního kolektivu,
- neúměrná ekonomická zátěž rodiny, která se rozhodne vzdělávat své děti v domácím prostředí čímž je jeden z rodičů nucen zůstat mimo zaměstnání,
- vznik sociálně a ekonomicky vyloučené třídy ve společnosti, která díky absolvování domácího vzdělávání se poté není schopna zapojit do většinové společnosti zformované standardním vzděláváním (Watkins, 1997).

Tyto argumenty vznesené proti zastáncům domácího vzdělávání po- ukazují na jistou nedůvěru ze strany zastánců standardního vzdělávání, kteří vidí dítě vzdělávané v domácím prostředí jako bezmocnou oběť podrobenou izolaci, která strádá jak v oblasti intelektuálního roz- voje, tak i v oblasti socializace. Neboť vyučující rodiče nemají pat- řičnou kvalifikaci pro výuku exaktních a odborných předmětů, navíc zázemí rodiny nemůže suplovat materiálové zabezpečení škol v podobě vybavených laboratoří, tělocvičen a dalších specializovaných učeben.

Argumentace z hlediska deficitu socializace doma vzdělávaných jedinců se ve veřejném prostoru objevuje od roku 1983, je zmiňována hlavně obava, že děti vychované v klidném rodinném prostředí nebudou sto obstát při konfrontaci s reálným světem, a tedy pro společnost pak nebudou platnými občany.

Další z negativních pohledů na domácí vzdělávání má ryze ekono- mický charakter a je založen na domněnce, že v případě uzákonění domácího vzdělávání dojde k rozvoji domácího vzdělávání především ve venkovských oblastech USA, kde díky velké geografické roztržitosti se již venkovské školy díky nízkému počtu žáků na hraně státní podpory a potenciální odliv žáků z těchto škol do domácího vzdělávání může

znamenat jejich konec. Není tedy překvapením, že především zástupci těchto škol výrazně brojí proti rozvoji domácího vzdělávání.

Proti rozvoji Homeschooling movement byla v roce 1995 vytvořena nadace The national parent-teacher association, která vytváří zdánlivý tlak na reformaci stávajícího školského systému směrem k argumentaci zastánců domácího vzdělávání, nicméně na druhé straně generuje články zaměřené na dehonestaci domácího vzdělávání s tím, že skupina doma vzdělávaných pochází z ekonomicky dobře situovaných rodin a tedy tento způsob vzdělávání si oproti běžné populaci mohou dovolit (Watkins, 1997).

Na druhé straně zastánci a veřejní obhájci domácího vzdělávání argumentují za pomoci těchto základních myšlenek.:

- Všeobecný pokles ve vzdělanosti populace v USA,
- Sledovaný nárůst násilí ve společnosti,
- Pokles v kvalitě výuky,
- Nedostatečnost státních škol v naplnění požadavků kladených ze strany očekávání rodičů,
- Rozvoj sociopatologických jevů na státních školách.

Z hlediska ideového boje jsou zastánci domácího vzdělávání vybaveni obdobně silnými argumenty, které jsou používány proti nim, většinou používajíc hmatatelné důkazy o poklesu úrovně znalostí absolventů, spolu s velmi medializovaným růstem násilí na státních školách.

Z hlediska zhodnocení celkové úrovně vzdělanosti populace USA byl v roce 1983 publikován výzkumný článek z University of Texas, který se zabývá úrovní vzdělanosti běžné populace v USA, která je zde nazvána jako „survival literacy“ tedy jako bazální úroveň vzdělanosti nutné pro přežití. Z této studie vyplývá, že 20 % občanů USA nedosahuje ani úrovně základní gramotnosti, která je zde definována jako schopnost vyplnit bankovní příkaz k převodu finančních prostředků, nebo vyplnění formuláře žádosti ke zkoušce řidičského oprávnění. Dalších 30 % populace je tyto zmíněné úkony schopno zvládnout za pomoci menší asistence, tedy pouze zbývajících 50 % dokáže ve společnosti fungovat samostatně.

Obdobná studie byla provedena v roce 1990 v Kanadě, jejím závěrem bylo, že 16 % kanadské populace v produktivním věku má problémy s přečtením věcí, které potřebují v každodenním životě, přičemž dalších 22 % zvládá přečíst pouze věci pro ně s již známým (stále stejným)

obsahem. Z hlediska matematických operací jako je sčítání a odčítání je pouze 56 % schopno provádět tyto úkony bez chyby (Watkins, 1997).

Z tohoto pohledu se kvalita vzdělávání v USA I na celém severoamerickém kontinentě může zdát dosti diskutabilní a o to více jsou pochopitelné snahy rodičů vzít vzdělávání svých dětí do svých rukou a vytvořit tak domácí vzdělávací prostředí, které v kvalitativních ohledech zcela předčí to standardní.

1.3 Motivace rodičů pro domácí vzdělávání

Z hlediska nástupu školní mládeže do standardního vzdělávání od poměrně útlého věku dítěte, pěti až šesti let, je zřejmé, že jsou to rodiče, kteří předurčují, zda bude jejich potomek vzděláván v konvenčním systému státního školství, nebo mu dopřejí alternativy v podobě domácího vzdělávání (Green, 2007).

Mezi primární otázky tykající se domácího vzdělávání tedy nepochybně patří poznání motivace rodičů pro volbu tohoto typu alternativního vzdělávání pro své děti. Obecně však můžeme říci, že poskytnutí dětem možnosti domácího vzdělávání je pro rodiče mnohem náročnější, než v případě jejich svěřením státnímu systému školního vzdělávání. Z toho lze soudit, že takoví rodiče projevují vysokou osobní angažovanost ve formaci osudu dítěte a berou na sebe odpovědnost za jeho intelektuální, morální a osobnostní vývoj ve všestranně vyvinutou lidskou osobnost.

Tato činnost je pro rodinu poměrně finančně náročná neboť plnohodnotné domácí vzdělávání představuje pro jednoho z rodičů práci na plný úvazek a diskvalifikuje ho tím z možnosti navštěvovat řádné zaměstnání a tedy tento výpadek v reálných příjmech rodiny je nutno něčím nahradit, proto se ve většině případů role učitele v domácím vzdělávání ujímají matky, kdy otec na sebe bere veškerou zodpovědnost v materiálním zabezpečení rodiny.

Jedním z objektivních důvodů může být práce v zahraničí, kterou zastává některý z rodičů. Například vyšší manažerské pozice v nadnárodních firmách, které často rotují své vedoucí pracovníky po zahraničních pobočkách firmy zabraňující tak jejich předčasnému vyhoření. Z případů evropské praxe legálně povolených případů domácího vzdělávání jsou děti z tzv. kočovných společností, jako je cirkus apod.,

kteří mají povolenu výjimku ze standardní školní docházky i např. ve velmi striktní německé společnosti, kde jsou děti neplnící školní docházku odebírány do ústavní péče (Neposílali děti do německé školy, Amerika jim dala azyl, 2010).

V rovině subjektivních důvodů motivace rodičů pro domácí vzdělávání můžeme identifikovat dva hlavní záměry, ideologický a pedagogický (Van Galen, 2016).

U rodičů s dominantní ideologickou stránkou motivace sledujeme především vysoce akcentovaný žebříček morálních (náboženských) hodnot, jejichž hlavní motivací je vést děti k těmto hodnotám i v rámci vyučování. Čehož může být dosaženo pouze v prostředí domácího vzdělávání, kde jsou předávané znalosti a forma výuky plně pod kontrolou rodičů, či vychovatele a zároveň tomu napomáhá částečná izolace od okolní společnosti díky čemuž, se sníží možnost konfrontace vychovávaných s jinými hodnotovými systémy a nezačnou tak relativizovat sdělená dogmata.

Hodnotový žebříček nábožensky smýšlejících rodičů (Hahn, 1996):

1. Pomoci dítěti vytvořit láskyplný a důvěrný vztah k Bohu.
2. Pomoci dítěti vytvořit láskyplný a důvěrný vztah k rodičům a sourozencům.
3. Pomoci dítěti vybudovat si silný morální charakter.
4. Pomoci dítěti být zdravou osobností, rozvinout všechny dary a talenty od Boha.
5. Pomoci dítěti získat dobrou úroveň akademických znalostí."

Je třeba podotknout, že takto definovaný žebříček hodnot domácího vzdělávání je typický pouze pro religiózně orientované rodiče a může být v mnohem ateističtější založené společnosti takřka nepochopen, nicméně i novodobý rozvoj hnutí za propagaci domácího vzdělávání v USA je výrazně spojen s aktivitami amerických protestantů, kteří historicky přirozeně inklinují k relativizaci zažitých dogmat a hledání vlastní cesty, tedy zde nejen v oblastech víry, ale v podobě vlastního vzdělávání poskytujícího alternativu k standardnímu vzdělávání.

V případě pedagogické motivace, vede rodiče k domácí výchově klesající úroveň absolventů standardního školského systému, a proto berou věci do vlastních rukou a snaží se poskytovat vlastním dětem výuku v ovlivnitelné a odpovídající kvalitě, která jim zajistí bezproblémové uplatnění v budoucím zaměstnání, nebo na univerzitě.

Tento motiv domácího vzdělávání, je v poslední době patrný především v regionech se specializovanými technologickými zaměstnavateli, kteří vyžadují velmi kvalifikované zaměstnance na expertní úrovni, proto např. v Silicon Valley v poslední době vznikají doučovací kroužky, kdy se skupinka rodičů dohodne a v rámci této rodičovské aktivity doučují své děti především v exaktních vědách jako je fyzika a matematika, nebo i v technických profesních dovednostech, jako je programování, neboť z pozice zaměstnanců v technologických firmách vidí, jaká je kvalita nově příchozích zaměstnanců a snaží se tedy své děti na profesní život lépe připravit než stávající instituce státního školství (State Organizations and Local Homeschool Groups, 2010).

Z hlediska pedagogického přístupu v domácím vzdělávání rodiče především oceňují individualizaci „vzdělávacího plánu“ konkrétním požadavkům vyučovaného. Flexibilní změnu času, metod a způsobu vyučování, kdy přirozeně v takto individualizovaném prostředí má rodič jako učitel více času na vyučované dítě, než když je součástí širšího kolektivu ve frontální výuce, a tedy se mu může více věnovat, více s ním o předkládaných problémech diskutovat a tak neustále podněcovat jeho přirozenou zvědavost. Nehledě na to, že tento způsob vysokého nasazení ze strany učitele je jediným možným pokud dítě trpí nějakou z poruch učení apod.

Další z velkých výhod tohoto individualizovaného přístupu k výuce je téměř okamžitá zpětná vazba od vyučovaného subjektu, které se s v prostředí standardního vyučování dosahuje pouze v případech examínace, neformální přístup v podobě rozhovoru žáka s učitelem za účelem poznání žákem osvojených paradigmat moc často neprobíhá. Z titulu této intenzivní, individualizované v příjemném prostředí probíhající domácí výuky pramení přirozená znalostní převaha doma vzdělávané mládeže, která již na konci K-8 dosahuje mnohdy znalostí a dovedností standardně vzdělávané populace v K-12 (Rudner, 1999).

Některé z rodičů před volbou standardního vzdělávání odrazuje samotný způsob hodnocení, který je nastaven velmi perzekutivně, snažící se nastolit jakýsi systém odměn a trestů. Kdy odměna v kolektivu mnohdy vzbuzuje závist a trest naopak u dítěte vede k navození strachu a paralyzuje tak dítě ve vlastní snaze vědomostního rozvoje, čímž způsobuje zpomalení rozvoje dítěte, než bude autoritativní učitel u

dítěte vyměněn a nahrazen učitelem motivujícím, snažícím se rozvinout vlastní snahu v cestě za vzděláním.

Z hlediska samotné motivace přístupu k učení i John Holt, zakladatel moderního domácího vzdělávání v USA, poznamenává, že dítě se učí nejlépe ne v prostředí, kde je to po něm vyžadováno autoritou, ale v prostředí kde je stimulována a rozvíjena dětská zvědavost a jsou mu vytvořeny podmínky pro jím řízený vlastní rozvoj, bez vytváření zbytečného tlaku ze strany autoritativního učitele. Jedině tak vyučovaný dosahuje nejlepších studijních výsledků ve smyslu intelektuálního rozvoje.

Tuto myšlenku liberalizace vzdávání se John Holt původně snažil začlenit do standardního vzdělávacího systému USA, ale postupem času u něj dochází k poznání, že stávající systém výuky na amerických školách je v jím zamýšleném rozsahu nereformovatelný a proto sám opouští pozici učitele a dále své snahy investuje do vytvoření alternativního vzdělávání, které publikuje v roce 1981, v práci nazvané *Growing Without Schooling*, ve které je již jako hlavní myšlenka obsažena idea, že domácí vzdělávání je díky svému příznivému vlivu na rozvoj osobnosti dítěte lepším vzdělávacím nástrojem než veřejné školství, které je zde prezentováno jako prostředí plné tyranie, která je v očích Johna Holta největším zločinem vykonaném na lidském myšlení a duchu (Holt, 1977).

Mnoho rodičů nenahlíží na vliv socializace třídního kolektivu vrstevníků pozitivně, nehledě na jejich např. negativní zkušenosti z třídního kolektivu, kdy dlouhodobě čelili šikanování a jiným formám ostrakizace, ať již kvůli rasové nebo náboženské odlišnosti. Kolektiv stejně starých pro ně není podnětným prostředím socializace jedince, neboť je z jejich pohledu historicky nepřírozený, jde tzv. proti přírodě, kdy z hlediska přirozeného předávání zkušeností funguje více mechanismus nápodoby, kdy mladší kopírují chování starších a osvojují si tak zažitě vzorce chování. Tedy sdružování kolektivu stejně starých je pro ně umělým konstruktem, který přináší až stávající společnost, kdy děti vychovávané v kolektivech stejně starých vrstevníků se cítí jako slepý mezi slepými a mimo nápodoby ušlechtilých vzorců chování u nich dochází spíše k rozvoji patologického chování v podobě šikany, ztráty zájmu o vlastní vědomostní rozvoj apod.

Kromě již zmíněných ideologických a pedagogických motivů rodičů rozhodujících se pro zvolení domácí výchovy pro své děti, je ve spojených státech amerických nutno vzít v potaz i tzv. faktor rodinný, nebo komunitní. Tento vliv můžeme vysledovat např. v rodinných firmách, kde se rodina snaží držet pohromadě i v práci neboť jen tak je zajištěno, že se mezi jejími členy vytvoří pevné pouto mezilidských vztahů, které zcela jistě přispívají ke kvalitnímu životu.

Představa, že se dítě brzy osamostatní a odstěhuje se mimo komunitu svých blízkých je pro některé rodiče nepreferovaná volba, proto je dítěti nabízena práce v rodinné firmě a samotné domácí vzdělávání je vhodným prostředkem jak toho nenásilně dosáhnout a vychovat si tak kvalifikovaného a loajálního pracovníka (Whitehead, 1993).

2 Historie domácího vzdělávání v USA

Přestože dnes společnost nahlíží na domácí vzdělávání jako na odlišnost od zajetých zvyklostí, jako na odchylku od toho co je normální, vybočení ze stereotypu, vždy tomu tak nebylo. Pokud jde o USA až do přelomu 19. a 20. století převládal spíše opačný model.

2.1 Počátky spojené s kolonizací Spojených států

Během 16. a 17. století, tedy během prvních staletí kolonizace Severní Ameriky, bylo zcela běžné, že základem vzdělání dětí nebyla veřejná, či soukromá škola. Naopak tento základ vzdělání spočíval v pozorování schopností a zvyklostí rodinných příslušníků a následném napodobování a vlastním osvojení těchto dovedností. Je poměrně složité přesvědčivě určit, na kolik byla americká společnost zapojena do procesu domácího vzdělávání, ale některé důkazy ukazují na to, že více než polovina dětí byla vzdělávána v domácím prostředí. Pokud jde o oblasti studia, během 16. a 17. století se setkáváme hlavně s výukou čtení, psaní, sociálních dovedností ale i aritmetiky a základů víry. Výzkumy ukazují, že alespoň v případě čtení, vykazovali děti vzdělávané doma stejnou úspěšnost jako děti vzdělávané ve školách (Gordon, 1990).

Poměrně silným faktorem vedoucím k udržování domácího vzdělání byla i církev. Kolonisté si sebou přinesli víru, která podporovala rodinu jako semknutou, základní stavební jednotku společnosti a rodiče stavěla do pozice autorit, které je hodné následovat (Lawrence A. Cremin. American Education, 1972). Víra nejenže byla samostatným předmětem k výuce, ale byla často zahrnuta i do ostatních oblastí výuky, například pro výuku čtení se používala bible atd. (Lawrence A. Cremin. American Education, 1972).

I přes různé výzkumy, je pro nás dnes stále velmi těžké udělat si přesný obrázek o tom, jak tato výuka probíhala, kolik času jí bylo věnováno nebo snad jaké existovali učební pomůcky a zda byly používány jen ve školách nebo i v domácím prostředí atd.

2.2 19. století - 1. polovina 20. století

I během 19. století bylo domácí vzdělávání ve Spojených státech stále velmi běžným. V roce 1870 jen 65 procent všech dětí mezi pátým a sedmnáctým rokem navštěvovalo nějakým způsobem vzdělávací instituce. Samozřejmě návštěvnost těchto institucí dramaticky klesala se vzrůstající náročností, většina studentů proto navštěvovala jen základní stupně. Co se týče dnů stanovených pro školní docházku, i zde existovala velká odlišnost od dnešní doby. Jednalo se pouze o 78 dnů v roce. To stále znamenalo, že většinu času trávil mládež doma se svými rodiči, takže i tak rodina stále hrála rozhodující roli ve vzdělávání dalších generací.

Ale ani v domácím prostředí si nemůžeme představovat regulérní šestihodinovou výuku, proloženou kratičkými pauzami ke zlepšení koncentrace a odpoledne s domácími úkoly. I když bylo vzdělání důležité, ještě důležitější bylo zajistit obživu pro rodinu, a pokud byl někdo členem rodiny, slušelo se, aby pomohl. Hlavní výukovou osnovou tak byla práce na farmě, v rodinném obchodě či v otcově dílně. Sociální a morální dovednosti se zdokonalovali na společných místech setkávání, tam kde měli děti možnost pozorovat, poslouchat, učit se, například v kostele (Tyack, 1974).

S příchodem další vlny přistěhovalců se poměry ve spojených státech opět uvedly do pohybu a s tímto pohybem přišel i jistý nátlak na vytvoření "společného školství". Mnoho autorit té doby, mezi které patřil i Horace Mann, plánovalo vytvořit toto společné školství pod vládní kontrolu, tak aby se stalo místem pro předávání jednotné americké filosofie. Nová americká filosofie měla být sdílána všemi, bez ohledu na rozdílnost ve výchově, vyznání nebo původu (Rudy, 2016).

Tato myšlenka silně ovlivnila další průběh domácího vzdělávání. Nyní se tvoření jednoty Američanů nesoustředilo na dospělé obyvatele Spojených států, kterým se nové myšlenky samozřejmě podsouvají hůře, ale na děti těchto jedinců, jejichž myšlení se v tak malém věku ovlivňovalo mnohem snáze (Glenn, 1988). Prostřednictvím tohoto státem kontrolovaného školství chtěli vybudovat novou generaci Američanů, vychovávanou podle společného vzoru, tak aby každý jedinec splňoval předobraz dobrého Američana tvořící fungující společnost. Děti by měli být do jisté míry izolováni ze svého domácího prostředí a místo toho

jim měla být podsouvána tato nová společná ideologie, tak aby z nich byli vychováni občané správně způsobilí pro chod státu (Glenn, 1988).

Představení této nové vize se samozřejmě neobešlo bez odpůrců (Carper, 2007). Mnozí byli velice znepokojeni nepřiměřenou koncentrací moci v rukou státu. To že by měl stát držet v rukou odpovědnost za vzdělání dětí, tvoření nového myšlení i charakteru nové generace bylo znepokojivé (Glenn, 1988). Ti, kteří obhajovali tuto kontrolu školství státem, nakonec skončili ve vedení protestantských a římskokatolických škol s poměrně kolísající kvalitou výchovy. A dokonce v 70. letech 18. století byli stále více vnímáni jako neameričtí (Carper, 2007).

První veřejná škola ve spojených státech byla otevřena až v roce 1820 ve státě Massachusetts. Do té doby většinu výuky ve společných školách zajišťovaly vzdělávací instituce jako komunitní a černošské školy, latinské nebo soukromé instituce pro majetnější třídy. Mezi počátkem kolonizace Spojených států a rokem 1820 je více než 200 let kdy můžeme v Americe hovořit o tom, že výuka probíhala hlavně v domácím prostředí, nemůžeme ale rozhodně ještě mluvit o moderním homeschoolingu.

Po zavedení veřejných škol domácí vzdělávání rychle upadalo. Mezi lety 1899-1900 bylo na nějakém typu vzdělávací instituce ve Spojených státech zapsáno 72 procent dětí ve věku mezi pěti a sedmnácti lety. V této době počet dní, kdy se konala výuka, stoupl na 99. Tento trend dále pokračoval a počty studentů, kteří byli vyučováni výhradně doma, dramaticky klesaly.

2.3 Počátky moderního homeschoolingu

Kolem roku 1970 domácí výuka ve spojených státech již téměř vymizela. Kolem 87 procent všech dětí ve věku od pěti do sedmnácti let bylo zapsáno na nějaký typ veřejné školy, s tím, že počet dní v roce, kdy probíhala výuka, již činil 162 (Ministerstvo školství Spojených států 2010, 63-64). A téměř všechny děti, které nebyly součástí těchto 87 procent, byly zapsány na nějakém typu soukromé školy. V této době také většinu kontroly nad veřejnými školami držel ve svých rukou stát. Patricia Lines, která se aktivně věnuje studiu vývoje domácího vzdělávání, udává, že v 80. letech 20. století bylo do domácí výuky ve Spojených státech zapojeno pouze 13 000 studentů, což tvořilo pouze

0,03 procent všech dětí ve školním věku ve Spojených státech (Lines 1990).

To, že veřejné školy byly stále více pod kontrolou vlády, vedlo ale také k tomu, že se výuka odvracela od věcí, které se dříve považovaly za nepostradatelné. Mezi nimi se nacházelo i náboženství. Toto opomenutí společně s nárůstem konzumace drog a kriminalitou ve školách vyvolávalo rozčarování u konzervativněji založeného obyvatelstva, což vyústilo k vytvoření fenoménu křesťanských škol (Carper, 2007).

První myšlenky o moderním domácím vyučování se ve Spojených státech objevují na počátku 60 let 20. století. V první řadě se jednalo o nespokojenou reakci rodičů, rozrušených špatnou kvalitou vzdělání na veřejných školách a následnou úspěšností či spíše neúspěšností jejich absolventů. Odrazujícím faktorem v případě veřejných škol byl také rozmach sociálně patologických jevů jako je šikana, násilí ve školách nebo užívání drog.

V roce 1964 se objevuje na scéně postava pedagoga Johna Holta, učitele matematiky. Ten si při své profesi moc dobře uvědomoval selhávání žáků ve škole a snažil se hledat jeho příčiny. Podle něho byla chyba v tom, že výuka ve školách byla zaměřena pouze na chrlení vyhovujících osob do pracovního procesu, nedávala žádný prostor pro vlastní zvědavost žáků, pro osobní kreativitu či zájmy. Jeho názor by se dal shrnout výrokem: "Lidé jsou veskrze učenlivé bytosti. Učí se rádi, potřebují se učit a jsou v tom dobří. Nepotřebují, aby jim někdo ukazoval, jak to dělat, nebo je k tomu nutil. Co tyto vzdělávací procesy zabíjí, jsou lidé, kteří je chtějí řídit skrze regulace a státem definovanou kontrolní administrativu." Holt věřil, že pokud je člověku ponechána svoboda projevit se, svoboda zkoumat své vlastní zájmy za podpory široké škály zdrojů, člověk se nakonec začne učit sám. Tuto svou filozofii nazval unschoolingem.

Mezi rodiči vyvolalo rozruch hlavně vydání jeho knihy *How Children Fail*, o tom, proč děti v systému veřejného vzdělávání selhávají (Holt, 1982). Kniha vyvolala vlnu bouřlivých ohlasů. V té době ovšem nehledal žádnou alternativu k veřejným školám, pouze usiloval o změnu ve školském systému. To se změnilo s jeho publikací z roku 1976 s názvem *Instead of Education: Ways to Help People Do Things Better*. Tuto knihu zakončuje větou, která již více vystihuje jeho výsledný názor na veřejné školy: „Povinná školní docházka - povinné učení - je tyranie a

zločin proti lidské mysli a duši. Každý, kdo se mu může jakkoli vyhnout, ať tak učiní.“

Díky reakcím na tuto knihu se Holt seznámil s mnoha lidmi, kteří ve Spojených státech již domácí výuku praktikovali nebo jako on nebyli spokojeni s úrovní veřejných škol. V roce 1977 pak začal vydávat časopis s názvem *Growing Without Schooling* (Holt, 1977).

Holtova kniha o samotném homeschoolingu nazvaná *Teach Your Own* byla poprvé vydána v roce 1981. Brzy se ale stala základní příručkou domácích učitelů a v revidovaném vydání je vydávána dodnes (Holt, 2003).

Dalšími osobnostmi, které ovlivnily vývoj moderního domácího vzdělávání, byli Raymond Moore se svou manželkou Dorothy, oba s pedagogickým vzděláním. Ti se pro změnu zabývali tím, v kolika letech je dítě připraveno na povinnou školní docházku. Na základě velmi rozsáhlé studie prováděné mezi padesátými a sedmdesátými lety 20. století dospěli k závěru, že věk šest let je pro zahájení školní docházky velmi nízký, a to z toho důvodu, že šestileté dítě ještě nemá natolik rozvinutý nervový systém, aby bylo schopné zvládnout systematickou školní výuku. Dospěli k závěru, že ideální věk pro zahájení pravidelné školní docházky se pohybuje mezi osmým a dvanáctým rokem života, do té doby by se mělo podporovat a rozumně usměrňovat vlastní zkoumání dítěte a podávat odpovědi na jeho vlastní otázky. Moore považuje právě domov za nejideálnější prostředí k rozvoji a tento přístup nazval *Home-school*.

Stejně tak jako Holt, tak i výzkumy Raymonda a Dorothy vzbudily velký ohlas. Poznatky o vhodném školním věku shrnují v knize „*Better Late Than Early*“ vydané v roce 1975 (Moore, 1975). Jeho další dvě knihy vydané v 80. letech se věnují homeschoolingu a staly se užitečnými příručkami pro domácí učitele. Jedná se o tituly „*Home Grown Kids*“ a „*HomeSpun Schools*“ (Moore, 1981) (Moore, 1982).

V 80. letech se situace pro rodiče praktikující domácí výuku začala zlepšovat. Od roku 1982 začaly jednotlivé státy pracovat na zákonech povolující vyučování doma. Mezi rokem 1982 a 1993 tak byla domácí výuka plně legalizována ve 34 státech. Před rokem 1982 bylo totiž možné zákonně vyučovat děti doma pouze v Nevadě a Utahu. V roce 1993 také začíná vycházet časopis s názvem *Home Education Magazine*, který se stává podporou pro mnoho domácích učitelů.

Zároveň ve stejném roce, tedy 1983, se Gregg Harris, evangelický kazatel, inspirovaný názory manželů Mooreových rozhodne vydávat jiný magazín, se jménem The Teaching Home. Harris ovšem nevidí pozdnější nástup do školy za příležitost ke svobodnému rozvoji dítěte, ale spíše jako příležitost ke vštípení křesťanských zásad již v raném věku. Jeho pojetí homeschoolingu pomáhá k rozvoji křesťanských domácích škol. Tato odnož domácího homeschoolingu začíná vzkvétat.

V témže roce také vzniká organizace Home School Legal Defense Association (HSLDA), která se zaměřuje na domácí vzdělání, především v křesťanském prostředí a jeho právní obranu. Zakladateli byli právníci Michael Farris a Michael Smith, specializující se právě na domácí hnutí křesťanské školy. Hlavním cílem bylo chránit rodiče, kteří chtějí své děti vzdělávat doma. Za členství v této asociaci se ročně platilo 100 dolarů, na oplátku za to byla rodičům garantována právní pomoc v případě nějakého soudního sporu. V roce 1995 však již organizace garantovala hrazení všech výloh na soudní spory, její roční rozpočet činil 4 700 000 dolarů.

Díky fungování této organizace je v roce 1993 domácí vzdělávání legální ve všech 50 státech. Děti vzdělávané doma, ale samozřejmě museli být řádně zaevidovány úřady, průběžně kontrolovány a museli se účastnit závěrečných zkoušek.

V roce 1999 vydává Národní rada amerického ministerstva školství pro statistiku vzdělávání (NCES) první zprávu, ve které je uveden počet doma vzdělávaných dětí. Jedná se o 1,7 procent, což odpovídá 850 000 studentům. Od počátku nového tisíciletí se dokonce objevují i vysoké školy zaměřené především na studenty, kteří pocházejí z prostředí homeschoolingu. To společně s faktem, že dnes již existuje poměrně silná právní a legislativní opora pro domácí vzdělávání, stejně tak jako dobrá dostupnost rozličných učebních pomůcek, značí to, že tento trend bude v následujících letech stále běžnějším.

3 Metodika vědecké práce

Hlavním úkolem této práce je zhodnotit zdali je domácí vzdělávání v USA přijatelnou alternativou k standardnímu vzdělávání na všech úrovních primárního a sekundárního školství (Kindergarten - 12 grade), toto vyhodnocení je přirozeně vedeno ve dvou hlavních rovinách.

V rovině rozvoje exaktního logického intelektu je na základě vybraných studií zabývajících se testování dovedností za pomoci standardizovaných testů doma vzdělávaných dětí a mládeže oproti jejich standardně vzdělávaným vrstevníkům v kategoriích jako je čtení, ve smyslu porozumění textu, psaní v podobě slohových cvičení na zadané téma, matematických dovedností testovaných jako běžné matematické operace spolu s řešením slovních úloh. Dále jsou v některých testech zařazovány testovací bloky z odborných předmětů, jako je fyzika a chemie, rovněž je testován všeobecný přehled, toto rozšíření běžných testů je však mnohem časově náročnější, proto je i počet studentů, kteří jej absolvovali v plné šíři nízký, snižující tak možnost statistické relevance vytvořit z těchto závěrů zobecňující fakt aplikovatelný na celou populaci školou povinných.

V rovině rozvoje emoční inteligence, čímž je cíleno na vyvrácení či potvrzení onoho, z profesionálních pedagogických kruhů stále podsouvaného „deficitu“ socializace. Je vybráno několik referenčních publikací na téma socializace v domácím vzdělávání, které mají spíše charakter kvalitativního výzkumu, neboť se ve většině případů jedná o řízené rozhovory, ze závěrů těchto dílčích kazuistik pak dochází k syntéze celkového zhodnocení, zda dosažený stupeň socializace na úrovni stejně staré standardně vzdělávané populace vykazuje nějakého výrazného rozdílu.

3.1 Kvantitativní a kvalitativní výzkum

Jak již bylo v úvodu této kapitoly zmíněno, bude se v případě porovnání úspěšnosti studentů domácího vzdělávání v rovině akademických dovedností jednat o syntézu závěrů z referenčních studií vytvořených na základě kvantitativního výzkumu.

Jako kvantitativní výzkum můžeme označit metodiku vědecké práce, která při sběru dat má za cíl popsat zkoumanou oblast.

Kvantitativní metodou rozumíme takový sběr dat, který je zacílen na velké množství respondentů. Tito respondenti odpovídají na otázky nejčastěji formou dotazníků, nebo testů, které jsou následně, většinou elektronicky zpracovány a statisticky vyhodnoceny.

Oproti tomu kvalitativní výzkum označuje výzkum, který se zaměřuje na to, jak jednotlivci a skupiny nahlízejí, chápou a interpretují zkoumanou skutečnost. Jako kvalitativní výzkum většinou označujeme takový výzkum, který při zpracování dat neužívá statistických metod a technik. V tomto pojetí je v opozici k výzkumu kvantitativnímu, v praxi pedagogického a sociologického výzkumu jsou oba přístupy nejčastěji dohromady, kdy jeden je doplňkem druhého.

Následující tabulka uvádí hlavní rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním pojetím metodiky sběru dat ve výzkumné práci.

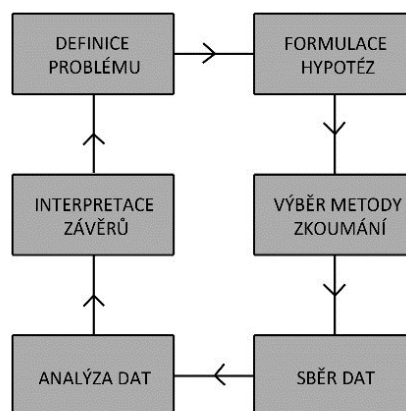
Kvantitativní sběr dat	Kvalitativní sběr dat
Výzkumný vzorek má velký počet respondentů	Výzkumný vzorek má malý počet respondentů
Využívá se především dotazníkových šetření	Provádí se především pomocí osobních rozhovorů
Zkoumá problémy okrajově	Zkoumá problémy více do hloubky
Časově spíše nenáročný	Časově více náročný
Dedukce	Indukce
Statistické zpracování dat	Nestatistické zpracování dat

Tabulka 1 Rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem z hlediska sběru dat.

Ať se již rozhodneme pro přístup kvantitativní, nebo kvalitativní, na počátku výzkumu je vždy nutné položit si hlavní výzkumné otázky (hypotézy), kterými se budeme zabývat, více v podkapitole formulace hypotézy.

3.2 Schéma výzkumného procesu

1. **Definice problému** - snažíme se poznat problém, výzkumný úkol v celé jeho šíři, tak abychom mohli zvolit vhodnou metodiku pro jeho řešení.
2. **Formulace hypotéz** - pro poznání stávajícího stavu v hloubce poznání nezbytné pro řešení daného problému přecházíme k formulaci nulové, event.. i alternativní hypotézy, kterou se následně za pomoci statistického testu (např. studentova t-testu) budeme snažit potvrdit, nebo vyvrátit. Hypotézu formulujeme pokud možno před poznáním zpracovávaných dat, tak abychom se vyhnuli možným svodům vstupní k úpravě dat.
3. **Výběr metody zkoumání** - cílený výběr metody zkoumání na základě předem známých hypotéz, charakteru problému a dostupných dat a tedy hlavně, aby metodika zkoumání korespondovala s vyřčenou nulovou hypotézou.
4. **Sběr dat** - chápeme jako proces získávání odpovědí od respondentů zvolenou metodou sběru dat, ať již dotazníkových šetření, srovnávacích testů, nebo v případě kvalitativně voleného výzkumu za pomoci řízených rozhovorů.
5. **Analýza dat** - zpracování získaných dat, u kvantitativního výzkumu aplikujeme metody statistického zpracování dat, u kvalitativního se zaměříme spíše na subjektivní stránku syntézy daných závěrů.
6. **Interpretace závěrů** - na základě zamítnutí, či potvrzení nulové hypotézy můžeme přejít ke komentáři daných zjištění a závěrů.



Obrázek 2 Schéma výzkumného procesu.

Z hlediska srovnání kvantitativního výzkumu s kvalitativním můžeme říci, že kvantitativní výzkum, poskytuje velké množství odpovědí od dotčeného objektu zkoumání, kdy na základě statistického zpracování takto získaných dat můžeme tyto poznatky použít k potvrzení či vyvrácení nulové hypotézy a poté správně interpretovat dosažené statisticky podložené závěry.

Výsledky z kvantitativního výzkumu mohou být příliš obecné. Ne vždy totiž dokážou popsat problém do hloubky, v tomto případě volíme spíše kvalitativní přístup, tak abychom poznali výzkumný problém v celé šíři problému a neopomenuli tak důležité vlastnosti zkoumaného vzorku, netrpěli takzvanou provozní slepotou.

Ať již se rozhodneme pro kvalitativní, či kvantitativní přístup k řešení výzkumného úkolu, vždy bychom měli mít na mysli dobře provedenou rešerši „State of the art“ publikací k danému tématu, toto nám může ulehčit situaci s následným správným designem experimentu, tak abychom neopakovali chyby ostatních, nebo nezjistili, že dosažitelnost potřebných dat je mizivá.

3.3 Formulace hypotézy

Hypotéza (řecky υπόθεση hypothesis, princip, předpoklad) ve vědeckém výzkumu znamená akceptovatelný předpoklad umožňující exaktní vysvětlení nějakého jevu. Jedná se tedy o exaktně zdůvodnitelný předpoklad možného stavu skutečnosti. Na počátku každého vědeckého poznání stojí domněnka, kterou hypotéza dále rozvíjí. Hypotéza však musí být podložena řadou podpurných faktů vytyčujících další směřování výzkumu.

Hypotéza tedy vzniká tak, že pátráme po souvislosti mezi fakty, v tomto procesu většinou přicházíme k závěru, že daná fakta je možno vyložit několika různými hypotézami, které jsou pak předmětem ověřování v dalším zkoumání. Hypotéza musí korespondovat s co největším počtem faktů, jichž se dotýká. Zároveň platí jednoduché pravidlo, které říká, že jednodušší vysvětlení je většinou to nejpravděpodobnější, tzv. pravidlo Occamovy břitvy.

Rozlišujeme tzv. nulovou a alternativní hypotézu. Nulová hypotéza je tvrzení o neznámých vlastnostech rozdělení pravděpodobnosti sledované, pro nás náhodné veličiny. Vynášíme ji jako tvrzení o parametrech rozdělení nebo tvaru rozdělení pravděpodobnosti. Zatímco alternativní

hypotéza je tvrzení o neznámých vlastnostech rozdělení pravděpodobnosti sledované náhodné veličiny, které popírá platnost nulové hypotézy. Říká, jaká situace nastává, pokud nulová hypotéza neplatí. Testování hypotéz se tak zabývá rozhodováním o platnosti stanovených hypotéz na základě pozorovaných hodnot sledované náhodné veličiny. Platnost hypotéz ověřujeme pomocí statistického testu, rozhodovacího pravidla, jehož výsledkem bude, že nulovou hypotézu H_0 nezamítáme, nebo naopak, nulovou hypotézu H_0 zamítáme.

3.4 Nulová hypotéza

V této práci je definována obecná nulová hypotéza o shodě střední hodnoty zkoumaného vzorku (doma vzdělávaná mládež) oproti celé (standardně) vzdělávané populaci. Při pohledu na kvantitativní a kvalitativní složku této práce se pak rozpadá na dvě hypotézy. Hypotézu o stejných výsledcích ve standardizovaných testech testujících exaktní, logickou složku inteligence spolu s všeobecným přehledem.

Doma vzdělávaná mládež dosahuje při testování za pomoci standardizovaných testů stejných výsledků oproti stejně staré standardně vzdělávané populaci ve školských zařízeních v rozsahu K-12. A hypotézu o stejné úrovni dosažené socializace, tedy žádného registrovaného deficitu.

Doma vzdělávaná mládež nevykazuje žádný rozdíl v úrovni dosažených sociálních dovedností oproti stejně staré standardně vzdělávané populaci ve školských zařízeních v rozsahu K-12.

3.5 Metaanalýza

Prvním autorem termínu metaanalýza je bezesporu Gene V. Glass (1976), který ji označuje jako kvantitativní přehledovou studii, kde na rozdíl od primární a sekundární analýzy dat, kdy statisticky vyhodnocujeme primární data, nebo po obměně statistických metod a opětovnému využití primárních dat takovou analýzu nazýváme jako sekundární, při metaanalýze pracujeme již s výsledky mnoha původních studií a provádíme jejich syntézu (Glass, 2016).

Důležitá je selekce vhodných publikací, které se týkají určité oblasti, určitého problému a zaujímají k němu metodicky konzistentní přístup, výsledky takových studií můžeme v metaanalýze vhodně spojit

a dosáhnout tak vyšší statistickou sílu, jelikož se s každou přibývajícím studií zvyšuje velikost vzorku a tím i vypovídací hodnota celé metaanalýzy.

Podstatou metaanalýzy je analyzovat (a následně syntetizovat) mnohá výzkumná zjištění, která se týkají určité oblasti, určitého problému (velikosti vztahu dvou proměnných, síly efektu terapie, atd. Meta-analýza je metodologicky transparentní, je popsán jednak způsob vyhledávání studií a kritéria pro zahrnutí studií do výběrového vzorku, dále i proces vyhodnocení dat) a formovat závěry ve formě statisticky testovatelných výsledků. Díky čemuž je objektivnější než běžný přehled literatury.

3.6 Princip metaanalýz

Hlavním principem metaanalýzy je agregace velkého množství relevantních dat z primárních studií, které, na rozdíl od narativních přehledových studií, které mají obvykle charakter studentských kvalifikačních prací a jsou mnohdy velmi zatíženy subjektem zpracovatele, od této přílišné subjektivity abstrahují a oproti tomuto kvalitativnímu zhodnocení literatury staví kvantitativní zhodnocení za pomoci statistických metod.

Právě snaha o omezení subjektivity autorů při zpracování přehledových studií narativního charakteru dala v 70. letech min. století vzniknout metaanalýze, od té doby jejich počet roste takřka geometrickou řadou a své uplatnění nachází především psychologickém výzkumu (Ferjenčík, 2010), tak i v pedagogice (Průcha, 1990).

3.7 Postup metaanalýzy

Vytvoření kvalitní metaanalýzy představuje poměrně zdoluhavý a náročný proces, kdy klasická metaanalýza zahrnuje tyto kroky:

1. Vymezení výzkumné otázky ve smyslu přesné formulace problému,
2. Vyhledávání relevantních publikací (studií),
3. Extrakce dat ze studií,
4. Zvolení statistického nástroje a postupu pro zpracování dat.
Analýza dat,
5. Interpretace výsledků,
6. Prezentace výsledku
7. (Implementace výsledků)

4 Testování základních znalostí žáků domácího vzdělávání

V této kapitole je provedeno zhodnocení výsledků testování žáků v domácím vzdělávání oproti jejich standardně vzdělávaným vrstevníkům, z čehož jsou závěry z hlediska platnosti nulové hypotézy, zda doma vzdělávání dosahují srovnatelných výsledků oproti standardně vzdělávaným vrstevníkům.

Velká pozornost je věnována výběru relevantních publikací zabývajících se daným výzkumným tématem, tedy výzkumnou otázkou jak si vede doma vzdělávaná mládež v testování standardizovanými testy oproti svým standardně vzdělávaným vrstevníkům.

Díky tomu, že v USA neexistuje státem definované plošné testování žáků v domácím vzdělávání je tento problém poněkud ztížen tím, že se zde nedají použít celonárodní statistiky, které by byly lehce dostupné. Je tedy třeba vyhledat publikace na toto téma, ať již z univerzitních akademických kruhů, nebo ze zájmových organizací zabývajících se podporou domácího vzdělávání v USA.

Kromě striktně definovaného výzkumného úkolu, který musí být ve všech těchto vybraných publikacích obsažen, je dále brána v potaz velikost souboru účastníků testování, studie s velmi nízkým počtem doma vzdělávaných žáků ($N < 10$) jsou kvůli riziku předvýběru pro testování z této metaanalýzy vynechány. Nicméně i tak je jistá preselekce těchto kandidátů častým terčem kritiky za strany pedagogů, kteří se k myšlence domácího vzdělávání staví negativně.

Poslední velké omezení, které zde vyvstává, plyne z nesjednocenosti prováděcích pravidel pro domácí vzdělávání v USA, kdy ústavní soud povoluje homeschooling jako základní občanské právo všech občanů USA, neříká však již nic o konkrétní podobě provádění, či státního dozoru nad vykonáváním této činnosti, prosto se tyto praktiky liší stát od státu a přirozeně pokud i k nějakému testování doma vzdělávaných dojde. Je k tomu sice použit standardizovaný test, ale většinou pouze test, který nepřekročí hranice konkrétního státu, z čehož vyplývá určitý problém při normalizaci dosažených výsledků v jednotlivých studiích ve snaze převedení těchto mediánových odchylek dosaženého skóre obou testovaných skupin na společný základ jedné škály.

Nicméně všechny publikace v této kapitole jsou založeny na testování žáků standardního a domácího vzdělávání, za pomoci testů hodnotících znalosti v oblasti „broad reading“, „broad writing“, „broad mathematics“, tedy ideově tím zasahují testování základních znalostí testovaného.

4.1 Standardizované testy

Chceme-li využít výsledky testování nějakého reprezentativního vzorku populace, potřebujeme především, aby výsledky těchto testů byly objektivní, ve smyslu spolehlivosti (reliability) a správnosti (validity) a aby byly reprodukovatelné. K tomu potřebujeme standardizované testy, které jsou tvořeny dle metodiky tvorby testů tak, aby výsledky standardizovaného testování byly zobecnitelné a opakovatelné, což je odlišuje od běžného školního hodnocení, které je závislé na jednotlivém učiteli. Bez standardizovaného testování by bylo nemožné objektivizovat rozdíly ve vzdělávání jednotlivých škol či učitelů.

Standardizovaný test tedy poskytuje informaci nejen o znalostech jednotlivce, ale při agregaci výsledků celých testovaných skupin umožňuje poměrně přesně porovnat výsledky různých tříd, škol nebo jiných skupin v časové ose. Standardizované testy nabízejí všem respondentům stejný test za stejných podmínek, a jsou proto vnímány jako spravedlivější než jiná nestandardizovaná hodnocení, která používají neporovnatelné otázky a podmínky pro studenty skládající zkoušky v různých termínech nebo u různých examinátorů.

Z kritiky standardizovaný testů zaznívá především to, že nemohou měřit iniciativu, tvořivost, představitost, zvědavost, úsilí, angažovanost, dobrou vůli, etické reflexe a celou řadu dalších atributů. Jsou navrženy pro testování konkrétních dovedností a znalostí, tedy pro některé nejméně zajímavé a nejméně významné aspekty učení.

Přehled testů užitých ve vybraných publikacích

4.2 American College Test (ACT)

Jedná se o standardizovaný test používaný jako součást přijímacích řízení na vysoké školy v USA, je spravován neziskovou organizací ACT, a pokrývá čtyři základní oblasti testovaných znalostí jako je angličtina, matematika, čtení a vědecké uvažování (science reasoning). Je akceptován a vyžadován všemi vysokými školami v USA.

První verzi ACT testu sestavil v roce 1959 E. T. Lindquist, profesor na University of Iowa, jako konkurenční test, do té doby jedinému používanému testu Scholastic Aptitude Test (SAT). Původně obsahoval čtyři hlavní oblasti testování jako je angličtina, matematika, společenské vědy a přírodní vědy. Později v roce 1989 bylo testování ze společenských věd nahrazeno čtením a testování přírodních věd bylo změněno v názvu na vědecké uvažování, kdy místo dřívější akcentace memorovaných faktů z oblasti fyziky a odborných předmětů se zde nyní preferuje spíše řešení slovních úloh.

V roce 2005 byl do standardního ACT testu přidán volitelný modul v podobě slohového cvičení a od roku 2017 je testování ACT nabízeno online, samozřejmě pod dohledem v předem určených termínech na vybraných školách.

ACT tedy vyhodnocuje připravenost, nebo lépe řečeno vhodnost testovaného kandidáta pro vysokoškolské studium. Z dlouhodobých statistik shromažďovaných neziskovou organizací ACT vyplývá, že je zde pozitivní korelace mezi dosaženým skóre v tomto přijímacím testu a pozdějším úspěšným dokončením studia vysoké školy. Obliba ACT testu u vysokých škol plyne především z jeho rozšířenosti a všeobecného používání napříč celými Spojenými státy.

4.2.1 Formát testu

Test je koncipován jako test s více možnými správnými odpověďmi, kdy maximální dosažitelné hodnocení v kategorii angličtina, matematika, čtení a vědecké uvažování je 36 bodů. Studenti, kteří se rozhodnou absolvovat slohové cvičení z něj mohou získat dalších 12 bodů.

Každá správně zodpovězená otázka je ohodnocena jedním bodem, penalizace za chybné odpovědi není prováděna. Student má právo test opakovat, k čemuž dochází u 55 % studentů, kteří se rozhodnou tohoto práva využít.

Angličtina

První sekcí, kterou studenti začínají je angličtina. Jedná se o test se 75 otázkami, na který mají vyhrazeno 45 minut, test se skládá z pěti odstavců s různými podtrženými slovy a místy s očekávanou interpunkcí studenti mají z nabízených odpovědí zvolit tu správnou. Testována je jak gramatická, tak i stylistická forma.

Matematika

Druhou sekci je test z matematiky sestávající se z 60 otázek, na jehož splnění je vyhrazeno 60 minut, přičemž obvykle 14 otázek obsahuje algebraické příklady, 10 pokrývá základní a 9 pokročilou algebru, 14 otázek se týká planimetrie, 9 analytické geometrie a 4 otázky jsou věnovány trigonometrii. Obtížnost otázek je volena jako postupně se stupňující, v rámci jednotlivých témat. Je povoleno použití pouze základních kalkulátorů, tedy kalkulátorů bez možností řešení algebraických úloh.

Čtení

Další sekci je čtení, zde studenti v 35 minutách řeší 40 otázkový test, který je rozdělen na čtyři tematické okruhy, přičemž tři obsahují delší prozaický text. Tyto texty jsou většinou vybrány z učiva prvních ročníků vysokých škol, a u testovaných se vyžadují odpovědi týkající se porozumění testu, z hlediska extrakce hlavního sdělení, odhalení vzájemných vztahů, provést komparativní analýzu apod.

Vědecké uvažování

Jedná se 40 otázkový test, na 35 minut, rozdělený na 7 tematických celků, kde je nastíněno řešení nějakého problému s 5 – 7 prezentovanými odpověďmi, úkolem studenta je zvolit odpověď, která není v kontradikci s nastíněným řešením prezentovaného problému, jedná se prakticky o testování logického myšlení daného studenta.

Slohové cvičení

Jedná se o dobrovolnou část, která je prováděna na závěr ACT testu, je na ni vyhrazeno 40 minut, studenti píšou slohové cvičení na dané téma, které je následně vyhodnoceno specializovanými pracovníky. Absolvování slohového cvičení v rámci ACT testu je vyžadováno pouze některými vysokými školami.

4.3 Scholastic Aptitude Test (SAT)

Jedná se o standardizovaný test používaný v přijímacích řízeních na vysoké školy v USA od roku 1926, tento test je vyvíjen a vlastněn neziskovou organizací College Board jeho hlavním úkolem je zhodnotit připravenost testovaného pro vysokoškolské studium.

SAT test se skládá ze čtyř hlavních sekcí jako je čtení (porozumění textu), angličtina, matematika (bez kalkulačtoru) a matematika (s kalkulačtorem). Celkový čas na zvládnutí testu je stanoven na 180 minut + dalších 50 minut v případě absolvování volitelného slohového cvičení na závěr.

Čtení

První sekce testování v SAT obsahuje 52 otázek, na něž je poskytnut časový limit 65 minut. Všechny otázky jsou ve formě více správných odpovědí. Samotné texty mohou být doplněny grafy a tabulkami, ale pro pochopení významu a zvolení správné odpovědi v této části není třeba žádných matematických znalostí, jedná se zde čistě o pochopení textu.

Angličtina

Další sekce testování se sestává z gramatického a stylistického rozboru předloženého textu, ve kterém jsou stejně jako v případě ACT graficky zvýrazněny záměrné chyby a na testovaném je pak, aby našel správnou odpověď, ať již z hlediska správné volby slova, nebo volby interpunkce.

Matematika

Testování matematických znalostí je v SAT testu rozděleno do dvou sekcí, matematický test bez kalkulačtoru a matematický test s kalkulačtorem. Celkově obě matematické sekce trvají 80 minut a obsahují 58 otázek, z čehož je 45 ve stylu předdefinovaných odpovědí a 13 ve stylu volných odpovědí, kdy není prezentována žádná odpověď, která by přímo naváděla na řešení, ale výsledky řešení např. rovnice dvou neznámých se vyznačí zatržením konkrétní hodnoty v intervalech hodnot pro dané proměnné.

Tedy část bez kalkulačtoru obsahuje 20 otázek a je na ni vyhrazeno 25 minut, část s povoleným kalkulačtorem (pouze kalkulačtor se základními funkcemi) obsahuje 38 otázek a je na ni vyhrazeno 55 minut. Studenti do dvou týdnů obdrží výsledky v podobě celkového a dílčího skóre po jednotlivých sekcích testování, spolu s tím obdrží i výsledek

v jakém percentilu se nacházejí mezi testovanými oproti referenční skupině. Referenční skupinu definuje nezisková organizace provozující testování SAT.

Dále studenti obdrží druhý percentil, tzv. „SAT User Percentile“, který je definován jako percentil ze skóre skupiny studentů, kteří v daném období absolvovali test.

Testy SAT a ACT představují nejkompexněji pojaté standardizované testy v USA, samozřejmě ale díky svému hlavnímu úkolu testování vhodnosti potenciálních studentů vysokých škol, se pro testování doma vzdělávané mládeže dají použít až po ekvivalentním absolvování 12 roku docházky amerického školství.

Pro testování žáků v průběhu docházky K-12 se využívají standardizované testy respektující dosaženou úroveň znalostí během studia jako je ITBS a WJ III, eventuálně revidovaná verze WJ R (SAT - Scholastic Aptitude Test, 2019).

4.4 ITBS

Iowa Test of Basic Skills je standardizovaný test, který se používá k testování znalostí žáků od Kindergarten do 8 stupně Junior High School. Tento test byl vytvořen E. F. Lindquistem v roce 1935, později se stal standardním testem, který byl určen na pravidelný monitoring kvality výuky ve státě Iowa.

Od roku 2016 byl tento test sloučen s testem ITED (Iowa Test of Educational Development) a byl přejmenován jako Iowa Assessments. ITBS test je rozdělen na 14 úrovní obtížnosti, přičemž úrovně 5 až 8 jsou pro testování znalostí dětí v mateřských školách (Kindergarten), až do druhé třídy Elementary School. Předmětem testování je slovní zásoba, čtení, poslech, matematika. Test v úrovni 5-8 postihuje pouze elementární znalosti, zatímco úroveň testu od 9 - 14, která je prováděna od 3 třídy Junior High School až do 12 třídy Senior High School se zaměřuje na odhalení potenciálu studentů za účelem budoucího směřování a výběru vhodného povolání.

Oblasti testování zůstávají shodné oproti úrovni 5-8, pouze jsou adekvátně stíženy a rozšířeny o úkoly matematického a logického charakteru (Iowa Assessments, 2001).

4.5 Woddcock - Johnson Tests of Cognitive Abilities

Jedná se o sérii testů inteligence, které byly vytvořeny v roce 1977 Richardem Woodcockem a Mary E. Bonner Johnson, poté byly přepracovány v letech 1989 (II), 2001 (III) a 2014 (IV). Jsou použitelné k testování rozvoje intelektu od dvou let až po dosažení dospělosti.

Výsledkem testu je detailní analýza kognitivních schopností v oblastech.

- Logické myšlení
- Kvantitativní znalosti - čtení, psaní, počítání
- Vizualní prostorové myšlení
- Zpracování sluchových vjemů
- Testování dlouhodobé paměti
- Úkoly na rychlost zpracování

Výsledkem tohoto testu je celková inteligenční kapacita (GIA), podávající mnohem komplexnější informaci o testovaném subjektu než pouhé testování kvantitativních znalostí. Tento test je v USA pro testování kvality primárního vzdělávání hodně rozšířený, používá se i mimo stát Iowa (Boulter, 1994).

4.6 Tests of Achievement and Proficiency (TAP)

Tento test se používá k vyhodnocení základních znalostí jako je čtení, psaní a znalostí z matematiky a logického myšlení, ve vyšších úrovních je zařazeno testování z fyziky a jiných odborných předmětů (Walmsley, 1980).

Obecným problémem je neexistence pravidelného testování školské a doma vzdělávané mládeže na celonárodní úrovni v USA, což výrazně omezuje možnosti výzkumné práce z hlediska dostupnosti dat pro zpracování (Standardized Testing: How Do Homeschoolers Measure Up?, 2017).

4.7 Vybrané publikace

Pro zhodnocení zda doma vzdělávané děti a mládež nezaostávají na úrovni znalostí a intelektuálních dovedností jsou vybrány relevantní studie zabývající se testováním doma vzdělávané mládeže a jejich standardně vzdělávaných vrstevníků.

Každá studie je charakteristická jednak metodikou použitého testování, tedy jaký standardizovaných test je použit. Jaký je počet účastníků studie a s jakou kontrolní skupinou je srovnáván. Preferenčně jsou vybrány pouze studie s vyšším počtem účastníků testování ($N > 50$).

Je nutné poznamenat, že takových studií není mnoho, ačkoliv data, která jsou průběžně sbírána na úrovni jednotlivých států (pouze 13 z 50), jsou rozsáhlá a umožňují mnohem rozsáhlejší analýzy, pokud by byly prováděny na úrovni ministerstva školství USA, než jak je to tomu doposud, kdy se této problematice věnují především akademické kruhy, zastánci a podporovatelé domácího vzdělávání, ať již jako soukromé založené instituce jako je např. National Home Education Research Institute - NHERI, nebo angažovaní rodiče a jiní zastánci zabývající se problematikou domácího vzdělávání.

4.7.1 A comparison of the Academic Achievement of Home School and Public School Students - L.T. Boulter

Tato studie zabývající se srovnáním znalostí doma vzdělávané mládeže a jejich standardně vzdělávaných vrstevníků byla provedena Lyn T. Boulter v roce 2017, zúčastnilo se jí 66 doma vzdělávaných a 66 standardně vzdělávaných studentů.

Metodika

Testovací a kontrolní skupina byly stratifikovány na základě věku, pohlaví a rasy. Obě skupiny byly testovány za pomoci Woodcock - Johnson testu, revize č. III. Skupina doma vzdělávaných byla vybrána ze žádostí rodičů o roční přezkoušení znalostí jejich dětí. Kontrolní skupina ze standardně vzdělávaných byla vybrána na základě dobrovolných žádostí, tak aby obě skupiny měly stejné zastoupení z hlediska věku, pohlaví a rasy. Z hlediska věkového rozložení bylo v každé skupině vybráno 21 respondentů z 3. - 4. třídy (Elementary School),

21 respondentů z 6. - 7. třídy (Junior High School) a 24 respondentů z 9. - 10. třídy (Senior High School). V genderové proporcii se jednalo o 34 mužů a 32 žen.

Výsledky

Z následujících tabulek, které ukazují průměrnou hodnotu dosaženého skóre v jednotlivých testovaných kategoriích, doma vzdělávaná mládež oproti celonárodnímu průměru, tvořenému žáky státních škol viz tab 2 a výsledkům kontrolní skupiny opět proti celonárodnímu průměru, obojí vyjádřeno v percentilech.

Grade Level	Broad Reading	Broad Math	Broad Language	Written	Broad Knowledge
Elementary	89	93	52		75
Middle School	73	79	54		57
High School	76	65	65		61
Total	80	80	57		63

Tabulka 2 Průměr dosažených výsledků doma vzdělávané mládeže v jednotlivých kategoriích proti národnímu průměru.

Grade Level	Broad Reading	Broad Math	Broad Language	Written	Broad Knowledge
Elementary	83	99	54		83
Middle School	67	63	27		54
High School	84	65	67		63
Total	79	84	52		67

Tabulka 3 Průměr dosažených výsledků školní mládeže v jednotlivých kategoriích proti národnímu průměru.

Zhodnocení

Obě skupiny dosáhly v daném testu přibližně stejných výsledků, při porovnání percentilů v rámci celých skupin $N = 66$, s prokazatelnou

negativní korelací skóre a věku respondentů. Na základě tohoto zjištění bychom mohli předpokládat potvrzení nulové hypotézy o shodných výsledcích obou skupin.

4.7.2 Scholastic achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998 - L. M. Rudner

Jedná se o doposud největší studii zabývající se testováním znalostí doma vzdělávané mládeže (Rudner, 1999). Předmětem zkoumání bylo 20 760 doma vzdělávaných žáků ve věkovém rozložení od mateřské školy - až do 12 třídy Senior High School. Tito doma vzdělávaní žáci byli testováni za pomoci ITBS, nebo TAP v závislosti na jejich dosaženém věku. Spolu s tímto testem byl rodičům doručen dotazník, který sloužil k získání dalších informací dotazující se především na rodinném zázemí a dalších spíše demografické otázky.

Metodika

Bylo kontaktováno 39 607 doma vzdělávaných respondentů, kdy těm s věkem odpovídajícím navštěvování mateřské školy - 8 třídy Junior High School byl předložen test ITBS, a těm starším, věkem odpovídajícím 9. třídě až 12. třídě Senior High School byl předložen test TAP, tyto testy měli respondenti vyplnit v daném časovém limitu, bez jakékoliv pomoci rodičů, vyjma vstupní instruktáže. Rodiče dostali za úkol vyplnit příložený dotazník o rodinném zázemí.

Vše bylo administrováno na bázi dobrovolného zapojení do této srovnávací studie, bylo navráceno 20 760 použitelných testů a 11 930 dotazníků o rodinném prostředí respondentů. Vyhodnocení těchto testů bylo prováděno elektronicky.

Při volbě respondentů bylo dbáno na to to, aby byli vybráni respondenti ze všech států, se zastoupením ve všech ročnících standardní výuky K - 12 a rovnoměrnost zastoupení dle pohlaví.

Jako srovnávací skupina byla vybrána skupina standardně vzdělávaných studentů ze státních a soukromých škol, ze vzorku 137 000 žáků, bylo vybráno 20 000 studentů, tak aby respektovali pravidla stratifikace testované skupiny, dále byla ze srovnávací skupiny vyčleněna skupina studentů s privátních katolických škol, kde se očekávaly lepší dosažené výsledky než v běžné státní škole.

Díky použití dvou různých testů, TAP a ITBS bylo jejich bodové hodnocení normováno, tak bylo mělo stejnou vypovídací hodnotu.

Výsledky

Z hlediska dosažených výsledků jsou zde prezentovány percentily, které můžeme chápat jako projekci mediánového skóre doma vzdělávané mládeže oproti dosaženým výsledkům standardně vzdělávané populace.

Grade	N	Composite (Math)	Reading	Language	Math	Soc. Stud.	Science
1	1504	91	88	82	81	80	78
2	2153	90	89	80	85	81	86
3	2876	81	83	62	78	76	83
4	2625	76	83	67	76	68	81
5	2564	79	83	69	76	71	86
6	2420	81	82	73	76	81	84
7	2087	82	87	77	79	79	81
8	1801	81	86	79	76	79	78
9	1164	77	82	77	68	76	73
10	775	84	89	84	72	83	79
11	317	78	84	83	68	79	77
12	66	86	92	85	66	84	82

Tabulka 4 Dosažené percentily mediánů doma vzdělávané mládeže oproti celonárodním mediánům dosaženého skóre u žáků státních škol.

Dosažené percentily mediánů doma vzdělávané mládeže oproti celonárodním mediánovým průměrům dosaženého skóre u žáků státních škol.

Z prezentovaných výsledků je na první pohled patrné, že dosažené percentily doma vzdělávané mládeže jsou vyšší než u jejich standardně vzdělávaných vrstevníků. Nejnižší dosažené převahy v percentilovém vyjádření dosahují doma vzdělávaní v matematice, která má spolu s vrůstajícím věkem (ročníkem) doma vzdělávaného sestupnou tendenci, lze to vysvětlit, tím, že rodič vzdělávající dítě již na pokročilejší učivo obecně nestačí.

Dále byly výsledky doma vzdělávané mládeže obdobně za pomoci stejné metodiky jako v předchozím případě porovnány proti žákům vzdělávaným v privátním, tedy většinou církevním školství. Zde jak již

ukazuje tab. 2 je převaha doma vzdělávaných studentů nižší, což tedy potvrzuje domněnku o vyšší kvalitě žáků ze soukromých církevních škol.

Grade	Composite (Math)	Reading	Language	Math	Soc. Stud.	Science
1	89	86	80	80	73	75
2	88	84	74	81	81	85
3	74	74	55	71	69	80
4	72	72	58	69	56	76
5	71	72	60	68	60	82
6	71	71	58	65	72	77
7	72	77	63	70	68	73
8	72	75	65	68	68	67
9	63	70	61	56	63	59
10	71	81	71	57	72	66
11	63	72	69	56	67	63
12	74	81	71	53	74	72

Tabulka 5 Dosažené percentily mediánových průměrů doma vzdělávané mládeže oproti celonárodním mediánovým průměrům dosaženého skóre u žáků církevních škol.

Zhodnocení

Za závěrů této studie vyplynulo, že medián skóre doma vzdělávané mládež se pohyboval v intervalu 70. - 90. percentilu oproti výsledkům, kterých dosáhla skupina standardně vzdělávaných žáků. Dalším významným zjištěním bylo, že 25 % doma vzdělávaných ukazuje minimálně o jeden ročník dosažených vyšších znalostí než, které odpovídají jejich věku. Z hlediska rodinného zázemí doma vzdělávaných bylo zjištěno, že se jedná většinou o rodiny s vyšším dosaženým vzděláním rodičů, až 88 % má vyšší než střední vzdělání (Senior High School), než jak je tomu v běžné populaci (pouze 50 %), spolu s tím souvisí i lepší materiální zabezpečení těchto rodin, kdy mediánový příjem těchto rodin je výrazně vyšší (více než 16 000 USD ročně) než u běžné populace v produkčním věku a v neposlední řadě se jedná o úplné rodiny (v 98 % případů). V 77 % procentech rodin matka nenavštěvuje stálé zaměstnání a věnuje se péči o rodinu a vzdělávání potomků na plný úvazek.

Dále bylo zjištěno, že dětem a mládeži v domácím vzdělávání je omezován přístup ke sledování televize, sledují ji asi o 65 % méně

času než jejich vrstevníci. Další restrikce se týká používání výpočetní techniky, 40 % doma vzdělávaných počítač nikdy nepoužilo.

Z hlediska korelace dosažených výsledků doma vzdělávané mládeže nebyla prokázána žádná korelace z hlediska genderu a mezi tím zda je vyučující rodič držitelem státního certifikátu pro domácí výuku. Oproti tomu kladná korelace ve vztahu k dosaženému skóre byla registrována u těchto faktorů, příjem rodiny, výše dosaženého vzdělání rodičů a sledování televize.

Z hlediska designu tohoto experimentu a jeho formy korespondenčního provedení zůstává otázkou, do jaké míry byla na straně respondentů v domácím vzdělávání zaručena nestrannost ze strany rodičů.

4.7.3 An Evaluative Study of the Academic Achievement of Homeschooled Students Versus Traditionally Schooled Students Attending a Catholic University – M. Snyder

Jedná se o studii provedenou v roce 2013 na Ave Maria University of Florida, kde celou třetinu přijatých studentů tvoří absolventi domácího vzdělávání. Hlavní úkol této práce tkví ve srovnání úspěšnosti účastníků přijímacího řízení, na základě jejich dosažených výsledků v testech SAT, ACT, dále byli hodnoceni na základě přepočteného průměru známek obdržených během prvních dvou semestrů studia (GPA) (Snyder, 2013).

Metodika

Do studie bylo zařazeno 408 studentů, z čehož 137 pocházelo ze státních škol, 142 z katolických soukromých škol a 129 studentů bylo během K - 12 vzděláváno v domácím vzdělávání. Pro kvantitativní srovnání úspěšnosti studentů byly využity vážené průměry dosažených výsledků v testech SAT, ACT užitých při přijímacím řízení a celkové GPA obdržené během prvních dvou semestrů studia, aby ve studii byla zohledněna i úspěšnost studentů v podobě setrvání na vysoké škole.

Z hlediska genderového složení, 47 % účastníků studie byli muži a 53 % ženy, z hlediska rasového zastoupení 65 % Bělochů, 15 % Hispánců, 5 % Asiatů, 3 % Černochoů, zbývajících 12 % nebylo blíže určeno. Z hlediska náboženského rozdělení patřilo 79 % studentů k římskokatolické církvi a 21 % studentů bylo jiného vyznání.

Byly definovány nulové hypotézy, pro testování závislá na výsledcích dosažených v přijímacích testech ACT, SAT a v dosažených studijních výsledcích v průběhu studia na vysoké škole (GPA), a tedy, že mezi doma vzdělávanou mládeží a studenty přicházejícími ze státních a soukromých církevních škol není statisticky významný rozdíl v dosaženém skóre.

Výsledky

V následujících tabulkách jsou prezentovány výsledky dosažené v přijímacích testech SAT, ACT a přepočtených výsledcích (vyšší dosažená hodnota znamená lepší výsledek) za absolvované předměty v prvních dvou semestrech školy.

Ze všech prezentovaných výsledků je patrné, že můžeme potvrdit nulové hypotézy, tedy že výsledky doma vzdělávané mládeže se významně neliší od těch dosažených studenty pocházejících ze státních a církevních středních škol (Senior High School).

Typ školy	Střední hodnota	Směrodatná odchylka	Počet studentů
Státní školy	24,22	3,81	100
Církevní školy	24,53	4,54	59
Domácí vzdělávání	26,00	4,43	60
Celkem	24,73	4,20	219

Tabulka 6 Průměr výsledků dosažených v přijímacích testech ACT, dle typu střední školy studenta.

Typ školy	Střední hodnota	Směrodatná odchylka	Počet studentů
Státní školy	1 706,76	219,34	74
Církevní školy	1 761,04	245,46	106
Domácí vzdělávání	1 864,94	250,78	85
Celkem	1 779,36	247,70	265

Tabulka 7 Průměr výsledků dosažených v přijímacích testech SAT, dle typu střední školy studenta.

Typ školy	Střední hodnota	Směrodatná odchylka	Počet studentů
Státní školy	2,66	0,87	137
Církevní školy	2,88	0,71	142
Domácí vzdělávání	3,14	0,68	129
Celkem	2,89	0,78	408

Tabulka 8 Přepočtený průměr výsledků (GPA) dosažených v prvních dvou semestrech, dle typu střední školy studenta.

Zhodnocení

Z pohledu na získaná data vidíme, že studenti v hodnocených kategoriích dosahují přibližně stejných výsledků, neliší se ani o jednu směrodatnou odchylku. Dosažené průměry v hodnocení u všech zvolených ukazatelů jsou nejnižší pro skupinu studentů přicházejících ze státní střední školy, dále následují absolventi církevních středních škol a nejlépe si vedou doma vzdělávání.

4.8 Metaanalýza vybraných publikací

Pro vyřknutí finálního verdiktu, zda doma vzdělávaná mládež v USA zaostává za svými standardně vzdělávanými vrstevníky, můžeme provést za pomoci zhodnocení výsledků těchto reprezentativních studií a těmto parciálním výsledkům přiřadit váhu dle počtu konkrétních participantů doma vzdělávané mládeže.

Celou situaci zde ulehčuje ten fakt, že při pohledu na dosažené výsledky testování zkoumaného subjektu v referenčních studiích vidíme, že ve všech dosahují doma vzdělávání lepšího celkového hodnocení než běžně vzdělávání žáci (i nad žáky „výběrových“ privátních středních škol), tedy soudě dle mediánových diferencí mezi hodnocenými skupinami je vidět, že doma vzdělávaná mládež dosahuje statisticky prokazatelně lepších výsledků, než frekventanti standardního vzdělávání.

Z tohoto důvodu můžeme potvrdit nulovou hypotézu, která je vyřčena tak, že doma vzdělávaná mládež se při srovnání výsledků dosažených v standardizovaných testech neliší od standardně vzdělávané ve smyslu směrem dolů, tedy k prokazatelnému zaostávání. Zde je tedy potvrzeno,

že za standardně vzdělávanou populací nezaostává, spíše ji v celkových ukazatelích hodnocení převyšuje.

Z hlediska studií, které pro zhodnocení rozdílnosti, nebo chceme-li, převahy výsledků v daných testech používají percentilů, ve smyslu projekce mediánového skóre zkoumané skupiny na skupinu kontrolní (běžně vzdělávanou populaci) jsou percentily nepřenosnou statistickou metrikou pro účely striktně kvantitativního zhodnocení meta-analýzy, proto je zde i díky přímočarosti dosažených výsledků použito hodnocení spíše kvalitativního charakteru.

4.9 Problematika designu studií

Aby byla taková porovnávací studie validní, je třeba se blíže zamyslet nad samotným designem experimentu, z hlediska samotné studie kvalitativního výzkumu, nejsou prováděny longitudinálně, díky čemuž jejich vypovídající schopnost ztrácí časový rozměr, který by nám odpověděl na důležitou otázku, k jakému intelektuálnímu rozvoji studenta v průběhu času dochází.

4.10 Testování znalostí za pomoci standardizovaných testů

Kritici ze strany standardního vzdělávání, často proti srovnávacím testům argumentují tím, že samotné testy, ať již standardizované, představují při testování mnohdy pouze exaktních znalostí, postihují pouhý zlomek znalostí a rozvoje dovedností jejich žáků, a proto je hodnocení mládeže v domácím vzdělávání a standardně vzdělávaných žáků nevyovídající.

Principiálně je tedy i pro takto orientované rodiče nedůležité zda jejich dítě bude podstupovat testování, které hodnotí kvalitu získaných akademických/exaktních dovedností, pokud toto pro rodiče není tím hlavním cílem a směřují domácí výchovu spíše směrem kultivace morálních hodnot a rozvoje v otázkách víry a náboženství.

Zda by takoví respondenti z testování měli být vyloučeni je otázkou, na jedné straně asi nebudou dosahovat takové kvality rozvoje v exaktních dovednostech, na druhou stranu by tento fenomén měl být ze strany společnosti monitorován, aby byla vyžadována stejná kvalita rozvoje žáků jak ve školním tak i v prostředí domácího vzdělávání.

V poslední době je sledován vysoký stupeň inflace kvality domácího vzdělávání díky rozvoji nábožensky motivovaných skupinek sdružujících rodiče a vychovatele, kteří při domácí výuce více akcentují rozvoj dítěte v morálních a náboženských hodnotách na úkor exaktních znalostí a dovedností (Watkins, 1997).

4.10.1 Velikost vzorku

Aby byly výsledky těchto studií vypovídajícího charakteru z hlediska zobecnitelnosti nalezených pravidel výběrového (zkoumaného) vzorku na celou populaci doma vzdělávané mládeže, musela by tomu odpovídat i velikost zkoumaného vzorku. Při posledních dohadech v domácím vzdělávání v USA je přes 2 mil. žáků, tomu tedy odpovídá vzorek zkoumané skupiny o velikosti 5000 studentů.

Malá velikost vzorku na straně domácího vzdělávání způsobuje problémy se stratifikací na základě genderu a rasové a socioekonomické situace, přirozeně je to podmíněné malou velikostí testovaného souboru doma vzdělávané mládeže, ze kterého nelze tuto stratifikaci výběru dodržet.

4.10.2 Výběr testovaného vzorku

Problémem je také selektivnost výběru na straně doma vzdělávaných respondentů, pokud jsou žáci v kontrolní skupině školní vybírání na základě náhodného výběru (ideálně stratifikovaného), měla by být tato metodika výběru respektována i na straně zkoumaného vzorku, je však jasné, že tento výzkum je prováděn zcela na dobrovolné bázi a dá se tedy očekávat, že se do dané studie přihlásí spíše ti lepší rodiče, kteří se dětem v domácím vzdělávání opravdu věnují, jsou o jejich kvalitách přesvědčeni a nebojí se to dát najevo, např. onou účastní na testování jejich potomků.

Respondenti ze strany domácího vzdělávání jsou ti lepší, jejichž rodiče se jim opravdu věnují a zároveň jsou o jejich kvalitách přesvědčeni, tedy je to i pro ně důležitá zpětná vazba ze strany vzdělávacího systému pro většinovou společnost, že jejich děti opravdu nezaostávají, a tedy i z toho pramenící dobrý pocit rodičů, že jejich snaha, která váže nemalý čas a finanční prostředky má smysl.

4.11 Zhodnocení metaanalýzy kvantitativního výzkumu

Pro vyřčení finálního verdiktu o nezaostávání doma vzdělávané mládeže, je nutno provést syntézu dílčích závěrů jednotlivých vybraných studií. Po selekci článků zabývající se hlavním výzkumným tématem, kterým je zhodnocení výsledků standardizovaných testů, mezi výběrovým vzorkem doma vzdělávané mládeže a standardně vzdělávanou populací, ať již ve státních nebo církevních školách můžeme u studie založené na srovnání výsledků dosažených ve Woodcock - Johnson testu, rev. III, N = 66, prohlásit, že nedochází k zamítnutí nulové hypotézy o statisticky významné odlišnosti doma vzdělávaných oproti kontrolní skupině (Boulter, 2017).

V případě Rudnerovy studie, N = 20 760, za použití testů ITBS a TAP, je výsledkem opět zjištění, že při srovnání výsledků mezi zkoumaným vzorkem doma vzdělávaných a kontrolním vzorkem standardně vzdělávaných vrstevníků nedochází k zamítnutí nulové hypotézy o statisticky významné odlišnosti. Přínosem této studie je jednak její rozsah z hlediska velikosti zkoumaného vzorku, ale i významné informace vyplývající z doprovodného dotazníku (Rudner, 1999).

V případě studie provedené na Ave Maria University of Florida, N = 129, jsou pro diferenční analýzu zkoumané (výběrová) a kontrolní skupiny použity jednak dosažené výsledky z testů z přijímacího řízení SAT, ACT spolu s přepočtenými známkami z prvních dvou semestrů studia. Zde opět docházíme k závěru, že dosažené výsledky zkoumané skupiny se statisticky neliší od skupiny kontrolní (Snyder, 2013).

Z vybraných výzkumných prací publikovaných mezi lety 1998 - 2013, zabývajících se porovnáním znalostí mládeže vzdělávané v podmínkách domácího vzdělávání a žáků navštěvující standardní, tj. státní, nebo soukromé, v některých případech církevní, školy, se ukazuje, že z hlediska rozvoje intelektu, vyjádřeno standardizovaným testováním SAT, ACT, W-J III, ITBS a TAP, nedochází u doma vzdělávaných dětí k zaostávání oproti klasicky vzdělávané populaci, spíše naopak je zde na všech úrovních testování znatelná jejich převaha, pouze v posledních ročnících Senior High School, je patrné, že zvláště v matematických dovednostech se dřívější převaha doma vzdělávaných dětí snižuje, tento fenomén je vysvětlován především tím, že rodiče, nebo vychovatelé doma vzdělávaných dětí již nestačí na řádnou edukaci tohoto učiva.

5 Problém socializace v domácím vzdělávání

Největším nedostatkem, na který poukazují odpůrci domácího vzdělávání ať z laických, nebo i z oblasti odborných akademických kruhů, je deficit socializace, kterým je postižena doma vzdělávaná mládež, a je tedy přirozeně ochuzena o socializační vliv kolektivu, který má zcela jistě utvářející vliv na rozvoj lidské osobnosti. Hlavním úkolem této kapitoly bude na základě kvalitativního zhodnocení provést analýzu publikací zabývajících se socializací doma vzdělávané mládeže, zdali zde opravdu dochází k významnému ochuzení doma vzdělávané mládeže, přičemž je tento deficit socializace jakýmsi, již celoživotním handicapem, který je v období dospělosti doma vzdělávaných jedinců manifestován, například v tendenčním výběru profese, ve které není třeba výraznější mezilidské interakce, častá pracovní fluktuace, problémy s navázáním dlouhodobých vztahů apod. tedy, převážně otázky které díky svému subjektivnímu charakteru mají spíše místo v oblasti kvalitativního výzkumu.

Po uvedení do problematiky socializace školní mládeže bude diskutován problém socializace na případě jednotlivých kazuistik, převážně vysokoškolských studentů, kteří prošli domácím vzděláváním na dlouhodobé bázi, kdy prakticky až vstup na univerzitu je jejich prvním vstupem mezi kolektiv studentů vrstevníků.

5.1 Socializace dítěte

Socializací chápeme přizpůsobení se na prostředí, ve kterém se člověk pohybuje a následné osvojení určitého druhu chování, které je tomuto prostředí přiměřené. Pro dítě je nejzákladnějším sociálním systémem rodina, kterou vnímá kolem sebe již od narození. S postupem času se ale pro děti navštěvující veřejné školy stává stále více důležitým a formujícím kolektiv spolužáků, ve kterém se pohybují téměř každodenně.

Socializace je jednou z nejzákladnějších schopností, bez které je ve společnosti těžké obstát. Proto se také stala jedním z nejdůležitějších argumentů v diskusi o domácím vzdělávání, ať už na straně pro či proti. Veřejné průzkumy ukázaly, že na 92 % všech dotázaných si

myslí, že děti vzdělávané doma nemají dostatečně rozvinuté socializační schopnosti (McKinley, 2007).

Strana odpůrců domácího vzdělávání samozřejmě argumentuje tím, že je dítě vytrhnuto nebo je mu zabráněno být v kolektivu svých vrstevníků, což je škodlivé pro budoucí rozvoj dítěte.

Naopak strana zastánců domácího vzdělávání argumentuje tím, že dítě, které dosahuje školního věku, nemusí mít zatím natolik vyvinuté sebeuvědomění, že by pro něj mohlo být nesnadné v kolektivu vůbec obstát nebo se vyvarovat jeho negativnímu vlivu. Za negativní vliv je zde chápáno hlavně přejímání názoru a hodnot kolektivu místo rodinných hodnot. Mnoho rodičů by rádo bylo pro své potomky hlavním hodnotovým vzorem a to nejen na prvním stupni základní školy, nýbrž i na stupni druhém (Medlin, 2000).

Dalším aspektem, který je zkoumán ve vztahu k domácímu vzdělávání, je postoj dětí k dospělým. V tomto případě ale výzkumy hrají do karet zastáncům domácího vzdělávání. Ukazují na to, že děti vzdělávané ve veřejných školách se pohybují v kolektivu stejně starých, přičemž jediný dospělý, se kterým přicházejí do styku je učitel, kterého často berou spíše jako protivníka. Naopak děti vzdělávané doma jsou zvyklé pracovat s dospělými, setkávají se s nimi celý život a vlastně se učí jejich pozorováním. Pokud dojde na výsledné testování, ukazuje se, že děti vzdělávané doma jsou nakonec schopny lépe debatovat s vyučujícím a vyjadřovat své názory mnohem snáz, než žáci z veřejných škol. Samozřejmě existují i odborníci naklonění tomuto fenoménu. Jejich argumenty se opírají především o zahraniční studie. Zajímavé jsou například studie Urie Bronfenbrenner, který se zabýval myšlenkou rozdělení dětí na děti orientované na své vrstevníky a děti orientované na dospělé. Děti orientované především na dospělé vykazovali daleko větší sebevědomí a větší zájem ze strany rodiny. U mnoha dětí orientovaných na kolektiv byla tato míra zájmu mnohem nižší, někdy dokonce neměli jinou možnost, než se díky nezájmu rodiny orientovat právě na kolektiv vrstevníků.

Raymond Moore zde rozlišuje dva typy socializace, negativní a pozitivní. Přičemž druhý zmíněný typ je produktem hlavně rodiny, která je ideálním a přívětivým prostředím pro dítě, na rozdíl od školního prostředí, které může být zdrojem právě negativní socializace. Larry Shyers ze Spojených států prováděl pokus, kdy zvolil specializované

pozorovatele, kteří měli při hře sledovat vybrané děti. Mezi dětmi byli jak děti vzdělávané doma tak ve veřejných školách. Pozorovatelé rozhodli, že mezi socializací obou skupin neshledávají žádný rozdíl (Shyers, 1992). J. G. Knowles z Michiganské univerzity poté prováděl dotazníkové šetření dospělých, kteří prošli domácím vzděláváním. Majorita dotazovaných tuto zkušenost hodnotila pozitivně. Na otázku zda by se ke stejnému způsobu vyučování uchýlili i se svými potomky se mu dostalo také převážně jen kladných odpovědí (Knowles, 2016).

Jako argument proti přeceňovanému vlivu socializace ze strany vrstevníků, lze uvést několik myšlenek ze strany zastánců domácího vzdělávání. Mezi hlavní myšlenkové protiargumenty můžeme řadit především názor, že proces socializace dítěte se svými stejně starými vrstevníky ve skutečnosti není tak přirozený jak si mnoho lidí myslí. Ženy, matky, jsou v dnešní společnosti často pod velkým tlakem na to, aby se vyrovnaly s muži, zvláště v rovině materiálního zabezpečení rodiny. V důsledku této honby za penězi, je přirozeně výhodnější posílat děti do škol, kde se o ně bude starat někdo jiný.

Jaký přínos má ale pro dítě pohybovat se v kolektivu stejně starých dětí? Je to trochu jako kdyby slepý vedl slepého. Dítě se učí od někoho, kdo si sám nemůže být jistý co dělat. Výsledkem tohoto druhu socializace bývá často spíše rozvoj nežádoucího chování, toto chování ale není přirozené, je pouze produktem uměle vytvořeného systému.

Pedagogové samozřejmě musí nějakým způsobem předcházet těžkostem způsobených tím, že dají do skupiny stejně staré, společensky nezralé děti. Často se ovšem uchylují k ovládnutí dětí, příkazům, trestům, povýšenému chování, organizaci aktivit atd. Děti si ovšem neodnášejí to, co z těchto lekcí plyne, nýbrž to že se učí povýšenému chování od svého učitele, což je může nešťastně provázet jejich budoucností. Samotné seskupování dětí podle věku není přirozené. Dospělí se nescházejí jen se stejně starými, nýbrž se druží na základě společných zájmů či práce. Vynucené skupiny vrstevníků ve školách vytvářejí v mnoha případech šikanu, nepřiměřenou soutěživost mezi studenty, ale i závislost na určitém systému.

Ke správnému sociálnímu rozvoji dochází spíše mimo školní prostředí, pouze v úzkém kruhu přátel, ne v celém školním kolektivu. A

pokud si děti neosvojí zvyklosti, které jsou běžné ve školním prostředí, často spolu jednají mnohem lépe a snadněji.

I když jsou zkušenosti ze socializací dítěte vzdělávaného v domácím vzdělávání veskrze pozitivní, je nutné si uvědomit, že sociální interakce s kolektivem vrstevníků je pro dítě důležitá. Ve většině případů se rodiče praktikující domácí vzdělávání si to uvědomují a snaží se předcházet úplné izolaci svých doma vzdělávaných potomků a nacházejí jiné způsoby jak je začlenit mezi jejich vrstevníky.

5.2 Studie zabývající se socializací doma vzdělávané mládeže

V roce 2006 vyšla studie Homeschooled Children's Social Skills, jejímž výzkumným záměrem bylo prozkoumat sociální dovednosti doma vzdělávané mládeže. Výzkumu se účastnilo 70 dětí vzdělávaných doma, z toho 32 chlapců a 38 dívek, ve věku odpovídající třetí až šesté třídě. Tyto děti byly porovnávány s kontrolním vzorkem v testu sociálních dovedností, kterého se účastnilo na 1170 dětí z veřejných škol, rovněž mezi třetí a šestou třídou (Medlin, 2006).

Hodnotícím kritériem bylo absolvování testu SSRS (Social Skills Rating System), který hodnotí sociální aspekty, jako jsou spolupráce, asertivita, empatie a sebekontrola.

Ve výsledku zkoumaná skupina respondentů z domácího vzdělávání dosáhla lepších výsledků, než žáci z veřejných škol. Z hlediska genderové rozdílnosti byla prokázána převaha u dívek v kategoriích sociálních dovedností spolupráce, empatie a sebeovládání. Výzkum potvrdil svá očekávání, a to že sociální dovednosti u dětí vzdělávaných doma jsou na lepší úrovni než u dětí navštěvující veřejné školy. Rozdíly byly nejvíce patrné u dětí ve vyšších ročnících, a také u dívek, které vykazaly lepší sociální dovednosti než chlapci stejného věku. Závěrem lze říci, že doma vzdělávané děti byly vyhodnoceny jako více empatické, kooperativní, asertivní a s větší mírou sebekontroly než děti z veřejných škol.

Další zajímavou studií (A PHENOMENOLOGICAL INVESTIGATION OF HOMESCHOOLING AND THE SOCIAL BEHAVIOR AND PEER RELATIONS OF HOMESCHOOLED COLLEGE STUDENTS) zabývající se tentokrát již vysokoškolskými studenty je studie publikována jako disertační práce v roce 2018 v Liberty University (Salvo, 2018). Tato práce zkoumá míru socializace studentů

vysokých škol, kteří si prošli domácí výukou a univerzita je pro ně tak prvním druhem společné, veřejné vysoké školy.

Cílem této studie bylo zodpovědět čtyři klíčové otázky. První z nich zněla: Jaký mají doma vzdělávání studenti pocit z toho, že se musejí sociálně adaptovat na prostředí studentů veřejných škol a to na vyšší úrovni vzdělání, tedy na univerzitě? Za druhé: V jakých věcech se studenti vzdělávání doma cítí v nějakém smyslu odcizení od ostatních studentů, profesorů či jiných zaměstnanců školy? Za třetí: Na jaké problémy narážejí během vysokoškolských studií? A jako poslední: V čem shledávají prospěch, míněno v oblasti socializace, toho, že byli vzdělávání doma?

Zkoumaným vzorkem bylo v tomto případě osm doma vzdělávaných studentů, kteří teprve na vysoké škole zažívají nějakým způsobem systémem společného, veřejného vzdělávání. I když jde o poměrně malé číslo, autor uvádí, že studenti v tomto vzorku jsou etnicky i z hlediska zastoupení pohlaví vyrovnaní. Pro sběr dat byly používány osobní rozhovory stejně tak jako telefonické a emailová korespondence. Otázky kladené dotazovaným byly navrženy tak, aby ve výsledku odpověděly na čtyři základní otázky tohoto výzkumu, všechny byly schváleny členy disertační komise.

Výsledkem tohoto výzkumu bylo, že dotázaní vesměs odpověděli to samé. Jejich zkušenosti se studiem na vysoké škole byly ve většině případů pouze pozitivní, nesetkávaly se s odcizením ze strany ostatních spolužáků či profesorů. Problémy nebo výzvy, kterým museli na universitě čelit, nebyly velké. A nakonec všichni účastníci dali najevo pozitivní sociální zkušenosti se svým univerzitním okolím. Tento výzkum ze Spojených států nepodává zase tak překvapivé výsledky, avšak je zajímavý tím, že se orientuje na jinou skupinu lidí než většina dosavadních studií, a to sice na vysokoškolské studenty, kde již může být patrné, zda nedochází k nějakým škodlivým projevům „deficitu“ socializace.

V roce 2015 byla publikována studie pod názvem *The socialization of homeschooling children* (Bellmont, 2018). Cílem výzkumu zde bylo zjistit rozdíly v socializaci dětí doma vzdělávaných a dětí, které jsou vzdělávány standardně. A dokázat že děti vzdělávané doma nijak nestrádají deficitem socializace. Výzkum byl proveden pomocí dotazníků

na vzorku 54 dětí vzdělávaných doma a 31 dětí z veřejných škol. Souběžně s dětmi byly zkoumány i celé rodiny praktikující domácí vzdělávání, tak aby došlo k pochopení v tom, co vlastně v jejich pojetí znamená socializace jejich dětí. Použit byl standardizovaný dotazník z roku 1983, autory jsou Moreno Silva a Martorell Pallás. Odpovídat na otázky bylo možné pouze dvěma způsoby, ano ne, tak aby byla usnadněna práce s mladšími účastníky průzkumu.

Závěry byly následující. Pojem socializace byl pochopen jako získání hodnot, norem, porozumění kultuře a zemi, ve které žijí, dále jako interakce s ostatními a integrální rozvoj člověka. Bylo zjištěno, že rodiče, kteří se rozhodli pro domácí výuku, často hledají vhodné příležitosti pro socializaci svých dětí, interakce s ostatními doma vyučovanými dětmi, sportovní a volnočasové aktivity, letní tábory apod.

Tato studie také ukázala, že děti vzdělávané doma dosahují stejné a lepší výsledky ve zkoumaných aspektech. Děti mají sociální povědomí a starost o ostatní, dodržují normy a sociální pravidla, která usnadňují soužití a vzájemně se respektují, zároveň se neprokázalo, že by byli izolovaní, úzkostliví, nervózní nebo plachí.

Rodiče plně přebírají zodpovědnost za vzdělání svých dětí a snaží se jim poskytnout to nejlepší vzdělání, které dokáží. Tvrzení, že děti potřebují socializaci v rozsahu, který nabízí jen školní docházka, tedy dle této studie není opodstatněné.

Z hlediska analýzy vybraných publikací je zřejmé, že domácí vzdělávání nutně neznamená izolaci vyučovaných subjektů a tím i suspektní rozvoj deficitu socializace. Doma vzdělávané děti a mládež netrpí známky sociální izolace, které by se později manifestovaly např. jako přílišná úzkostlivost a plachost vykazovaná v konfrontaci s reálným světem mimo dosud známého rodinného prostředí.

Otázkou však zůstává, do jaké míry je skutečně vypovídající testování sociálních dovedností za pomoci písemného testu a řízených rozhovorů na nízkém počtu respondentů. Nicméně díky překotně narůstajícím počtům doma vzdělávané mládeže v USA se výzkumná otázka zabývající se „deficitem“ socializace v domácím vzdělávání bude v publikacích o tomto tématu objevovat stále častěji.

Závěr

K úkolu zodpovědět otázku zda je domácí vzdělávání rovnocennou alternativou k veřejnému školství, je přistoupeno ve dvou rovinách, v rovině první, která má charakter analýzy a následné syntézy vybraných publikací zabývajících se testováním výběrového vzorku doma vzdělávaných dětí a mládeže a kontrolní skupiny jejich vrstevníků ze standardního vzdělávacího procesu, veřejného, nebo soukromého školství v USA.

K testování dosažených znalostí u zkoumané a kontrolní skupiny je použito standardizovaných testů, jako jsou testy užívané v přijímacím řízení na vysoké školy SAT, ACT, testů základních školních znalostí a všeobecného přehledu jako je ITBS, TAP, nebo testy logického charakteru W-J III.

Při zhodnocení výsledků v těchto testech základních znalostí, které jsou v mnoha studiích prezentovány jako percentily, vyplývá jednoznačná převaha dosaženého výsledku doma vzdělávané mládeže proti standardně vzdělávaným vrstevníkům ve veřejném školství.

Medián dosaženého výsledku doma vzdělávané mládeže se pohybuje v intervalu 70. - 90. percentilu oproti výsledkům, kterých dosáhla skupina standardně vzdělávaných žáků. Dalším významným zjištěním je, že 25 % doma vzdělávaných ukazuje minimálně o jeden ročník dosažených vyšších znalostí než, které odpovídají jejich věku.

Z doprovodných dotazníků zaslaných rodičům, kteří provozují domácí vzdělávání, vyplynulo, že se jedná většinou o rodiny s vyšším dosaženým vzděláním rodičů, až 88 % má vyšší, než střední vzdělání (Senior High School), oproti běžné populaci (zde pouze 50 %), spolu s tím souvisí i lepší materiální zabezpečení těchto rodin, kdy mediánový příjem těchto rodin je výrazně vyšší (o více než 16 000 USD ročně) než u běžné populace v produkčním věku a neposlední řadě se jedná o úplné rodiny (v 98 % případů). V 77 % procentech rodin matka nenavštěvuje stále zaměstnání a věnuje se péči o rodinu a vzdělávání potomků na plný úvazek.

Dalším důležitým poznatkem, který vysoce pozitivně koreluje s dosaženým skóre doma vzdělávaných, je zjištění, že dětem a mládeži v domácím vzdělávání je omezován přístup ke sledování televize. Sledují ji asi o 65 % méně času než jejich vrstevníci. Další restriktce se týká

používání výpočetní techniky, 40 % doma vzdělávaných počítač nikdy nepoužilo.

V rovině rozvoje socializace osobnosti, je zejména z odborných akademických kruhů zmiňována připomínka týkající se suspektního deficitu socializace doma vzdělávaných dětí a mládeže. Proto je v této práci věnován i prostor tématu socializace doma vzdělávané mládeže a za pomoci kvalitativně laděných vědeckých prací byla hledána odpověď na otázku, zdali jsou doma vzdělávané děti a mládež po odchodu z onoho bezesporu příjemného prostředí rodiny uplatnitelné i ve světě mimo své blízké, při střetu se syrovou realitou.

Z publikací zabývajících se problémem deficitu socializace u doma vzdělávaných vyplynulo, že děti vzdělávané doma dosahují stejné, nebo lepší výsledky ve zkoumaných aspektech prosociálního chování. Děti vykazují sociální povědomí a starost o ostatní, dodržují normy a sociální pravidla, která usnadňují vzájemné soužití, zároveň se neprokázalo, že by byli přehnaně úzkostlivé, nervózní nebo příliš plaché.

Rodiče provozující domácí vzdělávání plně přebírají zodpovědnost za vzdělání svých dětí a snaží se jim poskytnout to nejlepší vzdělání, které dokáží, tedy i případně socializace jsou si vědomi potřebnosti kontaktu svých dětí s okolním světem a jejich vrstevníky, proto se již tento deficit plynoucí z absence školského kolektivu snaží kompenzovat jiným společenskými akcemi, jako jsou sportovní a volnočasové aktivity, letní tábory apod. Tedy tvrzení, že děti potřebují socializaci v rozsahu, který nabízí jen školní docházka, není opodstatněné. Z hlediska analýzy vybraných publikací je zřejmé, že domácí vzdělávání nutně neznamená izolaci vyučovaných subjektů a tím i suspektní deficit socializace.

Závěrem tedy můžeme prohlásit, že domácí vzdělávání v USA, které zde má dlouhodobou tradici, nutně nemusí znamenat pokles kvality rozvoje intelektu a ostatních osobnostních charakteristik doma vzdělávaných, jak bylo zjištěno ze standardizovaných testů, testujících úroveň dosažených znalostí, tak i z řízených rozhovorů zabývaných se problematikou socializace.

Seznam použité literatury

BELLMUNT, Maria, 2018. *The socialization of homeschooling children*. Rioja. Diplomová práce. Universidad Internacional de la Rioja U.

BOULTER, Lyn, 2017. A Comparison of the Academic Achievement of HomeSchool and Public School Students. *International Journal of Business and Social Research*. 3. **3**(7). ISSN 2164-2559.

BOULTER, Lyn a Kristin MACALUSO, 1994. INDIVIDUALIZED ASSESSMENT OF HOME SCHOOLING EDUCATION. *NHERI* [online]. 10. Salisbury: Catawba College, **10**(2), 7 [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <https://www.nheri.org/home-school-researcher-individualized-assessment-of-home-schooling-education/>

CARPER, James C. a Thomas C. HUNT, 2007. *The dissenting tradition in American education*. I. New York: P. Lang. ISBN 978-0820479200.

FERJENČÍK, Ján, 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-815-9.

GLASS, Gene, 2016. Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. *Educational Researcher* [online]. vol. 5. **5**(10), 3-8 [cit. 2020-01-07]. DOI: 10.3102/0013189X005010003. ISSN 0013-189X. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X005010003>

GLENN, Sigrid S., 1988. Contingencies and Metacontingencies: Toward a Synthesis of Behavior Analysis and Cultural Materialism. *The Behavior Analyst* [online]. vol. 11. **11**(2), 161-179 [cit. 2020-01-08]. DOI: 10.1007/BF03392470. ISSN 0738-6729. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/BF03392470>

GORDON, Edward a Elaine H. GORDON, 1990. *Centuries of tutoring: A history of alternative education in America and Western Europe*. University Press of America.

GREEN, Christa L. a Kathleen V. HOOVER-DEMPSEY, 2007. Why Do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement. *Education and Urban Society* [online]. 39. **39**(2), 21 [cit. 2020-01-07]. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124506294862>. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013124506294862>

HAHN, Kimberly a Mary HASSON, 1996. *Catholic education: homeward bound : a useful guide to Catholic home schooling*. I. San Francisco: Ignatius Press. ISBN 08-987-0566-5.

HOLT, John, 1977. *Growing Without Schooling*. I. Boston: A New Deschooling Reader. ISBN 9781732188525.

HOLT, John Caldwell, 1982. *How children fail*. Rev. ed. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co. Classics in child development (Reading, Mass.). ISBN 978-020-1484-021.

HOLT, John a Patrick FARENGA, 2003. *Teach Your Own*. I. Boston: Da Capo Lifelong Books. ISBN 9780738206943.

Homeschool Requirements in the US: Waldorf-inspired Parenting and Education [online], 2019. Viroqua: Christopherus Homeschool Resources [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <https://www.christopherushomeschool.com/your-questions-answered/homeschooling-101/homeschool-requirements-in-the-us>

Homeschool Scholarships [online], 2019. Portland: UNIGO [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <https://www.unigo.com/scholarships/by-type/homeschool-scholarships>

Iowa Assessments, 2001. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Iowa_Assessments

Jaroslav Dušek a Nevýchova: Rozhovor [online], 2014. Praha: Nevýchova [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=CQ0xJ9BtfeQ>

KNOWLES, J., 2016. PARENTS' RATIONALES FOR OPERATING HOME SCHOOLS. In: *Journal of Contemporary Ethnography* [online]. vol. 20. [cit. 2020-01-08]. DOI: 10.1177/089124191020002004. ISSN 0891-2416. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/089124191020002004>

Lawrence A. Cremin. *American Education: The Colonial Experience, 1607-1783*. New York, 1972. *The American Historical Review* [online]. 77. 77(1), 198-200 [cit. 2020-01-08]. DOI: 10.1086/ahr/77.1.198-a. ISSN 1937-5239. Dostupné z: <https://academic.oup.com/ahr/article-lookup/doi/10.1086/ahr/77.1.198-a>

MCKINLEY, Marcia J., Jesika N. ASARO a Jamie BERGIN, 2007. Social Skills and Satisfaction with Social Relationships in Home-Schooled, Private-Schooled, and Public-Schooled Children. *Home School Researcher* [online]. 17. **17**(3) [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573489.pdf>

MEDLIN, Richard G., 2000. Home Schooling and the Question of Socialization. *Peabody Journal of Education* [online]. vol. 75. **75**(1-2), 107-123 [cit. 2020-01-08]. DOI: 10.1080/0161956X.2000.9681937. ISSN 0161-956X. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0161956X.2000.9681937>

MEDLIN, Richard G., 2006. *Homeschooled Children's Social Skills* [online]. 17. **17**(1), 1-8 [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573486.pdf>

MOORE, Raymond S. a Dorothy N. MOORE, 1975. *Better late than early: a new approach to your child's education*. Reader's Digest Press: distributed by Dutton,. ISBN 978-0883490495.

MOORE, Raymond S. a Dorothy N. MOORE, 1981. *Home grown kids: a practical handbook for teaching your children at home*. I. Waco, Tex.: Word Books. ISBN 978-084-9902-703.

MOORE, Raymond S. a Dorothy N. MOORE, 1982. *Home-spun schools: teaching children at home--what parents are doing and how they are doing it*. I. Waco, Tex.: Word Books. ISBN 978-084-9903-267.

Neposílali děti do německé školy, Amerika jim dala azyl [online], 2010. Praha: Aktuálně.cz [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/zahranici/neposilali-deti-do-nemecke-skoly-amerika-jim-dala-azyl/r~i:article:659100/>].

PRŮCHA, Jan, 1990. Metaanalýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*. 4. **4**(6), 417-428.

RAY, Brian D., 1986. *A comparison of home schooling and conventional schooling: With a focus on learner outcomes*. Corvallis. Dizertační práce. Oregon State University.

RUDNER, Lawrence M., 1999. Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998. *Education Policy Analysis Archives*. 7. **7**(8), 33. ISSN 1068-2341.

RUDY, Willis, 2016. LAWRENCE A. CREMIN. *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*. Pp. xi, 353, xxiv. New York. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* [online]. vol. 340. **340**(1), 155-156 [cit. 2020-01-08]. DOI: 10.1177/000271626234000151. ISSN 0002-7162. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000271626234000151>

SALVO, Angelo J. F., 2018. *A PHENOMENOLOGICAL INVESTIGATION OF HOMESCHOOLING AND THE SOCIAL BEHAVIOR AND PEER RELATIONS OF HOMESCHOOLED COLLEGE STUDENTS* [online]. Lynchburg [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/26bf/482c542e7726f923224bccf52e14089b3b4e.pdf>. Dizertační práce. Liberty University.

SAT - *Scholastic Aptitude Test* [online], 2019. Illinois: scholarships.com [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <https://www.scholarships.com/resources/study-skills/standardized-testing/mastering-the-sat/sat-scholastic-aptitude-test/>

SHYERS, Larry, 1992. *Comparison of social adjustment between home and traditionally schooled students*. Gainesville. Dizertační práce. University of Florida.

SNYDER, Marc, 2013. An Evaluative Study of the Academic Achievement of Homeschooled Students versus Traditionally Schooled Students Attending a Catholic University. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice* [online]. 16. Boston College, **16**(2), 21 [cit. 2020-01-07]. ISSN 1097-9638. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1005657>

Standardized Testing: How Do Homeschoolers Measure Up? [online], 2017. Boston: GSN [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <https://globalstudentnetwork.com/standardized-testing-homeschoolers-measure/>

State Organizations and Local Homeschool Groups [online], 2010. California: TheHomeSchoolMom [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <https://www.thehomeschoolmom.com/homeschooling-in-california/homeschool-organizations-support-groups/>

TYACK, David, 1974. *The One Best System: A History of American Urban Education*. I. Boston: Harvard University Press. ISBN 9780674637825.

VAN GALEN, Jane A., 2016. Ideology, Curriculum, and Pedagogy in Home Education. *Education and Urban Society* [online]. vol. 21. **21**(1), 52-68 [cit. 2020-01-08]. DOI: 10.1177/0013124588021001006. ISSN 0013-1245. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013124588021001006>

WALMSLEY, Sean A., 1980. Test Review: Tests of Achievement and Proficiency (TAP). *Journal of Reading* [online]. 24. **24**(3), 253-256 [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/40031663>

WATKINS, Maria A. C., 1997. *Are there Significant Differences in Academic Achievement Between Homeschooled and Conventionally Schooled Students?*. Edmonton. Diplomová práce. University of Alberta.

WHITEHEAD, John W. a Alexis Irene CROW, 1993. *Home education: rights and reasons*. I. Wheaton, Ill.: Crossway Books. ISBN 978-0891076551.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Mapa USA prezentující míru regulace domácího vzdělávání ze strany státu (Homeschool Requirements in the US, 2019).....	12
Obrázek 2 Schéma výzkumného procesu.....	28

Seznam tabulek

Tabulka 1 Rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem z hlediska sběru dat.....	27
Tabulka 2 Průměr dosažených výsledků doma vzdělávané mládeže v jednotlivých kategoriích proti národnímu průměru.....	40
Tabulka 3 Průměr dosažených výsledků školní mládeže v jednotlivých kategoriích proti národnímu průměru.....	40
Tabulka 4 Dosažené percentily mediánů doma vzdělávané mládeže oproti celonárodním mediánům dosaženého skóre u žáků státních škol.....	42
Tabulka 5 Dosažené percentily mediánových průměrů doma vzdělávané mládeže oproti celonárodním mediánovým průměrům dosaženého skóre u žáků církevních škol.....	43
Tabulka 6 Průměr výsledků dosažených v přijímacích testech ACT, dle typu střední školy studenta.....	45
Tabulka 7 Průměr výsledků dosažených v přijímacích testech SAT, dle typu střední školy studenta.....	45
Tabulka 8 Přepočtený průměr výsledků (GPA) dosažených v prvních dvou semestrech, dle typu střední školy studenta.....	46

Evidence výpůjček

Prohlášení:

Dávám svolení k půjčování této bakalářské práce. Uživatel potvrzuje svým podpisem, že bude tuto práci řádně citovat v seznamu použité literatury.

Jméno a příjmení: Jaroslav Vorlíček

V Praze, 09. 01. 2020 Podpis:

Jméno	Oddělení / Praco- viště	Datum	Podpis