

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kateřina Fibichová

Self-Efficacy u dětí vzdělávaných metodou Unschoolingu

Self-Efficacy in Unschooled children

2022

Vedoucí práce: Mgr. Jana Dlouhá

Poděkování

Za vedení, odborné i lidské rady, podporu, motivaci a trpělivost děkuji především vedoucí této práce Mgr. Janě Dlouhé. Za morální podporu patří dík přátelům, rodině a zaměstnancům kaváren v Praze, Stockholmu, El Medáno, Las Palmas i Hossegoru.

Prohlášení

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

V Praze dne 3.5.2022

.....

Kateřina Fibichová

Abstrakt

Tato práce pojednává o vzájemném vlivu vzdělávací metody a lidské motivace. Na propojení self-efficacy a unschoolingu ukazuje, jak jsou pro vzdělávání (a učení se po celou dobu našeho života) důležité aspekty jako svoboda, autonomie a vnitřní motivace. První kapitola mapuje koncept self-efficacy. Druhá kapitola definuje metodu unschoolingu a další alternativní formy vzdělávání v ČR a v zahraničí. Poslední kapitola ilustruje propojení obou zmíněných pojmů.

Navrhovaným výzkumem chce autorka přispět k tématu kvantitativními daty. V praktické části byla navržena studie porovnávací míru self-efficacy u dětí a jejich vyučujících/rodičů v závislosti na zvolené metodě vzdělávání prostřednictvím dotazníku DOVE. Okrajově se výzkum zabývá také vlivem self-efficacy vyučujícího/rodiče na míru self-efficacy žáka. Předpokládané výsledky výzkumu mohou být v případě realizace využity jako jeden z argumentů pro implementaci unschoolingu jako jednoho z legitimních alternativních edukačních stylů.

Klíčová slova

Self-efficacy; Osobní vnímaná účinnost; Motivace; Unschooling; Svobodné školy;
Alternativní vzdělávání; Homeschooling; Domácí vzdělávání

Abstract

This thesis discusses the interaction between the education methods and motivation. It uses the connection between self-efficacy and unschooling to show how aspects such as freedom, autonomy and intrinsic motivation are important for education (and a life-long learning). The first chapter maps the concept of self-efficacy. The second chapter defines the unschooling method and other alternative education forms both in Czechia and worldwide. The last chapter illustrates the influence these factors have on each other.

With the proposed research, the author aims to contribute to the topic with quantitative data. Through the DOVE self-efficacy questionnaire, she compares the level of self-efficacy of children and teachers based on the selected education method. Marginally, the research also looks at the impact of the teacher/parent self-efficacy on pupils' self-efficacy. The results from the proposed research can be (in case of future execution) used as one of the arguments for implementing unschooling as one of the legitimate alternative education styles.

Keywords

Self-efficacy; Personal perceived efficacy; Motivation; Unschooling; Free schools; Alternative education; Homeschooling

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 8 |
| Literárně přehledová část..... | 10 |
| 1. Self Efficacy | 10 |
| 1.1 Sociálně-kognitivní teorie | 10 |
| 1.2 Základní principy Self Efficacy | 11 |
| 1.3 Self Efficacy v psychických procesech..... | 14 |
| 1.4 Vývoj a uplatnění Self Efficacy v průběhu života..... | 16 |
| 2. Unschooling..... | 18 |
| 2.1. Základní principy Unschoolingu | 18 |
| 2.1.1 Teoretická a historická východiska | 20 |
| 2.1.2 Kritika unschoolingu | 22 |
| 2.2 Vymezení Unschoolingu oproti ostatním edukačním stylům | 24 |
| 2.2.1 Populární alternativní formy vzdělávání | 25 |
| 2.2.2 Vymezení Unschoolingu a Homeschoolingu | 27 |
| 2.3 Unschooling v České republice | 30 |
| 2.3.1 Ukotvení v legislativě..... | 30 |
| 2.3.2 Svobodné školy | 32 |
| 2.3.3 Iniciativa Svoboda Učení | 33 |
| 3. Self Efficacy v edukačních souvislostech | 36 |
| 3.1 Role Self Efficacy a motivace v Unschoolingu..... | 36 |
| 3.2 Self Efficacy ve školním prostředí | 38 |
| 3.3 Self Efficacy u vyučujících..... | 40 |
| 3.3.1 Self Efficacy u učitelů | 40 |
| 3.3.2. Self Efficacy u unschoolingových rodičů..... | 42 |
| Návrh výzkumného projektu | 44 |
| 4. Výzkumný problém a cíle výzkumu..... | 44 |

| | |
|---|----|
| 5. Design výzkumného projektu..... | 45 |
| 5.1 Metody získávání dat..... | 45 |
| 5.2 Výzkumný soubor | 46 |
| 5.3 Metody zpracování a analýzy dat | 48 |
| 5.4 Etika výzkumu..... | 49 |
| 6. Diskuze | 50 |
| Závěr..... | 52 |
| Seznam použité literatury | 54 |
| Seznam obrázků..... | 62 |
| Seznam tabulek..... | 63 |
| Příloha 1. Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)..... | I |

Úvod

Alternativní styly výuky mají ve světě, stejně jako ty tradiční, dlouhou historii. Již od 60. let 20. století existují instituce, ve kterých se děti mohou svobodně vzdělávat a plně rozvíjet svou individualitu. Stejně je tomu i u unschoolingu, který pomalu prostupuje i do českého školství. Přináší myšlenku absolutní autonomie nejen ve vzdělávání, ale i v celé výchovné filosofii. To s sebou však nese mnoho otázek. Současná literatura na ně sice hledá odpovědi, zatím je jich však velmi málo. Jak se dítě zvládne samo naučit číst? Bude se vůbec chtít učit samo? Kde vezme potřebnou motivaci a informace? Může zvolená vzdělávací metoda ovlivnit jeho motivaci a schopnost překonávat překážky? Právě takovou motivaci zkoumá pod pojmem self-efficacy ve svých myšlenkách Albert Bandura. Zabývá se především tím, jak budeme v budoucnu úspěšní v překonávání životních, ale i běžných překážek a v dosahování našich cílů. Může mít zvolená vzdělávací metoda vliv na toto chování? Závisí míra autonomie, motivace a odhodlání, které jsou nám vštěpovány různými vzdělávacími procesy a metodami, na tom, jak budeme v životě úspěšní? Může k tomu přispět větší svoboda ve vzdělávání? Vzhledem k aktuální situaci školství v České republice a možné brzké reformě je vhodné si na tyto otázky odpovědět.

Pro širší porozumění unschoolingu a roli, kterou zde hraje self-efficacy, je však nutné podívat se hlouběji. Důvěra v naše schopnosti závisí na našich minulých zkušenostech a na hodnocení ostatních lidí. To, jak se v minulosti dařilo nám nebo lidem v našem okolí a to, jak jsme byli ostatními hodnoceni, se následně propisuje do budoucích vzorců našeho chování. Práce se v úvodu zabývá právě konceptem self-efficacy, jeho ukotvením v sociálně-kognitivní teorii Alberta Bandury a jeho vývojem v průběhu života. Dále se snaží přiblížit základní propojení self-efficacy s psychickými procesy. Konkrétně může čtenář nahlédnout do toho, jak vnitřní přesvědčení může ovlivnit naše rozhodování a myšlení, ale i afektivní a selektivní procesy.

Druhá třetina literárně-přehledové části čtenáři přibližuje koncept unschoolingu. Představuje jeho definici, historická východiska, základní myšlenku i potenciální kritiku. Ta je jedním z hlavních faktorů, který brání boomu této alternativní metody vzdělávání. Stejně tak ale i legislativní procesy. I přes značné překážky však zastánci liberálních stylů výchovy a vzdělávání nacházejí způsoby, jak se z běžného vzdělávacího proudu odchýlit. V ČR konkrétně pomocí individuálního vzdělávacího plánu a jiných legislativních mezer. Neméně důležitou částí je porovnání unschoolingu s ostatními formami vzdělávání. Mezi laickou

veřejností jsou různé metody často zaměňovány, pro čtenáře je proto důležité jasně porozumět konceptu unschoolingu, který se v mnohém od ostatních liší. Poslední podkapitola se zaměřuje na unschooling v České republice. Představuje jeho ukotvení v zákoně, ale i formy, kterými je mezi českými unschoolingovými rodiči praktikován. Úplný unschooling, který by zcela naplňoval jeho původní filosofii, totiž není v ČR legálně umožněn. Pro reálnou představu je zmíněno několik českých svobodných škol, jejichž vzdělávací metody se mu však v mnohém podobají. Opomenout nelze ani iniciativu Svoboda Učení, která v ČR sdružuje všechny unschoolingové příznivce.

Poslední kapitola přibližuje vzájemný vztah obou pojmů. S odkazem na několik významných studií a odborných prací z posledních let je v kapitole patrné, jak podstatnou roli self-efficacy ve vzdělávání hraje. Propojení Bandurovy teorie s novými poznatky ze zahraničí umožňují nahlédnout na téma alternativních vzdělávacích metod z jiného úhlu. Self-efficacy zde do kontextu zasazují rozvinuté pojmy školní a učitelská vnímaná vlastní účinnost. Ukazují, jak může samotný učitel/rodič pouze skrze způsob předávání informací ovlivnit vlastní vnímanou účinnost dítěte a ovlivnit tím do budoucna jeho chování, emoce a rozhodování.

Empirická část této práce navrhuje kvantitativní výzkum, který si klade za cíl zhodnotit míru self-efficacy v závislosti na zvolené vzdělávací metodě u dětí i učitelů/rodičů. Okrajově se výzkum zabývá také souvislostí mezi mírou self-efficacy učitelů/rodičů a jejich žáků/dětí. Kladené otázky budou hodnoceny na základě sesbíraných dat z dotazníku DOVE (Dotazník obecné vlastní efektivity).

Vzhledem k poměrně aktuálnímu a kontroverznímu tématu byl výběr odborné literatury omezen. Z toho důvodu práce využívá zejména primární zdroje (viz například Bandura, 1997). Veškerá aktuální literatura se o tento zdroj taktéž opírá, je tedy zjevné, že je stále velmi relevantní a z toho důvodu vhodný k uvedení i v dalších akademických pracích. Současná literatura byla využita především v poslední kapitole literárně-přehledové části, která se soustředí na základní téma této práce, kterým je propojení unschoolingu a self-efficacy. V práci je citováno podle normy APA (American Psychological Association, 2020).

Literárně přehledová část

1. Self Efficacy

Ve chvílích, kdy se rozhodujeme, jakým způsobem budeme čelit překážkám, se nám nabízejí z pravidla dvě možnosti – vzdát se, nebo vynaložit veškeré dostupné úsilí k dosažení požadovaného cíle. Možnost, pro kterou se ve výsledku rozhodneme, je ovlivněna zkušenostmi, které jsme v průběhu života prožili. Tento proces se odborně nazývá self-efficacy a charakterizuje přesvědčení člověka o jeho schopnosti uspět v určité situaci. Autor pojmu, psycholog Albert Bandura, ho definuje jako „*přesvědčení lidí o svých schopnostech iniciovat činnost a dosahovat určitých úrovní výkonnosti*“ (Bandura, 1994, s. 71). Pojmem self-efficacy determinuje základní faktory toho, jak se lidé cítí, jak myslí, jak jsou schopni sami sebe motivovat a jak se následně v důsledku všeho předchozího chovají (Bandura, 1994).

Self-efficacy může hrát roli nejen v tom, jak se cítíme, ale také zda úspěšně dosáhneme svých životních cílů. Koncept self-efficacy je ústředním bodem sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury, která zdůrazňuje roli observačního učení, sociálních zkušeností a recipročního determinismu při rozvoji osobnosti. Podle Bandury je self-efficacy součástí self-systému, který se skládá z postojů, schopností a kognitivních dovedností člověka. Tento systém hraje významnou roli v tom, jak vnímáme určité situace a jak se chováme v reakci na ně (Bandura, 1997).

1.1 Sociálně-kognitivní teorie

Abychom byli schopni porozumět konceptu self-efficacy v širších souvislostech, je nutné ho nejprve ukotvit v kontextu sociálně-kognitivního učení. Self-efficacy jako koncept vychází z komplexní *Sociálně-kognitivní teorie*, kterou v 70. letech minulého století představil kanadský sociální psycholog Albert Bandura. Na teoretické rovině se jedná o pojem nadřazený primárnímu tématu této práce, self-efficacy (Lippke, 2020).

Bandurova teorie chápe osobnost člověka triadickým modelem, který bere v úvahu lidské chování, osobnostní vlastnosti a prostředí, ve kterém se člověk pohybuje. Tito tři činitelé spolu neustále vzájemně interagují a výsledkem této interakce jsou následné projevy chování (Wiegerová, 2012). Každý z činitelů se však v různých situacích a časových rovinách projevuje jiným způsobem – má převahu nebo je naopak upozaděn. Vztah těchto

faktorů nazývá Bandura *recipročním determinismem*. Podle recipročního determinismu vede člověka k jeho chování výsledek kombinace různých faktorů. Na základě těchto různorodých kombinací pak dochází k rozvoji vnitřní motivace a dalších osobnostních charakteristik (Bandura, 1997).

Člověk je v této teorii považován za aktivního činitele, který je schopen ovlivňovat své okolí, a naopak. Je chápán jako holistická bytost, tedy i s jeho životní cestou a prostředím, ve kterém se pohybuje. Právě na základě jeho minulých zkušeností (ať už v rovině osobní, behaviorální nebo environmentální) je pak následně schopen adekvátně reagovat na aktuální výzvy, kterým musí čelit (Janoušek, 1992).

Teorie klade důraz na propojení vrozených a naučených vzorců lidského chování. Právě naučené vzorce jsou utvářeny na základě zkušeností, které si následně bereme za příklad. Tato schopnost je však velmi individuální, každá získaná zkušenost může být dále rozvíjena, nebo naopak potlačena. Bandura za tyto individuálně rozvinuté schopnosti považuje schopnost symbolizace, schopnost myšlenkové anticipace, schopnost zástupného učení, schopnost autoregulace a schopnost autoreflexe (Bandura, 1997).

Většina těchto schopností ve své podstatě charakterizuje právě self-efficacy. Schopnost symbolizace slouží k vnitřnímu uchování konkrétní zkušenosti. Dokáže jí přiřadit význam, formu a souvislost. Schopnost myšlenkové anticipace nám pomáhá předvídat důsledky našeho jednání. Zástupné učení popisuje jev, kdy se ze zkušenosti dokážeme učit i v případě, že ji nezažíváme sami, ale pozorujeme její důsledky u někoho jiného. Díky tomu jsme schopni se určitým zážitkům úspěšně vyhnout. Schopnost regulace hraje roli při utváření a přijímání našich vnitřních standardů, na základě kterých následně tvoříme a regulujeme své vzorce chování. Posledním zmíněným jevem je schopnost autoreflexe, díky které jsme schopni reflektovat své myšlení a hodnotit to, jak se v určitých situacích chováme a jak se s nimi vyrovnáváme (Janoušek, 1992).

V následujících kapitolách bude self-efficacy zasazena do kontextu této širší Bandurovy teorie a bude vysvětleno, proč je pro naše chování a rozhodování zásadní.

1.2 Základní principy Self Efficacy

Samotný termín *self-efficacy* způsobuje při překladu značné problémy. Většina do češtiny přeložených termínů vychází ze základu slov sebedůvěra, účinnost, efektivita, úspěšnost a zdatnost (Wiegerová et al., 2020). Janoušek (1992) termín překládá jako *sebeuplatnění*,

Hoskovcová (2009) a T. Mertin (2007) jako *vnímaná vlastní/osobní účinnost* a v neposlední řadě také Mareš (2013) jako *vnímaná vlastní zdatnost*. Pro účely této práce bude používáno původního termínu *self-efficacy*, v názvech jako *Self Efficacy*, nebo v překladu *Vnímaná vlastní účinnost* (Hoskovcová, 2009; Mertin, 2007).

Míra self-efficacy se mění s ohledem na to, jakým způsobem hodnotíme své vlastní schopnosti a dovednosti. Na rozdíl od sebevědomí, které určuje vnímání naší vlastní sebehodnoty. Dle Bandury (1997) neexistuje kauzální vztah mezi schopnostmi člověka a tím, zda se sám má rád či nikoliv (Bandura, 1997).

Zlepšení našeho výkonu má na svědomí několik mechanismů. Lidé s vyšší mírou self-efficacy si sami stanovují vyšší cíle, vynakládají větší úsilí, u aktivity déle vydrží a prokazují velkou odolnost při nepříznivém osudu (Klassen, 2011). Vysoká míra self-efficacy se také ukázala být jedním z obranných mechanismů proti stresu a emočním těžkostem. Pokud se totiž člověk v nějaké situaci domnívá, že ji dokáže kontrolovat a řídit, dokáže pak lépe zvládat své emocionální stavy a aktivně se v životě stavět nepříznivým vlivům. (Hoskovcová, 2006; Křivohlavý, 2001). V pozitivním případě to znamená, že pokud jedinec vnímá svoji zdatnost jako velmi pozitivní, věří si a je schopen k výzvám přistupovat pozitivně a racionálně. Nepovažuje je za hrozby, kterým by se měl vyhnout (Bandura, 1997). Takový jedinec pak přirozeně vyhledává prostředí plné podnětů, výzev a příležitostí (Hoskovcová, 2009).

Naopak v případě, kdy jedinec předpokládá, že je málo zdatný, o svých schopnostech pochybuje a snaží se vyhýbat obtížným úkolům. Zabývá se spíše sám sebou a svými nedostatky spíše než konkrétní situací nebo problémem a možnostmi jeho řešení. Takový člověk pak při řešení problémů manifestuje spíše své slabiny a vnější překážky, které mu neumožňují podat kvalitní výkon. Nejčastěji se tak raději situaci odevzdá (Bandura, 1997). Často u takových jedinců dochází k sebeobviňování, podléhání stresu a ztrátě důvěry ve vlastní schopnosti. Přicházejí ale i o podpůrnou síť, například v podobě přátel, kteří by je v podobných situacích podpořili. Raději si tak vybírají prostředí, které je méně podnětné, klidné a bezpečné (Jerusalem & Schwarzer, 1992).

Bandura předpokládá, že je míra self-efficacy determinována tím, jakým způsobem jsme schopni interpretovat informace získané ze čtyř základních zdrojů – *Mastery*

*experiences, Vicarious experiences, Social persuasion a Emotional and psychological states.*¹

Mastery experiences znázorňují naše předchozí zkušenosti s překonáváním stejných nebo podobných situací. Tento pozitivní způsob myšlení – víra v to, že člověk je schopen plnit úkoly, které si stanovil – je přínosem, protože součástí snahy zlepšovat se nebo se učit novým dovednostem je ujištění, že člověk věří, že je schopen daný úkol úspěšně splnit.

Vicarious experiences jsou zdrojem názorných modelů chování jiných lidí. Pokud má člověk ve svém životě pozitivní vzory (zejména ty, které vykazují vysokou míru self-efficacy), je pravděpodobnější, že si osvojí alespoň některé z těchto pozitivních přesvědčení o sobě samém. Mezi tyto vzory mohou patřit starší sourozenci, kamarádi, táboroví vedoucí, rodiče, tety a strýcové, prarodiče, učitelé, nebo například trenéři.

Social persuasion má pozitivní vliv zejména díky externímu verbálnímu projevu podpory. Pokud nás někdo pozitivně motivuje a ubezpečuje, že danou výzvu překonáme, pravděpodobně se tak spíše stane. Taková motivace funguje v každém věku. Nicméně, čím dříve je poskytnuta, tím spíše podpoří budování self-efficacy.

Emotional and psychological states, v překladu náš aktuální emoční a mentální stav, má na míru překonávání překážek taktéž výrazný vliv. Nejde však o tento stav v pravém slova smyslu. Spíše je důležité to, jak ho vnímáme a interpretujeme. Lidé, kteří mají vysokou míru self-efficacy, pravděpodobně považují svůj stav afektivního vzrušení za povzbuzující faktor usnadňující výkon, zatímco ti, kteří jsou sužováni pochybnostmi o sobě samých, považují své emoce za faktor oslabující (Bandura, 1977).

James Maddux (2013) teorii rozšiřuje o pátý faktor **Vizualizace**. Náš výkon podle něj závisí z části na tom, jak kvalitně si zvládneme představit si své cíle jako dosažitelné. Předpokládá, že vykreslením sebe nebo druhých v příznivé pozici u zmíněného jedince dokáže zvýšit míru self-efficacy (Maddux, 2013).

¹ Poznámka autorky – Názvy byly ponechány v původním znění, protože je jejich význam následně vysvětlen.

Obecně je tedy člověk motivován plnit úkoly, předpokládat, že v nich bude úspěšný a spíše v nich také být úspěšný, pokud

- Se mu v minulosti podařilo v tomto nebo podobném úkolu uspět
- Byl v minulosti svědkem toho, že se někomu v tomto nebo podobném úkolu podařilo uspět
- Někdo ho v minulosti ubezpečil, že zadaný úkol zvládne a uspěje v něm
- V tu chvíli zažívá pozitivní emoční vzrušení (Bandura, 1977)
- Je schopen si své cíle představit jako dosažitelné (Maddux, 2013).

1.3 Self Efficacy v psychických procesech

Self-efficacy a jeho důležitost pro fungování zdravé motivace a překonávání výzev a překážek je z výše popsaných kapitol již zjevná. I proto nelze opomenout roli, kterou může hrát v kognitivních, motivačních, afektivních a selektivních procesech.

Do **kognitivních procesů** vstupuje self-efficacy zejména ve formě míry sebevědomí. Ukazuje se totiž, že si lidé s větší mírou self-efficacy kladou vyšší cíle a jsou motivovanější jich dosáhnout a naopak. To, jakou míru self-efficacy máme, totiž předurčuje scénáře chování, které budeme pro dosahování těchto cílů volit. Tato míra ovlivňuje také náš vztah k nějaké činnosti nebo danému cíli. Tuto přímou úměru znázorňují následující dvě rovnice -

↑ Míra self-efficacy = Volba scénáře s ↑ mírou úspěšnosti

↓ Míra self-efficacy = Volba scénáře s ↓ mírou úspěšnosti

Lidé s nižší mírou self-efficacy také častěji bojují s vlastními pochybnostmi o sobě a svých dovednostech a jejich aspirace jsou nižší. V důsledku toho pak častěji chybují a nejsou schopni podat odpovídající výkon. Za jejich neúspěšnost však nemohou jejich dovednosti (které jsou často srovnatelné s úspěšnými jedinci), ale právě míra self-efficacy (Bandura, 1994).

Motivační procesy jsou vzhledem k jejich kognitivnímu utváření taktéž se self-efficacy úzce spjaty. Někteří autoři dokonce tvrdí, že self-efficacy je jednou z teorií motivace a základem úspěchu ve všech oblastech života (Pajares, 2003; Mills a kol, 2007; Sherman, 2017). Konkrétně pak na úrovni utvářených cílů, vynaloženém úsilí k jejich dosažení, vytrvalostí, se kterou jich i přes překážky dosahují a odolnosti, která přichází v případě

neúspěchu. Z toho přirozeně vyplývá, že jedinci s nízkou mírou self-efficacy inklinují k tomu snadno se vzdávat a polevovat ve svém úsilí v případě neúspěchu (Bandura, 1994).

Dalšími faktory, které se na procesu podílejí a dále silně působí na motivaci jsou přesvědčení o vlastních schopnostech, anticipace výsledků, nastavení cílů a plánování postupu jednání. Pokud člověk věří, že daného cíle je schopen dosáhnout, jeho motivace je silnější a naopak. Jak již bylo zmíněno, právě self-efficacy velmi ovlivňuje to, jaké cíle si volíme a kolik úsilí jsme do nich schopni investovat a jak odolní budeme ve zvládání nástrah a překážek (Bandura, 1997).

S každou teorií motivace pak souvisí tři druhy kognitivních motivátorů – kauzální atribuce, očekávání výsledku a kognitivně zpracované cíle. Zajímavý vztah existuje primárně v případě self-efficacy a kauzální atribuce. Atribuční teorie nám totiž ukazuje, čemu přisuzujeme příčiny svých úspěchů a neúspěchů. Pokud disponujeme vyšší mírou self-efficacy, případný neúspěch přisuzujeme nedostatečnému úsilí nebo přípravě. Naopak v případě nízké míry self-efficacy za příčinu označujeme nedostatečné vlastní schopnosti.

↑ Míra self-efficacy = Neúspěch přisuzujeme nedostatečnému úsilí

↓ Míra self-efficacy = Neúspěch přisuzujeme nedostatečným schopnostem

Přirozeně má self-efficacy velký vliv i na **afektivní procesy**, zejména na prožívání stresu. Stejně jako v předchozích případech, i tento faktor závisí především na tom, jak moc si člověk věří, že stresové i jinak nepříznivé situace zvládne překonat. Současně s tímto faktorem však roli hraje i přesvědčení o vlastní schopnosti ovládat své myšlenkové procesy. Bandura totiž tvrdí, že zdrojem stresových nebo úzkostných situací nejsou samotné události nebo myšlenky, ale vlastní přesvědčení o ne/schopnosti dostat situaci pod kontrolu (Bandura, 1994).

↑ Míra self-efficacy = Přesvědčení o zvládnutí stresové situace = ↓ Míra stresu

↓ Míra self-efficacy = Přesvědčení o neúspěchu = ↑ Míra stresu

Neméně podstatnou měrou působí self-efficacy i na **selektivní procesy**. Napomáhá nám totiž nejen posilovat vnitřní motivaci, vytvářet prostředí okolo, ale také nám pomáhá s výběrem určitých typů činností a prostředí, kterými se obklopujeme. Tyto volby nás učí novým schopnostem a vytvářejí nové zájmy i sociální kontakty, které dále předurčují náš vývoj. Pokud totiž máme na výběr, obecně máme tendenci si spíše volit takové situace a

prostředí, u kterých jsme si jisti, že jsou v našich osobních možnostech a jsme schopni je zvládnout. Jedná se však pouze o nás vlastní sebeobraz, který může být často v disonanci s obrazem, který si o nás vytvářejí ostatní (Bandura, 1994).

1.4 Vývoj a uplatnění Self Efficacy v průběhu života

Pokud se na vývoj self-efficacy podíváme z perspektivy celého cyklu života, zjistíme, že i tento jev má schopnost se v průběhu let značně proměňovat. Mohou za to interakce odlišných vlivů, které se v naší nekonečně se měnící společnosti vyskytují.

Jelikož jsou děti odkázány na své rodiče, je důležité, aby jim byla poskytnuta dostatečná opora. Schopnost sebehodnocení roste spolu s kognitivním vývojem skrze nové zkušenosti, modelové situace a instrukce, které jim poskytují jejich nápomocní blízcí dospělí. Děti jsou zkrátka závislé na tom, jak zvládnou své potřeby předat rodičům a jak na ně tito rodiče reagují. Výzkumy dokazují, že děti rodičů, kteří reagují na komunikační chování dítěte a vytvářejí příležitosti k efektivnímu jednání tím, že mu poskytují bohaté prostředí, volnost pro zkoumání a prostor pro to zažít úspěch (Bandura tuto schopnost nazývá jako *mastery experience*), jsou relativně progresivnější v sociálním, jazykovém i kognitivním vývoji (Bandura, 1997). Děti zkrátka potřebují zažít a získat zkušenosti. Takové dítě je pak schopno lépe chápat svět, který ho obklopuje, a taky své prostředí a samo sebe. Díky tomu je pak schopné posuzovat své chování v konkrétních činnostech, ve kterých zapojuje mnoho kognitivních, manuálních, sociálních a motivačních dovedností (Jerusalem & Schwarzer, 1992).

Počáteční projevy self-efficacy u dětí můžeme pozorovat převážně v rámci rodiny. Velkou roli zde hrají sourozenci, jejich počet i věkové rozpětí. Čím jsou však děti starší, tím se jejich sociální okruhy rozšiřují a stále důležitější roli v rozvoji sebepoznání zastávají jejich vrstevníci. Právě interakcí s vrstevníky se děti učí porovnávat své schopnosti se schopnostmi druhých. Pokud by se totiž dítě porovnávalo s někým výrazně starším, zbytečně si bude klást příliš vysoké, a v jeho věku nedosažitelné, cíle a naopak. Nebezpečí výlučného kontaktu pouze s vrstevníky může být záporný vývoj tohoto vztahu. Ochuzené vrstevnické vztahy totiž mohou zásadně ovlivnit růst naší self-efficacy (Bandura, 1997).

Právě v období největšího kognitivního rozvoje a formování osobnosti v životě dítěte hraje škola důležitou roli. Přebírá totiž značný počet funkcí rodiny a stává se dalším činitelem, které dítě do značné míry formuje. Právě zde totiž testuje své schopnosti, ale také

má možnost je porovnávat a hodnotit. Jak zmiňuje Bandura (1997), již programy předškolní péče, které tento prožitek ve velké míře umožňují, trvale zvyšují úroveň intelektu a studijní výsledky (Bandura, 1997).

Další výrazný posun v self-efficacy přichází v období adolescence, které může být pro mnohé jedince obdobím velmi náročným. Náročné chvíle nastávají převážně v situacích, kdy se adolescenti stále více osamostatňují a jsou na ně kladeny větší nároky spojené s přechodem do dospělosti. To, jak tento přechod proběhne, z velké míry záleží i na míře self-efficacy adolescenta. Způsob, kterým se s tímto přechodem vypořádá a jakou zvolí cestu pro vstup do dospělosti, pak ve velké míře závisí právě na tom, jak byl v minulosti schopen zvládat situace podobného charakteru (Bandura, 1997).

S nástupem dospělosti již velké změny příliš často nenastávají, o to důležitější a náročnější však jsou. Právě v tomto období se nejvíce ukazuje, jak byl člověk schopen nakládat s takovými situacemi v minulosti. Pokud byl již dříve schopen vybudovat si silný pocit self-efficacy ve zvládnání nových situací, neměl by vznikat v dosahování dalších dovedností žádný problém. Ten však může nastat v případě, že jsme v minulosti opakovaně selhávali a neseme si tak do dospělého života spíše chudou výbavu schopností, dovedností a nízké sebevědomí. Takoví jedinci pak přechod do dospělosti zvládají jen obtížně a s velkým stresem (Pajares & Urdan, 2006).

Období středního věku do života vnáší převážně ustálené vzorce chování. Jedinec již za svůj život dokázal zvládnout mnoho situací, jen tak ho už něco nepřekvapí. I zde však mohou nastat chvíle, kdy se jedinec cítí nejistý a musí se přeci jen určitým věcem přizpůsobit. Rizikové situace nastávají vlivem tlaku neustále se měnící společnosti, která upřednostňuje mladé a produktivní jedince. V takovém případě se člověk ve středním věku může porovnáním s mladšími cítit upozaděný a může začít devalvovat své schopnosti. Proto je důležité, aby se neustále přizpůsoboval technickým i společenským změnám a na základě nových zkušeností se i nadále ujišťoval o svých dovednostech (Bandura, 1997).

2. Unschooling

Domácí vzdělávání, alternativní a svobodné školy, sebeřízené učení. I takovými pojmy bývá unschooling často označován. Částečně do všech kategorií sice spadá, sám osobě se však vyznačuje radikálnějšími myšlenkami a liberálním pohledem na výchovu dítěte. V porovnání s ostatními edukačními styly znázorňuje unschooling přístup zaměřený na člověka. Pro účel vzdělávání nevyužívá žádné předem naplánované učební osnovy. Raději uplatňuje model zaměřený na učení, v němž se jednotlivci věnují svým vlastním zájmům a cílům (Holt & Farenga, 2003; Morrison, 2016). Rodiče unschoolovaných dětí nevyžadují disciplínu, plnění konkrétních úkolů ani měření získaných vědomostí (Gray & Riley, 2013). Děti se zkrátka se učí přirozeným způsobem neoddelitelným od běžného prožívání života.

Jak poukazuje Mertin (2003), „*tradičně se má za to, že škola má zodpovědnost za vzdělání, zatímco rodina za výchovu*“ (Mertin, 2003, s. 409). Není však prokázáno, že toto rozdělení kopíruje realitu ideálního rozvoje dítěte. Rodiče bývají čím dál tím více v odborné pedagogické literatuře považováni za první, základní a nejpodstatnější učitele svých dětí. Současné vzdělávací instituce se zkrátka bez pomoci rodiny neobejdou (Štěch, Viktorová, 2001).

Přesto však existuje spousta kritiků, kteří tuto alternativní metodu označují za nevhodnou. Možná i proto není v mnoha zemích včetně České republiky z legislativního hlediska zcela umožněn. I z toho důvodu se tato práce v následujících kapitolách snaží o částečnou osvětu a jasné vymezení unschoolingu mezi ostatními edukačními styly.

2.1. Základní principy Unschoolingu

Vzdělávání bývá obecně definováno jako soubor procesů, skrze které se každá generace učí kultuře, ve které vyrostla. Tato definice tedy označuje vzdělávání jako součást naší biologické přirozenosti (Gray, 2011). Unschooling lze v tomto kontextu velmi zjednodušeně definovat jako způsob domácího vzdělávání, ve kterém je vzdělání založeno na sebeřízených aktivitách samotného dítěte. To se může svobodně rozhodovat co, kdy a jak se naučí (Morrison, 2016).

Ačkoli je unschooling často považován za styl domácího vzdělávání, přesnější je vnímat ho jako celkové myšlení a přístup k výchově dítěte. Starší zástupci tohoto stylu by ho popsali jako „*způsob, jak vytvořit a udržet prostředí, ve kterém může přirozené vzdělání*

vzkvétat“ (Dodd, 2019). Současní unschooleři raději zastávají definici sebeřízeného vzdělávání nebo nezávislého učení (Alliance for Self-Directed Education, 2020).

Za jedno z nejpůvodnějších a nejvíce užívaných vysvětlení lze označit dílo autorů Gray a Riley (2013). Vzdělávání metodou unschoolingu dle nich charakterizuje především to, že děti nenavštěvují běžné základní školy, ale na rozdíl od domácího vzdělávání se tradičními edukačními formami nevzdělávají ani doma. Jinak řečeno, v unschoolingu zkrátka neexistují žádná pravidla, rozvrhy, učební plány ani zadané úkoly a testy, jejichž cílem by bylo samotné a nějakým způsobem měřitelné vzdělávání. Rodiče, kteří tento druh vzdělávání praktikují, své děti raději pobízejí k různým formám hry a umožňují jim rozvíjet se vlastním způsobem. V případě zájmu svým dětem slouží také jako zdroj informací, které mohou přirozený rozvoj podpořit. V takovém prostředí pak k poznávání a vzdělávání dochází spíše v přirozeném kontextu současného světa a kulturního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Rolí rodiče jako učitele je pak umožnit k dítěti kontakt s tímto prostředím (Gray & Riley, 2013). Přední český odborník na pedagogickou psychologii poukazuje také na fakt, že v současných běžných školách nelze studentům nabídnout dostatečně vhodné podmínky, třeba „*takovou velikost skupiny, kontextualizaci vzdělávání a emoční podporu*“ (Mertin, 2003, s. 405) (Mertin, 2003).

Hlavním cílem unschoolingu je dle dalších autorů především to, aby svým dětem umožnili stát se lidmi, kteří se budou aktivně vzdělávat celý svůj život a užívat si celý proces takového vzdělávání (i pokud v některých aspektech neuspějí). Aby svým dětem umožnili poznat a milovat sami sebe, autenticky přemýšlet a být zároveň zvědavými, hravými, otevřenými, klidnými, upřímnými, sebevědomými a silnými osobnostmi (Martin, 2009; Morrison, 2007).

Důkazem pro prospěšnost takového vzdělávání může být například to, že velká většina dětského učení se odehrává před nástupem do školy, případně jiných vzdělávacích zařízení. Děti mají v tomto období dostatek motivace ke zvědavosti, dotazům a aktivnímu zkoumání světa kolem sebe (Gray, 2016). Stejného názoru je i Wheatley (2009). Přináší svědectví rodin praktikujících unschooling které dokazují, že každodenní život přináší příležitost získat velkou řadu nových dovedností a zkušeností, o kterých děti v běžných školách získávají pouze teoretické znalosti, včetně základů čtení a psaní (Wheatley, 2009).

Ideálním prostředím, které člověka vede k sebeřízenému vzdělávání, je dle Graye (2011) takové, ve kterém mladí lidé mají neomezený čas a prostor pro hru a prozkoumávání,

ve kterém se mohou volně a bez omezení pohybovat mezi ostatními dětmi a mladými jedinci nehledě na jejich věk, kde mají přístup k pečujícím dospělým s různým zaměřením, kde mají přístup ke kulturně adekvátním nástrojům a mohou si s nimi volně hrát. Takové prostředí je také přístupné k tomu, aby zde děti mohly volně a bez předsudků vyjadřovat své názory, otázky a přesvědčení a debatovat o nich. Neméně důležitý faktor je také možnost debaty bez jakéhokoliv náznaku šikany a nadřazenosti ze strany dospělých. Nejdůležitější je však poskytnout v takovém prostředí dětem pocit, že jejich hlas má stejnou váhu jako hlas každého jednoho dalšího člena dané společnosti. Gray (2011) ve svých dílech tvrdí, že běžná škola děti o všechny tyto podmínky potřebné ke správnému vývoji připravuje (Gray, 2011).

Je však nutné se na situaci podívat i z druhé strany. Jedním z předpokladů správného kognitivního vývoje je dle Štecha (2003) právě dekontextualizace poznání, která probíhá ve formě získávání teoretických a formálních znalostí (Štech, 2003). Vzdělávání v běžných školách má svá specifika, která byla prověřována po desítky let. Řada odborníků se v minulosti zabývala vlivem školní docházky na psychický vývoj člověka (např. Cole, 1981; Lurija, 1976 a další). Tyto studie poukazují na fakt, že získávání teoretických znalostí má značný vliv na způsob řešení problémů a myšlení. Takové učení zkrátka vede k jiným, neméně důležitým, výsledkům než učení praktické. K zamyšlení se tak nabízí otázka, zda jsou rodiče schopni tuto dekontextualizaci, tudíž získávání i potřebných teoretických znalostí, unschoolovaným dětem zajistit. Zda je dle filosofie unschoolingu, ve kterém rodič do vzdělávání prakticky nezasahuje, dítě schopno zajistit si takové znalosti samo.

Gray popisuje unschoolované děti jako takové, které nenavštěvují žádnou instituci podobnou škole. Aby dodržely povinnou školní docházku, bývají registrovány do programu domácí výuky. Doopravdy se však o žádnou domácí výuku nejedná. Děti totiž ani doma neplní žádné zadané úkoly, testy ani předepsané osnovy. Jejich rodiče totiž věří v metodu unschoolingu, která jejich dětem umožňuje růst, učit se a vzdělávat se za pomoci vlastních zájmů, které si volí na základě vlastních způsobů (Gray, 2011).

2.1.1 Teoretická a historická východiska

Jak je zřejmé z několika doplňujících se teorií, hlavní myšlenkou unschoolingu je vzdělávání založené na volnosti. Takové vzdělávání pak nemá daleko od hry. Hra je totiž aktivita, kterou si děti při volné výchově přirozeně vybírají v případě, že je jim dána absolutní volnost, čas a prostor, ve kterém se mohou chovat čistě dle svého uvážení (Gordon, 2010).

Již v roce 1898 vyslovil německý filosof Karl Groos (1898) myšlenku učení hrou u zvířat. Jejím hlavním argumentem je spoléhání na vlastní herní instinkty. Ty zvířata vedou k takovým aktivitám, které jsou potřebné k vývoji v plnohodnotné dospělé jedince. Jeho teorie detailně argumentuje, že učení se nemusí nutně překrývat a zaměňovat s instinkty. Učení je dle něj spíše produktem, který vyvstává právě z instinktů a který slouží k tomu, aby měnil a přetvářel modely instinktivního chování tak, aby byly vhodné pro současné podmínky (Gray, 2011, cit. dle Groos, *The Play of Animals*, 1898). Na *Hru zvířát* Groos plynule navazuje dílem *Hra člověka*, ve které svou zvířecí herní teorii rozšiřuje o aplikaci na člověka. Stejně jako ostatní autoři, i Groos uvádí, že děti se na svět rodí s přirozenou touhou poznávat svět vlastním způsobem, ale i očima důležitých a blízkých dospělých, kteří jim k tomu dávají prostor a podporu (Gray, 2011, cit. dle Groos, *The Play of Man*, 1901).

Gray (2011) na tuto teorii navazuje historickým poznatkem o lovcích a sběračích. Děti zde byly vychovávány v čisté přirozenosti, kdy jim bylo dovoleno volit zájmy a denní aktivity podle vlastního uvážení. Bez zásahu ze strany dospělých. Mladí lidé se tedy po stovky let vzdělávaly výhradně pomocí her a prozkoumávání. Přirozenost se dle něj v životech lovců a sběračů vyvinula v kontextu toho způsobu života. Institucionální vzdělávání zde nehrálo nikdy žádnou roli. *Prostřednictvím vlastní snahy získaly děti lovců a sběračů ohromné množství schopností a vědomostí potřebných k tomu, aby se v rámci své kultury staly úspěšnými dospělými*“ (Gray, 2016, s. 517). Na rozdíl od dětí současného světa, kterým je věnováno denně mnoho pozornosti a jsou vystavovány nekonečně podnětům, které je vedou k sebevzdělávání, děti lovců a sběračů trávily většinu dní sami, často také ve skupině s ostatními dětmi (Gray, 2011).

Termín unschooling, který často označujeme jako učení vedené dítětem, učení založené na zájmech nebo učení řízené radostí, poprvé představil autor a pedagog John Holt (1977). Pojmem sám označoval takové učení, které se žádným způsobem nepodobá škole tak, jak ji známe. Poznamenal také, že to nutně nemusí znamenat pouze způsob učení, které se odehrává výhradně doma (Holt & Farenga, 2003). Holtův kolega a následovatel Patrick Farenga definici dále rozšiřuje o myšlenku vztahu mezi dítětem a rodičem. V takovém vztahu by podle něj nemělo převládat přání rodiče nad přáním dítěte. Naopak „*jde o to poskytnout dětem tolik svobody při zkoumání světa kolem sebe svou vlastní cestou, kolik je rodič schopen unést*“ (Holt & Farenga, 2016, s. 126). Důraz je tak kladen především na rovnocenné partnerství nehledě na sociální role a na možnost si v rámci vzdělávacího

procesu a učení zvolit libovolně co, kdy, jak, proč a od koho si dítě informace převezme (Deci & Ryan, 2020).

Dalším předním autorem a popularizátorem současných moderních forem vzdělávání, který klade důraz právě na svobodu v procesu učení, je již zmíněný Peter Gray. Americký psycholog působící na univerzitě v Bostonu, autor blogu *Freedom to Learn* (zdroj), tvrdí, že „jako dospělí máme určitou zodpovědnost vůči vlastním dětem a dětem na celém světě“ (Gray, 2016, s. 10). Touto zodpovědností označuje především vytvoření bezpečného, zdravého a důstojného prostředí, ve kterém se děti mohou přirozeně a samovolně vyvíjet. Úkolem rodičů tak není zabezpečit docházení dětí do edukačních zařízení, ale spíše je směřovat do takových aktivit, které je nutí ke hře, a tudíž i k přirozenému zkoumání a učení (Gray, 2016).

V minulosti volilo alternativní formy vzdělávání výrazně méně rodičů. Nejčastějším rozhodovacím faktorem byla náboženská víra, ve které se rodiče snažili své děti vychovávat. Běžná škola by dle nich takovou výchovu měla tendenci narušovat, řešením tak bylo vzdělávat děti doma (Riley, 2020). Aktuálně existují vzhledem k datům z National Center for Education Statistics v USA tři základní motivátory – obavy z prostředí běžných škol, nespokojenost se způsobem výuky v běžných školách a touha po náboženském vzdělání (McQuiggan et al., 2017).

2.1.2 Kritika unschoolingu

Žádný z alternativních přístupů se neobejde bez kritiky laické i odborné veřejnosti. Častou otázkou je například to, jak se děti naučí teoretickým znalostem, jako je například čtení a psaní. Na tuto, velmi zásadní, otázku, však znají příznivci unschoolingu odpověď. Děti se totiž přirozeně vyskytují ve světě, kde je porozumění textu a matematice potřeba. Jejich touha těmto věcem porozumět stejně, jako jim rozumí dospělí, je přirozenou iniciativou a motivací vede k přirozené hře s písmeny, slovy, větami i čísly. Touto přirozenou cestou jsou pak schopny stát se stejně zdatnými čtenáři a počtáři, jako osoby vzdělané v běžné škole (Gray, 2011).

Dalším z argumentů brojícím proti unschoolingu bývají uváděny důvody nedostatečné socializace dětí. Mertin (2003) však tvrdí, že je třeba ověřovat, zda jsou k socializaci nepostradatelní opravdu pouze vrstevníci (tedy spolužáci), jestli je tato školní socializace výlučně pozitivní a zda „vůbec současná česká škola představuje instituci programově zaměřenou na pozitivní sociální rozvoj jedince“ (Mertin, 2003, s. 408). Podle

něj se totiž žáci ve škole socializují spíše nezáměrně, a ne vždy je jeho situace dokonce vnímána pozitivně (jak se pak ukazuje na poznámkách za napovídání, opisování nebo vyrušování ve výuce). Někdy je tato socializace dokonce výhradně negativní, například ve formě šikany (Mertin, 2003).

Naopak unschoolované děti se často pohybují v reálném světě mnohem více než děti vzdělávané ve škole. Navštěvují různorodé kroužky i volnočasové aktivity. Tam mají možnost setkávat se jak s dospělými, tak vrstevníky i mladšími a staršími dětmi. Společně pak, hnáni přirozenou motivací, poznávají svět vlastníma očima. Dítě se tedy nepohybuje v tradičním školním nebo třídním kolektivu, stává se však nedílnou součástí jiných sociálních skupin. Výzkumná ověření Národního ústavu pro vzdělávání stejně jako rodiče těchto dětí ukazují, že nedostatek socializace v unschoolingu nehrozí (Altmanová, 2015).

Metoda bývá napadána také argumentem nedostatečného vzdělání rodičů a rozsahu učiva. I tento argument je však popírán již zmíněnými výzkumy NÚV (Altmanová, 2015). Ve svém odborném článku na způsobilost pedagogicky nevzdělaných rodičů odkazuje i Mertin (2003). Vyvrací je myšlenkou o nutnosti učitele se rychle a opakovaně každý rok učit pracovat s novou skupinou žáků. Oproti tomu rodiče mají na takovou přípravu šest let věku poznávání svého jedinečného potomka. Ve prospěch rodičů tak hraje především osobní angažovanost a jedinečný pozitivní vztah k dítěti (Mertin, 2003).

Opodstatněné obavy vznikají i u starších homeschoolerů/unschoolerů. Jak se děti, které jsou celý život zvyklé na alternativní způsob výuky, zvládnou zapojit do instituce, kterou je vysoká škola? Longitudinální studie prováděné především autory Riley & Gray (2015) ukazují, že děti vzdělávané doma jsou celkově v životě úspěšnější, včetně akademických výsledků na vysokých školách. Studie z roku 2015 uvádí, že 83 % respondentů pokračovalo ve vzdělávání na střední odborné nebo vysoké škole. 44 % z nich dokončilo alespoň bakalářské studium. Tito studenti uvedli, že jim alternativní forma vzdělávání dokonce ve studiu pomohla – především v samostudiu, vnitřní motivaci a odhodlání (Ray, 2003; Gray & Riley, 2015).

Pozitivní názor na unschooling a domácí vzdělávání má vzestupnou tendenci. V USA ho v roce 1985 vnímalo jako pozitivní pouze 16 % veřejnosti. O dvanáct let později, v roce 1997, to bylo již 36 % (Lines, 2000, u Mertin 2003). V roce 2018 byl odhadovaný počet doma vzdělávaných dětí v USA asi 2 miliony, tedy přes 3 % dětí školního věku (McQuiggan

et al., 2017). Jak v USA, tak v ČR je však poměrně obtížné zjistit přesný počet výhradně unschoolingových rodin. Úplný unschooling totiž není v ČR ani mnoha dalších státech legislativně možný, rodiče tak často své sympatie veřejně nesdílejí (Rolstad & Kesson, 2013).

2.2 Vymezení Unschoolingu oproti ostatním edukačním stylům

Unschooling představuje revoluční přístup nejen ke vzdělávání, ale také k výchově jako takové. Jedná se o komplexní životní filosofii. Je tedy důležité porozumět jeho podstatě také skrze porovnání s ostatními edukačními styly. Pro základní přehled může sloužit následující tabulka, která představuje vybrané edukační metody dle jejich formálnosti. Zmíněné metody pak budou v následujících kapitolách popsány detailněji.

Tabulka 1

Porovnání formálních, semi-formálních a neformálních edukačních stylů

| | Formální | Semi-formální | Neformální |
|---|---------------------------------------|--|---------------------------------------|
| Edukační metoda | Běžná škola | Domácí vzdělávání Waldorf Montessori Sudbury Valley | Unschooling |
| Místo vzdělávání | Škola | Mimoškolní instituce, kurzy, workshopy, kroužky | Svět/Všude |
| Zprostředkovatel vzdělávání | Učitel | Učitel/Průvodce | Dítě samo |
| Struktura rozvrhu/vzdělávacího plánu | Strukturovaný | Semi-strukturovaný | Nestrukturovaný |
| Hodnocení a jeho způsob | Ano – Vysvědčení, diplom, titul | Většinou ne – Schopnosti a zkušenosti | Ne – Osobní růst a sebenaplnění |
| Plnění povinností | Povinné | Většinou dobrovolné | Zcela dobrovolné |
| Motivace je většinou | Vnější | Častěji vnitřní | Zcela vnitřní |

Zdroj: Eshach, H. (2007). *Bridging In-School and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal and Informal Education* (s. 174). *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.

Běžné základní školy uplatňují tradiční strukturovaný model vzdělávání. Děti přicházejí do blízkého styku pouze se svými stejně starými vrstevníky a vzdělávají se prostřednictvím certifikovaných vyučujících. Ti jim předávají informace za pomoci jasných pravidel, cvičení, učebnic a metod hodnocení jejich výsledků. Tato pravidla a hodnocení jsou nastavována centrálně podle průměrných výsledků průměrných žáků. Na ty, kteří jsou více či méně zdatní (ať už sociálně, emocionálně nebo intelektuálně), však neberou individuální ohled (Gray & Riley, 2013).

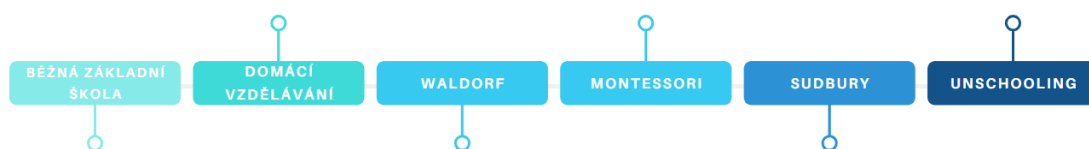
Kromě individuálního přístupu k jednotlivým dětem zde ve větší míře nefiguruje ani příležitost ke svobodnému rozhodování a autonomii. Gray přirovnává institucionální vzdělávání k dětskému otroctví. Děti jsou dle něj nuceny mocnými dospělými vykonávat činnost, kterou by přirozeně, pouze na základě svých instinktů, nevykonávaly (Gray, 2011).

2.2.1 Populární alternativní formy vzdělávání

Existuje několik forem vzdělávání, které se obecně mohou řadit pod pojem alternativní. Kromě unschoolingu se jedná především o Waldorfské, Montessori a Sudbury školy, ale i o některé méně známé formy – worldschooling, svobodné a demokratické školy, radikální unschooling nebo přístup Regiga Emilio (Dodd, 2008; Morrison, 2016). Pro lepší pochopení slouží níže přiložený obrázek s nastíněním populárních edukačních metod na ose od nejvíce formálních po neformální.

Obrázek 1

Formy vzdělávání od nejvíce formální po nejméně formální



Zdroj: Autorka, design vytvořen v programu Canva

Jednou z liberálnějších metod jsou **Waldorfské školy**. Ty považují za nejdůležitější roli ve vzdělávání jednotlivé vývojové fáze dítěte, tzv. citlivé periody. Dítěti je zde poskytnuta co největší volnost pro maximální rozvoj jeho tvůrčích sil v závislosti na těchto periodách. Zapojit se školy snaží především dětskou imaginaci, intuici a inspiraci. Výuka je zde, stejně jako v běžných školách, z části strukturována. Dětem jsou však představovány primárně reálné životní scénáře a osnovy nejsou striktně dané a neměnné. Stejně tak věkovým složením se Waldorf řadí k svobodnějším metodám. Žáci jsou zde rozděleni do

čtyř skupin – *předškolní* (mateřská škola), *základní* (1. – 4. ročník & 5. – 8. ročník), *střední* (9. – 12. ročník) a *13. ročník* s možností maturity (Keller, 2018).

Výuka probíhá v tzv. epochách, které trvají přibližně 90 – 120 minut a mají svou danou strukturu. Ta je sice volnější a více individuální než v běžných školách, neposkytuje však takový prostor pro autonomní vzdělávání jako je tomu například u unschoolingu. Co naopak funguje velmi liberálně je řízení školy. Podobně jako je tomu u Sudbury škol (viz níže), i zde se na řízení a směřování školy podílí nejen ředitel, ale i učitelé a rodiče dětí (Keller, 2018).

Podle Asociace Waldorfských škol ČR poskytuje takové vzdělání (alespoň na úrovni základní školy) v České republice 20 institucí (iwaldorf.cz, 2022). Řadí se tak na třetí místo mezi alternativními způsoby výuky v ČR.

Metoda **Montessori** vyvinutá prof. Marií Montessori je jednou z nejznámějších alternativních edukačních forem po celém světě. Pro svou komplexní koncepci i metodologii byla ve většině státech uznána jako plnohodnotná alternativa běžného institucionálního vzdělávání. Postavena je zejména na principech prostředí, soustředění, zodpovědnosti, úloh učitele a práci s chybami. Klíčovým heslem Montessori metody je myšlenka identická s jedním z principů unschoolingu – „*pomoz mi, abych to dokázal sám*“ (Slabá, 2020).

Stejně jako v unschoolingu se zde dítě učí prostřednictvím konkrétních činností a zkušeností. Velký důraz je kladen také na přirozené vývojové fáze dítěte. Úkolem vzdělávání je dle Montessori metody tyto vývojové fáze vnímat a učení přizpůsobovat tak, aby dítěti umožnilo rozvíjet se v každé fázi co nejlépe (Průcha, 2004).

Od unschoolingu se Montessori liší především svojí strukturou. Dítě v podstatě denně chodí do školy, kde se učí konkrétní předměty podle konkrétního časového plánu. Učení však oproti běžné škole probíhá v souvislostech a v připraveném, velmi podnětném prostředí tak, aby mohlo docházet k propojení osobní zkušenosti a kognitivního učení. Velkým rozdílem je také věkové složení v Montessori třídách, které je totožné s běžnou školou, tedy vrstevnické. Montessori zastává názor, že z hlediska zkušeností, pohledu na svět, znalostmi i myšlením jim mohou naprosto rozumět pouze podobně staré děti (Anderlik, 2019; Slabá, 2020).

Jedním z průkopníků svobodného vzdělávání se stala škola **Sudbury Valley**. Myšlenka byla v USA realizována manželi Greenbergerovými již v roce 1968. Svými

principy se blíží unschoolingu ze všech zmíněných směrů nejvíce. I přesto, že se technicky jedná o školu, z praktického hlediska jde spíše o komunitní centrum pro děti od 4 let do ukončení středního vzdělání. Neexistují zde třídy dělené podle věku. Stejně jako v unschoolingu je zde kladen důraz na interakci různých věkových skupin.

Žákovy vědomosti a schopnosti nejsou žádným způsobem testovány. Škola poskytuje svým studentům prostor k tomu si hrát, objevovat a poznávat, a to bez zavedených osnov a předmětů, bez testů a jiných způsobů kontroly. Dovoluje jim volit si libovolnou aktivitu a té se věnovat libovolně dlouho, s libovolným počtem dalších studentů různých kultur, genderu i věku (Gray, 2011).

Sudbury Valley disponuje školní radou, která řídí veškeré školní dění. Zajímavé je na tomto konceptu především to, že členy této rady jsou i děti. Jejich hlasy mají stejnou váhu, jako hlasy dospělých členů. Jediná pravidla, která musejí studenti po dobu svých aktivit dodržovat, jsou ta, která si sama odhlasují v demokratickém sněmu.

Žáci zde mají naprostou volnost ve vzdělávání. Do jejich činnosti se nezasahuje, mají absolutní svobodu a kontrolu nad svým časem i aktivitami. Žáci zde také nejsou jakýmkoliv způsobem hodnoceni. Role učitelů je, stejně jako role rodičů v unschoolingu, pouze zprostředkující. Vstupují do procesu učení pouze, pokud jsou k tomu výslovně vyzváni. Důraz je kladen především na hru a podnětné prostředí, ve kterém je snadné se rozvíjet a získávat nové zkušenosti (Gray, 2016).

Nejběžnější a legislativně nejjednodušší cestou alternativního vzdělávání je **Domácí vzdělávání/Homeschooling**. Jelikož je tato metoda s unschoolingem často zaměňována, bude jí věnována celá následující kapitola.

2.2.2 Vymezení Unschoolingu a Homeschoolingu

Homeschooling, v češtině domácí vzdělávání, představuje jednu z forem individuálního vzdělávání. Rodiče v něm napodobují strukturovaný styl výuky, který probíhá v běžných školách. Rozdílem je v tomto případě prostředí, ve kterém samotné vzdělávání probíhá, a postava vyučujícího.

Historické výzkumy ukázaly, že průměrný výsledek doma vzdělávaných dětí je srovnatelný nebo převyšuje výkony dětí vzdělávaných tradičně ve škole (Rudner 1999, Ray 2000, Cai; Reeve; Robinson 2002). Navíc se ukazuje, že děti vzdělávané doma po celou povinnou školní docházku předčí ty, které se doma vzdělávaly jen několik let (Rudner 1999).

Je však třeba přitom vzít v úvahu, že výsledek může být částečně ovlivněn skutečností, že jde o děti ze socioekonomicky průměrných nebo vyšších vrstev, ve kterých mj. hraje vzdělání významnou roli (Cai; Reeve; Robinson 2002) (Mertin, 2003).

Zatímco homeschooling pouze přenáší strukturu běžného institucionálního vzdělávání z budovy školy domů, unschooling znázorňuje spíše komplexní ideologii a radikální změnu celého způsobu života (He, M. F., Schultz, B. D., & Schubert, W. H., 2015). Základní rozdíly ve filosofii obou metod jsou patrné z následující tabulky.

Tabulka 2

Porovnání domácího vzdělávání a unschoolingu

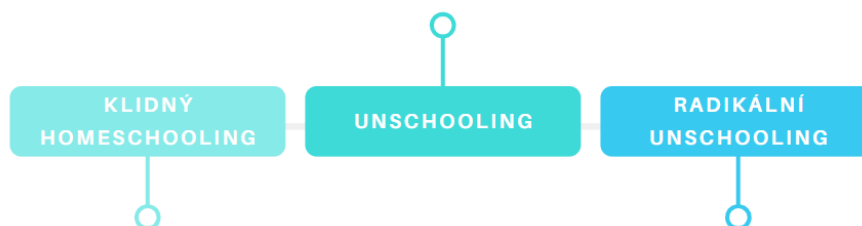
| Homeschooling/Domácí vzdělávání | Unschooling |
|---|--|
| Vzdělávání je v rukou rodiče. | Vzdělávání je v rukou dítěte. |
| Rodiče věří tomu, že děti potřebují jejich vzdělávání a rozhodování řídit. | Rodiče věří tomu, že děti nejlépe samy vědí, co je pro ně v rámci vzdělání dobré. |
| Rodiče věří, že občas musí děti tlačit do věcí, které by se samy od sebe učit nezačaly. | Rodiče věří, že by děti neměly být k ničemu nuceny. Dovednosti se naučí v případě, že jim to bude připadat smysluplné. |

Zdroj: Autorka

S detailním odlišením přišli v roce 2013 autoři Gray a Riley (2013). Na základě výsledků své studie definovali tři kategorie, mezi které se rodiče většinou dělí na základě toho, kolik volnosti a autonomie svým dětem poskytují (viz Obrázek 2). 45,5 % respondentů studie se považuje za radikální unschoolery, 41,4 % za běžné unschoolery a 15,1 % za klidné homeschoolery (Gray & Riley, 2013).

Obrázek 2

Spektrum Unschoolingu podle G. Riley (2020)



Zdroj: Riley, G. (2020). *Unschooling: Exploring Learning Beyond the Classroom*. New York: Palgrave Macmillan.

Klidný homeschooling označuje přístup, který volí kombinaci běžného vzdělávání a unschoolingu. Většina respondentů se shoduje na tom, že v takovém případě volí rámcové využití běžného školního rozvrhu, který jim pomáhá držet se státem stanovených osnov. Tento rozvrh je však opravdu pouze orientační, není uplatňován na denním pořádku. Takoví rodiče nicméně uznávají jakési akademické cíle a standardy, své děti se k nim však snaží vést liberální formou. Takové děti pak sice mají na výběr pouze určité aktivity a témata, mohou se jim však věnovat kdykoliv a jakkoliv dlouho, většinou však v rámci vymezeného „vzdělávacího času“ (Riley, 2020).

Nejedná se však o domácí vzdělávání v pravém slova smyslu. Děti zde mají volnost v tom, kdy a co se budou učit. Jejich rodiče jim pouze vytyčují cesty, kterých by se měly držet. Rodiče zde tedy fungují podobně, jako například průvodci v některých alternativních, sebeřízených školách. Vzdělání sice zprostředkovávají, nezastávají však roli ředitele času (Riley, 2020).

V **unschoolingu** žádné rozvrhy ani osnovy dodržovány nejsou. Děti čas tráví také dle svého uvážení, rodiče jim pouze mohou zprostředkovat nabídku aktivit. Rozdíl je však v tom, že tyto aktivity na první pohled nemají s běžnými školními předměty nic společného. Jsou to zkrátka hry, díky kterým se děti učí určité dovednosti (Hanes, 2016; Riley, 2020).

Hlavní rozdíl je tedy v tom, že děti v domácím vzdělávání se učí podle školních předmětů, ale unschoolované děti se učí životem. Jak již bylo několikrát uvedeno, filosofie unschoolingu vidí učení a vzdělávání jako „*přirozenou součást lidství*“. Součástí, kterou si přirozeně užíváme a toužíme po ní (Riley, 2020, s. 55). Autorka přirovnává unschooling k výběru knih v knihovně. Dítě se rozhodne, že ho zajímá daná aktivita/souvislost/informace a rodič/knihovník mu pomůže najít k tomuto zájmu zdroje (Riley, 2020).

Praktikování **radikálního unschoolingu** v praxi znamená naprostou volnost a autonomii dítěte. Nejedná se o styl učení, ale o komplexní životní filosofii, která se prolíná do všech sfér (Olsen, 2020). Ve svém výzkumu tento přístup Riley a Gray popisují jako prostředí, ve kterém se rodiče „*záměrně nesnaží dítě nijak motivovat, řídit, usměřňovat ani kontrolovat*“ (Gray & Riley, 2013, s.7). Jakákoliv účast rodiče ve vzdělávání musí být na žádost samotného dítěte. Tato filosofie funguje primárně na bázi vzájemného respektu a porozumění. Děti zde nejsou stavěny na nižší místo v sociálním žebříčku. Veškerá komunikace probíhá rovnocenně a s plným respektem každého vzneseného názoru (Gray & Riley, 2013).

2.3 Unschooling v České republice

Čeští odborníci i laická veřejnost se čím dál častěji zabývají otázkou, zda je náš vzdělávací systém schopen držet krok s edukativně progresivními státy, jako je například Finsko nebo Švédsko. Zda jsme opravdu připraveni na změnu, na pokrok a na výzvy budoucnosti. Zda dokážeme potřeby současných studentů a žáků uspokojit tak, aby byli později oni schopni uspokojit neustále se měnící trh práce. Nabízí se jednoduchá odpověď, tedy že připraveni nejsme. I přes složité byrokratické procesy a značnou rezistenci vzdělávacích předpisů a zákonů se však zdá, že, pomalu ale jistě, i v České republice dochází k posunům a změnám.

Jednou z takových změn, možná právě tou nejdůležitější, přinesla novela školského zákona. Ta ruší zkosnatělé a jen těžko individuální a centrálně dané osnovy a přináší *Rámcově vzdělávací program* (dále RVP). Ten umožňuje školám vyučovat látku podle svého uvážení a časových preferencí. Školy již nejsou nuceny probírat dané učivo v konkrétních ročnících, ale mají mnohem větší svobodu osnovy časově přizpůsobovat vlastním podmínkám a potřebám. Stále zde existuje vzdělávací plán, školy a vyučující však nyní mohou volit vlastní cesty a prostředky, kterými ho dodrží.

Mertin (2003) tvrdí, že právě značná část rodičů se pro možnost unschoolingu rozhodla na základě nedostatku škol s očekávanými individuálními službami. Tito rodiče by do ní své děti v případě, že by v jejich okolí taková škola byla, přihlásili. Druhá skupina rodičů však zastává přesvědčení, že jejich „*zodpovědnost vůči dítěti je prvotní a nedělitelná a že ji mají naplnit jak ve vztahu k výchově, tak i ke vzdělání*“ (Mertin, 2003, s. 406). Podstatným důvodem je také vyhnutí se potenciální šikaně, ponižování, drogám a hodnotám, které rodina nesdílí a nepřeje si, aby jim bylo jejich dítě vystavováno (Mertin, 2003).

Dle Mertina jsou postoje veřejnosti k domácímu vzdělávání rezervované až negativní (Mertin, 2003). O patnáct let později však tuto myšlenku vyvrací nejen průzkum internetového portálu *Česká pozice* o důvodech pro individuální výuku. 73,3 % rodičů by dle průzkumu volilo jiné formy vzdělávání než uplatňuje škola. 35,5 % z nich uvedlo, že jim záleží především na individuálním přístupu a větším prostoru pro rozvoj (Těšínská, 2017).

2.3.1 Ukotvení v legislativě

Od roku 2005 je českým rodičům umožněno vzdělávat své potomky od 1. do 5. ročníku v rámci domácího vzdělávání. Od roku 2007 dodnes je tato možnost částečně zpřístupněna i žákům druhého stupně, oficiálně ve formě pokusného ověřování (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 41; Střelec, 2004).

Právě díky zmíněné novele vznikl v českých vzdělávacích předpisech prostor i pro svobodné vzdělávání a unschooling. Základním pilířem, který upravuje řízení českého školství, je zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli Školský zákon a k němu pojící se vyhlášky. Jak je uvedeno ve Školském zákoně (561/2004 Sb. §10), vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu ke každému žákovi či studentovi bez ohledu na jeho rasu, barvu pleti, jazyk, pohlaví, náboženství, původu, majetku či jiného postavení, zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb, na vzájemné úctě a respektu. Dále pak musí být bráno v potaz svobodné šíření poznatků, zdokonalování procesu vzdělávání prostřednictvím výzkumu a rozvojem pedagogických metod, hodnocení výsledků vzhledem k dosahování cílů stanovených vzdělávacími programy a zákonem. Poslední zásadou je pak možnost každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí zodpovědnosti za své vzdělávání.

Na základě výběru zmíněných zákonů je zřejmé, že zde unschooling naráží na několik legislativních problémů. Obecně má totiž každé dítě dle zákonů povinnost vzdělávat se a splňovat nutné výstupy RVP. Za vzdělávání a výstupy je zodpovědný rodič a daná vzdělávací instituce. Z toho pak plynou tři základní rozkoly mezi školským zákonem a praktikováním unschoolingu –

Tabulka 3

Porovnání požadavků školského zákona a unschoolingu

| Školský zákon | Unschooling |
|--|--------------------------|
| Povinnost vzdělávání | Právo na vzdělání |
| RVP určující, co by každé dítě mělo umět | Absence řízených výstupů |
| Zodpovědnost rodiče a vzdělávací instituce | Zodpovědnost dítěte |

Zdroj: HUJOVÁ, M., Unschooling - Když se dítě učí samo [Diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita.

Ve prospěch unschoolingu pak v legislativě hovoří část zákona o individuálním vzdělávání (561/2004 SB. §40). „*Individuální vzdělávání žáka se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole*“ (561/2004 SB. §40). Zodpovědnou osobou za vzdělávání žáka a plnění všech náležitostí je jeho zákonný zástupce, nejčastěji tedy sám rodič, případně třetí osoba. Dítě však musí i přesto být zapsáno na vybrané základní škole, kde pak ředitele školy žádá o individuální vzdělávací plán. Zákon v tomto případě nařizuje také pravidelné povinné prezkušování, aby dítě potvrdilo, že je schopno dodržovat RVP (561/2004 SB. §41).

Tento model platil v minulosti pouze pro žáky prvního stupně. Od roku 2016 je individuální vzdělávání umožněno žákům v celé šíři povinné školní docházky“ (561/2004 Sb. §40). Toto rozhodnutí proběhlo převážně díky intenzivnímu prošetřování Národním ústavem pro vzdělávání mezi lety 2007 a 2016. V něm se mimo jiné analyzovala i úspěšnost žáků (Pastorová, Altmanová & Koubek, 2012).

2.3.2 Svobodné školy

Česká republika umožňuje v kontextu zmíněných zákonů několik forem svobodného vzdělávání. Zástupci těchto směrů jsou přesvědčeni, že svoboda ve vzdělávání stojí na stejné úrovni důležitosti jako jakákoliv jiná občanská a životní svoboda. Pokud tedy chceme své děti vychovávat ke svobodě a demokracii, je nutné, abychom jim umožnili tuto svobodu prožívat ve všech aspektech jejich života, a to již od raného věku. Někteří odborníci se proto proti „nesvobodným“ strukturalizovaným institucím, které běžné školy reprezentují, vymezují. Peter Gray takovou formu vzdělávání dokonce přirovnává k instituci vězení:

„V obou jste zbaveni svobody a důstojnosti. Je vám řečeno, co musíte dělat, a jste potrestáni, pokud to nesplníte. Vlastně ve škole musíte strávit více času děláním přesně toho, co je vám řečeno než ve vězení, takže v tomto smyslu je škola horší než vězení“ (Gray, 2012, s. 84).

Právě proti takové formě vzdělávání se vymezují tzv. svobodné školy (někdy také svobodné demokratické školy). Ty se snaží poskytnout dítěti prostředí, které nebude jeho spontaneitu, svobodu a demokracii nikterak omezovat. Prostředí, které nebude naplněno povinnostmi, ale svobodným prostorem pro to se učit a vzdělávat. Svoboda má však velmi širokou definici, a tak i některé školy, které se nazývají svobodnými, přiznávají, že i zde se vyskytují základní pravidla a svoboda tak není plnohodnotná.

Příkladem svobodné školy v České republice mohou být rychle se rozrůstající **Scio školy**. Ty za své základní hodnoty považují svobodu, morálku, aktivitu, optimismus, odvahu a otevřenost. Autonomie žáků je pro školu naprostou prioritou. Hodnocení zde probíhá na principu zpětné vazby, známky jako takové neexistují. Pedagogové, kterým se říká průvodci, si zakládají na individuálním přístupu ke každému žákovi. Velkou podobnost s unschoolingem zde tvoří také smíšené třídy, kdy se od sebe navzájem učí děti mladší i starší (Štefl, 2018).

Velmi specifickým příkladem může být **Liberecká Sudbury škola**, která se, jak název napovídá, inspiroje tradičním americkým vzorem *Sudbury Valley*. Zdejší výuka se asi

nejvíce shoduje s principy unschoolingu. Neexistují tu vyučovací hodiny, plány, rozvrhy, hodnocení ani domácí úkoly. Aby k takovému stylu vzdělávání mohlo vzhledem k tuzemským zákonům dojít, všechny děti jsou zapsány na běžné základní škole a oficiálně se vzdělávají individuální formou. Škola není tedy institucí v pravém slova smyslu. Poskytuje ale dětem i jejich rodičům prostor, nástroje i volnočasové aktivity, které mohou v rámci svého vzdělávání využít. K dispozici je také několik pedagogů, tedy průvodců, jak jsou zde vyučující (shodně se Scio školami) nazýváni. Většinu času tráví děti převážně hrou a povídáním. Způsob trávení dne je zcela v jejich rukou. Po vzoru americké Sudbury Valley i zde funguje Školní rada, součástí které jsou i zástupci z řad dětí a která demokraticky rozhoduje o chodu školy ("Proč jsme se rozhodli založit svobodnou školu", 2018).

Posledním příkladem, který stojí ve spojení s metodou unschoolingu v České republice za zmínku, je brněnská škola **Ježek bez klece**. Základními principy jsou zde svoboda, respekt a vzdělání. Důraz je kromě naprosté svobody kladen také na vnitřní motivaci žáků, zpětnou vazbu, bezpečné a motivující prostředí a zapojení žáků do chodu aktivit i organizace školy (Ježková, 2019).

Scio školy i Ježek bez klece jsou zapsány v rejstříku MŠMT jako oficiální školská zařízení. Děti je tak mohou navštěvovat tak, jako by navštěvovaly běžnou základní školu. Liberecká Sudbury funguje pouze jako komunitní centrum, ve kterém se setkávají děti zapsané v běžných základních školách a vzdělávají se na základě individuálního vzdělávacího plánu (<https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>, 2022).

2.3.3 Iniciativa Svoboda Učení

Hovoříme-li o příkladech unschoolingu v České republice, nelze opomenout iniciativu *Svoboda Učení* (<https://www.svobodauceni.cz/>, 2022). Spolek, který v roce 2012 na základě myšlenek a aktivit Petra Graye založil Jiří Košárek, si klade za cíl šířit svobodné vzdělávání v České republice. Grayův blog *Freedom to Learn* (Gray, P., <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn>, 2022) a zde publikované články jsou nekonečnou inspirací právě pro články a úvahy publikované na webu Svobody Učení, které Košárek i další dobrovolníci rozšiřují i o další zajímavé texty, výzkumy a poznatky podporující sebeřízené vzdělávání, tedy v přeneseném slova smyslu i unschooling (Košárek, 2016).

Iniciativa se z malé skupiny dobrovolníků rozrostla do velkého spolku. Ten v roce 2018 otevřel vlastní komunitní centrum pro sebeřízené vzdělávání *SvobodUm*

v Jindřichovicích pod Smrkem. Inspiroval se především zmíněným modelem Sudbury Valley (SvobodUm, 2018). Centrum slouží pro jednorázové i dlouhodobější vzdělávací akce příznivcům unschoolingu. Fungování centra detailněji popisuje iniciátorka projektu Anna Třešňáková:

„Do budoucna budeme usilovat o vytvoření plnohodnotného a soběstačného prostředí, které má potenciál komplexně naplňovat vzdělávací potřeby dětí i dospělých a nikoli být jen doplňkem školského systému. Hlavní odlišností je atmosféra a podtext, ve kterém se vše odehrává“ (Třešňáková, A., 2018).

Vznikl i manifest stojící na čtyřech pilířích:

- **Dítě je člověk** a měli bychom se k němu náležitě chovat již od narození. *„Ve snaze pochopit svět a řešit reálné problémy je každý z nás aktivní sám a od narození“* (Svoboda Učení, 2017). Nejlépe se člověk učí prostřednictvím vnitřní motivace, nápodobou, hrou a překonáváním překážek.
- **Člověk tvoří svůj život** a nese zodpovědnost za svůj osobní rozvoj již od svého narození, nikoliv dovršením plnoletosti. Do budoucna je schopen vytvářet si individuální cíle a řídit se vlastními preferencemi bez ohledu na to, co se od něj očekává.
- **Opusťme koncept pedagogiky** jakožto cíleného působení na druhého člověka. Nechme děti pochopit a naplňovat jejich vlastní potřeby. Nechme je být autentickými. Je potřeba jim pouze poskytnout bezpečné prostředí k rozvoji přirozených zájmů a talentů.
- **Odluka školství od státu je řešením**, jak tyto zásady naplnit. *„Podmínkou možnosti převzít plnou odpovědnost za své vzdělávání je svoboda učení, která v ČR není legálně možná.“* Cílem spolku je všechny formy sebeřízeného vzdělávání, včetně unschoolingu, učinit zcela legitimními. Konkrétními cíli je tedy zrušení školní docházky, zrušení zákonů a regulací omezující školy a rodiče, zrušení veřejného financování školství prostřednictvím daní a zrušení všech státem certifikovaných diplomů, které jsou zde potřeba k výkonu určitých povolání.

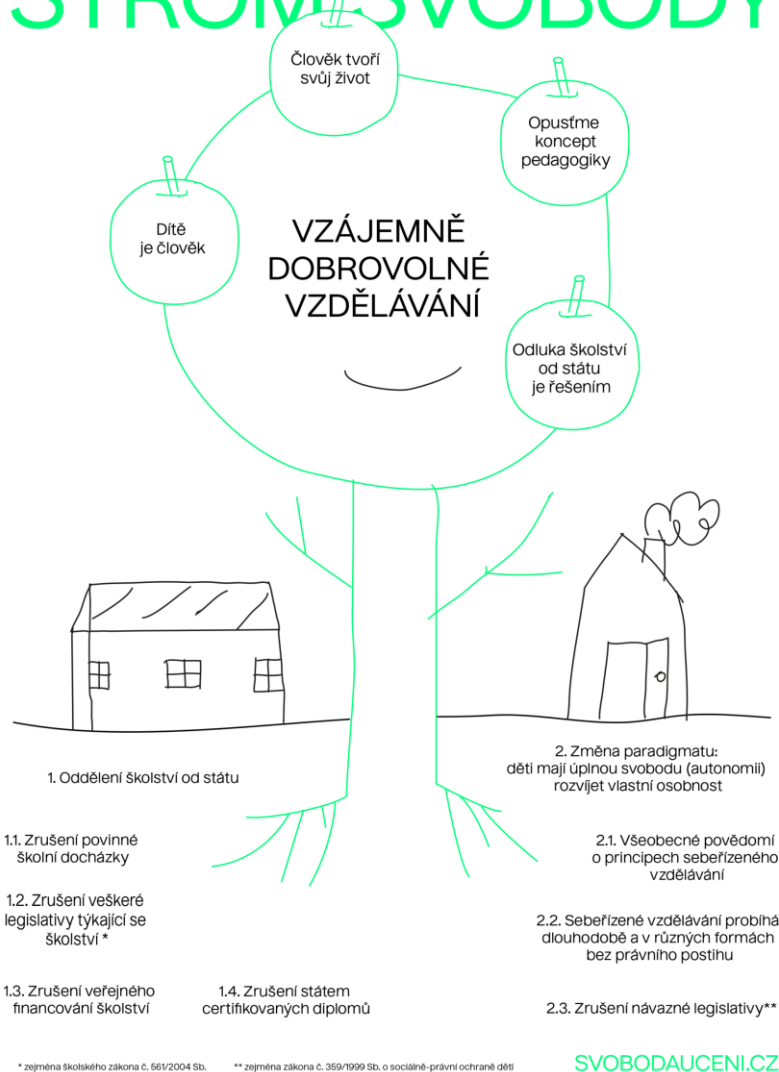
Prostředky, kterými k tomuto ideálu dojít, spolek zužuje na volnost pracovních i vzdělávacích příležitostí, dobrovolnou docházku, jednoduchý přístup ke zdrojům a

k bezpečnému prostředí, ve kterém se dítě může bezelstně vzdělávat podle svých vlastních potřeb ("Manifest svobody učení", 2017). Všechny pilíře níže graficky shrnuje Obrázek 3.

Obrázek 3

Strom svobody

STROM SVOBODY



Zdroj: svobodauceni.cz

3. Self Efficacy v edukačních souvislostech

3.1 Role Self Efficacy a motivace v Unschoolingu

Jedním z klíčových jevů, díky kterému se učení stává efektivním, je vnitřní motivace. Právě unschooling tuto motivaci, na rozdíl od běžných škol, dokáže naplno rozvíjet, a to zejména na základě individuálního přístupu. Běžné školy se jí snaží rozvíjet hodnocením a odměnami (Levin-Guitierrez, 2015). V takovém případě, kdy je ke zvýšení vnitřní motivace užíváno odměn (za podmínky, že osoba splnila to, co měla, tak, jak měla), mohou odměny vyvolávat spíše negativní důsledky a naopak vnitřní motivaci snižovat (Pink, 2009). Jak uvádí autorka Levin-Guitierrez (2015),

„Například u dítěte, které začíná chodit do školy s láskou ke čtení, může být jeho vnitřní motivace utlumena tím, že začne za čtení dostávat samolepky. Asociace, kterou si dítě vytvoří s neustálým dostáváním něčeho výměnou za čtení je, že bude číst, aby něco dostalo. Jeho cíl mění smysl, stává se jím vnější motivátor. To způsobuje, že se dítě naučí, že číst se má proto, aby něco dostalo, a ne pro zkrátka proto, že to mu to dělá radost – což by dlouhodobě tuto činnost udržovalo“ (Levin-Guitierrez, 2015, s. 39).

Děti vzdělávané metodou unschoolingu mají možnost se do aktivit zapojovat tak dlouho, dokud je k tomu žene jejich motivace. Naproti tomu děti v běžné škole jsou limitovány vyučovacími hodinami, ale i sociálním tlakem a celkovým prostředím školy. Často tak nemohou dělat to, co je baví, po takovou dobu, jakou by si přály, a na druhou stranu jsou nuceny vykonávat takové činnosti, ke kterým by je jejich motivace často dobrovolně vůbec nevedla. Většina jejich činností (a také jejich zájem, hodnota a očekávání) je totiž řízena vnější motivací – dospělými (Levin-Guitierrez, 2015).

Na základě humanistické teorie hodnotí Pink (2009) produktivitu motivovanou zevnitř a z vnějšku. Vnější motivace omezuje jedince na pouhé splnění požadavků a limituje jeho schopnost o produktivnější zapojení. Pro tvůrčí úkoly a dlouhodobou motivaci by tak dle autora měla být pozornost věnována spíše motivaci vnitřní, která člověka žene k plnění úkolů na základě vlastního uspokojení, zájmu a důležitosti. Pink také trvdí, že *„člověk, kterému je poskytnuta autonomie, příležitost ke splnění daného úkolu a smysluplný důvod a cíl onoho plnění, bude pak vnitřně motivován“ (Pink, 2009, s. 96).*

Z toho pak vyplývá, že vnitřní motivace je závislá na jevech, které se staly základními principy unschoolingu. Děti si zde, stejně jako například ve zmíněné Sudbury

Valley, nevytváří k žádnému ze školních předmětů odpor. Žádný z předmětů v nich také nevyvolává pocity méněcennosti. Učí se totiž pouze to, co doopravdy chtějí a v čem vidí podstatu svého uplatnění v reálných životních situacích (Gray, 2011).

Zajímavý pohled může na unschooling a vnitřní motivaci poskytnout na oblast vzdělávání hojně aplikovaná sebe-determinační teorie (Deci & Ryan, 1985). Ta tvrdí, že prostředí, ve kterém je možné se kvalitně vzdělávat a zvyšovat motivaci, musí uspokojovat přirozené lidské psychologické potřeby. Tedy autonomii, kompetentnost a vztahovost. Touha po kompetentnosti znamená touhu po osobním mentálním růstu, potřeba autonomie vzniká z potřeby uskutečňovat vlastní volby. Ke vztahovosti náš žene lidská přirozenost k vytváření interpersonálních vztahů (Leenknecht, Wijnia, Loyens, Rikers, 2017).

Podstatná je zejména přirozená tendence osobnostně růst, integrovat se do společnosti a vytvářet vztahy s ostatními právě prostřednictvím učení. Nutné je ale dodržovat specifické podmínky. Již zmíněná potřeba autonomie je totiž oslabována vnější kontrolou, odměnami a tresty. Posilována je naopak přiřazováním hodnoty a projevováním zájmu o různé aktivity. Kompetentnost podporuje kvalitní a bezpečné prostředí nabízející adekvátně obtížné výzvy, pozitivní zpětnou vazbu a možnosti růst. Poslední potřeba vztahovosti je podmíněna respektem a péčí (Deci & Ryan, 2020). Jak je z teorie zjevné, všechny tyto aspekty se dotýkají právě témat, která jsou v souvislosti s rozdíly mezi běžnou výukou a unschoolingem nejvíce vyzdvihována.

Coopersmith již v roce 1967 tvrdil, že děti, které vyrůstají a jsou vzdělávány v prostředí, které je akceptující, ve kterém jsou nastaveny dosažitelné cíle a standardy a ve kterém existují dospělí, kteří jsou ochotni své děti vést, učit a motivovat tak, jak si samy zvolí, vykazují nadprůměrnou míru sebevědomí (Coopersmith, 1967). Takové prostředí poskytuje právě unschooling.

Výsledky srovnávacích studií ukazují, že způsoby vzdělávání, které jsou spíše kooperativní nežli kompetitivní (čili takové, ve kterém se členové vzájemně podporují a učí) obecně podporují vyšší výkonnost než vzdělávání individuální nebo kompetitivní (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981). V kompetitivních vzdělávacích systémech úspěch kvalifikovaných členů znamená neúspěch pro ty méně schopné. Vítězové zvyšují své sebevědomí, poražení své mínění o sobě ještě více devalvují. Tento stav lze však jednoduše změnit, pokud odlišní lidé najdou odlišné věci, ve kterých mohou vyniknout (Bandura, 1997).

Zimmerman & Schunk (2008) ve své práci prezentují čtyři typy hodnot, které věcem přiřazujeme a které jsou pro motivaci klíčové. Jedná se hodnotu, která označuje míru důležitosti dané činnosti pro člověka, o zážitkovou hodnotu, která určuje, jak silně si jedinec danou aktivitu užil, a o užitnou hodnotu, tedy jak užitečná tato aktivita byla. Poslední zmiňovanou hodnotou je nákladová. Ta určuje, jak velké úsilí musel jedinec pro tuto aktivitu vynaložit (Zimmerman & Schunk, 2008). V unschoolingu je jednodušší naplnit všechny tyto čtyři hodnoty dohromady. Míru důležitosti aktivity, čas nad ní strávený, sdílení s blízkými osobami, a hlavně aktivitu samotnou, si v unschoolingu dítě určuje samo. Je tak jen a pouze na něm, co si vybere. U běžných škol s pevně daným režimem to již tak jednoduché není.

3.2 Self Efficacy ve školním prostředí

Jak říká Bandura (1997),

„formy vzdělávání by měly být hodnoceny nejen podle toho, jaké dovednosti a znalosti jsou schopny žákům předat k současnému využití, ale také podle toho, co dělají s přesvědčením dětí o jejich vlastních schopnostech a dovednostech, které je mohou ovlivnit v jejich budoucím životě“ (Bandura, 1997, s. 220).

Motivací ve školním prostředí se zabývají teorie školní vnímané osobní zdatnosti. Anglický ekvivalent tohoto pojmu, tedy *academic self-efficacy*, znázorňuje *„jedincovo přesvědčení, že je schopen zorganizovat si učební aktivity a uskutečňovat je tak, aby dosáhl požadované úrovně školního výkonu“* (Wiegerová et al., 2020, s. 25). Takovou formu self-efficacy lze také charakterizovat jako přesvědčení, které pozitivně ovlivňuje výkony, učební úsilí, úspěchy a výsledky, kterých student ve škole dosahuje (Multon, Brown & Lent, 1991).

Studentova self-efficacy trpí převážně v situacích, ve kterých má skupina méně zdatných žáků vstřebávat stejné učivo a stejným tempem, jako skupina těch, kteří jsou nadaní o něco více. Jejich schopnosti jsou pak ze strany vyučujících hodnoceny a porovnávány tak, jako by všichni žáci byli na stejné úrovni. Takovým přístupem jsou pak ti méně nadaní žáci hodnoceni pouze na základě své úspěšnosti v rámci této skupiny, která může mít své standardy často nastavené příliš vysoko. Naproti tomu individuální výuka, která klade důraz na schopnosti každého studenta zvlášť, dovoluje studentům objevovat jeho vlastní zájmy, ve kterých je schopen vynikat. Vytváří tak stabilnější a přátelštější prostředí. V důsledku toho pak mají žáci tendenci své pokroky spíše porovnávat se svými osobními standardy spíše než s výkony ostatních (Bandura, 1997).

Pajares (2006) ve svých výzkumech poukazuje na fakt, že individuální přístup praktikovaný v unschoolingu sice snižuje soutěživost, avšak výrazně napomáhá zvýšení školní self-efficacy. Žákova schopnost tvořit si názory o sobě i ostatních je výrazně vyšší v případě, že je k němu přistupováno individuálně. Autor také zmiňuje, že tento přístup by měl být nepodmíněný a přiměřený a měl by se zaměřovat na snahu a vytrvalost raději než na konkrétní dílčí výsledky (Pajares, 2006).

Řeční odborníci se zaměřili na jeden z faktorů, který Gray označuje za nezbytný pro správný vývoj a učení jedince. Je jím osvobození od šikany (Gray, 2011). Zajímalo je, jak žáci ve věku 10–12 let zvládají právě tyto zátěžové situace. Výzkum ukázal, že „*vnímaná vlastní zdatnost žáka je moderátorem mezi snahou spolužáků ho šikanovat a úspěšností žáka tuto zátěžovou situaci zvládnout*“ (Kokkinos, Panagopoulou, Tsolakidou et al., 2015, s. 205). Takoví žáci, kteří měli míru self-efficacy velmi nízko, jinak řečeno, nevěřili si, že situaci zvládnou, používali takové strategie, které byly pro obranu proti šikaně nevhodné a neúčinné. Preferovali pasivní vyhýbání se agresorům či rezignaci. To vedlo k větší pravděpodobnosti, že se terčem šikany opravdu staly. Naopak žáci s vysokou mírou self-efficacy k obraně využívali mnohem vhodnější strategie, jako pozitivní sebeinstruování nebo využití sociální opory od spolužáků. Takoví žáci se v mnoha případech obětí šikany vůbec nestali (Kokkinos, Panagopoulou, Tsolakidou et al., 2015).

Děti zaškatalkované do těch, dle jejich schopností, „horších“ skupin, primárně pak školních tříd, mají tendenci svou self-efficacy ještě více snižovat. V takových třídách je po nich totiž vyžadováno naprosté minimum, do budoucna se tudíž mají z pravidla tendenci pouze zhoršovat. Sociálně kompetitivní hodnocení tak mění vzdělávání v běžných školách na takové, „*kde je mnoho lidí odsouzeno k neúspěchu na úkor velkého úspěchu několika jedinců*“ (Bandura, 1997, s. 213). Ke kritice takového třídění dětí na ty „lepší“ a „horší“, obzvláště v českém školství, se ostatně přiklání i přední český sociolog Daniel Prokop. Ten ve své knize *Slepé skvrny* (2020) uvádí, že „*učitelé na základních školách, z nichž po páté třídě odejde na gymnázia až okolo pětiny žáků, přestávají věřit, že dokážou zbytek žáků někam posunout*“ (Prokop, 2020, s. 70). Totožný názor sdílejí dle výzkumu Medianu pro Člověka v tísní (2019) i rodiče dětí. Podle velké části z nich se odchodem těch vzdělanějších žáků na gymnázia kvalita základních škol zhoršuje (Člověk v tísní, 2019). Pokud rodiče ani samotní učitelé nemají takovou míru self-efficacy, aby věřili, že svými schopnostmi dokážou i děti, které zůstanou v té „horší“ skupině, dále vzdělávat a akademicky posouvat, bude tato forma vzdělávání do budoucna představovat velký problém.

3.3 Self Efficacy u vyučujících

V kontextu unscholingy je nutné uvést, že self-efficacy není důležitá pouze na straně samotného dítěte, ale významnou roli hraje také u vyučujícího/rodiče, který dítěti zprostředkovává prostor pro vzdělání (Sherman, 2017).

Podle několika teorií lze self-efficacy u vyučujících definovat jako „*přesvědčení učitelů o tom, že jsou schopni/způsobilí být kvalitními a efektivními učiteli*“ (Morris, Usher & Chen, 2017). Někteří odborníci dokonce tvrdí, že míra self-efficacy je determinující pro formování postojů učitelů k praxi i specifickým edukačním postupům (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

Důležité je zmínit především to, jaký vliv může mít na dítě chování a sebereflexe vyučujícího. Vzorový dospělý, který před dítětem dokáže uznat svoji chybu a ukázat, že dělat chyby je v pořádku, může podpořit víru dítěte v to, že omyly a chyby jsou přirozené a časté u všech. Takový pocit pak zvyšuje míru self-efficacy dítěte a učí ho chyby překonávat zkrátka tím, že si bude věřit. Protože si je vědomo toho, že si věří i jeho vzor, který situaci zvládl překonat. Kvalitní srovnání může samozřejmě poskytnout i vrstevník, ten je však ne vždy schopen vytvořit dostatečně přiměřené vnitřní nároky, které zároveň nebudou reálně nedosažitelné či degradující (Pajares, 2006).

3.3.1 Self Efficacy u učitelů

Self-efficacy se u učitelů vyznačuje sebedůvěrou ve své vlastní učitelské schopnosti a vírou v to, že dokáží v životě svých žáků udělat změnu směrem kupředu, něco jim předat a naučit. V procesu učení však není podstatné pouze to, co cítí samotný učitel. Výzkumy totiž ukázaly, že s učitelskou self-efficacy souvisí mimo jiné také motivace a úspěchy žáků (Corry & Stella, 2018).

Učitelská self-efficacy se formuje pravděpodobně již v době pregraduálního, tedy bakalářského, studia. Tedy v době, kdy se tyto osoby na svou profesní roli teprve připravují. Jak tvrdí australský autor Christian (2017), při přípravě na roli učitele, zejména ve fázi přípravy praktické, je nutné soustředit se na vztah self-efficacy a observačního učení, které představil Albert Bandura (1997). Bandura dělí proces observačního učení do čtyř fází. Podstatná je pro self-efficacy především fáze, ve které se student soustředí právě na svou motivaci. V takové fázi je předpokladem existence vnějšího nebo vnitřního důvodu k dobrovolnému napodobování svého mentora. Studie následně opravdu potvrdila „*užitečnost systematicky prováděného observačního učení a postupné budování „lešení*“

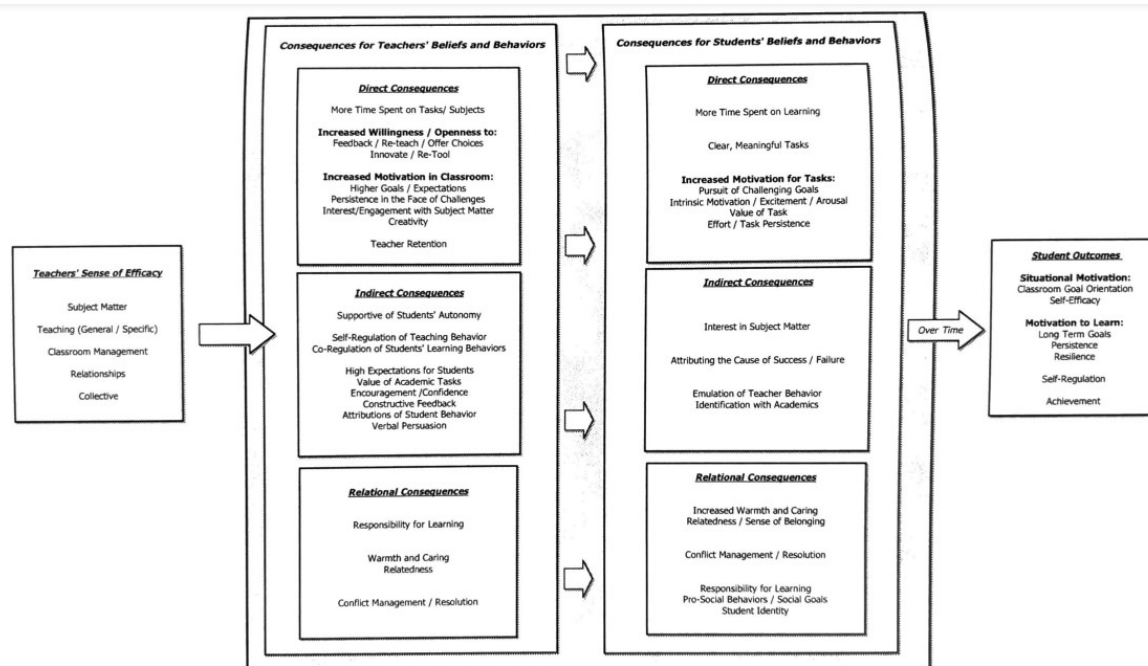
pro pedagogické postupy u budoucích učitelů v počátcích jejich pedagogické praxe na školách“ (Gavora, Mareš, Svatoš, Wiegerová, 2020, s.27). Současně s tím se u čerstvých učitelů objevuje a zpřesňuje i jejich míra self-efficacy (Christian, 2017).

Rozvoj self-efficacy u učitelů je podstatný nejen pro jejich osobní pocit pracovního naplnění, ale především pro to, aby předané informace zvládli žáci kvalitně zpracovat. Učitelé s vysokou mírou self-efficacy totiž prokazatelně lépe dokáží využívat inovativní přístupy k učení, podporovat žáky k autonomii, asistovat žákům s horšími výsledky, budovat v žácích pozitivní sebeobraz, nastavovat adekvátní cíle a vytrvat i v případě, že žáci v některém ze zmíněných aspektů neuspějí (Ross, 1998). Pomáhají tím svým žákům i v tom být úspěšnější, konkrétně ve faktorech jako je žákovo zapojení, nadšení pro téma, motivace a akademická úspěšnost (Ayllón, Alsina, Colomer, 2019; Mok, Moore, 2019).

Ve vztahu mezi učitelskou self-efficacy a self-efficacy žáků bylo nalezeno několik spojitostí. Detailně je ilustruje Obrázek 4 níže. Zde autoři Pajares a Urđan (2006) využili dostupných zdrojů a vytvořili schéma, které představuje důsledky chování a sebedůvěry učitelů a žáků. Téměř vše, co učitel před žákem udělá nebo řekne, může mít přímý, nepřímý nebo relativní vliv na žákovo chování, emoce a rozhodování (Pajares & Urđan, 2006).

Obrázek 4

Vliv učitelské self-efficacy na motivaci žáků.



Zdroj: Pajares, F., & Urđan, T. C. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, Conn: IAP - Information Age Pub., Inc.

3.3.2. Self Efficacy u unschoolingových rodičů

Stejně jako v předchozí kapitole, i míra rodičovské self-efficacy stojí na základě míry přesvědčení, že rodič zvládne svému dítěti poskytnout zdravé prostředí k tomu, aby mohlo být úspěšné (Eccles & Harold, 1996).

Ve svém výzkumu self-efficacy u matek dětí, které své děti vzdělávají metodou unschoolingu, Morrison (2016) pomocí kvalitativní metody zkoumala jejich motivaci k takovému přístupu a životnímu stylu. Autorce výzkumu se ve spojitosti s Bandurovou kognitivně-behaviorální teorií (1977) podařilo získat několik zajímavých dat a postřehů. Několik matek potvrdilo, že si velmi věří v tom, že uspějí (dosáhnou svého vzdělávacího cíle), protože v minulosti byly úspěšné v jiných nebo podobných úkolech a aktivitách. Jinak řečeno, jejich sebevědomí bylo založeno na zkušenostech z minulosti, kdy se jim potvrdilo, že forma vzdělávání, kterou si zvolily, se zdá být pro jejich děti opravdu vhodná a prospěšná (Morrison, 2016).

Výzkum také ukázal, že velký počet takových matek má nějakou formu pedagogického vzdělání. Relativně brzy pozorovatelné změny a úspěchy (jak jejich vlastní, tak jejich dětí), které jsou u unschoolingu patrné, umožňují rodičům prožívat vyšší míru sebevědomí a self-efficacy. To potvrzuje i výzkum Green a Hoover-Dempsey (2007). Rodiče, kteří se rozhodli své děti vzdělávat metodou unschoolingu vykazují velmi vysokou míru self-efficacy. Ta je založena především na důvěře v tuto metodu a v jejich schopnosti s ní v rámci vzdělání svých dětí uspět (Green & Hoover-Dempsey, 2007).

Naopak s ohledem na jeden z Bandurových aspektů ovlivňující míru self-efficacy, kdy byl jedinec v minulosti svědkem toho, že se někomu v tomto nebo podobném úkolu podařilo uspět (Bandura, 1977), autorka registrovala, že dotazované matky často o svých metodách pochybují i přesto, že se v minulosti ukázaly být úspěšné. Děje se tak zejména v případech, kdy se snaží úspěchy svých unschoolovaných dětí porovnávat s úspěchy dětí vzdělávaných v běžných institucích/školách. Spoustu z nich má také tendence kontrolovat školní osnovy a pozorovat, zda se jejich unschoolované dítě posouvá podobným tempem. Jedna z nich situaci popisuje jako

„pocit úzkosti, kdy se moje dítě ve čtení neposouvá tak rychle, jako děti některých mých kamarádek, které navštěvují běžnou školu. Všechny děti už to umí, kdy se to naučí to moje? Naučí se to vůbec někdy? Měla bych ho vzít ke specialistovi?“ (Morrison, 2016, s. 62).

Zajímavý je také faktor toho, zda a jak moc je unschooling podporován blízkými lidmi. Rodiče unschoolerů čerpají z mnoha druhů medií i osobních zkušeností. Stále však čelí poměrně velkému počtu negativních názorů. Výzkum potvrdil, že míra self-efficacy v tomto případě zásadně souvisí s tonalitou médií, které rodiče zrovna konzumují, nebo s tonalitou názorů osob v jejich blízkém okolí. Velkou roli u nich hrál také faktor toho, jak moc se cítí být hodnoceni jinými unschoolingovými matkami. S ohledem na emoce, které respondentky ohledně unschoolingu prožívají, se všechny z nich shodují v tom, že i přes občasné výkyvy přechod na unschooling snížil jejich úroveň stresu – krátkodobého i dlouhodobého. Míra jejich self-efficacy tak stoupala (Morrison, 2016).

Návrh výzkumného projektu

4. Výzkumný problém a cíle výzkumu

Cílem této bakalářské práce je nastínit souvislosti mezi motivací a vzděláním. Zda a jak motivace žáků ale i jejich učitelů/rodičů ovlivňuje to, jak ke vzdělávání přistupují, jak ho vnímají a jak úspěšní v něm jsou. Další důležitou otázkou je to, zda mají vyučující/rodiče schopnost na základě jejich míry self-efficacy ovlivňovat vyučované děti.

V rámci literárně-přehledové části má čtenář možnost dozvědět se základní principy self-efficacy a unschoolingu a také toho, v jakých souvislostech spolu interagují. Zmiňovaná literatura přibližuje roli, kterou forma vzdělávání (především pak míra autonomie, zodpovědnosti, a nabídka příležitostí jsou dítěti poskytnuty) hraje ve vnitřní motivaci. Obecně se má za to, že mezi těmito faktory a mírou self-efficacy existuje přímá úměra. Na základě těchto informací lze předpokládat, že děti vzdělávané liberálnější formou budou vzhledem ke svému mentálnímu nastavení schopny větší míry self-efficacy.

Hlavním cílem proponovaného projektu je přiblížení charakteristiky projevů self-efficacy u žáků základních škol a unschoolingu a zhodnotit rozdíly v projevech self-efficacy na základě vybraného způsobu vzdělávání. Ačkoliv je unschooling pojímán každým spíše individuálně, v základních principech se unschooleři scházejí. Výzkum na základě dostupné literatury předpokládá, že by v případě realizace ukázal výsledky stranící spíše pozitivnímu vlivu unschoolingu na míru self-efficacy.

Výzkumné otázky

1. *Jaká je míra projevů self-efficacy u dětí vzdělávaných metodou Unschoolingu?*
2. *Jaké jsou rozdíly v míře projevů self-efficacy mezi dětmi vzdělávanými metodou Unschoolingu a v běžných školách?*
3. *Souvisí míra self-efficacy vyučujících nebo mentorů s mírou self-efficacy jejich žáků?*

Testované hypotézy

H1: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou projevů self-efficacy ve vztahu ke zvolené vzdělávací metodě

H2: Míra self-efficacy se liší vzhledem ke zvolené vzdělávací metodě

H3: Čím vyšší je míra projevů self-efficacy u vyučujících, tím vyšší je míra projevů self-efficacy u dětí

5. Design výzkumného projektu

Cílem navrhovaného výzkumu je zjistit, jak může forma vzdělávání souviset s motivací. V takovém případě by bylo vhodné využít smíšeného výzkumu, který zajistí jak kvantitativní, tedy zobecnitelné výsledky, ale poskytne i lepší náhled na situaci ve formě kvalitativních rozhovorů. Vzhledem k charakteru práce i výzkumu je však zapotřebí získat informace od velkého počtu respondentů, aby bylo možné výsledky následně zobecnit a dále s nimi případně pracovat v rámci nastavování forem vzdělávání. Proto byl pro výzkum zvolena kvantitativní metoda.

Mertin v minulosti spatřoval metodologické nedostatky ve výzkumu forem vzdělávání právě v nesprávném výběru proměnných (Mertin, 2003). Proti běžné (či dokonce problémové) rodně se ve výzkumech vždy stavěla ideální škola. Dopředu je tak téměř jasné, že takto zabarvený výzkum může mít pouze jeden výsledek, ve kterém vzdělávání ve škole bude oproti unschoolingu vykazovat značná pozitiva, například v případě kooperace mezi žáky, komunikačních dovednostech nebo vlivu vrstevníků při učení. Oproti tomu pak pedagogicky nevzdělaní rodiče ve výzkumu získají roli těch, kteří dítě izolují, snaží se ho chránit před vnějším světem a vychovávají je ve skleníkových podmínkách. Důležité je tak brát v potaz nejen formu vzdělávání, ale i osoby vzdělávání zprostředkující. Existují totiž značné kvalitativní rozdíly mezi učiteli, školními kolektivy, ale i, v opačném případě, rodinami (Mertin, 2003). Proto ve svém výzkumu zahrnuji i míru self-efficacy vyučujících/mentorů/průvodců.

Ve většině dosavadních výzkumů týkajících se self-efficacy byla zvolena kvalitativní metoda (např. Glackin & Hohenstein, 2018; Morrison, 2016). I z toho důvodu se autorka rozhodla jít opačným směrem a získat pro budoucí vývoj v oboru i kvantitativní data, která prozatímni rozhovory doplní o informace, do jaké míry jsou tyto zkušenosti aplikovatelné na většinovou populaci.

5.1 Metody získávání dat

S ohledem na výběr kvantitativního výzkumu byla pro sběr dat zvolena metoda dotazníkového šetření. Vzhledem k tématu se jako ideální volba jeví standardizovaný dotazník M. Jeruzalema a R. Schwarzera (1995) – **GSE** (*General Self-Efficacy Scale*), v češtině známý jako **DOVE** (autorem překladu je J. Křivohlavý (1993), tedy *Dotazník obecné vlastní efektivity*). Dotazník vznikl v roce 1981, do češtiny byl přeložen v roce 1993. Verze dotazníku v anglickém jazyce byla publikována v roce 1995 a revidována o pět let

později. Autory byl sestaven na základě mnohokrát zmiňované teorie self-efficacy Alberta Bandury (1997) (Křivohlavý, Schwarzer, Jerusalem (1993). Navrhovaný dotazník je k nahlédnutí v příloze této práce.

Reliabilita metody byla ověřována sběrem dat z 23 zemí, kde se hodnota Cronbachovo alfa pohybovala od 0.76 do 0.90. O validitě metody svědčí četné korelace s ostatními relevantními proměnnými, mezi které patří například dispoziční optimismus, uspokojení z práce nebo negativní korelace s úzkostí, depresí nebo syndromem vyhoření (Jerusalem & Schwarzer, 1999).

Cílem tohoto jednodimenzionálního dotazníku je získat náhled na to, jak jsou respondenti schopni zvládat náročné životní situace a následně se z nich učit. Konkrétně tedy měří míru optimistického sebepojetí, účinnost vlastního působení a vnímanou schopnost zvládat problémy.

V rámci dotazníku odpovídají respondenti na deset položek prostřednictvím Likertovy škály podle toho, do jaké míry je dané tvrzení vystihuje (*Naprostou nesouhlasí, Spíše nesouhlasí, Spíše souhlasí, Naprostou souhlasí*). Dotazník může být vyplněn online nebo ve fyzické podobě. Předpokládaná návratnost je výrazně vyšší v případě online formy.

Vysoký skóre po vyhodnocení znamená vysokou míru self-efficacy a naopak. Čas pro vyplnění není omezen, přibližně trvá pět minut. Pro účely zkoumání dětí školního věku je tak časově zcela vhodný.

Unschoolingoví respondenti budou kontaktováni prostřednictvím emailu a sociálních sítí. Emailové adresy budou získány v interních mailingových seznamech spolků sdružujících rodiče praktikující unschooling. Dále bude dotazník publikován ve Facebookové skupině SvobodaUčení.cz, která aktuálně čítá přes 20 000 fanoušků. Respondenty z běžných základních škol kontaktují pomocí adres z rejstříku MŠMT.

5.2 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří děti v povinné školní docházce ve věku 12–15 let, vyučující na druhém stupni běžných základních škol a unschoolingoví vyučující/průvodci v České republice. Výzkumy, které byly v minulosti v souvislosti self-efficacy prováděny, jsou zaměřeny především na studenty středních a vysokých škol (viz. kapitoly v literárně-přehledové části). Zvolená metoda získávání dat je standardizovaná pro osoby starší 12 let. Z toho důvodu považují tento soubor za, z pohledu tématu této práce, velmi zajímavý.

U dětí z běžných základních škol dochází k mnoha změnám, získávají nové sociální role, ale jsou na ně kladeny i nové nároky a povinnosti. Právě tehdy velká většina aktivit, které se jim v životě dějí, předurčuje jejich následné vnímání světa. Zajímá nás tedy, zda tyto změny, které převážná většina unschoolovaných dětí nezažívá vůbec nebo jen velmi málo, mají rozdílný vliv na jejich self-efficacy.

U vyučujících/rodičů by se dalo polemizovat o několika věkových kategoriích, nicméně v rámci této studie nebude výběr respondentů věkově nijak omezen a bude jednou ze sledovaných proměnných.

Výběr respondentů bude tvořen těmito skupinami -

- Děti (12–15 let) vzdělávané v běžné základní škole
- Děti (12–15 let) vzdělávané formou unschoolingu
- Vyučující na běžné základní škole
- Vyučující/rodiče v unschoolingu

Jelikož se jedná o čtyři, v populaci nerovnoměrně zastoupené, skupiny, budou pro zachování reprezentativity výzkumu respondenti oslovováni pomocí náhodně stratifikovaného proporčního výběru. Základní soubor bude tímto způsobem rozložen na podskupiny. Dle proporčního zastoupení (dětí z běžné školy bude více, než unschoolovaných dětí) pak bude z každé skupiny náhodně vybrán konečný výběrový vzorek.

Celkový počet dětí v České republice na druhém stupni základní školy s individuálním vzdělávacím plánem (tedy děti využívající jedinou legislativní možnost ČR vzdělávat se alternativně bez nutnosti navštěvovat běžnou školu) je ve školním roce 2021/2022 **513** (MŠMT, Statistická ročenka školství 2021/2022). Toto číslo udává celkový počet dětí s alternativní formou vzdělávání, mezi které se řadí mimo jiné i děti často cestujících rodičů nebo profesionální sportovci. Patří sem i unschooleréři – někteří vzdělávání pouze doma, jiní v rámci skupin vedených průvodci nebo na základních školách, které ale nemají akreditaci MŠMT. Konkrétní počet unschoolerů ale aktuálně nelze z relevantních zdrojů určit.

Žáků druhého stupně běžných základních škol je v roce 2021/2022 **418 860** (MŠMT, Statistická ročenka školství 2021/2022). Učitelů druhého stupně je v letošním roce **45 570** (MŠMT, Statistická ročenka školství 2021/2022). Počet rodičů praktikujících unschooling není možné, stejně jako u unschoolovaných dětí, ověřit z žádného odborného zdroje.

Vzhledem k velikosti základního souboru a volbě náhodně stratifikovaného proporčního výběru jsem se rozhodla zvolit cílové počty výzkumných skupin následovně:

- Děti (12–15 let) vzdělávané v běžné základní škole - 500
- Děti (12–15 let) vzdělávané formou unschoolingu - 100
- Vyučující na běžné základní škole - 200
- Vyučující/průvodci v unschoolingu – 40

Tabulka 4

Počet žáků plnící školní docházku (základní vzdělávání) podle § 41 školského zákona (individuální vzdělávání) v jednotlivých ročnících – podle území v základním vzdělávání

| Území | | Žáci plnící povinnou školní docházku podle § 41 | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|----------------------|---|------------|------------|------------|------------|------------|--------|--------------------|------------|------------|------------|-------------|---|
| | | celkem | v tom v | | | | | | | | | | 6. ročníku | |
| | | | 1. ročníku | 2. ročníku | 3. ročníku | 4. ročníku | 5. ročníku | celkem | z toho z 1. stupně | 7. ročníku | 8. ročníku | 9. ročníku | 10. ročníku | |
| Česko | CZ0 | 5812 | 892 | 922 | 788 | 736 | 650 | 513 | 18 | 519 | 425 | 361 | 6 | |
| v tom | Hlavní město Praha | CZ010 | 497 | 87 | 78 | 86 | 73 | 67 | 31 | 3 | 26 | 23 | 23 | 3 |
| | Středočeský kraj | CZ020 | 1121 | 206 | 180 | 196 | 158 | 144 | 80 | 5 | 65 | 44 | 47 | 1 |
| | Jihočeský kraj | CZ031 | 242 | 27 | 38 | 27 | 23 | 25 | 27 | 1 | 41 | 18 | 16 | 0 |
| | Plzeňský kraj | CZ032 | 154 | 29 | 43 | 25 | 21 | 18 | 5 | 0 | 3 | 5 | 5 | 0 |
| | Karlovarský kraj | CZ041 | 53 | 11 | 8 | 6 | 3 | 6 | 8 | 1 | 2 | 5 | 3 | 1 |
| | Ústecký kraj | CZ042 | 402 | 36 | 71 | 50 | 55 | 53 | 30 | 1 | 47 | 29 | 31 | 0 |
| | Liberecký kraj | CZ051 | 356 | 56 | 72 | 48 | 41 | 33 | 26 | 1 | 35 | 26 | 19 | 0 |
| | Královéhradecký kraj | CZ052 | 594 | 70 | 90 | 48 | 69 | 62 | 63 | 1 | 63 | 71 | 58 | 0 |
| | Pardubický kraj | CZ053 | 190 | 21 | 27 | 15 | 29 | 11 | 21 | 0 | 24 | 28 | 13 | 1 |
| | Kraj Vysočina | CZ063 | 114 | 19 | 27 | 11 | 12 | 10 | 7 | 1 | 13 | 12 | 3 | 0 |
| | Jihomoravský kraj | CZ064 | 374 | 61 | 61 | 49 | 56 | 47 | 35 | 1 | 24 | 19 | 22 | 0 |
| Olomoucký kraj | CZ071 | 220 | 40 | 46 | 42 | 37 | 23 | 16 | 1 | 8 | 7 | 1 | 0 | |
| Zlínský kraj | CZ072 | 971 | 128 | 105 | 103 | 113 | 115 | 95 | 1 | 114 | 102 | 96 | 0 | |
| Moravskoslezský kraj | CZ080 | 524 | 101 | 76 | 82 | 46 | 36 | 69 | 1 | 54 | 36 | 24 | 0 | |

Zdroj: Statistická ročenka školství - 2021/2022 - Výkonové ukazatele (msmt.cz)

Podmínkou výběru je výhradní forma vzdělávání. Do výzkumu se tak mohou zapojit pouze respondenti, kteří danou formu vzdělávání praktikují po celou dobu jejich povinné školní docházky (respektive života profesního v případě vyučujících/průvodců). Další podmínkou je u vybraného vzorku dětí věk 12–15.

5.3 Metody zpracování a analýzy dat

Data získaná z dotazníku budou nejdříve vyhodnocena pomocí příslušného manuálu, kódována v programu Microsoft Excel a následně podrobena statistické analýze v programu SPSS. Míru self-efficacy získáme přiřazením 1–4 bodů jednotlivým odpovědím (1 – Zcela nesouhlasím, 4 – Zcela souhlasím) a jejich následným sečtením. Součet poté vydělíme počtem položek (tedy 10). Výsledkem nám bude hrubý skóre, tedy míra self-efficacy respondenta. Průměrná orientační hodnota je dle Schwarzera (1995) stanovena na 2,9 bodu, v úvahu však musí být brány ostatní faktory (Schwarzer, 1995).

Na základě stanovených hypotéz bylo vyvozeno několik zkoumaných proměnných. **Míru self-efficacy dětí/dospělých** (metrické proměnné) získáme prostým přiřazením bodové škály dílčím odpovědím, jejich sečtením a vydělením počtem položek. Tato hodnota nám určí, nakolik respondenti věří svým schopnostem. **Pohlaví** rozděluje vzorek na muže a ženy a představuje tak jednu z nominálních proměnných. Stejně tak **věk** a **vzdělávací metoda**.

Pro statistické zpracování dat kvantitativního výzkumu bude na základě očekávaného počtu respondentů zvoleny parametrické testy. Dle typu proměnných bylo využito tři rozdílných testových metod.

Pro **H1**: *Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou projevů self-efficacy ve vztahu ke zvolené vzdělávací metodě* byl na základě kombinace metrické a nominální proměnné s více kategoriemi zvolen test analýzy rozptylu ANOVA.

Pro **H2**: *Míra self-efficacy se liší vzhledem ke zvolené vzdělávací metodě* byl zvolen T-test na základě metrické a nominální proměnné.

Pro **H3**: *Čím vyšší je míra projevů self-efficacy u vyučujících, tím vyšší je míra projevů self-efficacy u dětí* bude k testování dvou metrických proměnných využita Korelační analýza.

U testu ANOVA by bylo následně vhodné provést post-hoc analýzu, která bude schopna poskytnout více informací o odlišnostech jednotlivých skupin. Korelační analýza byla zvolena na základě ověření těsnosti a polarity vztahu mezi zmíněnými proměnnými (míra self-efficacy dětí a vyučujících/rodičů v závislosti na zvolené vzdělávací metodě). V rámci výzkumu totiž autorka nehledá konkrétní příčiny souvislostí. Ke zpracování dat bude použit program SPSS.

5.4 Etika výzkumu

Mapování kontroverzních témat, mezi které se alternativní formy vzdělávání bezesporu řadí, s sebou vždy nese určitá rizika. Do nekomfortní pozice může stavět jak běžné školáky, tak zkušené unschoolery. Především vzhledem k tomu, že v ČR není úplný unschooling legálně umožněn. S daty tak při realizaci výzkumu musí být nakládáno velmi obezřetně a citlivě, aby byla zajištěna anonymita participantů i veškerých poskytnutých informací.

6. Diskuze

Navrhované výzkumné šetření má za úkol zjistit a porovnat rozdíly v míře self-efficacy na základě zvolené metody vzdělávání. Při jeho realizaci i kompletaci této práce bylo vyvinuto značné úsilí. I přesto se však vykrystalizovalo několik limitů a problémů.

Velké úskalí představuje především nedostatek relevantní odborné literatury. Existuje sice řada studií a knih zabývajících se teorií a vznikem unschoolingu, odborná společnost však stále postrádá kvalitní současné studie, časopisy a longitudinální výzkumy, které by ověřily dlouhodobá pozitiva a negativa této metody v souvislosti s motivací. V této práci je tedy nutné kombinovat informace se zdroji hovořícími o homeschoolingu a o tzv. individuálním vzdělávání, které svou legislativní úpravou unschooling v ČR zastupuje. O to více je však nutné vnímat jeho individuální odlišnosti i odlišnosti od ostatních alternativních edukačních stylů.

Jazykové limity práce spočívají primárně v nedostatečně vymezené jazykové stránce obou klíčových pojmů. Pro self-efficacy byl sice oficiální český překlad stanoven. Jelikož však bylo v práci využito i anglického názvu unschooling, pro který česká verze neexistuje, bylo vhodné ponechat i vnímanou osobní účinnost v jejím původním znění. Obtížná je také volba vhodných slov pro popis osob, které zprostředkovávají vzdělání. Ne vždy se jedná o učitele/průvodce/rodiče, stejně tak jako se ne vždy jedná o školu/instituci/domácí vzdělávání. V kontextu unschoolingu není vhodné využívat tato institucionalizovaná slova, slovní zásoba je pak však značně omezena. I proto v některých případech autorka jen těžko hledá vhodné skloňování či slovní spojení.

Pro zpracování práce byla náročná i celková neukotvenost unschoolingové filosofie. Spíše než o metodu vzdělávání se jedná o holistický přístup, který zkoumá komplexní vývoj dítěte, proces jeho výchovy a učení. Akademicky o něm publikovat je tak vzhledem k této velké individualitě jednotlivých příkladů velmi náročné, avšak neméně důležité. I Rolstad a Kesson (2013) tvrdí, že unschooling i jeho celková filosofie a aktivity se značně liší. To podle nich dále komplikuje snahy o komplexnější výzkumy (Rolstad & Kesson, 2013).

Z pohledu vývojové psychologie by bylo vhodné dotazník zaměřit spíše na děti raného školního věku, u kterých by výsledky mohly ukázat zajímavější poznatky. Počet těchto dětí je v individuálním vzdělávání v ČR navíc vyšší, rozložení výzkumných skupin by tak bylo vyrovnanější (MŠMT, 2022). Aktuálně jsou totiž výzkumné skupiny vzhledem k jejich charakteru velmi nevyrovnané. Nicméně dotazník DOVE je vhodný pouze pro děti

starší 12 let věku a dospělé. Bylo zváženo jeho využití i přes věkové omezení, nicméně tím by přišel o svou standardizaci a jeho výsledky by tak nemohly být relevantně využity.

Jako vhodné by se mohlo zdát také využití některého dotazníku zaměřeného na učitelskou self-efficacy. Pro tento výzkum však není podstatná konkrétně školní vnímaná účinnost, ale osobní vnímaná účinnost vyučujících/rodičů jako samostatných osob, nehledě na jejich zaměstnání. Takový výzkum by byl nicméně pro rozvoj unschoolingu do budoucna zajímavý i vzhledem k tomu, že byl již v nedávné minulosti proveden a mohl by tak sloužit k porovnání (Gavora, 2009, 2010, 2011; Gavora & Majerčíková, 2012; Greger, 2011 aj.).

S ohledem na zmíněné limity výzkumu bylo vyvozeno několik doporučení pro případné další rozšíření výzkumu. Vhodné by bylo zejména zařadit do výzkumu také skupinu dětí a vyučujících/rodičů s volbou dalších alternativních forem vzdělávání (v ČR například Scio školy nebo Waldorfská lycea, případně domácí vzdělávání). Do tohoto výzkumu nejsou skupiny zařazeny z důvodu prostého zaměření práce na jednu konkrétní podskupinu unschoolerů.

Pro ještě hlubší porozumění tématu by se nejlépe hodil kvalitativní či dokonce longitudinální výzkum, který ale pochopitelně pro účely a limity této práce nebyl vhodný. Vhodná by mohla být také triangulace dat pomocí výzkumu smíšeného (Šedová, K., Sedláček, M., & Šváříček, R., 2016). K volbě kvantitativní metody se autorka nicméně uchýlila zejména z důvodu nedostatku podobně tematizovaných studií. V případě realizace by se tak jednalo o výrazně větší přínos do problematiky než v podobě kvalitativní metody.

I přes zmíněné limity však práce plní účel zmapování aktuální lokální problematiky, která se může do budoucna jevit jako velmi podstatná. Výzkum dle dostupných zdrojů představuje jednu z prvních sond do uvedeného tématu v České republice. Jeho cílem bylo problém nastítnit, poskytnout základní informace a zasadit základní kámen pro další možná zkoumání a vývoj.

Závěr

Práce se zabývá vlivem zvolené edukační metody na míru self-efficacy u dětí a dospělých. Teoretická část se vymezuje tyto pojmy i nástin jejich vzájemných interakcí. Práce si neklade za cíl tyto pojmy vysvětlit v celé jejich šíři, ale spíše uvést čtenáře do této nepřilíš zkoumané problematiky.

Koncept self-efficacy koření v sociálně-kognitivní teorii Alberta Bandury, který ji pojímá jako dovednost člověka řídit vlastní život, jeho průběh, zvládat problémy, kvalitně využívat své dovednosti a dosahovat jejich prostředkem požadovaných cílů. Self-efficacy pak v rámci teorie určuje to, jak člověk vnímá sám sebe a své schopnosti v závislosti na svých předchozích zkušenostech a hodnocení lidí kolem něj. Protože je v práci pojem self-efficacy zkoumán převážně z perspektivy psychologie, nechybí zde ani jeho propojení s psychickými procesy a vývojem v průběhu života.

Druhá polovina teoretické části se zaměřuje na východiska unschoolingu. Vzhledem k náročnosti uchopení samotného konceptu je důraz kladen především na jeho vymezení oproti ostatním edukačním stylům a legislativním normám. Neopomíjí ani zasazení konceptu do jeho historické a teoretické roviny. Pro zachování objektivity je zde nastíněna i kritika z řad odborné i laické veřejnosti. Cílem práce je mimo jiné zvýšit povědomí o unschoolingu v České republice. Aby k tomu mohlo dojít, je podstatné porozumět aktuální tuzemské situaci a legislativním rámcům, ve kterých se unschooling pohybuje. Ani tato kapitola tak v teoretické části nechybí.

Pro pochopení tématu práce nakonec poslední kapitola shrnuje propojení self-efficacy a vzdělávání. Nahlíží také na příbuzné pojmy jako učitelská a školní self-efficacy. Zdůrazňuje roli autonomie a individuálního přístupu na vnitřní motivaci a přibližuje, proč právě unschooling tuto roli naplňuje.

Výzkum v empirické části plánuje zkoumat souvislosti mezi motivací a vzděláním. Zda a jak motivace žáků ale i jejich učitelů/rodičů ovlivňuje to, jak ke vzdělávání přistupují, jak ho vnímají a jak úspěšní v něm jsou. Další důležitou otázkou je to, zda mají vyučující/rodiče schopnost na základě jejich míry self-efficacy ovlivňovat vyučované děti. Ačkoliv je unschooling pojímán každým podporovatelem spíše individuálně, v základních principech se unschooleri shodují. Výzkum tak na základě literatury předpokládá, že by v případě realizace ukázal ve prospěch unschoolingu při vlivu na míru self-efficacy.

Práce reaguje na aktuální témata týkající se vzdělávání jak v ČR tak v zahraničí. Poskytuje základní pohled na dosud neprobádaný koncept unschoolingu v České republice. Zaměřuje se především na to, zda by se do budoucna mohlo jednat o edukační styl řazený na stejnou úroveň, jako například české Scio nebo podobně alternativní školy. Jejím cílem není získat převratné poznatky, ale spíše poskytnout náhled do problematiky, na kterou doposud nebyl brán výrazný zřetel. Do budoucna si tato oblast alternativního vzdělávání jistě zaslouží větší pozornost jak laické, tak odborné veřejnosti včetně komplexnějších a metodologicky propracovaných bádání.

Seznam použité literatury

Alliance for Self Directed Learning (ASDE) (2020).

Altmanová, J. (2005). Co ukázalo pokusné ověřování. *Domácí vzdělávání, příloha čtvrtletníku Vzdělávání*. Praha: NÚV. Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/15/P_1_15.pdf

Anderlik, L. (2019). *Jedna cesta pro všechny!: život s Montessori: Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi*. Montessori ČR.

Ayllón, S., Alsina, Á., & Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PloS one*, 14(5), e0216865.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.

CK, Ch. (2002). Home Schooling and Future Education in Norway. *European Education*, 2002, 34(2), 26-36.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H.Freeman

Corry M, Stella J. (2018). *Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature*. *Res Learn Technol*. 2018; 26:1-12.

Česká televize. (2018, Feb 23). Domácí vzdělávání pěstuje talenty. V Česku jím prošly už tisíce dětí, včetně zlaté Ester Ledecké. Dostupné z:

<https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2399353-domaci-vzdelavani-pestuje-talenty-vcesku-jim-prosly-uz-tisice-deti-vcetne-zlate>

Česko. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In *Sbírka zákonů ČR*. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Dodd, S. (2019). Terminology. <https://sandraddodd.com/terminology.html>.

Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction* (3rd Ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc

- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 3-34.
- Gordon, G. (2010). What is play? In search of a universal definition. *Play and Culture*, 8, 1-21.
- Gavora, P. (2009). Profesionálna zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1-2), 19-37.
- 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), 1-27.
- 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).
- Gray, P. & Riley, G. (2015). Grown unschoolers' evaluations of their unschooling experience: Report I on a survey of 75 unschooled adults. *Other Education-the journal of educational alternatives*, 4 (2), 8-32.
- Gray, P. (2011). The evolutionary biology of education: How our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today. *Evolution: Education and Outreach*, 4(1), 28-40.
- 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*. 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), 1-27.
- Green, C. L. & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), 264-285.

- Hanes, S. (2016). Free range education: Why the unschooling movement is growing. *The Christian Science Monitor*.
- He, M. F., Schultz, B. D., & Schubert, W. H. (Eds.). (2015). *The sage guide to curriculum in education*. Sage Publications.
- Holt, J. & Farenga, P. (2003). *Teach your own: The John Holt book of homeschooling*. Da Capo Lifelong Books.
- Holt, J. (1977, 2016). *Growing without schooling*. Smashwords Edition.
- Holt, J. (1981). *Teach your own: A hopeful path for education*. New York, NY: Dell.
- Holt, J. C. (1995). *Jak se děti učí*. Strom.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada.
- Hoskovcová, S., & Suchochlebová Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Grada.
- Huitt, W. (2011). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- HUJOVÁ, M. (2019). *Unschooling - Když se dítě učí samo* [Diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita.
- Ice, C. L. & Hoover-Dempsey, K. V. (2011). Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in homeschooling and public schooling settings. *Education and Urban Society*, 43(3), 339-369.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385-398.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. *Self-efficacy: Thought control of action*, 195213.
- Ježková, G. (9.12.2018). *Kousek svobody právě vám stačí. U Gábiny v hlavě*. Dostupné z: <http://jezekbezklece.cz/category/blog/>
- Ježková, G. (2019). Co od nás můžete očekávat. Dostupné z: <http://jezekbezklece.cz/coje-jezek-bez-klece>

- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 89(1), 47.
- Keller, G. (2018). *Škola srdce (m): waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. Malvern.
- Klassen, R. M., Tze, V., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational psychology review*, 23(1), 21-43.
- Kokkinos, C. M., Panagopoulou, P., Tsolakidou, I., & Tzeliou, E. (2015). Coping with bullying and victimisation among preadolescents: The moderating effects of self-efficacy. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(2), 205-222.
- Košárek, J. (29.12.2016). *Kdo je kdo ve svobodě učení – Jiří Košárek*. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/kdo-jiri-kosarek/>
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Portál.
- Křivohlavý, J., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). *Česká adaptace General self-efficacy scale*. Retrieved from <http://userpage.fu-berlin.de/~health/czec.htm>.
- Leenknecht, M. J., Wijnia, L., Loyens, S., & Rikers, R. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching and Teacher Education*, 68, 134-142.
- Levin-Gutierrez, M. (2015). Motivation: Kept alive through unschooling. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 9(17), 32-41.
- Lippke, S. (2017). Self-Efficacy Theory. In Zeigler-Hill, V., & Shackelford, T.K. (Eds.) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Cham: Springer international Publishing, 1–6. Dostupné na: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-28099-8_1167-1.pdf
- Lippke, S. (2020). Self-efficacy theory. *Encyclopedia of personality and individual differences*, 4722-4727.
- Maddux, J. E. (Ed.). (2013). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Springer Science & Business Media.

Manifest Svobody učení (2017). SvobodaUčení.cz. Dostupné z: https://www.svobodauceni.cz/wp-content/uploads/2017/02/manifest_EN_web.pdf

Martin, D. (2009). *Radical unschooling: A revolution has begun*. Minneapolis, MN: Tascia Books.

McQuiggan, M., & Megra, M. (2017). Parent and Family Involvement in Education: Results from the National Household Education Surveys Program of 2016. First Look. NCES 2017-102. *National Center for Education Statistics*.

MERTIN, V. (2003). *Přínos rodiny k rozvoji čtenářských dovedností u dětí*. In ŠULOVÁ, L. (ed.). *Raný vývoj dítěte*. Karolinum

Mills, J. (2007). Constructivism in early childhood education. *Perspectives In Learning*, 8(2), 8.

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

Mok, M. M. C., & Moore, P. J. (2019). Teachers & self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 1-3.

Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833

Morrison, K. (2007). Unschooling: Homeschools can provide the freedom to learn. *Encounter: Education 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 and limiting feelings of self-efficacy in unschooling mothers. *Journal of Unschooling & Alternative Learning*, 10(19).

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.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38.

Páleníčková, N. (11.4.2019). „*Víceletá gymnázia, rodiče a budoucnost dětí. Výzkum ukazuje, jaké jsou korelace mezi vzděláním rodičů a přechodem dětí na gymnázia.*“ Člověk v tísní. Dostupné z <https://www.clovekvtisni.cz/viceleta-gymnazia-rodice-a-budoucnost-deti-vyzkum-ukazuje-jake-jsou-korelace-mezi-vzdelanim-rodicu-a-prechodem-deti-na-gymnazia-5844gp>

Olsen, N. (2020). What is radical unschooling? *Unschoolers.org*. <https://unschoolers.org/radical-unschooling/what-is-radical-unschooling/>

Pastorová, M., Altmanová, J., & Koubek, P. (2012). *Srovnávací analýza: Domácí (individuální) vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://www.nuv.cz/vystupy/srovnavaci-analyza-domaci-individualni-vzdelavani>.

Pink, D. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.

Power T.G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah: Erlbaum.

Proč jsme se rozhodli založit svobodnou školu (2018). Liberecká Sudbury škola. Dostupné z: <http://www.svobodnaskola.org/?D=34>

Prokop, D. (2020). *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Host.

PRŮCHA, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.

Ray, B. D. (2003). *Homeschooling grows up*. Home School Legal Defense Association.

Riley, G. (2015). Differences in levels of competence, autonomy, and relatedness between home educated and traditionally educated young adults. *International Social Science Review*, 2, 1–27

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.

- Riley, G. (2020). *Unschooling: Exploring learning beyond the classroom*. Springer Nature.
- Rolstad, K., & Kesson, K. (2013). Unschooling, then and now. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14), 30–49.
- Romanowski, M. H. (2001). Common arguments about the strengths and limitations of home schooling. *The Clearing House*, 75(2), 79-83.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in research on teaching*, 7, 49-74.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and teacher education*, 57, 14-25.
- Sherman, W. (2017). Framing unschooling using theories of motivation. *Journal of Unschooling & Alternative Learning*, 10(22).
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Routledge.
- Schwarzer (1992). *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. Hemisphere.
- Slabá, H. (2020). *Montessori školka: jak to v ní chodí?*. Portál.
- STŘELEČ, S. (2004). *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU.
- SvobodUm v Jidřichovicích. (2019). SvobodaUčení.cz. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/svobodum>
- Špačková, M. (2018). *Unschooling v České republice* [Diplomová práce]. Univerzita Hradec Králové.
- Šteffl, O. (2018). *Scioškoly: Co chcete vědět o Scioškolách*. SCIO. Dostupné z: https://www.scio.cz/download/Scioskola/SCIO_faq2018_FINAL_WEB.pdf

- Štech, S. (2003). Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 53(4), 418-436.
- Štech, S., & Viktorová, I. (2001). *Vztahy rodiny a školy–hledání dialogu. Předškolní a primární pedagogika*. Portál, 57-94.
- Těšínská, M. (28.7.2017). *Do školy nechodí. Učí se doma. Česká pozice*. Dostupné z: http://ceskapozice.lidovky.cz/do-skoly-nechodi-uci-se-doma-df7-/tema.aspx?c=A170726_094855_pozice-tema_houd
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Urduan, T., & Pajares, F. (Eds.). (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. IAP.
- Vágnerová, M. (1996). *Vývojová psychologie I. a II.* Karolinum.
- Vangelova, L. (2014). *How do Unschoolers Turn Out*. Mind/Shift KQED National Public Radio News.
- Vranová, A. (2016). *Self-efficacy u dětí v domácím vzdělávání* [Diplomová práce]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Wheatley, K. F. (2009). Unschooling: An Oasis for Development and Democracy. *Encounter: Educational for Meaning and Social Justice*, 22(2), 27-32.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.
- Zimčík, L. (2015). Proč si vybrat individuální vzdělávání. *Učitelské noviny, týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in changing societies*, 1(1), 202-231.

Seznam obrázků

| | |
|--|----|
| Obrázek 1: <i>Formy vzdělávání od nejvíce formální po nejméně formální</i> | 25 |
| Obrázek 2: <i>Spektrum Unschoolingu podle G. Riley (2020)</i> | 28 |
| Obrázek 3: <i>Strom svobody</i> | 35 |
| Obrázek 4: <i>Vliv učitelské self-efficacy na motivaci žáků</i> | 41 |

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka 1: <i>Porovnání formálních, semi-formálních a neformálních edukačních stylů</i> | 24 |
| Tabulka 2: <i>Porovnání domácího vzdělávání a unschoolingu</i> | 28 |
| Tabulka 3: <i>Porovnání požadavků školského zákona a unschoolingu</i> | 31 |
| Tabulka 4: <i>Počet žáků plnící školní docházku (základní vzdělávání) podle § 41 školského zákona (individuální vzdělávání) v jednotlivých ročnících – podle území v základním vzdělávání</i> | 48 |

Příloha 1. Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)

Věnujte prosím pár minut vyplnění následujícího dotazníku, který je součástí výzkumu bakalářské práce s tématem *Self Efficacy u dětí vzdělávaných metodou Unschoolingu*. Dotazník je anonymní a slouží pouze pro účely tohoto výzkumu. V případě dotazů se na mne obraťte pomocí emailu kac.fibichova@gmail.com.

Mockrát děkuji za váš čas a příspěví do výzkumu.

Kateřina Fibichová

Přečtete si věty v tabulce a označte číslo podle toho, jak moc (ne)souhlasíte s daným tvrzením. Žádná odpověď není správná ani špatná.

| | | Zcela nesouhlasím | Spíše nesouhlasím | Spíše souhlasím | Zcela souhlasím |
|----|--|----------------------|----------------------|--------------------|--------------------|
| 1 | Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat nesnadné problémy. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Pro mne je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Důvěřuji si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro téměř každý problém. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s nimi vypořádat. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Pohlaví

- Žena
- Muž
- Nepřeji si uvádět

Věk (v letech)

Vzdělávací metoda

- Běžný vzdělávací systém
- Unschooling