

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra Psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Motivace rodičů k unschoolingu v kontextu self-efficacy

Parent's motivation for unschooling in the context of self-efficacy

Romana Krajcová

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

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Motivace rodičů k unschoolingu v kontextu self-efficacy potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12. 7. 2021

Děkuji Mgr. Yvoně Kostecké, Ph.D. za trpělivé a podnětné vedení práce. Poděkování patří i všem participantům, kteří se zapojili do výzkumu a přispěli tak vzniku této práce.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou unschoolingu, konkrétně se zaměřuje na motivaci rodičů k volbě tohoto netradičního a svého druhu radikálního přístupu ke vzdělávání a výchově dětí. Hlavním cílem práce bylo zmapovat, jaké specifické důvody vedou rodiče k volbě unschoolingu, a také jaké faktory je u této volby udržují navzdory možným potížím. Volným teoretickým rámcem zkoumání byl Bandurův koncept self-efficacy. Zajímá nás i vývoj motivace v této oblasti. Ke zkoumání tématu byla použita kvalitativní výzkumná metodologie, metodou sběru dat byly hloubkové polostrukturované rozhovory, které byly následně analyzovány za použití tematické analýzy. Výsledky šetření ukázaly důležité motivy, které vedou české rodiče k volbě unschoolingu a také podpůrné faktory, které je motivují v něm pokračovat. K důvodům pro volbu unschoolingu se řadilo například vymezení vůči škole, potřeby a zájmy dítěte, přání dítěte a další. Tzv. udržujícím faktorem byl zejména pocit pohody v rodině a spokojenost dítěte. Motivace byly následně zasazeny do konceptu self-efficacy a ukázala se jeho velmi silná provázanost s motivací v této oblasti. Ve vývoji motivace se ukázal jasný trend směrem k radikalizaci názorů a následně i přístupu ke vzdělávání s postupující délkou praxe unschoolingu. Téma unschoolingu je v našem prostředí prakticky neprobádané, tudíž bylo cílem práce také zvýšit povědomí o tomto tématu a dostat jej více do odborného prostoru.

KLÍČOVÁ SLOVA

Unschooling, individuální vzdělávání, domácí vzdělávání, motivace, self-efficacy, motivy, rodiče

ABSTRACT

The presented thesis deals with topic of unschooling. It specifically focuses on parent's motivation for this untraditional and sort of radical educational approach to children. The major aim of the thesis was to map parent's specific reasons for unschooling and also factors that help them continue with it despite possible difficulties. Bandura's concept of self-efficacy was used as a theoretical frame of the research. We focused on development of motivation in this area as well. The qualitative approach was used for the research; data was collected by in-depth semi-structured interviews and analysed using thematic analyses. Results of the research show us main motives that lead Czech parents to choice of unschooling as well as supportive factors that motivate them continue with it. The main reasons for unschooling educational choice were for example delimiting against school, child's needs and interests, and child's will. Family well-being and child's happiness turn out to be the strongest keeping factors. Identified motives were set into the concept of self-efficacy which shows the strong connection of those two concepts in researched area. Analysis indicates significant development trend to radicalization of opinions and educational approach connected with longer unschooling practise. Unschooling presents unresearched area in our environment so the aim of the thesis also was to raise awareness about the topic and to get it to research focus.

KEYWORDS

Unschooling, individual education, home education, motivation, self-efficacy, motives, parents

OBSAH

Úvod	8
1. Unschooling	9
1.1. Definice unschoolingu	9
1.2. Unschooling z perspektivy psychologie	13
1.3. Principy unschoolingu	19
1.4. Unschooling v Česku	24
2. Motivace rodičů k individuálnímu vzdělávání	27
2.1. Motivace	27
2.2. Self-efficacy	30
2.2.1. Vliv self-efficacy na psychické procesy	31
2.2.2. Zdroje a dimenze self-efficacy	33
2.3. Motivace rodičů k individuálnímu vzdělávání	35
3. Metodologie výzkumu	38
3.1. Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky	38
3.2. Výzkumný design	39
3.3. Etika výzkumu	40
3.4. Zajištění důvěryhodnosti výzkumu	41
3.5. Metody sběru dat	41
3.6. Výzkumný vzorek	43
3.7. Proces analýzy dat	46
4. Rozbor dat	50
4.1. Motivace k unschoolingu	50
4.1.1. Vymezení vůči školnímu způsobu vzdělávání	51
4.1.2. Rodiči vnímané potřeby a zájmy dítěte	53
4.1.3. Přání dítěte jako zdroj motivace	55
4.1.4. Vlastní zkušenost jako zdroj motivace	58
4.1.5. Čas s dítětem a pro dítě	59
4.1.6. Hodnoty jako motivace	60
4.2. Interakce motivů	62
4.3. Self-efficacy unschoolujících rodičů	65
4.3.1. Zážitek úspěchu ve stejné nebo podobné situaci jako zdroj self-efficacy	65

4.3.2.	Zprostředkovaná zkušenost jako zdroj self-efficacy.....	66
4.3.3.	Sociální podpora jako zdroj self-efficacy.....	67
4.3.4.	Zážívání pozitivních emocí v souvislosti s úkolem.....	68
4.4.	Vývoj motivace a jeho vztah k self-efficacy.....	70
4.5.	Výzvy unschoolingu.....	73
5.	Diskuze.....	75
Závěr.....		82
Seznam použitých informačních zdrojů.....		83
Seznam příloh.....		90

Úvod

Práce se zabývá motivací rodičů k unschoolingu v podmínkách České republiky. Volným teoretickým rámcem pro uchopení tématu motivace je Bandurův koncept self-efficacy. Téma unschoolingu je v našem prostředí téměř neprobádané, a ani zahraniční odborná literatura neposkytuje vyčerpávající popis této vzdělávací a výchovné filosofie.

Úkolem teoretické části textu je uvést čtenáře do problematiky unschoolingu a motivací rodičů, které je vedou k praktikování tohoto způsobu vzdělávání – definovat jednotlivé termíny a koncepty, se kterými budeme pracovat ve výzkumném šetření, a poukázat na souvislosti, jež jsou v dané oblasti klíčové. V závěru teoretické části shrneme výsledky dosavadních výzkumů, které se daným tématem zabývají a přemostíme tak do části praktické, resp. metodologické, ve které představíme výzkumný design, data a jejich analýzu.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké důvody rodiče motivují k volbě netradiční a radikální vzdělávací filosofie v podobě unschoolingu, a jaký má tato motivace vztah k self-efficacy rodičů v oblasti vzdělávání jejich dětí, respektive jak se self-efficacy v tomto případě podílí na motivaci rodičů. Dílčím cílem je také zjistit, jaké výzvy rodiče vnímají při praktikování unschoolingu, co je podporuje na jejich cestě a jak se jejich motivace ve vztahu ke vzdělávání dětí proměňovala.

Práce poukazuje na důležitost motivací rodičů v oblasti vzdělávání dětí, protože, jak se domníváme, může pochopení těchto motivů pomoci objasnit, jaká očekávání mají rodiče od vzdělání a výchovy a které aspekty jsou pro ně důležité. Motivace rodičů tak směřuje k samotnému základu a může přispět k pochopení studované problematiky v našich podmínkách.

1. Unschooling

Cílem této kapitoly teoretické části textu je seznámit čtenáře s terminologií zkoumaného tématu – tedy primárně definovat unschooling –, a poskytnout vzhled do poněkud problematické roviny jeho definice, která je dána různorodostí v jeho praktikování. Účelem je abstrahovat a následně popsat základní principy unschoolingu, aby si o něm čtenář mohl utvořit základní představu jakožto o specifickém přístupu ke vzdělávání a výchově dětí. Dále tato kapitola definuje individuální vzdělávání, v jehož legislativním rámci u nás unschooling probíhá.

1.1. Definice unschoolingu

Anglický termín *unschooling* označuje **radikální přístup ke vzdělávání a učení**, který zastává principy přirozeného učení a vymezuje se proti povinné školní docházce a způsobům, jakými jsou děti vzdělávány v běžných školách. Poprvé byl tento termín použit americkým pedagogem Johnem Holtem, který jej vymezil jako „učení a vyučování, které se nijak nepodobá škole a nemusí se nezbytně odehrávat doma.“ (Holt & Farenga, 2009, s. 61). Anglické slovo *schooling* označuje výuku nebo školní vzdělávání; předpona *un* potom vyjadřuje zápor. Unschooling by tak mohl být definován v podstatě negativně jako „ne-výuka“.

V souvislosti s unschoolingem se používá také termín *sebeřízené vzdělávání* (angl. self-directed learning) či *svobodné vzdělávání* (např. Rolstad & Kesson, 2013; Romero, 2018; Wheatley, 2009). Tyto pojmy implikují, že se jedná o přístup, ve kterém je dítě tím, kdo režuruje vlastní vzdělávání, tedy to, co se bude učit, kdy a jakým způsobem.

Za jednoho z nejstarších předchůdců unschoolingu lze považovat již J. J. Rousseaua (1889), který zdůrazňuje určitou škodlivost zásahů dospělých do vývoje dítěte. Další kořeny unschoolingu lze pozorovat například i v přístupu humanistické psychologie, která akcentuje zejména seberealizaci člověka a v souladu s tím se staví i ke vzdělávání (Rogers, 1974).

Definice unschoolingu je celá řada (např. Gray, 2016; Holt&Farenga, 2003; Morrison, 2016; Wheatley, 2009 a další) a zpravidla se liší pouze v drobnostech, případně v tom, jaké všechny formy vzdělávání do tohoto pojmu zahrnují. Jednotná, obecně uznávaná definice tohoto termínu neexistuje, protože se jedná o svobodný přístup ve vzdělávání, který tedy

v praxi značně variuje. V našem prostředí se používá původní anglický termín, který nemá adekvátní český ekvivalent.

Morrison (2016) ve své studii definuje unschooling jako určitou **formu domácího vzdělávání** (v české legislativě se oficiálně používá termín individuální vzdělávání, pozn. aut.), při kterém je uplatňována úplná svoboda z hlediska obsahu vzdělávání. Tato definice je poněkud obecná a v zásadě akcentuje pouze jeden výrazný rys unschoolingu, a to obsahovou svobodu. Slovy didaktiky tedy říká, že se neřídí žádným kurikulem, neklade požadavky na to, co a kdy se má dítě učit. Tím, že jej autorka označuje jako formu domácího vzdělávání, také zdůrazňuje, že se jedná o vzdělávání probíhající individuálně a mimo tradiční školní instituce.

Širší definici unschoolingu uvádí Wheatley (2009), který jej vymezuje jako přístup, kdy děti své vzdělávání samy řídí tak, že se učí z vlastních zkušeností a při konkrétních činnostech, přičemž každé dítě má svůj vlastní způsob učení, individuální schopnosti a zájmy, na jejichž základě selektuje činnosti, jejichž prostřednictvím se vzdělává. Klíčovým aspektem této definice je, že se jedná o **vzdělávání řízené dítětem**, což zásadně mění pohled na dítě, na který jsme obvykle zvyklí z běžných škol – tedy na dítě jako objekt, který je vzděláván někým jiným (zkušenějším, aprobovaným). Dítě je vnímáno jako iniciátor učení i jeho režisér. Nápadné také je, že Wheatley akcentuje individuální schopnosti i způsoby, kterými dítě uchopuje své zkušenosti. Implikuje tím určitou výběrovost dítěte stran konkrétních činností, i přirozenost s jakou k tomuto dochází. Dítě tedy nemusí pojmout celou širší oblast, se kterou se setkává ve škole, ale je směřováno vlastní inklinací k určitým tématům – vyhledává určité typy činností a velmi individuálně k nim také přistupuje jako k „učební látce“. Vychází přitom ze svých zájmů, schopností a dosavadních zkušeností. Tato definice v sobě implicitně nese velmi komplexní děj, který se odehrává (resp. předchází) v průběhu přirozeného učení každého člověka.

Filosofie unschoolingu vychází z toho, že děti jsou přirozeně zvědavé a nepotřebují k učení odborné vedení dospělého člověka (pokud si o něj samy neřeknou). Gray a Riley (2015) ve své studii říkají: „... unschooleři [lidé praktikující unschooling, pozn. aut.] vnímají život a učení jako jedno.“ (s. 13). Jinými slovy: neexistuje život bez učení, protože právě učení je nevyhnutelnou součástí života každého člověka. Wheatley (2009) uvádí, že zkušenosti „unschoolerů“ ukazují, že každodenní život dává příležitosti naučit se spoustu věcí. Tvrdí, že i základní dovednosti jako je čtení a psaní se děti učí přirozeně

bez metodického vedení a při činnostech, které je baví, nejčastěji při hře. Navíc si odnášejí jednu důležitou zkušenost, a to, že učení může probíhat přirozeně, může být smysluplné, podstatné pro život, a že se učí proto, že samy mají zájem se něco dozvědět. Naproti tomu samotná koncepce školy podle Wheatleyho dětem podsouvá, že učení je něco, co samy nezvládnou, k čemu potřebují pomoc dospělých a navíc je potřeba systém odměn, který má děti motivovat, aby se této činnosti věnovaly.

Sherman (2017) označuje unschooling jako „*learner-centred approach*“, tedy na žáka/studenta, nebo vhodněji na učícího se zaměřený přístup. Velmi obecně tak přitakává zmíněné definici Wheatleyho, ačkoli pouhé zaměření na žáka zjevně není to, co samo o sobě dostačuje k tomu, abychom daný přístup označili za unschooling. Ve své studii uvádí několik definic dalších autorů, přičemž podotýká, že společným jmenovatelem těchto definic je jejich akcentování sebeřízeného učení (Sherman, 2017). Tento společný jmenovatel skutečně můžeme pozorovat napříč jednotlivými definicemi unschoolingu, ať už explicitně nebo implicitně – např. v podobě „*obsahové svobody*“, o které mluví Morrison (2016).

To potvrzuje i nejrozsáhlejší studie, která byla dosud na téma unschoolingu realizována. Gray a Riley (2013) v této studii mapovali mimo jiné to, jak jednotlivé rodiny praktikující unschooling, definují tento způsob vzdělávání. Na základě odpovědí respondentů definovali 3 skupiny, resp. **3 typy unschoolingu** podle toho, jaká je role rodiče ve vzdělávacím procesu dítěte. První skupina pojímala unschooling jako proces, kdy je vzdělávání řízeno výhradně dítětem a rodiče se jej nesnaží záměrně ovlivňovat, motivovat dítě, ani ho nějakým způsobem vést. Rodiče se zapojují aktivněji pouze v případě, že jsou o to požádáni samotným dítětem. Klíčová je tedy svoboda dítěte. Ze zkoumaného vzorku této definici odpovídalo téměř 44 % respondentů. Druhá skupina rodičů uváděla určitou míru záměrného ovlivňování vzdělávacího procesu dětí v podobě jejich motivování či vedení (např. při podněcování určitého zájmu dítěte apod.). Do této skupiny spadalo 41 % respondentů. Poslední skupinu popisují autoři studie jako skupinu hraniční mezi unschoolingem a „volným domácím vzděláváním“ (angl. *relaxed homeschooling*). Tito rodiče se vyznačovali určitými vzdělávacími cíli, kterých měly jejich děti dosáhnout. Rodiče tedy proces vzdělávání záměrně ovlivňovali ve snaze těchto cílů dosáhnout. Tato skupina zahrnovala pouze 15 % respondentů.

To, že se rozlišujícím kritériem pro definování různých typů unschoolingu stala právě míra sebeřízení dítěte, resp. míra participace rodiče na jeho vzdělávání, ukazuje, že je tento znak unschoolingu zásadní při jeho definování. O rozlišení jednotlivých skupin unschoolingu se ve své studii pokusili i Neuman a Guterman (2017), jejichž cílem bylo rozšířit taxonomii týkající se individuálního vzdělávání. Autoři poukazují na to, že současné rozdělení na strukturované domácí vzdělávání a nestrukturované domácí vzdělávání (unschooling) není dostačující, protože ona ne/strukturovanost se projevuje ve dvou oblastech, které zmíněné rozdělení nerozlišuje, a to v obsahu vzdělávání („co“ se bude dítě učit) i ve způsobu nebo procesu vzdělávání („jak“ se bude učit). Tyto dvě dimenze – obsah a proces – jsou od sebe oddělené, přesto podle Neumana a Gutermana řada výzkumníků toto dělení opomíjí, resp. obě oblasti shrnuje do jedné kategorie.

Je důležité zmínit, že sebeřízené vzdělávání nemusí mít nutně podobu individuální jako je tomu právě v případě unschoolingu, ale může probíhat i skupinově v institucích, které ho zajišťují, v tzv. svobodných školách¹. Ovšem jak ve formě individuální, tak skupinové je role dospělého zcela odlišná od role učitele v běžné škole – má především za úkol facilitovat učení dítěte, přinášet dostatek podnětů nebo pomáhat, je-li o to požádán. Je tedy tvůrcem prostředí, tím, kdo vytváří nejlepší podmínky pro to, aby dítě mohlo zkoumat své zájmy a rozvíjet se podle sebe (Morrison, 2016).

¹ Nejznámější z takto orientovaných škol je britský Summerhill (viz Neill, 2015) a americká Sudbury Valley School. V České republice funguje také několik svobodných škol (viz Asociace svobodných a demokratických škol: <https://www.asociacesds.cz/>)

1.2. Unschooling z perspektivy psychologie

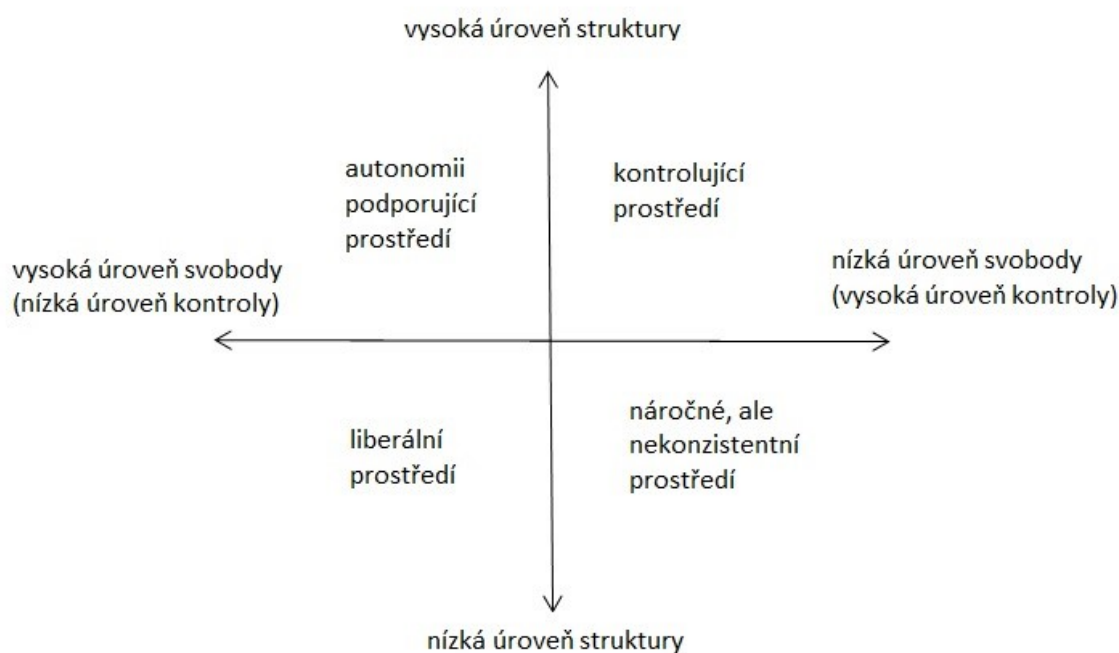
Unschooling chápe učení jako něco přirozeného, k čemu dítě nemusí být zvnějšku motivováno žádnou formou (ani odměnami), vychází přímo z něj. Důležité je, že učení je vnímáno jako činnost přirozená, činnost, která nevyžaduje speciálně upravené prostředí („pouze“ prostředí podnětné) nebo přítomnost odborníků – je to proces, který se děje nevyhnutelně. Holt (1995) tvrdí, že pokud je dítě upoutáno silným zájmem, který s sebou nese pozitivní emoce, snáze si zapamatovává a déle udrží poznatky v paměti, než když je nuceno k učení se něčeho, co ho nezajímá.

Zajímavou perspektivu na problematiku unschoolingu může nabídnout self-determinační teorie (Deci & Ryan, 1985), která je také často aplikována na oblast vzdělávání. Jedná se o teorii motivace a osobnosti, která vnímá základ vnitřní motivace ve vrozených psychologických potřebách, kterými jsou potřeba autonomie, kompetence a vztahovosti. Lidé mají podle této teorie přirozenou tendenci k růstu a integraci prostřednictvím učení, zvládnutí a spojení s ostatními lidmi, ale potřebují k tomu specifické, podporující podmínky. Potřeba autonomie je podporována zážitky zájmu a hodnoty, a oslabována vnější kontrolou a odměnami a tresty. Potřebu kompetence podporuje dobře strukturované prostředí, které člověku nabízí optimální výzvy, pozitivní zpětnou vazbu a příležitosti k růstu. Potřeba vztahovosti je posilována respektem a péčí (Deci & Ryan, 2020).

Deci & Ryan (2020) poukazují, že nejvýznamnější v oblasti vzdělávání je právě podpora potřeb žáků a studentů, konkrétně **podpora autonomie a struktury**. Autoři přitom poukazují na výrazný rozdíl mezi kontrolou a strukturou – kontrola je vnímána jako nátlaková, na druhé straně struktura (nastavovaná autonomii podporujícím způsobem) podle nich předkládá jasná očekávání, cíle a konzistentní pravidla. Zjištění, ke kterým docházejí studie vycházející ze self-determinační teorie, ukazují, že podpora autonomie nevypadá v žádném případě jako benevolence (či liberalismus), ale jako podpora ochoty studentů zapojit se do učení.

Důležitými poznatky, které nabízí self-determinační teorie pro oblast vzdělávání, jsou jednak postupy, jak mohou pedagogové podporovat potřeby studentů a tím jejich motivaci a aspirace, ale také poukázání na důsledky, které má toto chování pedagogů na sebevědomí a sebeúctu studentů v jejich dalším životě. Mezi autory kritizované oblasti vzdělávacího systému patří známkování, zaměření na výkon a soutěživost (Deci & Ryan, 2020).

Vzhledem k tomu, že unschooling bývá označován jako nestrukturované domácí vzdělávání (např. Neuman & Guterman, 2017), nabízí se otázka, zda se z hlediska self-determinační teorie jedná o vhodný přístup podporující potřeby dětí. Dětem poskytovaná míra svobody je v případě unschoolingu vysoká, naproti tomu struktura (minimálně co se vzdělávání týče) je velmi nízká. Jak ukazuje obr. č. 1, takováto kombinace je podle self-determinační teorie typická pro tzv. liberální prostředí, nikoli autonomii podporující, které vyžaduje vyšší míru struktury (Reeve et al., 2004). Na druhé straně nejsou jasně definovaná kritéria struktury, a sami autoři upozorňují, že nejde pouze o objektivní nazírání na skutečnost, ale o vnímání této skutečnosti konkrétním studentem, což je ovlivněno jeho osobností, ale také vlivy bezprostředního okolí i např. vlivy kulturními – tedy to, co může být jedním vnímáno jako nestrukturované, může někdo jiný vnímat jako strukturované (Deci & Ryan, 2020).



Obrázek č. 1 – Environmentální dimenze struktury a kontroly (upraveno podle Reeve, Deci, Ryan, 2004, In Výrost a kol., 2019)

Filosofii unschoolingu lze vnímat i jako určitou radikální formu pedocentrismu, který je ve větší míře patrný od počátku minulého století (viz např. Štech, 2013; Štech, 2016). Výraznější proměna vztahu k dětem je pozorovatelná již od 19. století a byla výsledkem

velmi komplexních společenských změn, jejichž výsledkem bylo i zavedení školní docházky. Ta měla vést jednak k ochraně dítěte před jeho zneužíváním jako levné pracovní síly, jednak také k disciplinaci dítěte, které (zatím) nezná a neuznává společenská pravidla a normy (Štech, 2013). V případě domácího vzdělávání a unschoolingu často dochází k určitému obratu, kdy nikoli škola, ale rodiče „zachraňují“ dítě před vzdělávacím systémem a jeho praktikami (jak referuje ve své studii např. Morrison, 2016; Wheatley, 2009 a další). Už samo vymezení se proti škole, resp. školní výuce, také naznačuje, že je něčím, před čím je potřeba děti chránit.

Také Štech (2016) vnímá domácí vzdělávání jako ochranu dítěte rodiči a určitou ofenzivu proti škole. Ta se podle něj projevuje například tím, že jsou rodině přisuzovány výhradně pozitivní aspekty socializace, naproti tomu škola je jaksi démonizovaná. Svobodu, kterou vyzdvihuje i unschooling, vnímá jako výsledek autonomie, které ale může dítě dosáhnout až po relativně dlouhém období ochrany prostřednictvím omezování. V této souvislosti se můžeme zamyslet nad tím, zda škola a unschooling nemají v podstatě stejný cíl, který ale dosahují diametrálně odlišným způsobem (a dostávají se tak do vzájemné opozice) – škola omezováním a podrobením dítěte pravidlům a řádu (Štech, 2016); u unschoolingu se pak cíl (svoboda) stává i samotným prostředkem k jeho naplnění (např. Gray, 2016; Morrison, 2007; Wheatley, 2009 a další). Svoboda ve vztahu k výchově a vzdělávání dětí se jeví jako velmi problematický fenomén, zvláště má-li být spojena s autonomií a odpovědností, kterou dítě nemá (alespoň ne úplně) a není možné ji od něj vyžadovat.

Myšlenku svobody dítěte ve vztahu k vlastnímu vzdělávání legitimizují některé psychologické teorie motivace a učení (jak demonstrují např. Sherman, 2017; Gray, 2016 a další). Gray (2016) uvádí, že nejzřetelnější důkazy o tom, že dítě je od přírody naprogramováno k učení, a není třeba žádných donucovacích prostředků v podobě školní docházky, aby se učilo, vidíme v prvních šesti letech jeho života, tedy předtím, než do hry vstupuje systematické vzdělávání. Děti jsou v tomto období velmi zvědavé, mají spoustu otázek a aktivně zkoumají svět kolem sebe (především prostřednictvím hry). A během tohoto období se také naučí nejvíce nových dovedností a znalostí o světě.

V souladu s Grayovým názorem je i Wheatley (2009), který tvrdí, že zkušenosti rodin praktikujících unschooling ukazují, že každodenní život dává příležitosti naučit se spoustu věcí, o kterých si děti ve škole pouze čtou nebo povídají. I základní dovednosti jako je čtení a psaní se děti učí bez metodického vedení a při činnostech, které je baví, nejčastěji

při hře. Neméně důležité je podle Wheatleyho i to, co se děti učí o učení, a to, že učení může a mělo by být přirozené, smysluplné, podstatné pro život, a že se učí pro své vlastní potěšení a zájem. Navíc zjišťují, že život poskytuje mnoho příležitostí pro učení, a že se člověk učí v podstatě neustále, bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost odborníka.

Na druhou stranu nelze opomíjet fakt, že učení ve škole má svá specifika a svou podobu, která není náhodná. Ve druhé polovině minulého století se řada odborníků zabývala vlivem školní docházky na psychický vývoj člověka (např. Cole, 1981; Lurija, 1976 a další). Tyto četné studie ukazují, že formalizované (školní) poznání má zásadní vliv na způsob myšlení a řešení problémů, a že učení se „mimo kontext“ vede k poněkud jiným výsledkům, než učení v praktických situacích. Štech (2003) mluví o dekontextualizaci poznání jako o nutném předpokladu kognitivního vývoje. Tuto dekontextualizaci zajišťuje především právě formální učení ve školách. Upozorňuje na to, že stejně jako školní vzdělávání nesmí zapomenout na to, že (efektivní) učení vyžaduje i praktické kontexty, nesmí domácí vzdělávání zapomínat na nutnost dekontextualizace pro osvojení intelektuálních operací.

V této souvislosti se můžeme ptát, zda a do jaké míry tuto dekontextualizaci zajišťuje (či může zajistit) v rámci individuálního vzdělávání mimo školu i rodič. Zejména v případě unschoolingu, kde, jak je patrné z dříve uvedeného, stojí rodič prakticky „mimo“ vzdělávací proces jako takový, pokud do něj není dítětem pozván. Na druhé straně individuální vzdělávání nebo unschooling patrně nemusí nutně znamenat „školu života“ a učení pouze v praktickém životě či kontextech, a v řadě případů to koneckonců ani není reálně možné. K zamyšlení může být i to, zda je dítě samo schopné dekontextualizace bez vedení dospělým, což je otázka, která není ve výše zmíněném textu diskutována.

Další, co lze v souvislosti s názory Wheatleyho podotknout je, že ono přirozené učení, o kterém mluví, může patrně probíhat i ve škole². To, že se dítě učí v prostředí školy, nemusí nutně znamenat, že je toto učení nepřirozené či „umělé“. I škola by mohla být v dnešní době považována za přirozené prostředí pro dítě. Koneckonců bychom také mohli namítnout, že řada pracovišť, kde lidé vykonávají své profese, jsou svým uspořádáním školy v jistém smyslu podobná a vzniká tak určité pojítko mezi školou a „reálným životem“. Štech (2013) také podotýká, že historicky školní docházka nebyla cizorodým

² Unschooling se také nevymezuje proti škole jako místu, ale proti školsky pojatému způsobu vzdělávání. V některých případech se rozlišuje termín *domácí škola*, který označuje v podstatě přenesení školního způsobu vzdělávání do prostředí domova, a *domácí vzdělávání*, který demonstruje, že se jedná nejen o odlišné místo, ale i o odlišný způsob vzdělávání.

prvkem násilně zasazeným do života dítěte, ale v podstatě se spoluúčastnila procesu formování psychologických charakteristik dětí a jejich výchovy.

Otázky o vhodnosti či nevhodnosti individuálního, respektive domácího vzdělávání pro dítě a potažmo pro celou společnost se samozřejmě opakovaně objevují a neexistuje ohledně nich shoda ani mezi odborníky, viz například polemika Štecha (2003) a Mertina (2003). Obavy spojené s domácím vzděláváním jsou přenositelné pochopitelně i na unschooling. Patří sem zejména obavy o kognitivní a sociální vývoj, ale i osobnostní vývoj dítěte. Kostecká (2014) uvádí i téma možných dopadů této formy vzdělávání na celou společnost, ale diskutuje i téma politicko-právní, respektive, kdo má a měl by mít právo rozhodovat o podobě vzdělávání dítěte. Unschooling jakožto „extrémní“ podoba domácího vzdělávání jistě vzbuzuje i další obavy laické i odborné veřejnosti.

Jedna z velmi rozsáhlých studií čítající přes jedenáct tisíc domácích školáků, byla provedena ve Spojených státech. Ray (2010) v této studii mapoval akademický úspěch absolventů domácího vzdělávání (měřený standardizovanými testy), který dával do vztahu s celou řadou proměnných, např. celkovou dobou domácího vzdělávání, rasou a národností, vzděláním rodičů, příjmem rodiny, finančními prostředky vynaloženými na studijní materiály, mírou regulace státem, počtem dětí v rodině, mírou strukturace vzdělávání rodiči a dalšími proměnnými. Ve studii bylo zjištěno, že domácí školáci skórují v testech výše než školní děti. Za zajímavé zjištění autor považuje zejména to, že děti rodičů bez pedagogického vzdělání skórovaly v testech výše než děti certifikovaných učitelů.

V jednom z pozdějších textů Ray (2013) také předkládá řadu studií, které se zabývaly akademickým úspěchem doma vzdělávaných dětí, a konstatuje, že všechny zjistily, že úspěšnost domácích školáků ve standardizovaných testech, kterými se akademická úspěšnost měří, se pohybuje v rozmezí 65. a 80. percentilu. Martin-Chang a kol. (2011) do své studie zabývající se akademickou úspěšností doma vzdělávaných dětí zařadil i děti-unschoolery a porovnával jejich výsledky ve standardizovaných testech. Ukázalo se, že děti vzdělávané doma strukturovaným způsobem měly skóre v testech výrazně vyšší než unschooleri.

I dnes existují národy, kde děti nejsou posílány do škol, ale jsou ponechány, aby si hrály a učily se. Tyto národy se živí lovem a sbíráním plodů. Jejich děti se musí naučit velké množství znalostí a dovedností, aby se staly „úspěšnými dospělými“. Přesto je nikdo

systematicky neučí to, co budou jako dospělí potřebovat. Naopak je dětem ponechána volnost ke hře a zkoumání světa kolem nich. Tím, že děti a dospělí nežijí v oddělených světech a děti jsou součástí života celé komunity, vidí činnosti dospělých a mohou je tak začlenit do svých her. Mají dostatek času k poznávání a trénování. Každý člověk je pak celku prospěšný tým, v čem je nejlepší (Gray, 2016). Zde ovšem vyvstává otázka přenositelnosti zkušeností těchto národů do našich podmínek, tedy podmínek takzvané vyspělé společnosti, jejíž struktura se tak výrazně liší od té, kterou zmiňuje Gray. Nejvýraznějším rozdílem je nejspíš komunitní způsob života přírodních národů a to, že jsou děti přirozeně součástí tohoto života. V našem prostředí se stává spíše výjimečně, že by dítě mohlo sledovat běžnou pracovní činnost dospělého v jeho zaměstnání. Navíc zde vstupuje do hry i rozmanitost a množství činností a profesí, které lze v naší společnosti vykonávat, a kterých patrně nebude v případě přírodních národů tolik.

Vhodnost či nevhodnost vzdělávání prostřednictvím unschoolingu nejspíš ověří až čas, aby mohlo být zhodnoceno, jak jsou „absolventi“ tohoto způsobu vzdělávání schopni naplňovat své společenské role v dospělosti. V českých podmínkách je na takovouto studii ještě brzy. V již zmíněné zatím nejrozsáhlejší studii zaměřené na téma unschoolingu, popisuje Gray a Rileyová (2013) 232 rodin a největší výzvy a benefity, které jim praktikování unschoolingu přineslo. K největším benefitům, které rodiny popisovaly, patřily lepší postoje dětí k učení, dále pohoda dětí, podpora blízkosti v rodině a svoboda. Jako největší výzvu naopak rodiny nejčastěji uváděly sociální tlak ze strany bližšího i vzdálenějšího okolí ohledně volby tohoto způsobu vzdělávání.

Stejná dvojice autorů o dva roky později provedla studii, v níž se dotazovali 75 dospělých, kteří se alespoň po dobu 2 let vzdělávali prostřednictvím unschoolingu. Výsledky ukázaly, že účastníci výzkumu byli v naprosté většině spokojeni s průběhem svého vzdělávání; zejména pozitivně hodnotili svobodu, kterou jim tento způsob vzdělávání přinesl v oblasti následování svých zájmů. Většina také referovala o bohatých sociálních kontaktech, které měli. V této souvislosti zejména oceňovali možnost se stýkat s přáteli různého věku (Gray & Riley, 2015). Nicméně studie nemapovala, jak si tito dospělí vedou v dalším pracovním a profesním životě, rodinném životě, ani nezkoumala jejich zapojení do komunity, což jsou jistě také oblasti, které často budí obavy odborné i laické veřejnosti.

1.3.Principy unschoolingu

Přesto, že neexistuje jednotná, universálně uznávaná definice unschoolingu, existuje několik principů, na kterých je postaven a které lze abstrahovat z uvedených definic. Jejich podstatu se pokusíme vystihnout níže. Patří sem svoboda, volná hra a vnitřní motivace.

Svoboda

Výše uvedené definice unschoolingu deklarují, že důraz je kladen na osobní svobodu každého dítěte vybrat si, jak bude jeho vzdělávání vypadat co do formy i obsahu. Ve svobodných školách, kde probíhá sebeřízené vzdělávání skupinovou formou, bývá výrazem této svobody i demokratické vedení školy, kdy děti i personál se společně podílejí na rozhodování o důležitých školních věcech, přičemž hlas dospělého a hlas dítěte (bez ohledu na věk) mají stejnou váhu (Neill, 2015). Takovýmto způsobem funguje například americká Sudbury Valley School či britský Summerhill.

Svoboda má v unschoolingu hned několik podob. Je to jednak svoboda trávit čas právě takovým způsobem, jakým dítě nebo rodina chce (Morrison, 2007; Wheatley, 2009). V případové studii Morrisonové (2007) rodiče popisují časovou svobodu svých dětí, která je podle nich umožněná především tím, že neexistuje žádný plán nebo rozvrh, jímž se jejich dny řídí. Další oblastí, kterou rodiče zmiňují, je absence kurikula, která vede ke svobodě zvolit si, co, kdy a jak bude dítě studovat. Neexistuje předepsaný čas na učení, způsob učení, ani věk, ve kterém se má dítě učit to či ono. Ve výzkumném šetření Neumana a Gutermana (2017) rodiče v této souvislosti zmiňují zejména to, že učení se neodehrává jen ve vymezeném čase a prostoru, naopak se může dít kdykoli a kdekoli. Současně tento model umožňuje dětem i rodičům využít širší škálu způsobů učení, např. strávit den v přírodě a učit se objevováním apod. (Morrison, 2007).

Ricci (2011) nazývá absenci kurikula jako „*willed curriculum*“. Tvrdí, že nejlepší způsob, jak se dítě může něco naučit, je skrze skutečný zájem a vnitřní motivaci, které přicházejí ve chvíli, kdy je dítě připraveno se něčemu naučit. To zajišťuje právě *willed curriculum* (v českém prostředí bychom patrně uváděli termín „volní“ kurikulum).

Volná hra a zkoumání

Gray (2016) míní, že pokud má dítě samo sebe vzdělávat, potřebuje k tomu čas a prostor. Běžné školy dělají rozvrhy hodin a obecně se má za to, že čím víc hodin, tím lépe – znamená to, že toho dítě bude více znát. Svobodné vzdělávací přístupy včetně unschoolingu naproti tomu vycházejí z názoru, že dítě potřebuje co nejvíce nenaplánovaného času, aby se mohlo věnovat právě těm činnostem, které si samo zvolilo, i k tomu, aby tyto činnosti mohlo objevit. Nejčastější způsob, jakým se malé dítě učí, je hra. Dospělí někdy vnímají hru jako činnost, která je opakem práce. Když však pozorujeme malé děti, zjistíme, že hra je plnohodnotnou činností, při které se dítě učí, zkoumá svět kolem sebe a trénuje nejrůznější schopnosti a dovednosti. Pokud mají děti dostatek času a prostoru, mohou svobodně zkoumat, objevovat, hrát si a přitom se učit.

Nuda, kterou děti čas od času zažívají, pokud nemají rozplánovaný čas, je podle výsledků studie Neumana a Guterman (2017) také často spouštěčem vnitřně motivovaného učení.

Unschooling tedy vyzdvihuje hru, jako jednu z nejdůležitějších aktivit dítěte (Gray, 2016). V naší společnosti jsou však hra a práce vnímány jako dichotomní, což reprezentují často předkládané dvojice antonym: práce-hra, práce-zábava (Morrison, 2016). Gray (2016) ale upozorňuje, že když si dítě hraje, vynakládá skutečné úsilí, hra je pro něj činností, do které je plně ponořeno, trénuje si nově naučené dovednosti a upevňuje ty již získané, učí se spolupracovat s ostatními, plánovat a cvičit si dospělé dovednosti „jen jako“.

Z evolučního hlediska se hra jeví jako naprosto klíčový prostředek k získávání a upevňování nových dovedností, které jsou potřeba k přežití a produktivnímu životu. **Hra je v podstatě instinktivní záležitostí a napomáhá rozvoji dovedností** nutných pro život. Z hlediska mezidruhové rozdílnosti jsou savci (a zejména pak primáti) nejhravějším druhem, což je dáno tím, že se jedná o nejflexibilnější druh, který má velkou potřebu učit se a zdokonalovat naučené. Naopak například u hmyzu a plazů se hra téměř neobjevuje, protože jsou vybaveni silnějšími instinkty, které jsou pro jejich přežití a fungování dostačující. Myšlenka, že hra je prostředkem k učení, vysvětluje také rozmanitost her a jejich množství, vyskytující se u jednotlivých živočišných druhů. Lidé si také hrají specifickými způsoby, ale účel hry zůstává stejný – získávání a rozvíjení dovedností, tedy učení. Současně se ukazuje, že hra člověka podléhá i kulturním specifickým, tedy že je závislá na kultuře, do níž se daný člověk narodil, a které dovednosti jsou v této kultuře podstatné pro úspěšný život (Gray, 2016).

Vnitřní motivace

Svobodné vzdělávání do značné míry vychází z teorií motivace a předpokládá, že dítě je k učení motivováno vnitřně, nepotřebuje tedy žádnou formu odměny (vnější motivace) k tomu, aby se učilo. Za formu vnější motivace jsou považovány jakékoli odměny, například pochvaly a známky používané v běžných školách. Slouží tak v podstatě jako nástroj kontroly ze strany dospělých (Gray, 2016). Naproti tomu vnitřní motivace, jak ji definuje Ryan a Deci (2000), znamená, že člověk vykonává nějakou aktivitu pouze pro vlastní uspokojení, tedy nezávisle na odměně. Činnost je vykonávána prostě proto, že je příjemná, přináší radost a uspokojení.

Nováčková (2006) uvádí, že motorem vnitřní motivace při učení je pochopení, jež provází smysluplnou činnost člověka. To vede k vyplavování endorfinů, které tak slouží jako určitá biologická odměna. Odměny a tresty v podobě školních známek podle ní plní formu náhražky. Na podobném principu pak funguje i paměť (zejména dlouhodobá).

Whitney Sherman (2017) ve své práci vysvětluje, jak unschooling funguje v rámci hned několika teorií motivace nebo teorií vycházejících z motivace – teorie transformativní zkušenosti, self-efficacy, expectancy-value theory a teorie vnitřní a vnější motivace. Klade si za cíl prokoumat roli, jakou hrají významné teorie motivace v kontextu unschoolingu a obecněji v učení. Představuje jednotlivé teorie a výzkumy, které byly provedené na jejich teoretickém podkladě, aby demonstrovala, jak dalece korespondují s filosofií unschoolingu. Pro potřeby této práce nebudeme všechny teorie představovat a vysvětlovat (o některých se zmíním v následující kapitole), ale zaměřím se spíše na závěry, ke kterým Sherman dochází a zda jsou konzistentní napříč jednotlivými teoriemi motivace.

Ukazuje se, že všechny teorie, které Sherman (2017) uvádí, korespondují s filosofií unschoolingu. Unschooling podporuje self-efficacy (vnímanou osobní účinnost)³ jedinců, kteří mají zkušenost se zvládáním nejrůznějších úkolů; pracuje s celkovým prožitkem a osobní zkušeností jedince tím, že učení neprobíhá izolovaně, ale dítě se učí prožitkem a v reálných situacích (transformativní zkušenost); pracuje se subjektivním významem úkolu a zájmy jednotlivce, jejichž vyhledávání podporuje a je jedním z nejdůležitějších cílů unschoolingu (expectancy-value theory); a omezením hodnocení a výstupů vzdělávání (tedy omezením vnější motivace) posiluje vnitřní motivaci jedince, která je klíčová pro efektivní učení.

³ Koncept self-efficacy je definován a podrobněji popsán v kapitole 2.2.

Sherman (2017) dochází k závěru, že její průzkum jednotlivých teorií ve vztahu k unschoolingu psychologicky legitimizuje tento alternativní způsob vzdělávání. Pracuje totiž s principy, které považují jednotlivé teorie za klíčové pro udržení a posílení motivace k učení a objevování. Tyto přístupy také vedou ke komplexnímu učení. K těmto principům patří zejména **absence hodnocení, kontrola prostředí jedincem, učení se prožitkem a vlastní zkušeností a zkušenost s úspěchem** v konkrétních úkolech či dovednostech.

Dalo by se jistě namítnout, že některé z těchto principů lze aplikovat (omezeně či úplně) i v běžné škole. Ovšem vzhledem k počtu žáků ve třídách a kurikulárním požadavkům bude jejich aplikace patrně mnohem náročnější, v některých případech pak zcela nemožná.

Jako klíčová pro unschooling se jeví zejména teorie **vnitřní a vnější motivace**. Výzkumy ukazují, že vnější motivace v podobě odměn a trestů, snižuje motivaci vnitřní, tedy stav, kdy se jedinec zabývá konkrétním úkolem z vlastního popudu prostě proto, že je to příjemné. Hodnocení zvnějšku (případně určitá forma kontroly v podobě restrikce při nesplnění nebo pochvaly při splnění úkolu) pak tento proces oslabuje. V souvislosti s vnitřní motivací dále platí, že možnost svobodné volby ji posiluje. Základním předpokladem je, že lidé se chtějí cítit kompetentní a úspěšní ve svém sociálním prostředí. Už u malých dětí vidíme zřetelnou tendenci zkoumat své okolí a manipulovat s věcmi, které je zaujmou, ve snaze regulovat prostředí kolem sebe (Sherman, 2017). Princip vnitřní motivace je tedy silně propojen s principem svobody. Závěry, ke kterým dochází Sherman, ukazují, že jedno neexistuje bez druhého – tedy, aby bylo dítě vnitřně motivované, potřebuje k tomu určitou míru svobody.

V případě unschoolingu platí, že je dán prostor vnitřní motivaci dítěte, zatímco vnější motivace je naopak oslabována na minimum – nejsou účelně používány odměny ani tresty k dosažení předem stanovených výsledků a dítě má svobodnou volbu aktivity podle její přitažlivosti. Děti jsou vedeny k tomu, aby nacházely, co je baví a tím se zabývaly, nejsou hodnoceny ani testovány (Sherman, 2017).

To ostatně dokládá i studie Neumana a Gutermana (2017). Jimi dotazovaní rodiče zdůrazňovali při praktikování unschoolingu právě učení založené na vnitřní motivaci, které se děje spontánně a prakticky nepřetržitě.

Volné věkové míšení

Gray (2016) vyzdvihuje v souvislosti se sebeřízeným vzděláváním i princip volného věkového míšení. Ten je sice primárně uplatňován v případě skupinového sebeřízeného vzdělávání, ovšem i řada unschoolerů se v různé míře vzdělává skupinovou formou, proto považují za důležité tento princip alespoň zmínit a v krátkosti představit.

Gray (2011) považuje volné setkávání a volnou hru dětí různého věku za velmi důležitý princip sebeřízeného vzdělávání, který s sebou nese benefity pro mladší i starší děti. Takováto hra podle něj skýtá mnoho příležitostí pro učení a rozvoj. Domnívá se, že při věkově smíšené hře se chování starších dětí stává modelem pro děti mladší; pro starší děti je benefitem učení skrze „vyučování“ mladších dětí a trénování vedení skupiny. Podle Graye také mladší děti dostávají od starších větší emoční podporu, než jakou by měly ve věkově homogenní skupině.

1.4. Unschooling v Česku

V našich podmínkách unschooling není jako takový uzákoněn jako legitimní forma vzdělávání. Pokud tedy rodiče chtějí praktikovat tento způsob vzdělávání, musí zapsat dítě do konkrétní školy k **individuálnímu vzdělávání** a podléhají kontrole plnění rámcového vzdělávacího programu formou pololetního přezkoušení. Individuální vzdělávání uvádí školský zákon jako druh jiného plnění povinné školní docházky, tedy plnění, kdy se dítě přímo fyzicky neúčastní školního vyučování (§40, zákon 561/2004 Sb.). Zákon přitom nestanovuje, jakou konkrétní podobu má toto vzdělávání dítěte mimo školu mít, kontroluje pouze jeho výstupy. Individuální vzdělávání povoluje ředitel školy, kam je dítě zapsáno, přičemž rodič musí doložit žádost obsahující mimo jiné důvody pro individuální vzdělávání a doporučení školského poradenského zařízení. Zákon přitom stanovuje, že důvody pro individuální vzdělávání musí být závažné, konkrétně nejsou ale zákonem definované. (§41, zákon 561/2004 Sb.)

K nejčastějším důvodům pro volbu individuálního vzdělávání patří dle Doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání (2018):

1. Zdravotní stav žáka, který nedovoluje pravidelnou řádnou docházku do školy
2. Časté pracovní cesty zákonných zástupců a jejich rodiny
3. Potíže žáků různého charakteru (problémový vztah mezi žákem a učitelem, šikana žáka apod.)
4. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci mimořádně nadaní

Jednoznačná forma žádosti a jejího vyhodnocení ředitelem školy, který má rozhodující slovo při povolení individuálního vzdělávání, není daná. Stejně jako důvody, které jsou opodstatněné pro podání žádosti o individuální vzdělávání. MŠMT doporučuje vstupní rozhovor školy se zákonnými zástupci stran konkrétních představ rodičů o vzdělávání dítěte a podmínkách k němu (MŠMT, 2018).

V České republice se tématu domácího vzdělávání věnuje řada odborných statí (např. Beláňová a kol., 2018; Kostecká a kol., 2021; Kašparová 2015; Kašparová, 2019; Mertin, 2003; Štech, 2003 a další). Níže se budeme věnovat některým z nich s cílem postihnout témata, která vnímáme jako podstatná i pro unschooling.

K pravděpodobně nejznámějším statím na toto téma u nás patří polemika Mertina (2003) a Štecha (2003), kteří se teoreticky zabývají otázkou vhodnosti či nevhodnosti domácího vzdělávání v porovnání se vzděláváním v běžné škole. První z autorů shrnuje ve svém textu argumenty pro i proti domácímu vzdělávání. Zabývá se mimo jiné tématem kvalifikace „domácích učitelů“, socializace doma vzdělávaných dětí, diskutuje také otázku možné nežádoucí důsledky socializace ve škole (např. šikanu) a zabývá se i právem rodičů rozhodovat o podobě vzdělávání dítěte. Dochází k závěru, že individuální forma vzdělávání je efektivnější a jeho odpůrci nevycházejí z relevantních odborných zdrojů (Mertin, 2003).

V reakci na Mertinův článek je podstatné Štechovo poukázání na to, že afektivní vztah mezi rodičem a dítětem může být na překážku sekundární socializaci dítěte, kterou zpravidla zajišťuje instituce školy. Svou tezi podkládá psychoanalýzou, která vnímá jako důležitý milník na cestě k autonomii dítěte rozbití vztahu s matkou a zvládnutí neafektivních vztahů a podřízení se neosobním pravidlům, které jsou typické právě pro školní prostředí. Při domácím vzdělávání může snadno docházet ke konfuzi rolí (matka-učitelka), které může mít nepříznivý vliv na vývoj dítěte (Štech, 2003). V zásadě lze říci, že cílem Štecha je spíše uvést na pravou míru některé často znějící argumenty zastánců domácího vzdělávání, které vnímá do jisté míry jako důsledek nepochopení povahy a funkce školní socializace. Štech tedy tvrdí, že tím podstatným, co škola přináší do života dítěte, je určité vytržení z dyády matka-dítě (resp. rodič-dítě), jehož zvládnutí je důležitým vývojovým zlomem na cestě k jeho autonomii. Ve vztahu k unschoolingu by bylo jistě zajímavé položit si otázku, zda tato obava není ze hry, protože rodič se v tomto případě nesnaží pasovat do role vzdělavatele, tudíž ke konfuzi nedochází. Otázkou pak zůstává, jakým způsobem je zajištěna sekundární socializace dítěte, respektive které osoby tuto socializaci mohou zajišťovat, když ne učitelé. Byť v naší společnosti je škola logicky institucí sekundární socializace, protože většina dětí do škol dochází, lze předpokládat, že není její role výsadní v tom smyslu, že by nebyla zajistitelná jiným způsobem.

Jiný z našich zajímavých výzkumů mapoval vliv rodičovského vnímání dětských potřeb na volbu domácího vzdělávání. Autorky studie identifikovaly v této souvislosti 3 hlavní témata, resp. 3 hlavní potřeby, kterými rodiče odůvodňovali volbu domácího vzdělávání: potřebu bezpečného prostoru pro dozrání dítěte, potřebu individuálního rozvoje dítěte a potřebu osamostatnit se. Ve všech třech případech bylo rodinné prostředí shledáno rodiči

jako optimálnější pro naplnění těchto potřeb (Machovcová a kol., 2020). V této souvislosti je více než patrný ostrý kontrast institucí rodiny a školy, který rodiče vyzdvihují. Rodiče v zásadě považovali vstup do institucionálního školství za potenciálně „nebezpečný“ pro své děti a jejich vývoj, a chtěli prostřednictvím domácího vzdělávání dopřát dětem dle jejich mínění adekvátnější podmínky k naplnění jejich potřeb.

Zajímavou perspektivu pohledu na unschooling nabízí studie, která se zabývá tím, jak rodiny praktikující unschooling přistupují ke skloubení výdělečných aktivit s péčí o děti. Téma dává do souvislosti se způsobem, jakým stát přistupuje k zajištění péče o děti a podpoře rodičů v České republice. Jako zásadní vnímá jednak systémem nastavenou volbu buď/anebo mezi péčí o dítě a prací. Druhou oblastí, která vede k růstu nespokojenosti řady rodičů, je obsah vzdělávání a především pak metody praktikované ve škole, stojící stále ve většině případů na memorování faktů za účelem projít testy a zkoušením, spíše než aby se soustředily na udržení a používání získaných znalostí. Jednou z cest, kterou rodiče v případě nespokojenosti volí, je nějaká podoba domácího vzdělávání. Převládající přesvědčení většiny dospělých, že péče o děti a práce nejsou slučitelné, a tudíž je potřeba dětem zajistit jinou formu péče, aby se rodič mohl věnovat výdělečné aktivitě, je v případě unschoolingu přestavěno, a je kladen důraz na (znovu)propojení (pracovního) světa rodičů a dětí (Kašparová, 2012). Unschooling je tedy vnímán spíše než jako přístup ke vzdělávání dětí, jako životní styl celé rodiny, a jako reakce na nedostatek, respektive úplnou absenci jiných alternativ, které by zajišťovaly spojení pracovního a rodinného života. Tento pohled na filosofii unschoolingu je jistě obohacující a přináší nové podněty, které v debatě na toto téma dosud nevstupovaly do popředí. V souvislosti s tématem této práce pak může otevřít otázku, zda motivace tohoto typu vstupují vědomě do hry při rodičovské volbě unschoolingu.

2. Motivace rodičů k individuálnímu vzdělávání

V této kapitole stručně představíme některé z definic motivace a dále seznámíme čtenáře s konceptem self-efficacy a jeho vztahem k motivaci. V závěrečné části kapitoly se budeme zabývat motivací rodičů k volbě individuálního (domácího) vzdělávání a představíme výzkumná šetření, která jsou tematicky blízká této práci.

2.1. Motivace

Motivace představuje v rámci studia obecné psychologie a zejména pak psychologie osobnosti velmi širokou tematickou oblast, která vedla autory k vytvoření celé řady teorií. V této podkapitole se budeme zabývat definicí motivace a pojmů s ní souvisejících.

Motivací v psychologii označujeme **souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka** (Clinger&Cox, 2004). Tato definice nám říká několik věcí. Za prvé mluví o činitelích, kterých je tedy více. Za druhé tyto činitele nemají jediný úkol, ale hned několik – podnítit, směřovat a udržet chování člověka. Nespecifikuje přitom, zda se všichni činitelé účastní všech akcí, nebo některé podněcují, některé směřují atd. A za třetí říká, k čemu se motivace vztahuje, a to k chování člověka, tedy k aktivitě. Takováto definice motivace ji ustanovuje jako proces, který je dán jednotlivými funkcemi zmíněných činitelů (podněcení, směřování, udržení).

Balcar ve svém *Úvodu do studia psychologie osobnosti* (1991) říká o motivaci toto: „Odpověď na otázku, co člověka vede právě k určitému chování a k jeho změnám, k volbě určitých cílů nebo k jejich opuštění, k silné odezvě na některé podněty nebo k jejich opomíjení, nabízí pojem motivace.“ (s. 112) Odkazuje tedy k **výběrovosti chování** konkrétního člověka ve vztahu nejen k cílům, ale i k reaktivitě. Teorie motivace by tak měly dokázat vysvětlit, na základě jakých proměnných dochází k tomuto chování (případně k jeho změně). Dále říká: „Označujeme jím hypotetické hybné síly, ... objektivně [je lze pozorovat] jako chování směřující k cíli.“ (s. 112). Motivace v tomto smyslu je tedy vždy vnitřní hybná síla, která je z vnějšku pozorovatelná jako cíle-směrné chování. Vnější pozorovatel může na motivaci jakožto vnitřní sílu pouze usuzovat na základě zjevného chování pozorovaného ve vztahu k určitému cíli. Proto se autoři v rámci studia motivace zaměřují spíše na motivy, případně další faktory (emocionální, kognitivní procesy) nebo na příčiny (atribuce) spojené s ne/dosažením cílů (Blatný a kol., 2010).

Pravděpodobně nejznámější teorii motivace vytvořil americký psycholog **Abraham Maslow**. Ten pojímá motivaci jako všudypřítomnou. Říká, že v podstatě všechny stavy osoby lze vnímat jako motivované nebo motivující. Maslow říká: „Man is a perpetually wanting animal.“, tedy „Člověk je věčně toužící živočich.“ (Maslow, 1943, s. 370). Současně ale tvrdí, že přesto, že chování je prakticky vždy determinováno motivací, není motivace jeho jedinou determinantou. Teorie motivace tedy není teorií chování. To má celou řadu dalších determinant (biologické, kulturní..., atd.), které musejí být vzaty v úvahu. Samotný akt chování je potom kanálem, jehož prostřednictvím se vyjadřují nebo uspokojují různé potřeby – chování je tedy zpravidla vedeno více motivy současně (Maslow, 1943).

Motivem potom rozumíme vnitřní příčinu chování (Nakonečný, 2009). Jedná se o ony činitele, o nichž mluví ve své definici Klinger a Cox. Motiv tedy představuje příčinu daného chování, motivace celý děj, proces průběhu energetizace a směřování chování. Nakonečný (2009) také upozorňuje, že je-li motiv pojímán jako psychologická příčina chování, **je jeho cílem určitý vnitřní stav, dosažení uspokojení**, který také ukazuje na povahu onoho motivu. Pro vysvětlení uvádí příklad dítěte: „... objektem přítulného chování dítěte může být matka, ale dítě tím může uspokojovat různé potřeby (kontaktu, bezpečí, něžnosti atd.)“ (s. 247). Cíle-směrné chování tak není zaměřené na vnější cíl, ten je spíše prostředkem, skrze který dochází k dosažení cíle vnitřního, jímž je uspokojení určité potřeby. Je tak patrná úzká souvislost mezi motivem a potřebou. Zpravidla je jako **potřeba** označován takový motiv, který má biologický základ. Výrost a Slaměník (2008) označují jako potřebu „subjektivně pociťovaný nedostatek něčeho, co je pro život jedince nezbytné.“ (s. 150). V tomto případě je patrný biologický základ, který souvisí právě se zachováním života člověka; současně ale vyzdvihuje také subjektivní prožitek, který se projevuje jako určité nepohodlí, napětí nebo pocit nedostatku. Někteří autoři však ve svých teoriích používají pojem potřeba pro všechny motivy, ať už biologické, tak i sociální nebo specifické.

Maslow (1970) také představil **hierarchii potřeb**, v níž představuje základní potřeby: **fyzilogické potřeby** (hlad, žízeň, sexuální potřeba), **potřeba bezpečí**, **potřeba sounáležitosti**, **potřeba uznání** a nejvyšší potřeba, **potřeba seberealizace**. Jeho model má podobu pyramidy, kdy naplnění vyšších potřeb vyžaduje, aby byly naplněny (alespoň do určité míry) potřeby nižší.

Zvlášť bývají vyčleňovány **potřeby sociální**. Tyto potřeby zahrnují jednak **potřebu sociálního kontaktu** (která má rozmanitou podobu od sdružování na základě společného zájmu či přesvědčení až po dlouhodobé a intimní interpersonální vztahy), ale i **potřebu moci a potřebu chovat se konformně**, resp. v souladu se sociálními normami. Z výše zmíněné Maslowovy klasifikace bychom k nim mohly zařadit potřebu bezpečí, sounáležitosti a uznání (Výrost & Slaměník, 2008).

Motivy lze také dále dělit na **implicitní** a **explicitní**, přičemž implicitními motivy rozumíme ty, které nejsou přístupné sebereflexi člověka, protože vznikají na základě emočních zkušeností v raném dětství; explicitní motivy jsou potom spojené s vlastními preferencemi člověka, které jsou reflektované. Oba druhy motivů mají také odlišný vztah k motivačnímu procesu – implicitní motivy slouží spíše k energetizaci organismu, explicitní se potom zaměřují na cíl (Blatný a kol., 2010). Z tohoto procesu je zřejmé, že ačkoli tyto dva druhy motivů Blatný odděluje, mají implicitní motivy vliv na explicitní, protože určují zaměření na konkrétní cíl.

Z hlediska sociální psychologie je důležité také to, že **motivace je sociálně determinovaná** a současně také sama o sobě **má společenský dosah**. Každý člověk své vlastní motivy začleňuje do širší sociální perspektivy prostřednictvím individuálních cílů činnosti a aspirací (Výrost & Slaměník, 2008). Jinými slovy se cíle, které si jedinec vytyčuje, nevztahují pouze k němu samotnému, ale i k určité společenské hodnotě. Mezi motivací a sociálním prostorem je reciproční vztah, kdy jednak sociální proměnné mají vliv na cíle člověka a tyto cíle (resp. jejich dosažení) mají také v různém rozsahu vliv na společnost.

2.2. Self-efficacy

Self-efficacy je koncept, který vytvořil koncem 70. let minulého století v rámci své **socio-kognitivní teorie** kanadský sociální psycholog **Albert Bandura**. V české literatuře se někdy používá termín *vnímaná osobní účinnost* či *vnímaná osobní zdatnost*, v tomto textu však budeme používat původní anglický termín, který nám připadá přiléhavější.

Socio-kognitivní teorie pracuje s triadickým modelem pojetí člověka. Bere v úvahu **chování člověka, osobnostní vlastnosti a prostředí**. Chování člověka vnímá jako jakoukoli jeho činnost v různých situacích, vlastnosti zahrnují jednak biologické dispozice, ale i kognitivní činitele, a prostředí zahrnuje veškeré vnější činitele, působící na člověka. Člověk není vnímán jako pasivní bytost, nýbrž jako aktivní činitel, který ovlivňuje své okolí, a to zase zpětně ovlivňuje jeho. Je to bytost reflektující. Všechny tři výše zmíněné složky spolu neustále interagují (Janoušek, 1992).

Koncept **self-efficacy** je zahrnut v rámci osobnostních vlastností člověka. Jedná se o **přesvědčení člověka o vlastní schopnosti iniciovat činnost a dosáhnout na jejím základě určitého stanoveného cíle** (Bandura, 1997b); jinými slovy se jedná o přesvědčení člověka o vlastním potenciálu v různých situacích, a tvoří základ jeho činnosti ve všech oblastech. Jedná se o univerzální, všeprostupující koncept, který má vliv nejen na motivaci, ale i na emoční stavy a tím i na chování člověka. Pojmem *efficacy* se rozumí schopnost, která umožňuje organizaci kognitivních, sociálních, emocionálních a behaviorálních dovedností a jejich řízení tak, aby mohly sloužit různým cílům (Bandura, 1997b). Klíčová je tedy jakási integrativní schopnost člověka, nejen samotné dovednosti.

Přesvědčení člověka o vlastním potenciálu je podle této teorie důležitější, než objektivní, skutečný potenciál. V případě, že self-efficacy člověka je vyšší, umožňuje mu to efektivnější využití jeho schopností, než pokud by měl nižší self-efficacy. Nejzásadnější rozdíl oproti jiným, podobným konceptům (např. sebepojetí) je zejména v **situační podmíněnosti** – self-efficacy se mění v závislosti na konkrétním kontextu a situaci – a velmi **úzce souvisí s úspěšností člověka v konkrétním úkolu** (Bandura, 1977).

Na jedné straně self-efficacy reguluje činnost člověka, na druhé i cíl jeho činnosti. Bandura (1994) tedy hovoří o 2 předpokladech úspěšné činnosti: 1) schopnost/potenciál uskutečnit určitou činnost (efficacy expectation); 2) přesvědčení, že prostřednictvím této činnosti dosáhneme určitého cíle (outcome expectancy). Úroveň self-efficacy ovlivňuje rozhodování člověka o jeho činnosti i o způsobu této činnosti. Lidé s vyšší úrovní self-

efficacy volí spíše náročnější úkoly a jsou vytrvalejší a odolnější i v případě možných komplikací v dosažení cíle. Lidé s nižší úrovní self-efficacy mají naopak tendenci vnímat náročnější úkoly jako hrozbu a rychleji se vzdávají.

2.2.1. Vliv self-efficacy na psychické procesy

Self-efficacy ovlivňuje řadu psychických procesů a tím i fungování člověka v jeho životě. K těmto procesům patří procesy **kognitivní, motivační, afektivní a selektivní** (Bandura, 1994).

Kognitivní procesy

Ukazuje se, že lidé s vyšší self-efficacy si kladou v životě vyšší cíle a jsou odhodlanější při jejich dosahování. Míra self-efficacy určuje, jaké druhy scénářů člověk předjímá ve vztahu k nějaké činnosti, resp. k nějakému cíli – lidé s vyšší self-efficacy předjímají úspěšné scénáře a výsledky vlastních činností; naopak lidé s nižší self-efficacy předjímají spíše scénáře neúspěšné. Tato druhá skupina lidí má vlivem toho, že bojuje s neustálými pochybnostmi o sobě, snížené aspirace, zvýšenou chybovost a snižuje se i její výkon. Nutno přitom podotknout, jak již bylo zmíněno výše, že reálně se může jednat o jedince se srovnatelnými schopnostmi a dovednostmi jako mají lidé, kteří jsou v daných úkolech úspěšní (Bandura, 1994). Zde je nápadná souvislost s výkonovou motivací, která také pracuje s aspiracemi člověka, i s tím, které úkoly si volí v závislosti na předpokládaném výsledku a přesvědčení o svých schopnostech (Blatný, 2010).

Motivační procesy

Vzhledem k tomu, že většina lidské motivace se utváří kognitivně, není překvapující, že self-efficacy má vliv i na motivační procesy a seberegulaci. Self-efficacy tak ovlivňuje motivaci hned několika způsoby – na úrovni cílů, které se lidé kladou; úsilí, které vynaloží k dosažení těchto cílů; vytrvalosti, se kterou sledují dané cíle v případě obtíží; a odolnosti k neúspěchům. Lidé s nižší self-efficacy mají tendenci se snadno vzdávat a polevují ve svém úsilí v případě, že se setkají s neúspěchem (Bandura, 1994).

Na motivaci silně působí přesvědčení o vlastních schopnostech, anticipace výsledků, nastavení cílů a plánování postupu jednání. Motivace je silnější, pokud člověk věří, že dokáže nastaveného cíle dosáhnout. To, jaké cíle si člověk nastavuje, potom závisí právě na self-efficacy, která má vliv také na to, kolik úsilí dosažení daného cíle věnuje a jak jsou odolní vůči překážkám, které na cestě k cíli mohou nastat, a nezdarům (Bandura, 1997a).

Bandura (1994) popisuje 3 druhy kognitivních motivátorů, z nichž každý souvisí s určitou teorií motivace – kauzální atribuce, očekávání výsledku a kognitivně zpracované cíle. Velmi dobře je vidět souvislost mezi kauzální atribucí a self-efficacy. Atribuční teorie vysvětluje, jakým způsobem lidé vnímají příčiny svých úspěchů či neúspěchů. Lidé s vyšším pocitem self-efficacy mají tendenci svůj případný neúspěch přisuzovat nedostatečnému úsilí či přípravě; lidé s nižší self-efficacy vnímají neúspěch jako důsledek nedostatečnosti vlastních schopností.

Někteří autoři dokonce explicitně či implicitně označují self-efficacy jako koncept či teorii motivace (např. Graham & Weiner, 1996; Mills a kol, 2007; Sherman, 2017). Pajares (2003) poukazuje na to, že self-efficacy tvoří základ motivace i úspěchu ve všech oblastech života. Sám Bandura (1997b) pojímal self-efficacy jako komplexnější, než motivaci, a rozlišoval 3 kognitivní motivátory – cíle činnosti, výsledky činnosti a vnímané příčiny ne/úspěchu. Jak již bylo zmíněno výše, self-efficacy ovlivňuje veškerou činnost člověka, a pojímáme-li člověka v souladu s Maslowem jako neustále motivovaného (tedy tak, že se motivace promítá do veškerého chování člověka), je úzká spojitost mezi self-efficacy a motivací zřejmá.

Afektivní procesy

Self-efficacy má vliv na prožívanou míru stresu v zátěžových situacích. Tento fakt souvisí především s vnímáním self-efficacy ve vztahu ke zvládnutí stresorů. Pokud má člověk pocit, že nemůže ovlivnit hrozby, které k němu přicházejí, prožívá úzkost a velký stres. Současně se zvládnutím stresorů vstupuje do hry i přesvědčení o vlastní schopnosti ovládnout své myšlenky, která hraje klíčovou roli v regulaci stresu, jež je způsoben vlastními myšlenkami (Bandura, 1994).

Bandura (1994) tvrdí, že zdrojem úzkosti, stresu či deprese nejsou samotné myšlenky nebo stresující události a podmínky, ale přesvědčení o vlastní neschopnosti je zvládnout. Vystavení stresorům bez možnosti je ovládat je pro člověka škodlivé. Nízký pocit kontroly nad myšlenkami a situacemi zvyšuje pocit nepohody a může přispívat k výskytu stresu či deprese, nebo podporovat jejich trvání (Bandura, 1994).

Selektivní procesy

Míra self-efficacy nejen aktivuje výše zmíněné procesy a umožňuje člověku vytvářet prostředí kolem sebe, ale vede také k tomu, že si člověk vybírá určité typy činností a určité prostředí. Obecně platí, že se lidé vyhýbají těm situacím a činnostem, o nichž jsou přesvědčeni, že přesahují jejich možnosti. A naopak vstupují do situací a jsou aktivní v činnostech, o kterých soudí, že jsou schopni je zvládnout. Tyto volby vedou k rozvoji určitých schopností, zájmů i sociálních kontaktů, které dále určují podobu jejich života a určují zásadním způsobem směr jejich vývoje. Jako příklad uvádí Bandura volbu povolání (Bandura, 1994).

Self-efficacy je tedy v podstatě složka sebeobrazu člověka, zahrnující to, jak člověk subjektivně vnímá sám sebe a jak se hodnotí. Tento sebeobraz velice často úplně neodpovídá „objektivnímu“ vnímání druhých lidí. Lidé mají tendenci se v některých oblastech či aspektech podceňovat, v jiných přeceňovat. A tento sebeobraz má i vliv na výběr konkrétních činností, jejich náročnosti apod.

2.2.2. Zdroje a dimenze self-efficacy

Self-efficacy je založeno na 4 informačních zdrojích, které mají vliv na úspěšné řešení určitého úkolu či předpokládané úspěšné zvládnutí nějakého úkolu. Bandura zjistil, že lidé snáze řeší úkoly či situace (případně předpokládají jejich zvládnutí) v případě, že již zažili **úspěch v podobném úkolu v minulosti** (angl. *mastery experience*). Zážitek úspěchu posiluje důvěru ve vlastní schopnosti, neúspěch vede naopak k pochybnostem o sobě. Nejúčinnější zkušeností se zdá být překonávání překážek, jinými slovy by úspěchy neměly být dosahovány příliš snadno, což pak vede k tendenci vzdávat se i při menších překážkách na cestě k cíli (Bandura, 1977).

Dalším zdrojem self-efficacy je **nepřímá zkušenost se stejným nebo podobným úkolem/situací**. V tomto případě se druzí lidé stávají vzory, které poskytují způsoby, jak zvládnout určité situace nebo činnosti. Srovnávání s druhými je také způsob, jak si lidé utvářejí představu o vlastních schopnostech (Bandura, 1977).

Třetím zdrojem self-efficacy je **sociální podpora či přesvědčování**. Do této kategorie spadá jednak pozitivní ocenění druhými. Z edukačního hlediska je potom výhodné se nejprve zaměřit na úkoly, ve kterých jedinec může zažít úspěch a postupně přecházet k úkolům náročnějším, kdy je vyšší šance, že jedinec zvládne neúspěch na základě dříve prožité zkušenosti úspěchu, která je upevněna. Posledním zdrojem je **zažívání pozitivních emocí nebo jiné informace o vlastním fyziologickém stavu**, které člověku říkají, jaký úkol zvládne. Pozitivní emoce/lepší fyziologický stav zvyšují self-efficacy; naopak negativní emoce či nepříjemný fyziologický stav (strach, stres atd.) self-efficacy snižují (Bandura, 1977).

Self-efficacy je dále charakterizována 3 dimenzemi (Bandura, 1977):

- **Úroveň** self-efficacy **charakterizuje vztah ke konkrétní obtížnosti úkolu**, jinými slovy na jak obtížný úkol v dané oblasti si jedinec troufne;
- **Generalizace** self-efficacy **charakterizuje rozsah**, ve kterém se jedinec cítí být kompetentní zvládnout jiné úkoly nebo činnosti, jinými slovy jakým způsobem jedinec generalizuje zkušenost z jedné situace a přenáší ji na jinou zkušenost
- **Velikost/síla** self-efficacy **charakterizuje sílu vnitřního přesvědčení** jedince o tom, že daný úkol zvládne (nejsilnějšího vnitřního přesvědčení jedinec dosahuje, pokud má vlastní zkušenost s úspěchem v podobném úkolu (mastery experience), jinou sílu má přesvědčení na základě zkušenosti nepřímé)

2.3. Motivace rodičů k individuálnímu vzdělávání

Téma unschoolingu představuje širokou, málo prozkoumanou oblast a poskytuje tak živnou půdu pro nejrůzněji orientovaná výzkumná šetření. V našich podmínkách je téma unschoolingu prozkoumáno minimálně. Informace, které jsou dohledatelné, většinou poskytují platformy zastávající unschooling (např. svobodauceni.cz). Nejedná se ovšem o odborné texty, ale o články, kde sdílejí unschoolující rodiče v určité míře svou zkušenost. Dostupné absolventské práce jsou zpravidla obecnějšího charakteru a snaží se spíše zmapovat konkrétní podobu unschoolingu v našem prostředí. K dispozici jsou i zahraniční zdroje, kterých je nepoměrně více než studií českých. Je ale nutné si uvědomit jednak omezenou přenositelnost poznatků do našeho prostředí (danou mimo jiné i rozdíly v legislativě), a jednak pozadí, na kterém vznikají – často se jedná o autory zastávající unschooling, takže i tato literatura se jeví poněkud jednostranně.

V českém prostředí nebylo na téma motivace rodičů k volbě unschoolingu provedené žádné výzkumné šetření (téma motivace k domácímu vzdělávání je zahrnuto v podkapitole *Unschooling v Česku*). V zahraničních anglicky psaných studiích je na toto téma také velmi omezený počet zdrojů (např. Morrison, 2016; Levin-Gutierrez, 2015; Thomas, 2016). Ve vztahu k motivaci se výzkumy zpravidla spíše zabývají motivací dětí v unschoolingu k učení, případně jsou dohledatelné teoretické odborné články zabývající se unschoolingem ve vztahu k motivaci dětí obecně (např. Sherman, 2017).

Naproti tomu, jak poukázal Spiegler (2010) odborné literatury na téma motivace rodičů k domácímu vzdělávání je nepřehledné množství (např. Baidi, 2019; Collom, 2005; Cai, Reeve&Robinson, 2002; English, 2015; Thomas, 2016; Van Galen, 1986, 1988), protože se jedná o jedno z často diskutovaných témat. Sám ve své studii shrnuje 12 výzkumných šetření zabývajících se tímto tématem a dochází k závěru, že při bližší analýze se dají motivy rodičů k volbě domácího vzdělávání shrnout pod tvrzení, že „[domácí vzdělávání] umožňuje něco více nebo lépe než škola“ (Spiegler, 2010, s. 64). V rámci toho pak identifikuje 4 oblasti, ve kterých rodiče vnímají benefity domácího vzdělávání: kurikulum a přístup ve vzdělávání, hodnoty, pohoda a bezpečí dítěte a sjednocení rodiny (Spiegler, 2010).

Autor také upozorňuje, že motivy rodičů nelze vnímat jako nezávislé jevy, ale také jako sociální konstrukty – na jedné straně rodiče vycházejí z porovnání dostupných škol s domácím vzděláváním, a také svou volbu vztahují k určitým „nákladům“ spojeným

s domácím vzděláváním, které jsou také sociální povahy (např. zajištění příjmu rodiny, sociální izolace, a další). Dalším rozměrem, který s sebou nese toto vnímání motivů, je jejich nazření jako proměnlivých konstrukcí v závislosti na očekávání v dané situaci. Když totiž rodiče své motivy popisují, vycházejí přitom z vnímaných očekávání, předsudků a námitek okolí, takže mohou pak používat své motivy jako způsob obrany a rekonstruovat své chování tak, aby vyznělo pozitivně (Spiegler, 2010). Spiegler tedy upozorňuje na určité úskalí takto zaměřených výzkumů, které vidí v tom, že výzkumníci mohou vnímat motivy jako čistě vnitřní proměnné, které se nevztahují k sociálním determinantám. Tím, že poukazuje na tendenci rekonstruovat motivy v závislosti na předpokládaném společenském očekávání či názoru, také naráží na to, že rodiče mohou mít při popisování svých motivů snahu se určitým způsobem obhájit.

Thomas (2016) se zabýval motivací rodičů vzdělávajících doma ve vztahu ke kurikulu a způsobu vyučování dětí. Kládl si otázky, co vede rodiče ke způsobu, jakým organizují čas v rámci domácího vzdělávání, jaké metody používají k uspořádání dne, a do jaké míry může toto nastavení ovlivňovat samo dítě. Výsledky šetření ukázaly, že rodiče vzdělávající doma nejčastěji vycházejí při nastavování rozvrhu a denní rutiny z potřeb svých dětí a jejich učebního stylu. Specifickými důvody k uspořádání dne potom byly např. zájmy dětí, komunitní činnosti, specifické cíle (např. připravit se na standardizované testy) a specifické potřeby dítěte.

Výše zmíněné studie se zabývají motivací rodičů k domácímu/individuálnímu vzdělávání, nikoli k unschoolingu jako jeho specifické podobě. Nicméně lze předpokládat, že některé z těchto motivů by mohly hrát významnou roli i při volbě unschoolingu. Tvoří tedy dobrý základ pro možnost porovnání – jednak motivů společných, ale případně i odlišných.

Nejblíže tématu této práce je americká studie mapující self-efficacy unschoolujících matek. Výzkumné šetření probíhalo na jihovýchodě Spojených Států a čítalo 10 narativních rozhovorů s unschoolujícími matkami. Dále také autorka výzkumu analyzovala zdroje v podobě blogů, které se zabývají unschoolingem a čerpala informace na konferenci věnované unschoolingu v roce 2013. Cílem studie bylo zjistit, jak vypadá život unschoolujících rodin, co je k tomuto životnímu stylu motivovalo a co pomáhá matkám vyrovnat se s negativními reakcemi okolí (Morrison, 2016).

V rámci šetření bylo zjištěno, že unschoolující matky motivovala k volbě unschoolingu zejména jejich vlastní negativní zkušenost s běžným vzděláváním ve škole (v roli

studentky, v některých případech i v roli pedagoga). Další významnou roli hrála i nepřímá negativní zkušenost s většinovým vzdělávacím systémem. Tyto matky měly také nezřídka zkušenost s vybočováním z mainstreamu – často už od dětství, protože vyrůstaly v méně konvenčních rodinách –, což se ukázalo také jako jeden z podpůrných faktorů při praxi unschoolingu. Dále hrála v jejich volbě roli podpora ze strany blízkých lidí a pozitivní pocity spojené s touto volbou, resp. pocit úlevy, že nejsou závislé na vzdělávacím systému a mají tak více svobody (Morrison, 2016).

K dalším podpůrným faktorům patřily i úspěchy v praktikování unschoolingu, díky kterým matky setrvaly u tohoto způsobu vzdělávání dětí. Mezi tyto úspěchy řadily zejména vlastnosti svých dětí, jejich pozitivní vztah k učení a dobrou úroveň získaných vědomostí a dovedností (Morrison, 2016).

3. Metodologie výzkumu

3.1. Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky

Řešeným výzkumným problémem v rámci tématu unschoolingu je motivace rodičů k volbě tohoto svého druhu „radikálního“ přístupu k výchově a vzdělávání dětí. Jak je již zmíněno v teoretické části práce, téma unschoolingu není v našich podmínkách prakticky vůbec zmapované, s výjimkou několika málo závěrečných prací (např. Kováčová, 2016; Špačková, 2018) a odborných příspěvků (např. Kašparová, 2012).

Při hledání specifického výzkumného problému v rámci takto širokého tématu, se jevílo jako nejlepší postup se nejprve blíže seznámit se skupinou rodičů, kteří se pro tento vzdělávací přístup rozhodli. Cílem výzkumného šetření bylo tedy zjistit, **jaké konkrétní motivace vedou rodiče k volbě unschoolingu**, a také, **které faktory je u něj udržují**; a **jaký je jejich vztah k self-efficacy rodičů** v oblasti výchovy a vzdělávání svých dětí, resp. **jakým způsobem se self-efficacy podílí na motivaci rodičů k unschoolingu**. Cílem bylo také zjistit, **jaké výzvy rodiče vnímají při praktikování unschoolingu**. V návaznosti na definici motivace jakožto souhrnu činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka (Clinger & Cox, 2004), je podstatné vyzdvihnout, že nebyla nazírána jakožto proměnná stabilní v čase, ale v rámci šetření jsme se zaměřili na důvody, které vedly rodiče k volbě unschoolingu, ale také na podpůrné faktory, které je u tohoto způsobu vzdělávání udržují.

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jak ovlivňuje self-efficacy rodičů v oblasti vzdělávání svých dětí jejich motivaci k unschoolingu?** Pro zodpovězení této otázky je nutné položit si i otázky doplňkové, tedy: **Jaké faktory vedou rodiče k volbě unschoolingu a jaké je u této volby udržují? Jaká je self-efficacy rodičů v oblasti vzdělávání a výchovy dětí? Jakým výzvám rodiče čelí/čelili při praktikování unschoolingu?** Další specifickou výzkumnou otázkou je, **zda došlo v oblasti motivace k nějakým posunům, které rodiče reflektují.**

Domnívám se, že otázky po motivaci rodičů k volbě radikálního způsobu vzdělávání jsou fundamentální a mohou poskytnout odpověď na to, jaké jsou potřeby a očekávání těchto rodičů ve vztahu ke vzdělávání a výchově jejich dětí, a výsledkům tohoto vzdělávání, a čeho se jim v běžném i alternativním školství nedostává.

3.2. Výzkumný design

Pro řešení výzkumného problému byla zvolena kvalitativní výzkumná metodologie, rámcově zakotvená v tematické analýze (Braun & Clarke, 2006). Kvalitativní přístup využívá k deskripci a interpretaci psychologických fenoménů kvalitativní metody a stojí na principu jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti a dynamiky. Jeho využití je vhodné tam, kde to vyžaduje povaha zkoumaného jevu a cíl výzkumu, nebo v případech, kdy to vyžaduje zkoumaná oblast, např. z důvodu nižší dosažitelnosti cílové skupiny (Miovský, 2006). Tyto předpoklady pro kvalitativní výzkum byly splněny i v našem případě – cílem výzkumu neměla být pouze deskripce, ale chtěli jsme obsáhnout problematiku v její komplexnosti. Dalším důvodem byla právě i zmiňovaná horší dosažitelnost potenciálních participantů – unschooling nepředstavuje běžnou vzdělávací praxi, čili je takto vzdělávajících rodin relativně málo a není snadné se s nimi spojit, navíc v některých případech nejsou rodiče otevření účasti na výzkumném šetření.

Kvalitativní (případně kombinovaná) výzkumná metodologie se používá také v případě zkoumání self-efficacy (např. Glackin & Hohenstein, 2018; Morrison, 2016; Wyatt, 2016). Glackin a Hohenstein (2018) doporučují z důvodu větší subjektivity kvalitativních metod, používat k hodnocení self-efficacy co nejvíce zdrojů a triangulaci dat. V našem případě jsme zvolili čistě kvalitativní metodologii, a to z toho důvodu, že nebylo primárním cílem zkoumat self-efficacy rodičů, ale to, jak se promítá do jejich motivací k unschoolingu.

Samotnému sběru dat předcházela předvýzkum, který čítal autorkou volně vedené rozhovory se dvěma unschoolujícími matkami v rámci besed a seminářů na téma unschoolingu, a také další informace získané na těchto neformálních akcích, dále samozřejmě průzkum na internetu a sociálních sítích, kde se rodiče sdružují, a studium literatury na téma unschoolingu. Formálním výsledkem tohoto předvýzkumu byly v zásadě dvě věci. V první řadě došlo ke specifikaci tématu práce od motivace obecně k jejímu zakotvení v konceptu self-efficacy. Tento lehký tematický posun vznikl zejména proto, že téma motivace je příliš obecné a široké, a tudíž i rozhovory cílené tímto směrem vedly spíše k povšechným zjištěním. Další zkoumání dané problematiky tak vyžadovalo větší strukturu, zakotvení v některé z teorií, která by mu dala rámec. Jako nejvhodnější se jevil právě koncept self-efficacy, který sice není vyloženě teorií motivace, ale motivační procesy do značné míry ovlivňuje (viz teoretická část). Navíc se jedná o velmi dobře strukturovaný koncept, kterých naproti tomu v oblasti teorií motivace není mnoho. Dalším

důvodem bylo, že na téma self-efficacy unchoolujících rodičů bylo v zahraničí již jedno výzkumné šetření provedeno (Morrison, 2016) a vznikl tak prostor pro určité porovnání. Dalším výsledkem neformálního předvýzkumu byla rámcová struktura rozhovoru, respektive specifikace témat, která by bylo vhodné do rozhovoru zahrnout.

Empirická data pro tuto práci byla získána z rozhovorů s 6 rodiči, kteří uvedli, že praktikují unchooling. **Cílem rozhovorů bylo zjistit v první řadě motivaci rodičů k volbě tohoto způsobu vzdělávání** – proč si rodiče mezi jinými alternativními formami vzdělávání (např. „klasickým“ individuálním vzděláváním, různými typy alternativních škol) volí právě unchooling? Dále se rozhovor zaměřoval na zjištění jednotlivých zdrojů self-efficacy v oblasti vzdělávání dětí a výzev, které rodiče vnímají při praktikování unchoolingu. Základním předpokladem bylo, že volba radikální formy vzdělávání jistě vyžaduje velmi silnou motivaci a následně i podporu rodičů v této volbě.

Odpověď na otázku po motivaci rodičů k unchoolingu má vést sekundárně i k otevření diskuze o současné situaci ve státním školství a o tom, jakou vlastně má a mělo by mít vzdělávání podobu a co je jeho cílem. Může být důvodem volby unchoolingu nedostatek vhodných škol, které by svou povahou naplňovaly potřeby těchto rodin?

3.3. Etika výzkumu

Etika, jak upozorňují Švaříček a Šed'ová (2007), je důležitým rozměrem každého výzkumného šetření a je prolnta do všech jeho fází, nikoli pouze do sběru dat a nakládání s daty. Autoři zmiňují zejména **princip důvěrnosti**, který se vztahuje nejen k zajištění anonymity participantů, kteří by neměli být rozeznáni na základě jmen nebo určitých znaků, ale i k uchování dat, která by měla být dostatečně chráněná (např. heslem při přístupu do počítače). Další důležitou oblastí je **informovaný souhlas**, který by měl pravdivě informovat (potenciální) participanty o předmětu výzkumu, jeho povaze, době trvání apod. (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Některé etické parametry výzkumu budou zmíněny detailněji v následujících metodologických kapitolách, zejména v podkapitole *Metody sběru dat*, kde je detailně popsán informovaný souhlas i jeho předmět a proces anonymizace, který probíhal v průběhu přepisu rozhovorů.

Uvědomujeme si, že mapování kontroverzního tématu, jakým unchooling jistě je, s sebou nese určitá nebezpečí a současně staví i rodiče, kteří poskytli svůj souhlas na účasti

ve výzkumu, do nelehké situace. O to pečlivěji bylo s daty nakládáno tak, aby byla zajištěna anonymita participantů i jimi zmíněných institucí nebo třetích osob.

3.4.Zajištění důvěryhodnosti výzkumu

Důvěryhodnost kvalitativního výzkumu zjišťuje, zda závěry, ke kterým výzkumník dochází, se shodují s jeho pozorováním, resp. s jeho empirickou zkušeností. Základními technikami, které zajišťují důvěryhodnost kvalitativního výzkumu, jsou: členské ověřování, audit a reflexe kolegů, výběr účastníků výzkumu, deník výzkumníka, postupy při interpretaci dat a používání přímých citací (Švaříček & Šedřová, 2006).

V tomto výzkumném šetření používáme zejména **přímé citace**, které jsou součástí kapitoly Rozbor dat, a ilustrují zjištění, která jsou v textu prezentována. Dále je v rámci metodologie detailně popsán **postup analýzy dat**, kde vysvětlujeme krok za krokem, jakým způsobem bylo se získanými daty nakládáno. Důvěryhodnost zajišťuje také **výběr účastníků výzkumu**, kteří byli vybíráni na základě jasně stanovených kritérií, která jsou popsána v podkapitole *Výzkumný vzorek*. Proces výzkumu je (podobně jako v deníku výzkumníka) poměrně detailně zaznamenán v rámci této kapitoly a může ilustrovat způsob práce a uvažování autorky o daném tématu, což, jak se domníváme, také zajišťuje důvěryhodnost výzkumu.

3.5.Metody sběru dat

Data byla sbírána formou **hloubkových polostrukturovaných rozhovorů** s rodiči. Hloubkový polostrukturovaný rozhovor označuje nestandardizované dotazování participanta výzkumu badatelem prostřednictvím předem připravených témat a otevřených otázek (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Tento způsob vedení rozhovoru byl zvolen zejména z důvodu flexibility, prostoru pro doplňující otázky, a možnosti reagovat na témata, která přináší do rozhovoru rodič, a současně se přitom držet určité rámcové struktury, která mapuje zkoumané téma. Současně jsme postupovali v souladu s doporučením Adamse (2015), který zmiňuje, že polostrukturovaný rozhovor je mimo jiné vhodné použít v případech, kdy zkoumaná oblast není příliš probádaná, a participant potřebují dostatek prostoru pro vyjádření k danému tématu.

Rozhovory byly zaměřeny především na následující témata: jaké faktory rodiče vedly k volbě unschoolingu, jak/jestli se tyto důvody proměňovaly, jaké jsou jejich cíle

a očekávání ve vztahu ke vzdělávání dětí, co je nejvíc podpořilo na této cestě, jaká vnímají největší pozitiva a negativa spojená s touto volbou, s jakými reakcemi bližšího i vzdálenějšího okolí se setkali/setkávají, co jim pomáhá překonat případné těžkosti při vzdělávání svých dětí, jaké mají zkušenosti s výraznější odlišností v životním stylu nebo v jiných oblastech svého života.

Rámcová struktura rozhovoru vznikla v návaznosti na studium teoretických pramenů, především potom na základě studia tématu motivace a self-efficacy. V návaznosti na Spieglera (2010), který zdůrazňuje sociální podmíněnost motivů rodičů, tedy to, že motivy nevznikají pouze jako vnitřní proměnné, ale i v závislosti na kontextu, ve kterém se rodiče vyskytují (v našem případě např. dostupné školní organizace a jejich úroveň), bylo do rozhovoru zařazeno i téma možné školní docházky dítěte, respektive téma dostupnosti škol, které by byly pro rodiče přijatelné. Ke konkrétní podobě rozhovoru, která je zařazena v příloze této práce, potom přispěla i autorkou provedená „pilotáž“ rozhovoru na vybraném vzorku unchoolujících rodičů. Informace získané z pilotáže přispěly k bližší specifikaci otázek a jejich rozpracování. Kromě zmíněného pilotního ověření prošla struktura rozhovoru expertním posouzením a byla následně upravena do finální podoby. Ta mapuje, mimo motivů jako takových, i základní dimenze volně vycházející z konceptu self-efficacy (Bandura, 1977):

- **Osobní odolnost** (vychází z pojetí motivace jako vlastnosti osobnosti (Blatný a kol., 2010), vztah s volnými charakteristikami)
- **Sociální opora** (podpora sociální sítě rodičů; zprostředkovaná zkušenost s unchoolingem)
- **Intelektuální opora** (odborné zázemí v podobě teoretických znalostí v oblasti výchovy a vzdělávání, případně i v podobě praktické zkušenosti)
- **Reálné výsledky** (jak se daří unchooling v praxi)
- **Víra** (síla vlastního přesvědčení o správnosti této vzdělávací volby)

Průměrná délka rozhovoru se pohybovala v rozmezí 75 a 90 minut. Rozhovor byl veden vždy s jedním rodičem, který má hlavní zodpovědnost za vzdělávání dítěte – ve všech případech se jednalo o matku. Samotnému rozhovoru předcházela administrace krátkého

dotazníku (většinou ústní formou), který mapoval základní charakteristiky rodiny, počet a věk dětí, délku praxe unschoolingu (resp. individuálního vzdělávání) a vzdělání rodiče. Před samotným rozhovorem byl také rodiči poskytnut **informovaný souhlas** s účastí na výzkumu, se kterým byli plně seznámeni v úvodu rozhovoru. Předmětem informovaného souhlasu bylo seznámení s cílem výzkumu, se způsobem, jakým bude nakládáno s informacemi z rozhovorů, dále zajištění anonymity. Participantů byli také informováni o tom, že rozhovor bude nahráván a za účelem výzkumu také následně doslovně přepsán. Informovaný souhlas byl všemi rodiči poskytnut ústní formou, a byl zaznamenán v nahrávce každého rozhovoru. Předmět informovaného souhlasu byl rodičům sdělen před zahájením rozhovoru. Rodičům byla nabídnuta i možnost předem poskytnutého písemného informovaného souhlasu, ovšem s ohledem na to, že rozhovory (až na jeden) probíhaly online, nikoli osobně, všichni souhlasili s poskytnutím informovaného souhlasu ústní formou.

Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření probíhalo v době nouzového stavu v důsledku pandemie Covid-19, byla z důvodu zajištění bezpečnosti participantů většina rozhovorů vedena online případně telefonicky. Vzhledem k tomu, že dostupná šetření zjišťující rozdíly mezi daty sebranými osobně a online, neshledala větší vliv online podoby rozhovoru na kvalitu získaných informací (Shapka a kol., 2016), bylo k této formě rozhovoru přistupováno jako k formě ekvivalentní rozhovoru face-to-face.

Všechny rozhovory byly za účelem jejich analýzy doslovně přepsány. V průběhu prepisu byla data také anonymizována. Švaříček a Šed'ová (2007) definují anonymizaci dat jako techniku, která má sloužit k ochraně participantů výzkumu. Pro účel anonymizace byla použita alternativní křestní jména, pokud se v rozhovoru vyskytovaly názvy institucí, byly označeny náhodnými velkými písmeny. Záznamy rozhovorů byly po přepsání smazány z důvodu zajištění důvěrnosti dat a anonymity participantů.

3.6. Výzkumný vzorek

Pro účely výzkumu byli osloveni **rodiče, kteří se identifikují jako tzv. „unschooleři“**, tedy rodiče, jejichž děti jsou vzdělávány formou individuálního vzdělávání sebe-řízeným způsobem. Vzhledem k tomu, že unschooling jako takový není jednoznačně definován, respektive jej lze praktikovat mnoha rozličnými způsoby, zvolili jsme sebeidentifikaci a sebedeklaraci jako nejlepší formu výběru výzkumného vzorku. V rámci získání

participantů pro výzkumné šetření byla důležitá zejména **sebedeclarace**, která, jak upozorňuje Šimíková a kol. (2019) znamená nejen to, že se rodič subjektivně identifikuje s určitou skupinou, ale musí tuto identifikaci také deklarovat. Sebedeclarace byla implicitně validizována (Šimíková a kol., 2019), rodiči bylo vždy sděleno, že daný výzkum se zabývá unschoolingem a motivací rodičů k tomuto způsobu vzdělávání, následné zapojení rodiče do výzkumu bylo tedy interpretováno jako sebedeclarace. Pro ověření bylo v rámci rozhovoru následně zjišťováno jak rodič sám unschooling definuje a jakou má podobu v rodině prostřednictvím popisu běžného dne a aktivit. **Pro účast ve výzkumu bylo nutné, aby individuální vzdělávání v dané rodině probíhalo sebe-řízeným způsobem**, tedy aby se nejednalo o domácí vyučování (přenesení podoby školního vyučování do domácího prostředí), a aby podoba vzdělávání byla vedena dítětem a kopírovala jeho zájmy, nikoli kurikulum. Vycházeli jsme přitom z klasifikace Graye a Rileyové (2013), kritériem tedy bylo, aby rodič spadl do jedné ze tří kategorií, které stanovili. Do výzkumu se zapojili primárně rodiče, kteří by dle této klasifikace spadali do prvních dvou skupin – tedy rodiče, kteří nechávají svým dětem úplnou svobodu v oblasti vzdělávání a zapojují se do něj jen v případě, že jsou o to požádáni, a rodiče, kteří se snaží děti určitým způsobem motivovat nebo vést v oblastech jejich zájmu. Třetí skupina, kde si rodiče stanovují určité vzdělávací cíle, které má dítě naplnit, a jedná se tedy o skupinu hraniční s individuálním vzděláváním organizovaným rodiči, se ve výzkumu objevila pouze v jednom případě. Mimo sebeidentifikaci a sebedeclaraci rodiče jako unschoolera, bylo také podmínkou účasti ve výzkumu, aby **dítě bylo vzděláváno formou individuálního vzdělávání alespoň jeden školní rok**. Kromě jedné výjimky byly všechny děti vzdělávány individuálně od započetí povinné školní docházky (nepočítáme povinný předškolní rok).

Participantkami jsou, jak již bylo zmíněno, matky. To, že se k účasti na výzkumu přihlásily vždy matky, lze vysvětlit tím, že zpravidla matky mají zodpovědnost za vzdělání dítěte, respektive zůstávají doma, aby jej zajistily. Vzdělání těchto participantek je minimálně středoškolské, většinou však vysokoškolské (viz tabulka č. 1), a je tedy vyšší oproti úrovni vzdělání v populaci, což potvrzuje zjištění Arory (2003), že domácí vzdělávání zpravidla praktikují rodiny vzdělanějších rodičů. Úroveň formálního vzdělání rodičů je pochopitelně také dána legislativně. Zákon stanovuje, že rodič žádající o individuální vzdělávání dítěte musí mít alespoň středoškolské vzdělání s maturitou v případě individuálního vzdělávání dítěte na prvním stupni základní školy, a vysokoškolské v případě vzdělávání dítěte

na druhém stupni základní školy (§41, 561/2004 Sb.). Nezřídka se také jedná o ženy, které mají pedagogické vzdělání nebo zkušenost s prací pedagoga – v našem výzkumném vzorku se jedná o 4 participantky.

Velikost výzkumného vzorku byla postupně navyšována v závislosti na saturaci dat. Miovský (2006) popisuje saturaci jako stav, kdy další data nepřinášejí nové skutečnosti, které by zkoumané téma obohacovaly, ale dochází k jejich opakování. Data byla za účelem zajištění saturace průběžně analyzována s cílem objevení témat klíčových z hlediska výzkumné otázky. Nejprve byly provedeny 3 rozhovory, které byly následně za účelem zjištění saturace zanalyzovány. Saturace bylo dosaženo po sebrání a zanalyzování 6 rozhovorů.

Výzkumný vzorek je tedy nakonec složený z 6 participantek-matek. Délka praxe unschoolingu v jednotlivých rodinách variuje od 1 roku po 7 let. Jednotlivé profily rodin jsou sepsány v tabulce č. 1.

Označení participanta	Počet dětí na unschoolingu	Věk dětí	Délka praxe unschoolingu (v letech)	Vzdělání participanta
A	1	13	7	SŠ
B	1	7	1	VŠ
C	2	9, 7	3	SŠ
D	1	9	3	VŠ
E	1	8	2	VŠ
F	2	9, 7	4	VŠ

Tabulka č. 1 – profily rodin zapojených do výzkumného šetření

Data byla sbírána v rozmezí dubna 2020 a března 2021. Vstup do terénu byl relativně náročný, a to jednak z toho důvodu, že autorka vstupovala do terénu v roli cizince (Švaříček & Šedřová, 2007), a také proto, že unschoolujících rodin není mnoho a rodiče nejsou příliš důvěřiví, protože jsou často zvyklí na negativní reakce okolí. Několik pokusů

o získání participantů do výzkumu tak dopadlo nezdarem. Nejsnazším způsobem se jevil vstup do terénu prostřednictvím sociálních sítí, na kterých fungují skupiny, kde se takto smýšlející rodiče sdružují. Rodiče byli tedy oslovováni nejprve prostřednictvím sociálních sítí v rámci uzavřené skupiny na sociální síti Facebook. Vstup do terénu prostřednictvím sociálních sítí se ale ve finále také neukázal jako ideální. Rodiče byli, až na výjimky, k jakýmkoli výzkumům skeptičtí až odmítaví, v tom smyslu, že chce zase někdo je a jejich děti „cpát do tabulek“. Prostřednictvím sociálních sítí byli nakonec získáni pouze 2 participantky. Dále jsem objevila unschoolující rodinu ve svém širším okolí a prostřednictvím těchto třech kontaktů jsem metodou sněhové koule získala rodiny další.

Metoda sněhové koule je velmi často používaná a v podstatě vyjadřuje to, že participantů výzkumu odkáží výzkumníka na další možné participanty, kteří odpovídají výzkumným kritériím. Při nesnadném vstupu do terénu je právě metoda sněhové koule nejvhodnější variantou, protože rodiče zpravidla souhlasí s účastí na výzkumu až po doporučení někoho, koho znají a důvěřují mu (Miovský, 2006).

3.7. Proces analýzy dat

Primární analýza dat měla vést ke zjištění opakujících se témat v oblasti motivace k unschoolingu v celém zkoumaném souboru. Základním předpokladem bylo, že se tato témata budou kvalitativně lišit, resp. že motivů bude vícero, a povedou tak ke konstrukci jednotlivých kategorií v rámci motivačních faktorů. Dále analýza mapovala vývoj v oblasti motivace, tedy to, jestli došlo k nějakým posunům v motivech v průběhu praktikování unschoolingu, a také výzvy unschoolingu a podpůrné faktory, které pomáhají rodičům setrvat i přes možné těžkosti.

Všechny rozhovory byly za účelem této analýzy doslovně přepsány a k jejich zpracování byla použita tematická analýza (Braun & Clarke, 2006; 2021; Castleberry & Nolen, 2018). Určitý zevrubný postup tematické analýzy zasazený do obecného postupu kvalitativního výzkumu nabízejí Castleberry a Nolen (2018), pro účely této práce jsme se však rozhodli vycházet z detailnějšího postupu blíže specifikujícího jednotlivé kroky a jejich dílčí části, který poskytuje Braun a Clarke (2006).

Postup analýzy vycházel ze sledu úkonů, který autorky ve své práci nabízejí. Tedy nejprve proběhl první důležitý krok analýzy, tedy **seznámení s daty**, ke kterému dochází nejprve prostřednictvím jejich sběru a následně přepisem, který není jen mechanickým aktem,

ale jedná se v podstatě o počáteční stádium analýzy (Braun & Clarke, 2006). V této fázi tedy došlo k přepisu rozhovorů a následnému pročitání, které vedlo k podrobnému obeznámení s daty a vzniku prvních vhledů a nápadů vztahujících se k výzkumnému problému.

Dalším uvedeným krokem je **stanovení iniciálních kódů**. Ty ještě nejsou samotnými tématy, ale v podstatě sdružují informace z dat na základě určitých znaků, které se zdají ve vztahu ke zkoumanému jevu zajímavé a důležité. V této fázi je podle autorek důležité i to, zda proces kódování vychází primárně z dat, nebo z určité teorie, tento postup by měl pak napříč celou analýzou zůstat stejný. Současně autorky poukazují na to, že jeden výsek dat může obsahovat více iniciálních kódů (Braun & Clarke, 2006). V našem případě se jednalo o první zmíněný přístup. Až následně byly v rámci identifikovaných témat nalezeny jednotlivé dimenze vztahující se ke konceptu self-efficacy.

Po stanovení iniciálních kódů následuje fáze **hledání témat**, kdy se iniciální kódy sdružují do potenciálních témat – obecně lze říci, že kódy jsou konkrétnější než témata, která mají širší záběr, a jsou v podstatě výsledkem procesu abstrakce. V této fázi však nedochází k finálnímu stanovení témat, ale spíše ke stanovení kandidátních témat. Důležité je, že téma není identifikováno pouze na základě četnosti opakování, ale především na základě míry, do jaké zachycuje podstatnou oblast z hlediska hlavní výzkumné otázky (Braun & Clarke, 2006). V této fázi analýzy jsme revidovali stanovené iniciální kódy a shromažďovali je do celků podle významných společných znaků. Nutno poznamenat, že proces analýzy neprobíhal lineárně, ale v jejím průběhu docházelo k návratu do předchozí fáze na základě nově se ukazujících souvislostí.

Následující fází tematické analýzy je **posouzení témat**. V této fázi se ukazuje, zda je dané kandidátní téma skutečně tématem, a to v procesu posouzení, který má 2 kroky. Prvním je pročitání všech úryvků patřících ke konkrétnímu tématu a zhodnocení jejich ucelenosti, konzistence. Druhým krokem je pak posouzení ve vztahu k celému souboru dat, tedy zda se úryvky obsahově liší od ostatních v celém datovém souboru (Braun & Clarke, 2006). Dalo by se tedy říci, že tyto procesy posuzují konzistenci v rámci jednoho tématu, a naopak jeho obsahovou odlišnost od témat ostatních. Tento proces byl v případě našeho šetření také proveden a vedl k sjednocení některých témat v jedno, v jiných případech naopak k rozdělení jednoho tématu. Nutno říci, že přes zdánlivou jednoduchost tohoto

postupu, se jednalo o náročný proces – data byla revidována opakovaně a výsledek závisel mimo jiné i na míře abstrakce, citlivosti a určitém subjektivním vnímání.

V posledním kroku dochází k **definování a pojmenování témat**. Tato fáze představuje identifikaci a zachycení toho, co je esencí toho kterého tématu, tedy co dané téma říká o datech, jakou jejich vlastnost vystihuje. Žádoucí přitom je, aby název tématu pouze neparafrázoval obsah dat, ale vyzdvihoval právě to, co je na těchto datech zajímavé a proč tomu tak je (Braun & Clarke, 2006). Pojmenování kategorií představovalo velkou výzvu, protože často docházelo k tematickému překryvu a nebylo snadné vystihnout podstatu dané kategorie, tedy její specifickou ve vztahu ke kategoriím dalším. V některých případech bylo proto potřeba se opět vrátit v postupu zpět a zrevidovat témata a data, opět se zamýšlet nad jejich alternativním uspořádáním.

Identifikované motivy byly tedy nejprve spojeny na základě společných klíčových znaků a dále rozděleny podle toho, zda se jednalo o motivy iniciační nebo udržující. V této souvislosti byly identifikovány i rodiči vnímané výzvy unschoolingu, jejichž prostřednictvím jsme se pokusili odhalit, co rodičům pomáhá tyto výzvy překonat, jinými slovy, jaké podpůrné faktory ve vztahu k unschoolingu jsou pro ně důležité. Rodiče zpravidla v rozhovorech uváděli prvotní impulzy, které je přivedly k samotným úvahám o domácím vzdělávání a unschoolingu. Analýza také zachycuje vzájemné vztahy a propojení identifikovaných motivů, které poukazují na komplexnost studované problematiky. V souvislosti se zmíněným vývojem motivace, byly také cíleně identifikovány proměny, ke kterým v motivaci došlo po určité době praktikování unschoolingu. Cílem bylo zaznamenat i jemnější nuance, ne jít pouze po četnosti opakování konkrétního motivu ve zkoumaném souboru.

Důležitým krokem v přemýšlení o studovaném tématu, bylo rozlišení, zda rodiče hovoří vyloženě o **motivaci k unschoolingu** jakožto specifické podobě individuálního vzdělávání, nebo o **motivaci k domácímu vzdělávání** neboli **motivaci pro to nedat dítě do školy**. Tyto dvě oblasti nebylo v řadě případů možné rozlišit, přesto bylo nutné brát možnost této dvojsečnosti v úvahu a v případech, kde to možné bylo, tyto dvě roviny oddělovat. Primární motivace rodičů často spadaly pod druhou možnost, tedy pod motivaci k domácímu vzdělávání. Teprve poté následoval proces úvah a praxe, které přivedly rodiče k unschoolingu.

Tematická analýza byla provedena v podstatě dvakrát – nejprve jsme se zaměřovali na identifikaci motivací k unschoolingu, následně byla data analyzována znovu s cílem najít témata zapadající do jednotlivých dimenzí self-efficacy. Vznikly tak dva tematické soubory, které byly následně dány do souvislostí a vzájemného vztahu. Cílem nebylo primárně zkoumat self-efficacy rodičů, ale jejich motivaci v kontextu tohoto konceptu, který sloužil jako volný teoretický rámec k uchopení tématu. Primární tedy bylo identifikovat motivy a následně se pokusit o jejich propojení s jednotlivými dimenzemi tohoto konceptu. Vzhledem k tomu, že self-efficacy je koncept velmi dobře strukturovaný, jevílo se jako celkem logické této struktury využít k následnému třídění dat. Použité kategorie byly následující: **zážitek úspěchu ve stejné nebo podobné situaci; zprostředkovaná zkušenost se stejnou nebo podobnou situací; sociální opora a pozitivní emoce spojené s touto zkušeností**. Analýza měla také ukázat, které z těchto kategorií a možných podkategorií se podílejí na podnícení motivace a které na jejím udržení.

4. Rozbor dat

Následující text prezentuje výsledky dvou tematických analýz uvedených v metodologické části. Nejprve ukazuje motivace, které byly v rozhovorech nejčastěji tematizované nebo se jevily jako významné. Tyto motivy ukazují, jakým způsobem rodiče uvažují o potřebách svých dětí i svých vlastních, co považují ve vztahu k výchově a vzdělávání dětí za klíčové, a jakým způsobem posunulo praktikování unschoolingu jejich vnímání těchto oblastí. Analýza také ukazuje vztah mezi jednotlivými motivy. Také zde významně vyvstává provázanost výchovy a vzdělání, a obecněji přístupu k dětem, jež je především rodiči tematizován jako klíčový.

Druhá část analýzy se pokouší tyto motivy zasadit do konceptu self-efficacy. Identifikuje klíčové souvislosti mezi motivy a self-efficacy rodičů v oblasti vzdělávání a výchovy dětí, a ukazuje tak, jakým způsobem se v tomto konkrétním případě self-efficacy podílí na utváření a udržení motivace rodičů.

4.1. Motivace k unschoolingu

Na základě tematické analýzy dat bylo identifikováno **6 oblastí**, které motivují rodiče k volbě individuálního vzdělávání a unschoolingu:

1. Vymezení vůči školnímu způsobu vzdělávání
2. Vnímání potřeb a zájmů dítěte
3. Přání dítěte
4. Vlastní zkušenosti jako zdroj motivace
5. Čas s dítětem a pro dítě
6. Hodnoty

Podstatné je, že v každém případě **matky uváděly více důvodů** pro rozhodnutí praktikovat unschooling, i více podpůrných faktorů, které je motivovaly v unschoolingu pokračovat. Jednotlivé oblasti v rozhovorech vystupovaly provázaně, jejich rozdělení, které je zde prezentované, slouží pouze pro účely analýzy. Provázanost jednotlivých oblastí svědčí o komplexnosti studovaného tématu, a je důležité na ni nezapomínat. Tato problematika je také samostatně prezentována v podkapitole *Interakce motivů*.

4.1.1. Vymezení vůči školnímu způsobu vzdělávání

Jedna z významných oblastí, která byla zmíněna prakticky všemi rodiči jako podstatná pro jejich rozhodnutí nedat dítě/děti do školy, je určitá míra nesouladu jejich přesvědčení a hodnot se školním způsobem vzdělávání. Tato motivace se spolu s některými dalšími objevovala nejčastěji jako prvotní důvod, což se jeví celkem logicky, vzhledem k tomu, že pokud by rodič souzněl s podobou školního vzdělávání dětí, neměl by patrně důvod dítě do školy nedat. Důležité je také zmínit, že tato motivace figurovala ve výpovědích rodičů jako motivace k individuálnímu vzdělávání, ale i jako motivace k unschoolingu, který většina rodičů začala praktikovat až po určité době zkušeností s individuálním vzděláváním.

Nejčastější obavy, zmiňované rodiči v souvislosti s nástupem dítěte do školy, zobrazuje obrázek č. 2. K těmto obavám patřil přístup pedagogů k dětem a jejich potřebám, věkově homogenní třídy, počet dětí ve třídách, problematika známkování a hodnocení dítěte, časový stres, narušení vztahů v rodině, pěstování pouze některých znalostí a dovedností, a v neposlední řadě i nedostupnost vhodných škol v okolí bydliště rodiny.



Obrázek č. 2

Zatímco rodina je matkami často vnímána jako prostředí optimální pro zdravý vývoj dítěte, škola byla často popisována velmi negativně jako prostředí, které není pro vývoj jejich dětí příznivé. Ilustruje to například tento výrok jedné z maminek:

„Takže to [přístup pedagogů v mateřské škole] vede k obrovským traumatům u těch dětí, vede to k tomu, že začnou třeba lhát, protože se chtějí vyhnout nějakému trestu... A jako ke spoustě jako chování, který vlastně ty dospělý zase trestaj, je to prostě začarovanéj kruh. Protože nikdo si neuvědomí, že ta příčina je někde úplně jinde. Takže mně to přijde jako úplně toxický prostředí prostě školy, státní školky, ...“ (matka A)

Ukazuje se, že rodiče vnímají velmi úzkou souvislost mezi podobou školního prostředí a pohodou svých dětí. To poukazuje na provázanost s druhým zmíněným zdrojem motivace, tedy s potřebami a zájmy dítěte. Řada participantek je současně přesvědčená, že škola ovlivňuje vztahy mezi rodičem a dítětem v tom smyslu, že zasahuje do fungování a autonomie rodiny, nutí rodiče vymáhat na dětech plnění školních povinností, což se odráží ve vztazích v rodině. Tento vliv na vzájemné vztahy ilustruje následující výrok maminky, která popisuje jeden z důvodů, proč se rozhodla přejít od domácí školy k unschoolingu:

„A já to jako takhle nechci, cíleně mu jako říct: „Hele, tady si půl hodiny sedni a prostě počítej ty příklady do dvaceti.“, který jemu nedávaly absolutně žádnéj smysl, protože počítal tisícovky, že jo, takže nechápal, proč já po něm chci jako odečítat a sčítat do dvaceti prostě. No a zjistila jsem, že to začíná vlastně pošramocovat nejenom můj vztah s ním, ale celej náš rodinnej život. Protože prostě celej den to bylo úplně v pohodě a pak ta půl hodina byl prostě stres, protože on byl naštvanej, že u toho musí sedět, a já jsem byla naštvaná, že ho do toho jako nutím.“ (matka C)

Implicitně ve výpovědích participantek vyvstávalo velké napětí mezi institucí rodiny a školy, přičemž matky byly přesvědčeny, že rodina (a posléze samo dítě) má mít jednoznačné právo rozhodovat o podobě vzdělávání dítěte.

V této oblasti vystupovala z výpovědí matek základní témata, kterými jsou obsah vyučování, přístup pedagogů a hodnoty, které škola reprezentuje. V této souvislosti se objevovalo téma práv dětí a téma hodnot, které jsou dětem skrze školu předávané, jako je poslušnost, konformita, nevybočování atd., a se kterými matky nejsou v souladu:

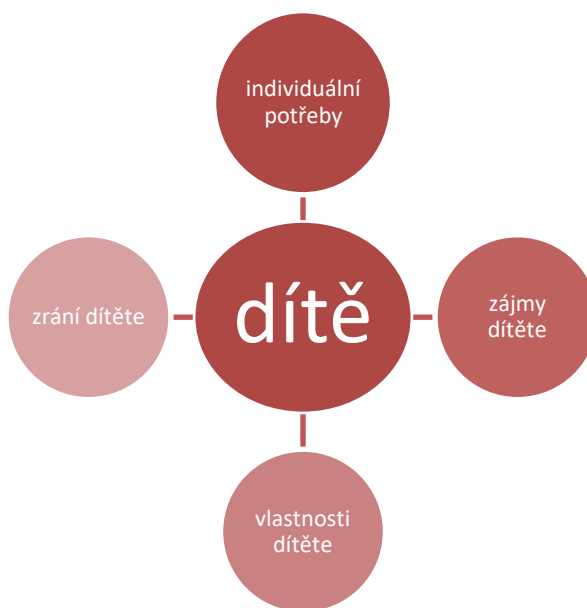
„A to, k čemu jsem se jako postupně dopracovala, byla jako fakt ta svoboda, kterou chci pro svoje dítě. Že prostě mym cílem jako není, aby z něj vyrostl poslušnej kluk, kterej jako bude hlavně plnit ty očekávání druhejch a sám prostě se bude hledat a nebude v tom třeba šťastnej. A čím víc jsem jako o tom přemýšlela, a zjišťovala si ty informace a tak, tak mi tohle docházelo a začala jsem s tím víc pracovat a ptala jsem se sama sebe, co je teda mym cílem v tý jako

výchově, když tomu budu říkat teda výchova. A moje odpověď prostě byla, že chci, aby byl šťastnej a sám sebou.“ (matka D)

„... a najednou mi začalo docházet, že jako nemusej bejt všichni stejný a podle stejnéhoustru, aby byli v pořádku, a že vlastně všichni jsou v pořádku takový, jaký jsou, pokud jsou v tom šťastný a spokojený. A nikdo jinej nemá právo je hodnotit, jestli jako maj bejt jiný, jestli to dělaj dobře nebo špatně, pokud nikomu jinýmu neubližujou, že jo. Takže jsem došla jako k týhle životní filosofii a k těmhle hodnotám jako.“ (matka A)

4.1.2. Rodiči vnímané potřeby a zájmy dítěte

Velmi často rodiči uváděným důvodem a impulzem k praktikování unschoolingu bylo jejich dítě, a nejen konkrétně jejich dítě, ale děti obecně a vnímání jejich specifických potřeb. A to jak ve smyslu prvotního motivu, tak i udržujícího faktoru. Zde se objevovala nejčastěji témata **individuálních potřeb dítěte**, jeho **specifických zájmů** a **zrání** (viz obr. č. 3)



Obrázek č. 3

Rodiče uváděli jako častý důvod, který je přivedl k individuálnímu vzdělávání a posléze k unschoolingu, své vlastní dítě, resp. jeho specifické potřeby, které by škola dle jejich mínění nebyla schopna naplnit, a zájem o oblasti, kterým ve škole není věnována pozornost, nebo pro ně není dostatečný prostor. Tato kategorie je uváděna zvláště z toho důvodu, že byla poměrně často rodiči zmiňována jako primární motivace. Tito rodiče neměli sami o sobě se vzdělávacím systémem zpočátku žádné výraznější problémy, které

by je jako takové vedly k volbě individuálního vzdělávání, ale cítili, že jejich děti do tohoto systému úplně nezapadají a chtěli jim dopřát dostatek prostoru pro rozvoj jejich zájmů a naplnění potřeb:

„Přivedla mě na to až dcera, která se projevovala tak jako velice všímavá, nadaná, zvědavá a podobně... Ale jako co s ní jako dál, že jo? Že něco jí baví, a ona nedostane ten prostor pro to rozvíjet tu svoji individualitu.“ (matka B)

„Začala jsem o tom přemýšlet ve chvíli, kdy jsem měla pocit, že prostě ten starší syn není jako dítě do škatulky, do klasický třídy, protože se prostě zajímal o úplně jiný věci, než zajímaly jeho vrstevníky, uměl číst, uměl psát, zajímá se prostě o historii, o geografii a tak různé, a hlavně se prostě pořád ptá, pořád ho něco zajímá, neustále mluví prostě, je takovej jako hodně zvědavěj.“ (matka C)

Uvedené citace demonstrují velmi často zmiňovanou obavu, že dítěti nebude ve škole umožněno naplnit svůj potenciál a že se nebude moct rozvíjet v oblastech, které ho baví. Je patrné, že škola je v tomto smyslu vnímána jako prostředí, které z pohledu rodičů, nedokáže poskytnout individuální přístup. Naproti tomu rodina tento požadavek naplnit dokáže tím, že dá dítěti dostatek prostoru pro rozvoj jeho individuality.

V tomto kontextu se také objevovalo téma **zrání**, které rodiče vnímají jako klíčové z hlediska vstupu do systémového školství. Zcela jasně vystupovalo přesvědčení o tom, že pokud dítě bude mít možnost dozrát v prostředí rodiny, tedy z hlediska rodičů v prostředí bezpečném a respektujícím, bude následně do „systému“ vstupovat silnější a schopnější vypořádat se s nároky, které jsou na něj kladeny:

„Takže kdyby Eliška chtěla tedka prostě jít do školy, tak jednak si myslím, že už je fakt hodně velká, že je jí 13 a už je dostatečně zralá osobnost na to, aby si to ustála. Protože si myslím, že každěj rok, každěj půl rok, prostě každěj měsíc, kdy ty děti vyrůstaj fakt v tom respektujícím prostředí, tak je k dobru. Čím dýl jsou v takovym prostředí, tím silnější maj tu osobnost a pak si ty věci třeba nenechaj líbit, nebo je rozpoznaj, nebo pokud si je nechaj líbit, tak budou vědět proč, nebo se dokážou za sebe postavit.“ (matka A)

„Ale já upřímně řečeno jsem ráda, že zatím je to tak, že nechce [jít do školy], protože jako vidím, jak je křehkej a myslím si, že prostě každěj rok, kdy je v tom prostředí bez nějakýho přílišnýho stresu jako a tlaku na ten výkon a bez toho hodnocení, je prostě cennej, a že mu dá tu možnost dozrát do toho, aby to pak jako dokázal ustát, až bude větší.“ (matka E)

Potřeby a pohoda dítěte byly také zmiňovány jako podpůrné faktory při praktikování unschoolingu. Rodiče zpravidla referovali, že se orientují spokojeností svých dětí (a celé rodiny), která je motivuje pokračovat:

„A hlavně vidím, že je v pohodě, že je to pořád to radostný dítě, teď už teda mám pocit, že málem puberták... ale prostě vidím, že je spokojenej, a že máme spolu hezkej vztah.“ (matka D)

„A u tý Aničky, tam vidím obrovské jako rozkvět v podstatě, protože ona teďka konečně jako může trávit čas tak, jak sama chce.“ (matka C)

4.1.3. Přání dítěte jako zdroj motivace

Relativně často se vyskytujícím důvodem pro neplnění klasické prezenční školní docházky bylo přání dítěte, které chtěl rodič respektovat. Tento důvod se ve většině případů neobjevoval jako primární, ale spíše jako podpůrný, a současně ho velmi často matky vnímají zpětně jako nejpodstatnější. Toto pojetí nám umožňuje nahlédnout, jak je dítě rodiči vnímáno – tedy nejen, že je mu projevovaná úcta a respekt, ale je považováno za bytost, která je schopná rozhodnout o tak zásadní věci, jakou je podoba jeho vzdělávání a je potřeba ho v tomto rozhodnutí podpořit.

Toto přání bylo většinou dětmi vysloveno před samotným nástupem do školy, protože v našem výzkumném souboru se (s jednou výjimkou) vyskytovaly děti, které prezenčně do školy nikdy nedocházely. Matky přitom reflektovaly nejen explicitně vyslovené přání nechodit do školy, ale také přání trávit čas jiným způsobem (obr. č. 4)



Obrázek č. 4

S ohledem na to, co bylo řečeno o unschoolingu jakožto přístupu nejen ke vzdělávání, ale k dětem obecně, se toto téma jeví jako naprosto klíčové. Rodiče jasně deklarovali, že nejsou někým, kdo o dítěti rozhoduje, ale umožňují mu se svobodně rozhodnout a toto rozhodnutí následně respektují, ačkoli se samozřejmě významně dotýká i jich a jejich životního stylu:

„Začalo to vlastně tak, že děti začaly říkat takové věci, jakože proč musej do školky, když ten nejmladší nemusí, a já jsem stejně doma, takže bych mohla s nima bejt, a proč musej chodit furt s těma stejnejma dětma a nemůžou se vídat s jinejma, protože na to není čas, a proč... já nevím. A já jsem jim jednak na to jako nedokázala nijak odpovědět, a druhá věc byla, že já jsem fakt prostě byla doma a mohla jsem to udělat.“ (matka F)

„Hlavně sám nechtěl do tý školy jako. Já jsem se s nima o tom bavila, nejdřív teda s tim Emilem a teď i teda s tim mladším, a říkala jsem jim: „Hele, kdybyste chtěli chodit do tý školy, jako kamkoli, tak já prostě něco vymyslím, něco zařídím...“. Ale prostě nechtěj.“ (matka C)

Z těchto citací je patrné, že vzdělávání, respektive klasická školní docházka je našimi participantkami vnímána jako něco, co by mělo být pro dítě volitelné – stěžejní je jeho rozhodnutí, zda chce (a bude) do školy chodit. Rodič je pak vnímán jako ten, jehož úkolem je uvést rozhodnutí dítěte v realitu učiněním nezbytných kroků. Zajišťuje dítěti, aby mělo možnost svobodně se rozhodnout, a současně jeho rozhodnutí uvádí do praxe tím,

že zajišťuje potřebné kroky (v případě individuálního vzdělávání se stará o žádost, vyřizování formalit, upravuje svůj pracovní program apod.).

Pokud půjdeme za samotnou motivaci k unschoolingu, figuruje zde potřeba vyslyšet přání dítěte týkající se jeho života. To lze samozřejmě poněkud obtížně v případě, kdy dítě chodí do školy. Unschooling tak vytváří ideální prostor „splněných přání“, kdy rodiče mohou na přání nebo požadavek dítěte nejen reagovat, ale jsou také reálně schopni jej splnit.

Z toho je patrné i určité nastavení matek, které vnímají jako podstatné umožnit dítěti žít v souladu s jeho přáními, přestože mají pochopitelně významný vliv i na jejich život a často v důsledku dochází k přeorganizování životního stylu celé rodiny v souvislosti s rozhodnutím praktikovat unschooling. Toto nastavení demonstruje následující úryvek rozhovoru:

„Takže pokud za mnou přijde jeden z nich nebo oba s tím, že se chtějí třeba naučit lyžovat, tak udělám všechno pro to, aby se to naučili, seženu jim lektora, pojedou s nima na ty hory, zařídím jim nějaký kurz, koupím jim lyže, koupím jim snowboard, když po tom budou toužit. A udělám všechno pro to, aby to mohli zvládnout a naučit se to.“ (matka C)

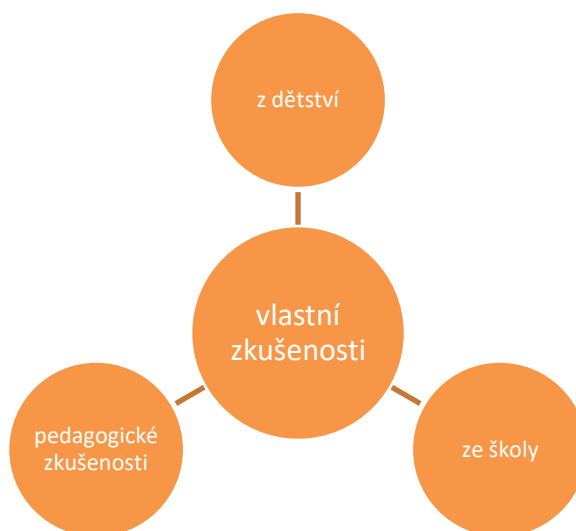
Respekt k přáním dítěte se samozřejmě netýká pouze oblasti vzdělávání a školní docházky. Rodiče praktikující tzv. radikální unschooling vnímají svobodu dítěte zvolit si, jak bude jeho život vypadat, jako přirozenou a vztaženou prakticky na všechny oblasti života:

„My už jsme jako došli k radikálnímu unschoolingu, což je v podstatě to, že já jim ani neříkám, kdy maj jít spát, ... neříkám jim prostě, že něco můžou nebo nesmí, nekontrolujeme... nebo samozřejmě víme o tom, jak to probíhá, ale nezakazujeme nějak prostě technologie, nebo hraní her nebo něco takovýho... prostě neorganizujeme jim, nebo neříkáme jim, co maj dělat a co můžou a co nesmí.“ (matka C)

Podstatným aspektem tohoto přístupu, který je patrný z výpovědí matek, je **důvěra v dítě** a jeho schopnost zvolit si v kterékoli oblasti života to, co je pro něj nejlepší. Jinými slovy – každý člověk (ať už dítě, nebo dospělý) sám nejlépe ví, co chce a potřebuje, a umí toho dosáhnout. Důvěra v dítě je také jednou z věcí, kterou uváděly matky jako nejdůležitější předpoklad pro praktikování unschoolingu. Současně zmiňovaly, že se k této důvěře musely dopracovat.

4.1.4. Vlastní zkušenost jako zdroj motivace

Intenzivním tématem, které prolíná prakticky všechny ostatní zmíněné, byla vlastní zkušenost rodiče, a to buď v roli žáka/dítěte, nebo v roli pedagoga (viz obr. č. 5). Jak bylo zmíněno, většina matek v našem souboru má zkušenost s rolí pedagoga (většinou v mateřské škole), některé jsou profesí učitelky. Zkušenost s pedagogickou profesí se ukázala být zásadním zdrojem motivace těchto matek. Současně je i významným zdrojem self-efficacy (viz podkapitola 4.3.)



Obrázek č. 5

Tato zkušenost vedla jednak k tomu, že se určitým způsobem vymezily vůči většinovému vzdělávacímu systému, ale také je dovedla ke specifikaci toho, s čím mají problém a jaká podoba vzdělávání dětí je pro ně přijatelná. Otázka vlastního pedagogického vzdělání se ukázala jako zajímavá i v tom, že bylo matkami toto vzdělání vnímáno na jedné straně jako motivující, ale na druhé jako limitující faktor:

„... někdy je to [pedagogické vzdělání a praxe] taková opora v tom, někdy je to naopak trochu jako limitující, jo, protože to nějak mám v sobě, jako tu tendenci k tomu vedení a postrkování toho dítěte někam.“ (matka D)

Pedagogická zkušenost působila v mnoha případech i jako udržující faktor, protože matkám dávala pocit sebedůvěry v provázení svých dětí určitými tématy, o která projevíly zájem:

„Třeba musím ocenit to, že tím, že jak jsem se zajímala hodně o montessori pedagogiku a ještě jako okrajově o jiný směry, tak znám spoustu jako technik nebo způsobů, co jak dělat, jak reagovat na senzitivní období dětí a tak, a to si myslím, že mi pomohlo hodně, hlavně když byl mladší.“ (matka E)

Vlastní dětské zážitky nebo zážitky v roli žáka potom popisovaly matky jako významné motivační faktory, které je přivedly k větší empatii s vlastními dětmi, jimž chtěly dopřát lepší podmínky, než měly ony samy, respektive je ušetřit negativním pocitům, které samy prožívaly. V některých případech matky uváděly postupné rozpomínání na dětská a žákovská příkoří nebo negativní pocity v souvislosti s tím, o čem referovalo jejich dítě.

Svůj vlastní posun v přístupu k dětem popisovaly zpravidla jako výsledek dlouhodobého seberozvoje, který nebudou jejich děti muset absolvovat, když se nesetkají s omezováním, ale naopak budou zakoušet svobodu a respekt.

4.1.5. Čas s dítětem a pro dítě

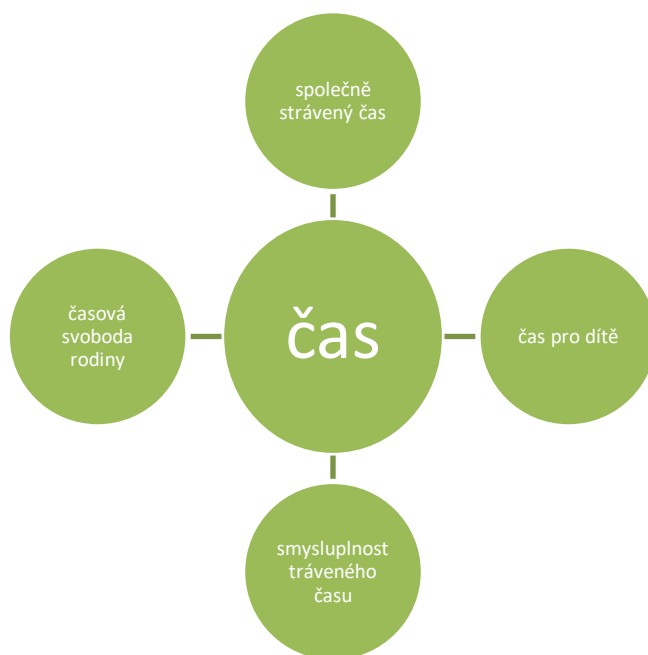
Následující text ukazuje, jak unschooling podle některých výpovědí mění nejen objem času strávený s dítětem, ale i jeho podobu a kvalitu, a potažmo i jaký má následně dopad společně strávený čas a jeho podoba na vzájemný vztah rodičů s dítětem, ale i na celkovou rodinnou pohodu. Jedná se o téma, které bylo některými rodiči zmiňováno v souvislosti s kritikou systémového vzdělávání, avšak někteří ho uváděli zvlášť jako velmi významný faktor, tudíž je vyčleněný zvlášť.

Rodiče poukazovali na velké množství času, který tráví dítě ve škole a aktivitami spojenými se školou jako jsou například domácí úkoly. Společný rodinný čas je tak okleštěný na pozdní odpoledne a víkendy. Unschooling nabízí možnost, jak tento čas využít k smysluplnějším činnostem, a způsobem, který vyhovuje dítěti i rodiči. Především bylo akcentováno množství času a jeho konkrétní využití, které není limitované zvnějšku, ale je dané aktuální preferencí:

„Je super, že máme i my jako celá rodina větší svobodu v tom, jak a kde ten čas chceme strávit.“ (matka E)

Společný čas, který rodina praktikováním unschoolingu získá, je také časem pro dítě, které dostává dostatek prostoru, aby mohlo pěstovat své zájmy a zabývat se dle libosti čímkoli, co ho baví (obr. č. 6). Výtka škoie, která v některých případech také zaznívala, byla i přílišná organizovanost času, která v podstatě nedovoluje dítěti mít (alespoň částečnou) kontrolu nad svým životem:

„Já vidim jako největší problém, že vlastně v té škole ty děti strávěj hrozně moc času, kdy jim jako celý den někdo říká, co maj dělat a kdy to maj dělat. Což jako pokud má to dítě štěstí a baví ho něco, co ta škola rozvíjí a má na to dobrýho učitele, tak to jako může bejt super, ale pokud to prostě bude dítě, který baví něco jinýho, čemu by chtělo věnovat ten čas, ale nemůže, tak prostě proleze tou školou nešťastný a s nějakou nálepkou, že je, já nevim, hloupý.“ (matka F)



Obrázek č. 6

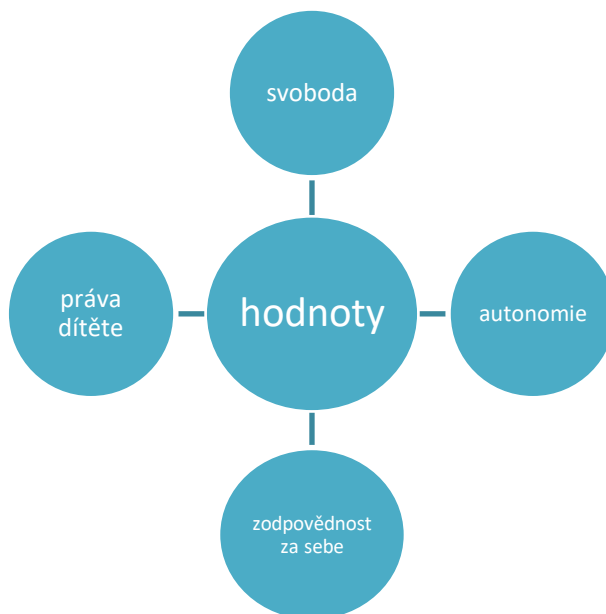
4.1.6. Hodnoty jako motivace

Do motivačního procesu vstupovaly explicitně či implicitně hodnoty, které chtějí předat rodiče svým dětem. Rozhodnutí neposílat děti do školy (v souladu s jejich rozhodnutím) bylo pojmáno jako akt svobody, která pro rodiče hraje významnou roli nejen ve vztahu ke vzdělávání, ale ve všech oblastech života.

Téma hodnot je pochopitelně prolnuté všemi výše zmíněnými kategoriemi, stejně tak představa, že rodina je prostředí předávající „ty správné hodnoty“, které často školní systém nesdílí, nebo není možné v jeho rámci fungovat v souladu s nimi. Nejvýznamnější z těchto hodnot byla právě **svoboda**, jež byla, spolu s **autonomií**, matkami zmiňována nejčastěji. Zde narážíme na výraznou souvislost s již uvedeným motivem, kterým je přání dítěte. Svoboda v pojetí unchoolujících matek není jen teoretickou hodnotou, ale děti dle jejich mínění mají svobodu reálnou, žitou, kdy si volí, jakým činnostem se budou věnovat a jak dlouhou dobu, atd. Poskytnout tuto svobodu dětem umožňuje právě praxe unchoolingu, školní prostředí tuto možnost nedává:

„To je pro mě asi zásadní, že to dítě nemá jako možnost tam nechodit, a fakt to je jako ta příčina, úplně ten kořen toho, že ty děti prostě nejsou brány jako lidi, který maj stejný práva jako dospělý. Prostě nemaj.“ (matka A)

Dále rodiče často zmiňovali jako klíčovou **úctu k dítěti a respekt**.



Obrázek č. 7

4.2. Interakce motivů

Na základě provedené analýzy jsme identifikovaly motivy, které se vzájemně ovlivňují, a také ty, které vytvářejí určité celky, tedy mají tendenci se objevovat současně. Tato podkapitola má za cíl poukázat na provázanost jednotlivých motivů a komplexnost zkoumané problematiky. Kategorizuje motivy do vyšších celků, aby bylo patrné, jak spolu jednotlivé zmíněné motivy souvisí.

V zásadě bychom mohli říci, že jednotlivé faktory, které vstupovaly do rozhodnutí rodičů unšoolovat, se dají rozdělit na **vnitřní** a **sociální**, podle toho, zda motivy souvisejí s osobnostními proměnnými na straně rodiče nebo se sociálním prostředím, ve kterém se rodič pohybuje – to můžeme chápat i v širším smyslu slova, tedy nejen jako bezprostřední okolí rodiny, ale i společenské a politické prostředí (např. konkrétní podoba školního vzdělávání zakotvená v legislativě apod.), které má na toto rozhodnutí vliv.

Do první kategorie spadají důvody, které se týkají vnitřních proměnných na straně rodiče – tedy zejména **hodnoty a vlastní zkušenosti**, ale i **přesvědčení** (např. soubor jednotlivých přesvědčení o škole a jí poskytovaným vzděláváním, nebo přesvědčení o potřebách dítěte atp.), která z těchto zkušeností pramení a jsou tedy součástí i dalších zmiňovaných oblastí. Participantkami bylo také opakovaně uváděno, že **disponují určitými osobnostními charakteristikami**, které jim netradiční vzdělávací volbu a setrvání u ní usnadňují:

„...a jsem takovej trochu flegmatik, jakože mně je vlastně jedno, co si o mě cizí lidi myslí. Mně záleží na mé rodině a na těch mejch nejbližších lidech. A i kdyby si mysleli, že to dělám blbě, tak se s nima budu snažit o tom mluvit, ale s cizíma ne, cizí ať si klidně myslí, že jsem se zbláznila. V tomhle si myslím, že je to takový... že je potřeba, aby si byl člověk sám sebou jistý, že to dělá jako dobře, a srovnal si to sám v sobě.“ (matka C)

Tento úryvek z rozhovoru jasně demonstuje, že matky vnímají jako důležitou jednak vnitřní jistotu, že jejich rozhodnutí je správné, a jednak i vlastnosti, které jim k této vnitřní jistotě pomáhají – opakovaně zaznívalo, že pro ně nejsou případné nesouhlasné komentáře okolí zraňující, protože jsou spíše „flegmatické“ a vnímají samy sebe jako odolné vůči těmto faktorům, nejsou konformní apod.

Vnitřní proměnné se zdají být klíčovými jak pro rozhodnutí, tak pro setrvání u unšoolingu. Také tato kategorie má výrazný vliv na všechny ostatní, zejména potom již zmiňovaný hodnotový systém, který je jakousi optikou skrze kterou matky vnímají

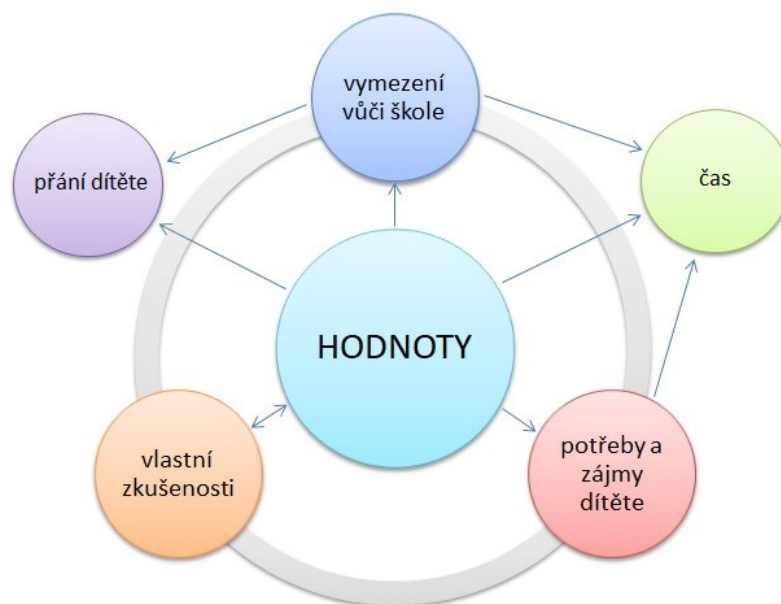
svoje zkušenosti (ať už dětské nebo pedagogické) i systém a jeho nastavení. Současně tyto hodnoty ovlivňují jejich vztahy s druhými lidmi a způsob výchovy dětí. Tuto primární funkci hodnot, která má všeprostupující vliv, popisuje také v rozhovoru jedna z participantek:

„... on [John Holt] začal u tý svobody ve vzdělávání, ale vlastně skončil obecně u práv dětí, jako u zrovnoprávnění dětí, což si myslím, že se stane fakt většině lidí, který to začnou takhle řešit, že skončej u těch obecných hodnot. Stalo se to i mně.“ (matka A)

Jako zajímavý se jeví fakt, že většina matek vnímá jako podstatnější právě svoje vnitřní nastavení, a neakcentují tolik důležitost sociální podpory svého okolí. V našem souboru tuto potřebu vyzdvihovaly matky, které unschooling praktikují kratší dobu (matka B, matka E), naproti tomu matky, které mají s unschoolingem letitou zkušenost spíše zdůrazňovaly důležitost podpory partnera a nejužší rodiny, komunitu stejně smýšlejících lidí ve svých výpovědích neakcentovaly.

Do faktorů sociálních patří důvody vztahové – tedy **potřeby a zájmy dítěte, čas s dítětem**, potažmo i **dobrý vztah** s ním a **rodinná pohoda**. I v této kategorii můžeme vidět vliv hodnot. V této kategorii vystupuje do popředí tendence k zajištění adekvátních sociálních podmínek pro dítě a celou rodinu. Z hlediska podpůrných faktorů sem můžeme zařadit i **podporu partnera a nejbližší rodiny**, kterou matky v rozhovorech uváděly.

Na těchto kategoriích můžeme velmi zřetelně vidět jejich propojenost a vzájemnou interakci. Některé ze zmíněných motivů logicky vstupují do rozhodnutí praktikovat unschooling zásadněji, a prostupují všemi uváděnými motivy – jsou to již zmíněné hodnoty, ale také vlastní zkušenosti, které se podílejí na formování těchto hodnot a určují, jakým způsobem rodiče vnímají školní vzdělávání.



Obrázek č. 8 – vzájemný vztah identifikovaných motivů

Navíc se ukazuje, že vzájemný vztah jednotlivých motivů není lineární, ale ovlivňují se navzájem (Obrázek č. 8). Nejzřetelněji to lze pozorovat na vztahu mezi vlastní zkušeností a vymezením vůči školní podobě vzdělávání a potažmo i hodnotami. Matky často popisovaly, že jejich vlastní zkušenosti (dětské nebo pedagogické) je dovedly k tomu, že se začaly nějakým způsobem vymezovat vůči škole. Vlastní zkušenosti tak vedly k vymezení se vůči školní podobě vzdělávání, ale toto vymezení jako takové (a potažmo hodnotový systém rodiče) pak samozřejmě ovlivnilo způsob, jakým matky přistupovaly k dalším nabytým zkušenostem. Teoreticky mají vlastní zkušenosti vliv v podstatě na všechny zmíněné motivy, protože vytváří jakýsi výchozí bod, z něhož rodiče nahlíží na svět (ať už to vědomě reflektují, či nikoli).

Obrázek č. 8 nezobrazuje všechny vztahy mezi identifikovanými motivy, pouze ty, které nejvíce vystupovaly do popředí. Lze říci, že všechny motivy spolu do jisté míry souvisely a je mezi nimi určitá vazba. Centrální motivace matek ležela v jejich hodnotách, dalšími klíčovými oblastmi bylo vymezení vůči školní podobě vzdělávání, vlastní zkušenost a vnímané potřeby a zájmy dítěte. Čas a přání dítěte jsou vyčleněné zvlášť, protože se zpravidla ve výpovědích vyskytovaly spolu s některým z motivů, které jsou uvedené v kruhu (čas s dítětem a pro dítě v souvislosti s vymezením vůči škole a potřebami dítěte; přání dítěte v souvislosti s vymezením vůči škole, která vynucuje povinnou školní docházku).

4.3. Self-efficacy unschoolujících rodičů

V návaznosti na identifikované motivy jsme zkoumali, jak se v nich promítá self-efficacy rodičů v oblasti vzdělávání jejich dětí. Následující podkapitoly ukazují jednotlivé dimenze self-efficacy rodičů právě v tomto kontextu, a snaží se zachytit některé klíčové proměnné.

4.3.1. Zážitek úspěchu ve stejné nebo podobné situaci jako zdroj self-efficacy

V souvislosti s praktikováním unschoolingu se objevila jedna nápadnost, která patrně není neobvyklá, a to, že většina matek má buď pedagogické vzdělání, nebo alespoň nějakou vlastní zkušenost s prací pedagoga.

Tento fakt měl na self-efficacy matek dvojitý efekt – některé matky vnímají své pedagogické vzdělání a následnou praktickou zkušenost jako pozitivní v tom smyslu, že cítí oporu, že mají k dispozici různé nástroje, jak dítěti případně nabídnout některé aktivity, nebo jak mu dobře podat téma, které ho zajímá; jiné vnímají tuto zkušenost naopak jako limitující a negativní, a naopak je pro ně zdrojem sebevědomí v tom smyslu, že vědí, jakým způsobem není dobré postupovat a čeho se vyvarovat.

V obou případech však měla a má tato zkušenost pozitivní vliv na pocit self-efficacy v oblasti vzdělávání dětí, respektive v otázkách přístupu k dětem obecně. Stala se pro rodiče určitou oporou (i když v negativním smyslu) v jejich rozhodnutí zajistit vzdělávání dítěte jiným způsobem.

Další oblastí, která byla významným zdrojem self-efficacy je vlastní žákovská a dětská zkušenost, díky které matky získaly, dle vlastních slov, náhled na prožívání dítěte, a utvrdily se v tom, jakým způsobem chtějí ke svým dětem a jejich vzdělávání přistupovat. Konkrétně k těmto zkušenostem patřily negativní prožitky v roli žáka, které se týkaly např. hodnocení.

„A nějak jako zpětně si člověk uvědomuje, jak moc ho formovali ty učitelé, když on byl tím dítětem, a jak vlastně z té pozice jako nedokážete nějak kriticky nahlídnout třeba to, že ten člověk se k vám nějak chová, protože prostě sám jako je pochroumanej, a že to není o vás, ale o něm, a zraní vás to a pak se to s váma táhne celý život. Že fakt jsem si takhle zpětně uvědomila, jak velkej vliv na mě měli některý ty učitelé a jak jsem si musela ještě prostě v dospělosti řešit nějaký svoje bolístky. Tak si člověk pak rozmyslí, komu svěří to svoje dítě do rukou, že je tam hodně ta důvěra... a já prostě tam tu důvěru nemám.“ (matka D)

Uvedená citace poukazuje na zajímavý fenomén, a to, že tato kategorie self-efficacy může být charakterizována nejen pozitivními zážitky úspěchu, ale i převážně na první pohled negativními zkušenostmi, které byly přetaveny v hnací sílu těchto matek.

Současně k tomuto zdroji self-efficacy patří i úspěchy, které matky prožívají při samotném praktikování unschoolingu. Nejedná se tedy pouze o iniciační zážitky, ale i ty, které přicházejí v průběhu plnění daného úkolu, a ujišťují je v tom, že jej pojalý správně:

„Já jsem se rozhodla brát jako ten kompas tu jeho spokojenost a naši spokojenost jako rodiny, a to vnímám jako fakt skvělej nástroj. Že jsem se sama sebe ptala, co jako řeším, když on je šťastnej...“ (matka E)

Parametry toho, zda se daný úkol daří, mohou být velice individuální a závislé na hodnotovém systému konkrétního člověka. V tomto případě se většina matek shodla na tom, že právě pohoda a štěstí jejich dítěte, jsou oním klíčovým parametrem, který je ujišťuje a zvyšuje jejich motivaci. Dále sem pak zahrnují dobré vztahy s dítětem/děťmi, rodinnou pohodu, pozitivní charakterové vlastnosti dítěte/děti, ale také jejich znalosti a dovednosti:

„Ví opravdu o řadě věcí úplně neskutečný množství informací a fakt je zná do hloubky, a člověk jako žasne, tak to mě hodně utvrzuje. Že vidím to, že má pořád ten zájem, to je teda jedna věc, a že fakt má i ty znalosti.“ (matka D)

4.3.2. Zprostředkovaná zkušenost jako zdroj self-efficacy

Zprostředkovaná zkušenost je z hlediska Bandurova konceptu self-efficacy také vnímaná jako další významný faktor, který jej podporuje. Rodiče tento typ zkušenosti v rámci iniciačních momentů nezmiňovali, ovšem implicitně zazníval jako faktor podpurný.

Zprostředkovaná zkušenost v tomto případě znamená, že se matky setkaly s někým, kdo unschooling úspěšně praktikuje. Explicitně o této zkušenosti nemluvila žádná z matek jako o podpurném faktoru, nicméně zmiňovaly potřebu mít kolem sebe lidi, kteří také praktikují unschooling nebo určitou „volnější“ formu domácího vzdělávání.

Většina rodičů zdůrazňovala, že po rozhodnutí vzdělávat dítě prostřednictvím unschoolingu, měli potřebu zapojit se do nějaké komunity, kde by čerpali podporu – např. v tom, že uvidí starší děti, které unschoolingem prošly apod. Nicméně budování komunity,

respektive hledání lidí, kteří mají tento životní styl, zpravidla následovalo až po započetí unschoolingu v té dané rodině. Potřebu určitého okruhu takto smýšlejících lidí akceptovaly matky zejména v začátcích praktikování, kdy pro ně byla důležitější, než po několika letech praxe. Tento zážitek pak pro ně byl významný z hlediska zvýšení sebejistoty v této oblasti:

„A vidím i ty starší děti ve svém okolí, který prostě jsou v pohodě a jsou to krásný lidi, který jsou si sami sebou jistý a vidím, že prostě nejsou pochroumaný tím systémem, nepochybují o sobě, znají sami sebe, tak to je taky velká inspirace a hnací síla pro mě.“ (matka E)

Některé matky také zmiňovaly nepřímou zkušenost v podobě informací a zdrojů uvedených na internetu, které popisovaly život a praxi unschoolujících rodin, a pozitivně ji kvitovaly. To se týkalo zejména matek, které začínaly s unschoolingem v době, kdy bylo v českém prostředí takto zaměřených rodin velmi málo, tudíž byla i omezená možnost utvořit si komunitu nebo blízký kruh těchto lidí. Internetové zdroje jim tak sloužily jako opora a ilustrace toho, jak může celý systém fungovat a jak postupují jiné rodiny v zahraničí.

Dále zde také v některých případech figurovaly, mimo internetové zdroje, i odborné nebo populárně naučné knižní zdroje. Matky zmiňovaly některé knihy autorů zahraničních i českých, které je utvrdily v jejich volbě, inspirovaly je a „vedly“ jejich cestu. Zmiňovanými publikacemi byly například knihy Johna Holta nebo Petera Graye, z našich autorů pak byla uváděna Jana Nováčková.

4.3.3. Sociální podpora jako zdroj self-efficacy

Sociální opora je dalším významným zdrojem pocitu self-efficacy, zejména v oblastech vyžadujících výraznější vybočení z mainstreamu, kam bychom jistě zařadili i praxi unschoolingu.

V tomto případě matky zdůrazňovaly potřebu opory v partnerovi, který se často na vzdělávání dětí nepodílí, případně se podílí výrazně menší měrou, než matka, jež s dítětem většinou tráví nejvíce času. Ženy opakovaně zmiňovaly důležitost podpory partnera v oblasti přístupu k dětem, a také při vyskytujících se konfrontacích týkajících se tohoto tématu.

Považovaly také za podstatné, aby s tímto přístupem ke vzdělávání dítěte/děti souhlasila (nebo ho přinejmenším respektovala) nejbližší rodina – tedy zejména prarodiče dítěte. Pokud tomu tak nebylo, nebo ne zcela, matky pociťovaly určitou nepohodu a ztrátu energie při konfrontaci s nimi.

Na druhé straně za zajímavé zjištění považuji, že rodiče nevnímali jako důležité názory širšího okolí, opakovaně zdůrazňovali, že je pro ně nejdůležitější názor jejich nejužší rodiny, případně blízkých přátel, ale vyskytující se negativní reakce jiných lidí je výrazně nezasahují a nevzbuzují v nich pochybnosti. Tuto skutečnost vnímají matky do značné míry jako součást vlastního vnitřního nastavení a své osobnostní výbavy:

„... jsem optimista a takovej trochu flegmatik, jakože mně je vlastně jedno, co si o mně cizí lidi myslí. Mně záleží na mý rodině a na těch mejch nejbližších lidech. A i kdyby si mysleli, že to dělám blbě, tak se s nima budu snažit o tom mluvit, ale s cizíma ne, cizí at' si klidně myslí, že jsem se zbláznila.“ (matka C)

„Já tím, že jsem fakt v tomhle takovej autista, tak mě ty útoky zvenku jsou jedno, se mnou to nic nedělá, mě to neudělá smutnou, nedonutí mě to přehodnotit svůj názor, abych se jako někomu víc líbila.“ (matka F)

Již zmíněné internetové zdroje a knihy také působí jako faktor sociální podpory, zejména v dnešní době, kdy dochází k virtuálnímu sdružování a setkávání lidí na sociálních sítích. Existence internetu tak matkám umožňuje získat podporu i v situacích, kdy v okolí nemají žádné podobně smýšlející rodiny, u kterých by mohly tuto podporu čerpat.

Podpora v podobě dalších unschoolujících rodin se však nejevila tak podstatná, jako podpora rodiny.

4.3.4. Zážívání pozitivních emocí v souvislosti s úkolem

Pozitivní prožitky spojené s konkrétním úkolem jsou také jedním ze zdrojů sefl-efficacy. Pozitivní pocity spojené s volbou unschoolingu byly uváděny spíše okrajově nebo implicitně. Často také figurovaly spíše jako udržující faktory, které matky podporují v setrvání u unschoolingu – matky uváděly, že jim tento životní styl vyhovuje, že mají radost ze svých dětí, že se zbavily stresu, který cítily v době, kdy dítě chodilo do školy apod. To demonstruje například následující výpověď jedné z účastnic:

„... jako nevim, jestli je jinej smysl života, než bejt šťastnej a radostnej a dávat lásku, a dokud se tohle u nás děje, tak já jako nemám nějakej důvod velkej pochybovat.“ (matka F)

V této souvislosti byly také uváděny určité pocity úlevy, které participantky zažívaly poté, co dítě přestalo prezenčně chodit do školy. Často popisovaly tyto pocity kontrastně k těm, které zažívaly samy ve školních letech, případně v minulosti, kdy školu dítě navštěvovalo:

„A tím, že mám fakt to srovnání s tím synem, kterej do tý školy celou dobu chodil, tak pro mě bylo mnohem víc jako stresující a mnohem víc náročný řešit tu školu, než ten život úplně bez školy s tou Eliškou, to prostě byla naprostá pohoda, nikdy nekončící prázdniny nebo dovolená.“ (matka A)

„Je to pro mě nejsnazší. Pro mě je to prostě nejsnazší způsob života.“ (matka F)

„Tak jsem se rozhodla brát jako ten kompas tu jeho spokojenost a naši spokojenost jako rodiny, a to vnímám jako fakt skvělej nástroj.“ (matka E)

4.4. Vývoj motivace a jeho vztah k self-efficacy

V této části textu se stručně zaměříme na vývoj motivace, který se objevoval v našem výzkumném vzorku. Matky zpravidla referovaly, že s praxí unschoolingu, přesto, že tento přístup znaly, nezačaly ihned po nástupu na individuální vzdělávání, ale dostaly se k němu postupnými kroky. Ty se snažíme zmapovat a vytvořit si tak určitou představu o vývoji v motivacích participantek.

Ve výpovědích matek jsme zachytili určitý trend ve vývoji motivace, který je dovedl až k praktikování unschoolingu. Jako prvotní impulzy byly ve většině případů označovány negativní zkušenosti se vzdělávacím systémem. Tyto zkušenosti matky získaly vlastní pedagogickou praxí – některé dokonce zmiňovaly, že již při praxi v rámci vysokoškolského studia měly zásadní výhrady k fungování státního školství a kořeny svého rozhodnutí vidí už v těchto raných zkušenostech, které dokonce předcházely jejich vlastnímu mateřství.

Počáteční motivace se tak veskrze jeví jako negativní vymezení se vůči existujícímu většinovému systému vzdělávání dětí. Platí to i v případě, kdy matky primárně zmiňovaly potřeby a zájmy svých dětí jako důvody pro unschooling, protože v těchto případech vždy následoval dodatek, že škola tyto individuální potřeby a zájmy z různých důvodů nechce nebo nemůže respektovat a naplnit, což matky kritizovaly.

Po fázi počátečního vymezení se vůči škole a následném začátku praktikování individuálního vzdělávání, které ale ještě nemělo podobu unschoolingu, většinou matky došly do určitého bodu, kdy jim začalo vedení dítěte vadit, a začaly pociťovat jistou nepohodu. Období, než k tomuto došlo, bylo různě dlouhé – většina matek na toto období poukazovala, ale nebyla schopná ho přesně časově lokalizovat. Většinou jejich výpovědi napovídaly, že tento vývoj byl pozvolný směrem k větší radikalizaci, která pro ně zpočátku byla nepředstavitelná. To ilustruje následující úryvek rozhovoru:

„Ale čím víc jsem si o tom zjišťovala a čím víc jsem si četla i třeba na webu ABC, poznala jsem vlastně spoustu videí s XY, která jako... vím, že jsem jí zahlídla asi 2 roky předtím v nějaký televizi někde a říkala jsem si, že tohle už je fakt jako moc, to už je moc radikální, to bych asi nedala. Tak to je v dnešní době to jediný, co mi dává smysl vlastně. Jak jsem se já posunula, ona říká pořád do samý, ale dneska už to vidím jako jedinou možnou cestu v podstatě.“ (matka C)

Zdrojem motivace ke změně přístupu v rámci individuálního vzdělávání, respektive motivace k poskytnutí větší svobody dítěti, byla většinou právě nepohoda, kterou matky zažívaly ve chvílích, kdy dítě nutily k úkolům, které nechtělo dělat. To následně dle jejich mínění negativně ovlivňovalo jejich vzájemný vztah i pohodu celé rodiny a vedlo to k přehodnocení přístupu. Tento zlom, který podle matek vyžadoval velkou práci na sobě, následně spojuje s pocitem úlevy a uvolněním atmosféry v rodině. Jako největší překážky na této cestě vnímaly svá přesvědčení o tom, jak má vzdělávání vypadat a co musí dítě dělat, aby se vzdělávalo. Většina matek vnímala jako největší výzvu při praktikování unshoolingu (resp. výzvu předcházející praktikování) zpracovávání těchto přesvědčení, představ a předpoklů:

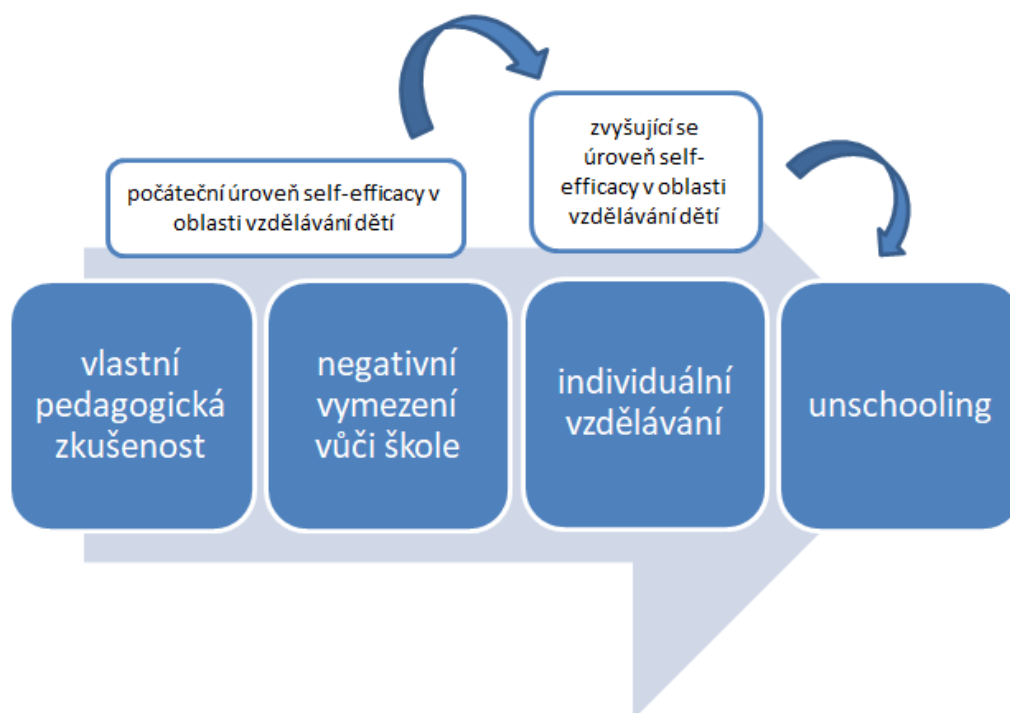
„A pro mě byly vždycky jako nejhorší ty práce na sobě, no. Ten strach je jako nejzásadnější. A jinak, ono je to jako strašná pohoda, protože je to obrovská jako úleva uvědomit si, že vlastně nemusím nikomu nic tlačit, nutit, a že vlastně stačí spolu v klidu žít a že to může být jako super a fajn. A že nemusíme spolu jako bojovat, protože to nucení těch dětí do něčeho vyvolává strašný boje a jako narušuje to hrozně ty vztahy, [...] A jako hodně těch věcí fakt vede k obrovský úlevě, a tím pádem se i pak snáz pracuje s těma strachama.“ (matka A)

Dalším posunem, který je patrný ve výpovědích participantek a souvisí se zmíněnou „radikalizací“, je vývoj motivace směřující k obecnějším hodnotám a právům dětí. U matek, které praktikují unshooling delší dobu se projevoval svobodný přístup k dětem nejen v oblasti vzdělávání, ale prakticky ve všech oblastech života.

Z hlediska podpůrných faktorů, které matky uváděly, byla také patrná jejich proměna v počátcích unshoolingu a po určité době praktikování. V začátcích většina z nich měla silnou potřebu vytvořit si kolem sebe komunitu stejně smýšlejících lidí (pokud ji už neměly). Postupem času však tato sociální opora ztrácela svou počáteční důležitost. Nelze říct, že by jí úplně pozbyla, ale nebyla již matkami vyzdvihována jako tak podstatná. Toto zjištění lze interpretovat tak, že v počátcích praktikování, kdy nemají rodiče praktické zkušenosti s individuálním vzděláváním a unshoolingem, mají potřebu získávat podporu z více zdrojů. Tato podpora může být současně i zdrojem jejich self-efficacy v této oblasti. Komunita podobně smýšlejících lidí je nejen sociální oporou, ale také v ní rodiče získávají zprostředkovanou zkušenost s individuálním vzděláváním a unshoolingem, což je další ze zdrojů self-efficacy a je také diskutován výše. S postupným nabíráním zkušeností v této

oblasti rodiče získávají i větší sebedůvěru, self-efficacy se zvyšuje a potřeba komunity a její podpory zvolna klesá.

Ve vztahu k self-efficacy se zdá, že vývoj od individuálního vzdělávání k unschoolingu je značně podpořený právě zvyšující se self-efficacy matek v oblasti vzdělávání dětí (obr. 10). Participantky nejprve neměly žádnou zkušenost s unschoolingem, většina z nich ale měla zkušenost s pedagogickou prací, tudíž nejprve zvolily podobu individuálního vzdělávání, která vyhovovala jejich potřebám a potřebám jejich dětí, ale v určitém smyslu se přibližovala podobě školního vzdělávání. S narůstající dobou praktikování individuálního vzdělávání rostla jejich self-efficacy v oblasti tohoto poněkud odlišného přístupu, a troufaly si tedy na postupné uvolňování procesu vzdělávání. Jak je patrné z uvedených úryvků rozhovorů, byl tento proces podpořen i dalším zdrojem self-efficacy – pozitivními emocemi, které byly spojeny s větší svobodou dětí ve vzdělávání (zlepšení vztahů, vlastní spokojenost i spokojenost dětí, pocit úlevy). Současně některé matky zmiňují jako významné i internetové zdroje, které v tomto případě představují jednak zprostředkovanou pozitivní zkušenost s unschoolingem, ale také sociální podporu (zejména ve skupinách na sociálních sítích, kterých jsou rodiče často členy).



Obrázek č. 10 – vývoj motivace k unschoolingu ve vztahu k self-efficacy

4.5. Výzvy unschoolingu

V souvislosti s unschoolingem jsme zjišťovali i výzvy nebo těžkosti, které rodiče vnímají při jeho praktikování. Zde se tematizovaly 4 oblasti: **seberozvoj rodiče, formality spojené s individuálním vzděláváním, reakce okolí a čas trávený s dětmi.**

Oblast seberozvoje představovala nejčastěji zmiňovanou výzvu. Matky vnímaly jako nejtěžší v souvislosti s unschoolingem překonání a zpracování vlastních strachů. Tyto strachy se týkaly především toho, co se stane, pokud nechají dítěti volnost a dají mu důvěru. To demonstruje odpověď jedné z participantek na otázku, jaké vnímá největší výzvy spojené s unschoolingem:

„Určitě ty svoje nějaký strachy a očekávání a takovou tu touhu hodnotit ty věci, jestli jsou, ... jestli to, co dělá to dítě je jako vzdělávací nebo není, a jestli je to dost dobrý vlastně. No... to mi přijde nejtěžší, prostě řešit si sama sebe.“ (matka A)

Zejména v začátcích pro matky představovaly výzvu formality spojené s individuálním vzděláváním, zejména potom výběr školy, kam bude dítě zapsáno a kde bude následně absolvovat přezkoušení. Tato tenze ale většinou podle participantek opadla poté, co přezkoušení dítě poprvé absolvovalo a ony zjistily, co reálně obnáší a jak probíhá.

Pro některé matky byly výzvou reakce okolí na jejich volbu vzdělávat doma a praktikovat unschooling. Tyto reakce byly výzvou zejména, když přicházely z řad rodiny, jejíž názor byl pro většinu participantek důležitý.

Zajímavé téma v rámci výzev představuje čas s dítětem, který se současně řadí k motivům pro individuální vzdělávání a unschooling. Společně stráveného rodinného času je v případě individuálního vzdělávání pochopitelně nepoměrně více, než když dítě chodí do školy. Jak uváděly matky, tak tento společně trávený čas může být, zejména v začátcích, než se sladí jednotliví členové rodiny, obtížný:

„... to mi přijde jako největší výzva vlastně toho domácího vzdělávání, že jste fakt hodně spolu, na což prostě většina lidí není zvyklá.“ (matka F)

Rodiče na jedné straně uváděli, že čas s dítětem je pro ně cenný, na druhé straně však může vést k nedostatku času pro sebe a na sebe navzájem. V této souvislosti někteří zmiňovali tzv. „střídavku“, která jim pomáhá v oblasti time-managementu. V podstatě se jedná

o model, kdy se více rodin spojí, a rodiče si nějakým způsobem rozdělí čas s dětmi. Děti tedy některé dny tráví doma, jiné dny mimo rodinu, a rodiče tak získají nějaký čas sami pro sebe. Některé matky v našem souboru zmiňovaly tento model, a vnímaly jej jako podporující.

5. Diskuze

Výzkumné šetření se zaměřovalo na motivaci rodičů k unschoolingu. Cílem práce bylo zjistit, jak se self-efficacy rodičů praktikujících unschooling podílí na jejich motivaci k tomuto způsobu vzdělávání. Pozornost byla také věnována vývoji motivace s cílem zjistit, co rodiče vedlo ke změně orientace od individuálního vzdělávání k jeho nestrukturované podobě, tedy k unschoolingu. Dílčím cílem bylo také zmapovat výzvy spojené s praktikováním unschoolingu.

Výsledky výzkumu předkládají relativně velké množství motivů, které rodiče vedou k volbě netradičního, a svého druhu radikálního způsobu vzdělávání v podobě unschoolingu. Klíčových motivů bylo identifikováno celkem šest: vymezení vůči školní podobě vzdělávání, potřeby a zájmy dítěte, přání dítěte, vlastní zkušenosti, čas s dítětem a hodnoty. Přes četnost identifikovaných činitelů, jež vstoupily do rozhodnutí rodičů, můžeme konstatovat, že bylo výrazné jejich vzájemné propojení do velmi konzistentního souboru, který bychom mohli nazvat „přístup k dítěti“. To ostatně koresponduje s častým pojetím unschoolingu nikoli jako výhradně vzdělávacího přístupu, ale přístupu k dětem a životu obecně. Identifikované motivy byly následně zasazeny do konceptu self-efficacy jako její jednotlivé zdroje.

Jak je patrné z provedených analýz, identifikované důvody k volbě unschoolingu, které matky uváděly, jsou současně významnými zdroji jejich self-efficacy v oblasti vzdělávání a výchovy dětí. Nejvýrazněji vystupují motivy jako zdroje self-efficacy v oblasti vlastních zkušeností úspěchu ve stejném nebo podobném úkolu a v oblasti sociální opory.

Z popisu vývoje motivace je také patrné, že zvyšující se self-efficacy zvyšuje motivaci rodičů k unschoolingu. Matky, které v počátku k unschoolingu inklinovaly, ale měly potíže překonat některé své strachy, jsou po určité době praktikování, jinými slovy po nabytí self-efficacy v této oblasti, motivovány k unschoolingu silněji, což se projevuje zejména větší důvěrou v dítě. Dá se tedy předpokládat, že self-efficacy je jedním z motivačních faktorů, byť často není samotnými participantkami explicitně popisována.

Ve všech případech bylo patrné, že volba unschoolingu byla na jedné straně výsledkem dlouhodobého vývoje a uvažování o tématu vzdělávání a přístupu k dětem, a na druhé straně výsledkem různorodých pokusů, ke kterým rodiče přivedly jejich děti. V drtivé většině případů rodiče nezačínali s individuálním vzděláváním se záměrem začít

praktikovat unschooling, ale přivedla je k němu až každodenní praxe individuálního vzdělávání a v řadě případů určitý posun v jejich hodnotách. Právě hodnoty se ukázaly být všeprostopupujícím tématem v oblasti motivace k unschoolingu. To koresponduje s vlastní podstatou motivace, protože k motivačním faktorům se vedle potřeb, zájmů a postojů, řadí právě hodnotová orientace člověka (Výrost & Slaměník, 2008). Také vývoj směrem k menší strukturaci byl v oblasti domácího vzdělávání opakovaně zaznamenán, a to právě v souvislosti s delší dobou jeho praktikování (např. Gray & Riley, 2013; Lois, 2006, 2013; Pattison, 2016). Lois (2006, 2013) tento vývoj popisuje jako výsledek snahy matek vypořádat se s povinnostmi, které domácí vzdělávání přináší, a předejít vyhoření. Tuto tendenci matky v našem souboru explicitně nezmiňovaly, nicméně bychom ji mohli identifikovat v některých výpovědích, které zdůrazňují, že unschooling (tedy nestrukturované domácí vzdělávání) pro ně představuje nejsnazší či nejpohodovější způsob vzdělávání dětí, což by patrně neplatilo pro strukturované domácí vzdělávání.

Jednou z oblastí, která vystupovala jako důležitý zdroj motivace, byly potřeby dětí. Beláňová a kol. (2020) v souvislosti s motivací k domácímu vzdělávání u nás identifikovala 3 základní rodiči vnímané potřeby dětí: potřebu prostoru pro dozrání, potřebu individuálního rozvoje a potřebu osamostatnění. Mimo poslední zmíněnou potřebu, která byla v případě našeho šetření uváděna spíše okrajově nebo implicitně, se tyto potřeby vyskytují i v našich datech a poměrně výrazně vystupují do popředí. Jeden z identifikovaných motivů – rodiči vnímané potřeby a zájmy dítěte – odkazuje přímo k tomuto tématu, ale samozřejmě se téma potřeb dětí prolíná i do dalších motivů, zejména do vymezení se vůči školní podobě vzdělávání, která dle mínění rodičů není s těmito vnímanými potřebami v souladu.

V této souvislosti je poměrně zajímavé, že zatímco rodiče velmi intenzivně vnímají potřeby svých dětí a snaží se z nich vycházet při volbě vzdělávacího přístupu, prakticky nezmiňují své vlastní potřeby. Když uvážíme, že praxe domácího vzdělávání a unschoolingu ve většině případů vyžaduje poměrně zásadní úpravy životního stylu rodiny, zejména potom pracovního života rodiče (Kašparová, 2012), který s dítětem zůstává doma, je logické že toto nové uspořádání může mít zásadní vliv na potřeby rodiče a (možnosti) jejich naplnění. Toto téma v našem výzkumu vyvstávalo zejména v otázkách množství času stráveného s dětmi a o samotě nebo s partnerem, kdy některé matky zmiňovaly potřebu mít čas samy na sebe a své aktivity. Nicméně ve většině případů se

zdálo, že pro matky představuje naplnění potřeb jejich dítěte naplnění potřeb jich samotných.

Porovnáme-li motivace rodičů k domácímu vzdělávání, což je téma, které je poměrně podrobně prozkoumané (např. Collom, 2005; English, 2015; Redford a kol, 2017; Spiegler, 2008 a další), a motivace k unschoolingu, zjistíme, že některé z uváděných motivů se překrývají. Například Spiegler (2008) interpretoval všechny motivy rodičů jako kritiku školního systému a identifikoval tři nejčastěji uváděné motivy pro domácí vzdělávání: hodnoty (v některých případech hodnoty spojené s ideologií či náboženským vyznáním rodičů, které chtějí předat svým dětem); nesouhlas se školní podobou vyučování, a pohodu dítěte/děti. Tyto důvody se prakticky shodují s těmi, které identifikovala námi provedená analýza. Nicméně můžeme vidět, že některé důvody v případě unschoolingu přibýly. Zejména přání dítěte je jedním z motivů, který se v motivaci k domácímu vzdělávání nevyskytoval. V případě unschoolingu jsme tento motiv identifikovali jako významný, protože byl samotnými participantkami zdůrazňován a také zpětně vnímán jako nejpodstatnější. To souvisí i s vývojem motivace. Matky uváděly, že se postupně dostávaly hlouběji k podstatě jejich výchovného a vzdělávacího přístupu, a dospěly k nejdůležitější hodnotě, kterou je pro ně svoboda a autonomie dítěte. Tudíž se pro ně stala nejdůležitější právě svobodná volba dítěte ohledně podoby jeho vzdělávání.

Zcela zjevné je, že role dospělého/rodiče a dítěte a jejich vzájemný vztah je v případě unschoolingu odlišný od toho, se kterým se setkáváme běžně, ať už v řadě škol nebo v samotných rodinách. Jednak zde funguje praxe partnerství a rovnosti, a také do jisté míry odpadá obvyklá představa zodpovědnosti dospělého za dítě, minimálně za jeho vzdělání, respektive je téma odpovědnosti vnímáno v jiných souvislostech. Lze říci, že unschoolující rodiče vnímají jako zodpovědný přístup to, že svým dětem dávají svobodu i v oblasti vzdělávání.

Vztažení motivace k self-efficacy matek se ukázalo být přínosné, protože výsledky šetření naznačují silnou provázanost těchto dvou proměnných, respektive lze usuzovat na **velký vliv self-efficacy na utváření motivace unschoolujících matek**. Ukázalo se, že motivy, které matky uvádějí, jsou také často zdroji self-efficacy v oblasti vzdělávání, což podporuje nazírání na tuto teorii jako na teorii motivace. Samotná self-efficacy se tedy z tohoto pohledu jeví jako významný motivátor rodičů. Vyjdeme-li z definice self-efficacy jako přesvědčení člověka o vlastní schopnosti iniciovat činnost a dosáhnout na jejím základě

stanoveného cíle (Bandura, 1997b), musíme se nutně ptát, k jakému cíli směřují unschoolující rodiče v oblasti vzdělávání a výchovy svých dětí. Odpověď se jeví jako problematická, neboť rodiče, jak často sami referovali, jsou prosti očekávání stran výsledků, které by mělo vzdělávání dětí jako takové přinést. Jejich cílem byla spokojenost jejich dětí, potažmo i celé rodiny, a také to, aby se děti mohly rozvíjet ve zvolených oblastech zájmu. Nejedná se tedy o vzdělávací cíle jakožto výstupy v podobě znalostí či dovedností, jak jsou obvykle pojímány ve většinovém vzdělávacím proudu, ale o jakési „procesuální cíle“, které se nezaměřují na výsledek činnosti, spíše na způsob, jakým se činnost odehrává a s jakými emocemi aktérů je spojena.

Z hlediska problematiky unschoolingu se jeví jako podstatná také sociální determinace motivace (Výrost & Slaměník, 2008; Spiegler, 2010), neboť lze předpokládat, že motivace je sociálně utvářena směrem k společensky žádoucím cílům, což souvisí s potřebou chovat se konformně. V případě unschoolingu, jak se zdá, toto neplatí, nebo alespoň ne zcela, pokud budeme předpokládat, že společensky žádoucí je, aby všechny děti docházely do škol. Potřeba chovat se konformně se řadí k sociálním potřebám a má vést k získání pochvaly nebo vyhnutí se sankcím, které by mohly přijít v důsledku chování, které není v souladu se společenskými normami (Výrost & Slaměník, 2008). Většina matek v našem souboru se označovala jako nekonformní. Je otázkou, zda u unschoolujících matek je tato potřeba oslabena, respektive nepocítují strach z vyloučení ze společnosti, nebo zda volba unschoolingu může u těchto matek představovat konformní akt například v případě, že se pohybují v prostředí, kde je běžné, že jsou děti vzdělávány individuální formou (případně vyloženě formou unschoolingu). To se zdá, že u našeho výzkumného souboru neplatí, neboť většina matek uváděla, že se staly součástí komunity rodin na domácím vzdělávání až poté, co tento způsob vzdělávání začaly praktikovat. Také se můžeme ptát, zda se jedná o ženy, které mají potřebu být všeobecně společensky přijímané, protože řada z nich referovala, že je názory okolí (mimo nejužší okruh lidí) prakticky nezajímají a necítí v důsledku možných kritických reakcí žádný smutek nebo ublížení.

Jako poněkud sporná se jeví otázka svobody a autonomie dětí, které byly často skloňovaným tématem. Jak upozorňuje Štech (2016), tendence poskytovat dítěti svobodu před dosažením autonomie, se v realu setkává s řadou paradoxů – jako příklad uvádí čím dál pozdější dosahování ekonomické nezávislosti. Dítě je z logiky věci po určitou dobu závislé na rodičích (dospělých), není plně autonomní bytostí, a nemůže být tedy ani bytostí

plně svobodnou. Je otázkou, zda je ve skutečnosti respektující dávat dítěti plnou svobodu a s ní spojenou zodpovědnost ve vývojových stádiích, kdy není schopné je unést.

Dalším sporným tématem v rámci unschoolingu a domácího vzdělávání obecně, je potřeba sekundární socializace dítěte, kterou v naší společnosti zajišťuje právě instituce školy. Participantky uváděly jako jeden z důvodů volby unschoolingu i to, že rodina zajišťuje bezpečný prostor pro zrání dítěte a naplnění jeho potřeb. Je nutné si uvědomit, že škola ve své podstatě není pouze institucí, která má dítě vybavit znalostmi a dovednostmi, ale z psychologického hlediska je její hlavní funkcí právě ona sekundární socializace dítěte, jeho uvedení do světa mimo rodinu, do světa, kde fungují odlišná pravidla, než v rodině, která stojí na afektivních vztazích, a právě ono „odosobnění“, se kterým se dítě ve škole setkává, má své podstatné důvody (Štech, 2013). Podoba školní socializace by tak měla reflektovat společenské nastavení a nároky, které jsou na dítě a posléze mladého dospělého kladeny. Mimoto Štech (2003) také zmiňuje, že rodina jako intimní prostor vzniká vlastně vymezením vůči jiným, vnějším institucím, a zásah do těchto institucí tak výrazně ovlivňuje i její podobu.

Na druhé straně Štech v tomtéž textu říká: „Umístěním školních činností do rodiny navozujeme jakési „rozostření“ hranic mezi nimi.“ (Štech, 2003, s. 424). To lze vyložit dvojím způsobem – jednak jako kritiku nebo upozornění pro praxi individuálního vzdělávání, ale také jako kritiku školy, která tak z pohledu unschoolerů činí právě při běžné školní docházce dítěte. Byla to také jedna z výtek, kterou rodiče měli vůči škole, a to, že svým fungováním zásadním způsobem zasahuje i do rodinného života a jeho podoby, protože nutí rodiče být dle slov jedné z matek „bachaři vlastních dětí“. Rodiče z tohoto hlediska vnímají rodinu jako podřízenou škole – dítě je povinné plnit domácí úkoly a věnovat se školním úkolům i mimo čas ve škole, tudíž tato „práce“ s (zejména mladším) dítětem připadá na rodiče a ovlivňuje tak zásadním způsobem jeho vztah k dítěti. Štech (2003) vzápětí dodává, že „Rodina-škola, ve kterou DV zejména v pokročilejší fázi vzdělávání musí vždy vyústit, navozuje pro dítě neobvyklou situaci, se kterou se musí vyrovnávat.“ (s. 424-425). Tento výrok se jeví jako neplatný pro unschooling, který nevyúsťuje v podobu školy v domácím prostředí, respektive v ní může vyústit pouze v případě, že to bude vůle dítěte.

Výsledná zjištění velmi korespondují s těmi, ke kterým došla v rámci svého šetření mapujícího self-efficacy unschoolujících matek, Morrison (2016). Můžeme konstatovat,

že naše zjištění v oblasti self-efficacy unchoolujících matek, se v podstatě neliší od zjištění, ke kterým Morrison dochází. Mimo společně objevující se zdroje self-efficacy, kde vystupovala do popředí zejména vlastní pedagogická zkušenost, zmiňovaly matky v její studii také pozitivní zkušenost s jinakostí nebo s vybočováním z mainstreamu. Tento zdroj matky v našem výzkumu neuváděly, pouze některé jej okrajově zmínily. Nicméně studie Morrisonové mapovala pouze self-efficacy jako takovou, v našem případě jsou zjištění rozšířena o motivační činitele a také vývoj motivace v této oblasti.

Přes zajímavá zjištění si uvědomujeme limity, které takto zaměřené výzkumné šetření má. Je to jednak jeho retrospektivní orientace, která interpretuje výroky rodičů o situaci, která již není aktuální. Je nutné si uvědomit, že motivace rodičů i jejich hodnoty se s časem mohou měnit a že rodič nemusí být vždy schopen tuto změnu reflektovat nebo ji popsat. Může tak nastat situace, kdy rodič v podstatě popisuje současnou motivaci k unchoolingu, a ne ty motivy, které ho k tomuto způsobu vzdělávání dovedly. Tuto tendenci rodičů v otázkách domácího vzdělávání popisují některé studie (např. Neuman & Guterman, 2019), včetně tendence pozitivně zabarvovat zkušenosti s domácím vzděláváním a na jejich základě uvádět další motivy, které ale původně v jejich rozhodnutí nehráli roli. Totéž platí pro hodnocení self-efficacy. Současně se ve výpovědích rodičů velmi často prolíná minulost a přítomnost a ne vždy je možné je reálně oddělit. Pro vyčerpávající zmapování tohoto vývoje by se patrně nejlépe hodil longitudinální výzkum, který ale pochopitelně pro potřeby této práce nemohl být realizován.

Dalším limitem může být i tendence rodičů, kterou popisuje Spiegler (2010), a to tendence sociálně obhájit svou nekonvenční a radikální volbu a své motivace tak popisovat spíše v návaznosti na často padající argumenty proti unchoolingu nebo domácímu vzdělávání. Tohoto faktu jsme si byli při sběru dat a jejich zpracování vědomi, nicméně nelze tento vliv reálně vyloučit.

V návaznosti na zmíněné limity studie lze vyvodit určitá doporučení a návrhy pro další zkoumání prezentovaného tématu. Jednak je to již zmíněný longitudinální výzkum, který by pochopitelně poskytl ucelenější vhled do zkoumané problematiky a umožnil by vyhnout se některým limitujícím proměnným. Na druhé straně je takto orientovaný výzkum velmi náročný, a to nejen časově, ale i z hlediska organizačního – zejména dostupnost participantů po celou dobu výzkumu, který by mohl trvat několik let, by mohla být

problematická. Zvláště pokud uvážíme, že unschoolující rodiny se poměrně těžko získávají pro účast na jakémkoli výzkumném šetření.

Dalším doporučením pro budoucí výzkum tématu je možné porovnání self-efficacy a motivací rodičů podle délky praxe unschoolingu, případně srovnání s motivacemi rodičů na individuálním vzdělávání. Určitý vývoj motivace je v našem výzkumu nastíněn, ovšem zmapování tohoto vývoje nebylo primárním cílem práce, navíc nebylo plně umožněno vzhledem k relativně nízkému počtu participantek a zvolené výzkumné metodologii.

Bylo by jistě také zajímavé detailněji se zaměřit na rodiny, které praktikují unschooling a jejich sociální a psychologické charakteristiky. Postihnout tedy nejen důvody, proč volí unschooling, ale dát také tuto volbu do souvislosti s některými typickými proměnnými, tak jako to učinili Guterman a Neuman (2018), kteří se zaměřili na to, jak se podílí na míře struktury domácího vzdělávání osobnostní proměnné rodičů a socio-ekonomický status rodiny.

Tento výzkum představuje první hlubší sondu do unschoolujících rodin v České republice. Jeho cílem bylo postihnout motivaci rodičů k unschoolingu v kontextu konceptu self-efficacy, který má na motivaci, jak ukázalo i výzkumné šetření, velký vliv. Získané poznatky tvoří určitý základ, na němž lze stavět další výzkum v této oblasti. Vhodné by bylo také zajistit triangulaci dat prostřednictvím kombinace kvalitativní a kvantitativní výzkumné metodologie (Švaříček & Šedřová, 2006), která v tomto výzkumném šetření provedena nebyla.

Závěr

Práce se zabývala motivací rodičů k unschoolingu v podmínkách České republiky. Pro uchopení motivace byl použit Bandurův koncept self-efficacy, který byl zvolen z důvodu dobré teoretické strukturace a také proto, že přesvědčení člověka o jeho schopnostech hraje velkou roli ve stanovování jeho cílů a rozhodnutí je následovat.

Teoretická část práce představila unschooling jakožto vzdělávací a výchovnou filosofii a jeho nazírání na proces učení. Z uvedených definic byly následně abstrahovány principy, na kterých tento přístup stojí, a předložené informace byly také dány do souvislosti s některými poznatky z psychologie. Dále teoretická část představila některé definice motivace a také koncept self-efficacy, jeho zdroje a dimenze. V závěru teoretické části pak byla představena výzkumná šetření, která se zabývají motivací rodičů k volbě domácího vzdělávání.

Výzkumná část práce nejprve představila a zdůvodnila zvolenou výzkumnou metodologii a popsala proces zpracování dat. Rozbor dat poté zahrnoval popis motivů rodičů k unschoolingu a tyto motivy byly zasazeny do jednotlivých zdrojů self-efficacy, což bylo hlavním cílem této práce. Dále byly v rámci rozboru dat popsány interakce jednotlivých motivů, tedy jejich vzájemná provázanost a také vývoj motivace a výzvy, které rodiče vnímají při praxi unschoolingu.

Výsledným zjištěním byly jednotlivé motivy a také to, jak se na těchto motivech podílí self-efficacy rodičů v oblasti vzdělávání a výchovy dětí. Nejvýznamnější tematizovanou oblastí byla vlastní zkušenost rodičů, která se ukázala být důležitým motivátorem i zdrojem self-efficacy. Výsledkem analýzy byly i zjištěné vztahy mezi uváděnými motivy a identifikované výzvy unschoolingu.

Diskuzní část práce shrnula zjištění, ke kterým výzkum vedl, a tato zjištění byla následně dána do souvislosti s dostupnou odbornou literaturou na dané téma. Byly také uvedeny některé poněkud problematické aspekty unschoolingu, a dále také limity výzkumného šetření a návrhy pro další možné výzkumy na toto téma.

Problematika unschoolingu se po bližším prozkoumání jeví jako velmi zajímavá, a jistě si v našem prostředí zaslouží pozornost odborné veřejnosti. Navíc se jedná o téma, které je velmi málo prozkoumané a je tak živnou půdou pro výzkumnou činnost odborníků z rozmanitých oblastí vědy.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Adams, W. (2015). Conducting Semi-Structured Interviews. In H. Hatry, K. Newcomer & J. Wholey (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation*. 492-505. Jossey-Bass.
- 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.
- Baidi (2019). The Role of Parent's Interests and Attitudes in Motivating Them to Homeschool Their Children. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(1), 156-177.
- Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: MACH.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Changes. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997a). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 4.
- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Co.
- Beláňová, A., Machovcová, K., Kostelecká, Y. & McCabe, M. (2020). Rodičovské vnímání dětských potřeb a rozhodnutí vzdělávat doma. *Studia Paedagogica*, 25(1), 33-50.
- Blatný, M., & kol. (2010). *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Using Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Conceptual and Design Thinking for Thematic Analysis. *Qualitative Psychology*. Advance online publication.
- Castleberry, A., Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds?. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10, 807-815.

Cole, M., Scribner, S. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge MA: Harvard University Press.

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.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.10.1007/978-1-4899-2271-7.

English, R. (2015). Use Your Freedom of Choice: Reasons for Choosing Homeschool in Australia. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 9(17), pp. 1-18.

Glackin, M. & Hohenstein, J. (2018) Teachers' self-efficacy: progressing qualitative analysis. *International Journal of Research & Method in Education*. 41(3), 271-290. DOI: 10.1080/1743727X.2017.1295940

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63–84). New York: Macmillan.

Gray, P. (2011). The Special Value of Children's Age-Mixed Play. *American Journal of Play*, 3(4), 500-522.

Gray, P. (2016). *Svoboda učení*. Praha: PeopleComm.

Gray, P., & Riley, G. (2013). The Challenges and Benefits of Unschooling, According to 232 Families Who Have Chosen that Route. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14), pp. 1-27.

Gray, P., & Riley, G. (2015). Grown Unschoolers' Evaluations of Their Unschooling Experiences: Report I on a Survey of 75 Unschooling Adults. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 4(2), pp. 8-32.

Guterman, O. & Neuman, E. (2018). Personality, socio-economic status and education: factors that contribute to the degree of structure in homeschooling. *Soc Psychol Educ*, 21, 75-90.

Holt, J. (1995). *Jak se děti učí*. Praha: Agentura Strom.

Holt, J. & Farenga, P. (2009). *Teach Your Own: the John Holt Book of Homeschooling*. Cambridge: Da Capo Press.

Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5).

Kašparová, I. (2012). Children, work and education: first steps to unschooling as a result of current institutional child-care crisis in the Czech Republic? Tomorrow People Organization: Belgrade, Serbia. In *Belgrade International Conference on Education* (pp. 15-17).

Klinger, E., & Cox, W. M. (2004). Motivation and the Theory of Current Concerns. In W. M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of motivational counseling: Concepts, approaches, and assessment*. 3–27. John Wiley & Sons Ltd.

Kostelecká, Y. (2014). Doma, nebo ve škole? *Studia Paedagogica*, 19 (1), 65-81.

Kováčová, K. (2016). *Svobodné vzdělávání a demokracie ve výchově jako novodobá alternativní vzdělávací cesta* [diplomová práce]. Masarykova univerzita.

Levin-Gutierrez, M. (2015). Motivation: Kept Alive through Unschooling. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 9(17), 31-41.

Lois, J. (2006). Role strain, emotion management, and burnout: Homeschooling mothers' adjustment to the teacher role. *Symbolic Interaction*, 29, 507-529.

Lois, J. (2013). *Home is where the school is: The logic of homeschooling and the emotional labor of mothering*. New York University Press.

Lurija, A. R. (1976). *O historickém vývoji poznávacích procesů*. Praha: Svoboda.

Martin-Chang, S., Gould, O. N., & Meuse, R. E. (2011). The impact of home schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43, 195–202.

Maslow, A. (1943). A theory of Human Motivation. *Brooklyn College* (s. 370-396)

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.

Mertin, V. (2003). Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*, 53(4), 405-417.

Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2007). Self-efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (2018). *Doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání*.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Morrison, K. (2007). Unschooling: Homeschools Can Provide the Freedom to Learn. *Encounter: Educational for Meaning and Social Justice*, 20(2), 42-49.

Morrison, K. (2016). „The courage to let them play“: Factors influencing and limiting feelings of self-efficacy in unschooling mothers. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 10(19), 48-81.

Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.

Neill, A. S. (2015). *Summerhill*. Praha: PeopleComm.

Neuman, A. & Guterman, O. (2017). Structured and Unstructured Homeschooling: A Proposal for Broadening the Taxonomy. *Cambridge Journal of Education*, 47(3), 355-371.

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.

Nováčková, J. (2006). *Mýty ve vzdělávání (o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat)*. Praha: Spirála.

Parajes, F. M. (2003). Self-efficacy v dětství a adolescenci: doporučení pro učitele a rodiče. Dostupné z: http://files.self-efficacy.webnode.cz/200000026-c2a55c39da/Pajares_preklad1.pdf

Pattison, H. (2016). *Rethinking learning to read*. Educational Heretics Press.

- Ray, B. (2010). Academic Achievement and Demographic Traits of Homeschool Students: A Nationwide Study. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(1), 7.
- Ray, B. (2013). Homeschooling Associated with Beneficial Learner and Societal Outcomes but Educators Do Not Promote It. *Peabody Journal of Education*, 88, 324-341.
- Reeve, J., Deci, E. L., Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical Framework for understanding sociocultural influences on student. In D. M. McInerney, S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited*, (31—60). Greenwich, CT: InformationAge Press.
- Ricci, C. (2011). Unschooling and the Willed Curriculum. *Encounter: Educational for Meaning and Social Justice*, 24(3), 45-48.
- Riley, G. (2018). Unschooling: A direct educational application of Deci and Ryan's (1985) self determination theory and cognitive evaluation theory. *European Journal of Alternative Education Studies*, 3(1), 54-62.
- Rogers, C. R. (1974). Questions I would ask myself if I were a teacher. *Education*, 95(2), 134–139.
- Rolstad, K. & Kesson, K. (2013). Unschooling, Then and Now. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14), 28-71.
- Romero, N. (2018). Toward a critical unschooling. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 12(23), 56-71.
- Rousseau, J. (1889). *Emil, čili o vychování*. Bayer.
- Ryan, R. & Deci, E. L. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11.
- Slaměník, I. & Výrost, J. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Shapka, J., Domene, J., Khan, S. & Yang, L. (2016). Online versus in-person interviews with adolescents: An exploration of data equivalence. *Computers in Human Behavior*, 58, 361-367.

Sherman, W. (2017). Framing unschooling using theories of motivation. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 11(22), 76-99.

Spiegler, T. (2008). *Home Education in Deutschland. Hintergründe – Praxis – Entwicklung*. VS Verlag: Wiesbaden.

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.

Šimíková, I. a kol. (2019). *Analýza vhodných přístupů k určování etnické příslušnosti osob a sběru etnicky senzitivních dat v prostředí ČR*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i.

Špačková, M. (2018). *Unschooling v České republice* [Diplomová práce]. Univerzita Hradec Králové.

Štech, S. (2003). Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 53(4), 418-436.

Štech, S. (2013). Dětství, škola a socializace dítěte. In Valentová, L. & kol. *Školní poradenství I*. Pedagogická fakulta UK v Praze. 11-24.

Štech, S. (2016). Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl? *Pedagogika*, 66(1), 73-82.

Švaříček, R., Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Thomas, J. (2016). Instructional Motivations: What Can We Learn from Homeschooling Families? *The Qualitative Report*, 21(11), 2073-2086.

Van Galen, J. A. (1986). *Schooling in private: A study of home education*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill, NC.

Van Galen, J. A. (1988). Ideology, curriculum, and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*, 21, 52-68.

Výrost, J., Slaměník, I., Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.

Wheatley, K. F. (2009). Unschooling: An Oasis for Development and Democracy. *Encounter: Educational for Meaning and Social Justice*, 22(2), 27-32.

Wyatt, M. (2015). Using Qualitative Research Methods to Assess the Degree of Fit between Teachers' Reported Self-Efficacy Beliefs and Their Practical Knowledge during Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1).

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

Seznam příloh

Příloha 1 – polostrukturovaný rozhovor

Příloha 2 – ilustrativní rozhovor (přepis)

