

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Přechod z domácího vzdělávání do školy a jeho vliv na wellbeing dítěte

The transition from homeschooling to a school and its impact on a child's wellbeing

Markéta Mojžíšová

Vedoucí práce: PhDr. Anna Frombergerová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

## **PROHLÁŠENÍ**

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Přechod z domácího vzdělávání do školy a jeho vliv na wellbeing dítěte potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 15. 4. 2024

## PODĚKOVÁNÍ

Zde bych v první řadě ráda poděkovala vedoucí této práce PhDr. Anně Frombergerové PhD. za vedení této práce, cenné podněty a rady a za veškerou podporu a přístup, kterého se mi během psaní bakalářské práce dostávalo. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří byli ochotní sdílet se mnou jejich zkušenosti s domácím vzděláváním. Velký dík patří také mým rodičům, kteří se rozhodli vzdělávat mě doma a kteří mi jsou velkou oporou.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá přechodem z domácího vzdělávání do školy. Dále se zaměřuje na to, jaký má přechod vliv na wellbeing žáka. Cílem kvalitativního výzkumu bylo popsat, jak bývalí žáci domácích škol přechod do školy prožívají, jaké změny přechod doprovází a zda je něco, co by mohlo přechod a adaptaci na školu usnadnit. Jako metoda sběru dat byly zvoleny polostrukturované rozhovory. Bylo uskutečněno šest rozhovorů s bývalými žáky domácích škol. Pro analýzu dat byla použita tematická analýza. Cílem analýzy bylo identifikovat hlavní témata, která se ve spojitosti s přechodem do školy objevovala. Výsledky výzkumné části ukazují na to, že přechod z domácího vzdělávání do školy je náročnou událostí, která je doprovázena velkým množstvím změn. Největší změny se týkají toho, že se žák ocitá v kolektivu a v novém prostředí, které má jiná pravidla, než na která byl do té doby zvyklý. Každý na změny reaguje jinak a respondenti se tak lišili v tom, zda pro ně byly změny a přechod stresující a zátěžové, či zda se na školu adaptovali rychle a bez větších komplikací. Výsledky práce také předkládají možnosti podpory žáků, kteří přechází z domácího vzdělávání do školy. Tato práce a její výsledky mohou sloužit jako doporučení pro rodiče, kteří vzdělávají své děti doma a pro vyučující, kteří mají ve třídě bývalého žáka domácí školy. Rodiče a vyučující mohou díky předloženým možnostem podpory žákovi přechod do školy usnadnit. Mohou tak dopomoci k tomu, aby přechod pro žáka nebyl náročnou událostí.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** domácí vzdělávání, wellbeing, individuální vzdělávání, alternativní školství, přestup, žák domácího vzdělávání

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the transition from home-schooling to school. It also focuses on how the transition affects the student's well-being. The aim of the qualitative research was to describe how former home-schoolers experience the transition, what changes are associated with the transition and whether there is something that could facilitate the transition and adaptation to school. Semi-structured interviews were chosen as a method of data collection. Six interviews with former home-schoolers were carried out. Thematic analysis was used for data analysis. The aim of the analysis was to identify the main themes that emerged in connection with the transition to school. The results of the research indicate that the transition from home-schooling to school is a challenging event that is accompanied by a large number of changes. The biggest changes involve the student finding himself/herself in a group and in a new environment that has different rules than those to which he/she was used to. Everyone reacts differently to the changes and the respondents varied in terms of whether the changes and the transition were stressful and difficult for them, or whether they adapted to school quickly and without major complications. The results of the work also present options for supporting students who are transitioning from home-schooling to school. This thesis and its results can serve as recommendations for parents who educate their children at home and for teachers who have a former student of home-schooling in their classroom. Thanks to the support options presented in this thesis, parents and teachers can facilitate students transition to school. They can thus help to avoid the transition being a challenging event for the student.

**KEYWORDS:** homeschooling, wellbeing, individual education, alternative education, transition, homeschooled children

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod .....  | 7  |
| 1 Individuální vzdělávání .....                                 | 8  |
| 1.1 Vymezení domácího vzdělávání.....                           | 8  |
| 1.2 Důvody pro zvolení domácího vzdělávání .....                | 9  |
| 1.3 Edukační styly a vyučovací metody v domácím vzdělávání..... | 11 |
| 1.4 Výhody a nevýhody domácího vzdělávání.....                  | 13 |
| 1.4.1 Nevýhody domácího vzdělávání .....                        | 13 |
| 1.4.2 Výhody domácího vzdělávání .....                          | 16 |
| 2 Přejchod a adaptace na nové prostředí.....                    | 18 |
| 2.1 Psychologické a sociální aspekty přechodu .....             | 18 |
| 2.2 Přejchod z domácího vzdělávání do školy.....                | 19 |
| 2.3 Faktory usnadňující přechod .....                           | 21 |
| 2.4 Adaptace na školu.....                                      | 22 |
| 2.4.1 Problémy v adaptaci na školu.....                         | 23 |
| 2.4.2 Co pomáhá zdárné adaptaci na školu .....                  | 23 |
| 3 Wellbeing .....   | 25 |
| 3.1 Subjektivní wellbeing.....                                  | 25 |
| 3.1.1 Co ovlivňuje subjektivní wellbeing.....                   | 27 |
| 3.2 Wellbeing ve škole .....                                    | 27 |
| 4 Empirická část .....  | 30 |
| 4.1 Cíl a výzkumné otázky .....                                 | 30 |
| 4.2 Metodologie výzkumu.....                                    | 30 |
| 4.2.1 Etika výzkumu.....  | 30 |
| 4.2.2 Limity výzkumu .....                                      | 31 |
| 4.2.3 Výzkumný soubor .....                                     | 31 |

|       |                                     |    |
|-------|-------------------------------------|----|
| 4.2.4 | Polostrukturované rozhovory .....   | 32 |
| 4.2.5 | Transkripce rozhovorů.....          | 33 |
| 4.3   | Reflexe výzkumníka .....            | 33 |
| 4.4   | Tematická analýza .....             | 35 |
| 4.5   | Proces tematické analýzy.....       | 36 |
| 4.5.1 | Seznámení se s daty .....           | 36 |
| 4.5.2 | Kódování rozhovorů.....             | 36 |
| 4.5.3 | Generování počátečních témat.....   | 38 |
| 4.5.4 | Rozvoj a kontrola témat.....        | 38 |
| 4.5.5 | Definování a pojmenování témat..... | 39 |
| 4.5.6 | Výsledky analýzy .....              | 39 |
| 4.6   | Shrnutí výsledků.....               | 46 |
| 4.7   | Diskuse .....                       | 48 |
| 4.8   | Závěr.....                          | 51 |
|       | Seznam použitých zdrojů.....        | 52 |
|       | Seznam příloh.....                  | 56 |

## Úvod

Individuální vzdělávání je v dnešní době způsobem vzdělávání, který si získal oblibu u mnohých rodin a počet dětí, které se vzdělávají doma, stále roste (Zimčík, 2017). Důvody pro zvolení tohoto typu vzdělávání jsou, stejně jako způsoby výuky, u každého různé. Ve své bakalářské práci se budu věnovat i těmto důvodům a způsobům, které jsou nedílnou součástí toho, jakou zkušenost dítě s domácím vzděláváním ve výsledku má a jak je poté připraveno na přechod do školy, na třídní a školní kolektiv a jakým způsobem je dítě z domácí školy schopno si mimo jiné přivyknout na školní režim, plnění zadané práce a novou autoritu v podobě učitele.

Ve své bakalářské práci se věnuji tématu domácího (individuálního) vzdělávání, zaměřuji se na přechod dítěte z domácího vzdělávání do školy a na to, jaký má tento přechod vliv na wellbeing dítěte. Ve svém výzkumu tak směřuji, primárně díky rozhovorům s respondenty, kteří byli vzděláváni doma, ke zjištění a popsání vlivů, které na ně přestup z domácího vzdělávání do školy měl a jak tuto velkou změnu bývalý žák domácí školy prožíval. Výsledky mé práce by tak měly směřovat k vymezení okolností, které přestup ztěžují a které ho naopak usnadňují. Tato zjištění by mohla sloužit rodičům, kteří děti doma aktuálně vyučují či nad domácí výukou uvažují. Dále by tyto poznatky mohly sloužit učitelům, kterým do třídy přichází žák z domácí školy. Mohly by jim tak pomoci více porozumět tomu, co nového přechod pro žáka přináší a jak mu lze dopomoci ke snadnějšímu začlenění a přivyknutí si na nový typ vzdělávání.

V teoretické části se budu věnovat tématu individuálního vzdělávání, jeho legislativnímu ukotvení, metodám a způsobům výuky, a také se budu zabývat důvody, které rodiče nejčastěji vedou ke zvolení právě tohoto způsobu vzdělávání. Důležité je pro mě propojit tyto poznatky s přechodem (tranzicí) dítěte z domácího vzdělávání do školy. Budu tak popisovat aspekty, které mají vliv na přechod z domácího vzdělávání na školní vzdělávací systém a které ovlivňují také to, jak bude dítě změnu a celkový přechod prožívat. To se velmi úzce pojí s tématem wellbeingu, duševního zdraví a spokojenosti dětí ve spojitosti se školou. Toto téma jsem zvolila z toho důvodu, že se dosavadní práce a studie příliš nezaměřují na domácí vzdělávání z pohledu dítěte a pokud tomu tak je, zaměřují se spíše na jiné aspekty, než je přechod z domácího vzdělávání do školy.



## **1 Individuální vzdělávání**

Jak již bylo zmíněno v úvodu, individuální vzdělávání se může velmi různit jak důvody pro zvolení tohoto typu vzdělávání, tak metodami, které rodiče-učitelé při vyučování svých dětí využívají. Liší se i osoby, které dítě vzdělávají. Může se jednat o jednoho rodiče, většinou matku, nebo se na výuce mohou podílet oba rodiče. Stále více jsou také děti vzdělávány v různě velkých skupinách, a to jejich rodiči či osobou, která je k tomu pověřená (Hána & Kostecká, 2019). V rodinách, kde je dítě vzděláváno doma, je také různě nastavena míra autonomie, která je dítěti v jeho vyučování ponechávána. Popsat tak v jednoduchosti to, co přesně individuální vzdělávání představuje, není snadné.

### **1.1 Vymezení domácího vzdělávání**

Školský zákon v § 40 řadí individuální vzdělávání mezi jiné způsoby plnění povinné školní docházky. Zde je také definováno, že individuálním vzděláváním je vzdělávání žáka, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole. § 41 školského zákona dále předkládá spíše formální pokyny sloužící primárně rodičům, kteří se rozhodnou vzdělávat své dítě doma. Je zde definováno, že o povolení individuálního vzdělávání rozhoduje ředitel školy, ve které byl žák přijat k plnění povinné školní docházky. Dále zákon popisuje, co musí být obsaženo v písemné žádosti o individuální vzdělávání a že za toto vzdělávání odpovídá zákonný zástupce žáka. Dále je zde popsáno, za jakých podmínek tuto žádost ředitel školy povolí a za jakých může individuální vzdělávání ukončit (zákon č. 561/2004 Sb.). Tento krátký formální výčet pokynů pro rodiče-učitele je tak v legislativě to jediné, o co se mohou opřít a pro někoho, kdo s domácím vzděláváním nemá zkušenost, neposkytuje podklad, ze kterého by si mohl o tomto typu vzdělávání vytvořit dostatečnou představu. Někteří ale v tomto legislativním ukotvení vidí spíše výhodu, protože právě obecnost znění tohoto zákona rodičům umožňuje prostor k volnosti a variabilitě toho, jakým způsobem a za jakých podmínek budou své dítě doma vzdělávat (Kostecká a kol., 2020). Pokud jsou tak rodiči, kteří své dítě chtějí vzdělávat doma, splněny základní podmínky dané legislativou, mohou sami nastavovat podmínky pro vzdělávání tak, jak považují za vhodné.

I mnozí autoři zabývající se domácím vzděláváním vidí v jeho definování značný problém právě kvůli variabilitě, se kterou je realizováno. Od školního vzdělávání to domácí můžeme alespoň odlišit tím, že je řízeno primárně rodiči. Vždy však musí být splněny podmínky, které stanovuje zákon (Hána & Kostecká, 2019). Hána a Kostecká (2019)

uvádí také znaky, které jsou pro domácí vzdělávání (dále DV) charakteristické, a s jejichž pomocí se můžeme dobrat k představě toho, co znamená a jak probíhá. Prvním a důležitým znakem DV je sám vzdělavatel, kterým je rodič či pověřená osoba. Dalším znakem je místo, ve kterém vyučování nejčastěji probíhá. Jedná se tak o domov dítěte, knihovnu, galerii či domov kamarádů, sousedů nebo příbuzných. Podstatné zde je, že vyučování probíhá jinde než v klasické vzdělávací instituci. I v tomto bodě však může docházet k výjimkám, kdy žák může na některé předměty docházet přímo do školy, či se vzdělávat pomocí online kurzů, které jsou nabízeny školou. Další znak, který je pro DV taktéž charakteristický, je možnost nastavování výuky a její náplně individuálním potřebám dítěte. Právě vysoká možnost individualizace vzdělávání je dle mého názoru tím nejčastějším důvodem rodičů pro zvolení právě tohoto typu vzdělávání.

## **1.2 Důvody pro zvolení domácího vzdělávání**

Důvody rodičů pro zvolení DV se chci ve vztahu k tématu této práce zabývat proto, že důvody a motivace, se kterými rodiče do DV vstupují, také určují, jak bude domácí výuka probíhat, a na jaké nové aspekty vzdělávání si žák bude zvykat po přestupu do školy. Hlavní důvod, který je pro rodiče tím rozhodujícím, se tak dle mého názoru může promítnout i v tom, jak bude dítě připraveno na přechod do institucionalizovaného prostředí školy.

Ve školském zákoně je stanoveno, že žádost o DV musí obsahovat mimo jiné i důvody pro zvolení tohoto vzdělávání. Zákon již ale nestanovuje, jaké, a v jaké míře závažné, mají tyto důvody být a je poté na řediteli školy, aby jejich závažnost posoudil a žádost schválil. Materiály ministerstva školství zmiňují jako nejčastější důvody zdravotní stav žáka, který znemožňuje pravidelnou školní docházku, časté pracovní cesty rodičů, potíže žáků ve škole a speciální vzdělávací potřeby dítěte (Hána & Kostelecká, 2019). Toto jsou bezpochyby důvody, které jsou závažné a „ospravedlňují“ tak volbu rodičů k domácímu vzdělávání dítěte. Mnoho rodičů, kteří se pro domácí vzdělávání rozhodují, má však jiné, pro ně taktéž závažné důvody. Některé školy, které individuální vzdělávání podporují, uvádí nejčastější důvody, které mohou vést ke zvolení DV. Jsou to například větší efektivita vzdělávání díky individuálnímu přístupu, možnost propojení výuky s praktickým životem, potřeba speciálního přístupu z důvodu osobnostního nastavení dítěte, touha předávat dítěti rodinné hodnoty, či velká vzdálenost bydliště od místa školy (Školy Březová, 2023).

Zde tak můžeme vidět, jak variabilní může motivace pro zvolení DV být. Tato variabilita důvodů pro zvolení DV se také stále zvyšuje a někteří autoři řadí domácí školáky mezi sociální hnutí, ve kterém je nejvyšší různorodost vyznání a filozofií (Kostelecká et al., 2023). Rodiny, které se rozhodují pro DV, můžeme rozdělit také podle dvou kritérií. První skupina zahrnuje rodiče, kteří se rozhodnou dítě vzdělávat doma po tom, co již nastoupilo do školy či po několika letech strávených ve škole. Důvodem pro toto rozhodnutí bývá často nespokojenost dítěte ve škole a dle rodičů nevyhovující fungování školy. Nebo je důvod více pragmatický a rodiče, ačkoliv jsou se školou spokojeni, vidí větší smysluplnost v domácím vzdělávání například z důvodu obtížného dojíždění do místa školy. Druhou skupinou jsou rodiče, kteří se rozhodnou své dítě vzdělávat doma od první třídy, tedy hned začátkem povinné školní docházky. Důvody pro to mohou být ty již výše zmíněné, nebo také setkávání se s rodinami, které své děti již doma vzdělávají a jsou s tím spokojeni. Dalšími důvody může být vlastní negativní zkušenost rodičů se školou či strach z možných negativních vlivů školy a školního kolektivu na dítě (může se jednat o strach ze šikany, návykových látek či z nepřihlídnutí k individualitě dítěte) (Matějková, 2014). Právě této skupině dětí bude věnována praktická část. Dle mého názoru je tato skupina domácích školáků více ohrožena možnými problémy v adaptaci na školní systém, metody výuky, a především školní kolektiv.

Dělení důvodů a motivací ke zvolení DV je vícero. Jedno z dělení rozřazuje motivy pro DV dichotomicky, na ideologické a pedagogické. Za ideologický motiv můžeme považovat motivaci rodičů, kteří mají nějaké náboženské vyznání a chtějí v jeho duchu dítě také vzdělávat. Pedagogický motiv může být třeba ten, že jsou rodiče přesvědčeni, že individuální výukou u svého dítěte docílí efektivnějšího a rychlejšího výsledku. Toto dělení bylo ale pro své přílišné zjednodušení kritizováno. Výsledky studie Kostelecké a kolektivitu ukazují na dvě hlavní témata, která jsou pro zvolení DV stěžejní. Prvním důvodem je nespokojenost se vzdělávacím systémem a problémy se zapojením dítěte do tohoto systému. Druhým častým důvodem je také hodnotová orientace rodin a jejich životní styl (Kostelecká, 2023). Tyto důvody jsou velmi široké a myslím, že tak opravdu pokrývají nejčastější motivace rodičů ke zvolení tohoto typu vzdělávání.

Zimčík (2017) zdůrazňuje, že ať už jsou důvody jakékoliv, je vhodné, aby je zákonní zástupci sdělili pedagogům a řediteli/ce školy, do které je dítě zapsáno. Komunikace mezi rodiči a pedagogy může dopomoci k hladkému průběhu povolení a následně plnění povinné školní docházky formou DV.

Kostelecká spolu s autory ve své studii uvádí výsledky metaanalýzy, které jsou velmi zajímavé a ucelují problematiku motivace rodičů pro zvolení DV. Velká část motivace vychází z toho, že dle rodičů může domácí vzdělávání nabídnout něco jiného a zároveň lepšího, než může nabídnout škola. To se týká oblastí kurikula, akademické úrovně, vzdělávacího přístupu, hodnot a morální výuky, wellbeingu, bezpečnosti dítěte a jednoty rodiny (Kostelecká, 2023). Rodiče díky zvolení DV mohou mít tyto velmi důležité oblasti života dítěte více ve svých rukách a mohou je nastavovat přímo individualitě a potřebám dítěte.

Dle mého názoru je důležité si uvědomit, že všechny výše zmíněné důvody často, ne-li vždy, vychází primárně z motivace rodičů. Pro spokojenost dítěte v domácí škole je ale stěžejní i to, že je doma vzděláváno dobrovolně, a že je s tímto typem vzdělávání spokojené. Když je dítě starší a dokáže tak své vzdělávání reflektovat a srovnat ho i se školním vzděláváním, měla by se v rodinách diskutovat motivace k DV i u samotných dětí.

### **1.3 Edukační styly a vyučovací metody v domácím vzdělávání**

Snahu o širší popsání DV a jeho realizování v praxi značně komplikuje to, že nemáme k dispozici dostatek demografických údajů o doma vzdělávaných žácích. To je z části proto, že každý stát řídí DV jinou legislativou. Státy, které DV nepodporují, nevedou o domácích školácích žádné záznamy. Dále je to i kvůli tomu, že je velká diverzita mezi žáky, kteří jsou doma vzděláváni (Kunzman & Gaither, 2013). I tak se ale pokusím o popsání edukačních stylů a vyučovacích metod, které jsou pro DV specifické a rodiče je užívají nejčastěji. Je však komplikované tyto poznatky generalizovat, protože i stejná metoda výuky se v každé rodině může odehrávat trochu odlišně.

Jančaříková (2006) v svém článku popisuje styly a metody výuky. Terminologie, která se ve spojení s DV užívá je nejednotná a každý z termínů tak obsahuje trochu jiné styly a metody výuky. Termín individuální vzdělávání, prosazovaný i ministerstvem školství, vidí jako nejširší pojem, který v sobě zahrnuje mnoho typů žáků a s tím spojených mnoho způsobů výuky. Řadí sem vzdělávání dětí se znevýhodněním ve speciálních a praktických školách, vzdělávání žáků dlouhodobě nemocných či vzdělávání dětí, které jsou například nadanými sportovci a z časových důvodů nemohou do školy docházet pravidelně. V tomto případě se tak budou metody odvíjet od schopností a časových možností dětí. Není tedy ani vyloučeno, že dítě bude docházet do školy, kde bude vzděláváno frontální výukou a zároveň

se bude učit i doma. Tyto žáky také často neučí rodič, jak je tomu u domácího vzdělávání nejčastěji, ale může to být například lektor či učitel, který učí dítě doma nebo formou online výuky. Jako další termín uvádí autorka domácí školu. Tento typ výuky se pojí s formální výukou, tedy s tím, že se metody výuky ze školy přenášejí domů. V praxi to může vypadat tak, že má dítě od rodiče-učitele vytvořený rozvrh, vyučovací hodiny mohou být odděleny zvonkem a učivo je řízeno podle tempa kmenové školy, ve které je dítě zapsáno. Kašparová (2020) v termínu domácí škola naopak spatřuje možnost rodičů vzdělávat dítě odlišnou formou, než je tomu ve škole. Jako další styl výuky Jančaříková (2006) popisuje metodu zvanou unschooling, kterou volí právě i řada rodičů, kteří vzdělávají dítě doma. Unschooling je v rozporu s tím, že doma vzdělávané dítě by mělo být vedeno stejnými formálními metodami jako ve škole, pouze s tím rozdílem, že se dítě vzdělává v prostředí domova a jeho učitelem je rodič. Pro unschooling se také užívají jiné pojmy, které zároveň také více popisují, v čem tento přístup spočívá. Používají se pojmy jako přirozené učení, učení založené na zkušenosti či nezávislé učení. Unschooling se také sám nepovažuje přímo za metodu učení, ale spíše za způsob pohledu na dítě a na život celkově. V praxi se tak unschooling zaměřuje na to, o co má dítě zájem a vychází z představ o tom, že psaní, čtení a touha po znalostech je pro dítě přirozená a nemusí tak být dožadována formální cestou. I co se týče unschoolingu, jsou však pohledy jednotlivých rodičů odlišné (Stevens, 1994). Unschoolingem se dle odhadů vzdělává kolem 20 % žáků domácích škol. Tento přístup je také nejbližší myšlenkám o odškolnění společnosti, protože jeho metody vychází z kreativity a aktivity samotného žáka, spíše než z formálních školních osnov (Bartlett & Schugurensky, 2020).

V dnešní době je ve stále větší oblibě rodičů také realizovat menší skupiny žáků, ve kterých se poté odehrává výuka. Nejčastěji se takto seskupují rodiny, kde se děti navzájem znají a výuku zajišťuje jeden z rodičů. Velká výhoda tohoto způsobu je, že se rodiče mohou ve výuce střídat a mohou vyučovat ten předmět, který jim je nejbližší. Rodiče tento způsob často využívají i tak, že se skládají na kulturní a vzdělávací programy pro děti, které jsou pro školní skupiny často cenově zvýhodněné. Tyto „domškolácké skupiny“ také pořádají akce jako jsou například besídky, akademie, olympiády či školy v přírodě (Matějková, 2014). Tento způsob výuky je dle mého názoru dobrý pro rodiče, který tak není na výuku dítěte sám, tak i pro dítě, které je díky tomu v kontaktu s dalšími žáky a díky kulturním programům a společenským akcím má mnoho zážitků.

Pro metody domácího vzdělávání je ale nejvíce určující osoba, která dítě vyučuje a také prostředí, ve kterém je dítě vzděláváno. V DV jsou těmito činiteli tak nejčastěji jeden z rodičů a domov dítěte.

Domácí škola rodičům nabízí opravdu širokou škálu možností výuky. Rodiče se tak mohou velmi svobodně rozhodnout, jakým směrem a jakým způsobem budou dítě vzdělávat. To, jaký způsob nakonec vyberou, je bezpochyby ovlivněno i tím, z jakého důvodu se pro DV rozhodují. Pokud se tedy rodina rozhodne vzdělávat dítě doma kvůli tomu, že nechce, aby bylo dítě ve škole přetěžováno a aby mělo možnost řídit se dle svého vlastního tempa, zvolí nejspíše volnější styl výuky, který se bude opírat o možnosti a schopnosti dítěte. Domácí vzdělávání má tak velkou výhodu v tom, že je možnost „ušít“ metody výuky přímo na míru danému dítěti.

## **1.4 Výhody a nevýhody domácího vzdělávání**

Ve veřejné diskusi, pokud je zmiňováno domácí vzdělávání, jsou velmi často zdůrazňovány právě výhody a nevýhody domácího vzdělávání. Odpůrci tohoto přístupu jsou schopni vymyslet mnoho negativ, aniž by často znali koncept DV více detailně. U zastánců DV, často rodičů, kteří učí doma, se zase můžeme setkat s přehlížením nevýhod DV a celkově s nekritickým pohledem na tuto problematiku. Každý si na toto téma může vytvářet vlastní názory a pohledy. Dle mého názoru je, pokud se chceme dobrat k výhodám a nevýhodám DV, velmi důležité čerpat tyto poznatky od absolventů či žáků domácích škol. Ti mají do tohoto tématu největší vhléd a mohou zkušenost s DV reflektovat i zpětně, například po tom, co přestoupí do školy. Je ale důležité zmínit, že bývalí žáci DV sice mají obě zkušenosti, ale nezažili je v jednu chvíli a srovnání DV a školy tak může být zkresleno. V této kapitole tak budu čerpat ze studií, které jsou mimo jiné zaměřeny na žáky domácích škol a popisují právě jejich zkušenost.

### **1.4.1 Nevýhody domácího vzdělávání**

Nejčastěji zmiňovaným negativem je nedostatečná socializace žáků domácích škol. Ta podle kritiků může pramenit z toho, že je dítě izolované v prostředí domova, nesetkává se s vrstevníky, nepohybuje se v kolektivu a není tak schopno naučit se potřebným sociálním dovednostem (McCabe et al., 2021). Rodiče jsou na toto okolím často upozorňováni, a tak se poté obávají, jak bude jejich dítě schopno fungovat po přechodu do školy s ostatními žáky. Pokud se ale i přesto rozhodnou vzdělávat své děti doma, jsou o to více motivováni k tomu,

zrealizovat dětem dostatek mimoškolních aktivit a kroužků a celkově dětem zařídit to, aby se pohybovaly ve společnosti nejen vrstevníků, ale i jinak starých dětí. Další argument, který odporuje tomu, že dítě v DV může být špatně socializováno je, že děti díky individuálnímu přístupu mají více času a energie na další aktivity či kroužky. Jednoduše tak mohou stíhat a zvládat více zájmových aktivit než děti, které chodí do školy (Matějková 2014). Tady už poté velmi záleží na rodičích dítěte a primárně na tom, zda dítěti tyto zájmové aktivity zprostředkují. Vystává také otázka, jestli kroužky a mimoškolní aktivity, i když jich je více, mohou plnohodnotně nahradit socializaci v třídním kolektivu.

Na socializaci se také můžeme dívat jako na proces, který má více fází. Primární socializace probíhá v rodině. Poté by ale měla nastat socializace sekundární, která je širší a zahrnuje mimo rodiče a další rodinné příslušníky i další osoby, jako jsou například učitelé ve škole. Je tedy otázka, zda DV naplňuje i sekundární socializaci a zda je pro dítě i pro rodiče dobré, že například matka musí v jednu chvíli vystupovat jako matka, ale zároveň i jako učitelka. Sekundární socializace má své opodstatnění i v tom, že se dítě osamostatňuje od rodiny a vytváří si tak identitu, která není spojená pouze s blízkým kruhem rodiny. Štech také dodává, že ve škole se také máme naučit podřizovat se neosobním zákonům a zároveň se s tímto podřízením vyrovnat, což se nenaučíme ani v rodině, ani v mimoškolním světě (Štech, 2003). Na tuto problematiku tak nemáme jasně danou odpověď. Někteří odborníci zdůrazňují nenahraditelnost třídního kolektivu, jiní naopak tvrdí, že děti domácích škol jsou stejně dobře socializovány, jako ostatní (Matějková, 2014).

Tyto názory se však často ozývají od lidí, kteří se touto tématikou sice zabývají, ale nemají vlastní zkušenost s DV. Musíme se proto podívat na studie, které pracují přímo s bývalými žáky domácích škol. Kvalitativní studie provedená Martou McCabe a kolektivem (2021) popisuje zkušenosti bývalých žáků domácích škol a jejich rodičů v Severní Karolíně. K tématu socializace se velká část respondentů vyjádřila tak, že se díky DV naučili jednat s mnoha typy lidí, a to právě díky tomu, že se pohybovali mezi různými věkovými skupinami a celkově mezi lidmi z velmi různých prostředí. Dále respondenti popisují, že byli zapojeni do různých aktivit, ať už organizovaných místním kostelem, neziskovými organizacemi či domškoláckými skupinami. Měli také mnoho dalších kroužků a mimoškolních aktivit. Respondenti v této studii tak vůbec nesouhlasí s tím, že by jejich socializace byla kvůli DV v nějakém směru horší. Naopak tuto zkušenost vnímají i z této stránky pozitivně a popisují,

že DV umožňuje dětem pohybovat se v „reálném světě“, kde oproti tomu ve škole je dítě v izolovaném prostředí.

Jako další negativum DV je často zmiňováno to, že dítě, které se učí doma, se přeci nemůže naučit vše tak dobře, jako kdyby bylo ve škole. Kritici tak jako velkou nevýhodu vidí slabé akademické výsledky u bývalých domácích školáků. To však studie, které měly za úkol toto podložit, nepotvrzují. Naopak mluví ve prospěch žáků domácích škol a zdůrazňují, že tito žáci mají často průměrné až lepší výsledky oproti ostatním žákům. Také studie prokazují, že žáci DV jsou lépe připraveni na studium na vysoké škole, ať sociálně, či akademicky. Také větší procento žáků domácích škol se oproti ostatním žákům na vysoké školy hlásí a vykazují pozitivnější zkušenost se studiem. Autorky této studie ale zároveň zdůrazňují, že tyto výsledky může ovlivňovat samovýběr a to, že mají někteří respondenti, v tomto případě bývalí domácí školáci, větší tendenci k participaci na výzkumném šetření (McCabe et al., 2021). Z výsledků studií tak vidíme, že výuka v domácí škole může vést k získání dobrých akademických výsledků a že je tak dítě dobře připraveno pro další studium. To vše je ovšem za předpokladu, že rodiče i dítě k domácí výuce přistupují zodpovědně.

Mimo tato dvě nejčastěji zmiňovaná negativa DV můžeme zmínit několik dalších, která se ze stran kritiků také objevují. Nevýhodou DV může být to, že jeden z rodičů, nejčastěji matka, je doma s dítětem a nemůže tak chodit do práce. Nevýhoda tak může být finanční, ale může se také objevit v tom, že jeden z rodičů se plně věnuje dítěti a nemusí mít dostatek času na své zájmy či jiné aktivity. Vyučování dítěte doma může být velmi časově náročné a někteří autoři tak DV vidí jako sebeobětování jednoho z rodičů (McCabe et al., 2021). Další nevýhody se objevují opět spíše na straně samotných žáků. Romanowski (2001) vidí nedostatek DV v tom, že se dítě pohybuje pouze v úzkém rodinném kruhu či kruhu rodinných přátel, kteří mají ale často stejné smýšlení, světonázor a styl života. Pokud je tak dítě vzděláváno doma, nesetká se s diverzitou těchto pohledů tak, jak by se setkalo ve třídě, kde každé dítě pochází z trochu jiného prostředí. Autor vidí úskalí v tom, že se dítě nenaučí dostatečně jednat s jedinci s odlišným názorem či vyznáním, což může dále vést například k problémům v práci. Další nevýhodou DV vidí Romanowski (2001) v tom, že je dítě doma ochuzeno o široké možnosti, které škola nabízí. Je zde myšleno například chození do sboru, hraní ve školní kapele či hraní skupinových sportů. Tyto aktivity lze ale dle mého názoru snadno nahrazovat různými kroužky a mimoškolními aktivitami, které mohou dítěti dopřát



i onen vhléd do diverzity názorů, stylů života a prostředí, ze kterých pochází ostatní děti. I zde je tak velmi důležité, aby byli rodiče aktivní a byli schopni dítěti aktivity a různé formy trávení volného času zajistit v dostatečné míře.

#### **1.4.2 Výhody domácího vzdělávání**

Přejdeme teď k výhodám, které domácí vzdělávání může jeho žákům nabízet. Jedna z velkých výhod je flexibilita. Dítě není vázáno na jedno konkrétní místo (školu) a učení tak může probíhat v podstatě kdekoliv. Vyučování tak může probíhat na cestách v zahraničí, u prarodičů a rodinných známých, v přírodě či doma v kuchyni. Flexibilita se také netýká pouze místa, ale i času. Žák může zadané úkoly plnit kdykoliv během dne a vyučování může probíhat jakýkoliv den v týdnu (McCabe et al., 2021). Zde velmi záleží na tom, zda dítěti vyhovuje mít spíše pevně daný režim a rozvrh, či zda mu flexibilní nastavování vyučování vyhovuje. Další výhodou je, že dítě může trávit více času se svými rodiči a sourozenci, což může mít na rodinné vztahy pozitivní vliv. Rodinné vazby se díky DV mohou prohlubovat a jsou více intimní. Bývalí žáci DV také zpětně velmi rádi vzpomínají na to, že měli možnost mít tolik společného času s rodinou (Romanowski, 2001). Další výhoda zmiňovaná domácími školáky je nezávislost. Tu vidí domácí školáci jednak v nezávislosti myšlení, kdy si utváří samostatně názory a pohledy na věc. Také je výhodou to, že dítě vzdělávané doma přebírá zodpovědnost za své učení. Jednoduše se učí pro sebe, nikoliv pro známky či pro pochvalu učitele (McCabe et al., 2021). Dítě je tak mnohem více motivováno k učivu a motivace vychází přímo z dítěte, nikoliv z vnějších požadavků učení. Díky tomu tak učení doma může být velmi efektivní, rychlé a mnohdy i zábavné.

Můžeme se setkat s dalšími výhodami DV, jejich výčet je obsažen v mnoha studiích týkajících se domácího vzdělávání. Ještě bych však zdůraznila jednu výhodu. Děti se učí doma, v bezpečném prostředí rodiny a nemusí tak (pokud je rodina a rodinné zázemí vyhovující) být vystavováni náročným, pro některé žáky velmi stresujícím a zátěžovým situacím, které se ve škole občas vyskytují (Matějková, 2014). I toto jsou důvody, kvůli kterým se rodiče a děti rozhodují ze školy odhlásit a zkusit domácí vzdělávání, ve kterém mají v těchto ohledech velkou volnost a díky individuálnímu přístupu se všechny aspekty vyučování mohou přizpůsobit přesně tak, jak dítě potřebuje. Někteří autoři, jako například Štech (2003), s touto výhodou nesouhlasí a vidí ve škole velmi důležitou instituci, která i přes hrozby, které přináší (šikana, stres, nebezpečí drog), znamená pro dítě důležitou zkušenost a způsob získávání informací. Vyvstává tak otázka, zda je pro dítě dobré, aby bylo

vystaveno i potenciálně negativním vlivům, které se ve škole mohou vyskytnout, či zda je lepší dítě před tímto uchránit. Odpověď nejspíše nemáme, a i kdyby ano, bude se to vždy lišit podle osobnosti daného jedince.

## **2 Přechod a adaptace na nové prostředí**

V této kapitole se budu zabývat přechodem, jeho psychologickými a sociálními aspekty a tím, jaký je přechod do školy pro dítě, které se do té doby učilo doma. Dále se podívám i na to, jaké faktory tento přechod ovlivňují. Zaměřím se i na to, jak probíhá adaptace dítěte na nové prostředí.

### **2.1 Psychologické a sociální aspekty přechodu**

Termín přechod je označení pro komplexní jev postupu z nižšího stupně vzdělávání na vyšší. V literatuře se můžeme setkat také s pojmem tranzice, který znamená totéž. Pro vzdělávací dráhu žáků jsou společné přechody z mateřské do primární školy, pro část žáků přechod po pátém ročníku (víceletá gymnázia či přechod z neúplně organizovaných škol), dále přechod do vyšší sekundární školy. Jedná se o procesy, které jsou považovány za rizikové jednak ohledně školní úspěšnosti, ale také v oblasti psychosociální pohody žáků. Většina přechodů často zahrnuje změnu prostředí, nástup do jiné a větší školy, nové učitele a nové spolužáky. Žák byl také zvyklý na to, že byl v předchozí škole jeden z nejstarších, teď se ale opět ocitá v pozici nejmladšího (Dvořák et al., 2016). Přechod je často provázen poklesem akademické úspěšnosti, poklesem sebevědomí a zvýšením sociální úzkosti. Změny během přechodu zahrnují změny celé školní kultury, mění se dynamika třídy a často se zvyšují akademické nároky. A ačkoliv bereme přechod pouze jako přechodný proces, zahrnuje velmi široké oblasti od sociálních, akademických až po oblast duševní pohody žáka (Tilleczek, 2007).

Přechod z jakéhokoliv stupně vzdělávání se tak dotýká mnoha aspektů života žáka a může negativně ovlivnit jeho wellbeing. Dle Dvořáka a jeho kolegů (2016) se většina žáků s problémy, které mohou kvůli přechodu nastat, vypořádá. Jsou ale i skupiny žáků, u kterých se vlivem přechodu spíše zvýrazní dosavadní problémy. Jedná se nejčastěji o žáky s problémovým chováním, žáky z etnických menšin či o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto jsou žáci, kteří tvoří rizikovou skupinu při přechodu. Dle mého názoru můžeme do této skupiny zařadit také žáky, kteří přechází z DV a pro které je přechod do školy nový v mnoha ohledech a přináší najednou mnoho změn.

## 2.2 Přejchod z domácího vzdělávání do školy

Tento přechod je specifický v tom, že děti si v DV již navykly na určitou organizační formu vzdělávání a metody výuky. Poté ale přechází do školy plné žáků, kteří jsou zvyklí na často velmi odlišný způsob výuky a ten je pro ně samozřejmostí. Pro bývalého žáka domácí školy však mohou tyto odlišnosti v organizaci i metodách výuky představovat překážky, které jim ztěžují adaptaci v novém prostředí školy a mohou být pro dítě zatěžující. Romanowski (2002) ve své studii zdůrazňuje, že pro dítě z DV může nástup do školy znamenat dramatické změny, které se týkají struktury výuky, zvyků a pravidel ve škole. Jeden z respondentů této studie svou zkušenost s přechodem na střední školu připodobňuje k přistěhování se do cizí země, ve které nikoho nezná a nemluví ani tamním jazykem. Ze studie vyplývá, že tyto přechodové změny pro žáky znamenají to, že se musí přizpůsobovat a upravovat to, na co byli do té doby zvyklí. Každý však může tyto změny vnímat v odlišných oblastech a pro každého jsou změny různě velké.

První oblast, se kterou se bývalí žáci DV po přechodu do školy setkávají, je celková struktura a organizace školy. Žák si musí zvyknout na to, že vyučování je časově ohraničené a že je jasně daný rozvrh vyučovacích hodin. Tyto změny mohou být velmi důrazné u žáků, kteří měli v DV velkou autonomii v rozhodování a řízení výuky. Pro žáky je často i velkou změnou to, že ve škole musí strávit několik hodin, kdežto doma byli zvyklí na to, že vyučování může trvat různě dlouho a často třeba jen dvě hodiny denně. Dále si žáci musí navyknout na rutinu školy a pravidla, která se v dané škole a třídě dodržují. To může zahrnovat i zvyklosti, které již ostatní žáci považují za samozřejmé (sezení na místě, věnování pozornosti přednesu učitele, chození včas, vstávání...).

Dalším výrazným rozdílem je to, že vyučování v DV často probíhá „jeden na jednoho“, kdežto ve škole je vyučujících mnohem více. S více učiteli je spojeno také více vyučovacích stylů, jiné požadavky a jiná pravidla. Pro žáka z DV také může být náročnější to, že ho vyučuje „cizí“ osoba, nikoliv rodič, na kterého byl zvyklý. U dítěte se tak může projevit strach z projevení se před třídou a před učitelem. Romanowski (2002) také uvádí, že žáci se v DV učí myslet a učit samostatně a nezávisle. Po přechodu do školy se však ve výuce musí přizpůsobit požadavkům vyučujícího a tempu ostatních žáků ve třídě. Mnoho bývalých žáků DV tak uvádí, že jim výuka ve škole přišla velmi pomalá a neefektivní oproti tomu, na co byli do té doby zvyklí.

Ačkoliv by se mohlo zdát, že bývalí žáci DV budou mít ve škole problém s učivem a budou mít problém udržet krok s ostatními spolužáky (mnoho žáků dokonce uvádí, že byli po přechodu v probírané látce napřed), výrazněji se objevují komplikace v sociálních oblastech (McCabe et al., 2021). Dítě přichází do školy a často dostává již ze začátku nálepku „dítěte z domácí školy“. Už to může dítěti způsobovat problémy se začleněním v kolektivu, může to ale také ovlivnit to, jak na dítě budou nahlížet učitelé. Velkou roli v přechodu dítěte tak hraje i to, jak učitelé a žáci domácí školu vnímají. Pokud nejsou učitelé a žáci dobře obeznámeni s tím, co DV je, může to vést k mylným představám či k poznámkám, které jsou pro dítě z DV zraňující. Nezřídka se stává, že se žák po přechodu do školy setkává se stereotypní představou, kdy je domácí škola vnímána jako něco, co dítě izoluje od společnosti a vrstevníků, kde se mu ponechává absolutní svoboda a chybí mu tak dostatečné vzdělání či disciplína. Toto limitované porozumění toho, co DV opravdu je, našťástí nenacházíme u všech a s rostoucí popularitou DV můžeme také očekávat, že bude s touto problematikou obeznámeno více lidí. V přechodu také může pomoci, pokud v dané škole již dříve studoval jiný bývalý žák domácí školy (Romanowski, 2002).

Dalším sociálním aspektem přechodu je téma začlenění. Pro dítě z domácí školy může být začlenění obtížné. Nemusí znát filmy a hudbu, která je momentálně v dané třídě oblíbená, nemusí mít oblečení, které je považováno za moderní. Problémem může být i vyjadřování a sprostá slova, které žák domácí školy nezná či na ně nahlíží jinak než ostatní vrstevníci. To je jen krátký výčet toho, co může začlenění mezi vrstevníky komplikovat (Romanowski, 2002). Tomu se však dá předejít, či alespoň dopomoci tím, že se dítě i během DV bude pohybovat v různých kolektivech a bude přicházet do styku nejen s užší komunitou domácích školáků, ale i s dalšími skupinami (nejen) vrstevníků. S tím ale ne všichni souhlasí a například Štech (2003) považuje školu a socializaci v ní za důležitou podmínku pro zdravý vývoj jedince.

Matějková (2014) ve své práci uvádí konkrétní příklady situací a oblastí, které dětem dělaly při přechodu do školy obtíže. Je mezi nimi strach z nepřijetí spolužáky, změna rozvrhu a delší vyučování, zvyknutí si na každodenní školní režim a zvyklosti ve škole, problém se známkováním a ústním zkoušením, odlišné studijní návyky, obavy z učitelů a ze seznamování se spolužáky... Ačkoliv někteří tyto obtíže vnímali jen chvíli a po čase si na školu navykli, způsobilo jim to komplikace a zátěž při přechodu do školy. Přechod z DV do

školy je tak obtížnou životní situací, která není způsobena domácí školou jako takovou, ale spíše velkými rozdíly mezi DV a školou.

### **2.3 Faktory usnadňující přechod**

V této kapitole se budeme zabývat tím, jak docílit, aby pro dítě nebyl přechod do školy stresující událostí a změnou, která znemožňuje dobře se socializovat a adaptovat v prostředí školy. Romanowski (2002) se ve svém výzkumu zabývá právě faktory, které mohou dopomoci zdárnému přechodu do školy.

Jako první uvádí důležitost kontaktu a vytvoření si přátelství s vrstevníky. Nestačí však mít kamarády ve stejném věku, které například dítě vidá díky „domškoláckým“ skupinám. Ideální je, pokud je dítě v kontaktu s žáky místní školy, do které bude dítě z DV pravděpodobně v budoucnu přestupovat. Ne vždy je toho možné docílit, například pokud je dítě vyučováno doma kvůli nedostupnosti do místa školy, častému cestování rodiny či se ještě neví, kdy a do jaké školy dítě nastoupí. Pokud ale tyto překážky nejsou, rodiče mohou dítěti dávat různé příležitosti, jak se s dětmi z lokální školy seznámit. K tomu mohou dopomoci kroužky pořádané přímo ve škole, sportovní aktivity, veřejné akce školy či komunitní akce pro děti. To, že bude mít žák DV kamarády ve škole, do které přestupuje, může přechod velmi ulehčit, a to nejen po sociální stránce. Velmi může pomoci i to, pokud dítěti může žák, který v minulosti také přecházel z DV, popsat jeho vlastní zkušenost s přechodem.

Další aspekt, který často přechod znesnadňuje, je to, že dítě na školu a její systém není zvyklé. Velkým překvapením poté může být pro dítě celková struktura a organizace výuky. Romanowski tak doporučuje, aby rodiče dítě zkusili na školu a její systém co nejvíce připravit. Důležité je dítěti před tím, než přejde do školy, vysvětlit, jak vše probíhá. Dopomoci může i praktická ukázka, kdy i v domácí škole dítě může zkoušet psát testy, dostávat za ně známky či se výuka může nastavit více strukturovaně. Pomoci může také to, že si dítě školu vyzkouší na „vlastní kůži“. Před tím, než do školy přestoupí, může rodič ve škole vyjednat, aby dítě mohlo do školy přijít třeba na jeden vyučovací den. Díky tomu bude žák mít alespoň představu o průběhu výuky a organizaci ve škole.

Jako třetí doporučení Romanowski uvádí seznamovat dítě v DV s různými světonázory a perspektivami. Toho můžeme docílit tím, že se bude dítě pohybovat v různých prostředích a bude se setkávat s různými lidmi, ale také tím, že bude číst a studovat literaturu

či sociální vědy. Důležité také je, aby rodiče dítě vedli k tomu, že bude schopno čelit výzvám a změnám, které přináší mimo jiné také přechod do školy. Velmi také pomůže, když bude dítě samostatné a bude schopno řešit problémy a stresové situace.

Při přechodu je také velmi důležitá podpora rodičů. Ti dítěti pomohou tím, že ho budou brát takové, jaké je a v případě komplikací ve škole budou pro dítě oporou a nebudou ho kárat například za horší známky, které dítě ze začátku může dostávat. Důležitou roli ale hrají nejen rodiče, ale i učitelé. Ideální je tak situace, kdy jsou učitelé, rodiče a žák v součinnosti (Šulová, 2016). Usnadnit přechod také rodiče mohou tak, že budou dítě na školu (například o letních prázdninách) postupně připravovat. Tato příprava může zahrnovat například návštěvu a seznámení se s prostředím a okolím školy. Důležité také je, aby rodiče žáka dítě motivovali, čehož mohou docílit třeba tak, že o ní budou mluvit pozitivně a nebudou přenášet obavy, které mohou mít, na žáka (Matějková, 2016).

## **2.4 Adaptace na školu**

Adaptaci v obecném slova smyslu považujeme za schopnost organismu přizpůsobit se požadavkům prostředí. Tuto schopnost nazýváme adaptabilita, která je však u každého jedince a v každé situaci jiná. Záleží zde na osobnostních charakteristikách jedince, ale také na situaci, které se musí jedinec přizpůsobovat. Pokud situace, které se má jedinec přizpůsobit, přesahuje hranici jeho adaptability, přizpůsobování neprobíhá dobře. Tento proces nazýváme maladaptace, adaptační problémy či poruchy adaptace (Matějková, 2014). Proces adaptace na školu zahrnuje mnoho různorodých úkolů, které, zvláště pro žáky úplně jiných typů vzdělávání, mohou představovat obtíže. Aby byl žák ve škole úspěšný, musí se naučit mnoho dovedností, které se týkají sociální i akademické oblasti. Žák musí získat kompetence, které mu umožní efektivně se učit a získávat dobré hodnocení v testech, zároveň se musí naučit fungovat v kolektivu a navazovat vztahy s dalšími žáky, díky kterým se do kolektivu zařadí. Mimo to dítě vytváří svou vlastní identitu, která by měla být v souladu s představou o tom, jaký by měl žák být. Výsledek procesu adaptace na školu tak záleží na tom, jak je žák schopen naplnit požadavky školy a zároveň docílit svých vlastních požadavků (Weiner et al., 2012).

Dle Šulové (2016) je v procesu adaptace na školu velmi důležitý již první den školní docházky, kdy se hned ze začátku utváří skupinová dynamika ve třídě, žáci se navzájem seznamují a vytváří se struktura skupiny. Dítě, které přichází do školy později, může mít

s adaptací problémy a může do kolektivu hůře zapadnout. Toto je tak platné i pro mnoho žáků, kteří přecházejí z DV do již vytvořené třídní skupiny.

#### **2.4.1 Problémy v adaptaci na školu**

V životě jedince je několik kritických období. Jedním z nich je právě nástup do školy. Toto období je kritické proto, že přináší mnoho změn, na které se dítě musí rychle adaptovat. Na dítě jsou najednou kladeny mnohem větší nároky, mění se celý režim a organizace dne. Velkou změnou je pro dítě také nový kolektiv, do kterého se musí zařadit. S adaptačními obtížemi se nemusí setkávat jen žáci prvních tříd, ale i děti, které přechází na vyšší stupeň vzdělávání, mění školu či přestupují z domácích škol (Matějková, 2014).

Dle Raškové (2008) se adaptační problémy ve škole mohou objevit primárně ve dvou oblastech. Jednou z nich jsou výukové obtíže, druhou adaptační problémy spojené se zvládnutím školního režimu, se kterým se pojí i zapojení se do interpersonálních vztahů. Druhá oblast pro dítě obnáší přizpůsobení se v novém prostředí, ve kterém se ještě neorientuje. Dítě se musí naučit pracovat ve školním režimu, dodržovat pravidla a plnit zadanou práci v omezeném čase. Zatímco v první třídě je více prostoru pro to, aby se učitel více věnoval dětem, které mají s adaptací problémy, horší to může být pro žáka, který přechází z domácí školy do již organizované třídy, ve které jsou již všichni žáci na školní režim adaptovaní.

#### **2.4.2 Co pomáhá zdárné adaptaci na školu**

V procesu adaptace dítěte na školu mohou pomoci jak rodiče, tak i vyučující. Šulová (2016) popisuje konkrétní kroky, kterými mohou rodiče a učitelé dítěti v adaptaci pomoci. Ačkoliv jsou tyto rady směřovány pro žáka, který bude nastupovat do první třídy, dle mého názoru lze tato doporučení zobecnit i pro děti, které přecházejí do školy i ve vyšších stupních vzdělávání či přechází z DV.

Rodiče dle Šulové (2016) dítěti mohou pomoci tak, že ho budou dlouhodobě vést k samostatnosti, budou o škole mluvit a dítě tak bude připravené na to, co ho ve škole čeká. Důležité také je dítě školou nestrašit, naopak k ní motivovat a dopomoci k tomu, aby se žák na školu těšil. Rodič by měl učiteli sdělit informace o dítěti, které jsou zásadní. Toto konkrétní doporučení je dle mého názoru velmi důležité právě pro žáky DV, kteří do školy přecházejí. Pokud bude učitel obeznámen s tím, že dítě přichází právě z domácí školy, bude chápavější a může se případně více a správně zaměřit na potenciální obtíže, které může žák



v adaptaci mít. Dobré také je připravit dítě na školní režim, který bývá velmi odlišný oproti tomu, co měl doposud. Toho může rodič docílit tím, že zavede režim, který je podobný tomu školnímu již před přechodem do školy. Je také důležité, aby měl žák pravidelný režim i mimo vyučování. Rodič adaptaci může facilitovat také tím, že bude dítě podporovat v zapojování se do mimoškolních aktivit, do akcí školy a do trávení času se spolužáky a kamarády i mimo školu. Hlavním nástrojem podpory rodičů je pro dítě však to, že má v rodičích oporu. Pokud se dítě něčeho obává, je důležité, aby mu rodič poskytl podporu a aby ho procesem adaptace provázel.

Učitelé potom mohou v adaptaci pomoci tak, že budou zohledňovat individualitu žáků a informace, které o nich od rodičů získají. Dále je i na učiteli, aby ve třídě vytvořil příjemné a přijímající prostředí, ve kterém se žáci budou cítit dobře a budou se moci seznámit s ostatními spolužáky. Vyučování by mělo být hlavně ze začátku nastaveno podle schopností žáků. Pokud se vyskytnou adaptační obtíže, učitel by měl žákovi pomoci s jejich překonáním a spolu s rodiči by měl najít řešení, které dítěti pomůže. Dle Matějkové (2014) by na řešení adaptačních obtíží u žáků měli být připraveni všichni pedagogové, a nejen ti, kteří učí v prvních třídách či v ročnících, do kterých přestupují žáci z jiných škol či ročníků. Zvláště by se pak měli zaměřit na děti, které přechází do školy z DV a u kterých je adaptace ztížena tím, že se doposud nepohybovaly ve školním prostředí.

### 3 Wellbeing

Otázka, jak definovat wellbeing, stále není jasná. Značí o tom řada dalších pojmů, které se s wellbeingem pojí, či které jsou s tímto označením zaměňovány. Mezi ně se řadí pojmy jako je kvalita života, osobní pohoda, zdraví, štěstí, vzkvétání či dobrý život. Mnohočetnost pojmů naznačuje, že je wellbeing komplexní konstrukt, na který můžeme pohlížet z více dimenzí (Urban, 2016). Wellbeing můžeme zeširoka definovat jako absenci negativních elementů lidské zkušenosti. Mezi ně můžeme řadit fyzická a psychická onemocnění, ale také negativní emoce, jako je strach či zlost. Pouhá absence těchto negativních elementů však k osobní pohodě nestačí a musí tak být doplněna o pozitivní aspekty, jako jsou pozitivní emoce, zdravé vztahy, nacházení smyslu a sebeaktualizace. Velkou roli také hraje kvalita prostředí, ve kterém se nacházíme (Adler et al., 2017). I z této definice vidíme, že téma wellbeingu je velmi široké a zahrnuje mnoho oblastí a možností, jakým úhlem pohledu ho zkoumat. Ve své práci se zaměřím na subjektivní wellbeing, který zkoumá osobní pohodu z pohledu jednotlivce. Prostor, ze kterého budu na wellbeing nahlížet, bude prostředí školy, ve které se daný jedinec vyskytuje.

#### 3.1 Subjektivní wellbeing

Na téma subjektivního wellbeingu (dále SW) byla vytvořena řada studií a prací, které nahlíží na tuto problematiku odlišně. V této práci budu vycházet z Dienerova modelu subjektivní pohody, který SW strukturuje do jednotlivých složek.

Dle Dienera a kolektivu (1999) je zájem o SW velmi rozšířený a stále roste. Tím je reflektován zájem společnosti o individualitu člověka a o subjektivní pohled a hodnocení života. Abychom však mohli u jednotlivců SW dosáhnout, je velmi důležité definovat, čím je subjektivní pohoda tvořena a co ji ovlivňuje. Diener považuje SW za velmi širokou oblast, ve které jsou zahrnuty emoční reakce, oblasti vedoucí ke spokojenosti a v neposlední řadě celkovou spokojenost a hodnocení života. Afekty, které zahrnují nálady a emoce, mohou být pozitivní a negativní. Z výzkumu je patrné, že v čím delší časové rovině jsou emoce pozorovány, tím více se od sebe odlišují právě negativní a pozitivní afekty. Výzkumníci SW se zabývají převážně emocemi, které jsou dlouhodobější, a právě proto i Diener do svého tříkomponentového modelu zahrnuje jednak složku pozitivních afektů, ale také komponentu afektů negativních. Třetí, kognitivní složku modelu tvoří hodnocení životní spokojenosti. Každá z těchto tří složek se poté pojí k určité oblasti, ve které může jedinec docílit

spokojenosti. Mezi tyto oblasti patří oblast práce, rodiny, zdraví, volného času, financí a dále oblast jedince samotného a jeho skupiny blízkých osob.

Adler spolu s kolektivem (2017) zdůrazňuje, že pokud chceme dosáhnout subjektivní pohody, tyto tři složky musí být v určité konstelaci. Vysoký SW se tak vyznačuje častými a intenzivními pozitivními emocemi, absencí negativních emocí a celkovou životní spokojeností. Někteří autoři však pojetí SW neboli hédonické pojetí wellbeingu (dále WB) považují za nedostatečné, jelikož neposkytuje celkový obraz WB a štěstí v celé jeho šíři. Jako alternativu k tomuto pojetí nabízí eudaimonickou koncepci WB. Zde je WB vykreslen jako stále se měnící a dynamický proces, plný angažovanosti a usilování, které vede ke smysluplnosti. Eudaimonického wellbeingu tedy nejlépe dosáhneme tak, že naplníme vlastní potenciál. Mimo tyto dva pohledy se na WB můžeme dívat ještě z větší šíře. Psychologický wellbeing v sobě integruje jak hédonický, tak i eudaimonický model. Bylo vytvořeno několik modelů, které psychologický wellbeing popisují. Mezi ten nejznámější patří model PERMA, vytvořený M. Seligmanem. Tato teorie vymezuje pět základních domén života, které jsou důležité právě pro dosažení osobní pohody. Mezi domény patří pozitivní emoce, zapojení se do činností, pozitivní vztahy, smysl či účel a úspěšný výkon. Jako další můžeme uvést pojetí popsané Ryff a Keysem, kteří popisují šestikomponentový model wellbeingu. Mezi tyto komponenty patří sebe akceptace, pozitivní vztahy s ostatními, autonomie, možnost měnit či vybírat prostředí, životní smysl a osobní růst. Dále můžeme najít koncepcie wellbeingu, které popisují převážně oblasti, které jsou v životě člověka důležité a pokud fungují, mohou vést k vysoké kvalitě života a osobní pohodě. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj vytvořila Your Better Life Index, který je složen z jedenácti oblastí, nezbytných pro dosažení vysoké kvality života. Tento index umožňuje na úrovni zemí porovnávat, jaké z oblastí jsou pro danou zemi nejdůležitější. Položky jsou tvořeny těmito oblastmi života: bydlení, finanční příjem, zaměstnání, společenství, vzdělávání, veřejná správa, zdraví, bezpečí, životní spokojenost a rovnováha mezi pracovním a soukromým životem (Adler et al., 2017).

Zde můžeme vidět pouze krátký výčet pohledů na problematiku wellbeingu. Pro účely této práce bude postačovat právě Dienerův tříložkový model subjektivní pohody, který je zaměřen na to, jak jedinec subjektivně vnímá svůj wellbeing. Pro mou práci je také vyhovující Dienerovo dělení SW na komponenty pozitivních a negativních afektů a také komponentu zhodnocení životní spokojenosti. Tento model lze velmi dobře vztáhnout

k výzkumnému problému této práce, tedy posouzení wellbeingu žáka po přechodu z domácího vzdělávání do školy.

### **3.1.1 Co ovlivňuje subjektivní wellbeing**

Již jsem popsala různé modely wellbeingu a také složky, které ho utváří. Ted' se ale v krátkosti zaměřím na to, co subjektivní wellbeing ovlivňuje. Někteří výzkumníci tvrdí, že vnější okolnosti tvoří jen 15 % vlivu na subjektivní wellbeing (Argyle in Diener et al., 1999). To, že vnější okolnosti a sociální proměnné ovlivňují SW jen z malé části, platí převážně v ekonomicky vyspělých státech, kde lidé nemají problém s uspokojením základních potřeb (Veenhoven in Blížkovská, 2003). Jaké jsou tedy další složky, které nějakým způsobem SW ovlivňují? Dle Dienera a jeho kolegů je nejvíce konzistentním prediktorem SW právě osobnost. To, jak je strukturovaná naše osobnost, tak ovlivňuje to, jak budeme vnímat okolnosti a události kolem nás. Jedna ze struktur osobnosti, která utváří SW, jsou tedy vrozené temperamentové predispozice, které u člověka vytváří tendenci k tomu být spíše šťastný či nešťastný. To je zapříčiněno vrozenými rozdíly v nervovém systému (Diener et al., 1999). Z výše zmíněného by se mohlo zdát, že velká část SW je vlastně neovlivnitelná a že záleží převážně na tom, s jakou strukturou osobnosti se narodíme. Velkou roli v subjektivně prožívaném wellbeingu hraje ale také naše sociální okolí a vztahy, které vytváříme. Pokud se člověk ocitá v sociální izolaci a prožívá samotu, nemůže SW uspokojivě dosáhnout (Layard a kol., 2013).

Na SW má dále vliv srovnávání. Sami sebe a situaci, ve které se nacházíme, srovnáváme s druhými, s aspiracemi, které máme, podmínkami, které jsme měli v minulosti, potřebami, hodnotami a cíli. To, jak budeme ve výsledku spokojeni, závisí na rozdílu mezi současnými podmínkami a jejich standardy (Michalos in Blížkovská, 2003). Dle Blížkovské SW také ovlivňuje prožitek smysluplnosti života, naše hodnotová orientace a pozitivní náhled na sebe a okolnosti.

## **3.2 Wellbeing ve škole**

Zabývat se tématem wellbeingu ve škole je dle mého názoru velmi důležité, a to nejen ve vztahu k DV. Wellbeing žáka může ovlivnit jeho školní úspěšnost, míru stresu prožívanou ve škole, to, jak bude ve škole schopen navazovat kontakty s vrstevníky a mnoho dalšího. Dle Felcmanové (2020) wellbeing ve vzdělávání zahrnuje, že bude u žáků snaha o to, aby každý z nich měl šanci zažít úspěch. Bude co nejvíce vyhověno individuálním potřebám

žáka, vždy s ohledem na jeho sociální a zdravotní stav a zázemí. To vše by se nemělo ve škole odehrávat pouze po akademické stránce vzdělávacího procesu, ale mělo by se dbát na všechny složky osobnosti dítěte v souladu s bio-psycho-socio-spirituálním vývojovým modelem. Wellbeing ve škole tak ve výsledku zahrnuje žákovo fyzické, duševní a sociální fungování, které se odehrává v nějakém konkrétním kontextu. S tímto souhlasím a bylo by ideální, kdyby se o takovou podporu WB ve školách dále usilovalo. Umím si ale představit, že v mnohých školách či třídách je situace jiná. Abychom se mohli zajímat a případně zvyšovat wellbeing žáků, musí být také dobře postaráno o wellbeing učitelů a dalších zaměstnanců školy, o sociální klima ve třídě a ve škole a o všechny další činitele, které se školou či žákem souvisí.

Žák věnuje škole a školním povinnostem významnou část svého času a je tak jasné, že škola má na jeho vývoj a celkový život velký vliv a určitým způsobem ho ovlivňuje (Havlík in Kubíčková & Felcmanová, 2021). Pro zdárný vývoj dítěte a jeho psychickou pohodu je tak zásadní, aby se ve škole cítilo dobře, těšilo se do ní a aby pro něj byla místem, kde jsou optimální podmínky pro jeho vzdělávání. Dle Kubíčkové a Felcmanové (2021) má mít škola i ochrannou funkci, o kterou se v praxi většinou stará výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog či školní speciální pedagog. Podpora žáků by tak měla být propojená a jednotlivé subjekty by spolu měly spolupracovat. K podpoře žáků a eliminaci nepříznivých vlivů ale slouží i další nástroje, které mohou vyučující použít. Může se jednat o stanovení konkrétních kroků, které se v rámci školy provádějí. Učitelé spolu s žáky například stanovují pravidla a očekávání, která budou platit nejen pro žáky, ale i pro ostatní zaměstnance školy (ve škole očekávám například bezpečí a respekt). Důležitá může být i úprava fyzického prostředí třídy a školy. Důležité je, aby se ve škole cítili všichni příjemně. Dále je potřeba, aby učitelský sbor definoval jednotné postupy v tom, jak reagovat na nežádoucí chování žáků. Konzistentnost v postupech usnadní učitelům to, jak se zachovat, a žáci také budou vědět, co se stane, pokud například poruší nějaké pravidlo. Učitel by se měl snažit o aktivní zapojení všech žáků ve třídě, ovšem tak, aby to bylo pro všechny v pořádku. Způsobů zapojení se do výuky je více a žáci, kteří například nechtějí mluvit před třídou, mohou vyjadřovat názor ve dvojicích, psanou formou atd. Stěžejním bodem dosažení wellbeingu u žáků je ale budování dobrých a pozitivních vztahů ve škole. Jedná se o vztahy mezi žáky, žáky a učiteli, ale i učiteli a rodiči. Fungující vztahy ve škole jsou základem pro dobré školní klima (Kubíčková & Felcmanová, 2021).

Jaké jsou ale faktory, které se na wellbeingu ve škole podílí? Vliv mohou mít jednak faktory týkající se kontextu školy, ale také osobnostní faktory žáka. Mezi kontextuální faktory školy patří celkové klima školy. To zahrnuje vztahy mezi žáky a vyučujícími, míru podílení se rodičů na škole, vztahy mezi spolužáky, řád a disciplína a vzhled budovy školy. Autoři mezi kontextuální faktory řadí také akademickou úspěšnost žáků a jejich problémové chování. Mezi osobnostní faktory se řadí vztah žáka ke škole a jeho vnímání vztahu mezi vzděláváním a hodnotami a přesvědčeními, které má (Suldo et al. in Huebner et al., 2014). Subjektivně prožívanou pohodu žáka tak ovlivňuje to, zda se ve škole cítí v bezpečí, jestli jsou pokyny a organizace výuky pro žáka srozumitelné, jaké jsou jeho vztahy ve škole, jaké se mu dostává podpory od rodičů a jaká je jeho akademická úspěšnost (Huebner et al., 2014). Tento velký soubor faktorů tedy určuje, zda ve škole bude žák spokojený či nikoliv. Dle mého názoru jsou právě bývalí žáci DV po přechodu do školy ohroženi tím, že některá z těchto oblastí nebude, alespoň v období adaptace na školu, optimální. To se poté může odrazit na tom, jak žákovi ve škole bude.

## 4 Empirická část

### 4.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem mé bakalářské práce je více prozkoumat téma domácího vzdělávání z pohledu žáků, kteří mají s tímto typem vzdělávání zkušenost. Ve své práci se zaměřuji primárně na to, jaký je pro žáka DV přechod do školy, který je doprovázen velkými změnami, které se týkají všech aspektů vzdělávání (systém školy, rozvrh, učitel a jeho výukový styl, kolektiv a mnoho dalšího). Cílem empirické části práce je také zjistit, jaký vliv měl přechod z DV do školy na wellbeing žáka. Zaměřuji se také na to, jak přechod do školy probíhal a pokud neprobíhal optimálně, zda by bylo něco, co by mohlo žákům přechod ulehčit. Východisky tak jsou i doporučení, která přechod žákovi mohou usnadnit. Doporučení mohou následně sloužit rodičům, kteří vzdělávají své děti doma, učitelům ve třídě, do které přichází žák z DV a v neposlední řadě samotným žákům, které přechod do školy čeká.

Výzkumné otázky jsem stanovila na základě rešerše literatury a zároveň jsem je propojila s cílem mého výzkumu.

*VO.1.: Jaký vliv měl přechod do školy na psychickou pohodu dítěte?*

*VO.2.: Jaké změny přechod přinesl? (Byly spíše pozitivní/negativní?)*

*VO.3.: Co by žákům přechod usnadnilo?*

### 4.2 Metodologie výzkumu

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila kvalitativní přístup. Ten umožňuje zkoumat jevy v autentickém prostředí a s pomocí hloubkových dat a specifického vztahu mezi výzkumníkem a respondentem získat celkový pohled na danou problematiku. Díky tomuto přístupu můžeme reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu (Švaříček a kol., 2007). K mému výzkumnému záměru, tedy k popsání a prozkoumání prožívání zkušenosti s přechodem žáka do školy, se tak tento přístup jeví jako ideální.

#### 4.2.1 Etika výzkumu

Všichni respondenti se k poskytnutí rozhovoru přihlásili dobrovolně a dopředu byli obeznámeni s povahou rozhovoru a záměry mého výzkumu. Byla jim zaručena anonymita. Respondenti byli také dotázáni, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru. Pokud nesouhlasili,

byla zajištěna jiná varianta zaznamenání jejich výpovědí. V procesu získávání rozhovorů jsem se snažila k respondentům přistupovat s citlivostí a respektem.

#### **4.2.2 Limity výzkumu**

Jeden z limitů mé práce vychází z toho, že respondenti popisovali zkušenost, kterou zažili před delší dobou. Některé výpovědi tak mohly být zkreslené a některé okolnosti opomenuté. Dalším limitem práce může být i to, že mám sama s domácím vzděláváním a přechodem do školy zkušenost, proto by se mohlo stát, že na tuto problematiku budu nahlížet právě skrze svou zkušenost. Na to jsem se ale během psaní této práce snažila zaměřit a ke všemu jsem se snažila přistupovat objektivně.

#### **4.2.3 Výzkumný soubor**

Pro účely této práce jsem hledala osoby, které měly zkušenost jak s domácím vzděláváním, tak s přechodem z DV do školy. Mým dalším kritériem pro výběr bylo, aby respondent přecházel do „klasické“, nikoliv alternativní školy. Respondenty jsem hledala primárně ve facebookových skupinách, které sdružují osoby, které se o domácí vzdělávání zajímají. Zde jsem přidala příspěvek, ve kterém jsem žádala o rozhovor s někým, kdo měl zkušenost s DV i s přechodem do školy. Z FB skupin se mi nejprve ozvalo opravdu mnoho lidí, kteří chtěli svou zkušenost sdílet. Z velké části šlo ale o osoby, které své děti doma vzdělávaly a o téma se zajímaly, nikoliv však přímo o bývalé domácí školáky. Nakonec se mi zde podařilo získat čtyři respondenty. Chtěla jsem však získat respondenty z více zdrojů, a tak jsem kontaktovala známé o kterých vím, že mají v blízkosti někoho, kdo se doma v minulosti vzdělával. Takto jsem získala další dva respondenty. Celkem se tak jednalo o šest respondentů, čtyři ženy a dva muže. Věkově se respondenti pohybovali v rozmezí 19-29 let.

Nejprve jsem se snažila najít respondenty, u kterých by byla shodná nebo alespoň podobná délka domácího vzdělávání. Z tohoto požadavku jsem ale nakonec ustoupila, protože by bylo obtížné najít dostatek respondentů. Respondenti, se kterými se rozhovor uskutečnil, tak z DV přecházeli do těchto ročníků: tři respondenti do prvního ročníku SŠ, dva do šestého ročníku ZŠ a jeden do třetího ročníku ZŠ.

Všichni respondenti se shodovali v tom, že je v DV vyučoval primárně jeden z rodičů (většinou matka), občas se přidával další vyučující například na výuku druhého cizího jazyka. Všichni respondenti se učili přímo doma, nedocházeli do žádných „domškoláckých



komunit“ či jiných studijních skupin. Respondenti pocházeli z různých míst v ČR, a tak se po domluvě dva rozhovory odehrávaly online.

Tabulka 1: Přehledová tabulka respondentů

| Jméno     | Věk | Důvod DV   | Přechod               | Důvod přechodu                   |
|-----------|-----|--|-----------------------|----------------------------------|
| Jakub     | 19  | obava ze špatných vlivů školy                                  | 3. ročník ZŠ          | socializace                      |
| Klára     | 29  | nespokojenost s místní školou, rodiče chtějí mít vliv na výuku | 6. ročník (gymnázium) | kvalitní škola                   |
| Viktorie  | 26  | rodiče chtějí mít vliv na výuku, obavy z kolektivu             | 1. ročník SŠ          | specializované předměty          |
| Stanislav | 21  | obava ze šikany, starší sourozenec také v DV                   | 6. ročník ZŠ          | chtěl do školy, náročnější učivo |
| Klaudie   | 24  | přirozená cesta, obava z učitelky na ZŠ                        | 1. ročník SŠ          | náročnější učivo                 |
| Elena     | 20  | nespokojenost ve škole   | 1. ročník SŠ          | specializované předměty          |

#### 4.2.4 Polostrukturované rozhovory

Samotný sběr dat probíhal uskutečněním polostrukturovaných rozhovorů s respondenty. Definování obsahu rozhovorů bylo utvářeno v souladu s výzkumnými otázkami a seznámení se s dostupnou literaturou. Obsah otázek jsem také sestavovala na základě vlastní zkušenosti s domácím vzděláváním. Před sestavením samotných otázek jsem také vycházela z publikace, která obsahuje doporučení důležitá pro jejich tvorbu. Dle Hendla (2005) vedení kvalitativního rozhovoru vyžaduje řadu dovedností jako jsou citlivost, koncentrace, interpersonální porozumění a disciplína. Při tvorbě otázek také nezáleží pouze na jejich obsahu, ale také na jejich formě a pořadí. Důraz by měl být kladen na začátek i konec rozhovoru. Na začátku je důležité nastavit s respondentem příjemnou atmosféru a zároveň získat souhlas se zaznamenáváním rozhovoru. Ke konci je zase důležité rozloučení, při kterém lze také získat důležité informace. Důležité také je minimalizovat vnucení určité odpovědi právě formulací otázky. Své otázky jsem tak upravovala na základě těchto doporučení. Dle obsahu jsem otázky koncipovala tak, aby ze začátku byly obecnější, zaměřené na průběh DV a teprve postupně jsem se dostávala k přechodu do školy, který mohl být náročný a mohlo tak být pro respondenty těžší o něm mluvit. Základní sadu otázek jsem formulovala stručně a jednoduše, aby byly srozumitelné. Ke každé tematické oblasti jsem měla několik dalších podotázek, díky kterým respondenti témata rozváděli více do hloubky.

V procesu rozhovorů jsem u sebe měla vždy vypsaná hlavní témata a otázky, které jsem chtěla respondentům položit. Pokud se ale rozhovor přirozeně rozvíjel, spíše jsem ho danými otázkami směřovala tak, jak bylo potřeba. Průměrně se délka rozhovorů pohybovala kolem 45 minut. Jeden z rozhovorů měl ale téměř dvě hodiny, další necelých 30 minut. Vždy jsem se dopředu ujistila, zda respondent s uskutečněním rozhovoru souhlasí a zda souhlasí s nahráváním. Pouze jednomu z respondentů nahrávání rozhovoru nevyhovovalo, a tak jsem jeho výpovědi zaznamenávala na papír. S tímto respondentem jsem byla také domluvená, že pokud bych nestihla tímto způsobem zachytit nějakou část či otázku, mohu ho kontaktovat dodatečně.

#### **4.2.5 Transkripce rozhovorů**

Jakmile jsem získala požadované rozhovory a jejich nahrávky (a písemný záznam rozhovoru), začala jsem s jejich transkripcí do textové podoby. Dle Hendla (2005) je právě transkripce, ačkoliv je časově náročná, podmínkou pro podrobné vyhodnocování dat. Díky převedení dat do textové formy můžeme části rozhovorů zvýrazňovat, podtrhávat či komentovat. Technik transkripce je více. Použila jsem komentovanou transkripci, která umožňuje zachytit i další důležité informace, mimo doslovný přepis textu. Můžeme tak zachytit například smích, zdůraznění nějaké pasáže, pauzy a jejich výplně či intonaci hlasu. Komentovanou transkripci jsem prováděla až po vytvoření transkripce doslovné. Doslovnou transkripci jsem převedla do tištěné podoby a při opakovaném poslouchání nahrávek jsem k textu přidávala komentáře. Abych zredukovala data a udělala v nich systém, vytvořila jsem tabulku, ve které jsem heslovitě vypsala to, co každý z respondentů v rozhovoru popisoval. Tabulka mi umožnila rychle se v datech zorientovat a pracovat s nimi dále.

### **4.3 Reflexe výzkumníka**

V této části bych chtěla poukázat na pozici, ze které tuto práci píšu a co mě vedlo k výběru tohoto tématu. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) je neutralita výzkumníka v podstatě nemožná, protože téma práce, otázky i respondenty vybíráme podle našich zájmů, možností a podle toho, co je naším výzkumným cílem. Právě proto je dle mého názoru důležité reflektovat, co vedlo výzkumníka k výběru daného tématu a jak při zpracování práce uvažoval.

K výběru tématu této práce mě vedla vlastní zkušenost s domácím vzděláváním, ale především zkušenost s přechodem do školy. Důvodů, proč se rodiče rozhodli vzdělávat mě

doma, bylo více. Hodně jsme cestovali a měli jsme kolem sebe známé, kteří své děti také vzdělávali doma. Velkou roli ale hrálo i to, že se rodiče chtěli podílet na výuce a chtěli mít přehled o tom, jakým způsobem a co se učím. Doma jsem byla vzdělávána tři roky a poté jsem přecházela do čtvrtého ročníku ZŠ. Ačkoliv jsem byla v DV velmi spokojená, celou tuto zkušenost negativně ovlivnil právě přechod do školy, který pro mě byl náročný a stresující. Pro mě osobně bylo faktorů, které přechod ztěžovalo, více. Bylo to primárně velké množství změn, kterým jsem se ve škole musela rychle přizpůsobit a které zasahovaly do mnoha oblastí mého života. Také jsem se setkala s nepochopením od učitelů a spolužáků, kteří s konceptem DV nebyli seznámeni a řídili se tak spíše předsudky. Nevýhodou pro mě při přechodu také bylo, že se všichni ve třídě už znali a bylo tak o to těžší se kolektivu začlenit. Ačkoliv byl pro mě proces adaptace na školu náročný, nakonec jsem si na vše nové zvykla a dokázala jsem se i začlenit mezi spolužáky. Protože mám ve svém okolí více lidí, kteří se doma vzdělávali, zajímala mě také jejich zkušenost s přechodem. Pro někoho byl přechod sice náročný, nehodnotil ho ale zvláště negativně. Někteří ale měli podobnou, a možná i horší zkušenost. Přechod do školy prožívali opravdu velmi negativně, objevovala se šikana či zhoršené psychické zdraví a vysoká míra stresu.

Právě kvůli těmto, často velmi různým zkušenostem, jsem se rozhodla v této práci zmapovat to, jak přechod u bývalých domácích školáků probíhal. Chtěla jsem docílit i toho, abych zjistila, co může v přechodu do školy pomoci a co může adaptaci na školu urychlit. Mně osobně velmi pomohla podpora mých rodičů a jejich snaha propojit podporu i s učiteli ve škole. I díky DV jsem se naučila učit se efektivně, hledat učební styly, které mi v dané látce vyhovují a umět se přizpůsobit různým vyučovacím stylům. Ačkoliv jsem během DV měla hodně kontaktu s vrstevníky, chodila jsem do mnoha kroužků a pohybovala jsem se často i ve větších skupinách lidí, na školní kolektiv a jeho dynamiku jsem si musela dlouho zvykat a byl to pro mě šok.

Při psaní této práce jsem se snažila k tématům a rozhovorům s respondenty přistupovat co možná nejvíce objektivně a snažila jsem se o to, abych výzkum neovlivňovala svými zkušenostmi a předpoklady. Při rozhovorech byla ale ve výsledku má osobní zkušenost spíše výhodou, protože jsem si uměla více představit zkušenosti, které mi respondenti předkládali.

## 4.4 Tematická analýza

Jako metodu analýzy dat jsem zvolila tematickou analýzu (dále TA), konkrétněji přístup k TA, který definovala Virginia Braun spolu s Victorií Clarke v roce 2006. V tomto přístupu je v procesu analýzy dat kladen velký důraz na subjektivitu výzkumníka a na induktivní přístup ke kódování a ke generování témat. TA se vyznačuje velkou flexibilitou, která spočívá i v tom, že na rozdíl od jiných kvalitativních analýz, jako je IPA, zakotvená teorie či analýza diskurzu, nestaví na žádném konkrétním teoretickém rámci a lze ji tak použít v různých oblastech. To, že je TA nezávislá na jakémkoliv teoretickém rámci však neznamená, že ji můžeme použít, aniž bychom svůj výzkum neopírali o teorii. Díky flexibilitě je TA také vhodná pro začínající výzkumníky a je dobrá k analýze mnoha různých typů sběru dat, včetně rozhovorů. TA můžeme obecně definovat jako metodu k identifikaci témat v kvalitativním výzkumu. Daná témata vychází z důsledného obeznámení se s daty, prací s nimi a z procesu kódování. Témata jsou tak výsledkem, nikoliv počátečním bodem procesu analýzy dat (Terry et al., 2017).

Na této metodě se mi líbí právě její flexibilita a volnost, se kterou můžeme k analýze přistupovat. Díky TA jsem mohla na data, která jsem sesbírala, pohlížet z různých perspektiv a celý proces analýzy dat byl velmi kreativní a zajímavý. V této metodě zároveň vidím i nevýhodu, konkrétně právě ve volnosti, kterou nabízí. Ačkoliv je v literatuře dobře popsán proces a postup analýzy dat pomocí TA, návody jsou velmi obecné a výzkumník se tak v některých krocích může ztrácet. Zvláště, pokud jako já, nemá s výzkumem zatím mnoho zkušeností.

V TA výzkumník může k datům přistupovat induktivně či deduktivně. Záleží na výzkumném problému a na tom, k čemu chce výzkumník dospět. V deduktivním přístupu na data nahlížíme skrze již vytvořené teoretické koncepty či teorie. Skrze teorii tvoříme i kódy a shlukujeme je do témat. V induktivním přístupu k datům, který jsem využila ve své práci, pracujeme zdola-nahoru. Kódy, a nakonec i témata, vytváříme přímo z toho, co data nabízí. Data tak tvoří základní stavební kámen k nalezení jejich významů a k interpretaci. Nesmíme však zapomínat na to, že výzkumník k datům vždy již přistupuje z určité pozice a to ovlivní, jak na data bude pohlížet (Terry et al., 2017). Pozici, kterou k danému výzkumu zastáváme, tak musíme mít na paměti a je užitečné ji reflektovat.

## 4.5 Proces tematické analýzy

Proces přístupu k tematické analýze, který definovala Braun a Clark, se dělí do šesti kroků. Prvním krokem je seznamování se s daty, poté jejich kódování, generování počátečních témat, rozvíjení a kontrolování témat, definování a pojmenování témat, a nakonec popsání výsledků analýzy a celého jejího procesu (Braun & Clarke, 2022). Těmito kroky jsem se během analýzy dat řídila.

### 4.5.1 Seznámení se s daty

V první části analýzy jsem se seznamovala s daty. Nejprve jsem několikrát poslouchala nahrávky rozhovorů, což mi velmi vyhovovalo. Z poslouchání nahrávek jsem měla pocit, že mohu více pochopit, jak daný respondent určitou zkušenost prožíval. Pomáhalo mi k tomu všimnout si například zabarvení hlasu, tónu hlasu či důrazu, který respondenti danému sdělení přikládali. Díky tomu jsem mohla zachytit mnohem více, než kdybych se s daty seznamovala pouze na papíře. Rozhovory jsem poté přepisovala do textové podoby. Přepsané rozhovory jsem pročetla a dělala si k nim poznámky. K transkripčním a nahrávkám jsem se vracela během celého analytického procesu. Pomohla mi také tabulka, kterou jsem si k rozhovorům vytvořila a ze které bylo přehledně vidět, o jaký rozhovor se jedná a jaká jsou hlavní témata daného rozhovoru. Dle Terryho a jeho kolegů (2017) je seznámení se s daty pro celou tematickou analýzu velmi důležité. Pokud bychom tuto část přeskočili či neprovedli důsledně, bude tím trpět celý výsledek analýzy. Tato část je mimo jiné důležitá i proto, že již během pročitání rozhovorů můžeme nacházet nápady k tomu, jak analýzu budeme provádět.

### 4.5.2 Kódování rozhovorů

V druhé části TA již nejde o pouhé poznámkování postřehů jako v předešlé části, ale dostáváme se k velmi systematickému procesu kódování. Během kódování vytváříme označení, která se pojí k určité části dat. Tato označení musí mít spojitost s výzkumnými otázkami. V TA je důležité si uvědomit, že nemusíme kódovat každý segment dat. Kódujeme jen ty části, které se pojí s naší výzkumnou otázkou a jsou pro nás důležité. Kódování tak slouží k organizaci a nalezení vzorců mezi daty, ale také k jejich redukci. Kódování nám má pomoci zorientovat se v datech, získat určitý vhled a tvoří také základ pro další analýzu a definování témat (Terry et al., 2017). Praktických způsobů, jak kódovat data, je mnoho. Nejprve jsem zkoušela kódovat ve Wordu, pomocí funkce vkládání komentářů.

Tento způsob mi však úplně nevyhovoval, protože je zde hodně limitací a přišlo mi, že tímto způsobem není kódování dostatečně přehledné. Rozhodla jsem se proto vytvářet kódy pomocí softwaru QDA Miner Lite 2023. Konkrétně verzi, která je dostupná zdarma a její funkce jsou tím limitované, ale stále nabízí mnoho nástrojů, které byly pro mé potřeby dostačující. Tento software umožňuje kódy označovat barevně a můžeme je dále seskupovat do kategorií. Také je velmi užitečné, že se při kliknutí na kód označí určitý segment dat, ke kterému kód patří. Velmi mi také vyhovovalo, že software přímo vytváří seznam kódů, v rámci všech přepsaných rozhovorů. Můžeme také jednoduše přecházet z jedné transkripce rozhovoru do druhé.

Nejprve jsem prováděla otevřené kódování. To bylo původně používáno v zakotvené teorii. Díky své jednoduchosti a účinnosti se ale začalo užívat v mnohem širší škále kvalitativních přístupů. Otevřené kódování probíhá tak, že nejprve text „rozbijeme“ na jednotky, kterým poté přiřazujeme určitý kód, či pojmenování (Švaříček a kol., 2007). Jednotky textu, kterým jsem kód přiřazovala, jsem oddělovala podle významu a byly tak různě dlouhé. Někdy šlo o několik vět, jindy o pouhá dvě slova. Některé části textu také nebyly ve spojitosti k mé výzkumné otázce důležité, a tak zůstaly nekódované. Dle Švaříčka a jeho kolegů (2007) je důležité si před vytvořením kódu klást otázky, jako o čem daná sekvence textu vypovídá nebo jaké téma či jev reprezentuje. Při kódování několikátého rozhovoru jsem si všimla, že se některá sdělení a výpovědi respondentů opakují, a tudíž se opakují i kódy, které jsem těmto sdělením přidávala. Proto jsem celý proces kódování několikrát opakovala a podobné kódy jsem sjednocovala. Jelikož software nabízel kódy označovat barevně, využila jsem toho a kódy se mi tak podle barev sjednocovaly do tematických kategorií. Toto řazení se mi poté hodilo ke generování témat. Díky barevnému dělení byl systém kódů velmi přehledný. Zde jsou tematické oblasti a jejich barevné rozdělení: **kódy týkající se popisu DV (průběh, vyučující, důvody pro zvolení DV...), nevýhody DV, výhody DV, kódy týkající se přechodu, výhody školy, nevýhody školy, co by usnadnilo přechod, změny po přechodu, důvody pro přechod do školy, zhodnocení DV.**

V procesu kódování jsem se snažila vyhnout chybám, které jsou dle Šed'ové a Švaříčka (2007) časté. Snažila jsem se tedy o to, aby kódy nebyly příliš obecné a zároveň ne příliš složité či detailní. Také jsem se soustředila na to, abych kódovala to, co z dat vyplývá a nikoliv to, co jako výzkumník z dat vyvozují.

### 4.5.3 Generování počátečních témat

Po revidování kódů jsem se přesunula ke generování počátečních témat. Téma zachycuje důležitou informaci obsaženou v datech, která se pojí k našim výzkumným otázkám. Snažíme se tak o nalezení sdílených významů, které se v datech objevují. Téma tak reprezentuje určitý vzorec či význam (Braun & Clarke, 2006). Postupně začínáme nacházet určitou spojitost mezi kódy a vytváříme síť kodů, které zachycují podobný význam či určitý vzorec. Tyto shluky kódů poté přetvářím do počátečních témat. V této fázi zatím nestanovujeme závěry a konečná témata, pouze se snažíme dostávat postupně od velmi konkrétních kódů k obecnějším vzorcům či shlukům. Pracujeme již napříč celým datovým setem a hledáme spojitosti mezi daty (Braun & Clarke, 2022).

V této části jsem postupovala tak, že jsem v softwaru QDA Miner vytvořila tabulku, která ke kódům přiřadila, kolikrát se daný kód opakoval v celém datovém setu, ale i kolikrát se opakoval v jednotlivých rozhovorech. Ačkoliv mým záměrem není generovat témata pouze na základě četnosti a opakování kódů, tato tabulka mi pomohla k tomu, abych viděla, jaká témata respondenti nejčastěji zmiňovali a v čem se jejich výpovědi shodovaly. Tuto tabulku jsem si následně vytiskla na papír a zvýrazňovala jsem nejčastěji se opakující kódy a zároveň kódy, které spolu nějak souvisí. Kódy jsem následně přiřazovala k sobě podle jejich tematické podobnosti. Tím se mi vytvářely skupiny kódů, které jsem mohla následně přetvořit v obecnější témata. Celý tento proces trval poměrně dlouho a zahrnoval hodně přetváření a seskupování.

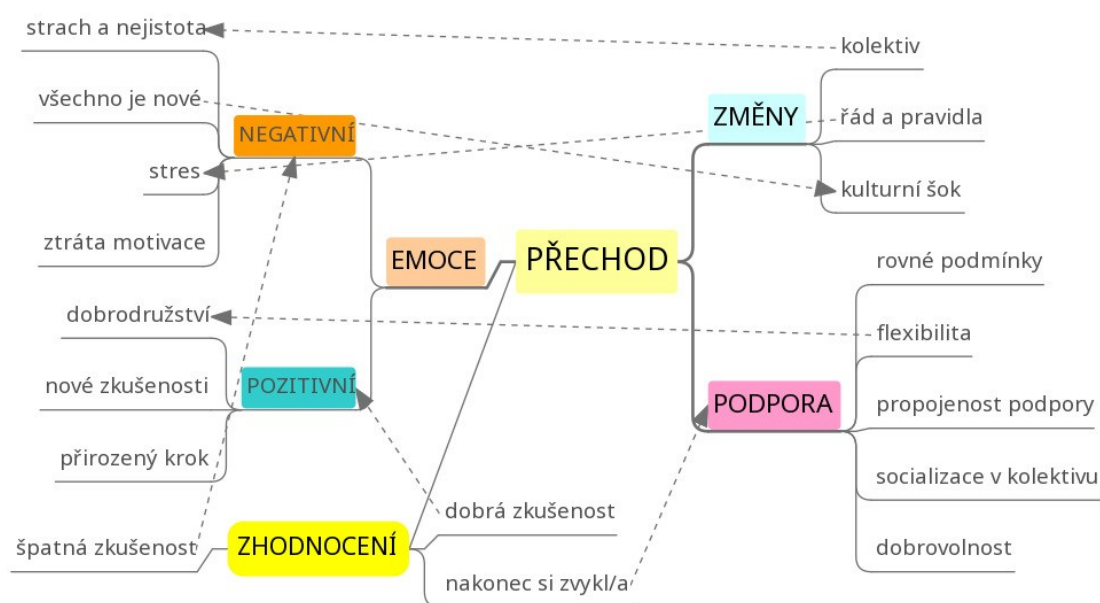
### 4.5.4 Rozvoj a kontrola témat

V této fázi analýzy mi velmi pomohlo vytvoření myšlenkové mapy, která zahrnuje hlavní témata a subtémata. Díky vizualizaci jsem mohla snadněji přemýšlet o interpretaci dat a lépe jsem viděla souvislost mezi tématy a tím, co obsahují. Myšlenkových map jsem vytvořila více. Nejprve jsem pracovala pouze s kódy a jejich tematickými skupinami, ke kterým jsem postupně přidávala názvy. Postupně jsem takto generovala subtémata a témata. Tento proces jsem několikrát opakovala, než jsem se dobrala ke konečnému výsledku, který je vidět na grafu níže.

#### 4.5.5 Definování a pojmenování témat

Mými hlavními tématy jsou: *změny, podpora a prožívání*. Dále jsou velmi důležitá subtémat, která se k tématům pojí a více je rozvádějí. Jednotlivá témata a subtémat více přiblížím v další části.

Graf 1: Znázornění hlavních témat a jejich podkategorií



#### 4.5.6 Výsledky analýzy

V procesu tematické analýzy si musíme uvědomit, že data nemluví sama za sebe. Je tak úkolem výzkumníka, aby data vysvětlil a převedl je do příběhu, který je daty tvořen (Braun & Clarke, 2022). V této části tak vysvětlím, jaká témata a subtémat jsem generovala, proč tomu tak je a co představují.

##### Změny

Prvním tématem je téma *změny*. V rozhovorech se toto téma objevovalo jednak velmi často, vlastně v každém rozhovoru, také ale byla znát určitá intenzita, se kterou respondenti o změnách mluvili. Změny jsou zmiňovány ve spojitosti s přechodem do školy a tím, s čím se musí bývalý žák DV ve škole potýkat a co vše je pro něj nové. Změny jako jedno z hlavních témat analýzy jsem definovala i proto, že se objevovalo nejen u respondentů, pro které byl přechod náročnou a stresující zkušeností, ale i u respondentů, jejichž přechod do



školy probíhal bez větších komplikací a nebyl pro ně výrazně náročný. Zde jsou dva příklady z rozhovorů. Obě zkušenosti se liší v tom, jak respondenti přechod prožívali a jak ho vnímali, oba ale zmiňují právě změny, které přechod do školy doprovázel.

*Ze začátku ten přechod byl dost velkej šok, protože jsem prostě nebyl zvyklej jednak na množství lidí a druhak jsem tam nezapadl hned od začátku, což pro mě bylo dost špatný no. Měl jsem třídní učitelku, který jsem se dost bál, i když byla fakt hodná. Ta učitelka sem tam třeba vykřikla, i když ne třeba na mě, ale já jsem se prostě bál každý věci, že jsem třeba neuměl dobře básničku, tak jsem hned začal v tý škole brečet. Bylo to jako dost nepříjemný, ze začátku. Třetí třída nebyla příjemná, vůbec. (Příloha A tohoto textu, s. 2)*

*Jako pamatuju si, že to prostě bylo nový. Třeba pro mě bylo překvapení, že si žáci musí stoupnout, když učitel vejde do třídy. Ale ty nový věci mi právě v něčem přišly jako vzrušující, že vlastně zažívám tu pravou školu a vlastně si myslím, že v tom nic asi negativního nebylo. (Příloha B tohoto textu, s. 3)*

Při zkoumání toho, jak bývalí domácí školáci přechod prožívali můžeme říci, že nehledě na to, zda přechod vnímali jako velmi náročnou a zátěžovou událost či spíše jako přirozený krok v jejich vzdělávací dráze, vždy byl doprovázen změnami. Ty byly u každého různé, a hlavně se lišily tím, jak moc zasahovaly do života žáků. Na tom, jak daný jedinec životní změny prožívá, se může podílet řada faktorů od jeho adaptability po zdroje a podporu, kterou má kolem sebe a které se mu v náročnějších situacích může dostávat. Je důležité také zmínit, že změny v tomto pojetí nemusíme vnímat nutně negativně. Pro některé jsou změny zátěží a jsou provázeny negativními emocemi, pro někoho mohou být naopak změny přínosné a vzrušující.

Téma změn jsem dále rozdělila do tří subtémat, která odráží to, co bylo v adaptaci na školu nejtěžší či co bylo tím, na co si museli respondenti zvykat nejvíce. První podkategorii jsem pojmenovala *kulturní šok*. Je to pojem, který při popisování přechodu použil jeden z respondentů. Právě tento pojem mi přišel velmi výstižný, protože mnoho respondentů svou zkušenost s množstvím změn při přechodu popisovalo právě jako velký šok. Subtéma kulturní šok dobře poukazuje na to, do jak odlišného prostředí žáci z DV přicházejí. Pro žáky z DV tak může být po přechodu škola prostředím, které se liší celkovým fungováním, normami, ale třeba i jazykem a stylem komunikace. Záleží poté na okolnostech, podpoře od

okolí a na samotném žákovi, zda bude tento šok znamenat, že bude mít ve škole problémy s adaptací a bude přechod prožívat negativně, či zda si na změny zvykne rychle.

*No přišlo teda velký rozčarování. Já tomu ráda říkám kulturní šok. (Příloha C, s. 5)*

Další podkategorii představují *řád a pravidla*. Toto téma v kontextu změn představuje, jak odlišné může být nastavení řádu a pravidel v domácím vzdělávání a ve škole. Mnoho mých respondentů referovalo o tom, že jako velkou výhodou DV vnímají právě jeho flexibilitu. Ta se týká jednak času a místa vyučování. Zahrnuje ale i autonomii, která je žákovi DV ve vyučování ponechávána. Žák DV si může, buďto s rodičem nebo i sám, vytvořit ve vyučování řád, který vyhovuje právě jemu. Může si určit kdy, kde a jakým způsobem se bude učit. Pravidla jsou také tvořena rodičem a dítětem a jsou nastavena přímo pro daného žáka. Velká změna poté nastává ve škole, kde jsou pravidla a řád jednotná pro všechny žáky a žák z DV se jim musí přizpůsobit. Někteří respondenti v nastavitelnosti či absenci řádu a pravidel v DV ale viděli i nevýhodu. Popisovali, že pokud žák není k vyučování dostatečně motivovaný a není takzvaně „učící typ“, pak může být právě flexibilita i autonomie překážkou. Někomu pevně nastavený řád a pravidla vyhovují a potřebuje je k tomu, aby vyučování probíhalo dobře. Jeden z respondentů svou zkušenost s DV hodnotí takto:

*To je těžký no. Rád za to asi jsem, ale asi bych byl radši, kdybych chodil od té první třídy rovnou do klasické školy. Jako byla to dobrá zkušenost a během té domácí školy jsem to měl hodně volné a byl jsem za to rád. Myslím, že je ta domácí škola hodně dobrá pro ty, kdo se umí učit a baví je to a jsou takový snaživý. (Příloha D, s. 2)*

Jednou z největších a nejčastěji zmiňovaných změn je to, že po přechodu do školy se žák ocitá v *kolektivu*. Ten hraje v prožívání přechodu velkou roli. Pokud je dítě kolektivem přijímáno, usnadní mu to celkovou adaptaci a pomůže mu to k přivyknutí si na další změny. Někteří z respondentů ale měli problém se začleněním do kolektivu a adaptace tak byla delší a tito respondenti také hodnotili přechod celkově více negativně. Velký rozdíl ve vnímání kolektivu po přechodu do školy také závisí na tom, jestli dítě přechází do nové třídy, například do prvního ročníku SŠ, nebo jestli přichází do již vytvořené třídy, ve které jsou nějakým způsobem vytvořeny vztahy a je zde určitá dynamika. Mnoho respondentů tak mluvilo o tom, že přechod jim usnadnilo právě to, že přecházeli do třídy, ve které se žáci navzájem neznali a škola byla v něčem nová pro všechny. Je zde tak nezodpovězená otázka

o (ne)nahraditelnosti školního kolektivu a socializaci ve škole. Ačkoliv všichni respondenti mluvili o tom, že se pohybovali mezi dalšími dětmi, chodili na kroužky či se účastnili různých volnočasových aktivit, někteří z nich měli při vstupu do školy problém si na kolektiv zvyknout a začlenit se do něj.

*Jojo, byl jsem spokojenej, ale zároveň jsem neznal jako to sociální omezení, myslím jako něco, o co jsem kvůli tý domácí škole přicházel. Nebo ne přímo omezení, ale přicházel jsem o to setkávání s lidma, který je pro člověka důležitý, aby se správně socializoval a byl prostě schopnej nějak fungovat a nebyl uzavřenej. Myslím si, že člověk od narození potřebuje být v kontaktu s nějakýma lidma a to jsem v tý domácí škole neměl, což je jedna velká nevýhoda domácí školy asi. (Příloha A, s. 1)*

*Přišlo mi, že budu hloupější, pozadu, že nemám zkušenosti s klasickou výukou. Nejistota mezi spolužáky. Z toho, jak mě oni i učitelé asi budou brát. (Příloha F, s. 2)*

## **Prožívání**

Druhé téma jsem pojmenovala *prožívání*. Zde uvedu, jak respondenti prožívali přechod do školy, jaké emoce tento přechod provázel a jak tuto zkušenost nakonec hodnotili. Téma prožívání jsem dále rozdělila do tří subtémat: pozitivní a negativní emoce a zhodnocení zkušenosti s DV a přechodem do školy. Každého respondenta jsem se ptala na to, jaký pro něj přechod do školy byl. Odpovědi se často lišily intenzitou prožívaných emocí. Pro někoho byl přechod výraznou negativní zkušeností, na kterou nerad vzpomíná. Pro jiné přechod nebyl příjemný, ale celkovou zkušenost hodnotili pozitivně. Dále byli respondenti, kteří v procesu přechodu neměli žádné výrazné problémy.

Nejprve rozvedu subtéma *pozitivních emocí* při přechodu do školy. Přechod častěji pozitivně prožívali ti, kteří, jak již bylo zmíněno výše, přestupovali do třídy, ve které byli všichni žáci noví. Při přechodu také pomohlo, pokud už žák ve třídě někoho znal. Několik respondentů také uvedlo, že pro ně bylo důležité, že se pro přechod do školy rozhodli sami a také to, že šli do školy, do které si přáli jít. Pozitivní emoce, které se nejčastěji ve spojitosti s přechodem objevovaly byly: pocit dobrodružství a vzrušení z toho, že žák zažívá „tu pravou školu“, touha po nových zážitcích a zkušenostech a těšení se na školu a nové kamarády. Dále se objevovaly emoce, které nebyly výrazně negativní ani pozitivní. Tito respondenti prožívali přechod jako další krok, který měl většinou opodstatnění například

v tom, že žák přecházel do školy z toho důvodu, že chtěl jít do školy, kde byly například více specializované či odborné předměty, se kterými by měl v DV nejspíše problém.

*Mám na to v podstatě hlavně pozitivní vzpomínky. Já jsem se na to hlavně hodně těšila, že i když jsem si tu domácí školu fakt užívala, tak jsem ten přechod brala jako takovej další přirozenej krok. Že půjdu na ten gympl. Měla jsem i takovej pocit, kterej teda nevím, jestli byl realita, že jsem si ten gympl i sama vybrala. (Příloha B, s. 3)*

Mnoho respondentů ale během a po přechodu do školy zažívalo *negativní emoce*. Ty se nejčastěji týkaly nejistoty, stresu a strachu z mnoha změn, z nového prostředí, z kolektivu, ze známkování či učitelů. Respondenti také uváděli, že po přechodu do školy postupně ztráceli vnitřní motivaci k učení a začali se učit kvůli tomu, aby neměli špatné známky. Objevoval se také strach z projevení se před učitelem a spolužáky. Negativní emoce často zhoršovaly předsudky, které o DV měli jednak spolužáci, ale také učitelé. Tyto předsudky se týkaly například toho, že v DV se dítě „vlastně neučí“ a nejspíš tak bude učivo ve škole zvládat těžko. U ostatních žáků se zase často objevovalo spíše posmívání, které pramenilo z toho, že o DV nejsou informováni a když někoho učí maminka, je to přeci divné. Další, často se opakující negativní emocií, byla nuda. Tu popisovalo více respondentů a pramenila z toho, že oproti vyučování v DV bylo vyučování ve škole mnohem pomalejší a méně efektivní. Tito respondenti byli zvyklí na své tempo a na to, že pro sebe měli jednoho učitele (rodiče). Ačkoliv byly negativní emoce poměrně časté a mnohdy i velmi silné, naštěstí si každý z žáků na školu ve výsledku zvykl a adaptoval se na ni. U každého proces adaptace, a tedy i prožívání negativních emocí trval různě dlouho, někdy až několik měsíců. To je tedy několik měsíců, které jsou pro žáky velmi zátěžové a náročné a při kterých je podpora opravdu nutná.

*Pro mě byl přechod do klasické školy (střední školy) velmi těžký. Musela jsem přejít z domácího prostředí do školního, což pro mě bylo stresující a bylo to fakt náročné. (Příloha F, s. 1)*

Další kategorií, která je dle mého názoru také velmi důležitá, je kategorie zhodnocení. Respondenti hodnotili svou zkušenost s DV, s přechodem do školy a následně i svou celkovou zkušenost. Domácí vzdělávání a jeho průběh hodnotili velmi pozitivně. Svědčí o tom i to, že výčet výhod DV mnohonásobně převažoval výčet nevýhod. Uvedu zde výhody, které respondenti nejčastěji zmiňovali: flexibilita v předmětech a čase výuky,

efektivita výuky, autonomie a svoboda, vnitřní motivace k učivu, více času s blízkými, nastavitelnost výuky, kontakt s různě starými lidmi (nejen s vrstevníky) a mnoho dalšího. Mezi nevýhody respondenti řadili: absence pevného řádu v DV, rodič jako menší autorita než učitel, nepřítomnost eustresu, neznámkování a ztížené navazování vztahů. Co se týče zhodnocení zkušenosti s přechodem, zkušenost dvou z respondentů byla velmi náročná a oba ji vnímali jako zátěžovou a stresující událost. Dva respondenti přechod vnímali jako náročný, ale ne tak výrazně. Poslední dva respondenti vnímali mnoho rozdílů ve výuce a některé věci pro ně byly nové a museli si na ně přivyknout, celkově ale na přechod do školy vzpomínají pozitivně. Hodnocení toho, zda a jak byl přechod do školy náročný, je tak velmi rozdílné.

*Myslím si, že kdybych si tím neprošel, tak bych asi o nic ve výsledku nepřišel. Vůbec tím nechci říct, že by ta domácí škola byla negativní zkušenost, bylo to moc fajn a vzpomínám na to fakt rád. Pak ten přechod byl ale na nic. U toho ani nemám pocit, že by mě to třeba nějak posilnilo. Dalo mi to asi spíš takovou myšlenku, že člověk se musí prostě socializovat od brzkého věku a co nejdřív. A když je sám dýl, tak už je to na něm znát. Myslím, že kdybych šel do školy ještě dýl, třeba až na druhý stupeň, tak by to zvykání si bylo ještě mnohem horší. (Příloha A, s. 4)*

*„Já to hodnotím určitě pozitivně. Myslím si, že to úplně sedlo tomu mému osobnostnímu typu. Myslím si, že mi to dalo dobrý základ do života a do dalšího vzdělávání.“ (Příloha B, s. 4)*

## **Podpora**

Posledním, třetím tématem je *podpora*. Zde jsem se pokusila zmapovat, co konkrétně by žákům domácích škol při přechodu do školy pomohlo a jakou formu podpory by nejvíce potřebovali. Definovala jsem čtyři subtémata podpory. Ty vyplývají z toho, co respondentům při přechodu pomohlo či z toho, co si myslí, že by jim bývalo pomohlo. Jsou to: rovné podmínky, flexibilita, socializace v kolektivu a propojenost podpory.

Někteří z respondentů uvedli, že si myslí, že by bývalým domácím školákům přechod usnadnilo to, pokud by se v DV nastavily podobné podmínky, jako jsou ve škole. Žák v DV by tak měl pevně daný rozvrh, stejné učební materiály a byl by například známkován. Podstatou tohoto je, že by žák při přechodu do školy byl již na tyto aspekty zvyklý a nebyla

by to pro něj taková změna. Dle mého názoru je toto možné jen do určité míry, protože domácí výuka nikdy nemůže být úplně stejná, jako ta ve škole. A pokud by se toho přeci jen docílilo, je otázka, zda DV v tomto případě neztrácí svůj smysl. Velmi dobrým způsobem usnadnění přechodu je ale to, když jsou všichni žáci ve třídě a škole noví a mají tak určitým způsobem rovné podmínky.

Dalším bodem podpory je flexibilita. Tu uvádělo více respondentů v tom smyslu, že právě flexibilita, kterou se naučili pracovat v DV, jim ve výsledku pomohla v přechodu a adaptaci na školu. Díky flexibilitě se žák lépe přizpůsobil novým podmínkám a naučil se pracovat v novém prostředí a mezi novými lidmi.

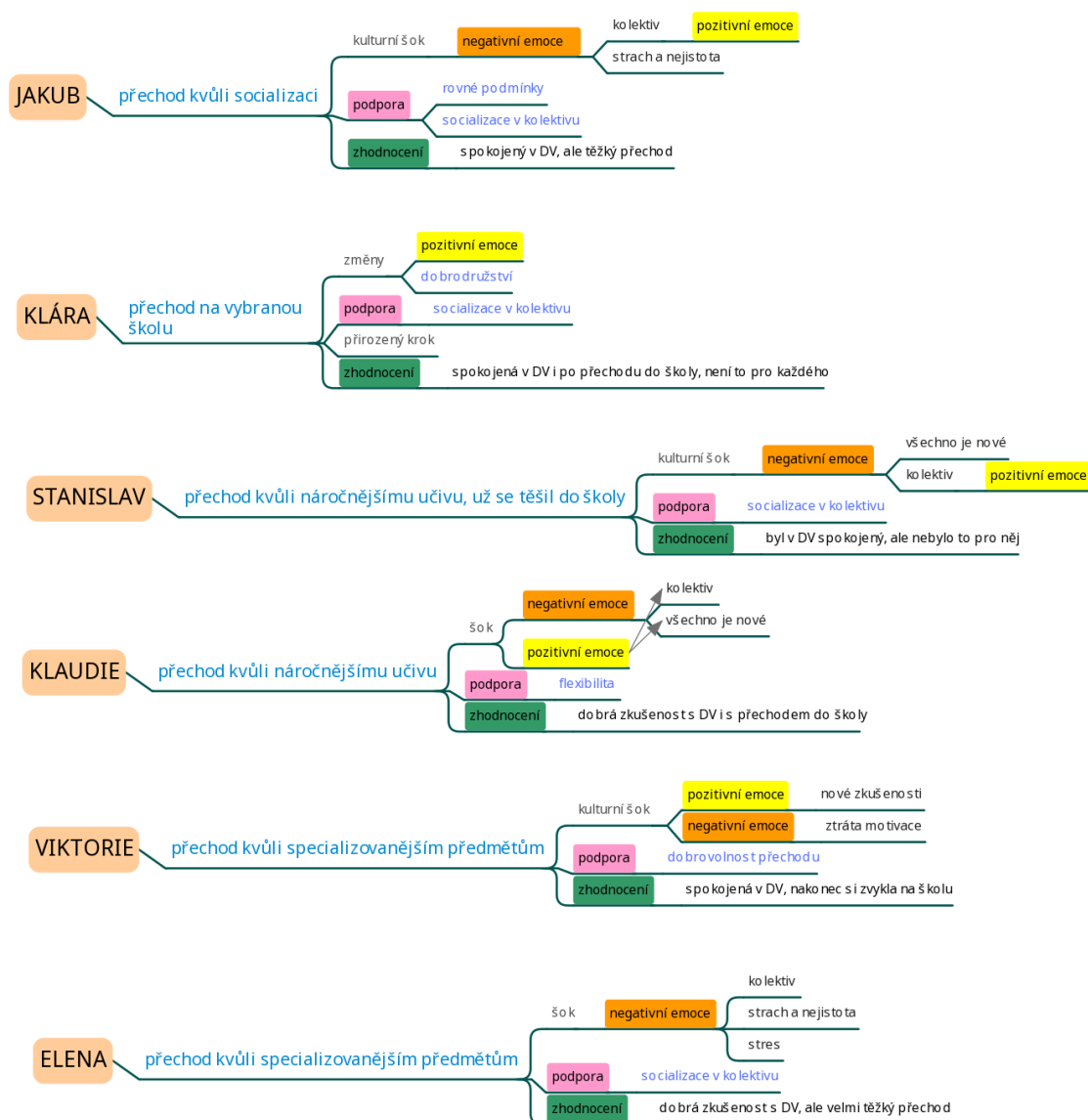
Jako další forma usnadnění přechodu do školy byla pro respondenty možnost stýkat se s dalšími dětmi a být v kolektivu. Někteří zase uváděli, že jim právě toto chybělo a že pokud by se pohybovali v kolektivu více, neměli by při přechodu takové komplikace. Nabízí se zde určitý kompromis mezi DV a školou ve formě „domškoláckých“ komunit a skupin, ve kterých se učí více žáků najednou. Výhoda je v tom, že se dítě učí pracovat v kolektivu a také v těchto skupinách může mít zkušenost i s jiným učitelem, než je rodič. Někteří respondenti také doporučují „zkusit si školu“. Domluvit se například v místní škole, zda by se žák nemohl zúčastnit některých vyučovacích hodin ve škole, ať už pravidelně či alespoň několikrát. Tím může získat zkušenost, jak to ve škole vypadá a jak to zde funguje. Opět to může pomoci v tom, že přechod nebude šok.

Jako poslední subtéma uvádím propojenost podpory. Tato forma podpory je jedna z nejdůležitějších. Pokud bude v procesu přechodu spolupracovat žák, rodič i učitel dohromady na tom, aby přechod probíhal bez problémů, může se tím zamezit mnohým komplikacím. Respondenti tak uváděli, že by pomohlo například to, že jsou učitelé o DV obeznámeni a nemusí poté docházet k vytváření předsudků. Dále by měl být kladen důraz na určitou citlivost k žákovi, které z DV do školy přichází a pro kterého může být tato událost náročná. Učitel by tak měl být připraven dítěti pomoci s adaptací. Podporou při přechodu by také bylo, pokud by s konceptem DV byli seznámeni i ostatní žáci.

*Párkrát se mi za to (za DV) vysmáli prostě jenom proto, že to nechápali. Jako to, že jsem řekl, že mě doma učila maminka, tak pro ně to bylo prostě k smíchu. Dost by taky myslím pomohlo, kdyby ta domácí škola byla taková víc profláklejší a víc by se o ní vědělo celkově. To by na to asi všichni pohlíželi taky jinak. (Příloha A, s. 4)*

*Já si myslím, že děti se v domácí škole hodně učí flexibilitě. Která se netýká prostě jenom té výuky, ale tak obecně všeho. Je tam častá změna prostředí, spoustu různých zážitků a tak. Takže ta naučená flexibilita může v tom přechodu hodně pomoci. (Příloha C, s. 6)*

Graf 2: Znárodnění hlavních témat u jednotlivých respondentů



## 4.6 Shrnutí výsledků

V této části se pokusím o ucelení výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám, které jsem stanovila. Začnu se zodpovězením toho, jaký vliv měl přechod do školy na psychickou

pohodu dítěte. Pokud budu generalizovat zjištění, kterých jsem docílila díky rozhovorům s respondenty, můžu říci, že přechod do školy psychickou pohodu většiny bývalých domácích školáků ovlivnil negativně. Žáci po přechodu zažívali mnoho nového, a ačkoliv každý z respondentů na množství změn reagoval jinak, tato zkušenost pro ně byla zátěžová. Zkušenost žáků se lišila v tom, jak dlouho se na změny adaptovali a jak silné emoce při tom prožívali. Také se lišili v tom, jaký aspekt přechodu byl pro žáky nejnáročnější a jak ke změnám přistupovali. Někteří je brali spíše jako výzvu a dobrodružství, jiní jako stresující událost. Pozitivním zjištěním je, že ačkoliv přechod zhoršoval subjektivní wellbeing žáků, vždy se žák na školu adaptoval a přechod tak zhoršoval psychickou pohodu jen dočasně.

Druhá výzkumná otázka se týkala toho, jaké změny přechod žákům přinesl. Největší oblastí byly změny týkající se pravidel a řádu ve škole. To se týká organizace výuky, edukačního stylu vyučujících či pravidel, která se ve škole dodržují (žáci si například stoupnou, když do třídy vchází vyučující). Druhou zásadní oblastní změnou bylo to, že se dítě ocitá v kolektivu. Zařazení a adaptace na kolektiv může být pro různé žáky z DV různě náročná. Hraje zde roli jednak to, jak byl během DV socializován a zda se pohyboval i ve větších skupinách vrstevníků, ale velkou roli také hraje osobnostní nastavení žáka. V adaptaci na změny záleží na spoustě faktorů. Významným faktorem je škola a ročník, do kterého žák přestupuje. Pokud přechází z DV do třídy, ve které jsou všichni žáci noví, může to významně přechod a adaptaci na školu usnadnit. Podotázka, zda byly změny spíše pozitivní či negativní, je složitá. Někdo změny vnímal velmi negativně jen krátce a poté, co se na školu adaptoval, byl spokojen. Více respondentů ale hodnotí negativně to, že se ve škole začali učit spíše kvůli známám a ztratili tak vnitřní motivaci k učení, kterou získali během studia v DV. Změny, které hodnotilo více respondentů pozitivně, se týkaly převážně kolektivu a toho, že si ve třídě časem našli mezi spolužáky kamarády.

Třetí výzkumná otázka se týká toho, co by žákům přechod usnadnilo. Je důležité zmínit, že forem podpory může být více a každému žákovi může individuálně pomoci něco jiného. Jedna z věcí, které přechod mohou usnadnit, je větší socializace žáků DV v kolektivu či ve skupinách. Ačkoliv mnoho žáků DV dochází na kroužky, ty nejspíše plně nenahrazují socializaci v kolektivu. Docílit toho ale můžeme například organizováním skupin a komunit pro žáky domácích škol. Pomoci také může to, že se žák domácí školy seznámí s prostředím školy, do které bude přecházet. Může si projít prostředí a okolí školy, ale také se může zúčastnit přímo vyučování. Tím může získat alespoň základní představu o tom, jak to ve



škole vypadá a funguje a může mu to přechod výrazně usnadnit. Zde je ale zapotřebí součinnost rodičů a vyučujících, kteří toto žákovi poskytnou. Velkým usnadněním přechodu může být to, že žák přestupuje do třídy, ve které jsou noví i ostatní žáci. Žák se tak nemusí potýkat s tím, že se musí začlenit do již vytvořeného třídního kolektivu. Výhodou je také to, že pokud žák přestupuje například do prvního ročníku SŠ, ocitá se mezi žáky, kteří si musí na změny zvykat také. Některým žákům domácích škol může v přechodu pomoci to, že bude vyučování doma probíhat formálně podobně, jako je vyučování ve škole. Žák může mít například pevně stanovený rozvrh, který mu může při přechodu usnadnit přivyknutí si na školní řád a rozvrh ve škole. V procesu přechodu je také velmi důležitá podpora rodičů a ohleduplný přístup učitele. K tomu je zapotřebí jednak součinnost rodičů i vyučujících, ale také obeznámenost vyučujících s problematikou DV.

#### **4.7 Diskuse**

Výsledky této práce poskytují vhled do problematiky přechodu z domácího vzdělávání do školy. Díky rozhovorům s respondenty jsem získala data, která popisují, jak tento přechod probíhá, jaké změny přináší a jak ho mohou bývalí žáci domácích škol prožívat. Získaná data dobře ukazují to, co zkušenost bývalých žáků DV spojuje. Důležitým zjištěním také je, co bývalým žákům DV v procesu přechodu pomohlo a co by jim přechod a adaptaci na školu ještě více usnadnilo. Použitím tematické analýzy jako nástroje pro analyzování dat jsem docílila identifikace hlavních oblastí, které se problematiky přechodu týkají. Mezi hlavní témata tak patří emoce, změny a podpora. Témata jsou velmi široká a pro jejich lepší pochopení jsou důležitá podtémata, která je více propojují a vysvětlují.

Jedním z cílů práce a první výzkumnou otázkou bylo popsat, jaký má přechod vliv na wellbeing žáků a jak ovlivňuje psychickou pohodu dítěte. Z mých výsledků vyplývá, že je přechod pro žáky náročnou událostí a může tak jejich wellbeing ovlivnit negativně. Toto zjištění je v souladu s dalšími výzkumy, které se podobnou problematikou zabývají. Například Matějková (2014) uvádí, že pro mnoho bývalých žáků DV je proces adaptace na školu velmi náročný, místy až problematický. Adaptační problémy žáků byly často zaznamenány i učiteli. Týkaly se převážně začlenění žáka do kolektivu, přivyknutí si na každodenní školní režim a problémy v chování žáků, které se projevovaly uzavřeností, samotářstvím, nejistotou a plachostí. Matějková tak ve své studii zdůrazňuje to, že škola spolu se svým poradenským pracovištěm musí být připravena žákům domácích škol

poskytnout podporu. Jak popisují Kubičková a Felcmanová (2021), škola má žákům poskytnout pocit tělesného, sociálního, emocionálního i akademického bezpečí. Do toho spadá i to, že škola zaručuje přístup k péči o duševní zdraví a stará se o začlenění žáka do školní komunity (Cole in Kubičková & Felcmanová, 2021). Náročnost přechodu spočívá z velké části v tom, že dítě se ocitá v neznámém prostředí a je zahrnuto změnami. Ty ve vztahu k přechodu do školy popisuje i Šulová (2016). Zdůrazňuje, že se vstupem do školy přichází jiná organizace času, dítě je hodnoceno na základě výkonu, a především se ocitá v kolektivu dalších dětí. Pro žáka je nová také autorita v podobě vyučujícího. Šulová ve spojitosti se změnami při nástupu do školy klade důraz na roli rodičů, kteří by během tohoto období měli dítě podporovat a být mu nápomocní. Z mého výzkumu ale také vyplývá, že všichni respondenti se nakonec dokázali na změny adaptovat. To platilo i pro ty, u kterých se objevovali větší problémy s adaptací a u těch, kdo přechod prožíval velmi negativně. Dle Adlera a jeho kolegů (2017) je k dosažení subjektivního wellbeingu potřeba, aby jeho složky byly v určité konstelaci. Aby tak žák dosáhl subjektivního wellbeingu, potřebuje často zažívat pozitivní emoce a ty negativní minimálně. Je také důležité, jak hodnotí své životní zkušenosti. To, že se nakonec žáci na školu adaptují a přechod dopadne dobře, je určitě pozitivní. I přes to bychom se měli zaměřit i na toto období přechodu, které, ačkoliv dopadá dobře, může být pro žáka velmi náročné a plné negativních emocí, které dosažení wellbeingu znemožňují.

Druhá výzkumná otázka se týkala toho, jaké změny žákům přechod přinesl. Je velmi zajímavé, že se respondenti ve svých výpovědích v otázce změn často shodovali. Lišili se ale v tom, jaké změny akcentovali a na jaký nový aspekt si po přechodu museli ve škole zvykat nejvíce. Často byl v tématu změn zmiňován kolektiv. Každý ale i na tuto, zdánlivě stejnou změnu pohlížel jinak. Pro někoho byla změna v tom, že se musel naučit učit se v kolektivu a přizpůsobovat se tempu ostatních spolužáků. Pro někoho byla velkou změnou fakt, že se ocitá ve velké skupině lidí, která má svou specifickou dynamiku, na kterou do té doby nebyl zvyklý. Podobně také respondenti mezi změny řadili vyučující. Pro některé byla autorita v podobě cizí osoby nová, a to v některých respondentech vzbuzovalo nejistotu a strach. Jiní respondenti měli problém zvyknout si na edukační styl vyučujícího a frontální výuku celkově. Další velkou změnou byla celková forma vyučování a systému, který se od toho v domácí škole velmi liší. Respondenti si museli zvyknout na pevně daný rozvrh, známkování nebo i na to, že si žáci musí stoupnout, když to třídy vejde učitel. Nejčastější

odpovědí na otázku změn ale bylo to, že nové bylo vlastně úplně všechno a že byl nástup do školy šok.

Praktickým výsledkem této práce jsou doporučení pro rodiče a vyučující, kterých mohou využít, aby žákům přechod usnadnili. Téma podpory jsem měla obsaženo ve třetí výzkumné otázce. Definovala jsem různé možnosti podpory, kterou žáci při přechodu do školy potřebují a která jim během této události může pomoci. Podpora by měla přicházet od rodičů žáka, učitelů ve škole a případně od poradenského pracoviště školy, které by mělo být připraveno žákům s problémy v adaptaci pomoci. Pro žáky domácích škol je také v procesu přechodu stěžejní to, jak jsou přijímáni ostatními spolužáky. Pokud se objevují problémy v tomto směru, vyučující by se měl postarat o vytvoření takového prostředí, ve kterém se žák bude cítit bezpečně.

Velmi zajímavé poznatky přineslo i to, jak respondenti celkovou zkušenost s domácím vzděláváním a následným přechodem do školy hodnotili. Všichni referovali o tom, že byli v domácím vzdělávání velmi spokojeni a že jim DV vyhovovalo. Někteří by ale právě kvůli náročné zkušenosti s přechodem byli raději, kdyby do školy nastoupili již ze začátku povinné školní docházky. I přes to ale respondenti při popisování výhod a nevýhod domácího vzdělávání mnohem více zdůrazňovali výhody DV. McCabe s kolektivem (2021) zdůrazňují, že rodiče, kteří se rozhodnou učit své děti doma, to neberou jako formu „obětování“ sebe a svého času dítěti. Naopak si společně strávený čas užívají a těší je to, že mohou své dítě vzdělávat. Velmi si také váží času, který se svým dítětem mohou takto strávit. Výhoda společného trávení času s rodinou se objevovala i v mých zjištěních, v tomto případě ze strany dětí vzdělávajících se doma. Respondenti popisovali, že se díky DV s rodiči více sblížili a že jim DV umožnilo trávit více času s rodinou. Nejčastěji zmiňovanými výhodami DV byla dále flexibilita, efektivita, nepřítomnost stresu, možnost zvolení si vlastního tempa či používání různých metod ve výuce. Mezi nevýhody se řadila absence pevného řádu, nepřítomnost eustresu a ztížené navazování vztahů s vrstevníky.

Přínos této práce může spočívat v tom, že zdůrazňuje přechod do školy jako takový a problémy, které se s ním mohou pojít. Výzkumů na toto téma není mnoho a celkově o této problematice není dostatek informací. Pokud tak učitelé či rodiče nejsou obeznámeni s tím, že přechod do školy může být pro žáky domácích škol náročný, nejsou připraveni vytvořit pro ně podpůrné prostředí. Tato práce může také sloužit jako podnět k dalším výzkumům,

které by se problematikou přechodu zabývaly. Dle mého názoru je velmi důležité nazírat na toto skrze pohledy žáků, kteří mají s přechodem do školy zkušenost.

#### **4.8 Závěr**

Cílem mé práce bylo popsat zkušenost bývalých žáků DV s přechodem do školy. Zajímalo mě, jak přechod žáci prožívali, jaké změny přechod doprovázel a co tento proces mohlo usnadnit, či naopak ztížit. Data získaná pomocí rozhovorů ukazují na to, že přechod byl pro žáky náročnou událostí, kterou ztěžovalo velké množství změn, na které se žáci ve škole museli adaptovat. Pro některé žáky byl přechod náročný, ale dokázali se adaptovat rychle a svou zkušenost tak ve výsledku nehodnotili negativně. Pro některé byl ale přechod velmi náročnou událostí, během které prožívali silné negativní emoce a objevovaly se problémy s adaptací na školu. Pozitivním zjištěním je, že všichni respondenti se na školu nakonec dokázali adaptovat, zařadit se do kolektivu a dokázali si zvyknout na změny, které se při vstupu do školy objevily. Lišila se však doba adaptace a také to, zda během ní zažívali negativní emoce a jak silné tyto emoce byly.

Přínos této práce vidím v tom, že respondenti mimo jiné popisovali to, co jim při přechodu do školy pomohlo a co jim ho usnadnilo. Tato zjištění jsem shrnula do možností podpory. Výsledky mé práce tak mohou sloužit i jako doporučení pro rodiče, kteří vzdělávají své děti doma a kteří mohou díky těmto doporučením dopomoci dítěti k tomu, aby pro ně přechod do školy nebyl náročný. Z možností podpory také mohou čerpat učitelé, kterým do třídy přichází žák domácí školy.

V této práci se mi podařilo zodpovědět všechny stanovené výzkumné otázky. Tato sonda do problematiky přechodu by ale mohla být podkladem pro další výzkumy, kterých v našem prostředí není mnoho. Limit mé práce vnímám v tom, že respondenti své zkušenosti s přechodem popisovali s velkým časovým odstupem. Bylo by tak velmi zajímavé provést výzkum, který by přechod zkoumal u žáků, kteří přechod do školy zažili teprve nedávno či u žáků, kteří jsou stále v procesu adaptace na školu. Zajímavým výzkumem by také mohlo být cílené aplikování podpory a podpůrných opatření pro žáky, které přechod do školy čeká. Silnou stránku této práce naopak spatřuji v tom, že respondenti byli velice ochotní sdílet své zkušenosti s DV. Výhodu také vidím v tom, že mám s domácím vzděláváním zkušenost a měla jsem tak díky tomu větší vhled do zkoumané problematiky.

## Seznam použitých zdrojů

- Adler, A., Unanue, W., Osin, E., Ricard, M., Alkire, S., & Seligman, M. (2017). Psychological Wellbeing. In Centre for Bhutan Studies and GNH. *Happiness: Transforming the Development Landscape* (s. 118-155). Centre for Bhutan Studies and GNH. [https://www.bhutanstudies.org.bt/wp-content/uploads/2017/05/Happiness-transform\\_Final\\_with-cover.pdf#page=123](https://www.bhutanstudies.org.bt/wp-content/uploads/2017/05/Happiness-transform_Final_with-cover.pdf#page=123)
- Bartlett, T., & Schugurensky, D. (2020). Deschooling society 50 years later: Revisiting Ivan Illich in the era of COVID-19. *Sisyphus Journal of Education*, 8(3), 65-84 <https://doi.org/10.25749/sis.20833>
- Blížkovská, J. (2003). Objektivní a subjektivní faktory štěstí. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická*, 51(P7), 55-61. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/114272>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Diener, E., Suh, M. E., Lucas, E. R., & Heidi, L. S. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Felcmanová, L. (2020, 22. září). *Wellbeing ve vzdělávání. Jak mu rozumět a proč se mu věnovat*. Stálá konference asociací ve vzdělávání, online.
- Hána, D., & Kostecká, Y. (2019). *Domácí vzdělávání v kontextu evropských vzdělávacích systémů*. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>
- Huebner, S. E., Hills, J. K., Jiang, X., Long, R., K., Ryan & Lyons, M. (2014). Schooling and Children's Subjective Well-Being.
- DOI: 10.1007/978-90-481-9063-8\_26.

- Jančaříková, K., (2006). *Portfoliové hodnocení v domácím vzdělávání*. Metodický portál RVP. <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/969/PORTFOLIOVE-HODNOCENI-V-DOMACIM-VZDELAVANI.html?rate=1>
- Kostelecká, Y., Beláňová, A., Hána, D., Kašparová, I., Pivarč, J., & Svobodová, Z. (2020). *Domácí vzdělávání*. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- Kostelecká, Y., Kaščák, O., Komárková, T., Klapálková, V. (2023). Motivace rodičů k domácímu vzdělávání v českém kontextu. *Sociológia - Slovak Sociological Review*, 55(5), 496-521. 0049-1225. <https://doi.org/10.31577/sociologia.2023.55.5.18>
- Kubičková, A., & Felcmanová, L. (2021). Možnosti podpory duševního zdraví žáků. *Pedagogická orientace*. 31 (1), 70-96. <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-1-70>
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*. 2. 4-59. [https://www.researchgate.net/publication/288881039\\_Homeschooling\\_A\\_Comprehensive\\_Survey\\_of\\_the\\_Research#full-text](https://www.researchgate.net/publication/288881039_Homeschooling_A_Comprehensive_Survey_of_the_Research#full-text)
- Layard, R., Helliwell F. J., Sachs, D. J. (2013). *World Happiness Report 2013*. Sustainable Development Solutions Network. <https://apo.org.au/node/35632>
- Matějková, J. (2014). *Individuální (domácí) vzdělávání a adaptace doma vzdělávaných dětí na školu* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK.
- McCabe, M., Beláňová, A., Machovcová, K. (2021). The gift of homeschooling: Adult homeschool graduates and their parents conceptualize homeschooling in North Carolina. *Journal of Pedagogy*. 12. 119-140. [https://www.researchgate.net/publication/353643512\\_The\\_gift\\_of\\_homeschooling\\_Adult\\_homeschool\\_graduates\\_and\\_their\\_parents\\_conceptualize\\_homeschooling\\_in\\_North\\_Carolina](https://www.researchgate.net/publication/353643512_The_gift_of_homeschooling_Adult_homeschool_graduates_and_their_parents_conceptualize_homeschooling_in_North_Carolina)
- Rašková, L. (2009). *Adaptace dítěte na školu, možné problémy a jejich řešení*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova.] <https://cuni.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=alma9900110819>

[90106986&context=L&vid=420CKIS\\_INST:UKAZ&lang=cs&search\\_scope=MyInst\\_and\\_CI&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=Everything&query=any.contains,adaptace%20na%20%C5%A1kolu&offset=0](https://www.nheri.org/home-school-researcher-home-schooled-students-perceptions-of-the-transition-to-public-school-struggles-adjustments/#comments)

Romanowski, M. (2002, 10. ledna). *Home-Schooled Students' Perceptions of the Transition to Public School: Struggles, Adjustments, and Issues*.

<https://www.nheri.org/home-school-researcher-home-schooled-students-perceptions-of-the-transition-to-public-school-struggles-adjustments/#comments>

Romanowski, M., (2001). Common Arguments about the Strengths and Limitations of Home Schooling, *The Clearing House*, 75:2, 79-83,

<https://doi.org/10.1080/00098650109599241>

Stevens, E. (1994). *What is unschooling?* The natural child project.

[https://www.naturalchild.org/articles/guest/earl\\_stevens.html](https://www.naturalchild.org/articles/guest/earl_stevens.html)

Školy Březová. (2023). *Individuální vzdělávání*.

<https://www.zsbrezova.eu/individualni-vzdelavani>

Štech, S., (2003). Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická kompilace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 4, 418-436.

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1966>

Šulová, L., (2016). Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník.

*Psychologie pro praxi*, 3-4, 71-84. <https://karolinum.cz/en/journal/psychologie-pro-praxi/year-51/issue-3/article-3407>

Švaříček, R. & Šed'ová, K., (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In C. Willig & W. S. Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative research in Psychology* (2nd ed., s. 17-38). SAGE.

Tilleczek, K., (2007). *Fresh Starts/False Starts: A Review of Literature on the Transition from Elementary to Secondary School*. Toronto: Report to the Ontario Ministry of Education.

Urban, P., (2016). Věda o well-being. Několik (více méně kritických) otázek.

*Československá psychologie*, vol. LX, Supplement 1.

Weiner, B. I., Reynolds, M. W., Miller, E. G., (2012). *Handbook of Psychology, Educational Psychology*. John Wiley & Sons.

Willig, C., & Rogers, W. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Sage.

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2023).

<https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>

Zimčík, L., (2017, 30. srpna). Udělejme si škola doma aneb: Jak na domácí vzdělávání? Šance dětem. <https://sancedetem.cz/udelejme-si-skolu-doma-aneb-jak-na-domaci-vzdelavani>



## **Seznam příloh**

Příloha A-Transkripce rozhovoru Jakub (textový dokument)

Příloha B-Transkripce rozhovoru Klára (textový dokument)

Příloha C-Transkripce rozhovoru Viktorie (textový dokument)

Příloha D-Transkripce rozhovoru Stanislav (textový dokument)

Příloha E-Transkripce rozhovoru Klaudie (textový dokument)

Příloha F-Transkripce rozhovoru Elena (textový dokument)