

Motivace rodičů k domácímu vzdělávání v českém kontextu¹

Yvona Kostecká² – Ondrej Kaščák³ – Tereza Komárková⁴ –
Veronika Klapálová⁵

Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Univerzita Karlova, Praha

Parents' Motivations for Homeschooling in the Czech Context. The crisis of public education caused by school lockdowns during Covid-19 pandemic caused cultural shock but also opened the space for alternative modes of education such as homeschooling. Legitimacy of homeschooling and its popularity among parents and policymakers has already been increasing in the last decades. The aim of the study is to identify motives for homeschooling by a research design based on in-depth interviews with (grand)parents of homeschooled children. The results of analysis distinguished two types of motives: motives related to dissatisfaction of families with the performance of school system and motives related to family values and life-style.

Sociológia 2023, Vol. 55 (No. 5: 496-521)

<https://doi.org/10.31577/sociologia.2023.55.5.18>



Key words: Home education; parents' motivation; education system; Czech Republic

Úvod

Krise veřejného vzdělávání, ke které došlo v důsledku uzavření škol v návaznosti na šíření pandemie Covid-19, byla pro všechny aktéry ve vzdělávání „kulturním šokem“, ale zároveň prostorem pro šíření (nových) alternativních vzdělávacích modalit, jako jsou *remote learning* (dálkové vzdělávání), *microschooling* (mikroškoly), *homeschooling* (domácí vzdělávání – dále jen DV), *unschooling* (sebeřízené vzdělávání)⁶ či *private tutoring* (soukromé doučování), které nebyly na rozdíl od konvenčních způsobů vzdělávání závislé na fyzické přítomnosti žáků ve školách (Bartlett – Schugurensky 2020: 68; Türkan 2022). Otázkou je, zda jsou tyto alternativní formy vzdělávání pouhým „pomíjivým výstřelkem“ pandemie (s. 80) v době selhání veřejných služeb,

¹ Tento text vznikl za finanční podpory Grantové agentury ČR, projektu s názvem: *Výhody a nevýhody domácího vzdělávání: co nám říká česká zkušenost?*, číslo projektu: 21-21743S.

² Korespondence: Mgr. Yvona Kostecká, Ph.D., Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Univerzita Karlova, nám. J. Palacha 1/2, 116 38 Praha 1, Česká republika. E-mail: Yvona.Kostecka@ff.cuni.cz

³ Korespondence: Prof. PaedDr. Ondrej Kaščák, Ph.D., Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Univerzita Karlova, nám. J. Palacha 1/2, 116 38 Praha 1, Česká republika a Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta TU v Trnave, Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava, Slovenská republika. E-mail: ondrej.kascak@ff.cuni.cz; ondrej.kascak@truni.sk

⁴ Korespondence: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D., Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Univerzita Karlova, nám. J. Palacha 1/2, 116 38 Praha 1, Česká republika. E-mail: tereza.komarkova@ff.cuni.cz

⁵ Korespondence: Mgr. Veronika Klapálová, Ph.D., Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Univerzita Karlova, nám. J. Palacha 1/2, 116 38 Praha 1, Česká republika. E-mail: veronika.klapalkova@ff.cuni.cz

⁶ Unschooling je považováno za variantu DV. Dle expertního odhadu zhruba 20 procent rodin v DV využívá ke vzdělávání unschooling (McDonald – Gray 2019). Unschooling má ze všech alternativních vzdělávacích modalit požívaných v období pandemie Covid-19 nejbližší myšlenkám o odškolnění společnosti, protože má jen malou nebo žádnou závislost na formálních osnovách a vzdělávání je z velké části založeno na kreativitě a aktivitě žáka (Bartlett – Schugurensky 2020).

nebo předzvěstí hlubších společenských změn a nových vzdělávacích trendů (English 2021a), či dokonce prvním krokem k radikálnímu návrhu Illicha (1970) k odškolení společnosti (Bartlett – Schugurensky 2020).

I když bylo DV pouze jednou z alternativních modalit používaných v období pandemie Covid-19, je formou vzdělávání, jejíž legitimita a popularita mezi rodiči a tvůrci politik v posledních desetiletích významně roste. K obrovskému boomu přispěla i nedávná bezprecedentní zkušenost s uzavřením škol v době pandemie Covid-19⁷ (Ray 2021). Ve svých počátcích se DV šířilo zejména mezi zastánci liberální levice (ibid.). Ideologicky vycházelo z radikální *laissez-faire* pedagogiky Johna Holta (1966), populárního kritika školy, který usiloval o vyšší míru autonomie rodičů a vyšší míru flexibility vzdělávání (Basham et al. 2001) a z myšlenek jeho spolupracovníka a vizionáře Ivana Illicha (Bartlett – Schugurensky 2020). V 80. letech se k tomuto proudu připojily nábožensky orientované rodiny, které se v důsledku sekularizace škol ocitly v kontrakturní pozici, což některé řešily odchodem dětí ze škol a zahájením DV (Lines 2000). Od 90. let významně vzrostla diverzita rodin v DV (Hirsh 2019). Stevens (2001) dokonce udává, že lze těžko najít sociální hnutí, které by zahrnovalo přívržence se širším spektrem vyznání a filozofií. DV již není možné považovat za vzdělávání konzervativců či kontrakturní levice. K těmto dvěma proudům se připojil další proud rodin, které vzdělávají děti doma z pragmatických důvodů, např. kvůli rodinné situaci, z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb, zdravotního stavu či zájmových aktivit dítěte (Gaither 2009).

Auriniová a Davies (2005) se snažili vysvětlit významný růst popularity DV pomocí sociologických teorií vzdělávání – neoliberální ideologie, teorie lidského kapitálu a reprodukce třídního statusu – zpravidla používaných k explanaci růstu soukromého vzdělávání. Dospěli ovšem k závěru, že tyto teoretické rámce růst DV nevysvětlí. Rodiny v DV totiž sice v duchu neoliberalismu kladou důraz na rozšířenou možnost volby formy vzdělávání, ale není možné je považovat za „elitářské“ (s. 466) a motivované snahou zajistit si prostřednictvím DV budoucí finanční benefity. Zatímco vysoce elitní soukromé školy svým studentům nabízejí přístup k elitním sociálním sítím, prestižnímu kulturnímu kapitálu a žáky vedou k vysoce kompetitivním akademickým výsledkům, DV bývá málokdy zaměřeno na excelentní akademický výkon. Zároveň neexistují jednoznačné důkazy, že by vedlo k lepším akademickým

⁷ Zatímco na konci 70. let a začátku 80. let bylo ve Spojených státech doma vzděláváno 10 až 15 tisíc žáků (Lines 1999), v roce 2020 to již bylo zhruba 2,5 milionu žáků a v době pandemie se počet doma vzdělávaných žáků téměř zdvojnásobil na odhadovaných 5 milionů (Ray 2021). Obdobný vývoj lze pozorovat i jinde ve světě (Ray 2021). Například v České republice ve školním roce 2005/2006, tedy rok po legalizaci DV vzdělávání na 1. stupni základní školy, plnilo povinnou školní docházku tímto způsobem zhruba 0,5 tis. žáků, v roce 2020/2021 to již bylo 4,5 tis. žáků a v roce 2022/2023 dokonce 6,3 tis. žáků (StatIS 2023).

výsledkům, takže nezaručuje získání kompetitivního lidského kapitálu ani výhody pro třídní reprodukci. DV není spojeno s prestiží, postrádá elitní síť absolventů. Naopak bývá spojeno s vysokými výdaji (finance, čas, úsilí) a ušlými zisky (zpravidla plat jednoho z rodičů). Kvůli obětovaným příležitostem a nejistým výsledkům autoři studie DV považují za „*riskantní podnik*“ pro ty z rodičů, kteří by očekávali ekonomickou návratnost takové investice (s. 468).

Naproti tomu Englishová (2021a,b) naznačuje, že rostoucí zájem rodičů o DV může mít souvislost s jevy charakterizujícími pozdně neoliberální společnosti. Rodiče nemusí volit DV proto, že by byli přívrženci neoliberálních hodnot, ale proto, že tím reagují na společenské důsledky neoliberalismu. S odkazem na Peterse (2017), Giddense (1991) a Becka et al. (1992) Englishová dokumentuje, že v zemích, které se nacházejí v pozdní fázi neoliberalismu, narůstají rizika a nejistoty spojené s obavami o budoucnost. Státy mají tendenci reagovat „privatizací rizik“, respektive redukováním svých vlastních odpovědností a jejich přesunem na jednotlivce a nestátní subjekty prostřednictvím responzibilizace⁸. Výsledkem je větší důraz na jednotlivce a jeho roli ve společnosti než na samotný stát. Ve vzdělávání se tento trend projevuje tak, že blaho a úspěch dítěte již nebývají považovány za zodpovědnost škol, ale stávají se odpovědností rodičů. Englishová předpokládá, že tyto skutečnosti v kombinaci s podfinancováním škol a stále větším zájmem rodičů o kvalitu vzdělání zvyšují popularitu DV.

Živnou půdou pro růst DV mohou být také některé strukturální jevy, jako jsou zjednodušení přístupu k tomuto způsobu vzdělávání, dostupnost internetu, počítačů, vzdělávacích materiálů, existence podpůrných skupin (Aurini – Davies 2005), ale také zvětšující se možnosti flexibilního vzdělávání (téměř polovina dětí v DV je ve Spojených státech vzdělávána flexibilně; Schafer – Khan 2017).

K legitimizaci DV navíc přispívá, že veřejná debata o tomto způsobu vzdělávání je stále častěji rámována poukazováním na lidská práva včetně práva na volbu školy (Davies – Aurini 2005), místo aby byla rámována poukazy na kontrakulturní radikalismus či fundamentalismus. Zvyšující se legitimita zároveň přitahuje pozornost novinářů, politiků a akademiků (Aurini – Davies 2005), což popularitu tohoto fenoménu dále posiluje.

O konceptualizaci motivů rodin k volbě DV se jako první pokusila Van Galenová (1986), která důvody dichotomicky rozdělila na ideologické (do této kategorie zahrнула i budování vztahů v rodině) a pedagogické. I když tato

⁸ „Přesun/přebírání odpovědnosti“ je termín vyvinutý v literatuře o státní správě, který odkazuje na proces, při němž jsou subjekty individuálně zodpovědné za úkol, který by dříve byl povinností jiného – obvykle státního orgánu (The SAGE Dictionary of Policing, nedat.).

typologie byla v pozdějších studiích kritizována za určitou vágnost a zjednodušování problematiky (např. English 2021b), v nějaké podobě se promítla do téměř všech novějších typologií (Knowles 1991; Neuman – Guterman 2019). Někteří autoři ke konceptualizaci důvodů k DV využili metaanalýzu výsledků publikovaných v odborných studiích. Spiegler (2010) na základě metaanalýzy dat došel k názoru, že většina motivací rodičů k volbě DV souvisí s tím, že tento způsob vzdělávání rodinám nabízí něco víc, případně v lepší kvalitě, než jim může v jejich očích nabídnout škola. Identifikoval hlavní oblasti, které rodiče zmiňují jako očekávané výhody tohoto způsobu vzdělávání: kurikulum, akademická úroveň a vzdělávací přístup, hodnoty a morální výuka/socializace, well-being a bezpečnost dítěte a jednota rodiny.

Kunzman a Gaither (2020) upozorňují, že motivace rodin k volbě DV může souviset i s identitou matek, respektive s jejich představami o dobrém mateřství. Standardy dobrého mateřství přitom bývají v některých společnostech až nerealisticky vysoké a zároveň tak silně ukotveny a všudypřítomné, že intenzivně motivují matky k tomu, aby pro své děti mnohé obětovaly a potřeby potomků stavěly téměř nad vše ostatní (Hays 1996). Loisová (2013) ukazuje, jak matky, především ze střední třídy, využívají vzdělávání svých dětí jako prostor pro implementaci zásad dobrého mateřství.

Situace v České republice a stanovení výzkumného cíle

Vzdělávat děti doma po celou dobu povinné školní docházky je legálně možné od roku 2017. První děti nicméně začaly být v Česku vzdělávány doma již v roce 1998, kdy ministerstvo školství povolilo pokusné ověřování tohoto způsobu vzdělávání. DV téměř okamžitě přitáhlo pozornost akademiků (Mertin 2003; Štech 2003). První studie zaměřená na motivace rodin k volbě DV zjistila, že pro DV se rozhodují dva typy rodin: (1) rodiny, které byly k volbě DV „donuceny okolnostmi“ (zpravidla se jednalo o rodiny s dětmi, které již měly předchozí negativní zkušenost s docházkou do školy), (2) rodiny, které praktikovaly DV z „přesvědčení o jeho výhodách“ (většinou bez předchozí negativní zkušenosti dítěte se školou), viz Kostecká (2003, 2010). Motivacím rodičů se věnovaly i další práce, především Beláňová et al. (2018) a Machovcová et al. (2020, 2021). Tyto texty pracují s konstruktem dobrého/citlivého rodičovství. Beláňová et al. (2018) dokumentují, jaký význam má pro rodiny skutečnost, že mohou díky DV trávit více času spolu. Naproti tomu Machovcová et al. (2020: 38) se zaměřují na to, jak motivaci rodičů k volbě DV ovlivňují potřeby jejich dětí. Autorky identifikovaly tři témata, která ukazují na rodiči vnímaný soulad mezi potřebami dětí a DV: (1) „*potřeba bezpečného prostoru*“; (2) „*potřeba individuálního rozvoje*“; (3) „*potřeba osamostatnit se*“.

Motivací rodičů k volbě DV se ovšem zabývali i jiní autoři. Např. Kašparová (2020) identifikovala řadu důvodů, které vedou rodiny k volbě tohoto způsobu vzdělávání: cestování a stěhování rodiny, soutěže a tréninky dítěte, vzdělávání dítěte v komunitních skupinkách, speciální vzdělávací potřeby dítěte a jeho zdravotní stav, ideologické důvody a alternativní způsoby uvažování. Motivace rodičů zjišťovala i Česká školní inspekce (2016), která jako nejčastější důvod uvádí možnost využívat metody a formy vzdělávání, které nemůže nabídnout běžná škola.

I když je důvodům rodičů k volbě DV věnována velká odborná pozornost, je potřeba si uvědomit, že se jedná o problematiku, která je silně kulturně podmíněná (Kuzman 2009) a dynamicky se proměňuje v čase v závislosti na tom, jak se vyvíjí populace rodin v DV. Tyto skutečnosti limitují zobecňování výsledků odborných studií na jiné kulturní kontexty než na ty, ve kterých byly realizovány, a na odlišné časové rámce. Zároveň se jedná o problematiku, která je v době, kdy dochází k masovému zvyšování počtu dětí v DV, klíčová pro pochopení tohoto fenoménu a porozumění hodnotám a motivům, které rodiče k tomuto kroku vedou. Získané informace mohou navíc iniciovat úvahy o tom, zda a jakým způsobem reformovat vzdělávací systém, aby rodiče měli zájem v něm setrvávat.

Cílem této studie je s využitím hloubkových rozhovorů s (pra)rodiči dětí v domácím vzdělávání identifikovat důvody, které rodiny vedou k volbě tohoto způsobu vzdělávání. Na rozdíl od předcházejících studií využijeme analýzu důvodů pro volbu DV a kontextů, ve kterých nastalo rozhodnutí k volbě DV, především jako nástroj k porozumění příčinám významného růstu tohoto fenoménu v českém vzdělávacím kontextu. Přispějeme tak do obecné debaty o tom, co důvody pro volbu DV vypovídají o vzdělávacích prioritách rodičů a jimi vnímaných limitech vzdělávacího systému.

Metodologie výzkumu

Metodologie výzkumu a stanovení výzkumného vzorku

S ohledem na cíl výzkumu a stanovené výzkumné otázky byl zvolen kvalitativní výzkumný design (Strauss – Corbin 1990), který nám zjednoduší sledování dané problematiky v její celistvosti a komplexnosti včetně posuzování vzájemných souvislostí a návazností. Zvolený výzkumný design je vhodný pro dokumentaci a analýzu příběhů rodičů praktikujících DV, ve kterých partipanti interpretují svoje osobní zkušenosti s volbou tohoto způsobu vzdělávání. Kvalitativní výzkumný design nám zároveň zjednoduší sledování chronologické linky ve vyprávění rodičů, která nám umožní jednak oddělit situace, které předcházejí DV, od případných následných reinterpretací a rekoncep-

tualizací důvodů pro DV (Neuman – Guterman 2017) a jednak odlišit důvody, které rodiče vedly k volbě DV, od důvodů, kvůli nimž v DV následně setrvali, které se mohou vzájemně významně lišit (Rothermel 2011).

S ohledem na zaměření výzkumu byl zvolen záměrný výzkumný vzorek a byla stanovena kritéria pro zařazení participanta do výzkumu (Robinson 2014): participant musel být vzdělavatelem minimálně jednoho dítěte (bez ohledu na jeho věku), které v době realizace výzkumu plnilo povinnou školní docházku prostřednictvím DV, a to nezávisle na tom, zda dítě mělo či nemělo předchozí zkušenost s (před)školním vzděláváním. Vzhledem k tomu, že jsou rodiny praktikující DV obecně považovány za těžko dostupnou skupinu, bylo vyhledávání participantů, kteří by odpovídali stanoveným podmínkám, velice náročné. Participantů byli ke spolupráci vyzýváni prostřednictvím inzerátu, který byl od listopadu 2021 do února 2022 opakovaně umístován na sociálních sítích, na webových stránkách pracoviště a distribuován prostřednictvím studentů. Velikost výzkumného vzorku byla stanovována graduálně s cílem dosáhnout teoretické saturace problému (Strauss – Corbin 1990). Finální záměrný výzkumný vzorek tvoří celkem 20 participantů, ve všech případech se jednalo o ženy (19 matek a 1 babička), žádní muži se do výzkumu nepřihlásili. Tato skutečnost může naznačovat, že vzdělávání dětí je stále vnímáno jako odpovědnost žen (English 2021a). Od žen je dle Englishové (ibid.) požadováno, aby poskytovaly dětem vzdělání v jejich raném dětství, aby je připravily na školu, a pokud možno, aby obohacovaly jejich školní vzdělání o další doplňující aktivity. Zároveň drtivá většina žen má vysokoškolské vzdělání (15), což může být dáno českou legislativou, která požaduje, aby rodič praktikující DV měl minimálně středoškolské vzdělání v případě žáků na 1. stupni ZŠ, respektive nižší stupeň vysokoškolského vzdělání v případě žáků na 2. stupni ZŠ. Ambicí autorů této studie ovšem není analyzovat vliv vzdělání rodičů, zejména matek, na důvody k volbě DV, a to navzdory tomu, že vliv vzdělanostního a sociálního kapitálu na důvody k volbě DV předpokládáme (Sheng 2014). Bližší informace o finálním vzorku viz Tabulka č. 1 v příloze.

Sběr a analýza dat

Data byla shromažďována pomocí polostrukturovaných hloubkových rozhovorů. Realizaci rozhovorů předcházela důkladná příprava osnovy rozhovoru, která prošla expertní oponenturou a pilotáží. Řízený polostrukturovaný rozhovor obsahoval úvodní identifikační část zaměřenou na zjišťování základních informací o rodině a dítěti a stěžejní obsahovou část zahrnující tři tematické okruhy: (1) motivace rodičů k volbě domácího vzdělávání, (2) období, ve kterém nastalo rozhodnutí k DV (před/po zkušenostech dítěte s (před)školním vzděláváním), (3) výhody a nevýhody tohoto způsobu vzdělávání očima rodičů.

Rozhovory byly vedeny online prostřednictvím platformy Zoom, a to v období mezi listopadem 2021 a únorem 2022. Jejich délka se pohybovala v rozmezí 30 až 50 minut. Z každého rozhovoru byl se souhlasem příslušné participantky pořízen audiovizuální záznam, který byl následně doslovně přepsán a kvůli ochraně osobních údajů posléze smazán. Účast každé participantky na rozhovoru byla dobrovolná na základě vyslovení informovaného souhlasu.

Analýza dat probíhala prostřednictvím tematické analýzy (Braun – Clarke 2006), která je postavena na pročitání dat s cílem identifikovat a analyzovat určité vzorce a opakující se témata. K identifikaci témat bylo přistupováno induktivně, respektive analýza dat nebyla vedena teorií. Dle doporučení Braun a Clarke (2006) analýza probíhala v šesti fázích: (1) přepis dat, opakované čtení s poznámkami; (2) generování počátečních kódů; (3) hledání témat; (4) přezkoumání témat; (5) definování a pojmenování témat; (6) vypracování zprávy. Témata, která vyvstala z procesu analýzy dat, byla následně strukturována do supertémat, viz výsledky analýzy dat. Flexibilita této metody přináší řadu výhod, ovšem i určité problematické aspekty spočívající v tom, že co je zjevné jednomu výzkumníkovi, nemusí být zjevné druhému, i když vycházejí ze stejných informací, událostí a situací (Braun – Clarke 2006; Boyatzis 1998). Pro zvýšení validity a reliability tematické analýzy pracovali na analýze paralelně dva výzkumníci a v jednotlivých fázích analýzy svá zjištění v souladu s metodou *peer debriefingu* porovnávali a diskutovali (Lincoln – Guba 1986).

Výsledky analýzy dat

V následující části textu shrnujeme výsledky analýzy, ze které vyvstala dvě tzv. supertémata, která odkazovala na klíčové motivy rodin k volbě DV, a to: (1) nespokojenost se vzdělávacím systémem společně s problémy se zapojením dítěte do tohoto systému⁹; (2) hodnotová orientace rodin a jejich životní styl. Supertémata byla vytvořena kumulací skupin důvodů – tzv. podtémat. U každé participantky se objevilo alespoň jedno supertéma a zpravidla několik podtémat. U jednotlivých podtémat jsme následně zjišťovali jejich relevanci pro rodiny s předchozími zkušenostmi s (před)školním vzděláváním dítěte a bez nich, protože výzkumy naznačují, že se jedná o významný faktor v interpretaci důvodů k volbě DV.

⁹ Při názvu tohoto supertématu jsme se nechali inspirovat terminologií Neumana a Gutermana (2019).

Nespokojenost se vzdělávacím systémem a problémy se zapojením dítěte do tohoto systému

Toto supertéma bylo v nějaké formě obsaženo téměř ve všech rozhovorech. Participantky ve svých výpovědích prezentovaly svoji nespokojenost jak se vzdělávacím systémem jako celkem, tak s jeho jednotlivými aspekty. Zároveň vyjadřovaly obavu z možného negativního dopadu školního vzdělávání na dítě. DV v drtivé většině případů vnímaly v reakci na možná rizika plynoucí ze školního vzdělávání. Supertéma bylo vytvořeno kumulací šesti podtémat, viz níže.

1/ Obecná nedůvěra ve fungování vzdělávacího systému

Některé participantky vyjadřovaly obecnou nedůvěru ve fungování vzdělávacího systému včetně řady jeho aspektů. Kritizovaly efektivitu vzdělávání, učení se pro známky místo pěstování zájmu o vzdělávání, podobu vzdělávacího kurikula, kterým jsou děti přetěžovány a které je otaženo jak od reality jejich života, tak od jejich budoucích potřeb, kritizovaly vybízení k soutěživosti místo vedení ke spolupráci, nedostatek prostoru pro individualitu a kreativitu apod. Zpravidla se v těchto případech jednalo o participantky, jejichž děti neměly předchozí (negativní) zkušenost se školním vzděláváním. Domácím vzděláváním rodiny reagovaly na domnělá rizika školního vzdělávání, která vnímaly dlouho předtím, než dítě dosáhlo věku povinné školní docházky. Kritika fungování školního vzdělávání přitom u dané skupiny participantek vycházela z různých zdrojů, a to zejména z osobních zkušeností z dob studia, z odborných znalostí získaných v průběhu přípravy na povolání a z vlastních profesních znalostí a zkušeností získaných při výkonu povolání v oblasti vzdělávání.

Biografická zkušenost

Některé participantky vycházely ze svých osobních zkušeností z dětských let. Neuman a Guterman (2019: 199) uvádějí, že pro některé rodiče může být DV tzv. „nápravnou zkušeností“, tj. reakcí na vlastní negativní zážitky z dětství, které je přivedly k hledání jiných alternativních cest pro jejich vlastní děti. Toto je například situace Hany, která považuje čas strávený ve škole na základě svých vlastních zkušeností z dětství za promrhaný:

„Když si vzpomenu na svoje období ve škole, tak mi to přijde jako promrhaný čas... Pamatuji si sebe, jak jsem tam [ve škole] seděla, dívala se z okna, chtěla jsem běžet venku... Pamatuji si tuhle frustraci ... A přišlo mi, že tohle pro děti nechci. Že si myslím, že by to mohlo jít nějak jinak.“ (Hana)

Odborné znalosti a zkušenosti

Obecná nedůvěra participantek v mainstreamové vzdělávání ovšem nepramenila pouze z osobních zkušeností z dětství, v mnoha případech vycházela i z jejich odborných znalostí získaných v průběhu přípravy na výkon povolání. Například Gabriela začala o DV dítěte uvažovat v době, kdy mu byly dva měsíce, v reakci na studium Montessori pedagogiky: „*a v ten okamžik přišlo rozhodnutí, že prostě své děti budu vzdělávat jinak a že do té školy je nepustím*“. Domácím vzděláváním Gabriela reaguje na rizika vnímaná ve fungování klasických škol: „*v zásadě nesouhlasím s českým vzdělávacím systémem, tak jak je nastavený, hlavně s hodnocením dětí v průběhu vzdělávání ve škole*“. Gabriela kritizuje řadu aspektů vzdělávacího systému, především množství informací, které se děti musejí naučit, a to bez ohledu na jejich kapacity, potřeby a zájmy. Zároveň školní vzdělávání považuje za soutěž, ve které děti usilují o dobré známky, které jim pomohou k dobrým školám pro další vzdělávání: „*je to jako soutěživost, sběr toho dobrého hodnocení*“.

Rodiny ke kritice školského systému přivedly také jejich profesní zkušenosti. Například Františka svůj postoj ke školskému systému opírá o zkušenosti, které shromáždila v dospělosti v rámci své práce asistentky pedagoga a učitelky anglického jazyka:

„Tím, že já pracuji v normální škole, ..., tak tam vidím ... Ten školní systém, co je tady, je prostě nefunkční. Není tam moc prostor pro individualitu... Vzdělání pro mě není shromažďování myšlenek, ale učení se praktickým znalostem pro život. Získat radost z učení nebo zájem o učení.“ (Františka)

2/ Reakce na neschopnost škol vytvořit respektující prostředí, ve kterém dítě bude moci zažívat sociální a emocionální pohodu a pocit bezpečí – vnímané deficity školního prostředí

V důvodech rodin k volbě DV hraje významnou roli i kvalita školního prostředí (Redford et al. 2016). Tuto skutečnost potvrzují i naše data. Participantky upozorňovaly, že za jejich rozhodnutím k DV stála neschopnost škol vytvořit ve třídách respektující prostředí, které by jejich dětem umožnilo prožívat pocit pohody a bezpečí. Tento důvod k volbě DV se nejčastěji objevoval v rodinách, které v průběhu (před)školního vzdělávání dítěte získaly z konkrétních situací a událostí pocit, že další setrvání dítěte ve škole není v jeho prospěch a přináší určitá rizika (sociální, vzdělávací). Na rozdíl od předchozí skupiny participantek, u které jsme identifikovali apriorně negativní vztah ke školnímu vzdělávání, v případě této skupiny se konflikt mezi očekáváním participantek a vnímaným reálným fungováním školy formoval až v průběhu školní docház-

ky dítěte. Nejčastějším zdrojem negativních pocitů participantek vůči škole byl vnímaný neempatický přístup učitelů k dětem, nerespektující hierarchické prostředí ve třídách, ve kterých se dařilo šikaně, nedostatek prostoru k zažívání pocitu úspěchu a ocenění. V některých případech došlo k formování negativního vztahu ke škole až v souvislosti se změnou učitele, což zásadně ovlivnilo třídní klima.

Nedostatek empatie a respektu

Alenu k rozhodnutí vzdělávat své dítě doma vedl neempatický přístup učitelů k dětem. Rodičovství Alenu motivovalo k samostudiu v oblasti výchovy a vzdělávání, což ji dovedlo k uvědomění si významu respektující výchovy a empatického přístupu k sociálním a emocionálním potřebám dítěte. Během předškolního vzdělávání dítěte se ovšem setkala s vysokou mírou neempatického chování učitelů k dětem: „*Byly tam situace, které jsem třeba vůbec nechápala, nebo prostě ta neempatie k těm dětem*“, ale také s nerespektujícím postojem učitelů k rodičům, jejichž názory, které nebyly považovány za žádoucí, byly zlehčovány nebo oni sami byli označeni za „*potíživisty*“. Postupně došla k závěru, že v běžné škole nemůže hledat respektující komunikaci, a rodina rozhodla dítě vzdělávat doma.

Do konfliktu s tím, co by se dalo nazvat jako nerespektující prostředí školy, se dostala i rodina Barbory. Dcera uměla před vstupem do školy číst, počítat a zkoušela i psát. Záhy po nástupu do školy se ovšem začaly objevovat odlišnosti v představách rodiny o správném fungování školy a skutečností. Barboře se nelíbilo, že učitelé ve škole děti fyzicky i psychicky trestali (děti musely za trest dělat dřepy, „*stát v koutě*“ apod.) a nezajímaly je názory dětí: „*v těch klasických základních školách ... stále ... převládá, tahleto forma výuky, kde vlastně teda děti nemůžou vlastně nic říct. Děti nemůžou mít vlastně na nic názor*“. Barbora naznačuje, že se od doby, kdy sama byla dítětem, škola příliš nezměnila a je stále založena na autoritě dospělých a podřazeném postavení dětí – žáků školy. Toto nerespektující prostředí se projevilo na vztazích ve škole. Barbora udává, že se dcera ve škole spolu s dalšími spolužáky stala obětí šikany: „*ve škole zažila fyzickou i psychickou šikanu*“, kterou škola neuměla řešit, pouze vyzvala postižené rodiny k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. S dětmi následně nepracovala, nezjišťovala, jak se cítí a zda se jejich situace zlepšila. Dcera byla stále víc a víc podrážděná, odmítala chodit do školy, a dokonce rezignovala na vzdělávání. Všechny tyto okolnosti vedly k ukončení školního vzdělávání dítěte a k přechodu do DV.

Problémy školní organizace

Důležitou součástí zdravých, respektujících školních prostředí je mimo jiné i vytvářet příležitosti, aby děti mohly zažívat úspěch a pocit ocenění (Miller – Pedro 2006). Dcera paní Veroniky se před zahájením školní docházky ráda vzdělávala, učení ji bavilo, do školy se moc těšila a nastupovala do ní s tím, že již uměla číst a psát. Ukázalo se však, že jí ve škole zavedené způsoby nevyhovují. Byla např. frustrovaná z toho, že paní učitelka opravovala práce žáků červenou tužkou, to v ní vytvářelo pocit velkého selhání z „*hodně moc chyb*“ a navozovalo představu, že je „*nedostatečná*“. Škola jí přestala dělat radost, stresovala ji, a jak uvádí Veronika, postupně „*začala mít různý somatický problémy, že ji bolelo břicho*“ a následně se „*zasekla*“ a přestala číst a dělat cokoli. Rodiče se tedy rozhodli dítě převést do DV.

Do jisté míry obdobná byla situace dcery Romany. Dcera Romany před vstupem do DV navštěvovala 1. třídu v soukromé škole, která se zaměřovala na práci s nadanými dětmi. Ve škole se jí líbilo. Došlo ovšem ke změně paní učitelky, což mělo na dítě silný negativní dopad: „*úplně se zhroutila, ... začala se počurávat, ... přestala mít zájem učit se*“. Rodiče se rozhodli, že dítěti pomohou a budou jej vzdělávat na jeho přání jeden rok doma: „*chtěla prostě být doma..., takže jsme jí to dali jako dárek*“.

Výše uvedené příklady ukazují významná selhání škol v daných oblastech a zároveň upozorňují, jak důležitý je pro rodiče well-being dítěte a jeho sociální a emocionální potřeby, jejichž naplňování mnohdy upřednostňují i před pěstováním akademických dovedností: „*A to bysme jako chtěli vlastně předat všem našim dětem, že pro ně není úplně důležitý být jako ve všem perfektní, ..., ale že je hlavně důležité, aby prostě byly šťastný, no*“ (Barbora).

3/ Reakce na neschopnost škol zohledňovat speciální vzdělávací potřeby dětí

Tento důvod se objevoval jak u rodin, které vzděláváním doma reagovaly až na reálně existující nežádoucí situaci dítěte ve škole, tak i u rodin, které DV zvolily z preventivních důvodů, protože předpokládaly, že škola bude mít problémy naplnit speciální vzdělávací potřeby jejich dětí.

Příkladem rodiny, která zvolila DV až v reakci na nežádoucí situaci dítěte ve škole, byla rodina paní Terezy. Syn paní Terezy má diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a Aspergerův syndrom a zároveň je mimořádně nadaný. Školní docházka však byla pro něj velkým stresem, spolužáci jej provokovali, což v dítěti vzbuzovalo agresi. Jak uvádí matka, škola situaci řešila tak, že podnikala veškeré kroky k tomu, aby se (problémového) dítěte „*zbavila*“: „*Škola ho tam nechtěla a rozhodli se, že to udělají všemi kroky, aby tam nebyl, takže vlastně ten konec byl strašně divokej a nepří-*

jemnej. “ Matka došla k závěru, že škola je „instituce pro zdravé normální děti, ale pro kohokoliv s problémy to prostě není“.

Jiné rodiny zvolily DV ještě před zahájením povinné školní docházky dítěte, a to právě z obavy, že škola nebude umět reagovat na jeho speciální vzdělávací potřeby. Je zajímavé, že se často jednalo o učitelké rodiny a jejich rozhodnutí bylo ovlivněno jejich vlastními profesními zkušenostmi. Například Stanislavu vedla k volbě DV určitá negativní zkušenost se školním vzděláváním, kterou získala v roli učitelky. Pro DV se rozhodla, protože u své dcery vnímala určité znaky výjimečného nadání, které chtěla podpořit: „velice jako šikovná a byla by škoda to nějakým způsobem hned zabít v první třídě“. Také Olina se obávala, že by škola brzdila dítě v jeho rozvoji: „že by se musela držet v nějaké té linii ostatních žáků, ... nebude vlastně moct jet svým tempem“.

4/ Reakce na špatný prospěch dítěte ve škole

Tento důvod se objevoval výlučně u rodin, které měly předchozí negativní zkušenost s (před)školním vzděláváním. Například Kateřina uvádí, že vnučka ve 4. a 5. třídě ve škole prospívala a těšila se na druhý stupeň vzdělávání. Přechodem na druhý stupeň vzdělávání ovšem došlo i ke změně školy a dítě ve škole přestalo prospívat: „začala neprospívat a v sedmé třídě už to hrozilo nějakou katastrofou“. Rodina zpočátku situaci řešila doučováním dítěte: „já jsem jezdila doučovat po večerech, ale to nemělo moc smysl, protože už byla moc unavená“. Po zvážení situace se rodina rozhodla pro DV: „... a tak jsme ji z té školy vzali a rozhodli jsme se pro DV“.

5/ Reakce na skutečnost, kdy dítě odmítá školní vzdělávání

V některých případech není DV primární volbou rodičů, ale je iniciováno jejich dětmi. Rodiče volbou DV pouze reagují na nepříjemné zážitky dětí v (před)školním vzdělávání, které vedly k odmítání školní docházky (Neuman – Guterman 2019). Jedná se výlučně o rodiny, jejichž děti mají předchozí negativní zkušenost s (před)školním vzděláváním.

Například syn Daniely začal po půl roce v mateřské škole odmítat chodit do školky, protože, jak uvádí maminka, mu tam „neseděly“ různé věci. Situace se nezměnila ani později, kdy měl jako předškolák povinnost navštěvovat předškolní vzdělávací instituci a následně školu: „...byly scény, kdy brečel a oni ho odtrhávali ode mě a podobně, tak jsme se rozhodli, že si ho prostě necháme, takže už ve školce byl na „ivečku“ [v individuálním vzdělávání], takže ta škola poté následovala automaticky“.

K tomuto rozhodnutí přispěla i skutečnost, že rodina měla zkušenost s dálkovým vzděláváním v průběhu pandemie Covid-19, což jí dalo pocit, že

situaci zvládne: „věděli jsme, že ho naučíme i víc doma než ve škole, že to není problém“.

6/ Reakce na malý výběr a nedostupnost vhodných škol

Tento důvod se objevoval především v rodinách, které by DV pravděpodobně nevolily, pokud by pro dítě našly v místě bydliště vhodnou školu. Participantky ovšem uváděly, že dospěly k přesvědčení, že je velmi těžké najít pro dítě vhodnou dostupnou školu, protože v místě bydliště buď není dostatečný výběr škol, nebo existuje malá pravděpodobnost, že se dítě dostane na školu, kterou by si přálo. A protože pro tyto matky byla dobrá škola klíčová, rozhodly se neposílat své děti do škol, které by nepovažovaly za dobré, a raději volily DV, a to i v případech, že jim toto rozhodnutí komplikovalo profesní život.

Například Cecílie uvádí: „Já jsem si původně představovala, že najdu pro dítě dobrou školu a sama se budu věnovat tomu, co jsem dělala předtím na univerzitě“. Postupně zjistila, že výběr vhodné školy není jednoduchý, protože je limitován řadou dalších okolností, především vzdáleností preferované školy od místa bydliště: „pak jsem ... postupně začala zjišťovat, že s tím najít dobrou školu to není až tak jednoduché...“. Cecílie dále uvádí, že toto rozhodnutí pro ni nebylo bez komplikací: „to [DV] pro mě představuje určité obtíže, například mi teďka doběhne rodičovská dovolená ...“. Domnívá se ovšem, že výhody, které domácí vzdělávání má, stojí za to: „jsem se rozhodla, že to stojí za to, že to dítě mám jenom jednou, že to chci dělat to nejlépe, co jde“. Naproti tomu Leně se sice podařilo najít dítěti vhodnou školu, ale byla v delší dojezdové vzdálenosti. I když bylo dítě ve škole spokojené, dojíždění do školy bylo pro rodinu natolik vyčerpávající, že se rodiče rozhodli tento způsob vzdělávání ukončit a přejít do DV: „Takže mi to vlastně přišlo i logisticky jakoby náročnější [dojíždění do školy], než když jsme byli vlastně všichni doma“.

Také v případě Stanislavy hrála roli v jejím rozhodování skutečnost, že v jejím okolí byl malý výběr škol a nízká pravděpodobnost, že se dítě dostane na školu, kterou by chtělo: „Malý výběr škol a malá pravděpodobnost dostat se na školu, kam bychom chtěli“.

Hodnotová orientace rodin a jejich životní styl

Druhé supertéma souviselo s hodnotovou orientací rodin a jejich životním stylem a bylo vytvořeno kumulací tří podtémat. Rodiny této skupiny zpravidla o DV uvažovaly již dlouhou dobu předtím, než jejich dítě dosáhlo věku povinné školní docházky. Jejich volba nebyla primárně motivována předchozí negativní zkušeností dítěte s (před)školním vzděláváním. K DV tedy tyto rodiny nebyly „tlačeny“ pociťovanými nedostatky školního vzdělávání, ale byly

k němu motivovány vnímanými výhodami DV, a to v nejrůznějších oblastech jejich života.

1/ Vira v rodinné hodnoty (být spolu a budovat silné rodinné vazby)

Pro některé rodiny jsou velmi důležité rodinné hodnoty a čas strávený spolu. Neuman a Guterman (2019) upozorňují, že tento rodinný ideál může mít kořeny v předchozích generacích a volba DV může být zčásti pokračováním výchovného působení prarodičů na rodiče a následně i na dítě. Rodiny tak mohou tento do jisté míry „zděděný“ výchovný styl považovat nejen za žádoucí, ale i přirozený a očekávaný. Mají tendenci s dětmi trávit co nejvíce času a věnovat se jim. Viz například situace Natálie, která deklaruje, že chce: „*ten nej kvalitnější čas ... trávit s dětmi*“. Obdobnou situaci lze vnímat i v případě Martiny, která tento způsob vzdělávání považuje za přirozený a vždy měla silný niterný pocit, že chce trávit čas se svými dětmi. Bylo by jí líto, kdyby dcera v tak nízkém věku trávila tolik času mimo rodinu:

„A přišlo mi to líto, proč by měla trávit tolik času jako mimo rodinu, a proč by měla být jako s cizími lidmi a s lidmi, který si sama nevybrala, ani my jako rodiče jsme je nevybrali ... čas s dětma prostě chci strávit já a chci se jim prostě věnovat.“ (Martina)

2/ Touha kriticky zkoumat různé možnosti a svobodně si řídit svůj život

Jak uvádí Neuman a Guterman (2019), některé rodiny přivedla k DV zvědavost a kritické myšlení, a to ve všech oblastech života včetně vzdělávání. Tyto rodiny nemají tendenci brát věci jako samozřejmost a následovat mainstreamové chování, ale naopak všechno chtějí prozkoumávat. Neprozkoumávají pouze způsoby vzdělávání, ale zajímají se i o alternativní medicínu, očkování, porody, způsoby stravování a pod. (ibid.). Například Natálie uvádí:

„A manžel je takový, asi bych řekla, protiproudový, že úplně jako nejde s tím davem, že přemýšlí hodně třeba i jinak nebo tak. Tak hloubal o tom víc asi než já, já jsem mu řekla dobře, sežeň mi knížky, já asi do toho nejdu jenom tak, že bych to chtěla zkusit.“ (Natálie)

Obdobná situace byla i v případě Evy. Již od narození dítěte dělala věci jinak, než bylo považováno za standardní, dítě nosila v šátku, nepoužívala dudlík, dítě nechodilo do školky a rozhodla se pro DV.

Tito jedinci mají zároveň tendenci si řídit život podle svého, bez ohledu na to, co je ve společnosti běžné, jak uvádí například Martina: „*Taky prostě odjakživa mám takovou jako potřebu jako řídit si vlastní život sama*“. Domnívá

se, že by špatně nesla, pokud by ji nějaká paní učitelka diktovala, co přesně má dělat, kdy to má dělat, co se má dcera učit, kam má jít na výlet apod. Nepřeje si, aby dítě muselo dělat věci, které nechce: „*A dělat nějaký věci, který třeba dělat nechce*“.

3/ Touha smysluplně využít čas, který má rodina k dispozici

Některé rodiny domácím vzděláváním zefektivňují využití času, který mají aktuálně k dispozici. Například Ivana měla vždy extrémně náročnou práci, ve které trávila 10-12 hodin denně. Z důvodu zdravotního stavu mladší dcery se ovšem rozhodla práci ukončit a pečovat o nemocné dítě. Zároveň si ovšem uvědomila, že když musí být doma s mladší dcerou, může tento čas využít k DV té starší: „... *když mohu mít tu mladší doma, tak můžu mít i tu starší doma a vyučovat ji*“.

Obdobně uvažovala Eva, která je již 7 let na mateřské:

„Jsem sedm let na mateřský, takže jsem doma, tak nebylo potřeba to dítě někam dávat. Nemyslím si, že by v tý školce dostalo víc, než když se mu doma máma věnuje. I tím, jak byl zvědavý, měl spoustu otázek, tak ta učitelka nemá kapacitu, aby mu na to odpovídala třeba, takže si myslím, že by tam zlobil a trpěl nedostatkem pozornosti, protože když tam má učitelka dvacet pět dětí, tak nemá šanci se jim věnovat.“ (Eva)

Za zajímavou lze považovat skutečnost, že i když v historii hnutí za DV hráli významnou roli evangelikální protestanti (Gaither 2009) a náboženské důvody byly vždy považovány za klíčovou motivaci k volbě DV (Van Galen 1986), v našem vzorku se toto nepotvrzuje. Náboženské důvody k volbě DV nebyly rodiči verbalizovány. Pro tuto skutečnost existuje hned několik vysvětlení. Předně bylo prokázáno, že motivy k volbě DV bývají kulturně podmíněné (Kuzman 2009), a vzhledem k tomu, že je v české společnosti velmi nízká míra religiozity (Hamplová – Nešpor 2009), náboženské motivy nemusejí hrát v rozhodnutí k volbě DV klíčovou roli. Druhým možným vysvětlením je, že v českém prostředí není považováno za vhodné veřejně demonstrovat svoji náboženskou víru, existuje tedy domněnka, že v průběhu rozhovorů zůstává tato problematika zamlčována (Beláňová et al. 2020), případně je verbalizována jako snaha o budování silných rodinných vztahů apod. (Van Galen 1986).

Diskuze

Guterman a Neuman (2017) upozorňují, že rozhodnutí rodin vzdělávat děti doma není triviální, protože může mít dalekosáhlé ekonomické, sociální a akademické dopady na rodinu i dítě. Otázkou tedy je, proč se rodiny k tomuto způsobu vzdělávání uchylují? Co je k tomu vede? Výsledky analýzy dat ukazují na diverzitu důvodů k volbě DV, což je v souladu s rostoucí heterogenitou populace v DV (Rothermel 2003). Za rozhodnutím konkrétních rodin zvolit DV ovšem zpravidla nestál jeden důvod, ale jednalo se o kombinaci několika důvodů, které se vzájemně doplňovaly a posilovaly. Zároveň bylo zjištěno, že důvody, které rodiny uváděly, jsou výsledkem racionální volby, kterou uměly jasně verbalizovat a zargumentovat. K obdobnému závěru došli i Neuman a Aviram (2008: 185), kteří udávají, že na rozdíl od běžně sdíleného přesvědčení, že se pro DV rozhodují „*excentrické rodiny s nekonvenčním přístupem k životu s neracionálním a metafyzickým vzorcem myšlení*“, jde spíše o racionálně smýšlející jedince, kteří pro své rozhodnutí mají logické argumenty.

Na základě získaných poznatků bylo možné důvody k volbě DV rozdělit do dvou základních skupin, a to na důvody, které souvisely s nespokojeností s fungováním vzdělávacího systému, a na důvody, které souvisely s hodnotovou orientací rodin a jejich životním stylem. Tato základní klasifikace v mnohém připomíná klasifikaci Van Galenové (1986), která důvody rozdělila na pedagogické a ideologické, a typologii Gutermana a Neumana (2017), kteří vyčleňují dvě základní kategorie – důvody čistě pedagogické a důvody pedagogické kombinované s hodnotovou orientací rodin.

V neposlední řadě byla identifikována souvislost mezi důvody k volbě DV a tím, zda rodina měla, či neměla, předchozí zkušenosti s (před)školním vzděláváním dítěte, tedy zda bylo DV pro rodinu první, či druhou vzdělávací volbou (Lois 2013). V následujícím textu se na důvody podíváme právě optikou dvou typů rodin – těch, pro které bylo DV první vzdělávací volnou, a těch, pro které bylo DV druhou vzdělávací volbou.

Rodiny, pro které bylo DV jejich *první volbou*, bylo možné klasifikovat do několika podskupin. První z nich tvoří rodiny, kterým tento způsob vzdělávání umožňuje žít preferovaným životním stylem v souladu s jejich hodnotovou orientací. Tyto rodiny mají tendenci učit děti doma bez ohledu na možnosti, které nabízí školní vzdělávání, protože DV reflektuje jejich hluboce zakořeněná přesvědčení (Lois 2013; Green-Hennessy – Mariotti 2021). Jedná se většinou o rodiny s vyšším vzděláním matek, které si uvědomují význam těch aspektů vzdělávání dítěte, které souvisí s fungováním rodiny (Guterman – Neuman 2017). Druhou podskupinou jsou rodiny, které DV smysluplně vyplňují čas

mající aktuálně k dispozici (např. ženy na mateřské, pečující o nemocného člena rodiny). Stevens (2001) tento fenomén nazývá „*renovated domesticity*“, pod čímž rozumí zaměření (zpravidla matek) na péči o domácnost obohacenou o úkoly související se vzděláváním dětí a na tyto činnosti navázané sociální statusy, které plnění těchto závazků přináší. Třetí podskupinu tvoří rodiny, které DV zvolily kvůli své obecné nespokojenosti se vzdělávacím systémem. Tyto rodiny DV reagují na *a priori* vnímaná rizika školního vzdělávání (English 2021a,b), například nízkou efektivitu, odtržení od reality života a potřeb dětí, přetěžování dětí, nevhodné způsoby hodnocení. Přitom negativní vnímání školního vzdělávání vychází z jejich profesních zkušeností v roli učitelů a asistentů pedagoga, z jejich odborných znalostí nebo osobních zážitků z dětství (Neuman – Aviram 2003). Poslední identifikovanou podskupinou jsou rodiny, které se k DV rozhodly v důsledku pocíťovaného nedostatku vhodných dostupných škol. Domácí vzdělávání pro ně bylo první volbou z dostupných možností. Obecně lze deklarovat, že většina rodin, pro které je DV první volbou, o něm uvažovala již dlouho a jejich rozhodnutí by bylo těžké změnit, protože velmi zřídka, pokud vůbec, hledají jiné možnosti vzdělávání. Domácím vzděláváním zpravidla demonstrují svoji lásku k dítěti a identitu dobrého mateřství (Lois 2013).

Naproti tomu rodiny, pro které bylo DV až *druhou vzdělávací volbou*, se k tomuto způsobu vzdělávání rozhodly až v reakci na „žitou“ negativní zkušenost s (před)školním vzděláváním dítěte, na *a posteriori* uvědomovaná rizika spojená se školní docházkou dítěte (English 2021a,b). V závislosti na důvodech k volbě DV je možné tyto rodiny strukturovat do několika podskupin. První z nich tvoří rodiny, které došly k závěru, že škola nedokáže naplnit psychosociální potřeby jejich dětí a není schopna vytvořit respektující prostředí, ve kterém by se děti cítily bezpečně, respektovány a oceňovány. Jejich děti byly ve škole stresované, zažívaly šikanu nebo pocity selhání. Přitom naplňování psychosociálních potřeb dítěte považovaly rodiny v některých případech za důležitější než získávání akademických dovedností. Další podskupinu tvořily rodiny, které DV volily v důsledku neschopnosti škol vyjít vstříc speciálním vzdělávacím potřebám dětí. V některých případech dokonce nabyly přesvědčení, že škola podnikala veškeré kroky k tomu, aby se dítěte „zbavila“. Třetí podskupina reagovala DV na školní neúspěšnost dítěte, kterou se snažila doma napravit. Domácím vzděláváním rodiny reagovaly i na neochotu dítěte vůbec do školy chodit. Také v případě rodin, jejichž děti měly zkušenost s docházkou do školy, se mezi udávanými důvody pro volbu DV objevily poukazy na nedostupnost či nedostatečný výběr škol v místě bydliště. Obecně lze říci, že rodiny, pro které je DV druhou volbou, by tento způsob vzdělávání pravděpodobně nevolily, pokud by nepocíťovaly významná rizika plynoucí

z klasického školního vzdělávání. Volba DV byla v případě těchto rodin spojená s restrukturalizací rodinných plánů a přinesla určité komplikace. Loisová (2013) upozorňuje, že ačkoli i rodiče, pro které je DV druhou volbou, svoje děti hluboce milují, nevnímají tuto formu vzdělávání jako logický projev lásky k dítěti nebo demonstraci identity dobrého mateřství.

Englishová (2021a,b) naznačuje, že pro vzdělávací systém je velmi důležitá především druhá skupina, tj. rodiny, pro které je DV až druhou vzdělávací volbou, protože ta bývá zodpovědná za růst počtu doma vzdělávaných dětí. Pokud by vzdělávací systém uměl pozorněji naslouchat vnímaným obavám rodičů, nemusely by tyto rodiny školský systém opouštět a mohly by v něm dále setrvávat. Z rozhovorů vyplývá, že rodiny od škol očekávají naplňování socio-emocionálních potřeb dětí a vytváření respektujících školních, ale i předškolních prostředí. Zdá se, že budování respektujících prostředí, ve kterých se všichni budou cítit bezpečně a oceňováni, je nezbytně nutné nejen k tomu, aby se žáci mohli v klidu soustředit na učení a budování vztahů s ostatními (Wessler 2003), ale také pro to, aby rodiče neměli tendenci děti odebírat ze škol a učit je doma. Výzkumy rovněž naznačují, že se rodiny pro DV častěji rozhodují v reakci na psychosociální problémy dítěte ve škole než na problémy v akademické oblasti (Green-Hennessy – Mariotti 2021).

Další oblastí, ve které lze pozorovat rozdíl mezi očekáváním rodin a školní praxí, je vytváření výukových prostředí, která by uměla reagovat na speciální vzdělávací potřeby dětí. Například ve Spojených státech je neschopnost školského systému poskytovat diferencovanou výuku dětem se speciálními vzdělávacími potřebami považována za významný důvod k volbě DV (Slater et al. 2022). Zkušenosti ze zahraničí naznačují, že především pro děti s poruchou autistického spektra je DV stále oblíbenější volbou (Simmons – Campbell 2019). Důvodem je, že vzdělávání těchto dětí v tradičním vzdělávacím prostředí představuje určitou výzvu a vyžaduje součinnost nejrůznějších odborníků a rodičů, což se zpravidla nedaří v praxi úspěšně realizovat (ibid.).

Některé rodiny domácím vzděláváním reagují na školní neúspěšnost dítěte tím, že jeho prostřednictvím přebírají plnou zodpovědnost za vzdělávání dítěte na sebe. Některé vzdělávací systémy totiž selhávají ve schopnosti vypořádat se se školní neúspěšností žáků a jejich předčasnými odchody ze škol (Savvides et al. 2021). V neposlední řadě rodiny v DV v souladu s neoliberální ideologií oceňují možnost volby (Aurini – Davies 2005). Domácí vzdělávání se tak stává stále významnější součástí hnutí za rozšíření možnosti výběru školy (ibid.). Výsledky naší studie ukazují, že některé rodiny by se k DV nerozhodly, pokud by v okolí byla pro jejich dítě vhodná dostupná škola.

Závěr

V souladu s Auriniovou a Daviesem (2005) lze deklarovat, že mnoho rodičů touží po vzdělávacím prostředí, které odráží jejich osobní hodnoty, a to jak ideologické, tak pedagogické, a z tohoto důvodu volí DV, které jim poskytuje řadu kulturních výhod, například prostor pro posílení rodinných vztahů či ochranu dítěte před společensky nežádoucími jevy. Zároveň značná část důvodů k DV nějakým způsobem souvisí s nespokojeností se vzdělávacím systémem. Například Neuman a Guterman (2021: 50) DV považují za sociální kritiku společnosti, která není v očích rodičů „*schopná vytvořit vhodné, důstojné vzdělávací instituce*“. Tato skutečnost rodiče vede k přesvědčení, že musí převzít plnou odpovědnost za vzdělávání svých dětí a opustit tento nefunkční systém (ibid.). Englishová (2021a,b) vysvětluje růst zájmu rodičů o DV prostřednictvím jevů doprovázejících pozdní fáze neoliberalismu, kdy se instituce snaží zbavit části svých odpovědností jejich přesunem na jiné subjekty, v tomto případě rodiny. Naproti tomu Auriniová a Davies (2005) dokumentují, že růst popularity DV není možné plně vysvětlit pomocí neoliberální ideologie, protože rodiče místo prosazování soutěživosti a konkurenčních výhod volají po laskavějších formách vzdělávání, které jsou v souladu s nimi preferovanou vzdělávací filozofií a které umožňují vzdělávání „*šité na míru*“ dítěti, jeho jedinečným vzdělávacím potřebám a individuálním nadáním (ibid.: 464). Domácím vzděláváním se rodiče snaží vyhnout neosobnosti masových veřejných škol a způsobům vzdělávání primárně zaměřeným na budoucí fungování jedince v tržním hospodářství (ibid.). Naopak usilují o to, aby dítě mohlo být samo sebou a zažívalo pocit pohody. Auriniová a Davies (2005) se domnívají, že volba DV je stále více vedena kulturou intenzivního rodičovství se zaměřením na jedinečné potřeby dítěte a že tato kultura zase dodává legitimitu jejich nárokům.

Pandemie Covid-19 poskytla „*bezrizikovou zkoušku*“ DV, což vedlo k obrovskému nárůstu počtu doma vzdělávaných dětí (English 2021a: 77). V souvislosti s touto zkušeností vyvstala otázka, zda může být šíření (nových) alternativních modalit, mezi něž patří i DV, prvním krokem směrem k realizaci radikálního návrhu Illiche (1970) na odškolení společnosti. Bartlettová a Schugurensky (2020), kteří se touto problematikou zabývali, tuto domněnku nepotvrzují, i když připouštějí, že každá z modalit používaných v průběhu pandemie, měla některé znaky vizí Illiche (1970). Obecně však deklarují, že tyto modalitty s výjimkou unschoolingu nezpochybňují formalizované cíle učení, kurikula, certifikace, roli učitelů apod. Dokonce předpokládají, že mají potenciál do vzdělávacích systémů přinést novou energii, kreativitu a inovace a že některé z nich, zejména unschooling, mohou podpořit autonomní rozvoj

žáka, zvýšit jeho angažovanost a přispět k implementaci na žáka orientovaných a poutavějších pedagogických přístupů. Předpokládají, že by školy neměly mít výhradní monopol na výukové zdroje, i když upozorňují, že mnoho rodin, a to zejména s nízkými příjmy, spoléhá na rady, vybavení a konektivitu škol (ibid.).

Závěrem je ovšem nutné upozornit, že je potřeba výsledky studie interpretovat s ohledem na určitá metodologická omezení zvoleného výzkumného designu. Především je nezbytné brát v potaz, že se jedná o explorativní kvalitativní studii opírající se o názory dobrovolníků, kteří byli ochotni se do výzkumu zapojit a podělit se o svoje příběhy, ale nezahrnuje názory rodičů, kteří se do výzkumu z různých důvodů zapojit nechtěli či nemohli. Rovněž je potřeba si uvědomit, že rodiny vzdělávající děti doma, jsou těžko dostupnou skupinou, kterou je složité kontaktovat. Je tedy možné, že se výzva k zapojení do výzkumu, přes všechny snahy výzkumníků, nedostala ke všem dotčeným rodinám, a jejich názory tedy ve studii nemohly zaznít. V neposlední řadě je nezbytné si uvědomit, že jedinci mají tendenci si realitu s odstupem času reinterpretovat a že si rodiče mohli v průběhu času důvody k DV zpětně rekonceptualizovat (Neuman & Guterman 2017). Výsledky studie tedy nelze jednoduše zobecňovat na celou populaci rodin v DV, ale ani na jiné kulturní kontexty (Kunzman – Gaither 2013, 2020). Navzdory těmto omezením je zřejmé, že výsledky studie obohacují současné poznání v dané oblasti a vnáší více světla do problematiky důvodů, které rodiče vedou k volbě DV. V následujícím výzkumu by bylo vhodné rozšířit tyto poznatky o důvody, které rodiče vedou k setrvání v tomto způsobu vzdělávání či k jeho ukončení.

***Yvona Kostecká** je výzkumnou pracovnící Katedry pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Zaměřuje se na problematiku alternativních forem vzdělávání, především domácího vzdělávání, ale také na problematiku učitelské profese a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do českého vzdělávacího systému.*

***Ondrej Kaščák** je profesorem pedagogiky na Trnavskej univerzite v Trnave a Univerzite Karlovej v Prahe. Jeho výskumným záujmom je sledovanie dopadov vzdelávacích politík a pedagogických iniciatív na životy škôl, žiakov a ich rodín. Pri tomto sledovaní vstupujú do popredia otázky mocenských vzťahov. V sociologickej obci získala pozornosť kniha Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu (SLON), ktorej je spoluautorom. Je aj hlavným redaktorom časopisu Journal of Pedagogy.*

Tereza Komárková působí na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Dlouhodobě se zaměřuje na problematiku sociálních a vzdělanostních nerovností, inkluzivního vzdělávání a také na problematiku domácího vzdělávání. Pracuje rovněž v praxi jako psychologka a speciální pedagožka.

Veronika Klapálková vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (popularizace hudby a organizace hudebního života, sociální pedagogika, vychovatelství pro speciálně pedagogické instituce). Doktorské studium absolvovala na Filozofické fakultě UK (pedagogika). V současné době působí jako odborná asistentka na katedře pedagogiky, výukově či výzkumně se věnuje individuálnímu vzdělávání, metodologii pedagogického výzkumu, sociální pedagogice, sociální a pedagogické komunikaci.

LITERATURA

- AURINI, J. – DAVIES, S., 2005: Choice without markets: Homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 461-474. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690500199834>.
- BARTLETT, T. – SCHUGURENSKY, D., 2020: Deschooling Society 50 Years Later. *Sisyphus Journal of education* 8(3), 65-84. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.20833>.
- BASHAM, P. – MERRIFIELD, J. – HEPBURN, C. R., 2001: Home schooling: From the extreme to the mainstream. Canada: Fraser Institute. Vancouver, BC, Canada ISSN 1492-1863.
- BECK, U. – LASH, S. – WYNNE, B., 1992: Risk society: Towards a new modernity (17). Sage Publications. ISBN 0-8039-834S-x.
- BELÁŇOVÁ, A. – MACHOVCOVÁ, K. – KOSTELECKÁ, Y. – McCABE, M., 2018: Justifying homeschooling in Czech Republic: How “good parents” and their children use time. *Childhood*, 25(4), 530-543. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568218793517>.
- BELÁŇOVÁ, A. – KOSTELECKÁ, Y. – MACHOVCOVÁ, K. – McCABE, M., 2020: ‘Twofold otherness’: on religion, spirituality, and home schooling in the Czech Republic. *Journal of Beliefs & Values*, 41(4), 406-418. DOI: <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1762384>.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2016: Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol (tzv. domácí vzdělávání). Tematická zpráva.
- DAVIES, S. – QUIRKE, L., 2005: Providing for the priceless student: Ideologies of choice in an emerging educational market. *American Journal of Education*, 111(4), 523-547.

- ENCYCLOPEDIA.COM., 2023: Privatism. <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/dictionaries-thesauruses-pictures-and-press-releases/privatism>.
- ENGLISH, R., 2021a: Getting a risk-free trial during COVID: Accidental and deliberate home educators, responsabilisation and the growing population of children being educated outside of school. *Journal of Pedagogy*, 12(1), 77-98. DOI: <https://doi.org/10.2478/jped-2021-0004>.
- ENGLISH, R., 2021b: The accidental home educator: A new conceptualisation of home education choice. In R. English (Ed.), *Global Perspectives on Home Education in the 21st Century* pp. 30-48. IGI Global. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6681-7.ch003>.
- GAITHER, M., 2009: Homeschooling in the USA: Past, present and future. *Theory and Research in Education*, 7(3), 331-346. DOI: <https://doi.org/10.1177/1477878509343741>.
- GIDDENS, A., 1991: *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press. ISBN: 978-0804719445.
- GREEN-HENNESSY, S. – MARIOTTI, E. C., 2021: The decision to homeschool: Potential factors influencing reactive homeschooling practice. *Educational Review*, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1947196>.
- GUTERMAN, O. – NEUMAN, A., 2017: Different reasons for one significant choice: Factors influencing homeschooling choice in Israel. *International Review of Education*, 63, 303-318. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9637-2>.
- HAMPLOVÁ, D. – NEŠPOR, Z. R., 2009: Invisible religion in a “non-believing” country: The case of the Czech Republic. *Social Compass*, 56(4), 581-597. DOI: <https://doi.org/10.1177/0037768609345975>.
- HAYS, S., 1996: *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press. ISBN: 978-0300076523.
- HIRSH, A., 2019: *The Changing Landscape of Homeschooling in the United States*. Center on Reinventing Public Education.
- HOLT, J., 1966: How children fail. *Literacy Research and Instruction*, 6(1), 4-7. DOI: <https://doi.org/10.1080/19388076609556948>.
- ILLICH, I., 1970: *Deschooling Society*. London: Marion Boyars Publishers, Ltd. ISBN: 9780714508795.
- KAŠPAROVÁ, I., 2020: Skloňování vybraných forem domácího vzdělávání v Česku (aneb kdo v Česku potřebuje domácí vzdělávání). In Yvona Kostecká, Andrea Beláňová, David Hána, Irena Kašparová, Jakub Pivarč, Zuzana Svobodová. *Domácí vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 148 s.
- KNOWLES, J. G., 1991: Parents' rationales for Operating Home Schools. *Journal of Contemporary Ethnography*, 20(2), 203-230. DOI: <https://doi.org/10.1177/089124191020002004>.
- KOSTELECKÁ, Y., 2003: *Domácí vzdělávání*. Dizertace. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

- KOSTELECKÁ, Y., 2010: Home education in the post-communist countries: Case study of the Czech Republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 29-44.
- KUNZMAN, R. – GAITHER, M., 2013: Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education-the Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.
- KUNZMAN, R. – GAITHER, M., 2020: Homeschooling: An updated comprehensive survey of the research. *Other Education-the Journal of Educational Alternatives*, 9(1), 253-336.
- LINCOLN, Y. S. – GUBA, E. G., 1986: But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73-84. DOI: <https://doi.org/10.1002/ev.1427>.
- LINES, P. M., 1999: Homeschoolers: Estimating numbers and growth. National Institute On Student Achievement, Curriculum, and Assessment Office of Educational Research and Improvement U. S. Department of Education.
- LINES, P. M., 2000: Homeschooling comes of age. *Public Interest*, (140), 74.
- LOIS, J., 2013: Home is where the school is: The logic of homeschooling and the emotional labor of mothering. NYU Press. ISBN: 9780814752524.
- MACHOVCOVÁ, K. – BELÁŇOVÁ, A. – KOSTELECKÁ, Y. – McCABE, M., 2020: Rodičovské vnímání dětských potřeb a rozhodnutí vzdělávat doma. *Studia paedagogica*, 25, (1), 33-50. DOI: <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-2>.
- MACHOVCOVÁ, K. – BELÁŇOVÁ, A. – KOSTELECKÁ, Y. – McCABE, M., 2021: Homeschooling mothers: Precarious by choice? *Human Affairs*, 31(1), 73-88. DOI: <https://doi.org/10.1515/humaff-2021-0007>.
- MERTIN, V., 2003: Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*, 53(4), 405-417.
- MILLER, R. – PEDRO, J., 2006: Creating respectful classroom environments. *Early Childhood Education Journal*, 33, 293-299. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0091-1>.
- NEUMAN, A. – AVIRAM, A., 2003: Homeschooling as a fundamental change in lifestyle. *Evaluation & Research in Education*, 17(2-3), 132-143. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500790308668297>.
- NEUMAN, A. – AVIRAM, A. R., 2008: Home schooling-A rational choice in a postmodern world or there's a little child saying the emperor hasn't got anything on. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 3(9), 185-193. DOI: <https://doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v03i09/52719>.
- NEUMAN, A. – GUTERMAN, O., 2019: How I started home schooling: founding stories of mothers who home school their children. *Research Papers in Education*, 34(2), 192-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1420815>.
- NEUMAN, A. – GUTERMAN, O., 2021: Different solutions to similar problems: parents' reasons for choosing to homeschool and social criticism of the education system. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(1), 37-54. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1720852>.

- PETERS, M. A., 2017: From state responsibility for education and welfare to self-responsibilisation in the market. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 138-145. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1163854>.
- RAY, B., 2021: Should educators promote homeschooling? Worldwide growth and learner outcomes. *Journal of Pedagogy*, 12(1), 55-76. DOI: <https://doi.org/10.2478/jped-2021-0003>.
- REDFORD, J. – BATTLE, D. – BIELICK, S., 2016: Homeschooling in the United States: 2012. NCES 2016-096. National Center for Education Statistics.
- ROBINSON, O. C., 2014: Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>.
- ROTHERMEL, P., 2003: Can we classify motives for home education?. *Evaluation & Research in Education*, 17(2-3), 74-89. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500790308668293>.
- ROTHERMEL, P., 2011: Setting the Record Straight: Interviews with a Hundred British Home Educating Families. *Journal of Unschooling & Alternative Learning*, 5(10).
- SAVVIDES, N. – MILHANO, S. – MANGAS, C. – FREIRE, C. – LOPES, S., 2021: 'Failures' in a failing education system: Comparing structural and institutional risk factors to early leaving in England and Portugal. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 789-809. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.2002831>.
- SIMMONS, C. A. – CAMPBELL, J. M., 2019: Homeschool decision-making and evidence-based practice for children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31, 329-346. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9643-8>.
- SHENG, X., 2014: Learning with mothers: A study of home schooling in China. Springer Science & Business Media. ISBN: 9781443831581.
- SCHAFER, M. J. – KHAN, S. S., 2017: Family economy, rural school choice, and flexischooling children with disabilities. *Rural Sociology* 82(3), 524-547. DOI: <https://doi.org/10.1111/ruso.12132>.
- SLATER, E. V. – BURTON, K. – MCKILLOP, D., 2022: Reasons for home educating in Australia: Who and why?. *Educational Review*, 74(2), 263-280. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1728232>.
- SPIEGLER, T., 2010: Parents' motives for home education: The influence of methodological design and social context. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 57-70.
- StatIS, 2023: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2022/2023. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.
- STEVENS, M., 2001: Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement. Princeton, NJ: Princeton University Press. ISBN: 9780691058184.

- ŠTECH, S., 2003: Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 53(4), 418-436.
- STRAUSS, A. – CORBIN, J. M., 1990: Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Sage Publication. ISBN-13: 978-0803932517.
- TÜRKAN, A., 2022: Examination of the Effect of the Covid-19 Pandemic Period on Private Tutoring Tendencies of High School Students: A Longitudinal Study. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 169-179. DOI: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.11>
- VAN GALEN, J. A., 1986: Schooling in private: A study of home education. Doctoral dissertation. University of North Carolina, Chapel Hill. NC.
- WAKEFIELD, A. – FLEMING, J., (eds.), 2009: The SAGE Dictionary of Policing, Responsibilization. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446269053>.
- WESSLER, S. L., 2003: It's hard to learn when you're scared. *Educational Leadership*, 61(1), 40-43.

Příloha

Tabulka č. 1: Údaje o výzkumném vzorku

Participant*	SVP	Pohlaví dítěte	Ročník studia	Zkušenost dítěte s (před)školním vzděláváním	Vzdělání matka/ otec	Kategorie bydliště dle velikosti obce***	Okres místa bydliště
Alena	ne	dívka	1.	ano	SŠ/VŠ	1	Olomoucký kraj
Barbora	nadání dítěte	dívka	2.	ano	SŠ/VŠ	1	Pardubický kraj
Cecilie	nadání dítěte	dívka	1.	ano	VŠ/VŠ	5	Hlavní město Praha
Daniela	ne	chlapec	1.	ano	VŠ/VŠ	2	Jihomoravský kraj
Eva	ne	chlapec	2.	ne	VŠ/SŠ	2	Jihočeský kraj
Františka	ne	dívka	5.	ne	SŠ/SŠ	1	Moravskoslezský kraj
Gabriela	ne	chlapec	9.	ne	VŠ/SŠ	0	Jihomoravský kraj
Hana	ne	dívka	7.	ne	VŠ/SŠ	0	Středočeský kraj
Ivana	ne	dívka	1.	ne	VŠ/VŠ	4	Jihomoravský kraj
Jana	ne	chlapec	1.	ne	VS/SŠ	1	Karlovarský kraj
Kateřina**	ne	dívka	9.	ano	SŠ/SŠ	2	Jihomoravský kraj
Lena	ne	dívka	3.	ne	VŠ/VŠ	2	Plzeňský kraj
Martina	ne	dívka	5.	ano	VŠ/VŠ	5	Hlavní město Praha
Natálie	ne	chlapec	7.	ne	VŠ/VŠ	3	Kraj Vysočina
Olina	nadání dítěte	dívka	1.	ne	VŠ/VŠ	2	Zlínský kraj
Petra	nadání dítěte	dívka	1.	ano	SŠ/vyučen	1	Plzeňský kraj
Romana	nadání dítěte	dívka	5.	ano	VŠ/VŠ	1	Ústecký kraj
Stanislava	nadání dítěte	dívka	2.	ano	VŠ/VŠ	1	Středočeský kraj
Tereza	ADHD, PAS, nadání dítěte	syn	3.	ano	VŠ/VŠ	5	Hlavní město Praha
Veronika	nadání dítěte	dcera	3.	ano	VŠ/VŠ	5	Hlavní město Praha

*Poznámka: Jména respondentů uvedená v této tabulce jsou smyšlená, veškerá data byla anonymizovaná.
 Vysvětlivky: SVP (speciální vzdělávací potřeba), DV (domácí vzdělávání), ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), PAS (porucha autistického spektra), VŠ (vysokoškolské vzdělání), SŠ (středoškolské vzdělání). V případě, že uvádíme, „nadání dítěte“, jedná se o vyjádření rodičů nebo skutečnost, že dítě před vstupem do školy umělo číst, případně počítat a psát, nemusí se jednat o diagnostikovanou speciální vzdělávací potřebu.

**Kateřina byla babičkou dítěte.

***Kategorie bydliště dle velikosti obce: 0 (méně než 500 obyvatel), 1 (500-2 tis. obyvatel), 2 (2 tis. - 10 tis. obyvatel), 3 (10 tis. – 100 tis. obyvatel), 4 (100 tis. – 500 tis. obyvatel), 5 (více než 500 tis. obyvatel).