

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Petra Zavoralová

Komunitní škola jako jedna z alternativ při domácím vzdělávání

2023

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce prof. PaedDr. Ondreji Kašákovi, PhD. za velice vstřícný přístup při vedení této práce. Zároveň děkuji za jeho odborné komentáře, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30.7.2023

Petra Zavoralová

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá tématem komunitních škol, které jsou alternativní možností vzdělávání pro děti přihlášené k domácímu vzdělávání. Teoretická část se zabývá přiblížením termínu komunitních škol v zahraničí a také v ČR, kde není v legislativě tento název nijak ukotven. Poukazuje na nejednoznačné užívání pojmu, ale také znaky a principy, které komunitní školy v ČR spojují. Přibližuje problematiku domácího vzdělávání a rostoucí zájem o využívání tzv. komunitní školy. Cílem praktické části bakalářské práce bylo poukázat na rozdíly a podobnosti dvou komunitních škol, do kterých dochází děti vzdělávané na domácím vzdělávání, a to formou přiložených případových studií. Tyto školy byly následně porovnány z hlediska indikátorů kvality komunitních škol. Výsledkem porovnání je skutečnost, že tyto komunitní školy splňují do uspokojivé míry většinu indikátorů kvality. Především pak oblasti leadershipu a spolupráce s rodiči. Avšak jsou i oblasti, na které nejsou zaměřené. Jedná se především o oblast celoživotního vzdělávání.

Abstract

The bachelor's thesis deals with the topics of community schools as an alternative for children who are enrolled in home education. The theoretical part deals with the approximation of the term community schools abroad and also in the Czech Republic, where this name is not anchored in the legislation. It points to the ambiguous use of the term, but also to the signs and principles that unite community schools in the Czech Republic. It approaches the issue of home education and the growing interest in the use of the so-called community school. The aim of the practical part of the bachelor's thesis was to point out the differences and similarities of two community schools where children are educated at home, in the form of attached case studies. These schools were subsequently compared in terms of community school quality indicators. It is a fact that these community schools provide satisfactory comparison rates for most quality indicators. Above all, the areas of leadership and cooperation with parents. However, there are also areas on which they are not focused. This is primarily an area of lifelong learning.

Klíčová slova

Komunita, škola, děti, domácí vzdělávání, alternativa, indikátory kvality

Keywords

Community, school, children, home education, alternative, quality indicators

OBSAH

ÚVOD	6
1 KOMUNITNÍ ŠKOLY	7
1.1 Komunitní školy z mezinárodního pohledu.....	7
1.2 Komunitní školy v Česku	10
1.2.1 Nejednoznačnost užívání pojmu komunitní škola v Česku.....	11
2 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
2.1 Domácí vzdělávání a podmínky pro jeho povolení.....	18
3 STANDARDY KVALITY KOMUNITNÍCH ŠKOL	24
4 PRAKTICKÁ ČÁST	27
4.1 Výzkumné otázky.....	27
4.2 Metodologický rámec výzkumu.....	27
4.3 Realizace výzkumu.....	29
4.4 Časový rámec výzkumu.....	29
4.5 Případová studie 1	29
4.6 Případová studie 2	30
4.7 Porovnání škol podle indikátorů kvality.....	33
ZÁVĚR	46
ZDROJE	49
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	53

ÚVOD

Cílem této práce je přiblížit možnosti využití komunitních škol pro děti, které jsou přihlášeny k tzv. domácímu vzdělávání. V první části práce jsou popsány komunitní školy. Principy, na kterých jsou komunitní školy postaveny, zásady a hodnoty, o které se opírají. Komunitní školy však nejsou vymezeny jednoznačně a pojem není v legislativě ukotven. Komunitními školami můžeme mít na mysli běžnou státní školu, jež má ve svých principech a hodnotách komunitní vzdělávání, tím je myšleno, že je škola zaměřena na život v komunitě. Pořádá akce pro veřejnost, je otevřená lidem z blízkého okolí, věnuje se dobročinnosti a podobně. Na druhou stranu je pojem komunitních škol užíván pro skupiny dětí, do nichž dochází děti, které jsou přihlášeny na domácímu vzdělávání, ale rozhodli se pro docházku do kolektivu a formu učení v prostředí alternativní školy. Tyto komunitní školy nejsou akreditované MŠMT a nespádají pod žádný kontrolní orgán. V posledních letech se zájem o komunitní školy pro děti při domácímu vzdělávání zvýšil a je tak patrné, že jde o alternativní způsob vzdělávání, který má v České republice poptávku ze stran rodičů a dětí. Neboť děti docházející do druhého typu komunitních škol musí být přihlášeni na domácí vzdělávání, práce se věnuje i vymezení pojmu domácího vzdělávání. Pojem domácí vzdělávání se v legislativě České republiky označuje jako individuální vzdělávání. Jsou zde popsány procesy, které musí rodiče a děti absolvovat, aby se mohli k domácímu vzdělávání v ČR přihlásit. V práci jsou objasněny podmínky pro povolení, ale také podmínky, které musí dítě a rodič plnit, aby mohlo být dítě k domácímu vzdělávání přihlášeno.

Druhá část práce se věnuje porovnáním dvou komunitních škol, které jsou právě touto alternativní možností pro děti přihlášeny k domácímu vzdělávání, ale zároveň se snaží být plnohodnotnou náhradou klasické školní docházky. Tyto školy jsou v práci porovnány na základě indikátorů kvality komunitních škol, které vznikly pod záštitou odborníků na danou oblast.

Práce poukazuje na rozdíly a podobnosti těchto dvou komunitních škol pro děti při domácímu vzdělávání, a to formou přiložených případových studií. Komunitní školy popsány v práci mají svá vlastní specifika, ať jde o jejich lokalizaci, velikost, nebo studijní plán. První ze škol nabízí formu výuky volnějšího typu, druhá se více podobá standardní škole.

1 KOMUNITNÍ ŠKOLY

Komunitní školy jsou typem škol, které se aktivně zapojují do místní komunity a mají širší zaměření než pouze vzdělávání žáků. Tyto školy mají za cíl rozvíjet vztahy se svým okolím, místními organizacemi, podniky a ostatními institucemi. Jejich hlavním záměrem je poskytovat kvalitní vzdělání, které je propojené s potřebami komunity, a přispívat ke zlepšování života v daném regionu. Komunitní školy se snaží být otevřené a vstřícné ke změnám. Zahrnují demokratické zásady a kladou důraz na aktivní participaci a zapojení všech zúčastněných stran – žáků, rodičů, pedagogů, komunity a dalších partnerů. Mohou se angažovat ve společensky prospěšných projektech, podporovat kulturní události, zlepšovat životní prostředí nebo poskytovat služby místním obyvatelům. (Community Schools Playbook, online)

1.1 Komunitní školy z mezinárodního pohledu

Komunitní školy se nachází téměř po celém světě. V USA jsou komunitní školy velmi rozšířenou alternativou k běžnému vzdělávání. Komunitní školy jsou zde zřizovány na základě různorodých potřeb.

Komunitní školy jsou veřejné školy, které spolupracují s rodinami a komunitními organizacemi, poskytují široké možnosti vzdělávání a podporují školní úspěch studentů. Komunitní školy charakterizují převážně tyto čtyři klíčové pilíře, na kterých jsou komunitní školy postaveny:

- 1) integrované podpory studentů;
- 2) rozšířený a obohacený čas a příležitosti k učení;
- 3) aktivní zapojení do rodiny a komunity;
- 4) společné vedení a postupy.

(Community schools playbook, online)

Komunitní školy nabízí rozšířený a obohacený čas a příležitosti k učení, aktivní zapojení rodiny do komunity. Každá komunitní škola je odrazem místních potřeb, aktiv a priorit a závazek k partnerství a přehodnocení vztahů založených na pevných základech důvěry a respektu. Komunitní školy jsou otevřené po celý rok a jsou akademickými a sociálními centry, které podporují inovativní učení a řeší dopad mimoškolního vzdělávání i z hlediska negativních jevů ve společnosti jako je chudoba, rasismus a násilí.

Jsou prostředím, které se snaží vytvářet inkluzivní a podporující prostředí pro všechny zúčastněné. Tím pomáhají žákům rozvíjet nejen akademické dovednosti, ale také sociální, emoční a praktické schopnosti, které jsou nezbytné pro jejich úspěch v životě a v komunitě. (Community Schools Playbook, online)

Komunitní školy mají v každé zemi svůj vlastní přístup a různé země poskytují komunitním školám různé kontexty. Například Spojené státy se nejvíce zaměřují na studenty z rodin s nízkými příjmy. Komunitní školy v uvedených zemích uznávají, že tradiční školy samy o sobě nemohou poskytnout optimální prostředí pro rozvoj dětí a jejich rodin. Všichni se zasazují o spolupráci s externími organizacemi, aktivní zapojování rodičů a organizování mimoškolních aktivit. Jsou globálním fenoménem, a přestože existují rozdíly v jejich přístupu a kontextu, sdílejí společný cíl, a to poskytovat komplexní přístup ke vzdělávání, který zahrnuje spojení externích organizací, rodičů a mimoškolních aktivit dětí. (Groot, Heers, Maassenvandenbrink, Klaveren, 2016)

Pro komunitní školy jsou důležité tyto čtyři aspekty:

- 1) Každá komunitní škola je jiná. Odráží místní kontext.
- 2) Cílem komunitní školy je realizovat maximální možnou mírou příležitosti k všestrannému rozvoji dětí.
- 3) Své cíle komunitní škola realizuje nejen přímo v prostředí školy, ale zaměřuje se i na její blízké okolí.
- 4) Komunitní školy spolupracují s různými sektory.

(DG Education and Culture, 2013)

Dle těchto čtyř aspektů lze tedy komunitní školy nazývat komunitní, jestliže realizují svůj program v místním kontextu, tzn. že každá komunitní škola bere v úvahu jedinečné potřeby a charakteristiky místní komunity. S ohledem na to, že každá komunita má svůj vlastní soubor výzev, zdrojů a kulturních aspektů.

Jako další aspekt pak vyznačuje maximalizaci rozvojových příležitostí, což znamená, že primárním cílem komunitní školy je poskytnout dětem maximální příležitosti pro jejich celkový rozvoj. To zahrnuje nejen akademické učení, ale také sociální, emocionální, fyzický a kreativní rozvoj. Komunitní školy si kladou za cíl vytvořit prostředí, kde mohou děti prosperovat a rozvinout svůj plný potenciál ve všech oblastech svého života.

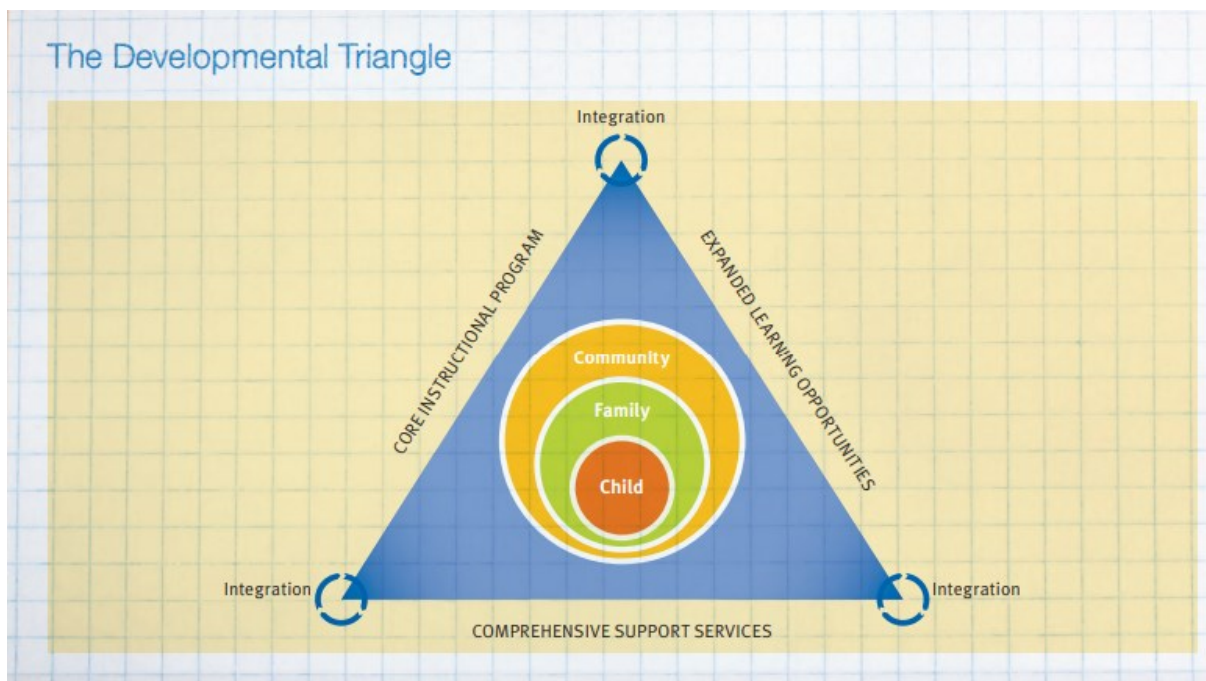
Třetím z uvedených aspektů je vzdělávání v širším kontextu. Komunitní školy chápou, že vzdělávání neprobíhá pouze v rámci třídy. Zaměřují se na vytvoření holistického vzdělávacího a životního prostředí, které přesahuje tradiční akademické předměty. To může zahrnovat začlenění mimoškolních aktivit, sportu, umění, odborné přípravy, zdravotních služeb, poradenství a příležitostí k zapojení do komunity. Cílem je poskytnout všestranné vzdělání, které připraví děti na život mimo školu.

Posledním ze čtyř aspektů je pak důraz na spolupráci mezi sektory. Pod tím si můžeme představit, že komunitní školy jsou obvykle organizovány prostřednictvím spolupráce a partnerství mezi různými sektory, jako je školství, zdravotnictví, sociální služby, komunitní organizace, podniky a místní samospráva. Tento více odvětvový přístup umožňuje komunitním školám řešit širokou škálu potřeb a využívat odborné znalosti a zdroje různých zúčastněných stran. Společnou prací mohou tato odvětví vytvořit komplexní systém podpory pro děti a jejich rodiny, podporovat jejich pohodu a studijní úspěch. (DG Education and Culture, 2013)

Celkově se komunitní školy snaží reagovat na místní kontext, poskytovat holistické možnosti rozvoje, vytvářet široké vzdělávací prostředí a podporovat spolupráci napříč sektory. Přijetím těchto principů mohou komunitní školy účinně podporovat růst a úspěch dětí ve svých komunitách. (DG Education and Culture, 2013)

Komunitní školy jsou typem škol s pevnou základnou v mnoha evropských zemích, jednou z nich je i Spojené království. Tam jsou komunitní školy provozované místním úřadem nebo místní radou. Tyto školy jsou otevřené všem studentům bez ohledu na jejich náboženské nebo sociální zázemí. Termín „community school“ se primárně používá právě v Anglii, zatímco jiné země mohou mít podobné typy škol s různými názvy nebo strukturami. (Think student editor, 2022)

Každá komunitní škola je jiná a zaměřuje se na jiné potřeby své komunity, tedy svých žáků a prostředím kolem ní. Všechny komunitní školy ale spojuje společná vize, a tím je propojení třech vzájemně se podporujících vztahů. Jak uvádí níže přiložený obrázek.



Obrázek č. 1: Budování komunitních škol
(The Children's Aid Society, 2011)

Vyobrazený trojúhelník má tři opěrné body, ty jsou vzájemně propojené a označují:

- Vlastní výukový program navržený tak, aby pomohl všem studentům splnit vysoké akademické standardy;
- Rozšířené možnosti vzdělávání navržené tak, aby obohatily vzdělávací prostředí pro studenty a jejich rodiny;
- Celá řada zdravotních, duševních a sociálních služeb určených k podpoře blaha dětí a odstranění překážek v učení.

(The Children's Aid Society, 2011)

1.2 Komunitní školy v Česku

Název komunitní škola se v Česku užívá z překladu anglického „community school“, který ve své podstatě znamená školu, která reflektuje potřeby své komunity, tedy komunity okolí školy, zajímá se o jeho prosperitu, kooperuje se členy komunity a pomáhá jim řešit společné i individuální problémy. Důležitým úkolem komunitních škol je také budování jejich prostředí pro členy dané komunity. Nabídka volnočasových aktivit, kroužků, kurzů pro dospělé apod. (Kozáková, 2007)

Komunitní zaměření ve vzdělávání klade důraz na službu komunitě a jejímu rozvoji. Jeho hlavním cílem je poskytovat dovednosti, vědomosti a nástroje, které umožňují jednotlivcům a skupinám v komunitě řešit problémy a výzvy, se kterými se setkávají a zvyšovat tak motivaci lidí při dosahování žádoucích změn (Hartl, 2007)

Pojem komunitní škola se užívá zejména pro školy základní, a to zpravidla pro školy které:

- Zřizuje obec – komunální samospráva
- Zřizuje určitá komunita – např. náboženská, či občanské sdružení
- Jsou velmi významně napojeny na život lokální komunity
- Jsou školami založenými na myšlence školní pospolitosti, obce

(Lorenzová, 2001)

Komunitní škola je vzdělávací instituce, která se zaměřuje nejen na poskytování tradičního učiva, ale také na aktivní zapojení žáků do života komunity. Jejím cílem je podporovat participaci žáků na komunitních aktivitách a využívat jejich znalosti a dovednosti v reálném životě. Tímto způsobem si žáci uvědomují své občanské postoje a posilují je, rozvíjejí své znalosti a dovednosti, sebevědomí a sebedůvěru. (1st International School of Ostrava, online)

1.2.1 Nejednoznačnost užívání pojmu komunitní škola v Česku

V Česku se nyní označení komunitní škola užívá ve dvou významech. Prvním z nich je státní škola (mateřská, základní, střední), která je zřizována obcí, registrována v rejstříku škol a školských zařízení, ale oproti standardním školám se ve svém programu vzdělávání mimo jiné specializuje na rozvoj komunitního typu vzdělávání. Je to škola otevřená širší veřejnosti, pořádající dobročinné a jiné akce pro veřejnost, nabízí možnosti spolupráce v nejrůznějších oblastech od sociální pomoci až po poradenství. Takové školy mají v Česku již své podstatné zastoupení a mají také podporu státu. MŠMT ve svém koncepčním dokumentu Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023 zakomponovalo podporu komunitního vzdělávání do kapitoly Doporučující klíčové strategické cíle pro formulování krajských dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy. (MŠMT, 2019).

Tento typ komunitních škol ale není jediný, se kterým se můžeme v Česku setkat. Sousloví komunitní škola v České republice označuje také typ školy, resp. školní skupiny, která je provozována na zcela jiném půdorysu a i přesto, že tyto dva typy komunitních škol leccos spojuje, v mnohém se odlišují.

Komunitní školy druhého typu, tedy těch, jímž bude věnována především praktická část práce, jsou v poslední době oblíbenou alternativou škol státních, či soukromých akreditovaných. Jedná se o typ školy, která funguje na principu školní skupiny. Školní skupina je zpravidla vedena učitelem a vzdělávání probíhá dle RVP ZV. Není však zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení a nepodléhá tak žádným školským řídicím orgánům ani inspekcím. Tyto typy školních tříd jsou v Česku velmi různorodé a přes malé skupiny, často i jednotřídek scházejících se na něčí zahradě, až po rozsáhlé komplexy užívané pro desítky dětí ze všech stupňů základních škol. (Kozáková, 2007)

Komunitní školy vznikly pro děti, které byly přihlášeny na domácím vzdělávání, ale nechtěli se učit doma, resp. pro rodiče, kteří měli děti zapsané na domácím vzdělávání, ale nechtěli, aby byly jejich děti vytrženy ze sociálního kontaktu s jinými dětmi. Hledání takové alternativy, která by neměla mnoho co dočinění se standardním typem základní školy v Česku, ale přeci děti učila a naučila, byla ze stran rodičů v posledních letech tak vysoká, že se typ komunitních škol rozrostl v takovém měřítku, že jsou dnes zakládány po celém Česku.

Děti, které chtějí v Česku takové školy navštěvovat, musí být přihlášení k domácímu vzdělávání, resp. individuálnímu vzdělávání. Tyto komunitní školy nejsou akreditované základní školy a nesplňují tedy požadavky povinné školní docházky. Přihlášení k domácímu vzdělávání je tedy pro rodiny, které se rozhodli pro volbu těchto komunitních škol, jedinou možností, jak docházku realizovat.

Další část práce se proto věnuje právě domácímu vzdělávání. Nejdříve se zaměřuje na obecné souvislosti a historii, poté se bude věnovat stavu domácího vzdělávání v ČR.

2 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Domácí vzdělávání pochází ze Spojených Států Amerických, a to již ze 60. let 20. století. Moderní pojetí domácí vzdělávání v USA pak přinesly 70. léta 20. století, kdy propagátor školské reformy a teoretik vzdělávání John Holt přišel s názorem, že standardní školy jsou založené pouze na učení z paměti, že školy jsou utlačujícím prostředím pro žáky, kde cílem je pouze vytvořit nové poslušné zaměstnance. Holt se proti takovému systému silně ohradil a začal rodiče žáků přesvědčovat o kvalitách vzdělávání osvobozeného od vzdělávání formálního. Vzdělávání podle Holta bylo řízeno metodou „unschoolingu“. V roce 1977 založil také zpravodaj Growing Without Schooling, který spojoval příznivce domácího vzdělávání. (Neubauerová, 2019)

Zanedlouho poté se dalším propagátorem stal přítel Holta Raymond Moore. Moore tvrdil, že by se děti měly vzdělávat doma nejméně do 8 až 9 let, a to pro to, aby byly schopné si uchopit morální, psychologické a vzdělávací základy, jež jim škola nemůže nabídnout. Raná školní docházka je podle Moora škodlivá a nenapomáhá plnění těchto základních cílů.

Do povědomí rodičů, kteří se chtěli zajímat o domácí vzdělávání se pak dostal především svoji knihou Home Grown Kids, kterou vydal roku 1981 a která se stala základním vodítkem pro zájemce o domácí vzdělávání v USA. (The Coalition for Responsible Home Education, online)

V dnešní době je domácí vzdělávání v USA rozšířeno a povoleno ve všech padesáti státech, každý ze států má ale svoji vlastní legislativu, která určuje podmínky pro domácí vzdělávání. Níže uvedený obrázek a komentáře vysvětlují, jaká pravidla jsou platná pro jaký stát.

vzděláváním v případech tomu odpovídajících. „Rodiny, které mají zájem o odhlášení dítěte ze školy, musí jednoduše upozornit školu, že plánují vzdělávat své dítě doma; škola je povinna žádost přijmout, pokud bude domácí vzdělávání probíhat na plný úvazek. Škola má však právo žádost rodiny odmítnout, pokud je záměrem posílat dítě do školy na částečný úvazek.“ (Engle, online)

Povinné vzdělávání dětí v Anglii je od 5 let věku. Rodiče však nemají podmínku dodržování národních učebních osnov. Děti přihlášení na domácím vzdělávání také nemusí absolvovat zkoušky (SAT, GCSE nebo A-levels). Vzdělavatelé, tj. rodiče nebo zákonní zástupci, jež jsou ustanoveni jako domácí „učitelé“ nemusí mít pedagogické vzdělání a nejsou na ně kladeny ani podmínky zkušenosti s prací s dětmi. Zda domácí vzdělávání probíhá korektně a dětem se dostává kvalitního vzdělávání mohou prověřit školské rady, které provedou „neformální šetření“ (Engle, online)

Mezi další evropské státy, kde je domácí vzdělávání velmi rozšířené a má širokou podporu patří např. Polsko a Francie. Oproti tomu státy jako Albánie, Andorra, Bosna a Hercegovina, Bulharsko, Černá Hora, Chorvatsko, Litva, Severní Makedonie, Kypr, Německo, Řecko, San Marino, Švédsko a Turecko neumožňují bez zjevných zdravotních obtíží, které by dítěti neumožňovali standardní školní docházku jinou možnost, tedy ani domácí vzdělávání. (Progressive schooling, online)

Slovenské a České školské směřování by se mohlo zdát na první pohled velmi podobné, až identické. Není tomu ale tak. Existují rozdíly mezi školstvím v Česku a Slovensku. Například povinná školní docházka je v Česku od 5 let, tedy od předškolního ročníku a trvá do 15 let, tedy do ukončení základní školní docházky. Oproti tomu na Slovensku je povinný předškolní rok, ale také je povinný 1 rok střední školy. Tzn. že dítě plní povinnou jedenáctiletou školní docházku, tu však plní od šesti do šestnácti let.

Domácí vzdělávání má pak identické parametry jako v České republice, vzešlo však v platnost až v roce 2008 a to zákonem č. 245/2008 Z. z. Domácímu vzdělávání je v zákoně ukotveno v §7a Individuální vzdělávací program „Podle individuálního vzdělávacího programu se s informovaným souhlasem zákonného zástupce nebo zástupce zařízení může vzdělávat žák, jemuž bylo povoleno individuální vzdělávání v základní škole.“ (Zákon č. 245/2008 Z. z.)

Domácí vzdělávání v České republice

V Česku má domácí vzdělávání mnohaletou tradici. V dobách Rakouska Uherska to bylo právě domácí vzdělávání, které se těšilo oblibě zejména bohatých rodin, které své děti učili doma za pomoci zkušených a uznávaných učitelů. Děti tak nedocházeli do škol, ale vše, co se naučili, se naučili v domácím prostředí. Ve dvacátém století se pak do Česka dostávali alternativní formy vzdělávání ze západních zemí, a především pak z Ameriky. Vybrané školy se začali zajímat o nové způsoby výuky a vzdělávání bylo na vzestupu.

Až komunismus zastavil veškeré snažení a navrátil alternativní vzestup vzdělávání na povinné a státem dozorované klasické školství. V roce 1998 se pak domácí vzdělávání dostalo opět na scénu tentokrát již českého systému, a to formou *pokusného ověřování*, pro žáky prvního stupně ZŠ. (Neubauerová, 2009)

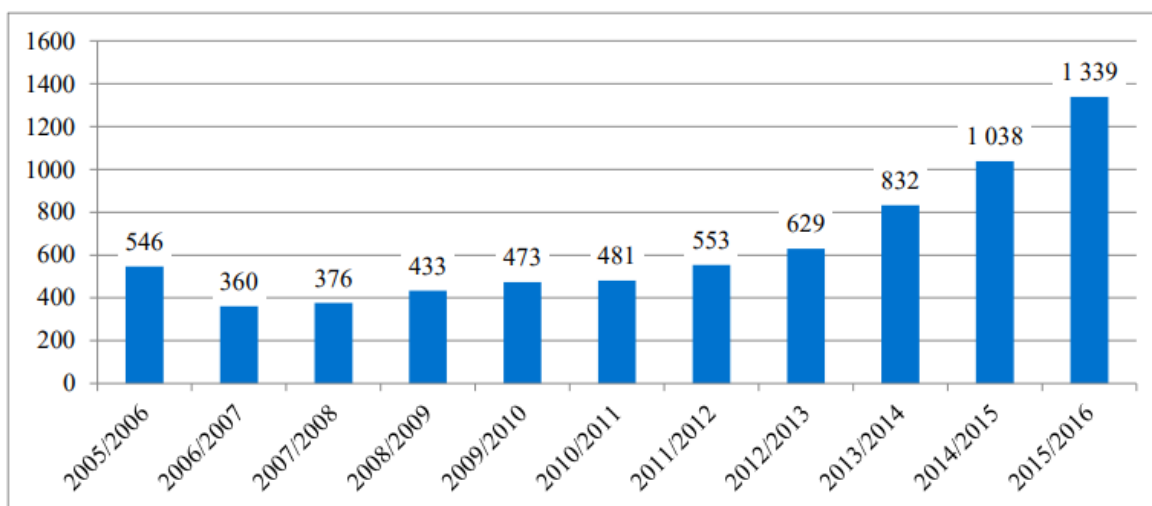
V roce 2004 pak vzešel v platnost nový Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který umožňoval vzdělávání bez pravidelné účasti na vyučování pro první stupeň ZŠ.

Druhý stupeň základního vzdělávání se mohl těšit možnosti individuálního vzdělávání od roku 2016. Pokusné vzdělávání, které stejně tak jako v případě prvních stupňů ZŠ probíhalo i na stupních druhých bylo v Česku zavedeno v roce 2007. (Neubauerová, 2009)

I přesto, že je domácí vzdělávání formou, kterou rodiče žáků využívají spíše okrajově, v posledních letech zájem o ni roste. Celkem 4 557 žáků se ve školním roce 2020/2021 vzdělávalo individuální formou, z toho 70,5 % na 1. stupni základní školy, a to přesně 3 212 žáků. V roce 2015/2016 se na 1. stupni základních škol vzdělávalo individuálně pouze 1 339 žáků. Procentuální nárůst je tedy znatelný. (Česká školní inspekce, 2016)

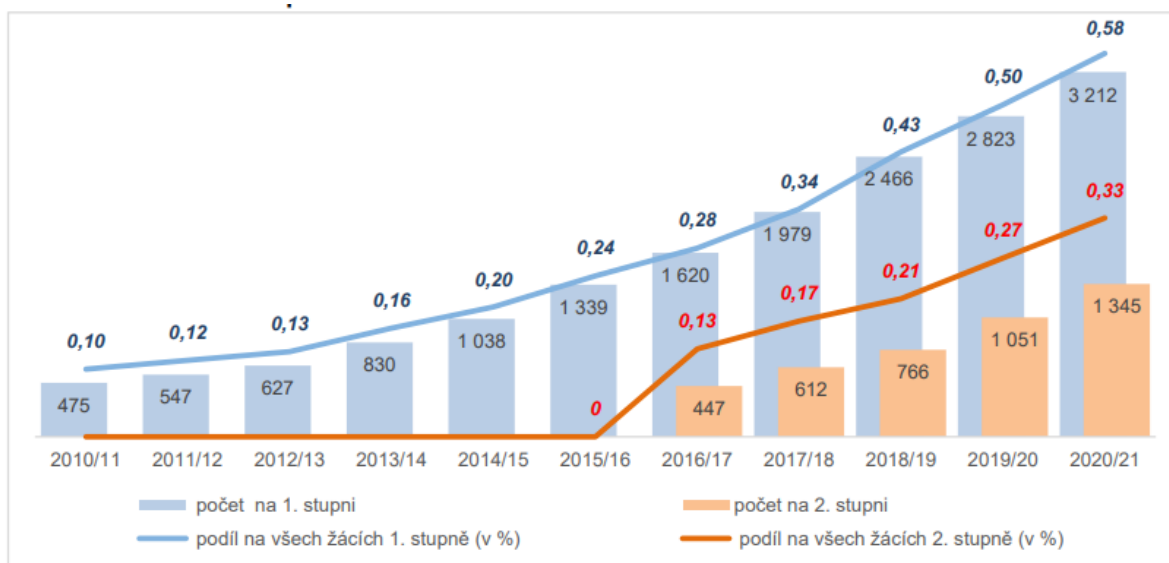
Individuální vzdělávání na druhém stupni základních škol je umožněno žákům od školního roku 2016/2017. V tomto roce bylo na druhém stupni vzděláváno individuálně 447 žáků.

Ve školním roce 2020/2021 to bylo již 1 345 žáků. Počet se tedy více než ztrojnásobil. Rostoucí zájem vyobrazuje graf, který eviduje počty žáků přihlášených k individuálnímu (domácímu) vzdělávání od roku 2005 do roku 2016.



Graf č. 1: Vývoj počtu žáků plnících školní docházku podle § 41 školského zákona individuální vzdělávání (Česká školní inspekce, 2016)

Nejnovější data z ČŠI pak tento graf doplňují, a to statistikou z roku 2020/2021.



Graf č. 2: Žáci 1. a 2. stupně základních škol v individuálním vzdělávání (Česká statistický úřad, 2020/2021)

Nárůst dětí navštěvující domácí vzdělávání tak v posledních pěti letech vzrostl o více než dvojnásobek, přesně o 1 873 žáků docházejících do prvního stupně základní školy.

Důvody pro stále častější volbu domácího vzdělávání jsou různorodé. Dle zprávy ČŠI ale vyplývá, že se v mnohých z nich rodiče žáků setkávají.

„Zákonní zástupci nejčastěji podali žádost o individuální vzdělávání proto, že upřednostňují jiné metody a formy vzdělávání, než jaké uplatňuje běžná škola (73,3 %).“ (Česká školní inspekce Tematická zpráva, 2016).

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

Tabulka č. 1: Hlavní důvody pro podání žádosti o individuální vzdělávání
(Tematická zpráva ČŠI, 2016)

Jak je patrné z tabulky, rodiče volí domácí vzdělávání převážně z důvodu jiného přístupu forem a metod vzdělávání, než jaký uplatňují základní školy. Rodič, který vzdělává své dítě doma si tak může přesně určit, jakou formou bude dítě vést, aby bylo vzdělávání co nejefektivnější. Tempo vzdělávání a obsah zvolený dle aktuálního nadšení dítěte může mít velký vliv na konečný výsledek. Pokud se rodiče rozhodnou sami dítě nevzdělávat, ale využít služeb jiného vzdělavatele (jiného člena rodiny, blízkého známého, skupinovou výuku), i v takovém případě ale mají stále větší možnost vzdělávání ovlivnit.

Menší stresová zátěž je dalším důvodem, proč rodiče volí domácí vzdělávání. Rodič, který denně vzdělává své dítě má konzistentní náhled na to, co už dítě umí a na čem je potřeba ještě zapracovat. Nenásilnou formou tak ověřuje jeho znalosti. Dítě tedy není vystavováno stresu ze zkoušení, jako je tomu ve škole. (Mertin 2003)

2.1 Domácí vzdělávání a podmínky pro jeho povolení

I přesto, že zájem o domácí vzdělávání v Česku roste, neexistuje pro rodiče žádná metodika, která by říkala, jak má domácí vzdělávání vypadat, tedy jak ho vést. Je pravomoc rodičů a dětí, aby si zvolili systém domácího vzdělávání, který jim bude vyhovovat.

„Většina rodin začíná s pevně daným rozvrhem za použití klasických pomůcek a učebnic. Časem se však jejich pomůcky proměňují na vlastní, dětem na míru připravené učebnice, které respektují individuální potřeby konkrétního dítěte.“ (Skočovská, 2010).

Pro to, aby mohli rodiče své děti vzdělávat doma je nutné splnit následující podmínky. První, co musí rodič, který je rozhodnut své dítě nahlásit na domácí formu vzdělávání udělat, je projít

pedagogicko – psychologickou poradnou, tedy vyšetřením v ní, a získat doporučení k domácímu vzdělávání. Důvody, které jsou brány na zřetel jsou různé podoby. Jedná se o individuální potřeby dítěte. Např. pokud dítě hůře snáší větší kolektiv dětí, pokud má problémy se soustředěním, pokud je nadané a rodiče usuzují, že prostředí školy pro něj není dostatečně podnětné nebo na základě jiných osobních důvodů rodiny, jako je například náklonnost k jiným formám vzdělávání. Existují ale i případy, kdy PPP nedoporučí rodině přechod na domácí vzdělávání, a to hned z několika důvodů. Mezi nejvýraznější patří nejednotnost rodičů ve stylu výchovy a vzdělávání, pokud nejsou vztahy v rodině funkční, jestliže existuje reálná obava, že by dítě izolací trpělo nebo pokud si jeden z rodičů tuto formu nepřeje. (Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna, online)

Po získání kladného rozhodnutí PPP je dále nutné požádat ředitele vybrané ZŠ o povolení k této formě vzdělávání. V Česku není povinnost vybírat si ZŠ dle spádovosti, ale žáci a rodiče si mohou vybrat libovolnou školu, do které se přihlásí. Ne všechny školy jsou však nakloněny domácímu vzdělávání, a tak při hledání takové školy je mnohdy nutné kontaktovat vícero škol. Na druhou stranu existují i školy, které se na individuální formu vzdělávání přímo zaměřují a jsou tak mezi rodiči „domškoláků“ známé. Takové školy ale zažívají v poslední době velký zájem, a tak není lehké se do takové školy zapsat. Následuje prověřování rodiče, resp. osoby, která bude dítě na domácím vzdělávání vzdělávat. Minimální nutné dosažené vzdělání je pro vzdělavatele střední odborné s maturitou. Maturitní zkouška je pro děti vzdělané individuální formou na prvním stupni ZŠ, na druhém stupni je to pak jako nejméně uznatelné vzdělání vysokoškolský bakalářský titul z jakéhokoliv oboru. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Vzdělání není jediným měřítkem, na základě kterého rodiče domácí vzdělávání zvažují. Rodiče dětí, kteří mají určitou dysfunkci, například dysgrafii, dyslexii nebo dyskalkulii se obávají, že by nebyli schopni své děti na domácím vzdělávání vést kvalitně a že by mohli ohrozit jejich další vývoj. Toto tvrzení však není zcela na místě. Rodiče by danou dysfunkci měli konzultovat s odborníky v poradně i v případě, že by dítě docházelo do běžné školy. Poradna pak dokáže rodičům pomoci s nastavením individuálních tendencí ve vzdělávání. (Klofátová, 2009).

Pokud tedy mají rodiče dostatečné vzdělání, vystavené potvrzení z PPP a následně našli školu, do které dítě na individuální formu vzdělávání zapíše, k dalším povinnostem patří dodržování termínů tzv. přezkoušení. Přezkoušení je setkání, na kterém se pedagogové dané kmenové školy přesvědčí o tom, zda je dítě na domácím vzdělávání vzdělané poctivě, zda dosahuje znalostí a vědomostí, které by měl v daném ročníku nabýt a zda domácí vzdělávání nijak nebrzdí jeho

vývoj. Osnovy přezkoušení jsou dané rámcovým vzdělávacím programem a kopírují tak výstupy, které jsou platné pro každou mateřskou, základní a střední školu v ČR.

Forma přezkoušení má různé podoby. Kmenová škola si může sama určit si četnost návštěv žáka na domácím vzdělávání.

V ČR se nejčastěji setkáváme s tím, že děti jsou přezkušovány právě ve své kmenové škole, a to dvakrát ve školním roce. V pololetí a na konci ročníku.

Některé školy ale vyžadují návštěvu častější, vše závisí do domluvě s ředitelem dané školy.

Na přezkoušení se dostaví jak dítě, tak rodiče. Návštěva v kmenové škole pak probíhá zpravidla tak, že si dítě připraví své portfolio, které vypracovalo ve své domácí škole, dále vypracovaná cvičení z učebnic a pracovních učebnic, které mu poskytuje jeho kmenová škola a poté je s pedagogy z kmenové školy vyzván ke splnění určitých cvičení odpovídajícím danému ročníku a to proto, aby byly jeho vědomosti a dovednosti odzkoušeny i přímo v reálném čase. Výstupem z přezkoušení bývá posudek a dítě poté obdrží ze své kmenové školy standardní vysvědčení.

V případě, že dítě při přezkoušení neuspěje, tzn. nesplní zákonem dané vzdělávací cíle, připadá další šetření na ředitele jeho kmenové školy. V pravomoci ředitele ZŠ je možnost nedoporučit setrvání na domácím vzdělávání. V takovém případě se zpravidla postupuje tak, že se zákonným zástupcům nejdříve umožní náprava těchto nedostatků v době jednoho roku. Zřídka kdy se stane, že by dítě napodruhé neuspělo, pokud by se tak ale přeci jen stalo, odstupují z domácího vzdělání povětšinou rodiče sami, případně s nimi ředitel ZŠ může ukončit dohodu o domácím vzdělávání.“ (Novotná, 2002).

Rodiče, kteří by se rádi vydali alternativní cestou vzdělávání se mohou obávat právě velké zodpovědnosti, která na ně při domácím vzdělávání připadne, a to nejen v návaznosti na přezkoušení. Skutečnost, že rodiče, kteří sice mají dostatečné dosažené vzdělání, ale nejsou vzdělání v oblasti pedagogiky, se uvádí jako jedna z častých nevýhod domácího vzdělávání. Argument tvrdí, že rodiče nemají dostatek znalostí a schopností předávat informace tak, jak děti potřebují. Byť na základě výsledků vzdělávání tento argument není relevantní. (Mertin 2003).

Komunitní školy pro děti přihlášené k domácímu vzdělávání nejsou sice akreditované, ale mohou na základě domluvy plnohodnotně převzít, byť ne zákonnou, zodpovědnost za obsah vzdělávání a tím ulevit rodičům, kteří si svými kompetencemi v oblasti vzdělávání nejsou jistí.

Další velmi silný argument proti domácímu vzdělávání je socializace dětí. Tedy názor, že děti vzdělávané doma jsou ochuzeni o sociální skupinu svých vrstevníků, nemohou navazovat dostatečné množství mezilidských vztahů. Oproti tomu pro domácí vzdělávání se rodiče často rozhodují i z důvodu tzv. negativní socializace. Tedy z důvodu šikany ve školách, trestání za sociální chování (napovídání, opisování apod.) (Mertin, 2003).

Právě téma socializaci dětí na domácím vzdělávání ve společnosti v poslední době velmi rezonuje. Někteří rodiče jsou sice nakloněni alternativním formám vzdělávání, ale nejsou si jisti, zda by jejich dítěti prospělo trávit s nimi čas doma a tím být „odstříhnutí“ od vrstevníků. Byť se sociální skupina dá nahradit různými dopoledními srazy s kamarády, kteří jsou také na domácím vzdělávání nebo například odpoledními kroužky. Jako další aspekt je nutné zmínit rodiče samého. Domácí vzdělávání je časově náročné a jelikož rodič supluje roli učitele, potažmo školy jako takové, není prakticky možné při tom docházet do zaměstnání.

Dle Staňkové socializace dětí probíhá v reálném životě, kde se setkávají s lidmi různého věku, zájmů a postavení. Školy spíše indoktrinují děti a oklešťují jejich práva, než aby je socializovaly. Důležité je také to, aby děti měly vlastní hlavu a názory a aby se nepřizpůsobovaly pod tlakem a něčemu, co jim je proti srsti. (Šíp Staňková in Poledníková, 2021)

Oproti tomu nedostatečná socializace, která zapříčiňuje tzv. "děti ve skleníku" je častou argumentací odpůrců domácího vzdělávání. „Chybí mu kolektiv. Kromě probírané látky se totiž má naučit i sociální dovednosti. Dříve nebo později se s ostatními žáky setká, střední škola doma studovat nejde. Na ní pak může mít problém zapadnout," (Chumchalová, online)

Příspěvek k tématu, který se věnuje domácímu vzdělávání uvádí, že „rodina je pro dítě tím přirozeným prostředím, kde se naučí sociálním vztahům mnohem lépe než v umělém homogenním prostředí vrstevníků a v umělém prostředí, kde se neodvíjí skutečný život, spíše hra na něj“. A jak také zazní v Průvodci domácímu vzděláváním: „Někdy je milující babička bez maturity lepší učitel než promováný doktor. Navíc se tzv. domškoláci mohou po dohodě se školou, kde jsou zapsáni a vykonávají postupové zkoušky, účastnit školních akcí a s vrstevníky se vidí i odpoledne na kroužcích.“ (Hronová, online)

Neboť je téma socializace při domácímu vzdělávání pro samotné rodiče těchto dětí i veřejnost důležité, věnují se mu i výzkumy v této oblasti. Jednou ze studií, která zkoumala dopad

domácího vzdělávání na sociální dovednosti dětí je i studie, která proběhla od ledna 2020 do března 2020 v Manhattanu ve Spojených státech pod vedením Sameera Abuzandaha.

Ve studii bylo použito více případových studií s 12 účastníky, z nichž polovina byli studenti, kteří se v současné době vzdělávají doma, a zbytek byli rodiče a učitelé.

Výzkum poskytuje zpětnou vazbu od studentů a jejich rodičů ohledně vlivu domácího vzdělávání na utváření sociálních dovedností dětí. 67 % dotazovaných studentů a jejich rodičů se shodlo, že domácí vzdělávání významně přispělo k vytváření sociálních dovedností, 33 % poté uvedlo, že domácí vzdělávání mělo spíše negativní vliv na rozvoj jejich sociálních dovedností. (Abuzandah,2020)

Ve výzkumu byl také porovnáván rozvoj morálního citění dětí, které byly vzdělávány doma. V této oblasti se všichni respondenti shodli, že domácí vzdělávání účinně rozvíjí jejich mravní citění. Ne všichni respondenti však byly za jedno v dopadu formy domácího vzdělávání na jejich sociální život v oblasti navazování kontaktů s vrstevníky, jak uvádějí data z výzkumu.

„Tito dva studenti se domnívali, že i když je domácí vzdělávání přimělo osvojit si příkladnou morálku a hodnoty, nedokázali se vypořádat se sociálními výzvami, které se jim vyskytly při interakci se sousedskými vrstevníky“ (Medlin, Butler, 2018 in Abuzandah,2020, s.1068)

Závěry studie ukázaly, že domácí vzdělávání obecně umožňuje dětem osvojit si dobré mravy a hodnoty, které jsou zásadní v sociálních interakcích s lidmi. Zjistila však také, že fyzická interakce s vrstevníky je důležitá pro kognitivní vývoj. Rodiče, kteří se rozhodnou své děti učit doma, by měli vynaložit záměrné úsilí na zlepšení jejich společenského života, aby zajistili celkový rozvoj dítěte.

Jak ale vyplývá z výše uvedeného výzkumu, jaká je objektivní situace u dětí zapsaných na domácím vzdělávání z pohledu socializace tedy nejde zcela zjistit. Byť existuje řada výzkumů, které se na toto téma zaměřují, tyto výzkumy mají určitá omezení, která mohou ovlivnit jejich výsledky. Zde jsou tři hlavní omezení výzkumu:

- 1) Většina studií se spoléhá na dobrovolné zapojení rodin, které se rozhodly pro domácí vzdělávání. Tyto rodiny jsou často aktivně angažované a motivované, což může ovlivnit výsledky výzkumu. Studie proto pravděpodobně neposkytují přesný obraz o všech dětech, které jsou doma vzdělávány.

- 2) Výzkumy se obvykle spoléhají na vlastní zprávy rodičů a dětí vzdělávaných doma. Tento způsob sběru dat může být zkreslený, protože rodiče mohou být příliš pozitivní při hodnocení sociálních dovedností svých dětí. Objektivní a neutrální zhodnocení sociálních dovedností dětí by mohlo poskytnout lepší porovnání.
- 3) Studie často předpokládají, že děti buď navštěvují tradiční školu nebo jsou vzdělávány doma, přičemž nebere v úvahu alternativní způsoby vzdělávání. Například děti mohou chodit do školy pouze na menší časový úsek (dny v týdnu) nebo být zapsány do alternativních skupin, což by mělo samozřejmě vliv na jejich sociální interakce. (Kunzman, Gaither 2013)

Tato omezení naznačují, že výzkumy týkající se socializace v domácím vzdělávání mohou poskytovat pouze částečný obraz a nemusí zahrnovat všechny relevantní faktory. Proto je důležité brát v úvahu různé perspektivy a zkušenosti absolventů domácího vzdělávání při posuzování celkového dopadu na sociální dovednosti dětí. (The Coalition for Responsible Home Education, online)

Nedá se tedy přesně říct, jaký dopad domácí vzdělávání na děti v oblasti socializace má. Obava některých rodičů dětí na domácím vzdělávání je tedy pochopitelná.

Pro ty rodiče, kteří se rozhodnou pro alternativní formu vzdělávání, resp. formu domácího vzdělávání, kteří jsou rozhodni nést zodpovědnost za vzdělávání svých dětí, ale zároveň jim chtějí nabídnout dostatečné množství podnětů a prostředí, ve kterém se budou učit společně se svými vrstevníky, je tedy nabídka komunitních škol relevantní.

Rodiče mohou mít plnou kontrolu nad vzděláváním svých dětí, ale zároveň nemusejí mít obavy o jejich socializaci.

3 STANDARDY KVALITY KOMUNITNÍCH ŠKOL

Standardy, které budou použity jako indikátory kvality komunitních škol v praktické části této práce vycházejí z výzkumu, který byl realizován po několik let výzkumnými experty z nestátních organizací napříč Evropou. Prvním podnětem pro výzkum byl rok 2005, kdy se v Kyjevě pod záštitou organizace Step by Step konala konference věnovaná tématu komunitních škol. „...Mezinárodní skupina složená ze zástupců NNO z Step by Step Foundation (Ukrajina), Nová škola, o. p. s. (ČR), ContinYou (Velká Británie), Step by Step Moldávie, Krasnojarské Centrum pro Komunitní Partnerství (Rusko) a GlobeEd Services (Kanada) se od roku 2004 pravidelně scházela a v roce 2007 odsouhlasila 9 bodů standardů komunitní školy použitelných každou školou kdekoliv ve světě..“ (Lauermann, 2011).

V roce 2007 také pro 17 zemí včetně např. Japonska a Holandska, proběhly tréninky, díky nimž mohli školitelé a koordinátoři implementace standardů kvality KŠ tyto standardy dále ve svých zemích používat.

V roce 2008 se výzkum dostal do své druhé fáze a započal se projekt „Ověření standardů kvality komunitní školy – projekt mezinárodního akčního výzkumu“, který si klade za cíl na základě společně vytvořených standardů zjistit funkčnost komunitních škol v 8 zemích, včetně České republiky, Ruska, Bosny, Kazachstánu a dalších). Do výzkumu se zapojilo 80 škol. V České republice výzkum koordinovalo Sdružení konzultantů rozvoje organizací z Brna.

Školy z druhé fáze projekty měly za úkol nejdříve v prosinci roku 2009 a v lednu roku 2010 zhodnotit současný stav ve svých komunitních školách na základě indikátorů a výsledky, které díky své evaluaci získaly, následně zaslat centrálnímu týmu, který je dále porovnává a sumarizuje.

Indikátory kvality komunitních škol zahrnují oblasti, které jsou důležité pro kvalitní rozvoj a chod komunitních škol. Tyto indikátory jsou ve výzkumu porovnávány z hlediska času, kvantity a kvality. K jednotlivým úrovním cílů byly zvoleny 3 příslušní ukazatele. Jedná se o ukazatele manažerské (jakým způsobem se bude hodnotit, zda systém dobře funguje?) dále pak ukazatele strategické (podle nich vedení škol zjišťuje úroveň strategických cílů KŠ) a implementační hlediska (ta zjišťují, zda se v určeném čase, v přiměřené kvalitě apod. podařilo realizovat stanovené cíle)

Indikátory jsou:

Leadership	Partnerství	Sociální inkluze
Služby	Dobrovolnictví	Celoživotní vzdělávání
Komunitní rozvoj	Zapojení rodičů	Kultura školy

Tabulka č. 2: Indikátory kvality komunitní školy
(Lauer mann, 2011)

Leadership (Vedení)

- Kvalitní vedení školy s jasnou vizí a strategií.
- Vedení podporuje rozvoj zaměstnanců a jejich profesní růst.
- Shoda mezi zaměstnanci a partnery ohledně vize školy.

Partnerství

- Vytváření pevných partnerství s organizacemi a členy komunity.
- Vzájemná podpora a spolupráce mezi partnery.
- Návaznost a koordinace služeb poskytovaných komunitou.

Sociální inkluze

- Začlenění všech zájemců o vzdělávání bez ohledu na jejich rozdílné vlastnosti.
- Odstranění stereotypů a předsudků prostřednictvím vzdělávání.
- Vytváření příznivé atmosféry pro všechny žáky.

Služby

- Poskytování široké škály služeb pro členy komunity.
- Služby odpovídají aktuálním potřebám a podporují rodiny, další vzdělávání a zdraví.
- Spolupráce s organizacemi poskytujícími služby.

Dobrovolnictví

- Podpora a zapojení žáků, rodičů a členů komunity do dobrovolnických aktivit.
- Umožňování rozvoje dovedností a postojů prostřednictvím dobrovolnické práce.
- Vytváření neformálních vztahů mezi žáky a dospělými.

Celoživotní vzdělávání

- Podpora a propagace vzdělávání po celý život.
- Komunitní škola reprezentuje to, že učení je kontinuální proces a škola je jedním z míst, kde je možné tímto procesem procházet po celý život.

Komunitní rozvoj

- Zapojení školy do rozvoje komunity a podpora změn v ní.
- Spolupráce s místními skupinami a organizacemi.
- Poskytování know-how a podpora aktivit v komunitě.

Zapojení rodičů

- Aktivní dialog a spolupráce mezi rodiči a učiteli.
- Podpora rodičů při vytváření podmínek pro učení doma.
- Zapojení rodičů do života školy a porozumění jejímu přístupu.

Kultura školy

- Demokratické spolužití celé komunity jako základní hodnota.
- Vzájemná důvěra mezi žáky, rodiči, učiteli, komunitou.
- Vstřícná a tvořivá atmosféra podněcuje vzdělávání a další činnosti

Rozvoj komunity

- Tento indikátor je určen pro školy, které jsou samy pro sebe hlavním koordinátorem rozvoje
- Škola ostatním napomáhá např. v tom, jak uspořádat schůzi, výzkum, jak realizovat evaluaci a další podněty pro rozvoj dílčích článků dané komunity.

Indikátory kvality ukazují oblasti, ve kterých by měly být komunitní školy silné a jejichž poslání by měly naplňovat. Praktická část se zaměřuje na dvě komunitní školy, které vznikly pro děti na domácím vzdělávání, a to právě z hlediska indikátorů kvality. Praktická část si klade za cíl zjistit, do jaké míry jsou tyto indikátory naplňovány, a tedy do jaké míry lze o těchto školách říct, že naplňují svoji podstatu. Tedy že jsou komunitními školami.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce je zpracována formou případových studií dvou komunitních škol. V případových studiích je porovnáno plnění indikátorů kvality komunitních škol dvě komunitními školami. Materiál pro sepsání studií byl shromážděn pomocí terénního výzkumu, neformálních rozhovorů, sebereflexí zřizovatelů a analýzou dokumentů.

Praktická část je rozdělena na tři části. První z nich popisuje dvě komunitní školy, jejich zázemí, filozofii a systém vzdělávání dětí. Druhá část se pak zaměřuje na porovnání těchto škol vzhledem k jednotlivým indikátorům kvality. Naplnění jednotlivých indikátorů je slovně popsáno na základě informací získaných z hospitací ve školách, analýzou dokumentů a rozhovorů se zřizovateli obou komunitních škol. Tyto výsledky jsou následně porovnány se sebehodnocením, které zřizovatelé podstoupily. Třetí část se tak věnuje vyhodnocením a porovnáním výsledků obou škol vzhledem k indikátorům kvality a jejich naplnění a porovnává tato zjištění s vlastním hodnocením zřizovatelů.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda komunitní školy, které fungují pro děti při domácím vzdělávání naplňují a do jaké míry se zaměřují na indikátory kvality komunitních škol, které stanovily nezávislí experti na komunitní školy v rámci výzkumu v roce 2008.

Výzkum porovnává dvě komunitní školy rozdílného typu na základě indikátorů: leadreship (vedení), partnerství, sociální inkluze, služby, dobrovolnictví, celoživotní vzdělávání, komunitní rozvoj, zapojení rodičů a kulturu školy.

4.1 Výzkumné otázky

- 1) Které indikátory kvality jsou v daných komunitních školách dominantní?
- 2) Které indikátory kvality dané komunitní školy splňují nejméně a z jakého důvodu?

4.2 Metodologický rámec výzkumu

Při práci byla použita metoda výzkumu volného rozhovoru, přímé hospitace ve výuce a následně analýza dokumentů jednotlivých škol. Poté byli sami zřizovatelé dotázáni, zda by na škále 0-10 určili, do jaké míry si myslí, že jejich školy splňují jednotlivé indikátory kvality. Toto sebehodnocení je zpracováno formou grafu.

Zjištěné informace byly následně zpracovány v rámci případových studií.

Případové studie jsou v pedagogickém výzkumu často využívány ke zkoumání individuálního vzdělávání, učitelských postupů, školní kultury nebo jiných specifických pedagogických témat. Jejich použití by mělo být přizpůsobeno cílům výzkumu a charakteru zkoumaného fenoménu, jak se také uvádí v pedagogickém slovníku: „Výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, jednotlivá třída, škola apod.), detailně popsán a vysvětlován, tak že dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s.188-189)

Zpracování případových studií mohou být rozdílné, a to především v důsledku množství jednotlivých popisovaných případů. Různé záměry případových studií můžeme rozlišit do tří kategorií:

- **Objasnění jednoho daného případu:** Tento typ případové studie se zaměřuje na důkladné porozumění a analýzu jednoho konkrétního případu. Cílem je proniknout do hloubky problémů a okolností tohoto případu, aby bylo dosaženo lepšího pochopení dané situace nebo organizace. Tento přístup je vhodný, pokud je případ unikátní nebo zaujímá zvláštní místo v kontextu výzkumu.
- **Objasnění určitého jevu na jednom nebo několika případech:** Tento typ případové studie se zaměřuje na zkoumání určitého jevu nebo problému, který se vyskytuje v reálném světě. Výzkum je zaměřen na identifikaci a porozumění danému jevu na základě analýzy jednoho nebo více případů, které tento jev reprezentují. Cílem je odhalit vzorce, souvislosti nebo faktory, které ovlivňují tento jev.
- **Zkoumání více případů s cílem ověřit vzdělávací koncepci:** Tento typ případové studie se zaměřuje na zkoumání několika případů za účelem ověření určité vzdělávací koncepce, strategie nebo programu. Cílem je získat poznatky, které prokazují společné rysy a určují vhodnost nebo nevhodnost této koncepce. Tento přístup může pomoci poskytnout důkazy o účinnosti určitého vzdělávacího přístupu nebo identifikovat oblasti, ve kterých je potřeba provést změny nebo zdokonalení.

(Walterová, 2006)

Pro účely práce je použit druhý model, tedy porovnání dvou příkladů komunitních škol z hlediska podobnosti a odlišnosti, a ponejvíce vzhledem k plnění indikátorů kvality komunitních škol.

4.3 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován formou hospitací v obou komunitních školách, a to opakovaně přímo ve výuce. Také pomocí rozhovorů s pedagogickým personálem a vedením obou komunitních škol, což je v obou případech zřizovatel a zároveň ředitel komunitní školy. Následně bylo nahlíženo do dokumentů, které mají obě školy zpracované. Jedná se zejména o školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program, třídní knihy, portfolia dětí a protokoly o hodnocení dětí.

4.4 Časový rámec výzkumu

Náslechový čas na třídě a pro rozhovory s pedagogy bylo vyčleněno 6 vyučovacích hodin každý den po dobu jednoho školního týdne. Celkem tedy 30 hodin na každé škole. Během hospitací bylo nahlédnuto do dalších informačních pramenů školy.

Rozhovor se zřizovatelem školy byl vždy v rozsahu jedné hodiny, a to opakovaně po dobu jednoho náslechového týdne. Celkem tedy bylo společnou debatou stráveno nejméně 5 hodin v každé komunitní škole.

4.5 Případová studie 1

Komunitní škola je otevřena od roku 2021 pro děti, které jsou přihlášeny k domácímu vzdělávání a jsou zapsaní ke vzdělávání ve své zvolené základní škole. Škola nabízí přihlášení do spřízněné kmenové školy, která přijímá děti na domácím vzdělávání. Přezkoušení dětí pak probíhá přímo v komunitní škole, a to hromadně v jeden den pro všechny děti. Děti tak nejsou vystavené stresu z cizího prostředí. Toto je však nabídka, nikoliv podmínka. Ve škole jsou i děti, které jsou přihlášeny a na přezkoušení chodí do klasické spádové školy, a to většinou pro to, že do této školy chodí jejich starší sourozenci. Škola není registrována pod MŠMT a nečerpá státní dotace.

Komunitní škola je malá školní skupina pro 1. – 3. třídu základního vzdělávání, která sídlí v zázemí rodinného domu se zahradou v Praze. Maximální kapacita třídy je 14 dětí. Děti mají svého třídního učitele. Děti dochází do školy na základě své smluvené docházky. Do školy je možné chodit pouze na výuku, a to od 8 do 13.30h, nebo s využitím odpolední družiny do 17 h. Minimálně docházka jsou 2 dny v týdnu. Je ale možné chodit i standardně, tedy od pondělí do pátku.

Výuka probíhá v epochách. Každá epocha trvá cca 90 min. a zahrnuje jeden předmět. Delší čas na výuku nabízí možnost se tématu věnovat dostatečně do hloubky, nabízí možnost využívat ve výuce různé metody zjišťování a důkladně rozebrat dané téma. Výuka probíhá z velké části venku. Jeden den v týdnu probíhá výuka v anglickém jazyce. Výuku v daný den vede anglicky mluvící učitel v návaznosti na TVP Komunitní školy. Děti tak pokračují v obsahu epochy dle učebního plánu. Ve výuce pracují s učebnicemi, pracovními listy, badatelskými pomůckami a přírodními materiály.

Principy, na kterých je škola založena:

- práce s chybou, respektující přístup, posilovat kladný vztah k sobě sama
- pomáhat dětem objevovat svět a jeho možnosti, rozvíjet děti v tom, co je baví, představovat dětem paletu různých možností, které mohou vyzkoušet
- výuka v angličtině
- projektová výuka
- environmentální výuka a podpora ekologické činnosti v okolí školy – organizace místního Uklidme Česko a podobných projektů
- společné setkávání s rodiči
- mezigenerační spolupráce, škola spolupracuje s domovy pro seniory a každoročně pro ně chystá zajímavé programy, o Vánocích děti lidem dopisují, škola se zapojila např. do projektu Psaní od srdce
(Školní vzdělávací program dané školy)

4.6 Případová studie 2

Komunitní škola funguje od roku 2015 pro děti na domácím vzdělávání. Škola je komunitní, zapojují se do ní rodiče, přátelé školy a místní komunita. Škola není registrována pod MŠMT a nečerpá státní dotace.

Komunitní škola sídlí v malé vesnici ve Středočeském kraji. Škola sídlí v přestavěném rodinném domě a disponuje rozsáhlým pozemkem se zahradou. Nabízí všechny třídy základní školy, které se spojují následujícím modelem:

1. skupina (žáci 1. až 3. třídy ZŠ)
2. skupina (žáci 4. a 5. třídy ZŠ)
3. skupina (žáci 6. a 7. třídy ZŠ)
4. skupina (žáci 8. a 9. třídy ZŠ)

Komunitní škola vznikla z původně komunitního centra, které sloužilo rodičům a dětem z vesnice a blízkého okolí. Poptávka ale předčila nabídku, a tak se provozovatelé klubu rozhodli, že založí komunitní školu. Nejdříve se jednalo o malotřídku s 10 žáky. Postupem času s narůstajícím zájmem došlo i k rozšiřování prostor a jelikož se přátelé školy, správa obce i dobrovolní dárci zapojili do finanční sbírky, vznikla dnes již velká, komunitní škola, která pojme cca 40-50 dětí všech tříd ZŠ.

Škola je založena na sociokratickém modelu komunikace. Jejími hlavními principy jsou spolupráce, zodpovědnost, rozvoj osobnosti, sounáležitost a svoboda ve vzdělávání. Škola se zaměřuje na individuální plány a vyučování matematiky dle prof. Hejného a jazykového rozvoje dle prof. Elkonina. Dále se věnuje projektové výuce, kritickému myšlení, pozitivní inteligenci a všímavosti ve vztazích. Škola je součástí spolku, který organizuje pravidelný program pro děti nejrůznějšího věku.

Principy, na kterých je škola založena:

- demokratická škola
 - učení přes porozumění
 - spolupráce dětí různého věku
 - chyby jako výzvy
- (Školní vzdělávací program dané školy)

Z výše uvedených charakteristik a dalších informací můžeme definovat následující rozdíly:

- Velikost školy: První škola je jednotřídkou složená z 1.-3. třídy základní školy, zatímco druhá je komunitní škola pro všechny ročníky základní školy.
- Kapacita pro žáky: První škola má kapacitu pro celkem maximálně 12-14 žáků, zatímco druhá škola má třídy s kapacitou 12 dětí, což je celkem cca 40-50 dětí.

- Umístění: První škola se nachází v centru Prahy, kde je větší konkurence mezi školami. Druhá škola sídlí ve vesnici ve středočeském kraji, kde je nabídka komunitních škol velmi omezená. Umístění může ovlivnit dostupnost a preference rodičů při výběru školy.
- Program a forma výuky: První škola se zaměřuje spíše na program vytvořený s dětmi, který zohledňuje jejich přání, potřeby a aktuálnost. Druhá škola má jasně stanovený a předem určený program výuky, který není tak ohebný a situační jako v první škole. Druhá škola je více strukturovaná a připomíná tradiční školu.
- Výuka venku: První škola tráví čas převážně venku a využívá přírodní prostředí pro výuku. Druhá škola tráví venku čas především ve družině, zatímco výuka probíhá ve třídách.
- Environmentální výuka a badatelská výuka: První škola zahrnuje environmentální výuku a badatelskou výuku jako součást svého programu. Druhá škola není zaměřena na environmentální výuku a do svých osnov ji zařazuje pouze v rámci běžného obsahu učiva.

Komunitní školy jsou ale také v mnoha ohledech podobné, a to především v:

- Zaměření na všeobecný rozvoj: Obě školy se zaměřují na celkový rozvoj dětí, přičemž zohledňují Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). To naznačuje, že se snaží poskytnout komplexní vzdělání a podporovat různé aspekty vývoje dítěte.
- Systém registrace dětí: Obě školy mají stejný systém registrace dětí, který je otevřen pro domácí školáky. To znamená, že děti, které se dosud vzdělávaly doma, tak mají možnost se přihlásit vzdělávání v komunitních školách. Zároveň je možné do komunitní školy přestoupit z klasické školy, je ale nutné získat povolení k individuálnímu vzdělávání.
- Plnohodnotná alternativa k běžné školní docházce: Obě školy nabízejí plnohodnotnou alternativu k běžné školní docházce. To zahrnuje pravidelnou docházku (5 dní v týdnu), používání učebnic, rozvrh hodin a strukturovaný vzdělávací program.
- Financování ze strany rodičů: Financování obou škol je zajištěno ze strany rodičů, kteří hradí školné. Tím se odlišují od státem financovaných škol. Obě školy jsou provozovány neziskovou organizací.

- Přístup k dětem a vzdělání: Obě školy zdůrazňují individuální přístup k dětem a respektují jejich potřeby a tempo učení. To znamená, že se snaží přizpůsobit vzdělávání každému jednotlivému dítěti a umožnit jim učit se ve vlastním tempu.
- Akce pro rodiče a veřejnost: Obě školy pořádají akce pro rodiče a veřejnost, jako jsou slavnosti, úklidy nebo kulturní akce. Tyto akce mohou posilovat komunitní duch lokality, ve které školy sídlí a zapojení samotných rodin do života školy.

4.7 Porovnání škol podle indikátorů kvality

Leadreship (vedení)

1. komunitní škola

Jedná se o velmi malou komunitní školu, dalo by se říct, komunitní třídu. Třída je vedena jedním hlavním učitelem, který má pedagogické vzdělání učitelství pro 1. stupeň a asistentkami. Při výběru učitelů je pak pro zřizovatele důležité, kromě odborné kvalifikace, také souznění s hodnotami školy.

Zřizovatel, který školu provozuje, je zároveň učitel. Zná tedy dobře zázemí školy, děti i rodiče. Vedení je tedy velmi úzké a kooperující. Učitelé i asistentky jsou denně v komunikaci se zřizovatelem, koordinují spolu prakticky vše, co se ve škole děje.

Vzájemnou spolupráci vyhodnocují na pravidelných školních radách, a to zpravidla dvakrát za měsíc. Na radě mají všichni účastníci, tedy jak zřizovatel, tak asistentky možnost podat návrhy na zlepšení činnosti školy, nebo naopak vyzdvihnout postupy, které se ověřily.

Zápisy z některých pedagogických rad byly zřizovatelem předloženy pro účely výzkumu.

Z nahlédnutí do dokumentů je zřejmé, že jsou veškeré námitky, které se nepodaří vyřešit na místě následně popsány do zápisu z rady a pracuje se na jejich řešení. Na následující radě se poté k těmto bodům pedagogové vrací a vyhodnocují, zda byla námitka vyřešena, či nikoliv, popř. jak její další řešení podpořit.

Zřizovatel má také mnohaletou zkušenost s vedením skupiny dětí i vyučovacím procesem, proto je podporou pro svůj tým.

2. komunitní škola

Škola má pro tento školní rok celkem 6 učitelů. Ne všichni mají pedagogické vzdělání. Ve škole vyučují i rodiče dětí, které do školy dochází. Tito nezkušení učitelé mají možnost se dozdělat a přebírat zkušenosti od svých vzdělaných, resp. zkušenějších kolegů. Pro tyto účely je ve škole nastavený systém zaučování. To znamená, že nově přijatý učitel, pokud nemá pedagogické vzdělání nebo zkušenost s vyučováním v základní škole, je po dobu zpravidla dvou až tří týdnů ve výuce přímo se zřizovatelem. Zřizovatel je první týden hlavní učitel třídy a nově přijatý učitel v roli jeho asistenta, aby měl dostatek prostoru na seznámení se žáky a proniknutí do systému vzdělávání ve škole. Po týdnu se role vymění a nově přijatý učitel zkouší vést třídu sám, ve třídě je mu nápomocen zřizovatel školy. Pokud se učitel osvědčí, dostává následně plnou důvěru ve vykonávání své práce.

Zřizovatel je ve škole přítomný každý den, a tak se na něj učitelé mohou obrátit kdykoliv, kdy potřebují. Dle potřeby se ve škole realizují hospitace, a to jak ze strany zřizovatele, tak vzájemně mezi pedagogy. Hospitace pomáhají ve zpětné vazbě pro učitele a tím vedou ke zkvalitnění výuky a sociálních vztahů ve škole.

Dalo by se tedy říci, že jak po osobní, tak po profesní, až profesionální stránce je v obou školách kvalita leadershipu velmi dobrá. Vedení je v obou školách kompetentní a zkušené, aby dokázalo vést svůj tým lidí a učitelé zároveň natolik zaujatí a nadšení do své práce, že mají chuť se stále zdokonalovat a vzdělávat se v oboru učitelství.

Zapojení rodičů

1. komunitní škola

Pokud se zaměříme na vztah mezi školou a rodiči, jedná se o velmi úzkou spolupráci. Rodiče mají možnost denně kontaktovat jak zřizovatele školy, tak učitele a dozvídat se potřebné informace, reagovat na dění ve škole a být do jisté míry činitelé změn. Někteří rodiče nejstarších dětí samy stály na počátku vzniku komunitní školy. Pomáhali s úpravou a zabydlením prázdných prostor, podíleli se ale také na tvorbě programu pro děti. Jejich podněty, jako například jak často by měly děti trávit čas venku, jaké učebnice se osvědčily u starších sourozenců apod., byly zpracovány pedagogickým týmem a následně opět zkonzultovány s rodiči.

Protože komunitní škola vznikla s velkou mírou podpory rodičů, jsou do jejího působení vtaženi a i nyní, kdy škola funguje dva roky, mají možnost neustále podávat podněty k tomu, jak škola funguje, a to jak formou přímé komunikace se zřizovatelem, tak anonymně pomocí schránky důvěry, která je umístěna v šatně komunitní školy. Podněty ze schránky důvěry jsou následně řešeny na rodičovských schůzkách, které se uskutečňují jednou za pololetí, v případě potřeby mohou být i častěji.

Při výběru nových zájemců o docházku do školy je pro zřizovatele důležitá motivace rodičů při výběru školy a souznění s filozofií a hodnotami, ve kterých jsou děti vedeny. Tím zajišťuje sounáležitost všech přítomných aktérů vyučování, což podporuje vzdělávací proces dítěte.

2. komunitní škola

Škola má více klientů, resp. rodin, které využívají její služby, a proto není možné být v tak úzkém kontaktu se všemi rodiči dětí, jako v případě první školy. I tak je ale vztah s rodinami pro školu důležitý a snaží se jej utužovat v rámci pravidelných odpoledních slavností, kde mají všichni ze školy možnost společně pobýt. Slavnosti se ve škole konají zpravidla jednou za dva měsíce. Jedná se o slavnosti završující koloběh roku, na které děti připravují tematický program. Např. Posvícení, Cesta za světýlkem, Adventní zpívání, Vynášení Morany apod. (ŠVP dané školy)

Rodiče, kteří ve škole nevyučují, nemají přímou možnost příliš zasahovat do dění ve škole, mohou prostřednictvím emailu, telefonu nebo osobní konzultace podat jakékoliv připomínky zřizovateli. Rodiče mají také možnost nahlédnout přímo do vyučování, a to po předešlé domluvě s personálem. Této možnosti využívají především noví zájemci.

Partnerství

1. komunitní škola

S externími organizacemi škola spolupracuje, ale na bázi jednotlivých projektů. Nelze říct, že by měla navázanou dlouhodobou spolupráci s externí partnerskou organizací. Vedení školy by se do budoucna chtělo více informovat o možnosti spolupráce s dalšími neziskovými organizacemi v okolí školy, a to především se zaměřením na ekologii a mezigenerační spolupráci. V tomto školním roce se zdařila spolupráce s místním domovem pro seniory, s nímž

škola uskutečnila tři společná setkání dětí a seniorů. Pokračování a forma další spolupráce je nyní v jednání.

Ze zjištěných informací lze tedy říct, že partnerství funguje dobře na bázi přímých aktérů školy, ale není doposud navázáno žádné dlouhodobé partnerství s jinou organizací.

2. komunitní škola

Jediné partnerství, které má škola navázané je s klubem pro rodiče a děti, který ovšem zřizuje stejný zřizovatel jako komunitní školu. Klub využívá prostor školy a zároveň do klubu dochází rodiče s dětmi, kteří mnohdy v pozdějších letech nastupují do komunitní školy, což ale není podmínkou. S jinými organizacemi nyní škola nespolupracuje. Dle slov zřizovatelky by škola uvítala další partnerství, v oblasti, kde sídlí, ale není po takové spolupráci poptávka.

Sociální inkluze

1. komunitní škola

Škola sčítá v tomto školním roce 12 žáků a každý z nich, byť je jistě do určité míry specifický, je zdravý a z funkčního rodinného prostředí. Škola je otevřená pro všechny zájemce, avšak je na zvážení obou stran, tedy rodičů a školy, zda a za jakých podmínek přijme dítě s handicapem, či z jiného sociokulturního prostředí.

Škola a její pedagogové jsou otevřeni dialogu s možnými zájemci. Ze stran rodičů dětí, které by potřebovaly specifickou péči, ale poptávka prozatím nebyla. Jediné, co není možné a je předem dané je přijetí dítěte s fyzickým handicapem, a to jak z důvodu nemožnosti zajistit bezbariérový přístup a pohyb po domě, tak také vzhledem k programu, který se z velké části odehrává v terénu. Lze tedy říct, že škola nedělá rozdíly mezi dětmi, které se o docházku do ní hlásí, ale je nutné zvážit všechna pro a proti. Škola nemá zatím žádnou zkušenost z oblasti inkluze.

2. komunitní škola

Mezi žáky druhé školy je v tomto školním roce jedno dítě se specifickými vzdělávacími potřebami. Chlapec docházející do 8. třídy má diagnostikovanou poruchu autistického spektra. Chlapec dochází do školy každý den, a to společně s jeho matkou, která pro něj funguje ve škole jako osobní asistentka.

Vzdělávací plán má sestavený ve spolupráci učitelů a rodičů, kteří dbali na doporučení speciálního pedagoga. Vzhledem k povaze školy a tomu, že je chlapec přihlášený na domácím vzdělávání, je jeho zapojení do výuky vždy na zvážení matky.

Chlapec pobyt ve škole zvládá dobře, pokud se vyskytnou problémy, jedná se především o oblast komunikace se spolužáky nebo učitelem.

Škola je na přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami připravená. Nabízí spolupráci s odborníky z krajské PPP a také logopedickou ordinací. Děti se SVP jsou, pokud je to možné, začleněné do tříd v běžném modu, jejich individuální potřeby jsou v režimu dne zohledněny. Pokud by dítě potřebovalo osobního asistenta, škola mu to umožní. Je ale na rodičích, aby si asistenta sami našli. Škola nenabízí součinnost při výběrovém řízení. V tuto chvíli škola nemá žáka s fyzickým handicapem, je ale dle slov zřizovatele možnost takového žáka v budoucnosti přijmout, neboť je škola bezbariérová a vyučování probíhá převážně ve třídách.

Služby

1. komunitní škola

Komunitní škola se z podstaty svého rozsahu působení nevěnuje dalším službám, které by nabízela klientům školy, či lidem z okolí nad rámec svého přímého působení.

Škola nabízí možnost využití konzultačních hodin pro rodiče a děti, a to se speciálním pedagogem, který je v organizace zaměstnán. Dále nabízí spolupráci s pedagogicko – psychologickou poradnou, se kterou má úzké vazby. Tyto služby jsou ale ze stran školy zajištěny pouze formou doporučení partnerského pracoviště, nejedná se přímo o služby, které by nabízela sama škola. Škola v tuto chvíli ani nenabízí své prostory pro účely jiné organizace poskytující služby.

2. komunitní škola

Organizace provozující komunitní školu a klub pro rodiče a děti má vlastní dobročinný obchůdek, ve kterém prodává výrobky dětí a rodičů zapojených do života komunity. Jedná se drobnosti jako jsou náušnice, plstěné hračky, vánoční ozdoby apod. Obchůdek je otevřen vždy na slavnostech, které škola nebo klub pořádá. Zároveň má obchůdek svůj vlastní e-shop, výrobky je možné zaslat poštou anebo si je vyzvednout přímo ve škole. Část výtěžku z obchodu je následně použita na financování provozu školy a klubu.

Celoživotní vzdělávání

1. komunitní škola

Škola se ve své činnosti v tuto chvíli nevěnuje žádné oblasti, která by naplňovala podstatu indikátoru Dalšího vzdělávání se zaměřením na zájemce z řad veřejnosti. Do budoucna nevyklučuje zapojení nějaké nabídky v tomto směru, ale nyní se plně soustředí na vzdělávání svých žáků a dalšího vzdělávání pedagogů. Ti mají možnost se účastnit jednou za pololetí odborného semináře, kurzu nebo workshopu, který je svým obsahem podnětný pro práci učitele v komunitní škole. Jedná se o témata vzdělávacích přístupů, didaktických metod a oblasti komunikace se žáky a rodiči. Pro učitele škola organizuje pravidelně také kurz první pomoci. Škola má vyhrazené prostředky na financování dalšího vzdělávání, a to adekvátně popsané frekvenci. Pokud by měl pedagog zájem o vícero seminářů, je na dohodě se zřizovatelem školy, zda bude jeho účast hrazena ze školních peněz, či pedagogem samotným.

2. komunitní škola

Škola nabízí možnost využití dalšího vzdělávání v podobě workshopů o výchově a komunikaci s dětmi, takové setkání organizuje škola pravidelně v intervalu cca jednou za pololetí s externím lektorem přímo v prostorách školy. Účastnit se mohou jak pedagogové, tak i rodiče dětí, které do školy dochází. Téma vybírá dle aktuální poptávky ze stran pedagogů a rodičů. Některé workshopy a kurzy jsou otevřené i veřejnosti, a to do naplnění kapacity.

Cílem těchto služeb je více přiblížit formy výuky a vzdělávání, které škola uplatňuje a nabídnou alternativní cesty v oblasti výchovy i samotným rodinám.

Všichni učitelé školy jsou zároveň zapojeni do dalšího vzdělávání, tzn. že se mohou zúčastnit seminářů a kurzů v oblasti pedagogiky, a to až třikrát za školní rok na náklady zřizovatele.

Komunitní rozvoj

1. komunitní škola

Škola je sama pro sebe hlavním koordinátorem rozvoje, avšak nenapomáhá žádné další podřízené či samostatné organizaci v jejím rozvoji. Pokud se bavíme o obsahu tohoto indikátoru vzhledem a pouze ke komunitě dané školy, tak bychom mohli na základě zjištěných informací říct, že se velmi zaměřuje na rozvoj své komunity uvnitř školy a organizace, která školu provozuje. Nemůžeme však tvrdit, že napomáhá podřízeným organizacím nebo organizacím cizím s koncepty, výzkumy, či evaluací. Takové služby škola neposkytuje a vedení školy se necítím být ještě dostatečně kompetentní, aby mohla škola šířit dál své ještě ne zcela ověřené postupy.

Škola funguje druhým rokem, a tak se necítím být, dle slov zřizovatele, dostatečně kompetentní na předávání know-how směrem ven. I přesto, že jsou oblasti, ve kterých provozovatel školy pracuje již řadu let. Jde ale o předškolní vzdělávání s vlastní filozofií. Konkrétní program, postupy a strategie se v této škole teprve ujasňují a testuje se, co by bylo pro žáky, rodiče i pedagogy nejpřínosnější.

Škola se nyní zaměřuje na vytvoření vlastního vzdělávacího plánu, který bude naplňovat obsahy a cíle rámcového vzdělávacího programu pro základní školy. Zároveň však bude těchto cílů dosahovat nestandardními formami výuky, ať už se jedná o vyučování v přírodě, vyučování v epochách, či spojování několika ročníků a podpora jejich vzájemné spolupráce. Pokud by se postupy školy osvědčily, ráda se by je v případě zájmu sdílela s dalšími vzdělávacími institucemi nejen v blízkém okolí.

2. komunitní škola

Uvnitř organizace podobně jako v prvním případě je možné najít velké množství ukazatelů, které vedou k naplňování rozvoji vlastního řízení uvnitř školy. Komunita prošla vývojem svých evaluačních způsobů a nyní má zajetý režim, ve kterém sama pro sebe vyhodnocuje její činnost, a to jak pomocí zpětné vazby ze stran zaměstnanců, rodičů dětí, ale především také dětí samotných. Ze zpětné vazby, která je zasílána formou dotazníku jedenkrát za čtvrt roku škola zjišťuje své silné a slabé stránky, na základě šetření pak zaujímá nová opatření, která vedou k nápravě. Tyto postupy nesdílí s jinou organizací, ani neventiluje široké veřejnosti. Jedná se o její vlastní zájem na tom, aby byli všichni členové komunity co nejvíce spokojeni a měli možnost se vyjádřit k vedení školy a tím ovlivňovat její chod.

Škola s dlouholetou tradicí má svoje ustálené know-how pro všechny třídy základní školy. Jedná se o již ověřené postupy, které jsou zakotveny ve školním vzdělávacím programu a jsou předávány každému novému učiteli v týmu. Formy vzdělávání zde vznikaly postupně a také, jako v prvním případě, se testovaly a vyhodnocovaly několik let. Jelikož měli na počátku rodiče velký vliv na vznik filozofie a programu školy, odráží program postřehy a postupy jim vlastní. Své poznatky škola předává dál, dochází do ní na náslechy jak studenti pedagogických fakult, tak zájemci o otevření vlastní školy.

Pro okolí školy, tedy místní komunitu, pak škola organizuje již zmíněné slavnosti, které jsou otevřené právě i lidem z okolí a není nutné mít pro účast na nich jakoukoliv vazbu na komunitní školu. Při přípravách na slavnosti se účastníci domlouvají a dělí se o úkoly. Tím se podporuje vnitřní spolupráce a posilují se mezilidské vztahy uvnitř komunity. Každá ze slavností má své poslání, které ji provází. Ať jde o dělení se o úrodu při Posvícení nebo o sdílení vánočního času, písní a darů na Adventním zpívání. Poslání se pak pomocí slavností dotknou každého účastníka a tím vytváří společný zájem, uvědomění, naladění lidí sdílející život v komunitě.

Kultura školy

1. komunitní škola

Vzájemná důvěra, vstřícná a tvořivá atmosféra a demokratické spolužití jsou prakticky základní principy dané komunitní školy vycházející z RVP ZV, který klade důraz na „příznivé sociální,

emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky“ (MŠMT, 2023, str. 6)

Byť se samozřejmě nedá zcela naplnit vše a žít v naprosté harmonii a souladu, škola se zasazuje o velmi jasné dodržování těchto hodnot.

Demokratická výchova je do jisté míry uplatňována i v přímé pedagogické činnosti, a to především tak, že si děti v daném předmětu vždy vymyslí svoje osobní plány na poslední část epochy. To v praxi znamená, že se děti zaměřují například na psaní písmena a ke konci epochy, v procvičení, si samy zvolí, o čem a jak budou psát, aby procvičily právě ono písmeno. Děti si také rozhodují o výletech, které by chtěly ve škole prožít a často si je i samy pomocí map a jinak sesbíraných informací plánují. Děti si volí tvořivé náplně kroužků a další zájmové činnosti dle vlastní chuti. Rodiče se do dění školy aktivně zapojují především v rámci příprav na slavnosti a během tripartit, což je setkání rodiče, dítěte a učitele v podobě aktivní zpětné vazby ze strany dítěte k rodičům, a to přímo ve školním prostředí.

2. komunitní škola

Pro školu jsou také důležité oblasti RVP ZV, které si kladou za cíl vytvořit příjemné prostředí školy, které bude podněcovat dobré učení a mezilidské vztahy dětí. Na přátelské a vlídné klima, spolupráce mezi všemi aktéry vzdělávání a motivace dětí k učení je zaměřený i ŠVP dané školy. Demokratické hodnoty jsou naplňovány z velké části formou hlasování žáků samotných. Na rozdíl od první komunitní školy, kde jde o vzájemnou ústní domluvu vzhledem k velikosti skupiny, se v této škole jedná o organizované ankety. Tímto způsobem žáci rozhodují o akcích, slavnostech, výletech a podobných činnostech nad rámec vyučování. V něm mohou starší ročníky také spolurozhodovat o náplni jednotlivých předmětů, ale musí vždy navazovat na dějovou linku dle učitele tak, aby byla zachována logická posloupnost učiva.

Participaci dětí můžeme vidět také v dobročinném obchůdku, který byl popsán v indikátoru služeb. Bylo zmíněno, že část výtěžku je použita na provoz komunitní školy a klubu, zajímavé ale je, že druhá část výtěžku je použita na další dobročinnou věc a to takovou, kterou vyberou děti z komunitní školy. Děti samy mohou přinést nápady na projekty, které by rády podpořily a následně formou ankety ve škole samy rozhodnout o tom, kterému projektu peníze zašlou. Projekty se každý rok mění a tím se mění i zaměření podpory ze strany žáků. Děti tak více prohloubí poznatky o tom, že jsou další organizace, které poskytují pomoc jiným dětem, lidem,

zvířatům apod. a že potřebují také finanční pomoc. Za podpory dětí právě z této školy pak mohou ve své činnosti pokračovat.

Dobrovolnictví

1. komunitní škola

Dobrovolnictví je ve škole uskutečňováno především ve formě zahradních brigád, které škola organizuje tradičně dvakrát ročně. Na těchto brigádách rodiče, děti a pedagogický tým zvelebují prostředí školy. Zpravidla jde o společný víkend, kdy se konají na pozemku školy práce na zahradě, vyrábí se nové pomůcky do výuky apod. Brigáda se těší velké oblibě ze stran rodin, a tak bývá právě tato událost často sešlostí celé komunity.

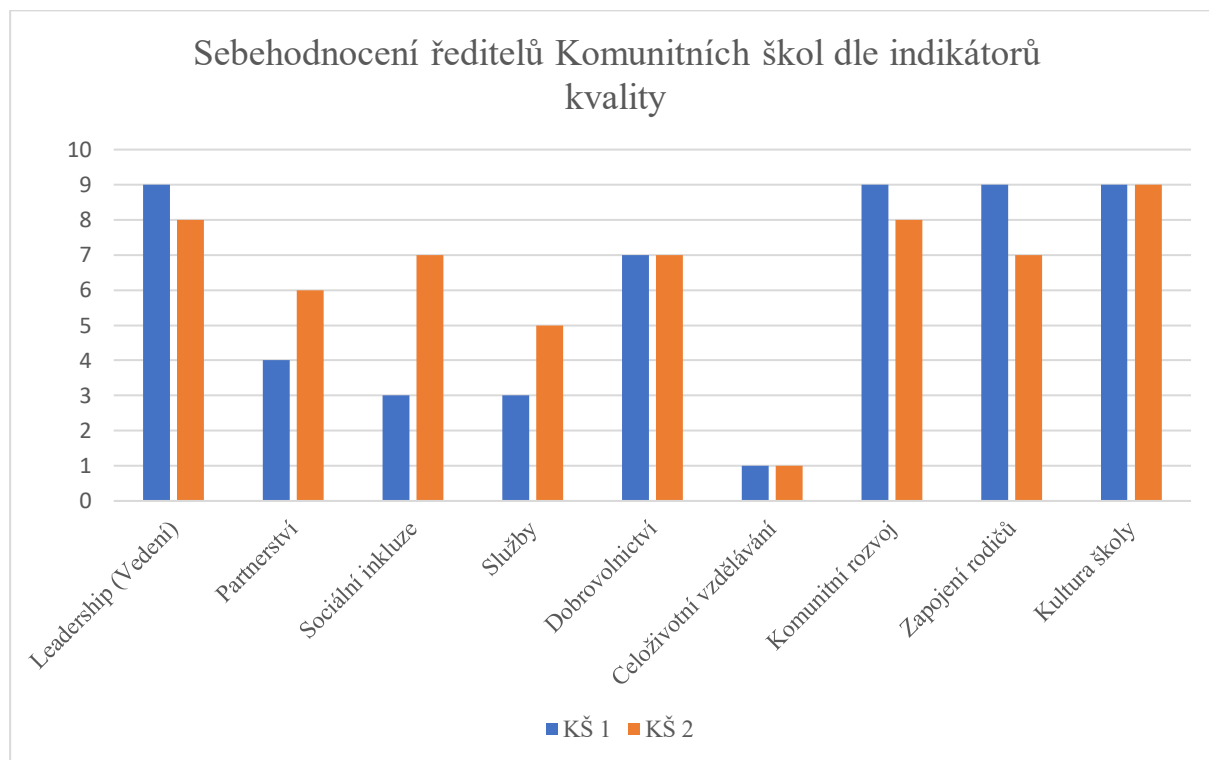
Touto formou také všichni členové získávají osobnější vztah k místu a také podporují neformální vztahy uvnitř komunity.

2. komunitní škola

Podobně jako první komunitní škola je na tom i druhá. Ve škole se také uskutečňují tyto zahradní brigády, ale zpravidla jednou ročně, a to na jaře. Škola ale mimo brigády přímo na pozemku organizuje další dobrovolnické akce v okolí, a to úklidové dny blízkých lesů a hřišť, kam si děti ze školy chodí hrát. Dobrovolnictví naplňuje také formou práce ve školním obchůdku a na propagačních stáncích, se kterými škola objíždí tematické slavnosti v okolí.

Na vlastní zhodnocení naplňování indikátorů kvality komunitních škol byli osloveni také oba zřizovatelé, jež jsou zároveň řediteli školy. U jednotlivých indikátorů mohli vybrat odpověď od 0 do 10. 0 je nejmenší možné naplnění a 10 je největší možné naplnění indikátoru.

Výsledky jejich sebereflexe znázorňuje tento graf:



Graf č. 3: Sebehodnocení zřizovatelů/ředitelů Komunitních škol dle indikátorů kvality

Zdroj: Vlastní zpracování

Zjištěné výsledky sebehodnocení jsou v porovnání s výsledky zjištěnými na základě rozhovorů, pozorování a analýzou dokumentů shodné. Ve většině indikátorů se zřizovatelé ohodnotili na škále podobnou číslovkou, tedy vnímají, že určité indikátory kvality splňují do podobné míry. Ze zjištěných informací lze říct, že obě školy se zaměřují převážně na rozvoj komunitní atmosféry, tedy na úzkou spolupráci s rodiči, kolegy a dětmi. Velmi funkčně se zdá být ve školách nastavený systém leadershipu (vedení). Obě školy mají svůj Školní vzdělávací program napsaný tak, že je z něho silně patrné, na jaké oblasti se škola orientuje a jaká je její celková vize. Vedení obou škol má za cíl kooperaci celého týmu v souvislosti s demokratickým řízením. Právě demokratické spolužití a vstřícná atmosféra mezi aktéry vyučování jsou obsaženy v indikátoru kvality kultury školy. V těchto dvou indikátorech se velmi vysoce ohodnotili i sami zřizovatelé.

V oblasti komunitního rozvoje je v grafu viditelné hodnocení první ze škol číslovkou 9. Toto sebehodnocení bylo zřizovatelem komentováno tak, že škola je sice malá komunita sama o sobě, neboť sčítá kolem dvanácti rodin, o její rozvoj se ale škola zasazuje a pečuje o všechny její členy tak, jak si předsevzala. Indikátor kvality komunitního rozvoje v sobě nese ale nejen rozvoj uvnitř komunity, ale také směrem ven, k místním organizacím a poskytování know-how. V této oblasti škola sama, jak vychází z rozhovoru se zřizovatelem, není příliš aktivní. Sebehodnocení zřizovatele tedy nesouhlasí s celkovým zjištěním výzkumu.

Oproti tomu v tématu sociální inkluze panuje mezi školami značný rozdíl. První z uvedených škol dle sebehodnocení nesplňuje indikátor inkluze ani z poloviny tak, jak by si kladla za cíl, aby se mohla ohodnotit na škále číslem 10. Druhá komunitní škola dle sebehodnocení naplňuje indikátor číslem 7, tedy převážně.

Značný rozdíl panuje také v oblasti partnerství. Zřizovatel první komunitní školy ohodnotil naplnění tohoto indikátoru číslovkou 4 a to především pro to, že si je vědom skutečnosti, že partnerství školy k jiným organizacím sice částečně navázáno je, ale není pravidelné. Jedná se o jednorázové akce a události, ke kterým se škola připojuje. U druhé školy je sebehodnocení vyšší a to číslovkou 6. Škola má jeden trvalý partnerský vztah, a to s klubem pro rodiče, který využívá prostor školy na svá pravidelná setkávání.

Číslovkou 1 se obě školy ohodnotily v oblasti celoživotního vzdělávání. Dle sebehodnocení zřizovatelů tedy školy nenaplnují tento indikátor kvality. Na základě komentáře zřizovatelů lze objasnit, že vidí pozitiva na tomto indikátoru a vnímají ho jako podnětný v rámci komunity, nemají ale nyní dostatečné zázemí pro jeho uskutečňování.

V první komunitní škole jde především o prostorové zázemí, škola nemá možnost využívat jiné prostory než prostory třídy. Třída je ale poměrně malá místnost, ve které není možné pořádat setkání pro více dospělých osob najednou. Pro účely výuky škola používá i část pozemku, kde probíhá venkovní učení, zahradu ale není možné používat v čase po výuce. Tím pádem není pro školu možné časově a prostorově skloubit nabídku dalšího vzdělávání pro dospělé zájemce.

Zřizovatel druhé školy uvedl, že zázemí by umožnilo rozšířit jejich nabídku vzdělávání i pro další zájemce, ale tato eventuální nabídka by se nemohla uskutečnit pod lektorováním školy, neboť nemá dostatečné pedagogické kapacity. Pokud by se našel externí lektor, profesor, či nadšenec do dalšího vzdělávání a chtěl ve škole realizovat hodiny výuky pro dospělé, bylo by mu to zřizovatelem umožněno.

I přesto, že sebereflexe samotných zřizovatelů přinesla do značné míry shodu s tím, co bylo vypořádáno a zjištěno na základě hospitací ve školách, je přesto důležité poukázat na limity výzkumu. Sebereflexe zřizovatelů v oblasti naplňování indikátorů kvality komunitních škol může mít silně subjektivní charakter a nemusí tak zcela odrážet objektivní situaci ve škole. To můžeme vidět v sebehodnocení indikátoru kvality komunitního rozvoje, kde se sami zřizovatelé ohodnotili vysokými čísly, i přesto, že do takové míry nenaplnují celý obsah indikátoru. Komunitní rozvoj uvnitř komunity sice školy splňují, nikoliv však rozvoj směrem ven. Neobjektivnost sebehodnocení se mohla projevit i v oblasti leadershipu, kde oba zřizovatelé ohodnotili velmi vysokými čísly sami sebe.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo přiblížit čtenářům možnosti využívání alternativních komunitních škol dětmi, které jsou přihlášeny na domácím vzdělávání. Práce poukázala na nejednoznačnost pojmu komunitní škola v České republice, ale také uvedla, že jsou zde jasně vymezené atributy, které by škola, pokud se označuje jako komunitní, měla naplňovat. Práce objasnila podmínky domácího vzdělávání v ČR a popsala povinnosti, které musí rodiče a děti plnit, pokud chtějí být k tomuto typu vzdělávání připuštěni. Komunitní školy, které jsou určeny pro děti zapsané na domácím vzdělávání, jsou alternativní možností pro rodiče, kteří chtějí mít do jisté míry vliv nad vzděláváním svého dítěte a chtějí si sami svobodně zvolit kde a jakým způsobem bude právě jejich dítě vzděláváno. Zároveň ale chtějí zajistit dostatečně podnětné prostředí a z individuálních důvodů, či potřeb nechtějí učit děti sami doma.

S problematikou domácího vzdělávání se diskutují některé oblasti v rozvoji dětí. Jako jeden ze zásadních argumentů ve společnosti zaznívá téma socializace dětí, resp. nedostatečná socializace dětí, které jsou na domácím vzdělávání. Dopad domácího vzdělávání na rozvoj sociálních dovedností dětí je oblastí těžko prozkoumatelnou, a je tedy na zvážení každého rodiče, zda si myslí, že domácí vzdělávání, je pro jeho dítě vhodnou formou. Alternativu pak nabízí právě komunitní školy, které jsou spojením obojího, tedy domácího vzdělávání i možností navštěvovat školní skupinu vrstevníků.

V praktické části byly porovnány komunitní školy tohoto typu, tedy školy pro děti přihlášeny k domácímu vzdělávání, na základě svých podobností a odlišností a také dle indikátorů kvality komunitních škol, které vzešly z konference věnované tomuto tématu (2005).

Výzkum byl veden formou hospitací ve školách, analýzou dokumentů a sebehodnocením zřizovatelů. Právě sebehodnocení zřizovatelů bylo do značné míry ve shodě s tím, co bylo vyzorováno a zjištěno na základě hospitací ve školách. Je přesto důležité poukázat na limity výzkumu. Sebereflexe zřizovatelů v oblasti naplňování indikátorů kvality komunitních škol může mít silně subjektivní charakter a nemusí tak zcela odrážet objektivní situaci ve škole.

Ze získaných údajů bylo zjištěno, že tento typ komunitních škol je velmi různorodý. Jedná se jak o malé skupiny dětí, které mají pouze jednu komunitní třídu, tak o rozsáhlé školy, které nabízí třídy od 1. až po 9. ročník ZŠ. Jsou tedy i komunitní školy, které dokážou uspokojit poptávku pro žáky obou stupňů ZŠ.

V porovnání obou škol na základě indikátorů kvality bylo zjištěno, že i přesto, že jsou komunitní školy, tedy tyto dvě školy pro děti při domácím vzdělávání, označovány jako komunitní, nenaplnují všechny indikátory kvality komunitních škol. Ze své podstaty jsou tyto školy oproti klasickým školám kapacitně malé, dochází do nich děti, resp. rodiny, které jsou alternativně orientované a záběr těchto škol je převážně v komunitním soužití přímých členů komunity.

Obě zmíněné komunitní školy mají společné hodnoty a přístupy, a to především možnost všech členů komunity ovlivňovat dění a spolupracovat na dalším směřování komunity.

Indikátor kvality, který je do uspokojivé míry naplněn a je dominantní v obou komunitních školách je leadership (vedení). To znamená, že má škola dobře nastavené vedení týmu s jasnou vizí a strategií. Uvnitř školy panuje shoda na přístupu ke vzdělávání i výchově jak mezi pedagogy, tak i mezi rodiči, kteří si komunitní školu pro své děti vybrali.

Velmi dobře je ve školách naplněn indikátor kultury školy. Školy uplatňují demokratické přístupy a v celé komunitě panuje přátelská atmosféra. Všichni členové komunity se mohou obrátit na jakéhokoliv člena i zřizovatele se svými náměty, poznámkami, připomínkami. S tím souvisí indikátor zapojení rodičů, který je taktéž naplněn. Rodiče jsou v úzkém kontaktu se školou, a to nejen při denní kontaktu, ale obě školy také organizují akce, které jsou pro navázání bližšího vztahu s rodiči přímo určené.

Dále je v obou školách naplněn také indikátor dobrovolnictví. Ten se realizuje formou zvelebovacích brigád ve škole a v případě druhé komunitní školy i v práci ve školním obchůdku, kde mohou prodávat jak děti, tak i rodiče.

Druhá ze škol splňuje také indikátor sociální inkluze. Škola je bezbariérová a otevřená všem žákům, kteří mají o vzdělání zájem. V případě dětí se SVP je nutné zohlednit potřebu osobní asistence, tu škola nezajišťuje, ale dítě s osobním asistentem není ve výuce překážkou.

Nejméně školy splňují indikátor celoživotního vzdělávání. Školy ho prakticky nerealizují, a to z důvodů nepřipravenosti prostředí a personálu. První ze škol nemá časovou ani prostorovou možnost pro organizování dalšího vzdělávání, druhá ze škol by tyto náležitosti měla, ale není schopná zajistit další vzdělávání personálně. Obě školy se dle slov zřizovatelů budou dále ve svém rozvoji snažit vytvořit prostor pro zapojení tohoto indikátoru.

Jak se dále projevilo ve výzkumu, školy nejsou příliš otevřené široké veřejnosti ani nespolupracují s místními organizacemi v takovém měřítku, jaký bychom mohli očekávat.

Vzhledem ke zjištěným informacím lze říct, že obě školy, které se nazývají komunitními, v mnoha aspektech tento status naplňují. Obě mají před sebou ale také velké výzvy v oblastech, které byly vyhodnoceny jako nerealizované, či nenaplňující.

ZDROJE

BOČKOVÁ, Kateřina. *Domácí vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-7598-824-9. Diplomová práce. Praha: FF UK, 2000.

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

KAŠPAROVÁ, Irena. *Spolu: Průvodce domácího vzdělávání v České republice*. Ostrava: Akamedia, 2019. ISBN 978-80-972769-4-2.

KLOFÁTOVÁ, Zuzana. *Škola doma*. Jan Kamenář, Dis., 2009. ISBN 978-80-902177-3-7

LORENZOVÁ, Jitka. *Komunitní vzdělávání a komunitní škola*. In KRAUS, Blahoslav., aj. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001.

MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.

MATTESICH, Paul, *Community Building: What Makes It Work*. Saint Paul: Amherst H. Wilder Foundation, 1997.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SKOČOVSKÁ, Anna. *Jak začít s domácím vzděláváním v podmínkách české legislativy*. Diplomová práce. Olomouc, 2010.

SMOTLACHOVÁ, I. *Komunitní přístup a možnosti jeho pedagogického využití*.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

Internetové zdroje:

1ST INTERNATIONAL SCHOOL OF OSTRAVA [online]. *Komunitní vzdělávání*, Ostrava [cit. 2023-07-18]. Dostupné z: <https://www.is-ostrava.cz/cs/experience-learning/detail/1>

ABUZANDAH, Sameer. *Social Skills for Homeschooling Students* [online]. Kansas State University, Manhattan, USA: Scientific Research Publishing, 2020 [cit. 2023-07-15].

Dostupné z: doi:10.4236/ce.2020.117078

COALITION FOR RESPONSIBLE HOME EDUCATION, [online]. *A Brief History of Homeschooling* [online]. Stoughton, MA 02072 [cit. 2022-12-08]. Dostupné z:

<https://responsiblehomeschooling.org/research/summaries/a-brief-history-of-homeschooling/>

COMMUNITY SCHOOLS PLAYBOOK [online]. Washington, DC: Partnership for the Future of Learning [cit. 2023-05-19]. Dostupné z:

<https://communityschools.futureforlearning.org/>

ČSÚ, [online]., *Školy a školská zařízení 2020/21: Analytická část*. 2020/21, 71 [cit. 2023-07-14]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/23004221a.pdf/a47dc1e6-dac0-4677-a7ea-29199c5b8a00?version=1>.

ČŠI, [online]. *Tematická zpráva: Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol (tzv. domácí vzdělávání)* Praha, 2016, 16 [cit. 2022-12-08]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_individualni_vzdelavani_1-stupen_ZV.pdf

DG EDUCATION AND CULTURE, [online]. *Community schools: Report of the seminar of the European Network of Education Councils*. Brussels., 2013 [cit. 2023-07-14]. Dostupné z:

https://eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/event/attachments/report_brussels_0.pdf

ENGLE, David. [online]. *Homeschooling in the United Kingdom*, 2022, [cit. 2022-12-08].

Dostupné z: <https://homeschoolacademy.com/blog/homeschooling-in-the-united-kingdom/>

FIND YOUR STATE HOMESCHOOL LAW. In: [online]. *Hslda.org* [cit. 2022-12-08].

Dostupné z: <https://hslda.org/legal>

HEERS, Marieke, Chris Van KLAVEREN, Wim GROOT a Henriëtte Maassen VAN DEN BRINK. [online]. *Community Schools: What we know and what we need to know. Review of Educational Research*, AERA. <http://rer.aera.net>, 2006 [cit. 2023-05-19]. Dostupné z:

<file:///C:/Users/petra/Downloads/CS-Whatweknowandwhatweneedtoknow.pdf>

HRONOVÁ, Z. [online]. *Své čtyři děti učila doma. Jsou to báječné prázdniny i velká zodpovědnost, říká.* 2. 10. 2019 [cit. 2023-06-17]. Dostupné

z:<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/domaci-skola-irena-kasparova/r~27df6a02e05711e99d020cc47ab5f122/>

CHUMCHALOVÁ, Markéta. [online]. Domáci vzdělávání? Dětem chybí spolužáci, obávají se ředitelé. *Denik.cz* 2017 [cit. 2023-07-17]. Dostupné z: <https://brnensky.denik.cz/z-regionu/domaci-vzdelavani-detem-chybi-spoluzaci-obavaji-se-reditele-20170131.html>

JAIDA. [online]. *Homeschool Laws in Europe by Countries*, Progressive Schooling, [cit. 2023-07-14]. Dostupné z: <https://progressiveschooling.com/homeschool-laws-in-europe-by-countries/>

KOZÁKOVÁ, Tereza. [online]. *Analýza současného stavu a fungování komunitních škol v České republice s ohledem na možnosti dalšího rozvoje*. Brno, 2007. Diplomová práce.

MASARYKOVA UNIVERZITA. Vedoucí práce Ing. Vladimír HYÁNEK Ph.D.

KŘEŠŤANSKÁ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA. [online]. *Jak probíhá vyšetření? Posouzení školní zralosti*, [cit. 2023-07-17]. Dostupné z: <https://www.kppp.cz/poradna/pro-rodice/jak-probiha-vysetreni>

KUNZMAN, Robert a Milton GAITHER. [online]. *Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research*, USA: Indiana University, 2013, 2. [cit. 2023-07-15]. ISSN 2049-2162. Dostupné z: <https://www.othereducation.org/index.php/OE/article/view/10/55>

LAUERMAN, Marek. [online]. *Souhrn standardů kvality komunitní školy*. In: Metodický portál RVP.CZ, 14. 3. 2011 [cit. 2023-05-19]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/10473/OVERENI-STANDARDU-KVALITY-KOMUNITNI-SKOLY-%E2%80%93-DILCI-VYSLEDKY-MEZINARODNIHO-PROJEKTU.html?rate=5>

MERTIN, Václav. [online]. Pedagogicko - psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*, 2003, **III.**, 13 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: file:///C:/Users/petra/Downloads/Pedag_2003_4_06_Pedagogicko_405_417.pdf

MERTIN, Václav. [online]. Domáci vzdělávání má zelenou. *Psychologie dnes*, 2003 [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.rodina.cz/clanek3305.htm>

MŠMT, [online]. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023*. Praha: 2019 [cit. 2023-07-16]. Dostupné z: file:///C:/Users/petra/Downloads/dlouhodoby_zamer_stranky_mensi_velikost.pdf

MŠMT, [online]. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: 2023.

Dostupné také z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

NEUBAUEROVÁ, Zuzana. [online]. *Domácí vzdělávání jako soudobý alternativní proud*. České Budějovice, 2009. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

NOVOTNÁ, Lucie. [online]. *Evaluaace v domácím vzdělávání*, Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP v Olomouci [cit. 2022-12-08]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek14.htm>

PARTNERSHIP FOR THE FUTURE OF LEARNING, [online]. *Community schools playbook* Washington, DC: [cit. 2023-05-19]. Dostupné z: <https://communityschools.futureforlearning.org/>

POLEDNÍKOVÁ, M. [online]. Rozhovor. In: *Spektrum zdraví*, 22. 05. 2021 [cit. 2023-06-17]. Dostupné z: [file:///C:/Users/petra/Downloads/spektrum-zdravi%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/petra/Downloads/spektrum-zdravi%20(1).pdf)

SLOVENSKO. [online]. *Zákon č. 245/2008 Z. z.: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, 2008, 96/2008, 245/2008. Dostupné také z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

THE CHILDREN AID SOCIETY, [online]. *Building Community Schools*, 2011 [cit. 2023-07-14]. Dostupné z: https://www.nccs.org/wp-content/uploads/2021/10/NCCS_BuildingCommunitySchools.pdf

THINK STUDENT EDITOR, [online]. *What is a Community School?* October, 2022 [cit. 2023-05-19]. Dostupné z: <https://thinkstudent.co.uk/what-is-a-community-school/>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Budování komunitních škol.....	10
Obrázek č. 2: Najděte svůj státní zákon o domácí škole	14

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Hlavní důvody pro podání žádosti o individuální vzdělávání.....	18
Tabulka č. 2: Indikátory kvality komunitní školy	25

Seznam grafů

Graf č. 1: Vývoj počtu žáků plnících školní docházku podle § 41 školského zákona individuální vzdělávání.....	17
Graf č. 2: Žáci 1. a 2. stupně základních škol v individuálním vzdělávání	17
Graf č. 3: Sebehodnocení zřizovatelů/ředitelů Komunitních škol dle indikátorů kvality	43