

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Jitka Získalová

Domácí vzdělávání na 1. stupni ZŠ

Elective home education of primary-school-age children

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. Yvona Kostecká, Ph.D.

Poděkování:

Děkuji Mgr. Yvoně Kostecké, Ph.D. za její odborné vedení, cenné připomínky, vstřícnost a plnohodnotnou podporu, kterou mi poskytovala po celou dobu psaní diplomové práce.

Prohlášení:

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

V Praze, dne 20. dubna 2024

Jitka Získalová

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou domácího vzdělávání dětí na 1. stupni základních škol. Cílem je identifikovat názory rodin na jejich komunikaci s kmenovými školami a zároveň posoudit schopnost obou těchto institucí vytvořit vztah založený na vzájemné a efektivní spolupráci. Teoretická část vymezuje základní pojmy, popisuje právní ukotvení domácího vzdělávání v České republice a představuje rodiče jako klíčové vzdělavatele dětí v individuálním vzdělávání. Praktická část práce si klade za cíl identifikovat názory rodičů na jejich komunikaci s kmenovými školami a zároveň posoudit schopnost obou těchto institucí vytvořit vztah založený na vzájemné efektivní spolupráci. Empirický výzkum je založen na kvalitativní výzkumné metodologii. Sběr dat byl proveden pomocí hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které byly analyzovány prostřednictvím tematické analýzy. Výsledky výzkumu ukazují klíčový vliv vzájemné a efektivní spolupráce rodiny a školy na celkový průběh domácího vzdělávání, stejně tak i význam flexibilního přístupu, který respektuje rozmanitost rodinných situací a potřeb.

Klíčová slova

Domácí vzdělávání, individuální vzdělávání, kmenová škola, komunikace, kvalitativní výzkum, rodina, spolupráce, školský zákon.

Abstract

The diploma thesis deals with the issue of home education of primary-school-age children. The aim is to identify the views of families on their communication with supervising schools and also to assess the ability of these two institutions to establish a relationship based on mutual and effective cooperation. The theoretical part defines the basic terms, describes the legal background of home education in the Czech Republic and introduces parents as key educators of homeschooled children. The practical part of the thesis aims to identify parents' views on their communication with supervising schools and to assess the ability of both institutions to establish a relationship based on mutually effective cooperation. The empirical research is based on qualitative research methodology. Data collection was conducted through in-depth semi-structured interviews which were analyzed through thematic analysis. The research results show the key influence of mutual and effective cooperation of family and school on the home education overall course, as well as the importance of a flexible approach that respects the diversity of family situations and needs.

Keywords

Home education, individual education, supervising school, communication, qualitative research, family, cooperation, Education Act.

OBSAH

1	ÚVOD	7
2	TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1	HISTORIE DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	9
2.1.1	<i>Krátký pohled do historie domácího vzdělávání v České republice</i>	9
2.2	ÚVEDENÍ DO TÉMATU DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	12
2.2.1	<i>Co znamená domácí vzdělávání</i>	12
2.3	PRÁVO A DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ	14
2.3.1	<i>Domácí vzdělávání z pohledu práva v České republice</i>	14
2.4	SPOLUPRÁCE	20
2.4.1	<i>Spolupráce rodiny a školy</i>	21
2.4.2	<i>Spolupráce školy a rodiny v režimu domácího vzdělávání</i>	27
2.4.3	<i>Komunikace s rodiči</i>	30
2.5	RODINA A ŠKOLA	31
2.5.1	<i>Rodinná pohoda ve vztahu ke vzdělávání dítěte</i>	32
3	EMPIRICKÁ ČÁST	36
3.1	METODOLOGIE VÝZKUMU	36
3.1.1	<i>Teoretická východiska výzkumu</i>	36
3.1.2	<i>Cíl výzkumu</i>	37
3.1.3	<i>Výzkumné otázky</i>	37
3.1.4	<i>Výzkumný design</i>	38
3.1.5	<i>Etika výzkumu</i>	39
3.1.6	<i>Kritéria kvality výzkumu</i>	39
3.1.7	<i>Metody sběru dat</i>	40
3.1.8	<i>Výzkumný vzorek</i>	42
3.1.9	<i>Průběh analýzy dat</i>	44
3.2	ROZBOR DAT	47
3.2.1	<i>Výběr kmenové školy</i>	47
3.2.2	<i>Spolupráce s kmenovou školou</i>	52
3.2.3	<i>Vliv kvality spolupráce na wellbeing rodiny</i>	61
3.2.4	<i>Vše je o lidech</i>	64

3.3	VÝSLEDKY VÝZKUMU	67
3.4	DISKUZE A NÁVRHY ŘEŠENÍ	74
4	ZÁVĚR	80
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82
6	SEZNAM TABULEK	89
7	SEZNAM ZKRATEK	90
8	SEZNAM PŘÍLOH.....	91

1 ÚVOD

Domácí vzdělávání, přestože je svou podstatou na okraji českého vzdělávacího systému, již za svou relativně krátkou dobu legální existence v českém vzdělávacím systému dokázalo vytvořit dvě názorově zcela odlišné skupiny odborníků. Ti první v něm předkládají řešení nespokojenosti s institucionálním školstvím, idealizují ho a představují jako možný základ pro reformu školského systému. Ti druhí v něm naopak (a často z důvodu nepochopení jeho principů či jeho neznalosti) vidí nebezpečí pro optimální vývoj dětí ve společnosti a důsledek nadměrné snahy některých rodičů o ochranu svých dětí.

Vzhledem k rostoucímu zájmu o tuto alternativní formu plnění školní docházky, narůstá v této oblasti požadavek na získávání relevantních dat a jejich vyhodnocování, tedy na provádění výzkumu. Na rozdíl od mnoha států světa, kde se tento typ studií provádí již dlouhou dobu s využitím různých výzkumných strategií a zaměřuje se na studium různých stránek této formy vzdělávání, jsme v tomto ohledu v České republice stále spíše na počátku.

S tématem efektivní spolupráce rodičů a školy jsem se denně setkávala ve svém profesním životě jako pedagog, ale také jako rodič. Jako učitelka vidím omezení a odstup některých kolegů od toho, aby umožnili rodičům více se podílet na průběhu vzdělávání svých dětí. Na druhou stranu se jako rodič setkávám s neochotou či pasivitou školy, když se návrhy kooperace týkají jiných záležitostí než pomoci při organizaci školní akce. Jako rodič mám také osobní zkušenosti s domácím vzděláváním, které bylo z pohledu naší rodiny dobrým a jedinečným rozhodnutím. Ve svém okolí o něm však stále slýchám různé názory, často velmi protichůdné, a proto jsem se ve své diplomové práci rozhodla zaměřit na téma spolupráce rodin s kmenovou školou, abych případným zájemcům ze strany rodičů či také základních škol pomohla odhalit, zda je domácí vzdělávání „bezpečný přístav“ pro všechny nespokojené rodiny, nebo zda to není tak univerzální lék na nedostatky institucionálního vzdělávání, jak jej mnohdy prezentují zastánci domácího vzdělávání. Z výše uvedených důvodů byl tedy provedený výzkum motivován jak osobními, tak profesními důvody a odhalil nejen požadavky na povahu spolupráce z pohledu rodičů, ale i jejich následné hodnocení této spolupráce a komunikace s kmenovou školou. Současně odpovědi rodičů na výzkumné otázky pomohly zjistit, které faktory v participujících rodinách ovlivňovaly vzájemnou se školami realizovanou spolupráci. Jsem také

přesvědčena, že výsledky výzkumu přinášejí velmi důležité poznatky pro práci učitelů, neboť poskytují zpětnou vazbu na vnímání kvality komunikace a spolupráce v každodenních vzdělávacích interakcích. Výzkum rovněž ukázal, zda mají obě strany na spolupráci podobné pohledy a zda se tedy jejich jednání ubírá stejným směrem.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních oddílů. V první části jsou prezentována teoretická východiska dané problematiky. Je proveden stručný historický pohled na domácí vzdělávání v průběhu minulých století a je vysvětlena terminologie pro používaný pojem "domácí vzdělávání" a s ním nejčastěji spojovaná označení. Součástí je také velmi podstatné přiblížení právních aspektů upravujících rozsah a rozbor právního ukotvení domácího vzdělávání jako alternativy k institucionálnímu školství v České republice a to včetně interpretace jeho širších souvislostí. Teoretická část práce se dále zabývá významem spolupráce rodinného prostředí a škol pro organizaci efektivního výchovně-vzdělávacího procesu, spolu s přiblížením specifík partnerství či součinnosti kmenových škol a rodin na domácím vzdělávání. Kapitola v závěru představuje spolupráci rodičů a učitelů v kontextu mezilidské komunikace a jejího vlivu na rodinnou pohodu – wellbeing.

Cílem diplomové práce je identifikace názorů rodin na jejich komunikaci s kmenovými školami a posouzení schopnosti obou těchto institucí vytvořit vztah založený na vzájemné efektivní spolupráci. Druhá kapitola proto obsahuje popis metodologie kvalitativního výzkumu, zaměřeného na identifikaci povahy, podmínek a očekávání spolupráce kmenových škol a rodin dětí na 1. stupni základní školy, které plní povinnou školní docházku formou domácího vzdělávání. Představuje výzkumem zjištěná data, získaný empirický materiál tematicky analyzuje a interpretuje a předkládá jeho výsledky a návrhy dalšího možného řešení sledované problematiky.

2 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do pěti kapitol souvisejících s tématy domácího vzdělávání a spolupráce rodin se školou. Cílem jednotlivých kapitol je uvést čtenáře do problematiky a poskytnout teoretický rámec pro empirický výzkum popsany ve třetí kapitole této práce. Vzhledem k tomu, že problematika domácího vzdělávání spadá do oblasti, která stále v odborné literatuře nemá dostatečnou oporu, jsou odkazy směřovány i na zahraniční zdroje a případové studie. Tématu spolupráce a komunikace školy a rodiny v režimu domácího vzdělávání nebyla věnována doposud žádná odborná literatura, a proto se autorka práce tímto aspektem v teoretické části zabývá obecně, a to jako spoluprací rodiny a školy.

2.1 Historie domácího vzdělávání

Nejjednodušším mechanismem předávání znalostí, dovedností a kompetencí je vztah rodič-dítě. Toto spojení je nejlépe vidět, když je dítě ještě plně závislé na dospělém, tj. od kojeneckého věku do raného dětství. V průběhu vývoje dítěte se okruh lidí, kteří se podílejí na procesu jeho formování, postupně rozšiřuje. Aby bylo možné co nejúplněji formovat budoucí generaci, je již od starověku patrná potřeba specifického a cílevědomého vzdělávání. Vztah rodič - dítě se postupně vyvinul ve vztah učitel - dítě. To však neznamená, že je rodič z tohoto procesu zcela vyloučen. Jeho smysl pro zodpovědnost se nadále projevuje v předávání znalostí, od obecných až po rodinné hodnoty a společenské normy.

2.1.1 Krátký pohled do historie domácího vzdělávání v České republice

Zapomínáme, anebo jsme již zcela zapomněli, že školy, jak je známe dnes, jsou produktem 20. století. S hromadnou výukou, nastavenými znalostními programy, naprogramovaným chováním, formalizovaným vyučovacím procesem, směřováním k průměrování efektů vzdělávání, kontrolou dozorových orgánů nebo rozsáhlým systémem organizace práce (Kašparová, 2019). Samozřejmě, že první školy vznikaly již ve starověku a monopol na vzdělání pak na dlouhou dobu převzala církev. Naproti tomu zde však stojí určitě za připomenutí, že starověké školy byly vzdělávací společenství s filozofickými hodnotami, v nichž autorita učitele/mistra byla na špičkové úrovni a ideál Kalokagathia určoval obsah a hodnotu vzdělávání (Hanus, Chytilová, 2009).

Také v České republice prošlo domácí vzdělávání historickým vývojem, který odrazil a vlastně stále odráží změny ve společnosti, vzdělávacím systému a postojích k výchově a vzdělávání. Jeho historické kořeny můžeme začít sledovat ve středověku, kdy bylo formováno především v rámci šlechtických rodin a společenských vrstev s vyšším sociálním postavením. Děti těchto rodin byly vzdělávány v domácím prostředí, často pod vedením soukromých učitelů nebo duchovních.

Ruku v ruce s rozvojem průmyslu a potřebou kvalifikované pracovní síly se začalo formovat také veřejné školství. Jednou z nejvýznamnějších změn v tomto období je bezesporu reforma školství, kterou započala Marie Terezie. Zatímco většina publikací, která se touto zákonnou úpravou zabývá, o ní hovoří jako o reformě významné a pokrokové pouze v pozitivním kontextu, zastánci domácího vzdělávání ji zmiňují ve smyslu počátku přechodu k „*homogenní společnosti, kontrolovatelné a ovladatelné skrze tištěné a psané slovo*“ (Kašparová, 2019, s. 22). I přes tuto změnu vzdělávacího trendu bylo domácí vzdělávání stále praktikováno, ale již zejména v rodinách se vzdělanými členy, kteří upřednostňovali individuální přístup ke vzdělávání. Pro zajímavost zde můžeme odkázat na Hronka (1938), jehož Výbor zákonů školských uvádí jednotlivá ustanovení ze školského zákona č. 62/1869, jež přímo institut domácího vzdělávání zmiňují. Konkrétněji pak podobu domácího vzdělávání upravuje změna tohoto zákona z roku 1905, která zavádí povinnost rodičů zajistit takto vzdělaným dětem podmínky odpovídající školní docházce v obecné či měšťanské škole (Morkes, 2004). Až do 20. století, které mělo být „*stoletím dítěte*“, tedy převládalo domácí vzdělávání nad vzděláváním ve škole (Key, 1997). Dobré, komplexní vzdělání bylo získáváno doma. Moderní, soudobý charakter vzdělávání se utvářel pod vlivem průmyslové společnosti a jejích potřeb ve vztahu k jejím občanům. Proto vlastně škola svou organizací připomíná továrnu: pravidelný rytmus práce, výuka řízená učitelem, standardizace výsledku tj. vědomostních pokroků studentů. A všimněme si také toho paradoxu, že domácího vzdělávání, které bylo po staletí přirozenou formou výuky dětí, bylo společenskými změnami ve 20. století odsunuto do skupiny alternativních způsobů vzdělávání.

Posílení tohoto kurzu nastalo v období po nástupu komunistické vlády, kdy bylo vzdělávání, stejně jako společnost a hospodářství, ještě více ovlivněno snahou o centralizaci a ovládnutí ze strany státu. Domácí vzdělávání se pochopitelně s touto snahou vůbec neslučovalo a tato forma neměla žádnou oporu v tehdy platných zákonných úpravách.

Teprve po pádu komunistického režimu v roce 1989 došlo k otevření společnosti a tím i vzdělávacího systému. Nárůst svobody a pluralitních postojů otevřel prostor i pro diskuse o různých formách vzdělávání. Organizace rodičů a pedagogů prosazovaly právo rodičů vzdělávat své děti doma. Nicméně, v té době stále ještě neexistovala konkrétní právní úprava podporující tuto formu vzdělávání. Cesta k legalizaci začala v průběhu 90. let, kdy vznikaly první spolky a sdružení podporující domácí vzdělávání a rodiče začali sdílet své zkušenosti a informace a vytvářet tak vlastně komunitu, která hájila právo na vzdělávání v domácím prostředí. S postupem času začala narůstat diskuse o právním uznání domácího vzdělávání a konečně v roce 2004 došlo ke změně zákona, který formálně tuto alternativu ve vzdělávání legalizoval. Kašparová (Kostecká a kol., 2020, s. 21) o něm velmi působivě říká, že je to „naše česká, v domškoláctví hubená, ale silná a důležitá legislativa. V evropském kontextu je dost ojedinělá a k domškolákům velmi vstřícná.“ Od té doby mohou rodiče vzdělávat své děti doma, ale podléhají určitým pravidlům a kontrolám.

V současné podobě má samozřejmě domácí vzdělávání v ČR své zastánce i kritiky. Zastánci zdůrazňují individuální přístup k dětem, flexibilitu a možnost ovlivnit obsah vzdělávání. Kritici upozorňují na možnou izolaci dětí od společnosti a nároky na rodiče, kteří by, podle jejich názoru, měli disponovat kompetencemi pedagogů (Kašparová, 2019). V každém případě lze pozorovat nárůst zájmu o domácí vzdělávání, zejména v důsledku změn ve společenském povědomí a různých výzev spojených s veřejným školstvím. V roce 2020 navíc způsobila pandemie náhlou změnu vzdělávacího systému. Znenadání byly omezeny společné skupinové aktivity, veřejné vzdělávání v prezenční formě i mimoškolní činnost. Celá společnost byla doslova uzavřena doma a studium (i pracovní aktivity) bylo nutné organizovat jinak než dříve. Debata ohledně optimálního vztahu mezi institucionálním a domácím vzděláváním i nadále pokračuje, a to i přesto, že zákony o domácím, přesněji individuálním, vzdělávání jsou relativně méně přísné než v jiných zemích (Kostecká a kol., 2020).

Celkově lze tedy konstatovat, že domácí vzdělávání v České republice prošlo od doby středověku až po současnost zajímavým vývojem. Legislativní uznání v průběhu posledních dvou desetiletí otevřelo cestu pro rodiče, kteří si přejí převzít větší kontrolu nad vzděláváním svých dětí. Současně se stále diskutuje o optimálním způsobu, jak tuto formu vzdělávání podporovat či regulovat v rámci celkového vzdělávacího systému.

2.2 Uvedení do tématu domácího vzdělávání

Vytvořit jednu ucelenou definici domácího vzdělávání je obtížné, protože domácí vzdělávání lze provádět mnoha různými způsoby. Jeho aktuální pojetí je spojeno s osobou Johna Holta, amerického učitele a spisovatele, který rodičům doporučil, aby vzdělávací kurikulum raději přizpůsobili zájmům dítěte, spíše než aby přizpůsobili dítě kurikulumu. Založil a vydával „*Growing Without Schooling*“, první časopis o domácím vzdělávání, který sdílel nápady a příspěvky rodin, které tuto formu vzdělávání začaly praktikovat. Slovní spojení „domácí vzdělávání“ se stalo běžně přijímaným pojmem pro formu vzdělávání a učení mimo školu jako instituci a bylo současně převzato do mnoha jazyků.

2.2.1 Co znamená domácí vzdělávání

Vzhledem k rostoucímu zájmu o domácí vzdělávání jako formy plnění povinného vzdělávání roste také potřeba představovat systematické vědecké výzkumy zaměřené na toto téma. Ve světě se tento typ studií provádí dlouhou dobu. V České republice je jich i díky kratší době oficiálního realizování domácího vzdělávání rozhodně méně. Účelem takových výzkumů je poskytovat spolehlivé údaje o domácím vzdělávání, které jdou nad rámec jeho přirozené praxe a přesahují úvahy nebo spekulace o jeho významu či průběhu. Zároveň se tedy zvyšuje i nutnost mít dobře systematizované znalosti o fungování domácího vzdělávání, jeho determinantech a reálných efektech.

Domácí vzdělávání je v literatuře nejčastěji zmiňováno ve spojení s termínem „alternativní“ forma vzdělávání. Termín „alternativní“ byl, a stále je, používán k označení specifické kategorie škol, zakořeněných ve specifických historických realitách, které nejen vytvářely alternativu k tzv. tradičním (konvenčním, mainstreamovým) školám, ale také uváděly do praxe řešení v souladu s novými trendy v pedagogickém myšlení své doby. Mezi nejznámější patří přístupy spojené se jmény Marie Montessori, Célestina Freineta, Helen Parkhurstové nebo Rudolfa Steinera. Průcha (2009) uvažuje o alternativních školách jak z pohledu zřizovatele, tak z pohledu vzdělávacího proudu. Za jednu z možných okolností, kdy je škola takto označena však považuje například vztah školy s rodiči či s místní komunitou. Kořa (Havlík, Kořa, 2002, s. 125) v tomto směru podotýká, že význam „alternativní škola“ nebyl nikdy exaktně vymezen, avšak udává v souvislosti s nimi dokonce spojení „*dělostřelci pokroku*“ a prosazování radikálních změn.

Prozkoumáním dostupných definic domácího vzdělávání lze konstatovat, že je nejčastěji chápáno z hlediska formy a sociálního aspektu vzdělávání. Z didaktického hlediska znamená forma vzdělávání jeho organizační stránku. Na domácí vzdělávání lze

pohlížet jako na alternativu v kontextu vymezení se vůči tomu, co je oficiální a univerzální, tedy vůči systémovému vzdělávání, které probíhá ve školské instituci. Tato srovnání se týkají zejména možných účinků nebo omezení jednoho či druhého řešení (Blok, 2003).

Takový přístup uvádí například Zimčík (2023), který definuje domácí vzdělávání jako formu alternativního vzdělávání, při níž rodiče nebo zákonní zástupci daného dítěte dobrovolně přebírají odpovědnost za zajištění adekvátních podmínek pro učení a vzdělávají je zpravidla sami, aniž by využívali vzdělávací nabídky veřejných i neveřejných škol.

Domácí vzdělávání je také často považováno za sociální hnutí. Takto definované ho nalezneme například v příspěvku Farengy v Encyklopedii Britannica (2013), který jej konkrétně uvádí jako „sociální hnutí rodičů“. Takto pojatý společenský jev je charakterizován touhou změnit stávající situaci nebo určité prvky sociální struktury. Může být reakcí na vnímané institucionální nedostatky. Také Budajczak (2004) jej definoval jako dynamické sociální hnutí v určitých zemích, založené na nezávislých krocích jednotlivých rodin, v nichž rodiče, vedeni starostí o vzdělávací vývoj svých dětí, přijímají plnou odpovědnost za jejich vzdělávání, výchovu a socializaci a přebírají tuto odpovědnost od státu.

Většina definic, bez ohledu na to, zda mluvíme o formě vzdělávání nebo o sociálním hnutí, věnuje pozornost dvěma aspektům domácího vzdělávání. Za prvé je to rodičovská kontrola nad vzdělávacím procesem a za druhé skutečnost, že vzdělávání probíhá doma. Tyto dva prvky však nemusí být dnes aktuální zejména proto, že zde jsou široce dostupné nové komunikační technologie, a také proto, že domácí vzdělávání je dnes možné i na středních školách a jejich studenti disponují vyšší mírou samostatnosti a sebeřízení. Přestože rodiče stále mají povinnost mít domácí vzdělávání pod kontrolou, získávají díky technologickému vývoji více možností pro učební postupy, které nejsou zcela vázány na domácí prostor. Domácí vzdělávání tedy nemusí být prováděno fyzicky doma a rodičovská kontrola tak může být méně osobní, než bývala, protože v určitých případech mají děti současně větší možnost ovlivňovat učební osnovy a rozhodovat o tom, co a jak se chtějí učit.

Domácí vzdělávání lze také charakterizovat jako mimoškolní formu, s přihlédnutím k místu vzdělávacího procesu, a neformální, s přihlédnutím ke stupni institucionalizace. V České republice to však neznamená úplnou nezávislost na školské instituci. Žáci, kteří využívají domácí vzdělávání, jsou zapsáni do kmenové školy v souladu se zněním

Školského zákona, a proto musejí splnit konkrétní náležitosti s ním související a z něj vyplývající, jako například povinné pololetní přezkoušení, či návštěva psychologicko-pedagogické poradny.

Současně se v tématu domácí vzdělávání často setkáme s termíny „domácí škola“ či „domškoláctví“ a „domácí vzdělávání“, které se často používají jako synonyma (Kostelecká a kol., 2020), ale v některých kontextech mohou mít odlišný význam. „Domácí škola“ může v určitých případech zahrnovat i situace, kdy rodiče doplňují institucionalizované školní vzdělávání domácím učením. Například „*Dobson domácí vzdělávání definovala jako „životní styl“, kdy učení probíhá kdykoli a na jakémkoli místě; život sám je neustále pokračující vzdělávání, které není omezeno ani vyhrazeným časem ani místem či věkem.*“ (Jančaříková, 2006). Termín domácí škola pak ta samá autorka doporučuje používat pro formální výuku, „*přenesení stylů a metod ze školních lavic ke kuchyňskému stolu, v rodinách s domácí školou v tomto slova smyslu například dodržují rozvrh i tempo kmenové školy, děti kmenovou školu a třídu často i pravidelně navštěvují, někdy v těchto rodinách dokonce i zvoní na začátku a na konci hodin*“ (Jančaříková, 2006). Pro účely této práce budou tyto termíny používány současně a jako synonyma ve smyslu §41 Školského zákona 561/2004 Sb.

2.3 Právo a domácí vzdělávání

Vzdělávání je obrovská zodpovědnost. Při výběru základní školy pro své děti rodiče většinou o právních předpisech s tím souvisejících nepřemýšlejí. V případě domácího vzdělávání je situace odlišná – rodiče si touto volbou uvědomují, a dávají tím také najevo, že se aktivně o vzdělávání svého dítěte starají, realizují předepsaný rozsah učiva a připravují dítě na další etapy života. Otázky na to, jak vypadá domácí vzdělávání ve světle českých zákonů, jsou proto přirozené a očekávané.

2.3.1 Domácí vzdělávání z pohledu práva v České republice

V České republice má každý občan, tak jak to vyplývá z Listiny základních práv a svobod, právo na bezplatné vzdělání na základních a středních školách. Z tohoto právního dokumentu také vyplývá, že někteří však mají nejen právo, ale i povinnost vzdělávat se. Článek 33, který se nachází v hlavě IV. zahrnující hospodářská, sociální a kulturní práva, v pouhých dvou větách obsahuje hned tři předpisy, které svým způsobem uznávají právo a zároveň povinnost téhož nebot’:

- uznává právo na vzdělání pro každého;

- ukládá povinnou školní docházku;
- odkazuje na zákon o jejím provádění (AION, 2024)

Právo na vzdělání bylo de facto zavedeno jako ústavní princip již v roce 1869, kdy byl přijat školský zákon, který definitivně zavedl povinnou školní docházku. Je to jedno ze základních práv dítěte a lidských práv všeobecně a jako takové bylo zakotveno v řadě mezinárodních nástrojů, mezi něž patří například Úmluva o právech dítěte. Stát má zaručit realizaci tohoto práva tím, že zajistí všeobecný a bezplatný přístup ke vzdělání, systém finanční podpory žáků a možnost vybrat si jinou než veřejnou školu. Z práv občanů tedy vyplývají povinnosti státu.

Povinnosti občanů stanovené Listinou základních práv a svobod, které souvisí s tímto právem, jsou zakotveny ve školském zákoně. Může se zdát kontroverzní, že s ohledem na občanská práva a svobody, právo rodičů vychovávat své děti v souladu s vlastním přesvědčením, jakož i v souvislosti s právy dětí, stát vnucuje nátlak – povinné vzdělávání a povinnou školní docházku. Tento konflikt je komentován například Nadací Open Society Fund Praha (Hofschneiderová, Matiaško, 2021) nebo studií Moniky Schön (2011).

Je třeba zdůraznit, že právo na vzdělání a povinnosti s ním spojené jsou v Listině základních práv a svobod považovány za jednu z hospodářských, sociálních a kulturních svobod a práv, ale v literatuře nepanuje shoda v tom, jak toto právo vnímat jako sociální nebo kulturní právo v kombinaci s právem hospodářským. Jistě, toto právo má přinášet hodnotu jednotlivci, ale i společnosti jako celku (Schön, 2011), a proto je spojeno s povinnostmi občanů. Autorka dále poukazuje na to, že každá povinnost uložená státem je jakousi regulací občanských svobod, takže pro její pochopení je nutné zjistit záměr jejího zavedení. V případě povinné školní docházky autorka nevidí konflikt mezi veřejným zájmem a právy a svobodami nezletilých a právy rodičů, protože tyto zájmy jsou podle ní totožné. Jílek (Jílek a kol., 2013) tvrdí, že vzdělání přispívá ke zlepšení stavu jednotlivce i společnosti, tato povinnost je zaměřena na odstranění negramotnosti ve světě, nezletilí se mohou mýlit při výběru správných cílů kvůli sníženým rozlišovacím schopnostem a rodiče, kteří nejsou schopni vzdělávat své děti sami, aniž by byla ohrožena kvalita vzdělání jejich dětí, by měli v této oblasti obdržet pomoc od státu. Dochází k závěru, že samotné povinnosti (státu a potažmo škol) nelze zpochybňovat, ale lze uvažovat o jejich rozsahu či obsahu.

Po analýze vztahu jednotlivce a státu v oblasti vzdělávání Schön (2011) nebo Bartůšek a Lauermann (Jílek a kol., 2013) uznávají, že určitá výchovná očekávání státu vůči občanům jsou pochopitelná, ale neuznává právo vnucovat občanům určitou formu vzdělávání. Zdůrazňuje potřebu zamyslet se nad cíli vzdělávání a poznamenává, že země zaměřené na povinnou školní docházku jsou ty, které sledují více skrytých cílů vzdělávání než ty, které jsou otevřeně deklarovány. Rozsah zásahů státu do výchovy občanů podle něj odhaluje skutečnou konstrukci role státu ve vztahu k nim. Ochranná role zákona ve vztahu ke svobodě vzdělávání by podle autorů byla usnadněna vybudováním pole legislativních rozhodnutí o vzdělávání na základě tří pilířů: práva na vzdělání, práva státu určovat potřebnou úroveň vzdělání a práva rodičů zvolit si konkrétní model vzdělávání a výchovy svých dětí.

Poznatky z oblasti sociologie výchovy a školní pedagogiky přitom nenechávají nikoho na pochybách, že vzdělávací systémy kromě deklarovaných cílů sledují i další cíle, jak pro jednotlivce, tak pro společnost. Patří mezi ně sociální stratifikace, přenos kulturních hodnot, adaptace ve společnosti, unifikace a podobně. Rodiče, kteří jsou přesvědčeni o hodnotě domácího vzdělávání, nechtějí, aby jejich děti byly nuceny navštěvovat školy, a argumentují tím, že rodina má přednostní právo rozhodovat o vzdělávání svých dětí. Občanská společnost by měla jednat v souladu se zásadou subsidiarity, na níž je systém Evropské unie založen, a proto, pokud je to možné, by stát měl ponechat prostor pro činnost občanů, a naopak pomáhat v oblastech, kde si jednotlivci nebo rodiny nedokážou poradit.

Rodiny praktikující domácí vzdělávání odvozují právo rodičů při výchově svých dětí na základě mezinárodních zákonů, jako je Všeobecná deklarace lidských práv, Úmluva UNESCO proti diskriminaci ve vzdělávání nebo Listina základních práv Evropské unie, přičemž poukazují na rozporuplná ustanovení v nich obsažená. Stát podle nich nemůže rodičům v tomto ohledu vnucovat řešení, ale pouze jim poskytnout pomoc. Bez ohledu na tyto názory zůstávají všechna přesvědčení rodičů dětí na domácím vzdělávání o rozhodovací pravomoci rodičů v oblasti teorie, protože postupné změny v zákonech i nadále udržují nerovnováhu moci a práv mezi státem a rodiči.

Upřesněme si však ještě pojmy povinná školní docházka a povinné vzdělávání. Jsou to dva klíčové pojmy v oblasti školství, které často zaměňujeme či používáme jako synonyma. Avšak existují mezi nimi určité rozdíly, které jsou důležité pro pochopení celkového systému vzdělávání.

Povinná školní docházka je základní právní požadavek, který vyžaduje, aby děti daného věku pravidelně chodily do školy. Jedná se o závazný standard, který určuje, že děti ve věku určeném zákonem musí pravidelně navštěvovat školu a zúčastňovat se výuky. Cílem povinné školní docházky je zajistit, aby všechny děti měly přístup k základnímu vzdělání a aby byla zajištěna jejich sociální integrace a rozvoj.

Na druhou stranu, povinné vzdělávání je širší pojem, který zahrnuje veškeré formy vzdělávání, jež jsou povinné pro určitou skupinu obyvatelstva. To zahrnuje nejen školní docházku, ale také další formy vzdělávání, jako je například domácí vzdělávání nebo distanční vzdělávání. Povinné vzdělávání může být poskytováno různými institucemi a prostřednictvím různých metod, ale zároveň musí splňovat minimální standardy stanovené vzdělávacími zákony.

Rozdíl mezi povinnou školní docházkou a povinným vzděláváním spočívá především v tom, že povinná školní docházka je konkrétní formou povinného vzdělávání, která se vztahuje především na účast dětí ve školních lavicích. Povinné vzdělávání však může zahrnovat širší spektrum vzdělávacích možností a forem, které splňují stanovené vzdělávací standardy.

Povinná školní docházka ve své denní formě začíná ve školním roce, před nímž dítě k 31. srpnu dosáhne věku 6 let, a trvá do ukončení základní školy, tedy 9 let. Docházka do školy je formou plnění povinné školní docházky, tedy účasti na realizaci rámcového vzdělávacího programu a rozvrhu organizovaného sítí veřejných a neveřejných škol. Této povinnosti se nelze vyhnout. Je však možné splnit povinnou školní docházku mimo školu. Tato možnost je stanovena v §41 školského zákona 561/2004 Sb., který je právním základem pro domácí vzdělávání v České republice.

Toto ustanovení však nedává případným zájemcům úplně jednoduchou volbu. K tomu, aby bylo možné absolvovat povinnou školní docházku mimo školu, nestačí projevit vůli a učinit vlastní rozhodnutí. Rodiče, kteří mají o domácí vzdělávání zájem, musí získat povolení od ředitele školy. Nejedná se vždy pouze o formální omezení, a to tím spíše, že k vydání takového souhlasu je nutné stanovisko pedagogicko-psychologické poradny. Rodiče jej musí přiložit k žádosti o povolení realizovat povinnou školní docházku mimo školu. Dalším požadavkem státu je nutnost přiložit k žádosti prohlášení o tom, že dítěti jsou poskytnuty podmínky, které mu umožní absolvovat základní vzdělávací program platný na daném stupni vzdělávání, ke kterému patří i povinnost dítěte absolvovat dvakrát ročně, ke konci každého školního pololetí, povinné přezkoušení. Stejný paragraf

zákona stanovuje, konkrétně v odst. 7, i podmínky pro setrvání v režimu domácího vzdělávání. Ředitel školy může povolení k domácímu vzdělávání zrušit, pokud nejsou dodrženy podmínky ke vzdělávání, zákonní zástupci neplní zákonné podmínky, nebo žák na konci druhého pololetí není hodnocen (neabsolvuje povinné přezkoušení) či u povinného přezkoušení neuspěje. Samozřejmým koncem domácího vzdělávání je také projev vůle ze strany vzdělavatelů, tj. například přechod zpět do institucionálního školství.

V tomto směru jsou zejména diskutované právě určité kontroverze a disproporce v tom smyslu, že rodiče a děti musí doložit, zatímco ředitelé škol mohou souhlasit. Svobodná vůle rodičů uváděná výše v Listině práv a svobod se tak ještě více ztrácí. Právní situace, kdy ředitel školy není povinen povolení vydat, je navíc umocněna tím, že zákon neudává přesné důvody pro jeho nevydání¹. Rozhodnutí přejít na domácí vzdělávání také postihuje rodiče a děti tím, že jsou nuceni splnit i jiné formalities pro získání povolení, které by však nástupem na prezenční vzdělávání do školy splnit nemuseli. To se týká zejména povinnosti získat stanovisko pedagogicko-psychologické poradny, které je ovšem navíc „pouze“ doporučující a ředitelé na něj nemusí brát ohled.

Ustanovení týkající se přechodu dítěte na domácí vzdělávání jsou poměrně obecná a kromě výše uvedených pravidel stanoví jeho základní rysy, jako jsou forma přezkoušení nebo seznam předmětů, které nepodléhají ověřování – například tělesná výchova, hudební či výtvarná výchova. Nedostatek podrobných předpisů má za následek, že školy mohou svobodně rozhodovat o podobě a průběhu domácího vzdělávání. Na druhou stranu je pro rodiny rozhodnuté pro přechod k domácímu vzdělávání v České republice stále více škol, které s myšlenkou domácího vzdělávání sympatizují a vychází očekáváním rodičů svojí nabídkou spolupráce v této oblasti vstříc.

Právní předpisy nejsou jediným faktorem, který na české rodiny s dětmi na domácím vzdělávání působí. Důležitou kategorií tvoří také socioekonomické podmínky, které souvisejí jak s činností státu, tak s postoji společnosti k domácímu vzdělávání. Legislativní stav domácího vzdělání vede svým způsobem k ekonomické diskriminaci rodin na domácím vzdělávání. Jejich úsilí totiž není zcela podporováno státem také v tom ohledu, že veškeré náklady spojené s realizací vzdělávání v rodině nesou rodiče. Je třeba poznamenat, že volba domácího vzdělávání je často spojena se snížením výdělečné

¹ Podle Školského zákona 561/2004 Sb. povoluje individuální vzdělávání ředitel školy v případě, že shledá, že jsou k němu závažné důvody a rodina je schopna dítěti zabezpečit dostatečné materiální a prostorové podmínky. Zákon však nekonkretizuje, které důvody již závažné jsou a které ještě nikoliv (Hána, Kostecká, 2019).

schopnosti nebo úplným ukončením kariéry jednoho z rodičů, obvykle matky. Český stát navíc poskytuje kmenovým školám nižší dotaci, přibližně 17 % v roce 2023 (MŠMT, 2024), pro žáky, kteří získali výše uvedené povolení než pro ty, kteří ji navštěvují na denní bázi. I když je možné v tomto směru hájit stanovisko, že doma vzdělávané dítě negeneruje ve škole stejné náklady jako žák, který tam dochází každý den, nelze tvrdit, že náklady na vzdělávání takového dítěte neexistují. Tyto děti ztratily nárok na značnou část částky, kterou stát běžně na žáka přiděluje, o podpůrné roli státu bychom tedy v této souvislosti mohli značně polemizovat.

Podmínky pro fungování rodin v domácím vzdělávání v České republice navíc doplňují postoje společnosti k diskutované tématice. Některé pokouší, jiné pobuřuje. První myšlenka je podporována početním nárůstem dětí na domácím vzdělávání (MŠMT, 2023), který českým občanům umožňuje postupně se seznámit s pojmem „domácí vzdělávání“ a ze strany dětí a rodičů je stále méně pravděpodobné, že se setkají s odmítnutím ve vlastních rodinách, sociálních kruzích nebo v sousedství. Stále ještě je však možné narazit na předsudky, které jsou v české společnosti v souvislosti se vším novým či neznámým zakořeněné. Vždyť domácí vzdělávání bylo v médiích dáváno do negativních souvislostí vlastně krátce po získání legálního statusu v roce 2005 a to v souvislosti s kuřimskou kauzou (Kašparová, 2019). A přidá-li se k extrémním vyjádřením na jeho adresu i sám ministr školství (Feřtek, 2015), nelze předpokládat, že to jeho mediální obraz ovlivní pozitivně. Diskuze v médiích a na poli poslanecké sněmovny přehledně shrnula také Kašparová (2019), která v souvislostech popisuje náročný legislativní proces a argumenty zastánců i odpůrců domácího vzdělávání. Spolu se svými studenty autorka provedla i analýzu poslaneckých diskuzí na toto téma a dospěla k názoru, že souboj o právní zakotvení domácího vzdělávání nebyl ani tak sporem o práva rodičů a dětí na vlastní určení formy edukace, ale spíše konfliktem stranických a ideologických optik. Přes všechny tyto útrapy označují čeští odborníci na domácí vzdělávání českou legislativní úpravu a jeho stav za velmi vstřícný (Kostecká a kol., 2020).

Podle dostupných údajů je zemí s jednou z největších svobod ve vzdělávací politice například Velká Británie. Britská legislativa (The National Archives, 2011) v oblasti základního vzdělávání uvádí, že dítě by mělo získat efektivní vzdělání, ať už ve škole, nebo jinak, a že je odpovědností rodičů takové vzdělání poskytnout. Dle výše uvedeného ustanovení musí takové vzdělávání splňovat i řadu podmínek, které však nejsou blíže specifikovány, má být efektivní, přiměřené věku, schopnostem a dovednostem

a případným speciálním potřebám dítěte. Rodiče nejsou povinni žádat o povolení mimoškolního vzdělávání a jejich žádost nemusí být formálně schválena jinou institucí, výjimkou je povinnost informovat školu, pokud se rozhodnou přejít na domácí vzdělávání s dítětem, které již konkrétní školu navštěvuje. Školský zákon vyžaduje, aby školské úřady respektovaly přání rodičů ohledně vzdělávání jejich dítěte za všech okolností. Proto i v případě, že pověřený úřad zasáhne v situaci, kdy rodiče řádně neplní svou povinnost zajistit dítěti odpovídající vzdělávání a v důsledku řízení uloží rodičům povinnost posílat dítě do školy, mají rodiče stále právo si školu vybrat. Svoboda vykonávat domácí vzdělávání zaručená právními předpisy Spojeného království rovněž poskytuje úplnou svobodu, pokud jde o formy a metody výuky, jakož i rozsah realizovaného vzdělávacího programu. Rodič není povinen vypracovávat žádné učební plány ani zprávy o jejich uskutečňování a není stanovena požadovaná úroveň vzdělání rodičů, a děti mohou, ale nemusí, docházet k povinnému přezkoušení. Tak velká míra svobody při realizaci domácího vzdělávání je snem mnoha rodičů dětí na domácím vzdělávání po celém světě.

V naprostém protikladu k britskému systému stojí školské zákonodárství Německa a Švédska. Tyto země nedávají možnost domácího vzdělávání z vůle rodičů a umožňují jej pouze na základě zdravotního stavu dítěte (Německo) nebo z důvodu mimořádných okolností (Švédsko), které je nutné úřadům prokázat. Německý stát může dokonce své občany trestat odnětím svobody za to, že nepošlou své dítě do školy, a nebere v úvahu žádné ideologické důvody, které rodiče k jejich jednání vedou. Švédská vláda uplatňuje vůči svým občanům podobný postup a ukládá rodičům poměrně velmi vysoké pokuty nebo v krajních případech děti rodinám dokonce odebrává. V důsledku toho mnoho německých a švédských rodin odchází z vlasti a usazují se v zemích, kde mohou domácí vzdělávání svobodně praktikovat (Hána, Kostelecká, 2019).

2.4 Spolupráce

Ve všech oblastech života se člověk snaží dosáhnout úspěchu, a to jak v soukromém, profesním, tak společenském životě. V dnešní době je dosažení úspěchu nejvíce podmíněno schopností spolupracovat s ostatními lidmi, a proto je kladen důraz na to, aby realizované projekty či různé druhy úkolů a problémů byly rozvíjeny a řešeny v týmech a ne individuálně. Spolupráce alespoň dvou lidí vytváří tým, jehož pracovní výsledky jsou rozhodně lepší než v případě jednoho člověka. Jako příměr může posloužit legenda o třech spletených prutech Svatopluka I. Úspěch týmové práce vyplývá především z výměny osobních zkušeností, znalostí a dovedností, což vede ke zvýšení celkového

potenciálu týmu ve srovnání s jednotlivcem. Za druhé, společné řešení problémů vede k novým nápadům, buduje vzájemnou důvěru a podporu a v neposlední řadě se zvyšuje angažovanost všech členů. Spolupráce přináší výhody bez ohledu na její rozsah, formy a intenzitu, ať už se jedná o formální či neformální vztahy mezi organizacemi, anebo úzké vazby v rámci partnerské spolupráce. Tyto podmínky samozřejmě ovlivňují rozsah přínosů, ale v konečném důsledku jsou vždy přítomny.

2.4.1 Spolupráce rodiny a školy

Rodina a škola jsou dvě důležitá socializační prostředí, která mají rozhodující vliv na správný vývoj dětí. Proto je spolupráce učitelů a rodičů jedním z důležitých faktorů správného vzdělávacího procesu, který u dětí ovlivňuje jak vzdělávací, tak behaviorální pokrok a poskytuje také příležitost k neustálému zlepšování učitelů a rodičů jako vzdělavatelů a vychovatelů odpovědných za všestranný rozvoj dětí. V současné fázi rozvoje kultury a společnosti nemůže škola ani rodina plnit své funkce bez úzké spolupráce, tedy bez systematické a organizované kooperace domova a školy.

Při analýze tématu spolupráce mezi rodinou a školou je třeba vycházet z předpokladu, že hovoříme o spolupráci více subjektů vzhledem k jejich specifickým činnostem a cílům a dochází k ní a je efektivní pouze tehdy, pokud každý z těchto subjektů pomáhá nějakému jinému subjektu ze stejné skupiny, anebo je jiným subjektem ze stejné skupiny podporován. Zdánlivá spolupráce mezi školami a rodinami v některých případech slouží pouze k tomu, aby byly splněny požadavky stanovené zákonem, a na mnoha školách se projevuje pouze ve formě dokumentace předložené školním inspektorům. Skutečný stav věci ukazuje na nevýraznost, apatii, hluboce zakořeněná přesvědčení a empirická zjištění v této oblasti ukazují realitu, která má k ideálu daleko (Čapek, 2013; Feřtek, 2011; Rabušicová a kol., 2004; Šedřová, 2009).

Významem spolupráce rodičů a učitelů se zabýval také Štech (Beran a kol., 2000), který smutně konstatuje, že v českém prostředí jde o velmi choulostivé téma, se kterým se setkáváme v praktickém životě zejména v souvislosti s rozčarováním, zklamáním či dokonce odporem z obou jmenovaných stran, a přesto se mu empirické výzkumy příliš nevěnují. Holeček (2014) ho doplňuje tvrzením, že tomuto tématu nevěnují pozornost ani školy či odborná literatura. Štech (Beran a kol., 2000) současně nachází čtyři podstatné prvky, které přinášejí nesoulad do vztahů rodin a škol. Patří mezi ně separace, kdy rodiče a učitelé vnímají svoje role ve výchově a vzdělávání dětí odděleně a ke kontaktu mezi nimi dochází pouze ve vymezeném čase, a to zejména pod tlakem negativních událostí.

Komunikace navíc probíhá pouze jednosměrně (od pedagoga směrem k rodičům) a je omezena na sdělování školních úspěchů, či raději neúspěchů dítěte a s tím souvisejících požadovaných nápravných opatření. Druhým aspektem je selektivnost, která přináší odlišné vnímání angažovanosti rodičů ze strany učitelů. Aktivita rodičů je vítána pouze tehdy, když ji škola potřebuje a vyžaduje, vlastní iniciativa rodičů je považována za škodlivou. Dalším bodem nedorozumění, který autor uvádí je úkolování. Ten úzce souvisí s jednostrannou komunikací a přenášením odpovědnosti od učitelů na rodiče, po kterých je v takových případech nejčastěji požadováno, aby se podíleli na řešení problematické situace ve vzdělávání žáka. Učitelé v takových případech de facto předpokládají, že je za vzniklý problém odpovědná pouze rodina. Posledním vztahovým problémem je přílišná formálnost. Všeobecně nelze popřít, že množství příležitostí, zejména k neformálnímu setkání a spolupráci rodičů a učitelů, přibývá, jsou však iniciovány zejména ze strany škol. U rodičů převládá netečný či dokonce nevděčný postoj ke spolupráci se školou.

Podle teorie Epsteinové a kol. (2002), která se zabývala mimo jiné partnerstvím ve vzdělávání, které označuje za zvláštní spojenectví mezi rodinou, školou a jejich bezprostředním sociálním prostředím s cílem, aby dítě dosáhlo maxima svého vývojového potenciálu, přičemž je třeba ocenit hodnotu spolupráce z hlediska širšího společenského pokroku. Rozdělení sfér spolupráce mezi školou a rodinou podle autorky zahrnuje šest oblastí, které popisují potřeby, očekávání a postoje identifikované jednotlivými stranami: podpora rodin při vytváření podpory pro dítě jako žáka; navrhování účinných forem komunikace mezi školou a rodiči; dobrovolnictví a podpora škol ze strany rodičů; pomoc rodičů při domácí přípravě dětí; zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy a účast rodičů na činnosti školní komunity. V návaznosti na to však například Čapek (2013) uvádí, že v českém prostředí se nezdá, že můžeme setkat se školami, které svoji spolupráci omezují pouze na komunikaci a o vyšší míru zapojení rodičů do činnosti školy nemají zájem. Na druhé straně výzkum agentury Perfect Crowd Research (2011) ukázal, že většina rodičů sice o spolupráci se školou zájem jeví, zajímají je ale zejména školní výsledky dětí a podle jejich názoru by iniciátorem aktivity měla být především škola.

Jak to tedy vidí učitelé? Ve školní realitě vyjadřuje mnoho pedagogů na spolupráci s rodiči negativní názor, i když by pro ně měla být uspokojivá spolupráce s rodiči faktorem, který posiluje jejich profesní aktivitu a kredit. Iniciativy rodičů jsou interpretovány jako vměšování či zasahování do kompetencí zaměstnanců školy (Čapek, 2013, Čapek a kol., 2017). Je příznačné, že učitelé svůj postoj nezdůvodňují či

nekonkretizují, ale zaměřují se všeobecně na kritiku jednání rodičů nebo jejich nedostatečnou či naopak nadměrnou angažovanost. Tato neochota ke spolupráci může být mnohdy odůvodněna negativními poznámkami rodičů vůči škole a učitelům, kteří se navíc domnívají, že se rodiče aktivizují jen, když jejich dítě dostává špatné hodnocení své školní činnosti. Rodiče se podle učitelů snaží vést zástupce školy k odpovědnosti za neúspěchy a selhání dětí a školní schůzky jsou považovány za místo pro řešení soukromých záležitostí. Ze strany rodičů chybí snaha o konstruktivní řešení problémů a tím i ochota spolupracovat nebo se pokusit stávající negativní situaci napravit. Učitelé považují spolupráci s rodiči za nepříjemnou povinnost, která je odvádí od výuky. Zároveň se domnívají, že rodiče se nechtějí zapojovat do školních záležitostí a jejich negativní postoj ke škole tak oslabuje jejich autoritu, nebo jsou naopak nároční a nadměrně do činnosti školy a učitelů zasahují.

Další významnou překážkou efektivní spolupráce je zájem rodičů pouze o studijní výsledky a vzdělávací problémy dětí a případně účast na školních výletech. Učitelé se do značné míry považují za hlavní zdroj úspěchu dítěte a dobré školní výsledky žáků jsou podle nich podmíněny jejich cílenou prací, formováním vhodných dovedností a návyků u dětí a předáváním znalostí. Často se však starají více o výsledky svých žáků než o žáky samotné. V tomto kontextu se s žákem zachází jako s objektem, kterému je třeba doručit a předat příslušné znalosti. Kontakt s rodiči je používán jako forma vyhrožování a ovlivňování žáků s cílem je ukáznit. Výsledkem je, že případná návštěva rodiče ve škole se stává synonymem pro rodičovské nebo vzdělávací problémy dítěte. Čapek (2013, s. 15) konkrétně uvádí, že „škola by měla jednat s rodičem jako s partnerem ve vzdělávání žáka, aniž by zapomínala, že je jejím klientem, kterému odvádí službu.“ Ve své pozdější úvaze však své konstatování pozměňuje a realitu vztahu mezi školou a rodinou vidí pesimističtěji: „Fráze, že vztah školy a rodičů je partnerský, často jen alibisticky zakrývá nahou pravdu: žák (a jeho zákonný zástupce – rodič) nejsou pro školu partneři, ale zákazníci, kteří oprávněně vyžadují služby v určité kvalitě, neboť si za ně platí.“ (Čapek a kol., 2017, s. 9). Feřtek (2011, s. 99) vztahy rodičů ke škole i školy k rodičům více konkretizuje a v závěru své publikace uvádí, že „skoro všichni ředitelé si stěžují, že rodiče se o školu málo zajímají a nejsou aktivní. Současně naprostá většina ředitelů těžce nese, když se rodiče zorganizují a začnou se o školu opravdu zajímat. Běžná škola snáší rodiče nejlépe jako vstřícné sponzory a podporovatele, ostatní rodičovské aktivity jsou jí obvykle proti srsti.“

Ještě konkrétnější důkaz asymetrického vztahu rodin a školy přináší ve svém výzkumu Šed'ová (2009), která mimo jiné zjistila, že učitelé vidí dobrého rodiče jako rodiče vychovaného. Tj. takového, který se chová podle jejich představ. Jejím zjištěním je, že situaci mezi školou a rodinou nejlépe vystihuje výraz „*tiché partnerství*“, ale sama konstatuje, že s partnerstvím je jí vyzkoumaná představa vztahu ze strany učitelů neslučitelná.

Takový postoj učitelů tedy mnoho nepřispívá k tomu, aby zapojovali žáky a jejich rodiče do společného utváření školních a mimoškolních programů, což je jeden z předpokladů jejich vzájemné činnosti. Neochota učitelů akceptovat aktivitu rodičů je důsledek přesvědčení, že rodiče se o školu nezajímají, takže nemá smysl je aktivizovat. Pak se ale nelze divit, že je rodiče nepodporují a učitelé mají pocit, že veškerá odpovědnost za vzdělávání dětí spočívá na nich.

Naopak rodiče často hodnotí svou spolupráci se školou pozitivně, nezpůsobuje jim žádné větší potíže, i když faktem zůstává, že iniciativu očekávají od školy (Feřtek, 2011) Rodičům je jasné, že mohou škole pomoci s pořádáním akcí, jako jsou výlety nebo různé školní oslavy, avšak často je jejich zájem o spolupráci omezen pouze na tuto oblast. Vnímají potřebu spolupráce se školou tak, že se zapojují do výchovně vzdělávací práce školy, ale děje se tak především prostřednictvím rozhovorů s dětmi o výchovných a vzdělávacích otázkách, formálních setkání a rozhovorů s pedagogem a okolnostmi vynuceného řešení výchovných problémů. Jako hlavní důvod či překážku vyšší angažovanosti uvádějí nedostatek času. Mnoho škol si stanovilo za jeden ze svých cílů realizovat princip spolupráce mezi rodiči a školou tak, aby měla zároveň komunitní rozměr a pěstovala mezi nimi užší vazby. Navzdory těmto předpokladům je ve školách dobrá spolupráce stále důležitější pro rodiče než pro učitele. Asi nejčastěji se při studiu tohoto tématu můžeme setkat s výzkumem Rabušicové a kol. (2004), která ve vztahu ke škole určila konkrétní rodičovské role. Jsou jimi rodiče jako klienti, partneři, občané a problém, přičemž do poslední kategorie podle ní spadají i rodiče „nezávislí“, kteří školu tolerují, ale z různých důvodů s ní nespolupracují.

Častým námětem jsou také úvahy, jakou mají rodiče důvěru v kompetenci učitelů a jejich schopnost efektivně vyučovat (Čapek a kol., 2017). Na tomto místě zároveň vzpomeňme situace, kdy někteří žáci absolvují soukromé doučování, které je ukázkovým příkladem odrážejícím nedostatek důvěry rodičů v efektivitu činností učitelů, což je považováno za jejich hlavní činnost. Někdy jsou navíc takové názory násobeny tím, když

tentýž učitel, který vyučuje ve škole, „posiluje vazby s rodinou“ tím, že dítě doučuje doma či při extra lekcích před nebo po vyučování. Můžeme to označit za extrémní příklad, není však ojedinělý (Šťastný, Walterová, 2019). Dalším podstatným faktorem, který přispívá k negativnímu obrazu školy v očích rodin, je negativní postoj dítěte k instituci a učiteli. Když dítě v průběhu povinné školní docházky ztratí chuť se učit či dokonce vůbec do školy chodit v důsledku jednání učitelů (a takových příčin nalezneme více), rodiče zcela logicky projevují neochotu spolupráce s uvedenou institucí.

Dají se za takovýchto podmínek budovat partnerství? Čapek (Čapek a kol., 2017) o tom pochybuje hned v úvodu své úvahy o budování dobrého vztahu mezi rodiči a školou. Současný proces vzdělávání je podle jeho mínění založen na zájmech tří více či méně autonomních subjektů: žáků, učitelů a rodičů. Pokud jde o vzdělávací prostředí, bylo by chybou předpokládat, že každý jeho účastník, ať už je to učitel, žák nebo rodič, bude rovnocenně aktivním subjektem spolupráce. To není možné už jen z čistě lidských důvodů: rozdíly v povahách, cílech či aspiracích a dále profesní a rodinné situaci nebo zdravotním stavu. To však nic nemění na tom, že spolupráce je dynamický, proměnlivý proces a její podstatou je vytváření podporující atmosféry, aby ze strany školy byly posilovány aktivity rodičů a naopak, a aby každý zájemce o spolupráci měl šanci najít další aktéry, kteří mu mohou být partnery. Takto chápaná spolupráce může být nejen příčinou, ale i důsledkem vazeb vytvořených ve škole, zvýšení otevřenosti vůči partnerům a ochoty jednat. A díky postojům napomáhajícím spolupráci se škola může stát komunitním místem, kolem kterého se toho hodně „děje“, které přitahuje, aktivizuje, dává prostor a příležitosti. Takto všemi stranami vnímaná pozitivní atmosféra vytváří základ pro možnost budování pocitu sounáležitosti s „místem“.

Vzhledem k negativním jevům pozorovaným ve škole je základním úkolem obou prostředí si nejprve uvědomit, že společným cílem školy i rodičů je zájem dítěte, což mimo jiné znamená odklonit se od direktivního kontaktu mezi školou a rodinou, ve kterém se předpokládá, že učitel rodičům pouze dává pokyny a informace (Čapek a kol., 2017). Formalismus a další prvky omezující spolupráci, jak je popisuje Štech (Beran a kol., 2000), mají totiž tendenci zapomínat, že právě proto, že je kladen důraz na vývoj dítěte, rodina se o tento proces bude živě zajímat, protože jak vzdělávací úspěchy dítěte, tak jeho neúspěchy se odrážejí v domácím životě. Zodpovědnost rodiče za dítě nezaniká za zdmi školy, v nepřítomnosti rodičů ji nahrazuje učitel a podporuje proces výchovy, který začal doma. Aby byl tento proces možný, je nezbytné nastolit partnerství mezi učiteli a rodiči

s přihlédnutím k jejich subjektivitě, s podmínkou uznání rovnosti práv a povinností obou stran v rozhodovacím procesu, svobodě ve výměně názorů, hodnocení nebo postojů, společně sledovaných cílů a vzájemné podpory při jejich prosazování, rovnosti příležitostí a nároků, účasti na výběru jednotlivých prvků vzdělávacího procesu a uznání společné odpovědnosti za průběh a účinky vzdělávání dítěte.

To vše však nezbytně vede k závěru, že vymezení rámce spolupráce musí být založeno na vědomí vlastních omezení obou stran. Spolupráce by neměla být založena na tom, že rodiče převezmou úkoly učitelů nebo rozhodnou o metodických postupech výuky a škola naopak nemůže nahrazovat rodinu v její nezastupitelné roli při výchově dětí. Jde tedy o to, že by měla existovat ochota porozumět si, vyměňovat si informace a věnovat čas k vytvoření přístupu ke konkrétnímu dítěti. Tuto strategii by měl realizovat učitel ve škole a rodič mimo školu. Rodiče podporují dítě v jeho roli žáka, formují jeho postoj ke škole a učitelům, vychovávají ho k hodnotám, pečují o něj a vytvářejí podmínky pro jeho rozvoj. Škola naopak klade větší důraz na vzdělávání a rodiče v oblasti výchovy může pouze podpořit.

Zde je však třeba mít na paměti, že škola ovlivňuje všechny subjekty, které s ní souvisejí – učitele, žáky i jejich rodiče, a tento vliv vzájemně formuje každého účastníka vzdělávacího procesu. Zda budou tyto dopady pozitivní, závisí stejně tak na učitelích jako na rodičích. Spolupráce neznamená, že se rodiny nebo školy vzdávají své vlastní autonomie, ale že mají možnost podílet se na rozhodování o sobě, svém dítěti/žákovi a vytvářet školní realitu způsobem, který si přejí obě strany.

Přenášení školních povinností do rodiny s sebou ale například podle Štecha (2009) nebo Koti (Havlík, Koťa, 2002) může přinášet i rizika. Jsou-li rodiče k bližší spolupráci se školou nuceni, proměňuje se jejich sociální role a dostávají se z pozice „rodič dítěte“ do postavení „rodič žáka“ a tedy do podřízené role. Jako další negativní vliv s tím spojený zmiňují autoři také možné prolínání rolí rodiny a školy, což pak zejména pro děti může znamenat snížení vnímání sociálních rozdílů mezi domovem a školou, a děti tak podle něj mohou „ztrácet“ rodinu jako přirozený symbol ochrany. Dítě ztrácí „pohyb mezi“, a škola svoji úlohu spojovatele mezi rodinou a vnějším světem.

Od pandemie Covid se však také můžeme častěji setkat s pojmem pedagogizace rodiny. Její podstatou je spolupráce rodiny a školy v nejširším slova smyslu a skrývají se za ní činnosti učitelů a rodičů, které byly zavedeny z důvodu potřeby spolupráce při výchově dítěte. Tato forma spolupráce s rodinným prostředím žáka by měla posílit

znalosti, které již rodiče mají, a vybudovat jejich dobré partnerství s učiteli, což se v důsledku dynamického rozvoje společnosti a změn, kterými prochází, zdá být nezbytné. Pedagogizace rodičů spočívá v cíleném doplňování pedagogických znalostí, tj. rozšiřování znalostí z oblasti výchovy dětí, cílů vzdělávání, metodách, prostředcích. Teoreticky o termínu pedagogizace rodiny hovoří například Střelec (2005) a zabývá se jí i výzkum Kašćáka a kol. (2022).

2.4.2 Spolupráce školy a rodiny v režimu domácího vzdělávání

Role rodičů ve škole je dnes vnímána jako jeden z prvků moderních či chceme-li reformních, otevřených vzdělávacích koncepcí. Za jednu z nich bychom zcela jistě mohli označit flexibilní vzdělávání. Flexibilní vzdělávání je koncept, jehož základy můžeme nalézt v humanistické pedagogice a je spojován se „vzděláváním jinak“ a iniciátorem tohoto hnutí Johnem Holtem. Flexischooling² bychom mohli charakterizovat jako vzdělávací koncept, kdy rodina a škola v úzkém partnerství sdílejí svůj čas i odpovědnost za vzdělávání dítěte. Flexischooling, jež je také označován jako hnutí za obnovu škol a jehož představiteli jsou například Philip Toogood a Roland Meighan, si klade za cíl rozvíjet školy, ve kterých je díky spolupráci dětí, učitelů a rodičů možné, aby se každý člověk realizoval a podílel se na svém vlastním a zároveň společenském rozvoji. Flexibilita, jako charakteristický rys tohoto vzdělávacího partnerství, se vztahuje k mnoha úrovním vzdělávání: k výchově jako společnému úsilí partnerů, k předmětu vzdělávání a k úplné účasti všech. V oblasti flexibilního vzdělávání, z hlediska možností změn ve škole a účasti na její činnosti, dochází ke komunikativnímu, inspirativnímu, transformačnímu a progresivnímu jednání. Také role rodiče, role učitele a role žáka jsou flexibilnější.

Dalším příkladem podmiňování efektivity vzdělávání a zapojení rodičů do něj je fenomén domácího vzdělávání, které se rozvíjí s vizí osvobození škol od vynucování tradičního vzorce povinné školní docházky. I v režimu domácího vzdělávání je velmi důležitá spolupráce mezi rodinou a školou, jakkoliv se tento vztah může zdát pouze formálním. Základní školy označované jako „kmenové“ poskytují rodinám formální zázemí a stále častěji jsou to instituce, jejichž vedení a pedagogičtí pracovníci znají specifika výuky dětí na domácím vzdělávání a akceptují je, což se odráží například

² Pedagogický slovník flexischooling definuje jako „pružnou scholarizaci, která je určitým prostředníkem mezi vyhraněnými póly institucionálního školství a domácího vzdělávání“ (Průcha a kol., 2009, s. 78).

v navrhované formě povinných přezkoušení nebo obecně v partnerském a otevřeném přístupu k rodičům a dětem. Každá z těchto škol však spolupracuje s rodiči na trochu jiných principech. Některé pro děti vzdělávané doma organizují speciální setkávání, poskytují jim učební pomůcky, zvou je do tříd nebo poskytují podporu rodičům ve formě metodiků specializovaných na tuto formu vzdělávání.

Škol nabízejících podporu rodičům, kteří vzdělávají své děti doma, přibývá. Stále více se také rozšiřuje jejich nabídka pomoci rodičům dětí na domácím vzdělávání. Nejčastěji se jedná o konzultace při sestavování obsahu vzdělávání v souladu se školním vzdělávacím programem pro konkrétní ročník základní školy, o pomoc při plánování a v průběhu práce s dítětem nebo o nabídku pomoci metodika či o průběhu povinných pravidelných přezkoušení. V některých školách je vzhledem k individuálním potřebám dítěte možné přezkoušení rozdělit do několika částí či dnů nebo jej absolvovat v pro rodinu logisticky výhodnějším místě. Ve většině kmenových škol je dnes již zároveň zvykem domlouvat termíny zkoušek individuálně, podle časových preferencí nebo dokonce zvyklostí rodiny a dětí.

Kromě toho školy nabízejí dětem na domácím vzdělávání možnost účastnit se společných výletů, školních akcí i mimoškolních aktivit, anebo dokonce i školních aktivit v průběhu roku. Takových ale není mnoho. Většina škol, které možnost domácího vzdělávání nabízejí, omezuje svou podporu na formální pomoc v procesu výuky. Děje se tak jednak kvůli omezeným finančním prostředkům získaným ze státního rozpočtu (MŠMT, 2024), ale také kvůli objektivnímu nedostatku pedagogů, a tím i časových možností na organizaci takových příležitostí. Současně stále není příliš velký počet škol, které se na domácí vzdělávání specializují a zároveň jsou soustředěny ve větších městech nebo jejich okolí.

Naproti tomu však každým rokem přibývá rodin, které jsou připravené plnit vzdělávací povinnosti svých dětí doma (MŠMT, 2023). Pro rodiče a jejich děti se nejedná o snadný úkol, jak by se mohlo zdát. Zahrnuje to velkou zodpovědnost, úsilí a odhodlání a také spoustu času. Aby rodiny požadavky kladené zákonem splnily, potřebují jednoznačně podporu. Je pro ně proto důležité, zvolit takovou spolupracující instituci, která jim umožní naplno využít potenciál nejen rodičů, ale zejména jejich dětí a z úhlu pohledu rodičů také přibývá možností, kde hledat pomoc či oporu. Rodiče dětí na domácím vzdělávání vytvářejí diskuzní fóra a blogy, vznikají webové stránky s metodickou

podporou rodinám a také samotné školy začínají tímto směrem zaměřovat svoji pozornost tím, že sdílejí metodické a vzdělávací materiály.

V rodičích spouští domácí vzdělávání proaktivní přístup. Pokud chtějí s domácím vzděláváním začít, musí se rozhodnout jakou školu vybrat. I když se rozhodnou zůstat na škole spádové, změna není automatická, musí podat žádost a vyjednat se školou, respektive vedením školy, souhlas. Teoreticky lze domácí vzdělávání zajistit v kterékoliv škole. Je však dobrou praxí hledat školu, která má s domácím vzděláváním zkušenosti. Taková škola rodičům nabízí obvykle více než jen samotnou registraci, poskytuje také například konzultace s učiteli, přístup k materiálům, vzdělávacím platformám či vzájemná setkávání a tato strategie může často ušetřit spoustu času, protože škola má připravenou sadu požadovaných dokumentů, informuje o organizaci a způsobu přezkoušení, rovněž poskytuje podporu v případě potíží nebo nejasností v souvislosti s postupy nebo předpisy, které pro rodiny, které s domácím vzděláváním nemají zkušenosti, mohou představovat jistou výzvu. Školu je možné kontaktovat kdykoliv během školního roku a rodiče nemusí čekat na konec školního roku či pololetí.

Domácí vzdělávání vypadá v různých rodinách v každém případě trochu odlišně, protože existují různé důvody pro rozhodnutí se pro tuto formu vzdělávání a tím i různé přístupy k jejímu průběhu. V podstatě lze říci, že neexistuje omezení, pokud jde o formu poskytovaného obsahu, děti na domácím vzdělávání podléhají základnímu kurikulu stanovenému ministerstvem a školou, a rodinám nikdo nevnucuje způsoby realizace učební látky, ani tempo, v jakém by vzdělávání mělo probíhat. Podstatou domácího vzdělávání jsou cíle a potřeby dítěte. Podle toho také jednotlivé rodiny upravují svůj způsob a intenzitu komunikace s kmenovou školou a v zásadě lze odlišit dva různé přístupy. První vychází z hodnotového nastavení rodiny a velmi úzce souvisí s hodnotovým nastavením rodiny. Pokud rodiny vychází z přesvědčení, že systémové školství nepředává jejich dětem ty hodnoty, které oni považují pro budoucí život svých dětí za podstatné, realizují zpravidla svoji cestu alternativnějším způsobem a s kmenovou školou spolupracují omezeně, ve formálně a zákonem určených situacích. Druhý pohled vychází z potřeb dítěte. Forma a intenzita spolupráce ze strany rodičů se liší podle toho, jakou míru pomoci rodiny pro své dítě potřebují a také podle konkrétního způsobu průběhu vzdělávání. Rodiny s možností využití komunitního vzdělávání kontaktují a využívají spolupráci s kmenovou školou méně často než rodiny, které volí formalizovaný přístup, podobný práci dětí v systémové škole.

Školský zákon v České republice nijak konkrétně neupravuje ani podobu pololetního či závěrečného ročního přezkoušení. Nestanovuje ani povinné náležitosti, jaké hodnocení odpovídá jakým znalostem. Forma a průběh přezkoušení se proto u jednotlivých škol může velmi odlišovat a jeho stanovení je zcela v kompetenci ředitele školy. S výše uvedenými preferencemi intenzity a formy spolupráce rodin s kmenovými školami tak současně souvisí i rodiči preferovaný způsob povinného přezkoušení. Tato volba je de facto v kompetenci rodičů, protože oni mají svobodnou volbu spolupracovat s takovou školou, která nabízí či umožňuje jimi pro jejich děti vybraný způsob hodnocení. V každém případě je pro rodiče jako vzdělavatele závazný školní vzdělávací program, který by si, jako velmi důležitý dokument, měli rodiče velmi dobře prostudovat a se školou případně konzultovat. Především tak možným nedorozuměním o konkrétní úrovni znalostí a dovedností na konci školního roku a s tím spojeného postupu do dalšího ročníku či dokonce setrváním v režimu domácího vzdělávání vůbec.

2.4.3 Komunikace s rodiči

Téma, které se objevuje po celou dobu pobytu dětí ve škole. Komunikace škola - rodič je často vnímána jako bitevní pole: špatní učitelé – nároční rodiče. Autoři publikací na toto téma ukazují, že dobrá komunikace s rodiči vytváří most k zapojení dětí do učení, který předznamenává zlepšení jejich školních výsledků a tím i vyšší spokojenost a vyšší míru spolupráce rodin se školou. Ukazuje se, že při dobré spolupráci mezi školou a rodiči se zlepšují výsledky žáků (zejména těch slabších), zvyšuje se spokojenost rodičů se školou, učitelé lépe hodnotí své kompetence a zvyšuje se pozitivní vztah dětí ke škole. Sheldon a Jung (2015) ve svém výzkumu ukazují, že pokud existuje dobrá komunikace mezi školou a rodinami studentů, pak rodiče mají větší důvěru v učitele a oceňují jejich práci a učitelé uvádějí, že se jako pedagogové cítí kompetentnější. Současně však ve Spojených státech, a v České republice to pravděpodobně nebude jiné, asi 59 % rodičů dětí na základní škole říká, že na hovory učitelů nikdy neodpovídají. Jen necelá polovina uvádí, že je s komunikací se školou „velmi spokojená“ (Bettencourt a kol., 2023). Je jasné, že se problém týká obou stran. Učitelé si stěžují, že rodiče na schůzky nechodí a školu kontaktují pouze v případě vznikajícího či narůstajícího problému, a rodiče zároveň setkání s učiteli neberou příliš vážně a mají pocit, že jsou pouze příjemci informací. K tomu je navíc nutné připomenout, že s přibývajícím věkem žáků počet rodičů komunikujících se školou klesá. Navzdory výhodám, které může dobrá komunikace přinést, o ni tedy rodiče ani učitelé nejeví zájem.

Pro zlepšení komunikace je tedy třeba uvědomit si oboustranně její hodnotu a zavést oboustrannou komunikaci namísto jednostranné. Jednostranná komunikace je způsob přenosu informací, která přichází pouze od odesílatele k příjemci, obecně nezahrnuje očekávání odpovědi příjemce. Účelem jednostranné komunikace je informovat, přesvědčovat nebo dávat příkazy a není potřeba či není vyžadována žádná reakce. Autoritativní postavení obvykle zastává odesílatel a příjemce hraje roli posluchače. Ve škole jsou její formou oznámení nejrůznějšího druhu. Oboustranná komunikace je vzájemný kontakt mezi odesílatelem a příjemcem, v němž jsou si odesílatel a příjemce rovni. Oba si navzájem naslouchají a sdílejí své názory. Ve škole bychom se s ní měli setkat například při schůzkách rodičů s učiteli, telefonátů nebo schůzí školní rady. Do oboustranné komunikace se vyplatí zapojit rodiče kdykoliv je to možné. Například místo toho, aby byli žáci domů posíláni se špatnou známkou, je možné rodičům zavolat a společně vypracovat plán nápravy. Čím osobněji bude učitel rodiče kontaktovat, tím blíže s nimi bude k budování pozitivních vztahů. Oboustranná komunikace je zcela jistě náročnější. Způsob, který jedněm rodičům vyhovuje, může být pro jiného obtěžující či naopak nedostatečný.

2.5 Rodina a škola

Otázky týkající se spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a podpory rozvoje dítěte jsou neustále aktuální. Je to dáno především důležitostí rodiny a školy v životě dítěte. Naléhavost těchto otázek je dána i změnami ve vzdělávání, které se odehrávají například v důsledku sociokulturních nebo ekonomických transformací. Mění se také obraz a fungování současné rodiny a mění se také tvář moderní školy. Podle analýzy Štecha a Viktorové (Kolláriková, Pupala, 2001) je možné aktuální poměry v rodině a škole popsat jako postupné odosobňování citových vztahů mezi rodiči a dětmi a současně jako emocionalizaci pragmatických principů a cílů školy. To znamená, že kvalita života a výchovy v rodině je stále více závislá na vlivu školy a tato kvalita je prokazována ve škole, kterou dítě navštěvuje. Škola se pro rodinu stává institucí, kde děti rozvíjejí své schopnosti, dovednosti, znalosti, zájmy a je také místem, kde se demonstrují výsledky rodinné výchovy. Dítě je oceňováno jako žák, ale hodnocena je spolu s ním i jeho rodina, a to prostřednictvím žakových výkonů a vzdělávacích výsledků. Rodina má možnost ukázat, jaké zázemí (tj. domácí podmínky) dítěti poskytuje, ale jeho prostřednictvím prezentuje také své vlastní představy, hodnoty, cíle a očekávání. Vztahový kapitál mezi rodinou a školou je však třeba ještě více rozšířit, posílit a využít nejen pro sociální rozvoj

celé společnosti, ale také pro společné fungování obou institucí a rozšiřování vzdělávacího potenciálu rodičů.

2.5.1 Rodinná pohoda ve vztahu ke vzdělávání dítěte

Nárůst společenského povědomí, rostoucí diverzifikace výukových příležitostí a vnímavost k potřebě dětí věnovat se svým koníčkům a zájmům znamenají, že rodiče hledají alternativní řešení v oblasti vzdělávání. Vedle vzdělávání ve školských institucích, lze plnit povinnou školní docházku cestou domácího vzdělávání. V době pandemie Covid-19 si tento způsob vzdělávání vyzkoušelo velké množství rodin s dětmi školou povinnými. Díky této životní zkušenosti, která byla v mnoha případech pozitivní, došlo k výraznému nárůstu dětí vzdělávaných tímto, řekněme, alternativním způsobem (MŠMT, 2023).

Domácí vzdělávání nabízí odlišný přístup k výuce, zavádí například rovnováhu mezi školními aktivitami a rozvíjením zájmů. Možnost učení doma, volba času a metod učení v souladu s individuálními preferencemi dává velký pocit svobody a nezávislosti v jednání, čímž také zvyšuje efektivitu učení. Jeví se jako krásné řešení neomezených možností, ale znamená to také výraznou osobní zodpovědnost. Tato svoboda totiž zároveň znamená být zcela zodpovědný za to, jak dítě využije svůj čas. Díky tomu ale i dítě projevuje nejen větší zodpovědnost, ale také si buduje vlastní smysl pro plánování a organizování vlastních aktivit a důležitá rozhodnutí. Vzhledem k individuálně přizpůsobeným vzdělávacím metodám a nástrojům čelí dítě takovým vzdělávacím výzvám, které jsou přizpůsobeny jeho potřebám a možnostem (Gray, 2012). To vše vytváří prostor nejen pro aktivní získávání znalostí, ale také pro koníčky a zájmy, na které by při standardní školní výuce nemuselo mít čas.

Má-li však domácí vzdělávání mít smysl a dosahovat očekávaných výsledků, je kromě motivovaných žáků potřeba i spolehlivých vzdělavatelů, v tomto případě nejčastěji rodičů. Bez jejich aktivního zapojení nepřinese tato forma plnění povinné školní docházky očekávaný efekt. Děti potřebují pomoc při výběru studijních materiálů a přizpůsobení rozsahu učiva jejich aktuálním potřebám a možnostem. Domácí vzdělávání také dělá z vyučovacího procesu společné mezigenerační dobrodružství, z něhož mohou těžit obě strany. Díky aktuálnímu přehledu o pokrocích v učení může rodič flexibilně volit nejen techniky, formy či metody učení, ale i zdroje a způsoby osvojování znalostí a dovedností. Domácí vzdělávání totiž nemusí nutně znamenat pouze kontakt s knihami a učebními pomůckami. A nemusí probíhat pouze doma, v bytě nebo domě, může to být

i prostřednictvím návštěv různých míst nebo dokonce zemí a kreativita při výběru těchto možností závisí pouze na rodičích a jejich možnostech.

Domácí vzdělávání je tak pro někoho spíše životní styl než způsob učení. Vyžaduje však plánování, zodpovědnost a pravidelnost (Pohnětalová a kol., 2017). Děti musí dodržovat stanovená pravidla a respektovat například termíny zkoušek dohodnuté se školou. Pokud si někdo domácí vzdělávání představuje tak, že je to způsob, jak obejít povinnou školní výuku, tak v průběhu zkoušek zjistí, jak moc se mýlil. Ověření znalostí v určený čas vždy proběhne. Také důvody, proč rodiče volí domácí vzdělávání, jsou různé. Může se jednat o situaci, kdy je dítě velmi nadané a učí se mnohem rychleji než jeho vrstevníci. Raději se tedy doma naučí to, co potřebujete a zbývající čas věnuje rozvoji v jiných oblastech – umělecké, vědecké nebo sportovní. Na druhou stranu domácí vzdělávání volí i rodiče dětí, které se ve škole cítí špatně. Samotná instituce školy, hodiny, testy, známky nebo třeba vrstevníci jim vůbec nevyhovují.

Domácí vzdělávání však také vyžaduje školu, školu jako instituci. Chce-li rodič své dítě vzdělávat formou domácího vzdělávání, musí najít ... ano, školu. Každý žák musí být evidován ve škole zapsaný ve školském rejstříku. Tam pak plní formální školní povinnosti, skládá zkoušky a dostává potvrzení o plnění školních povinností. Ne každá škola takové možnosti nabízí a občas je třeba vynaložit úsilí vhodnou instituci nalézt. Ten, kdo bydlí v menších městech, to má obvykle těžší. Stává se, že musí jezdit k přezkoušení do poměrně vzdálených škol. Je to však někdy lepší řešení než blízká škola, jelikož například ve větších městech jsou instituce, které se na domácí vzdělávání specializují a možnosti a zkušenosti školy se promítnou do kvality a úrovně komunikace směrem k rodičům a dítěti (Kostecká a kol., 2020). Stává se také, že to, co je zdánlivě výhodou, se může v některých situacích ukázat jako komplikace, i když často jen zdánlivě. Rodiče, kteří uvažují o domácím vzdělávání, jsou velmi často konfrontováni s otázkou, zda jejich dětem nebude chybět kontakt s vrstevníky. Kde se setkají s kamarády, jak jim poskytnout cenné kontakty s ostatními dětmi? Když totiž mluvíme o domácím vzdělávání, často vystupuje otázka sociálního rozvoje dětí, výrazy jako „držení pod střechem“ a nedostatek kontaktu s vrstevníky (Havlík, Kořa, 2002). Problém socializace v domácím vzdělávání se stal jakýmsi hlavním argumentem, vždy uváděným jako argument proti domácímu vzdělávání. Nepopiratelným faktem však je, že rodina je nejstarší, první a nejdůležitější vzdělávací institucí ve společnosti. Rodina jako instituce funguje od počátku lidské existence

a výchova v rodině doma je primární formou sociální interakce ve vztahu ke školní instituci (Holt, 2003).

Domácí vzdělávání, a tedy částečné vyloučení dítěte ze školského systému (ano, opravdu jen částečné), dává šanci pro zcela jiný socializační proces. Minimalizace výchovného stresu totiž chrání dítě před takovými vedlejšími účinky dnešní masové školní socializace, jako jsou fobie, školní neurózy nebo dětské deprese. Účast rodičů a sourozenců a často i dalších příbuzných ve vyučovacím procesu není přece ničím jiným než řadou sociálních interakcí s možností vytvoření výchovného vztahu založeného na autoritě. Společný každodenní život je pro děti zdrojem mnoha vzdělávacích aktivit, a ty se tak mohou aktivně zapojit do řešení různých životních situací. V domácí výuce se znalosti získávají často projektovou metodou, ať už individuálně nebo společně, například se sourozenci. Pravidlům samostatné a kooperativní práce, organizaci učení, kreativitě, hledání řešení a prohlubování znalostí se dítě učí přirozeně. Přestože netráví řadu hodin ve škole, učí se rychleji, není tolik rozptylováno a domácí úkoly mu nezabírají volný čas. Díky tomu získává dítě více času, který může využít třeba k rozvoji svých zájmů, ke čtení, ke sportu anebo k setkávání se se známými a kamarády. I děti, které jsou vzdělávány doma, mají kamarády. A paradoxně jich mohou mít více, protože se aktivně zapojují do života svého okolí, chodí do skautů, navštěvují sportovní kluby, umělecké školy, nebo místní spolky. To je pro úplnou socializaci zcela dostačující. Když si k tomu ještě uvědomíme, že v dnešních školách se sociální setkávání dětí odehrává velmi často ve virtuálním světě (Nováková, 2022). Socializace také znamená setkávání se světem kultury. Školní výlety do zábavných parků a obědy ve fastfoodech však pomohou dětem proniknout do světa kultury jen velmi málo. Dnešní úroveň toho, co školy dětem na výletech nabízejí, je často až alarmující. Pokud dítě samo kulturu nezažije v muzeích, divadlech nebo při setkávání se zajímavými lidmi, nic se o ní nedozví.

Domácí vzdělávání má tolik dobrých a slabých stránek, kolik jich jen rodiče dokážou identifikovat. Co je pro někoho neocenitelnou výhodou, to může jiný považovat za úskalí, nevýhodu nebo nepřekonatelnou překážku, protože každá rodina je jiná a hlavně jedinečná. Na jedné straně stojí riziko promarnění potenciálu svobody, na straně druhé mají rodiče povinnost starat se o vyučovací proces. Musí tedy naplánovat výuku, stanovit cíle, zvolit vhodné aktivity, naučit se látku a seznámit se se vzdělávacími plány a programy, zajistit učebnice, připravit pomůcky, sbírat nápady na projekty a výlety, zorganizovat místo ke studiu a, a co hlavně, motivovat dítě, dohlížet na jeho pokrok,

rozpoznávat potíže a napomáhat dítěti je odstraňovat. Souhrnně tedy provázet dítě procesem učení.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce je rozdělena do tří segmentů. První část je věnována popisu metodologického konceptu empirického výzkumu. Následuje detailní rozbor dat spolu se specifikací analyzovaných témat, která byla zjištěna zvolenou výzkumnou formou. Třetí oddíl se zabývá diskuzí nad výsledky výzkumu.

3.1 Metodologie výzkumu

Domácí vzdělávání, přestože jeho obliba roste, není masově rozšířenou formou vzdělávání dětí. Odborná literatura pro toto téma je poměrně omezená a většina rodičů (ale i pedagogů) s ním má malé nebo žádné zkušenosti.

V kapitole Metodologie výzkumu se výzkumnice zabývá jednotlivými kroky vědeckého výzkumu z vybrané oblasti a výsledky a účinky těchto činností. Pravidla a postupy autorka jasně definuje a detailně vymezuje, co zahrnují či představují. Metodologie výzkumu nevede k prezentaci výsledků výzkumu. Pro dosažení spolehlivých a platných výsledků je však klíčová, protože obsahuje teoretický základ, který autorce výzkumu umožnil řešit zvolený problém pomocí stanovené metody a konkrétně určené formy jeho řešení.

3.1.1 Teoretická východiska výzkumu

Problematika domácího vzdělávání se velmi často objevuje v internetových diskuzích a odborných článcích hlavně ve spojení s řešením otázek motivace rodičů k této vzdělávací alternativě a také procesem socializace dětí. Téma domácího vzdělávání je však nepoměrně komplikovanější. Jeho součástí je široké spektrum účastníků, soubor legislativy a vnějších i vnitřních vlivů. Jeho poskytovatelé jsou zmiňováni zejména v souvislosti s jinou představou o výchově, než nabízí institucionalizovaná vzdělávací zařízení. Kladou důraz na soudržnost výchovy s rodinným prostředím nebo považují rodiče za nejvyšší autoritu v oblasti výchovy a vzdělávání dětí.

Legislativní ukotvení domácího vzdělávání předurčuje, že je vlastní průběh tohoto způsobu vzdělávání do značné míry ovlivněn kvalitou vztahů mezi školou a rodinou a jejich vzájemnou ochotou ke spolupráci. Zatímco zákonní zástupci přebírají odpovědnost za oblast vzdělávání, škola plní kontrolní a také poradenskou roli, která zpravidla spočívá v hodnocení průběhu domácího vzdělávání a konečných efektů. Vzájemný soulad mezi

školou a rodinou je tak jedním z klíčových prvků k dosažení dobrých výsledků individuálně vzdělávaných žáků, a proto se autorka svým výzkumem na tuto úzkou a specifickou oblast domácího vzdělávání zaměřila.

3.1.2 Cíl výzkumu

Vzájemné postavení rodičů, státem zřizovaných úřadů a vzdělávacích institucí je školským zákonem explicitně vymezeno.

Výzkumné šetření si proto klade za cíl identifikovat názory rodin na jejich komunikaci s kmenovými školami a zároveň posoudit schopnost obou těchto institucí vytvořit vztah založený na vzájemné a efektivní spolupráci. Zaměříme se zejména na rodiči vnímanou míru ochoty školy ke spolupráci, na kvalitu této spolupráce, na prostor pro rodičovskou autonomii ve vztahu ke škole a na to, jak všechny tyto faktory ovlivňují průběh domácího vzdělávání a wellbeing rodiny. Přitom spolupráci v této práci definujeme v souladu s Rabušicovou a kol. (2004) jako vzájemný vztah, který významně podporuje efektivitu vzdělávání a zároveň faktor, který se může v čase a místě proměňovat.

Je zřejmé, že domácí vzdělávání přináší do vztahu mezi rodinou a školou novou dimenzi. Rodiče se zpravidla stávají klíčovými vzdělavateli a nesou hlavní zodpovědnost za výsledky vzdělávání svých dětí. Mění se i úloha kmenové školy, která individuální vzdělávání povolila. Upozadňuje se její vzdělávací role a roste význam její poradenské a kontrolní činnosti. Toto vše nutně vede k transformaci vztahů mezi rodinou a školou, které se mohou významně lišit od klasických forem vzdělávání. Spolupráce rodiny a kmenové školy zpravidla začíná záměrným či podvědomým vymezováním si svých rolí a kompetencí, což může být náročné, protože je obě strany mohou vnímat odlišně. Nalezení vzájemného konsensu může být v praxi zdlouhavé a nemusí být samozřejmé.

3.1.3 Výzkumné otázky

Na základě specifikace výzkumného problému a po stanovení výzkumného cíle je dalším nezbytným krokem formulace výzkumných otázek. Pomocí nich se autorka výzkumu detailně zamýšlela nad tím, co bude předmětem zkoumání a také jasně definovala předpoklady zkoumané oblasti.

Hlavní výzkumnou otázkou, jež byla stanovena pro splnění cíle, je:

- Jak rodiny s dětmi na domácím vzdělávání posuzují svůj vztah s kmenovou školou? Hledání odpovědí na tuto otázku autorce umožnilo nejen zjistit, jak rodiny vnímají svůj vztah s kmenovou školou, ale také to, jaké jsou důvody, které je k tomuto postoji dovedly.

Pro získání celistvějšího obrazu o dané problematice bylo dále nutné položit si i doplňkové, dílčí výzkumné otázky, které autorce pomohly zachytit problematiku v její komplexnosti:

- Považují rodiny výběr kmenové školy za důležitý?
- Docházelo u rodin k reflexi průběhu spolupráce s kmenovou školou?
- Lišila se intenzita komunikace rodin s kmenovou školou v různých fázích školního roku?
- Splnilo / splňuje domácí vzdělávání původní představy dotazovaných rodin?

Protože je domácího vzdělávání dětí složitý proces, který zahrnuje širokou škálu subjektů, motivů a také vnějších a vnitřních vlivů, je realizátorka výzkumu přesvědčena, že je nutné na domácí vzdělávání pohlížet jako na dynamický způsob vzdělávání, který se v čase proměňuje a má svůj počátek, průběh a konečný efekt. Proto jsou pro autorku výzkumu zcela zásadní jak otázky motivů rodičů k volbě kmenové školy na počátku volby domácího vzdělávání, tak hodnocení průběhu spolupráce s kmenovou školou i naplnění očekávání, respektive představ dotazovaných rodin o domácím vzdělávání.

3.1.4 Výzkumný design

K nalezení odpovědí na stanovené výzkumné otázky byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Výhodou volby kvalitativního výzkumného designu je skutečnost, že umožňuje detailní zkoumání nových jedinečných jevů a odhalování nových skutečností. Má tedy významnou konstrukční funkci (Gavora, 2010). Volba tohoto výzkumného designu autorce umožnila velmi široké téma domácího vzdělávání zúžit na relativně omezenou a úzkou oblast, která mohla být následně prozkoumána do hloubky se všemi vnitřními i vnějšími souvislostmi. Zároveň se tím vytvořil prostor pro využití široké škály výzkumných metod a postupů, které vedou k pochopení nebo vysvětlení názorů klíčových aktérů a k „zachycení subjektivního vnímání žité skutečnosti“ (Mišovič, 2019, s. 30). Skutil (2011) připomíná, že kvalitativní výzkum není jednodušší, než kvantitativní a použití kvalitativní metodologie předpokládá velmi dobrou orientaci ve zkoumané oblasti, což realizátorka výzkumu díky své několikaleté zkušenosti s domácím vzděláváním splňuje.

Je ovšem potřeba upozornit, že použití kvalitativního výzkumného designu má i své limity. Především výsledky výzkumu nejsou jednoduše zobecnitelné pro různé kontexty a populace, a to zejména proto, že se zpravidla pracuje s relativně malým nereprezentativním vzorkem populace.

3.1.5 Etika výzkumu

Výzkumnice dbala na dodržení všech etických zásad výzkumu, a to po celou dobu jeho realizace, protože například Mišovič (2019) zdůrazňuje nutnost dodržování etických zásad ve všech etapách výzkumu (v době jeho přípravy, v průběhu jeho realizace, při interpretaci výsledků, stejně tak jako při prezentaci dat). Švaříček a Šed'ová (2007) tyto zásady konkretizují a na prvním místě uvádějí princip důvěrnosti, který neumožňuje zveřejnění jakýchkoliv dat, která by dovolila identifikaci účastníků výzkumu. Jednotlivé rodiny, které se výzkumu účastnily, jsou proto označovány tak, aby nebylo možné je identifikovat. Elektronické záznamy a jejich přepisy jsou archivovány na zvláštním disku chráněným heslem a využívány pouze pro účely výzkumu. Další důležitou součástí výzkumu bylo získání poučeného souhlasu, kterým výzkumnice informovala účastníky výzkumu o záměru, povaze a cílech výzkumu a o tom, jak bude zacházeno s výzkumnými daty a dodržována jejich anonymita. Udělení souhlasu bylo zdokumentováno při pořizování záznamu.

Výzkumnice si byla stále vědoma, že téma domácího vzdělávání je pro účastníky výzkumu velmi osobní záležitost a získané údaje se týkají nejen vztahu dotazovaných se vzdělávacími a státními institucemi, ale především jejich dětí. Proto bylo se všemi záznamy nakládáno tak, aby byla stoprocentně zajištěna anonymita každé dotazované rodiny.

Z důvodu zachování anonymity nejsou přepisy rozhovorů součástí diplomové práce ani její elektronické přílohy. Jeden kompletní přepis bude k dispozici u obhajoby pro členy komise. Poté bude jeho tištěná verze skartována. Přílohou práce bude ukázka kódování na anonymizované části rozhovoru s participanty.

3.1.6 Kritéria kvality výzkumu

Podle tvrzení Flicka (2018) je kvalita výzkumu klíčovou charakteristikou již při koncipování samotného výzkumu. Jak ale uvádějí Švaříček a Šed'ová (2007), k zásadám kvality kvalitativního výzkumu existují mezi odborníky různé postoje. Komplexně se problematikou zabývali Guba a Lincoln (1981) nebo Seale (1999), kteří vytvořili kombinaci kritérií postavených na konceptu hodnověrnosti kvalitativního výzkumu, který obsahuje pojmy jako důvěryhodnost, spolehlivost, potvrditelnost a přenositelnost.

První zásadou, kterou se výzkumnice v průběhu realizace výzkumu řídila, bylo uvědomění si vlastní role ve výzkumu, proto aby její názory, předpoklady a předsudky neovlivnily průběh výzkumu. Pro zajištění důvěryhodnosti byla provedena pečlivá

dokumentace všech kroků výzkumného šetření, aby jej bylo možné reprodukovat a ověřit. Při rozboru dat a tematické analýze bylo odkazováno na přímé citace a výběr účastníků výzkumu byl realizován tak, aby byla zajištěna co největší rozmanitost postojů, názorů a zkušeností, navzdory tomu, že všichni účastníci náleželi k relativně homogenní skupině domácích vzdělavatelů. Sběr dat byl proveden s ohledem na zkoumaný fenomén co nejrelevantněji, tedy s jasným a úzce vymezeným cílem, a pro dosažení maximální možné věrohodnosti výzkumu byly jeho výsledky diskutovány s odbornou literaturou.

Pro doplnění je třeba ještě uvést, že se výzkumnice v průběhu procesu výzkumu stala jeho nedílnou součástí a své osobní zkušenosti se zkoumanou problematikou využila k pochopení stanovisek dotazovaných a hodnověrnosti jejich výpovědí.

3.1.7 Metody sběru dat

Před samotným sběrem dat byl proveden předvýzkum, který lze rozdělit do dvou na sebe navazujících kroků. Prvním krokem bylo aktivní zapojení autorky do diskuzí a rozhovorů na téma domácího vzdělávání a sumarizace zjištění a následné porovnávání s vlastními zkušenostmi. Zároveň předvýzkum zahrnoval průzkum sociálních sítí a internetu, zejména serverů a blogů, kde se rodiče, kteří měli děti v domácím vzdělávání nebo jedinci, kteří o tomto velmi vážně uvažovali, aktivně vyjadřovali a sdíleli svoje názory a zkušenosti. Dotazy a odpovědi rodičů, vycházející bezprostředně z praxe, byly velmi přínosné a umožnily jasnější konkretizaci tématu práce a zejména posílily motivaci ke zkoumání daného tématu, protože ukázaly na fakt, že zvolené téma je sice velmi hojně diskutované, ale zároveň poměrně málo probádané a získané informace se často značně lišily. Druhým krokem předvýzkumu byl neformální rozhovor s maminkou, která se svým dítětem domácí vzdělávání v minulosti realizovala. Protože ale v době přípravy výzkumného šetření začala účastnice rozhovoru na kmenové škole sama vyučovat a své dítě na tuto školu zapsala do standardního denního vyučování, byl rozhovor využit pouze pro potřeby neformálního předvýzkumu³. Analýza tohoto rozhovoru ovšem pomohla k vytvoření finální podoby scénáře rozhovoru a ke specifikaci otázek, které byly následně předloženy participantům výzkumu (rodičům).

Na předvýzkum navazoval sběr dat. Data byla shromažďována formou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí na domácím vzdělávání.

³ Důvodem rozhodnutí o nezařazení tohoto rozhovoru do zrealizované studie byla obava realizátorky výzkumu z možného zkreslení a úpravy odpovědí, vyplývajících ze zmiňované aktivní spolupráce s kmenovou školou.

Polostrukturovaný rozhovor je typem nestandardizovaného dotazování, který kombinuje formální i neformální prvky. Tento způsob sběru dat byl výzkumníci cíleně zvolen, protože se jedná o metodu umožňující zkoumat a zkvalitnit porozumění různým aspektům lidského chování, názorů, postojů a zkušeností, jakým disponují členové dotazované skupiny (Švaříček, Šedřová, 2007). Výzkumné šetření bylo zároveň realizováno v prostředí, které je relativně málo probádané. V takovém prostředí rozhovor přináší řadu výhod. Zejména staví pozorovatele a participanty do rovnocenných rolí, protože poskytuje dotazovaným dostatek volnosti pro vlastní vyjádření (Mišovič, 2019). Výzkumnice měla připravený scénář rozhovoru – klíčová témata rozhovoru. Tento způsob sběru dat však tazatelce umožňoval během rozhovoru flexibilně reagovat a případně témata rozšířit či mírně upravit.

Veškeré otázky rozhovoru směřovaly k posouzení vztahu rodičů s kmenovou školou. Autorka výzkumu se tedy při přípravě a plánování rozhovoru držela pyramidového členění rozhovorů dle Wengrafa (2001) a základní výzkumnou otázku rozdělila na čtyři specifické, a ty pak na detailní tazatelské otázky, které postupně kladla jednotlivým účastníkům.

Zevrubné uspořádání struktury rozhovoru vycházelo primárně z cíle výzkumu, tedy ze specifikace informací, které chtěla výzkumnice z rozhovoru získat. Následně došlo k sestavení scénáře rozhovoru, který byl pilotně ověřen v průběhu rozhovoru s maminkou, která domácí vzdělávání v minulosti realizovala, a prošel expertním posouzením.

Každý rozhovor byl veden s jedním z rodičů. Při přípravě na každý z rozhovorů provedla výzkumnice sběr obecných informací o participující rodině (počet dětí v domácnosti, počet dětí v domácím vzdělávání, dosažené vzdělání rodiče a informace o tom, zda je jejich kmenová škola zároveň také školou spádovou). Délka každého z rozhovorů se pohybovala mezi 70 a 90 minutami.

Všechny rozhovory proběhly online prostřednictvím videohovoru. Jak uvádějí například zástupci společnosti Ipsos⁴ (2023), videorozhovory jsou dnes přirozeným způsobem interakcí lidí bez rušivých vlivů a logistické zátěže. Zvolená forma navíc umožnila tazatelce zaznamenat i neverbální projevy dotazovaných, jako posunky, gesta, změnu v hlase nebo obličejovou mimiku a on-line podoba rozhovoru tak na jeho kvalitu neměla žádný negativní vliv. Všechny rozhovory byly autorkou výzkumu elektronicky

⁴ Ipsos je celosvětově působící výzkumná agentura, která se zaměřuje na kvalitativní výzkumy z různých oblastí života společnosti.

zaznamenány, a to zejména z toho důvodu, aby nedošlo k případné redukci nebo zkreslení získaných informací z důvodu časového odstupu jejich analýzy. Podle Mišoviče (2019) využívají nahrávky i zkušení odborníci, a to především proto, že nahrávky nezkreslují skutečnost, umožňují zaměřením se na podstatné detaily a slouží jako kvalitní základ přepisu.

Pro účely analýzy dat byly po pořízení elektronických záznamů všechny hovory doslovně přepsány (výzkumnice pořídila celkem více než 120 stran přepsaného materiálu) a zároveň v průběhu přepisu anonymizovány. Anonymizace dat, jak uvádí Hendl (2016), slouží k ochraně soukromí a identity participantů výzkumu a reálná jména se nahrazují například pseudonymy. Autorka výzkumu proto použila pro jednotlivé rodiny písmena abecedy a to v pořadí, ve kterém rozhovory pořizovala.

3.1.8 Výzkumný vzorek

Podle údajů ze Statistického informačního systému Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy počet dětí vzdělávaných podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb. (individuální vzdělávání) neustále roste (MŠMT, 2023) a tím pádem roste i počet rodin, které se rozhodly neposílat dítě do institucionalizovaného a státem řízeného školského systému.

Přestože MŠMT eviduje počet dětí v domácím vzdělávání, z těchto dat nebylo možné získat kontakt na jednotlivé rodiny, které domácí vzdělávání praktikují, ale ani na školy, které individuální vzdělávání rodinám povolily.

Ve snaze zajistit co nejpestřejší vzorek účastníků výzkumu a podchytit problematiku v co největší různosti, autorka výzkumu zvolila koncipování výzkumného vzorku různými metodami. Nejprve oslovila svoje okolí s prosbou o poskytnutí případných kontaktů na konkrétní rodiče s dětmi v domácím vzdělávání a zároveň se aktivně věnovala oslovování participantů diskuzních fór a serveru zaměřených na tento způsob vzdělávání dětí. Vznik výzkumného vzorku byl dynamickým procesem a jeho konečná podoba a velikost nebyly výzkumnici na počátku jeho tvorby známy. Švaříček a Šed'ová (2007) takový způsob označují jako graduální konstrukci vzorku. Ti k tomuto konceptu ještě uvádějí, že „výzkumník postupně vytváří potřebný vzorek do té doby, dokud nemá dostatečně pokryté odpovědi na výzkumnou otázku. Tvorba vzorku je dokončena v případě dosažené teoretické nasycenosti“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 73). Přestože byl pro autorku výzkumu vstup do terénu z pozice pozorovatele a tazatele relativně náročný, rozhodla se neuplatňovat všeobecně doporučovanou metodu sněhové koule (Hendl, 2016). V takto specificky zaměřeném výzkumu z její strany existovala obava, že by k nasycení došlo po

analýze relativně malého počtu rozhovorů, a proto vytvářela výzkumný vzorek s využitím co nejvíce diverzifikovaného spektra oslovených zdrojů.

Podmínkou pro zařazení rodiny do výzkumu nebyla pouze účast na domácím vzdělávání, ale také doba, po kterou domácí vzdělávání v rodině probíhalo. Minimální doba poskytovaného domácího vzdělávání musela činit alespoň jeden rok a to proto, aby participanti mohli poskytnout relevantní odpovědi v celé připravené škále otázek. Dalším kritériem pro zařazení rodiny do výzkumného vzorku bylo vzdělávání dítěte na 1. stupni základní školy. Nástup povinné školní docházky je důležitým zlomovým obdobím v životě dítěte. Z tohoto důvodu je výzkum zacílen právě na tuto věkovou kategorii, v níž se utváří sebepojetí a sebehodnocení, které jsou významné pro budoucí osobnostní nastavení dítěte (Vágnerová, 2019).

Pečlivý počáteční průzkum terénu a kvalitní příprava výzkumného šetření znamenaly získání čtyř hlavních zdrojů participantů. Prvním z nich byli známí z okolí autorky, kteří v průběhu šetření pomohli s oslovením celkem pěti dotazovaných. Dalším důležitým zdrojem byly sociální sítě, konkrétně facebooková skupina zaměřená na domácí vzdělávání, která umožnila poskytnutí čtyř rozhovorů. Oslovený odborník z oblasti zaměřené na léčení a zdraví dětí poskytl kontakt na dva aktéry a kolegyně z vysoké školy přispěla jedním účastníkem. Celkem provedla autorka výzkumu třináct rozhovorů. Domácí vzdělávání může být zvoleno a prováděno jedním nebo oběma rodiči, nebo dokonce jiným pečujícím dospělým a matky dětí tak nemusí být jedinými účastníky domácího vzdělávání. Velmi často v něm ale hrají tu nejdůležitější roli (Štech, 2003). To je, jak uvádějí Havlík a Kořa (2002), dáno zejména udržováním zavedených vzorců, ve kterých jsou matky zodpovědné za chod domácnosti, péči o rodinu a vzdělání dětí a to navzdory změnám v postavení žen v zaměstnání.

I když podmínkou zařazení participanta do výzkumu nebyla úroveň jeho dosaženého vzdělání, zákon o individuálním vzdělávání (AION, 2024) stanovuje, že rodiče, kteří chtějí učit děti doma, musí dosáhnout alespoň středoškolského vzdělání s maturitou v případě vzdělávání dětí na prvním stupni základní školy a vysokoškolské vzdělání v případě vzdělávání dětí na druhém stupni základní školy. Nejvyšší dosažené vzdělání účastníků výzkumu bylo minimálně středoškolské. Ve většině rodin měl alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání, ve čtyřech případech měli participanti vystudovaný pedagogický obor.

Data byla do dosažení teoretické saturace sbírána po dobu čtyř měsíců, od počátku června 2023 přibližně do konce září 2023. Anonymizovaný přehled účastníků, včetně jejich charakteristik je uveden v tabulce 1.

Tabulka 1: Přehled účastníků výzkumu

Označení rodiny	Počet dětí / počet dětí, který prošel DV	Celkový počet let na DV	Dosažené vzdělání participanta	První kmenová škola = škola spádová
A	2/1	2	SŠ	Ne
B	1/1	2	SŠ	Ano
C	3/3	6	VŠ	Ano
D	3/3	5	VOŠ	Ne
E	1/1	2	VŠ	Ne
F	2/1	3	VŠ	Ne
G	3/2	3	SŠ	Ne
H	3/1	1	VŠ	Ne
I	4/3	5	VŠ	Ne
J	1/1	3	SŠ	Ano
K	3/1	4	VŠ	Ne
L	1/1	2	VŠ	Ne
M	3/1	2	VŠ	Ne

Zdroj: autorka výzkumu, 2024 (vlastní šetření)

3.1.9 Průběh analýzy dat

Analýza dat je ústředním krokem kvalitativního výzkumu, rozhodujícím způsobem formuje výsledky výzkumu. Zejména na počátku výzkumu může být pohled na hodiny rozhovorů a desítky stran jejich prepisů spolu s nekonečným množstvím poznámek opravdu zdrcující. Jeden ze způsobů, jak analyzovat tak objemné množství informací, nabízí tematická analýza pracující metodou hledání vzorců napříč rozhovory.

Primárním nástrojem pro analýzu dat tohoto kvalitativního výzkumu byla autorka výzkumu. Její odborné znalosti a kompetence v oblasti domácího vzdělávání z ní činí vhodného výzkumného pracovníka pro tuto studii, protože jí umožňují zkoumat data jak z pohledu pedagoga domácího vzdělávání, tak z pohledu výzkumníka.

Podrobná analýza dat směřovala k určení opakujících se témat. Autorka výzkumu vycházela z vlastní zkušenosti ze zkoumané oblasti a z přípravné fáze výzkumu. V průběhu analýzy dat se potvrdil předpoklad autorky, že pohled participantů na jednotlivá témata

bude rozdílný, respektive že mezi rodiči bude panovat více názorů na kvalitu spolupráce s kmenovou školou. To umožnilo sdružení témat do logických celků a kategorií. Autorka se dále zaměřila na spolupráci rodičů s kmenovými školami jako na dynamický proces z hlediska času i místa, který má navíc i rozdílné předpoklady. V datech bylo možné sledovat nejen možný posun nebo změnu v názorech rodičů ale i rozdílné příčiny jejich vzniku.

Při identifikaci a zpracování dat byla využita tematická analýza, jak ji obecně popisuje například Hendl (2016) nebo jak ji detailně zpracovávají Braun a Clarke (2008). Prvním krokem bylo seznámení se s daty, která bylo nejprve nutné přepsat. Proces přepisování, když byl časově velmi náročný, se ukázal být dobrým prostředkem pro úvodní prohloubení znalosti dat a jednalo se již o první pokus o jejich interpretaci. Na základě přepisování se výzkumnice dopodrobna obeznámila s obsahem rozhovorů a učinila si k nim mnoho poznámek a komentářů, včetně mnohých záznamů o neverbálním chování dotazovaných.

Po úvodním seznámení se s obsahem jednotlivých rozhovorů začala autorka vytvářet počáteční seznam myšlenek o tom, co je v datech vlastně obsaženo a co je na nich zajímavého. Tuto fázi nazývají Braun a Clarke (2008) jako generování počátečních kódů. Výzkumnice si v této fázi studia sesbíraných materiálů v podstatě vytvářela jakousi myšlenkovou mapu ze všech výpovědí, pracovala tedy již s celým datovým souborem a identifikovala klíčové aspekty, které by mohly tvořit základ opakujících se témat. Součástí této fáze analýzy bylo také opakované studium rozhovorů a na základě vytvořeného seznamu sledovaných kódů došlo k jejich použití na vytipované úryvky proto, aby ty významově stejné nebo podobné vystupovaly se stejným označením. Některé datové části tak zároveň byly opatřeny i více počátečními kódy.

V této fázi analýzy byl na celém souboru dat vytvořen široký seznam kódů a bylo tedy možné přistoupit k tvorbě témat, nebo jak následnou etapu označují Braun a Clarke (2008) k hledání témat. Konkrétně se jednalo o činnost, při které z různých částí přepisů došlo k seskupení úryvků spojených s určitým kódem, respektive ke zvážení možnosti jejich kombinace či propojení, aby vytvořily zastřešující téma. Při tomto velmi aktivním procesu výzkumnice opět používala myšlenkové mapy a názvy kódů s jejich stručným popisem a uspořádávala je do tematických množin (hromádek). Tato část analýzy měla významný dopad na konečný výsledek výzkumu a porozumění tomu, co data sdělují. Autorka se k datům neustále vracela a při tvorbě témat hledala jejich smysl a souvislosti.

Konečným efektem pak bylo vytvoření seznamu kandidátských témat (Hendl, 2016) s jejich stručným popisem, která byla přehledně uspořádána.

Takto sestavená témata výzkumnice opětovně zkontrolovala a porovнала s celým systémem kódů, jednotlivými kódovanými fragmenty rozhovorů a souborem poznámek a komentářů. Témata, data a výzkumné otázky musela být relevantní a konzistentní. Konzistentní a ucelená v rámci navržených témat a zároveň obsahově izolovaná od témat ostatních v rámci celého zkoumaného souboru. Tato fáze byla tedy příležitostí pro kombinaci a případné přeskupení témat, kdy autorka výzkumu některá témata spojila v jedno (vytvořila zastřešující téma) a jiná, byť se na počátku zdála velmi zajímavá, vyloučila. V praxi postupovala tak, že si položila otázku, zda se jedná o téma, pokud ano, jaká je jeho relevance (tj. zda se vztahuje k výzkumné otázce), jaký je obsah tohoto tématu (tedy co zahrnuje a případně co vylučuje) a zda pro toto téma existuje dostatek podpůrných dat a není příliš široké.

Následovala fáze, která byla pro autorku výzkumu velkou výzvou, a to definice a pojmenování témat. V jejím průběhu hledala podstatu toho, jaký je význam každého tématu a snažila se určit, jakou vlastnost dat zachycuje. Podmínkou bylo kvalitativně určit, co je na tématech zajímavého, a ne je pouze jednoduše přeformulovat. Výzkumnice se tedy snažila zajistit, aby výsledná analýza obsahovala témata, která nemají příliš široký záběr, což znamená, že musela mít jednotné zaměření. Zároveň autorka mezi jednotlivými tématy hledala souvislosti, proto aby se nepřekrývala a neopakovala, ideálně aby na sebe navazovala a současně se soustředila i na výzkumnou otázku.

Jednotlivá témata týkající se názorů rodičů na kvalitu spolupráce s kmenovými školami byla nejprve spojena podle toho, jak rodiče hodnotili míru kvality spolupráce a získané autonomie v tomto vztahu a dále setříděna podle vnímaného vlivu na dopad na domácí vzdělávání a wellbeing rodiny. Byly identifikovány konkrétní faktory, které rodiče pro kvalitu spolupráce považují za důležité a ty byly zároveň roztříděny do kategorií, podle toho, zda jsou vnímány pozitivně či negativně a dále v jaké fázi spolupráce s kmenovou školou se vyskytují a tím pádem k jaké případné reakci poskytovatele domácího vzdělávání vedou. Všechna identifikovaná témata ukazovala ve svém propojení a ve svých návaznostech na komplexnost jednotlivých rozhodnutí a míru jejich vlivu na celý proces domácího vzdělávání dětí v rodinách.

Z vypozerovaných vzorců chování a jednání respondentů vyplynula témata, která rodiny dětí poskytujících dětem domácí vzdělávání akcentují nejvíce, a která tak, podle

autorky výzkumu, považují za nejdůležitější. Každé téma je z důvodu dosažení cíle výzkumu detailně rozebráno a analyticky popsáno.

3.2 Rozbor dat

V průběhu tematické analýzy dat, jejich kódování a seskupování do logických celků se před výzkumníci začal odvíjet příběh, jehož účastníky bylo 13 rodin, jejich děti a také několik základních škol, se kterými jednotlivé rodiny spolupracují nebo spolupracovaly při vzdělávání svých dětí. Byl to příběh, který je zajímavým pohledem na cestu participantů domácím vzděláváním, od počátečního rozhodnutí až po vyhodnocení průběhu a spokojenosti s tímto způsobem poskytování vzdělávání dětem.

Klíčovými oblastmi, které autorka výzkumu identifikovala, jsou témata komunikace, spolupráce a jejich vliv na wellbeing rodiny. Tato témata jsou v analyzovaných rozhovorech natolik provázaná, vzájemně se ovlivňující a na sebe navazující, že to vedlo výzkumnici k rozhodnutí sestavit je do příběhu, jelikož jejich oddělená interpretace by byla nepřehledná a zároveň by snižovala kvalitu prezentovaného výsledku výzkumu.

Sestavený analytický příběh zároveň ukazuje na dynamiku a složitost zkoumané oblasti, do které vstupují na jedné straně rodiče se svými zkušenostmi a představami o vzdělávání svých dětí a na druhé straně školy, jako instituce se svými povinnostmi, možnostmi a postupy. Ústředním prvkem, který se prolíná celým předkládaným příběhem, jako příslovečná červená nit, jsou lidé. Rodiny zastoupené rodiči na straně jedné, zástupci institucí, škol ale i psychologicko-poradenských poraden, na straně druhé a uprostřed všeho děti a jejich forma vzdělávání, díky které mohl tento příběh vlastně vzniknout.

3.2.1 Výběr kmenové školy

Jeden z prvních úkolů, který před rodiči, kteří se rozhodli pro domácí vzdělávání, stojí, je volba kmenové školy. Tato povinnost je pro všechny rodiny stejná. Všichni rodiče musí zapsat své děti do školy, která se stává garantem průběhu jejich vzdělávání. Bylo by tedy možné předpokládat, že v tomto bodě stály všechny rodiny a všechny děti na stejné startovní čáře. Avšak, nestály. Z rozhovorů s participujícími rodinami vyplynulo, že výchozí situace pro domácí vzdělávání se v jednotlivých rodinách relativně velmi odlišovala. Primárním faktorem, který jednotlivé rodiny rozděloval, byl čas. Výzkumné šetření ukázalo, že některé rodiny se na tuto volbu poskytování vzdělávání svým dětem připravovaly dopředu, počítaly s tím, že jejich děti do institucionálního školství nenastoupí.

Ty pak měly samozřejmě delší a větší prostor pro vyhodnocování získaných informací a provedení konečného rozhodnutí – volby kmenové školy. Některé rodiny však byly různými okolnostmi a novými situacemi ke vzdělávání doma vlastně donuceny. V těchto případech byl čas na rozhodování omezenější, a to především v případech, kdy rodiny pociťovaly intenzivní potřebu okamžitého řešení situace a přechodu dítěte do domácího vzdělávání.

„Když to vezmu úplně od začátku, kdy jsem se vůbec o nějakým domácím vzděláváním dozvěděla, protože jsem o tom vůbec jako v minulosti nějak neuvažovala, prostě jsem jela v takovém tom rozjetém vlaku dítě, školka, škola a tak dále, a potom vlastně na cvičení mi přišla jedna paní, která říkala, že si učí děti doma. Tak v těch 5 letech už jsem o tom jako začala uvažovat, že jako si o tom asi začnu něco zjišťovat. A jaký jsou možnosti a byla jsem i u týhle paní jakoby se podívat, jak to vypadá a ona mi k tomu jako říkala nějaký informace. Jaké jsou možnosti.“ (rodina I)

„Přišli jsme na to, že dceři to domácí prostředí a vlastně učení se doma vyhovuje, protože se tam cítí lépe než ve škole. Ve škole to neměla moc ráda. Byl na ni vyvíjen tlak z různých stran a prostě ten systém špatně snášela a dokonce tam byla i šikanovaná. Takže nemá moc pěkné vzpomínky na školu. Ale, jako na jednu stranu můžu říct, že všechno prostě má svůj smysl a všechno je tak, jak má být. Na druhou stranu, možná třeba bývali bychom to udělali i dříve. Jenom mít ty informace.“ (rodina L)

„Věděli jsme, že to musíme vyřešit co nejrychleji, že jinak to to naše dítě zmaří. Jako nechat ji tam, tak věřím, že by ji to mohlo poznamenat možná i na celý život. Ve smyslu sebepojetí, víry ve vlastní schopnosti a tím prostě i dalšímu jejímu i životnímu směřování.“ (rodina M)

Výše uvedené výpovědi rodičů dokumentují, že rodiny, které se rozhodly pro domácí vzdělávání, nebyly vždy ve stejně konformní situaci. Jejich „operační“ prostor se lišil nejen tím, kolik času na volbu kmenové školy měly, ale také tím, v jaké aktuální situaci se při této volbě nacházely. Jejich rozhodnutí však bylo vždy motivováno zájmy jejich dítěte a v kontextu všech těchto okolností můžeme jednoznačně považovat jednání všech těchto rodin jako uvážené a zodpovědné.

Proces rozhodování rodin ukazuje na komplexnost tématu přechodu na domácí vzdělávání. Výpovědi participantů dokazují, že prvek spolupráce rodin se školou je velmi podstatným faktorem, který je z pohledu rodičů určující pro jejich vnímání míry partnerství se školou, a že dotazovaní rodiče aktuální úroveň spolupráce nepovažují za neměnnou. Komplexnost tématu je navíc znásobena tím, že jak na straně rodičů, tak na straně škol vstupují do vzájemné interakce konkrétní lidé se svými specifickými přístupy a postoji, situace je navíc umocněna přítomností dětí a názory rodičů a učitelů na jejich vzdělávání.

Z tohoto úhlu pohledu pak vystupuje do popředí prvek komunikace, který je pro navázání a kvalitu spolupráce velmi podstatný.

„Pak byla vlastně schůzka s panem ředitelem místní základní školy pro jakoby pro prvňáky. Pan ředitel byl, teda je, hodně nastavený na výkon. Což jako chápu, hodně rodičů to tak má, a mě to tak strašně jako šokovalo, že mi z té rodičovské schůzky bylo upřímně fyzicky špatně. A tam nastal ten bod zlomu - tohle prostě nemůžu udělat a začala jsem pátrat.“ (rodina G)

A pak to vyvrcholilo tou hádkou s tou učitelkou, no a úplně prostě taková blbost. A já jsem si řekla, a dost. Ne nedám dítě do školy, zůstane doma... Že nechci, aby mi na dítě působil někdo takhle hloupej. A že nechci, protože ten výstup byl na téma, kdy já jsem jí říkala, to musíte ale prostě přemýšlet. A ona mi říká, nemusíte přemýšlet, musíte poslouchat příkazy, to' vše. A já jsem řekla, tohle teda ne, tak tam to nějak vyřešíme a prostě já nebudu riskovat, že dítě dostane něco takovýho ve škole. Ani omylem.“ (rodina K)

Výpovědi rodin představují počáteční komunikaci rodičů se spádovými školami a ukazují, jak školy v některých případech přistupovaly k rodinám, potažmo jejich dětem. Z výroků lze zároveň usuzovat, že by se rodiny v případě pozitivních zkušeností se školou k přechodu na domácí vzdělávání nerozhodly. Zajímavé je porovnání výše uvedených výpovědí se zkušenostmi rodiny D při hledání vhodné kmenové školy pro domácí vzdělávání. Ty dokumentují, jakou důležitost rodiny věnovaly volbě kmenové školy, aby se opětovně nedostaly do obdobně nežádoucí situace. Z níže uvedeného výroku ovšem vyplývá, že některé rodiny byly rozladěné z toho, jak škola přistupovala ke spolupráci při domácím vzdělávání.

„Což třeba tady na základce ve [jméno školy] taky ředitel říkal: jasně, no to pojed'te k nám. Jo. Ale, ale... jednou za půl roku udělám prostě velkou komisi, jakoby bude, budu tam já, prostě ředitel, bude tam zástupkyně a tři další učitelé, a za 4 hodiny vám to dítě vyzkoušíme. Já říkám, děkuju, nechci.“ (rodina D)

Podobnost čistě náhodná? Orientace na výkon. Tlak ze strany školy na rodiny dětí. Z těchto výpovědí lze vyvodit nespokojenost rodin z důvodu pocitu snížení jejich autonomie a zásahu školy do života rodiny, rovněž se také ukazuje, že jednostranně vedená komunikace a představa o spolupráci ze strany školy je rodiči vnímána negativně. Rodiče domškoláků jsou dospělí lidé a očekávají tomu odpovídající způsob interakce ze strany zástupců vzdělávací instituce. Jaký asi může být předpoklad chování takového učitele k dětem, když vůči zástupci rodiny volí otevřeně direktivní způsob jednání, se můžeme pouze domnívat.

Výpovědi participantů rovněž ukázaly, jakým způsobem jednotlivé rodiny řešily volbu kmenové školy. Někteří rodiče zvolili k domácímu vzdělávání spádovou školu. Jako hlavní kritérium pro volbu jim postačovala osobní známost s vedením školy.

„Tu první kmenovou školu, to byla prostě klasická u nás spádová škola, kam jakoby patříme s tím, že teda nám paní ředitelka povolila individuální vzdělávání. Prostě nám to umožnili díky teda tomu, že my se tam známe a ona zná nás, jinak jako nikdy předtím nikomu nic takového neumožnili.“ (rodina C)

Většina rodičů ovšem při volbě kmenové školy spoléhala na kladné reference jiných rodin v domácím vzdělávání, nebo vycházela z informací uvedených na webových portálech.

„My jsme si vybrali školu na základě doporučení, na základě osobních zkušeností našich známých. A protože to byly dobré zkušenosti, tak jsme neřešili, nehledali, nějak jsem jako neprozkoumávala další možnosti a nedělala jsem si žádný výběr, ale prostě jsem tu školu kontaktovala a zapsali jsme se. Byli velmi vstřícní. A velmi, velmi otevření a ukázalo se skutečně jako pravda, že s domácím vzděláváním mají dlouholeté zkušenosti. A že jsou na domškoláky zvyklí a umí s nimi pracovat. Tak jsme tak jsme byli velmi vlídně přijati.“ (rodina L)

Zároveň data ukázala, že mnozí rodiče vstoupili do osobního kontaktu se zástupci potenciálních kmenových škol ještě před uzavřením formálních dohod o spolupráci při domácím vzdělávání. Důvodem bylo, aby si informace, které získali z referencí jiných rodin či webových portálů, osobně ověřili, aby zjistili soulad svých představ o domácím vzdělávání s představami školy, a aby společně se svými dětmi zažili a posoudili vnitřní atmosféru a klima zvolené školy.

„Jo, na základě toho, že vlastně jsme měli, podle ní stejný očekávání nebo stejnou vizi vzdělávání jako ta škola. Já jsem s níma komunikovala dopředu. Takže jsme si to vyjasnili.“ (rodina E)

„Měly jsme sezení s paní ředitelkou a oni už měly, ty maminy, starší děti, takže to tam různě jako probíraly a mě to nějak nezajímalo, tak jsem přišla jenom za paní [jméno ředitelky kmenové školy] a zeptala jsem se jí, jestli jako je to opravdu volná ruka, že jsem celá zdrcená z nějakých učebnic a plnění plánů nějakých. Prostě dodržovat, na které straně máme být. Takže mi řekla, že na 1. stupni tohle vůbec neřeší a že úplně v pohodě.“ (rodina A)

Velmi podstatným aspektem, který z jednotlivých rozhovorů vyplynul, bylo, že rodiny považovaly za nejpodstatnější kritérium pro volbu kmenové školy vstřícnost školy již při navázání komunikace a pozitivní reference jiných rodin s konkrétní školou. To, jak rodiče hodnotili počáteční komunikaci se školou a jaké reference o škole získali, můžeme označit jako primární znak výběru. Někteří rodiče současně upozorňovali to, že svoji volbu

učinili navzdory tomu, že je jejich kmenová škola poměrně vzdálená od jejich bydliště, což v průběhu domácího vzdělávání mohlo představovat určitá omezení, například omezení možnosti participace dítěte na některých aktivitách školy. Zároveň však tento aspekt domácího vzdělávání ukazuje na velkou svobodu, která je rodinám poskytnuta při volbě kmenové školy.

V poskytnutých rozhovorech rodiče vypovídali o různých pohledech škol na formu spolupráce rodiny se školou a dokládali, jak moc se kmenové školy v tomto ohledu lišily.

„Tak to bylo spíš jako komunikace na úřadě. Já jsem poslala datovkou přihlášku, oni mně poslali datovkou akceptováno. Pak mě poslali jako nějaký podmínky a takový. A vlastně já jsem si tam s nikým ani netelefonovala. S nikým jsem se tam jako vlastně nesetkala. To jako by mohl zvládnout i nějaký robot.“ (rodina H)

„Domluvili jsme schůzku, došli jsme do školy. Teď nevím, kdy to bylo, to je ale asi úplně jedno, a no tam jsme si prostě povídali a úplně na pohodu. Měla jsem tam i děti. Tenkrát dvě teprve. Povídaly jsme si s paní učitelkou [jméno učitelky], která, což mě, což mi bylo sympatický, že se nesnažila mě do toho tlačit. Jo, nebo mě do toho lákat: jo je to super, prostě poďte do toho, je to úplně skvělý, je to úplně to nejlepší, co tady může být. Jako, nic takového se nedělo. Což jsem více méně vlastně ocenila. Protože mi řekla, co to je, že to zas taková sranda není. A právě řekla, a tohle hlavně zdůrazňovala, že je to prostě na mně.“ (rodina I)

Na rozdílném přístupu ze strany školy, kdy mimochodem podle výpovědí rodin obě školy mají s domácím vzděláváním dlouhé a bohaté zkušenosti, můžeme vypořádat pozitivní vnímání osobního přístupu, otevřeného jednání a projevovaného zájmu ze strany školy. Ani jedna ze škol nevyvíjela na rodiče tlak a nevyvolávala tak pocit snížené úrovně autonomie, rozdíl ve způsobu komunikace je však velmi patrný.

Mnohé rodiny v domácím vzdělávání očekávají, že si výuku budou moci koncipovat v souladu se svými rodinnými a osobnostními hodnotami. Ze strany zástupců škol vítají podporu dětí a tím i rodiny, přičemž za optimálně spolupracující školy považují takové, které ve spolupráci s rodinou spoludotváří záměr efektivního vzdělávání dítěte.

„Na to já si dala opravdu velký pozor! Protože už předtím jsem si hodně jako začala zabředávat do těch diskusí těch domškolských rodičů a narážela jsem právě na to úskalí těch domovských škol, že je prostě opravdu potřeba si vybrat jako školu s otevřeným názorem tady na tohle vzdělávání, jinak jako je to špatně pro všechny. Tam jsem se jako dočetla, že třeba se zapsaly na spádovou kmenovou školu a to je asi úplně to nejhorší, co můžete udělat. Před těma pětadvaceti lety, co jsem já chodila na základní školu, tak už ta moje škola byla otevřenější než tady ta místní, což jsem byla jako dost v šoku jo. A nechápu ty rodiče, co tohle dobrovolně podstupují. Ale to je můj názor. Oni totiž možná zažili ještě horší podmínky v tom případě, než já teda.“ (rodina G)

Analýza dat rozhovorů s účastníky umožnila autorce výzkumu představit čtenářům třináct různých rodin žijících ve třinácti různých prostředích a zažívajících

v souvislosti s nástupem svého dítěte na první stupeň základní školy, anebo v průběhu povinné školní docházky, větší či menší zásah do rodinné pohody. Všechny jejich cesty, přestože byly opravdu velmi odlišné, skončily stejným rozhodnutím – přechodem na domácí vzdělávání. V tomto místě se, jak výzkumnice uvede v dalších vysledovaných tématech, jejich cesty domácím vzděláváním opět rozbíhají různými směry, aby však na samém konci vedly ke stejnému závěru.

3.2.2 Spolupráce s kmenovou školou

Předchozí podkapitola dokumentovala, že si rodiny s dětmi v domácím vzdělávání uvědomovaly povinnost spolupráce s kmenovou školou, a tudíž za klíčový považovaly výběr vhodné kmenové školy, která by odpovídala jejich představám. Snaha o nepodcenění tohoto výběru mnohdy vyplývá z prodělané negativní zkušenosti s předchozí školou, kvůli které řada rodin vstoupila do domácího vzdělávání. Spolupráce s kmenovou školou se stala důležitým prvkem v životě rodiny. Přestože výběr kmenové školy žádná z dotazovaných rodin podle svého přesvědčení nepodcenila, nepovedlo se vždy najít vhodnou školu, jež by byla otevřena partnerské spolupráci.

Jedním z důvodů následné nespokojenosti rodiny s průběhem domácího vzdělávání se ukázala být osobní známost rodiny s vedením školy, pokud se osobní vztah stal hlavním motivem pro volbu školy. Rodiče tak mohli upozadit jiná důležitá kritéria (jako například zkušenosti školy s domácím vzděláváním), která jiné rodiny považují za podstatná. V konkrétním případě pak představa školy o spolupráci vykazovala velmi zřetelně znaky nepochopení principu domácího vzdělávání.

„Chtěli nějaký jakoby častější návštěvy v té škole, že tam máme chodit jednou za čtvrt roku, jednou čtvrtletně, jakoby k těm pedagogickým poradám. Aby je aspoň viděli. No, přezkušování probíhalo ve všech předmětech. Včetně tělocviku, což mě jako trochu překvapilo. Takže jsme museli absolvovat vždycky jednou čtvrtletně nějakou dvouhodinovou tělocvikou. A neustále se jakoby hodnotilo, na jaký stránce, kde jsme ve slabikáři, takže jsme museli jet jejich učebnice. A vlastně, když jsme byli pozadějc, ze začátku jsme byli pozadějc, tak to bylo jako špatně. Pořád, že teda máme jako přidat, a tak. Pak jsme to nějak prostě dohnali a byli jsme zase vpředu. Tak to zase bylo taky špatně teď. Bylo to tedy hrozně stresující pro všechny. I to nepochopení toho individuálního vzdělávání, bych řekla.“ (rodina C)

Kromě souvislosti s procesem výběru kmenové školy můžeme z výše uvedeného příspěvku vysledovat ještě jeden podstatný aspekt nespokojenosti rodičů s průběhem domácího vzdělávání. Porovnáním tohoto citátu rodiny C s výpovědí rodiny D v přechodné kapitole nalezneme významnou podobnost v tom, že takovýto způsob realizace domácího vzdělávání vlastně připomínal zkušenosti rodin s institucionálním vzděláváním a rodiče tak

pociťovali, že jsou manévrováni do podobné situace. Kmenová škola na ně svými podmínkami vyvíjela podobný nátlak, se kterým vyjádřili přechodem do domácího vzdělávání svůj nesouhlas.

Další důvodem pro následnou nespokojenost s domácím vzděláváním byla plná kapacita původně zamýšlené kmenové školy. Rodina sice kmenovou školu vybírala zodpovědně, ale po jejím oslovení nebylo možné z tohoto důvodu navázat spolupráci a rodina byla nucena volit jinou alternativu. Rodina se pak dostala do časové tísně (situace se z pohledu nutnosti volby diametrálně změnila) a „náhradní“ škola neposkytla takovou formu spolupráce, kterou rodina od samého počátku hledala.

„Ale, jako my jsme se původně samozřejmě hlásili do [název kmenové školy], jenže vlastně paní [jméno paní učitelky], ta to garantujete to domácí vzdělávání, tak říkála, že mají teda plno, že prostě nemůžou, že jsou přecpaný a doporučila mi vlastně [název kmenové školy]. A ta paní učitelka, ta byla super, ale paní ředitelka..., prostě opravdu to bylo takový jako striktně.“ (rodina D)

Podobnou zkušenost vedoucí k nespokojenosti s průběhem domácího vzdělávání zažila rodina M, která kmenovou školu vybírala na základě referencí jiných rodin, které měly s vybranou školou osobní kladné zkušenosti, a zároveň jejich hodnotové nastavení bylo velmi podobné. Jednání se zástupci instituce a proces přechodu na domácí vzdělávání byl bezproblémový, probíhalo ovšem pouze s vedením školy. Paní učitelka, která měla v gesci dohled nad vzděláváním dítěte, se ovšem stala zdrojem nespokojenosti rodiny, jelikož podle participující rodiny, podobně jako v případě rodiny C, nepochopila myšlenku domácího vzdělávání a snažila se řídit průběh domácího vzdělávání v rodině zadáváním každotýdenních domácích úkolů.

„...my že musíme týdně raportovat, posílat skeny a nevím co ještě a pak ještě takovýhle brutál při přezkoušení. ... musím říct, že to byl takový ten proces vaření žáby. Z těch papírů, co teď do nich koukám, jasně vyplývá, že nás donutili k patnácti konzultacím nad rámec toho pololetního přezkoušení. Jako pamatuju si, že si nás předvolávali a že jsme se z toho kolikrát snažili vyvléct, protože na tyhle povídaní se školou u nás vážně nebyl čas. No, když už viděli, že s námi nehnu, tak jsme se museli setkat alespoň on-line.“ (rodina M)

Zároveň rodina vyjádřila rozladění z toho, že oni museli dostát každého nařízení kmenové školy, ačkoliv nemělo opodstatnění v zákoně, avšak na druhé straně škola kolikrát ve vztahu k nim nespĺňovala požadavky na kvalifikaci, jež je požadována zákonem o pedagogických pracovnících.

„No, takže když jste v té situaci, co my, kdy fakt není prostor na to řešit přestup na nějakou jinou školu, tak teda musíte plnit všechny ty jejich požadavky, který nemají žádný opodstatnění. A není na ně ani právní nárok. Prostě v tom musíte kličkovat jak zajíc v poli, protože oni mají

tu moc, domácí vzdělávání kdykoli ukončit. Ale pak fakt vtipný na tom všem je, když ve výročkách školy najdete, že vám dítě vlastně přezkušují učitelé s aprobační pro střední anebo pro 3. stupeň. Což je asi, zase střední, že jo? Jo, takže vy musíte plnit, co si navymýšlí a oni, kteří vlastně zastupují stát, neplní zákonem předepsané požadavky na kvalifikaci učitele pro první stupeň. A to ale nikdo neřeší..“ (rodina M)

V oblasti spolupráce s kmenovou školou rodiče v zaznamenaných rozhovorech vyjádřili svůj zájem o vyšší míru autonomie, než tomu bývá zvykem při vzdělávání dětí prezenčním způsobem. Tato snaha o zvýšenou pravomoc pramenila jednak z připravenosti rodičů přijmout vyšší míru zodpovědnosti za vzdělávání svých dětí a také z vyšší míry jejich rodičovské angažovanosti, když z rozboru dat vychází, že rodiče chtěli být aktivnějšími partnery ve vzdělávacím procesu svých dětí. Oslovení rodiče měli konkrétní představy o tom, jakým způsobem chtějí své dítě vzdělávat, ale potřebovali mít také možnost tuto vizi realizovat a sdílet s pedagogy zastupujícími jednotlivé kmenové školy. Společně s vyšší mírou svobody, pak výzkum ukázal připravenost rodin k aktivnímu řešení nepříjemné situace, pokud škola nesplňovala jejich představy o průběhu domácího vzdělávání.

Způsoby řešení vedoucí k nápravě byly rozdílné a souvisely jednak s pocíťovanou mírou potřeby situaci řešit, vnímanou mírou nepohody a zásahu do autonomie a také s osobnostním nastavením rodin. Jako radikálnější postup můžeme označit změnu kmenové školy. K té jednoznačně docházelo v rodinách, které okolnosti přinutily zvolit alternativu k původně vybrané škole. Lze konstatovat, že v případě takto vynucené náhradní volby, kdy tedy zvolená škola následně neodpovídala představám rodin o spolupráci, byla tato alternativa dočasná a rodiče neváhali kmenovou školu vyměnit.

„Mě to nevyhovovalo. Prostě tam fakt, jako jsem se tam cítila ve stresu. Ve smyslu, že jako jsem viděla, že tam pojedem, tak jsem prostě už tři tejdny dopředu doma sháněla a psala a to, a tady ve [název kmenové školy] jako to je prostě furt na pohodu. Jo, tam jak s tím maj asi možná i víc zkušeností, ale opravdu i ta paní ředitelka je pro to, že to jako chápe. Je to úplně něco jinýho.“ (rodina D)

Důvod pro změnu kmenové školy však nelze přisuzovat pouze jednostranně negativům na straně vzdělávacích institucí, mnohdy může být důvodem konfliktů a případných nedorozumění nesoulad mezi představami školy a rodin o tom, jak má domácí vzdělávání vypadat. Svoboda výběru školy může vést současně i rodiče k takovým rozhodnutím, kterých následně litují. Stejně jako každá rodina, má i každá kmenová škola skrze své zástupce specifický přístup ke spolupráci a komunikaci s rodiči. Změna kmenové školy v průběhu domácího vzdělávání pak ve skutečnosti přivádí rodiny do stejné situace,

v jaké byly při počátečním rozhodování o volbě školy. Pokud tedy rodiny, přestože k této volbě nejsou nijak zvláště okolnostmi nuceny, zvolí kmenovou školu pouze na základě domněnek nebo nedostatečných podkladů potřebných pro kvalitní rozhodnutí, mohou se setkat s komplikacemi, které by jinak pravděpodobně nenastaly.

„... a jenom proto, že jsem se jako doslechla o bližší škole k našemu bydlišti, která, jak se ke mně dostala ta zpráva, je také velmi vstřícná a otevřená, tak jsme si mysleli, že by to mohlo fungovat ještě lépe v tom směru, že tedy ta vzdálenost od bydliště, pokud by byla bližší, tak by tam mohl být ještě těsnější kontakt a případně třeba nějaká možnost častějších i osobních konzultací, návštěv. Ale zjistili jsme, že to není pro nás dobrý, že to nefunguje, že ta představa prostě byla asi mylná v tom směru, že sice tam byly častější návštěvy, ale tím pádem jsme ztratili svobodu a bylo to o tom, ne o tom, co my chceme rozvíjet a jakým stylem se chceme učit a jakým tématům se chceme věnovat a z jakých třeba materiálů čerpat, ale bylo to o tom vlastně škola doma. A bylo to prostě odlišné od toho, co jsme, na co jsme najeli, kde jsme byli spokojeni. Takže jsme je [původní kmenovou školu] honem rychle zase kontaktovali zpátky. Dcera mě sama požádala, že chce se vrátit zpátky. Protože tam v tom [název původní kmenové školy] to bylo skutečně bez stresu, v klidu. Jo a to jsem chtěla ještě říct, tady to přezkoušení bylo vlastně jedenkrát za měsíc.“ (rodina L)

Rozbor dat ukázal, že další možností, jak některé rodiny řešily nepříjemné a konfliktní situace, bylo hledání opory ve školském zákoně. Školský zákon neurčuje konkrétní postupy, jakým způsobem má spolupráce kmenové školy a rodin na domácím vzdělávání probíhat. Jak rodina, tak škola, však musí dodržovat obecná ustanovení a požadavky pro daný stupeň vzdělávání v tomto zákoně stanovené. Připočteme-li aktivitu rodičů a potřebu vyšší autonomie, stává se pro direktivněji nastavené kmenové školy opodstatněný požadavek rodiny na dodržování pravidel prostorem pro vznik konfliktů. Následující příspěvek také může obsahovat důležité varování, že pokud by rodiče vycházeli pouze z vyjádření, která lze číst například na webových stránkách některých škol, nemusí to nutně znamenat, že příslušná škola taková opravdu je. Opět se tak potvrzuje důležitost věnovat volbě kmenové školy náležitou pozornost a hledat reference jiných rodin.

„Pak tam bylo nějaký učivo, který ale jako my jsme neměli v tom pracovním sešitě. Oni ho měli a já jsem říkala, no to stačí až ve 2. třídě, to není potřeba dělat v 1. třídě. To jste to zbytečně jako jeli rychle. A oni: to teda ne, my to tady děláme, prostě to se musí udělat. No a vlastně já jsem na to vyrukovala s tím, že oni ale to učivo, který mají v tom sešitě, tak nemají ve školním vzdělávacím programu. A že teda jako ho nesměj známkovat. A to bylo vidět, že to se jim nelíbí, že tomu rozumím a že teda vím, jako kam se obrátit. No takže pak jako se to přešlo, že to neuměj, ale nebylo to taky moc jako příjemný.“ (rodina C)

Podobný postup volila i rodina M, která tím byla nucena reagovat na jiné záruky poskytnuté vedením zvolené kmenové školy a v realitě odlišný postup přiděleného garanta

ze strany školy, který se velmi podobal výše popsané situaci. Rodina řešila situaci mimo jiné neoficiálním kontaktováním a konzultacemi se školním inspektorem.

Jestliže autorka výzkumu označila v případě změny kmenové školy toto řešení za radikálnější, pak výzkumná data ukázala i způsoby méně obvyklé, ale svým způsobem pochopitelné. Za takové můžeme jistě označit volbu zařazení mužského elementu do spolupráce a komunikace s kmenovou školou, kdy se očekává potřeba řešení pro rodinu diskomfortních situací.

„Je pravda, že vlastně jak s náma do toho [název kmenové školy] jezdil můj otec, on je takovej ten lev salonů, takže on tam tu ředitelku i s učitelkou prostě oblnul. Pak se bavili o svých věcech a ty děti nebyly pod takovým stresem.“ (rodina D)

Kmenové školy přicházejí k rodičům dětí na domácím vzdělávání s velmi různorodou paletou možností komunikace a spolupráce. Jako hlavní determinanty nabízené formy spolupráce jsou podle autorky výzkumu zpravidla zkušenosti škol s domácím vzděláváním a nabídka četnosti a úrovně komunikace, míry nátlaku a aktivního respektujícího přístupu. Délka praxe školy s domácím vzděláváním, pokud není podpořena kvalitou ve smyslu individualizovaného a aktivního přístupu, nemusí vždy znamenat pro rodiče záruku spokojenosti. Současně se také zvýšená aktivita školy vůči rodině, aniž ta by o ni žádala, projevila jako negativní a nevíтанý zásah do procesu domácího vzdělávání.

Jako ideální stav pro pozitivně vnímanou spolupráci ze strany rodičů se ukázala situace, kdy škola naslouchala potřebám rodičů na intenzitu a rozsah nabízené spolupráce a komunikace, a zároveň tak činila s ohledem na hodnotové nastavení rodin, tak aby podpora ze strany škol nebyla vnímána jako nátlak.

„My máme dobrou školu, takže to je jako i naše asi ideální představa. Já si myslím, že by měla být v souladu s tou rodinou, protože každá rodina na domácím vzdělávání asi očekává něco jiného. My u dcery podporujeme opravdu jako seřizený vzdělávání, takže to. Oni s náma komunikují, podporují nás v tom, že my jako rodiče píšeme hodnocení za to dítě, mají na to metodiky, což mi vyhovuje, že jako já od nich dostávám, že vlastně to, co oni po mně chtějí, tak mě na to připraví. Měli jsme od nich i školení, jak to napsat, pracovat s tím. Takže mně to vyhovuje a já od té školy vlastně, já jako rodič, očekávám to, že tam to dítě jako dvakrát ročně přijde a bude to pro ně jako příjemný.“ (rodina E)

„A pokud bych potřebovala pomoci s něčím, připojení přes Teamsy, není problém si domluvit schůzku. Dokonce máme nabídku, že pokud by jako chtěla, že může třeba jednou, dvakrát týdně chodit do školy, podívat se, prostě být tam. A aby si to vyzkoušela jo, takže, takže jako asi takhle. No já jsem úplně spokojená s tady tou školou, kdy opravdu jsou tam otevřené dveře všem variantám, i kdybych jako chtěla, aby to dítě drilovalo, prostě nejsem schopná to vysvětlit, paní ředitelka je ochotná prostě spojit se opravdu a tomu dítěti to zkusit jako vysvětlit. Jsou rodiče, kteří to využívají, no my to nevyužíváme.“ (rodina A)

Následující výpověď rodiny potvrzuje, že podmínkou vnímání kvality spolupráce kmenových škol je jejich schopnost individuálního přístupu s ohledem na potřeby každé rodiny. Pokud byla nabízená forma spolupráce v souladu s potřebou rodiny, pak byla vnímána jako pozitivní. V rozhovorech s participanty však nalezla autorka výzkumu informace i o tom, že potřeby jednotlivých rodin jsou mnohdy diametrálně odlišné.

„Jednou za čas tady vám posíláme nějaký materiál a ráda bych, abyste mi ho vypracovala. Jo, tak já to vypracuju s ní a udělám a vím, že jedeme v tom schématu a teďka pro mě, co se mi líbí, že letos paní učitelka udělala, že v těch Bakalářích do rozvrhu a přesně píše, co v tu hodinu jako dělali, jo čili: učebnice strana ta a ta, pracovní sešit ten a ten. Tak pracovní sešit ten a ten a já už vím, že to můžu jako vypracovat.“ (rodina B)

Dalším vysledovaným faktorem ukazujícím na kvalitu spolupráce bylo proaktivní jednání směrem k rodinám. Výzkum ukázal, že zkoumaný vzorek rodin spolupracoval jak se školami, které dokázaly pružně reagovat na specifické potřeby rodin, ale i takové, které z jakýchkoliv důvodů reagovaly na jejich potřeby neosobně. Takové počínání bylo vnímáno negativně.

„Nebo vyučující, prostě ty učitele, co tam vlastně zastřešují tu matiku, češtinu a podobně, ale jako já v podstatě ani jako nevím, kdo byl naše jako třídní učitelka té třídy jako jo. Já jsem se s tím člověkem nikdy nekontaktovala. Ale vždycky to byl hrozný problém, když někdo prostě přišel s nějakým dotazem, který je volně na stránkách nebo na moodlu a volá kvůli tomu někdo řediteli. Tak to byl vždycky hrozný problém.“ (rodina H)

Analyzovaná data také na straně kmenových škol jednoznačně potvrzují nutnost udržovat standard svého jednání, ať už je na počátku spolupráce s rodinami dětí na domácím vzdělávání z hlediska formálnosti jakýkoliv. Následující výpověď rodiny totiž potvrzuje skutečnost pečlivého výběru kmenové školy ze strany rodin a následného negativního vnímání změny úrovně komunikace z důvodu neschopnosti školy přizpůsobit svoji komunikaci potřebám rodiny.

„Jediný co, abych zase byla objektivní, abych úplně jako nechválila do nebe, tak [název kmenové školy] má těch dětí přes [číslovka] na domácím vzdělávání. A myslím si, že už jsou dost ve stresu z toho. A už moc jako nestíhají komunikovat tak, jako dřív, když jich tak tolik nebylo. Takže už je to takový jako všechno hodně strohý a radši se nikoho na nic neptám a řeším si to sama.“ (rodina F)

Direktivní komunikace ze strany školy byla dalším prvkem, který byl rodinami vnímán negativně. To lze na základě zkoumaných rozhovorů přisoudit několika faktorům. Nejčastěji takovou formu jednání vykazovala malá zkušenost škol s domácím vzděláváním, respektive nepochopení jeho specifík. Projevila se zde zpravidla délka praxe konkrétních škol s domácím vzděláváním, ale autorka výzkumu nalezla souvislost také

s personálním obsazením ve školách, respektive rozdílným přístupem jednotlivých pedagogů k rodinám dětí na domácím vzdělávání.

„Byli jsme i za ředitelem. Ptali jsme se ho, proč nám tohle dělají, vždyť přece ví, že my se dětem věnujeme, že nejsou v žádném ohledu deprivovaní, že nejsme nějaká patologická rodina, tak proč vůči nám mají jiný přístup a požadavky než na ostatní. ... No, tak na to nám řekl, že je to v režii přidělené učitelky a šli jsme. Prostě nikde žádný dovolání, jediný co je možný, prostě skákat, jak oni pískají, nebo jít jinam. To ale nezařídíte ze dne na den.“ (rodina M)

Podpora spolupráce ze strany kmenových škol, které se rozhodly rodiny na domácím vzdělávání podpořit nabídkou specializovaných metodiků pro domácí vzdělávání, byla hodnocena převážně velmi kladně.

„Je i možnost se s nima sejít. Jo, ale pro mě to prostě není aktuální, já jako nechci, ale ta možnost tam je. Říkám, vždycky kdykoliv jsem potřebovala, tak vlastně buď s tou paní učitelkou, která je zaměřena na domškoláky, jo, ta nás i hodnotila, a pak jsme měli ještě normální třídní učitelku té třídy, do který jsme spadali, a pak jsme měli konzultace ještě u paní ředitelky. Takže prostě jsem si mohla vybírat. Takže, když jsem viděla, že třeba s [jméno dítěte] není problém, tak jsem nechtěla paní ředitelku úplně zatěžovat, prostě řešili jsme to, když se vyskytl nějaký problém.“ (rodina I)

Některé z kmenových škol nabízely rodinám dětí na domácím vzdělávání mnohem širší škálu návrhů na aktivní spolupráci, která spočívala v pořádání různých typů školení pro rodiče, setkání s učiteli, slavností nebo výletů a jiných mimoškolních aktivit pro děti. Jinou otázkou ovšem je, zda, či jak často by ji mohli rodiny aktivně využívat kvůli mnohdy velké vzdálenosti jejich bydliště od kmenové školy.

„Co je pravda, že my jsme pak byli ještě chvíli v té [název školy], jakoby rok jsme tam byli zapsaní a měli jsme individuální vzdělávání, a tam bylo jakoby pěkný, třeba to, že nás zvali na různé akce jako společný. Občas se jelo do divadla, tak jsme jeli taky, nebo prostě nějaký slavnosti, tak jsme tam taky něco prostě přinesli, a to tak, že jako to, to si myslím, to byla taková jako pěkná podpora od nich a zapojení.“ (rodina C)

V předchozích odstavcích bylo diskutováno, jak rodiče hodnotí různé nabídky kmenových škol k zapojení rodičů a žáků do komunity školy. V následujících odstavcích bude ukázáno, o jaké aktivity a způsoby podpory mají rodiče skutečně zájem, a jak jsou tyto potřeby ze strany kmenových škol naplňovány.

Jednou ze specifických vlastností předkládaného výzkumu je, že zahrnuje výpovědi rodin, které nejenže odlišně hodnotí vnímanou kvalitu spolupráce s kmenovou školou, ale mají o ní často také výrazně rozdílnou představu. Uvedené části rozhovorů potvrzují, že ty jisté parametry spolupráce některé rodiny oceňují a jiné rezolutně odmítají. Tento poměrně nesourodý postoj rodičů ke spolupráci klade zvýšené nároky na kmenové školy, které by

měly umět citlivě reagovat na odlišné potřeby rodin v domácím vzdělávání. I když obecně je třeba deklarovat, že žádná z rodin participujících na výzkumu nerozporovala povinnost škol mít dohled nad domácím vzděláváním.

Na výše uvedené skutečnosti nelze nahlížet zjednodušujícím způsobem jako na neochotu rodin ke spolupráci, či jako na snahu o vytváření konfliktních situací. Motiv takového přístupu však nalezneme ve specifickém hodnotovém a osobnostním nastavení každé rodiny, a tedy v odlišném vnímání či ochotě akceptace míry nátlaku ze strany kmenových škol a také aktuální potřebě dětí v konkrétní rodině. V tomto ohledu analýza dat ukázala, že čím vyšší byla úroveň autonomie participujících rodin, tím více byla nevyžádaná aktivita škol vnímána jako nepotřebná a vměšující se. Takové rodiny byly i senzitivnější na míru vnějších zásahů a více využívaly svobodu v přístupu ke škole a učení, kterou jim domácí vzdělávání nabízí či umožňuje.

„No, já bych byla ráda, kdyby toho po nás chtěli co nejmenší, prostě.“ (rodina K)

„Jo, to už jsme měli promyšlený [přechod do jiné kmenové školy], takže já vlastně už, když pak začali tlačit do toho, že teda mají chodit prezenčně, tak jsem říkala, no to prostě ne. Jako i mi to přišlo jakoby hodně..., oni tam hodně to brali, jakoby hodně komunitně a hodně ty děti ovlivňovali, mi přišlo. Což se mi jako nelíbilo.“ (rodina C)

Analyzované rozhovory samozřejmě odhalily také rodiny s přístupem ke vzdělávání, který se blížil prezenčnímu způsobu realizovanému na většině základních škol. To se promítlo do řešení jejich spolupráce s kmenovými školami. I zde však bylo možné odlišit významné podskupiny domškoláků. Tentokrát podle toho, jakým způsobem přistupovali ke vzdělávání svých dětí. Chladnější vztah ke spolupráci s oficiální vzdělávací institucí projevovaly také rodiny, které vzdělávaly své děti komunitním způsobem, protože své potřeby či proces vzdělávání realizovali za pomoci smluvených externích odborníků, anebo výhradně v rámci komunity. Rodiče, kteří z mnoha důvodů možnost zapojit své děti do vzdělávacích skupin neměli či takový způsob vzdělávání nechtěli, pak jednoznačně vyhledávali spolupráci právě podle toho, jaké potřeby vyplývaly z aktuálního vzdělávacího procesu jejich dětí.

„My jsme s tou metodičkou, mě přijde poměrně často v kontaktu, často tak já nevím, možná prostě v době těch přezkoušení a na začátku školního roku jsme poměrně často, že třeba prostě proběhnou i nějaký jako telefonický hovory, nebo takhle online schůzky, že třeba si řekneme něco a pak je to už jakoby na nás jo. Když máme nějaký problém, tak se můžeme kdykoliv jako ozvat a můžu říct, že pani metodička je velice vstřícná a rychlá, takže většinou vždycky se jako něco řeší. Anebo nic no. Když se nic neděje, nic nepotřebuju.“ (rodina C)

Anebo podle toho, jakou cítili potřebu pomoci. Zde analýza opět jednoznačně prokázala vztah mezi vnímanou mírou vlastní sebedůvěry ve schopnosti vzdělávat své děti bez pomoci a vnějších zásahů a ochotou akceptovat zásahy do procesu vzdělávání ze strany kmenových škol. Na tomto místě se projevil rozdíl mezi alternativněji smýšlejícími rodinami, které chtějí naplno využít svobody nabízené domácím vzděláváním a rodinami, které prakticky zcela naopak vyžadovaly vedení a kontrolu své činnosti ze strany kmenové školy. Jinými slovy je z uvedených rozhovorů patrné, že u někoho ještě kladně vnímaná míra intervence ze strany školy by u jiných byla již naprosto neakceptovatelným zásahem do rodiny.

Zkoumané rodiny měly odlišnou hranici, za kterou již chápaly zásahy školy negativně. Povšimněme si také velmi podstatného faktu, a sice aby byla intenzita spolupráce a komunikace vnímána rodinou pozitivně, musel první impulz vycházet z rodiny a jejích potřeb. Výzkum tedy ukázal, že v tomto směru byl názor či požadavek všech rodin, ať už vyjádřený přímo nebo skrytě, zcela totožný.

„Když jsem chtěla, potřebovala a tak. Nebo když jsem, někdy jsem zažádala, co probírají, tak jsme se dohodli, tak mi napsali, kde jsou, co probíhají, abysme prostě my nezůstávali zase pozadu, nebo nejeli zase moc rychle. Což nebylo, což se nedělo, spíš pozadu, než rychle, ale jo, takže komunikace tam byla. Nemůžu říct, jak frekventní. Prostě, co jsem potřebovala, o to jsem si napsala a oni mi odpověděli. Nebo mi i poslali nějaký testík, co oni dělají zrovna.“
(rodina J)

Avšak rodinám žádajícím podobnou míru vedení a pomoci od kmenové školy se ne vždy dostalo požadované podpory. Z následující výpovědi lze vyčíst rozladěnost rodiny z neosobního přístupu kmenové školy.

„Třeba ohledně čtení jsem ji kontaktovala. Ptala jsem se jakoby, co s ním, co třeba mám udělat víc, abych ho jako víc rozvinula, aby mu to otevřelo tu půdu. Ale i tak bych třeba ocenila i nějaký jakoby ty materiály navíc. To, když jsem chtěla, tak oni: „Jo, tak si něco vyhledejte. Jako poradili mi, ale už to muselo být na mojí straně všechno. Jako nějakou metodiku, to mi poradili, ale třeba zdroje, kde bych se mohla obejít, tak to nic, to už jako ne.“ (rodina G)

Tento fakt navíc umocňuje i zjištění, že potřeba spolupráce rodičů s kmenovou školou může být rozdílná nejen mezi jednotlivými rodinami, ale i v rámci jedné rodiny. Do procesu domácího vzdělávání v rodinách vstupovalo mnoho okolností, jako například změna ve vzdělávacích nárocích konkrétního dítěte. Analýza dat opět ukázala, že změna ve vztahu rodiny a školy je vnímána pozitivně tehdy, pokud je počáteční iniciativa na straně

rodiny a pokud kmenová škola takové změně vyjde vstříc a aktivně podpoří nový stav ve vzdělávací potřebě rodičů.

„Ideální z mého pohledu by to mělo být hlavně individuální jako jo. Každá ta rodina je jiná. Každá rodina potřebuje v něčem jiným pomoc a jinak si to i nastavujou. Takže vlastně, ze strany ty kmenový školy by mělo být hlavně to, že by k tý rodině, ke každý tý rodině měla přistupovat individuálně. To je podle mě úplně nejdůležitější, co ona by vlastně mohla udělat. Ona může poskytovat jo, třeba já nevím, dám příklad s tím [jméno dítěte], prostě bezproblémový dítě, takže s ním jsme propluli pěti rokama, chodili jsme akorát na hodnocení a nikde nic, jako já jsem nic nepotřebovala. On prostě se učil sám jako jo. A s [jméno dítěte] to bylo jiný. Tam jsme potřebovali víc těch konzultací. Potřebovala jsem i nápovědy, i jsem se tam byla radit. Takže to bylo možný s nima konzultovat. V tý mojí základce nikdy problém nebyl. Nikdy.“ (rodina I)

Možným pohledem na hodnocení spolupráce rodin a kmenových škol je zaměření se na její četnost či intenzitu v průběhu školního roku. V tomto směru bylo možné na základě analýzy dat vysledovat to, že rodiny zpravidla vedly četnější komunikaci na začátku školního roku, kdy se seznamovaly s požadavky na kurikulum pro daný vzdělávací ročník stanovený školním vzdělávacím programem příslušné kmenové školy a jejími formálními požadavky pro jeho splnění. Druhým obdobím, kdy byla všeobecně spolupráce či komunikace s kmenovými školami frekventovanější, byl konec každého pololetí, kdy děti musely docházet či dojíždět na povinná přezkoušení. Forma komunikace související s těmito obdobími se prakticky neodlišovala od té, kterou praktikovaly školy a rodiny v průběhu roku či na začátku spolupráce. Formální požadavky kladené zákonem pomohli v tomto směru rodinám snadněji administrovat k tomu určení metodikové domácího vzdělávání, měla-li škola takovou pozici zřízení. Většina komunikace probíhala elektronicky, často formou vyplněním webových formulářů. V průběhu školního roku se pak mezi sledovanými rodinami četnost komunikace a spolupráce s kmenovými školami poměrně značně lišila. Tato skutečnost měla v rodinách dopad na kvalitu průběhu domácího vzdělávání a rodinnou pohodu.

3.2.3 Vliv kvality spolupráce na wellbeing rodiny

Domácím vzděláváním byl život rodiny výrazně ovlivněn. Takto důležitá součást rodinného života měla pak zásadní vliv a dopad i na rodinnou pohodu a celkově chod rodiny. Rodiče nejen že neváhali upravit svůj denní režim, často se rozhodli částečně nebo zcela obětovat svoje osobní pohodlí nebo dokonce kariéru proto, aby svým dětem na

základě svého přesvědčení poskytlí efektivnější a příjemnější cestu vzděláváním na 1. stupni základní školy.

„Měla jsem to naplánované takhle. Že si jakoby odsunu celé pracovní aktivity na pozdější dobu prostě. I jsme byli takhle domluvený s manželem. Že jako, když ty děti už máme, tak se jim budeme prostě věnovat.“ (rodina G)

Rodiny se nerozhodly vzdělávat děti doma z důvodu potřeby soupeřit se školou jako institucí, rozhodly se tak proto, že mají na způsob vzdělávání svých dětí odlišný názor a nabyly přesvědčení, že institucionální školství, mnohdy mocně determinované lidským faktorem, není schopné či ochotné jejich potřeby naplnit či pohled akceptovat. Ani domácí vzdělávání se však bez spolupráce s institucionálním školstvím neobejde. Vyšší míra potřeby rodičů řešit pro ně mnohdy nepříjemnou situaci a vůle převzít za vzdělávání svých dětí výhradní zodpovědnost předurčuje, že se rodiče snaží být školám zejména partnery a nikterak spolupráci s nimi nevylučují, ale zároveň ukazují, jaký význam má pro rodinnou pohodu průběh domácího vzdělávání, a jak kvalita spolupráce s kmenovou školou dopadá na wellbeing rodiny.

„Takže to, to se mi taky velmi líbilo, protože jsme si to mohli upravit. U něj [syn] je to tak, že občas prostě mu to jde a občas má den, kdy úplně ne. Takže, když jsme zrovna šli na přezkoušení a zrovna měl takovej ten den, kdy mu to zrovna nešlo, tak nám to škola udělala jiným způsobem. Tím pádem, já jsem ho nechala, ať si to prostě udělá za víc dní. Mně se to líbilo, protože to byla taková důvěra od učitele.“ (rodina J)

„Třeba ten první syn, ten byl jako de facto jo samostudium. A já jsem jako očekávala [druhé dítě, speciální vzdělávací potřeby], že oni mi k tomu jako něco řeknou: jo, tak tady to projděte, tady se zastavte, ať to projedete pořádně, nebo tady se vraťte. To prostě ne, ta ředitelka hned, to si dojděte do poradny, to musíte konzultovat, to si musíte úplně jinak. Všechno špatně.“ (rodina D)

„No ne, vyhrožujou. Že to musíme plnit a podle školního řádu. Já nevím. Já to moc nečtu, abych se zbytečně nerozčilovala. A zase tolik mě to netrápí, protože já vím, že to tam vždycky za pár dnů vložím a je klid.“ (rodina F)

To, jaký význam má spolupráce rodin a kmenových škol pro rodinnou pohodu, ukazuje i fakt, že rodiče výběr kmenové školy pečlivě zvážili, a že mnohdy neváhali upřednostnit školu, která nejvíce odpovídala jejich představám o spolupráci, před pohodlím, zejména co se týče vzdálenosti školy od bydliště rodiny. V rozhovorech zaznělo i několik návrhů na možnost vylepšení vzájemné spolupráce. Týkaly se především možnosti kombinace domácího vzdělávání a možnosti navštěvovat některé předměty prezenčně, anebo se jich účastnit alespoň v on-line podobě, tak jak tomu bylo například při pandemii Covid-19.

Rodiny očekávaly, že vedení školy i učitelé, kteří se na straně školy do vzdělávacího procesu zapojují, mají zkušenosti s vyšší mírou autonomie, která je s domácím vzděláváním spojená a to přesto, že každá ze škol spolupracuje s rodiči na trochu jiných principech. Pokud kmenová škola upřednostňovala jednostrannou a direktivní komunikaci a spolupráce nevycházela ze strany rodiny, bylo takové jednání rodinami vnímáno jako direktivní a zároveň jako zásah do jejich autonomie. Rodiny vítaly, že si výuku mohly organizovat podle svých rodinných a osobnostních hodnot a také, že povinné přezkoušení probíhalo v příjemné, nestresující atmosféře. Ze strany zástupců škol očekávali podporu dětí a tím i rodiny ve zvolené formě výuky a optimálně spolupracující škola byla taková, která spoludotvářela jejich záměr efektivního vzdělávání dětí. Nad nevýhodami, které pramení zejména z geografické vzdálenosti kmenové školy, nebo z omezené dostupnosti některých aktivit, převyšuje prioritou rodin zaměřena na děti, efektivita a způsob jejich vzdělávání.

„Tak ono to každá rodina vnímá trochu jinak, protože já jakoby vím, že když jsme se setkávali nebo se snažíme občas s někým kontaktovat, kdo je na domácím vzdělávání, každý má prostě jiný způsob nebo jinou představu o tom, jak to jako probíhá to vzdělávání. A i jakoby jiný požadavky těch dětí, ale myslím si, že by to měla být určitá nějaká podpora od těch lidí [pedagogů z kmenových škol] a důležitý jakoby strašně je, což si myslím, že jsem zažila na vlastní kůži, jakoby to pochopení, jo. Že prostě respektování toho, že teda to dítě je vzděláváno doma, a že to není nic jako špatnýho, nebo že si rodiče něco jako vymejšlej.“ (rodina C)

Výzkum ukázal, že na domácí vzdělávání přešly děti velmi zvědavé, silně umělecky zaměřené i žáci s vyšší potřebou individualizace vzdělávání. Rodiny oceňovaly, že děti nebyly vystaveny vlivu školního prostředí a mohly věnovat učení tolik času, kolik potřebovaly, což jim zajistilo rovné příležitosti. Zároveň s tím vyjadřovaly rodiny uspokojení nad možností sledovat postupy dětí v nabývání znalostí a dovedností a často i radost ze společného učení.

„Že vlastně na tady těch věcech se nejlépe naučí, když jí to zajímá, ale základ je opravdu ta podpora, kdy vlastně ona, aby mohla ty informace, které jí zajímají najít a aby věděla, aby mohla za mnou přijít, ta důvěra, a zeptat se. Takže tohle si myslím, že je ten největší základ. Opravdu takhle ji provázet. Když něco potřebuje.“ (rodina A)

Z výstupů tohoto kvalitativního výzkumu lze usuzovat, že domácí vzdělávání je vhodné pro všechny děti. Je ale také zároveň vhodné pro každého rodiče? Existuje mnoho faktorů, které v jednotlivých rodinách domácí vzdělávání různou měrou ovlivňují. Domácí vzdělávání se stalo ústředním bodem rodin a samozřejmě vyžadovalo od rodičů značnou míru angažovanosti a připravenosti. Tato nesporná povinnost byla v závislosti na

rozmanitosti kmenových škol podporována nebo ztěžována, a to až do té míry, že zatímco některé rodiny v domácím vzdělávání pokračovaly několik let a to i s více dětmi, jiné se po nějaké době rozhodly pro přechod jejich dítěte na prezenční formu vzdělávání. To však jen potvrzuje zjištění autorky, že neexistuje jedna správná cesta a jedno vzdělávací řešení. Domácí vzdělávání tedy nemusí být pro každého rodiče.

Hodnocení kvality spolupráce rodin s kmenovými školami velmi úzce souviselo, respektive záviselo také na kvalitě pedagogů kmenové školy a dodržování smluvených podmínek. Proto měl i tento aspekt nesporný vliv na wellbeing rodin.

„Nebylo to zcela jakoby úplně to portfoliový, že by odprezentovali, co dělali, ale nějaký jakoby to přezkoušení testový, to tam jakoby bylo. ... No..., jako překvapilo mě to. Musím říct, že mě to překvapilo, protože jsme byli domluvení na tom portfoliovým. No a tak to bylo jako nepřijemný.“ (rodina C)

„... pořád myslet na to, jo, že člověk třeba něco vyrobí, nebo uvaříme něco, nebo jdeme někam jdeme lyžovat, nebo na rybník, tak prostě vždycky si pamatovat: musím to vyfotit, abych to poslala školy. Jo, si na to jako myslet, že abysme někomu naplnili to portfolio, tak fakt jako fotit každou blbost.“ (rodina H)

„Ale třeba ve [název kmenové školy], když jsme tam vlastně přestoupili a jeli jsme tam poprvé, tak vlastně ředitelka i paní učitelka říkaly: no, podívejte, on to má napsaný až do páté třídy a je jedno, že třeba teď ji nestihl celou, tak to doženete ve čtverce, ale důležitý je, aby na konci pátý třídy měl probraný učivo za celých těch 5 let. Což je super! Jo, že třeba teď vlastně s tím nejmladším v tý 1. třídě, on měl tu jemnou motoriku, no prostě teď jsme teprve začali dělat písanku. Měl tam nějaký jakoby problém. A máme teprve 1. díl písanky. Ale v pohodě vlastně jsme ve [název kmenové školy] prošli. Jo, ještě jako ho paní učitelka chválila jak..., a on jako opravdu teď se rozepsal jo. A žádný problém, ale jako vsadím se, že kdybych takhle dojela do [název předchozí kmenové školy], s prvním dílem písanky, protože tam jsou asi 3 na 1. třídu, tak bych dostala ráfku jako jo, že jsme pozadu.“ (rodina D)

Autorkou zjištěné náznaky konfliktních situací či naopak kladné hodnocení citlivého přístupu učitelů či metodiků kmenových škol jsou toho důkazem. V souvislosti s tím lze tedy konstatovat, že domácí vzdělávání nemusí být ani pro každého učitele.

3.2.4 Vše je o lidech

Vše je o lidech, byla nejvýznamnější a nejvíce rezonující myšlenka či úvaha a často i připomínka ze strany rodin, která se, byť často v podvědomé formě, vyskytuje v různých fázích rozhovorů a autorka výzkumu ji našla při analýze dat záznamů u všech participantů. V kladném i negativním kontextu. Propojuje všechna témata a je zmiňována v souvislosti s jednáním mezi všemi účastníky, kteří do procesu domácího vzdělávání vstupují. Z těchto důvodů lze jednoznačně prohlásit, že z úhlu pohledu této práce má

zásadní vliv na všechna zjištění směřující k zamýšlenému cíli výzkumu předkládané diplomové práce.

Analyzovaná data ukázala, že na spolupráci v oblasti domácího vzdělávání i na wellbeing rodiny má podstatný vliv motivace jednotlivých účastníků k interakci. Teoretickým předpokladem pro tento pohled je skutečnost, že formálně je vztah rodič – instituce (zejména škola, ale i psychologicko-pedagogická poradna) nastaven tak, že pokud se rodina rozhodne pro domácí vzdělávání, pak rodiče musí žádat psychologicko-pedagogické poradny a školy o udělení souhlasu s domácím vzděláváním. Z analýzy dat z rozhovorů s rodinami vyplynulo, že s tímto nastavením nemají rodiny v zásadě žádný problém. Z výpovědí je patrné, že jsou s tímto formálním uspořádáním vztahu, který ovlivňuje zejména začátek a přípravnou část procesu domácího vzdělávání srozuměni a akceptují ho. Ale to, jak jsou v tomto vztahu spokojeni, to do značné míry záleží na lidech, se kterými se rodiny setkávají. Na zástupcích jmenovaných institucí. Jejich reakce mohou být různé.

„A pak, když jsme jeli vlastně v lednu na to přezkoušení, tak ona říkala, sejdeme se u mě a pojedeme to. Než pojedem k paní ředitelce. Ono to obojí bylo v jeden den s tím přezkoušením, ale nejdřív jsme jeli k té učitelce. Tam jsme to prošli, ona říkala: no tohle tam jako moc neříkejte, no tohle můžete, tímhle se nechlubte, to úplně jako paní ředitelka nemá ráda, jo. ... Takže tam to probíhalo opravdu, že jsme se vždycky před tím každým přezkoušením sešli nejdřív s učitelkou u ní doma, probrali jsme, co tam jakoby můžeme říct a co ne a pak jsme teprve jeli do školy za ředitelkou, jo.“ (rodina D)

Anebo opačná zkušenost:

„No ano, je to taková malinká, útulná, krásná školička. Voňavá, fakt jako perfektní. Je to fakt hezká škola, krásné obrázky tam jsou, vůně i ty učitelky vlastně jsou příjemné. ... No, paní [jméno ředitelky kmenové školy] je úžasná. Tam vždycky, když přijdem, tak to je úplně boží, no.“ (rodina A)

Rodiny očekávají od zástupců institucí partnerské jednání a podporu. V tomto směru se rodiny při komunikaci se zástupci participující strany setkávaly s diametrálně odlišnými přístupy. Z hodnocení a výpovědí lze vyzorovat rozdíl zejména v tom, jaký mají pedagogové nebo zástupci pedagogicko-psychologických poraden k domácímu vzdělávání vztah, jak na něj nahlíží a velmi často také, jaké o něm mají všeobecné povědomí. Výzkum ukázal, že tam, kde je povědomí a zároveň otevřenost k této formě vzdělávání větší, je realizovaná interakce rodinami hodnocena kladně. Negativní či nechápající postoj zástupců dotčených státních institucí a jejich autoritativnost byly rodinami hodnoceny jako nevstřícné a direktivní.

To, že velmi záleží na tom, s jakým zástupcem školy či poradny se ta která rodina v rámci své nevyhnutelné spolupráce v jednotlivých úsecích domácího vzdělávání setká, není ovlivněno ani demograficky, ani tím, s jakou institucí jedná, ale právě a pouze lidským faktorem, dokládají ukázky rozhovorů v přechozích kapitolách a také následující citace výpovědí.

„Ale hodně lidí to neumí pochopit, jakoby musí se to hodně vysvětlovat. No, takže jsem odcházela z té schůzky s ředitelem a věděla jsem, že tudy cesta nepovede.“ (rodina G)

A zkušenost té samé rodiny s jinou kmenovou školou:

„A musím říct, že paní ředitelka byla extrémně milá, ochotná, jako byla v pohodě se vším jako cokoliv vysvětlit. To jo, to rozhodně ano.“ (rodina G)

Výběr ze zkušeností dalších rodin:

„To, jako si myslím, že asi je jako fajn, že ta škola něco dělá, protože jinak vlastně v tomhle případě nedělá nic moc. Ale aby stála každý měsíc se vztyčeným prstem a ukažte mi, jak jste postupovali, tak to si myslím, že to by dělat neměla.“ (rodina H)

„... jak vlastně byl frmol a já mám pocit, jestli tehdy už nezačínal ten covid, tak já jsem pakt do těch do toho [název kmenové školy] zapomněla zavolat, že teda budeme přestupovat, takže jsem pak ještě dostala čochku od té učitelky, že jsem přestoupila a neřekla jsem jim to. Ta zas dostala čochku od ředitelky. Jo, takže to bylo, jakože ona se povozila po mně, já se povozím po tobě. Jo, to jsme si užili.“ (rodina D)

Rodiny, zástupci institucí jsou zmiňováni v předchozím rozboru jako strany, které vstupují do vzájemného vztahu s různými názory a otevřeností, což pak ovlivňuje průběh jednání, komunikace a spolupráce.

Téma spolupráce mezi účastníky domácího vzdělávání však s sebou současně přináší i jejich emoce a pocity. Velmi zřetelně, byť ve všech případech naprosto neuvědoměle, bylo možné z výpovědí participantů vysledovat odlišnou volbu tónu a citově zabarvených výrazů, když se téma jednotlivých rozhovorů týkalo pro rodiny příjemných nebo naopak negativních zkušeností. Některé příklady, byť o neverbální komunikaci ochuzené, přinášejí i předchozí citace z rozhovorů. V případě negativních emocí se tak objevovala spojení jako „ona mi říká“ nebo „něco takového“ či „začínají prudit“. Na této skutečnosti chce autorka výzkumu ukázat jednak na vysokou míru osobní angažovanosti na straně participantů, jednak na nesporný význam schopnosti všech zúčastněných vést oboustrannou komunikaci.

Z výzkumu dále vyplývá provázanost kvality spolupráce mezi kmenovou školou a rodinou a vliv této provázanosti na wellbeing rodiny. Ve spolupráci se rodiny ukázaly být

klíčovými aktéry. Analýza prokázala, že jejich role a aktivita je v domácím vzdělávání mnohem výraznější než v tradičním školním prostředí, protože převzaly roli učitelů a podporovatelů vzdělávání svých dětí. Lidský faktor ovlivňuje to, zda vyrovnávání se s touto rolí bude komfortní, či diskomfortní. Stejný dopad to má i na adaptaci na změny a efektivitu spolupráce s kmenovou školou.

„.....no a ona prostě v té 1. třídě ona nás tam tam nás úplně fakt jako sjezdila tak, že jsem říkala: jestli to nebude na speciální školu, jako jo. No to bylo fakt jako ošklivý, no. ... No, v půlce té 1. třídy. ... No, to teda jo [šťěstí, že to nebylo jejich první dítě na dom. vzdělávání]. To bych s tím možná i sekla. To bych fakt přemýšlela, jestli to[domácí vzdělávání] není chyba.“ (rodina D)

Za zajímavé považuje autorka zjištění, že rodiny nehodnotily pedagogické schopnosti učitelů. Vždy pro ně však byla stěžejní otevřenost školy a její schopnost vést konstruktivní dialog. Všechny rodiny nahlížely na kvalitu spolupráce se školou výhradně v souvislosti s ochotou školy k efektivní oboustranné komunikaci a spolupráci. Také z těchto důvodů považuje výzkumnice lidský faktor za ústřední motiv, který nejen že prostupuje všemi tématy, ale zároveň determinuje kvalitu celého procesu domácího vzdělávání jak ze strany rodin, tak ze strany spolupracujících institucí.

„Jo, takhle přesně bych dopadla u naší spádovky. To by prostě bylo marný. Ale pak prostě, když tomu nejsou nakloněný, tak s vámi ani nebudou chtít spolupracovat a už je to o tom, jít a hledat, hledat něco jinýho, někam jinam, no. Ještěže tady ty možnosti jsou jako no. ... No ale, dobrá zkušenost. Víím, že prostě školství jako je, je to hlavně o lidech.“ (rodina I)

3.3 Výsledky výzkumu

Provedený výzkum byl zaměřen na posouzení kvality komunikace mezi rodinami a kmenovými školami a z úhlu pohledu rodičů ověřoval schopnost obou těchto institucí vytvořit vztah založený na vzájemné efektivní spolupráci. Autorka výzkumu zároveň věnovala pozornost rodiči vnímané míře ochoty škol ke spolupráci a její kvalitě, pocíťované potřebě autonomie⁵ rodičů ve vztahu ke škole a vlivu průběhu domácího vzdělávání na wellbeing rodin. Z hlediska opory v odborné literatuře se nejedná o jednoduchou oblast zkoumání, protože jsou k dispozici relativně jednostranné a do značné míry subjektivní prameny.

Data získaná z rozhovorů vypověděla o různorodosti vztahů mezi rodiči a kmenovými školami. Průběh spolupráce mezi těmito dvěma institucemi se ukázal být

⁵ Autonomie – „*samospráva, možnost určovat pravidla vlastního jednání, nezávislost*“ (Průcha a kol., 2009, s. 24).

velmi komplexním tématem. Rodiny měly mnohdy velmi odlišné zkušenosti se spoluprací se školou, a to bez ohledu na to, s jakými důvody či motivy do domácího vzdělávání vstupovali a jaký způsob spolupráce očekávaly.

Za ideální stav rodiny považovaly situaci, kdy se potřeby dětí a rodin setkaly s podporou či důvěrou ze strany vedení a všech na domácím vzdělávání participujících zástupců školy. Za relativně pozitivní byla označována i zkušenost rodin, které sice zmiňovaly možné návrhy, jak by se dala spolupráce se školou vylepšit, avšak kompromisy, které byly nuceny učinit, buď nepovažovaly za zásadní zásah do své autonomie, nebo nebyly v oblasti, kterou by rodiny považovaly za podstatnou. Jako příklad lze uvést změnu způsobu hodnocení, kdy byl původně se školou dohodnutý způsob hodnocení pokroku dítěte školou změněn. Hodnocení výsledků vzdělávání na základě portfolia bylo nahrazeno ověřováním úrovně znalostí ústní / písemnou zkouškou. I když rodiče akceptovali úpravu podmínek hodnocení dítěte, protože souzněla s jejich orientací na výkon, negativně hodnotili jednostranný zásah školy do úpravy podmínek domácího vzdělávání. Je ovšem zřejmé, že pro jiné rodiny by obdobná změna podmínek v průběhu vzdělávání znamenala podstatný zásah do jejich autonomie. Stejně tak negativně mohou rodiče vnímat snahu škol o vyšší frekvenci kontaktu, než je zákonem stanovená. Pociťována může být jako direktivní, vměšující se do života rodiny a rodinu omezující.

Analýza dat získaných z rozhovorů ukázala, že rodiny v případě pocitu velmi direktivního jednání⁶ ze strany školy a intenzivního zasahování do jejich autonomie, nezůstávaly pasivní, ale proaktivně přistupovaly k vyřešení pro ně zátěžové situace. Snažily se vymezovat si se školou prostor a upevňovat své postavení a roli v procesu vzdělávání. V tomto případě participující rodiny hovořily o konfrontačním způsobu jednání s kmenovou školou, avšak vždy s cílem nalézt pro obě strany akceptovatelný kompromis. V zaznamenaných případech byly podobné události vždy označovány jako nepříjemné, s negativním dopadem na wellbeing rodiny.

Vysledovány byly i případy, kdy se očekávání rodiny a očekávání školy natolik významně nepotkaly, konfrontace nevyústila v oboustranně výhodné východisko a rodiny následně realizovaly změnu kmenové školy. To mělo ovšem zpravidla dopad na pociťovanou rodinnou pohodu, protože tato změna byla často provázána stresem.

Vymezování rolí a změnu školy našla autorka i ve spojitosti s výměnou učitele zodpovědného za domácí vzdělávání, pokud měl nový učitel o domácím vzdělávání jinou

⁶ Direktivní jednání je v této diplomové práci použito ve smyslu příkazné, nařizující, diktující.

představu. Taková situace zpravidla nastávala v případech kmenových škol, které neměly s dětmi na domácím vzdělávání větší zkušenosti. V těchto případech výměna učitele zodpovědného za dohled nad domácím vzděláváním mohla vést ke změně přístupu školy k domácímu vzdělávání.

Spolupráce rodiny a školy je dnes, obdobně jako je tomu v ostatních oblastech života společnosti, velmi ovlivněna moderními technologiemi. Využívání potenciálu elektronické komunikace usnadňuje výměnu informací. Kmenovým školám technologie umožňují kumulovat velké množství informací na jednom místě a současně je sdílet s neomezeným počtem příjemců. Na druhou stranu mohou technologie vést k omezování osobního kontaktu mezi školou a rodiči. Pro některé rodiny, zejména ty, které vyžadují vyšší míru autonomie, nemusí být nižší míra osobního kontaktu zdrojem nespokojenosti. Pro jiné rodiny, zejména ty, které preferují více individualizovanou a osobní podporu, může však nedostatek osobních kontaktů představovat problém. Výzkum ukázal, že právě v případě těchto rodin může být prostřednictvím technologií vedená komunikace školy s rodinou vnímána jako příliš formální a neosobní. Takovýto způsob komunikace byl rodiči zaznamenán u školy, která sice byla velmi výrazně zaměřená na domácí vzdělávání, s velkým počtem dětí zapsaných k domácímu vzdělávání, avšak participující rodiny v této souvislosti zmiňovaly pocit, že s nimi komunikuje bot⁷. Školy s vysokým počtem těchto dětí mohou mít problém s individuálním přístupem k jednotlivým rodinám, respektive ke vzdělávacím potřebám jejich dětí.

Pokud bychom posuzovali role rodičů ve vztahu ke kmenovým školám podle závěrů Rabušicové a kol. (2004), identifikovali bychom partnerský a klientský přístup. Výzkum ukázal, že čím více vychází potřeba spolupráce z potřeb dítěte, tím je možné označit přístup za více partnerský, čím více je spolupráce formalizovaná a orientovaná pouze na splnění formálních povinností nebo pomoc při zajišťování materiálů pro vzdělávání, tím více je přístup škol rodinami vnímán jako klientský.

Na výše popsané scénáře vnímané spokojenosti rodin se spoluprací s kmenovými školami bychom mohli pohlížet i z hlediska psychologie lidské komunikace, jak ji popisuje například Vybíral, který na ni nahlíží přes pojem teorie her. Direktivní, vnucující jednání ze strany školy pak v jeho pojetí znamená dosažení nulového skóre, které autor označuje

⁷ "Bot" je zkratka pro "robot", v kontextu počítačového světa se obvykle odkazuje na softwarového agenta. Boti jsou často využíváni k automatizaci opakujících se úkolů na internetu, jako je například odpovídání na zprávy.

jako „*situační soutěžení*“, „*striktně kompetitivní hru*“ či „*soupeřivé střetnutí*“ (Vybíral, 2000, s. 159). Od druhé strany se očekává, že bude ustupovat tak, jak bude dominantní strana postupovat. Naproti tomu staví jednání s nenulovým součtem, které označuje jako „*komunikaci, která neznamená soupeření, ale spolupráci*“ (Vybíral, 2000, s. 160). Připojuje k tomu dovětek, že spolupracovat a nesoupeřit se vyplatí oběma stranám.

O tom, že nastoupí cestu domácím vzděláváním, byly některé ze sledovaných rodin rozhodnuty ještě před nástupem dítěte na základní školu. Část rodičů se k tomuto způsobu vzdělávání rozhodla již v průběhu povinného předškolního vzdělávání, často kvůli nespokojenosti s ním a z obavy, že se spádovou základní školou budou mít podobnou zkušenost. Některé rodiny k domácímu vzdělávání dovedla až nespokojenost se základní školou, která je přinutila k tomuto, z jejich pohledu, radikálnímu řešení. Tyto rodiny udávaly, že se ocitly pod tlakem rychle vyřešit stávající, pro ně velmi nežádoucí situaci, a potřebu změny způsobu vzdělávání tak vnímaly velmi naléhavě.

V první fázi musely rodiny k domácímu vzdělávání najít vhodnou kmenovou školu. O tom, jakou váhu rodiny přikládaly výběru kmenové školy, svědčí to, že žádná z rodin neoznačila svůj krok za ukvapený nebo nepromyšlený. Výběr přitom v mnoha případech záležel na hodnotovém nastavení rodiny, důvodech pro domácí vzdělávání a časových možnostech, které rodiny pro své rozhodnutí měly. Jejich volba byla ovšem v mnoha případech limitována, protože mnohé školy nechtěly kvůli dotacím v průběhu školního roku přijímat nové žáky či schvalovat přestupy. Rodiny se rovněž potýkaly s tím, že některé školy, které mají dlouhodobé zkušenosti s domácím vzděláváním, měly naplněné kapacity a další žáky do domácího vzdělávání nepřijímaly. Byla zaznamenána i situace, kdy rodina z tohoto důvodu zvolila dočasné řešení v podobě volby jiné školy s volnou kapacitou a jakmile to z kapacitních důvodů bylo možné, přešla do původně vybrané školy. Hledání vhodné školy k domácímu vzdělávání tak bylo pro mnohé rodiče velmi náročným procesem, a to zejména v případě, že byli pod časovým tlakem situaci rychle vyřešit.

O tom, jakou důležitost rodiče věnovali výběru kmenové školy, svědčí i skutečnost, že rodiče k domácímu vzdělávání neváhali zvolit i školu z jiné, mnohdy velmi vzdálené, části republiky, domnívali-li se, že bude pro jejich dítě nejvhodnější. V těchto případech se svojí volbou vědomě vzdávali některých benefitů, které by jim mohla nabídnout spádová škola, byla-li by jejich školou kmenovou (např. účast dítěte na mimoškolních zájmových aktivitách). Touha rodičů po životě v symbióze se školou převážila nad nahraditelnými

a jiným způsobem realizovatelnými výhodami, které ze zákona kmenová škola svým individuálně se vzdělávajícím dětem může poskytovat.

Výsledky výzkumu dále dokumentují, že při hledání vhodné kmenové školy rodiny vycházely z mnoha zdrojů informací. Jedním z nich byly informace z webových stránek škol. Bylo zjištěno, že základní školy o sobě sdílejí, nebo také nesdílejí, různou míru informací, které mohou rodiny využít jako podklad pro své rozhodnutí. Analýza dat ukázala, že školy, které mají s domácím vzděláváním zkušenosti, nebo se na tento způsob vzdělávání více zaměřují, možnost domácího vzdělávání na svých webových stránkách inzerují, což je chování, se kterým se setkáváme spíše v soukromém sektoru a souvisí se sebe prezentací a marketingem. Naopak školy, které domácí vzdělávání aktivně nenabízejí a umožňují jej pouze ve specifických případech, zůstávají ve srovnání s nimi mnohem pasivnější a reagují až na žádost rodičů k povolení domácího vzdělávání. Svým chováním tak de facto vlastně vůbec žádnou aktivitu nevyvíjejí.

Z analýzy dat dále vyplynulo, že rodiče při hledání vhodné kmenové školy mnohem častěji než informací uvedených na webových stránkách škol, vycházeli z informací uvedených na sociálních sítích, z referencí a sdílených osobních zkušeností jiných rodin. Takto bylo ovšem možno získat informace pouze o školách, majících s domácím vzděláváním zkušenosti, které rodiče mohli sdílet. V případě, že škola, o které rodiče uvažovali jako o své kmenové škole, zkušenost s domácím vzděláváním neměla, byli rodiče odkázáni pouze na osobní konzultace se školou. V rámci nich se snažili zjistit, zda by škola domácí vzdělávání umožnila a případně jaká by byla představa školy o průběhu možného domácího vzdělávání. Diskuze rodičů probíhaly nejen s vedením dané školy, ale také s příslušným učitelem, který by měl v praxi dohlížet na průběh domácího vzdělávání. V některých případech se již během těchto úvodních rozhovorů ukázalo, že příslušné školy dle vyjádření rodičů nepochopily specifika domácího vzdělávání a úlohu rodiny a školy v jeho průběhu.

Přechod rodiny do domácího vzdělávání bylo pro některé rodiny v podstatě jakousi malou revolucí, která měla významný dopad na chod rodiny a aktivity jejích členů, což jsou zjištění, která jsou v souladu i se závěry jiných výzkumů (Kašparová, 2012). Pro část dotazovaných rodin se domácí vzdělávání stalo životním stylem, který byl doprovázen budováním nových sítí vztahů.

Autorka data z poskytnutých rozhovorů analyzovala také z hlediska přístupu rodin ke vzdělávání. Rodiny, které se hlásily k alternativnější formě domácího vzdělávání, samy

se označovaly jako unschooleři⁸, vyhledávaly školy, které jim nabízely velkou míru svobody. Uváděly, že od učitelů potřebují vnímat důvěru, která v jejich pojetí znamenala omezenou míru kontroly procesu vzdělávání (v ideálním případě jen absolvování povinného přezkušování). Tyto rodiny více vyhledávaly školy, které měly s domácím vzděláváním velké zkušenosti a nebály se na rodiče delegovat větší míru zodpovědnosti za výsledky vzdělávání jejich dětí. Svým výběrem škol rodiny prokázaly, že velmi přesně ví, co od škol očekávají a tyto charakteristiky u škol vyhledávaly. Z výsledku analýzy dat vyplynulo, že rodiny vyšší mírou požadované autonomie, a nemusí se jednat pouze o zmíněné unschoolery, budou velmi složitě spolupracovat s direktivněji nastavenými školami. Přitom je zřejmé, že direktivního jednání se nemusí v očích rodičů dopouštět pouze vedení školy, ale především osoba školou pověřená dohledem nad domácím vzděláváním.

Ne všichni rodiče ovšem usilovali o vysokou míru autonomie a svobody ve vzdělávání. Někteří od své kmenové školy očekávali oporu a byli rádi, že je škola vede a potvrzuje správnost jejich postupu v průběhu domácího vzdělávání. Pro tyto rodiče se jako vhodné ukázaly školy s vyšší tendencí ke kontrole, úkolování, a i hodnocení dítěte v průběhu pololetí. Tento typ škol preferovali i rodiče nastavení na výkon. Vysvětlení rozdílů v subjektivním vnímání potřebné autonomie můžeme najít u Bandury (1997), který se zabýval volbou cílů na základě sebepojetí a můžeme na něj tedy nahlížet jako na vyšší či nižší míru self-efficacy. Lze dedukovat, že rodiče, kteří vykazují nižší míru self-efficacy vyhledávají a využívají školy, které nabízejí vyšší míru podpory, např. synchronní online výuku, častější konzultace a vyžadují vyšší míru kontroly průběhu vzdělávání. Rodinám tento přístup dává jistotu, že postupují správně a nezanedbávají vzdělávání, tj. necítí to jako zásah do své autonomie. Vyšší míru podpory ze strany školy pozitivně kvitovaly i rodiny, jejich dítě mělo specifické poruchy učení.

Rodiče upozorňovali, že významným motivačním faktorem k volbě domácího vzdělávání pro ně byl všestranný rozvoj jejich dítěte. K naplnění tohoto výchovně-vzdělávacího cíle udávali potřebu svobody při rozhodování. Mnohé rodiny deklarovaly, že nejsou primárně zaměřené na výkon a známky, za daleko důležitější považovaly spokojenost dítěte se samotným procesem vzdělávání. Stejně hodnoty zdůrazňuje ve svých

⁸ Za unschoolery jsou v této diplomové práci uváděny rodiny, které praktikují domácí vzdělávání, kdy učení řídí žákova zvědavost a zájmy. Více Gray (2012).

úvahách také Holt (2003), který navíc zkoušení ve škole a známkování spojené se soupeřením označuje za zástupný cíl, který si mnozí učitelé zvolili namísto vzdělávání dětí.

V porovnání s odbornou literaturou⁹ na téma spolupráce rodin a škol, rodiny dětí na domácím vzdělávání primárně sledují jiné hodnoty a cíle, než jaké známe z institucionálního školství. Rovněž ve vztahu ke kmenové škole můžeme identifikovat, že míra spokojenosti rodin plyne především ze získané podpory jejich úsilí, tedy z pomoci tam, kde rodiny samy cítí potřebu spolupracovat, anebo naopak z důvěry, kterou jim školy poskytují tím, že do průběhu domácího vzdělávání nezasahují více, než je formálně nutné. To zároveň znamená individuální přístup, o kterém se hovoří v odborné literatuře, a který v případě domácího vzdělávání zcela jistě není na úkor rovného přístupu ke všem. Naopak, individuální přístup je základním předpokladem rovných šancí.

Podle zjištění Rabušicové (Rabušicová a kol., 2004) nebo Šed'ové (2009), jejichž výzkumy byly zaměřeny na vztahy mezi účastníky vzdělávání v institucionálním školství, bychom rodiny dětí na domácím vzdělávání mohli zařadit do kategorie „*problémové*“, respektive ne jako „*dobré*“¹⁰. Výzkum ale ukázal, že by taková klasifikace znamenala nepochopení principu domácího vzdělávání, kterými jsou svoboda, vyšší míra vnímání autonomie a zejména jiný přístup rodičů ke vzdělávání svých dětí.

Jestliže kmenové školy nebudou ochotny tyto principy pochopit a budou k rodinám přistupovat direktivně nebo k nim přistupovat jako k rodičům problémovým, spokojenost se spoluprací ze strany rodin je prakticky vyloučena. Ty se problému často snaží dopředně vyhnout a domácí vzdělávání volily již od začátku základního vzdělávání. V případě, že problém nastal v průběhu základního vzdělávání, snaží se ho vyřešit. Jestliže tedy jedni a ti samí rodiče v síti základních škol nalézají takovou kmenovou školu, která jejich představy o průběhu domácího vzdělávání splňuje, nemůžeme hledat problém ve schopnosti spolupráce na straně rodičů.

Na základě výsledků tohoto výzkumu je zároveň třeba si pod pojmem škola představit všechny pedagogy, včetně vedení školy, kteří se s rodinami na domácím

⁹ Odborná literatura zabývající se spoluprací mezi rodinami dětí na domácím vzdělávání a školou dosud neexistuje. Dostupná je pouze literatura na téma spolupráce institucionálních škol a rodin dětí plnicích školní docházku běžnou prezenční formou.

¹⁰ Výzkum vztahů rodin se školou Rabušicové a kol. (2004) identifikoval jako „*problémové*“ mimo jiné i takové rodiny, které se na základě svého hodnotového nastavení spoluprací se školou vyhýbají, i když školu jako instituci zcela neodmítají. Ve výzkumné šetření Šed'ové (2009) zase byli za „*dobré*“ označeni dotazovanými učitelkami takoví rodiče, kteří poslouchají, jsou vychovaní a ochotní následovat učitele.

vzdělávání setkávají, nebo s nimi spolupracují. To zároveň velmi úzce souvisí s tématem "vše je o lidech", protože i v rámci jedné školy se rodiny setkávaly s rozdílným přístupem a pohledem na děti na domácím vzdělávání.

Výzkum prokázal, že není možné určit či identifikovat „univerzální“ přístup k rodinám. Rodina má své specifické potřeby, na domácí vzdělávání každá z nich přechází s odlišnými očekáváními. Ta se navíc mohou v průběhu domácího vzdělávání ještě i měnit. Znamená to tedy, že má-li být tato forma individuálního vzdělávání efektivní, je oprávněným požadavkem otevřenost škol vůči rodinám a žádoucí je klást na pomyslnou misku vah *důvěru* a *nabídku* spolupráce či pomoci. Jejich vzájemný poměr je u každé rodiny individuální a vychází buď z rodinných hodnot či aktuálních potřeb dětí. Míra spokojenosti rodin se spoluprací s kmenovou školou, která je kvantifikována například ve zprávě ČŠI (2016)¹¹, také plyne z celkového průběhu domácího vzdělávání. Pohlédneme-li navíc na domácí vzdělávání jako na dynamický proces, nelze nezmínit dokument Kašparové (2017), která o domácím vzdělávání hovoří v souvislosti s kulturním kreativismem. Spíše než o útěku ze systému pak můžeme v kontextu tohoto výzkumu nahlížet na domácí vzdělávání jako na zoufalé volání po změně.

3.4 Diskuze a návrhy řešení

O vztazích školy a rodiny byly v posledních letech napsány desítky knih (Čapek, 2013; Herman, 2014; Holt, 2003) a odborných dokumentů (Štech, 2003, 2009, 2016). Nabízí se otázka, proč jsou tyto knihy publikovány. Lze předpokládat, že to není z toho důvodu, že by tyto vztahy byly ideální. Například Štech (2009) hovoří o rodičovském paradoxu, kdy rodiny na jedné straně žádají po škole rovný přístup a stejné šance, ale na straně druhé respekt k individualitě žáků a jejich problémům. Nelze ale na rovný přístup a stejné šance pohlížet právě jako na požadavek individuálního přístupu k žákům a jejich problémům a potřebám? Pokud bychom odhlédli od velmi častého principu kompetitivnosti a komparace, které jsou v hodnocení úspěchů žáků v institucionálním školství stále pevně zakořeněny, pak touto studií zjištěný požadavek na posuzování progresu dětí ve vzdělávání a na pozitivní hodnocení velmi zřetelně vytváří předpoklad rovných šancí a zohlednění individuality. Stejnou úvahou se vlastně zabývá i Holt (2003), který v tomto směru hovoří o důležitosti zjištění výchozího stavu znalostí a dovedností každého žáka a následném přístupu k jeho rozvoji ve škole.

¹¹ Zpráva ČŠI (2016) uvádí na straně 7 hodnotící tabulku spolupráce dotazovaných zákonných zástupců s kmenovou školou. Za pozitivní označuje spolupráci 98,3% rodičů.

Štech (2009), který se současně opírá i o tvrzení Arendtové (1994), uvádí školu jako přechod mezi rodinou a vnějším světem a hovoří o tom, že škola má jako jednu ze svých funkcí umožnit dítěti dozrát ve vztahu ke světu jaký je. V souvislosti se zmiňovaným kulturním kreativismem, podíváme-li se dnes na svět kolem nás, nemá být však cílem školy podpora budování světa lepšího? Jak o této schopnosti škol uvažuje například Koťa (Havlík, Koťa, 2002), který vznáší požadavek, aby školy důsledněji nabízely dětem vizi ideálního světa, a to i za cenu toho, že budou při případném praktickém uplatňování takových myšlenek okolím, tedy tím dospělým, považováni za snílky anebo blázny.

Při studiu materiálů na téma spolupráce školy a rodiny autorku výzkumu zároveň zaujaly postřehy několika autorů na téma rozdílného chápání úspěchu a neúspěchu žáků ve školních lavicích. Například Holt (2003), Čapek (2013) a Herman (2014) společně s psychologem Holečkem (2014) shodně poukazují na fakt, že jakýkoliv úspěch žáků si připisují shodně obě strany, se špatnými výsledky dětí je to přesně naopak. Má-li tedy žák ve škole úspěchy, máme tím na mysli zejména ty studijní, pak je to podle rodičů tím, že je nadaný po nich, a podle pedagogů je to výsledek jejich výuky. Naopak špatný prospěch je rodiči chápán jako naprosté selhání školy a učitelé v tom vidí chybu rodičů nebo dětí. Anebo obou. Jaká je však spojitost s tímto šetřením? Podle autorky výzkumu tento postoj velmi úzce souvisí se dvěma tématy, která byla ve studii akcentována jako jedna z nejvýznamnějších.

Prvním je lidský faktor. Tento postoj stran nelze chápat jinak než vztah my versus oni a z výše uvedeného je patrné, že zcela jistě nemůže vést ke konstruktivnímu dialogu. Bez takového dialogu však není spolupráce. Alespoň ne ta efektivní. Zároveň to vede k zamyšlení, jak je vlastně efektivita práce učitelů, zejména těch na prvním stupni základních škol, měřena či hodnocena. Oblíbeností učitele? Jak říká Čapek (2013), oblíbený učitel ještě nemusí být zárukou kvalitního vzdělávání. Mají vlastně ředitelé škol možnost změřit úroveň pedagogických schopností svých zaměstnanců? Mají učitelé vnější či vnitřní motivaci poskytovat požadovanou úroveň veřejné služby? Lze vůbec takto výsledky pedagogického snažení učitelů základních škol měřit? Mohlo by být jedním z měřítek například ocenění práce ze strany dětí a jejich rodičů? Pro doplnění je třeba uvést, že si je autorka výzkumu vědoma toho, že ze školního klimatu se na veřejnost dostávají hlavně extrémy. Právě ty však velmi dobře slouží k vyvolání diskuze.

Zúžíme-li pak vztahy na sledovanou oblast spolupráce rodiny a kmenových škol, nelze se nezamyslet nad tím, proč například šetření ČŠI (2016) předkládá zjištění, že jsou rodiče se spoluprací s kmenovou školou spokojeni, a proč tedy naopak z důvodu nesouhlasu s institucionálním školstvím konají „*tichou revoluci*“¹² (Rabušic, 2018). Závěry pravidelně opakovaných výzkumů NCE (2017) z let 1999 až 2016 hovoří o tom, že rodiny s dětmi na domácím vzdělávání nejsou ze všeobecného pohledu nijak výjimečné. Svým vzděláním, ekonomickým zázemím či strukturou povolání a dosaženého vzdělání nijak nevybočují z rozvrstvení rodin, jejichž děti plní své vzdělávací povinnosti v institucionálním školství. Jestliže tedy rodiny s dětmi na domácím vzdělávání navazují efektivní spolupráci pouze s některými školami, pak musíme hledat příčinu rozdílu v komunikaci a podpoře rodin právě na straně škol. V čem jsou nejen v této studii zmiňované kmenové školy jiné od těch institucionálních? Není to právě o schopnosti a ochotě sjednotit se s očekáváními rodin nejen prohlášeními ve školních rádech, ale i reálně a za plné účasti svých zástupců? Nezbytně také ve schopnosti nepovažovat rodiče za soupeře, ale za partnery? V této souvislosti zmiňme ještě úvahu Štecha (Strouhal, Štech, 2016), který o domácím vzdělávání, a obecně i o jiných alternativních směrech ve vzdělávání, hovoří v kontextu s regresí institucionálního školství a se ztrátou jeho schopnosti poskytovat veřejnou službu. Pokud proti sobě postavíme tento názor a výše uvedené závěry mnoha kvalitativních studií, nemůžeme dojít k jiné otázce, než zda domácí vzdělávání a jiné alternativy nejsou spíše následkem než příčinou vzniklého stavu a zda by v něm nemělo dojít k systémové změně, i ke změně ve vzdělávání pedagogů v oblasti mezilidské komunikace. Zamyšlení na toto téma najdeme hned u několika autorů (Holt, 2003; Čapek, 2013; Nováčková, Nevolová, 2020; Kašparová, 2019).

Přijmeme-li tedy domácí vzdělávání jako jakýsi nouzový východ z institucionalizovaného školství, musíme se také alespoň krátce vypořádat, přestože to není primárním zaměřením této studie, s často zmiňovanou námitkou nebezpečí nedostatečné socializace dětí. V tištěné i elektronické podobě lze nalézt desítky výzkumů a polemik, kde zástupci jednotlivých stran doslova soupeří o to, jaký pohled je ten správný a důkazně podloženější. Zastánci domácího vzdělávání spojují školu s negativními vlivy,

¹² Tichá revoluce: „*pojmem, který zavedl do politologie a sociologie na počátku 70. l. Ronald F. Inglehart a který vyjadřuje proces postupné a výrazné proměny hodnotových preferencí obyvatel vyspělých západních zemí, opouštění důrazu na materiální dostatek a ekonomickou prosperitu (tedy na hodnoty materiální) a vyšší oceňování hodnot lidské pospolitosti, individuální seberealizace, kvality života, tedy hodnot tzv. postmaterialismu. Tato revoluční proměna je „tichou revolucí“, neboť probíhá bez halasu, postupně a především intergeneračně.*“ (Rabušic, 2018).

před kterými je potřeba děti chránit, a rodině přisuzují tuto schopnost (Mertin, 2003; Nováčková, Nevolová, 2020). Naopak odpůrci argumentují sociální bublinou a skleníkovými podmínkami (Štech, 2003) či líhni extremismu (Feřtek, 2015). K riziku sociálního vyloučení můžeme dnes také přiřadit fenomén tzv. vrtulníkového rodiče (Weber, 2015), který pojednává o nebezpečí přehnané rodičovské péče. Vezmeme-li ale v úvahu fakta, pak musíme konstatovat, že úplný únik ze školského systému v našich podmínkách vlastně není možný, protože děti jsou, i přes odlišnou organizaci vzdělávání a jeho odlišný prostor, stále povinné dodržovat základní kurikulum a absolvovat ze zákona povinné formální zkoušení či pohovor v psychologicko-pedagogické poradně. Zároveň výsledky předkládaného výzkumu ukázaly, že je ze strany rodin spolupráce s kmenovými školami, i přes všechna její specifika, hodnocena pozitivně, a že rodiče děti v interakcích se školou nijak neomezují. V některých případech by je naopak uvítali intenzivnější.

Výzkumy na téma znalostního srovnání žáků, kteří prošli domácím vzděláváním, říkají, že dosažené znalosti jsou srovnatelné se znalostmi těch, kteří prošli institucionálním školstvím (ČŠI, 2016; Ray, 2017). Toto zjištění jistě můžeme přisoudit tomu, že právě efektivita vzdělávání je akcentována prakticky ve všech výzkumných šetřeních na téma domácího vzdělávání a vždy je spolu s individualizací zmiňována jako nesporná výhoda pro děti plnící povinnou školní docházku formou domácího vzdělávání. Přiřadíme-li však do tohoto pohledu ještě prvek normativů (MŠMT, 2024), vede nás to ke dvěma zamyšlením. Prvním je podpora ze strany státu. Protože tvrdá data jasně ukazují, že pomyslné nůžky finanční podpory žáků na domácím vzdělávání a žáků v institucionálním školství se rozevírají, nelze se nezeptat, zda to stát myslí s podporou tohoto typu vzdělávání opravdu vážně. Nebyly zákonné úpravy v tomto směru pouze určitou úlitbou? Druhé zamyšlení je zcela prozaické. Kam vlastně putuje rozdíl ve zmiňovaných normativech na žáka? Pokud stát de facto na každém dítěti na domácím vzdělávání ušetří přibližně 80 % mandatorních výdajů, nebylo by vhodné naopak rodiče a kmenové školy podporovat více? Ukazují-li výše citované výsledky výzkumů, že je domácí vzdělávání nejméně tak efektivní, jako vzdělávání institucionální? Například Kanada vyplácí rodinám s dětmi na domácím vzdělávání příspěvek na podporu vzdělávání jejich dětí (Homeschool today, 2020).

Domácí vzdělávání navždy zůstane alternativním proudem. Nejedná se o formu vzdělávání, kterou mohou využít všichni, a to už jen z ekonomických důvodů. Vyžaduje často velkou dávku oběti, zejména ze strany matky. Přestože jsou hlavním důvodem pro

jeho volbu výhrady rodin vůči institucionálnímu školství, je potřeba dodat, že domácí vzdělávání není, podle autorky výzkumu, pro školy soupeřem. Vhodné by však bylo využít zjištění dostupných z literatury, z výzkumných šetření na téma domácího vzdělávání, i ze závěrů tohoto výzkumu. Můžou být relevantním návodem, jak zlepšit vztahy i mezi školami a rodinami, jejichž děti plní povinnou školní docházku prezenčně. Dále by mohlo být řešením nedostatku žáků pro menší školy, zejména na vesnicích. Domácí vzdělávání má v tomto směru velkou výhodu v rodičům nabízené a jimi využívané svobodě volby kmenové školy.

Přestože empirický výzkum dospěl k zajímavým zjištěním, uvědomuje si autorka jeho možná omezení. Jedním z limitů může být samotná podstata kvalitativního výzkumu, který obsahuje relativně malý počet respondentů a získané poznatky tedy není možné přenést na celou populaci doma vzdělávaných žáků. Zároveň si je autorka vědoma toho, že výpovědi participantů mohly být ovlivněny specifickými charakteristikami zkoumané skupiny, které uvádí například Spiegler (2010). Odpovědi rodin tak mohly být zkresleny snahou obhájit svá rozhodnutí a sdělovat spíše pozitivní popis reálné situace. Tuto skutečnost si autorka výzkumu po celou dobu přípravy šetření, průběhu sběru dat a analýzy výpovědí uvědomovala, zcela vyloučit tento efekt však nelze.

S výběrem výzkumného vzorku může být spojeno ještě jedno omezení, které se týká jeho záměrného výběru a zároveň relativně obtížnější situace při kontaktování a účasti možných participantů. Autorka výzkumu je si plně vědoma, že do výzkumného šetření mohly být zařazeny pouze rodiny, které se o svůj názor na spolupráci s kmenovou školou a rodinnou situaci chtěly podělit. Jistým rizikem by tedy mohla být neúčast rodin s formou domácího vzdělávání nespokojených. V průběhu procesu celého výzkumného šetření se autorka setkávala primárně s kvalitativními výzkumy, které byly relativně jednostranně zaměřené na rodiny s dětmi na domácím vzdělávání. Prakticky všechny studie se odvolávaly na limity, které jsou s tímto způsobem provádění analýz spojené. Aktuální počet dětí na individuálním vzdělávání byl v roce 2023 podle statistik MŠMT (MŠMT, 2023) celkem 6 309 žáků. To je dostatečný počet respondentů pro provedení validního kvantitativního šetření na téma domácího vzdělávání, jestliže celková populace žáků na základních školách čítá cca 1 milion dětí (Chráska, 2016). Ministerstvo školství pak má prostřednictvím ředitelů základních škol možnost rodiče s dětmi na domácím vzdělávání kontaktovat, a tedy možnost je oslovit například dotazníkovým šetřením.

Dalším nabízeným doporučením pro budoucí návazný výzkum je šetření na téma srovnání důvodů či motivů rodičů, kteří přešli se svými dětmi na domácí vzdělávání, s názory rodičů žáků v institucionálním školství. Velmi zajímavá by mohla totiž být zjištění případných důvodů nespokojenosti rodičů dětí na základních školách v porovnání s důvody rodičů dětí na domácím vzdělávání. Autorka při tomto návrhu vychází z předpokladu, že domácí vzdělávání, stejně jako alternativní školství, není pro každého rodiče a anonymizovaný kvalitativní výzkum na toto téma by mohl přinést reprezentativní data poskytující silnou zpětnou vazbu jak institucionálnímu školství, tak všem účastníkům vzdělávacího procesu. Dodejme, že obraz domácího vzdělávání nemůže být úplný bez zohlednění nesmírně důležité perspektivy dětí, která rovněž dává prostor pro další výzkumné zkoumání.

Při vlastním výzkumném šetření se zároveň autorka setkala s názory na téma právního ukotvení domácího, respektive individuálního vzdělávání a možného posílení jeho stavu. Přípomínky k možné zákonné úpravě můžeme nalézt na straně rodičů, kteří několikrát zmínili možnost většího propojení domácího vzdělávání s kmenovými školami, případně se školami spádovými. Jejich návrh by znamenal vlastně flexischooling. Tedy kombinaci domácího a prezenčního vzdělávání. Takové řešení je zcela jistě na širokou debatu nejen mezi zákonodárci, ale především mezi odborníky na školní vzdělávání.

4 ZÁVĚR

Předložená diplomová práce se zabývala hodnocením spolupráce mezi kmenovými školami a rodinami dětí v kontextu domácího vzdělávání. Byla motivována jak snahou zaplnit bílé místo v empirické oblasti této diskutované tematiky, tak osobním i profesním zájmem autorky výzkumu. Na základě analýzy literatury a provedeného výzkumu dospěla autorka k důležitým závěrům, které doplnila o návrhy řešení.

Teoretická část práce byla věnována aspektům problematiky domácího vzdělávání. Uskutečnila krátký pohled na jeho historii v České republice a stručně přiblížila terminologii, která se s tímto fenoménem pojí. Společně s právním ukotvením domácího vzdělávání byly předložené teoretické informace zasazeny do vzájemného vztahu se sledovaným tématem a doplněny o pohled na oblast wellbeingu rodin. Empirická část postupně charakterizuje jednotlivé součásti vybrané výzkumné metodologie. V rozboru dat interpretuje zjištěné názory rodičů na praktické situace a jejich řešení ze zkoumané sféry domácího vzdělávání.

Cílem výzkumu bylo identifikovat názory na komunikaci mezi rodinami a kmenovými školami a posoudit schopnost obou těchto institucí vytvořit vyrovnaný partnerský vztah. Předpoklady pro zjištění cíle vycházely z hodnotového nastavení rodin, které je přivedlo k alternativní formě vzdělávání. V průběhu výzkumu autorka odhalila několik, mnohdy velmi odlišných, zkušeností dotazovaných rodin.

Prvním důležitým zjištěním je, že spolupráce mezi školami a rodinami dětí na domácím vzdělávání má klíčový vliv na celkový průběh domácího vzdělávání. Vzájemné porozumění obou stran podporuje motivaci pro jeho praktikování i pokračování ve zkoumaných rodinách, významně zasahuje do wellbeingu rodiny a zvyšuje efektivitu vzdělávacího procesu.

Druhým důležitým aspektem je potřeba flexibilního přístupu ke spolupráci, který respektuje rozmanitost rodinných situací a potřeb. Oprávněný je požadavek na otevřenost škol vůči rodinám a žádoucí je klást na pomyslnou misku vah důvěru a nabídku spolupráce či pomoci. Jejich vzájemný poměr je u každé rodiny individuální a vychází buď z rodinných hodnot či aktuálních potřeb dětí. Snaha o vytvoření prostředí vzájemné důvěry a respektu mezi školami a rodinami byla na obou stranách determinována lidským faktorem, který se ukázal být určujícím prvkem všech, ve výzkumu zmíněných, interakcí.

Na základě výzkumných zjištění a jejich srovnání s odbornou literaturou byla vyvozena doporučení pro praxi. Je nezbytné nabízet nejen pedagogickým pracovníkům ale i rodičům relevantní odbornou podporu a informace, které napomohou lépe porozumět specifickým rolím, možnostem, ale i odpovědnosti a právům v rámci domácího vzdělávání. Podpůrné prostředí pro spolupráci mezi kmenovými školami a rodinami dětí na domácím vzdělávání musí být zohledněno i ve vzdělávací politice a legislativě. Má povinnost oběma stranám zajisti zdroje potřebné pro efektivní realizaci edukačního procesu. Vzhledem k rostoucímu zájmu o domácí vzdělávání je klíčové, aby se nadále na tento fenomén soustředil zájem odborníků a rozvíjel empirický výzkum s cílem poskytovat další poznatky a nástroje pro možnost úspěšné a oboustranně výhodné spolupráce mezi školami a rodinami.

Překládané závěry jsou uspořádány tak, aby prezentovaly konkrétní příklady z praxe domácího vzdělávání. Včetně omylů, chyb, obtížných a komplikovaných situací, a mohly tak být prakticky využity nejen rodinami, které se o tuto formu vzdělávání zajímají, ale především i zástupci škol. Svým kritickým hlasem mají potenciál přispět k ovlivnění vzdělávací politiky a mohou posloužit k rozvoji plánů na reformu vzdělávacího procesu.

5 Seznam použité literatury

Seznam použitých literárních zdrojů

ARENDOVÁ, Hannah. 1994. *Krize kultury*. [překl.] Martin Palouš. Praha: Mladá Fronta. ISBN 80-204-0424-4.

BANDURA, Albert. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. 2. vydání. New York: W.H. Freeman and Company. ISBN 0-7167-2626-2.

ČAPEK, Robert. 2013. *Učitel a rodič; Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4640-1.

ČAPEK, Robert, a další. 2017. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. 1. vydání. Praha: dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-295-0.

EPSTEIN, Joyce, a další. 2002. *School, Family and Community Partnerships*. 2. vydání. Thousand Oaks: Corwin Press. ISBN 0-7619-7665-5.

FEŘTEK, Tomáš. 2011. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. 1. vydání. Praha: Yinachi. ISBN 978-80-904735-2-2.

FLICK, Uwe. 2018. *An Introduction to Qualitative Research*. 6. vydání. Londýn: SAGE Publication Ltd. ISBN 978-15-264642-1-7.

GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GUBA, Egon G. a Yvonna S. LINCOLN, 1981. *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. 1. vydání. San Francisco: Jossey Bass Inc. ISBN 0-87589-493-3.

HÁNA, David a Yvona KOSTELECKÁ, 2019. *Domácí vzdělávání v kontextu evropských vzdělávacích systémů*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN: 978-80-7290-994-0.

HANUS, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.

- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HERMAN, Marek. 2014. *Najděte si svého manžana*. 3. vydání. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-260-6070-3.
- HOLEČEK, Václav. 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HOLT, John. 2003. *Proč děti neprospívají*. [překl.] Jiří Tůma. 2. vydání. Volary: Stehlík. ISBN 80-902707-6-X.
- CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KAŠPAROVÁ, Irena. 2017. *Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu*. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. Ročník 53, stránky 79-100.
- KAŠPAROVÁ, Irena. 2019. *Spolu : průvodce domácím vzděláváním v České republice*. 1. vydání. Ostrava: Akademia s.r.o. ISBN 978-80-972769-4-2.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- KOSTELECKÁ, Yvona, a další. 2020. *Domácí vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-187-6.
- MIŠOVIČ, Ján. 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. 1. vydání. Praha: Slon. ISBN 978-80-7419-285-2.
- MORKES, František. 2004. *Devětkrát o českém školství (přehledný průvodce)*. 1. vydání. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského. ISBN 80-901461-6-3.
- NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ, 2020. *Respektovat a být respektován. Cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Praha: PeopleComm, ISBN 978-80-87917-71-8.
- PRŮCHA, Jan. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

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

RABUŠICOVÁ, Milada, a další. 2004. *Škola a (versus) rodina*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

SEALE, CLIVE. 1999. *The Quality of Qualitative Research*. 1. vydání. Londýn: SAGE Publications Ltd. ISBN 0-7619-5597-6.

SKUTIL, Martin. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, 2016. *Vzdělání a dnešek*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3558-3.

STŘELEČEK, Stanislav. 2005. *Studie z teorie a metodiky výchovy : II*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3687-7.

ŠTECH, Stanislav. 2000. *Komunikace rodičů a učitelů - hledání dialogu*. [autor knihy] Vít Beran, a další. *Rádce učitele*. Praha: dr. Josef Raabe.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2019. *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYBÍRAL, Zbyněk. 2000. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.

WENGRAF, Tom. 2001. *Qualitative Research Interviewing*. 1. vydání. Londýn: SAGE Publications Ltd. ISBN 0-8039-7500-7.

Seznam použitých internetových zdrojů

BETTENCOURT, Amie, a další. *Identifying Meaningful Indicators of Parent Engagement in Early Learning for Low-Income, Urban Families*. Sage Journals [online]. 2023 [citace: 2024-02-26]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0042085920968619>

- BLOK, Henk. *Performance in Home Schooling: An Argument Against Compulsory Schooling in the Netherlands*. *Educational Policy Analysis Archives* [online]. 2003 [citace: 2024-02-12.]. Dostupné z: <https://www.thuisonderwijs.net/artikelen/blok-performance-in-homeschooling.pdf>
- BRAUN, Virginia a Victoria CLARKE. *Qualitative Research in Psychology* [online]. 2008 [citace: 2023-11-04]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- BUDAJCZAK, Marek. *Edukacja domowa. Wyzwania Pedagogiki* [online]. 2004 [citace: 2024-02-15]. Dostupné z: <https://www.edukacja-domowa-instytut.pl/lib/c61beq/Budajczak-M---Edukacja-Domowa-jwfat5wd.pdf>
- ČŠI, Česká školní inspekce. *Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol (tzv. domácí vzdělávání)* [online]. 2016 [citace: 2023-12-10]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_individualni_vzdelavani_1-stupen_ZV.pdf
- FARENKA, Patrick. *Educatio: Homeschooling*. *Britannica* [online]. 2013 [citace: 2024-01-15]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/preparatory-school>
- FEŘTEK, Tomáš. *Proč vidí Chládek v domácím vzdělávání líheň extremismu*. *Respekt online* [online]. 2015 [citace: 2024-02-14]. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/vzdelani/proc-vidi-chladek-v-domacim-vzdelavani-lihen-extremismu>
- GRAY, Peter. *Svoboda učení* [online]. 2012 [citace: 2024-02-22]. Dostupné z: <https://www.hkregion.cz/filemanager/files/2036981-nl.pdf>
- HOFSCHEIDEROVÁ, Jana a Maroš MATIAŠKO. *Právo na vzdělání, Realita a možnosti strategické litigace*. *Amnesty International, Forum Human Rights* [online]. 2021 [citace: 2024-01-24]. Dostupné z: <https://forumhr.eu/wp-content/uploads/2021/08/Pravo-na-vzdelani.pdf>
- HOMESCHOOL TODAY. *Summary of homeschooling laws across Canada*. *Homeschool today* [online]. 2020 [citace: 2024-01-23]. Dostupné z: <https://homeschool.today/wp-content/uploads/2020/05/Summary-of-Home-Education-Laws-Across-Canada-05-2020.pdf>
- HRONEK, Josef. *Výbor zákonů školských*. *Libri Nostri Catholica* [online]. 1938 [citace: 2024-01-04]. Dostupné z: <https://librinostri.catholica.cz/download/HroJVybZakSk3-r0.pdf>

IPSOS. *Kvalitativní on-line výzkum. IPSOS UU - Kvalitativní on-line výzkum* [online]. 2023 [citace: 2023-11-01]. Dostupné z: <https://www.ipsos.com/cs-cz/kvalitativni-online-vyzkum>

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Portfoliové hodnocení v domácím vzdělávání. Metodický portál RVP.cz* [online]. 2006 [citace: 2024-01-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/969/portfoliove-hodnoceniv-domacim-vzdelavani.html>

JÍLEK, Dalibor, a další. *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte. Schweizerische Eidgenossenschaft* [online]. 2013 [citace: 2024-01-25]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/185232-Cesty-ke-skole-respektujici-a-naplnujici-prava-ditete.html>

KAŠČÁK, Ondřej, a další. *Rodina jako substituce školy? K distribuci vzdělávací zodpovědnosti ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice. Sociologický časopis* [online]. 2022 [citace: 2024-02-22]. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/getrevsrc.php?identification=public&mag=csr&raid=243&type=fin&ver=5>

KAŠPAROVÁ, Irena. *Children, work and education: first steps to unschooling as a result of current institutional child-care crisis in the Czech Republic. Belgrade International Conference on Education* [online]. 2012 [citace: 2024-01-12]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/en/research/publications/1084393>

KEY, Ellen. *Thinkers on Education. International Bureau of Education* [online]. 1997 [citace: 2023-11-11]. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org/en/document/thinkers-education>

MERTIN, Václav. *Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. Pedagogika* [online]. 2003 [Citace: 2024-02-01]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1969>

MŠMT. *Normativy soukromého školství na rok 2024. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2024 [citace: 2024-01-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/normativy-soukromeho-skolstvi-na-rok-2024>

MŠMT. *Statistická ročenka školství. Statis - Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2023 [citace: 2023-11-02]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

NCES. *Homeschool Demographics. Coalition for Responsible Home Education* [online]. 2017 [citace: 2023-12-15]. Dostupné z: <https://responsiblehomeschooling.org/research/summaries/homeschool-demographics/>

NOVÁKOVÁ, Milena. *Jak internet ovlivňuje život dětí a dospívajících? Šance dětem* [online]. 2022-03-17 [citace: 2023-11-15]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/jak-internet-ovlivnuje-zivot-deti-dospivajicich>

PERFECT CROWD RESEARCH. *Vztah rodičů a školy jejich dítěte. Kvalifikant by Perfect Crowd* [online]. 2011 [citace: 2024-01-25]. Dostupné z: https://www.eduzin.cz/wp/wp-content/uploads/2011/06/Eduin_Vztah_rodicu_a_skoly_jejich_deti_Perfect_Crowd.pdf

POHNĚTALOVÁ, Yveta, VÁŇOVÁ, Marie a Tereza KLINGROVÁ. *European Proceedings. Didactic Aspects Of Home Education In The Czech Republic* [online]. 2017 [Citace: 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2017.10.42>

RABUŠIC, Ladislav. *Tichá revoluce. Sociologická encyklopedie* [online]. 2018-03-03 [citace: 2024-02-26]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Revoluce_tich%C3%A1

RAY, Brian. *A Systematic Review of the Empirical Research on Selected Aspects of Homeschooling as a School Choice. National Home Education Research Institute* [online]. 2017 [citace: 2023-12-10]. Dostupné z: <https://www.nheri.org/a-systematic-review-of-the-empirical-research-on-selected-aspects-of-homeschooling-as-a-school-choice/>

SHELDON, Steven a Sol Bee JUNG. *The Family Engagement Partnership. John Hopkins University* [online]. 2015 [citace: 2024-02-26]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/319226886_The_Family_Engagement_Partnership_Student_Outcome_Evaluation

SCHÖN, Monika. *Výchova dítěte: Právo rodičů vs. právo státu. Dny práva 2011* [online]. 2011 [citace: 2024-01-25]. Dostupné z: <http://www.law.muni.cz/content/cs/proceedings/>

SPIEGLER, Thomas. *Parents' motives for home education: The influence of methodological design and social context*. *International Electronic Journal of Elementary Education* [online]. 2010 [citace: 2024-01-15]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052440.pdf>

ŠEĎOVÁ, Klára. *Tiché partnerství: Vztah mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy*. *Studia paedagogica* [online]. 2009 [citace: 2024-02-20]. Dostupné z: www.phil.muni.cz/wupv/casopis

ŠŤASTNÝ, Vít a Eliška WALTEROVÁ. *Vliv školy na využívání soukromého doučování*. *Studia paedagogica* [online]. 2019 [citace: 2024-02-15]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19130>

ŠTECH, Stanislav. *Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl? Pedagogika* [online]. 2016 [citace: 2023-12-20]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11399%20title=>

ŠTECH, Stanislav. *Rodina a škola – partneři, nebo soupeři? Seminář „Rodina – nároky, úskalí, východiska“* [online]. 2009 [citace: 2023-12-12]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/4722088-Rodina-a-skola-partneri-nebo-souperi.html>

ŠTECH, Stanislav. *Škola nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky* [online]. 2003 [citace: 2023-11-03]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1966>

WEBER, Jill. *Helicopter Parenting*. *Healthy Living Magazine* [online]. 2015 [citace: 2024-02-05]. Dostupné z: <https://www.healthylivingmagazine.us/Articles/641/>

ZIMČÍK, Ludvík. *Udělejme si školu doma aneb: Jak na domácí vzdělávání? Šance dětem* [online]. 2023 [citace: 2024-01-25]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/udelejme-si-skolu-doma-aneb-jak-na-domaci-vzdelavani>

Seznam použitých legislativních zdrojů

AION, CS. *Zákony pro lidi. Sbírka zákonů* [online]. 2024 [citace: 2024-02-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/hledani?text=561%2F2004%2C%2041>

THE NATIONAL ARCHIVES. *Education Act 2011*. *legislation.gov.uk* [online]. 2011 [citace: 2024-02-12]. Dostupné z: www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21/contents

6 Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehled účastníků výzkumu.....	44
--	----

7 Seznam zkratek

a kol.	a kolektiv
č.	číslo
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
DV	Domácí vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
např.	například
NCES	National Center for Education Statistics
Sb.	Sbírky
s.	strana
tj.	to jest
ZŠ	Základní škola

8 Seznam příloh

Příloha 1	Struktura rozhovoru.....	I
Příloha 2	Ukázka kódování.....	II

Příloha 1 – Struktura rozhovoru

1. Etické aspekty vedení rozhovoru
2. Základní identifikační údaje o rodině
3. Důvod k volbě DV
4. Kmenová škola – ideální představa vs. skutečnost
5. Volba kmenové školy
6. Komunikace o formě spolupráce se školou, dialog nebo snaha o určení?
7. Intenzita a způsob komunikace se školou, preference rodiny
8. Styl domácího vzdělávání v dané rodině
9. Pololetní zkoušení a jeho průběh
10. Představa rodiny o ideální formě/průběhu DV

Příloha 2 – Ukázka kódování

ROZDÍL V KOMUNIKACI

DIALOG vs. **TAH SE SMLOUVA** !! **NEGATIVNÍ** !! **UPOZDĚNÍ**

Oni s námi podle mě dost věci řeší. Zase ale když potřebovali prodloužit smlouvu, tak to nebylo formou dialogu. To prostě poslali smlouvu a já se jim ji vyplnila a prodloužila jsem ji. Ale třeba jako když se zvyšovalo školný, tak nám to jako říkali dopředu. (Když se předělává) systém na známkování z toho slovního hodnocení, tak to s náma dopředu taky probírali. Jakože ptali se všech rodičů, jaký na to mají názor, poslali nám dotazníky. Tak já si myslím, že to funguje formou dialogu.

ŠKOLNÍ ZPÍNĚNA SPOLUPRÁCE A DIALOG

A kdybyste dejme tomu, teď teda píšete slovní, kdybyste teď chtěli známky, museli byste prostě asi počkat, než najedou na ten nový režim?

Jo, to jo. To nejde, že bysme mohli mít známky, když hodnocení bylo požadovaný slovní.

Říkala jste, že platíte školný. Nabízejí vám nebo poskytují vám nějaký materiály, nebo v podstatě za co to školný platíte?

! PREFERUJEME DOBRÉ SPOLUPRÁCE!

Tak jako za to, že tam máme to dítě. Je to soukromá škola. Já vím, že to je jakoby drahejší provoz školy, ono i s tím domškoláctvím tam mají nějakou administrativní zátěž. Víím, že oni musejí platit jako lidi, který se o to postarají potom. Nás přezkušují, píšeme si emaily, komunikují s náma. Já jsem vlastně, to školný není pro nás tak vysoký, no myslím, že to je [číslice] ročně. Jakože jednou za rok a pro mě to není problém to zaplatit. Asi, kdybychom měli platit [číslice] měsíčně, tak už o tom přemýšlím, že tam to dítě nechodí. Myslím, že většina soukromých škol, kde jsou domškoláci, tak se tam platí nějaký školný.

ROZDÍL

Probíhá v průběhu pololetí nějaká komunikace? A jestli probíhá z důvodu vzdělávání, tak vám ta intenzita vyhovuje? Vy jste říkala, že jedete sebeřízené vzdělávání, tudíž pravděpodobně neočekáváte od školy, že by vám měla posílat nějaký materiály. Na druhou stranu, kdyby to od nich někdo očekával, dělají něco takového?

ALÍ KLADNĚ, ALÍ ZÁPORNĚ

To nevím. Oni nám jako poskytli, poskytují přístupy, že mají nějaký online aplikace vzdělávací jakoby napsané na školu, který jsou placené. Tak tam vím, že jsme měli přístupy. Na [název], který se hraje online na školním serveru máme přístupy, takže asi jako jo, ale jako mi to jako nepotřebujem.

BEZ DIALOGU

Jasně. Je ze strany školy snaha vás v průběhu pololetí nějak kontrolovat? Nad rámec toho přezkoušení?

NE, VŮBEC. NABÍDKA TOHO, CO NEPOTŘEBUJÍ

Se školou komunikujete vy?

Jo, my to máme rozdělený. Já řeším vzdělávání a táta [jméno dítěte] řeší doktory a další věci z pozice právě mužský autority, protože tam to tak nějak není úplně jednoduchý. JE TO O LIDECH!

Museli jste se něčemu v rámci školy přizpůsobovat?

Asi ne. Jako musíme tam dojet. No tak to je..., my jsme v [název města], tam to je v [název města], není to úplně blízko. Ale s tím jsme počítali. **WELLBEING + PREFERUJEME DOBRÉ SPOLUPRÁCE LADĚ ROHODUJI**

Říkala jste, že jedete tedy sebeřízené vzdělávání. Funguje to u vás i přesto způsobem takovým, že třeba dopoledne se víceméně tak nějak jako věnujeme tomu učení a odpoledne se děláme výlety?

My..., jakoby já věřím tomu, že ty děti se dovedou naučit všechno, co potřebujou, ve chvíli, kdy to opravdu potřebujou. A jestli to nepotřebují do života, tak já si nemyslím, že je potřeba, aby se to učili a trávili nad tím hodiny. Takže my se učíme jako od malička s dcerou velmi přirozeně, takže když jí něco zajímá, tak se tomu věnujeme. Ale nevypadá to tak, že bysme si tady naplánovali, že od 8 do 12 se učíme, to ne. Už myslím, že, že už ani moc nerozlišujeme, jestli je víkend nebo všední den, protože já tím, že mám práci udělanou jakoby hodně volně, já dělám sama na sebe, manžel taky, tak nebo on

ŽIVOTNÍ STYL - KOLEM JI NODÍ RODINNÝ ŽIVOT!

EFektivita

Ukázka kódování a hledání témat

