

# RODIČOVSKÉ VNÍMÁNÍ DĚTSKÝCH POTŘEB A ROZHODNUTÍ VZDĚLÁVAT DOMA

## PARENTAL VIEWS OF CHILDREN'S NEEDS AND THEIR ROLE IN THE DECISION TO HOMESCHOOL

KATEŘINA MACHOVCOVÁ, ANDREA BELÁŇOVÁ,  
YVONA KOSTELECKÁ, MARTA MCCABE

### Abstrakt

*Vnímání dětství je v současnosti silně zaměřené na význam naplňování potřeb dětí, zejména s ohledem na vliv primární pečující osoby. S tím souvisí i v naší společnosti časté diskuse týkající se toho, kdy je pro děti vhodný věk pro vstup do vzdělávací instituce. Zřejmě nejmarkantnějším přístupem kritizujícím ranou separaci dítěte a následně odsouvajícím moment vstupu do vzdělávací instituce je iniciativa domácího vzdělávání. V našem výzkumu jsme se zaměřily na to, jak rodiče, kteří doma vzdělávali své děti, zdůvodňují tuto volbu v kontextu potřeb svých dětí. Analyzovaly jsme kvalitativní rozhovory (50) s cílem lépe porozumět jejich motivaci. Prezентujeme tři témata popisující rodiči vnímaný soulad dětských potřeb a možnosti domácího vzdělávání: (1) Potřeba bezpečného prostoru pro dozrání, (2) Potřeba individuálního rozvoje, (3) Potřeba osamostatnit se. Text poukazuje na to, jak je rozhodnutí vzdělávat děti doma propojené s aktuálními trendy v porozumění dětství a rodičovství. Analýza konkrétních zkušeností přináší praktické využití, zejména pro psychology a pedagogy.*

### Klíčová slova

*dětství, rodičovství, dětské potřeby, domácí vzdělávání*

### Abstract

*Contemporary perceptions of childhood strongly emphasize the importance of meeting the needs of children, especially when taking into account the influence of the primary caregiver. This is reflected in the common discussion as to the most suitable age for children to enter educational institutions. In this discussion, the home-education initiative noticeably criticizes child separation and postpones children's entrance into educational institutions. In our research, we focused on how parents who educated their children at home justify this choice in the context of their children's needs. We analyzed qualitative interviews (50) to gain better insight into their motivations. This study presents three themes perceived by parents that describe the perceived harmony of children's needs and the possibilities of home education: (1) the need for a safe space*

*to mature, (2) the need for unique development, and (3) the need for independence. This study highlights how the decision to educate children at home is linked to current trends in understanding childhood and parenthood. Our analysis of specific experiences identifies practical implications that are especially useful for psychologists and educators.*

### Keywords

*childhood, parenthood, children's needs, homeschooling*

## Úvod

Období modernity lze charakterizovat vzestupem role veřejných institucí a stoupajícím významem expertního vědění na pojmání dětství a rodičovství (Geinger, Vandenbroeck, & Roets, 2014; Marshall, 1991). Jak konkretizuje Nosál (2005, s. 75): „...*dítě je v průběhu modernity do jisté míry vyvlastňováno státem ze sféry privátního rodinného života a tradiční a common sense vědění o dětech je do značné míry opanováno expertním diskurzem, zejména diskurzem hygieny, pediatrie a školní pedagogiky, později také vývojové a dětské psychologie.*“ Na tomto základu se však následně rozvíjí pojetí dětství i rodičovství charakterizované zvýšenou autonomií, ve smyslu rodičovských kompetencí i v kontextu podpory autonomie dítěte (Nosál, 2002; Kašparová & Klvaňová, 2016). DeMause (1995, dle Kašparová & Klvaňová, 2016) rozlišuje tři základní způsoby péče o děti. (1) Nejstarší přemáhající způsob spočívá v kontrole dítěte skrze tresty. (2) Socializační způsob péče se posouvá ke směřování k správnému chování výchovou. (3) Pomáhající mód vnímá dítě na prvním místě, rodič se snaží naladit na jeho potřeby, ustupuje od výhradní kontroly dospělým. V dnešní společnosti se tyto způsoby překrývají, nicméně jako optimální se objevují rozmanité přístupy upouštějící od striktní disciplinace dětí, vztahy a emoční prožívání se ustanovují jako centrální aspekt dětství (Nosál, 2004).

Trend posilující autonomie reprezentují rodiče, kteří častěji vystupují jako aktéři, chtějí ve větší míře svobodně formulovat podoby výchovy a vzdělávání svých dětí (Brown, 1990). Tito aktivní rodiče silněji vstupují do vztahu s institucemi, které typicky lemují dětství – jako jsou předškolní zařízení a školy. V tomto kontextu se u nás od konce 90. let objevuje proud žádající rozšíření kompetence rodiny i o vzdělávání<sup>1</sup> (Kostecká, 2017). Domácí vzdělávání (DV) se v současnosti týká 3 232 dětí na prvním i druhém stupni

<sup>1</sup> Formální označení zní individuální vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb., § 34 b, školský zákon), v praxi je běžně používán pojem domácí vzdělávání (DV), oba pojmy chápeme jako synonyma.

(data pro školní rok 2018/19, MŠMT, 2019). Ačkoliv se jedná o malou skupinu rodin, narůstá zájem o tento přístup, kdy vzdělávání není výrazněj odděleno od rodičovství a kdy rodiče opanují i sféru běžně spíše definovanou příslušnými institucemi. Spolu s výskytem zakládání nových škol pod taktovkou rodičů či s iniciací utváření alternativních tříd v běžných školách tento trend poukazuje na jeden z projevů změn ve vnímání dětství ve smyslu vyvazování z institucionálního dohledu (Nosál, 2002, 2004, 2005). Murphy, Gaither a Gleim (2017) dokonce tvrdí, že snaha rodičů kontrolovat děti a jejich vzdělávání je fundamentálním motivem v rozhodnutí o domácím vzdělávání. V DV se v praxi setkáváme s tím, že rodiče vnímají předání dítěte do cizích rukou jako svým způsobem zpronevěru vůči jejich rodičovské zodpovědnosti (Beláňová, Machovcová, Kostelecká, & McCabe, 2018), silně je tak komunikován význam rodiny a zejména vztah dítěte a matky. Jakkoliv v české legislativní úpravě domácího vzdělávání zůstává příslušným institucím významná míra kontroly (např. rozhodnutí o umožnění domácího vzdělávání mohou učinit pouze ředitelé škol, děti musí absolvovat přezkoušení, přičemž obsah výuky se řídí závazným kurikulem), tedy nejde o plné vyvázání rodiny z vlivu institucí.<sup>2</sup>

Za centralizovaného přístupu ke vzdělávání v době socialistického režimu byla role institucí silná a prostor pro vliv rodičů na vzdělávání malý. Ale i tehdy mainstreamová expertní pojetí v sobě zároveň obsahovala pozornost rolí primární pečující osobě (Nosál, 2002). Důraz na význam vztahu dítěte a pečující osoby je v rámci expertního mainstreamu v psychologii či pedagogice zdůrazňován nadále a vede k ustanovení normativních očekávání pro vstup dětí do systému vzdělávacích institucí (Hašková, Saxonberg, & Mudrák, 2012). Zdůraznění významu primární pečující osoby se v pedagogicko-psychologickém mainstreamu rozvíjí v návaznosti na uznávanou Bowlbyho teorii citové vazby (Burman, 2008). Například Deci a Ryan ilustrují široce přijímanou premisu, že uspokojení psychických potřeb je základní podmínkou pozitivního psychického vývoje, a specificky vyzdvihují potřebu pevné vazby jako optima pro dítě, které se vydává prozkoumávat svět (Deci & Ryan, 2000). V psychologické literatuře i v populárně-naučných diskurzích období raného vývoje charakterizuje centrální figura citlivé matky. Roli nehraje pouze ne-přítomnost matky, ale i kvalita vztahu (Šulová, 2004). Sami experti a expertky v této oblasti tak ujišťují rodiče, a matky zejména, že jejich role je pro rozvoj dítěte zcela nenahraditelná (Woollett & Phoenix, 1991). Otevírá se tedy prostor pro vyjednávání mezi rodiči a experty. Někteří rodiče svým způsobem paradoxně právě přejímáním doporučení odborníků

<sup>2</sup> Viz zákon č. 561/2004 Sb., § 34 b, školský zákon.

omezují svou vlastní autonomii v rozhodování o svých dětech (Geinger et al., 2014), jiní naopak posílení ve své autonomii vstupují do vyjednávání o větším vlivu i vůči expertům, tedy například vůči tomu, jak fungují vzdělávací instituce a na ně navázané poradenské systémy.

Pro dokreslení českého kontextu krátce připomeňme intenzivní debatu týkající se vhodnosti vstupu do vzdělávacích institucí (jesle, mateřská škola) v raném věku. Tato diskuse je v českém kontextu velmi živá, domácí vzdělávání na ni v zásadě obsahově navazuje. Institucionální péče zejména o děti mladší tří let byla v porevolučních letech vnímána negativně.<sup>3</sup> I přes dostupnost argumentů o tom, že institucionální péče o mladší děti nejenže nemusí nutně škodit, ale může být i pro děti výhodná (Hašková et al., 2012), v českém prostředí stále rezonuje pojetí nezbytnosti mateřské péče v raném dětství. Zároveň s iniciativami na podporu umožnění ranější institucionální péče (např. nyní již opět zrušené zákonné zajištění místa v MŠ pro děti od dvou let) existují požadavky na zachování stávající praxe (zahájení docházky do MŠ mezi 3.–4. rokem) nebo dokonce prodloužení péče v rodině (individuální vzdělávání – v předškolním roce,<sup>4</sup> při plnění povinné školní docházky). Zatímco individuální vzdělávání reprezentuje marginální volbu, odklady školní docházky získává až pětina populačního ročníku, z toho téměř 40 % na žádost rodičů (Greger, 2015). Domácí vzdělávání se svými apely tak rezonuje v širší společnosti a navazuje na koncept „prodloužení dětství“ oproti „diktátu přísné instituce“.

Na konkrétních příkladech vidíme, jak různorodé trendy působí na rodiče v českém kontextu. Paralelně vidíme minimálně tři perspektivy, které však mají odlišnou míru podpory. Slabší podpora možnosti využívat služeb institucí v ranějším věku, mainstreamová kulturní norma o správném věku vstupu do institucí (mezi třetím a čtvrtým rokem, obliba volnějši mateřské školy a odkládání začátku školní docházky), a poměrně marginální prodloužování období výhradní péče v rodině (do nástupu do školy; včetně školního věku). Normativní pojetí nástupu povinné školní docházky pak narušují atypické volby, jako je dřívější nástup do školy či domácí vzdělávání, obě tyto možnosti jsou již pod taktovkou expertů, kteří rozhodují na základě návrhu

<sup>3</sup> Konzervativní trendy se již před rokem 1989 materializovaly v podobě prodloužování mateřské dovolené a všeobecně vysoce akceptovaného nástupu dítěte do mateřské školy po třetím roce. Paralelně v té době stále, zejm. pro potřeby průmyslu, existovala zařízení péče o mladší děti, a to dokonce i v týdenním režimu pro rodiče pracující na směny, ale ta sloužila menšině dětí (Hašková et al., 2012; Havelková & Oates-Indruchová, 2015).

<sup>4</sup> Informace o povinném předškolním vzdělávání, dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani>.

rodičů a mají pravomoc jejich vůli nevyhovět. Různé představy o potřebách dětí se tak odrážejí ve snaze tyto představy přetavit do konkrétních rozhodnutí o vzdělávací praxi.

Doma vzdělávající rodiče tvoří skupinu reprezentující svébytný pohled na dětství a dětské potřeby. Kombinují různá doporučení a formulují vlastní přístup. Uvažování nad osobností dítěte a jeho potřebami silně vstupuje do rozhodnutí pro konkrétní podobu vzdělávání (Kašparová & Klvaňová, 2016). Zasazením tématu domácího vzdělávání do širšího kontextu společenských diskusí o optimální péči o dítě, tedy takové, která nejlépe naplňuje dětské potřeby, usilujeme o to, představit domácí vzdělávání jako originální, ne však izolovaný nebo protichůdný přístup k rodičovství. V naší studii si klademe otázky: Jak doma vzdělávající rodiče vnímají potřeby svých dětí? Jak tyto vnímané potřeby propojují s principy domácího vzdělávání? Analyzovaly jsme kvalitativní data získaná na základě rozhovorů. Chceme objasnit, proč se někteří rodiče rozhodují tak, že své děti nesvěří do péče vzdělávacích institucí, případně toto svěření odsouvají, a to na základě představ o tom, jak domácí vzdělávání dětem prospěje. Naše analýza umožní odborníkům, jako jsou psychologové a pedagogové, porozumět tomu, co motivuje jednání doma vzdělávajících rodičů, potažmo rodičů podporujících alternativní trendy ve vzdělávání. Nicméně bude vhodné do budoucna navázat dalšími studii, které budou analyzovat zhodnocení reálných dopadů takového rozhodnutí.

## Metodologie

Pro náš výzkum jsme oslovovaly rodiče prostřednictvím sociálních sítí i Asociace domácího vzdělávání, částečně také přes osobní kontakty a následně metodou sněhové koule. Vzorek analyzovaný v této studii se skládal z 30 zástupců/kyň rodin, které v době výzkumu (2016–2018) vzdělávaly doma, nebo domácí vzdělávání ukončily v nedávné době. Dalších 20 rozhovorů bylo s rodiči (10), kteří vzdělávali doma před delší dobou, resp. s jejich dospělými dětmi (10), v době výzkumu vysokoškolskými studenty. V obou vlnách rozhovorů byly primárně vzdělávány děti na úrovni prvního stupně základní školy. Arora (2003) uvádí, že se DV nejčastěji účastní úplné rodiny vzdělaných rodičů a dosahují i nadprůměrných příjmů. Vysokoškolské vzdělání převažuje i mezi našimi respondenty, nezřídka pedagogického zaměření. Převažují úplné rodiny. Otázku příjmů jsme nesledovaly, podle nepřímých informací byla příjmová situace různorodá. V rámci výzkumného šetření jsme několik vybraných rodin sledovaly po delší dobu, v tomto článku se ale soustředíme na analýzu rozhovorů.

Rozhovory se týkaly těchto témat: jak se rodiče dozvěděli o možnosti domácího vzdělávání, jak probíhalo rozhodování o tom, zda je to pro danou rodinu vhodná varianta vzdělávání, jak domácí vzdělávání probíhá/probíhalo (kdo se na něm podílí, jak je organizované, zda došlo v čase k nějakým významným změnám), jaká pozitiva a negativa pro dítě vnímají, jak dopadá takto praxe na doma vzdělávající/ho rodiče, s jakými reakcemi okolí se setkávají, jaké mají plány do budoucna (pro sebe, pro děti), resp. jaká je jejich současná situace v návaznosti na fázi domácího vzdělávání, a zda by se mělo něco v české praxi domácího vzdělávání změnit. Spiegler poukazuje na to, že odpovědi na otázku po motivaci vzdělávat doma nejsou jednoduchá fakta, ale spíš proces re-konstrukce určitého rozhodování (2010, str. 68): „*Když rodiče mluví o svých důvodech, rekonstruují je na základě zpochybnování, očekávání či norem, které jsou přítomné v jejich sociálním prostředí.*“ Tento postřeh je relevantní i v našem výzkumu, kdy rodiče dohromady spojují různá očekávání od domácího vzdělání, prolnutá s vlastními zkušenostmi se školstvím a již nabytými zkušenostmi se vzděláváním svých dětí.

Všechny rozhovory (30–60 minut) byly doslovně přepsány. Pro zpracování dat jsme využily tematické analýzy (Braun & Clarke, 2006), která stojí na pročitání dat s cílem identifikovat a analyzovat určité vzorce, opakující se témata či problémy. Vlastní proces analýzy proběhl za pomoci software MAXQDA. Na základě opakovaného pročitání a uspořádávání dat jsme zformulovaly tři klíčová témata, která poskytují vhled do postojů rodičů v kontextu naší výzkumné otázky: jak rodiče vnímají potřeby svých dětí a jak toto vnímání souvisí s praxí domácího vzdělávání.

## Výsledky

V dalším textu si ukážeme vybrané rodičovské představy o potřebách dětí. Tyto představy, za jejichž naplnění rodiče přebírají zodpovědnost, se v rozhovorech opakovaly jako významné faktory pro domácí vzdělávání. Výroky ilustrují intenzivní uvažování rodičů o pohodě jejich dítěte/děti, rozhodnutí o způsobu vzdělávání pak vyplývá z jejich nejlepšího přesvědčení, jak tuto pohodu dlouhodobě zajistit. Způsob vzdělávání je provázán s těmito rodiči vyzdvihovanými psychologickými potřebami:

- Potřeba bezpečného prostoru pro dozrání
- Potřeba individuálního rozvoje
- Potřeba osamostatnit se

### *Potřeba bezpečného prostoru pro dozrání*

Jedním z významných témat, která rodiče komunikují jako motivaci, proč se rozhodli pro DV, je vyčkávání dosažení určité zralosti dítěte. Usilují o to, aby

se vstup do kolektivního vzdělávání v instituci uskutečnil v okamžik, který bude pro dítě optimální. Běžný vstup do školního vzdělávání ve věku 6–7 let je z jejich pohledu předčasný. Tito rodiče jsou přesvědčeni, že delší období, kdy dítě má prostor pro růst i učení v bezpečném prostředí rodiny a přátel, mu umožní vystoupit do světa mimo rodinu silnější a odolnější vůči nárokům vnějšího světa.

Jak si ukážeme na následujících citacích, ve specifických případech rodiče vnímají souvislost se zdravotním stavem, resp. postupnějším dozráváním imunity. Převážně jde spíše o psychickou připravenost čelit nárokům školního prostředí, ať už těm, které jsou v zásadě považovány za oprávněné (nároky na delší soustředění, pravidelné učení atp.), tak těm, které jsou vnímány jako neoprávněné (např. soutěživost a srovnávání, konflikty, šikana). Ať už se jedná o zdravotní či psychickou a sociální připravenost dítěte, pozvolnější a pozdější vstup dítěte je vnímán jako vhodný postup na rozdíl od možnosti volit naopak dřívější vstup do instituce, aby si dítě zvyklo v ranějším věku.

Uveďme si nyní příklad, kdy se s DV propojila jako důležitý faktor obava o zdraví dítěte. V úryvku matka zpětně reflektuje situaci:

*A musím říct, že jak jsme vstoupili do té domácí školy, tak ta dcera, která předtím byla opakovaně hodně nemocná, byla zdravá. Takže to pro mě bylo taky hodně, že jo, pro matku... je fakt, že čtyři roky byla v domácí škole a pak šla na gymnázium a opravdu tak se posilila, že už pak nemocná nebyla tady na gymnáziu. (rozhovor s matkou, která vzdělávala na prvním stupni dnes již dospělé děti)<sup>5</sup>*

Zde tedy vidíme, že zdravotní stav může hrát významnou roli v rozhodování o DV, a to i v případě, že se nejedná o závažné zdravotní omezení zneumožňující pobyt v kolektivu. V dalším příkladu se posouváme do roviny celkové školní zralosti či připravenosti na vstup do kolektivu. Dítě bylo vnímáno jako sociálně nezralé a poradenský psycholog shledal, že individualizované podmínky domácího vzdělávání jsou vhodné. Školní docházka by představovala přílišnou zátěž a mohla by vést ke zbytečnému selhávání, jak s ohledem na tempo výuky, tak ve vztazích. Rodiče se s hodnocením ztotožnili a namísto odkladu školní docházky bylo možné zahájit výuku v režimu individuálního vzdělávání:

*Tak, k domácímu vzdělávání, kde bylo teda řečeno (v poradně, pozn. aut.), že do školy určitě ne, pokud bude v domácím vzdělávání, tak je to prakticky jako možný to vzdělávání už... Že na školu není zralý, v tom domácím vzdělávání by to šlo. (rozhovor s rodiči, doma vzdělávají na prvním stupni)*

<sup>5</sup> Údaje o rodinách jsou sdělovány s cílem zajistit plnou anonymitu. Informace odpovídají stavu v době realizace rozhovoru – data byla sbírána v průběhu realizace grantu v letech 2016–2018. Výroky jsou mírně stylisticky upravovány.

Na povrch se dostává i představa o škole jako prostředí, které je nějakým způsobem normalizované, kde jsou děti srovnávány, je zjišťováno, zda odpovídají normálnímu vývoji, a děti, které jsou (nějakým) způsobem jiné, mohou selhávat.

Doposud uvedené příklady ilustrují, že někteří rodiče při volbě domácího vzdělávání do jisté míry reagovali až na specifickou situaci a řešili problémy, které buď vyvstaly se zahájením školní docházky, nebo které šlo důvodně anticipovat například na základě zkušenosti z předškolního vzdělávání. Někteří rodiče ale otázku připravenosti na vstup do školního prostředí vnímají v širších souvislostech. Domácí prostředí zejména pro děti mladšího školního věku preferovali, aniž by nutně hledali nějaké další zdůvodňující argumenty v situaci konkrétního dítěte. To se ukazuje například v posledním vybraném výroku:

*To je právě asi taky jedna z věcí, kterou jsme zvažovali, nebo pro kterou jsme se rozhodli, že dítě, kterému je sedm let, zvládá stres úplně jinak než dítě, který do dvanácti let žije v takovém bezpečném prostředí, ať už v té škole nebo v nějaký jiný formě vzdělávání, a potom přijde do prostředí, které je stresové, tak si s tím umí poradit. (matka vzdělávající na prvním stupni dnes dospělé dítě)*

Výše uvedené citace poukazují na představu, která se mezi doma vzdělávajícími rodiči často vyskytovala. A to přesvědčení, že prodloužené období péče v rodině je pro děti benefitem. Vzdělávání bylo nějakým způsobem „přizváno“ do této rodinné sféry. Vstup do kolektivu byl zejména v období mladšího školního věku vnímán více v podobě zátěže (zdravotní, fyzické), existovaly obavy, zda dítě zvládne všechny nároky a najde své místo v kolektivu. A zároveň pozitivní přesvědčení o tom, že rodinné prostředí má pro dítě posilující efekt. V některých rodinách se se zájmem ke vzdělávání připojily i mladší děti. Nešlo tedy o pozdější zahájení vzdělávání, ale o nastavení podmínek a vztahů, za nichž probíhá.

#### *Více prostoru pro individuální rozvoj*

V této části si ukážeme, jak převzetí vzdělávání (primárně) rodinou podle některých výpovědí umožňuje snížení stresu, který nepadá jen na dítě vystavené očekáváním školy, ale vlastně na celou rodinu, která se musí začít podřizovat rytmu nastavenému institucemi. Převzetí větší kontroly ze strany rodiny podle názoru rodičů umožní dítěti větší prostor k individuálnímu rozvoji. Tyto dva aspekty spolu neoddelitelně souvisejí, a proto je budeme společně diskutovat v jedné tematické části.

Zvládání všech nároků (před)školní docházky celou rodinu mnohdy dostane do náročné situace, která se může negativně odrazit na vztazích a fungování všech členů. Rozhodnutí o DV je tak ukotvené i v představách o chodu celé rodiny a v prioritě toho, aby vztahy v rodině byly harmonické. Svým způsobem se prodlužuje harmonie dyády matka–dítě na celou rodinu, kdy oproti ní stojí instituce se svými požadavky:



*Jo, že si pamatuju ty rána, taky jsme vstávali do školky a do školy, a já úplně vystresovaná, abychom to stihli, abychom nepřijeli pozdě, teďka už jenom to ráno jsem na ně řvala, že jo, protože jsem byla tlačena tím systémem, že nesmíme přijít pozdě. I v té školce, tam to je jedno, ale prostě když ráno tam musel být na osmou, a když tam šel za deset osm, tak už ho tam bužerovala třídní, že má sedět v lavici a má mít připravený učení. (matka vzdělávající doma na prvním stupni, děti na prvním stupni ZŠ a předškolní)*

První výhodou je vystoupení ze stresujícího koloběhu a nastavení pozitivní atmosféry v rodině. Tato motivace je pochopitelně ještě znásobena v situaci, kdy se dítě dostane ve škole do nějakého konfliktu (střet s pedagogy, problémové vztahy ve třídě). Potřebnou látku je možné v dyádě či malé rodinné skupině zvládnout rychleji, odpadají odpolední domácí úkoly, u starších dětí navíc dle našich respondentů bývá využíváno samostudium.

Opakovaně se tak v rozhovorech setkáváme s pozitivním hodnocením toho, že při domácím vzdělávání zbývá mnohem více času na vlastní zájmy dítěte – at' už se jedná o intenzivní sportovní, uměleckou či jinou činnost. Omezení nároků kladených školou je tak vnímáno jako vytvoření prostoru pro individuální rozvoj dítěte směrem, který si může samo určit. To dokresluje například následující výrok:

*Další, co tam je skvělý, že má spoustu času na sport, dělá teď závodně sport, tím, že nechodí do té školy, nevstává ráno, nemá ty domácí úkoly, není v žádném stresu, tak prostě chodí čtyřikrát týdně na tréninky, měl závody a je to celý takový radostný. (matka, doma vzdělávající na prvním stupni, děti školního věku)*

Zde rodiče z jiné perspektivy zdůrazňují, jak je pro děti důležité, aby žily v klidných rodinných vztazích, což dostává konkrétní podobu samostatné organizace vzdělávání. Povinnosti spojené s fungováním v rytmu institucí (škola, ale lze uvažovat i například o požadavcích zaměstnavatelů) jsou vnímány jako zatěžující zejména pro vícečetné rodiny. V očích rodičů se nejedná o pozitivní výzvu, něco, co je třeba zvládat za dosažením konkrétního účelu, co posiluje a trénuje určité kompetence, ale naopak jako zbytečný a pro rodinu a její členy nefunkční model a pro konkrétní dítě bariéra jeho jedinečného vývoje. Důležitým aspektem ukazujícím na představy o dětských potřebách je pozitivní hodnocení toho, aby děti měly prostor najít a rozvíjet své zájmy, jak komentuje jeden z otců:

*Jeho zajímají počítače, ale je prunda, že čte, že naše děti jsou čtenáři, a do jisté míry ten úspěch domácího vzdělávání příkládám tomu, že od určité doby děti samy vstupovaly do těch vzdělávacích procesů s vědomím, že se musí něco naučit, fungovaly už někdy od třetí třídy často samostudiem a my jsme jim pomáhali s novými věcmi, nebo překonávat nějaké překážky, na které jsme narazili. (otec, v domácím vzdělávání postupně všechny děti, nejstarší dnes dospělé)*

Jako důležitá charakteristika dětství je zdůrazněn prostor pro individuální rozvoj, prostor pro zájmy a případně plnění povinností, které ale primárně vyplývají z individuálního zájmu, není to stanoveno nějakou kolektivní normou či očekáváním. Objevuje se i aspekt samostatnosti a zodpovědnosti vůči studiu, čímž se posouváme k poslednímu tématu.

#### *Potřeba osamostatnit se*

Související snahou, o které mluví někteří z našich respondentů, je i to, aby děti, které vyrůstají delší dobu v rodinném prostředí určujícím si vlastní pravidla, měly lepší podmínky pro osamostatnění. Domácí vzdělávání se zvnějšku jeví jako delší období závislosti na rodičích. Samotnými rodiči je spíše chápáno jako pozvolnější zapojování do společnosti s důrazem na pozitivní zážitky a s tím související rozvoj kompetencí, které v důsledku vedou k samostatnosti.

Mnohé děti v našem výzkumu měly zkušenosti s nějakou formou částečné docházky, někdy do běžné školky, ale častěji třeba do školky lesní, nebo se s kamarády setkávaly v neformálních skupinkách vedených společně rodiči. Cílem nebylo je nějakým způsobem izolovat v domácím prostředí, ale prakticky realizovat představu rodičů o výhodnosti pozvolnějšího a individualizovaného osamostatňování. V následujícím výroku o své zkušenosti mluví maminka, jejíž jedno dítě bylo část prvního stupně vzděláváno doma a která celkově vyznává kontaktní přístup k rodičovství:

*Naopak si myslím, že přesně je tam vidět ta saturace, to, že nebyli vystřelení dřív. Jo, myslím si, že se to vrací, že pak lidi koukají a říkají, ty je máš dobře vychované a on je samostatný a všichni si ho chválí ve škole. (rozhovor s matkou, která částečně vzdělávala doma jedno ze svých dětí; děti předškolního a školního věku)*

Zároveň zdůrazňuje i podle ní klíčový rozdíl mezi školním prostředím a výchovou v rodině:

*Když to ve škole pozoruju, víte, ty prvňáci, jak je vedený všechno k tomu „ted si sedni“. Oni musí všechno stejně a na pokyn. Pak by poslouchali pokyny, protože jinak se nic nenaučí, když nebudou poslouchat pokyny. Takže, když si to vezmete z pohledu samostatnosti, to není samostatnost, to není zodpovědnost, jo. To by museli občas mít možnost udělat něco blbě a nést si ty důsledky. (rozhovor s matkou, která částečně vzdělávala doma jedno ze svých dětí; děti předškolního a školního věku)*

Záměrem je citové posílení dítěte – naplnění jeho potřeb přítomností rodiče, ale také jiná kvalita toho, jak dítě nabírá zkušenosti a co je myšleno osamostatněním se. Podpora v samostatnosti souvisí primárně s přejímáním důsledků, ne v odpoutání od pečující osoby. Cílem v žádném případě není dlouhodobá závislost dětí na rodičích, jak zmiňuje jedna z matek:

*Oni k nám mají úžasnou důvěru, my jakoby... i když už vlastně co odešli na vysokou školu, tak si žijou sami, všechno si sami platí, jsou takový samostatný. To taky vidím jako pozitivum, že jsem je nějak nenančila mamahotel. (rozhovor s matkou vzdělávající doma na prvním stupni, dnes již dospělé děti)*

Matka mluví o nyní již dospělých dětech a zdůrazňuje dva klíčové aspekty – silný vztah k rodičům a zároveň samostatný přístup k životu.

Tento přístup, kdy si děti postupně zvyknou rozhodovat samy za sebe a řešit situace bezprostředně tak, jak přijdou, kdy nemusí zohledňovat různá formální pravidla nebo spolužáky, však může po přechodu do školy přinášet i určité problémy, jak popisuje jeden z otců:

*Takže když syn třeba při prvním tělocviku někde přecházel, tak udělal takovou věc, že přecházel na nějaký turnaj, on v půlce cesty zjistil, že mu chybí prostě teniska, a protože byl hodně samostatný, tak prostě se rozhodl, že tu tenisku půjde hledat. Tak se prostě vrátil, bez toho, že by informoval učitele. (rozhovor s otcem, v domácím vzdělávání byl syn, dnes dospělý)*

Na reflexi výše uvedených zkušeností můžeme dobře ilustrovat podrobnější podobu představ rodičů o potřebách dítěte ve vztahu k samostatnosti. Jakkoliv v širší společnosti domácí vzdělávání může být vnímáno jako dlouhé období závislosti na rodičích a přílišné rodičovské kontroly, rodiče i absolventi domácího vzdělávání mluví o tom, že toto období vnímají jako prostor pro rozvoj osobních dovedností umožňujících přebírání zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Pozvolnější osamostatňování oproštěné od nutnosti přizpůsobovat se (instituci, kolektivu) umožňuje jít si více svou cestou, včetně chápání důsledků svého chování. Nejde o bezhraniční volnost. Zodpovědnost za důsledky v představách rodičů také umožňuje čelit normativním tlakům na konformitu, které jsou spojené s přístupem institucí. Podřizování se celku je mnohdy účelné, jindy však zbytečné. Není jednoduché najít rovnovážnou pozici. Je zjevné, že rodiče volící domácí vzdělávání se spíše přiklánějí k tomu, aby děti měly více prostoru, nebyly příliš omezovány podřizováním se obecným a neosobním pravidlům.

Domácí vzdělávání může dávat prostor hledat takovou podporu ne-konformity, která je pro děti důležitá v dalším životě a zejména v kontextu hledání toho, co chtějí v životě dělat, kým chtějí být. To může vycházet i ze zkušenosti, že sami rodiče vnímali na sebe příliš velký tlak, který jim problematizoval ujasnění si své cesty. Pro své děti formulují jinou vizi:

*Ale jako bych chtěla pro to svoje dítě, aby prostě vědělo. Aby se umělo rozhodovat, aby tam byla ta jeho zodpovědnost za sebe, protože mně je prostě čtyřicet a furt to řeším. Jestli teda nemá, co je dobrý. Co jsou ty rozhodnutí jako moje a k čemu mě tlačí to okolí. A já bych chtěla, aby byl na tomhle víc nezávislý, aby byl nějak v souladu sám se sebou. Mně prostě přišlo ve školce, že my jako ty děti, my jako společnost, je nějak odtrháváme od sebe samých. (matka doma vzdělávající na prvním stupni)*

Nyní si shrňme základní poznatky. V našem výzkumu rodiče doma vzdělávajících dětí nechávají silně zaznít názor, že prostředí rodiny je pro dítě bezpečnější, poskytuje láskyplné vztahy, které umožňují dětem dozrát v prostředí respektujícím jejich individualitu, a získat takové sociální dovednosti, které vedou k vyšší samostatnosti. Rodiče reflektují i možné komplikace s tím spojené, kdy vstup do školního prostředí může – pochopitelně – znamenat vyšší důraz na dodržování určitých pravidel a dítě, které spontánně jedná samo za sebe, se najednou začne jevit jako problémové. Jak ale ukazuje poslední úryvek, pro rodiče je silnou hodnotou to, aby dítě samo za sebe vědělo, čeho chce dosáhnout, a došlo k tomu bez tlaku okolí. Pro prostředí rodiny vnímají v tomto ohledu pro dítě otevřenější než prostředí školy s očekáváním vyšší konformity vůči formálním i neformálním pravidlům.

### Diskuse a závěr

V tomto textu jsme se zaměřily na to, jak doma vzdělávající rodiče vnímají dětské potřeby ve vazbě na vhodný přístup ke vzdělávání, resp. v kontextu zdůvodnění a obhájení volby domácího vzdělávání pro své dítě. I s ohledem na rozsah textu jsme nepokryly rodičovské motivace v plné šíři, ale zaměřily jsme se na z našeho pohledu hlavní roli vnímání psychických potřeb, která se váže na trendy současného pojetí dětství a rodičovství.

Murphy, Gaither a Gleim (2017) se shodují, že základní motivací pro domácí vzdělávání je kontrola rodičů nad svými dětmi a jejich vzděláváním. Tedy pocit zodpovědnosti za to, aby konkrétní představa o potřebách dětí byla rodiči bez výhrady naplňována. V naší studii v návaznosti na toto tvrzení ukazujeme, jaké představy mají doma vzdělávající rodiče o potřebách svých dětí, a tedy svým způsobem jakou mají představu o tom, jak má vypadat jejich dětství. Z hlediska kolektivu Murphy, Gaither a Gleim (2017) spadají námi diskutované motivy do oblastí, které pojmenovávají jako „na rodinu zaměřená motivace“ (*family-based motivation*), což je jedna z oblastí klíčové triády motivů pro domácí vzdělávání: motivy spojené s náboženstvím, motivy spojené s akademickou kvalitou škol, a právě rodinně zaměřené motivace. V tomto ohledu naši respondenti nijak nevybočují z běžně popisovaných charakteristik doma vzdělávajících rodičů. V českém kontextu tematická zpráva České školní inspekce (ČŠI, 2016) uvádí jako hlavní pedagogickou motivaci rodičů (73,3 %), na druhém místě je pak velmi široce pojatá kategorie, která právě zahrnuje i individuální přístup či větší prostor pro rozvoj nadání (35,5 %). Specifičtěji rodinné a vztahové aspekty zpráva ČŠI nezjišťovala.

Domácí vzdělávání samo o sobě je velmi různorodá praxe, s ohledem na motivaci k domácímu vzdělávání se jeví, že naši respondenti nijak zásadně nevybočují z doposud popsaných charakteristik doma vzdělávajících rodin. Zároveň však v našem textu poukazujeme na to, že našimi respondenty prezentované představy o dětství a dětských potřebách navazují na existující představy o dětství a jejich vývoj v současné společnosti. Tito rodiče tak nestojí v izolaci nebo dokonce v jasném odporu vůči běžnému pojetí dětství, spíše se dostávají na unikátní bod, kdy některé existující vlivy potlačují a jiné zintenzivňují s důrazem na jejich vlastní aktérství v utváření dobrého prostředí pro svoje děti. Na základě analýzy kvalitativních dat získaných především z rozhovorů jsme popsaly tři klíčová témata poukazující na různé aspekty domácího vzdělávání a jeho výhodnosti pro děti tak, jak je vnímají rodiče.

První téma rozšiřuje porozumění důsledkům přesvědčení o negativním vlivu separace dítěte a rodiče. Vstup dítěte do instituce je oddálen ve prospěch delšího období pro vývoj v bezpečném rodinném prostředí, což stojí proti možnému modelu dřívějšího zapojení do kolektivu bez přítomnosti rodiče (viz např. Hašková et al., 2012). V rozhovorech jsou instituce spíše rámovány jako nepřiměřeně náročné v kontextu potřeb dětí. Běžný pohled na výzvy školního prostředí shrnuje například Gillernová (1998, s. 265): „*Školní prostředí je pro dítě na rozdíl od rodiny neosobní a vyžaduje plnění zcela přesně zadaných úkolů, jejichž nesplnění je zpravidla doprovázeno možností trestu. Dosavadní jistá míra volnosti pohybu a projevu je najednou spoutávána stanoveným řádem...*“ Domácí vzdělávající rodiče se rozhodují pro upřednostnění domácího prostředí po delší dobu, což podle nich umožňuje následně dětem lépe čelit nárokům institucí. To se shodně ukazuje i v etnografické studii Loisové (2013), kde doma vzdělávající rodiče řadu výzev spojených se školním prostředím hodnotí ve smyslu „na to ještě nejsou zralé“.

Představa institucí jako ne příliš přátelského prostředí pro malé děti je posílena i zdůrazněním role primární pečující osoby. To potvrzuje i Lois (2013), která reflektuje svým způsobem překvapení nad tím, že ačkoliv očekávala, že volbu domácího vzdělávání vedou motivy v oblasti pedagogické, mezi matkami v její studii rozhodla především představa dobrého mateřství. V souladu s výše uvedenými trendy se projevuje i rodiči nabyté sebevědomí, nejen v oblasti péče, která je primárně přisuzována rodině, ale i v kontextu vzdělávání. I tak si rodiče přivlastňují výzvy expertů, kteří očekávají, že citlivá matka bude své dítě rozvíjet i po kognitivní stránce nejen emocionálním naplněním potřeb či kvalitní péčí (Walkerdine & Lucey, 1989). Vidíme konkrétní příklad dynamiky vyjednávání mezi rodiči a experty (Geinger et al., 2013), kdy expertní rady směřované rodičům vedou k tomu, že část rodičů posílena ve svém významu výrazněji rozšiřuje své kompetence a nebojí

se vyjednávat i o širších změnách. V tomto duchu Kašparová (2017) mluví o DV jako o výrazu kulturního kreativismu, kdy má malá skupina vliv na změnu společenských pravidel.

V druhém tématu jsme se zastavily u toho, jak rodiče vytvářejí prostor pro individuální rozvoj dítěte tím, že jej vyvážou z organizace dne nastavené institucemi. Pozitivní vnímání snížení stresové zátěže kladené na dítě je rozšířeno o usnadnění organizace chodu celé rodiny, pro kterou může být složité dostat institucionálním nárokům, a to zejména v situaci, kdy si pozornost rodiny nárokuje institucí více (např. požadavky zaměstnavatele rodičů, požadavky mateřské školy, požadavky školy). Kontrola nad organizací času vede podle rodičů k větší efektivitě vzdělávání a možnosti, aby se dítě více věnovalo svým zájmům. Nakládání s časem u domácího vzdělávání jsme podrobněji diskutovaly i v naší studii Beláňová a kolektiv (2018). Z rozhovorů vystupuje představa rodiny, domova, jako středu dění, jako bodu, kde je klíčové zázemí a kontrola nad situací. Jak ale vyzdvihuje Štech (2003), intimitu rodiny lze zažívat pouze v kontrastu vůči institucím, proti veřejnému prostoru – tedy moderní rodina existuje díky existenci školy a dalších institucí. Z našeho pohledu je klíčové, že využívání trendu decentralizace nejen ve vztahu ke škole, ale i ve vztahu k zaměstnání je uplatněno systematicky pro realizaci konkrétní představy o dětství, a to dětství, které lze „organizovat“ zvnitřku – od rodiny, od potřeb konkrétního dítěte. Zdůraznění silných mateřských vazeb na děti může být i reakcí na trendy v okolní společnosti, neúprosnou logiku zisku a sobecký individualismus, jak nastiňuje Hays (1996). Mateřství se podle ní pro některé ženy stává symbolem pevných vazeb, zabraňujících propadu do osamělosti v moderní společnosti.

Třetí téma reaguje na možné zpochybňování domácího vzdělávání jako příliš dlouhého období „opečovávání“ dětí. Až přehnané ochranné zřízení zmiňuje Picková (2017) v kvalitativní studii zaměřené na rodiče, kteří nedávají děti do mateřské školy. Nicméně naši respondenti se snaží konkrétními příklady ilustrovat, že prodloužené období péče a vzdělávání v rodinném prostředí není podle nich rozmazlování, ale adekvátní způsob nasycení potřeb. Díky tomu děti získají prostor postupně přijmout zodpovědnost za svoje rozhodování, a to i v kontextu vzdělávání. Tento aspekt jsme také podrobněji rozvedly v explorativní studii zaměřené na zkušenosti s domácím vzděláváním v USA a ČR u již dospělých dětí, které prošly domácím vzděláváním, a jejich vzdělávajícím rodičem (McCabe, Kostecká, Beláňová, & Machovcová, v recenzním řízení).

Naše studie má řadu limitů. Jednak je to samotná skladba vzorku respondentů, ať už v kontextu jeho velikosti, ale také v závislosti na ochotě se rozhovoru účastnit. Rodiče, kterým domácí vzdělávání vyhovuje, jsou ochotnější poskytnout informace než rodiče, kteří zjistí, že praxe domácího vzdělávání

nesplnila jejich očekávání. Naším cílem nebylo pokrýt celé spektrum zkušeností, to ani není možné s ohledem na rozsah článku. Zaměřily jsme se na to, abychom díky podrobnějšímu pohledu na představy o dětských potřebách mohly přispět k porozumění motivací a zkušenostem některých rodičů, kteří jsou s volbou domácího vzdělávání spokojeni. Zároveň jsme chtěly ukázat, že ačkoliv je domácí vzdělávání v naší společnosti minoritní přístup, lze jej chápat jako svébytnou reakci na širší trendy vnímání dětství. Námi předkládaný pohled má přínos pro odbornou veřejnost, zejména psychology a pedagogy, kteří se s těmito rodiči ve své praxi setkávají a pro něž některé postoje rodičů a jejich východiska nemusí být na první pohled jasně srozumitelná. Přidáváme tak několik střípků do mozaiky porozumění aktuálnímu vývoji vztahů mezi rodinou a školou.

Domácí vzdělávání nelze odtrhnout od běžných představ o ideálním rodičovství a mateřství, kde se jako klíčový aktér pozitivního rozvoje dítěte objevuje vnímavá matka. Jak uvádí Lois (2009, 2013), v řadě aspektů doma vzdělávající matky v podstatě ještě zintenzivňují společenské apely na dítě zaměřené rodičovství a potřebu mateřské blízkosti. Tímto krokem se na jednu stranu emancipují a získávají tak určitou svobodu oproti běžným expertním doporučením, která se typicky staví vstřícně k předškolnímu vzdělávání ve věku 3–6 let (viz např. Šulová, 2004) a vnímají podstatný přínos školní docházky oproti domácímu vzdělávání (Štech, 2003), na druhou stranu ale ještě intenzivněji přejímají některá expertní doporučení ohledně péče o děti, až idolizaci dětských potřeb a nutnosti jejich plnění ze strany rodičů (Lucey & Walkerdine, 1989).

Z naší studie vyplývá, že pro rodiče, kteří se rozhodli pro domácí vzdělávání svých dětí, se jedná o krok silně motivovaný představami o tom, jaké mají děti potřeby a jaké dětství jim chtějí zajistit. Jejich postoj k dětství nestojí na disciplinaci potomků, ale na jejich podpoře, kde ve středu zájmu stojí emocionální potřeby dětí (Nosál, 2004, 2005). Vzdělávání, často chápáné jako proces, kde se dítě má podřídit expertnímu vědění reprezentovanému konkrétní institucí a jejími požadavky, je formulováno spíše jako druhotně odvozené – primární je naplnění potřeb dítěte a v návaznosti na to vzniká prostor pro poznávání. Doma vzdělávající rodiče tvoří svébytnou skupinu, pro kterou je důležitá svoboda a příležitost k rozvoji sebe i svých dětí, a kombinují tak různé elementy pojetí dětství, které se nejen v našem kulturním kontextu objevují. V předkládané studii tak ilustrujeme, jak na podkladu představ o dětských potřebách tyto rodiče kombinují různé přístupy a konstruují vlastní prostor, který považují za optimální pro rozvoj svých dětí.

## Literatura

- Arora, T. C. M. J. (2003). School-aged children who are educated at home by their parents: Is there a role for educational psychologists? *Educational Psychology in Practice*, 19(2), 103–112.
- Beláňová, A., Machovcová, K., Kostecká, Y., & McCabe, M. (2018). Justifying Home-schooling in Czech Republic: How “good parents” and their children use time. *Childhood*, 25(4), 530–543.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Using Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brown, P. (1990). The “third wave”: Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65–85.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Collom, D. (2005). The ins and outs of homeschooling. The determinants of parental motivations and student achievement. *Education and urban society*, 37(3), 307–335.
- Česká školní inspekce (2016). Tematická zpráva. Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol (tzv. domácí vzdělávání). Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/TZ\\_IndividVzdel1/html5/index.html?&locale=ENG&pn=1](http://www.csicr.cz/html/TZ_IndividVzdel1/html5/index.html?&locale=ENG&pn=1)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Geinger, F., Vandebroek, M., & Roets, G. (2014). Parenting as a performance: Parents as consumers and (de)constructors of mythic parenting and childhood ideals. *Childhood*, 21(4), 488–501.
- Greger, D. (2015). Přejchod do základního vzdělávání. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. Dostupné z: [http://pages.pdf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy\\_start.pdf#page=98](http://pages.pdf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf#page=98)
- Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál.
- Hays, S. (1996). *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- Hašková, H., Saxonberg, S., & Mudrák, J. (2012). *Péče o nejmenší. Boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Havelková, H., & Oates-Indruchová, L. (2014). *The politics of gender culture under state socialism. An expropriated voice*. London: Routledge.
- Kašparová, I., & Klvaňová, R. (2016). Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání. *Sociológia*, 48(4), 377–398.
- Kašparová, I. (2017). Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu. *Sociologický časopis*, 53(1), 79–100.
- Kostecká, Y. (2017). Home education experience in selected post-communist countries. In M. Gaither (Ed.), *The Wiley Handbook of Home Education*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Lois, J. (2009). Emotionally layered accounts: homeschooler’ justifications for maternal deviance. *Deviant Behavior*, 30(2), 201–234.
- Lois, J. (2013). *Home is where the school is: the logic of homeschooling and the emotional labor of mothering*. New York: New York University Press.
- Lucey, H., & Walkerdine, V. (1989). *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters*. London: Virago Press.



- Marshall, H. (1991). The social construction of motherhood: An analysis of childcare and parenting manuals. In A. Phoenix, A. Woollett, & E. Lloyd (Eds.), *Motherhood. Meanings, practices and ideologies*. London: SAGE.
- McCabe, M., Kostecká, Y., Beláňová, A., & Machovcová, K. (v recenzním řízení). The gift of homeschooling: Adult homeschool graduates and their parents conceptualize homeschooling in North Carolina. *Peabody Journal of Education*.
- Murphy, J., Gaither, M., & Gleim, Ch. E. (2017). The calculus of departure: Parent motivations for homeschooling. In M. Gaither (Ed.), *The Wiley Handbook of Home Education*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele (2018/19). Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Nosál, I. (2002). České dětství v kontextu socialismu a post-socialismu: Diskurzy a reprezentace. *Sociální studia* 8, 53–76.
- Nosál, I. (2004). Diskurzivní re-konstrukce dětství: Mezi nostalgií a nejistotou. Analýza čtyř textů. In I. Nosál (Ed.), *Obrazy dětství v dnešní české společnosti*. Brno: FSS MU & Barrister & Principal.
- Nosál, I. (2005). Diskurzy o dětství v době post-socialismu. *Národopisná revue*, 15(2), 75–79.
- Picková, H. (2017). Proč moje děti nechodí do mateřské školy. Přístup rodičů, jejichž rozhodování neomezuje socioekonomické znevýhodnění. *Orbis Scholae*, 11(1), 51–69.
- 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.
- Štech, S. (2003). Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 53(4), 418–436.
- Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova.
- Woollett, A., & Phoenix, A. (1991). Psychological views of mothering. In A. Phoenix, A. Woollett, & E. Lloyd (Eds.), *Motherhood: Meanings, Practices, and Ideologies*. Newbury Park: Sage Publications.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

### **Kontakt na autorky**

Kateřina Machovcová

Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: [katerina.machovcova@pedf.cuni.cz](mailto:katerina.machovcova@pedf.cuni.cz)

Andrea Beláňová

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: [andrea.belanova@pedf.cuni.cz](mailto:andrea.belanova@pedf.cuni.cz)

Yvona Kostecká

Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: [yvona.kostecka@pedf.cuni.cz](mailto:yvona.kostecka@pedf.cuni.cz)

Marta McCabe

Durham Technical Community College

E-mail: [mccabe.marta@gmail.com](mailto:mccabe.marta@gmail.com)

**Corresponding authors**

Kateřina Machovcová

Institute for professional development, Faculty of Education, Charles University

E-mail: katerina.machovcova@pedf.cuni.cz

Andrea Beláňová

Department of psychology, Faculty of Pedagogy, Charles University

E-mail: andrea.belanova@pedf.cuni.cz

Yvona Kostecká

Institute for professional development, Faculty of Education, Charles University

E-mail: yvona.kostecka@pedf.cuni.cz

Marta McCabe

Center for the Global Learner, Durham Technical Community College

E-mail: mccabe.marta@gmail.com