

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce školy s rodinami a žáky v domácím vzdělávání

School Cooperation with Families and Pupils in Homeschooling

Mgr. Alžběta Prešinská

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Spolupráce školy s rodinami a žáky v domácím vzdělávání potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 30. června 2024

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí této diplomové práce, vážené paní PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D., za veškerý čas a cenné rady, které mi při psaní práce věnovala. Dále děkuji všem účastnicím mého výzkumu za ochotu a hodnotné informace, které mi v rámci rozhovorů poskytly.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se věnuje domácímu vzdělávání, zaměřuje se především na spolupráci školy s rodinami a dětmi v domácím vzdělávání. Zabývá se tím, jak tato spolupráce v praxi vypadá a jak na ni pohlíží rodiče dětí vzdělávaných doma, co oceňují a co by navrhovali změnit. Teoretická část přináší poznatky o tom, co je domácí vzdělávání, jaká je jeho historie, jak vypadá u nás i ve vybraných státech Evropy. Dále v teoretické části shrnuji to, jaké rodiny volí domácí vzdělávání, z jakých důvodů, dále rodinnou situaci v České republice v posledních letech a v neposlední řadě i problematiku socializace dítěte. Praktická část přináší rešerši názorů na domácí vzdělávání rodičů dostupných v médiích a následně vlastní výzkum, který sestává z kvalitativních polostrukturovaných rozhovorů s 10 respondenty, které mají své děti v domácím vzdělávání. Z výsledků vyplynulo, že rodiče, kteří si domácí vzdělávání zvolili z přesvědčení, oceňují, když škola nechává výuku na nich a nepůsobí na ně tlak. Většina rodičů preferuje minimální kontakt se školou, který se týká především přezkoušení jednou za pololetí. Rodiče oceňují rychlou komunikaci prostřednictvím telefonu nebo e-mailu, osobní setkání nevyhledávají. Je pro ně důležité, když škola podporuje přátelské prostředí a v rámci zkoušení nemusí být oni ani dítě ve stresu. Socializaci dětí zajišťují sami, tuto oblast nemají potřebu se školou řešit.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Domácí vzdělávání, individuální vzdělávání, spolupráce školy a rodiny, pedagogická komunikace, historie domácího vzdělávání, domácí vzdělávání v Evropě, školská legislativa

## **ABSTRACT**

This diploma thesis is devoted to homeschooling, focusing primarily on the school's cooperation with families and children in home education. It deals with what this cooperation looks like in practice and how parents of these children view the situation, what they appreciate and what they would suggest to change. The theoretical part provides insights into what homeschooling is, what its history is, how it looks in our country and in selected European countries. Furthermore, I summarize what types of families choose home education and for what reasons, the family situation in the Czech Republic in recent years and, last but not least, the issue of child socialization. The practical part brings a search in the media of parents' opinions on Homeschooling, followed by the author's own research, which consists of qualitative semi-structured interviews with 10 respondents who have their children in home education. The results showed that parents who choose home education out of conviction appreciate when the school leaves the teaching up to them and does not put pressure on them. Most parents prefer minimal contact with the school, which is mainly a review once per semester. Parents prefer quick communication via phone or e-mail, they do not seek personal meetings. They appreciate when the school supports a friendly environment and they don't have to be stressed during exams. They ensure the socialization of the children themselves, they do not need to deal with this issue with the school.

## **KEYWORDS**

Home education, individual education, school and family cooperation, pedagogical communication, history of home education, home education in Europe, school legislation,

## Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část.....	8
Historie domácího vzdělávání .....	8
Charakteristika domácího vzdělávání.....	9
Kdo volí domácí vzdělávání .....	11
Domácí vzdělávání ve vybraných státech Evropy.....	14
Německo .....	15
Polsko.....	16
Slovensko.....	17
Aktuální situace v ČR.....	18
Práce a výzkumy o domácím vzdělávání .....	19
Legislativa a doporučení.....	23
Spolupráce .....	26
Současná rodina.....	30
Styly rodinné výchovy .....	33
Socializace a vývoj dítěte .....	35
Praktická část.....	40
Rešerše výpovědí rodin domškoláků.....	40
Metodologie a etika výzkumu.....	43
Výzkumné otázky .....	43
Představení respondentů .....	46
Výzkumný vzorek škol .....	49
Analýza rozhovorů.....	51
Závěry z výzkumu.....	61
Závěr.....	65
Seznam použitých informačních zdrojů .....	67
Seznam příloh.....	71
Příloha 1.....	72
Příloha 2.....	76

## Úvod

Již v prvním ročníku studia na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity mě zaujal fenomén domácího vzdělávání. Tehdy jsem se setkala s názory pánů Štecha a Mertina, kteří v rámci svých článků v časopise *Pedagogika* v roce 2003 debatovali o tom, zda je pro dítě přínosnější školní nebo domácí vzdělávání. Individuální vzdělávání je v tomto kontextu velmi diskutabilní téma jak mezi laickou veřejností, tak i mezi odborníky. Ve třetím ročníku jsem se rozhodla na téma socializace dítěte vzdělaného doma napsat ročníkovou práci. Práce nepřinesla jasný výsledek, spíše se potvrdilo to, že existují extrémně rozdílné názory ohledně výsledků, správné socializace dítěte, rodinných vztahů a podobně.

Tato diplomová práce proto nemá ambice ani cíl zhodnotit, co je pro dítě lepší cestou, protože to snad ani není možné a ani odborná veřejnost nemá v tomto ohledu, jak jsem již uvedla výše, jasno. Musíme také vzít v potaz individualitu a jedinečnost každého dítěte, takže co bude vyhovovat jednomu, nemusí sedět jinému. Přesto se ale domácím vzděláváním zabývám, a to zejména z pohledu rodičů a dětí. Vybrala jsem si téma spolupráce školy s rodinami dětí v domácím vzdělávání, protože věřím, že by práce mohla přinést poznatky, které by v případě aplikování do praxe mohly tuto kooperaci zkvalitnit. **Hlavním cílem této práce je odpovědět na otázku, co považují rodiny s dětmi v domácím vzdělávání za užitečné a efektivní v oblasti spolupráce s kmenovými školami, a co by naopak navrhovaly zkvalitnit.**

Práce je strukturována do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. Teoretická část přináší informace o historii domácího vzdělávání, jeho podstatě a charakteristice. Dále rozebírá typologii rodin podle důvodů, které je vedly k výběru domácího vzdělávání. Zkoumá tento typ vzdělávání ve vybraných evropských státech a současnou situaci v České republice, včetně vybraných výzkumů. V neposlední řadě se zaměřuje na legislativu a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a také na současnou rodinu a socializaci dítěte. Praktická část pak přináší rešerši názorů rodičů na domácí vzdělávání a následně vlastní výzkum, kde se kromě výše zmíněné hlavní otázky věnuji i dalším tématům, jako jsou důvody pro výběr individuálního vzdělávání, nastavení pravidel a jejich realizace v praxi, socializace dětí a spokojenost rodičů se spoluprací s kmenovými školami.

Teoretickou i praktickou část jsem koncipovala tak, aby se vzájemně doplňovaly a aby se poznatky z teoretické části odrážely i v oblastech té praktické. Věřím, že tento text přinese

zajímavá zjištění a pomůže nastítnit to, jak školy mohou v této oblasti jednat s rodiči a co rodiče oceňují a považují za efektivní.



# Teoretická část

## Historie domácího vzdělávání

I když je v české legislativě domácí vzdělávání formou individuálního vzdělávání, a oficiálně je tedy na místě užívat právě název individuální vzdělávání, používám v této práci pro tuto formu více zažitý a užívaný název domácí vzdělávání, který jasně indikuje, že se jedná o výuku doma. Domácí vzdělávání (zkráceně domškoláctví) se ve 20. století do světa i do České republiky rozšířilo především díky Spojeným státům americkým. Myšlenky amerického pedagoga Johna Holta tam vedly před více než 60 lety k hnutí, které propagovalo opětovnou legalizaci domácího vzdělávání. Propagátor domácího vzdělávání, John Holt, pozoroval děti během vyučování a došel k závěru, že žádná škola nemá takové možnosti, aby podporovala přirozenou zvědavost každého dítěte a chuť učit se. Holt proto začal vyzývat rodiče k tomu, aby děti vzdělávali sami doma a aby neposílali své děti do škol. V šedesátých a sedmdesátých letech s nástupem kulturní revoluce i díky zvýšenému zájmu Holta a dalších začal významně stoupat zájem rodičů v USA o domácí vzdělávání dětí. Ivan Illich v této souvislosti zavádí pojem „odškolení společnosti“ (deschooling society). Ivan Illich byl rakouský filozof a teolog, který vzdělávání dětí ve školách považoval za nepříliš vhodné pro život tehdejší společnosti, a to především vzhledem k rostoucímu množství nových informací, které jeden vyučující či instituce není schopna v plné šíři předat svým žákům. Propagoval to, aby mohl každý zájemce vzdělávat děti bez ohledu na formální pedagogické vzdělání (Kostelecká et al., 2020).

Ze Spojených států amerických, kde se zpočátku doma vzdělávalo několik desítek tisíc dětí, se tento způsob ve 20. století rozšířil do dalších zemí světa včetně České republiky. Historicky to ale není záležitost pouze USA, na území České republiky se děti vzdělávaly v domácnostech už od nepaměti. Vzdělávání ve školách bylo zpočátku spíše luxusem, protože málokdo mohl postrádat děti přes den kvůli nutné pomoci s prací. Ani se zavedením povinné školní docházky Marií Terezií domácí školy nezanikly. Rodiny tuto docházku totiž mnohdy nedodržovaly (Kašparová, 2019). Zaprvé jim děti stále chyběly v zemědělství či řemesle a zadruhé se našlo dost rodičů, kteří věřili v kvalitnější vzdělávání doma než v přeplněných lavicích. I když hlavně komunismus tuto možnost na několik desítek let znemožnil, po revoluci tato forma vzdělávání dětí rychle ožila (Kostelecká et al., 2020). Přesto, že má dlouhou historii a není to nic nového, domácí vzdělávání je společností často vnímáno jen jako módní trend, který prosazují alternativní jedinci. V USA převažuje názor, že se takto

vzdělávají hlavně děti konzervativních, nábožensky založených rodičů (Romanowski, 2006). Jak již bylo naznačeno, u nás se na čas tento způsob vzdělávání vytratil na konci čtyřicátých let, kdy se komunistické myšlenky o stejnosti a unifikační promítly do celostátních sjednocených vzdělávacích osnov. Po sametové revoluci byla domácí škola znovu resuscitována, kdy od roku 1998/1999 několik křesťanských rodin v rámci pokusného ověřování Ministerstva školství mohlo své děti učit doma. Další ověřování domácího vzdělávání proběhlo úspěšně, a parlament proto v roce 2004 schválil domácí školu jako právoplatnou alternativu náhradní formy plnění povinné školní docházky na prvním stupni. V roce 2016 pak bylo domácí vzdělávání legalizováno i na stupni druhém (Kostelecká et al., 2020, Kašparová, 2019)

## Charakteristika domácího vzdělávání

A co je to vůbec domácí škola? Ivona Kostelecká et al. (2020) zdůrazňují nejprve to, čím domácí škola určitě není a co přispívá k jejímu negativnímu obrazu ve společnosti. Zaprvé domácí škola nemusí být dlouholetý projekt na 10 a více let. Domácí školu lze kdykoliv ukončit a kdykoliv o ni požádat. Samozřejmě existují rodiny, které děti doma vzdělávají celou povinnou školní docházku, ale není to pravidlem. Já sama jsem se setkala s dětmi ve své praxi, které byly doma vzdělávány třeba jen rok nebo dva. Jedna z maminek z mého výzkumu rovněž vzdělávala svého syna doma dva roky. Často je praxe taková, že mnoho dětí stráví v individuálním vzdělávání první stupeň základní školy, zatímco druhý již dochází do státní či soukromé školy. Druhým bodem, o kterém Kostelecká mluví, je to, že individuální výuka nemusí nutně produkovat děti se samými jedničkami. Zdůrazňuje, že rodiče většinou nevolí domácí vzdělávání kvůli touze po tom, aby děti měly samé jedničky. Nebývá důvodem ani to, že si rodič myslí, že učitel je neschopný a on to dokáže mnohem lépe, i když kolísavá úroveň učitelů alespoň v mém výzkumu byla zmiňována. Mezi ty nejčastější důvody ale patří spíše touha po tom, aby děti vyučování bavilo, podporovat jejich chuť k učení a porozumění, propojovat znalosti a dovednosti.

Kostelecká et al. (2020) uvádějí, že domácí škola stojí na pěti zásadních pilířích. Prvním z nich je vzdělavatel. V České republice iniciuje většinu případů domácího vzdělávání žena. Ženy toto vzdělávání pak často i zajišťují. To je ostatně i případ všech mých respondentek výzkumu. Individuální vzdělávání v domácím prostředí bývá hlubokým osobním rozhodnutím, které těmto ženám většinou dává filozofický a ideologický smysl.

Většinou se nejedná o módní výstřelek, jak mnohdy veřejnost předpokládá. Iničiátoři domácího vzdělávání o tomto rozhodnutí přemýšlejí mnohdy i několik let, zkoumají možnosti a než se pro tuto variantu rozhodnou, velmi pečlivě promyslí všechna pro a proti. Jedna z žen, se kterými jsem mluvila, potvrdila, že na tuto myšlenku přistupovala postupně a trvalo to v podstatě od synova narození. Druhým pilířem je dle Kostelecké et al. (2020) podpora partnera a často i širší rodiny. I když se stává, že na vzdělávání se podílejí oba partneři, převládá model, kdy jeden z rodičů vzdělává a druhý zabezpečuje rodinu po stránce finanční. Tento partner přináší oporu duševní, musí podržet partnera i dítě v případě, že se na ně okolí dívá jako na alternativní či dokonce divné, přičemž takové názory může mít i vlastní rodina. Opět toto potvrzují i dotazované v praktické části práce. Musí být velice náročné obhajovat tento stále minoritní způsob vzdělávání před okolím, proto se jeví podpora té nejbližší rodiny, a především partnera, jako stěžejní.

Dalším důležitým stavebním kamenem domácího vzdělávání je takzvaná domškolácká komunita. Rodiče dětí, které se vzdělávají doma, se stýkají jak virtuálně, tak fyzicky, a tvoří určitou pospolitou skupinu. Rodiče, kteří sami vzdělávají děti, jsou na to často sami, nemají kolem sebe kolegy, se kterými by se mohli poradit, a proto je pro ně možnost se alespoň online propojit, velmi přínosná (Kašparová, 2019). Tato komunita je propojena na sociálních sítích, má vlastní facebookovou skupinu, ale není v kontaktu jen ve světě internetu, ale i skrze různá setkání, happeningy, akce a konference. Domškolácká komunita střeží určité know-how potřebné k tomu vzdělávat děti doma, sdílí spolu různé rady, tipy, pomůcky apod., rovněž poskytuje útěchu v situacích, kdy je vzdělavatel v koncích, neví, jak dál a potřebuje podpořit. Tato komunita je složená z velmi různorodých lidí, ať už to jsou rodiny žijící v zahraničí přes alternativní jedince nebo ty, kteří to prostě chtěli jen zkusit (Kostelecká et al., 2020). Rodiče dětí chodících do školy se mohou při různých příležitostech pravidelně setkávat, probírat spolu nejrůznější okolnosti výuky a problémy a konzultovat to, co je zajímavé. To rodičům domškoláků chybí, a proto hledají podobné příležitosti právě přes nejrůznější sociální sítě. Například na Facebooku existuje bezpočet skupin vážících se k domácímu vzdělávání. Do několika skupin jsem se přidala, abych je blíže prozkoumala. Rodiče tam spolu konzultují nejen formální věci týkající se dokumentů apod., ale radí se ohledně vlastní výuky, předávají si nejrůznější tipy a vychytávky a v neposlední řadě také hledají podobně smýšlející lidi pro případné přátelství jak pro sebe, tak pro své děti.

Čtvrtým sloupem je česká legislativa. V evropském kontextu je poměrně jedinečná a velmi vstřícná k domácímu vzdělávání. Dává prostor k variabilitě a individualizaci každého dítěte, i k tomu, aby si v rámci pravidel mohl každý najít svoji vlastní cestu. Poslední, ale

o nic méně důležitou oporou, je pedagogický sbor na školách. Jedná se o pedagogy, kteří se otevřeli domácímu vzdělávání, přezkušují domškoláky, jsou v kontaktu s jejich rodinami a zajímají se o ně. Podle Kostecké et al. (2020) je půl úspěchu domácího vzdělávání škola a učitel, se kterými rodič souzní a dokáže se domluvit. Toto tvrzení může podpořit i jedna z maminek v mém šetření, která by dle svých slov ráda pokračovala v domácím vzdělávání svého syna, ovšem pro ni nevyhovující spolupráce a komunikace se školou ji nakonec „postrčily“ k tomu domškoláctví ukončit.

## Kdo volí domácí vzdělávání

A jaké důvody vedou rodiny k volbě domácí školy? V médiích vidíme mnohdy pouze jeden typ rodičů, kteří jsou vykresleni velmi často jako zvláštní, nenormální. Typů důvodů je samozřejmě více a důvody, které vedly rodiny k volbě DV, se různí. První početnou skupinu tvoří rodiny, kde rodiče hodně cestují, rodiny se často stěhují, a proto je nutné děti vzdělávat vlastními silami, protože by jinak měnily školy příliš často. Tyto rodiny si nevybraly domácí vzdělávání z filozofie nebo jako poslání, ale přijali ho spíše z praktických důvodů, a také díky tomu, že to v dnešní době zkrátka lze. Většinou netvoří domácí vzdělávání středobod fungování rodiny. Rodiče v mnoha případech děti zapisují do takových škol, které poskytují online výuku nebo možnost být ve třídě přes kameru. Domácí škola se tedy stává spíše virtuální školou, kde děti plní úkoly zadané školou dle stanovených osnov pouze s tím rozdílem, že sedí místo ve třídě před obrazovkou notebooku. Můžeme zde sledovat tendenci krátkodobého využívání domácího vzdělávání. Když se rodina vrátí nebo se usadí, děti se většinou vrací zpět do školních lavic. Nepočítá se s tím, že by s domácí školou pokračovaly i po návratu (Kostecká et al., 2020). Jedná se o tu nejvíce praktickou cestu, jak skloubit nutnost vzdělávání s životním stylem rodiny.

Další skupinou, která preferuje domácí vzdělávání, jsou rodiny, kde za takzvanou kariérou necestují rodiče, ale děti. Situace je velmi obdobná jako u první skupiny výše. Jedná se o děti, které musí cestovat často z důvodu výjimečného talentu, např. ve sportu nebo v umění. Musí proto přizpůsobit své vzdělávání dalším důležitým aktivitám, jako jsou tréninky, zápasy, vystoupení a podobně. Stejně jako v první zmíněné skupině jsou tito žáci často na cestách, a proto je pro tyto rodiny nejpraktičtější, aby se děti učily doma. Opět se nejedná o domškoláctví z přesvědčení. Dříve tyto děti mívaly individuální vzdělávací plán, který, pokud zvolí variantu domácího vzdělávání, nyní již potřeba není. Třetí skupina je ta, kdy jsou v režimu domácí školy vyučovány skupinky dětí v rodinných nebo takzvaných komunitních školách. Bohužel je tento trend, který v posledních letech roste, zatím vědecky

málo probádaný. To, jak takové vyučování vypadá, se může různit. Nicméně častou variantou je to, že se několik rodičů, kteří žijí nepříliš daleko od sebe, domluví a vyučují svoje děti na jednom místě najatým učitelem. Je důležité zmínit, že zde nejsou vzdělavateli sami rodiče, protože si mnohdy nevěří nebo to zkrátka dělat nechtějí, ale přesto tuto možnost považují za lepší, než posílat děti do školy. Tyto komunity často vznikají již v předškolním věku dětí, nezdědka se také stává, že se rodiny kvůli podobným komunitám stěhují. Nezvykle silný je zde důraz na pospolitost (Kostecká et al., 2020). Existují pak samozřejmě i různé spolky a další organizace, které provozují komunitní školu a rodiče se mohou pouze rozhodnout, že místo do klasické školy jejich dítě nastoupí do této alternativní instituce, aniž by se v této otázce nějak více angažovali. V praktické části se budu věnovat i třem maminkám, které mají děti právě v komunitní škole, takže se čtenář setká také s jejich zkušenostmi a tím, co jim na této formě výuky vyhovuje.

Domácí vyučování vyhledávají například i rodiče s dětmi s fyzickým či mentálním postižením nebo rodiny, které mají jiné hodnoty než převážná většina lidí z jejich okolí. Patří sem i děti, které zažily např. šikanu ve škole či jiné negativní jevy (Kašparová, 2019).

V posledních 20 letech došlo k velké rehabilitaci inkluze ve školství, a proto jsou rušeny nebo byly rušeny speciální školy a děti s handicapem jsou inkludovány do běžných tříd. Ne vždy se tak děje ke spokojenosti dětí či rodičů, vznikají frustrace a často právě útek ke vzdělávání doma. Domácí škola se může dětem s odlišnostmi mnohem lépe přizpůsobit než tradiční škola, a to například, i co se týče dotací hodin určeným jednotlivým předmětům. V běžné škole se nedá v této oblasti příliš dělat a libovolně upravovat dětem dotaci hodin nelze, naproti tomu doma to mohou rodiče udělat podle svého přesvědčení. Podobně to platí i u metody, kterou mohou rodiče zvolit přesně na metr svému dítěti tak, aby předávanou látku dětem představili co nejvíce efektivně a za méně času, než kdyby to bylo třeba ve škole. Oproti rodinám, které jsme si představili výše, se tito jedinci nezajímají tak o možnost online zkoušení či online přítomnosti dětí ve třídě, ale nejdůležitější je pro ně postoj školy a učitelů k dětem a k jejich odlišnostem (Kostecká et al., 2020). Setkala jsem se s maminkou, pro kterou byl právě nezralý nervový systém jejího syna a jeho naprosto odmítavý postoj k jakékoliv instituci či jen kroužkům, kde by musel být bez rodičů, jedním z hlavních důvodů, proč se syna rozhodla vzdělávat sama doma.

Posledním typem rodin, které volí domškoláctví, jsou ty, které si mnozí z nás při pojmu domácího vzdělávání představí. Jsou to rodiny, které si tento způsob vzdělávání zvolili z ideologických důvodů, z přesvědčení. Patří mezi ně alternativní jedinci, lidé, kteří žijí v souladu s přírodou, prosazují udržitelný život a přirozenou výchovu, ale jedná se

i o nábožensky založené rodiny. Do této skupiny ale patří i naprosto běžní, ničím se neodlišující lidé, kteří se nepovažují za alternativní, ale zkrátka se rozhodli pro tento typ vzdělávání z mnoha různých důvodů. Jejich prioritou je často sdílení, pospolitost a spolupráce. Mají zájem na tom, aby byla rodina co nejvíce pohromadě, chtějí trávit čas se svými dětmi, co nejvíce to jde. Jsou přesvědčeni, že je to pro jejich děti i celou rodinu to nejlepší řešení. Uvažování o tomto způsobu výuky posiluje většinou i případ, kdy má dítě mladší sourozence, se kterými je matka tak jako tak doma, a proto má čas na případnou výuku staršího (Kostecká et al., 2020). Právě se zcela běžnými a ničím se nelišícími lidmi mám já sama zkušenost a rozhodně bych neřekla, že rodiče domškoláků jsou zvláštní či by měli být v médiích propírání jako někdo, kdo není normální a vyžaduje něco speciálního.

Z tohoto okruhu pocházejí i ti, kteří se o resuscitaci domškoláctví zasloužili, i ti, kteří se podílejí na komunikační platformě Asociace domácího vzdělávání. I když existuje více typů rodin, které volí domškoláctví (jak jsem již uvedla výše), je tato kategorie rodičů asi nejvíce vidět i slyšet. Nalezneme v ní totiž mnoho názorových vůdců a zároveň jsou kvůli mediální atraktivitě domácího vzdělávání mnohdy více vidět. Tito vzdělavatelé bývají většinou velmi vytrvalí a domácí vzdělávání provozují dlouhodobě s prvorozenými i s jejich mladšími sourozenci. Získávají stále více zkušeností a jistotu v učení. Preferují kmenové školy, které rozumí jejich pohledu, souzní s jejich hodnotami a jejich způsob života plně podporují. Mnoho z nich začalo uvažovat o domácím vzdělávání již v předškolním věku svého dítěte, kdy se střetly představy rodiny o výchově s tím, jak dítě vychovává instituce (Kostecká et al., 2020; Kašparová, 2019).

## Domácí vzdělávání ve vybraných státech Evropy

V následující části práce představím to, jak situace s domácím vzděláváním vypadá v několika vybraných státech Evropy. Myslím si, že je důležité mít představu o tom, jak domácí vzdělávání pojmají naši nejbližší sousedé, a tím pádem moci porovnat tuto situaci s Českou republikou. To umožní lepší porozumění kontextu, trendům a rozdílům, a tím pádem mít ucelenější pohled na téma a jeho hlubší porozumění. Záměrně jsem vybrala jen tři naše sousedy, a to hlavně pro demonstraci odlišných podmínek u nich a u nás.

Je důležité zmínit, že pojem domácího vzdělávání může být v legislativě státu zaveden vždy trochu jiným způsobem. Domácí vzdělávání, jak o něm většinou mluvíme a jak o něm píší v této práci, se oficiálně jako termín uvádí pouze ve slovinské legislativě. V České republice a na Slovensku máme pro tuto formu vzdělávání pojem individuální vzdělávání a v Polsku mluvíme jako o vzdělávání mimo školu. V maďarských zákonech se zase hovoří o soukromých studentech (Hána a Kostecká, 2019). Ve státech střední Evropy se můžeme setkávat s dvojím typem plnění školních povinností. V prvním případě se jedná o takzvané povinné vzdělávání, zatímco v druhém případě hovoříme o povinné školní docházce. Povinné vzdělávání je platné v Maďarsku a na Slovensku, naopak povinnou školní docházku plní děti v České republice, Polsku nebo Slovensku (Hána a Kostecká, 2019).

Například Slovensko a Maďarsko změnilo po pádu komunismu ve své legislativě povinnou školní docházku za povinné vzdělávání. Tím byla legalizace domácího vzdělávání pro tyto státy jednodušší, protože se domácí vzdělávání uzákonilo jako jedna z možností, jak plnit povinné vzdělávání. Školní vzdělávání zůstalo jen jednou z možností, ale nejedná se o primární variantu. Domácí vzdělávání je postaveno na stejnou úroveň. V zemích, kde se uplatňuje povinná školní docházka, je situace více komplikovaná. Jedná se například o Českou republiku, Slovensko nebo Polsko. Primárním způsobem, jak plnit povinnou školní docházku, je v těchto státech docházení do školy. Může se ovšem vyskytovat zvláštní způsob plnění povinné školní docházky, právě domácí, u nás nazýváno jako individuální vzdělávání. Státy Evropy se kromě výše uvedeného liší i v tom, jak limitují možnost domácího vzdělávání z hlediska věku. Na Slovensku lze povolit individuální vzdělávání pouze žákům na prvním stupni základní školy, v ČR i na stupni druhém. Maďarsko, Slovensko a Polsko umožňují domácí vzdělávání všem žákům, kteří jsou ve věku povinné školní docházky (Hána a Kostecká, 2019).

I když teoreticky by měly mít země, které zavedly povinné vzdělávání, proces legalizace jednodušší, realita byla jiná. První zemí, která legalizovala domácí vzdělávání po

pádu komunismu, bylo Polsko právě s povinnou školní docházkou. Stalo se tak již v roce 1991 legislativně (Hána a Kostecká, 2019). Následovalo Maďarsko, kde byl v roce 1993 zaveden status takzvaného soukromého studenta. Žáci s tímto statutem mohli být dle zákona vzděláváni i mimo školní instituci. Ve Slovinsku bylo umožněno domácí vzdělávání v roce 1996. V České republice se mohli žáci vzdělávat doma od roku 1998, ale pouze formou takzvaného pokusného ověřování domácího vzdělávání jako odlišné organizační formy základního vzdělávání (MŠMT, 2016). Jednalo se pouze o žáky prvního stupně základní školy. Po úspěšném dokončení zkušebního domácího vzdělávání byl tento způsob legalizován v roce 2004. Následovalo pokusné ověřování domácího vzdělávání i na druhém stupni a tato forma pak byla uzákoněna. Osoba, která vzdělává žáka na prvním stupni, musí mít ukončené alespoň střední vzdělání s maturitou. Člověk vzdělávající žáka na druhém stupni musí mít ukončené vysokoškolské vzdělání. Na Slovensku se tato forma vzdělávání uzákonila až v roce 2008 (Hána a Kostecká, 2019). Je tedy jedním z posledních států střední Evropy, kde k tomu došlo.

## Německo

Další část práce popíše detailněji vybrané státy – Německo, Polsko a Slovensko. Začneme Německem, kde je situace výrazně odlišnější než u nás. Většina zemí Evropy má v zákoně zanesenou určitou možnost, jak vzdělávat děti doma za daných podmínek, přičemž se tyto podmínky mohou stát od státu lišit. Je zajímavé, že mezi několika málo zeměmi, které domácí vyučování nepovolují vůbec, je i Německo. Německo má povolenou jedinou formu vzdělávání, a to školní, a neposílat zde děti do školy znamená porušení zákona. V německém školském zákoně je jasně uvedeno, že vzdělávací povinnost probíhá pouze ve škole. Tímto způsobem se v historii snažil stát omezit využívání dětí k práci a mít kontrolu nad vzdělaností obyvatelstva. V současnosti je neexistující možnost domácího vzdělávání obhajována tím, že chce Německo dopřát všem svým občanům kvalitní vzdělání, a proto je nutný nad vzděláváním dohled státu (Kostecká et al., 2020).

Není zcela jasné, proč Německo zaujímá tak vyhraněný postoj k domácímu vzdělávání a nechce ani do budoucna vést jakékoliv diskuze o této formě vzdělávání. Jedním z faktorů, který vede Německo k důrazné podpoře školního vzdělávání, může být negativní zkušenost s obdobím nacismu. S cílem předejít možnému návratu autoritativního režimu se Německo může silně zaměřovat na vzdělávání v duchu pluralismu, který reflektuje demokratické hodnoty společnosti. Klade důraz na vzdělávání v souladu se společenskými zájmy před



individuálními zájmy a chápe školní socializaci dětí jako stejně důležitou jako rozvoj kognitivních dovedností a schopností (Hána a Kostecká, 2019).

Alternativou, kterou mohou zvolit rodiče, kteří nesouzní s běžnými školami, jsou takzvané svobodné školy. Tyto školy většinou volí rodiče, kteří by rádi vzdělávali své děti i doma, ale německá legislativa jim to, jak jsem již uvedla výše, neumožňuje. Takzvané svobodné nebo ještě jinak svobodné alternativní školy jsou soukromé školy, které musí být povoleny státem, musí respektovat zákony jednotlivých spolkových zemí a dodržovat cíle vzdělávání veřejných škol. Svobodné školy zároveň musí mít pouze kvalifikované pedagogy. Pokud všechno toto splní, jedná se o legální a právoplatnou alternativu k tradičním školám v Německu. Svobodné školy se v Německu sdružují v takzvaném Spolkovém svazku svobodných alternativních škol, který zde má již několik desetiletí dlouhou historii – vznikl v roce 1988. Svazek seskupuje více než 100 škol v celém Německu (Hána a Kostecká, 2019).

I u nás v České republice již existují sítě svobodných škol založených na podobných principech. Principy svobodných škol jsou dle asociace, která tyto školy sdružuje v ČR, volnost a sebeřízení dětí – tedy to, že především samy děti rozhodují o svém učení a není jim to diktováno někým jiným. Dále je to důvěra v děti, partnerství a z velké části i samospráva škol svými žáky. Ti mají velký podíl na rozhodování o tom, co se ve škole děje a jak funguje (Asociace svobodných demokratických škol, © 2024). Jedna z takových škol je i součástí výzkumného vzorku škol v praktické části práce.

## Polsko

V Polsku je situace jiná než v Německu, domácí vzdělávání je zde v podstatě povoleno, ale panují zde neshody a zmatky ohledně několika aspektů této formy vzdělávání. V polské legislativě se nepracuje přímo s termínem domácí vzdělávání, ale nazývá se vzdělávání mimo školu. Tato možnost vzdělávání dětí byla zmíněna již v roce 1991 v prvním postkomunistickém školském zákoně o vzdělávání. Předmětem diskuzí je například otázka toho, zda mají právo na volbu způsobu vzdělávání především rodiče, nebo ředitelé škol. V Polsku je totiž ředitel jakýsi nadřízený rodičům a je pouze na něm, zda povolí rodičům žádost o domácí vzdělávání dítěte. Diskuze se vedou rovněž i o požadavcích, které musí rodiče naplnit, aby bylo vzdělávání doma povoleno ředitelem školy. Školský zákon z roku 1991 v původním znění totiž nespécifikuje požadavky a jeho výklad je mnohdy nejednoznačný. Školský zákon vůbec nedefinoval, za jakých podmínek a dle jakých kritérií se mají ředitelé škol rozhodnout, zda domácí vzdělávání povolí. Tyto dohady vedly postupně

k úpravě té části školského zákona, která se domácím vzděláváním zabývá (Hána a Kostecká, 2019).

Podle zprávy polského Ministerstva školství a vědy, která byla vypracována pro Nadaci domácího vzdělávání k 1. květnu 2023, se v Polsku vzdělávalo doma celkem 42 329 studentů. Z tohoto počtu tvořili zhruba 54 % studenti základních škol, zatímco zbytek byli studenti středních škol. Zvláště na středních školách byl zaznamenán největší nárůst počtu studentů, kteří se doma vzdělávali. Tato čísla představují přibližně 1 % všech studentů v Polsku. Nicméně Nadace domácího vzdělávání upozorňuje na výrazný nárůst využívání této formy vzdělávání v posledních letech, což naznačuje, že trend domácího vzdělávání je významný a stále roste. Pokud se ještě zaměříme na konkrétní počty, zjistíme, že v roce 2015 bylo přibližně 5 000 studentů zapojeno do domácího vzdělávání, zatímco v roce 2021 to už bylo téměř 20 000 lidí. Ke konci září 2022 se tento počet zvýšil na téměř 31 500 a na začátku května 2023 dosáhl zmíněných 42 300 studentů (Widera-Ciochoń, 2024).

## Slovensko

Situace na Slovensku je opět mírně odlišná než u nás či v Německu nebo v Polsku. Na rozdíl od České republiky, kde již po revoluci probíhalo zkušební domácí vyučování, bylo na Slovensku legalizováno domácí vzdělávání až v roce 2008. Jak v české legislativě, tak i na Slovensku se setkáváme s pojmem individuální vzdělávání a také v obou těchto zemích se zachovala i povinná školní docházka, přičemž domácí vzdělávání je jedna z forem plnění této docházky. Co se týče restrikcí v legislativě, je Slovensko jednou ze zemí, kde jsou tyto restrikce nejvýraznější. Individuální vzdělávání lze povolit pouze žákovi prvního stupně základní školy. Zároveň sem spadají i žáci, kterým jejich zdravotní stav neumožňuje účast ve škole. Dále jsou to žáci, kteří jsou ve vazbě či ve výkonu trestu. Skupina dětí, která tedy spadá pod některou z těchto podmínek, je dost limitována. Rodiče musí o domácí vzdělávání žádat ředitele školy, do které byl žák přijat k plnění školní docházky (Hána a Kostecká, 2019).

Slovensko poměrně přísně vymezuje to, jakou kvalifikaci by měl mít vzdělavatel domškoláků. Zákon říká, že vzdělavatel musí splňovat kvalifikační předpoklady vysokoškolského vzdělávání druhého stupně ustanovené pro učitele prvního stupně základní školy. Toto kritérium významně omezuje okruh lidí, kteří mohou domškoláky vzdělávat. Znamená to, že rodiče mohou vzdělávat své děti pouze v případě, když mají kvalifikaci učitele prvního stupně ZŠ. Pokud tuto kvalifikaci nemají, musí zajistit takovou osobu vykonávající výuku, aby toto splňovala – většinou tedy najmou učitele (Hána a Kostecká, 2019).

Aktuálně je na Slovensku o domácí vzdělávání čím dál větší zájem. V roce 2021/2022 se doma vzdělávalo 1 275 školáků. O rok později to bylo 1 654 školáků. Učebnice a učební materiály si rodiče často vybírají sami a někteří je dokonce i vyrábějí (Hanzlová, 2024). To, jak domácí vzdělávání vypadá přímo v rodinách, se liší. Některé děti sedí u stolu celé dopoledne, jak to bývá v klasických školách, některé se učí pouze po obědě a někteří rodiče volí tzv. unschooling, což znamená, že tradičním způsobem neučí vůbec. Unschooling je ostatně forma učení, která má místo i v českých domškoláckých rodinách. V tomto procesu učení není dítě vůbec usměřováno ani omezováno osnovami. Samo si určuje, jak, kdy a co se učí (Kašparová, 2019).

## Aktuální situace v ČR

Pro domácí vzdělávání v mnoha státech včetně České republiky je typické to, že v posledních 20 letech jeho obliba stoupá, což dokazují rok od roku větší počty domškoláků. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy nabízí každý rok ke zhlédnutí statistickou ročenku školství, která je dostupná online. V této ročence můžeme nalézt mnoho statistických údajů týkajících se všech stupňů vzdělávání. Můžeme zde vidět i počty dětí, které se vzdělávají doma.

První dostupný údaj ohledně počtu doma vzdělávaných dětí v posledních 20 letech je z roku 2011/2012. V tomto roce se individuálně vzdělávalo na území České republiky celkem 553 žáků. Nejvíce v prvním a ve druhém ročníku, v dalších ročnících tato čísla postupně klesají. O rok později se číslo dětí vzdělávaných doma zvýšilo na 629, opět nejvíce žáků bylo v prvním ročníku ZŠ. V dalším školním roce to bylo cca od 200 žáků více, o rok později jich bylo již přes 1 000. V roce 2015/2016 bylo domškoláků 1 339. Velký skok zaznamenal počet žáků ve školním roce 2016/2017, kdy se jejich počet od předchozího roku téměř zdvojnásobil na 2 067 žáků. Postupně tato čísla rostla až do dalšího velkého skoku ve školním roce 2020/2021. V tomto roce se opět zvýšil počet žáků v domácím vzdělávání o více než 1 000, a to na 4 557. Osobně toto přisuzují pandemii onemocnění covid-19. V dalším školním roce toto číslo opět poměrně výrazně narostlo, a to na 5 812 žáků. Poslední nejvíce aktuální údaj je za školní rok 2022/2023, kdy se doma vzdělává celkem 6 309 žáků. Přes 900 žáků se vzdělává v prvním ročníku a rovněž ve druhém ročníku ZŠ, přičemž v dalších ročnících tato čísla postupně klesají (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Statistické ročenky školství. © 2024)

Nejvíce dětí z tohoto počtu pochází ze Středočeského kraje, kde se individuální formou vzdělává 1 239 žáků. Na druhém místě je Zlínský kraj s počtem 939 žáků, následuje

ho Královéhradecký kraj (652). Na čtvrtém místě je s téměř totožným počtem hlavní město Praha (589) a Moravskoslezský kraj (570). Individuální vzdělávání je nejméně oblíbené, zdá se, v Karlovarském kraji. Zde se touto formou vzdělává pouhých 30 žáků. Nemůžeme toto číslo zřejmě ale svádět na velikost kraje, protože v podobně velkém Libereckém kraji je počet desetkrát větší. Nízký počet je také v kraji Vysočina, kde se jedná o 126 dětí (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Statistické ročenky školství. © 2024)

## Práce a výzkumy o domácím vzdělávání

V této kapitole bych ráda představila několik prací zabývajících se domácím vzděláváním. Poznatky z nich vyplývající dokreslují celkový pohled na domácí vzdělávání.

Vraťme se nyní ke sporu na akademické úrovni Václava Mertina a Stanislava Štecha, který se odehrával v rámci časopisu *Pedagogika* v roce 2003. Tito dva pánové spolu vedli jakousi diskuzi prostřednictvím svých článků o tom, zda je domácí vzdělávání pro dítě stejně přínosné jako škola, především z hlediska socializace. Václav Mertin (2003) ve svém článku vysvětluje, že i když mnoho odborníků považuje školu za jednu z primárních institucí, kde by měla socializace probíhat, nemusí tomu tak být a nejedná se dle něj o zásadní instituci, která zajišťuje dětem kvalitní začlenění do společnosti. Možná právě naopak. Ptá se v této souvislosti, zda je školní prostředí vůbec vhodné k socializaci a zda probíhá socializace ve škole ku prospěchu dítěte. Na svou otázku si Mertin odpovídá tvrzením, že socializace ve škole probíhá nezáměrně a někdy i paradoxně, protože za některé formy sociálního chování jsou žáci trestáni – například mluvení při hodině, pomáhání kamarádovi a podobně. Upozorňuje rovněž na negativní socializaci, jinými slovy negativní sociální jevy, které se děti mohou ve škole naučit – jedná se například o šikanu nebo zárodky kriminálního chování. Mertin dále tvrdí, že při pohledu na socializaci se hovoří často o takzvané ideální škole. Jedná se o ideální stav, ve kterém by socializace probíhala ideálním způsobem, ale v reálném světě se s takovými školami asi nelze setkat, zkrátka žádná instituce nemůže být dokonalá a bez chyb. V ideálním případě by ve škole měla probíhat komunikace mezi žáky, vzájemná spolupráce, pozitivní vliv vrstevníků. To je ovšem pouze ideál a představa, ale rodičům, kteří své děti umístí do školy, nikdo nezaručí, že se tomu tak opravdu stane. Nikdo jim nezaručí kvalitní učitele ani to, že se nesetkají s negativními sociálními jevy a že je to nějakým způsobem neovlivní (Mertin, 2003).

Dále Mertin poukazuje na to, že v reálném životě se děti a posléze dospělí setkávají s heterogenní skupinou, co se týká věku. Naproti tomu ve škole jsou jedinci většinu času ve

skupině homogenní, což neodpovídá realitě. V řadě studií se prý ukázalo, že děti vzdělávané doma bez problému vstupují do interakcí s vrstevníky i s dospělými – konkrétní výzkumy bohužel neuvádí. Nicméně jako jeden z možných důvodů proto, že dle něj děti vzdělávané doma jsou v tomto ohledu velmi zdatné, je to, že rodiny jsou upozorňovány na možná rizika právě z hlediska socializace a na základě toho výrazně podporují sociální kontakty dětí.

Na výše uvedené názory reaguje Stanislav Štech (2003) protiargumenty, jež naopak čtenáře přesvědčují o tom, že socializace dětí prostřednictvím školy je jedinečná a nenahraditelná. Štech zdůrazňuje důležitost tzv. schoolingu, tedy systematické formální výuky, pro rozvoj myšlení. Podle něj a dalších autorů je škola zásadním faktorem v procesu formování mentálních struktur jedince, přičemž vrstevnické vztahy hrají také velkou roli, zejména ve školním prostředí. Tato specifická situace, v níž se děti náhodně setkávají a musí se naučit zvládat různé sociální interakce (jako jsou spolupráce, soutěživost a prosociální chování) s ostatními dětmi, je podle Štecha podstatným momentem, který připravuje dítě na budoucnost.

V neposlední řadě se Štech zabývá zasazením školních institucí do naší kultury. Školy jsou, jak říká, klíčovou součástí naší společnosti, což má vliv i na požadavky na děti a na to, aby touto institucí prošly. Popisuje, že školní docházka je:

*„...specifickým sociálně-historickým výtvorem kultury současné západní společnosti a nutně vytváří a tvaruje způsoby myšlení, cítění a chování umožňující osobě fungovat efektivně. Společnost si tento kulturní artefakt vytvořila právě proto, že potřebuje, aby její členové úsporně, bez zbytečných ztrát (ekonomičnost socializace), v relativním bezpečí získávali způsoby myšlení a dispozice k chování, které nelze získat jinde nebo jen s vynaložením příliš velké energie.“* (Štech 2003, str. 426).

Právě výše zmíněná polemika Mertina a Štecha dala impulz k výzkumu *Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků: pilotní studie*. Jejimi autorkami jsou Yvona Kostecká, Kateřina Machovcová, Andrea Beláňová a Romana Štambergová. Autorky v úvodu práce uvádějí, že jejich studie je reakcí právě na výše popsanou „debatu“ (Kostecká et al., 2018).

Autorky studie měly za cíl porozumět tomu, jaké sebepojetí mají děti se zkušeností s domácím vzděláváním v České republice. Zaměřily se na děti, které měly s touto formou vzdělávání zkušenost, ale v době výzkumu se již účastnily standardní docházky. Studie zkoumala to, zda a případně tedy jaký je rozdíl mezi sebepojetím dětí, které prošly individuálním vzděláváním a dětí vzdělávaných ve škole. Jedná se o pilotní studii, tedy takový první pokus a vzhled do situace. Pro svou studii využily autorky dotazník sebepojetí

s názvem Pierre Harris 2. Výsledky dále diskutují formou hloubkových rozhovorů s 50 rodiči, kteří mají zkušenost s domácím vzděláváním svých dětí, dále provádějí rozhovory se šesti absolventy domácího vzdělávání a rodiči těchto absolventů, v neposlední řadě pak provádějí dlouhodobé pozorování čtyř rodin, kde jsou děti vzdělávané právě doma. Studie je svým způsobem jedinečná, protože většina výzkumů se zabývá spíše praxí domácího vzdělávání a legislativou. Autorky samy ale uvádějí, že závěry pilotáže lze chápat spíše jako dílčí východiska pro případný další výzkum (Kostelecká et al., 2018).

Než se pustím do popisu samotné studie, je na místě charakterizovat důležitý pojem v tomto výzkumu, a to je sebepojetí. Sebeпоjetí je postoj k sobě, vnímání sama sebe. V průběhu času bývá relativně stabilní a utváří se zejména v dětství, a to skrze interakci s okolním prostředím. Má popisný i hodnotící rozměr. Sebeпоjetí dítěte je bráno jako zásadní charakteristika, která určuje jeho sociální a emocionální vývoj, proto je sebeпоjetí mnohdy využíváno k odhalení možných abnormalit ve vývoji (Hartl, 2004, s. 236, Kostelecká et al., 2018)

Data z tohoto výzkumu jsou porovnávána s daty Taylora, který v USA provedl podobnou studii zaměřenou na sebeпоjetí amerických žáků v osmdesátých a devadesátých letech 20. století. Taylor uvádí, že z výzkumu vyplynulo, že pokud je sebeпоjetí odrazem socializace žáků, vypadá to, že velmi málo domškoláků je sociálně deprivováno a jejich sebeпоjetí bylo statisticky významně pozitivnější ve všech subškálách dotazníku Pierre Harris. Autorky studie pracují již s výše zmíněným dotazníkem o sebeпоjetí dětí a adolescentů Pierre Harris 2. První česká verze tohoto dotazníku byla vydaná až v roce 2015 kolektivem autorů pod vedením Radka O'Bereignerů. Tento dotazník je považován za velmi důležitý nástroj v oblasti sebeпоjetí jedinců, ale sám o sobě nemůže a ani nemá za cíl poskytnout celistvý pohled na sebeпоjetí jednotlivců. Sebeпоjetí a jeho zhodnocení by vyžadovalo další zdroj informací, například rozhovory a analýzu prospěchu sociometrické metody apod. (Kostelecká et al., 2018). Tato studie slouží tedy jako první náhled do tématu a impuls k dalšímu bádání.

Česká verze dotazníku je určena žákům ve věku 9 až 18 let, má 60 položek a na otázky lze odpovídat jen ano/ne. Šetření probíhalo v roce 2017 ve čtyřech třídách víceletého gymnázia, které měly alespoň jednoho absolventa domácího vzdělávání. Celkově se výzkumu účastnilo 71 žáků, z toho 6 studentů se zkušeností s individuálním vzděláváním. V šetření se ukázalo, že v tomto případě nemělo domácí vzdělávání vliv jak v pozitivním, tak negativním smyslu na sebeпоjetí respondentů. Rozdíly ve výsledcích byly statisticky nevýznamné a velmi malé. Studie tedy nemůže dát za pravdu ani těm výzkumům, které prokazují lepší výsledky

doma vzdělávaných dětí, ale ani opačným názorům, které se obávají o dobré prozpívání domškoláků. Naznačuje spíše individuální variabilitu vlivu individuálního vzdělávání na děti. Kostelecká et al. (2018) ovšem samy uvádějí, že zjištěné závěry nelze generalizovat a vypovídají pouze o zkoumaném vzorku.

Tomu, jak ovlivňuje domácí vzdělávání dětí především z hlediska socializace, se věnuje i práce již zmíněného Richarda Medlina s názvem Homeschooling and the Question of Socialization, tedy volně přeloženo Domácí vzdělávání a otázka socializace. Medlin v tomto článku z roku 2013 shrnuje a komentuje závěry několika výzkumů zabývajících se domácím vzděláváním v USA.

Autor přináší závěr, že rodiče, kteří se rozhodnou vzdělávat své děti doma, očekávají, že jejich děti budou umět respektovat a navazovat vztahy s lidmi různého původu. Tito rodiče také poskytují svým dětem různorodé sociální příležitosti mimo domácnost a věří, že sociální dovednosti jejich dětí jsou minimálně na stejné úrovni jako u dětí navštěvujících tradiční školy (Medlin, 2013). Nicméně, co si doma vzdělávané děti myslí o svých sociálních dovednostech, není úplně jasné. Ve srovnání s dětmi navštěvujícími klasické školy však výzkumy naznačují to, že mají doma vzdělávané děti vyšší kvalitu přátelství a lepší vztahy s rodiči a s ostatními dospělými. Dle Medlina (2013) jsou šťastné, optimistické a spokojené se svým životem a vykazují pokročilý morální úsudek a tendenci k nezištnému jednání. V adolescenci projevují silný smysl pro společenskou odpovědnost a prokazují méně problémového chování než jejich vrstevníci. Ti, kteří pokračují na vysoké škole, se zapojují do společenského života a jsou otevřeni novým zkušenostem. Dospělí, kteří byli v dětství vzděláváni doma, jsou aktivní občané, zajímají se o dění ve společnosti a vykazují kompetenci ve všech zkoumaných oblastech. Podle Medlina tedy názor, který kritizuje domácí vzdělání jako nevhodné pro socializaci, není podpořen empirickým výzkumem. Autor navrhuje, aby se budoucí studie zaměřily nejen na výsledky socializace, ale také na samotný proces domácího vzdělávání a socializace.

K hodně probíranému problému socializace dětí v domácím vzdělávání se vyjadřuje i další zahraniční odborník, profesor na katarské univerzitě, Michael H. Romanowski. Romanowski (2006) hovoří mimo jiné o socializaci a o tom, že nedostatečná socializace je jedním z mýtů kolujících o domácím vzdělávání. Toto tvrzení ovšem vyvrací s tím, že představa, že se děti učí od rána do odpoledne a většinu času tráví pouze doma, je mylná. Přiznává, že samozřejmě některé děti mohou mít se socializací problémy, ovšem nemůžeme takto stereotypně pojímat všechny děti v domácím vzdělávání. Autor říká, že mnoho rodičů dětí vzdělávaných doma se snaží aktivně hledat příležitosti k socializaci a poskytuje jim

mnoho možností, kde se setkávají se svými vrstevníky, jako jsou mimoškolní aktivity, kroužky, tábory apod. Říká, že názor, že tradiční školní vyučování nabízí socializaci v takovém rozsahu, v jakém domácí výuka nemůže, je mylná. Školy dle něj nejsou jediným místem, kde se děti mohou učit základním životním dovednostem, ale existuje mnoho jiných institucí skupiny aktivit, kde mohou nabýt důležitých socializačních dovedností stejně dobře jako ve škole. Tím, že nejsou v kontaktu pouze s věkově blízkými dětmi, ale setkávají se s širokým spektrem dětí a lidí, učí se jednat s mnoha věkově vzdálenými lidmi, bývají proto tito jedinci sociálně vyspělí a schopní se adaptovat na nové situace. Škola nabízí socializaci, po jaké většinou rodiče doma vzdělávaných dětí naopak nestojí (Romanowski, 2006).

## Legislativa a doporučení

Současná legislativa umožňuje individuální vzdělávání na 1. i na 2. stupni ZŠ podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 1. 9. 2016. MŠMT vydalo v této oblasti informace a doporučení pro školy, které mají malé nebo žádné zkušenosti s individuálním vzděláváním nebo mají zkušenost pouze s domácím vzděláváním na prvním stupni ZŠ. Tento materiál informuje o podmínkách zavedení této formy vzdělávání na základních školách, o její organizaci, hodnocení žáků a upozorňuje na problémy, které by se mohly vyskytnout a kterých by se měly školy vyvarovat. Materiál ovšem není pro školy závazný. Ředitel školy musí vycházet pouze z textu školského zákona.

Celé znění školského zákona o individuálním vzdělávání číslo 561/2004 je uvedeno jako příloha této práce. Následující odstavce přinášejí ty nejdůležitější body a informace. Povolení individuálního vzdělávání vydává ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky. O individuální vzdělávání žádá zákonný zástupce žáka písemnou žádostí. Školský zákon definuje náležitosti, které tato žádost musí obsahovat a podmínky, za kterých ředitel školy může toto vzdělávání povolit. Důležitým bodem je to, že individuálně vzdělávaný žák koná každé pololetí zkoušky z příslušného učiva ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky. V případě, že má zákonný zástupce pochybnosti o hodnocení žáka, může do osmi dnů od konání zkoušek písemně požádat školu o přezkoušení (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 41).

Ředitel školy může zrušit povolení individuálního vzdělávání pouze z důvodů uvedených ve školském zákoně, které jsou pevně dané a jasně specifikované. Nelze použít jiné důvody, než jsou právě ony. Jedna se o případy, kdy nejsou zajištěny dostatečné



podmínky ke vzdělávání, zejména materiální, personální a ochrany zdraví žáka. Dalším důvodem je to, že zákonný zástupce neomlouvá přítomnost žáka na přezkoušení, nekomunikuje se školou a nerespektuje školní vzdělávací program. Dále pokud žák na konci druhého pololetí příslušného roku neprospěl a v posledním případě lze ukončit domácí vzdělávání samozřejmě i na žádost zákonného zástupce. Po zrušení individuálního vzdělávání zůstává žák žákem školy (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 41). Rozhodnutí ředitele nemá odkladný účinek, proto musí žák do školy nastoupit hned následující den po dni, kdy bylo individuální vzdělávání přerušeno. Ředitel školy musí v kapacitě příslušného ročníku počítat i s individuálně vzdělávanými žáky (MŠMT, 2016).

Protože podmínky individuálního vzdělávání jsou ve školském zákoně nastavené spíše obecně, doporučuje ministerstvo uzavřít mezi školou a zákonným zástupcem žáka písemnou dohodu, která by obsahovala základní pravidla spolupráce mezi nimi (MŠMT, 2016).

Rodiče a lidé, věnující se domácímu vzdělávání, doporučují zájemcům pro začátek zatelefonovat nebo poslat emailový dotaz Asociaci domácího vzdělávání (ADV). Kontakt společně s dalšími informacemi o domácím vzdělávání jsou k dispozici na adrese [www.domaciskola.cz](http://www.domaciskola.cz) (Klofátová, 2009). Asociace domácího vzdělávání sdružuje všechny příznivce této formy vzdělávání a zastupuje rodiny domškoláků při různých jednáních apod. Zájemci se na jejich stránkách dozvědí, jak má vypadat žádost o povolení individuálního vzdělávání a další potřebné informace.

MŠMT (2016) klade důraz na dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání, zejména co se týká materiální ochrany žáka a ochrany zdraví. Důležitým bodem ve školském zákoně je také to, že vzdělávající osoba musí mít minimálně střední vzdělání s maturitou. Pokud se jedná o žáka na druhém stupni ZŠ, musí mít člověk, který tohoto žáka vzdělává, vysokoškolské vzdělání. Vzdělavatel se musí prokázat originálem nebo ověřenou kopií příslušného vysvědčení. Je nutno uvést, že zákonný zástupce nemusí být zároveň vzdělavatelem. Nicméně osoba, která bude žáka vzdělávat, musí mít výše uvedenou úroveň vzdělání.

Co se týče materiálů k výuce, škola poskytuje žákovi kompletní sadu učebnic, pracovních sešitů a další školní potřeby, které ve škole dostávají a používají žáci odpovídajícího ročníku. Pokud má vzdělavatel zájem využívat jiné materiály, má na to právo, ale musí si tyto učebnice a další texty zajistit na vlastní náklady. Zákonní zástupci by zároveň

o využití těchto materiálů měli informovat školu. Domácí vzdělávání je realizováno podle školního vzdělávacího programu školy, do které je žák přijat k plnění povinné školní docházky. Tento vzdělávací program je závazný a měl by být poskytnut zákonným zástupcům například v elektronické podobě, aby měli možnost sledovat, jaké výstupy je potřeba splnit a z jakých znalostí z předchozích ročníků se vychází. Ministerstvo dále doporučuje poskytnout vzdělavatelům i vzdělávací plány učitelů školy. Rozsah výuky by měl být volen dle schopností žáka zvládat učivo, tedy individuálně (MŠMT, 2016).

## Komunikace

Mezi důležité vlastnosti pedagoga patří, mimo mnoha jiných, výborné komunikační dovednosti. Ty využívá nejen v práci s žáky, ale také při komunikaci s rodiči žáků či jinými příbuznými. Schopnost efektivně komunikovat s rodinami může mít významnou roli i v tom, jaký vztah bude mít škola s rodinou dětí v domácím vzdělávání a jakým způsobem se obě strany dohodnou na potřebných záležitostech. Mezi interakční dovednosti, které by měl člověk, který komunikuje na pedagogické úrovni, mít, jsou následující – dovednost navazovat kontakt s druhými, dovednost odhadnout interpretace svého chování, dovednost přistupovat s tolerancí k jiným názorům, dovednost využívat různých komunikačních sítí, dovednost řídit diskusi, dovednost vhodně sdělit výsledek různých zjištění (Nelešovská, 2005).

I když dle zákona by každá ZŠ měla umožnit vzdělávat žáky doma, podmínky přijetí, a především způsob vzájemné spolupráce mezi rodinou a školou se mezi školami značně liší. Jedná se zejména o rozdíl ve způsobu spolupráce, v míře požadavků i vstřícnosti vůči rodičům a dětem v domácím vzdělávání (Kašparová, 2019). Některé školy mají velmi vstřícný přístup a domácí žáky značně podporují, zatímco v jiných školách se na tuto formu dívají s nedůvěrou. Komunikace se samozřejmě tím pádem liší.

Ředitel školy má za úkol předat pedagogům jasné instrukce a informace o tom, jaká role školy a pedagogů bude a jaké povinnosti a práva bude mít zákonný zástupce. Je důležité pedagogům zdůraznit důvody, které vedou zákonného zástupce k volbě individuálního vzdělávání pro žáka. Klíčové je pro pedagoga i zákonného zástupce, aby žák byl vzděláván s maximálním využitím svého potenciálu. Pedagog má tuto odpovědnost v rámci standardního vzdělávacího procesu, zatímco zákonný zástupce nebo jím pověřený vzdělavatel se stará o individuální vzdělávání žáka. S ohledem na to, že žádost o individuální vzdělávání lze podat kdykoli během školního roku, je vhodné, aby škola měla předem stanovené povinnosti pedagogů v této oblasti, jako jsou příprava materiálů, konzultace a hodnocení. Ředitel má povinnost určit kompetence jednotlivých zaměstnanců (ředitele, zástupce ředitele, třídního

učitele, učitele předmětů) v souvislosti s každým individuálním vzděláváním. Dále je nutné specifikovat, kdo bude zodpovědný za komunikaci se zákonnými zástupci (nebo vzdělavateli) žáků v individuálním vzdělávání a jaké prostředky komunikace budou použity (například osobní setkání, telefon, e-mail) (MŠMT, 2016).

MŠMT (2016) doporučuje provést se zákonnými zástupci žáka, kteří žádají o schválení domácího vzdělávání, vstupní pohovor. Jeho hlavním cílem je seznámit zákonné zástupce o podmínkách individuálního vzdělávání stanovených školským zákonem, o konkrétních podmínkách školy, informovat se o záměrech rodiny a promluvit s ní o rizicích spojených s touto formou vzdělávání. Největší důraz by měl být dle MŠMT kladen na diskusi o důvodech, proč byla zvolena možnost individuálního vzdělávání a jaká jsou očekávání žadatelů. Konkrétně by se měla škola zajímat o následující aspekty:

- Kde bude výuka probíhat, jak často a jak dlouho
- Jak je naplánováno zajištění výuky konkrétních předmětů (např. cizí jazyky nebo výchovné předměty)
- Kdo bude žáka vzdělávat a jaké má vzdělavatel vzdělání
- Jestliže je oblast, ve které by při vzdělávání mohl mít vzdělavatel odborný problém

Důraz by měl být kladen na sociální interakce žáka. Zákonní zástupci by měli školu informovat o tom, jak často bude jejich dítě ve styku s vrstevníky nebo se zapojí do skupinových aktivit s dětmi různého věku. Je důležité, aby zákonní zástupci podporovali žáka v aktivním zapojení do různých sociálních situací a skupinových aktivit. Pokud zákonní zástupci uvádějí, že žák bude mít mimoškolní aktivity, které jsou převážně sólové, je vhodné je upozornit na důležitost zapojení žáka i do skupinových volnočasových aktivit (MŠMT, 2016). I na tuto oblast se zaměřuje můj výzkum, a to, jaká je v tomto ohledu realita, je rozebráno v praktické části práce.

## Spolupráce

Školský zákon o individuálním vzdělávání není konkrétní v tom, jak by měla spolupráce školy a vzdělavatele přesně probíhat. Ministerstvo proto na základě zkušeností z pokusných ověřování ve svém doporučení specifikuje, jak by mohla tato spolupráce vypadat. Protože se moje práce týká právě spolupráce, popíši níže podrobně to, co MŠMT doporučuje a v praktické části se pak budu zabývat tím, zda se tato doporučení realizují i v praxi a jak na ně případně pohlížejí rodiče.

MŠMT (2016) tedy konkrétně mluví o těchto formách spolupráce:

## **1. Konzultace se žákem a zákonnými zástupci (případně vzdělavatelem)**

Ministerstvo doporučuje provádět konzultace s rodinou žáka v domácím vzdělávání nejen osobní formou, ale také nabídnout formu telefonickou a elektronickou. Ministerstvo upozorňuje školy na to, že je možné, že někteří vzdělavatelé budou potřebovat podporu školy zejména v oblasti metodologie výuky. Doporučuje také, aby konzultanti byli co nejvíce zkušení pedagogové, kteří mají zkušenost s různými formami a metodami práce s žáky a s didaktikou předmětů. Důležitým úkolem konzultanta je doporučovat vzdělavatelům metody práce a postupy učení, které povedou co nejvíce efektivně k cíli u konkrétních žáků.

Forma a četnost konzultací by se měly odvíjet zejména od zkušenosti vzdělavatelů a jejich případnou potřebou metodického vedení, dále od vzdálenosti bydliště žáka od školy, možnostech využívání jiných způsobů komunikace a podobně. Dle těchto parametrů je vhodné předem dojednat, jak často a jakým způsobem budou konzultace probíhat. Konkrétní termíny mohou být projednávány průběžně po celý školní rok. Je dobré zařadit konzultace do obou pololetí. Pokud škola zjistí, že vzdělavatel má se vzděláváním potíže, které jsou vidět ve výsledcích žáka, je zapotřebí dohodnout se na zvýšení počtu konzultací nebo nabídnout konzultace pro předměty, které doposud konzultovány nebyly. Konzultací by se měl účastnit žák, vzdělavatel a pedagog, který je školou vybraným konzultantem pro daný předmět.

### **Doporučený průběh konzultace**

Vzdělavatel by měl dle ministerstva v první řadě informovat konzultanta o stavu vzdělávání, rozebrat případné problémy a dohodnout se o postupech k odstranění těchto problémů. Dále by se měly probrat metodické postupy výuky následujícího učiva a v neposlední řadě prodiskutovat případné potíže v dokumentaci týkající se vzdělávání žáka. Je vhodné dohodnout se na tom, že se z konzultací bude pořizovat písemný záznam. V záznamu by měl být popsán průběh vzdělávání, projednané otázky a závěry s doporučeními. Záznam by měl podepsat jak konzultant, tak vzdělavatel.

## **2. E-learning**

Žáci v domácím vzdělávání se mohou, pokud se tak dohodnou se školou, zapojit do výuky svého ročníku prostřednictvím e-learningu, tedy za pomoci internetu, online her, nebo i různých interaktivních vzdělávacích programů.

### **Sledování a kontrola průběhu individuálního vzdělávání**

Ředitel školy

Ředitel školy by měl dle MŠMT (2016) průběžně dostávat informace o tom, jak probíhá domácí vzdělávání žáků. Během pedagogických rad by mělo být diskutováno i to, jak se vyvíjejí konzultace a vzdělávání jednotlivých žáků v rámci individuálního vzdělávání. Na konci každého pololetí by měly být na pedagogických radách projednány výsledky žáků, kteří se účastní individuálního vzdělávání, a měl by být zhodnocen celkový dosavadní průběh jejich individuálního vzdělávání. Pokud je to nutné, ředitel může přijmout opatření, která budou zaznamenána v zápisu z jednání pedagogické rady.

#### Česká školní inspekce

V paragrafu 174 školského zákona byl za odstavec 2 vložen nový třetí odstavec, kde se píše, že Česká školní inspekce provádí svoji činnost v obydlí, kde je uskutečňováno individuální vzdělávání.

### **3. Doporučení k výuce cizích jazyků a výchovných předmětů**

Ještě před schválením domácího vzdělávání žáka je důležité projednat, jak bude probíhat výuka cizích jazyků. Škola by měla upozornit především na to, že na druhém stupni jsou od určitého ročníku dle příslušného ŠVP požadovány dva cizí jazyky. Výuka cizích jazyků v domácím prostředí je možná buď za pomoci vzdělavatele, ale také je možné přihlásit žáka do jazykového kurzu. Ředitel či konzultant by měl zákonného zástupce upozornit na to, že je potřeba předem si ověřit, jaký je konkrétní obsah kurzu a zda je v souladu s požadavky ŠVP školy. V případě výchovných předmětů je třeba vysvětlit vzdělavatelům, co je jejich hlavním cílem. K těmto předmětům nejsou k dispozici učebnice, a je proto potřeba se předem domluvit na tom, jak budou výsledky práce dítěte prokazovány. V této oblasti by mělo být zásadní portfolio žáka (MŠMT, 2016).

### **4. Portfolio žáka**

Portfolio žáka je uspořádaný a komentovaný soubor různých materiálů, které vznikly během jeho učení. Není cílem učení žáka, ale prostředkem k tomuto učení. Portfolio slouží jak žákovi, tak učiteli a vzdělavateli. Pomáhá žákovi k efektivnějšímu učení, k uvědomování si procesu učení, ke sledování pokroku a úsilí. Zároveň umožňuje dokumentovat dosavadní znalosti a jejich rozvoj. Žák by měl být zapojen do vybírání nejlepších prací, čímž zároveň portfolio umožňuje rozvíjet kompetence k sebereflexi a sebehodnocení. Učitelé pomáhá portfolio v tom, aby viděl žákovu učení jako dlouhodobý proces. Je zdrojem informací o jeho pokrocích. Slouží také k efektivnějšímu hodnocení žákovy práce a v neposlední řadě slouží rovněž rodičům jako zdroj informací o pokrocích a procesu učení jejich dítěte. Na základní

škole rozlišujeme především dva druhy portfolií, a to portfolio dokumentační a portfolio prezentační. Dokumentační je takové, se kterým pracují žáci průběžně po celý rok. Prezentační se vytváří na závěr určité etapy učení, můžeme ho tedy nazývat rovněž jako závěrečné či výběrové. Škola může určit povinný obsah především dokumentační části portfolia a prezentační nechat více na žákovi a vzdělavateli. Vzhledem k tomu, že u výchovných předmětů hraje portfolio žáka klíčovou roli při hodnocení, je vhodné se předem dohodnout na tom, jak bude takové portfolio vypadat (MŠMT, 2016).

### **Hodnocení žáků**

Jak jsem již uvedla výše, každé pololetí by měly probíhat zkoušky z příslušného obsahu vzdělávání pro daný ročník. Přezkoušení organizuje ředitel školy na začátku každého pololetí a rovněž ředitel určí, jací pedagogové budou přítomni. Ministerstvo připomíná, že se nejedná o komisionální zkoušku, takže k průběhu zkoušky stačí jeden pedagog. Zákonní zástupci se mohou se školou dohodnout na tom, že bude žák hodnocen průběžně. V tomto případě sice pololetní zkoušky rovněž probíhají, ale zásadní pro hodnocení je průběžné sledování výsledků vzdělávání žáka. Tato varianta sníží jednorázovou zátěž na konci každého pololetí a může být velmi vítanou zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na termínech zkoušek by se měla škola dohodnout se zákonnými zástupci tak, aby vyhovovaly oběma stranám. Pokud taková dohoda není možná, určí termín ředitel školy. Na přezkoušení může být přítomen zákonný zástupce žáka, vzdělavatel, případně další osoba. Mělo by se tak dít opět po dohodě ředitele se zákonným zástupcem a je třeba ohledně toho nastavit jasná pravidla, zejména ošetření toho, aby přítomná osoba nezasahovala do průběhu zkoušky. Průběh zkoušky by měl být pro všechny žáky v domácím vzdělávání obdobný (MŠMT, 2016).

Možností, jak konkrétně přezkoušení probíhá, je více. Jedná se zejména o tyto formy:

- písemný test, písemná zkouška (např. diktát, doplňovací cvičení, slohová práce...), ústní přezkoušení, předložení portfolia, předvedení praktických dovedností (např. z předmětů výchovného zaměření), prezentace, rozhovor v cizím jazyce. Metody testování by měly být dle MŠMT (2016) projednány se zákonným zástupcem žáka již při schvalování individuálního vzdělávání. O konečném hodnocení rozhoduje pedagog, který se opírá o výsledky testů a případně o materiály předložené v žakovském portfoliu prokazující výsledky vzdělávání. Pedagog posuzuje výsledky žáka s ohledem na to, zda dosáhl očekávaných výstupů stanovených pro daný předmět a ročník ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP). Při hodnocení individuálně vzdělávaného žáka na vysvědčení se vychází z výsledků těchto zkoušek.

Hodnocení chování žáka v domácím vzdělávání se neprovádí. Bylo by bezpředmětné, jelikož posuzování chování se týká především dodržování školního řádu.

## Současná rodina

Jelikož je rodina klíčovým pojmem a aktérem v domácím vzdělávání, bude se následující část práce věnovat právě jí, její definici a obrazu současné rodiny v České republice.

Rodinu lze definovat jako původní a nejdůležitější společenskou skupinu, která je základem sociální struktury a základní ekonomickou jednotkou. Hlavními funkcemi rodiny jsou reprodukce lidského druhu a výchova (společně se socializací). Nemůžeme opomenout ani přenos kulturních vzorců a norem. Po celý život zůstává rodina jedinci referenční skupinou, tedy jakýmsi standardem hodnocení vlastních postojů, chování, názorů a podobně (Petrušek 940–942).

Změny v chování rodiny v ČR po roce 1989 odrážejí celkové trendy v rodinném životě v Evropě v posledních desetiletích. I když jedinci zůstávají monogamní, přechází k jakémusi sériovému modelu monogamie, kdy má člověk ve svém životě několik monogamních vztahů za sebou. Zároveň se objevuje rostoucí trend „singl“ životního stylu. Podle U. Becka je dnešní společnost označována jako „riziková“, kde stávající model tržní modernity předpokládá společnost bez tradičních rodin a dětí. Člověk dle něj potřebuje být svobodné a nezávislé individuum, aby uspokojil všechny požadavky současné společnosti. Moderní společnost je spíše společností jednotlivců než rodin, a proto tvrzení, že rodina je základní jednotkou společnosti, dle něj ztrácí na významu. Stále více mladých lidí vnímá rodinu jako omezení osobní svobody. Zda je rodina skutečně v krizi, je předmětem diskuze, ale není pochyb o tom, že v posledních dvaceti letech prošla významnými změnami v rámci transformace celé společnosti, jaké předtím nebyly zaznamenány po celá desetiletí (Kraus, 2012).

Představme si nyní základní trendy dle Krause (2012), které provázejí rodinu od revoluce do dneška:

### 1. Méně manželství, méně dětí

S narůstajícím trendem partnerského soužití bez uzavření manželství stoupá počet dětí narozených mimo manželství (dnes dokonce více než 40 %). Průměrný věk uzavírání prvního manželství se posouvá, u mužů dosahuje přibližně 29 let a u žen 27 let. Tyto změny však nepřinášejí výrazný nárůst rozvodovosti, protože rozvod již není spojován se společenským stigma a spíše je vnímán jako „pojistka“ případného neúspěchu v manželství. Názor, že dítě nemusí vyrůstat v tradiční rodině, se stává stále více běžným. Co se týče dětí, moderním

trendem je vnímání dítěte v rodině jako luxusu, ale také jako překážky v profesním růstu a osobním rozvoji obou rodičů. Stoupá i podíl manželství, která zvažují mít jen jedno dítě, přičemž až 15 % mladých lidí neuvažuje o založení rodiny. Významně roste podíl rozvodů dlouhodobých (starších) párů, což má vliv na celé rodinné sítě a jejich stabilitu (Kuchařová et al., 2020).

## 2. Demokratizace rodinného života

Demokratizace rodiny v posledních desetiletích je výsledkem dlouhodobých snah žen o rovnoprávnost, což vedlo ke zvýšení jejich vzdělanosti a kvalifikace. Tento proces také způsobil posuny v rolích a pokles autority mužů a otců, který někteří autoři označují za krizi otcovství. Moderní rodinný model se stává čím dál častěji dvoukariérovým. Výzkumy ukazují převládající představu o rovnostářském partnerství, kde si muži i ženy přejí rovný podíl na péči o domácnost, děti a příspěvek do rodinného rozpočtu. I když se muži stále častěji angažují v domácnosti, jejich hlavním úkolem zůstává finanční zajištění rodiny, zatímco ženy se věnují více péči o domácnost a děti. (Kraus, 2012). Poptávka po umístění dětí mladších tří let v mateřských školách v posledních letech mírně rostla a rostla také poptávka po alternativních formách péče, jako jsou například dětské skupiny (Kuchařová et al., 2020). To vypovídá o zlepšení podmínek v posledních letech pro zaměstnávání osob s rodinnými povinnostmi. Demokratizace se projevuje i v rodičovských vztazích, kde je přístup k dětem tolerantnější a vztahy jsou partnerštější. Nicméně se stále častěji pozoruje přetrvávající závislost dětí na rodičích, kdy děti nejsou příliš usilovné ve snaze osamostatnit se, protože bydlení s rodiči jim poskytuje pohodlný život, který jim nebrání v osobním rozvoji. (Kraus, 2012).

## 3. Sociálně ekonomická situace rodin

Vlivem zmíněných rizik současné doby, zejména v kontextu stále se rozvíjející diferenciaci společnosti, dochází ke změnám v sociálně ekonomické situaci rodin. Počet rodin žijících na hranici životního minima bohužel roste (Kraus, 2012). Obecně lze pozorovat pokles reálných příjmů a tendenci k soustředění většího počtu domácností do nižších příjmových skupin. Příjmovou chudobou zůstává ohrožena cca desetina populace ČR. Riziko chudoby u rodin a neúplných rodin sice klesá, ovšem rodiny, kterých se týká, nemají dostatečnou možnost pro vytvoření finanční rezervy, což je ohrožuje velkou finanční nestabilitou a snižuje jejich odolnost i v dalších oblastech života. V rodinách s dětmi představuje bydlení a potraviny asi třetinu celkových výdajů (Kuchařová et al., 2020). Ráda bych zde doplnila, že domácí vzdělávání je ve své podstatě nákladné i finančně – jeden



z rodičů totiž většinou zůstává doma a vyučuje, takže často spadne nutnost uživit rodinu na druhého z partnerů. Je zřejmé, že ekonomicky nestabilní rodiny či rodiče s nízkým příjmem mohou mít potíže vstoupit do domácího vzdělávání právě z důvodu financí. Mohou to být i důvody, proč tuto formu někteří nemůžou pro své děti zvolit, i když by chtěli.

V případě rozpadu rodiny nebo rozvodu dopadá ekonomická situace tíživěji na ženy. Tuto situaci často ztěžují půjčky vzniklé v době trvání vztahu a nutnost splácení. Někteří samoživitelé s dětmi jsou nuceni po rozpadu partnerství vyhledat bydlení na ubytovně, v azylovém domě, nebo u svých známých. Velký význam zde má mezigenerační pomoc, kdy rodiče a prarodiče poskytují bydlení a finančně vypomáhají svým potomkům, často i s péčí o děti (Kuchařová et al., 2020).

#### 4. Dezintegrace rodinného života

Jedním z důležitých důsledků společenských změn pro rodinný život je jeho dezintegrace neboli jakýsi rozklad. Dlouhodobě lze pozorovat, že téměř v každé rodině klesá čas, kdy se členové rodiny setkávají, aby si navzájem sdělili své zážitky, radosti i problémy, a hledali společné cesty pomoci a sdílení. Naopak, počet rodin, kde jednotliví členové pouze míjejí jeden druhého, nebo dokonce přestávají komunikovat úplně, stoupá. Rodina se stává spíše průchodem, a tím trpí nejvíce citové vazby, zejména u dětí. Výzkumy na toto téma potvrzují, že vazbu rodiny nejvíce posilují faktory, jako jsou vzájemná komunikace, společné zájmy a společně trávený volný čas. Teprve poté následuje například erotika a sexualita u partnerů (Kraus, 2012). Vztahy v krizi řeší dle psychologů páry často příliš pozdě. Dle sociálních pracovníků, advokátů a soudců naopak přistupují k rozvodu zbytečně brzy, aniž by se problémy ve vztahu snažili delší dobu aktivně řešit. Úpravu péče o děti řeší lidé často ve vypjaté fázi s rozbouřenými emocemi a mnohdy se rovněž dopouští chyb ze špatné informovanosti (Kuchařová et al., 2020).

#### 5. Izolovanost rodin

Současná rodina často vykazuje tendenci k uzavřenosti a izolaci, přičemž se stává více odkloněnou od vnějšího světa a snaží se uniknout vlivu moderního přetechnizovaného a medializovaného života. Tato izolace ještě vzrůstá s nárůstem výstavby satelitních měst, které jsou často vzdáleny od hlavních center a postrádají základní infrastrukturu. Na rozdíl od tradičních vesnic chybí v satelitních městech prostory pro setkávání lidí, což přispívá k velké anonymitě a nedostatku vazeb mezi obyvateli. Tato tendence k atomizaci rodinného života je potenciálně destabilizující a může vést k rozkladu rodiny. Je proto klíčové, aby rodina trávila co nejvíce času společně (Kraus, 2012). Rodiny v domácím vzdělávání mohou být

potenciálně ještě více ohrožení izolovaností od okolí, naopak tráví čas více spolu, a tak nejsou tolik ohrožení izolovaností přímo v rámci úzké rodiny.

#### 6. Životní styl rodin v současnosti

Všechna výše zmíněná fakta znamenají i celkový posun životního stylu rodin. Čas pro rodinu by se, zdá se, našel, ale problém je spíše s jeho kvalitou a prioritami rodin. Rozdíly mezi rodinami jsou stále větší a větší. Na jedné straně přibylo rodin, které více cestují, věnují se společným pohybovým aktivitám a navštěvují kulturní akce, ale zároveň přibylo takových rodin, které nenavštěvují vůbec žádné akce ani neprovozují společné činnosti. Toto kopíruje již výše zmíněnou sociální diferenciaci (Kraus, 2012).

#### 7. Posuny ve funkcích

Vysoké životní tempo, zvyšující se nároky i ekonomická situace staví rodinu před úkoly, které z minulosti neznala a na které není připravená. Kraus (2012) říká, že se jedná především o převzetí větší zodpovědnosti za členy rodiny, což se projevuje hlavně s funkcí pečovatelskou v situacích, kdy je potřeba postarat se o nemocného starého nebo postiženého člena rodiny. A jak jsem již uvedla výše, vyskytují se aktuálně v českých rodinách problémy v plnění emocionálních funkcí rodiny, zvyšuje se také finanční tlak na rodiny a opět se zvyšuje sociální diferenciaci v tomto ohledu. Některé rodiny si mohou dovolit nákladné dovolené či platit dětem soukromé školy nebo jiné zájmové kroužky, zatímco jiné rodiny mají potíže plnit sobě a dětem i základní potřeby, jako je svačina do školy či oběd.

### Styly rodinné výchovy

Různé styly rodinné výchovy mohou ovlivnit způsob, jakým způsobem rodiny přistupují k domácímu vzdělávání. Zároveň mohou ovlivňovat to, jak jsou stanoveny cíle vzdělávání, jak je podporován učební proces a jak jsou řešeny nejrůznější výzvy a problémy. Dále například učitelé či garanti DV mohou využít znalostí o různých stylech výchovy k přizpůsobení podpůrných strategií a celkového přístupu dle potřeb konkrétních rodin.

Osobně předpokládám, že rodiny volící domácí vzdělávání (zejména ze svého přesvědčení), budou upřednostňovat demokratický či liberální přístup k výchově. Důvod, proč si to myslím, je moje osobní přesvědčení a zkušenost s rodiči a dětmi v domácím vzdělávání, ale také fakt, že současné hnutí za domácí vzdělávání, počaté v Americe okolo poloviny 20. století, vzniklo jako liberální alternativní způsob klasickému vzdělávání, které rodiče v té době viděli jako příliš rigidní a konzervativní a prosazovali naopak liberální vzdělávací filozofii doma (Romanowski, 2006, s. 128). Nasvědčuje tomu i to, že jedním z trendů v rodičovství posledních let je i kromě kontaktního rodičovství právě respektující výchova

(Masopustová a Hanáčková, 2018). Ta se snaží o to, aby se s dítětem nejednalo jako s podřízeným, ale spíše jako s partnerem. Jednotlivé přístupy proto v následující řádcích popíši a v praktické části budou přístupy rodičů součástí charakteristik rodin respondentů.

Ivo Možný (1999) hovoří o dvou zásadních konceptech výchovy – tradiční a liberální. Tradiční je ta, která rodičům přiznává právo přenášet na dítě svůj hodnotový systém a představu o tom, co je dobré a špatné. Prostředky, které k tomu volí, mohou omezovat dítě v seznamování se s postoji a hodnotami ve společnosti, které sami rodiče neschvalují. Možný uvádí, že dítě, které bylo rodiči vedeno s důsledným vyloučením jeho vlastní volby a alternativy, nezíská schopnost samostatně se rozhodovat a volit. Naopak liberální koncepce předpokládá, že rodiče nebudou nějak ovlivňovat dítě ve volbě hodnot, nechávají na něm, aby si samo vybralo, co pro něj je nejlepší, a snaží se o to, aby dítě ve výběru nic neomezovalo.

Existuje ještě trochu konkrétnější rozdělení, například Blanka Pöslová (2020) dělí styly výchovy na autokratickou výchovu, tolerantní a demokratickou výchovu. D. Baumrindová v 60. letech mluví rovněž o třech výchovných stylech, nazývá je však autoritářský, autoritativní a permissivní (Masopustová a Hanáčková, 2018). Ať už styly nazýváme jakkoliv, jedná se v zásadě o velmi podobné charakteristiky, přičemž se jedná o dva proti sobě stojící styly a jeden, který leží někde uprostřed těchto dvou. První z nich, u zmíněných autorek jednotně nazvaný autokratický, se vyznačuje tím, že je zde rodič absolutní autoritou, převažují příkazy, často i křik, a především je v dítěti vyvoláván strach. Autoritářský rodič nepřipouští diskuzi ani vyjednávání, je přesvědčen o své pravdě a o tom, že je nadřazený dítěti. Vysoká míra kontroly a nízká vstřícnost k dítěti je zde typická (Pöslová, 2020, Masopustová a Hanáčková, 2018).

Protipólem autokratické (respektive autoritářské) výchovy je výchova liberální či permissivní. Je naprostým opakem výše popsané autokratické výchovy. Rodiče provádějí dítě životem a nechávají mu co největší prostor k tomu, aby samo přišlo na to, co a jak dělat, co si myslet a podobně. V této výchově ovšem neexistují hranice, děti nejsou nijak omezeny a mají (téměř) absolutní svobodu (Pöslová, 2020). Oproti předchozí výchově je zde vysoká vstřícnost a nízká kontrola (Masopustová a Hanáčková, 2018).

Poslední styl, můžeme ho nazvat dle Pöslové demokratický, se často definuje jako kompromis mezi výše zmíněnými dvěma. Demokratická výchova je vnímána jako výchova, kde vládne rovnoprávnost, rovnocenné postavení rodičů a dětí a kde je výsledek založený na vzájemné dohodě obou stran. Dětem jsou nastavovány hranice a nemají nekonečnou svobodu a volnost. Je zde prostor pro diskuzi, předložení a obhajobu názorů, a tolerance názoru druhých lidí (Pöslová, 2020).

## Socializace a vývoj dítěte

Socializace je široce užívaný termín v oblastech jako psychologie, sociologie, nebo pedagogika. Tento proces je klíčovou součástí lidského života, který ovlivňuje celý jeho průběh. Označuje způsob, jakým se jedinec integruje do společnosti a stává se součástí sociálního prostředí. Komunikace a interakce s ostatními členy společnosti jsou zde klíčové. Během tohoto procesu si jedinec osvojuje normy, hodnoty a chování dané společnosti. Existují dva hlavní typy socializace: primární a sekundární. Primární socializace probíhá v raném dětství pod vedením rodičů a nejbližších osob. Naopak sekundární socializace se odehrává později v životě, prostřednictvím interakce s vrstevníky, školou a dalšími prostředími, která nemají tak intimní charakter jako primární vazby (Petrušek, 1996, s. 1012). V následujících řádcích se tedy jedná především o druhotnou socializaci, která probíhá mimo úzkou rodinu v prostředí „cizích“ lidí, tedy typicky právě ve škole, na kroužcích apod.

Z hlediska sociálního vývoje je jednou nejvýznamnějších změn v životě člověka začátek školní docházky (Vágnerová, 2021). To znamená, že dítě opouští větší míru vlivu rodiny a podřizuje se instituci školy, která reprezentuje hodnoty a normy společnosti. Tyto hodnoty jsou prezentovány jako univerzální normy platné pro všechny. Škola rozvíjí děti způsobem, který se nemusí zcela shodovat se směrem, kterým jsou vedeny rodinou. Pro většinu dětí je vstup do školy velkou a zásadní zátěží (Krejčířová a Langmeier, 2006). Začátek školní docházky přináší změnu životního stylu a nové nároky, které lze zvládnout díky sociálním zkušenostem nabytým v předškolním věku, což se nazývá školní připravenost. Rozvoj těchto zkušeností, dovedností a schopností závisí především na rodině, s menším vlivem mateřské školy. Nároky jsou vysoké a soustavně během let stoupají (Možný, 1999). Školní věk je další fází přípravy na společenský život, který může mít rozhodující význam. Ve škole se dítě připravuje na svou budoucí profesi a již v této době potvrzuje své předpoklady pro dosažení svých cílů. Úspěch ve škole mnohdy předurčuje pozdější společenské zařazení (Vágnerová, 2021). Důležité jsou také vztahy s různými lidmi mimo rodinu, jako jsou učitelé a spolužáci, a získávání různých rolí a postavení. Rodina zůstává důležitou součástí identity školáka a poskytuje emocionální podporu a zázemí. Ve vzájemných vztazích s rodiči se objevuje nový aspekt, kterým je požadavek na dobré výsledky ve škole. Rodiče ovlivňují rozvoj kompetencí dítěte a mohou motivovat k úspěchu ve škole (Krejčířová a Langmeier, 2006).

Vztah dítěte ke škole ovlivňuje mnoho aspektů, přičemž zásadní vliv, jenž má moc změnit i dříve dobrý vztah, mívá rozpad rodiny. Pokud rodina kladla důraz na dobré školní

výsledky a poskytovala dítěti pocit jistoty a stability, mohla ho tím úspěšně motivovat. Avšak pokud se rodina rozpadne, tato jistota zmizí. Traumatické události spojené s rozpadem rodiny mohou vést k úbytku motivace ke školní práci. Navíc může dítě trpět i jinými problémy, jako je narušení emocionální bezpečí. Chlapci a dívky mohou na rozpad rodiny reagovat odlišně: chlapci často projevují svou frustraci a hněv agresivním chováním, zatímco dívky se mohou stáhnout do sebe a více prožívat své problémy, často se cítí jako vinné. (Vágnerová, 2021).

Škola je institucí, která pro mladší školáky znamená významnou autoritu, často vnímanou silněji než autorita jejich rodičů (Krejčířová a Langmeier, 2006). Ve škole přebírají nové role, které pro ně mohou mít osobní význam:

1. Role školáka, což zahrnuje role žáka a spolužáka.
2. Role žáka konkrétní školy a třídy.
3. Role vztahující se k ostatním dětem ve třídě.

Škola významně formuje osobnost dítěte a umožňuje mu vstup do společnosti: Poskytuje perspektivu a cíle, které stimulují rozvoj dovedností a vlastností potřebných pro dosažení úspěchu v ní. Toto hodnocení má vliv na budoucí sociální postavení dítěte a může ovlivnit i jeho profesní dráhu (Vágnerová, 2021).

Škola je místem, kde děti získávají schopnosti kriticky uvažovat a řešit problémy, což má vliv i na jejich sebehodnocení a očekávání. Jak úspěšně se jim daří splňovat školní požadavky, ovlivňuje jejich postoj ke škole a jejich vlastní představu o sobě. Škola hraje důležitou roli v socializaci dětí, poskytuje jim nové zkušenosti a stimuluje přijetí nových hodnot. Změny v hodnotové orientaci, včetně důrazu na dosažení dobrého výkonu a získání respektu ve třídě, jsou dle Vágnerové (2021) běžné. Škola dle ní také rozvíjí sociální dovednosti, jako jsou spolupráce a hledání společných řešení problémů. Nástup do školy je klíčovou fází v procesu osamostatňování se od rodiny, kdy se její vliv postupně střídá s vlivem jiných sociálních skupin a institucí. Role školáka je povinnou rolí, kterou děti automaticky přijímají. Zápis do školy i první den ve třídě symbolizují začátek této nové životní etapy. Role školáka je podřízenou rolí, kde se děti musí podřizovat autoritě učitelů a školnímu řádu. Význam této role se může lišit mezi jednotlivými dětmi a měnit se během školní docházky v závislosti na jejich osobních zkušenostech.

Vzhledem k tomu, že mezi dětmi při vstupu do školy existují značné rozdíly, je ideálem individuální přístup zohledňující věkové a osobnostní možnosti žáků. Mnoho z nich má rovněž nestejnou zralost v různých složkách psychiky. Toto v běžných školách s mnoha žáky bývá obtížné, nicméně větší individuální přístup, ohled na emoční stránku dítěte

a sociální dovednosti, ale mnohdy také větší spolupráci s rodiči nabízejí alternativní školy různých směrů (např. Waldorfská škola, Montessori apod.). U nás, stejně jako domácí vzdělávání, se jejich potenciál začal rozvíjet až po revoluci. O efektivitě výuky na podobných školách máme bohužel jen velmi malé povědomí. I přesto je důležité takové alternativy nabízet. (Krejčířová a Langmeier, 2006).

Co se týče hodnocení dítěte, hodnocení rodinou v rané fázi nástupu do školy má pro dítě obvykle největší význam a často je založeno více na emocích než na objektivních kritériích. Rodiče mohou mít tendenci vnímat své dítě s nadměrným nadšením a idealizací. Naopak hodnocení ve škole a v dětské skupině je obvykle objektivnější a náročnější. Dítě si zde musí vybojovat svou pozici a nezíská ji automaticky. Malí školáci často přicházejí s naivními očekáváními, domnívají se, že budou posuzováni stejně jako doma. Hodnocení učitelů poskytuje dětem realističtější zpětnou vazbu. Pokud by se názory rodičů a učitelů výrazně lišily, dítě by mohlo mít problém spíše emocionální než kognitivní povahy (Krejčířová a Langmeier, 2006).

Školní úspěch nese určitou sociální hodnotu, která se liší v různých rodinách. Děti obvykle přijímají názory dospělých, především svých rodičů, a adaptují jejich standardy, jako je například to, jaké známky jsou akceptovatelné a jaké ne. Na začátku své školní cesty je pro ně úspěch, či neúspěch především otázkou vztahů. Usilují o to, aby byly pozitivně hodnoceny, a učí se, jak dosáhnout výsledků, které by uspokojily důležité osoby, jako jsou rodiče a učitelé. V tomto věku má ocenění autoritou větší váhu než samotný výsledek. Reakce blízkých lidí slouží jako potvrzení úspěchu, který sám o sobě nemá takový subjektivní význam. Děti začínají stavět své sebehodnocení na základě svých výkonů a tyto zkušenosti formují jejich způsob chování a potřebu seberealizace. Pocit zátěže, který děti ve škole zažívají, je pro ně užitečný, protože je to podněcuje k rozvoji jejich schopností. Škola dětem poskytuje příležitost naučit se, jak se s těmito výzvami vyrovnat, a postupně si vybudovat svůj vlastní způsob zvládnání neúspěchu. V mimoškolním prostředí by se tyto dovednosti jen těžko rozvíjely, protože únik od problémů by byl často nejjednodušším řešením, což ve škole není možné (Vágnerová, 2021).

Školní třída představuje specifickou skupinu vrstevníků, kde klíčové charakteristiky zahrnují součinnost a nepředvídatelnost výběru spolužáků. Naše školství v dnešní době více než kdy dříve velmi přísně rozděluje děti do jednotných věkových skupin (Možný, 1999). Dítě nemá možnost si své spolužáky vybírat, a třída je stabilním a uzavřeným společenstvím, do kterého nelze vstoupit či z něj odejít libovolně. Na začátku školní docházky se třída jeví jako homogenní skupina dětí stejného věku, mezi nimiž panuje formální rovnost. Pro mladého

školáka je tato skupina často příliš velká a na začátku ještě nedokáže jednotlivé spolužáky příliš rozlišit. Blízký vztah k určitému spolužákovi často vzniká náhodnými okolnostmi, například tím, že spolu sedí v jedné lavici. Postupem času se během prvních školních let vytváří hierarchizovaná struktura, v níž každý člen třídy zaujímá svou specifickou pozici. Tato pozice naznačuje budoucí sociální postavení jedince. Různé třídy se mohou lišit svým atmosférickým prostředím a strukturou hierarchie, což ovlivňuje způsob, jakým jednotlivci ve třídě spolu interagují (Vágnerová, 2021).

Když shrneme předchozí řádky, dojdeme k tomu, že mnozí autoři, věnující se vývojové psychologii, zmiňují při socializaci jako jeden ze zásadních faktorů právě školu a vrstevnickou skupinu dítěte. Proto je dle nich důležité, pokud dítě do školy nechodí, aby rodiče tento druh socializace nahradili nějakým jiným sociálním kontaktem na stejné úrovni. Mohou to být zájmové kroužky, sportovní skupiny apod. To, že dítě nenastoupí do školy, má v tomto ohledu jak výhody, tak nevýhody.

Mezi výhody patří již zmiňovaná socializace specifická pro školu, kde se dítě setkává s vrstevnickou skupinou, vytváří si svoji specifickou pozici a roli, setkává se s jinou autoritou než s rodičem a učí se fungovat mezi větším počtem lidí. To ovšem přináší i možné nevýhody v podobě setkávání se s negativními sociálními vlivy včetně šikany, neoblíbenosti dítěte, nezvládnutí sociálních dovedností v nutném rozsahu, a tím pádem vliv na psychiku. V těchto případech je domácí vzdělávání jistě dobrou volbou a děti se těmto někdy až traumatizujícím zkušenostem mohou vyhnout. Jak jsem již ale uvedla výše, je opravdu třeba, aby rodiče přísně dbali na socializaci mimo rodinu a nahradili jim sociální integraci, kterou by jinak podstoupily ve škole. Někteří kvůli strachu o dostatečnou socializaci volí i jiné cesty než jen kroužky. Například paní Petra k tomu říká: *„Myslím si, že jen kroužky by dcerám dostatečnou socializaci nezajistily. Děti se tam potkají jen na velmi omezenou dobu, a pak se zase rozejdou, není prostor na nějaké hlubší kamarádství. Proto jsme se rozhodly pro domácí vzdělávání v kombinaci s komunitní školou, kam starší dcera dochází pár dní v týdnu.“* (takaro.cz, ©2022–2024)

V tomto ohledu je také důležité znát dobře potřeby dítěte a jeho osobnost (Klofátová, 2009). Dítěti, které miluje kolektiv a vyhledává ostatní děti, bude nutné tuto potřebu nahradit o to více. Naopak jedince, který je spíše samotářský a nedělá mu dobře větší množství lidí, je dobré socializovat postupně, netlačit na něj a není třeba to s kroužky a dalšími akcemi přehánět. Zkrátka to, jak rodič socializaci bez školy pojme, záleží ve velké míře na potřebách dítěte, což je další výhoda domácího vzdělávání – rodiče se chovají zcela tak, jak potřebuje dítě, což ve škole nikdy nejde ve sto procentech.

Po prozkoumání tématu a shromáždění zdrojů jsem dospěla k závěru, že existuje jen omezené množství studií, které přímo srovnávají individuálně vzdělávané děti s těmi, které navštěvují školní instituce. Neexistují výzkumy, které by jasně potvrzovaly, že je škola pro děti v oblasti socializace nenahraditelná a bez jejího absolvování se v oblasti sociálních dovedností neuplatní. Naopak, některé průzkumy naznačují, že toto je jen mýtus a děti mohou být stejně dobře socializované i přesto, že se vzdělávají doma.

Mnoho otázek dlouhodobě vyvolává i hodnocení dětí. Rovněž zde nalézáme ve školním hodnocení výhody i nevýhody. Hodnocení dětí rodiči může být často zkreslené, ne zcela objektivní a je možné, že bude udržovat dítě v jakémsi umělém obraze o sobě sama, který nebude zcela odpovídat realitě. Škola poskytuje objektivnější, někdy realističtější hodnocení, ovšem můžeme se setkávat se zbytečně tvrdým hodnocením, které dítě může v určitém směru poznamenat. Hodnocení je samo o sobě obrovské téma. V posledních desetiletích bylo na mnoha školách ne úplně efektivní, a proto se v posledních letech stále více hovoří o nutnosti formativního a slovního hodnocení.



## Praktická část

Druhá část této práce se soustředí na to, jak konkrétně probíhá komunikace a spolupráce rodičů se školou, do které je jejich dítě zapsáno. Cílem je získat informace o tom, zda považují spolupráci a komunikaci za dostatečnou, jak konkrétně probíhá spolupráce a kontrola povinností školou, jakým způsobem jsou nastavena pravidla a zda rodičům toto nastavení vyhovuje. Bude se jednat o rodiče dětí z různých kmenových škol, takže práce přinese i zjištění, zda je situace v něčem na školách podobná, nebo zda se výrazně liší.

V úvodním úseku praktické části diplomové práce se zabývám zkušenostmi rodičů dětí v domácím vzdělávání, které jsem našla v publikacích či článcích online. Následuje vlastní výzkumné šetření s 10 respondenty a analýza těchto rozhovorů.

### Rešerše výpovědí rodin domškoláků

Obecně lze říci, že lidé, kteří mají děti v domácím vzdělávání a kteří o tom veřejně hovoří, o této zkušenosti mluví v pozitivním duchu a v určitém smyslu ji dále doporučují. Často se snaží upozornit na možná úskalí a poradit, co lze udělat tak, aby jim rodiče co nejvíce předcházeli a aby se domácí vzdělávání dařilo. Zkušenosti rodičů lze nalézt například v publikaci Ireny Kašparové *Spolu*, ale rovněž na nemalém množství diskuzních platform, kde se rodiče o svých poznatcích dělí s ostatními, rovněž existuje mnoho skupin na sociálních sítích, jako je například Facebook, kde si rodiče domškoláků sdělují tipy a chodí si sem pro radu. Takových skupin je nespočet, pro příklad uvedu skupinu *Domáci a komunitní vzdělávání*. Čas od času vyjde článek v tištěných i online médiích zabývající se člověkem, jenž se domácímu vzdělávání věnuje.

Dostupné informace o důvodech, proč si rodiny zvolily právě domácí vzdělávání, se shodují s typologií rodin, kterou jsem rozebrala v teoretické části této práce. Jedná se o děti, které se věnují sportu či hudbě, a musí proto hodně cestovat a trávit mnoho času na individuálních trénincích a zkouškách, jedná se dále o rodiče dětí, které jsou handicapované a spolupráce s asistenty ve škole nefungovala. Rodiče často rovněž hovoří o špatných zkušenostech se spádovou školou, paní Eva Matějková uvádí:

*„Když šel nejstarší syn do školy, o žádném alternativním ani domácím vzdělávání jsme neuvažovali. Ale zápis do základní školy, kam jsme s ním šli, nás úplně nepřesvědčil. Měli jsme pocit, jako bychom se vrátili o čtvrt století, do časů, kdy jsme na základní školu chodili*

*my. Po poradě s mateřskou školou jsme zkoušeli hledat nějakou alternativu. Dnes už se tomu těžko věří, ale v té době ještě kolem nás žádné alternativní ani soukromé školy nebyly. Museli bychom daleko dojíždět, a to mi s jedním prvňákem, předškolákem a batoletem přišlo jako příliš logisticky náročné. A tak jsem si řekla, že to zkusíme doma.“ (Kocurová, © 2022)*

Někteří věřící doma děti nechali i z toho důvodu, že chtějí, aby pokračovali stejnou cestou a víru do učení vnášeli. Poměrně hodně rodičů vybralo dětem domácí vzdělávání z toho důvodu, že s nimi chtějí trávit co nejvíce času. Mluví o tom například paní Katka: *„Pro domácí školu jsme se rozhodli, protože jsme chtěli trávit čas s dětmi. Baví nás být s nimi a ony jsou rády s námi. Chceme společně trávit čas jako rodina. Tak jsme tomu přizpůsobili všechno – u dětí školu, u nás zase práci... A jde to. Myslím si, že život je jen o prioritách.“ (Kašparová, 2019, str. 31).* Podobný názor má i pan Ivo: *Chci být se svými dětmi, chci je vidět růst, chci slyšet, co si myslí. Když by chodil z práce v 9 večer, jak to bylo před 10 lety, tak bych tohle všechno prošvihl. Je to jen malá část života, je to moc rychle pryč. Nechci si to nechat vzít.“ (Kašparová, 2019, str. 32).*

Rodiče, kteří si zvolili domácí vzdělávání pro své děti z přesvědčení, se ve většině případů vyjadřují v tom smyslu, že jim doma dokáží poskytnout lepší prostředí k učení, motivaci, a hlavně individuální přístup. Jsou přesvědčeni o tom, že mají právo rozhodnout, jakým způsobem má být jejich dítě vzděláváno. Paní Veronika vysvětluje své rozhodnutí takto: *„Bylo to postupné poznávání našich holčiček, jejich potřeb, jejich povah a našich potřeb a představ o vzdělávání a učení. Bylo několik rozhodujících momentů, které nám pomohly překročit vlastní stín, pochybnosti rodiny a přátel a důvěřovat své intuici a lásce k dcerkám. Chtěli jsme s Michalem mít možnost vidět, jak vyrůstají, jak jsou zvědavé a hravé, nechtěli jsme je předat nějaké instituci. Chtěli jsme si s nimi užít jejich dětství.“ (Šumberová, © 1998–2024)*

Někteří rovněž upozorňují na to, že titul nezaručuje dobrého učitele, a proto se jim nezamlouvá nutnost, aby vzdělavatel na prvním stupni měl maturitu. V jednom případě je například maminka dítěte oficiálně uváděna jako vzdělavatel, ale v reálu holčičku učí její babička, která maturitu nemá (Kašparová, 2019, str. 157, 158). Jsou zde zmiňovány i zkušenosti s tím, že byly rodiny často považovány za zvláštní, nenormální a setkávali se i se zrazováním od domácího vzdělávání od škol. Paní Jana například říká: *„Ředitelka nás od toho na té první škole zrazovala, co mohla. Říkala mi pořád: Paní Svobodová, vždyť vy jste úplně normální rodina, proč do toho chcete jít?“ (Kašparová, 2019, str. 186).*

Zkušenosti rodičů dětí v domácím vzdělávání, které jsou dostupné buď online nebo z publikace *Spolu*, jsou vesměs pozitivní a většina z nich hovoří o domácím vzdělávání

kladně. Rodiče ve většině případů velmi kvitují to, že se k tomuto vzdělávání rozhodli, ale často také zmiňují vděčnost za to, že to v České republice vůbec je možné. To, že u nás je situace ohledně DV více než příznivá a oproti ostatním státům velmi vstřícná, ostatně potvrdila i teoretická část práce. Respondenti rovněž sem tam hovoří o různých překážkách a nástrahách, které museli zdolat, jako je například zrazování od škol či okolí, nebo názor společnosti, že jsou divní nebo nenormální. V mém výzkumu se s podobnými názory ovšem téměř žádná z dotazovaných žen nesešla.

Názory samotných dětí na to, že byly vzdělávány doma, nejsou bohužel příliš dohledatelné. Většina článků se soustředí spíše na rodiče, ale několik málo zkušeností dětí k dohledání přece jen je. O svém životě, který zahrnoval i domácí školu, se na internetu rozpovídala například Anna Kamenická. Ta se s rodinou před nástupem do 3. třídy odstěhovala ze Slovenska do České republiky, kde jí začala její maminka vzdělávat doma. Kromě ní vzdělávala i další tři mladší sourozence. Anna hovoří o tom, že si se sestrami vždy samy zvolily, co se chtějí zrovna učit a za organizaci školního času nesly plnou zodpovědnost. Důležité bylo naplnit vzdělávací cíle, ale nebylo předem jasně určeno, co a kdy mají dělat. Nejvíce jim vyhovovala bloková forma výuky, kdy věnovaly delší čas jednomu předmětu, což jim umožnilo se intenzivně soustředit a ponořit se do učiva. Když se potom vrátila do školy do 8. třídy, připadalo jí tempo příliš pomalé a způsob učení neefektivní. Za domácí školu je proto nesmírně vděčná (Kamenická, © 2024). Sama o tom říká:

*„Za největší přínos domácího vzdělávání považuji schopnost aktivního přístupu ke svému vlastnímu životu. Jsem zvyklá ptát se sama sebe, kdo jsem. Vím, co chci a co nechci a dokážu se podle toho svobodně rozhodnout. Existují věci, které nemůžu ovlivnit, ale těch, které ovlivnit můžu, je mnohem víc. To, jaký směr bude mít můj život a čeho docílím, je moje volba a moje zodpovědnost. Provází mě radost a svoboda. Cítím vděčnost za to, že jsem se zrovna já narodila v době a na místě, kde mi umožňují takto žít.“* (Kamenická, © 2024)

Zajímavé je, že oproti mnoha jiným názorům považuje za zásadní to, aby vzdělavatelé měli přímo pedagogické vzdělání.

V rámci psaní této diplomové práce jsem se osobně setkala kromě respondentů z výzkumu i se dvěma mladými lidmi, kteří v dětství byli vzděláváni doma. Oba se vyjádřili v tom smyslu, že jsou za domácí vzdělávání dodnes rádi a v pubertálním a dospělém věku neměli kvůli této formě vzdělávání žádné problémy.

Bohužel se od lidí se zkušeností s individuálním vzděláváním nedozvídáme příliš informací o konkrétní formě spolupráce a o komunikaci se školami. Můj výzkum, který se právě na tato témata soustředí, přináší zajímavé poznatky nejen o této oblasti.

## Vlastní výzkum

### Metodologie a etika výzkumu

Vlastní výzkum je založen na kvalitativních rozhovorech s deseti respondenty – všechny jsou matkami dětí v domácím vzdělávání. Tři mají své děti v komunitní škole, ostatní vedou výuku doma. Kvalitativní výzkum je charakteristický tím, že se v něm nedosahuje výsledků pomocí statistických metod, spíše v něm jde o hledání porozumění a získaná znalost nemusí být zobecnitelná (Hendl, 2005, s. 50, 52).

S respondenty jsem provedla polostrukturované rozhovory, které nastolily hlavní témata a otázky, ale v případě zajímavé oblasti mi dovolily se od tématu odchýlit. První respondenty jsem vybrala vlastním úsudkem ze svého širšího okolí, další jsem pak získala metodou sněhové koule tak, že mi dotazovaní dali kontakty na další vhodné adepty. Při výběru respondentů jsem nebrala v úvahu věk či pohlaví, protože mě zajímaly zkušenosti bez ohledu na sociodemografické charakteristiky a neměla jsem v úmyslu výsledky porovnávat mezi jednotlivým pohlavím či věkovou skupinou.

Rozhovory s respondentkami probíhaly v březnu a dubnu roku 2024, a to v podobě osobních setkání na veřejných místech jako restaurace, kavárna či park. Snažila jsem se o to, abychom byly co nejvíce izolované od ostatních lidí, aby měly dotazované co největší pocit soukromí. Doba trvání rozhovorů byla v rozmezí od 37 do 75 minut. Všechny zúčastněné prohlásily, že byly informovány s podstatou výzkumu, souhlasily s anonymním publikováním poskytnutých dat a s tím, že všechny údaje a data budou využita výhradně pro účely tohoto výzkumu. Dotazované byly srozuměny s nahráváním na nahrávací zařízení pouze pro účel pozdější transkripce.

### Výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je prozkoumání vzorců přístupu škol k rodinám, které vzdělávají své děti doma. Mou snahou bylo popsat, jak konkrétně vypadá spolupráce a komunikace vybraných škol a rodin, co rodiny oceňují, a naopak, co by bylo dobré zlepšit. Zároveň se výzkum soustředí na to, proč rodiny volí domácí vzdělávání a v neposlední řadě na to, jakým způsobem rodiny vynahrazují dětem školní socializaci. Důvody pro volbu domácího vzdělávání mohou mít vliv i na to, co rodina od spolupráce se školou očekává a jak si vztah a působení školy představuje. Názor na socializaci a cíle rodičů v tomto ohledu zase ovlivňují to, zda rodina komunikuje a spolupracuje se školou, i co se týče začleňování dětí do společnosti, jestli má zájem o nejrůznější školní akce a aktivity apod.

Na základě hlavního cíle práce jsem formulovala tuto **výzkumnou otázku**:

**Jaké podmínky může vytvořit škola v oblasti spolupráce a komunikace, aby byly rodiči považovány za účelné a efektivní?**

Předmětné pole se následně člení do šesti oblastí, které zastupuje šest výzkumných podotázek:

- 1. Z jakých důvodů rodina zvolila domácí vzdělávání pro své dítě/děti?**
- 2. Jak byla nastavena pravidla týkající se kontroly povinností a přezkoušení žáků?**
- 3. Jak tato kontrola a zkoušení probíhá v praxi?**
- 4. S kým ze školy, jak často a jakým způsobem rodina komunikuje?**
- 5. Co na spolupráci se školou rodiny oceňují, a naopak co by navrhovaly zlepšit?**
- 6. Jak rodiče naplňují dítěti socializaci?**

Na základě těchto výzkumných otázek jsem vytvořila tematické okruhy a ty jsou zastoupeny konkrétními otázkami. Dále jsem provedla předvýzkumný rozhovor, který mi pomohl vytvořit konečný ucelený dotazník s konkrétními otázkami v jednotlivých oblastech. Níže uvádím konkrétní dotazník, dle kterého jsem pak uskutečnila rozhovory s respondenty.

Oblasti zájmu a tazatelské otázky:

- **Identifikační otázky**

1. Kolik dětí máte?
2. Pokud více, kolika z nich se týká domácí vzdělávání?
3. Jaký je věk a pohlaví dítěte/děti?
4. S kým dítě žije?
5. Jaké mají rodiče vzdělání?
6. Jaký je věk rodičů?
7. Kdo vzdělává dítě?
8. Jaké má vzdělavatel vzdělání?
9. Na jakou školu je dítě zapsáno?
10. Jakou formu má jeho domácí vzdělávání? Vzdělává se doma, chodí do komunitní školy nebo jiná forma?
11. Má dítě speciální vzdělávací potřeby? Např. poruchy učení, chování, vývojové poruchy apod.?
12. Jaký je rodinný styl výchovy?

Autoritativní/demokratická/liberální výchova – případně popište vlastními slovy

- **Volba DV:**

1. Proč jste se rozhodli pro domácí vzdělávání pro vaše dítě/děti? Jaké faktory nebo okolnosti vedly k tomuto rozhodnutí?
2. Jaké konkrétní problémy nebo výzvy jste identifikovali v rodině či ve školním prostředí, které vedly k zvážení domácího vzdělávání?
3. Jaký vliv mělo prostředí ve vašem okolí (škola, rodina, komunita) na vaše rozhodnutí o domácím vzdělávání?
4. Jaké očekávání máte ohledně výsledků a benefitů domácího vzdělávání ve srovnání se školním vzděláváním?
5. Jak vypadá běžný den dítěte s ohledem na domácí vzdělávání?
6. Jak dlouho odhadujete či plánujete, že bude vaše dítě v DV?

- **Spolupráce**

1. Jaká pravidla týkající se kontroly povinností a přezkoušení vašeho dítěte/děti jste ve spolupráci se školou stanovili?
2. Jaká byla domluva se školou při tvorbě těchto pravidel? Kdo měl hlavní slovo?
3. Jakými metodami a nástroji sledujete pokrok a úspěchy ve vzdělávání vašeho dítěte/děti?
4. Jak probíhá kontrola a přezkoušení žáka v praxi? Kdo je za ni zodpovědný a jak často se provádí?

- **Komunikace**

1. S kým ze školy a jakým způsobem komunikujete ohledně domácího vzdělávání vašeho dítěte/děti?
2. Jak často dochází k interakcím s pracovníky školy ohledně vzdělávacího procesu vašeho dítěte/děti?
3. Jaké jsou formy komunikace mezi vámi a školou, včetně pedagogů a dalšího personálu?  
Mail/telefon/osobní – případně kombinace?
4. Jakou roli hraje tato komunikace při plánování a hodnocení vzdělávacího plánu vašeho dítěte/děti?

- **Názor na současnou spolupráci a komunikaci**

1. Které konkrétní prvky spolupráce se školou považujete za nejúčinnější a nejpřínosnější pro vzdělávání vašeho dítěte/děti?
2. Jaké jsou vaše obavy nebo nedostatky ve spolupráci se školou a jak by se mohly zlepšit?
3. Jaké máte pocity ohledně jednání se školou a spolupráce?

- **Socializace**

1. Jak zajišťujete socializaci vašeho dítěte/děti při domácím vzdělávání? Jaké aktivity nebo prostředky používáte k tomu, aby se vaše dítě/děti setkávalo s vrstevníky a rozvíjelo sociální dovednosti?
2. Jak často se vaše dítě/děti účastní organizovaných aktivit mimo domov, jako jsou zájmové kroužky, kurzy nebo společenské události?
3. Byli jste školou či někým jiným upozorněni na vhodnost zajištění socializace vašeho dítěte i mimo rodinu?
4. Setkáváte se ve vašem okolí a rodině s reakcemi na způsob vzdělávání vašeho dítěte? Jsou spíše pozitivní, nebo negativní?

## Představení respondentů

Rozhovor jsem uskutečnila s deseti matkami dětí v domácím vzdělávání. Jelikož jim byla slíbena anonymita, jsou uvedena jen smyšlená křestní jména. U charakteristik jsou uvedeny takové informace, které nevedou k jejich identifikaci. V následující části textu uvádím základní informace o dotázaných a jejich rodinách.

### 1. Paní Eliška

Elišce je mezi 40 a 50 lety. Žije s manželem a čtyřmi dětmi – nejstarší dcera je dospělá, druhé dceři je 16 let, chlapci je 13 let a nejmladší dceři, které se týká individuální vzdělávání, je 9 let. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Dcerka chodí v rámci IV do komunitní školy. Nemá žádné speciální vzdělávací potřeby. Rodinná výchova je demokratická.

## **2. Paní Elena**

Eleně a jejímu manželovi je kolem 40 let. Žijí společně se svými dvěma dětmi. Staršímu chlapci je 8 let a mladšímu o pár let méně. Elena a její manžel mají vysokoškolské vzdělání. Starší syn v rámci domácího vzdělávání zůstává doma, kde ho vzdělává matka. Syn má ADHD. Svoji výchovu popisuje matka jako liberální, učení probíhá formou takzvaného unschoolingu (viz teoretická část).

## **3. Paní Karla**

Karla je čtyřicátnice a je samoživitelka. S otcem svých dětí nežije. Bydlí jen se svými dětmi, dospělou dcerou a 12letým synem. Má střední vzdělání s maturitou, ale v současné době studuje vysokou školu, obor učitelství. Domácí vzdělávání se týkalo syna, který se doma učil dva roky, ale nyní je zpět na státní základní škole. Je dysgrafik a dyslektik. Karla děti dle svých slov vychovává liberálně.

## **4. Paní Marie**

Marie žije se svým manželem a jedním synem. Oběma je kolem 40 let, synovi je 7 let. Marie má střední vzdělání s maturitou, její manžel má VŠ vzdělání. Dítě je doma, kde ho vzdělává Marie. Syn se jeví jako nadaný, což potvrdilo i Centrum nadání. Rodinnou výchovu popisuje matka jako respektující, demokratickou.

## **5. Paní Zdena**

Zdena bydlí s manželem a dvěma dětmi. Manželům je mezi 35 a 45 lety, staršímu děvčátku je 7 let, mladší chlapec je o pár let mladší. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Dcerka chodí do stejné komunitní školy jako dcera paní Elišky a dcera paní Běly. Holčička nemá žádné SVP. Svoji výchovu popisuje Zdena jako respektující, intuitivní.

## **6. Paní Julie**

Julie a její manžel jsou čtyřicátníci, mají dva chlapce. Staršímu je 7 let, mladší je školkového věku. Manželé jsou vysokoškolsky vzdělání. Oba synové se vzdělávají doma, vzdělavatel staršího chlapce v rámci IV je matka. Chlapec je vysoce citlivý a měl opožděný vývoj řeči. Děti vychovávají spíše liberální cestou.



## **7. Paní Jitka**

Paní Evě a jejímu manželovi je mezi 35 a 45 lety. Žijí společně se svými dvěma dětmi, mladší holčička chodí na první stupeň ZŠ, starší chlapec byl vzděláván po covidu-19 doma maminkou a nyní se chystá opět nastoupit do školy, nejlépe na gymnázium. Nejsou u něj zjištěny žádné speciální vzdělávací potřeby. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání a své děti vychovávají dle svých slov především s respektem a láskou.

## **8. Paní Běla**

Běla žije s manželem a dvěma dcerami. Rodičům je mezi 30 a 40 lety, starší dceři je 7 let, mladší je školkového věku. Rodiče mají vyšší odborné a vysokoškolské vzdělání. Dcerka chodí do komunitní školy společně s dcerou paní Elišky a paní Zdeny. Dítě nemá SVP. Matka preferuje demokratický styl výchovy s občasnými prvky autoritativními i liberálními.

## **9. Paní Petra**

Petra žije s manželem a dcerkou, její dva starší synové, kterých se týkalo domácí vzdělávání, nyní bydlí v místě střední školy, kam nyní dochází. Když začali vzdělávat své syny doma, bylo Petře a jejímu manželovi mezi 35 a 45 lety. Starší syn se vzdělával doma od druhého stupně ZŠ, druhorozený chlapec od 2. do 9. třídy. U něj bylo zjištěno ADHD s mírnou dysortografií a lehkou poruchou seriality. Matka i otec mají VŠ vzdělání. Výchova dětí je demokratická s občasnými autoritativními rozhodnutími ze strany rodičů.

## **10. Paní Tamara**

Tamaře je něco málo přes 30 let. Žije s manželem a čtyřmi dětmi – nejstaršímu chlapci je 9 let, pak mají 3 dcerky, nejmladší jsou 3 roky. Domškoláctví se týká syna a nejstarší dcery – mladší holčičky ještě nejsou ve školním věku. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. V rámci IV jsou děti vzdělávány doma převážně matkou. Nemají žádné speciální vzdělávací potřeby. Rodinná výchova se nejvíce blíží demokratické.

## Výzkumný vzorek škol

Níže uvádím konkrétní kmenové školy, o kterých respondentky v rozhovorech mluvily, a jejich popis. Ve vlastní analýze již konkrétní názvy škol uvádět nebudu, aby nebylo možné identifikovat, která dotazovaná hovoří o které škole (za účelem zachování anonymity).

### 1. **Křesťanská střední škola, základní škola a mateřská škola Eliáš, Praha**

(<https://www.elijas.cz/>)

Škola Eliáš provozuje mateřskou, základní i střední školu. ZŠ má kapacitu cca 160 žáků, a to od 1. do 9. ročníku. Cílem školy je poskytovat rodinnou atmosféru, bezpečné prostředí, individuální přístup. Nabízí malé třídní kolektivy, výuku angličtiny již od mateřské školy, výuku matematiky s prvky profesora Hejného již od mateřské školy a podobně. Individuální vzdělávání explicitně má za rovnocenné s klasickou výukou a rodiče v tomto směru podporuje. Garantem tohoto způsobu na této ZŠ jsou manželé Bulířovi, kteří se této formě výuky dlouhodobě věnují. Škola na svých stránkách prezentuje i to, jak podat žádost o domácí vzdělávání a jak konkrétně probíhá hodnocení a spolupráce s rodiči žáků v domácím vzdělávání.

### 2. **Erazim, Opava** (<https://erazim.cz/>)

Škola Erazim patří mezi takzvané svobodné školy. Jedná se o síť škol, přičemž škola, kde je zapsáno jedno z dětí respondentek ve výzkumu, se nachází v Opavě. Škola Erazim podporuje především sebeřízené vzdělávání a zodpovědnost dětí za své učení. Pobočka v Opavě provozuje mateřskou, základní i střední školu. Základní školu má od 1. až do 9. ročníku a SŠ je v podobě čtyřletého gymnázia. Škola na svých stránkách dává najevo, že se snaží v dětech podněcovat zájem o učení, že dětem důvěřuje v tom, co se mají učit a jak, dává jim velkou svobodu a zároveň možnost spolurozhodovat o chodu školy.

### 3. **Základní škola a mateřská škola Svět, Chomutov** (<http://zsmssvet.cz/>)

Škola Svět v Chomutově nabízí jak mateřskou, tak základní školu. Škola nabízí dětem dle svých slov moderní a individuální přístup ke vzdělávání, přátelské prostředí a velké množství rozličných aktivit. Žáky vzdělává od prvního do 9. ročníku (co se týká základní školy), ale nabízí možnost dětské skupiny již pro děti od jednoho roku

a následně mateřskou školu. Na svých stránkách uvádí i možnost zapsání dítěte k individuálnímu vzdělávání, potřebné dokumenty a benefity, které školné zahrnuje.

4. **ZŠ Sion, Hradec Králové** (<https://www.sion.cz/zakladni-skola/>)

Sion je soukromá škola v Hradci Králové, která nabízí mateřskou, základní i střední školu. Základní škola poskytuje vzdělání od 1. do 9. třídy. Tato škola dle svých slov navazuje na myšlenky a dílo Komenského. Uvádí, že je pro ni důležitá především spolupráce školy a rodičů, vztahy, osobní přístup a rodinná atmosféra. Základní škola využívá matematiku dle Hejného a metodu čtení Sfumato (tzv. splývavé čtení). Anglický jazyk je vyučován od první třídy a škola rovněž pořádá projektové dny i venkovní vyučování. Každé dítě může mít tříúrovňové učivo, což je jeho vlastní učební plán, kde si určuje kmenové učivo, rozšířené učivo a přizpůsobené učivo. Škola rovněž vyzdvihuje individuální přístup k dětem a respektující výchovu. Dle svých slov zavedla mnoho prvků, které nejsou pro české školství typické – jsou to například učební plány na třech úrovních, kreditové hodnocení na druhém stupni, dobrovolné domácí úkoly, slovní hodnocení apod.

5. **ZŠ a MŠ Čistá** (<https://www.zsmcista.cz/>)

Tato školka a základní škola leží v okrese Rakovník. Škola je dle svých slov venkovská, rodinného typu. Snaží se děti připravit co nejlépe do života, naučit je uznávat autority a respektovat pravidla. Vzdělání poskytuje dětem v mateřské škole a v základní škole od 1. do 9. ročníku. Má zkušenost s integrací žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, ale i s žáky nadanými, které připravuje do okresních soutěží a olympiád. Nabízí bohatou zájmovou mimoškolní činnost.

6. **Základní škola a mateřská škola Olešná** (<https://skola-olesna.cz/>)

ZŠ a MŠ Olešná v okrese Rakovník nabízí mateřskou i základní školu. Tato instituce je malotřídní školou rodinného typu, která poskytuje individuální péči všem dětem. Disponuje pěti ročníky ve dvou třídách. Kolektivy jsou opravdu velice komorní, celá škola má celkem jen 28 žáků, k tomu pak 12 žáků v domácím vzdělávání. Na stránkách nalezneme k domácímu vzdělávání celou sekci s dokumenty i přehledy probíraného učiva. Rodiče zde naleznou i konkrétní organizaci spolupráce.

7. **Základní škola Sulice** (<https://www.zssulice.cz/>)

Základní škola Sulice ve Středočeském kraji vzdělává žáky od 1. do 9. třídy. V současné době chystá otevření čtyřletého gymnázia. Škola si zakládá především na rozvoji žáků, bezpečném prostředí, kritickém myšlení, komunikaci a ekologickém přístupu k životnímu prostředí. Využívá metody RWCT, má posílenou výuku cizích jazyků. Dětem nabízí řadu mimoškolních aktivit.

8. **Základní škola Tachlovice** (<https://www.skolatachlovice.cz/>)

Škola Tachlovice provozuje jak mateřskou, tak základní školu. ZŠ má 5 ročníků a kapacitu asi 100 žáků. Dle ředitelky školy je hlavní úloha této ZŠ propojení přátelské atmosféry menší obecní školy a poskytování kvalitního vzdělání. Důležitým bodem koncepce školy je budování důvěry mezi pedagogy a dětmi a pedagogy a rodiči.

9. **Základní škola Nechvalice** (<https://zs-nechvalice.cz/>)

V Nechvalicích kousek od Sedlčan najdeme rovněž základní i mateřskou školu. ZŠ je vesnickou školou, která se snaží o individuální přístup k dětem a do výuky zařazuje prvky Montessori pedagogiky. Poskytuje také mnoho volnočasových kroužků. Dle svých slov se snaží každému věnovat dle jeho individuálních potřeb. Kapacita školy je asi 80 žáků.

## Analýza rozhovorů

### *Výběr domácího vzdělávání*

Jak jsem již výše popsala, ve svém výzkumu jsem mluvila s deseti maminkami dětí v individuálním vzdělávání. Tři z těchto respondentek vybraly pro své děti komunitní školu, zbylých sedm vzdělává či vzdělávalo své děti přímo doma. Pokud bych měla vybrat jednu z typologie rodin podle Ivony Kostecké z hlediska důvodů, které vedly k výběru domácího vzdělávání, jednalo by se nejspíše o přesvědčení než praktické důvody či nutnost tohoto typu vzdělávání kvůli práci či zájmové činnosti dětí. Několik respondentek bylo ovlivněno i specifickými potřebami svých dětí. Obecně se dá ale říct, že je všem blízká filozofie domškoláctví a touží především po spokojeném a šťastném dítěti.

Paní Zdena, Běla, Eliška, Jitka a Tamara tvoří jednu skupinu respondentek, které vybraly pro své děti individuální vzdělávání z toho důvodu, že to vidí jako nejlepší možnou

cestu a lepší řešení než klasickou školu. Při vysvětlování důvodů se shodnou především na výhradách ke klasické škole, a to zejména v oblasti úrovně učitelů, zastaralých učebních metod, neefektivního využívání času a hodnocení dětí. Běla říká:

*„Stačí, když člověk zavzpomíná na svá léta na základní škole, a to, že se to za 37 let opravdu moc nezměnilo. Vadí nám především zastaralé metody výuky, potlačení individualismu a styl hodnocení. Přijde mi, že do první třídy zejména 3, 4, 5 nepatří, a že toto nejsou opravdu výjimky, kdy se takto známkuje. Někteří rodiče to pak obhajují tím, že jejich dítě je splachovací a že mu to nevadí. Každopádně se tím ale tvaruje určitý styl člověka, vytvářený především na výkon, bez úvahy, jestli tento předmět dítě baví, jaké udělalo pokroky atd.“*

Běla vysvětluje, že si je jistá, že existují výjimky jak kvalitních učitelů, tak přístupu ve školách, ale je těžké to najít, a je to prý běh na dlouhou trať.

Zdena pak kromě výše zmíněných důvodů uvádí introvertní povahu své dcery, která se hůře začleňuje do kolektivu, a proto s manželem chtěli menší kolektiv a citlivého učitele. Malé kolektivy oceňuje i paní Běla, jejíž dcerka navštěvuje rovněž stejně jako dcera Zdeny a Elišky komunitní školu. Paní Jitka pak uvádí problémy ve třídě, kam její syn nejprve chodil, a také to, že byl velmi rychlý, ve vědomostech hodně napřed a ve třídě se nemohl rozvíjet takovým tempem, jak by si přál. Kromě problému ve třídě pomohlo rozhodnutí nechat syna doma a vzdělávat ho touto formou, i covidové období. Pandemie onemocnění covidu-19 měla vliv i na paní Karlu a je také jedním z důvodů, proč syna dva roky vzdělávala sama doma v rámci individuálního vzdělávání. Nesouhlasila s pocovidovými opatřeními po opětovném nástupu dětí do škol, a proto se rozhodla svého syna nadále vzdělávat doma. Mimo to ale uvádí obdobné důvody, jaké jsou zmíněné výše, především co se týká neefektivnosti výuky ve školách.

Syn paní Julie je vysoce citlivý a odmalička projevoval nechuť docházet do jakéhokoliv školského zařízení, proto se rozhodla syna vzdělávat sama. I ona se podobně jako paní Běla bála toho, že nemusí najít kvalitního a citlivého učitele a fajn kolektiv.

Na rozhodnutí paní Eleny a Marie měla vliv kromě toho, že nesouzní s klasickým přístupem ve školách k dětem, i zdravotní situace jejich synů. Syn paní Eleny má ADHD, což vedlo k obavám o to, jak bude zvládat klasickou výuku a jak budou učitelé jednat s dítětem, které neudrží dlouho pozornost a potřebuje se hýbat. Syn paní Marie má sníženou imunitu, a proto se bála o to, aby nebyl neustále nemocný a doma by prý museli stejně neustále

dohánět probrané učivo a většinu času by byl stejně doma. Navíc se její syn jeví jako nadaný, a obava o to, aby byl její syn rozvíjen a bylo s ním v tomto směru správně zacházeno, rovněž vedla k rozhodnutí vzdělávat ho doma.

Ohledně očekávání a benefitů, které podle respondentek domácí vzdělávání přinese jejich dětem, se nejčastěji v rozhovorech objevila vnitřní motivace k učení, možnost zabývat se o to, co dítě chce, přizpůsobení učiva konkrétním zájmům a možnostem dětí, trávení většího množství času s rodinou a případnými sourozenci, vyhnutí se problémovému chování ve třídách jako např. šikaně a také nižší nemocnost. Paní Tamara například odpovídá na otázku, co přináší domácí vzdělávání jejich rodině, takto:

*„Méně spěchu a stresu, více kvalitně stráveného rodinného času, více času pro děti na to věnovat se zálibám. Dále určitě možnost tvořit kvalitní přátelství s dalšími dětmi, nízké riziko šikany, důvěra v kamarády našich dětí i jejich rodiče, individuální přístup, možnost věnovat se při učení oblastem, které děti zajímají, možnost ptát se prakticky neomezeně, nižší nemocnost celé rodiny, možnost trávit více času v přírodě a mít více pohybu.“*

Způsob, jakým se konkrétně děti maminek v mém výzkumu vzdělávají, se velmi liší. Tři děti chodí do komunitní školy, kde probíhá výuka od cca 9:00 hod. do 13:30 hod. Pak navazuje družina, kroužky, případně odchod domů a další rodinný program. Tato forma domácího vzdělávání je asi nejvíce blízká klasickému vzdělávání ve školách. Oproti běžné škole jsou zde ovšem velmi malé kolektivy dětí, výuka je založena na praktických zkušenostech, projektové práci, bádání ve věkové smíšených skupinách, výletech a podobně. Vyučování je vedeno velmi svobodně a učitelé se zaměřují na respektující přístup. Děti vzdělávané přímo doma mají různorodý řád a denní program, odvíjející se od jejich preference a přístupu rodičů. Ve všech případech je vzdělavatelem jejich maminka, samozřejmě se zapojují i tatínci, ovšem ne v takovém rozsahu. Paní Jitka popisuje výuku takto:

*„Ráno začínají obě děti cvičením a hrou na hudební nástroj, poté jede dcera do školy a syn má každý den naplánován blok učení, dle osnov a zároveň se věnuje studiu toho, co má rád a co ho baví. Po obědě následují kroužky nebo sportovní vyžití, popřípadě má koncert nebo je nějaká společenská akce.“*

Některé doma vzdělávané děti mají jasně stanovený rozvrh včetně přestávek, některé mají volnější režim dle svých preferencí a například syn paní Eleny je vzděláván tzv. unschoolingem, tedy výuce v klasickém slova smyslu se jeho maminka zatím nevěnuje, většinu času tráví hrou a čtením. Podobně volný denní režim má i syn paní Julie.

Dalo by se shrnout, že důvody k domácímu vzdělávání jsou u mých respondentek velmi podobné, ale konkrétní forma domácího vzdělávání je velice individuální a v každé rodině se liší. Cítím jako důležité zmínit, že z rodičů ve výzkumu velmi jasně mluvila touha po tom mít spokojené dítě a přizpůsobit tomuto cíli právě i formu jeho vzdělávání.

#### *Pravidla spolupráce s kmenovou školou a jejich aplikace do praxe*

Spolupráci s kmenovou školou si většinou respondentky až na jednu výjimku chválí. Většinou si kmenovou školu pro své dítě maminky zvolily dle zkušeností od kamarádů a známých či dle toho, jak škola prezentuje svůj přístup k dětem a podporu individuálního vzdělávání. V některých případech se jedná o školy velmi vzdálené bydlišti rodin, ovšem ani vzdálenost není pro respondenty překážkou, pokud se školou souzní.

Spolupráce školy a rodiny spočívá především v nastavení pravidel ohledně průběhu vzdělávání dítěte a zejména ohledně způsobu přezkoušení. Spolupráci samozřejmě ovlivňuje i komunikace a vztah školy a rodiny. Na to se pak zaměřuje další oblast výzkumu, v této části práce se zaměříme spíše na praktické hledisko domluvy pravidel a kontroly splnění požadovaných výstupů žáka ve vzdělávání. Nebude zřejmě překvapením, že v žádném z případů si pravidla nezvolili jen sami rodiče, ale ve většině případů se jednalo buď o domluvu mezi školou a rodinou, nebo škola měla nastavená určitá pravidla, která rodiče respektují a vyhovuje jim. Pouze v jednom případě nebyla maminka, konkrétně paní Karla, se spoluprací příliš spokojená, právě z důvodu striktně nastavených pravidel a nemožnosti upravit určité aspekty dle svého. V tomto ohledu se ale jinak většina respondentek shoduje a říká, že nastavená pravidla jim vyhovují a nemají důvod v tomto směru podnikat nějaké kroky. Paní Julie k nastavenému systému říká:

*„Takto to bylo nastavené a my jsme to s velkou vděčností přijali.“*

Podobně hovoří i paní Běla:

*„Pravidla byla stanovena, vyhovovala nám a dále spolupracujeme a domlouváme se s učiteli.“*

V 9 případech z 10 probíhala či probíhá kontrola učebního procesu žáka dle zákona, tedy každé pololetí jedno přezkoušení. Průběžné konzultace či e-learning z doporučení MŠMT rodiče téměř nevyužívají. Většina dětí si vede portfolio. Konkrétní forma zkoušení se liší a je individuální dle kmenové školy a jejich zvyklostí. Většinou se jedná o osobní pohovor s dítětem nad portfoliem, někdy se zkouší konkrétní dovednosti a schopnosti.

Paní Jitka popisuje zkoušení takto:

*„Přezkoušení je každý měsíc a k tomu vedení denního zápisu o studiu. Tento zápis má shrnutí měsíční, kde je zapsáno, čemu všemu jsme se věnovali, jak studiu dle osnov, tak dalším věcem, které syna baví. Zodpovědnost za zkoušení je na třídním učiteli třídy, kde je syn zapsán.“*

Julie k tomuto tématu říká:

*„S metodičkou prohlédneme portfolio, ukážeme, co jsme přinesli. Mluvím ze začátku já a syn za zapojí, když se rozkouká. Portfolio připravujeme spolu a syn má konečné slovo, co vybere ukázat. Většina jsou fotky z výletů, ale i naše oblíbená knížka a u toho si hodinu povídáme. Hodnocení píšu já a nikdo mě nekontroluje, což je úžasné – poprvé v životě v kontaktu se školstvím se cítím jako kompetentní člověk, kterému se věří.“*

Například syn paní Marie kromě portfolia přináší na zkoušení i sešity a učebnice. Většinou má za úkol předvést i pokroky, které udělal, tedy přečte, napíše, spočítá příklady. Pokud rodiče spolupracují s metodičkou, je u kontrol přítomna i ona, pokud ne, jedná se o dítě, rodiče a pracovníka školy. Spolupráci s metodičkou si rodiče v mém výzkumu velmi pochvalují. Zkušenost s ní má více než polovina matek z mého výzkumu - paní Julie i Marie, Tamara, Petra a maminky dětí v komunitní škole. Zbylé dotázané jednaly se školou samy bez prostředníka.

Metodička jako odborník na domácí vzdělávání je pro některé respondentky klíčová. Jedná se o člověka, který spolupracuje s rodiči i školami a je jakýsi prostředník mezi nimi. Paní Petra například zdůrazňuje, že:

*„... pro spolupráci se školou je opravdu zásadní patronace od člověka-zaměstnance, který má s individuálním vzděláváním osobní zkušenosti. Myslím hluboké osobní zkušenosti, tedy, že sám se svými dětmi domškolou prožil.“*

#### *Komunikace se školou*

Dá se říct, že rodiče dětí, vzdělávajících se přímo doma, se školou komunikují výlučně ohledně organizace a způsobu přezkoušení, jinak nemají potřebu v průběhu roku školu příliš kontaktovat. Maminky holčiček v komunitní škole také s kmenovou školou nekomunikují, ale v průběhu roku jsou v častém kontaktu právě s komunitní školou a s učiteli, kteří jim dávají individuální doporučení. V teoretické části práce jsem popsala, jaké způsoby spolupráce doporučuje MŠMT. Ve většině případů využívají školy a rodiče jen malou část z této nabídky, především tedy vedení portfolií a zkoušení žáků každé pololetí. Je třeba ovšem uvést, že



rodiče nevyjádřili v rozhovorech potřebu jiných způsobů spolupráce či komunikace a spíše kvitují to, že mohou vzdělávání svých dětí řídit sami. Polovina respondentek nekomunikuje s kmenovou školou napřímo, ale prostřednictvím metodičky. Zbylé maminky komunikují se školou samy. Oproti doporučení ministerstva většinou tato komunikace neprobíhá jen s jedním pověřeným člověkem, ale často se tito lidé mění. Jedná se jak o ředitele školy, tak i vyučující. V tomto ohledu rodiče rovněž nevyjádřili nespokojenost. Spíše než na tom, s kým konkrétně jednají, jim záleží na vstřícné a rychlé formě komunikace. Elena popisuje svou zkušenost takto:

*„Škola nemá vysloveně nějakého garanta nebo tak, prostě tam člověk může napsat nebo zavolat a buď do ředitelny řediteli nebo někomu jinému. Když jsem něco potřebovala řešit, tak vždycky odpovídali rychle a hned jsem se dovolala a nebyl to žádný problém. Jsme v kontaktu v podstatě jednou za to pololetí a týká se to toho přezkoušení, že napíšou instrukce, že třeba trošku změnily nějaké věci, nějaké upřesnění. Jinak jsme neměli potřebu nic řešit. Určitě jsem ráda, že nás nezahlcují nějakými požadavky a také, že reagují fakt rychle, jak na mail, tak telefonem.“*

I ostatní respondentky nejčastěji projednávají organizační věci spojené s přezkoušením a hodnocením žáka. Jedná se o kombinaci e-mailové a telefonické komunikace. Osobní setkání mimo formální přezkoušení je spíše výjimkou, a to z důvodu časové náročnosti, navíc dle dotázaných není osobní schůzka potřeba.

Rodiče dětí navštěvujících komunitní školu komunikují s kmenovou školou přes metodičku, ovšem s učiteli z komunitní školy jsou v denním kontaktu. Využívají více platforem pro komunikaci – konkrétně třídní i školní WhatsApp, telefon a e-mail. Paní Běla popisuje:

*„Dozvídám se informace o projekčních dnech, jsou nám zasílány fotografie dětí ze dne a různých akcí. Ve škole probíhají návštěvy psychoterapeuta ve třídě, hodnocení vztahů mezi spolužáky – ze všeho máme fotografie a popisy, a tím máme možnost s dětmi dále doma komunikovat o věcech ze školy). (...) Dvakrát ročně probíhají tripartity, kdy se sejdou rodič, dítě a učitel. Následně probíhá hodnocení oblíbenosti předmětů žáka, pochvala učitele za to, co dítěti jde a na čem by mohl zapracovat. Dál se k tomu vyjadřujeme my jako rodiče a vše probíhá za přítomnosti žáka, čehož si velmi cením – vidím a slyším úspěchy a pokroky.“*

### *Názor na spolupráci, podněty ke zlepšení*

Na úvod je třeba uvést, že devět z deseti respondentek v mém výzkumu má názor na současnou spolupráci s kmenovou školou kladný a obecně si ji pochvalují. Výhrady téměř nemají. Velmi často zmiňují spokojenost s podporujícím přístupem školy a s tím, že mají pocit, že je škola chápe a nesnaží se jim jejich činnost řídit či jim ji jakkoliv znepríjemňovat. To ilustruje i odpověď paní Julie níže.

Tazatelka: *Jakou roli hraje vaše komunikace se školou při plánování a hodnocení průběhu vzdělávání syna?*

Julie: *„Spíše motivační ve smyslu, že když vidím ten podporující přístup, těším se na další přezkoušení a motivuje mě to vymýšlet další aktivity – nemám pocit, že nás někdo zkouší, ale spíš podporuje.“*

Podobné zkušenosti má paní Elena. Ta se svěřila, že ji vědomí toho, jaký má škola přístup, naplňuje klidem a nestresuje ji, což je pro ni velice důležité. Nemá pocit tlaku – prý ví, že se vždy nějak dohodnou. Podobně vnímá spolupráci i paní Marie, která říká, že paní ředitelka je velice vstřícná, zajímá se a Marie má prý ze vztahu její rodiny a školy dobré pocity. I Petra se vyjádřila v podobném smyslu:

*„Byli jsme vždy spokojeni. Klíčová je role zaměstnance školy se zkušenostmi s individuálním vzděláváním. Kromě toho pořádají rodiny s IV často různá setkání, konference, exkurze a jiné akce. Na nich dochází ke vzájemnému obohacování a inspirování co do způsobu výuky, didaktiky, pomůcek apod. Díky zmíněnému odborníkovi byly mé pocity ze spolupráce velmi dobré.“*

Jak jsem již zmínila výše, nespokojenost vyjádřila paní Karla. Ta v rozhovoru uvedla, že pokud by byla spokojená s kmenovou školou svého syna, s největší pravděpodobností by v domácím vzdělávání byl i nadále. Kvůli nevyhovujícím vztahům se školou však Karla zapsala syna opět k docházce na státní školu, i když původně nechtěla. Kmenová škola ovšem neměla takový přístup, jaký si Karla představovala. Pokud prý se synem splnili požadavky přesně tak, jak škola chtěla, tak vše bylo bez problémů, když ale chtěli nějaký ústupek či se domluvit na určitých změnách, nereagovala škola tak, jak paní Karla očekávala. Přezkoušení ovšem probíhalo v přátelském duchu, jinak se ovšem nedočkala velké podpory, za online setkání či materiály si musela připlácet, s čímž nebyla příliš spokojená. Obecně ohledně jednání se školou a spolupráce pociťovala velkou nespokojenost.

To, co naopak respondentky konkrétně na spolupráci nejvíce oceňují, je značně individuální. U maminek s dětmi v komunitní škole je situace trochu odlišná, protože se zaměřují hlavně na spolupráci s komunitní školou a s tou kmenovou v kontaktu příliš nejsou. Na komunitní škole se jim líbí například projektové čtvrtky, evaluační dny, společné projekty (voda, čarodějnice, Velikonoce, masopust atd.), volnost. Respondentky s dětmi vzdělávaných doma jako efektivní uvádějí budování dobrých vztahů, dávání různých materiálů k dispozici, stejně tak přístupy k interaktivním aplikacím a stránkám, vstřícnost školy a pocit „otevřené náruče“. Dále byly uváděny jako přínosné rychlé reakce školy, málo požadavků, způsob vedení rozhovoru při zkoušení. Paní Petra například oceňuje i to, že na prvním stupni po domluvě s učitelem občas navštěvovali hodiny výtvarné výchovy přímo ve škole.

Jak jsem uvedla výše, výhrad nebylo v rozhovorech mnoho, ale nějaké podněty maminky přece jen mají. Karla by uvítala více podporující přístup a možnost společné domluvy na pravidlech, což ovšem u ostatních respondentek bývá školami aplikováno. Některé z maminek nemají naopak vůbec žádné výhrady a ze spolupráce mají skvělé pocity. Týká se to paní Jitky, Marie, Zdeny, Petry, Eleny i Tamary. Poslední zmiňovaná má pouze obavy o to, aby mohli i nadále spolupracovat s metodičkou, kterou si velice chválí. Říká:

*„Obavy mám pouze z toho, aby naše paní metodička se svou prací neskončila a neměli jsme problém najít místo ní člověka stejně profesionálního a milého, jako je ona.“*

Kromě paní Petry si spolupráci s metodičkou pochvalují i Julie, Petra a Marie. Poslední zmiňovaná respondentka dostala na svoji metodičku doporučení od kamarádky a následně vybírala kmenovou školu právě na doporučení této odbornice. Zdá se tedy, že spolupráce s kvalitní metodičkou může být velmi cenná a zásadní v oblasti spokojenosti rodičů s celkovým průběhem domácího vzdělávání.

Paní Eliška uvádí, že nemá žádné výtky týkající se samotné spolupráce či komunikace, ale ohledně samotné výuky v komunitní škole by uvítala větší důraz na rozvíjení literární gramotnosti, čtení a kreativní psaní. Stejně tak paní Běla nemá problém ve spolupráci, ale ocenila by lepší řešení stravování v komunitní škole. Ta nemá dostatečné prostory a děti musí docházet do nedaleké restaurace na oběd.

## *Socializace*

Z hlediska socializace je třeba rozdělit respondentky na dvě skupiny, první skupinou jsou maminky, které mají děti v komunitní škole (Eliška, Běla a Zdena), druhou skupinou jsou maminky, které své děti vzdělávají nebo vzdělávaly samy doma. První skupina respondentek nemá důvod řešit akce či kroužky s kmenovou školou, protože komunitní škola, do které jejich dcery docházejí, se klasické škole blíží, děti jsou v kolektivu, sice v menším, ale setkávají se v rámci docházky s dalšími dětmi i dospělými. Pokud se jejich rodiče zajímají o školní akce či jiné společné aktivity, řeší to přímo s komunitní školou. Není proto důvod v tomto ohledu kontaktovat instituci, ve které jsou děti oficiálně zapsány. Eliška k tomu říká:

*„Dítě chodí do vzdělávacího spolku, který funguje téměř stejně jako normální škola. První a jediný stupeň má dvě jednotřídky a jednu samotnou třídu – to je logicky vždy buď první nebo pátá třída. Socializaci dceři tedy nemusíme vynahrazovat, kromě školy pak chodí na odpolední zájmové kroužky.“*

Dcery Běly a Zdeny, které chodí do stejné školy, se také setkávají s vrstevníky kromě školy i v rámci mimoškolních zájmových aktivit.

Některé respondentky, vzdělávající své děti doma, poskytují svým dětem rovněž socializaci v rámci kroužků či třeba táborů, konkrétně se jedná o Jitku, Tamaru, Karlu a Petru. Tamara socializaci popisuje takto:

*„Máme oba s manželem velké rodiny a štěstí na mnoho přátel a známých, z nichž mnozí mají také děti. Jsme součástí komunity několika desítek rodin kolem lesního klubu, kam chodily starší děti dříve a mladší tam docházejí nyní. Děti se pravidelně setkávají s dalšími domškoláky, chodí na řadu kroužků, často se vzájemně navštěvují s dětmi sousedů. Často chodí na návštěvu ke svým kamarádům, nebo naopak kamarádi dětí k nám. Na nedostatek sociálních kontaktů si opravdu stěžovat nemůžeme.“*

Paní Elena v tomto ohledu zohledňuje povahu svého syna, který je velmi introvertní a k životu nepotřebuje příliš kamarádů a lidí kolem sebe. Vyjádřil přání, že nechce navštěvovat kroužky bez rodičů, což v jeho věku je již téměř pravidlem, takže na mimoškolní zájmové kroužky nedochází. Maminka se mu socializace snaží nahradit alespoň pravidelným setkáváním s jeho kamarádem a čas od času na akci domškoláckých rodin. Je zajímavé, že navzdory tomu, že odborníci upozorňují na to, že by rodiče měli být seznámeni s nutností socializace svých dětí i mimo rodiny, respondentky uvádějí, že je na tuto problematiku školy nikterak neupozornily. Přesto o ni mají povědomí a snaží se v tomto ohledu být aktivní

a dětem kontakty s dalšími dětmi zprostředkovávat. Marie musí zase brát v potaz zdravotní stav syna, který nemůže docházet na klasické kroužky. Snaží se tedy alespoň se synem chodit co nejvíce na hřiště a obecně ven s jeho kamarády a dětmi ze sousedství. Paní Karla např. sama založila komunitní centrum právě za účelem toho, aby se tam mohly setkávat každý den děti v domácím vzdělávání. Po čase se bohužel mezi ní a dalšími kolegyněmi v centru vyskytnuly konflikty, a tak musela centrum nakonec uzavřít. Její syn ovšem docházel třikrát až čtyřikrát týdně na nejrůznější kroužky, takže v kontaktu s dalšími vrstevníky zůstal i tak.

Maminky v mém výzkumu se dle informací, které mi poskytly, snaží o socializaci samy dle svého uvážení a s kmenovou školou tuto oblast téměř vůbec neřeší. Ve většině případů děti chodí na zájmové kroužky a setkávají se pravidelně se svými kamarády. Školy v tomto ohledu rovněž nejsou příliš aktivní, rodičům o potřebě socializace dle respondentek neříkají a školních akcí se domškolácké děti spíše neúčastní.

## Závěry z výzkumu

Výše popsaný kvalitativní výzkum přinesl poznatky, které by mohly být pro školy využitelné v praxi v oblasti spolupráce a komunikace s rodiči a žáky v domácím vzdělávání. Níže přináším shrnutí výsledků v podobě odpovědí na šest výzkumných otázek a posléze odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

### **1. Z jakých důvodů rodina zvolila domácí vzdělávání pro své dítě/děti?**

Rodiče v mém výzkumu volí domácí vzdělávání z přesvědčení o tom, že je to pro jejich dítě lepší cesta než klasické vzdělávání ve škole. Některé z maminek byly navíc ovlivněny specifickou povahou nebo zdravotním stavem svého dítěte. Tři respondentky mají své dcerky v komunitní škole, což se nejvíce blíží běžné základní škole, ale maminky zde vidí více benefitů. Skupina dotázaných, které vzdělávají nebo vzdělávaly v minulosti své děti samy doma, oceňují důvěru školy v jejich schopnosti a preferují sebeřízení, tedy samostatně se rozhodují, co, jak a kdy budou dělat podle sebe a svých dětí bez potřeby konzultace se školou.

### **2. Jak byla nastavena pravidla týkající se kontroly povinností a přezkoušení žáků?**

Pravidla týkající se kontroly povinností, zejména tedy přezkoušení žáka, byla předem nastavena školou, což rodiče přijali bez námitek nebo byla nastavena po společné dohodě školy a rodičů. Respondentky ve výzkumu tento fakt nějak negativně nekomentují, pravidla i komunikace ohledně nich jim plně vyhovují.

### **3. Jak tato kontrola a zkoušení probíhá v praxi?**

V praxi se v 9 z 10 případů jednalo o přezkoušení žáka každý půlrok tak, jak to definuje školský zákon. To, co konkrétně je obsahem přezkoušení, je v každé škole specifické a způsob není jednotný. V některých případech se pouze komentuje portfolio, v jiných případech dítě prezentuje to, co se v uplynulých měsících naučilo. Tato praxe je pro rodiče ve výzkumu vyhovující, nikdo si na konkrétní podmínky zkoušení nestěžoval, naopak maminky se vyjadřovaly kladně s tím, že jim to takto vyhovuje. V jednom případě se jednalo o měsíční zkoušení, s tím, že respondentka a její dítě s tímto postupem souhlasili a neměli s tím potíže. Další doporučené formy spolupráce se dle respondentek neuplatňují, nebo pouze minimálně.

#### **4. S kým ze školy, jak často a jakým způsobem rodina komunikuje?**

Co se týče komunikace, rodiče nevyjádřili potřebu s kmenovou školou často komunikovat, samy od sebe se maminky na školu příliš neobracejí. Komunikace probíhá většinou ze strany školy, a to v drtivé většině případů ohledně organizace pololetního přezkoušení. Na průběžné konzultace, které doporučuje Ministerstvo školství, ze zkušeností dotazovaných není potřeba dojíždět a maminky o ně samy nežadají. Ani doporučení ministerstva ohledně garanta domácího vzdělávání se v praxi v případě škol z výzkumného vzorku neuplatňuje. Respondentky uváděly, že ohledně domácího vzdělávání komunikují s více pedagogy nebo ředitelem, což jim ale nevadí – spíše než to, s kým komunikují, je pro mě důležité především vystupování školy směrem k nim a dobré vztahy a vstřícný přístup. Převažuje komunikace prostřednictvím telefonu nebo emailu, osobně jen výjimečně a spíše při příležitosti zkoušení žáka. Maminky dříve v komunitní škole kvitují to, že s nimi škola sdílí nejrůznější informace i fotografie z každodenní výuky dětí.

#### **5. Co na spolupráci se školou rodiny oceňují, a naopak co by navrhovaly zlepšit?**

Respondentky neměly ke spolupráci téměř žádné výhrady, tedy v doporučení pro školy vycházím z pozitivně hodnocených aspektů spolupráce. Na spolupráci se školou rodiče nejvíce oceňují pocit, že jsou ve škole vítáni, že jsou se školou, jak se říká „na stejné vlně“, a postupné budování dobrých vztahů. Pocit můžeme charakterizovat jako citové zabarvení doplňující každou naši myšlenku či zážitek (Hartl, 2004, s. 184). Tedy i každá interakce školy a rodiny vyvolává v účastnících emocionální hodnocení celé situace. Rodiče také rádi za důvěru a nevyužívání striktního a autoritativního přístupu školy směrem k nim. Oceňují rovněž rychlou komunikaci a v některých případech rovněž to, že škola nemá příliš požadavků a nechá učitele dělat to, co sám uzná za vhodné. Pro rodiče je důležitý podporující přístup a vědomí, že se nemusí zbytečně stresovat a rovněž to, že zkoušení probíhá v přátelském a pohodovém duchu. Některé z dotázaných mají dobré zkušenosti se sdílením nejrůznějších materiálů i s možností docházet na určité hodiny s dítětem do školy.

#### **6. Jak rodiče naplňují dítěti socializaci?**

Co se týče problému socializace, i přesto, že odborníci velmi často upozorňují na to, že pokud děti nedocházejí do školy, je třeba na sociální vztahy dbát ještě více, není toto téma školami příliš otevíráno. Školy dle respondentek na potřebu většího důrazu na socializace neupozorňují, nicméně maminky samy o této nutnosti ví a snaží se v tomto ohledu jednat dle svého uvážení a dětem tyto vztahy poskytovat i bez toho, aniž by chodily do klasické školy.

Konkrétně děti docházejí ve většině případů na několik zájmových kroužků, pravidelně se stýkají s kamarády, některé děti jezdí na tábory apod. V tomto ohledu tady respondentky nemají potřebu školu kontaktovat či se zajímat o školní akce, protože jednají podle svého, což jim vyhovuje. Specifická je situace dětí v komunitní škole, které v této oblasti nemusejí být tolik obezřetné, protože jsou v kolektivu blízcímu se klasické škole, pouze menším a věkově heterogenním.

Výše popsané informace bych shrnula v odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, tedy:

**„Jaké podmínky může vytvořit škola v oblasti spolupráce a komunikace, aby byly rodiči považovány za účelné a efektivní?“ v následujících řádcích.**

Z výsledků výzkumu lze usuzovat, že je zřejmě na místě, aby škola svůj přístup a intervenci korigovala dle toho, z jakých důvodů rodiče zvolili domácí vzdělávání a co od něj očekávají. Pokud volí domácí vzdělávání z přesvědčení, tak jako v podstatě všichni dotazovaní v mém výzkumu, je oceňované, když škola přenechává většinu zodpovědnosti za výuku rodičům, dává jim svoji důvěru v tomto směru, nevytváří na ně tlak, a naopak podporuje jejich snahu. Většina dotazovaných je spokojená s tím, když je škola nekontaktuje se zbytečnými požadavky, ale požaduje jen věci předem dohodnuté, což je nejčastěji přezkoušení jednou za pololetí. Rodiče oceňují rychlou komunikaci, přičemž jim nezáleží příliš na tom, zda má škola určeného jednoho pedagoga nebo ohledně domácího vzdělávání komunikuje více členů sboru. Upřednostňují telefonickou domluvu nebo email, osobní setkání nepreferují často z časových důvodů a větší vzdálenosti školy od bydliště. Hlavní je pro ně, když škola vytváří v tomto ohledu přátelské prostředí (což se projevuje hlavně přístupem při zkoušení), vychází rodičům vstříc, pokud je to možné, případně poskytuje své materiály. Dle rodičů není potřeba, aby škola byla aktivní v oblasti socializace, tuto sféru si zajišťují pro své děti sami v podobě kroužků a setkávání s kamarády. Je třeba podotknout, že rodiče velice kvitují služby metodiček pro individuální vzdělávání. Respondentky v mém výzkumu se setkaly s velmi přínosnou prací těchto odbornic, a i toto hledisko přináší svůj díl na jejich spokojenosti s průběhem domácího vzdělávání. Obecně lze podotknout, že doporučení MŠMT jsou následována spíše v menší míře.

V rámci dalších výzkumů by bylo jistě vhodné zaměřit se i na jiné typy rodin z hlediska důvodu, které vedly k volbě domácího vzdělávání, a jejich potřeby v oblasti spolupráce se školami. Předpokládám, že rodiny, které byly nuceny volit tuto variantu kvůli její praktičnosti, budou mít jiné požadavky a očekávání, než rodiny, se kterými jsem se setkala



v rámci svého výzkumu. Dále by rovněž stálo za to věnovat se mediálnímu obrazu domškoláků a jejich reputaci ve společnosti.

## Závěr

Tématem této diplomové práce byla spolupráce školy s rodinami a žáky v domácím vzdělávání. Cílem bylo především prozkoumat, jak rodiče s dětmi v domácím vzdělávání pohlížejí na spolupráci s kmenovými školami a odpovědět na otázku, co považují rodiny s dětmi v domácím vzdělávání za užitečné a efektivní v oblasti spolupráce s kmenovými školami, a co by naopak navrhovaly zkvalitnit. Práce je rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a praktickou. Teoretická část přinesla informace ohledně historie domácího vzdělávání, podstaty a charakteristiky domácího vzdělávání, dále typologii rodin dle důvodů, které je vedly k volbě domácího vzdělávání. Zabývá se tímto typem vzdělávání ve vybraných státech Evropy, aktuální situaci v České republice i vybranými výzkumy. V neposlední řadě se práce v teoretické rovině zaměřuje na legislativu a doporučení MŠMT, současnou rodinu a socializaci dítěte. Praktická část práce se zabývá rešerší názoru rodičů na domácí vzdělávání dostupné z publikací a internetových zdrojů a následně z vlastního výzkumu. K odpovědi na hlavní výzkumnou otázku mě dovedla data z vlastního kvalitativního výzkumu, který zahrnoval 10 respondentek – matek, které mají nebo měly své děti v individuálním vzdělávání buď v komunitní škole nebo přímo doma. Hlavní otázka zahrnovala 6 výzkumných podotázek, které se týkaly výběru této formy vzdělávání, nastavování pravidel a komunikace se školami, konkrétní podoby spolupráce a přezkoušení, názoru na tuto spolupráci a v neposlední řadě socializace.

Z výzkumu vyplynulo, že většina respondentů nemá ke spolupráci větší výtky, a tak vycházím především z toho, s čím jsou v tomto ohledu spokojeni a co konkrétně považují za efektivní. Většina respondentů oceňuje, když je škola nakloněna sebeřízení a když nechává rodičům větší volnost. Zároveň asi není překvapením, že upřednostňují rychlou reakci na případný problém nebo dotaz, kterých ovšem, jak vyplývá z rozhovorů, za školní rok nebývá ze strany rodičů mnoho. Pro rodiče je důležitý vstřícný přístup školy a pocit, že jsou chápáni a mají stejné představy. Z výzkumu dále vyplývá, že pro rodiče není zcela zásadní, jakou formu má komunikace – zda mailovou, telefonickou apod., ale spíše rychlá odezva a přátelskost. Obecně využívají převážně kombinaci e-mailové a telefonické konzultace, osobní pouze příležitostně a většinou do školy zavítají hlavně kvůli přezkoušení žáka. Rodiče si ve většině případů spolupráci a komunikaci s kmenovou školou velmi pochvalují a ohledně jednání i zkoušení mají dle svých slov skvělé pocity. Hlavním tématem komunikace mezi školou a rodiči bývá hlavně zkoušení žáka a jeho organizace. Zkoušení probíhá dle zákona, tedy dvakrát ročně, a jeho konkrétní forma se na školách liší. I když Ministerstvo školství

doporučuje školám, aby si určily jednoho člověka, takzvaného garanta pro domácí vzdělávání, často to tak nebývá a rodiče komunikují s více zaměstnanci školy. Toto ovšem rodiče nepovažují za problém, spíše než o to, s kým komunikují, je pro ně důležité právě to, jakým způsobem se tato komunikace odehrává. Dle výsledků by se dalo říct, že školy nemusí následovat všechna doporučení Ministerstva školství, ale měly by dbát především na to, aby měli rodiče z jednání a ze spolupráce dobrý pocit. Tento „dobrý pocit“ vzniká u rodičů především díky uvolněné a přátelské atmosféře při přezkoušení a milému jednání od vedení a pedagogů směrem k rodičům.

I když data z kvalitativních rozhovorů samozřejmě nelze zobecnit, věřím, že mohou být pro školy vodítkem a ukázat směr, kterým se ve spolupráci s rodiči dětí v domácím vzdělávání vydat. Zároveň toto téma přináší velký prostor pro další zkoumání a mnoho možností pro to, probádat tuto problematiku z více úhlů pohledu a přinést další významná zjištění.

## Seznam použitých informačních zdrojů

Asociace svobodných demokratických škol [online]. Asociace svobodných a demokratických škol, z.s. © 2024 [cit. 2024-05-17]. Dostupné z: <https://www.asociacesds.cz/>

ČESKO. Školský zákon 561/2004 Sb., § 41, Individuální vzdělávání žáka In: *Sbírka zákonů*. Individuální vzdělávání. © 2024 [cit. 2024-05-25] Dostupné z: <https://www.pracepropravniky.cz/zakony/skolsky-zakon-uplne-zneni/paragraf-41/>

Domácí vzdělávání: Maminka Petra vypraví praktické tipy, jak se stát domškoláky a co to obnáší. Anon. In: *takaro.cz* [online]. HI company, ©2022–2024 [cit. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://www.takaro.cz/domaci-vzdelavani-tipy-jak-se-stat-domskolaky>

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

HANZLOVÁ, A. Domáce vzdelávanie, tzv. homeschooling sa na Slovensku rozmáha. Ako funguje? (rozhovor s garantkou Z. Vráblovou) In: *epochtimes.sk* [online]. © 2024 Epoch Times Slovensko [cit. 2024-05-17]. Dostupné z: [Domáce vzdelávanie, tzv. homeschooling sa na Slovensku rozmáha. Ako funguje? \(rozhovor s garantkou Z. Vráblovou\) \(epochtimes.sk\)](https://epochtimes.sk/domace-vzdelavanie-tzv-homeschooling-sa-na-slovensku-rozmaha-ako-funguje-rozhovor-s-garantkou-z-vrablovou)

HARTL, P. Stručný psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. - 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

KAMENICKÁ, A. CO MĚ NAUČILA DOMÁCÍ ŠKOLA (1. část). In: *tadyjeuklizeno.cz* [online]. © 2024 [cit. 2024-05-12]. Dostupné z: <https://www.tadyjeuklizeno.cz/co-me-naucila-domaci-skola-1/>

KAŠPAROVÁ, I. SPOLU: Průvodce domácím vzděláváním v České republice. 1. vyd. Bratislava: Akamedia, 2019, 232 s. ISBN 978-80-972769-4-2.

KLOFÁTOVÁ, Z. Škola doma: příručka pro rodiče i prarodiče: (1.-5. ročník). Praha, 2009. ISBN 978-80-902177-3-7.

KOCUROVÁ, L. Máme děti v domácím vzdělávání a dost mě to změnilo, říká maminka na volné noze. In: *eduzin.cz* [online]. EDUzín, © 2022 [cit. 2024-06-12]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2019/02/12/mame-deti-v-domacim-vzdelavani-a-dost-me-to-zmenilo-rika-maminka-na-volne-noze/>

KOSTELECKÁ, Y.; BELÁŇOVÁ, A.; HÁNA, D.; KAŠPAROVÁ, I.; PIVARČ, J. et al. Domácí vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-187-6.

KOSTELECKÁ, Y., MACHOVCOVÁ, K., BELÁŇOVÁ, A., ŠTAMBERGOVÁ, R. „Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků: pilotní studie.“ *Pedagogická orientace*, 2018, roč. 28, č. 2, s. 306–327.

KRAUS, B. Sociálně pedagogické aspekty současné rodiny in BARGEL, Miroslav, jr. JANIGOVÁ Emília a Ewa JAROSZ (ed.) *Dilemata sociální pedagogiky v postmoderním světě*. Brno: 2012. ISBN 978-80-87182-27-7.

KUCHAŘOVÁ, V. et al. *Zpráva o rodině*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v.v.i., 2020. 978-80-7416-380-7.

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2006. 2. aktualizované vydání, Praha: Grada Publishing, ISBN 80-247-1284-9.

MASOPUSTOVÁ, Z. a HANÁČKOVÁ, V. Trendy v rodičovství in MASOPUSTOVÁ, Zuzana, LACINOVÁ Lenka a DAŇSOVÁ Petra a kol. *JAK TO MAJÍ MÁMY: Psychologický výzkum mateřství*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9170-2.

MEDLIN, RICHARD G. „Homeschooling and the Question of Socialization Revisited“. *Peabody Journal of Education*, 88 (3), str. 284-297, 2013.

MERTIN, V. „Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání.“ *Pedagogika*, 2003, roč. LIII, č. 4, s. 405-417.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole*, 2016.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Statistické ročenky školství*. © 2024 [online]. [Cit. 13.3.2024]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-75-3.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ H. a A. VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

PÖSLOVÁ, B. *Tolerantní výchova*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-0622-6

ROMANOWSKI, M. H. *Revisiting the Common Myths about Homeschooling. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Volume 79, Issue 3 (2006), str. 125-129.

ŠTECH, S. „Škola nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky.“ *Pedagogika*, 2003, roč. LIII, No. 4, s. 418-436.

ŠUMBEROVÁ, R. *Vieweghová: Domácí vzdělávání není pro každé dítě, dcerám pomohlo*. In: *iDnes.cz* [online]. Praha: MAFRA, © 1998–2024 [cit. 2024-05-12]. Dostupné

z: [https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy/domaci-vzdelavani-veronika-vieweghova.A160907\\_104950\\_deti\\_pet](https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy/domaci-vzdelavani-veronika-vieweghova.A160907_104950_deti_pet)

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. 3. Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-2153-1.

WIDERA-CIOCHOŃ, A. Rośnie liczba uczniów objętych edukacją domową. Jeden region bije inne na głowę. In: *portalsamorzadowy.pl* [online]. © 2024 [cit. 2024-04-10]. Dostępne z: <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/rosnie-liczba-uczniow-objetych-edukacja-domowa-jeden-region-bije-inne-na-glowe,468705.html>

## Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka rozhovorů

Příloha 2 – Školský zákon 561/2004 Sb., § 41



## Příloha 1

Níže pro ilustraci uvádím dva vyňaté úseky z rozhovorů:

### 1. Paní Běla:

**V= výzkumník**

**B= Běla**

V: Proč jste se rozhodli pro domácí vzdělávání pro vaši dcerku? Jaké faktory nebo okolnosti vedly k tomuto rozhodnutí?

*B: Tak v první řadě stačí, když člověk zavzpomíná na svá léta na základní škole a to, že se to za 37 let opravdu moc nezměnilo. Vadí nám především zastaralé metody výuky, potlačení individualismu a styl hodnocení. Přijde mi, že do první třídy zejména 3, 4, 5 nepatří, a že toto nejsou opravdu výjimky, kdy se takto známkuje. Někteří rodiče to pak obhajují tím, že jejich dítě je splachovací a že mu to nevadí. Každopádně si myslím, že se tím ale tvaruje určitý styl člověka, vytvarovaný především na výkon, bez úvahy na to, jestli tento předmět dítě baví, jaké udělalo pokroky atd. Určitě ale na školách existují i výjimky osvědčených učitelů, ale bohužel je to běh na dlouhou trať, tak snad naše vnoučata nebudou muset tolik vyhledávat komunitní školy.*

V: Rozumím. Napadá vás k tomu ještě něco?

*B: Dále mi přijdou dobré malé kolektivy, kdy se můžeme setkávat i s rodiči, a kde se i určité problémy neschovávají za systém a vše se dá lépe vyřešit. Např. vznikající šikana. Já byla na základní škole šikanována a ani učitelka s tím nic nedělala – možná nevěděla, možná nechtěla, nepřišlo jí to tolik důležité anebo nevěděla, jak to vyřešit. Vztahy ve třídách se dříve vůbec neřešily a člověk proplouval tak nějak živelně.*

V: Jaké konkrétní problémy nebo výzvy jste identifikovali v rodině či ve školním prostředí, které vedly k zvážení domácího vzdělávání?

*B: Sáhodlouhá administrativa, samozřejmě cena a to, že naše komunitní škola je jen 1-5 třída. To všechno tak nějak ovlivňovalo naše rozhodnutí, jestli dceru přihlásit do komunitní školy.*

V: Mělo na to vliv i vaše okolí? Rodina, kamarádi a podobně?

*B: Okolí mělo veliký vliv – viděli jsme spokojené děti kamarádů a v rodině.*

V: A lidé ve škole na vás působili zpočátku jak?

*B: Komunita ve škole na nás působila také sympaticky. A slychávali jsme zastaralé metody ve spádových školách.*

V: Děkuji. Dále bych se zeptala, jaké očekávání máte ohledně výsledků a benefitů domácího vzdělávání ve srovnání se školním vzděláváním?

*B: Očekávám především dítě, které bude v pohodě a těší se do školy. Dále oceňuji i lidský přístup toho, že když občas nestihneme domácí úkol, tak nám nikdo neservíruje poznámky za neschopnost... takže jsou i rodiče v klidu a pohodě (smích).*

T: Tomu rozumím. Jak vypadá běžný den dítěte s ohledem na domácí vzdělávání?

*B: Po ranním vstávání následuje snídaně a odchod do školy mezi 8:00-8:30 – tam následuje čtení nebo zpívání. Škola trvá do 13:30 a navazuje družina nebo mimoškolní kroužek.*

Jak dlouho odhadujete, že bude dcerka v DV?

*B: Určitě chceme alespoň do páté třídy a pak bude následovat hledání navazující školy, ale to už se nám nejspíš nepodaří najít komunitní. Budeme přemýšlet nad SCIO školou nebo už státní školou.*

V: Super. Teď bych se zeptala na pravidla - jaká pravidla jste ve spolupráci se školou stanovili týkající se kontroly povinností a přezkoušení vašeho dítěte?

*B: Přezkoušení je 1x za půl roku, a dále spolupracujeme s třídní učitelkou, která nám dává individuální doporučení.*

V: Jaká byla domluva se školou při tvorbě těchto pravidel? Kdo měl hlavní slovo?

*B: Pravidla byla stanovena, vyhovovala nám a dále spolupracujeme a domlouváme se s učiteli.*

V: A jakými metodami a nástroji sledujete pokrok a úspěchy své dcerky?

*B: 2x ročně probíhají tripartity, kdy se sejdou rodič, dítě a učitel. Následně probíhá hodnocení oblíbenosti předmětů žáka, pochvala učitele za to, co dítěti jde a na čem by mohl zapracovat.*

V: Hmm. To zní zajímavě.

*B: Dál se k tomu vyjadřujeme my jako rodiče a vše probíhá za přítomnosti žáka, čehož si velmi cením - vidím a slyším úspěchy a pokroky.*

V: A jak probíhá kontrola a přezkoušení žáka v praxi? Kdo je za ni zodpovědný a jak často se provádí?

*B: 1x za půl roku, zodpovídá zastřešující škola. Učitel ze zastřešující školy přijede do třídy dětí a tam probíhá přezkoušení.*

## **2. Paní Petra:**

**V= výzkumník**

**P= Petra**

V: Které konkrétní prvky spolupráce se školou považujete za nejúčinnější a nejprínosnější pro vzdělávání vašich dětí?

*P: Záleží na situaci a podle věku dětí se mění. Na prvním stupni jsme například po domluvě s učitelem občas navštěvovali hodiny výtvarné výchovy na ZŠ.*

V: Byly někdy nějaké nedostatky ve spolupráci se školou, které by se mohly podle vás zlepšit?

*P: Byli jsme vždy spokojeni. Klíčová je role zaměstnance školy se zkušenostmi s I.V. Kromě toho pořádají rodiny s I.V. často různá setkání, konference, exkurze a jiné akce. Na nich dochází ke vzájemnému obohacování a inspirování co do způsobu výuky, didaktiky, pomůcek apod.*

V: Kdybyste měla celkově zhodnotit, jaké máte obecně pocity ohledně jednání se školou a spolupráce?

*P: Díky výše zmíněnému odborníkovi velmi dobré.*

V: Zajišťovali jste nějak socializaci dětí?

*P: Tohle je samozřejmě dost zásadní věc. Každé z našich dětí navštěvovalo několik různých kroužků (sportovní, hudební i jiné), chodili do skauta, a ještě měli svou komunitu v rámci dalších domškolních dětí. Vznikla z toho skvělá parta, která, doplněná o pár dalších kamarádů, se schází dodnes.*

V: Jistě. Tak asi můžeme...

*P: Pardon, ještě bych na toto téma chtěla říci, že nesocializovanost domškoláků je spíše pomluva lidí, kteří se na tento způsob vzdělávání dívají s iracionálním despektem, aniž s nějakou domškolní komunitou přišli do styku. Domškolní děti, které já znám (cca 30), jsou skvěle socializované s přirozenou sebekontrolou, zodpovědným chováním a bez potřeby boje proti autoritám, se kterými partnersky jednají a vycházejí. Pravda je, že některé „autority“ na to nejsou připravené (smích).*

V: Byli jste školou či někým jiným upozorněni na vhodnost zajištění socializace vašeho dítěte i mimo rodinu?

*P: Ne, nikdy. Nebylo to potřeba.*

## Příloha 2

Školský zákon 561/2004 Sb., § 41

### § 41

#### **Individuální vzdělávání žáka**

(1) O povolení individuálního vzdělávání žáka rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka.

(2) Žádost zákonného zástupce o individuální vzdělávání musí obsahovat

a) jméno, popřípadě jména, a příjmení, rodné číslo, bylo-li přiděleno, a místo trvalého pobytu žáka nebo bydliště, pokud nemá na území České republiky místo trvalého pobytu,

b) uvedení období, ročníku, popřípadě pololetí, kdy má být žák individuálně vzděláván,

c) důvody pro individuální vzdělávání žáka,

d) popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka,

e) doklady osvědčující splnění vzdělání osoby, která bude žáka individuálně vzdělávat,

f) seznam učebnic a učebních textů, které budou ve výuce užívány, pokud nejde o učebnice uvedené v § 27 odst. 1,

g) další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka,

h) vyjádření školského poradenského zařízení.

(3) Ředitel školy individuální vzdělávání povolí, pokud

a) jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání,

b) jsou zajištěny dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání, zejména podmínky materiální a ochrany zdraví žáka,

c) osoba, která bude žáka vzdělávat, získala alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jedná-li se o žáka ve druhém stupni základní školy, vysokoškolské vzdělání,

d) jsou zajištěny vhodné učebnice a učební texty, podle nichž se má žák vzdělávat.

(4) Po dobu individuálního vzdělávání žáka za plnění podmínek uvedených v odstavci 3 odpovídá zákonný zástupce žáka.

(5) Individuálně vzdělávaný žák koná za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva, a to ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky.

(6) Nelze-li individuálně vzdělávaného žáka hodnotit na konci příslušného pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení pololetí.

(7) Pokud má zákonný zástupce pochybnosti o správnosti hodnocení žáka, může do 8 dnů od konání zkoušek písemně požádat ředitele školy o přezkoušení žáka; byl-li zkoušejícím žáka ředitel školy, krajský úřad. Pokud ředitel školy nebo krajský úřad žádosti vyhoví, nařídí komisionální přezkoušení žáka.

(8) Ředitel školy ukončí individuální vzdělávání

a) pokud nejsou zajištěny dostatečné podmínky ke vzdělávání, zejména podmínky materiální, personální a ochrany zdraví žáka,

b) pokud zákonný zástupce neplní podmínky individuálního vzdělávání stanovené tímto zákonem,

c) pokud žák na konci druhého pololetí příslušného školního roku neprospěl,

d) nelze-li žáka hodnotit způsobem uvedeným v odstavcích 5 a 6, nebo

e) na žádost zákonného zástupce žáka.

(9) Pokud ředitel školy rozhodne o ukončení individuálního vzdělávání žáka, zařadí žáka do příslušného ročníku základní školy. Odvolání proti rozhodnutí ředitele školy o ukončení individuálního vzdělávání žáka nemá odkladný účinek.

(10) Výdaje spojené s individuálním vzděláváním hradí zákonný zástupce žáka, s výjimkou učebnic a základních školních potřeb podle § 27 odst. 3 a 6, speciálních učebnic a speciálních kompenzačních pomůcek a speciálních učebních pomůcek podle § 16 odst. 2 písm. d) a výdajů na činnost školy, do níž byl žák přijat k plnění povinné školní docházky.