

Pražská vysoká škola psychosociálních studií

Psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Fibichová

Self Efficacy a copingové strategie u dětí vzdělávaných metodou unschoolingu

Praha, 2024

Vedoucí práce: Mgr. Julie Pikola

Prague College of Psychosocial Studies

Psychology



MASTER THESIS

Kateřina Fibichová

Self-Efficacy and coping mechanisms in unschooled children

Praha, 2024

Supervisor: Mgr. Julie Pikola

Poděkování

Děkuji vedoucí této práce Mgr. Julii Pikola za inspirativní, podnětné a velmi vstřícné vedení této práce. Děkuji také všem respondentům i odborníkům, kteří byli v procesu kompletace této práce nepostradatelní. V neposlední řadě patří poděkování oběma mým alma mater za možnost rozvíjet své dovednosti v oboru. To největší děkuji směřuje všem mým nejbližším. Za jejich podporu v posledních měsících i po dobu celého mého studia psychologie.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

Kateřina Fibichová

Abstrakt

Tato práce pojednává o vzájemném vlivu vzdělávacích metod, osobní vlastní účinnosti a strategiích zvládnání. Na propojení self-efficacy, copingových strategií a unschoolingu ukazuje, jak jsou pro vzdělávání, učení se po celou dobu našeho života a způsob zvládnání stresu důležité aspekty jako svoboda, autonomie a vnitřní motivace. První kapitola mapuje koncept self-efficacy, v druhé kapitole čtenáři přibližuje práci se stresem a využití copingových strategií. Třetí kapitola definuje metodu unschoolingu, její ukotvení v tuzemské legislativě a další alternativní formy vzdělávání v ČR a v zahraničí.

Výzkumné šetření přispívá k tématu kvantitativními daty. V empirické části práce využívá poskytnutá data běžných žáků a unschoolerů ve věku 9-13 let v dotazníku DOVE pro zkoumání self-efficacy a CCSC pro získání informací o copingových strategiích. Práce přináší nové poznatky na poli vzdělávání a podnětná data pro další bádání. Výsledky výzkumu mohou být využity jako jeden z argumentů pro implementaci unschoolingu jako jednoho z legitimních alternativních edukačních stylů.

Klíčová slova

Self-efficacy; Copingové strategie; Stres; Motivace; Unschooling; Alternativní vzdělávání; Domácí vzdělávání

Abstract

This master thesis discusses the relationship between educational methods, personal self-efficacy, and coping strategies. By linking self-efficacy, coping strategies and unschooling, it shows how aspects such as freedom, autonomy and intrinsic motivation are important for education, learning throughout our lives and strategies of coping with stress. The first chapter maps the concept of self-efficacy, while the second chapter introduces the reader to strategies of working with stress. The third chapter defines the unschooling method, its anchoring in local legislation and other alternative forms of education in the Czech Republic and abroad.

With the proposed research the author contributes to the topic with quantitative data. The empirical part of the thesis uses the provided data of regular pupils and unschoolers aged 9-13 in the DOVE questionnaire to investigate self-efficacy and CCSC to obtain information about coping strategies. The thesis gains new insights in the field of education and provides stimulating data for further research. The research results can be used as one of the arguments for implementing unschooling as one of the legitimate alternative educational styles.

Keywords

Self-efficacy; Coping strategies; Stress; Motivation; Unschooling; Alternative education; Homeschooling

Obsah

Úvod.....	9
Literárně přehledová část.....	11
1. Self Efficacy.....	11
1.1 Sociálně-kognitivní teorie	11
1.2 Základní principy Self Efficacy.....	12
1.3 Self Efficacy v psychických procesech	14
1.4 Vývoj a uplatnění Self Efficacy v průběhu života.....	16
1.5 Self Efficacy ve školním prostředí	18
1.6 Metody měření.....	20
2. Copingové strategie	22
2.1 Stres	22
2.1.1 Biologické a psychologické pojetí stresu	22
2.1.2 Stresory	23
2.2 Teorie copingu	24
2.2.1 Vymezení copingu a adaptace	25
2.2.2 Metaanalýza E. A. Skinner	25
2.2.3 Teorie R. Lazaruse a S. Folkman	26
2.2.4 Teorie T. Ayerse a S. Sandlera	29
2.3 Copingové strategie u dětí	31
2.3.1 Faktory ovlivňující copingové strategie u dětí	31
2.3.2 Copingové strategie u dětí a COVID-19	32
3. Unschooling	34
3.1 Základní principy unschoolingu	34
3.1.1 Teoretická a historická východiska	36
3.1.2 Kritika unschoolingu	38
3.2 Vymezení unschoolingu oproti dalším edukačním stylům	39
3.2.1 Populární alternativní formy vzdělávání	40
3.2.2 Vymezení unschoolingu a homeschoolingu	43
3.3 Unschooling v České republice	45
3.3.1 Ukotvení v legislativě.....	45
3.3.2 Svobodné školy	47
3.3.3 Iniciativa Svoboda Učení	48

3.4 Role Self Efficacy a motivace v unschoolingu.....	51
Empirická část	53
4. Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné hypotézy	53
4.1 Testované hypotézy	53
4.2 Etika výzkumu.....	53
5. Použité metody výzkumu	54
5.1 Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)	54
5.2 Škála strategií zvládnání pro děti (CCSC).....	55
6. Výzkumný soubor.....	58
7. Data.....	63
7.1 Sběr dat.....	63
7.2 Metody zpracování a analýzy dat	64
8. Analýza získaných dat a interpretace výsledků.....	65
8.1 Self-Efficacy	65
8.2 Copingové strategie	67
9. Diskuze.....	70
9.1 Limity práce.....	73
9.2 Doporučení	76
Závěr	77
Seznam použité literatury	78
Seznam obrázků.....	87
Seznam tabulek.....	88
Seznam grafů	89

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 ale jistě prostupuje i do českého školství. O to více v dnešní vratké době, kdy se děti a mladí dospělí stávají stále úzkostnějšími, navštěvovat školu je pro ně často nemyslitelné a nezbývá jim tak než vyhledávat alternativní varianty.

Unschooling přináší myšlenku absolutní autonomie nejen ve vzdělávání, ale i v celé výchovné filozofii. To s sebou však nese mnoho otázek. Jak se dítě zvládne samo naučit číst? Bude se vůbec chtít učit samo? Kde vezme potřebné informace? A může větší svoboda ve vzdělávání přispět k větší důvěře ve vlastní schopnosti nebo ovlivnit to, jakým způsobem budeme překonávat překážky v budoucím životě? Na tyto a další otázky hledá odpovědi vedle autorky této práce i mnoho odborníků zabývajících se self-efficacy a copingovými strategiemi.

Pro širší porozumění unschoolingu a roli, kterou zde hrají již zmíněné faktory, je však nutné podívat se hlouběji. Práce v úvodu představuje koncept self-efficacy, jeho ukotvení v sociálně-kognitivní teorii a vývoj v průběhu života. Dále se snaží přiblížit základní propojení self-efficacy s psychickými procesy. Konkrétně může čtenář nahlédnout do toho, jak vnitřní přesvědčení o vlastních schopnostech může ovlivnit naše rozhodování a myšlení, ale i afektivní a selektivní procesy. Pro ucelení je důležité zmínit také roli, kterou self-efficacy zastává ve vzdělávání.

Druhá kapitola čtenáře seznamuje s teoretickými i praktickými východisky copingových strategií. Co předurčuje volbu aktivních nebo pasivních strategií zvládnání stresových situací? Podle čeho se v takových situacích rozhodujeme? A jak se strategie vyvíjejí v průběhu života – například při studiu základní školy? Kapitola bere v potaz také sociální izolaci způsobenou covidovou pandemií a způsoby, kterými se s nimi lidé byli schopni vypořádat.

Poslední část literárně-přehledové části přibližuje koncept unschoolingu. Představuje jeho definici, historická východiska, základní myšlenku i potenciální kritiku. 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 unschoolery praktikován. Úplný unschooling, který by zcela naplňoval jeho původní filozofii, totiž není v ČR legálně umožněn.

Empirická část práce představuje kvantitativní výzkum, který si klade za cíl zhodnotit míru self-efficacy a volbu copingových strategií v závislosti na zvolené vzdělávací metodě u dětí. Pokouší se zjistit, jaké copingové strategie děti volí a zda se dá mluvit také o rozdílné míře self-efficacy. Kladené výzkumné otázky jsou vyhodnoceny na základě získaných dat z Dotazníku osobní vlastní účinnosti (DOVE) a Škály strategií zvládání pro děti (CCSC).

Diplomová práce volně navazuje na práci bakalářskou (Fibichová, 2022) s doplněním o několik podstatných bodů a nových poznatků. Kapitoly Self-Efficacy a Unschooling byly přejaty z teoretické části původní práce. I přesto, že od obhajoby bakalářské práce nedošlo k žádným významným objevům ani změnám ve zmiňovaných tématech, byly kapitoly doplněny o několik nových poznatků a myšlenek, ke kterým autorku dovedlo návazné magisterské studium. Práce je zcela nově doplněna o koncept copingových strategií a jejich vztah se self-efficacy a metodami vzdělávání. Empirická část částečně vychází z návrhu výzkumu práce bakalářské, nově však aktivně pracuje s výzkumnými metodami a následnou analýzou získaných dat. V práci je citováno podle normy APA 7 (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 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 pojem self-efficacy zasazen 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* (Mertin, 2007; Hoskovcová, 2009).

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.

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 nepřízni 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 proti nepříznivým vlivům. (Hoskovcová, 2006; Krivohlavý, 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 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

¹ Názvy byly ponechány v původním znění, protože je jejich význam následně blíže vysvětlen.

samém. Mezi tyto vzory mohou patřit nejen primární pečující osoby, ale také starší sourozenci, kamarádi, táboroví vedoucí, tety a strýcové, prarodiče, učitelé, nebo například sportovní 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 své cíle jako dosažitelné. Předpokládá, že vykreslením sebe nebo druhých v příznivé pozici u zmíněného jedince dokáže zvýšit míru self-efficacy.

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, 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 si zvládnou o své potřeby říct 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 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. V případě, že se dítě porovnává s někým výrazně starším, zbytečně si klade 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 self-efficacy (Bandura, 1997).

Právě v období největšího kognitivního rozvoje a formování osobnosti v životě dítěte hraje důležitou roli škola. Přebírá totiž značný počet funkcí rodiny a stává se dalším činitelem, které dítě do značné míry formuje. Zde totiž dítě testuje své schopnosti a dovednosti, ale také má možnost je patřičně 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. Způsob, kterým se s tímto přechodem adolescent 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). Konkrétní případ lze uvést pomocí dvou nedávných studií na dospívajících a mladých dospělých, kteří vyhledali psychiatrickou péči po suicidálním pokusu. Vyšší míra self-efficacy zde hraje významnou roli při snaze zabránit si v pokusu o sebevraždu (Czyz, Horwitz, & King, 2016) a při využití specifických proti-suicidálních copingových strategií (např. volání na krizovou linku nebo omezení smrtících prostředků). Spojována je také s nižší pravděpodobností dalších sebevražedných pokusů po propuštění (Czyz, Horwitz, Arango, et al., 2016).

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 a dovedností a nízké sebevědomí. Takoví jedinci pak přechod do dospělosti zvládají jen obtížně a s velkým stresem (Pajares & Urdan, 2006). Výhodou kvalitní výbavy self-efficacy může být i úspěch na poli rodičovství. Nespočet relevantních studií ukazuje, že rodiče vybavení většími schopnostmi self-efficacy dokáží být pro své děti a jejich duševní zdraví, přímo i nepřímo, mnohem větší oporou (Byrne,

Accurso, Arnow, Lock, & Le Grange, 2015; Coleman & Karraker, 1998; Glatz & Buchanan, 2015; Jones & Prinz, 2005; Robinson, Strahan, Girz, Wilson, & Boachie, 2013).

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 cítí nejistý a musí se přeci jen určitým věcem přizpůsobit. Rizikové situace nastávají vlivem tlaku neustále se měnící společnosti, která upřednostňuje mladé a produktivní osoby. V takovém případě se člověk ve středním věku může porovnáváním s mladšími cítit upozaděn 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 relevanci a kvalitě svých dovedností (Bandura, 1997).

Období středního věku je nicméně zajímavé s ohledem na současný fenomén sendvičové generace. Ta se vyznačuje tím, že právě lidé v tomto životním období se často dostávají do situací, kdy musí zároveň chodit do práce, pečovat o své děti, které ještě péči stále potřebují, a obojí skloubit také s pomocí nemocným, stárnoucím či nemohoucím členům rodiny (Klímová Chaloupková, 2013). Dochází tak k situaci, kdy pečující osoby ztrácí jakýkoliv volný čas, který v minulosti věnovali například svým zálibám a koníčkům a péči o děti a stárnoucí rodinné příslušníky staví k nejvyšším prioritám svého života. Dochází u nich k předčasnému psychickému i fyzickému vyčerpání (Holmerová et al., 2006). V důsledku takové zátěže pak hrozí rozvinutí syndromu vyhoření (Kozáková et al., 2017; Ptáček a Bartůněk, 2014). Protože se fenomén sendvičové generace bude pravděpodobně stále častěji opakovat, je důležité zaměřovat se především na pozitivní faktory, které mohou předčasnému vyhoření zamezit. Zahraniční studie ukazují, že významným faktorem na pečovatelskou zátěž může být právě self-efficacy (např. Leung et al., 2017; Megan et al., 2002).

1.5 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 (s. 220).

Přesvědčení žáků o vlastní self-efficacy může mít vliv na jejich studijní výsledky i celkový dojem ze vzdělávání hned několika způsoby. Ve volně volitelných situacích mají tendenci zabývat se úkoly, ve kterých se cítí sebejistě, a vyhýbat se těm, ve kterých ne. Víra ve vlastní schopnosti také určuje, kolik úsilí žáci vynaloží na činnost, jak dlouho vytrvají při překonávání překážek a jak odolní budou v tváři nepříznivých situací. Čím vyšší je míra self-

efficacy, tím větší je jejich úsilí, vytrvalost a odolnost. Self-efficacy také ovlivňuje množství stresu a úzkosti, které prožívají při plnění úkolu. Sebevědomí žáci se úkolů účastní s klidem, ti, kteří mají nedostatek sebevědomí, mohou prožívat velkou obavu. V důsledku toho přesvědčení o vlastní self-efficacy silně ovlivňuje úroveň úspěchu, kterého žáci nakonec dosáhnou (Pajares, 2002).

Motivací ve školním prostředí se zabývají zejména 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).

Žákova 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 zvláště, 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 akademické 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.

Řeční odborníci se zaměřili na jeden z faktorů, který Gray (2011) označuje za nezbytný pro správný vývoj a učení jedince. Je jím osvobození od šikany. 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 zpravidla 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. 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.

1.6 Metody měření

Pro měření self-efficacy existuje několik různých metod a nástrojů. Obecně je lze dělit na kvalitativní a kvantitativní. Kvalitativní metody zahrnují pozorování a rozhovory, z pohledu kvantitativních metod se jedná především o dotazníky. Ty mohou být buď objektivní (o míře self-efficacy vypovídá někdo další) nebo subjektivní (sebeuposuzovací, kdy člověk hodnotí svou vlastní self-efficacy). Tyto nástroje nám pomáhají lépe porozumět, jak lidé vnímají svou vlastní schopnost řešit různé situace a jak to ovlivňuje jejich chování a výkon. V posledních dvou desetiletích vzniklo velké množství tematických dotazníkových metod, z nichž je pro představu zmíněno pouze několik.

Sám autor konceptu self-efficacy sestrojil několik metod v čele s **CPSE** – Children's perceived self-efficacy scale. Tento dotazník obsahuje 37 položek a měří sedm proměnných, jako je školní výkon, autoregulace učení, zvládání sociálních vztahů a další. Pracovní verzi pro

českou populaci vytvořili T. Urbánek a I. Čermák (1996). Druhým Bandurovým dotazníkem je **CSE** – Children's self-efficacy scale. Obsahuje 55 položek a zahrnuje devět oblastí, jako je získávání pomoci od vrstevníků a dospělých, školní výkon, volnočasové aktivity a další (Bandura, 2006).

Aktuálně existuje v českém jazyce pouze jeden standardizovaný dotazník pro zjištění míry obecné self-efficacy. V jeho původním znění ho v roce 1955 představili autoři M. Jeruzalem a R. Schwarzer. Jedná se o dotazník **GSE** (General Self-Efficacy Scale), v češtině známý jako **DOVE** (autorem překladu je J. Křivohlavý (1993), 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 teorie self-efficacy Alberta Bandury (1997) (Křivohlavý, Schwarzer, Jerusalem (1993). Tento dotazník obsahuje deset položek, na které je odpovídáno na čtyřbodové Likertově škále od *Zcela nesouhlasí* po *Zcela souhlasí*. Dotazník byl využit pro účely dotazníkového šetření této práce a jeho specifika jsou detailněji popsána ve výzkumné části.

V zahraničí je aktuálně využíváno několika aktuálnějších a detailnějších metod. Jednou z nich je i 150 položkový dotazník **SES** (Self-Efficacy Survey) (Panc, T., Panc, I., Mihalcea, A., 2012). Zkoumá vliv self-efficacy na deset oblastí života – intelekt, rodina, vzdělání, profesní život, sociální život, náboženství, morálka, intimita, životní standardy a zdraví. Pro každou z oblastí využívá 15 položek. Položky jsou hodnoceny na šestibodové Likertově škále, podobně jako u **DOVE**. Jednou ze starších, ale hojně užívaných metod, je **NGSE** (New General Self-Efficacy Scale) (Chen et al., 2001). Míru self-efficacy hodnotí pouze na osmi položkách pomocí pětibodové Likertovy škály. I přes nízký počet položek však vykazuje velmi vysokou míru konstruktové validity (vyšší než původní General Self-Efficacy Scale z roku 1982). Podnětná je také metoda **CDSE** (Career Decision Self Efficacy Scale) (Betz, N. E., Hammond, M. S., & Multon, K. D., 2005), která zkoumá, jak dokáže víra v naplnění vysněné kariérní cesty ovlivnit cestu reálnou. Tato metoda je měřena pomocí 25 položek na Likertově 10 bodové škále. Za zmínku stojí také Zimmermanova škála **ASESS** (Academic Self-Efficacy Scale for Students; Schunk & Zimmerman, 1995) pro zjištění akademické self-efficacy, **SSES** (The Strengths Self-Efficacy scale; Tsai, Chaichanasakul, Zhao, Flores & Lopez, 2014) a **WSES** – Work Self-Efficacy Scale (Avallone et al. 2007).

2. Copingové strategie

Copingem nazýváme libovolné kognitivní nebo behaviorální úsilí směřující ke zvládnání zátěže, stresu nebo potenciálně ohrožujících situací (Mark & Smith, 2012). Cílem takového úsilí by měla být adaptace na změny a limitování nežádoucích vlivů na zdraví a pohodu jedince (Pelcák, 2013). Oproti běžným obranným mechanismům, jejichž cílem je zejména vyhnout se nežádoucímu jevu, se copingové situace zaměřují převážně na aktivní řešení. Abychom lépe porozuměli tomu, co se skrývá pod pojmem coping, je důležité vyjasnit si i pojmy příbuzné. Ty nejpodstatnější z nich jsou uvedeny v následujících kapitolách.

2.1 Stres

I když definice stresu není všemi autory vymezena zcela totožně, zpravidla je spojována se situacemi „obtížnými, ohrožujícími, významně narušujícími rovnováhu organismu a vyvolávajícími závažné změny v hormonálním, oběhovém i imunitním systému” (Paulík, 2017, s.65). Stres lze chápat také jako nerovnováhu mezi životními nároky a adaptivními schopnostmi jedince. Při zachování rovnováhy mezi těmito faktory může být stres stimulačním činitelem, který zvyšuje odolnost osobnosti (Křivohlavý, 1994). Každý autor definuje stres a jeho příčiny odlišně, což odráží různé přístupy a důraz na různé aspekty stresu. Pro základní pochopení pojmu jsou dále zmíněny pouze některé z nich.

Křivohlavý (2001) definuje stres jako situaci, kdy je intenzita stresogenního faktoru vyšší než schopnost jedince tuto situaci zvládnout, což vede k nadměrné zátěži a kritickému narušení homeostázy organismu. Podle Appleyho je stres vysoce zintenzivovanou frustrací, která závažně ohrožuje osobnost dlouhodobou a hlubokou frustrací, která vychází z neuspokojení základních potřeb (Dytrych, 1968). Appley a Trumbal dále chápou stres jako přímé ohrožení člověka a zároveň jako anticipaci takového ohrožení. S tím souvisí projevy jako strach, nejistota a úzkost (in Křivohlavý, 1994). Basowitz (in Křivohlavý, 1994) vnímá stres jako reakci organismu na interní a externí procesy, které dosahují takových hodnot, že přetěžují fyziologickou kapacitu organismu. Z neurofyziologického hlediska Schreiber (1985) definuje stres jako reakci organismu, zatímco podnět, který ji vyvolává, nazývá stresorem.

2.1.1 Biologické a psychologické pojetí stresu

Pro následující dělení je podstatné přihlédnout k tomu, do jaké míry jsou v teoretických pohledech na stres zdůrazňována spíše biologická (dopad na funkce organismu) nebo psychologická (prožívání, hodnocení a behaviorální reakce) hlediska.

Biologické pojetí stresu lze považovat za reaktivní neurofyziologickou a biochemickou odezvu organismu. Zjednodušeně je tak stres chápán jako následek vnějších vlivů, které v

jedinci narušují homeostázu (Paulík, 2017). Nejvýznamnějším představitelem bývá označován H. Selye, který definoval první systematickou teorii stresu známou jako *Obecný adaptační syndrom* (GAS – general adaptation syndrome). Dle teorie je pro dosažení homeostázy nutné, aby jedinec kontinuálně reagoval a přizpůsoboval se proměnlivým fyzikálním, psychickým a sociálním faktorům životního prostředí. Podle Selyeho (1983) existuje obecný adaptační systém, který funguje stejně bez ohledu na typ narušení homeostázy. Jedná se pouze o intenzitu reakce organismu, která se mění v závislosti na intenzitě požadavku.

Psychologické pojetí stresu označuje stresovou situaci jako takovou, která vzniká jako následek subjektivního hodnocení jedince a jeho míry ohrožení. V průběhu výzkumu stresu se objevila potřeba rozlišovat příjemné a nepříjemné stresové události, které jedinec prožívá. Dle kvalitativní stránky odezvy tak lze odlišovat dvě složky – *eustres* a *distres*. Eustres je spojen s kladně laděnými emocemi a nemusí mít pro organismus škodlivé následky. Jedná se o situace, které vyžadují určitou námahu, ale jsou doprovázeny pozitivním emočním prožíváním (např. svatba, narození dítěte, sportovní výkony atd.). Distres je spojen s negativně laděnými emocemi a nepříznivými až škodlivými následky pro organismus. Jedná se o tzv. negativně prožívaný stres (Kebza, 2005). Křivohlavý (2001) uvádí, že k distresu dochází, když jedinec subjektivně vnímá situaci jako ohrožující a zároveň se domnívá, že nemá dostatek sil a možností, aby tuto situaci zvládl. Vše je doprovázeno negativním emocionálním prožíváním.

2.1.2 Stresory

Někteří autoři zdůrazňují, že stresory mohou zahrnovat jak fyzické, tak psychologické složky a často se překrývají. V dnešní době je povaha stresorů jiná než dříve. Kromě toho, že ubylo situací vyžadujících fyzickou aktivitu, jsou častěji přítomny stresory vyplývající z nadměrných požadavků na výkon a časové omezení, zejména v pracovním prostředí (Kebza, 2005).

Stejně jako u teorií stresu, i stresory lze dělit dle množství rozličných kritérií, ze kterých jsou opět zmíněny pouze některé. Například Nakonečný (2004) hovoří o stresorech vztahových, pracovních, zdravotních a nárokových. J. Křivohlavý (1994) stresory dělí dle jejich povahy na:

- **Biologické** – zranění, změny v biorytmech, bakteriální a chemické vlivy, hormonální změny, premenstruační syndrom, těhotenství
- **Fyzikální** – UV paprsky, radiace, kyslík, počasí, zemětřesení
- **Psychologické** – zásadní životní události (úmrť partnera, narození dítěte, svatba, ztráta zaměstnání), starosti všedního dne (časový pres, finanční tíseň), osobnostní vlivy (netrpělivost, výbušnost, nízké sebevědomí a sebehodnocení)
- **Sociální** – osamělost, přelidnění, sociální konflikty a další

Z pohledu kvantity lze stresory rozdělit na mikrostressory a makrostressory. Mikrostressory jsou mírné podněty, které vyvolávají stres a jedinec je dlouhodobě pociťuje. Postupně se kumulují až dosáhnou určitého bodu, kdy vyvolávají stresovou reakci. Zařadit mezi ně lze například neschopnost s někým se dohodnout. Naopak makrostressory jsou závažné události, které, pokud překročí určitou hranici, vedou ke stresové reakci. Lazarus (1984) dále rozlišuje stresory podle doby jejich působení na krátkodobé a dlouhodobé. Mezi krátkodobě působící stresory patří například bolest, teplo, chlad nebo neúspěch, zatímco mezi dlouhodobě spadá například nasazení vojáků v dlouhodobých vojenských akcích. Atkinsonová (2003) navíc uvádí, že nepředvídatelné stresové situace, na něž nejsme připraveni, nás ohrožují více než situace, ty na které předem připraveni jsme.

Při zkoumání a analýze běžných stresorů u dětí (škola, rodina, kamarádi), které prováděla Medved'ová (2004), se ukázalo, že vztahové stresory (konflikty s rodiči a kamarády) jsou více zatěžující než výkonové. Hůře je také prožívají spíše dívky. Dominantním zdrojem stresu jsou pro adolescenty typické konflikty v rodině (která doted' byla spíše zdrojem primární opory), používání fyzických trestů a verbální agrese ve výchově, záporné city a nepřiměřené nároky ze strany rodičů. V rámci akademického prostředí se jako největší stresor ukázalo být zkoušení, tlak na výkon a očekávání hodnocení, i když se ukazuje, že zmíněné stresory jsou vázány spíše na nároky rodičů a nikoliv učitelů.

Podle Medved'ové (2004) je důležité u výzkumu zaměřených na děti a adolescenty, na rozdíl od dospělých, brát v úvahu vícero aspektů. Děti nemají se stresory tolik zkušeností. Hodnocení jejich závažnosti, volba adekvátních strategií a schopnost je realizovat závisí nejen na jejich aktuální kognitivní výbavě, ale i na dostupnosti zdrojů v jejich okolí. Mají méně kontroly nad prostředím, ve kterém žijí, a jsou sociálně i finančně závislé na rodičích nebo jiných primárních pečovateli. Pokud si tedy méně uvědomují ohrožující důsledky stresorů a více spoléhají na pomoc dospělých, samotný proces zvládnání i konkrétní copingové strategie u nich mají častěji obranný charakter.

2.2 Teorie copingu

V historické i současné odborné literatuře vznikalo obrovské množství teorií stresu, zvládnání zátěže i dělení copingových stylů a strategií. Obsáhnout je všechny nebylo v rámci rozsahu tohoto textu možné, autorka proto zvolila takové, které nejlépe zapadají do konceptu teoretické i metodologické části této práce.

2.2.1 Vymezení copingu a adaptace

Pro bližší pochopení copingu je nejprve nutné odlišit pojmy coping a adaptace. Jaro Krivohlavý (1994) uvádí, že v případě adaptace dochází u jedince ke zvládnutí takové zátěže, která je přiměřená a nepředstavuje pro něj žádná větší ohrožení. Jedinec je schopen takovou míru zátěže zvládnout vlastními silami bez výrazných obtíží. V opačném případě – tedy pokud by zátěž byla vzhledem k odolnosti jedince nadlimitní, mimořádně silná nebo dlouhotrvající a jedincem tudíž nezvladatelná, přichází na řadu vyšší stupeň adaptace – složitější copingové mechanismy. Folkman, Lazarus, Gruen et al. (1986, s. 572) charakterizují coping jako “behaviorální, kognitivní nebo sociální odpovědi související s úsilím osoby eliminovat, zvládat či tolerovat vnitřní nebo vnější tlaky a tenze pocházející z interakce osobnosti a prostředí.” Přehledně rozdílů znázorňuje následující tabulka.

Tabulka 1

Charakteristiky copingu a adaptace

Coping	Adaptace
Vyšší stupeň adaptace	Obecný pojem pro zvládnutí zátěže
Zvládnutí náročných či stresových situací	Vyrovnávání se se zátěžovými situacemi
Nadlimitní nebo podlimitní zátěž (stres)	Zátěž je v relativně normálních mezích
Mimořádně dlouhá zátěž	Zátěž je v obvyklém, pro jedince poměrně dobře zvládnutelném časovém úseku
Potřeba vyvinout zvýšené úsilí k vyrovnání se se zátěží	Jedinec je schopen se s ní vlastními silami vyrovnat

Zdroj: Paulík (2017)

2.2.2 Metaanalýza E. A. Skinner

Na základě analýzy 100 různých nástrojů zkoumajících copingové strategie autoři v čele s E. A. Skinner identifikovali celkem 400 individuálních copingových strategií. Je zřejmé, že takové výsledky neumožňují efektivní srovnání a nemá smysl je ani replikovat, proto se Skinner zaměřila na vytvoření zcela nového modelu, který by byl dostatečně univerzální pro použití v různých teoretických přístupech copingu, a zároveň by splňoval přísné požadavky klasifikačního systému. Model definovala pomocí sedmi kritérií (Skinner, Edge, Altman a Sherwood, 2003):

- Definice jednotlivých kategorií jsou precizní a jasné
- Kategorie se vzájemně vylučují

- Soubor kategorií je dostatečně rozsáhlý – každou (i nově vzniklou) strategii je možné zařadit
- Kategorie jsou vnitřně funkčně homogenní
- Kategorie jsou funkčně odlišné – každá plní jinou funkci
- Kategorie jsou generativní – je možné podle jejich definice jednoduše určit, které strategie do nich patří
- Kategorie jsou flexibilní – je možné je použít nehledě na věk, kontext nebo stresor

Skinner a její kolegové také zdůrazňují, že klíčovou podmínkou je také náležitost k *adaptivním procesům*. Tyto procesy představují obecný rámec pro různé způsoby, jak lidé se stresovými situacemi pracují a v hierarchii jsou na úplném vrcholu. Z nich vychází tzv. *families of coping* (kategorie zvládání). Tyto kategorie se dále dělí na *ways of coping* (způsoby zvládání). Na nejnižší úrovni jsou konkrétní příklady zvládání – *coping instances*. Tímto postupem se dostáváme od obecného rámce copingu až k jeho specifickým projevům.

Výzkumníci také navrhují, jak integrovat již existující výzkumy do jednoho systému klasifikace. Jejich cílem je podnítit diskuzi a snahu o provádění studií, které budou vzájemně kompatibilní. Pouze tak můžeme dosáhnout hlubšího porozumění, aniž bychom byli zahlceni množstvím explorativních výzkumů (Skinner, Edge, Altman a Sherwood, 2003). K totožným závěrům došla o několik let později také metaanalýza autorky Garcia (2010).

Autorka rovněž zdůrazňovala neshodu mezi jednotlivými studii a použitými měřicími instrumenty, což komplikuje práci terénních pracovníků, kteří potřebují jasné a jednotné závěry ke zvolení efektivní intervence (Garcia, 2010).

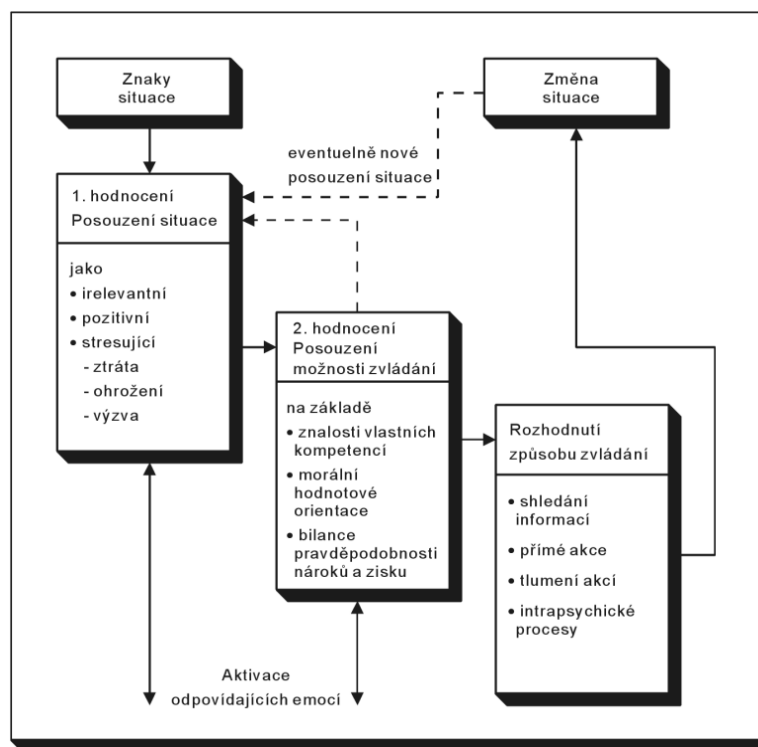
2.2.3 Teorie R. Lazaruse a S. Folkman

Revoluční pohled na zátěž, stres a jejich zvládání přinesla 60. leta 20. století, ještě více pak další dvě desetiletí v podobě transakčního přístupu. Jeho zastánci definují coping jako proces interakce mezi jednotlivcem a jeho okolím. Důraz je kladen na situace, ve kterých se jedinec nachází, spíše než na jeho osobnostní dispozice, které podle nich mají pouze omezenou prediktivní hodnotu. Role osobnosti není v tomto pojetí zcela odmítnuta, ale klade se důraz pouze na její kognitivní a zkušenostní složku. Proto se tento přístup někdy označuje jako kognitivně-transakční. Tento koncept R. Lazarus a S. Folkman dále rozpracovali v *kognitivně-transakční teorii*. Podle ní závisí stresový proces v člověku na konkrétní situaci a na subjektivním vyhodnocení (Švancara, 2003). Stejný jedinec může v daném okamžiku situaci vnímat, hodnotit a reagovat na ni jako na ohrožení, ale za jiných životních okolností a v jiném

sociálním prostředí může podobnou situaci hodnotit odlišně. Tento model probíhá ve čtyřech fázích, jak je patrné z Obrázku 1 (Lazarus & Folkman, 1984).

Obrázek 1

Transakční model psychologického stresu podle R. S. Lazaruse



Zdroj: R.S. Lazarus (1980, 1981, převzato Černý, 2006)

1. Primární hodnocení (Primary Appraisal) - *Nakolik je pro mě situace ohrožující?*

V první fázi jednatelce hodnotí situaci z hlediska ohrožení, významu a důsledků pro svou osobní pohodu. Na této úrovni vyhodnocuje efekt situace jako irelevantní, pozitivní nebo stresový.

- *Irelevantní situace* jsou ty, které nemají pro jednatelce žádnou relevanci, tedy nepředstavují ani újmu, ani zisk.
- *Pozitivní situace* mají neutrální nebo příznivý dopad na jednatelce a provázejí je příjemné emoce podobné eustresu.
- *Stresové situace* zahrnují pro jednatelce anticipaci *ohrožení*, *ztrátu* nebo *výzvu* (Lazarus, 1966). Pokud jedinec situaci hodnotí jako ohrožení (ke ztrátě pravděpodobně dojde v budoucnosti) nebo ztrátu (ke ztrátě již došlo), projevují se negativní emoce jako úzkost, obava, zlost nebo rozmrzelost. Naopak, pokud situaci vnímá jako výzvu, vlivem stresoru cítí jakousi možnost zisku nebo osobního růstu a provází ho pozitivní emoce jako vzrušení, naděje a horlivost (Wood, 2005).

2. Sekundární hodnocení (Secondary Appraisal) - Jsem schopen událost zvládnout?

Druhá fáze slouží ke zhodnocení efektivity možností vyrovnání se se stresem a případných postupů a následků (Kebza, 2005). Jedinec se musí rozhodnout, zda situaci zvládne překonat sám a využít interní zdroje (vůle, zkušenost a sebedůvěra) nebo zda musí využít externí zdroje (například podporu vrstevníků). V rámci posuzování vlastních možností hovoří Lazarus o hodnocení obranschopnosti, kapacity obranných sil a také evaluaci dostupných zdrojů. Tyto zdroje zahrnují fyzické (zdraví, energie, vytrvalost), psychologické (schopnosti, morálka, sebehodnocení), materiální (peníze, vybavení, pomůcky), sociální (sociální podpora a síť) a časové faktory (Wood, 2005).

3. Volba odpovídající strategie – Kterou copingovou strategii zvolím?

Na základě obou zhodnocení si jedinec zvolí odpovídající, dle jeho úsudku nejvhodnější, copingovou strategii (Folkman & Lazarus, 1980). Volit lze mezi několika přístupy, z nichž dle Lazaruse uvádíme například tyto:

- **Coping zaměřený na problém** (*problem-focused coping*), kterým se jedinec příznačným úsilím snaží změnit situaci k lepšímu úpravou okolností nebo vlastního chování. Projevuje se zejména v případě, že jedinec shledá situaci jako změnitelnou. Strategie spočívá v přímé akci, úsilí získat a využít potřebné informace a uplatnit je při snaze o změnu vlastního chování, aktivní snaze změnit své okolí nebo při vyhledávání pomoci od druhých.
- **Coping zaměřený na emoce** (*emotion-focused coping*), příznačný snahou jedince dostat své emoce pod kontrolu a nedovolit jim narušovat jeho integritu a vztahy s okolím. K jeho užití se jedinec uchyluje v situacích, které vyhodnotí jako neměnné. V takovém případě se snaží regulovat svůj emoční doprovod stresových situací přinášejících škody. Strategie zpravidla spočívá ve snaze vyhnout se ohrožujícím myšlenkám, změnit názor na to, co se děje a co se bude dít dál, nebo například v pokusech o změnu významu jednotlivých událostí a jevů (Lazarus, 1993). Tento typ copingu můžeme dále dělit na **kognitivní** (kdy jedinec problém odloží nebo situaci nějak přehodnotí) a **behaviorální** (jedinec se od problému odvrací pomocí fyzické aktivity, omamných látek, vyhledávání emoční podpory u svých blízkých nebo vybíjení vzteku) (Nolen – Hoeksema, 2012).

Výzkumy ukazují, že prvotní strategie se vyskytuje již v raném věku dětí, zatímco proces adaptace na vlastní emoční reakce se projevuje později, obzvláště v adolescenci (Křivohlavý, 2001). Studie rovněž prokázaly, že jedinci, kteří častěji uplatňují strategie zaměřené na problém, vykazují během zátěžových situací a po jejich ukončení mnohem nižší

úroveň deprese (Nolen – Hoeksema, 2012). Lazarus a Folkman (1984) také zjistili, že oba typy strategií jsou často používány jednotlivci současně a že preference pro jeden z těchto přístupů je zhruba z 30 % dána geneticky a dále je ovlivněna prostředím rodiny a společnosti, v níž jedinec žije.

4. Kognitivní přehodnocení (Cognitive Reappraisal) - *Jak byla strategie úspěšná a zvolím ji i v budoucnu?*

Ve své poslední práci Lazarus (1999) hovoří o třetí fázi, kterou nazýváme kognitivní přehodnocení. Fáze nastává po vyřešení situace a zahrnuje její nové zhodnocení, účinnosti zvolené strategie. Jejím cílem je změna myšlenkového postupu v reakci na situaci nebo zdroj ohrožení. Jelikož se situace může měnit, jedinec se neustále znovu zamýšlí nad situací, která ho ohrožuje, a nad svými možnostmi a zdroji, které mu pomohou situaci zvládnout.

2.2.4 Teorie T. Ayerse a S. Sandlera

Teorii R. Lazaruse a S. Folkman byla ovlivněna řada odborníků, za které lze uvést hlavně T. Ayerse a S. Sandlera (1996). Kognitivně-transakční teorii dále rozvíjeli a aplikovali její kontext na děti a dospívající, zejména konstrukcí metody *CCSC (Children's Coping Strategies Checklist)* měřící copingové strategie u dětí ve věku 9–13 let. Vytvořili model deseti copingových strategií, které dělí do následujících kategorií.

Tabulka 2

Aktivní a pasivní copingové strategie dle T. Ayerse

AKTIVNÍ STRATEGIE	PASIVNÍ STRATEGIE
Aktivní strategie copingu Kognitivní rozhodování Přímé řešení problému Hledání pochopení Pozitivní hodnocení	Strategie rozptýlení Fyzické uvolňování pocitů Rozptylující aktivity
Strategie vyhledávání opory Hledání opory při řešení problému Hledání emoční podpory	Strategie vyhýbání Únikové aktivity Kognitivní vyhýbání

Zdroj: Dimenze strategií zvládnání stresu (Ayers at. al, 1996)

Aktivní strategie – V této situaci se jedinec aktivně angažuje v řešení problému a snaží se změnit situaci, která představuje výraznou zátěž.

- *Kognitivní rozhodování* – Plánování nebo přemýšlení o způsobech řešení problému, o jeho důsledcích
- *Přímé řešení problému* – Aktivní snaha o zlepšení problémové situace, úsilí ji sám změnit (na rozdíl od předchozí strategie na úrovni myšlenek)
- *Hledání pochopení* – Snaha najít v problémové situaci smysl nebo se pokusit porozumět jí lépe (nikoliv však nutně pozitivně)
- *Pozitivní přehodnocení* – Přemýšlení o situaci jako o něčem pozitivním, hledání v toho dobrého v situaci, víra v optimistické vyústění situace

Strategie vyhledávání podpory – Strategie spočívají v aktivním hledání emocionální nebo instrumentální podpory od ostatních lidí.

- *Hledání podpory při řešení problému* – Aktivní hledání podpory u druhých osob – říct si o radu, informaci nebo přímou pomoc (nikoliv emoční podporu)
- *Hledání emoční podpory* – Aktivní hledání pomoci u druhých osob – říct si o podporu, sdílet své emoce, obavy apod.

Strategie rozptýlení – Děti a adolescenti využívají tyto strategie k přesměrování své pozornosti od stresujícího faktoru. Často se zapojují do jiných aktivit nebo se zaměřují na jiné podněty, aby se vyhnuli přemýšlení nad problémem a nemuseli se jím zabývat.

- *Fyzické uvolňování pocitů* – Snaha uvolnit psychické napětí skrze středně náročnou fyzickou aktivitu – cvičení, relaxace, hry
- *Rozptylující aktivity* – Snaha vyhnout se myšlenkám na situaci pomocí rozptylujících podnětů, zábavy nebo jiné činnosti – fyzická aktivita nízké intenzity, čtení knížky apod.

Strategie vyhýbání – Tyto strategie pomáhají regulovat emoce a problému se buď vyhnout, nebo na něj úplně přestat myslet.

- *Únikové aktivity* – Úsilí vyhnout se problematické situaci pomocí útěku od ní
- *Kognitivní vyhýbání* – Snaha vyhnout se myšlenkám na problém únikem do fantazie nebo představ, že se situace zlepší sama, představy o tom, kdy byla situace lepší

2.3 Copingové strategie u dětí

Oproti značně probádané oblasti zvládnání zátěže u dospělých bylo copingu věnováno zřetelně méně pozornosti u dětí mladšího školního věku, jak je vidno například na počtu konstruovaných výzkumných metod pro zjišťování copingových strategií (Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003). Mladší studie však ukazují, že i tento trend má s postupem času tendenci se měnit. Stojí za tím zejména zhoršující se duševní zdraví adolescentů a vnímání stresu jako prediktoru duševních problémů v dospělosti (Garcia, 2010).

I přes zlepšující se tendenci se však stále většina studií zaměřuje především na děti staršího školního věku nebo adolescenty. Na vině stojí především nedostatečně vyvinutá metakognice mladších dětí, která je nutná pro identifikaci úlevových strategií (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen & Saltzman, 2000). Podle duálního modelu Compase a Connor-Smith (2001) však můžeme předpokládat, že již novorozenci jsou schopni vyvinout úsilí potřebné ke zvládnání určité zátěže (například při setkání se stresem). Jedná se však především o reflexivní a mimovolní strategie, které až v pozdějším věku získávají podobu vědomého copingu.

2.3.1 Faktory ovlivňující copingové strategie u dětí

Vývojově orientovaní výzkumníci předpokládají, že při výzkumech strategií zvládnání stresu u dětí by měly být kromě základních bio-demografických faktorů zahrnovány faktory jako je schopnost regulace emocí, fungování rodiny, temperament (a z něj odvozená reaktivita) a sociální interakce (Skinner, Zimmer-Gembeck, 2007).

Zobecnit závěry výzkumů na širší věkové kategorie není možné, protože jak uvádí nespočet autorů (např. Aldwin, 2007 nebo Eschenbeck et al, 2018), **věk** (jako ukazatel pro dosavadní vývojové dovednosti, zkušenosti a možnosti) je jedním z nejvýznamnějších faktorů při volbě copingových strategií. Jak zdůrazňují Skinner a Zimmer-Gembeck (2007), malé děti používají k rozptýlení převážně behaviorální strategie (např. hru), zatímco starší děti volí strategie kognitivní (např. přemýšlení o něčem příjemném). Děti v předškolním věku nejčastěji vyhledávají sociální oporu (především u pečovatelů), přímo zasahují do stresových situací, stahují se, vyhýbají se stresoru nebo používají behaviorální aktivity k odvedení pozornosti. U dětí školního věku dochází vzhledem k pokroku v kognitivním vývoji ke spoléhání se na rozmanitější strategie zvládnání, zejména se snižuje vyhledávání sociální opory. Dle autorek to souvisí především s větší mírou self-efficacy. Obecně lze říci, že s věkem narůstá užívání aktivních copingových strategií (Medved'ová, 1999, 2004).

Podle Medved'ové (2004) ale věk ani dosažené mentální dovednosti dítěte nejsou rozhodující. Roli hrají také všechny **dostupné zdroje** v jejich nejbližším okolí. Tyto zdroje umožňují dětem realizovat strategie pro zvládnutí různých zátěží. Jinými slovy, kromě věku a schopností hraje klíčovou roli i **prostředí**, ve kterém se žáci nacházejí, a zda mají přístup k podpurným zdrojům.

Kromě věku, schopností a prostředí se může zdát, že roli ve volbě určitých strategií bude hrát i **pohlaví**. Hampel a Petermann (2005) tvrdí, že dívky ve věku 8-13 let inklinují spíše k maladaptivním copingovým strategiím než chlapci. U mladých žen se snížil počet strategií emoční regulace (minimalizace a odvedení pozornosti/rekreace) a taktik zaměřených na problém (pozitivní sebeinstrukce), zatímco se zvýšil počet rezignace a agrese. Pro dívky bylo rovněž charakteristické zvýšení zapojení strategie zaměřené na problém (hledání podpory). Výsledky jiné studie (Groux, Thomas & Shoffner, 1992) naznačují, že aktivní rozptýlení pozornosti používané dívkami se v průběhu času snížilo, zatímco pasivní rozptýlení pozornosti se zvýšilo. Práce se týkala také chlapců, u nichž se s věkem projevoval nárůst sebedestruktivního a agresivního copingového chování. Výsledky studie mezi českými adolescenty však odpovídají dosavadním názorům, že vnímání stresu a jeho zvládnutí v kontextu pohlaví není zcela jednoznačné. Mírnou převahu u negativních strategií však dle dotazníku SVF 78 (Janke & Erdmann, 2003) vykazují dívky, naopak chlapci častěji využívají strategie *Odklon a náhradní uspokojení* (Zouharová, Plevová, Chrásková, 2019).

2.3.2 Copingové strategie u dětí a COVID-19

S ohledem na relevantnost práce je nezbytné brát v potaz důležité události nedávné minulosti. Nelze opomenout zejména pandemii viru COVID-19, která od konce roku 2019 do roku 2022 uvrhla do izolace téměř celý svět. Dopady situace takového měřítká budou, zejména na fyzickém i duševním zdraví, patrné ještě několik let (Šeblová, D., Šeblová, J., Protopopová, D., 2020; Lečbých, M., 2021 apod). Je proto důležité je při výzkumných šetřeních brát v potaz.

Rodiče dětí předškolního věku, dětí středního věku a raných adolescentů se v rámci španělské studie (Domínguez-Álvarez et al, 2020) prostřednictvím speciálně vyvinuté škály vyjadřovali k tomu, jak se dítě vyrovnává se stresem, a k případným pozorovaným změnám v chování souvisejícím s fungováním před pandemií. V porovnání se staršími dětmi se ukázalo, že předškolní děti používají více strategií založených na regulaci negativních emocí (jako je křik nebo rozčilování se).

U dětí ve věku 7-9 let bylo zaznamenáno, že používají více aktivních strategií, jako je řešení problémů, hledání pochopení pro tyto mimořádné okolnosti a hledání sociální podpory. Mladší adolescenti vykazovali komplexnější způsoby copingu prostřednictvím pozitivní

regulace emocí (např. "snaha uklidnit se"), ale také humoru ("vtipkování nebo snaha zasmát se současné situaci") a zbožného přání ("přání, aby se to nikdy nestalo") (Domínguez-Álvarez et al, 2020).

Obecně se pozitivní copingové strategie ukázaly být ochranným faktorem pro výskyt depresivních stavů, úzkosti a stresu a také pro stres související s traumatem u starších adolescentů (Zhang et al., 2020). Pro všechny věkové skupiny bylo typické, že aktivní strategie pozitivně korelovaly s psychosociálním přizpůsobením. Pasivní copingové strategie byly spojeny zejména s některými stresory přímo souvisejícími s COVID-19 (blízké úmrtí, ekonomický dopad a zejména strach z budoucnosti) a výrazně souvisely s negativními výsledky (vyšší mírou behaviorálních a emočních obtíží) (Domínguez-Álvarez et al, 2020).

3. Unschooling

Domácí vzdělávání, alternativní a svobodné školy, sebeřízené učení. I takovými pojmy bývá unschooling často označován. Částečně do všech kategorií sice spadá, sám o sobě se však vyznačuje radikálnějšími myšlenkami a liberálním pohledem na výchovu dítěte. V porovnání s ostatními edukačními styly znázorňuje unschooling zejména 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 (unschoolerů) neuznávají dodržování disciplíny, plnění konkrétních úkolů ani měření získaných vědomostí a dovedností (Gray & Riley, 2013). Děti se zkrátka vzdělávají přirozeným způsobem neoddelitelným od běžného prožívání života.

Jak poukazuje Mertin (2003, s. 409), „tradičně se má za to, že škola má zodpovědnost za vzdělání, zatímco rodina za výchovu.“ 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 unschooling umožněn. I z toho důvodu se tato práce v následujících kapitolách snaží o částečnou osvětu a jasné vymezení unschoolingu oproti ostatním edukačním stylům.

3.1 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 laickou veřejností 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 unschooleré se raději kloní k 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 byl 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 dítěti kontakt s tímto prostředím (Gray & Riley, 2013). Již zmíněný odborník Martin poukazuje také na fakt, že v současných běžných školách nelze studentům nabídnout dostatečně vhodné podmínky, třeba „takovou velikost skupiny, kontextualizaci vzdělávání a emoční podporu“ (Martin, 2003, s. 405).

Hlavním cílem unschoolingu je dle dalších autorů především to, aby rodiče 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 (Morrison, 2007; Martin, 2009).

Důkazem pro prospěšnost takového vzdělávání může být například to, že podstatná část 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. Prostředí, které poskytuje volnost pro zkoumání a prostor pro to zažít úspěch, ostatně podporuje i rozvoj mastery experience v rámci self-efficacy, jak zmiňuje Bandura (1997). Takové děti jsou podle něj následně zdatnější v sociálním, jazykovém

i kognitivním vývoji. Neméně důležitým faktorem je pro unschooling také možnost debaty bez jakéhokoliv náznaku šikany a nadřazenosti ze strany dospělých. Nejdůležitější je 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.

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. 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, unschoolerům zajistit. Zda je dle filozofie unschoolingu, ve které rodič do vzdělávání prakticky nezasahuje, dítě schopno zajistit si takové znalosti samo.

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

3.1.1 Teoretická a historická východiska

Jak je zřejmé z několika doplňujících se teorií, hlavní myšlenkou unschoolingu je vzdělávání založené na volnosti. Takové vzdělávání 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 zvířat* 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 dají 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 takového 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 označujeme jako učení vedené dítětem, učení založené na zájmech nebo učení řízené radostí, poprvé představil 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 rozšířil 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* (Gray, P., 2024), 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 mají přimět ke hře, a tudíž i k přirozenému zkoumání a učení (Gray, 2016).

V minulosti volilo alternativní formy vzdělávání výrazně méně rodičů. Nejčastějším rozhodujícím 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).

3.1.2 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 je 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. Bandura (1997) tvrdí, že děti získávají nové dovednosti právě srovnáváním svých schopností s vrstevníky, což je klíčové pro vývoj jejich sebe porozumění a self-efficacy. Pokud se srovnávají s jedinci výrazně staršími, mohou si stanovit nereálně vysoké cíle, které neodpovídají jejich aktuálnímu věku a schopnostem. Exkluzivní kontakt pouze s vrstevníky tak může mít negativní vliv na rozvoj sociálních dovedností (Bandura, 1997). Mertin (2003) však upozorňuje, 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 jejich 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 unschooleři 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 ale nedílnou součástí jiných sociálních skupin. Výzkumná ověřování Národního ústavu pro vzdělávání stejně jako rodiče těchto dětí ukazují, že nedostatek socializace v unschoolingu nehrozí (Altmanová, 2015).

Unschooling bývá napadán 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 unschoolerů. Jak se děti, které jsou celý život zvyklé na alternativní způsob výuky, zvládnou zapojit do instituce, jako je například vysoká škola, případně jak uspějí na pracovním trhu? Longitudinální studie prováděné autory Riley & Gray (2015) ukazují, že děti vzdělávané doma (homeschooleři i unschooleři) 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 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). 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 velmi obtížné zjistit přesný počet unschoolerů. Úplný unschooling totiž není v ČR ani mnoha dalších státech legislativně možný, rodiče tak často své sympatie veřejně nesdílejí (Rolstad & Kesson, 2013).

3.2 Vymezení unschoolingu oproti dalším 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 3

Porovnání formálních, semi-formálních a neformálních edukačních stylů

	Formální	Semi-formální	Neformální
Edukační metoda	Běžná škola	Domácí vzdělávání Waldorf Montessori Sudbury Valley	Unschooling Worldschooling
Místo vzdělávání	Škola	Mimoškolní instituce, kurzy, workshopy, kroužky	Svět/Všude
Zprostředkovatel vzdělávání	Učitel	Učitel/Průvodce/Rodič	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 (2007)

Běžné základní školy uplatňují tradiční strukturovaný model vzdělávání. Děti přicházejí do blízkého styku pouze se svými stejně starými vrstevníky a vzdělávají se prostřednictvím vysokoškolsky vzdělaných 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).

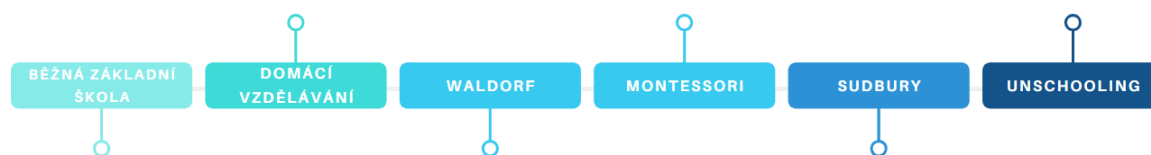
Kromě individuálního přístupu k jednotlivým dětem zde ve větší míře nefiguruje ani příležitost ke svobodnému rozhodování a autonomii. Gray (2011) přirovnává institucionální vzdělávání k dětskému otroctví. Děti jsou dle něj nuceny mocnými dospělými vykonávat činnost, kterou by přirozeně, pouze na základě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

3.2.1 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 škále od nejvíce formálních po neformální.

Obrázek 2

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. Řadí se tak na třetí místo mezi alternativními způsoby výuky v ČR (iwaldorf.cz, 2022).

Metoda **Montessori** prof. Marie 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 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 samotné 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.

3.2.2 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 hraje vzdělání významnou roli (Cai; Reeve; Robinson 2002).

Dle Mertina jsou postoje veřejnosti k domácímu vzdělávání rezervované až negativní (Mertin, 2003). O patnáct let později však tento společenský úzus 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).

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 filozofii obou metod jsou patrné z následující tabulky.

Tabulka 4

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.

S detailním dělením 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 3

Spektrum Unschoolingu podle G. Riley (2020)



Zdroj: Riley (2020)

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 ale 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 unschooleři se učí životem. Jak již bylo několikrát uvedeno, filosofie unschoolingu vidí učení a vzdělávání jako „přirozenou součást lidství“. Součást, 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, usměrňovat 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 ke každému názoru (Gray & Riley, 2013).

3.3 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 zrušila zkosnatělé a jen těžko individuální a centrálně dané osnovy a přinesla 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 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 „odpovědnost 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 vystaveno (Mertin, 2003).

3.3.1 Ukotvení v legislativě

Školský zákon v ČR zařazuje individuální vzdělávání do jiného druhu způsobu plnění povinné školní docházky. Definuje individuální vzdělávání jako „vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole.“ Dle současné legislativy je individuální vzdělávání umožněno žákům v celé šíři povinné školní docházky podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o

předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 1. 9. 2016, neboli Školský zákon a k němu pojící se vyhlášky.

Tato definice platila v minulosti pouze pro žáky prvního stupně. Rozhodnutí o rozšíření platnosti zákona i na žáky druhého stupně proběhlo převážně díky intenzivnímu prošetřování Národním ústavem pro vzdělávání mezi lety 2007 a 2016. V něm se mimo jiné analyzovala i úspěšnost žáků. Na druhém stupni je však oproti prvnímu nutné, aby osoby odpovědné za vzdělávání dítěte měly minimálně bakalářské vzdělání (Pastorová, Altmanová & Koubek, 2012).

Právě díky zmíněné novele vznikl v českých vzdělávacích předpisech jakýsi prostor i pro svobodné vzdělávání a unschooling. Jak je v zákoně uvedeno, 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 ale zřejmé, že unschooling naráží hned 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 5

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 (2019)

Ve prospěch unschoolingu 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). Odpovědnou 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 následně rodič žádá ředitele školy o individuální vzdělávací plán. Zákon v tomto případě nařizuje také pravidelné povinné

přezkoušení, nejčastěji ve formě prezentování portfolia vlastní práce, aby dítě potvrdilo, že je schopno dodržovat RVP (561/2004 SB. §41).

3.3.2 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 podle nich běžné školy reprezentují, vymezují. Peter Gray (2012) 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“ (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. Prostedí, 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 (Šteffl, 2018).

Velmi specifickým příkladem může být **Liberecká Sudbury škola**, která se, jak název napovídá, inspiruje 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 dle IVP. 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

školy) 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 (Liberecká Sudbury škola, 2024).

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 (MŠMT, 2024).

3.3.3 Iniciativa Svoboda Učení

Hovoříme-li o příkladech unschoolingu v České republice, nelze opomenout iniciativu *Svoboda Učení* (Svoboda učení, 2024). 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, 2024) 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 (2018):

„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.”

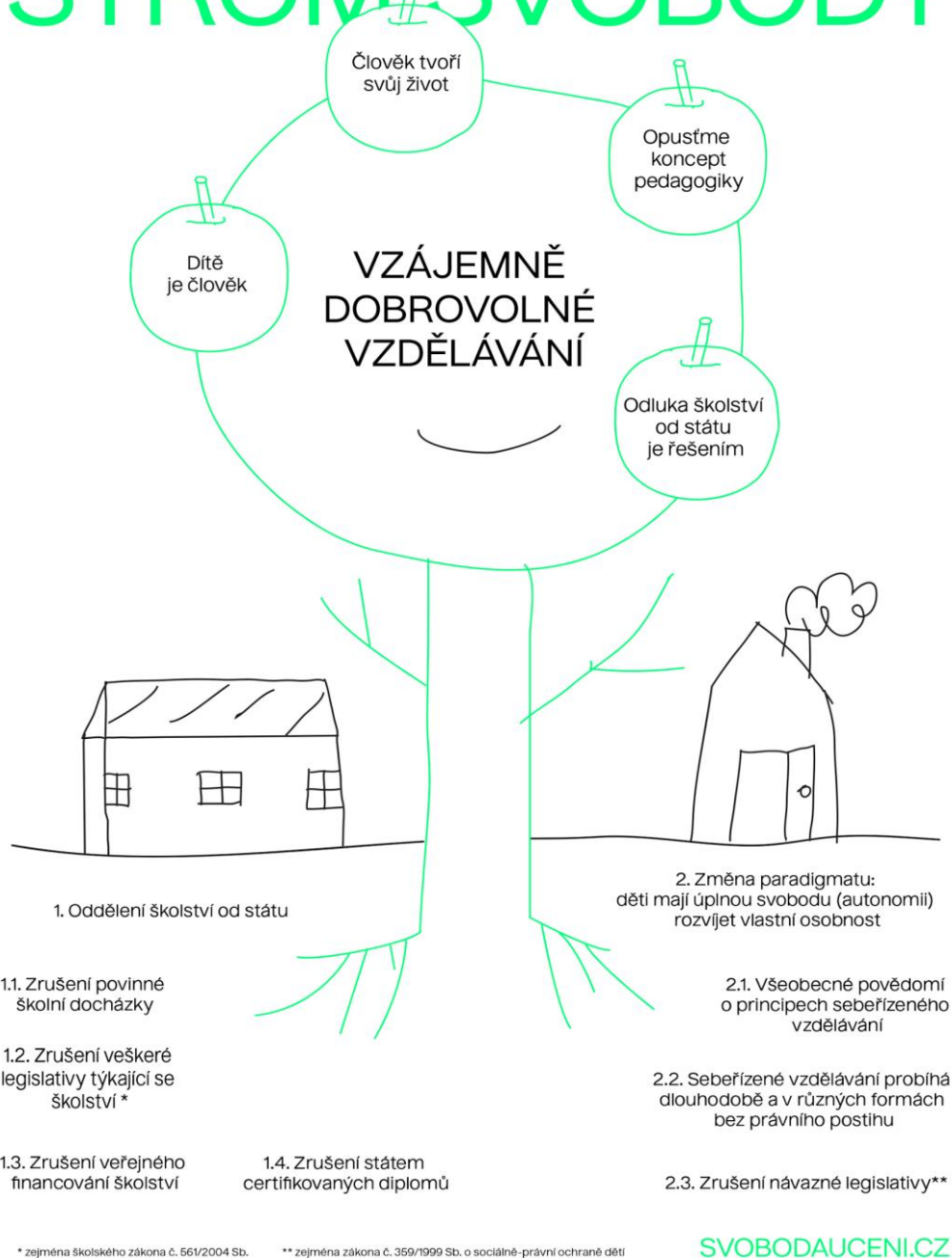
Vznikl i manifest stojící na čtyřech pilířích:

- **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 4.

Obrázek 4
Strom svobody

STROM SVOBODY



Zdroj: Svoboda učení (2024)

3.4 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 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“ (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, 2009, s. 96) také tvrdí, že „člověk, kterému je poskytnuta autonomie, příležitost ke splnění daného úkolu a smysluplný důvod a cíl onoho plnění, bude pak vnitřně motivován.“

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 sebedeterminační 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, porážení 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. 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.

Empirická část

4. Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné hypotézy

Cílem výzkumu je porovnat děti na základě podoby jejich vzdělávání v oblasti self-efficacy a copingových strategiích. V rámci literárně-přehledové části má čtenář možnost dozvědět se základní principy self-efficacy, copingových strategií 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 a zvládnání stresových situací. Na základě těchto informací lze předpokládat, že děti vzdělávané liberálnější formou budou vzhledem ke svému mentálnímu nastavení schopny vyšší míry self-efficacy a budou spíše volit aktivní copingové strategie. Hlavním cílem výzkumu je přiblížení volených copingových strategií a charakteristiky míry self-efficacy u žáků základních škol a unschoolerů a zhodnotit rozdíly v projevech těchto fenoménů na základě vybrané vzdělávací filozofie.

4.1 Testované hypotézy

Na základě zvolených cílů výzkumu a odborné literatury byly zvoleny následující výzkumné hypotézy:

H1: Existuje statisticky významný rozdíl v míře self-efficacy v souvislosti se vzdělávací metodou

H2: Existuje statisticky významný rozdíl v míře aktivních copingových strategií v souvislosti se vzdělávací metodou

H3: Existuje statisticky významný rozdíl v míře pasivních copingových strategií v souvislosti se vzdělávací metodou

H4: Existuje statisticky významný vztah mezi věkem a volenými copingovými strategiemi

4.2 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.

Každý respondent byl pomocí obsáhlého informovaného souhlasu (viz Příloha č. 4) obeznámen s průběhem výzkumu, způsobem nakládání s daty i dalších podstatných informacích týkajících se zpracování a uchování dat.

5. Použité metody výzkumu

Cílem navrhovaného výzkumu je zjistit, jak může forma vzdělávání souviset s motivací a copingovými strategiemi. 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 (2003) v minulosti spatřoval metodologické nedostatky ve výzkumu forem vzdělávání právě v nesprávném výběru proměnných. Proti běžné (či dokonce problémové) rodině 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.

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 prozatímní rozhovory doplní o informace, do jaké míry jsou tyto zkušenosti aplikovatelné na většinovou populaci. Oba dotazníky jsou k nahlédnutí v přílohách této práce.

5.1 Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)

S ohledem na výběr kvantitativního výzkumu byla pro sběr dat zvolena metoda dotazníkového šetření. Vzhledem k tématu i cílové skupině 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).

Z důvodu zjednodušení dotazníku pro velmi specifickou cílovou skupinu bylo využito obecného dotazníku DOVE, který sice může působit zastarale, všechny jeho položky jsou však stále velmi relevantní a vypovídající.

Reliabilita metody byla ověřována sběrem dat z 23 zemí, kde se hodnota Cronbachovo alfa pohybovala od 0.76 do 0.90. Validitu metody dokazuje mnoho korelací s ostatními relevantními proměnnými (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 (*Naprosto nesouhlasí, Spíše nesouhlasí, Spíše souhlasí, Naprosto souhlasí*). Dotazník může být vyplněn online nebo ve fyzické podobě. Předpokládaná návratnost je výrazně vyšší v případě online formy.

Výsledná hodnota je dána prostým součtem. Nejnižší hodnota je 10 bodů, maximálně může respondent naskórovat 40 bodů. Součet je následně vydělen počtem položek (v tomto případě tedy 10). Výsledkem je hrubý skór, tedy míra self-efficacy respondenta. Vysoký skór po vyhodnocení znamená vysokou míru self-efficacy a naopak. Průměrná orientační hodnota je dle Schwarzera (1995) stanovena na 2,9 bodu, v úvahu však musí být brány i ostatní faktory. Čas pro vyplnění není omezen, přibližně trvá pět minut. Pro účely zkoumání dětí školního věku je tak časově velmi příhodný.

5.2 Škála strategií zvládání pro děti (CCSC)

Škála strategií zvládání pro děti (Children's Coping Strategies Checklist – CCSC) je metoda měřící copingové strategie u dětí ve věku od 9 do 13 let autorů T. Ayerse a S. Sandlera (1996). Pro československou populaci přeložila dotazník L. Medved'ová, která jej ochotně poskytla pro účely této práce. Děti v sebeposuzovacím dotazníku uvádějí, jakým způsobem se chovají v různých typech zátěžových situací. Škála obsahuje 42 položek na škále *Skoro nikdy – Někdy – Často – Skoro vždy*.

Položky pro tuto škálu byly odvozeny z několika zdrojů. Původní soubor položek byl převzat z Behavior-based Coping Inventory (Wills, 1985). Tyto položky byly doplněny o některé další, které byly považovány za vhodné pro děti ve věku 9-13 let a které byly napsány tak, aby reprezentovaly 11 subškál strategií zvládání. Tyto subškály vycházejí z polostrukturovaných rozhovorů s 57 dětmi rodičů, kteří se v uplynulých dvou letech rozvedli, a z následné obsahové analýzy (Sandler, Ayers, Bernzweig, Wampler, Harrison, Lustig, 1990).

Jedná se o:

1. *Kognitivní rozhodování* – Plánování nebo přemýšlení o způsobech řešení problému, o jeho důsledcích
2. *Přímé řešení problému* – Aktivní snaha o zlepšení problémové situace, úsilí ji sám změnit (na rozdíl od předchozí strategie na úrovni myšlenek)
3. *Hledání pochopení* – Snaha najít v problémové situaci smysl nebo se pokusit porozumět jí lépe (nikoliv však nutně pozitivně)
4. *Pozitivní přehodnocení* – Přemýšlení o situaci jako o něčem pozitivním, hledání v toho dobrého v situaci, víra v optimistické vyústění situace
5. *Hledání podpory při řešení problému* – Aktivní hledání podpory u druhých osob – říct si o radu, informaci nebo přímou pomoc (nikoliv emoční podporu)
6. *Hledání emoční podpory* – Aktivní hledání pomoci u druhých osob – říct si o podporu, sdílet své emoce, obavy apod.
7. *Fyzické uvolňování pocitů* – Snaha uvolnit psychické napětí skrze středně náročnou fyzickou aktivitu – cvičení, relaxace, hry
8. *Rozptylující aktivity* – Snaha vyhnout se myšlenkám na situaci pomocí rozptylujících podnětů, zábavy nebo jiné činnosti – fyzická aktivita nízké intenzity, čtení knížky apod.
9. *Únikové aktivity* – Úsilí vyhnout se problematické situaci pomocí útěku od ní
10. *Kognitivní vyhýbání* – Snaha vyhnout se myšlenkám na problém únikem do fantazie nebo představ, že se situace zlepší sama, představy o tom, kdy byla situace lepší
11. *Vyjadřování pocitů* – Individuální zřetelné vyjádření emocí a pocitů, touha po pochopení

Z důvodu špatné interní konzistence byla autory vyřazena poslední položka č. 11 *Vyjadřování pocitů*. Zbývající položky byly pomocí faktorové analýzy rozděleny do 4 dimenzí -

- Aktivní strategie
- Strategie vyhledávání podpory
- Strategie rozptýlení
- Strategie vyhýbání

Dále pak strategie autoři dělí ještě na aktivní a pasivní (Ayers & Sandler, 1996). Přehledně jsou všechna tato rozdělení včetně čísel konkrétních položek patrné z následující tabulky.

Tabulka 6
Copingové strategie dle T. Ayerse

	Čísla otázek
<i>Aktivní strategie</i>	
Aktivní strategie copingu	
1. Kognitivní rozhodování	2, 10, 25, 28
2. Přímé řešení problému	3, 11, 33, 42
3. Hledání pochopení	9, 16, 20, 24, 38
4. Pozitivní přehodnocení	4, 13, 34, 40
Strategie vyhledávání podpory	
5. Hledání opory při řešení problému	8, 19, 23, 36
6. Hledání emoční podpory	12, 15, 26, 30
<i>Pasivní strategie</i>	
Strategie rozptýlení	
7. Fyzické uvolňování pocitů	5, 14, 29, 35
8. Rozptylující aktivity	1, 17, 21, 31, 41
Strategie vyhýbání	
9. Únikové aktivity	6, 22, 32, 37
10. Kognitivní vyhýbání	7, 18, 27, 39

Zdroj: Dimenze strategií zvládnání stresu (Ayers at. al, 1996)

Test-retestová reliabilita pro jednotlivé subškály se pohybuje mezi 0.49 a 0.73 (Ayers, Sandler, 1996). Ve srovnání s podobnými metodami měřícími copingové strategie u dětí vykazuje metoda CCSC silnou konstruktovou validitu (Gaylord-Harden, Mance, Gipson, Grant, 2008).

Položka č. 31. byla pro účely tohoto výzkumu upravena z původního znění „*Jdu se dívat na televizi*“ na „*Jdu se dívat na televizi/Zapnu si Instagram nebo TikTok*“ pro větší relevantnost cílové skupiny.

6. Výzkumný soubor

Celkem se výzkumu zúčastnilo 85 respondentů. 9 respondentů muselo být vyřazeno z důvodu špatného vyplnění kontrolních otázek, 6 respondentů dotazník nedokončilo. Celkem byla analyzována data 70 respondentů. Dotazníky byly distribuovány online pomocí nepravděpodobnostního náhodného výběru. Návratnost dotazníků byla 15 % - z 550 distribuovaných dotazníků jich bylo navráceno 85. Soubor dat tvořily děti v povinné školní docházce ve věku 9–13 let z České republiky. Detailní přehled bio-socio-demografických údajů respondentů je patrný Tabulek 7–11. V příloze práce lze nahlédnout do grafů normálního rozdělení zkoumaných proměnných (Příloha 5).

Tabulka 7

Počty respondentů a jejich procentuální rozložení

Pohlaví	Běžná škola		Unschooling		Celkem Počet	Celkem %
	Počet	%	Počet	%		
Dívky	23	32.86	15	21.43	38	54.29
Chlapci	15	21.43	17	24.29	32	45.71
Celkem	38	54.29	32	45.71	70	100

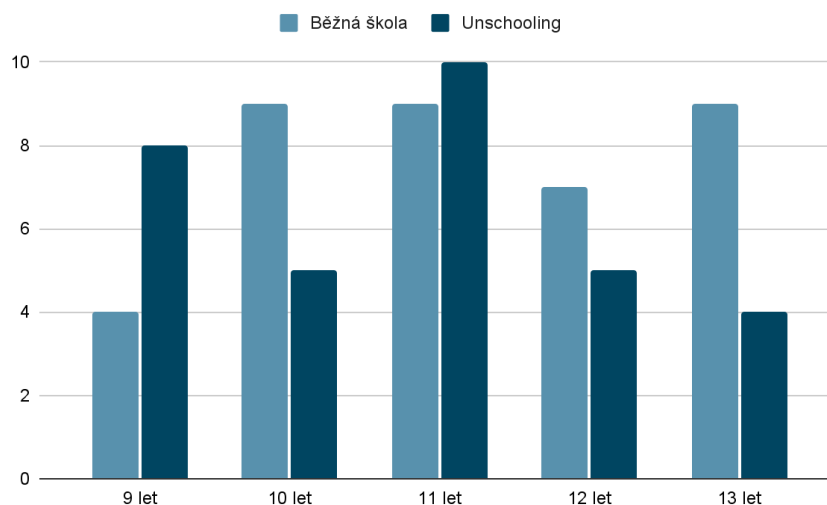
Tabulka 8

Rozložení respondentů podle věku

Věk	Běžná škola		Unschooling		Celkem Počet	Celkem %
	Počet	%	Počet	%		
9	4	5.71	8	11.43	12	17.14
10	9	12.86	5	7.14	14	20.00
11	9	12.86	10	14.29	19	27.14
12	7	10.00	5	7.14	12	17.14
13	9	12.86	4	5.71	13	18.57
Celkem	38	54.29	32	45.71	70	100

Graf 1

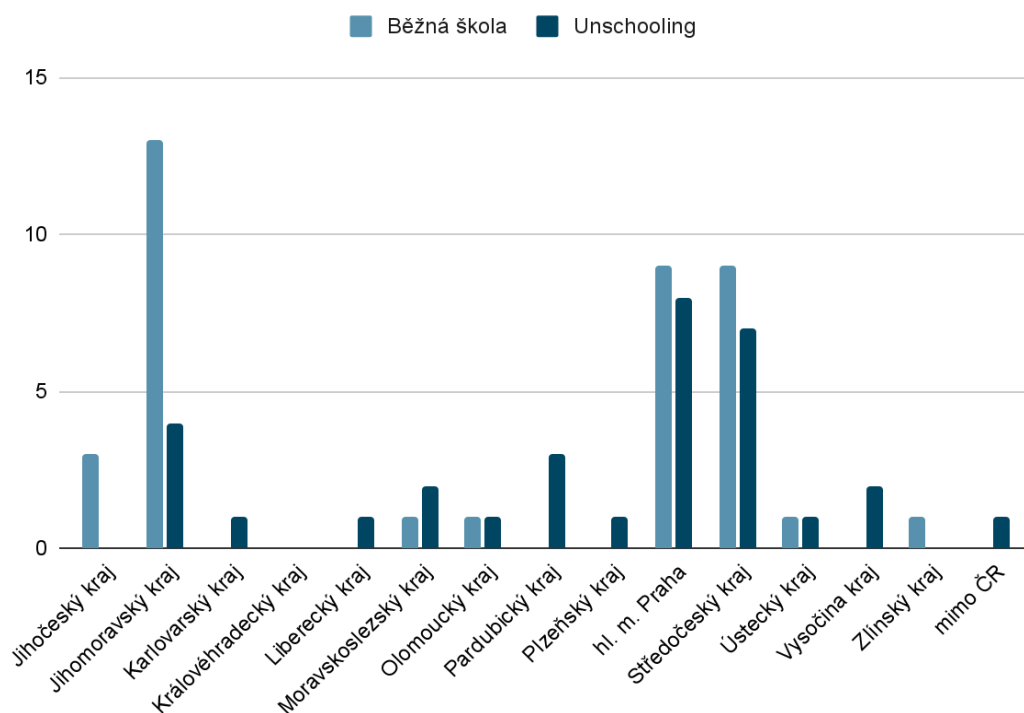
Rozložení respondentů podle věku



Tabulka 9 a Graf 2 znázorňují rozložení respondentů podle místa jejich bydliště. Nejvíce respondentů bylo z hlavního města Praha (N=17), Jihomoravského kraje (N=17) a Středočeského kraje (N=16). Nejvíce respondentů z řad běžných žáků z jedné lokality se objevilo v Jihomoravském kraji (N=13). Z Královéhradeckého kraje nepřispěl do výzkumu žádný respondent. Jeden respondent aktuálně nežije v ČR.

Graf 2

Rozložení respondentů podle místa bydliště



Tabulka 9*Rozložení respondentů podle místa bydliště*

Místo bydliště (kraj)	Běžná škola		Unschooling		Celkem Počet	Celkem %
	Počet	%	Počet	%		
Jihočeský	3	4.29	-	-	3	4.29
Jihomoravský	13	18.57	4	5.71	17	24.29
Karlovarský	-	-	1	1.43	1	1.43
Královéhradecký	-	-	-	-	-	-
Liberecký	-	-	1	1.43	1	1.43
Moravskoslezský	1	1.43	2	2.86	3	4.29
Olomoucký	1	1.43	1	1.43	2	2.86
Pardubický	-	-	3	4.29	3	4.29
Plzeňský	-	-	1	1.43	1	1.43
hl.m. Praha	9	12.86	8	11.43	17	24.29
Středočeský	9	12.86	7	10.00	16	22.86
Ústecký	1	1.43	1	1.43	2	2.86
Vysočina	-	-	2	2.86	2	2.86
Zlínský	1	1.43	-	-	1	1.43
mimo ČR	-	-	1	1.43	1	1.43

V dotazníku nás zajímalo také nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Nejčastěji se jednalo o osoby se střední školou s maturitou (37.14 % matek a 31.43 % otců). Časté bylo také vysokoškolské magisterské vzdělání (25.71 % matek a 35.71 % otců). Jedna osoba byla zcela bez vzdělání, 11 osob získalo doktorský a vyšší vysokoškolský titul. Otcové unschoolerů byli průměrně vzdělanější (5.37) než otcové dětí z běžných škol (3.63). Naopak matky dětí z běžných škol byly průměrně vzdělanější (4.28) než matky unschoolerů (3.92).

Tabulka 10

Rozložení respondentů podle nejvyššího vzdělání matky

Nejvyšší dosažené vzdělání matky	Běžná škola		Unschooling		Celkem Počet	Celkem %
	Počet	%	Počet	%		
Bez vzdělání/Neúplné základní	1	1.43	-	-	1	1.43
Základní	2	2.86	-	-	2	2.86
Střední bez maturity	5	7.14	4	5.71	9	12.86
Střední s maturitou	12	17.14	14	20.00	26	37.14
Vyšší odborné	2	2.86	-	-	2	2.86
Vysokoškolské - Bc.	3	4.29	3	4.29	6	8.57
Vysokoškolské - Mgr.	8	11.43	10	14.29	18	25.71
Vysokoškolské – doktorský titul a vyšší	5	7.14	1	1.43	6	8.57
Průměr	4.28		3.92			

Tabulka 11*Rozložení respondentů podle nejvyššího vzdělání otce*

Nejvyšší dosažené vzdělání otce	Běžná škola		Unschooling		Celkem Počet	Celkem %
	Počet	%	Počet	%		
Bez vzdělání/Neúplné základní	-	-	-	-	-	-
Základní	2	2.86	1	1.43	3	4.29
Střední bez maturity	-	-	3	4.29	3	4.29
Střední s maturitou	13	18.57	9	12.86	22	31.43
Vyšší odborné	1	1.43	2	2.86	3	4.29
Vysokoškolské - Bc.	5	7.14	4	5.71	9	12.86
Vysokoškolské - Mgr.	15	21.43	10	14.29	25	35.71
Vysokoškolské – doktorský titul a vyšší	2	2.86	3	4.29	5	7.14
Průměr	3.63		5.37			

7. Data

7.1 Sběr dat

Sběr dat probíhal v únoru a březnu 2024 formou online dotazníku. Dotazník obsahoval 63 položek (včetně demografických údajů) a jeho vyplnění zabralo od 20 do 35 minut (v závislosti na věku respondentů). Dotazník sestával ze tří částí – informovaného souhlasu, části pro rodiče a části pro děti. Část pro rodiče obsahovala demografické údaje, část pro děti samotný dotazník.

V úvodu dotazníku byla popsána jeho podoba, způsob vyplňování a cíle výzkumu. Následoval detailní informovaný souhlas (viz Příloha 4) a bio-socio-demografické údaje – pohlaví dítěte, věk dítěte, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů a kraj bydliště. Před samotným zahájením vyplňování dotazníku označil rodič také vzdělávací metodu – *unschooling/sebeřízené vzdělávání* nebo *běžný vzdělávací systém*. Součástí první i druhé části dotazníku byl prostor pro dotazy a zanechání emailové adresy v případě doplňujících dotazů nebo zájmu o výsledky studie.

Unschooleri byli kontaktováni prostřednictvím sociálních sítí a následně metodou snowball. Dotazník byl publikován ve Facebookových skupinách Svobodné vzdělávání (4500 členů), Žijeme bez školy (7800 členů), Domácí a komunitní vzdělávání bez podmínek (2700 členů), Svobodné demokratické školy a centra sebeřízeného vzdělávání (1300 členů), Domškoláci z Prahy (1700 členů), Domácí, svobodné, sebeřízené vzdělávání - Vysočina - HB, SNS, HU a okolí (610 členů), Unschooling Brno - sebeřízené a svobodné vzdělávání (374 členů), Unschooling Plzeň (222 členů), Říčany a okolí: unschooling & svobodné vzdělávání (152 členů) a několik dalších. Někteří respondenti, kteří se aktivně účastní debat v těchto skupinách, byli osloveni napřímo. Dále byl dotazník sdílen s iniciativou Svoboda učení, Sebeřízenci.cz a Aliance pro sebeřízené vzdělávání.

Prvotní kontakt s respondenty z běžných základních škol byl zprostředkován na sociálních sítích a ústně mezi odbornou veřejností (převážně mezi učiteli ZŠ a školními psychology). Dále se dotazník šířil metodou snowball.

7.2 Metody zpracování a analýzy dat

Data získaná z dotazníku byla nejdříve vyhodnocena pomocí příslušného manuálu, kódována v programu Microsoft Excel a následně podrobena statistické analýze v programu Jamovi (The jamovi project, 2024). Využity byly následující metody:

- Deskriptivní statistiky a tabulky četnosti
- Shapiro-Wilk test normality
- Nezávislý t-test
- Mann-Whitney test
- Lineární regrese

Míra self-efficacy byla dle manuálu získána přiřazením 1–4 bodů jednotlivým odpovědím (1 – Zcela nesouhlasím, 4 – Zcela souhlasím) a jejich následným sečtením. Součet byl poté vydělen počtem položek (tedy 10). Výsledkem je hrubý skór, 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).

Test CSCC byl dle manuálu vyhodnocen obdobným způsobem. Jednotlivým odpovědím byly přiřazeny 1-4 body v závislosti na odpovědi (1 - Skoro nikdy, 4 - Skoro vždy). Manuál doporučuje skóry následně zprůměrovat nebo sečíst. Výsledkem je hrubý skór pro každou subškálu. Pro účely této práce byly skóry sečteny a pro kontrolu také zprůměrovány. Výsledky byly totožné, pro účely statistické analýzy byly využity hodnoty po sečtení (ty jsou také uvedeny v tabulkách).

8. Analýza získaných dat a interpretace výsledků

Analýza získaných dat ukázala poměrně nečekané výstupy. Na jejich základě lze shrnout několik zajímavých poznatků, které sice pro jejich nedostatečnou statistickou významnost nelze aplikovat na celou populaci, určitou informační hodnotu však přinést mohou. Dle předpokladu vykazovali běžní žáci nižší míru self-efficacy než unschooleři. V závislosti na pohlaví prokázali vyšší míru self-efficacy chlapci. Naopak s ohledem na copingové strategie získaná data ukázala, že unschooleři sice při řešení stresových situací volí aktivní strategie častěji než běžní žáci, ve volbě pasivních strategií však mezi oběma skupinami není žádný rozdíl. Zároveň při volbě daných strategií vůbec nezáleží na tom, kolik je žákům let.

Z důvodu nedostatečné statistické významnosti musely být zamítnuty 3 zkoumané hypotézy (*H2: Existuje statisticky významný rozdíl v míře využití aktivních copingových strategií v souvislosti se vzdělávací metodou; H3: Existuje statisticky významný rozdíl v míře pasivních copingových strategií v souvislosti se vzdělávací metodou; H4: Existuje statisticky významný vztah mezi věkem a volenými copingovými strategiemi*). Hypotézu *H1: Existuje statisticky významný rozdíl v míře self-efficacy v souvislosti se vzdělávací metodou* se zamítnout nepodařilo. Detailní analýza jednotlivých dat a jejich interpretace je patrná z následujících kapitol.

8.1 Self-Efficacy

H1: Existuje statisticky významný rozdíl v míře self-efficacy v souvislosti se vzdělávací metodou

Vzhledem k výsledku Shapiro-Wilk testu, který ukázal rozdíl od normálního rozložení ($p = 0.005$) byl pro analýzu výsledků použit neparametrický Mann-Whitney test. Podle Tabulky 12 je zřejmé, že se ve škále dotazníku DOVE objevil statisticky významný rozdíl podle způsobu vzdělávání ($U=238$, $p < 0.001$), kdy běžní žáci vykazovali nižší míru self-efficacy ($m=2.30$, $sd=0.621$) než unschooleři ($m=2.85$, $sd=0.512$). Velikost účinku (0.609) je poměrně vysoká, což naznačuje významnost tohoto rozdílu. Předpoklad, že volnější vzdělávací systém bude vést k vyšší důvěře ve vlastní schopnosti, tedy vyšší míře self-efficacy, se tedy potvrdil.

Tabulka 12*Self Efficacy u dětí z běžných škol a unschoolerů*

	N	M	SD	U	p	R ²
Běžná škola	38	2.30	0.621	238	< 0.001	0.609
Unschooling	32	2.85	0.512			

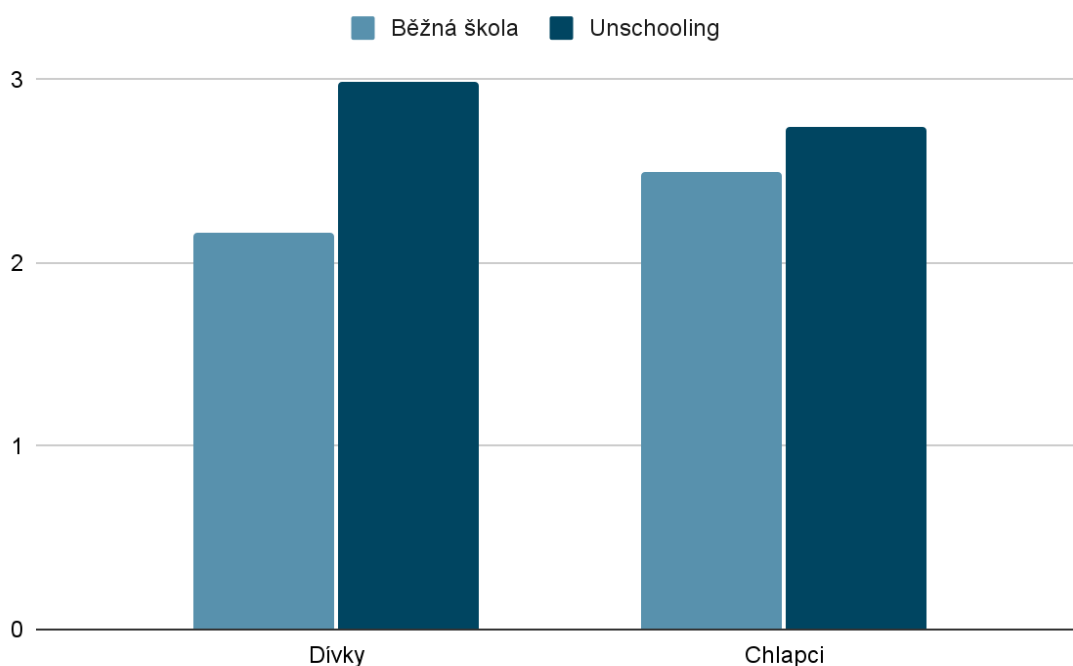
Jelikož obecná data vyšla se statistickou signifikancí, zajímalo nás, jak jsou dále rozdělena podle pohlaví. Jak je patrné z Tabulky 13, testování ukázalo zajímavé výsledky. Průměrná hodnota self-efficacy dívek ($m=2.49$, $sd=0.641$) se ukázala být nižší než u chlapců ($m=2.63$, $sd=0.628$). Výsledek však není statisticky signifikantní. Statisticky významný rozdíl se naopak objevil mezi dívkami běžně vzdělávanými a unschoolovanými ($t=4.89$, $p < 0.001$), u kterých se dokonce ukázalo normální rozložení ($p=0.931$). Dívky vzdělávané běžným systémem vykazovaly nižší míru self-efficacy ($m=2.17$, $sd=0.594$) než dívky unschoolované ($m=2.99$, $sd=0.311$). Na druhou stranu u chlapců, jejichž rozdělení ukazuje rozdíl od normálního, se naopak neukázaly výsledky jako statisticky signifikantní ($p=0.070$). Běžně vzdělávaní chlapci vykazovali také nižší míru self-efficacy ($m=2.50$, $sd=0.627$) než chlapci unschooleři ($m=2.74$, $sd=0.626$).

Tabulka 13*Self Efficacy u dívek a chlapců v závislosti na typu vzdělávání*

		N	M	SD	t/U	p	R ²
Dívky	Běžná škola	23	2.17	0.594	t=4.89	< 0.001	0.817
	Unschooling	15	2.99	0.311			
	Celkem	38	2.49	0.641	t=0.872	0.386	0.209
Chlapci	Běžná škola	15	2.50	0.627	U=79.5	0.070	0.345
	Unschooling	17	2.74	0.626			
	Celkem	32	2.63	0.628	t=0.872	0.386	0.209

Graf 3

Self Efficacy u dívek a chlapců v závislosti na typu vzdělávání



8.2 Copingové strategie

H2: Existuje statisticky významný rozdíl v míře využití aktivních copingových strategií v souvislosti se vzdělávací metodou

H3: Existuje statisticky významný rozdíl v míře pasivních copingových strategií v souvislosti se vzdělávací metodou

Na zodpovězení hypotéz H2 a H3 byly použity t-testy pro nezávislé výběry. Výsledky znázorněné v Tabulce 14 ukazují, že, dle předpokladu založeného na teoretické části práce, dotazovaní unschooleři dosáhli v míře volení aktivních copingových strategií průměrně vyšší hodnoty ($m=61.5$), než děti vzdělávané běžnými metodami ($m=59.2$). Navzdory původnímu předpokladu však pasivní copingové strategie volí obě skupiny téměř totožně ($m=36.5$ a $m=36.6$). Rozdíl však nelze označit za statisticky signifikantní ($p=0.321$ a $p=0.966$) a proto je nutné hypotézy H2 i H3 zamítnout.

Tabulka 14*Aktivní a pasivní strategie u dětí z běžných škol a unschoolerů*

	Aktivní CS					Pasivní CS				
	M	SD	t	p	R ²	M	SD	t	p	R ²
Běžná škola	59.2	9.61	0.999	0.321	0.240	36.5	6.46	0.0433	0.966	0.0104
Unschooling	61.5	9.77				36.6	5.42			

Jelikož se nepodařilo prokázat rozdíl mezi vzdělávacími metodami a volenými aktivními/pasivními copingovými strategiemi, zajímalo nás, zda by se signifikantní rozdíl podařilo nalézt alespoň u některé z individuálních strategií. Dle Ayersovy teorie (1996) je níže v Tabulce 15 zobrazeno všech 10 strategií, které byly podrobeny testování t-testem. Bohužel ani při detailnější analýze se nepodařilo nalézt žádný statisticky signifikantní rozdíl mezi běžnými žáky a unschoolery, což je patrné při pohledu do Tabulky 15 a na Graf 4.

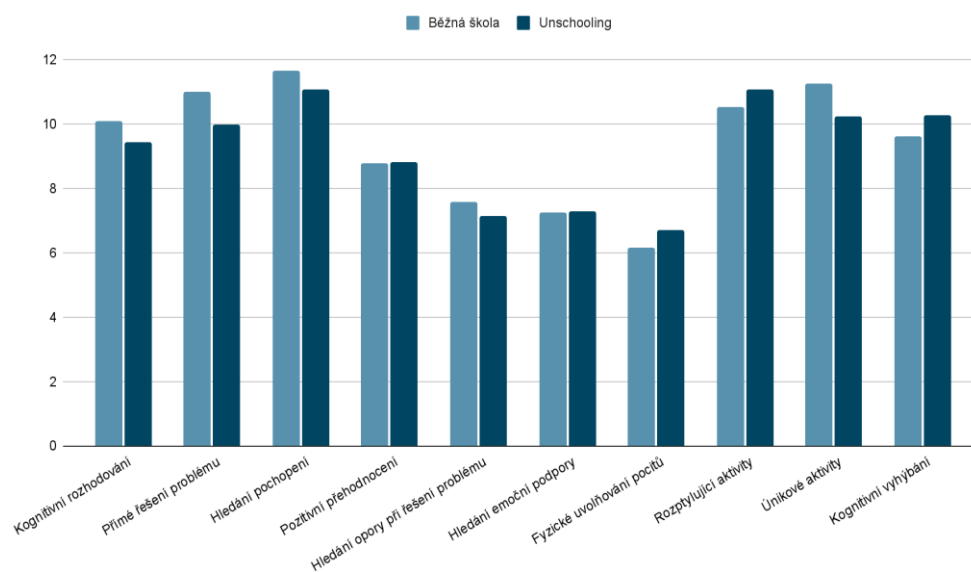
Tabulka 15*Copingové strategie u dětí z běžných škol a unschoolerů*

	Běžná škola (N = 38)		Unschooling (N = 32)		t/U	p
	M	SD	M	SD		
Kognitivní rozhodování	10.1	2.56	9.44	2.58	-1.04	0.302
Přímé řešení problému	11	2.63	10	2.88	-1.47	0.146
Hledání pochopení	11.66	3.06	11.09	3.74	-0.693	0.490
Pozitivní přehodnocení	8.79	2.46	8.81	2.61	0.037	0.970
Hledání opory při řešení problému	7.58	2.25	7.13	2.20	U=548*	0.471*
Hledání emoční podpory	7.24	1.99	7.28	2.30	U=595*	0.876*
Fyzické uvolňování pocitů	6.16	2.07	6.72	3.06	U=573*	0.678*
Rozptylující aktivity	10.53	2.50	11.06	2.30	0.926	0.357
Únikové aktivity	11.26	2.61	10.25	2.66	-1.603	0.113
Kognitivní vyhýbání	9.63	2.45	10.26	2.00	-1.202	0.233

* Test normality ukázal rozdíl od normálního rozložení ($p < 0.05$), testové i p hodnoty byly tedy určeny pomocí Mann-Whitneyho neparametrického testu.

Graf 4

Průměrné hodnoty copingových strategií u unschoolerů a běžných žáků



H4: Existuje statisticky významný vztah mezi věkem a volenými copingovými strategiemi

Pro zodpovězení hypotézy H4 byl na základě ověření normálního rozložení použit Pearsonův test korelace. Předpokládáme, že s rostoucím věkem roste i míra používaných copingových strategií a míra využití negativních copingových strategií naopak klesá. Tento předpoklad však nemohl být potvrzen, jelikož nebyl mezi aktivními copingovými strategiemi a self-efficacy nalezen dostatečně signifikantní vztah ($p=0.277$, $r=0.132$). Statisticky signifikantní se neukázal ani vztah mezi pasivními copingovými strategiemi a self-efficacy ($p=0.690$, $r=0.049$).

Obecně tedy nebyl nalezen statisticky signifikantní vztah mezi věkem a volenými copingovými strategiemi. Dokládá to i velikost efektu, která u aktivních copingových strategií dosáhla hodnoty $R^2=0,0174$ a tedy ukazuje, že věk vysvětluje v této korelaci pouze 1.74 % variability a 98.26 % z nich vysvětlují jiné faktory. Stejně tak u negativních copingových strategií dosáhla hodnota velikosti účinku velmi nízké hodnoty ($R^2=0.00235$). Lze tedy říci, že věk je vzhledem k volení copingových strategií téměř irelevantní, a tedy zamítáme hypotézu H4.

Tabulka 16

Aktivní a pasivní copingové strategie v závislosti na věku

	Aktivní copingové strategie			Pasivní copingové strategie		
	r	p	R ²	r	p	R ²
Věk	0.132	0.277	0.0174	0.049	0.690	0.00235

9. Diskuze

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit a porovnat rozdíly v míře self-efficacy a volby copingových strategií na základě zvolené metody vzdělávání. První šetření za pomoci dotazníku DOVE (Křivohlavý, 1993) zkoumalo, zda existuje statisticky významný rozdíl v míře self-efficacy v souvislosti se vzdělávací metodou. Bandura (1977, 1986) poprvé upozornil na vztah mezi self-efficacy a sebeřízenými praktikami ve své sociálně-kognitivní teorii. Podle teorie jsou jednotlivci sebeřízení, proaktivní a seberegulující spíše než reaktivní a formovaní vnějšími událostmi. Vytvářejí a rozvíjejí si tak přesvědčení o vlastní self-efficacy, která se stávají nástrojem pro dosahování sledovaných cílů.

Bandura (1997) dále uvádí, 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, jsou relativně progresivnější v sociálním, jazykovém i kognitivním vývoji a vykazují vyšší self-efficacy. Z tohoto důvodu bylo předpokládáno, že výzkum prokáže vyšší míru self-efficacy u unschoolerů – což se také potvrdilo. Vzhledem k nízkému počtu respondentů nelze výsledek zobecnit na celou populaci, avšak při srovnání s podobnými výzkumy (Pajares et al, 1999; 2000; 2001) se výsledky shodují. Self-efficacy ve spojení se sebeřízeným vzděláváním se kromě Pajarese zabýval zejména Zimmerman a jeho kolegové (1990; 1989; 1994). Jejich hlavním záměrem bylo zjistit, zda je sebevědomí žáků týkající se ovládní sebeřízených strategií učení (například volení cílů, sebezpozorování, sebehodnocení a sebereflexe) potřebné k akademickému úspěchu. Zjistili, že tato „self-efficacy pro sebeřízené vzdělávání“ přispívá jak k motivačním přesvědčením žáků, tak k jejich akademickému úspěchu.

Výzkumné šetření v této práci také ukázalo, že chlapci mají průměrně vyšší míru self-efficacy než dívky. Výsledky se sice neukázaly jako statisticky signifikantní, například metaanalýza z roku 2013 však prezentuje téměř totožné údaje (Huang, 2013). Někteří autoři nicméně zmiňují jisté limity v měření rozdílů v self-efficacy mezi pohlavími, které mohly ovlivnit i toto šetření. Pajares (1996) tvrdí, že se rozdíl neprokázal například v případech, kdy chlapci i dívky vykazovali totožné akademické výsledky. Podle Wigfield et al (1996) mohly být výsledky zkreslené také vlivem rozdílných strategií, které chlapci a dívky používají při vyplňování dotazníků. Chlapci totiž, dle pozorování, mají tendenci se více chválit a objevovat v lepším světle, na rozdíl od dívek, které bývají více upřímné. Rozdíly mohou nastat také vlivem výchovy, médií nebo socio-kulturního nastavením rodiny (Phillips & Zimmerman, 1990).

Zdánlivě by se dalo předpokládat, že limitem této hypotézy bylo také zvolení dotazníku self-efficacy DOVE (v angličtině GSE), který je standardizovaný pro děti starší 12 let věku a dospělé. Výsledky výzkumu však ukazují, že paradoxně jediná statisticky významná hypotéza se ukázala být právě ta, která obsahuje analýzu self-efficacy v souvislosti se vzdělávací metodou. Zmíněnou limitaci popírají také například autoři Koyu a Kilicarslan (2024), kteří ve svém výzkumu úspěšně ověřovali validitu a reliabilitu metody na tureckých dětech ve věku od 8 do 18 let. Existuje sice řada dotazníků self-efficacy, které lze využít u mladších dětí (např. Schunk & Zimmerman, 1995; Bandura, 2006), pro účely tohoto výzkumu však nebyly vhodné, protože všechny obsahují položky týkající se akademického výkonu a nelze je proto použít pro unschooleři.

Vedle self-efficacy šetření zkoumalo také copingové strategie a rozdíl, se kterým si dané strategie volí unschooleři a běžní žáci. Využit k tomu byl dotazník CCSC (Ayers, Sandler, 1996) obsahující 10 subškál. Nejprve byly rozdíly hledány pouze mezi aktivními a pasivními strategiemi, kde dle předpokladu vykazovali unschooleři vyšší míru využití aktivních copingových strategií než běžní žáci. Oproti předpokladu však dosahovali průměrně stejných výsledků při využití strategií pasivních. Výsledky se však neukázaly statisticky významné. Blíže byly analyzovány i jednotlivé subškály, ani jedna však také neukázala statistickou významnost.

Nižší míru využívání aktivních copingových strategií u běžných žáků lze pravděpodobně vysvětlit obecnou (ne)dostupností nebo (ne)osvojením takových strategií a zdrojů, jak ostatně tvrdí i Medved'ová (2004). Při využití aktivních copingových strategií se jedinec aktivně angažuje v řešení problému a snaží se situaci změnit. Dalo by se říci, že unschooleři mají pro takové chování mnohem více předpokladů a prostoru než běžní žáci, kterým se v institucionalizovaném vzdělávání takového prostoru příliš nedostává. Jinými slovy, unschooleři musí úsilí sami vyvinout, jelikož jsou k tomu od raného věku vedeni a podporováni. Zároveň lze předpokládat, že se u nich nedostavuje strach ze situací, kdy si musí říct o pomoc. Naopak běžní žáci mohou tyto obavy z odmítnutí pomoci ze stran vytížených učitelů projevovat. Navíc jsou zvyklí respektovat a poslouchat autority a přiřazovat jim jednotlivé kompetence a zodpovědnosti, mezi které může patřit i péče o ně. Tím způsobem pak ale dospělí potlačují aktivní snahu a samostatnost dětí danou situaci řešit. Pro děti je zkrátka jednodušší počkat, než je někdo z dospělých autorit zaregistruje a pomůže jim.

Z Grafu č. 4 lze vyčíst, že pasivní copingové strategie jsou v závislosti na metodě vzdělávání opravdu téměř identické. Vysvětlení takového fenoménu může spočívat v nesčetně mnoha aspektech, včetně těch, které jsou zmíněny v jiných částech této kapitoly. Nicméně je

vhodné také uvažovat, zda odklon od našeho předpokladu, tedy že běžní žáci budou více volit pasivní copingové strategie než unschooleři, nelze vysvětlit ještě jinak. Dalo by se předpokládat, že zde hrálo roli věkové složení vzorku. Medved'ová (1999, 2004) ve svých výzkumech ukazuje, že s věkem klesá užívání pasivních copingových strategií, zejména pak po 13. roku věku. Nás výzkumný vzorek se pohyboval ve věku od 9 do 13 let, lze tak předpokládat, že u starších dětí by rozdíly byly výrazně větší. Proč se ale rozdíl neprokázal u mladších respondentů? Příčinou může být jejich snadnější dostupnost a osvojení pasivních strategií. Zkrátka jsou pro vyrovnání se stresem jednodušší, a tak je děti volí raději nehledě na to, zda chodí do školy či se identifikují jako unschooleři.

Je také vhodné se zamýšlet, zda byly vhodně zvoleny testované hypotézy nebo metody výzkumu. Ani jedna z hypotéz využívající dotazník copingových strategií CCSC se totiž neukázala být statisticky významná. Může se tedy zdát, že byla v tomto případě zvolena nekvalitní testová metoda, i když se tato varianta jeví spíše jako nepravděpodobná. Test byl úspěšně využit pro stejný věkový vzorek i v dalších českých i zahraničních studiích, které dokázaly získat signifikantní výsledky (Medved'ová, 2004; Gaylord-Harden et al, 2008; Lysáková, 2016; Dehghan et al, 2020). V roce 2012 byl také úspěšně validován pro italskou populaci ve věku 9-14 let (Camisaca et al, 2012).

Vzhledem k tomu, že rozličných teorií a dělení copingových strategií existuje opravdu mnoho, jak konkrétně zmiňuje v metaanalýze E. A. Skinner (2003), celkem 100 různých nástrojů a až 400 individuálních strategií, bylo by do budoucna příhodné vyzkoušet testování jinými metodami a jiným dělením strategií. Zajímavé by mohlo být například dělení strategií na problem-focused a emotion-focused (Lazarus & Folkman, 1984) nebo testování starších dětí s využitím dotazníku SVF 78 (Janke & Erdmann, 2003). Je možné, že by se v takovém případě podařilo získat zajímavější a statisticky signifikantní data.

Bohužel ani poslední hypotéza týkající se věku a copingových strategií nepřinesla žádné zobecnitelné poznatky. Zajímavé nicméně bylo porovnat výsledky s jinými studii. Dle výzkumného šetření neexistuje téměř žádný vztah mezi věkem a volenými copingovými strategiemi. Přitom řada autorů (Aldwin, 2007; Eschenbeck et al, 2018; Domínguez-Álvarez et al, 2020 aj) považuje věk (jako ukazatele pro dosavadní vývojové dovednosti, zkušenosti a možnosti) za jeden z nejvýznamnějších faktorů při jejich volbě. Medved'ová (1999, 2004) sice zmiňuje, že s věkem narůstá užívání aktivních copingových strategií (ve svém výzkumu rovněž dodává, že nejkritičtější se ukazuje být věk 12-13 let), zároveň však dodává, že věk ani dosažené mentální dovednosti dítěte nelze považovat za rozhodující.

Vztahovat dále výsledky této práce na žáky v závislosti na vzdělávací metodě by pravděpodobně nepřineslo žádné další zásadní poznatky. Dá se totiž předpokládat, že vzhledem k tomu, že kognitivní vývoj unschoolerů nelze pevně ukotvit v žádné vývojové teorii (neboli – každý unschooler se vyvíjí jinak a jindy v závislosti na jeho vlastní vůli a motivaci), data by byla velmi různorodá a opět by nedosáhla statistické významnosti.

Jak je vidno, tento výzkum i řada dalších potvrzují, že do procesu pravděpodobně vstupuje řada dalších proměnných, které potvrzují nesmírnou variabilitu a dynamiku psychických struktur, které vstupují do intrapsychických vazeb v copingových procesech.

9.1 Limity práce

Při realizaci výzkumu i kompletaci této práce bylo vyvinuto značné úsilí. I přesto však vykrytalizovalo několik limitů, které mohly způsobit zkreslení výsledků. Některé limity již byly zmíněny, podle všeho si však pro účely dalšího zkoumání zaslouží více prostoru.

Jedním ze zásadních limitů práce je pravděpodobně velikost a způsob výběru vzorku. Nízký počet respondentů a jejich nenormální rozložení mohli potenciálně ovlivnit výsledky statistické analýzy z několika důvodů.

Vybraný vzorek a práce s ním byla velmi specifická. Definice unschoolingu je i v rámci alternativních vzdělávacích metod velmi úzká a jen velmi málo dětí přímo splňovalo podmínky výzkumu. Protože je zároveň klíčovým principem unschoolingu svoboda, každý z již tak nízkého počtu potenciálních respondentů se musel dobrovolně a vědomě rozhodnout, zda dotazník vyplní. Pokud se rozhodl negativně, rodiče ho již dále k dotazníku nepřivedli. I z toho důvodu se jen obtížně splňovala reprezentativita vzorku. I přesto, že 9 respondentů muselo být z důvodu špatného vyplnění kontrolních otázek vyřazeno, ve většině případů se tak alespoň podařilo předejít případnému nahodilému či nedůslednému vyplňování dotazníku v případě, že by děti vyplňování nebavilo a byli k němu spíše nuceni. Jako vhodná prevence k takovému chování se ukázal i způsob náboru respondentů z řad běžných žáků. Dotazník nebyl zadáván plošně v žádné třídě, ale rodiče a děti se ho museli společně aktivně a dobrovolně zúčastnit.

Dalším limitem u výběru respondentů, který se potvrdil i při následných rozhovorech s rodiči, byl strach z porušení anonymity. I přesto, že byla anonymita zachována a respondentům vysvětleny všechny zabezpečovací mechanismy, unschooling je v ČR i počtu dalších státech nelegální (Rolstad & Kesson, 2013), a proto se velký počet z nich raději rozhodl výzkumu nezúčastnit. Nepodařilo se proto dodržet správný počet potřebný k reprezentativitě výzkumu, který by jinak určovaly statistiky MŠMT (i když i ty jsou limitující ve velmi široké definici individuálního vzdělávacího plánu).

Celkový počet dětí v České republice s individuálním vzdělávacím plánem (tedy děti využívající jedinou legislativní možnost ČR vzdělávat se bez nutnosti navštěvovat běžnou školu) je ve školním roce 2023/2024 celkem **6878** (MŠMT, Statistická ročenka školství 2023/2024). Toto číslo udává celkový počet dětí s individuální formou vzdělávání, mezi které se řadí mimo jiné i děti handicapované, děti často cestujících rodičů nebo profesionální sportovci. Patří sem i unschoolerů – někteří vzdělávání pouze doma, jiní v rámci skupin vedených průvodci nebo na tzv. svobodných základních školách.

Konkrétní počet unschoolerů aktuálně nelze z relevantních zdrojů určit. Stejně tak nelze s absolutní přesností určit, do kterých ročníků spadá daná cílová skupina dětí ve věku 9–13 let. Pro účely tohoto výzkumu bylo stanoveno rozpětí na 3.–7. ročník ZŠ, kde bylo s IVP ve školním roce 2023/2024 **3745** dětí (MŠMT, Statistická ročenka školství 2023/2024). Žáků 3.–7. ročníku běžných základních škol bylo v roce 2023/2024 celkem **544 504** (MŠMT, Statistická ročenka školství 2023/2024).

Tabulka 17

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	6878	934	1034	938	851	785	609	13	562	556	602	7	
v tom	Hlavní město Praha	CZ010	557	45	91	83	63	78	45	1	50	47	55	0
	Středočeský kraj	CZ020	1437	219	291	234	191	202	74	5	82	80	62	2
	Jihočeský kraj	CZ031	324	53	41	40	37	30	27	0	26	29	40	1
	Plzeňský kraj	CZ032	203	45	45	29	33	13	9	1	10	8	11	0
	Karlovarský kraj	CZ041	44	11	3	5	2	6	4	1	4	6	3	0
	Ústecký kraj	CZ042	452	40	63	60	63	55	31	1	46	47	46	1
	Liberecký kraj	CZ051	425	65	52	60	69	58	30	1	34	23	33	1
	Královéhradecký kraj	CZ052	662	52	70	69	63	57	102	0	100	68	81	0
	Pardubický kraj	CZ053	334	66	38	35	39	19	55	1	15	32	35	0
	Kraj Vysočina	CZ063	143	27	20	18	20	23	9	0	7	6	13	0
	Jihomoravský kraj	CZ064	435	76	83	60	54	41	40	1	25	30	26	0
	Olomoucký kraj	CZ071	334	74	51	40	47	38	34	0	14	19	17	0
	Zlínský kraj	CZ072	902	85	75	106	95	84	107	0	106	114	128	2
Moravskoslezský kraj	CZ080	626	76	111	99	75	81	42	1	43	47	52	0	

Zdroj: Statistická ročenka školství - 2023/2024 - Výkonové ukazatele (msmt.cz)

Limitem výzkumu mohl být i věk respondentů. Výzkumy, které byly v minulosti v souvislosti se self-efficacy a copingem prováděny, jsou zaměřeny především na studenty středních a vysokých škol (Morales-Rodríguez et al, 2020; Freire et al., 2020; Hamill, 2020 aj). Adolescenti a mladí dospělí řeší zcela jiné problémy, tedy je ovlivňují výrazně jiné stresory než děti mladšího školního věku (Cicognani, 2011). Z toho důvodu se soubor mladších dětí jeví být, 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. Nicméně má tato věková skupina i své limity. Jak je vidno z předešlých výzkumů, míra self-efficacy i volené copingové strategie se v tomto věkovém rozpětí velmi liší (Medved'ová, 2004) a liší se proto značně i výsledky této studie.

Z návrhu výzkumné studie z bakalářské práce autorky (Fibichová, 2022) je patrné, že zaměřit výzkum na děti raného školního věku bylo vhodné zejména z důvodu ambice zisku zajímavých a rozličných výsledků. Počet těchto dětí je v individuálním vzdělávání v ČR vyšší, rozložení výzkumných skupin tak se tak jevílo být vyrovnanější (MŠMT, 2024).

Velké úskalí představuje také nedostatek relevantní odborné literatury týkající se unschoolingu. Existuje sice řada studií a knih zabývajících se jeho teorií a vznikem, 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 a strategiemi zvládnání. 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. Podstatné je také chápat unschooling v kontextu životního stylu.

Právě celková neukotvenost unschoolingové filozofie byla pro zpracování práce velmi náročná. 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 filozofie a aktivity se značně liší. To podle nich dále komplikuje snahu o komplexnější výzkumy.

Jazykové limity práce spočívají primárně v nedostatečně vymezené jazykové stránce všech klíčových pojmů. Pro self-efficacy i coping byl sice oficiální český překlad stanoven. Jelikož však bylo v práci využito i anglického názvu unschooling, pro který se česká verze spíše nevyužívá, bylo vhodné ponechat i vnímanou osobní účinnost a strategie zvládnání v jejich 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 značně omezena. Problematické bylo také využití pojmu "unschooler" jako dítě vzdělávané metodou unschoolingu. Všechny pojmy byly konzultovány se zástupci z řad unschoolerů, i přesto bylo v některých případech obtížné najít vhodné skloňování či slovní spojení.

9.2 Doporučení

Z výzkumu vykryštalizovalo mnoho zajímavých poznatků i otázek a zamyšlení pro další zkoumání, které je vzhledem k omezeným zdrojům velmi potřebné. Výsledky bohužel vzhledem k omezenému vzorku nelze zobecnit pro celou populaci, vhodné však mohou být pro další výzkumné účely. Potenciálním benefitem může být zejména další prozkoumání souvislosti vzdělávací metody, věku a pohlaví pomocí složitějších statistických analýz, pro které v této práci nebyl dostatečný prostor. Vhodné by bylo využít zejména robustnější metodologii, tedy lépe zvolený a početnější vzorek a potenciálně jinou testovou metodu.

S ohledem na zmíněné limity bylo vyvozeno několik doporučení pro případné další rozšíření výzkumu. Dobrou oblastí pro další zkoumání se jeví zařazení dalších alternativních stylů 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.

Jako zajímavé by se mohlo zdát také využití některého dotazníku zaměřeného na učitelskou self-efficacy. Pro toto výzkumné šetření sice nebyla podstatná konkrétně školní vnímaná účinnost, ale zajímavé by bylo získat data týkající se osobní self-efficacy vyučujících/rodičů jako samostatných osob předurčujících self-efficacy svých dětí. Takový výzkum by byl 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.).

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). Kvantitativní metoda byla pro tento účel zvolena zejména z důvodu nedostatku podobně tematizovaných studií, lze tak hovořit o značně větším přínosu do problematiky než v podobě kvalitativní metody.

Zkoumání odpovědělo na mnoho otázek a zároveň otevřelo velký prostor pro další zajímavé problémy, které je možné a velmi potřebné zkoumat dále. I přes zmíněné limity 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 nastínit, poskytnout základní informace a zasadit základní kámen pro další možná zkoumání a vývoj.

Závěr

Práce se zabývá vlivem zvolené vzdělávací metody na míru self-efficacy a volení aktivních nebo pasivních strategií u dětí. Teoretická část vymezuje tyto pojmy a nastiňuje vzájemné interakce. Práce si neklade za cíl tyto pojmy vysvětlit v celé jejich šíři, ale spíše uvést čtenáře do této nepřiliš 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.

Copingové strategie označují úsilí směřující ke zvládnutí zátěže, stresu nebo potenciálně ohrožujících situací. Důležité je pochopit jejich základní východiska, teorie i aplikace v běžném životě. Protože aktuálně dokážeme definovat až 400 jednotlivých strategií, velkým přínosem každé studie je jejich jednotlivé zkoumání. Tato práce se zaměřuje na aktivní a pasivní strategie, které definovali T. Ayers a S. Sandler. Jejich propojení se vzdělávací metodou může být zásadním poznatkem pro budoucnost edukace dětí mladšího školního věku.

Teoretická část se zaměřuje také na východiska unschoolingu. Vzhledem k náročnosti uchopení samotného konceptu je důraz kladen především na jeho vymezení oproti ostatním edukačním stylům a legislativním normám. 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.

Výzkum v empirické části zkoumá vztahy mezi motivací, zvládnutím stresu a vzděláváním. Jeho výsledky poukazují na důležitost prohlubování schopnosti self-efficacy a podpory využívání aktivních copingových strategií u běžných dětí i unschoolerů.

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 dosud 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.

American Psychological Association. (2019). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. Washington, DC: Author

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. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

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

Byrne, C. E., Accurso, E. C., Arnou, K. D., Lock, J., & Le Grange, D. (2015). An exploratory examination of patient and parental self-efficacy as predictors of weight gain in adolescents with anorexia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, *48*, 883–888.

Camisasca, E., Caravita, S. C. S., Milani, L., & Di Blasio, P. (2012). The Children's Coping Strategies Checklist-Revision1: A validation study in the Italian population. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, *19*(3), 197–218

Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minor stressors in adolescence: Relationships with social support, self-efficacy, and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, *41*(3), 559–578

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

Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, *18*, 47–85.

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.

Czyz, E. K., Horwitz, A. G., Arango, A., Cole-Lewis, Y., Berona, J., & King, C. A. (2016). Coping with suicidal urges among youth seen in a psychiatric emergency department. *Psychiatry Research*, *241*, 175–181.

Czyz, E. K., Horwitz, A. G., & King, C. A. (2016). Self-rated expectations of suicidal behavior predict future suicide attempts among adolescent and young adult psychiatric emergency patients. *Depression & Anxiety*, *33*, 512–519.

Czyz, E., Horwitz, A., Yeguez, C., Ewell Foster, C., King, C. (2017) Parental Self-Efficacy to Support Teens During a Suicidal Crisis and Future Adolescent Emergency Department Visits and Suicide Attempts, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47

Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál

Černý, J. (2006). *Strategie zvládnání stresu u manažerů ve vztahu k jejich osobnostnímu typu*. [Diplomová práce]. MUNI: Filozofická fakulta, Brno.

Česká televize. (2018, 23.2.). Domáci 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>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In Sběrka zákonů ČR. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Dąbkowska, M., Kobierecka-Dziamska, A., & Prusaczyk, M. (2021). Anxiety, Coping Strategies and Resilience among Children and Adolescents during COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *IntechOpen*.

Dehghan Manshadi, Z., Neshat Doost, H.T., Talebi, H. et al. Coping strategies among Iranian children with experience of Sarpol-e-Zahab earthquake: factor structure of children's Coping Strategies Checklist-revision1 (CCSC-R1). *BMC Psychol* 8, 92 (2020).

Dodd, S. (2019). *Unschooling terminology*. Dostupné z: <https://sandraddodd.com/terminology.html>.

Domínguez-Álvarez B., López-Romero L., Isdahl-Troye A., Gómez-Fraguela JA., Romero E. (2020) Children Coping, Contextual Risk and Their Interplay During the COVID-19 Pandemic: A Spanish Case. *Frontiers in psychology*, 11: 3427.

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.

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.

Eschenbeck, H., Schmid, S., Schröder, I., Wasserfall, N., & Kohlmann, C.-W. (2018). Development of coping strategies from childhood to adolescence: Cross-sectional and longitudinal trends. *European Journal of Health Psychology*, 25(1), 18–30.

Fibichová, K. (2022) *Self Efficacy u dětí vzdělávaných metodou Unschoolingu*. [Bakalářská práce]. Filozofická fakulta UK, Praha

Freire, C., Ferradás, M. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach. *Frontiers in Psychology*, 11, 841

Gavora, P. (2009). Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1-2), 19-37.

- Gaylord-Harden, N. K., Gipson, P., Mance, G., & Grant, K. E. (2008). Coping patterns of African American adolescents: A confirmatory factor analysis and cluster analysis of the Children's Coping Strategies Checklist. *Psychological Assessment, 20*(1), 10–22
- Glatz, T., & Buchanan, C. M. (2015). Over-time associations among parental self-efficacy, promotive parenting practices, and adolescents' externalizing behaviors. *Journal of Family Psychology, 29*, 427–437.
- Gordon, G. (2010). What is play? In search of a universal definition. *Play and Culture, 8*, 1-21.
- 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. & 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. (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. (2016). *Svoboda učení*. PeopleComm.
- Gray, P. (2024). *Freedom to Learn blog*. Dostupné z: www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn
- 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.
- Hamill, S. K. (2020). Resilience and Self-Efficacy: The Importance of Efficacy Beliefs and Coping Mechanisms in Resilient Adolescents. *Frontiers in Psychology, 11*, 841
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and Gender Effects on Coping in Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(2), 73–83
- 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.
- Holmerová, I., Rokosová, M., & Vaňková, H. (2006): Kvalita péče o pacienty s demencí aneb co potřebují pacienti a jejich rodinní příslušníci. *Česká geriatrická revue, 4*(2), 77-83.
- 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.
- Huang, C. Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education* 28, 1–35 (2013).
- 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.
- Janke, W. & Erdmann, G. (2003). *SVF 78: Strategie zvládnání stresu*. Praha: Testcentrum
- 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.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341–363.
- 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.
- Klímová Chaloupková, J. (2013). Neformální péče v rodině: sociodemografické charakteristiky pečujících osob. http://dav.soc.cas.cz/uploads/49c1b4b53ae349e160c7443ef7831dbfa6c1b72e_DaV_2013-2_107-123-1.pdf

- 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/>
- Kozáková, R., Vévodová, Š., Vévoda, J., Merz, L., Grygová, B., & Kozák, J. (2017). Syndrom vyhoření u rodinných a profesionálních pečujících. *Profese online*, 10(1), 1-7.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Portál.
- Křivohlavý, J., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). *Česká adaptace General self- efficacy scale*. Dostupné z: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/czec.htm>
- Lazarus, R., & Folkman, S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer, 1984.
- Lečbych, M. (2021). Souvislosti nemoci COVID-19 a duševních poruch: Pohled klinicko-psychologické praxe. *Československá psychologie* 65 (5), 490-501.
- 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.
- Leung, D. Y. P., Chan, H. Y. L., Chan, C. W. H., Kwan, J. S. K., Yau, S. Z. M., Chiu, P. K. C., Lo, R. S. K., Lee, L. L. Y. (2017). Psychometric properties of the Caregiver Inventory for measuring caregiving self-efficacy of caregivers of patients with palliative care needs. *Neuropsychiatry*, 7, 872-879.
- 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.
- Lysáková, M. (2016). *Self-efficacy a copingové strategie u dětí se specifickými poruchami učení*. [Diplomová práce]. MUNI: Filozofická fakulta, Brno.
- 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: Tascara 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*.

- Medved'ová, L. (1999). Faktory osobnosti a zvládání stresu pubescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 34(1), 1–12.
- Medved'ová, L. (2004). Zdroje stresu a zdroje jeho zvládání dětmi a adolescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39(2–3), 108–120.
- Megan, C., Hebdon, T., Coombs, L. A., Reed, P., Crane, T. E., & Badger, T. A. (2002). Self-efficacy in caregivers of adults diagnosed with cancer: An integrative review. *European Journal of Oncology Nursing*, 53(101933).
- 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.
- Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2020). The Role of Anxiety, Coping Strategies, and Emotional Intelligence on General Perceived Self-Efficacy in University Students. *Frontiers in Psychology*, 11, 841
- 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.
- MŠMT (2024), Statistická ročenka školství 2023/2024. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MŠMT (2024). Rejstřík škol a školských zařízení. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>
- 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.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012) *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.

- 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 tísni. Dostupné z <https://www.clovekvtsni.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/>
- Pajares, F. (1996). Role of self-efficacy beliefs in the mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F., Miller, M.D., & Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61.
- Pajares, F., Britner, S., & Valiante, G. (2000). Writing and science achievement goals of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116–125.
- 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>.
- Pelcák, S. (2013). *Osobnostní nezdolnost a zdraví*. Gaudeamus: Hradec Králové, ČR
- Phillips, D.A., & Zimmerman, M. (1990). *The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children*. New Haven, CT: Yale University Press.
- 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.
- Prezentace školy (2024). Liberecká Sudbury škola. Dostupné z: www.sudbury.cz
- 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.
- Ptáček, R., & Bartůněk, P. (2014). *Etické problémy medicíny na prahu 21. století*. Grada Publishing a.s.
- 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*. New York: Palgrave Macmillan.
- Robinson, A. L., Strahan, E., Girz, L., Wilson, A., & Boachie, A. (2013). I know I can help you: Parental self-efficacy predicts adolescent outcomes in family-based therapy for eating disorders. *European Eating Disorders Review*, 21, 108–114.
- 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 homeschooling. *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.
- Rosen, J., Glennie, E., Dalton, B., Lennon, J., Bozick, R. (2010). *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. RTI Press.
- 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.
- Skinner EA., Zimmer-Gembeck MJ., (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58: 119-144.
- Slabá, H. (2020). *Montessori školka: jak to v ní chodí?* Portál.
- Mark, G., & Smith, A. P. (2012). Occupational Stress, Job Characteristics, Coping and Mental Health of Nurses. *British Journal of Health Psychology*, 17, 505-521.
- Střelec, S. (2004). *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU.
- Svoboda Učení (2024). Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/>
- SvobodUm v Jidřichovicích. (2019). SvobodaUčení.cz. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/svobodum>
- Šeblová, D., Šeblová, J., Protopopová, D. (2020). Pandemie SARS-COV-2 a její dopad na psychické zdraví. *Urgentní medicína 04/2020*, 45-51

- 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: https://www.lidovky.cz/ceska-pozice/do-skoly-nechodi-uci-se-doma.A170726_094855_pozice-tema_houd
- The jamovi project (2024). *jamovi* (Verze 2.5) [Počítačový software]. Dostupné z: <https://www.jamovi.org>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Urdan, 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.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., & Pintrich, P.R. (1996). *Development between the ages of 11 and 25*. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148-185). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.
- Zhang C., Ye M., Fu Y., Yang M., Luo F., Yuan J., Tao Q., (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*. 67.6: 747-755.
- Zimčík, L. (2015). Proč si vybrat individuální vzdělávání. *Učitelství 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>Transakční model psychologického stresu podle R. S. Lazaruse</i>	27
Obrázek 2 <i>Formy vzdělávání od nejvíce formálních po nejméně formální</i>	41
Obrázek 3 <i>Spektrum Unschoolingu podle G. Riley (2020)</i>	44
Obrázek 4 <i>Strom svobody</i>	50

Seznam tabulek

Tabulka 1 <i>Charakteristiky copingu a adaptace</i>	25
Tabulka 2 <i>Aktivní a pasivní copingové strategie dle T. Ayerse</i>	29
Tabulka 3 <i>Porovnání formálních, semi-formálních a neformálních edukačních stylů</i>	40
Tabulka 4 <i>Porovnání domácího vzdělávání a Unschoolingu</i>	43
Tabulka 5 <i>Porovnání požadavků školského zákona a Unschoolingu</i>	46
Tabulka 6 <i>Copingové strategie dle T. Ayerse</i>	57
Tabulka 7 <i>Počty respondentů a jejich procentuální rozložení</i>	58
Tabulka 8 <i>Rozložení respondentů podle věku</i>	58
Tabulka 9 <i>Rozložení respondentů podle místa bydliště</i>	60
Tabulka 10 <i>Rozložení respondentů podle nejvyššího vzdělání matky</i>	61
Tabulka 11 <i>Rozložení respondentů podle nejvyššího vzdělání otce</i>	62
Tabulka 12 <i>Self Efficacy u dětí z běžných škol a unschoolerů</i>	66
Tabulka 13 <i>Self Efficacy u dívek a chlapců v závislosti na typu vzdělávání</i>	66
Tabulka 14 <i>Aktivní a pasivní strategie u dětí z běžných škol a unschoolerů</i>	68
Tabulka 15 <i>Copingové strategie u dětí z běžných škol a unschoolerů</i>	68
Tabulka 16 <i>Aktivní a pasivní copingové strategie v závislosti na věku</i>	69
Tabulka 17 <i>Počet žáků plnící školní docházku (základní vzdělávání) podle § 41 školského zákona (individuální vzdělávání) v jednotlivých ročnících – podle území</i>	74

Seznam grafů

Graf 1 <i>Rozložení respondentů podle věku</i>	59
Graf 2 <i>Rozložení respondentů podle místa bydliště</i>	59
Graf 3 <i>Self Efficacy u dívek a chlapců v závislosti na typu vzdělávání</i>	67
Graf 4 <i>Průměrné hodnoty copingových strategií u unschoolerů a běžných žáků</i>	69

Bibliografické údaje

Jméno a příjmení autorky: Bc. et Bc. Kateřina Fibichová

Studijní program: Psychologie

Název práce: Self Efficacy a copingové strategie u dětí vzdělávaných metodou unschoolingu

Vedoucí práce: Mgr. Julie Pikola

Rok dokončení práce: 2024

Celkový počet znaků (včetně mezer): 190 007

Počet pramenů a literatury: 155

Název práce ve formátu PDF, DOC a DOCX: FibichovaK_DP_2024

Psychologický výzkum motivace a zvládání stresu u dětí

Máte dítě ve věku 9 – 13 let a zajímá vás, jak rozvíjet jeho motivaci a posílit jeho schopnost zvládat stresující situace? Zapojte se do studie!

Koho hledáme?

Unschoolery a běžné školáky **od 9 do 13 let**

Jak dlouho to trvá?

Přibližně **20 minut**

V čem to spočívá?

Dítě vyplní **63 položek** v online dotazníku na téma vnímání sebeúčinnosti, motivace a zvládání stresu



bit.ly/sebeucinnost



PRAŽSKÁ VYSOKÁ ŠKOLA
PSYCHOSOCIÁLNÍCH
STUDIÍ

Realizátor výzkumu

Bc. et Bc. Kateřina Fibichová
Studentka psychologie, PVŠPS
kac.fibichova@gmail.com

Příloha č. 2 Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)

	Přečtěte 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	Je pro mne 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	Plně si důvěřuji, 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

Příloha č. 3 Children's Coping Strategies Checklist (CCSC)

Níže jsou uvedeny různé způsoby toho, jak se lidé chovají, když prožívají náročné situace. Každou větu si pozorně přečti. Podle toho, jak často se, **ve chvíli, kdy prožíváš náročnou situaci**, chováš, udělej křížek do příslušného okénka.

KDYŽ MÁM NĚJAKÝ PROBLÉM, TAK....

	skoro nikdy	někdy	často	skoro vždy
1. Poslouchám hudbu				
2. Předtím, než něco udělám, se nad tím zamyslím				
3. Udělám něco, aby se to zlepšilo				
4. Snažím se si všimnout nebo myslet jen na příjemné věci v životě				
5. Jdu jezdit na kole				
6. Snažím se problému vyhnout				
7. Pokusím se problém z mysli vytlačit				
8. Zjistím, co by se s problémem dalo dělat tak, že si o něm popovídám s přáteli				
9. Přemýšlím nad tím, proč se to stalo				
10. Než se rozhodnu, jak problém vyřeším, zvážím, co by se mohlo stát				
11. Snažím se něco změnit, aby se to zlepšilo				
12. O tom, jak se cítím, si promluvíím s mámou nebo s tátou				
13. Řeknu si, že to za chvíli skončí				
14. Jdu sportovat				
15. O tom, jak se cítím, si promluvíím s někým dospělým mimo svoji rodinu				
16. Prosím Boha, aby mi to pomohl pochopit				
17. Jdu se projít				
18. Představuju si, že je to tak, jak by to mělo být				
19. O tom, jak to zlepšit, si promluvíím s bratrem nebo sestrou				
20. Snažím se to lépe pochopit tak, že nad tím více přemýšlím				
21. Jdu si číst knihu nebo časopis				
22. Snažím se vyhýbat se věcem, které by mě mohly rozčítit				
23. Snažím se problém řešit tak, že si o něm promluvíím s mámou nebo tátou				
24. Uvažuju o tom, jak se z problému můžu poučit				
25. Přemýšlím nad tím, jak všechno udělat co nejlépe, abych problém zvládl/a				
26. O tom, jak se cítím, si promluvíím s bratrem nebo sestrou				
27. Čekám a doufám, že se tolepší				
28. Přemýšlím nad tím, co všechno potřebuju vědět, abych problém vyřešil/a				
29. Jdu bruslit nebo jezdit na skateboardu				
30. O tom, jak se cítím, si popovídám s kamarádem				
31. Jdu se dívat na televizi/Zapnu si Instagram nebo TikTok				
32. Vyhýbám se lidem, kteří ve mně vyvolávají nepříjemné pocity				
33. Dělam něco, abych ten problém vyřešil				
34. Napadne mě, že by mohlo být i hůř				

35. Zacvičím si				
36. Snažím se zjistit, co se s tím dá dělat tak, že si o tom promluvím s někým dospělým mimo moji rodinu				
37. Stáhnou se do svého pokoje (nebo někam jinam)				
38. Pokouším se zjistit, proč se takové věci dějí				
39. Toužím po tom, aby se to zlepšilo				
40. Řeknu si, že nemá význam se nad tím vzrušovat				
41. Zahraju si videohru, nebo se věnuji jinému koníčku				
42. Udělám něco takového, abych ze situace vytěžil i něco užitečného				

Příloha č. 4 Informovaný souhlas

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Kateřina Fibichová a studuji psychologii na Pražské vysoké škole psychosociálních studií v Praze. Pracuji na diplomové práci, ve které se zabývám rozdíly ve vnímání sebeúčinnosti, motivace a zvládání stresu u dětí vzdělávaných běžnou formou a metodou unschoolingu. Cílem mé práce je poskytnout zpětnou vazbu škole i Vám, společně s doporučeními, jak efektivněji pomoci dětem, které to potřebují. Kromě toho se jedná také o cenná data využitelná pro rozvoj českého vzdělávání. Data od dětí budu sbírat pomocí dvou krátkých dotazníků, které jsou anonymní. Děti budou mít možnost kdykoliv odmítnout vyplnění dotazníků.

V dotazníku bude vaše dítě hodnotit sérii krátkých výroků. U každého výroku v první části bude zobrazena škála od *Skoro nikdy* po *Skoro vždy*. Ve druhé části bude dítě odpovídat na škále od *Zcela nesouhlasím* po *Zcela souhlasím*.

Ochrana osobních údajů

Správa osobních údajů získaných při výzkumu se řídí nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecným nařízením o ochraně osobních údajů; GDPR) zákonem 110/2019 Sb. o zpracování osobních údajů.

Zaškrtnutím možností Souhlasím potvrzují, že

- jsem své dítě informoval/a o jeho účasti ve výzkumu a o jeho možnosti kdykoliv účast přerušit a odmítnout
- jsem před podpisem měl/a dostatek času k přečtení výše uvedených informací o studii, byl/a jsem podrobně informován/a o cíli a účelu této studie a o tom, v čem spočívá moje účast ve studii
- jsem měl/a možnost klást doplňující otázky a na všechny jsem obdržel/a uspokojivou odpověď
- rozumím, že mohu svobodně a bez udání důvodu kdykoliv svůj souhlas s účastí v této studii odvolat
- dobrovolně a bez výhrad souhlasím s účastí mého dítěte / svěřence, jehož jsem zákonným opatrovníkem na této studii
- souhlasím s použitím ode mne získaných dat pro tuto studii i jiné výzkumné studie bez ohledu na řešitelskou instituci, včetně zveřejnění dat ve veřejně přístupné vědecké databázi za podmínky, že data budou použita výhradně v anonymizované podobě
- jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně
- souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto Informovaném souhlasu uvedených jejich správcem pro tyto účely: Pražskou vysokou školovou psychosociálních studií, s.r.o., Hekrova 805, 149 00 Praha 4, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z

výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován.

- beru na vědomí, že mám právo svůj souhlas se zpracováním osobních údajů kdykoli odvolat, a to buď písemně listovní zásilkou na adresu Hekrova 805/25, 149 00 Praha 4 – Háje, nebo elektronicky e-mailem na adresu osobniudaje@pvspcs.cz. Odvoláním souhlasu však není dotčena zákonnost zpracování vycházejícího ze souhlasu, který byl dán před jeho odvoláním.

Máte-li jakékoli doplňující dotazy ohledně této studie, můžete se obrátit na řešitele studie - kac.fibichova@gmail.com.

Děkuji za Vaši ochotu k účasti na této výzkumné studii.

Tímto Vás žádám o udělení souhlasu s účastí Vašeho dítěte na výzkumu.

Prosím zaškrtněte: SOUHLASÍM x NESOUHLASÍM
s účastí mé dcery/mého syna _____ na výzkumu.

V _____ dne _____

Podpis: _____

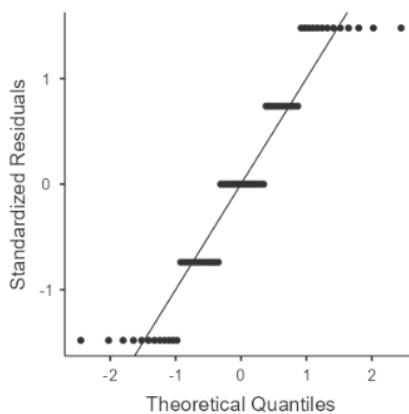
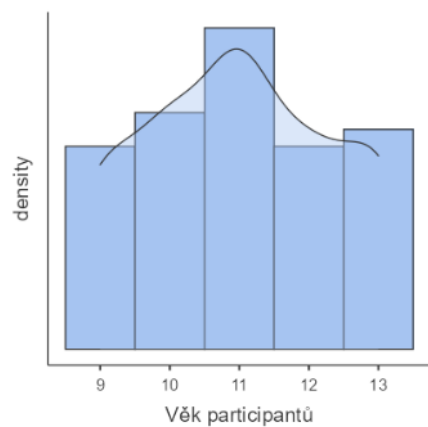
Příloha č. 5 Grafy normálního rozložení zkoumaných proměnných

Descriptives

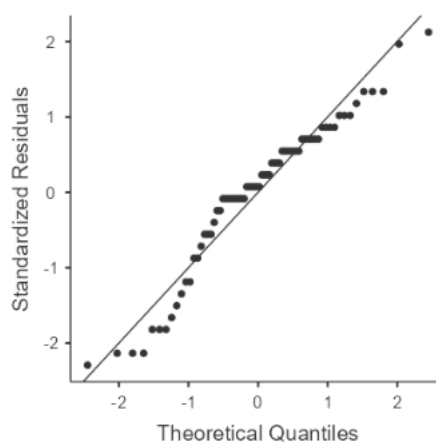
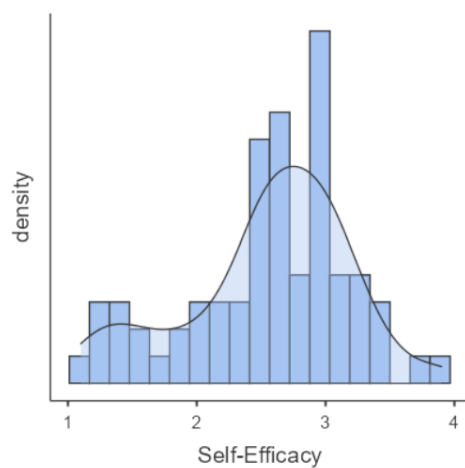
Descriptives

	Věk participantů	Self-Efficacy	Aktivní copingové strategie	Pasivní copingové strategie
Skewness	0.0363	-0.597	-0.525	-0.257
Std. error skewness	0.287	0.287	0.287	0.287
Kurtosis	-1.12	0.0128	-0.169	0.0228
Std. error kurtosis	0.566	0.566	0.566	0.566
Shapiro-Wilk W	0.900	0.946	0.967	0.987
Shapiro-Wilk p	< .001	0.005	0.059	0.662

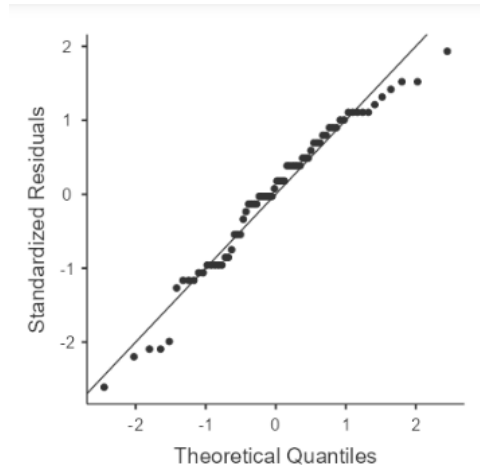
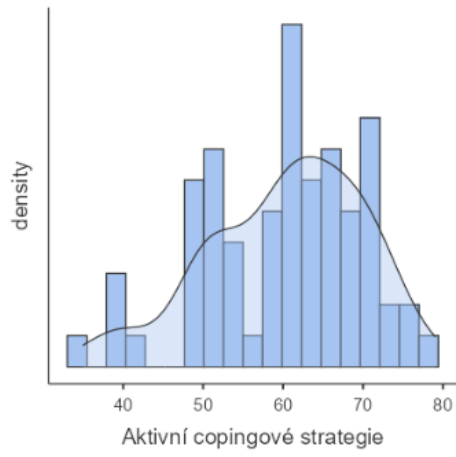
Věk participantů



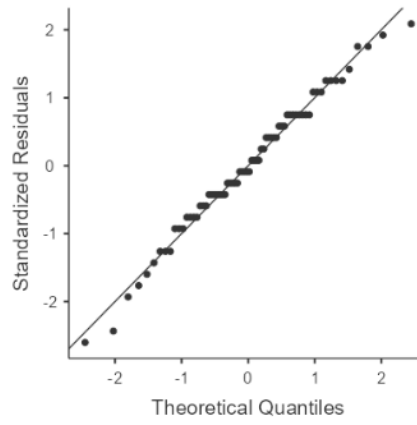
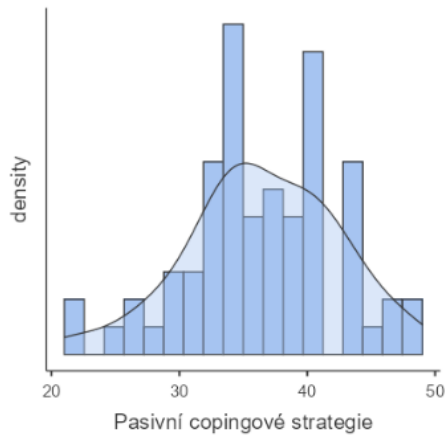
Self-Efficacy



Aktivní copingové strategie



Pasivní copingové strategie



**Posudek vedoucího diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Kateřina Fibichová

Studijní program: Psychologie

Název práce: Self Efficacy a copingové strategie u dětí vzdělávaných metodou unschoolingu

Vedoucí práce: Mgr. Julie Pikola

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 90

Počet stránek příloh: 8

Počet titulů v seznamu literatury: 155

Procento podobnosti z antiplagiátorského systému Theses:

Komentář k závěrům kontroly z Theses

Text diplomové práce se částečně shoduje primárně s bakalářskou prací studentky, na kterou tematicky navazuje. Studentka jasně v textu popisuje, které části jsou nové nebo rozšířené a které byla zachovány z bakalářské práce. Přínos diplomové práce k tématu je značný a výsledná procenta podobnosti jsou zcela odůvodněná.

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	X			
--	---	--	--	--

Oborová přílehlavost tématu

	X			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	X			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Soutěž¹ ano?

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	X			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	X			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	X			
--	---	--	--	--

Metody práce

Soutěž¹ ano?

Vhodnost a úroveň použitých metod

	X			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	X			
--	---	--	--	--

	X			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

¹ Soutěž o nejlepší diplomovou práci. Zaškrtněte, pokud práci doporučujete na základě kvalit v dané oblasti hodnocení.

Využití praktických zkušeností

Obsahová kritéria a přínos práce

Soutěž¹ ano?

ano

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Naplnění cílů práce

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Návaznost kapitol a subkapitol

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

- Jaké jsou podle autorky největší nedostatky jejího výzkumu?
- Co by případně udělala jinak, kdyby mohla začít s výzkumem znovu od začátku?
- V čem vidí autorka největší přínos svého výzkumu?
- Jakým směrem by se měl nejlépe dále ubírat výzkum unschoolingu?
- Jakým způsobem by šlo zvýšit návratnost u skupiny unschoolerů?

Celkové hodnocení práce:

Prezentovaná práce pojednává o aktuálním tématu, které je doposud velmi málo prozkoumané. Závěrečná práce splňuje veškeré formální požadavky, autorce se podařilo napsat text odborně i dostatečně čtivě zároveň. V teoretické části přehledně zpracovala dosavadní poznatky v dané oblasti a jedná se tak o kvalitní základ k empirické části. V té pak autorka popisuje realizaci originálního a přínosného výzkumu, ve kterém mimo jiné zkoumala, jak může způsob vzdělávání souviset s vnitřním přesvědčením o vlastních schopnostech. Během sběru dat se potýkala s potížemi při náboru účastníků, vzhledem k velmi specifické skupině (děti vzdělávané metodou unschooling) je nižší počet respondentů pochopitelný. Se všemi potížemi během realizace se autorka zdárně vypořádala a podařilo se jí vytvořit kvalitní diplomovou práci, která má přínos pro teorii i praxi.

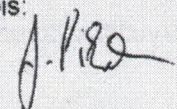
Doporučuji do soutěže o nejlepší diplomovou práci*

Doporučení k obhajobě: Doporučuji práci k obhajobě

Navrhovaná klasifikace: Výborně

Datum, podpis:

24.5.2024



*nehodící se škrtněte nebo vymažte

**Posudek vedoucího/oponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Kateřina Fibichová

Obor studia: psychologie

Název práce: Self Efficacy a copingové strategie u dětí vzdělávaných metodou unschoolingu

Vedoucí/oponent práce: Mgr. Julie Pikola / PsL Jan Vyhnálek, Ph.D.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 89

Počet stránek příloh: 8

Počet titulů v seznamu literatury: 155

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

X				
---	--	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

X				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

		2		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	1			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jak byste vysvětlila určitý protiklad hodnot aktivních copingových strategií běžných žáků a unschoolerů souhrnně (vyšší u unschoolerů) a zvláště pro každou jednotlivou strategii (vyšší u běžných žáků, kromě pozitivního přehodnocení a hledání emoční podpory)? (viz Tabulka 16 a Graf 4, str. 68n)

Co máte na mysli tvrzením, že „kognitivní vývoj unschoolerů nelze pevně ukotvit v žádné vývojové teorii“ (s. 73)?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka zvolila aktuální a závažné téma, pro jehož zkoumání zvolila dobře zaměřený a v jistém smyslu odvážný empirický výzkumný design. Zdá se mi vystihující tvrzení, že pro jeho „realizaci a kompletaci“ bylo „vyvinuto značné úsilí“, které přineslo relevantní a cenný příspěvek k poznání reality unschoolingu [73].

Získala cenná kvantitativní data, jejichž analýza přispívá k poznání zvoleného tématu v českém kontextu a výsledky by stály za publikaci v odborném periodiku.

Určitý nedostatek textu je v interpretaci a prezentaci výsledků. Hlavní výsledky, tedy přijetí první a nepřijetí dalších tří výzkumných hypotéz, nejsou přítomné v Abstraktu ani Závěru práce (tedy první a často jediné části, které ostatní odborníci čtou při zpracování velkého množství odborných statí). V dalších částech, zejména v Diskusi, jsou interpretovány způsobem, který vytváří dojem, že získaný výsledek je spíše nedopatřením než legitimním výsledkem analýzy dat (k němuž patří i nedosažená statistická významnost). Diskuse, jinak svědčící o dobré znalosti literatury k tématu, je spíše vysvětlováním, jak k nedopatření (tedy výsledkům odlišným od teoreticky předpokládaného očekávání) došlo, než promyšlením vědeckého přínosu výsledků tak, jak skutečně vyznívají. Tím se práce ochuzuje, diskuse skutečných výsledků má nevyužitý potenciál. Domnívám se, že tato tendence textu má dvě hlavní příčiny: příliš stručná a vágní formulace výzkumného problému (v podstatě čistě odkazem na teoretickou část) i výzkumných otázek (je zřejmé, že hypotézou není jen rozdíl daný vzdělávací metodou, ale i jeho směr) a zřejmé zaujetí autorky pro filosofii unschoolingu, které nejspíš vede k tendenci neočekávané výsledky zpochybňovat. Toto zaujetí je samo o sobě pozitivním předpokladem výzkumného úsilí, nemělo by však bránit interpretaci výsledků, které neodpovídají východiskům.

Případná publikace práce by provedla text redakčním a recenzním řízením, pomohla textu dozrát do podoby, kterou si výzkum nepochybně zaslouží, a otevřela ho širší odborné diskusi.

Doporučení k obhajobě: doporučuji/nedoporučuji*

Navrhovaná klasifikace: výborně až velmi dobře

Datum, podpis: 26. 5. 2024



Ph.D. Jan Vyhnálek, Ph.D.

* nehodící se, škrtněte

