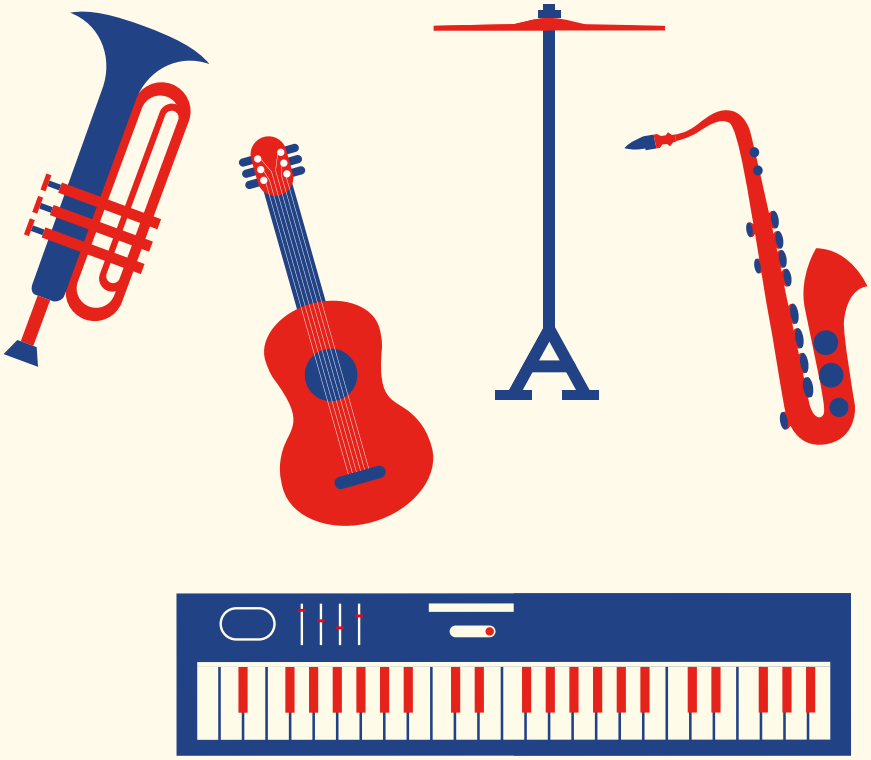


STUDIA PAEDAGOGICA

ROČNÍK 28 / ČÍSLO 1 / ROK 2023

MASARYKOVA
UNIVERZITA

STUDIA PAEDAGOGICA

ROČNÍK 28 / ČÍSLO 1 / ROK 2023

2023

MASARYKOVA
UNIVERZITA

Studia paedagogica při vydávání spolupracují se sekcí Emerging Researchers
při Evropské asociaci pedagogického výzkumu (EERA).

© Masarykova univerzita, 2023
Citace: *Studia paedagogica* 28, 1, 2023

ISSN 1803-7437 (print)
ISSN 2336-4521 (online)

OBSAH

Editorial 5

Irena Smetáčková, Jana Stará, Vlastimil Chytrý:
Učitelský pohled na školní ne/úspěšnost na 1. stupni základní školy:
potřeba nové definice 9

Andrea Preissová Krejčí, Lucie Macková, Uljana Cholodová:
Trauma dětských válečných uprchlíků z Ukrajiny v kontextu vzdělávání 35

Ráchel Mazúchová:
Respekt k žákům v české škole: vícepřípadová studie dvou základních škol 61

Jana Majerčíková:
Virtuálne zdieľané učiteľstvo matiek domškolákov 83

Miroslav Janík, Věra Janíková:
Jazyková rozmanitost a jazykový repertoár žáků a žákyň na základní škole 113

Ivo Rozmahel:
Jak je strukturována systematická podpora začínajících učitelů:
přehledová studie podob procesu uvádění v evropských zemích 139

CONTENTS

Editorial 5

Irena Smetáčková, Jana Stará, Vlastimil Chytrý:
Teachers' Perspectives on School Failure and Success in Primary Education:
The Need for a New Definition 9

Andrea Preissová Krejčí, Lucie Macková, Uljana Cholodová:
The Trauma of Child War Refugees from Ukraine in the Context
of Education 35

Ráchel Mazúchová:
Respect for Pupils in a Czech School: A Multi-Case Study of Two Primary
Schools 61

Jana Majerčíková:
Virtual Shared Teaching of Mothers of Homeschooled Children 83

Miroslav Janík, Věra Janíková:
Language Diversity and Language Repertoires of Pupils at the Lower
Secondary School Level 113

Ivo Rozmahel:
How Systematic Support for Beginning Teachers Is Structured:
A Review Study of Designs of the Induction Process in European Countries 139

EDITORIAL

STABILNĚ I VE ZMĚNÁCH

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

dostává se vám do rukou nejnovější číslo časopisu *Studia paedagogica*, které jako polytematické vydáváme v českém jazyce s datací 1/2023. Nejde o omyl. Od roku 2023 jsme přešli na nový systém vydávání čísel, který můžeme označit jako „2 + 1". Dvě čísla vždy připravujeme v anglickém jazyce jako monotematická. Ta se řídí zavedeným harmonogramem a vycházejí obvykle v řádném termínu[1]. Číslo, které máte nyní před sebou, má odlišný ráz. Je otevřené česky či slovensky psaným textům na různá témata a vznikalo postupně po celý kalendářní rok 2023 v režimu *online first*. Zařazovali jsme do něj průběžně texty tak, jak úspěšně procházely recenzní procedurou. V okamžiku publikování textu na webových stránkách časopisu jsme přitom odesílali informace o každém novém textu do příslušných databází, aby se „provoz nezdržoval". Po skončení kalendářního roku tedy číslo formálně uzavíráme a představujeme jako celek. Proto jde o první číslo uplynulého roku, byť vychází v daném roce jako poslední. Rok 2023 ukázal, že naše rozhodnutí přejít na systém „2 + 1" s možností průběžného publikování bylo správné a v tomto nastavení hodláme dále pokračovat.

Nyní jsme se v redakci rozhodli pro další změnu, a ta se týká formy vydávání. Od příštího čísla již bude časopis vycházet výlučně v elektronické formě. Vedou nás k tomu důvody ekonomické, ale i praktické (drtivá většina čtenářů čte texty našeho časopisu na webových stránkách). A nakonec půjde o vlídnější variantu i pro životní prostředí. Budeme se ale snažit, abychom čtenářům čtení v elektronické podobě zpříjemnili, co to půjde. Budeme pracovat na tom, aby časopis vycházel v podobě přístupné pro čtení nejen na

[1] Mimochodem, dovolte nám připomenout, že redakce je otevřena námětům na další monotematická čísla. S autory rádi zvážíme možnosti editorské spolupráce. Pokud tedy máte námět na zajímavé a nosné téma, na němž aktivně spolupracujete s domácími a rozhodně i zahraničními kolegy, neváhejte nás oslovit.

počítači, ale například také na čtečkách knih. Nadále máme v úmyslu vydávat kvalitní pedagogický časopis a současně reagujeme na proměňující se realitu. Věříme, že naše rozhodnutí pochopíte a neztratíme vaši přízeň.

Ve stávajícím čísle, které je naposled také tištěným artefaktem, nabízíme vaší pozornosti celkem šest studií, přičemž autory dvou z nich jsou začínající výzkumníci. Texty řadíme tak, jak byly v průběhu roku přijaty k publikování. Jejich sled proto zahajuje studie Ireny Smetáčkové, Jany Staré a Vlastimila Chytrého s názvem *Učitelský pohled na školní ne/úspěšnost na 1. stupni základní školy: potřeba nové definice*. Studie prezentuje výsledky výzkumu, který se zaměřil na učitelské pojetí školní neúspěšnosti. Ukazuje se, že učitelé přistupují k vymezení školní neúspěšnosti kriticky. Na základě empirických zjištění autoři argumentují potřebu revize a redefinice pojmu školní neúspěšnosti, který by reflektoval opomíjené dimenze a byl vyučujícími na základních školách akceptován. Autoři ve studii kladou nejenom řadu podstatných otázek, ale navrhují i možné cesty k řešení.

Druhou v pořadí je studie Andrey Preissové Krejčí, Lucie Mackové a Uljany Cholodové *Trauma dětských válečných uprchlíků z Ukrajiny v kontextu vzdělávání*. Studie přináší emotivní příběhy dětských válečných uprchlíků z Ukrajiny a srovnává je s dětmi, které prošly jinými válečnými konflikty v Evropě. Studie odhaluje, jak se děti uprchlíků vypořádávají s nucenou migrací a traumatem. Přiblížení zkušeností a nesnází dětských uprchlíků z Ukrajiny, snaha porozumět jejich emocím a chování přináší řadu podnětů, které školy či učitelé mohou využít k jejich podpoře a usnadnění jejich přechodu do nové společnosti a životních rolí.

Studie začínající výzkumnice Ráchel Mazúchové je nazvaná *Respekt k žákům v české škole: případová studie dvou základních škol*. Autorka skrze etnografický výzkum sleduje projevy respektu pedagogů k žákům ve školním prostředí. Požadavek na respekt ve škole hraje klíčovou roli v podpoře autonomie, vzájemné úcty a svobodného rozhodování žáků. Respekt navíc vytváří prostředí důvěry a bezpečí. Když jsou žáci respektováni, mají tendenci se více ve vzdělávacím procesu angažovat a projevovat větší ochotu k učení. Nicméně výzkum Ráchel Mazúchové naznačuje, že mezi jednotlivými školami existují významné rozdíly, jak se v nich projevuje respekt k žákům a jak je deklarován, jaká je podpora žákovské autonomie či přenesená odpovědnost na žáky. Tyto rozdíly mohou být mezi školami až propastné, což ve svém důsledku ovlivňuje celkovou atmosféru a dynamiku vzdělávacího prostředí.

Jana Majerčíková se ve studii nazvané *Virtuálne zdieľané učiteľstvo matiek domškolákov* věnuje problematice domácího vzdělávání. Studie reaguje na to, že na Slovensku stoupá počet školáků, kteří jsou vzděláváni v domácím prostředí vlastními rodiči. Autorka se pokouší identifikovat zkušenosti matek s domácím vzděláváním. Zaměřila se přitom na analýzu obsahu komunikace

matek, která je veřejně dostupná v otevřených diskuzních skupinách. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že matky se při domácím vzdělávání jeví jako odhodlané, podporující a angažované. Jejich cílem je vytvořit prostředí, v němž se děti mohou rozvíjet podle vlastních možností a schopností. Proto se snaží individuálně přizpůsobit domácí vzdělávání potřebám svých dětí, přičemž internetová komunikace jim v tomto procesu výrazně pomáhá. Pedagogická dimenze mateřství, kterou studie postihuje, může podpořit dialog a porozumění mezi různými aktéry v oblasti vzdělávání a přispět k rozvoji inovativních přístupů ke vzdělávání dětí v domácím prostředí.

Studie Miroslava Janíka a Věry Janíkové *Jazyková rozmanitost a jazykový repertoár žáků a žákyň na základní škole* přináší pohled na vnímání jazyků žáky ve školním prostředí. Konkrétně se tato kvalitativní studie snaží skrze individuální jazykové portréty a rozhovory porozumět dynamice jazykového repertoáru žáků. Výsledky naznačují, že jazyky jsou spojeny s emocemi, identitou a potřebou se jazyky učit a využívat je v komunikaci. Text nabízí podněty k vytváření vzdělávacích strategií a metod, které by více respektovaly, rozvíjely a využívaly jazykovou pestrost a podnítily efektivní vzdělávání v multikulturním prostředí.

Číslo uzavírá studie začínajícího výzkumníka Iva Rozmahela s názvem *Jak je strukturována systematická podpora začínajících učitelů: přehledová studie podob procesu uvádění v evropských zemích*. Jde o přehledový text podob procesu systematického uvádění do učitelské profese v evropských zemích. S využitím srovnávacího přístupu autor přináší ucelený obraz o procesu uvádění učitelů ve vybraných evropských zemích. Ačkoliv by se mohlo zdát, že k tématu uvádění učitelů již bylo mnohé napsáno, provedené srovnání s tím, jak je nastaven proces uvádění začínajících v českém prostředí, naznačilo nové oblasti, které by mohly být při uvádění učitelů v našich podmínkách vylepšeny či zefektivněny.

Všechny texty zařazené v tomto čísle se dotýkají školního prostředí případně vzdělávání dětí školního věku. Jde většinou o významná témata a zde zařazené studie obohacují jejich poznání. Snad budou inspirací pro další výzkum a snahy posouvat pedagogickou praxi žádoucím směrem.

Petr Hlaďo a Milan Pol

STUDIA PAEDAGOGICA

Ročník 28, číslo 1, 2023
https://doi.org/10.5817/SP2023-1-1

STUDIE

UČITELSKÝ POHLED NA ŠKOLNÍ NE/ÚSPĚŠNOST NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY: POTŘEBA NOVÉ DEFINICE

TEACHERS' PERSPECTIVES ON SCHOOL FAILURE AND SUCCESS IN PRIMARY EDUCATION: THE NEED FOR A NEW DEFINITION

Irena Smetáčková[a], Jana Stará[a], Vlastimil Chytrý[b]

[a] Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
[b] Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

ABSTRAKT

Výzkumy ukazují vysokou souvislost školní úspěšnosti a celkového pozitivního vývoje jedince. Na úspěšnost žáků a žákyň mají klíčový vliv vyučující, a to svými požadavky, pedagogickými postupy a hodnoticími kritérii. Tento článek představuje výsledky výzkumu učitelského pojetí školní neúspěšnosti ve 2. ročníku ZŠ. Prostřednictvím 29 učitelských rozhovorů jsme zjistili, že vyučující jsou k pojmu „školní neúspěšnost" kritičtí. Identifikovali jsme tři pojetí školní neúspěšnosti. Ta byla porovnána s tím, jak vyučující hodnotili děti ve svých třídách (n = 652). Navzdory deklarované nefunkčnosti pojmu „školně ne/úspěšný žák" jej vyučující používají, a to diferencovaně, a vnímají skupiny žáků jako odlišné zejména v subškále kognitivní schopnosti a školní výkony. V závěru proto argumentujeme pro redefinici pojmu školní ne/úspěšnost tak, aby byl vyučujícími akceptován a zohlednil opomíjené dimenze.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní úspěšnost; školní neúspěšnost; 1. stupeň ZŠ; vyučující; žáci

ABSTRACT

Research has shown a high correlation between school success and the overall positive development of an individual. Teachers (through their requirements, pedagogical procedures, and evaluation criteria that are based on their concept of school success and failure) are a key influence on whether students are successful. The article presents the results of research

on teachers' ideas of unsuccessful pupils in the second year of primary (ISCED 1) school. Through 29 teacher interviews, it was found that teachers are critical of the concept of school failure and are reluctant to use it. However, three concepts of school failure were identified. Those were compared with how teachers assessed the children in their classes (n = 652). Despite the declared non-functionality of the terms "school failure" and "unsuccessful pupil", teachers use the terms differently and perceive those groups of pupils as different, especially in cognitive abilities and school performance. Therefore, we argue for the redefinition of the concepts of school failure and success so that they are accepted by teachers and take into account the neglected dimensions in the old conceptions.

KEYWORDS

school success; school failure; primary education; teachers; pupils

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA
Irena Smetáčková, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha
e-mail: irena.smetackova@pedf.cuni.cz

Úvod

Škola má klíčový vliv na utváření osobnosti, rozvíjení schopností a formování představ o vlastní budoucnosti. Pokud děti zažívají ve škole výrazný a dlouhodobý neúspěch, mívá to na ně devastující vliv. Nezískávají potřebné znalosti a dovednosti pro budoucí uplatnění, mají oslabené sebevědomí, ztrácí motivaci, dostávají se do konfliktů a ze školy unikají (Alexander et al., 2003). Podle řady studií je školní neúspěch prediktorem slabé sociální adaptace, sociálního vyloučení, rizikového chování, závislostí a psychických problémů (Singer, 2008).

Snahou vzdělávací politiky proto je, aby žáci ohroženi školním neúspěchem dostali pomoc při překonávání překážek v učení, aby se mohli rozvíjet v rámci svých předpokladů a potřeb a byli v přirozeném kontaktu se svými vrstevníky (Blându, 2019; Parsons & Platt, 2017). Pokud není žákům ohroženým školním neúspěchem věnována včasná a dostatečná péče, dochází ke zhoršení jejich aktuálních výkonů a snižuje se i jejich šance na zdárné pokračování vzdělávací dráhy (Vlah et al., 2020). Včasné a dobře navržené výchovně-vzdělávací intervence pro posilování školní zdatnosti a překonávání dílčích neúspěchů v určitých oblastech školních výkonů jsou efektivním prvkem prevence (Nation et al., 2003)[1].

[1] Intervence mohou být zaměřené na kompenzaci konkrétních oslabení anebo na rozvoj obecnějších schopností a pracovních návyků, např. na rozvoj soustředění, artikulace či jemné motoriky (Galindo et al., 2018). Účinnost intervencí je prokázána zejména v předškolním vzdělávání a v nižších ročnících základní školy (Felcmanová, 2015; Parsons & Platt, 2017).

Ovšem podmínkou intervence je prvotní označení jednotlivců za školně úspěšné či neúspěšné, což je problematické, neboť to může vést k jejich stigmatizaci a na ni navazující internalizaci vnějších představ. Jak ukazuje teorie labelingu (nálepkování), některá vnější třídění mají silný potenciál sebesplňujícího proroctví anebo diskriminace (Rist, 2017). Označení dítěte za školně neúspěšné představuje nálepku, která může negativně ovlivnit jeho sebepojetí, jeho motivaci ke školním aktivitám, nasazení rodinného zázemí v přípravě na školu a učitelská očekávání vůči tomuto dítěti. Na druhou stranu lze praxi označování žáků za školně neúspěšné ospravedlnit potřebou posílit učitelské kompetence pro práci s touto skupinou a soustředit do ní prostředky. Norwich (2008) upozorňuje, že jedině při identifikaci potřebných je možné zajistit přidělení dodatečných finančních prostředků, především na nákup pomůcek a služeb, které pak žákům pomohou zdroje jejich neúspěchů překonat.

Identifikovat ohrožené žáky vyžaduje pracovat s definicí školního neúspěchu a neúspěšnosti.[2] Nalézt a získat shodu na jednoznačném vymezení školního neúspěchu a neúspěšnosti není snadné, a to z několika důvodů: 1) pojetí se liší v závislosti na aktérské pozici (žák, učitel, rodič, zřizovatel atd.), 2) pojetí je závislé na kulturních hodnotách a potřebách společnosti, a proto se historicky proměňuje, 3) třídění žáků dle míry školního ne/úspěchu má ambivalentní důsledky, které variují od podpory a pomoci po stigmatizaci a segregaci.

Považujeme za důležité, aby se diskuze o pojetí školního neúspěchu a neúspěšnosti rozvíjela navzdory těmto limitům. Vzhledem k tomu, že školní ne/úspěšnost bývá vymezena jako výrazně podprůměrné hodnocení v klíčových (nebo všech) školních předmětech, a je tedy v podstatě produktem evaluačních mechanismů každé konkrétní školy a vyučujících (Cavaco et al., 2021), je nutné více zvažovat individuální a institucionální rovinu. Jako příspěvek do diskuze nabízíme tento článek, který se soustřeďuje zejména na to, kdo jsou školně neúspěšní žáci v učitelské perspektivě.

1 Diagnostika školní neúspěšnosti

K zavádění potřebných intervencí je nutné správně identifikovat žáky ohrožené školním neúspěchem. Ke stanovení míry školní ne/úspěšnosti lze dojít prostřednictvím testování žáků anebo na základě subjektivního posouzení. Oba postupy vykazují určité slabiny.

[2] Ačkoliv se pojmy ne/úspěch a ne/úspěšnost liší svým rozsahem, budeme je v dalším textu používat záměnně. Zatímco neúspěch je dílčí událostí, neúspěšnost již představuje dlouhodobý trend, který má svoji společenskou, pedagogickou a psychologickou rovinu (Košíková, 2011).

Relativně objektivní informace o míře školní ne/úspěšnosti mohou přinést standardizované testy. Metodologickou otázkou testování je, na základě jakých dat by měla být školní ne/úspěšnost identifikována (Alexander et al., 2003). S oporou o odborné zdroje (Alban-Metcalfe, 1998; Chvál et al., 2015; Starý et al., 2016) rozlišujeme následující tři přístupy k měření školní neúspěšnosti prostřednictvím testů: 1) stanovení aktuálních individuálních výkonů na základě měření výsledků v testech bez vztahu k výsledkům ostatních, 2) měření aktuálních individuálních výkonů v porovnání s výkony referenční skupiny, 3) měření přidané hodnoty nebo pokroku, které vycházejí ze sledování dlouhodobých individuálních výkonů a jejich průběžného srovnávání dle určených kritérií (případně v porovnání s výkony referenční skupiny). Popsané přístupy se liší dvěma kritérii: časem (vývoje) a rolí vrstevníků.

Z hlediska zjišťování školního neúspěchu je spíše než zjišťování aktuálních individuálních výkonů vhodnější, a dokonce i více využívané měření aktuálních individuálních výkonů v porovnání s výkony referenční skupiny a měření přidané hodnoty, protože jimi lze predikovat výsledky žáků a zaznamenávat odchylky od očekávaného výsledku, ať už směrem nahoru, nebo dolů (Chvál et al., 2015). Takto lze sledovat a podporovat pokrok jednotlivých žáků v průběhu jejich školní docházky i měřit efektivitu různých škol, včetně efektivity výukových přístupů a používaných metod výuky (Alban-Metcalfe, 1998; Sammons et al., 1995).

Případem subjektivního posuzování konkrétním hodnotitelem může být školní prospěch. Prospěch je ukazatelem plnění školních nároků (např. Hrabal & Pavelková, 2010). Vyučující však při něm používají různé hodnoticí normy (věcné, sociální a individuální), které často nejsou jednoznačné a transparentní (Starý et al., 2016). Učitelské hodnoticí normy často nebývají odvozené od kritérií platných na úrovni školského systému ani konkrétní školy, nýbrž je vyučující nastavují subjektivně (Kolář & Šikulová, 2009). To pak vede k nízké výpovědní hodnotě výkonu žáka. Například studie Drexlerové et al. (2019) prokázala, že učitelovo vnímání výkonu žáka se neshodovalo s žákovským výkonem měřeným standardizovaným testem. Prospěch tedy představuje obvykle subjektivně ukotvenou evidenci kvality školních výkonů, která je navíc značně závislá na referenční skupině v podobě třídy.

Ačkoliv externí standardizovaná evaluace výsledků vzdělávání pomáhá sledovat, zda školní výuka v jednotlivých školách směřuje k naplňování vzdělávacích standardů, a je tedy pevnou součástí monitorování vzdělávacích systémů, některé výzkumné studie poukazují na spornou validitu a reliabilitu jednotného testování (Kaščák & Pupala, 2011; Looney, 2011). Řada odborníků proto doporučuje kombinovat externí hodnocení a učitelovo hodnocení výsledků učení (Darling-Hammond & McCloskey, 2008; Janssens & van Amelsvoort, 2008; Looney, 2011). Ovšem jiní autoři navrhují změnit celkové uvažování o vymezení minimální úrovně úspěšnosti žáka, za kterou již žák

bude považován za školně neúspěšného. Například švédská studie (Lindblad et al., 2018; citováno v Arensmeier, 2021) zjistila, že nadefinovaná minimální úroveň úspěšnosti odpovídá kognitivním schopnostem, jichž někteří žáci nedosáhnou ani po masivní podpoře, často poskytované po několik let, avšak přitom v jiných ohledech může být jejich vzdělávání úspěšné.

Jaká jiná hlediska při stanovování školní úspěšnosti zohlednit ukazují například Clycq et al. (2014) ve studii o úspěšnosti na belgických středních školách, z níž vyplývá, že rodiče a částečně i žáci a učitelé sice považují za úspěšného takového žáka, který má dobré známky, ale zároveň do vymezení úspěšnosti přidávají další kritéria. Žáci v definicích školní úspěšnosti poukazují na sociální začlenění, popularitu mezi spolužáky a dovednosti, které jim pomáhají v různých sociálních situacích, zatímco jejich učitelé více zdůrazňují osobnostní rozvoj a rozvoj kompetencí. Celkově tedy platí, že se kritéria více než dříve týkají pracovních příležitostí a životní spokojenosti (Clycq et al., 2014).

2 Vývoj, potenciál a školní ne/úspěšnost žáka

Také v českém vzdělávání se stále častěji objevují požadavky na sociální dovednosti, spokojenost dětí a osobnostní rozvoj (např. Simonová, 2017). Jedná se o rozšiřování kritérií pro definování školní ne/úspěšnosti o hodnocení žáka z hlediska míry naplnění jeho celkového potenciálu. Pokud je potenciál dostatečně využitý, je současný a minulý či budoucí výkon ve shodě. Za úspěšného žáka pak můžeme pokládat toho, jehož výkony jsou nejlepší možné vzhledem k jeho potenciálu (byť se mu nemusí dařit ve věcných kritériích). To de facto znamená prvořadé uplatnění individuální hodnoticí normy (Starý et al., 2016).

Naplnění potenciálu je žáky pozitivně prožíváno, což má vliv na jejich sebepojetí a z něj vyplývající motivaci (Alexander et al., 2003; Hrabal & Pavelková, 2010). Žák, který je na základě objektivních kritérií posouzen jako neúspěšný, se může subjektivně cítit úspěšný, protože vnímá pokrok, který v uplynulém období udělal (třeba na základě poskytnuté podpory). Toto jeho vnímání úspěchu může mít pak vliv i na jeho budoucí objektivně měřenou úspěšnost (Ainscow & Tweddle, 1988). Naopak objektivní úspěch může být u některých žáků spojen se subjektivním neúspěchem, například když získají nejvyšší možnou známku v testu, ale přesto mají pocit, že nedosáhli toho, čeho dosáhnout mohli (Alban-Metcalfe, 1998).

V odborné komunitě panuje poměrně shoda na tom, že hodnocení úspěšnosti žáků by mělo být co nejkomplexnější. Mělo by obsahovat informace o vývoji výkonu (spíše než jen jednorázové zjišťování výsledků vzdělávání) a mělo by být propojeno s informacemi o sebepojetí žáků a jejich postojů

ke škole a učení a o jejich očekávání úspěchu (Alban-Metcalfe, 1998; Alexander et al., 2003, aj.). V případě příliš úzce vymezených kritérií školní neúspěšnosti hrozí, že označení dítěte za školně neúspěšné nebude přiléhavé k jeho reálné zdatnosti, a spíše tak dojde k negativním efektům nálepkování (Rist, 2017).

Ačkoliv pedagogický a psychologický přístup zahrnuje snahy o vymezování školní ne/úspěšnosti prostřednictvím různých kritérií a jejich kombinace, přístup vzdělávací politiky s pojmem školní neúspěšnost pracuje ve snaze identifikovat děti, které potřebují podporu, a na tu je třeba alokovat personální i finanční zdroje. Vyučující v praxi se nutně musí k pojmu školní ne/úspěšnost také vztahovat, ale jejich profesní perspektiva je odlišná od vědecko-výzkumné a školsko-politické, a proto mohou akcentovat jiné aspekty. Přitom právě učitelské pojetí školní ne/úspěšnosti má nejsilnější vliv na samotné žáky, neboť v návaznosti na něj vyučující interpretují konkrétní projevy a výkony žáka a formují svá očekávání vůči budoucímu vývoji. Proto je důležité popsat obsah učitelských představ o školní úspěšnosti a neúspěšnosti i míru jejich shody s objektivními údaji o schopnostech a výkonech žáků. To bylo cílem studie, kterou představují následující kapitoly.

3 Výzkumná studie

Prezentovaná studie je součástí výzkumu „Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti na začátku povinné školní docházky“.[3] Výzkumu se účastnilo 29 tříd běžných základních škol zřizovaných obcemi. Třídy byly vybrány v 1. ročníku a následně intenzivně sledovány v průběhu 2. a 3. ročníku. Cílem výzkumu bylo identifikovat pedagogické postupy, které vyučující používají u žáků ohrožených školním neúspěchem. Za tímto účelem byla dlouhodobě a opakovaně používána bohatá sada výzkumných nástrojů: pozorování výuky, rozhovory, standardizované psychologické testy, didaktické testy a postojové dotazníky. Součástí bylo rovněž mapování učitelských pojetí školního neúspěchu, dále strukturovaný učitelský popis jednotlivých žáků, údaje o prospěchu a učitelské posouzení míry školní úspěšnosti. Kombinace všech kvalitativních a kvantitativních údajů dovoluje odpovědět na základní výzkumnou otázku této dílčí studie: *Jak vyučující konceptualizují školní neúspěch na začátku povinné školní docházky?* Tato výzkumná otázka byla precizována:

[3] Výzkum realizuje Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy za finanční podpory MŠMT (projekt OPVV, číslo projektu CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390).

Jak se liší žáci, které vyučující označují za školně úspěšné, částečně úspěšné a neúspěšné? Existuje mezi nimi rozdíl z hlediska školních výkonů, kognitivních schopností a dalších schopností, vztahů, emocionální regulace a rodinného zázemí? V realizované dílčí studii je základní analytickou jednotkou učitel (N = 29), přičemž se posuzuje učitelské hodnocení žáků (N = 652).

3.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 28 učitelek a 1 učitel od 37 do 58 let.[4] Oni a jejich třídy byli sledováni od 1. do 3. ročníku. Ve 2. ročníku tito vyučující hodnotili celkově 652 žáků, z nichž bylo 321 chlapců (49 %) a 336 dívek (51 %). Zkoumané třídy se nacházely v různých částech České republiky v obcích různé velikosti (malé vesnice, menší a střední města, Praha) a měly různou velikost (od 18 do 29 žáků). Třídy byly osloveny dvěma způsoby: zhruba 1/3 vyučujících již dříve s výzkumným týmem spolupracovala, druhá třetina vyučujících byla doporučena vedeními škol, která s týmem dříve spolupracovala, a zbývající třetina projevila zájem o spolupráci na základě náhodně rozeslaných oslovujících dopisů. Podmínkou pro zařazení konkrétních tříd do výzkumu byly souhlasy rodičů a dětí s dlouhodobou účastí na výzkumu a dále výborná pedagogická pověst vyučujících. Ta byla odvozována z toho, že vedení školy a náhodně dotazovaní rodiče dětí z vyšších ročníků se shodli, že by učitele/učitelku doporučili a přáli by si, aby učil/a jejich vlastní děti. Tato podmínka byla stanovena, neboť cílem výzkumu bylo také zjistit, jaké postupy proti školní neúspěšnosti používají „dobří" vyučující. Východiskem totiž bylo přesvědčení, že v pedagogickém terénu existují funkční intervence, které však může být pro vyučující obtížné pojmenovat, avšak je možné je výzkumně zmapovat.

3.2 Metody sběru dat

Ačkoliv ve výzkumu byla použitá široká sada nástrojů, ve zde prezentované studii byly analyzovány pouze následující: a) rozhovory s vyučujícími, b) expertní posouzení školních charakteristik žáka prostřednictvím učitelského dotazníku „Charakteristika žáka", c) prospěch. Údaje *a* a *b* byly sbírány ve 2. ročníku, prospěch ve 3. ročníku.

Polostrukturované rozhovory s 29 vyučujícími měly širší zaměření a pokrývaly 9 oblastí. Jednou z nich byla obecná představa školní ne/úspěšnosti, která byla rámována následujícími otázkami položenými v adekvátní formu-

[4] V analýzách byli vyučující označeni smyšlenými jmény. Ta jsou uváděna při prezentaci výsledků níže v závorkách za citacemi z rozhovorů.

laci s ohledem na vývoj rozhovoru: *Jaké jsou děti, které považujete za školně úspěšné? Považujete označení školní úspěch, úspěšnost za přiléhavé, nebo používáte jiné? Co je podle vás podmínkou toho, aby dítě mohlo být ve škole úspěšné? Co podle vašich zkušeností vede ke školní neúspěšnosti dětí? Co děláte, když zjistíte, že u nějakého dítěte hrozí školní neúspěšnost? Jak pracujete s konkrétním dítětem ohroženým neúspěchem? Co se vám osvědčuje? Na co narážíte?* Rozhovory byly přepsány a podrobeny tematické analýze (Clarke & Braun, 2013).

V několikatýdenním odstupu vyučující vyplňovali pro všechny žáky ve třídě dotazník „Charakteristika žáka". Ten zahrnoval 32 krátkých tvrzení, která popisovala školní výkony dítěte a klíčové faktory, které se na nich podílejí. Tvrzení byla rozdělena do následujících šesti skupin, u nichž vždy uvádíme příklady jednotlivých tvrzení: 1) kognitivní schopnosti (např. *Má dobrou paměť, snadno si pamatuje; Má logické myšlení*); 2) další schopnosti (např. *Je fyzicky zdatné a šikovné na sport*; *Zvládá sebeobsluhu);* 3) vztahy v kolektivu a s vyučujícími (např. *Dokáže spolupracovat ve dvojici či malé skupině*; *Dobře komunikuje s jinými dospělými ve škole, např. asistentkou*); 3) školní výkonnost (např. *Jde mu počítání (matematika)*; *Při výuce je aktivní, zapojuje se*; *Pracuje rychle, s úkoly je brzy hotové*); 4) emoce (např. *Na neúspěch má přiměřené reakce*; *Je emocionálně zralé přiměřeně věku*); 5) rodinné zázemí (např. *Rodiče mu přiměřeně pomáhají se školním učením*; *Má fungující rodinné zázemí*). Výroky se vztahovaly k předem zvoleným kritériím, která byla identifikována na základě odborné literatury a učitelských rozhovorů. Rozhovory rovněž pomáhaly k nalezení konkrétní formulace výroků. Dotazník byl před použitím ve výzkumu pilotován prostřednictvím kvalitativních rozhovorů s pěti vyučujícími mimo výzkumný soubor a kvantitativní analýzy ve dvou třídách.

U každého výroku vyučující posuzovali, zda o dítěti platí (1 bod), platí částečně (2 body), nebo neplatí (3 body). Směr hodnoticí škály byl zvolen tak, aby odpovídal klasifikační normě – tedy dítě s pozitivně hodnocenými charakteristikami získává „známku" 1. U každého dítěte se na základě učitelského hodnocení spočítal celkový skór. Čím méně bodů (tedy nižší skór), tím více pozitivních školních charakteristik dítě podle vyučujících má (tedy je školně úspěšnější).

3.3 Analýza dat

Při analýzách byla uplatňována maximální snaha o využívání parametrických statistických metod, neboť s ohledem na velikost souboru dat bylo možné předpokládat platnost centrální limitní věty. Vzhledem k charakteru dat jsme při interpretaci vycházeli jak z hodnoty průměru, tak z mediánu. Pro účely porovnání vícero nezávislých souborů byla využita jednofaktorová ANOVA, jelikož simulační studie uplatňující různé nenormální distribuce ukázaly, že míra falešně pozitivních výsledků není tímto porušením předpokladu příliš

ovlivněna (Glass et al., 1972; Lix et al., 1996). V případě korelací jsme pracovali s Pearsonovým testem, neboť ačkoli předpokládá konečné rozptyly a konečnou kovarianci, nutně nepředpokládá normalitu. Distribuce tohoto korelačního koeficientu závisí na základní distribuci, i když je kvůli centrální limitní větě asymptoticky normální. Interpretace výsledků využívala pětiprocentní hladinu významnosti. Pro účely interpretace budeme uvádět vždy hodnotu *p* rovněž na jiné hladině významnosti, a nikoliv jen závěry. Analýza dat proběhla za využití softwaru Microsoft Excel, Statistica v. 13.3 a IBM SPSS. K výpočtu velikosti souboru byl použit kalkulátor velikosti vzorku s úrovní spolehlivosti 95 % a hranicí chyby 5 % (podíl populace 50 %) se základním souborem N = 500 000. Zjištěná velikost vzorku je N = 384. To znamená, že je potřeba 384 nebo více měření/průzkumů, aby bylo dosaženo hladiny spolehlivosti 95 % pro výsledek, že skutečná hodnota je v rozmezí ±10 % naměřené hodnoty.

Dotazník měl dobré psychometrické charakteristiky (při odstranění dotazníků s chybějícími položkami). Reliabilita na základě Cronbachova alfa a také za využití split-half reliability s korekcí pomocí Spearman-Brownova vzorce byla testována pro celý nástroj i pro každou dimenzi. Obecně akceptovatelné hodnoty jsou mezi 0,7 a 0,95 (Tavakol & Dennick, 2011). Tento interval je možné upřesnit následovně: minimálně přijatelná (> 0,70), dobrá (> 0,80) nebo vynikající (> 0,90) (Doshi et al., 2003; George & Mallery, 2003). V tomto kontextu zmiňme ještě práci autorů Griethuijsen et al. (2014), kteří považují hodnoty mezi 0,6 a 0,7 za přijatelné. Jelikož uvažujeme více než jednu latentní proměnnou, Cronbachovo alfa může podhodnocovat skutečnou reliabilitu (Novick & Lewis, 1967). Z tohoto důvodu jsme využili také odhad ω_t popsaný Roderickem a McDonaldem (1978). Zjištěné hodnoty uvádí tabulka 1. Statistické veličiny, jež jsou uváděny v tabulkách u deskriptivní části, jsou ve shodě s českou odbornou literaturou (Hendl, 2012).

Tabulka 1
Základní vlastnosti jednotlivých položek

název subškály	počet výroků	Cronbachovo α	split-half reliabilita	ω_t	interval vyhodnocení
kognitivní schopnosti	5	0,848	0,868	0,850	5–15
další schopnosti	5	0,768	0,745	0,757	5–15
vztahy	6	0,762	0,803	0,790	6–18
školní výkonnost	8	0,834	0,868	0,853	8–24
emoce	4	0,652	0,723	0,647	4–12
rodinné zázemí	4	0,741	0,747	0,766	4–12
celý nástroj	32	0,932	0,963	0,934	32–96

V návaznosti na učitelský dotazník „Charakteristika žáka" byli vyučující požádáni, aby posoudili, do jaké míry každé jednotlivé dítě považují za školně úspěšné: měli rozhodnout, zda pro konkrétní dítě platí výrok žák je školně úspěšný v plné míře, částečně, nebo vůbec. Posuzování probíhalo v polovině 2. ročníku, kdy vyučující vedli třídy již rok a půl.

Poslední sledovanou proměnnou je prospěch. Ten byl shromážděn v polovině 3. ročníku a zahrnoval známky udělené na vysvědčení z matematiky a českého jazyka na konci 2. ročníku a v pololetí 3. ročníku a dále známky, které vyučující pro dané dítě odhadují na konci 3. a 5. ročníku. Odhad vývoje prospěchu odráží představu vyučujících o kvalitě školních výkonů ve vztahu k potenciálu dítěte, a představuje tedy určitý aspekt pojetí školní úspěšnosti.

4 Výsledky: učitelské popisy ne/úspěšnosti

Analýza pojetí školního ne/úspěchu uváděná v rozhovorech vedla k paradoxnímu zjištění: pojetí jsou si blízká ve zpochybnění relevance neúspěšnosti, ale zároveň rozdílná ve zvažovaných kritériích. Napříč vyučujícími tedy panovala shoda v tom, že stanovit hranice mezi školně úspěšnými a neúspěšnými dětmi je komplikované: „To je strašně těžký říct, kdo jsou školně úspěšné děti." (Pavla) Vyučující se často používání pojmu školní ne/úspěšnost bránili, zdráhali se těmito pojmy jednotlivé děti označovat: „Vlastně pro mě to [pojem školní úspěšnost, pozn. aut.] není nějaká hodnota nebo něco, s čím bych pracovala" (Jana); „Co je to úspěch vlastně, obecně? Já myslím, že ono je to takový trošku zavádějící" (Lucie). Vyučující deklarovali, že oni sami označení nepoužívají (nebo jen omezeně), ale je jim vnucováno školskou politikou: „Spíš je to jako oficiální termín. Jako že ty školně neúspěšné děti jsou buď ty děti, které mají špatný známky, což beru tři a hůř, anebo děti, které mají prostě nějaký obtíže zdravotní kvůli tomu, že jsou ve škole ve stresu." (Jana) Někteří označování dětí za školně neúspěšné výslovně odmítají, protože je to podle nich nemožné a nesprávné. Obávají se určité fatálnosti, zvláště při použití na začátku školní docházky. Ti kritičtější považují označování dětí jako školně ne/úspěšných vyloženě za škodlivé. Jiní s označováním osobně nesouhlasí, ale uvědomují si, že se jedná o důležitý koncept z hlediska organizace vzdělávání a očekávání vůči škole.

Principialně považujeme pojetí školního neúspěchu za negaci školního úspěchu. To potvrzovali i vyučující, kteří často vymezení školně neúspěšných dětí začínali popisem těch školně úspěšných. Ačkoliv jako ideální typy mohou obě kategorie stát proti sobě, otázkou je, kde vyučující narýsují hranici, která konkrétní žáky zařadí ještě mezi školně úspěšné, anebo už mezi školně neúspěšné. Dříve než se budeme věnovat této oddělující ose, podíváme se na

obsahy pojmu školní úspěch, resp. školní neúspěch. Na základě analýzy jsme identifikovali následující tři pojetí dle dominantních prvků, od kterých vyučující školní ne/úspěch odvozují: 1) znalosti a dovednosti, které se odrážejí v prospěchu; 2) chování a zvládání školního režimu; a 3) relativnost a proměnlivost zvládání. Jednotlivá pojetí nyní podrobněji představíme.

Vyučující deklarující první pojetí školního ne/úspěchu zdůrazňovali, že školně úspěšné děti zvládají osvojování znalostí a dovedností, které jim škola předkládá, zatímco neúspěšné děti to – z různých důvodů – nezvládají. Míra zvládání se odráží v prospěchu, kterému vyučující důvěřují. Jako kulturní fenomén stojí prospěch nad všemi dalšími informacemi o průběhu školního vzdělávání. Ovšem jak svébytnou informaci prospěch nese, ukazuje výše uvedená citace Jany, která jako indikátor školního neúspěchu chápe známky horší než dobře, ale současně vedle něj připojuje zcela odlišné kritérium, a to negativní zdravotní důsledky způsobené školním stresem.

V rámci druhého pojetí školního ne/úspěchu stavěli vyučující do popředí žákovské chování, zejména ve vztahu ke školním pravidlům a pracovním návykům, díky kterým děti lépe rozumějí školním úkolům a dosahují vyšších školních výkonů. Ilustruje to například výpověď učitelky Barbory, která školně úspěšné děti charakterizuje takto: „Většinou jsou to děti, které jsou jako klidnější, dokážou se soustředit, dokážou vydržet u nějaké činnosti, že když něco začnou, tak to chtějí dokončit. A samozřejmě IQ s tím souvisí taky. Možná i spolupráce, když umí spolupracovat, je to výhoda.“ Školně neúspěšní žáci jsou pak ti, kteří nemají dostatečnou koncentraci pozornosti, výkonovou motivaci a sociální dovednosti. V pozadí těchto projevů stojí rozumové schopnosti, které jsou spíše obecnějším a nespecifickým zdrojem než přímou podmínkou dobrých školních výkonů. Schopnost adaptovat se na školní prostředí a jeho požadavky vyžaduje i další charakteristiky.

V rámci třetího pojetí školního ne/úspěchu nebyl důraz položen na jeden konkrétní atribut, dokonce konstrukce tohoto pojetí byla zásadně odlišná od dvou předchozích. Zatímco první dvě pojetí lze považovat za statická, třetí pojetí je dynamické. Školní ne/úspěch vyučující vymezují relativně, tedy v relaci k určité konstantě. Jednotliví vyučující se lišili v tom, k čemu aktuální projevy dětí vztahovali. Nalezeny byly čtyři typy relací: a) relace k předchozím a budoucím výkonům, které indikují vývoj dítěte; b) relace k proměně školních požadavků; c) relace ke komplexnímu pojetí osobnosti žáka; d) relace k rodinnému zázemí.

Vyučující si jsou vědomi, že aktuální školní neúspěchy dítěte se mohou během určité doby změnit, a to buď vlivem toho, že dítě dospívá a mění se jeho schopnosti, nebo vlivem proměny charakteru výuky: „Kdo teďka je neúspěšný a bojuje s něčím, tak za pár let se to úplně změní“ (Hana); „To je evidentně chytrý dítě. A on se mi teď konečně začal trošku probouzet. […] Ten školní úspěch přijde, ale nesmím po něm chtít školní úspěch teď ve

druhý třídě, protože on na něj teď ještě nemá“ (Petra). Interindividuální odlišnosti zapříčiňuje podle vyučujících také rodinné zázemí. Proškolní nastavení rodičů je přitom podle téměř všech vyučujících základní a nezbytnou podmínkou školní úspěšnosti. Ilustrovat to lze na výroku učitelky Pavly, která vyzdvihuje vztah školní neúspěšnosti v relaci k rodinnému zázemí: „Když má dítě nějaký problém, je školně neúspěšné, tak vždycky má nějaký problém rodič. Vždycky to selhávání nějak koresponduje s těmi rodiči. Já jsem za svoji kariéru nezažila rodiče, že ta rodina byla spořádaná, že by měli dobré rodinné zázemí, a to dítě by mělo nějaký problém.“ V tomto pojetí všechny slabiny dítěte mohou být zvládnutelné tak, aby nevedly ke školní neúspěšnosti, pokud škola a rodina dostatečně dobře spolupracují.

Navíc si jsou vyučující vědomi, že schopnosti dětí jsou pestré a nerovnoměrně rozložené, takže dítě může mít dobré výkony v určité oblasti, zatímco v jiných je průměrné či podprůměrné: „Nenarazila jsem teda za svoji učitelskou kariéru na někoho, komu by nešlo nic a kdo by vlastně jakoby byl předurčený k tomu, že bude neúspěšný v životě.“ (Magda) Protože nelze sledovat všechny oblasti výkonů, vyučující mezi nimi hierarchizují a školní ne/úspěch určují jen na základě výkonů v těch oblastech, které stojí v této hierarchii nejvýše: „Třeba když to dítě obecně pojmenujeme, jako že je úspěšné, ale ono třeba je úspěšné jenom v něčem.“ (Lucie) Školní ne/úspěch je tedy konstruktem a bez jasného a konsenzuálního vymezení kritérií, na základě kterých vzniká, se zvyšují rizika stigmatizace spojená s označováním konkrétních osob jako školně úspěšných či neúspěšných.

Vyučující o stigmatizaci neuvažují v makrosociálním pohledu. Podle rozhovorů pro ně není důležité to, že stigmatizace může vést ke vzdělávací neúspěšnosti v dlouhodobém horizontu a k segregaci vzdělávacích trajektorií. V učitelské perspektivě se rizika stigmatizace týkají zejména žákovské identity – tedy zda se žáci aktuálně cítí být se školou spojeni a prožívají s ní sounáležitost. Pozitivní a silná žákovská identita koresponduje v učitelském pojetí se spokojeností a školní motivací pro právě probíhající učební úkoly.

Učitelky a učitelé si uvědomují důležitost spokojenosti dětí a to, že ke spokojenosti potřebuje každý zažít úspěch. Například učitelka Petra se podle svých slov snaží nabízet všem dětem, které to potřebují, příležitosti k posílení jejich sebevědomí, často ve velmi specifických oblastech. Žákyni, která vyniká pohybově, zatímco v ostatních školních doménách je slabší, dává učitelka dle svých slov vyniknout v tělesné výchově; žáka, který má „bohatý vnitřní svět“, oceňuje především ve výtvarných činnostech, kde se toto nadání žáka projevuje.

Pro podstatnou část vyučujících je spokojenost žáků zcela zásadní. Zvláště u dětí na 1. stupni ji považují de facto za hlavní definiční znak školní úspěšnosti. Úspěšné je pro ně takové dítě, které má kladný vztah ke škole: „Školsky úspěšné dítě – já to beru z pozice toho dítěte. Já chci, aby to bylo

dítě, které, pokud je to možné, chodí rádo do školy, cítí se tam bezpečně, je tam spokojené, má kamarády, nebojí se promluvit, přihlásit, nebojí se říct, když má nějaký problém." (Jana) Ale i ostatní vyučující, kteří přímo nedefinují školní úspěšnost prostřednictvím spokojenosti, ji považují za klíčovou. A to jednak jako podmínku školního učení (nespokojené dítě nemůže pracovat na maximum svého potenciálu) a jednak jako důsledek (dítě, které ve škole zažívá neúspěch, není spokojené).

Jak bylo řečeno výše, většina vyučujících zapojených do výzkumu deklarovala svůj nesouhlas s označováním konkrétních žáků za školně neúspěšné. Školní ne/úspěch považují za zjednodušující pojem, který nepoužívají. Důvodem je zejména jeho relativnost a nízká shoda v obsahu kritérií, z nichž je neúspěch odvozován. Ve všech třech pojetích školního ne/úspěchu (viz výše) je zahrnuta také role samotných vyučujících, kteří nastavují učební situace, hodnotí výkony a chování, spoluvytváří školní prostředí atp. V žádném rozhovoru nebylo identifikováno takové pojetí školního úspěchu, které by bylo podle vyučujících plně závislé pouze na rozumových schopnostech dítěte, nebo jeho rodinném zázemí. Naopak se ukázalo, že vyučující vnímají výkony žáků jako komplexně determinované a situačně ukotvené, navíc si jsou vědomi, že na míře jejich dosahování mají také určitý podíl. To pak znamená, že vyučující se nutně cítí za případný úspěch a neúspěch žáků částečně zodpovědní. Z psychologického hlediska je proto logické, že si přejí, aby jejich žáci byli školně úspěšní: „V podstatě se snažím, aby školně úspěšný byli všichni." (Jana) Tomu pak také částečně přizpůsobují své pojetí školního ne/úspěchu a jeho prosazování ve třídě.

Vyučující ve shodě se svým pojetím školního ne/úspěchu popisovali různé praktiky (k jednotlivým žákům či celým třídám). Například učitelka Petra hlásící se ke třetímu pojetí „relativnost a proměnlivost" demonstrovala, jak aktivně pracuje se zráním, když popisovala podporu konkrétního žáka: „To je evidentně chytrý dítě. A on se mi teď konečně začal trošku probouzet. Takže to dítě, který bez toho, abych do něj šťouchla a řekla mu: pracuj takhle, tak nic nedělalo. A já to teď vidím, že jsem se nespletla, že on se mi zvedá." (Petra) Učitelka Dana zase uvedla příklad, jak vede děti ve své třídě k uvědomění, že úspěšný může být člověk v různých oblastech: „[…] vysvětlovala jsem zaprvé jemu mezi čtyřma očima, říkám: tobě prostě jenom něco nejde a snažím se ti pomoct, aby ti to šlo o trošičku lépe, umíš nádherně zpívat, malovat… Něco jsem vždycky vytáhla, že umí prostě nějakou jinou věc. Holt mu nejde matika a čeština, ale jdou mu jiné věci a každý někdy něco neumí. Tímhle způsobem jsme si třeba i před dětmi vyprávěli a rozebírali to…" (Dana)

Rozhovory dovolují nahlédnout poměrně celistvě pedagogické postoje a zkušenosti vyučujících, a to díky přecházení mezi obecnou rovinou (co si myslí) a konkrétní rovinou (jak vnímají konkrétní události a co v nich dělají).

Navzdory tomu je však limitem rozhovorů jejich deklarativnost. To, co vyučující říkají, reprezentuje jejich způsob uvažování, resp. to, co si přejí, aby o jejich způsobu uvažování věděli výzkumníci. Pro ověření platnosti deklarovaných postojů je třeba triangulace dat, která v naší studii byla provedena prostřednictvím učitelského dotazníku „Charakteristika žáka", který sice má také deklarativní povahu, ale odlišného typu.

4.1 Výsledky: školně neúspěšné děti

Vyučující byli požádáni, aby u každého dítěte posoudili, zda je školně úspěšné, a to na třístupňové škále – zcela, částečně, nebo vůbec. Ze všech 657 dětí na začátku 2. ročníku ZŠ považovali za plně školně úspěšné 483 (74 %), za částečně školně úspěšné 153 (23 %) a za školně neúspěšné jen 21 (3 %) dětí. Zároveň v dotazníku „Charakteristika žáka" uvedli, nakolik jsou podle nich pro každé dítě platné jednotlivé výroky

Vzhledem k charakteru dat a součtovým hranicím pracujeme pro lepší interpretaci jak s hodnotami mediánu, tak průměru (M = 1,34 na tříbodové škále; SD = 0,587). Z jednotlivých oblastí vyučující nejlépe hodnotili charakteristiky týkající se *rodinného zázemí* (Med = 1; M = 1,14; SD = 0,443), dále *emocí* (Med = 1; M = 1,19; SD = 0,472) a *vztahů* (Med = 1; M = 1,21; SD = 0,457). Hůře byla hodnocena oblast *kognitivních schopností* (Med = 1,2; M = 1,47; SD = 0,668), *dalších schopností* (Med = 1,2; M = 1,37; SD = 0,604) a *školní výkonnosti* (Med = 1,375; M = 1,39; SD = 0,663). To znamená, že podle vyučujících má více dětí pozitivní charakteristiky týkající se chování k druhým, emoční zralosti a rodičovské podpory, zatímco o něco méně dětí má pozitivní charakteristiky v oblasti dispozic a schopností a v oblasti výkonů ve školních úkolech.

Vztahy mezi jednotlivými subškálami je možné sledovat na základě následující korelační analýzy s rozšířením o index determinace (viz tabulku 2). Z analýzy vyplývá, že síla asociace mezi sledovanými proměnnými je vždy středně velká. K drobným nuancím by došlo, pokud bychom použili členění dle Chrásky (2016), který o intervalu 0,2–0,4 hovoří jako o nízké korelaci. Rozdíly vykazuje koeficient determinace, který ukázal, že subškály *vztahy* a *emoce* jsou ovlivňovány z více než 40 %, zatímco subškály *vztahy* a *rodinné zázemí* jen z 15 %.

Tabulka 2
Korelační analýza mezi sledovanými proměnnými

	vztahy	školní výkony	emoce	rodina	kognitivní schopnosti	další schopnosti
vztahy	–	$r = 0{,}578^{***}$ $r^2 = 33{,}4$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}642^{***}$ $r^2 = 41{,}2$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}384^{***}$ $r^2 = 14{,}7$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}587^{***}$ $r^2 = 34{,}5$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}671^{***}$ $r^2 = 45{,}0$ $p < 0{,}001$
školní výkony	$r = 0{,}578^{***}$ $r^2 = 33{,}4$ $p < 0{,}001$	–	$r = 0{,}444^{***}$ $r^2 = 19{,}7$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}398^{***}$ $r^2 = 15{,}8$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}860^{****}$ $r^2 = 73{,}9$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}662^{***}$ $r^2 = 43{,}8$ $p < 0{,}001$
emoce	$r = 0{,}642^{***}$ $r^2 = 41{,}2$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}444^{***}$ $r^2 = 19{,}7$ $p < 0{,}001$	–	$r = 0{,}437^{***}$ $r^2 = 19{,}1$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}422^{***}$ $r^2 = 17{,}8$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}552^{***}$ $r^2 = 30{,}5$ $p < 0{,}001$
rodinné zázemí	$r = 0{,}384^{***}$ $r^2 = 14{,}7$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}398^{***}$ $r^2 = 15{,}8$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}437^{***}$ $r^2 = 19{,}1$ $p < 0{,}001$	–	$r = 0{,}346^{***}$ $r^2 =$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}335^{***}$ $r^2 = 11{,}2$ $p < 0{,}001$
kognitivní schopnosti	$r = 0{,}587^{***}$ $r^2 = 34{,}5$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}860^{****}$ $r^2 = 73{,}9$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}422^{***}$ $r^2 = 17{,}8$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}346^{***}$ $r^2 = 11{,}9$ $p < 0{,}001$	–	$r = 0{,}663^{***}$ $r^2 = 43{,}9$ $p < 0{,}001$
další schopnosti	$r = 0{,}671^{***}$ $r^2 = 45{,}0$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}662^{***}$ $r^2 = 43{,}8$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}552^{***}$ $r^2 = 30{,}5$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}335^{***}$ $r^2 = 11{,}2$ $p < 0{,}001$	$r = 0{,}663^{***}$ $r^2 = 43{,}9$ $p < 0{,}001$	–

Vysvětlivky pro korelaci: * Nulová až velmi nízká < 0,0–0,1; ** nízká < 0,1–0,3; *** střední < 0,3–0,7; **** vysoká < 0,7–1,0 (Hendl, 2012)

Srovnání tří skupin žáků dle posuzované školní úspěšnosti ukázalo, že děti považované za školně úspěšné jsou hodnoceny ve všech oblastech pozitivněji než ostatní. Průměrné hodnocení v jednotlivých oblastech uvádí tabulka 3. Rozdíly byly největší v oblasti školních výkonů a dispozic a podobně i v celkovém skóru. Naopak v oblasti vztahů, emocí a rodinného zázemí byly rozdíly mezi dětmi, které vyučující považují a nepovažují za úspěšné, menší.

Tabulka 3
Průměrné hodnocení subškál dotazníku „Charakteristika žáka" dle učitelského vnímání školní úspěšnosti žáků

	školní úspěšnost dle posouzení vyučujících								
	dítě je školně úspěšné			dítě je částečně školně úspěšné			dítě není školně úspěšné		
	M	*SD*	Med	*M*	*SD*	Med	*M*	*SD*	Med
kognitivní schopnosti	6,28	1,75	5	9,98	2,06	10	12,52	2,08	13
další schopnosti	6,02	1,5	5	8,42	2,27	8	9,81	2,36	10
vztahy	6,61	1,23	6	8,48	2,26	8	10,81	2,77	11
školní výkony	9,99	2,26	9	15,07	2,77	15	18,52	2,79	19
emoce	4,38	0,93	4	5,38	1,71	5	5,86	1,88	6
rodinné zázemí	4,13	0,91	4	4,86	1,72	4	6,86	2,38	7

Z hlediska sledování rozdílů je ideální vycházet z hodnoty průměru a mediánu. Ve všech sledovaných subškálách se ukázalo, že hodnoty obou proměnných jsou pro školně úspěšné děti nižší než pro děti částečně úspěšné a ty jsou zase nižší než u dětí neúspěšných. Vzhledem k rozsahu souboru jsme pracovali jak se statistickou, tak věcnou významností. Sledované hodnoty induktivní analýzy jsou uvedeny v tabulce 4, kde jsme označení úspěšné, částečně úspěšné a neúspěšné nahradili symboly 1–3 v tomto pořadí. Z tabulky je patrné, že k zamítnutí nulové hypotézy o shodných mediánech dojde ve všech subškálách, a to na 1% hladině významnosti. Kromě subškály *emoce* a srovnání částečně úspěšných a neúspěšných žáků jsou tyto rozdíly statisticky signifikantní také v rámci post hoc analýzy.

Tabulka 4
Induktivní analýza pro dotazník Charakteristika žáka dle školní úspěšnosti žáka

subškála	*F*	*p*	η^2	$\eta^2 * 100$ (%)
kognitivní schopnosti	320,3	< 0,001	0,506	50,6
post hoc Schefény	1 < 2***; 2 < 3***; 1 < 3***			
další schopnosti	144,5	< 0,001	0,314	31,4
post hoc Schefény	1 < 2***; 2 < 3***; 1 < 3***			
vztahy	135,0	< 0,001	0,299	29,9
post hoc Schefény	1 < 2***; 2 < 3***; 1 < 3***			
školní výkony	351,4	< 0,001	0,541	54,1
post hoc Schefény	1 < 2***; 2 < 3***; 1 < 3***			
emoce	51,2	< 0,001	0,166	16,6
post hoc Schefény	1 < 2***; 1 < 3***			
rodinné zázemí	65,3	< 0,001	0,212	21,2
post hoc Schefény	1 < 2***; 2 < 3***; 1 < 3***			

Poznámka: $p < 0,1$*; $p < 0,05$**, $p < 0,01$***

Korelační analýza potvrdila rozdíly mezi některými subškálami při porovnání hodnocení žáků dle vnímané školní úspěšnosti. Pro přesnější rozbor byla dopočítána hodnota věcné významnosti (η^2), která je nejjednodušším ukazatelem věcné významnosti u více než dvou skupin. Po vynásobení hodnoty stem tento ukazatel interpretujeme jako podíl (procento) vysvětleného rozptylu za pomoci rozdělení do skupin (Soukup et al., 2021). V našem případě je patrné, že největší podíl vysvětleného rozptylu existuje u subškál *kognitivní schopnosti* a *školní výkony*; naopak nejmenší je u subškál *emoce* a *rodina*.

Počet dětí označených za školně neúspěšné se napříč třídami lišil. V několika třídách vyučující neoznačili žádné dítě jako školně neúspěšné, v jiných jich bylo několik (nejvýše však tři). Kromě toho se třídy lišily i tím, jaké v nich bylo průměrné hodnocení jednotlivých školních charakteristik.[5] V celkovém hodnocení i v hodnocení za jednotlivé oblasti byly mezi třídami výrazné rozdíly. Nejnižší průměrné celkové hodnocení bylo 1,05 bodu, naopak nejvyšší 1,67 bodu. Rozdíl mezi maximálním a minimálním průměrným hodnocením v jednotlivých subškálách varioval. V subškále *kognitivní schopnosti* byl rozdíl 3,9 bodu; v subškále *další schopnosti* 3,0; v subškále *vztahy* 2,81; v subškále *školní výkony* 5,85; v subškále *emoce* 2,56 a v subškále *rodinné zázemí* 3,22.

Vysvětlení mohou být dvě. První spočívá ve složení třídy. Třídy se pochopitelně liší tím, jaké jsou děti, které do nich docházejí.[6] Záleží na lokalitě, konkurenci s jinými školami a pověsti konkrétní školy – důsledkem je odlišné složení žákovské populace z hlediska socio-kulturního zázemí, které souvisí s rodičovskou podporou školního učení. V našem výzkumu jsme měli zahrnuté například školy z menších obcí s horší dopravní dostupností, kde do jediné spádové školy docházely děti z rodin širokého spektra. Naopak jsme měli ale také zahrnutu prestižní školu z vilové čtvrti velkého města, kde je homogenita žákovské skupiny z hlediska rodinného zázemí podstatně vyšší. Druhým vysvětlením rozdílů v učitelském hodnocení žáků napříč třídami je pojetí školní úspěšnosti u jednotlivých vyučujících (resp. jejich učitelská subjektivní teorie). Pokud vyučující určitou charakteristiku či cíl nepovažují v rámci svého přístupu za důležité, je pravděpodobné, že nebudou mezi dětmi v daném hledisku rozlišovat.

---

5 Ve třídách byli zařazeni i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní neúspěšnost nebyla v pohledu vyučujících jednoznačně svázána s touto skupinou žáků. Podrobné analýze se věnujeme v jiné publikaci.

6 V tomto textu ponecháváme stranou, zda se lišily jednotlivé třídy reálným rozložením kognitivních schopností a školních výkonů. Pouze konstatujeme, že rozdíly mezi třídami byly nalezeny, avšak neměly jednoznačnou souvislost s tím, kolik dětí vyučující v daných třídách identifikovali jako školně neúspěšné. V případě zájmu odkazujeme na jiné texty našeho výzkumného týmu.

4.2 Výsledky: školní prospěch

Jedním z indikátorů, od něhož bývá odvozována školní ne/úspěšnost, je prospěch. To odpovídá i prvnímu z učitelských pojetí školního ne/úspěchu. Nejde přitom o prospěch samotný, ale o školní výkony, které sumativní hodnocení ve formě známek na vysvědčení odráží. Analýza reálného prospěchu (2. a 3. ročník) a odhadovaného prospěchu (3. a 5. ročník) ukázala, že známky jsou nejprve výborné, až později vyučující předpokládají jejich zhoršení. Ve 2. ročníku byla dominantní známka *výborně*, známka *chvalitebně* byla na vysvědčení přidělena jen 17 % dětí (95) v českém jazyce a 11 % dětí (64) v matematice, známku *dobře* dostalo pouze pět dětí z českého jazyka a osm dětí z matematiky. Již v prvním pololetí 3. ročníku se ale podíl dětí s jinými známkami než *výborně* zvýšil na 26 % v případě českého jazyka a 20 % v případě matematiky. Dle učitelského odhadu pro závěrečné vysvědčení ve 3. ročníku dostane v českém jazyce jinou známku než *výborně* 38 % dětí a v matematice 28 % dětí. Konečný odhad pro 5. ročník byl: v českém jazyce dostane horší známku než *výborně* 59 % dětí a v matematice 52 %. Ze srovnání tedy vyplývá, že od 2. do 5. ročníku vyučující odhadují zhoršení prospěchu u 40 % žáků. Zhoršení se týkalo všech tříd, a to i těch, kde vyučující ve 2. ročníku hodnotili výhradně jedničkami. Takových tříd bylo sedm ze sledovaných 29 tříd. Průměrné hodnocení u nich začínalo na hodnotě 1,00 a průměr odhadovaných známek v 5. ročníku dosáhl hodnot od 1,27 po 1,89.

Mezi prospěchem a učitelským posuzováním dětí v dotazníku „Charakteristika žáka" byly zjištěny signifikantní souvislosti. Všechny subškály statisticky významně korelovaly se známkami ($p < 0{,}001$), a to lehce silněji v českém jazyce než v matematice. Odhadovaný prospěch v 5. ročníku měl silnější vztah s učitelským posuzováním než v nižších ročnících, což je však odůvodnitelné větší variabilitou známek. Dle očekávání byl vztah mezi známkami a učitelským posuzováním nejsilnější u subškály *školní výkony* ($r = 0{,}41–059$) a *kognitivní schopnosti* ($r = 0{,}39–0{,}54$).

Srovnání podskupin žáků s mírou posuzované školní úspěšnosti ukázalo, že děti označené za školně úspěšné mají lepší reálný i odhadovaný prospěch. Průměrné známky pro tři skupiny žáků dle učitelského hodnocení jejich školní úspěšnosti uvádí tabulka 5. Z ní nepřekvapivě vyplývá, že čím méně školně úspěšné podle vyučujících dítě je, tím horší má prospěch. Současně se ale ukázalo, že mezi 2. a 5. ročníkem vyučující předpokládají postupné zhoršování. Zhoršování je prudší u dětí částečně či zcela školně neúspěšných. To znamená, že podle vyučujících je vazba mezi výkony a známkami silnější ve vyšších ročnících.

Tabulka 5
Průměrná známka na vysvědčení dle učitelského vnímání školní úspěšnosti žáků

	český jazyk			
žáci	**2. roč.**	**3. roč. 1. pol.**	**odhad 3. roč. 2. pol.**	**odhad 5. roč.**
dítě je školně úspěšné	1,07	1,13	1,26	1,53
dítě je částečně školně úspěšné	1,46	1,66	1,80	2,34
dítě není školně úspěšné	2,07	2,07	2,40	3,00
	matematika			
žáci	**2. roč.**	**3. roč. 1. pol.**	**odhad 3. roč. 2. pol.**	**odhad 5. roč.**
dítě je školně úspěšné	1,04	1,12	1,18	1,46
dítě je částečně školně úspěšné	1,37	1,46	1,64	2,14
dítě není školně úspěšné	2,14	1,87	2,33	2,93

To potvrzuje i pohled na výskyt jednotlivých známek napříč třemi podskupinami dětí. Ve skupině dětí označovaných za školně úspěšné dostalo v českém jazyce ve 2. ročníku 6 % dětí jinou známku než *výborně* a podíl postupně narůstal přes 13 % a 25 % až na odhadovaných 47 %. V matematice se jednalo o 4 % ve 2. ročníku a podíl vzrůstal přes 11 % a 17 % až na 40 %. Vyučující tedy předpokládají, že byť jsou děti podle nich školně úspěšné (ve 2. ročníku), dojde až u poloviny z nich v průběhu 1. stupně ke zhoršení prospěchu. Předpoklad zhoršení je zvláště u dětí, které vyučující již ve 2. ročníku označovali za částečně či zcela školně neúspěšné, byť jim ještě nedávali horší známky. Z toho vyplývá, že zhoršení není jen důsledkem toho, že děti nezvládají školní nároky, které jsou ve vyšších ročnících přirozeně větší, ale podílí se na něm také změny učitelského přístupu ke kritériím prospěchu a k pojetí sumativního hodnocení.

5 Diskuze

Naše studie ukazuje, že školní neúspěšnost je pro vyučující problematický pojem, k němuž mají ambivalentní postoj. Na jednu stranu pojem odmítají, neboť ho nepokládají za přiléhavý a obávají se demotivačních a stigmatizačních důsledků. Tyto obavy jsou oprávněné, jak ukazuje empirická evidence (Rist, 2017). Na druhou stranu jsou vyučující s tímto pojmem schopni operovat a na jeho základě rozlišovat žáky dle různých, pro školní vzdělávání relevantních kritérií. Za neúspěšné označují zejména ty žáky, u kterých identifikují slabší kognitivní schopnosti a další slabiny včetně nízké rodičovské podpory. Tito žáci by podle nich měli dostat silnější pedagogickou podporu. V tomto smyslu se učitelské pojetí shoduje s tím, jak pojem školní neúspěšnost

užívá školská politika. Jak zdůrazňuje řada autorů (např. Norwich, 2008; Singer, 2008; Vlah et al., 2020), školně neúspěšné žáky je třeba identifikovat, abychom jim v rámci systému mohli poskytnout soustředěnou podporu vyžadující alokaci finančních a personálních zdrojů. Čím dříve se přijmou vhodné intervence vycházející z identifikace vzdělávacích potřeb slabých žáků, tím vyšší může být jejich účinnost. Nation et al. (2003) dokládají, že včasné intervence mají funkci prevence trvalého školního neúspěchu.

V České republice závisí – z důvodu neexistence řízeného standardizovaného testování žáků – identifikace školně neúspěšných žáků pouze na vyučujících. Ti by měli permanentně posuzovat výkony žáků a vztahovat je k individuální, věcné a sociální normě (Starý et al., 2016). Jejich posouzení má vést k volbě efektivních přístupů a strategií ve výuce a péči o pohodu žáků i klima ve třídě. Jejich pojetí školní ne/úspěšnosti je pro toto rozhodování a práci s žáky klíčové a bezprostředně determinuje formu i obsah pedagogického hodnocení a charakter veškeré zpětné vazby, kterou vyučující žákům poskytují. Jak naznačují Kolář a Šikulová (2009), v českém vzdělávacím systému většinově nebývá učitelské hodnocení opřeno o jasná kritéria, která by vyučující stanovili na základě komplexní úvahy o cílech výuky a zvážení různých hodnoticích norem. Navíc ani nebývá vyučujícími transparentně komunikováno směrem k žákům a rodičům. I proto považujeme za podstatné, že naše studie ukazuje, jak vyučující o školním neúspěchu uvažují a jak jejich úvahy souvisejí s dalšími proměnnými.

Naším hlavním zjištěním je, že vyučující nepracují s promyšleným, vnitřně strukturovaným pojetím školního neúspěchu. To posiluje výše konstatovaný jev, že pro české školy je charakteristická spíše nízká úroveň transparentnosti. Dalším zjištěním – které vzešlo z rozhovorů s vyučujícími o pojetí výuky a učitelství, v nichž projevovali své subjektivní učitelské teorie a profesní identitu – je neochota vyučujících označovat děti za školně neúspěšné. Školní neúspěch je podle většiny z nich nevhodný, nepřesný a nebezpečný pojem. Přesto následně své vymezení školní neúspěšnosti nabídli. V jejich odpovědích jsme identifikovali tři rozdílná pojetí školního ne/úspěchu, přičemž v každém je jiný dominantní zdroj: 1) nejdůležitější jsou výkony ve školních úkolech a z nich odvozovaný prospěch; 2) nejdůležitější je celkové chování a zvládání toho, co škola žádá (tedy pracovní návyky, spolupráce, motivace); a 3) nejdůležitější je potenciál dítěte, který se mění s jeho vývojem, se změnou školních požadavků či s rodinným zázemím.

Třídění příčin neúspěchu je částečně shodné s konceptem Hamre a Pianta (2005), kteří rozlišují příčiny demografické (např. nízké vzdělání matky) a funkční (deficity v určitých schopnostech a dovednostech). Řada autorů (např. Parsons & Platt, 2017; Niwayama et al., 2020) také zdůrazňuje význam učitelů pro úspěšnou adaptaci žáků ve škole. Vyučující v našem výzkumu vnímali, že svým pohledem na žáky, vymezením pedagogických cílů a hod-

noticích kritérií a svými konkrétními pedagogickými postupy ovlivňují to, jak hladce žáci zvládají školní požadavky. Učitelská odpovědnost za školní ne/úspěšnost se však objevovala spíše v implicitní než v explicitní formě.

Lze dovodit, že vyučující mezi možné příčiny neúspěchu zahrnují nekompatibilitu potřeb žáků na jedné straně a možností i požadavků školy na straně druhé. To pak vytváří prostor, aby byla saturována jejich profesní identita, pokud se žákům ve výuce daří. Žákovský úspěch totiž mohou chápat jako úspěch své vlastní práce. Na druhou stranu je to identitárně ohrožující v případě žákovského neúspěchu. Je pravděpodobné, že jsou vyučující i z důvodu těchto obranných mechanismů motivováni k tomu, aby byli k pojmu školní neúspěch a neúspěšnost rezervovaní a nechtěli jej používat, a to ani v rozhovorech, kde rozporovali vhodnost používání pojmu, ani v následném dotazníku, kde na explicitní dotaz označili za školně neúspěšné jen velmi malé procento dětí. S narůstající délkou školní docházky se podíl dětí, které vyučující vnímají jako školně neúspěšné, zvyšuje. (Rist, 2017)

Odmítání pojmu školně neúspěšné dítě vyučující odůvodňovali tím, že úspěšnost je relativní pojem, která se dynamicky mění v průběhu zrání a vývoje dítěte. Podílí se na tom i učitelské působení a interakce dítěte se spolužáky ve škole. Navzdory tomu, že vyučující nerozumějí pojmu školní úspěšnosti v souladu s klasickou definicí, která zdůrazňuje schopnost dostát nárokům školy, ti samí učitelé v dotazníku označovali jako školně neúspěšné zejména ty děti, které mají horší dispozice a výkony. Žáky, které označili jako neúspěšné, považovali za signifikantně odlišné nejen z hlediska *kognitivních schopností*, *dalších schopností* a *školních výkonů*, ale i *vztahů* a *rodinného zázemí* (méně propojovali školní neúspěšnost s neschopností pozitivního chování k druhým a s nedostatečnou emoční zralostí). Současně těmto žákům odhadovali dramatičtější zhoršení prospěchu z českého jazyka a matematiky ve 3. až 5. ročníku. To znamená, že i když se vyučující pojmu školní neúspěšnost brání, používají jej poměrně přiléhavě vůči naměřeným schopnostem žáků. Pojem tak má dobrou rozlišovací funkci.

Identifikovali jsme dvě stěžejní výhrady, které vedou k tomu, že vyučující pojem školní neúspěšnost chápou jako problematický: 1) tradiční význam pojmu školní neúspěšnost je redukován na prospěch coby odraz školních výkonů, a nevychází tak z dostatečně komplexních kritérií, zejména nezahrnuje uvažování o postojích a spokojenosti; a 2) tradiční význam pojmu školní neúspěšnost nezahrnuje relativní vazby ke struktuře dispozic dítěte, k vývoji, ke školním požadavkům a k rodinnému zázemí.

Pro většinu z 29 vyučujících zapojených do výzkumu je spokojenost žáků klíčová. Spojují ji s prožíváním školního úspěchu a předpokládají, že děti trvale školně neúspěšné se nemohou ve škole cítit spokojené, což potvrzují i zahraniční studie (např. Ainscow & Tweddle, 1998). Někteří z nich dokonce definují školní úspěšnost pomocí pojmu spokojenost. Pokud si vyučující

uvědomují důležitost zažívání úspěchu a spokojenosti, ovlivňuje to pravděpodobně jejich pedagogické postupy, kterými pak více přispívají ke školní pohodě žáků, a tedy i k reálnému zlepšení jejich školních výsledků. Rizikem je nepřiměřené snižování kognitivních nároků. Mezi nároky na děti a ochranou jejich emocí panuje dynamické napětí. Vyučující trvale stojí před výzvou vyvažovat tyto dva póly vzdělávacího procesu.

Výše představená souhrnná zjištění nás vedou k následujícímu závěru: Pojem školní neúspěšnost a školně neúspěšný žák je třeba podrobit konceptuálnímu rozboru a diskuzi se zapojením široké odborné a pedagogické veřejnosti. Pojem by měl být detabuizován a demytizován, neboť je prospěšný z hlediska organizace vzdělávacích systémů a zejména poskytování pedagogické podpory oslabeným žákům. Aby o něm vyučující byli ochotni systematicky uvažovat, musí však dojít k jeho rozšíření. V tomto textu nenabízíme novou komplexní definici školní neúspěšnosti, resp. úspěšnosti, protože předpokládáme, že její vyvození potřebuje větší prostor. Na základě našich výzkumných výsledků však argumentujeme nutnost revize pojetí školní ne/úspěšnosti, a to směrem k zahrnutí spokojenosti, vývoje výkonů a vazby na výchozí dispozice dítěte. Ke komplexnější definici školní ne/úspěšnosti naléhají také jiní autoři, např. Clycq et al. (2014) či v českém prostředí Simonová (2017).

Doporučujeme, aby promýšlení nového pojetí školní ne/úspěšnosti zohledňovalo možnosti, zda a jak lze v prostředí školní výuky získat o jednotlivých žácích údaje, které by se vztahovaly k požadovaným dimenzím a kritériím. Otázka na základě čeho identifikovat školní ne/úspěšnost žáků je metodologicky náročná (Alban-Metcalfe, 1998; Alexander et al., 2003; Chvál et al., 2015). Pokud nebude do vývoje nové definice školní ne/úspěšnosti zahrnuta, může být výsledná definice pro pedagogickou praxi irelevantní. Nedošlo by tak k požadované integraci úvah o ne/úspěšnosti do učitelských představ a postupů.

Ke zvýšení pravděpodobnosti, že vyučující budou o školní ne/úspěšnosti uvažovat systematičtěji a promítat ji do plánování individualizovaných postupů a pedagogické podpory, může významně přispět, pokud se namísto označení „školně neúspěšný žák" ustálí označení „žák s rizikem školní neúspěšnosti". Zatímco první varianta evokuje trvalost a fatálnost, které se vyučující brání kvůli obavě ze stigmatizace žáků i kvůli obranným mechanismům, druhá varianta je naopak dynamická a otevřená ke změně. V řadě materiálů pro učitele ze spojení „riziko školní neúspěšnosti" nalézt, avšak jednak nebývá uváděno přímo v popisu žáků a jednak dosud není dostatečně etablováno ve školní praxi, což potvrdila i absence tohoto označování v rozhovorech s vyučujícími v našem výzkumu.

Zabývat se identifikací školně neúspěšných žáků má své společenské i etické odůvodnění. V českém základním školství neexistuje plošné testová-

ní žáků, které by bylo pro učitele jedním z vodítek, jak žákovu úspěšnost posuzovat. Otázkou je, zda by externí standardizované hodnocení školní úspěšnosti nemohlo přispět k objektivnější identifikaci dětí ohrožených neúspěchem, a tak cíleně směřovat podporu jich samotných i jejich učitelů a případně i jejich zákonných zástupců. Jistě je obtížné vyhnout se rizikům necitlivého zacházení s daty, které jsou v rukou zřizovatelů škol, politiků, ředitelů škol i samotných vyučujících, a riziku jednoznačných závěrů a politických opatření jen na základě testování. Je proto důležité kriticky zvažovat přínosy a rizika zavedení tohoto testování. Pokud by se testování zavádělo, mělo by být jistě měření aktuálních individuálních výkonů porovnáváno s výkony referenční skupiny a měření „přidané hodnoty", protože teprve pak lze sledovat a podporovat pokrok jednotlivých žáků v průběhu jejich školní docházky.

Jako vhodný přístup se nám jeví ponechat rozhodování o úspěšnosti jednotlivých žáků na vyučujících, přičemž je nutné poskytnout jim takovou podporu a motivaci, aby uměli své hodnocení porovnávat s hodnocením založeným na standardizovaných testech vytvořených externími odborníky. Ačkoli byl již v ČR tento proces započat, je nadále důležité investovat do profesního rozvoje učitelů a podporovat je v tom, aby uměli používat efektivní nástroje formativního hodnocení a cíleně se u jednotlivých žáků zaměřovat na rozvoj těch oblastí, které kompetentně identifikovali na základě jejich i externího hodnocení jako potřebné. Náš pohled je ve shodě i s dalšími odborníky, např. Looney (2011). Vnímáme jako důležité pomáhat překonat vyučujícími zmiňovanou propast mezi „oficiálním termínem" školní ne/úspěšnosti a každodenní školní realitou, kdy učitelé musejí žáky hodnotit a kontinuálně plánovat jejich podporu. Přitom je potřeba usilovat o větší komplexnost a formativnost hodnocení, dynamičnost výukového procesu a efektivní individualizaci.

Studie, na základě které voláme po nové definici školní ne/úspěšnosti, má určité limity. Hlavním je, že vycházíme z údajů, které vyučující poskytli v rámci rozhovorů a dotazníku, přičemž oba zdroje (byť jejich propojení představuje formu validizace) jsou výpověďmi, a mohou tak ukazovat deklarace, a nikoliv reálné postupy. Vhodné by bylo srovnat výsledky rozhovorů a dotazníku s pozorovaným chováním a následně i s údaji o reálných žákovských schopnostech a výkonech. Dalším limitem předložené studie je, že byla realizována v průběhu pandemie covid-19, pod jejímž vlivem museli vyučující své představy a postupy upravovat. Posledním závažným limitem může být ambice formulovaná na základě výsledků studie. Apelujeme na odbornou komunitu, aby provedla revizi klíčového pedagogického pojmu, aniž bychom však v této fázi nabízeli vlastní novou definici. Doufáme však, že prezentované výsledky našeho výzkumu přesvědčivě ukazují, že revize je nezbytná a jakým směrem by se mohla ubírat.

Literatura

Ainscow, M., & Tweddle, D. A. (1988). *Encouraging classroom success*. David Fulton Publishers.

Alban-Metcalfe, J. (1998). School failure in the United Kingdom. *European Journal of Teacher Education*, *21*(2–3), 367–395. https://doi.org/10.1080/0261976980210214

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (2003). *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary school grades*. Cambridge University Press.

Arensmeier, C. (2021). Institutionalizing school failure: From abandoning to reintroducing a failing grade-the rationales behind Swedish grading reforms. *Journal of Educational Change*, *23*, 221–252. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09421-7

Blându, V. C. (2019). Aspects regarding school integration of pupils with learning difficulties. In E. Soare & C. Langa (Eds.), Education facing contemporary world issues (vol. 67). *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (s. 518–526). Future Academy. https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.61

Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P., Feliciano, P., & Paulos, C. (2021). Teachers' perceptions of school failure and dropout from a gender perspective: (Re)production of stereotypes in school. *Educational Research for Policy and Practice*, *20*(1), 29–44. https://doi.org/10.1007/s10671-020-09265-7

Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage publications.

Clycq, N., Ward Nouwen, M. A., & Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, *40*(5), 796–819. https://doi.org/10.1002/berj.3109

Darling-Hammond, L., & McCloskey, L. (2008). Assessment for learning around the world: What would it mean to be internationally competitive? *Phi Delta Kappan*, *90*(4), 263–272. https://doi.org/10.1177/003172170809000407

Doshi A., Patrick K., Sallis J. F., & Calfas K. (2003). Evaluation of physical activity web sites for use of behavior change theories. *Annals of Behavioral Medicine: A Publication of the Society of Behavioral Medicine*, *25*(2), 105–111. https://doi.org/10.1207/S15324796ABM2502_06

Drexlerová, A., Šeďová, K., & Sedláček, M. (2019). The relationship between grading and teacher judgment. *Journal of Pedagogy*, *10*(2), 9–35. https://doi.org/10.2478/jped-2019-0005

Felcmanová, L. (2015). Předškolní péče a vzdělávání. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání při přechodu na základní školu* (s. 9–23). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Galindo, E., Candeias, A. A., Pires, H. S., Grácio, L., & Stück, M. (2018). Behavioral skills training in Portuguese children with school failure problems. *Frontiers in Psychology*, *9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00437

George D., & Mallery P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update* (4thEd.). Allyn and Bacon.

Glass, G. V., Peckham, P. D., & Sanders, J. R. (1972). Consequences of failure to meet assumptions underlying the fixed effects analyses of variance and covariance. *Review of Educational Research*, *42*(3), 237–288. https://doi.org/10.3102/00346543042003237

Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., Gencer, A. S., & BouJaoude, S. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, *45*(4), 581–603. https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, *76*(5), 949–967. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod*. Portál.

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.

Chvál, M., Procházková, I., & Straková, J. (2015). *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Česká školní inspekce.

Janssens, F., & van Amelsvoort, G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, *34*(1), 15–23. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002

Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). PISA v kritickej perspektíve. *Orbis Scholae*, *5*(1), 53–70. https://doi.org/10.14712/23363177.2018.74

Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Grada.

Košíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodiagnostické aspekty*. Grada.

Lix, L. M., Keselman, J. C., & Keselman, H. J. (1996). Consequences of assumption violations revisited: A quantitative review of alternatives to the one-way analysis of variance "F" test. *Review of Educational Research*, *66*(4), 579–619. https://doi.org/10.2307/1170654

Looney, J. W. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? *OECD Education Working Papers, 58*. http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en

McDonald, R. P. (1978). Generalizability in factorable domains: "Domain validity and generalizability". *Educational and Psychological Measurement*, *38*(1), 75–79. https://doi.org/10.1177/001316447803800111

Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, *58*(6–7), 449–456. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.449

Niwayama, K., Maeda, Y., Kaneyama, Y., & Sato, H. (2020). Increasing teachers' behavior-specific praise using self-monitoring and a peer teacher's feedback: The effect on children's academic engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *64*(4), 271–280. https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1749978

Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, *23*(4), 287–304. https://doi.org/10.1080/08856250802387166

Novick, M. R., & Lewis, C. (1967). Coefficient alpha and the reliability of composite measurements. *Psychometrika*, *32*(1), 1–13. https://doi.org/10.1007/BF02289400

Parsons, S., & Platt, L. (2017). The early academic progress of children with special educational needs. *British Educational Research Journal*, *43*(3), 466–485. https://doi.org/10.1002/berj.3276

Rist, R. C. (2017). On understanding the processes of schooling: The contributions of labeling theory. In A. R. Sadovnik, P. Cookson, S. Semel, & R. Coughlan (Eds.), *Exploring Education: An introduction to the foundations of education* (pp. 165–176). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315408545 https://doi.org/10.4324/9781315408545

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London, Institute of Education.

Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*, *27*(1), 136–159. http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2017-1-136

Singer, E. (2008). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, *14*(4), 314–333. https://doi.org/10.1002/dys.352

Soukup, P., Trahorsch, P., & Chytrý, V. (2021). Míry věcné významnosti s intervaly spolehlivosti a ukázka jejich využití v pedagogické praxi. *Studia paedagogica*, *26*(3), 131–166. https://doi.org/10.5817/SP2021-3-6

Starý, K., Laufková, V., Stará J., Novotná K., Šťastný V., & Svobodová Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, *2*, 53–55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Vlah, N., Štimac, O., & Galović, I. (2020). Socio-pedagogical characteristics of students who need additional help in learning and behaviour modification: Elements of school-based preventive program. *Croatian Journal of Education*, *21*(4), 1295–1331.

STUDIA PAEDAGOGICA

Ročník 28, číslo 1, 2023
https://doi.org/10.5817/SP2023-1-2

STUDIE

TRAUMA DĚTSKÝCH VÁLEČNÝCH UPRCHLÍKŮ Z UKRAJINY V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ

THE TRAUMA OF CHILD WAR REFUGEES FROM UKRAINE IN THE CONTEXT OF EDUCATION

Andrea Preissová Krejčí[a], Lucie Macková[b], Uljana Cholodová[c]

[a] Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě
[b] Přírodovědecká fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
[c] Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

ABSTRAKT

Cílem této kvalitativní studie je představit a analyzovat příběhy dětských uprchlíků z Ukrajiny. Srovnáváme je se situací dětských uprchlíků z předchozích válečných konfliktů v Evropě, abychom dosáhly lepšího porozumění jejich zkušenostem, postojům a potřebám. Za pomoci narativní analýzy bylo zkoumáno 43 vyprávění dětí a mladých osob ve věku 7 až 20 let, přičemž převažovaly příběhy dětí do 11 let. Tato studie poukazuje na možnou provázanost nucené migrace a traumatu, jehož popis se zrcadlí v některých dětských textech, a zároveň chce podtrhnout důležitost školy, v níž se může pracovat s konfliktními emocemi i s prožívaným traumatem. Dětským uprchlíkům je třeba poskytnout nezbytnou a kulturně citlivou intervenci a usnadnit jim přechod do nové společnosti a životní role.

KLÍČOVÁ SLOVA

dětští uprchlíci; trauma; exil; válka; škola

ABSTRACT

This qualitative study aims to describe and analyze the stories of child refugees from Ukraine. We compare their situations with those of child refugees from previous conflicts in Europe to better understand the experiences, attitudes, and needs of child refugees. A total of 43 narratives of children and young people between the ages of 7 and 20 were analyzed. Most of the stories were written by children younger than 11. This study shows a possible connection between forced migration and trauma, descriptions of which are reflected in some children's texts. At the same time, the study emphasizes the importance of a school

where conflicting emotions and experiences can be discussed. Child refugees need to be provided with necessary and culturally sensitive interventions to facilitate their transition into a new society and life role.

KEYWORDS

child refugees; trauma; exile; war; school

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA
Andrea Preissová Krejčí, Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, Bezručovo náměstí 14, 746 01 Opava
e-mail: andrea.preissova@fvp.slu.cz

Úvod

V současnosti, podobně jako v 90. letech 20. století, došlo ke zvýšení počtu dětí a rodin uprchlíků v Evropě, které gradovalo v roce 2022 kvůli válečnému konfliktu na Ukrajině. Víme, že „násilné konflikty po celém světě způsobily, že miliony lidí byly vysídleny, někteří v rámci své země (vnitřně vysídlené osoby) a někteří přes mezinárodní hranice (uprchlíci)“ (Knezevic & Olson, 2014, s. 317). Na konci roku 2022 bylo v Evropě registrováno téměř 5 milionů osob, které byly příjemci dočasné ochrany (UNHCR, 2022). Mnohé z těchto osob byly děti. Ještě vyšší byl počet osob, které byly vnitřně vysídlenými osobami na území Ukrajiny. Podobně jako v nedávné minulosti rostou i dnes obavy veřejnosti z dopadu uprchlictví a vysídlení na blaho dětí, na jejich životní podmínky i duševní zdraví (Papageorgiou et al., 2000). Přestože jsou dopady vysídlení obdobné pro vnitřně vysídlené osoby, tento text cílí na ty, kteří odešli do zahraničí, konkrétně do České republiky. Ke zkušenosti s přesunem se tak přidává i další dimenze spojená s adaptací na nové sociokulturní a jazykové prostředí, které je relevantní pro prostředí školy.

Chceme-li pro dětské uprchlíky zajistit zmírnění následků války na jejich zdraví a psychosociální podporu, je nutné jim porozumět a zhodnotit jejich traumatické zážitky a ztráty, které cestu do exilu vyvolaly nebo doprovázely. Opíráme se o svědectví a popisy psychopatologie u dětí uprchlíků z předešlých válečných konfliktů v Evropě. Podobnosti a rozdíly hledáme tak, abychom pro uprchlé děti z Ukrajiny zajistily bezpečné přijetí ve škole i mimo ni. Zároveň ale i přechod do relativního bezpečí může akcentovat posttraumatické stresové reakce, protože přináší prostor pro reflektování proběhlých událostí. Jejich uvědomění a reakce na ně může přicházet se značným zpožděním. Přestože není ambicí tohoto textu řešit všechny psychologické problémy a těžkosti, kterým děti uprchlíků čelí, snažíme se poukázat na provázanost psychologických následků války u dětí a dalšího procesu integrace, a to i ve školství. Naše závěry jsou relevantní pro vychovatele a učitele, asis-

tenty pedagogů, případně pěstouny v náhradních rodinách, kteří pečují či mohou pečovat o psychosociální zdraví dětských uprchlíků v exilu. Mezi problémy, s nimiž se mnoho uprchlíků po přijetí v hostitelské zemi setká, může patřit chudoba, jazyková bariéra, dlouhodobá závislost na státní pomoci, kulturní rozdíly, sociální izolace nebo ztráta sociálního statusu (Knezevic & Olson, 2014). Podpora státních i nestátních organizací se často zabývá především materiální a zdravotní pomocí uprchlíkům a do značné míry přehlíží důsledky emigrace na jejich psychické a sociální zdraví. Výzkumné otázky, nad kterými se text zamýšlí, jsou následující:

– Jak děti a adolescenti prožívají první fázi uprchlické zkušenosti?
– Jak se liší vnímání konfliktu a exilu mladšími dětmi a dospívajícími?
– Zaznamenáváme události, které jsou popisovány jako traumatické?
– S jakou životní zkušeností vstoupily ukrajinské děti v září 2022 do prostoru české školy?

Cílem této studie je popsat a analyzovat válečné příběhy dětských uprchlíků z Ukrajiny a porovnat je s příběhy a závěry předchozích studií o dětských uprchlících v kontextu Evropy a nám blízké historie. Přestože byli někteří respondenti výjimečně starší 18 let, do výzkumu jsme je zařadily, abychom měly větší počet výpovědí osob, které spadaly do kategorie adolescentů a mladých dospělých. Ve shodě s mnohými psychology nahlížíme na adolescenci jako na „most mezi dětstvím a dospělostí" (Macek, 2003, s. 10), tedy neukončuje ji tzv. plnoletost, ale v poslední fázi dospívání se často cítí být i někteří vysokoškolští studenti ve věku 19–24 let, kdy se z adolescenta stává téměř dospělý, který ukončuje vzdělání a hledá pracovní uplatnění (Macek, 2003). Stejně tak Vágnerová (2012) rozděluje dospívání na dvě období: ranou (přibližně od 9–11 let do 15 let) a pozdní adolescenci (přibližně mezi 15. a 20. rokem života). Tento přístup, který přiznává, že dospívání nesouvisí s legislativní plnoletostí, která je ostatně podmíněna kulturně, vychází již z vývojové psychologie etablující se v polovině dvacátého století na americkém kontinentě (Hurlock, 1974).

Naše studie používá označení děti, přestože zahrnuje i další kategorie mladých osob. Součástí naší analýzy je záměr odlišit vnímání traumatických zážitků a) mladšími dětmi do 11 let včetně od b) starších dětí od 12 let do časné dospělosti. Mimo jiné studie srovnává současnou situaci se situací dětských uprchlíků z předchozích válečných konfliktů v Evropě, především v bývalé Jugoslávii a Řecku. S válečnými situacemi se vyrovnávají dětští uprchlíci po celém světě, ale není ambicí tohoto textu zachytit celou šíři tohoto fenoménu. Za účelem komparace tak budeme cílit jen na vybrané situace vyplývající z evropského kontextu, především kvůli většímu počtu dětských uprchlíků, kteří se v České republice nacházeli. Následující část textu popisuje metodologii této studie a to, jakým způsobem byly výpovědí

dětí a mladých dospělých kódovány. Text pokračuje narativní analýzou příběhů dětských uprchlíků z Ukrajiny. Následně diskutujeme podobnost některých aspektů dětských příběhů ze současné situace s příběhy z dřívějších konfliktů. Text také podtrhuje důležitost daných zjištění a doporučení, jakým způsobem je možné s dětmi z válečných konfliktů pracovat.

1 Teoretický rámec

1.1 Trauma z válečné zkušenosti u dětí-uprchlíků

Předcházející studie, které předkládaly zkušenosti uprchlíků z bývalé Jugoslávie, vypovídají o tom, že být uprchlíkem a přesídlit do nové země představuje složitý a život měnící proces (Knezevic & Olson, 2014). Děti pocházející z rodin uprchlíků nebo prchající z ohrožení s doprovodem blízkých osob často vzpomínají na značný počet válečných traumatických zážitků, jež mohou vyvolat u dětí např. posttraumatickou stresovou poruchu, depresi nebo projevy úzkosti (Papageorgiou et al., 2000).

Uprchlé děti se ocitají v těžké životní situaci. Čelí vyrovnání se s násilím, kterému byly vystaveny, se zhoršením ekonomických podmínek, s rozpadem sociálních vazeb, migrací a každodenními problémy s migrací spojenými. Často jsou odloučeny od jednoho rodiče nebo od obou, čelí nadměrnému stresu a řadě stresových faktorů, jako jsou vzpomínky na přímé ohrožení na životě např. v době ostřelování nebo zranění blízkých, na okolnosti vysídlení aj. Děti vzpomínají na značný počet válečných traumatických zážitků, od samotného faktu nucené emigrace přes vzpomínky na pobyt ve sklepě při ostřelování, bezprostřední zážitky z ostřelování až po strach o život. Některé viděly zraněné či mrtvé nebo viděly, že byl někdo zabit. Přičemž přesun rodiny a nepřítomnost rodiče či rodičů jsou tou nejtěžší traumatickou zkušeností (Papageorgiou et al., 2000).

Můžeme se také odvolat na studii Goldina et al. (2003), která popisuje využití Harvardského dotazníku traumatu za účelem zmapování nejčastějších válečných událostí, kterým byly děti vystaveny. Mezi ně patřily, dle četnosti odpovědí, následující: bojové situace, uvěznění, těžké ublížení na zdraví, znásilnění, vražda, nepřirozená smrt, únos, mučení, nedostatek jídla nebo vody, nedostatek přístřeší, nedostatek lékařské péče, vymývání mozků, nucená izolace, nucené odloučení od rodinných příslušníků, nucené rozdělení rodiny nebo jakákoli jiná situace, která naháněla hrůzu nebo při níž se děti cítily v ohrožení života (Goldin et al., 2003). Je potvrzené, že mezi vystavením se těmto traumatickým událostem a vznikem posttraumatické stresové poruchy (PTSD) je vztah, stejně tak jako mezi těmito prožitými traumatickými událostmi a například rozvojem depresivní symptomatologie nebo jinými formami poruch duševního zdraví (Papageorgiou et al., 2000). Výzkumy

konstatují, že vystavení se traumatickým zkušenostem téměř vždy vyvolává posttraumatické symptomy, ale ne vždy klinicky klasifikovatelnou posttraumatickou stresovou poruchu (Štěpánek et al., 2019). Tyto projevy se u dětí mohou projevit až se značným zpožděním.

Odborníci varují před podceněním závažnosti poruch duševního zdraví, které se u dětí-uprchlíků mohou projevovat (Papageorgiou et al., 2000). Je nutno vnímat také souvislosti mezi zážitky z válečného traumatu a problémy s chováním, které můžeme u některých dětí pozorovat. Na základě předchozích zjištění víme, že starší děti jsou více ohroženy rozvojem depresivní symptomatologie, což je dáno jejich kognitivním vývojem a schopnostmi vnitřně konceptualizovat traumatické zážitky – na rozdíl od mladších dětí, které často ventilují příčiny i důsledky prožitých událostí (Papageorgiou et al., 2000). Mladší děti používají jazyk idiosynkraticky[1] a méně vyspěle než děti starší (Goldin et al., 2003). Mladší děti mají obecně větší potíže s pohledem na svět z perspektivy druhých a s odvozováním toho, co vnímali nebo cítili druzí (Goldin et al., 2003). Porozumění událostem a jejich prožívání se může lišit u různých věkových skupin dětí, ale všechny děti jsou událostmi ovlivněny.

„Válečné historie dětí" zahrnují děsivé a matoucí události, kterým byly děti vystavovány delší dobu. Dětské výpovědi jsou přímočaré, často bývají považovány za „objektivní fakta", ale odborníci upozorňují na výzkumnou nejistotu spojenou s vývojovou nezralostí dětí a také na možné zkreslení událostí způsobené například časovým odstupem a sugestibilitou. Trauma samo o sobě probouzí protichůdné impulsy – jak k vyprávění, tak k mlčení (Goldin et al., 2003). „Nejčastěji uváděným důsledkem válečné zkušenosti je posttraumatická stresová porucha (PTSD), dále deprese, opakující se noční můry, nespavost, chronická hyperaktivita, poruchy koncentrace a podrážděnost." (Knezevic & Olson, 2014, s. 320) Pro děti je také důležitá délka vystavení válečnému traumatu a vyhlídky na repatriaci (Papageorgiou et al., 2000). Naše příběhy zachycují válečné prožitky, které identifikují tito autoři jako ty, které vedou k válečnému traumatu. Můžeme proto předpokládat, že se prožité trauma dříve nebo později projeví i u řady dětí, které nám předaly své příběhy.

1.2 Role pedagogů a školy v kontextu uprchlictví

Aktuální výzvou zůstává integrace dětských uprchlíků do vzdělávacího systému a porozumění tomu, jakým způsobem může škola přispět k jejich integraci do většinové společnosti (de Wal Pastoor, 2016). Studie o válečném traumatu diagnostikovaném u dětí-uprchlíků v minulosti upozorňují na to,

[1] Obsahuje zvláštní výrazy, např. pro dítě charakteristické, se specifickým významem.

že pro adaptaci dětí v nové sociální skupině a životní roli bylo nezbytné zapojení učitelů a vychovatelů ze stejného etnického a kulturního prostředí, z něhož děti pocházely (Papageorgiou et al., 2000). Autoři Papageorgiou et al. (2000) doporučují zapojit do integračního procesu na školách či v integraci podporujících organizacích hostující osoby s multikulturním zázemím, které mohou podpořit mezikulturní porozumění a podněcovat nové perspektivy a interakce založené na vzájemné důvěře a dialogu. Tito hostující poradci mohou pomoci dále tím, že uprchlíkům poskytnou: nezbytné informace o dostupných službách v nové komunitě; doporučení, která jim pomohou orientovat se v neznámém prostředí; informace o vzdělávacím systému v hostitelské zemi a zároveň v případě školního prostředí i nezbytné informace o potřebách uprchlých dětí učitelům, kteří tak získají znalosti a dovednosti potřebné k efektivní práci s nimi. Pedagogická práce s žáky-uprchlíky je pro učitele výzva, protože uprchlíci mají často specifické problémy, například v oblasti duševního zdraví, kterým pedagogové, kteří s nimi pracují, často dostatečně nerozumějí (Knezevic & Olson, 2014).

Povrzanović (1997) se zabývala sociokulturními změnami v procesech etnické a národní socializace chorvatských (a několika bosenských) dětí, které poznamenala válka, jež probíhala v Chorvatsku v letech 1991–1994. Její práce je založena na analýze 232 životopisných esejů, které napsaly 11–14leté děti ze Záhřebu, Vukovaru a několika bosenských měst, dětští uprchlíci z Bosny a Hercegoviny i Chorvatska, kteří žili v exilu v Chorvatsku (Povrzanović, 1997). Mezi jednotlivými zkušenostmi je mnoho podobností, a to napříč dějinnými epochami i věkovými skupinami, přesto je každý příběh uprchlíka jedinečný (Knezevic & Olson, 2014). „Spolu s nejtragičtějšími oběťmi války, mnoha zabitými, zraněnými nebo osiřelými dětmi – se vysídlené děti a děti uprchlíků setkaly s válkou nejděsivějším způsobem," píše Povrzanović (1997, s. 86), „tyto děti získaly zralost, která není pro jejich věk obvyklá. Ztratily důvěru v dospělé a nemají jasné představy o tom, jak by chtěly, aby vypadala jejich budoucnost." Přestože jsou zkušenosti uprchlíků nepřenosné, nacházíme paralely současné situace s historickými událostmi.

Chiswick a DebBurman (2004) poukazují na to, že věk, ve kterém děti migrují, může ovlivnit úroveň jejich obtíží s adaptací v nové zemi a jejich studijní výsledky. Výzkum ze Skandinávie dále ukazuje, že dětští uprchlíci mohou v budoucnu čelit mnohým výzvám, například i vyšší míře předčasného ukončení vzdělávání (Svendsen et al., 2018). Mezi dětmi nejvíce ohroženými neukončeným vzděláním jsou často teenageři, kteří jako uprchlíci do země přijedou až v pozdějším věku (Lynnebakke & Pastoor, 2020). Zároveň motivace ke vzdělání, která se v průběhu času může měnit, musí být doplněna vhodným podpůrným prostředím (Lynnebakke & Pastoor, 2020). Někteří dětští uprchlíci nemusí škole věnovat tolik pozornosti v prvotním období, kdy není jasné, zda v zemi zůstanou. Jiní mohou naopak do školy

přicházet s optimismem, který se ale později může změnit, když se škola ukáže být obtížnější, než očekávali. Některé studie poukazují na to, že úspěchy ve vzdělávání mohou ovlivnit duševní zdraví a naopak (Mælan et al., 2018). Proto je důležité zaměřit se na oblast duševního zdraví u dětských uprchlíků a jejich interakci se školou.

2 Metodologie

Zachytit dětské válečné trauma není jednoduché. Na tuto obtížnost upozorňovali již před dvaceti lety při práci s dětskými uprchlíky ze zemí bývalé Jugoslávie mnozí autoři. Mimo jiné upozornili na fakt, že neexistuje standardizovaný nástroj pro výzkum a klinické hodnocení válečného traumatu u dětí (Goldin et al., 2003). Proto jsme se rozhodly pro analýzu písemně zaznamenaných svědectví od dětí samých. Písemně zaznamenané příběhy nám dávají možnost nahlédnout do uvažování dětí. Tato metoda autobiografického psaní je na vzestupu u dříve marginalizovaných skupin, například dětí, kterými se výzkum dříve tolik nezabýval (McCooey, 2017). Umožňuje zaznamenat události z jejich pohledu a podat o nich neméně důležitá svědectví. Tato kvalitativní studie vychází z hermeneutického přístupu k naracím dětských uprchlíků z Ukrajiny a opírá se o vyprávění, která byla v písemné podobě zaznamenána dětmi samotnými. Hermeneutický přístup nám umožňuje nahlížet na významy, které byly do textu vloženy dětmi samotnými jakožto aktéry nebo vypravěči daných příběhů (Hájek, 2014).

„V narativním výzkumu obvykle neexistují apriorní předpoklady." (Preissová Krejčí, 2013, s. 124). Také náš příběh a jeho specifické směřování (a tedy zaměření celé studie) se vynořoval teprve při čtení shromážděného materiálu. Preissová Krejčí dále uvádí, že při narativní analýze nesmíme považovat realitu za univerzální a neměnnou, ale naopak za neustále konstruovanou a redefinovanou v procesu sociální interakce, rekonstrukce narativního příběhu začíná již jeho spolukonstrukcí autorem analýzy. Pod narativním přístupem mnozí badatelé rozumějí takový přístup, v němž se vzdávají snahy o pravdivý popis reality. Pokud však analytický příběh rekonstruujeme kriticky a nasbíraný materiál podrobujeme systematické analýze, interpretaci i komparaci vyprávění mezi sebou, začleňujeme daný příběh do dějinného vývoje a komparujeme s ověřenými historickými daty, a pomůžeme-li si například i dostatečnou saturací našeho výzkumného souboru, neměli bychom mít z validity výsledků výzkumu obavy. Narativní výzkum je naopak přitažlivý jednak svým zaměřením se na emickou perspektivu – vnitřní svět vypravěče a jeho interakce s okolím (z perspektivy člena komunity, v níž vypravěč žije, ve shodě s hermeneutickým přístupem), jednak na historickou perspektivu – proměnu jedince v různých životních rolích.

Dětští respondenti, kteří byli nuceni opustit své domovy a emigrovat do zahraničí kvůli nebezpečí války, se v době zaznamenání příběhů nacházely v Olomouckém, Středočeském a Karlovarském kraji a v Praze. Byli vybráni na základě příležitostného výběru (Etikan et al., 2016) vzhledem k možnosti přístupu do daných adaptačních nebo volnočasových skupin. Děti dostaly papír s krátkým zadáním, na který měly zaznamenat svůj příběh v ukrajinštině, převážně své vzpomínky na odchod z Ukrajiny a na válku. Toto zadání bylo rovněž převyprávěno jednou z výzkumnic. Vzpomínky dětí byly sesbírány v průběhu měsíců května až července 2022. Mezi specifika práce s dětskými uprchlíky se řadí potřeba citlivosti a možnost pracovat vlastním tempem na zadání. S tím se pojí i rozdílné výstupy u různých věkových kategorií, které budeme diskutovat níže.

Tabulka 1
Rozdělení respondentů

	věk do 11 let včetně	věk od 12 let včetně	věk neuveden
chlapci	13	0	4
dívky	10	10	6

Zdroj: autorky

Pracovaly jsme se 43 zaznamenanými příběhy – naracemi dětí, mládeže a mladých dospělých od 7 do 20 let (více viz tabulka 1). Nejvíce dětí uvedlo věk osm a jedenáct let (shodně šest dětí) a následovaly děti přiznávající devět a patnáct let (shodně po čtyřech dětech). U každého z respondentů zveřejňujeme pohlaví (dívka/chlapec) a věk v době zapsání příběhu. Pokud jsme se přesný věk nedozvěděly, zaznamenaly jsme pouze to, zda věkem spadají do 1. nebo 2. stupně ZŠ. Odhad byl učiněn podle přiznaného věku dětí v referenční skupině, s níž výzkumnice pracovala.

Každé z vyprávění, jehož rozsah se značně lišil, jsme přeložily do češtiny s pomocí ukrajinské rodilé mluvčí a následně pracovaly s českým překladem. U rodičů dětí, případně osob, které v danou dobu byly za děti zodpovědné, jsme zajistily souhlas se zpracováním zadaného úkolu dětmi za účelem jeho dalšího využití pro výzkumné účely. Děti byly informovány, že se výzkumu nemusí účastnit a mohou psaní kdykoliv přerušit a že jejich vyprávění může být zveřejněno. Příběhy dětí jsme důsledně anonymizovaly. Zároveň jsme měly kontakt na psychologa, který byl v případě potřeby připraven k intervenci. Ta však nebyla potřeba, protože se jednalo o citlivou metodu, která dětem umožnila zpracovat události podle svých individuálních možností a dále zprostředkovat jen to, na co byly připravené. Významnou roli při sbě-

ru příběhů hrály kolegyně z Ukrajiny, které propojily rodiče a učitele dětí v centrech pomoci uprchlíkům a ukrajinských rodinách i školních kolektivech, kde pomáhaly s jejich adaptací, s akademickým prostředím, jehož jsou součástí. Pomohly tak vytvořit vzájemnou důvěru mezi dětmi a výzkumníky, což je důležité při tomto typu výzkumu (Eide et al., 2020).

Příběhy dětí jsme podrobily narativní analýze (Hájek et al., 2012; Webster & Mertova, 2007) a rekonstruovaly vyprávění dětí dle kategorií zavěšených do kostry analytického příběhu. Zaznamenaná vyprávění a příběhy nabízí způsob, jak odhalit významy přisuzované jednotlivými aktéry a zdůraznit porozumění aspektům příběhů, které se často neobjeví v tradičních způsobech bádání, například v rozhovorech, které jsme u dětí vyhodnotily jako více problematické (Webster & Mertova, 2007).

Souhlasíme s tvrzením, že „existuje poměrně univerzální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat, a to skrze otevřené kódování" (Švaříček et al., 2007, s. 211). V současnosti již pro potřeby kódování a další analýzu kvalitativních dat často slouží stále sofistikovanější počítačové programy, my jsme však volily techniku zpracování nazývanou „papír a tužka", vše jsme tedy kódovaly ručně. Tak jsme pozorným a opakovaným čtením, otevřeným kódováním a formulací teoretických poznámek na okraj textu přišly k popisu kategorií, kterým předcházelo nové uspořádání kódů podle podobnosti nebo jiné vnější souvislosti do trsů (Švaříček et al., 2007; podobně Emerson et al., 2011).

Na základě popisu kategorií jsme posléze přistoupily umístěním těchto kategorií do kostry příběhu – podle jejich místa, které přidává kontext – ke tvorbě analytického příběhu. Při tvorbě kostry příběhu jsme postupovaly technikou vyložení karet v kombinaci s narativní analýzou dětských příběhů za použití hermeneutické metody, která zahrnovala reflexivitu, dialog a interpretaci dat s využitím pro praxi (Denzin & Lincoln, 2011; Gadamer, 1989). Dále jsme znovu promýšlely analyzovaný materiál a v závěru této studie interpretaci popsaného analytického příběhu doplnily o zkušenosti z předchozích svědectví a studií, které popisované jevy v minulosti vystihovaly, a o diskuzi jejich závěrů.

3 Narativní analýza vyprávění dětských uprchlíků z Ukrajiny

3.1 Okolnosti před odjezdem

Kostra vyprávění analytického příběhu je vystavena z několika kategorií řazených podle časové osy a zároveň podle důležitosti. Tento příběh má svůj začátek a pomyslný konec. Mezi kategorie, které vyplňují osu vyprávění, patří na začátku příběhu „strach" v mnoha podobách, který vede k opuštění domova a vlasti, tato „změna" je často spojena s „nuceným rozdělením rodi-

ny“ a „exilem“, následuje „uvědomění“ si nové situace a aspirace v návrat prezentované kategorií „naděje“. Celý příběh provází emoce, které přispívají k řešení krizové situace i k rozhodnutí rodiny: strach, úzkost, stesk, smutek, vztek, nenávist aj. Rozhodnutí rodiny si děti racionalizují, ač se proti němu také vymezují. Výchozí změna, jež startuje náš příběh, který uprchlíci vyprávějí, je ztotožněna téměř pravidelně s jasným datem: „přišel ten den – 24. 2., kdy začala ta válka“ (dívka, 10 let). Velmi často je začátek války reflektován i u nejmenších dětí (do 12 let) na přesnou hodinu: „24. 2. 2022 mě ve 4 hodiny ráno vzbudila maminka a řekla, že cosi bouchlo“ (chlapec, 11 let). Starší děti a dospívající popisují i první pocity uvědomění si toho, co nastalo: „24. února kolem šesté hodiny ranní většinu oblastí Ukrajiny, takže i Žitomirsko, napadla ruská armáda raketami“ (dívka, 12 let). „Vzbudila jsem se v 6 hodin ráno za hukotu sirény“ (dívka, 12 let).

Většina dětí, která pro nás sepsala svůj příběh o evakuaci a začátku války na Ukrajině, z Ukrajiny dříve nebo později utekla a domů se do sepsání příběhu nevrátila. Možná právě proto kladou důraz na okolnosti, které je přinutily opustit domov a často i své nejbližší, nebo dokonce přímo rodiče. Shrnuto jedním slovem: byl to strach. Strach je přítomen v několika rovinách, jednak jej pociťují děti samotné: „Slyšela jsem, jak stříleli, bombardovali dům. Moc jsem se bála,“ (dívka, 8 let) nebo: „[…] nade mnou proletěl stíhací letoun. Moc jsem se polekal.“ (chlapec, 11 let) Podobně také: „Jako ve strašném snu – panika, strach, neschopnost si připustit realitu.“ (dívka, 11 let).

Také jej pociťují ve vztahu k okolnostem, popisují ho s ohledem na to, co prožily sekundárně: „Bylo mi strašně a byla mi zima. Zakrýval jsem si uši, abych neslyšel sirény a výbuchy.“ (chlapec, 8 let) Podobně: „A potom začali velmi dlouho a nahlas střílet. Vypnuli nám wifi, vodu, elektřinu, plyn. Potom jsem se začal schovávat do sklepa.“ (chlapec, 9 let) Nebo: „A najednou jsem ucítila vibrace. Bylo to opravdu hrozné, ale držela jsem se a snažila se být silná.“ (dívka, 9 let)

Stejně jako mladší děti jsou vyděšené i děti starší dvanácti let: „Celé dny, co jsem strávila v Oděse, byly strašné. Bála jsem se, když lidé venku práskali dveřmi, myslela jsem si, že to jsou výbuchy. V našem městě bylo vše v pořádku, ale i tak to bylo strašné, protože byl bombardovaný Cherson, tak jsme si mysleli, že nás taky budou bombardovat.“ (dívka, 2. stupeň ZŠ) Nezáleží tedy na věku, bojí se všichni. Starší děti svůj strach přiznávají často bez kompromisů: „Byli jsme v neustálém stresu, báli jsme se o vlastní život, o život příbuzných i dalších lidí.“ (dívka, 15 let) Možná, že si více než mladší děti uvědomují ty starší, co vše jim hrozí, nebo si to alespoň více domýšlí: „Ten den jsme se já a moje rodina probudili brzy ráno kvůli strašným výbuchům. Ten strach, který v tu chvíli zaplnil mé srdce, nelze slovy popsat.“ (dívka, 20 let)

Popisy, které můžeme jednoznačně zařadit mezi situace, které jim naháněly hrůzu a kdy se ocitly v ohrožení života: „[…] bála jsem se chodit i do sprchy" (dívka, 15 let); „báli jsme se o vlastní život, o život příbuzných i dalších lidí" (dívka, 15 let). Tyto můžeme ztotožnit s prožitím traumatických situací. Hledáme-li odpověď, zda děti zažily události, které jsou traumatického charakteru, tak již na začátku války se setkaly s pocity strachu (velmi často strachu o život).

Zároveň se nám rozevírají nůžky mezi jeho popisem a prožitkem (v plnosti uvědomění si okolností) u dětí mladších a starších. U starších dětí se pocity strachu často pojí se strachem o druhé, blízké i neznámé, v tomto případě např. obyvatele jejich rodného města nebo Ukrajiny obecně. „Také se velmi moc bojím o přátele a příbuzné, kteří zůstali na Ukrajině. Naštěstí se nenachází v místech, kde se bojuje, ale stejně mám strach." (dívka, 19 let) „Vpád ruska [sic] je opravdovou genocidou ukrajinského národa, protože nepřítel nešetří nikoho…" (dívka, 20 let)[2]

Strach je také impulsem k odjezdu z domova nebo z Ukrajiny: „25. února jsme odjeli na západní Ukrajinu, protože výbuchy byly slyšet čím dál blíž a kolem nás projíždělo čím dál více vojenské techniky. Tam jsme dlouho nezůstali, protože nad námi proletěla raketa a hrozilo, že přijde útok i ze strany Běloruska." (dívka, 12 let) Do ciziny si s sebou přinesly válečné zkušenosti. Ne z bojiště, ale ze zázemí, které podléhalo zkáze: „Za oknem je strašný hluk od turbín tryskáče ničitele, který prolétá nad domem, poté následuje strašná rána od výbuchu, vše se zachvělo: stěny, stropy i já i maminka, jež mne chovala v objetí a zrovna šeptala slova modlitby…" (chlapec, 10 let) „Jednoho rána, když jsme se všichni probudili kvůli výbuchům v našem městě, jsem spatřil vylekané oči maminky, dříve se nebála." (chlapec, 7 let) „[…] každou noc jsme slyšeli střelbu a výbuchy…" (dívka, 19 let)

3.2 Rozhodování ohledně odchodu

Právě strach byl jednoznačně tím, co motivovalo tyto děti a jejich rodiče či blízké k tomu, aby utekli z domova a z Ukrajiny. Toto rozhodnutí je nejčastěji přisuzováno rodičům: „Během několika dnů táta řekl, že musíme ze země odjet." (dívka, 11 let) Podobně: „Rychle jim [rodičům] došlo, že bychom měli všichni opustit město." (dívka, 12 let) Nebo: „Potom nás maminka během několika minut rychle sbalila, tatínek nás odvedl kamsi na autobus a odjeli jsme do Česka." (chlapec, 10 let)

Někdy je impuls, který přesvědčil rodiče dětí, popisován dramaticky, jako v tomto případě: „[…] z běloruské strany přiletěla raketa, která měla směřovat na celý hlavní most přes řeku Už, ale dopadla do vody, díky Bohu.

[2] V mnoha příbězích bylo Rusko psáno s malým písmenem r – nejde tedy o náhodu.

V tu chvíli se maminka rozhodla, že určitě odjedeme.“ (dívka, 2. stupeň ZŠ) Nemáme ale důvod zaznamenaným vzpomínkám nevěřit: „A potom znovu nedaleko výbuch, chvění, hukot a za oknem záře z výbuchu. Je to strašné, hrůzostrašné. Rychle se oblékáme (venku je tu noc velký mráz), chopíme se sbalených ruksaků s nejpotřebnějšími věcmi, bereme psa a utíkáme do úkrytu.“ (chlapec, 10 let)

Děti a jejich nejbližší hledají naději v útěku do bezpečí a podnikají neprodleně strastiplnou cestu za hranice země: „Máma se sestrou a tátou se probudili v 5 hodin ráno, já jsem se vzbudila v 9. Sbalili jsme si teplé oblečení a potom jsme vyrazili na hranice.“ (dívka, 10 let) Přestože je cesta plná nepříjemností: „Strýc nás odvezl na lvovské nádraží. Tam bylo velmi, velmi mnoho lidí. Bylo velmi těžké se dostat do vlaku. Odjeli jsme na polsko-ukrajinské hranice. Přechod trval čtyři hodiny, moc mě bolely nohy.“ (chlapec, 8 let) Podobně: „Já, bratr a maminka jsme jeli do Lvova bez lístků. Ve vlaku začala maminka plakat, myslela si, že nás z vlaku vyženou. Ale průvodčí řekl, že skoro všichni ve vlaku jedou bez lístků.“ (chlapec, 9 let) Ostatní zážitky z nádraží jsou velmi podobné: „Nikdy nezapomenu na kyjevské nádraží a náš pokus odjet z města, to bylo strašné.“ (chlapec, 7 let) Emotivně ji popisují starší děti: „Na nádraží kdosi spustil sirénu, všichni lidé začali utíkat. My jsme se sotva vlezli do vlaku, byl plný lidí. Sotva jsme odjeli, začali bombardovat nádraží. Do Lvova jsme jeli 12 hodin. Měli jsme přesednout na vlak Lvov–Užhorod, ale bylo nám řečeno, že nejsou místa. Často se spustila siréna. Bylo tam strašně moc lidí a maminka se několikrát ztratila. Celou noc jsme byli v zimě na nádraží, byla tam tři miminka i malé děti, které opravdu moc plakaly. Ráno jsme sehnali autobus a na hranicích jsme stáli jen tři hodiny.“ (dívka, 2. stupeň ZŠ) Naopak některé starší děti celý proces opuštění domova zaznamenaly až příliš bez emocí: „Jednoho dne nás ve čtyři hodiny ráno vzbudily výbuchy v našem městě. Ještě než se to stalo, tak jsme už měli sbaleno vše potřebné v kufrech, a tak jsme je pouze vzali a opustili náš byt.“ (dívka, 15 let) To však neznamená, že by vnitřně neprožívaly stres.

Jiní se rozhodnou v první fázi svého útěku do bezpečí využít úkrytu, případně příbuzných v bezpečnějších oblastech země: „[…] šli jsme k babičce, protože blízko jejího domu byl protiletecký úkryt v mateřské škole. Následující dny jsme skoro veškerý čas strávili tam. S každým dnem to bylo horší a horší.“ (dívka, 11 let) Cesta do úkrytu byla ale také často nebezpečná: „Běžíme rychle, neohlížíme se za výbuchy, které zní nedaleko od nás. Několik minut a už jsme ve sklepě, kde se také schovávají lidé. Je tam topení a čaj se sušenkami a hračky pro děti…“ (chlapec, 10 let)

Kde ale najít bezpečné místo? Zážitky z krytů a sklepů, kde děti před odchodem z vlasti strávily dny až týdny, jsou tím nejhorším, na co často vzpomínají: „V úkrytu jsem proseděl sedm týdnů. Potom jsem odjel do Zakarpatí.“ (chlapec, 11 let) Podobně: „Byli jsme ve sklepě tři týdny.“ (chlapec,

8 let) Děti často sdílí obavy svých rodičů a také odkládají finální rozhodnutí: „Utíkali jsme k sousedům do sklepa. Mladší sestřička často plakala, slyšel jsem, jak maminka s tatínkem mluví o tom, že bychom měli někam odjet, ale nevěděli jsme kam." (chlapec, 10 let)

Někdy se děti a rodiče či blízcí uchýlili do bezpečí opakovaně: „Já s maminkou a babičkou jsme často přebývali v metru, když houkala siréna." (chlapec, 8 let) Zvlášť pro mladší děti jsou tyto dny nezapomenutelné. Možná proto, že si neuměly představit, proč se vlastně schovávají, hledání úkrytu u mladších dětí není plně propojeno s popisem strachu a uvědoměním si možného nebezpečí: „Nocí hučely sirény a my jsme šli do úkrytu." (dívka, 11 let) Podobně: „Šli jsme se podívat, jak to vypadá v metru, bylo tam hodně lidí. Sbalili jsme si věci a šli jsme do tělocvičny, která se nacházela pod zemí. Přijali nás." (chlapec, 8 let) Přesto nebo právě proto si pobyt v úkrytu pojí i s pozitivními pocity: Ve sklepě jsme se seznámili se všemi sousedy našeho domu, jsou to dobří lidé." (chlapec, 7 let)

Děti starší 12 let popisované období reflektují v širších kontextech a zdá se, že jejich strach byl intenzivnější. Opět hraje roli pravděpodobně míra uvědomění a představivosti, co se děje a co by se mohlo stát. „Sedm dní jsem se svou rodinou strávila ve sklepních prostorách obytného domu, spali jsme na podlaze. Obzvláště strašné to bylo po západu slunce, protože nejvíce výbuchů bylo právě v noci." (dívka, 15 let) Proces hledání bezpečného místa je často zoufale obtížný: „Zpočátku jsme se schovávali ve sklepě, potom jsme odjeli do vesnice, ale i tam nad námi létala vojenská letadla. Nedaleko od nás byly slyšet výbuchy. Tam se odehrávaly zuřivé boje za celistvost Ukrajiny. Ve vesnici jsme si také zařídili sklep, ve kterém jsme připravovali zásoby. Schovávali jsme se tam, když nám bylo hodně zle." (dívka, 15 let) Můžeme shrnout, že mladší děti si často uvědomují nepohodlí, které opuštění domova představuje a ztráta domova (hraček, domácích mazlíčků, případně tepla, postele apod.) je pro ně traumatická, ale starší děti pociťují úzkost a strach z budoucnosti, emoce, které jsou spojeny s hledáním bezpečného místa a řešením krizové situace. Děti i dospívající často prožily v úkrytu dlouhé dny i týdny. Toto dlouhodobé vystavení se traumatické válečné zkušenosti nás vede k zamyšlení nad možnými následky.

Zajímaly jsme se o to, zda události, které nám budou děti popisovat, můžeme vyhodnotit jako traumatické. Z výše uvedených svědectví již v této fázi analýzy můžeme vyvodit, že většina námi sesbíraných příběhů popisuje traumatické válečné zkušenosti. Jejich autoři prožívali strach o život svůj i životy svých blízkých, prošli si stresem při přímých válečných událostech, v našem výzkumném vzorku šlo o svědectví z ostřelování jejich měst, vesnic a domů, prožili ztrátu domova, hledání bezpečného úkrytu a přiznávají prožitý strach, úzkost i stres.

3.3 Emigrace a vyrovnávání se s ní

Nakonec ale všechny děti byly nuceny opustit svůj domov i svou vlast. Mnohé se snaží nastalé situaci porozumět i s odstupem času: „Když jsme jeli do Česka my, nebyla jsem schopna pochopit, že se EVAKUUJI. Pro mě toto slovo mělo vždy spojitost s jakýmisi hrůzami z legend nebo filmů, a najednou jsem se v tom filmu sama ocitla." (dívka, 11 let)

Část z nich tuto zkušenost neuměla a neumí racionálně zpracovat a své překvapení z nové situace popisují až zpětně: „Nerozumím tomu, proč je válka, protože válka je smrt, žal a záhuba," (chlapec, 8 let) „[...] ale moc jsem se nepolekal, protože jsem nerozuměl tomu, co se děje." (chlapec, 11 let) Uvědomění situace a nové role přichází postupně: „Tenkrát se mi svět obrátil vzhůru nohama." (dívka, 11 let) Prožitek této změny se snaží popsat: „Všechno bylo fajn, ale ten den (24. 2.) všechno zepsul, vše začalo být děsivé." (dívka, 10 let) Starší děti pak svoji zkušenost popisují i s historickým kontextem: „Ve svých 13 letech jsem si nemyslela, že může být ještě něco horšího než smrtelný koronavirus, ale po 24. únoru se vše změnilo. V mé rodné zemi začala válka." (dívka, 13 let) Ve výpovědích dětí se často objevovalo vědomí neodvratné změny života: „Válka zásadně změnila můj život a urychlila mé dospívání." (dívka, 19 let)

Jedenáctiletá dívka popsala pocity, které v průběhu této nezvratné životní etapy prožívá, takto: „Válka, to je slovo o pouhých pěti písmenech. Ale kolik asociací v nás probouzí! Bolest, hrdinství, vlastenectví, touha po blízkých lidech, nenávist a láska." (dívka, 11 let) Starší děti reflektují svou novou roli válečného uprchlíka emotivně: „Válka… Kolik bolesti, strasti, samoty a smrti v sobě nese toto slovo. Je to pro národ nejtěžší zkouška. A nejzranitelnějšími a nejohroženějšími jsme v této době my, děti. Naše dětství plyne, nic nejde vrátit, a je v něm pro změnu bolest, strádání, ztráta příbuzných a blízkých." (dívka, 18 let) Nicméně v jejich výpovědích je patrný odstup: „Přestože se stále strachuji o svou rodinu, která zůstala na Ukrajině, sem tam už prosvítají šťastné momenty. Život musí jít dál, jako by těch těžkostí ani nebylo." (dívka, 19 let)

Mnoho z dětí, a to i starších, prožívá své válečné zkušenosti stále znovu i v bezpečí exilu: „I když jsme v Česku už tři měsíce, stále se lekáme jakéhokoliv hlasitého zvuku a letadel nad námi" (dívka, 15 let); „Na začátku války jsme s tatínkem bydleli ve Vasylkově, v Kyjevské oblasti. Odtud jsme mohli odjet až týden po vypuknutí války. Během toho týdne jsme každou noc slyšeli střelbu a výbuchy, skrývali se v úkrytech, stáli frontu na jídlo a léky." (dívka, 19 let)

Zkušenosti, které děti prožívaly, například každodenní večerní „přelety raket se strašným rachotem" (dívka, 15 let), jim postačovaly k tomu, aby pocítily nenávist, o níž zvlášť mladší děti do dvanácti let píšou zcela otevřeně: „Nenávidím Putina" (dívka, 11 let); „Nenávidím Putina – zabíjí lidi" (chlapec,

8 let); nebo „Nenávidím válku! Je krutá. To se nemělo stát.“ (chlapec, 10 let). Děti popisovaly i ztráty blízkých: „Za týden (po odjezdu z Ukrajiny) jsem se dozvěděla, že je můj tatínek na nebesích.“ (dívka, 11 let) Ztráty často přispěly k porozumění, co se děje: „Ukrajinská armáda úspěšně odrážela nepřátelské rakety, ale některé z nich se přece jen dostaly do domu mého spolužáka. V tu chvíli jsem pochopila, že je válka strašná věc, která způsobuje hodně žalu a nese s sebou smrt...“ (dívka, 15 let)

Přijmutí statusu uprchlíka není bezproblémové. V této fázi analýzy, kdy uprchlíci ospravedlňují rozhodnutí pro odchod do exilu (které za ně ve většině učinili jejich rodiče), přicházejí negativní emoce, jež zastupují ztráty na životech, zdraví i majetku. Válka zapříčinila rozdělení jejich rodin, zvláště pak separaci dětí od rodičů nebo od jednoho z rodičů. Přesídlení je dalším zdrojem traumatických prožitků. Exil je racionální volbou menšího zla, kterou starší děti přijímají za svou. Tato životní změna je ale často mladšími dětmi vnímána naopak jako vnucená a děti se s ní neumí ztotožnit. Když jsme se ptali, co děti a mladí lidé v exilu zažívají a zažili před emigrací a v jejím průběhu, zjistily jsme, že mnozí z nich byli vystaveni celé řadě traumatických zkušeností. Ty v nich otevřely negativní emoce od žalu a smutku z odloučení (případně ztráty blízkých osob), až po nenávist k těm, kteří jsou za jejich utrpení zodpovědní.

3.4 Sdílená kulturní identita a vzpomínky na domov

Zkušenosti, které v dětech – často poprvé v životě – vyvolaly silné vlastenecké pocity, jsou spojovány s vírou v sílu ukrajinské obrany: „Ukrajinská armáda nás každý den mužnou silou ochraňuje, a díky tomu se hodně Ukrajinců může každé ráno probudit, jsou živí. Jsem moc vděčna svým zachráncům za svůj život a jsem si poměrně jista, že Ukrajina určitě vyhraje tuto krvavou, strašnou válku!“ (dívka, 20 let) Mladší děti se vyjadřuji jednodušeji, přiměřeně mladšímu věku: „Věřím našim ochráncům z ukrajinské armády.“ (chlapec, 10 let)

Všichni malí i dospívající uprchlíci považují Ukrajinu za svou vlast a za svůj domov: „Mám Ukrajinu moc ráda“ (dívka, 8 let) a místo, kam se chtějí vrátit: „Doufám, že se vrátím do rodného města, školy, ke svým kamarádům, až zvítězíme.“ (chlapec, 7 let) Přes dočasné i trvalé ztráty blízkých a domova se ve vyprávění dětí objevují i pozitivní výhledy do budoucnosti, které upevňují jejich blízcí, v něž mají důvěru: „Maminka říká, že když nám [Bůh] dal možnost odjet do klidu, má s námi ještě plány, takže můžeme, musíme potom tento svět udělat lepším.“ (chlapec, 10 let)

Častý je v exilu stesk a vzpomínání: „Nejhorší na tom příběhu je to, že válka rozdělila mě a tatínka… ale my to přežijeme“ (dívka, 11 let; „Je mi moc smutno po našem domě, po mém pokojíčku, kde jsem žil. Mám hodně druhů lega. Moc rád si s ním hraju.“ (chlapec, 8 let) Ale také si uvědomují, proč museli domovy opustit: „Doma nikdo nezůstal, ani náš dům. Přeji vám vše

dobré.“ (chlapec, 7 let) Velmi často se vzpomínky na domov prolínají s jakousi rezistencí vůči dočasnému domovu a svému postavení v zemi, do které emigrovali: „Přijeli jsme do Česka, ale nechtěl jsem tu být, učit se cizí jazyk, chci být doma na Ukrajině“ (chlapec, 8 let); „O Česku řeknu jediné: je to tu dobré, ale to je jedno, protože je mi smutno po Ukrajině“ (dívka, 11 let); nebo „Ničeho se nebojím, ale chci už domů.“ (chlapec, 8 let) Někdy své pocity odůvodňují: „Nechtěla jsem odjet za hranice, protože jsem měla na Ukrajině své kamarády, příbuzné, oblečení, hračky – to vše je můj domov“ (dívka, 10 let) a popisují ztráty nejen na životech či majetku: „Tato válka mě oddělila od mého táty a mého města. Sebrala mi spolužáky a první třídu.“ (chlapec, 7 let) Uvědomují si, že v exilu zůstávají, protože se domů vrátit nemohou: „[…] není známo, kdy se vrátíme domů, protože rakety na Žitomirsko stále útočí…“ (dívka, 12 let). Přetrvává v nich naděje, že velmi brzy pojedou domů.

Dospívající se shodují, že „Ukrajina určitě vyhraje tuto krvavou, strašnou válku“ (dívka, 20 let). Udržují si naději, že „v nejbližší době válka skončí a vše bude dobré, jako dříve. Ukrajina bude silný a velký stát“ (dívka, 15 let). Věří, že „vše skončí vítězstvím celé Ukrajiny. A budeme se mít ještě lépe než před tím. Všechno bude Ukrajina.“ (dívka, 18 let)

Dalším významným pocitem, který se ve vyprávění dětí, a to bez ohledu na jejich věk, objevuje, je vděk. Vyjadřují jej také uvědoměním, že jsou v bezpečí: „Teď jsem šťastná v Česku. Jsem živá, sytá, zdravá, oblečená a tak dále“ (dívka, 9 let) nebo „Kvůli vlastnímu bezpečí jsme já a můj bratr spolu s nejbližšími příbuznými začali bydlet v Praze. Líbilo se mi, jak se k nám chovali ukrajinští, polští a čeští dobrovolníci. […] Během tří měsíců pobytu v Česku jsem potkala mnoho přátelských a srdečných lidí. Děkuji všem, kteří nejsou lhostejní.“ (dívka, 13 let) Některé děti kladou pobyt u nás do protikladu s předcházející válečnou zkušeností: „V Olomouci se mi líbí, protože je tu čisto, prostě je to EU. A hlavně tu není válka!!!“ (chlapec, 9 let) nebo „Teď mám v Česku hodně kamarádů a dobrého učitele. A žádná válka!“ (chlapec, 9 let) případně emotivněji „Když jsem přijela do Česka, byla jsem v šoku – vše bylo tak krásné.“ (dívka, 10 let) Pozitivní zkušenost formuje i úspěch ve škole a snaha o „normální“ život: „Teď se učím v adaptační skupině, kde nás učí česky. Moc se mi v té skupině líbí.“ (dívka, 12 let)

3.5 Shrnutí výzkumné části

Proces migrace a následná adaptace na pobyt v exilu u všech dětí i dospívajících vyvolala stesk po ztraceném domově a soudržnost s těmi, kteří jim zůstali nablízku. Uprchlíci prožívají nejen negativní emoce, ale také spojení s rodinou (i s nepřítomnými členy rodiny), vlastí, komunitou a pozitivně hodnotí pomoc cizích lidí, jsou vděčni za bezpečí a život v míru. Ptaly jsme se, s jakou životní zkušeností vstoupily ukrajinské děti v září 2022 do pro-

storu české školy. Ony samy referovaly o řadě emocí, které dříve neznaly nebo jim nevěnovaly pozornost pro jejich samozřejmost, a to od těch velmi negativních, jako je nenávist a strach, až po pocity rychlého dospění, převzetí odpovědnosti či uvědomění si své národní příslušnosti v novém prostoru. Toto uvědomění své jinakosti ale bylo spojené i s láskou k blízkým lidem a k domovu.

Odpověď na otázku, zda se liší vnímání konfliktu mezi mladšími dětmi a dospívajícími, není tak jednoznačná. Objevila se svědectví, z nichž lze vyvodit, že s vyšším věkem je uvědomění si následků událostí širší: mladší děti často lpí více na svém osobním pohodlí a prožitcích, zatímco starší děti s rozvinutějším sociálním cítěním myslí na vojáky bránící jejich zem a její obyvatele, kteří neodjeli. Všechny uprchlíky spojuje víra v návrat domů a všech se týkají prožitky válečných událostí, kterým byli vystaveni: především strach o život, strach o blízké, strach z nevratné ztráty (blízkých, domácích mazlíčků, domova apod.) či úzkosti a paniky, které zažívali při ostřelování. Děti i dospívající se vyrovnávají s osobními ztrátami, odloučením od rodin nebo rodinných příslušníků a s narušením nebo redukcí sociálních vazeb. Tyto popisované prožitky byly pro obě věkové kategorie traumatické.

Příběhy, které jsme výše analyzovaly a v nichž jsme popsané kategorie a zaznamenané jevy s pomocí hermeneutického přístupu k analýze textu interpretovaly, jsou odpověďmi na námi položené výzkumné otázky. Přiblížily jsme, s využitím emického přístupu k interpretaci vyprávění, jakým způsobem dětští uprchlíci a mladé osoby nahlíží na zkušenost s válkou a exilem, a tam, kde to bylo možné, jsme popsaly rozdílné vnímání konfliktu a exilu mezi mladšími a staršími dětmi (včetně mladých osob do dvaceti let věku).

Mezi zásadní omezení studie patří období, kdy ke sběru dat došlo. Děti sepsaly své příběhy v průběhu prvních 3–4 měsíců od vypuknutí války na Ukrajině, tedy v prvních týdnech, maximálně měsících své emigrace do Česka, nemůžeme proto jít za hranici jejich vyprávění (vyprávění navíc byla často krátká). Identifikovaly jsme u dětí psychické obtíže jako symptomy smutku a přítomnost prožitého traumatu, nejedná se však o exaktní studii, která by je dále kategorizovala. Stejně tak pokládáme za omezující to, kdo příběh vypráví, neboť nemáme porovnání vyprávění uprchlíků-dětí s vyprávěním a vzpomínkami uprchlíků-dospělých, totiž jejich blízkých, rodinných příslušníků apod. A konečně nevíme, jak se tyto děti chovají ve škole, protože jsme nevedly rozhovory s jejich učiteli (vychovateli). Právě prostřednictvím svědectví pedagogů a rodičů (příbuzných nebo osob za děti odpovědných) bychom mohly vyhodnotit, do jaké míry se tyto děti integrují v české škole a zda jejich válečné zkušenosti a uvědomění si národní identity tento proces ovlivňují. Tyto otázky jsou otevřeny pro další výzkumná šetření.

4 Diskuze

Stejně jako v jiných válkách se na Ukrajině traumatické zážitky nevyhýbají ženám, dětem a seniorům, tedy zranitelným skupinám obyvatel. Svědectví z války v bývalé Jugoslávii v 90. letech 20. století dokumentují, že tato válka nejvíce postihovala právě ženy, děti a seniory (Knezevic & Olson, 2014). „Tisíce lidí trpěly válečnými traumaty, pronásledováním, mučením, náhlým a někdy opakovaným vysídlením, fyzickým násilím vůči sobě nebo své rodině, znásilněním a dalšími formami sexuálního násilí. V důsledku těchto válečných zkušeností uprchlíci z bývalé Jugoslávie trpěli ve velké míře příznaky deprese, posttraumatické stresové poruchy a dalšími psychickými obtížemi souvisejícími s prožitými traumaty." (Knezevic & Olson, 2014, s. 321–322) Domníváme se, že uprchlíci z válečného konfliktu na Ukrajině se setkali s podobnými zkušenostmi a obdobným utrpením.

Výsledky našeho výzkumu jsou ve shodě s předchozími šetřeními, která v uplynulých desetiletích realizovali výzkumníci například u uprchlíků z bývalé Jugoslávie. Život uprchlíků je ovlivněn stresovými faktory, které zažili během války a které shrnuje termín válečné trauma, a stresovými podněty z procesu migrace a přesídlení (Knezevic & Olson, 2014).

Srovnáme-li závěry studie Papageorgiou et al. (2000) o válečném traumatu a psychopatologii u dětí bosenských uprchlíků ve věku 8–13 let, pak mezi popsané traumatické zážitky patří nejčastěji (pořadí podle četnosti výskytu): nucený odchod z vesnice nebo města, odloučení od rodiny během války, pobyt ve sklepě kvůli ostřelování, zažil/a ostřelování z bezprostřední blízkosti. Všechny tyto traumatické události popsaly výše i děti a dospívající z našeho výběrového souboru. Studie Papageorgiou et al. zvlášť upozorňuje na kumulaci traumatu u dětí v souvislosti s přesunem rodiny, narušením rodiny či odloučením od rodiny. Zranitelnost těchto dětí ústila v následné emoční problémy, jako jsou deprese, úzkost a posttraumatická stresová porucha v bezpečí azylu. Studie upozorňuje na zásadní význam zapojení učitelů ze stejného etnického a kulturního prostředí jako jsou děti. Důležitými faktory intervence zmírňující následky válečných traumat jsou dále kulturní, náboženské, jazykové a klimatické podobnosti nebo naopak bariéry v přijímající zemi či komunitě (Papageorgiou et al., 2000).

Zachycení dětského válečného traumatu se stalo také cílem studie Goldina et al. (2003), která čerpá z vyprávění bosenských dětí a dospívajících uprchlíků. Také tyto děti byly vystaveny válečným situacím, jako byl boj, úmrtí blízké osoby, blízkost smrti, nedostatek jídla a vody, absence přístřeší a odloučení od rodinných příslušníků. Tato studie přichází s rozdílnou referencí ze strany dětí a dospívajících: „děti na základní škole poskytly méně podrobnou výpověď o válečných událostech, které zažily" (Goldin et al.,

2003, s. 188). Autoři to vysvětlují tím, že schopnost zapamatovat si informace se s věkem postupně zvyšuje, s čímž jsou v souladu svědectví mladších dětí, která obsahují méně detailů, a jazyk mladších dětí, který není natolik abstraktní a bohatý, aby mohly popsat události jako děti dospívající. Částečně se tento závěr potvrdil ve vyprávěních dětí z našeho výběrového souboru.

Válečné zkušenosti dětských uprchlíků obnášejí prožití nových emocí, jako je strach a úzkost (situace, které nahánějí hrůzu, strach z neznámého), traumatické zážitky (nálety, výbuchy, zničená města i vlastní domy, ostřelování), prožitky ztráty (rodiče, blízké osoby, spolužáka, domova, domácích mazlíčků) či uvědomění si nastalé životní situace a postupné vyrovnávání se s odchodem do exilu (nucené rozdělení rodiny, destrukce sociálních sítí, např. ve škole, aj.) Příběhy dětských uprchlíků obsahují zárodky prvních zkušeností po emigraci (kulturní změna, pomoc od cizích lidí, cizí jazyk). Všechny tyto fáze vyrovnávání se s novou rolí uprchlíka nalezneme i v dřívějších svědectvích, zkušenosti před a po emigraci mají paralelní charakter. Uprchlíci se vždy musejí vyrovnávat s traumatickou válečnou minulostí a s problémy při přizpůsobování se životu v nové zemi (Knezevic & Olson, 2014). Utváření pozitivní kulturní identity, coby mechanismu vyrovnávání se se ztrátami, které prožily, bylo pro mnoho dětských uprchlíků významné. Děti vnímaly propojení s ostatními Ukrajinci, a to jak „doma", tak v exilu, společně doufaly ve vítězství. Podpora pozitivního vnímání vlastní kulturní a etnické identity může pomoci i v případě diskriminace ze strany nového kolektivu nebo depresivních symptomů (Dryden-Peterson, 2015).

Ve vyprávění uprchlých dětí, především u starších a dospívajících, již nyní nalezneme tendenci nekriticky vypovídat o životě před válkou jako o dobrém životě, který válka přerušila. Nalézáme počátky konstrukce „imaginární vlasti" – domova, jak o něm vypovídají svědectví např. dětských uprchlíků z občanské války v Řecku v polovině 20. století. Danforth (2003, s. 201) uvádí:

> *Vyprávění dětských uprchlíků z občanské války v Řecku ukazují, že domov není jediné, stálé místo a že místo, které kdysi domovem bylo, jím může přestat být, když ho pohltí válka. Význam „domova" a vztah mezi identitou a místem jsou ústředními tématy životních příběhů makedonských dětských uprchlíků, z nich většina zůstala ve východní Evropě, usadila se v Makedonské republice nebo emigrovala do Austrálie či Kanady. Tito uprchlíci cítí silnou makedonskou národní identitu, založenou na silných citových vazbách, které je poutají k jejich vlasti, Makedonii, jejich vesnicím v severním Řecku, které mnozí od roku 1948 neviděli a už nikdy neuvidí.*

Také v životopisných esejích vysídlených dětí a dětí uprchlíků z občanské války v Jugoslávii je popisován ostrý časový rozdíl mezi dobou míru a dobou války a exilu. „Ve většině případů jsou tyto popisy idealizovanými obrazy krásného života v jejich rodných městech a vesnicích, s jejich rodinami, pří-

teli a domácími zvířaty, ve velkých domech a krásné přírodě. Idealizovaný obraz domova funguje především jako kontrast *k válečným událostem a životu v exilu* […]" (Povrzanović, 1997, s. 88) I příběhy ukrajinských dětí v exilu často vedou k idealizaci vlasti a domova. V mnoha příbězích zazněla slova naděje v návrat domů. Tato naděje však byla podmíněna ukončením konfliktu a bezpečným návratem. Jak bylo prokázáno některými studiemi, delší doba pobytu v cílové zemi také vede k menší pravděpodobnosti návratu (De Haas & Fokkema, 2011).

Psychologická podpora obětí války, včetně dětských uprchlíků, je omezená nebo neexistuje vůbec. Často dochází k tomu, že je vnímána jako něco nepotřebného. Proto, podobně jako naši předchůdci (Knezevic & Olson, 2014), považujeme za důležité zaznamenat, shromažďovat a analyzovat příběhy z procesu vysídlení a emigrace od samotných uprchlíků, včetně dětí. Hlasy uprchlíků při řešení sociálních problémů spojených s jejich emigrací včetně adaptace dětí v novém školním kolektivu často chybí, přičemž porozumět jejich příběhům, událostem, které prožili, rozsáhlé míře stresu, kterým si prošli a prochází, výzvám a zkušenostem, kterým čelili a čelí, může být prvním krokem k omezení jejich dalších negativních zkušeností a zmírnění negativních následků emigrace. Významným přidruženým cílem této studie je dosáhnout lepšího porozumění zkušenostem, postojům, vnímání a potřebám dětských uprchlíků a nabídnout pedagogickým pracovníkům a poradcům kontext pro vyšší vnímavost poststresových symptomů u dětí, které uprchly před válkou.

Bylo zjištěno, že školy jsou ideálním prostředím pro poskytování intervencí k řešení psychosociálních potřeb dětských uprchlíků (Murray, 2019). Proto je důležité, aby pedagogové porozuměli jejich komplexním potřebám. V případě, že není možné se s dětmi domluvit prostřednictvím sdíleného jazyka, odborná literatura doporučuje zapojení aktivit prostřednictvím hudby nebo umění, které mohou podpořit vyrovnání se s traumatem. Ideální je ovšem zapojení asistentů pedagogů/tlumočníků, kteří mohou pomoci překlenout komunikační bariéru (Szente et al., 2006).

Trickett a Birman (2005) uvádějí, že jazyk, chování a identita jsou kritickými doménami ve školním životě adolescentů, kteří do třídy přicházejí z jiných kultur. Dále uvádějí, že programy určené k usnadnění psychologické adaptace žáka-uprchlíka ve škole by měly zahrnovat podporu pro orientaci rodičů a dospívající mládeže. Důležitou úlohu hraje také celková inkluzivita prostředí a nediskriminace. Metzner et al. (2022) s oporou o mnohé studie naznačují, že prožitá diskriminace je negativním prediktorem výsledků souvisejících s (duševním) zdravím dětí a dospívajících. Přesto však nenašli jasnou souvislost mezi diskriminací a školními výsledky. Metzner et al. (2022) dále uvádějí, že behaviorální akulturace interaguje složitým způsobem s vrstevnickými kontexty a přináší různé výsledky v různých situacích.

V minulosti se ukázalo, že přítomnost pedagogů nebo vychovatelů ze sociokulturního prostředí dětí-uprchlíků může být přínosná právě z toho důvodu, že sníží negativní dopady odříznutí od původní kultury dětí. Jejich zapojením do pedagogického procesu je možné zmírnit jazykové bariéry a neprohlubovat prožívané trauma. V případě, že toto zapojení není reálné, existují také strategie pro pedagogy, jak se s nastalou situací ve třídě vypořádat. Doporučujeme za účelem prohloubení jejich kulturní senzibility, aby pedagogové zvyšovali své kulturní znalosti o výchozí zemi migrantů, o zkušenostech uprchlíků a zintenzivnili interkulturní komunikaci s nimi. Adaptační a integrační programy pro děti-uprchlíky by měly brát v potaz osobní historie dětí a měly by citlivě pracovat s tématy válečného konfliktu a emigrace. Nemělo by docházet k segregaci dětských uprchlíků mimo hlavní vzdělávací proud a mělo by jim být umožněno inkluzivní vzdělávání ve všech stupních.

V případě podpory překonání či vyrovnání se s traumatem by učitelé a další pedagogičtí pracovníci ve školách měli vědět, jak s uprchlíky, kteří prožili válečné trauma, pracovat tak, aby jim poskytli nezbytnou a kulturně citlivou intervenci a usnadnili přechod do nové společnosti i životní role. „K řešení prožitých ztrát a zlepšení duševního zdraví uprchlíků v novém prostředí lze využít intervence, jako je nalezení smyslu, naplnění a účelu." (Knezevic & Olson, 2014, s. 328) Navrhuje se, aby se při intervencích učitelé nevyhýbali tématům fyzických, psychických a emočních ztrát, ale aby je s žáky řešili empaticky. Je vhodné pracovat s dvojjazyčnými materiály, osvětově působit v třídním kolektivu, organizovat pro dětské uprchlíky dobrovolné programy v jejich komunitách a podporovat je v objevování vnitřní síly a vynalézavosti, o kterých dosud nevěděli, že je mají. Učitelé a pedagogičtí pracovníci by měli uprchlým dětem při zvládání krizové situace ukazovat jejich silné stránky, posilovat v nich pocit normálnosti v současném životě, přijmout jejich naděje a poskytnout jim pocit bezpečí, ukázat jim, že mohou žít produktivní a naplněný život i v roli válečného uprchlíka. Jen takové nové prostředí umožní uprchlíkům žít život beze strachu, úzkosti a posttraumatického stresu (Knezevic & Olson, 2014).

Závěr

Cílem této studie bylo popsat a analyzovat válečné příběhy – zachycené prožitky dětských uprchlíků z Ukrajiny, a tak přiblížit jejich zážitky tomu, kdo je v současnosti s těmito dětmi v kontaktu a snaží se porozumět jejich emocím a chování, tedy např. učitelům, vychovatelům, nebo dalším pedagogickým pracovníkům. Celkem bylo analyzováno 43 vyprávění dětí a dospívajících mladých lidí ve věku 7 až 20 let. Na začátku studie jsme si položily řadu vý-

zkumných otázek, které limitovaly také dílčí cíle našeho výzkumného šetření. Primárně jsme se zaměřily na to, co děti a dospívající uprchlíci zažili před emigrací i v jejím průběhu a s jakými zkušenostmi přicházejí do emigrace a do prostoru české školy. Hledaly jsme odpovědi na to, zda válečné prožitky dětí a dospívajících mají charakter traumatických zážitků.

Díky otevřenosti dětí v jimi zapsaných příbězích jsme jednoznačně identifikovaly, že mnohé z nich si prošly událostmi, které zcela změnily jejich životy a jež můžeme podle dřívějších studií o válečných uprchlících označit za traumatické. Děti a dospívající již na počátku války zažili různé formy strachu, úzkosti a paniky. Často byli vystavováni strachu o svůj život nebo trpěli dalšími válečnými zkušenostmi, jako je dlouhé skrývání se, ztráta domova, ztráta blízkých osob, nucené rozdělení rodiny aj. Všechny tyto události můžeme ztotožnit s traumatickými zážitky.

Zajímalo nás, zda se vnímání válečných událostí a životní změny (např. emigrace) liší u mladších dětí do 11 let a dětí dospívajících do 20 let věku. Zjistily jsme, podobně jako badatelé před námi, že u starších dětí se prožívané události pojí častěji s uvědoměním ohrožení členů rodiny, krajanů a rodné země samotné, zatímco mladší děti inklinovaly k popisu vlastního nepohodlí nebo osobních ztrát, které pro ně byly nejvíce těžké. Odpovídá to rozvoji altruistického myšlení ve vyšším věku a rozvoji kognitivních schopností, které u starších, dospívajících dětí vedly k vyšší představivosti, a tedy i složitějšímu přijímání emocí a různorodým obavám a podnětům vyvolávajícím strach. Děti starší dvanácti let reflektují popisované události v širších kontextech a jejich emoce se jeví jako intenzivnější. Narace mladších a starších dětí-uprchlíků se lišily především v tom, že starší děti a mladí dospělí si uvědomovali mnohem širší aspekty a důsledky jejich zkušenosti. Jistá „naivita" mladších dětí, která byla způsobena mimo jiné nevědomostí válečné reality a jejich časových aspektů, mohla fungovat jako ochranný mechanismus.

Očekávaly jsme, že se setkáme s projevy rozvoje symptomů posttraumatické stresové poruchy, avšak v našich příbězích nešly použitou metodologií identifikovat – naopak psychickou nepohodu, smutek a stesk po domově a blízkých jsme u obou věkových skupin určily jednoznačně. Také přijetí statusu uprchlíka neprobíhalo u dětí bezproblémově, mnohé z nich tuto životní změnu odmítaly nebo se s ní neuměly ztotožnit. Výsledky našeho výzkumu jsou ve shodě s předchozími šetřeními, které v uplynulých desetiletích realizovali výzkumníci například u uprchlíků z bývalé Jugoslávie. Život uprchlíků je jednoznačně ovlivněn stresovými faktory – které zažili během války a které lze shrnout termínem válečné trauma – a stresovými podněty z procesu migrace a přesídlení (Knezevic & Olson, 2014; Papageorgiou et al., 2000).

Děti si uvědomují závažnost situace, prožití konfliktu u nich může vyústit v trauma, které se často projeví až v bezpečném prostředí a s časovým odstupem. Trauma samo o sobě probouzí protichůdné impulsy, a to jak k vyprávění, tak k mlčení (Goldin et al., 2003). Do našeho výzkumného vzorku jsme děti, které o svých prožitcích nechtěly psát, nezapočítaly. Přestože se zkušenosti dětských uprchlíků významně liší, existují i společné aspekty, které vedou ke zpracování této zkušenosti. Téměř univerzálně docházelo u dětí i dospívajících k idealizaci opuštěného domova a Ukrajiny, což může být něco, co dětským uprchlíkům pomáhalo vyrovnat se s nastalou situací. Docházelo k vytváření pozitivní kulturní identity mezi dětskými uprchlíky, která tzv. dávala smysl jejich osobní zkušenosti.

Všechny děti i dospívající si své zkušenosti přinesly do svého exilu v České republice. Nyní je na učitelích a pedagogických pracovnících, aby s těmito zkušenostmi začali pracovat a vnímali děti v jejich individualitě. Náš příspěvek chce podnítit zamyšlení nad možnostmi zdárné integrace ukrajinských dětí a dospívajících do českých škol.

Poděkování

Velké díky patří prof. Ludmile Číževské, PhD., za pomoc se sběrem příběhů a Mgr. et Mgr. Jasně Mičianové za překladatelské služby. Stejně tak jsme zavázány ukrajinským dětem a jejich zákonným zástupcům, kteří nám dali svolení k publikování jejich příběhů. V neposlední řadě patří poděkování dvěma anonymním recenzentům, kteří nám pomohli se zkvalitněním tohoto textu.

Literatura

Danforth, L. M. (2003). "We crossed a lot of borders": Refugee children of the Greek Civil War. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, *12*(2), 169–209. https://doi.org/10.3138/diaspora.12.2.169

De Haas, H., & Fokkema, T. (2011). The effects of integration and transnational ties on international return migration intentions. *Demographic Research*, *25*(24), 755–782. https://doi.org/10.4054/DemRes.2011.25.24

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.

de Wal Pastoor, L. (2016). Rethinking refugee education: Principles, policies and practice from a European perspective. *Annual Review of Comparative and International Education 2016*, *30*, 107–116. https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000030009

Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. British Columbia Teachers' Federation.

Eide, K., Lidén, H., Haugland, B., Fladstad, T., & Hauge, H. A. (2020). Trajectories of ambivalence and trust: Experiences of unaccompanied refugee minors resettling in Norway. *European Journal of Social Work*, *23*(4), 554–565. https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1504752

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press.

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, *5*(1), 1–4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11

Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method*. Continuum.

Goldin, S., Levin, L., Persson, L. Å., & Hägglöf, B. (2003). Child war trauma: A comparison of clinician, parent and child assessments. *Nordic Journal of Psychiatry*, *57*(3), 173–183. https://doi.org/10.1080/08039480310001319

Hájek, M., Havlík, M., & Nekvapil, J. (2012). Narativní analýza v sociologickém výzkumu: přístupy a jednotící rámec. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, *48*(2), 199–223. https://doi.org/10.13060/00380288.2012.48.2.01

Hájek, M. (2014). *Čtenář a stroj. Vybrané metody sociálněvědní analýzy textu*. SLON.

Hurlock, E. B. (1974). *Personality development*. McGraw-Hill.

Chiswick, B. R., & DebBurman, N. (2004). Educational attainment: Analysis by immigrant generation. *Economics of Education Review*, *23*(4), 361–379. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.09.002

Knezevic, B., & Olson, S. (2014). Counseling people displaced by war: Experiences of refugees from the former Yugoslavia. *The Professional Counselor*, *4*(4), 316–331. https://doi.org/10.15241/bkk.4.4.316

Lynnebakke, B., & Pastoor, L. D. W. (2020). "It's very hard, but I'll manage." Educational aspirations and educational resilience among recently resettled young refugees in Norwegian upper secondary schools. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, *15*(2). https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1785694

Macek, P. (2003). *Adolescence*. Portál.

Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., Samdal, O., & Thurston, M. (2018). Supporting pupils' mental health through everyday practices: A qualitative study of teachers and head teachers. *Pastoral Care in Education*, *36*(1), 16–28. https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1422005

McCooey, D. (2017). The limits of life writing. *Life Writing*, *14*(3), 277–280. https://doi.org/10.1080/14484528.2017.1338910

Metzner, F., Adedeji, A., Wichmann, M. L. Y., Zaheer, Z., Schneider, L., Schlachzig, L., Richters, J., Heumann, S., & Mays, D. (2022). Experiences of discrimination and everyday racism among children and adolescents with an immigrant background – Results of a systematic literature review on the impact of discrimination on the developmental outcomes of minors worldwide. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.805941

Murray, J. S. (2019). War and conflict: Addressing the psychosocial needs of child refugees. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *40*(1), 3–18. https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1569184

Papageorgiou, V., Frangou-Garunovic, A., Iordanidou, R., Yule, W., Smith, P., & Vostanis, P. (2000). War trauma and psychopathology in Bosnian refugee children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *9*(2), 84–90. https://doi.org/10.1007/s007870050002

Povrzanović, M. (1997). Children, war and nation: Croatia 1991–4. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, *4*(1), 81–102. https://doi.org/10.1177/0907568297004001005

Preissová Krejčí, A. (2013). Narativní analýza. In L. Gulová & R. Šíp (Eds.), *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (s. 117–138). Grada.

Svendsen, S., Berg, B., Paulsen, V., Garvik, M., & Valenta, M. (2018). *Kunnskapsoppsummering om enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger.* NTNU Samfunnsforskning. https://www.imdi.no/contentassets/0be1d221ba5c46a0979b28b4829cc595/ntnu-samfunnsforskning--kunnskapsoppsummering-om-enslige-mindrearige-asylsokere-og-flyktninger.pdf

Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, *34*(1), 15–20. https://doi.org/10.1007/s10643-006-0082-2

Štěpánek, P., Schmidtová, J., & Čermák, I. (2019). Vývojová traumatická porucha: nový pohled na traumatickou zkušenost v dětství a adolescenci. *Československá psychologie*, *63*(1), 84–103.

Švaříček, R., Šeďová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Portál.

Trickett, E. J., & Birman, D. (2005). Acculturation, school context, and school outcomes: Adaptation of refugee adolescents from the former Soviet Union. *Psychology in the Schools*, *42*(1), 27–38. https://doi.org/10.1002/pits.20024

UNHCR. (2022, 27. prosince). *Ukraine refugee situation.* Operational data portal. https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Karolinum.

Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching.* Routledge.

STUDIA PAEDAGOGICA

Ročník 28, číslo 1, 2023
https://doi.org/10.5817/SP2023-1-3

ZAČÍNAJÍCÍ VÝZKUMNÍCI

RESPEKT K ŽÁKŮM V ČESKÉ ŠKOLE: VÍCEPŘÍPADOVÁ STUDIE DVOU ZÁKLADNÍCH ŠKOL

RESPECT FOR PUPILS IN A CZECH SCHOOL: A MULTI-CASE STUDY OF TWO PRIMARY SCHOOLS

Ráchel Mazúchová[a]

[a] Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

ABSTRAKT

Respekt je považován za jeden ze základních žádoucích aspektů kultivovaných mezilidských vztahů; ty jsou implicitně spojeny s efektivní výukou. Předkládaný výzkum cílí na popis, analýzu a porovnání rozdílných způsobů přístupu k žákům v české základní škole z hlediska respektu. Výzkumným designem je vícepřípadová studie dvou škol: běžné základní školy a základní školy, jež se snaží pracovat s dětmi na bázi principu svobodných škol. Pomocí zjištění z etnografického výzkumu zaměřeného na projevy ne/respektu pedagogů k žákům ve škole bylo mým cílem zjistit, jaké formy přístupu k žákům v konkrétní škole převládají – a které by tak mohly být považovány za charakteristické pro specifický kontext dané školy. V intencích tohoto výzkumu byly hledány zmínky o respektu k žákům v oficiálních dokumentech jednotlivých škol, byly realizovány rozhovory s učiteli i žáky a byla prováděna pozorování komunikace učitel–žák. Z hlediska respektujícího přístupu k žákům byly mezi školami shledány poměrně značné rozdíly, a to především v odlišné míře a podpoře žákovské autonomie, v míře ponechání odpovědnosti za vlastní činy na žácích a v recipročním chování učitelů k žákům.

KLÍČOVÁ SLOVA

respekt; autonomie; odpovědnost; reciprocita; základní škola; vícepřípadová studie

ABSTRACT

Respect is considered one of the basic desirable aspects of cultivated interpersonal relationships; these aspects are implicitly linked to effective teaching. The present research aims to describe, analyze, and compare different ways of approaching pupils in Czech primary schools in terms of respect. The research design is a multi-case study of two schools:

a mainstream primary school and a primary school that tries to work with children based on the principle of free schools. Using findings from ethnographic research focused on teachers' expressions of respect and disrespect toward pupils in the school, I wanted to identify what forms of attitude toward pupils are prevalent in each particular school and which could thus be considered characteristic of the specific context of that school. In the context of this research, I sought references to respect for pupils in the official documents of the individual schools, conducted interviews with teachers and pupils, and observed teacher-pupil communications. In terms of respectful attitudes toward pupils, I found quite significant differences between the schools, especially in the different degrees of support for pupil autonomy, in the degrees to which personal responsibility was ascribed to the pupils, and in the reciprocal behavior of teachers toward pupils.

KEYWORDS

respect; autonomy; responsibility; reciprocity; primary school; multi-case study

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA
Mgr. Ráchel Mazúchová, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (studium doktorského programu), Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha, Česká republika
e-mail: rachel.mazuchova@pedf.cuni.cz

Úvod

Škola představuje poměrně komplikovaný sociální organismus, kvalitu jejího fungování a potenciál jejího rozvoje ovlivňuje mimo jiné vztahová dimenze všech jejích aktérů (Dvořák et al., 2010). Mezilidské vztahy jsou ve škole nesmírně bohaté; Opić (2016) upozorňuje, že by měly být dokonce jádrem učebních osnov – tedy nikoliv pouze vedlejším prvkem, ale samotným základem vzdělávacího procesu, procesu učení v širším kontextu, neboť „další rozvoj dítěte v akademické oblasti ve smyslu školních výsledků, jeho psychofyzický rozvoj, stabilita a rozvoj sociálních kompetencí, tedy kompetencí, které od něho společnost později očekává, závisí na kvalitě těchto vztahů" (Opić, 2016, s. 19). Vztahová rovina dospělých k dětem ve škole, způsob, kterým se na žáky nahlíží, jak se s nimi jedná a jak se k nim přistupuje, je silně ovlivněny názorem pedagogů; tyto názory povětšinou vytváří jakousi sdílenou normu, kulturu školy. Jsme-li dnes svědky exponenciálního rozvoje technologií, které nahrazují mezilidské vztahy, přibývá-li rodin, ve kterých jsou vztahy mezi jejími jednotlivými členy dysfunkční, stěžujeme-li si na narůstající hrubost ve společnosti, pak současná škola nutně musí klást důraz vedle výchovy a vzdělávání dětí i na kvalitní mezilidské vztahy. V současném světě, mezi jehož základní hodnoty patří svoboda a možnost volby, by tedy škola jistě měla žáky vychovávat s respektem k respektu.

1 Teoretická východiska

Respekt je široce používaným termínem, jež může být v různých kontextech vnímán odlišně. Na obecné úrovni můžeme vycházet z předpokladu, že respekt k někomu vždy zahrnuje ochotu projevit vůči němu určitý druh ohleduplnosti (Respect Research Group, 2010). Člověk, který respektuje, věnuje pozornost svému protějšku. Latinské slovo *respicere*, z něhož etymologicky pochází *respekt* a *respektovat*, znamená „ohlížet se", „znovu se podívat"[1], v širším smyslu tedy „uvažovat", „věnovat pozornost". Ohlédneme se, abychom zjistili, jak mohou být druzí ovlivněni naším jednáním a zároveň jak oni mohou ovlivnit to naše; bereme je do úvahy (Simon, 2007) jako „něco, s čím je třeba počítat" (Darwall, 1977, s. 40). Respekt je morálním postojem, který je obvykle adresován osobám na základě toho, že jsou osobami (Bagnoli, 2007); ten, kdo respektuje, jedná tak, aby druhá osoba cítila, že je uznávána její důležitost či hodnota. Respekt má svoji sociální složku, reciproční rozměr, tedy jak se člověk dívá na ostatní a zároveň jak je sám vnímán druhými; je možno jej definovat jako otevřenost vůči druhým, úctu k jejich slušnosti a míře různorodosti (Hoban, 1977).

O'Grady (2015) konceptualizuje respekt jako sociální konstrukt, na němž je závislá interakce jednoho člověka s druhým a jenž je definován pomocí tří komponentů: **autonomie**, **odpovědnosti** a **reciprocity**. Autonomii jednotlivce si lze představit jako „právo jednotlivce na svobodu bez nežádoucích zásahů druhých" (Higgs et al., 2003, s. 244), jako „vědomí svobodné volby v jednání a vnímání sebe sama jako místa iniciace tohoto jednání" (Connell & Ryan, 1987, s. 5). Vztahuje se k propojení mezi vůlí a jednáním; je to míra, do jaké se člověk cítí svobodný v projevech chování a jednání a do jaké míry se chová podle své volby (Patrick et al., 1993). K autonomii jakožto právu jedince být nezávislý na druhých, tedy k určitému druhu samostatnosti a svobody jednat podle vlastního uvážení se pojí odpovědnost ve smyslu přijetí odpovědnosti za své chování. Odpovědnost vyžaduje, aby člověk „byl odpovědný sám sobě i ostatním" (Silva & Ludwick, 2002, s. 1) a byl si vědom toho, že to, co volí, neprobíhá v kauzálním vakuu, ale že jeho činy mají důsledky, za které je v tomto smyslu odpovědný (Haydon, 1978). Úcta, kterou prokazujeme druhým či kterou druzí naopak prokazují nám, má pak reciproční povahu. Reciprocita znamená vzájemný vyrovnaný vztah (podle zásady „jak ty mně, tak já tobě"). Slovo pochází z latinského *reciprocus*, tedy

[1] Rejzek, J. (2015). *Český etymologický slovník* (3. vydání). LEDA. s. 592.

„pohybující se sem a tam“[2]. Prokazujeme-li druhým respekt, očekáváme, že budeme na oplátku respektováni i my jimi, a to nejen v rámci reciproční výměny v krátkodobém horizontu, ale předpokládáme, že se nám respektu dostane i později (Middleton, 2004).

2 Respekt ve škole

Učiteli – jakožto těmi, kdo vytvářejí respektující klima ve škole – se ve své studii zabývají LaRusso et al. (2007). Jejich výzkum byl zaměřen na to, jak klima ve škole ovlivňuje duševní zdraví dospívajících. Autoři studie potvrdili hypotézu, že právě respekt je ve vztazích ve škole tím klíčovým prvkem, který podporuje zdravý vývoj dospívajících. Identifikovali mechanismy pro budování pozitivního, respektujícího školního klimatu poukázáním na konkrétní chování učitelů vůči žákům, které toto klima podporuje. Učitelé k jeho budování přispívají, pokud žákům poskytují podporu a pomoc tehdy, když ji potřebují, když svým jednáním ukazují a vyjadřují, že si názorů žáků váží a když dokáží ocenit jejich pohled na věc i způsob, jak řešit problémy ve škole.

Různými pojetími respektu a jednotlivými rysy respektu, které učitelé a žáci vnímají shodně, se zabývá ve svém kvalitativním výzkumu O'Grady (2015). Zajímají ho projevy a vnímání respektu ve školní třídě a rovněž souvislost mezi respektem, výukou a učením. Zjištění, ke kterým dospěl, naznačují, že respekt ve výchovně-vzdělávacím procesu je dán mírou autonomie, jež je žákům povolena, a minimalizací mocenských rozdílů mezi učitelem a žáky. Respekt je důležitým faktorem pro to, aby žáci dodržovali pokyny učitelů, věnovali pozornost tomu, co jim učitelé říkají, a byli motivováni k učení, říkají Mertz et al. (2015). Autoři ve své výzkumné studii dokazují, že mezi respektem učitele a výkonem žáka existuje lineární vztah, a vyjadřují domněnku, že respekt učitele souvisí s lepšími výsledky studentů.

Na komunikační praktiky v rámci kultury školy, uplatňování kultury uznání a respektu se zaměřují Wulf et al. (2011). Cílem jejich studie bylo nastínit specifické formy komunikace ve škole, které se vztahují k jevu, jejž nazývají kulturou uznání a respektu. Ve svém etnografickém výzkumu se zabývají vnitřním životem základní školy v sociálně-ekonomicky problematické městské části. Studie pak objasňuje, že kultura uznání a respektu představuje strukturální element zkoumané školy.

---

[2] Rejzek, J. (2015). *Český etymologický slovník* (3. vydání). LEDA. s. 584.

V předložené studii se přidržuji konceptualizace respektu jako sociálního konstruktu podle O'Gradyho (2015), který je definován pomocí tří jeho hlavních komponentů: autonomie, odpovědnosti a reciprocity – přičemž je na tomto konstruktu závislá interakce jednoho člověka k druhému. Tento koncept nejlépe odpovídá zkoumané oblasti. V českém pedagogickém prostředí nebyl dosud předmětem výzkumu.

3 Metodologie

3.1 Cíl studie a výzkumné otázky

Cílem předkládané studie je zjistit, nakolik je podporován a uplatňován v české základní škole respekt k žákům. Zaměřuji se na projevy ne/respektu pedagogů k žákům, na míru reciprocity, autonomie a svobodného rozhodování, jež je žákům ponechávána. Práce rovněž cílí na popis a analýzu výpovědí učitelů, ve kterých své postupy a zkušenosti s přístupem k žákům reflektují. Zajímalo mne, jaké normy z hlediska respektu k žákům školy nastavují a jakým způsobem se k dětem učitelé chovají. Konkrétně si kladu výzkumnou otázku: **Jak se ve škole projevuje respekt k žákům?** Jak je respekt k žákům deklarován v dokumentech školy? Jak se v konkrétní škole projevuje podpora žákovské autonomie, odpovědnosti a reciprocity v chování učitelů?

3.2 Výzkumný design

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat, jak se v české škole projevuje ne/respektující přístup k žákům a jak se může způsob komunikace v různých školách odlišovat. Bylo použito kvalitativního výzkumného přístupu, výzkum byl pojat jako vícepřípadová studie, v níž bylo využito etnografického designu.

Případová studie umožňovala zkoumat speciální situace: odpovědět na otázky typu *jak* a *proč* a zároveň zohlednit, jak je jev ovlivněn kontextem (Baxter & Jack, 2010). Tímto způsobem bylo možné studovat sledované jevy v kontextu a realitě, ve které se vyskytovaly, a soustředit se na faktory a vlivy, které předcházely anebo byly součástí současného stavu (Chrastina et al., 2015). Konceptuální rámec studie byl založen na interpretativním paradigmatu. Jako strategie zkoumání byla použita etnografie. Při výzkumném šetření byly použity metody etnografického výzkumu, které umožnily rekonstruovat kulturní pedagogické modely, a to analýza dokumentů škol, pozorování a rozhovory. Zatímco pozorování bylo prováděno za účelem popisu charakteristik interakce a identifikace významných vzorců chování učitelů, rozhovory byly vedeny s cílem umožnit učitelům, aby tyto své vzorce chování reflektovali a vysvětlili. Při následné analýze bylo třeba hledat

napříč pozorovanými situacemi a pasážemi rozhovorů s respondenty vzorce, které by svědčily o společných přesvědčeních respondentů a vysvětlovaly by jejich chápání pedagogické praxe.

V případové studii s interpretačním etnografickým rozměrem byla volena cesta od analýzy dokumentů přes pozorování k rozhovoru. Zvolen byl instrumentální přístup, kdy na základě zvoleného fenoménu byly vyhledány adekvátní případy, jež tento fenomén reprezentovaly. Šlo o akceptaci a porozumění proměnným a otázkám, které by do případu mohly vstupovat, jednotlivé případy pak byly prostředkem pro dosažení stanoveného cíle výzkumu (Chrastina et al., 2015). Vícepřípadová studie na etnografickém základě využila tedy nenáhodného výběru jednotlivých případů: snažila jsem se najít dva kontrastní případy, aby cílem pak byl detailní popis těchto dvou případů. Počet a výběr těchto případů se odvíjel od saturace potřebnými daty směrem k výzkumným otázkám a od požadavku komparování dat mezi nimi. Realizovaný výzkum směřoval k naplnění cílů a zodpovězení výzkumných otázek; každý případ vnesl do studie něco jedinečného.

3.3 Výzkumný vzorek, volba případů

Vícepřípadová studie na etnografickém základě využila nenáhodného výběru jednotlivých případů. Škola, jež byla nazvána „školou zcela základní", je běžnou českou základní veřejnou školou hlavního vzdělávacího proudu. Ve škole byl realizován předvýzkum metodou pozorování pedagogických situací a rozhovorů s učiteli. Ten ukázal, že direktivní a nerespektující přístup pedagogů k dětem je tu jevem běžně pozorovatelným a v zásadě zde převládá. Druhá škola mi byla doporučena jako místo, kde je k vychovávaným přistupováno s úctou a respektem. Pilotní průzkum pak prokázal, že tomu tak skutečně je. Škola, jež byla nazvána „školou skoro svobodnou", byla zvolena jako kontrastní ke „škole zcela základní". „Škola skoro svobodná" je jednou ze škol ze sítě konkrétních nestátních soukromých alternativních základních škol, jež jsou od svého založení inspirované ideou svobodného vzdělávání[3].

[3] Škola je označena jako svobodná, pokud splňuje dvě podmínky: 1) existence školních shromáždění, na kterých mají všichni zúčastnění stejná hlasovací práva a kde spolurozhodují o otázkách týkajících se života ve škole; 2) žák má právo rozhodovat o tom, zda a které vyučovací hodiny bude navštěvovat. Podstatným znakem svobodné školy je rovněž to, že se škola distancuje nejen od povinné účasti na vyučování a od předepsaného kurikula, ale i od systému odměn a trestů, od známek a vysvědčení (Štrynclová, 2003). Děti jsou zde zcela zodpovědné za své vzdělání. „škola skoro svobodná" je tedy „skoro" svobodná: staví sice na principech svobody ve vzdělávání, v pravém slova smyslu však školou svobodnou není.

3.4 Metody sběru dat

V předkládané studii se zaměřuji na pasáže zmiňující respekt k žákům v oficiálních dokumentech zkoumaných škol a komunikační praktiky, které jsou z hlediska respektu projevovaného učiteli žákům relevantní a které by tak mohly být rovněž nahlíženy jako strukturální elementy těchto škol (srov. Wulf et al., 2011). Zajímá mě především chování a přístup učitelů k žákům, protože jsou to právě oni, kdo na české základní škole stanovují pravidla chování a komunikace učitel-žák. Popisuji, jakým způsobem učitelé v české škole budují respektující vztahy (srov. LaRusso et al., 2007).

Ve výzkumu byla data získávána prostřednictvím následujících metod: 1) přímé zúčastněné/nezúčastněné pozorování ve škole i mimo ni; 2) dotazování, tedy hloubkové polostrukturované rozhovory s učiteli a žáky; a 3) analýza dokumentů a artefaktů školy. To vše v souladu s hlavními postupy shromažďování dat v případových studiích ve školních podmínkách: kladení otázek, pozorování událostí a čtení dokumentů (Bassey, 1999). Počet pozorování vyučovacích hodin a rozhovorů je uveden v tabulce 1. Základ výzkumu však tvoří korpus detailně zapsaných terénních poznámek.

3.4.1 Pozorování

Pozorování byla realizována kontinuálně od června roku 2017 do října roku 2022. Předmětem pozorování byl život školy v jeho celistvosti; vyučovací hodiny ve škole i mimo školní budovu; doba před zahájením samotného vyučování; přestávky; extrakurikulární aktivity i jiné další plánované součásti života školy, které jsem považovala za relevantní z hlediska zkoumaného problému; vícedenní školní výlet; lyžařský kurz; dění probíhající na prostranství před školou; edukativní aktivity v okolí školy; školní návštěva divadelního či filmového představení. Během pozorování byly zaznamenávány všechny skutečnosti, které byly považovány z hlediska zkoumání za relevantní, a to formou podrobných terénních poznámek. Promluvy aktérů jsem zapisovala co nejvíce možno doslovně. Zajímalo mne, jakým způsobem jsou řešeny pedagogické situace. Vzhledem k výzkumnému cíli jsem se soustředila především na chování, jednání, komunikaci dospělých osob (téměř výhradně pedagogických pracovníků, hlavně učitelů) směrem k dětem (žákům), případně na následné reakce dětí; tedy na určité zaběhnuté vzorce chování v dané škole.

3.4.2 Dotazování

Realizovala jsem hloubkové polostrukturované rozhovory s učiteli, pedagogickými pracovníky školy a se žáky. V otázkách, jež byly pokládány učitelům bezprostředně po ukončení pozorování jednotlivých segmentů života školy, jsem pedagogy vyzývala k přímé reflexi jejich chování a komunikaci se žáky.

Otázky pro učitele v rozhovorech směřovaly k míře autonomie, kterou jsou svým žákům ochotni poskytnout; nakolik mohou děti samy ve škole rozhodovat o věcech, které se jich týkají; zdali, příp. jakým způsobem projevují svým žákům úctu; a zdali, příp. jak minimalizují mocenské rozdíly a nerovnosti ve vztazích s nimi, aby se žáci cítili být ve škole respektováni. Ptala jsem se rovněž na jejich zkušenosti s kázní žáků, jakými prostředky dosahují při hodinách soustředěné pracovní atmosféry, jak postupují, pokud dochází k narušování kázně, jak si počínají v případě nevhodného chování dětí ve škole, jakými prostředky se snaží dát věci do pořádku. Dětí jsem se ptala, nakolik se cítí být ve škole učiteli respektovány, do jaké míry se cítí ve škole svobodné a zda se mohou chovat či jednat podle své volby, nakolik mohou rozhodovat o věcech, které se jich ve škole týkají, příp. jak to vypadá s kázní ve škole a během vyučovacích hodin a jakým způsobem je v případě nutnosti učitelé pacifikují.

Tabulka 1
Počet pozorovaných vyučovacích hodin a rozhovorů s učiteli a žáky

	počet pozorovaných vyučovacích hodin	počet rozhovorů s učiteli	počet rozhovorů se žáky
škola zcela základní	28	8	7
škola skoro svobodná	23	8	5

K průběžnému uspořádávání textového materiálu sloužila transkripce rozhovorů. Rozhovory byly přepsány ve formě literárního opisu, materiál nebyl přepisován do spisovné češtiny. Vzhledem k povaze dat byla záměrně zvolena transkripce doslovná. Data byla dokumentována skrze selektivní protokol, jedná se o fragmenty nahraného rozhovoru. Účelem selektivního protokolu je zveřejnit – po úvaze výzkumníka – pouze informace, které se týkají určité oblasti (Chrastina et al., 2015). Nešlo tedy o úplnou transkripci celého nahraného rozhovoru, bylo vybíráno pouze to, co bylo považováno za užitečné pro komparaci dat a výzkumných otázek pro záměr výzkumu.

3.4.3 Analýza dokumentů školy

Byla použita analýza oficiálních dokumentů školy (vnitřní předpisy, školní řád, klasifikační řád, stanovy/principy školy), ale i materiál neoficiální, artefakty dokreslující obraz života školy v souvislosti se zkoumaným fenoménem (písemné práce žáků, ofocené nástěnky s pravidly chování ve třídě aj.).

4 Výsledky

Nejprve zde uvádím výsledky analýzy dokumentů škol, poté výsledky získané pozorováním analogických situací v obou školách a výsledky získané následnými rozhovory s učiteli i dětmi. Byly vybrány typické situace, záměrně kontrastní, tedy takové, které nejvýstižněji dokumentují zkoumaný jev. Interpretace jsou však založeny na výrazně větším množství pozorování a rozhovorů s pedagogy i žáky obou škol.

4.1 Respekt v oficiálních dokumentech

V následující části popisuji, zdali, příp. jakým způsobem je respekt k žákům deklarován v oficiálních dokumentech zkoumaných škol; a zdali a v jakém kontextu zmiňují respekt k žákům oficiální texty, jimiž se školy prezentují.

4.1.1 Svoboda pohybu v prostorách k tomu určených zaručena!

V oficiálních dokumentech „školy zcela základní“ není studijní autonomie, svoboda a odpovědnost žáka vůbec zmiňována, pokud nepočítáme ve školním řádu zakotvené právo žáka „na svobodu pohybu ve školních prostorách, jež jsou k tomu určeny“. Školní řád však uvádí právo žáka „aktivně ovlivňovat výuku“. Během výzkumu však nebylo pozorováno, že by žáci aktivně ovlivňovat výuku mohli, pokud tím nemáme na mysli fakt, že na hodinách aktivně spolupracují s učitelem a/nebo se spolužáky dle zadané práce odpovídají na otázky, plní úkoly, vypracovávají a prezentují projekty. Možnost výběru měli případně u domácích úkolů: vybrat si k vypracování jedno cvičení z několika zadaných.

Případy, kdy žáci mohli aktivně ovlivňovat výuku (např. vybrat si téma, obsah, strukturu hodiny či vyučovací metodu), byly pozorovány jen velmi zřídka, pouze při výjimečných příležitostech („vánoční“ hodiny, závěr školního roku apod.). Učitel je na „škole zcela základní“ kompetentní osobou, která rozhoduje, co a jak se žák bude učit. Přestože zpovídaní učitelé v rozhovorech zdůrazňují, že je důležité, aby byli žáci (především vyšších tříd) k rozhodování o tom, co a jak se budou učit, zapojeni, fakticky o těchto věcech rozhodují učitelé sami. Rovněž hodnocení žákovských výsledků učení je na „školy zcela základní“ plně v kompetenci učitele.

Ve školním řádu má „škola zcela základní“ uvedeno, jak má žák povinnost se během vyučovacích hodin chovat: „Ve vyučovacích hodinách se žák chová klidně a ukázněně, sleduje výuku, aktivně se zapojuje do práce, spolupracuje podle pokynů učitele, záměrně nenarušuje vyučování. Chce-li promluvit, hlásí se a čeká, až bude vyzván. Své místo opouští jen se svolením učitele.“ Učitelé povinnosti žáka zakotvené ve školním řádu vymáhají, snaží se udržovat pořádek a soustředěnou atmosféru direktivním a represivním vedením žáků. Pokud někdo během vyučování vyrušuje, uchylují se učitelé

k běžné školní pacifikaci žáků zvýšením hlasu, přesazováním těch, kteří se mezi sebou baví, či odebráním žákovské knížky s hrozbou výchovného opatření (poznámky).

4.1.2 Tolik svobody, kolik unesou

V oficiálních dokumentech „školy skoro svobodné" je respekt k žákům prostřednictvím všech tří jeho komponentů – autonomie, odpovědnosti i reciprocity („navzájem se respektujeme") – zmiňován mnohokrát a objevuje se zde jako základní idea, od které se odvíjí vše ostatní. Webové stránky „školy skoro svobodné" uvádí hodnoty a pedagogické zásady školy jakožto přílohu č. 1 ke smlouvě o vzdělávání na základní škole. Dočteme se zde, že tyto hodnoty vychází z humanistického a liberálního pohledu na svět a člověka, na něhož škola pohlíží jako na svobodného, aktivního a odpovědného jedince. Celým textem se jako červená nit vine podpora respektu k těm, kdo se tu vzdělávají, podpora žákovy svobody a jeho vlastní odpovědnosti: „Dětem […] necháváme tolik svobody, kolik odpovědnosti jsou zároveň schopny unést." Dále i podpora žákovy aktivity, otevřenosti a samostatnosti:

> Cokoliv mohou udělat děti, ať to udělají děti – od úklidu, přes plánování výuky své či pro ostatní, přípravu, plánovaní či řízení projektu, nákup materiálu, zpětnou vazbu až třeba po vyřizování správní agendy školy a odpovídání na e-maily. A to dokonce i v případě, že při tom dělají chyby (které neznamenají nějaké velké škody či újmy). Dopřáváme dětem přiměřeně jejich možnostem autonomii v tom, jak a kdy se učí, co dělají, dáváme jim možnost si volit, čemu se budou věnovat. Ideální stav je takový, že každé dítě má maximální autonomii, jakou je samo schopno zvládnout, a plnou podporu v tom, co zatím zvládnout neumí.

V textu je akcentována důležitost bezpečného, příjemného a přívětivého prostředí, jasná a srozumitelná pravidla školy. Ta jsou stanovena společně a na jejich dodržování je trváno. Hovoří se zde o oceňování odlišností a individualit a v neposlední řadě o studijní autonomii jako o „schopnosti převzít kontrolu nad vlastním učením".

Ve „škole skoro svobodné" jsem během pozorování opakovaně shledávala, že texty dokumentů, v nichž se hovoří o kladení důrazu na studijní autonomii a na žákovu odpovědnost za vlastní učení, nejsou prázdnými frázemi. Značný prostor je věnován svobodné volbě žáků, tedy tomu co, příp. jak se budou učit. Jakým způsobem děti k učení přistupují z hlediska píle, disciplíny a pracovní morálky, nechává pak škola opět na dětech, v tomto ohledu se jim dostává plné podpory jejich vlastní odpovědnosti a autonomie. Nutné je dodržovat povinnosti vyjmenované v dokumentu školy, vytvořenému

společně pedagogy a dětmi, který se jmenuje *Práva a povinnosti*[4]. Jejich vymáháním a nápravy stavu věcí se v případě porušení jednotlivcem z řad žáků domáhají především žáci. Přesně definovaná kritéria práce žáků snímají z pedagoga břímě být v pozici toho, kdo má moc, v pozici toho vyššího, silnějšího, „chytřejšího", nadřízeného, který rozhoduje, co je správně. Děje se tak i v případě hodnocení: škola staví především na žákovském sebehodnocení.

4.2 Reciproční záležitost

Následující text se zaměřuje na 1) konkrétní chování a přístup učitelů k žákům, které byly ve školách pozorovány, a 2) konkrétní komunikační praktiky, které mohou být z hlediska respektu projevovaného učiteli k žákům relevantní.

4.2.1 Seš první den ve škole nebo co?

Respekt ve smyslu úcty, kterou si lidé vzájemně prokazují, má reciproční povahu (O´Grady, 2015). Toto prokazování respektu jedincem vychází z očekávání, jak by chtěl být na oplátku respektován on sám. Respekt v tomto smyslu ve „škole zcela základní" žákům prokazován není. Otázkou „Chováte se ke svým žákům tak, jak očekáváte, že by se oni měli chovat k vám, se stejnou úctou a respektem, který by oni měli mít k vám?" se tu zdáli být učitelé značně zaskočeni. V rozhovorech uváděli, že se necítí být se svými žáky na jedné úrovni. Podle jejich názoru by jim žáci měli projevovat respekt a úctu vždy, oni sami se ale stejným pravidlem být povinováni necítí, chování a přístup k žákům nemají jednotný (například stereotypní selekce dle genderu na „hodnější dívky", k nimž jsou citlivější, a „drzejší kluky", k nimž jsou hrubější).

Ve školním řádu školy je právo žáka na „slušné zacházení". Učitelka Viola (65 let) k tomu říká:

> Já se k žákovi chovám tak, jak si zaslouží, podle toho, co je to za žáka. Přece nebudu mít nějakou přehnanou úctu k syčákovi, kterej si ze mě dělá akorát prdel. [...] Ale když je to nějaká hodná holčička, tak je jasný, že jsem na ni hodná. Prostě když se chovaj slušně, já se k nim taky chovám slušně. Vlastně se k nim chovám slušně vždycky. Ale voni si toho často ani nevážej!

Někteří učitelé vnímají určité skupiny žáků jinak než druhé na základě genderu, etnicity či socioekonomického statusu (Lavrijsen & Verschueren, 2020). Učitelka tu rozděluje žáky na ty slušné a hodné („hodná holčička") na jedné

[4] Práva a povinnosti *Školy skoro svobodné* obsahuje příloha č. 1.

straně, těm náleží z její strany úcta a dobré zacházení, a pak na ty nevychované, zlobivé, ke kterým se slušně chovat není třeba. Rozdělení těch, kdo jsou ve společenské hierarchii výš a níž, najdeme zde ve škole i ve vyžadovaném vykání dospělým osobám dětmi.

Ve „škole zcela základní" jsem pozorovala situaci, kdy učitelka v rozhovoru odpovídala dítěti větami, které by s největší pravděpodobností od dítěte k ní byly naprosto nepřijatelné. Žák se přišel o přestávce zeptat, co si má doplnit a doučit se, protože delší dobu chyběl. Učitelka se rozzlobila a reagovala velmi dotčeně:

> No to snad nemyslíš vážně, to si snad dokážeš zjistit sám od spolužáků, ne? A ty jsi doma nic nedělal? A přes sociální sítě, Facebook, WhatsApp, to sis nezjišťoval? Na nějaký blbosti, to jste propojený furt, to jste k tomu přisátý permanentně, posíláte si blbosti, ale zjistit si učivo – nic? A já ti teď mám ukazovat to? Jako kdy? Za chvíli zvoní, kdyby takhle za mnou chodil každej, to nejde prostě! Víš, kolik já učím žáků, kdyby takhle sem chodili – každej, kdo chybí – to fakt nemyslíš vážně, to si asi děláš srandu, ne?! Seš první den ve škole nebo co? Nebo jsi chyběl poprvé? (terénní poznámky, učitelka Romana, 40 let, 16. ledna 2019)

Asymetrický vztah mezi učitelem na jedné straně a žákem na straně druhé je tu učitelkou prohlubován, aspekt úcty coby komponentu respektu směrem k žákovi naprosto chybí. V rozhovoru, který následoval, mi na otázku, zda si dokáže představit rozhovor, ve kterém by dítě s ní jednalo tímto způsobem, odpovídá: „No tak to je asi blbost, ne? Copak já jsem nějaká jeho kamarádka, aby si moh dovolit mi něco takovýho říkat? To bych s ním teda vyběhla!" (učitelka Romana, 40 let). Učitelka v tomto případě nebyla schopna vyjádřit žákovi svoji podporu a pomoc, a to dokonce ani v okamžiku, kdy o ni sám žádal. Očekávali bychom společně se žákem, že bude potěšena snahou žáka dohnat zameškanou látku, ale namísto toho učitelka deklaruje mocenský rozdíl a nerovnost vztahu mezi ní a žákem.

Ptala jsem se dále učitelky na vzájemný respekt (žák k ní, ona k němu), z její odpovědi vyplývá, že na jiný než na nerovný a nerovnocenný vztah učitel-žák není ochotna přistoupit, je si vědoma svého dominantního postavení ve škole a nehodlá z něj slevovat: „Jen ať má pěkně ke mně respekt, ať je hezky dál slušnej a dělá to, co má. Já se k němu taky chovám přece slušně." (učitelka Romana, 40 let). Pedagožka onu povinnost mít respekt k někomu pouze na základě jeho morální statusu, jímž disponuje prostě proto, že je člověk (Dillon, 2022), necítí. Pokud učitelé vyžadují respekt od žáků, obvykle to znamená, že na nich vyžadují poslušnost (Simon, 2007).

4.2.2 Je jasný, že musíme dohodnout plán!

Ve „škole skoro svobodné" je rovnost vzájemných vztahů mezi všemi, kteří se ve škole pohybují, patrná a rozpoznatelná takřka na každém kroku, a to prostřednictvím několika indicií. Jedním z ukazatelů je vzájemné všeobecné tykání a oslovování se křestním jménem či přezdívkou. Jistě by tykání ve škole mohlo být znakem pouze formálním, který s pravým stavem věcí a skutečnou vzájemně prokazovanou rovností a respektem nemusí mít společného[5]. Ve „škole skoro svobodné" jsem nepozorovala ani náznakem situaci vyvyšování dospělého nad dítě, nerovnou komunikaci z pozice moci či posilování osy nerovnosti na základě věku (srov. Jarkovská, 2009).

Pedagogové se na „škole skoro svobodné" s dětmi zdraví vzájemně, nerozlišuje se tu společenská hierarchie, nečeká se, zda děti podle pravidel etikety pozdraví jako první, i v tomto ohledu platí pravidlo rovnosti. Neexistuje jediný důvod, proč se k dětem chovat méně uctivě než k dospělým (Kopřiva et al., 2008) – ve „škole skoro svobodné" toto pravidlo naplňují dospělí beze zbytku. K neuctivým dětem se chovají jako k neuctivým dospělým, tedy nadále s respektem a slušně. Předpokládají, že se děti správnému chování naučí nápodobou a není nutné je k tomu nutit a kárat je, když to dosud neovládají.

Jednat s dětmi v komunikaci jako s partnery, a nikoliv z pozice moci, to je princip, na kterém „škola skoro svobodná" staví. Pozorovala jsem například situaci, kde se u šatních skříněk v přízemí budovy před začátkem vyučování setkala žačka a její matka s učitelkou. Žákyně delší dobu ve škole pro nemoc chyběla, a ještě před začátkem vyučování se přišla dohodnout se svou učitelkou na doplňování zameškaného učiva. Po vzájemném pozdravu učitelka říká (záznam celé situace z terénních poznámek, 19. května 2020): „Dobře že jste přišly obě, je jasný, že musíme dohodnout plán!" Všechny tři stojí v hloučku v rohu u šatních skříněk. Učitelka objasňuje, co je potřeba v předmětech, které učí, dodělat, co žákyně zameškala, na co je třeba se zaměřit, co si přečíst. Navrhuje časový plán postupného osvojení látky. Následuje poměrně dlouhá debata (17 minut), převážně mluví učitelka, ale žákyně dostává prostor vyjádřit se, a to hlavně, zda si myslí, že to zvládne. Učitelka se neustále ujišťuje: „Zvládneš to?", „Šlo by to?", „Co ty myslíš?", „Půjde to?" nebo „Co navrhuješ ty?" Maminka pouze přikyvuje, do dialogu zasahuje minimálně jednoslovným přitakáním.

Učitelka se žákyně ptá na závěr: „Souhlasíš s tím?" Žákyně: „Jojo!" Matka se loučí, učitelka se žákyní spolu odcházejí, v debatě dále pokračují nejen po schodech do patra, ale i o po cestě dál – míří spolu do kuchyňky. Učitelka si vaří kávu, dítě chroupe perníčky, učitelka před něj staví hrnek s čajem.

[5] Viz např. vzájemné soudružské tykání v historii KSČ.

Postup práce na doplnění toho, co žákyně zameškala, obě promýšlejí, debatují, co je a není reálné v daném časovém horizontu stihnout. V této fázi rozhovoru se repliky učitelky a žákyně pravidelně střídají, již nepřevažuje přímá řeč učitelky. Delší repliky má naopak chvílemi žákyně: vysvětluje, co byla schopna do školy dělat během nemoci, co má hotovo a co ne. Obě teď působí jako dvě kamarádky, které si přišly do kuchyňky ještě před vyučováním „poklábosit". V rovnocenném partnerském dialogu učitelky a žákyně se v replikách učitelky objevují návrhy řešení, které jsou předkládány partnerce v rozhovoru (žačce) k posouzení a připomínkování. Pedagožka se stále utvrzuje, že dívka navrhovanému rozumí, a především, že s tím souhlasí.

Matka žákyně tu v procesu vzájemného vyjasňování optimální strategie vedoucí k efektivnímu doplnění zameškaného učiva nehraje podstatnou roli. Mohli bychom se domnívat, že přítomnost rodiče může být příčinou vzorového partnerského chování pedagožky k žákyni (byla jsem mnohokrát svědkem „zjemnění" učitelova chování k žákovi v přítomnosti žákových rodičů ve „škole zcela základní"). Učitelčin partnerský přístup však přetrvává i po odchodu matky a v druhé části sledovaného rozhovoru nabývá na intenzitě: slovo si častěji bere žákyně, mluví o své práci na doplnění učiva doma. Z jejích slov i z neverbální komunikace vyplývá, že vnímá učitelku jako někoho, kdo je jí blízký a s kým má hodně společného. Totéž je patrné z projevu učitelky směrem k žákyni. Učitelka projevuje žačce respekt, naplňuje konkrétním obsahem všechny tři jeho složky: 1) reciprocitu: mluví s žákyní stejným způsobem, jako žákyně s ní; 2) autonomii: nechává ji rozhodovat jak, co a kdy má doplnit; i 3) odpovědnost: ptá se, zda odpovědnost žačka plně a dobrovolně přijímá.

V rozhovoru, který jsem s pedagožkou vedla na téma, zda je ve škole běžná praxe mluvit s dítětem jako rovný s rovným a dlouze s ním debatovat, např. o tom, co a jak si po absenci ve škole doplnit, mi vysvětlila:

> Nám to prostě přijde tak jako přirozený. Jako naším společným záměrem je, aby oni [děti, žáci] prostě tu školu zvládli. To je jejich a mým záměrem. A některý děti prostě potřebujou tý podpory jako víc, a jsou ale prostě určitě i děti, kde seš jako v úzkym kontaktu i třeba s rodičema. A jako uděláš tak nějak skoro jako *cokoliv* [důrazně] pro to, aby to prostě zvládly, no.

Pedagožka se cítí tedy být s dětmi na jedné lodi. Mají společný cíl: aby děti zvládly učivo. Tomu je podřízeno vše ostatní. Učitelé udělají „cokoliv", aby se to povedlo, jsou ochotni a zvyklí kontaktovat a zapojit v případě potřeby i rodiče dětí.

Ptala jsem se dále pedagožky, proč jsou ona a její kolegové stále připraveni věnovat se dětem a být jim nápomocní, přestože je to většinou extrémně časově náročné. Nejprve několikrát zopakovala, že vlastně ani neví, ale po chvíli přemýšlení odpověděla:

> Jako my tam určitě všichni trávíme jako opravdu hodně času. […] Někdo pracoval na jiný škole, třeba státní, a všichni jako říkají, že tohle je mnohem víc jako časově náročný. Právě se věnujeme těm dětem, no. […] A vlastně je jakože dobře znáš, povídáš si s nima – prostě nejen jako vo škole, ale i o jejich zájmech, že jo. Prostě se jim snažíš věnovat.

Učitelka je tedy schopna reflektovat velké časové zatížení prací a dialogy s dětmi, dokonce zkušenost s vlastním pracovištěm porovnává se státní školou, kde to – „všichni říkají" – není tak náročné. Opět jí to nicméně připadá přirozené, stejně jako mluvit s dětmi nejen na téma škola a školní povinnosti, ale zajímat se o ně celkově jako o osoby blízké. Říká, že je „dobře zná". Považuje za důležité povídat si s nimi i o věcech, které se netýkají přímo školy, ale i o jejich zálibách.

5 Komparace a diskuze

Zkoumané školy přistupují k žákům z hlediska respektu značně rozdílně. Zatímco ve škole založené na principech svobodného vzdělávání je respekt ve všech jeho třech základních komponentech naplňován téměř vždy maximální možnou měrou, jen s jemnými korekcemi a zásahy v naprosto nutných případech (např. povinná část učiva, kterou si žáci nevybírají), v běžné základní škole je poskytovaná míra autonomie minimální, až nulová. Rozumíme-li pod pojmem kultura školy relativně stálý faktor, který „obsahuje přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování a který se projevuje v chování lidí ve škole" (Pol et al., 2002, s. 49), pak kulturu „školy skoro svobodné" bychom mohli označit jako kulturu žáky respektující. Rozumíme-li pod pojmem kultura školy relativně stálý faktor, který „obsahuje přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování a který se projevuje v chování lidí ve škole" (Pol et al., 2002, s. 49), pak můžeme kulturu „školy skoro svobodné" označit jako kulturu žáky respektující, kulturu „školy zcela základní" jako kulturu žáky nerespektující.

Ve „škole skoro svobodné" je žákům přiznávána a poskytována velmi vysoká míra autonomie, odpovědnosti za vlastní konání, s žáky je komunikováno na základě rovnocenného vztahu, jako rovný s rovným. Ve škole existuje participativní přístup při rozhodování o kodexu chování ve škole a třídě. Děti mohou do jisté míry svobodně volit a rozhodovat, co a jak se budou učit, zdali ve třídě se spolužáky, nebo, pokud nejsou schopny či ochotny respektovat pravidla, samostudiem. Podpora autonomie žáků učiteli hraje klíčovou roli ve vnímání učitelského respektu žáky. Poskytování autonomní podpory ze strany učitele má vliv na motivaci dětí (O'Grady, 2015).

Práva, povinnosti a pravidla byla ve „škole skoro svobodné“ definována společně s dětmi, pedagogové se snaží, aby jim všichni rozuměli, a především aby všichni chápali jejich smysl. Pravidly je potřeba se řídit. Všichni vědí, co následuje, pokud se pravidla nedodržují: „všichni víme, proč sem chodíme, proč tady jsme“ (dívka, 9. třída). V případě nerespektování pravidel a kázeňských problémů pedagog vidí za problémem jako důvod potíže, se kterými se dítě potýká, nebere to jako útok na svoji osobu, neřeší problém např. na pedagogické radě (kde se odhlasuje důtka), ale nabízí dítěti pomoc. K případnému porušování slušného chování ve třídě se vyjadřují a ohrazují se proti němu především děti samotné – spolužáci.

Ve „škole zcela základní“ není názor žáka ve většině případů pro učitele relevantní, není ho v podstatě třeba brát v potaz. Jako by vychovávaný neměl žádná práva rozhodovat o tom, co bude ve škole (či dokonce na škole v přírodě) dělat. Autonomie, odpovědnost za vše je na straně pedagoga. Autoritu vyučujících je možno vymáhat, neboť se má za to, že moc dospělých nad dětmi je přirozeně legitimní a není potřeba ji dále vysvětlovat (Jarkovská, 2009). Nerovnost vztahů, kontrola, disciplína ve třídě se zdají být ve „škole zcela základní“ nedílnou součástí pedagogických koncepcí většiny dotazovaných učitelů. Byť zde byly mezi učiteli shledány určité rozdíly, co se týká recipročního chování k žákům, ve většině případů byla pozorovaná komunikace učitel-žák založena na bázi moci, nikoliv vzájemné rovnosti.

Tento vztah učitel-žák je řízen a regulován přesně definovaným systémem hierarchických hodnot a zvyklostí (Chafi et al., 2016). Kontrola a řízení třídy obvykle spočívá ve vynucování pravidel slušného a uctivého chování žáků pomocí neslušného a neuctivého chování učitelů: zvyšováním hlasu, křikem, vyhrožováním, povyšováním se nad žáka, hrozbou výchovných opatření. Ústředním posláním učitelů je ve „škole zcela základní“ vynucování pořádku s cílem urychlit předání předem připraveného obsahu (Chafi et al., 2016). Dítě je pak někdo, kdo potřebuje – tu více či méně – neustálý dohled a kontrolu. Aby bylo zajištěno řízení a kontrola žádoucích výsledků, je potřeba konformity, a tedy ztráty autonomie (Deci & Ryan, 1985).

Výchovně vzdělávací proces je definován jako vztah mezi učitelem a žákem, pomocí něhož je třeba zajistit co nejpříznivější klima pro vzdělávání (O´Grady, 2015). V rámci tohoto vztahu by cílem učitele měla být snaha maximálně rozvíjet potenciál svých žáků. Schopnost učitele navázat efektivní vztahy se svými žáky je důležitá především pro porozumění žákům a pro zlepšení jejich chování ve třídě. Pokud však učitel jedná způsobem, který podrývá důstojnost či autonomii žáků, snižuje-li učitel jejich sebeúctu a nerespektuje jejich potřeby, pociťují žáci takové jednání učitele jako urážlivé a je pravděpodobné, že to u nich vyvolá nežádoucí protireakci. K tomuto jevu ve „škole zcela základní“ docházelo běžně.

Šeďová et al. (2012) uvádí, že podle toho, jak učitelé popisují svůj způsob vedení třídy, je možno je rozdělit na dvě skupiny: 1) styl těch, kteří „určují pravidla hry" (Šeďová et al., 2012, s. 226) označuje jako autoritativní; 2) styl vedení třídy učitelem, který pravidla vytváří spolu se žáky, pak nazývá stylem liberálním. Ve „škole zcela základní" jsem pozorovala situace, ve kterých učitelé vystupovali téměř výhradně direktivně. Liberální styl vedení se zde projevil v učitelově vedení jen v míře velmi nepatrné až okrajové.

Pravidla chování ve třídě, které si děti na začátku školního roku v rámci úvodních třídnických hodin samy stanovují, jako např. „neběháme po třídě" či „nevyrušujeme v hodinách", jsou fakticky odrazem školního řádu, který jsou děti povinny dodržovat. Učitelé v rozhovorech toto dokonce explicitně potvrzovali: i kdyby děti chtěly do vyučovacího plánu zasahovat, je pouze na učitelích samých, jestli navrhované přijmou, či nikoliv. Učitelé nenechávají děti spolurozhodovat, proto o demokratickém vedení a možnosti svobodné volby řeč být nemůže.

Pro „školu zcela základní" rovněž platí, že 1) učitelé nadřazují potřebu ukáznit třídu nad didaktické cíle (Šeďová et al., 2012), 2) že regulativní diskurz, jenž definuje ve škole pravidla sociálního řádu a vztahy mezi aktéry, je vždy dominantní, a 3) didaktický diskurz, jenž řeší, jakým způsobem bude předáváno vědění, je do něj vložen (Bernstein, 1996). To není nic neobvyklého, ve školách neustále dochází k situacím s vysokou mírou řízení a naopak nízkou mírou autonomie, která je dětem ponechávána (Patrick et al., 1993; srov. Foucault, 1975). Děti však mohou být zcela zapojeny do učebních úkolů pouze v kontextech, které podporují jejich autonomii (Patrick et al., 1993). Ve „škole zcela základní" bylo opakovaně pozorováno, že v nastavení komunikačních pravidel a v kontrolních mechanismech, které učitelé používají, aby komunikačního postavení dosáhli, nejsou elementem, který by přispíval k budování respektujícího klimatu (srov. LaRusso et al. 2007; O'Grady, 2015).

Ve „škole skoro svobodné" je dětem jasné, že ze strany dospělého nehrozí nebezpečí, je to „kámoš" (z dialogu s chlapcem, 12 let), postavený z hlediska žákovy perspektivy v téměř každé situaci na jeho úroveň, se kterým si dítě tyká a oslovuje jej křestním jménem. Není nutné v jeho přítomnosti – teď v tomto okamžiku, protože tu je, vidí nás a slyší – změnit nebo poupravit slovní vyjadřování nebo chování. „Škola skoro svobodná" v tomto ohledu nereprodukuje, ale eliminuje sociální nerovnosti na základě věku. Pedagogům připadá „přirozené" věnovat se žákům maximálně možnou měrou, jde jim o to, aby každý žák dosáhl studijních úspěchů, aby děti školu „zvládly".

[6] Skinner a Belmont (1993) potvrzují význam vztahu mezi žákem a učitelem pro optimalizaci motivace žáků, zároveň zmiňují účinky motivace žáků na chování učitelů.

Za naprosto normální a přirozené je rovněž považováno, že pedagogové se o své svěřence zajímají i mimo oblast studijních povinností. Zainteresovanost učitele je pro prožitky dětí ve škole klíčová (Skinner & Belmont, 1993), protože poskytování autonomní podpory ze strany učitele má vliv na motivaci dětí[6]. Zároveň chování učitelů vůči žákům, které podporuje pozitivní, tedy respektující klima, nastoluje ve škole zdravé normy chování (srov. La-Russo et al., 2007). Úloha učitele ve „škole skoro svobodné" ideálně (srov. Glasser, 1998) přesahuje rámec činností a vztahů ve škole a zahrnuje zájem a péči o život a práci žáka v celé jeho šíři.

Závěr

Podobně jako v jiných zemích, i v českém prostředí se očekávání vztahovaná ke škole mění (Pol, 2007). Po roce 1989 se školy rychle staly místy se značně širokou autonomií a začalo se od nich očekávat, že budou schopny absorbovat proměny vnějších poměrů. Pokud školy mají připravit žáky a studenty na život a vychovat je jako zodpovědné, respektující a demokraticky smýšlející občany, kteří jsou spoluzodpovědní za společnost, jíž spoluutvářejí, pak je třeba nejen o demokracii a respektu učit, ale používat je přímo jako prostředek ve výuce.

Shodneme-li se na tom, že je nutno „posílit princip participace a autonomie žáků ve školách" (Fryč et al., 2020) a že strategickým cílem vzdělávací politiky je „zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život" (tamtéž), pak je požadavek na respekt ve škole, na podporu autonomie, na možnost svobodného rozhodování a vzájemnou úctu zcela zásadní.

Na výzkumné otázky formulované v této studii, tedy jak se ve škole projevuje respekt k žákům, jak je respekt k žákům deklarován a zdali, příp. jak se projevuje podpora žákovské autonomie, odpovědnosti a reciprocity, dává výzkum odpověď, že mezi jednotlivými školami mohou být z tohoto hlediska propastné rozdíly.

Jsem si však vědoma, že výsledky studie jsou do jisté míry černobílé. Snažila jsem se prezentovat analogické jevy a situace v obou školách a popisovat ty, které nejlépe ilustrují zkoumaný jev. Odchylky od mocenského přístupu směrem k liberálnějšímu lze vysledovat v chování některých učitelů „školy zcela základní", jde však o silně minoritní zastoupení: kultura mocenského přístupu k dětem je obecně sdílena. Ve „škole skoro svobodné" nebyly naproti tomu žádné odchylky od respektujícího a liberálního přístupu směrem k dominantnímu zaznamenány.

Použitá kvalitativní analýza má svá omezení, neboť do ní může příliš promlouvat osoba výzkumníka a jeho preference. Přestože jsem se snažila problému vyhnout tak, aby výsledky studie nepředstavovaly „sbírku subjek-

tivních dojmů“ (Hendl, 2005, s. 52), mohl se tento jev ve výzkumu projevit. Dále nebylo možné nevšimnout si určitého vývoje v čase. Výzkumné šetření probíhalo více než pět let. Ve „škole zcela základní“ bylo možno za tu dobu pozorovat (byť velmi pozvolný) posun směrem k demokratičtějšímu nastavení a přístupu k žákům, zatímco ve „škole skoro svobodné“ jsem byla za dobu pětiletého pozorování svědkem opačného trendu: liberálnost přístupu slábla.

Poděkování

Děkuji Janě Strakové a recenzentům za cenné připomínky k předchozím verzím textu a korektorovi Dominiku Bártovi za významné podněty k vylepšení textu.

Literatura

Bagnoli, C. (2007). Respect and membership in the moral community. *Ethical Theory and Moral Practice, 10*, 113–128. https://doi.org/10.1007/s10677-006-9053-3

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.

Baxter, P., & Jack, S. (2010). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *Qualitative Report, 13*(4), 544−559. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Taylor and Francis.

Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1987). *Self-regulatory style questionnaire: A measure of external, introjected, identified, and intrinsic reasons for initiating behavior*. University of Rochester.

Darwall, S. L. (1977). Two kinds of respect. *Ethics, 88*(1), 36−49.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Dillon, R. S. (2022). Respect. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Standford Encyclopedia of Philosophy*. https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/respect/

Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Carolinum.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťánková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Glasser, W. (1998). *The quality school teacher*. HarperCollins Publishers.

Haydon, G. (1978). On being responsible. *The Philosophical Quarterly, 28*, 46–57.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Portál.

Higgs, P., Hyde, M., Wiggins, R., & Blane, D. (2003). Researching quality of life in early old age: The importance of the sociological dimension. *Social Policy & Administration, 37*(3), 239–252. https://doi.org/10.1111/1467-9515.00336

Hoban, C. F. (1977). Educational technology and human values. *AV Communication Review, 25*(3), 221−242.

Chafi, M. E., Elkhouzai, E., & Ouchouid, J. (2016). Teacher excessive pedagogical authority in Moroccan primary classroom. *American Journal of Educational Research*, *4*(1), 134–146. https://doi.org/10.12691/education-4-1-20

Chrastina, J., Kantor, J., Krahulcová, K., & Finková, D. (2015). Design mnohopřípadové studie ve (speciálně)pedagogickém výzkumu. *e-Pedagogium, 15*(1), 7–20. https://doi.org/10.5507/epd.2015.002

Jarkovská, L. (2009). Ideologie přirozenosti ve vzdělávání jako překážka překonávání sociálních nerovností. *Orbis Scholae*, *3*(1), 21–34. https://doi.org/10.14712/23363177.2018.239

Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Spirála.

LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2007). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(4), 386–398. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4

Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2020). Student characteristics affecting the recognition of high cognitive ability by teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, *78*. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101820

Mertz, C., Eckloff, T., Johannsen, J., & Van Quaquebeke, N. (2015). Respected students equal better students: Investigating the links between respect and performance in schools. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 5*(1), 74–87. https://doi.org/10.5539/jedp.v5n1p74

Middleton, D. (2004). Why we should care about respect. *Contemporary Politics, 10*(3/4), 227–241. https://doi.org/10.1080/1356977042000316691

O'Grady, E. (2015). Establishing respectful educative relationships: A study of newly qualified teachers in Ireland. *Cambridge Journal of Education, 45*(2), 1–19. https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.930415

Opić, O. (2016). Interpersonal relations in school. *(IJCRSEE) International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *4*(2), 9–21. https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1602009O

Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(4), 781–791. https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.781

Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Václavíková, E., & Zounek, J. (2002). *Kultura školy jako předmět výzkumu*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity, U7.

Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika, 57*(3), 213–226.

Respect Research Group. (2010). *Education as a topic within respect research*. Universität Hamburg. https://www.respectresearchgroup.org

Silva, M., & Ludwick, R. (2002). Ethics column: Ethical grounding for entry into practice: Respect, collaboration, and accountability. *Online Journal of Issues in Nursing*, *7*(3), 1–2.

Simon, B. (2007). Respect, equality, and power: A social psychological perspective. *Gruppendynamik und Organisationsberatung, 38*(3), 309–326. https://doi.org/10.1007/s11612-007-0027-2

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571–581. https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571

Šeďová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.

Štrynclová, G. (2003). *Summerhill: model antiautoritatní výchovy*. Univerzita Pardubice.

Wulf, C., Bittner, M., Clemens, I., & Kellermann, I. (2011). Komunikační praktiky v rámci školy: uplatňování kultury uznání a respektu. *Studia paedagogica, 16*(1), 71–87.

Příloha č. 1

Práva a povinnosti „školy skoro svobodné“:

1. Právo na klidnou práci
2. Právo na svobodný výběr činností a cílů z nabízených možností
3. Právo začít a skončit včas
4. Právo ovlivňovat dění ve škole
5. Právo vyslovit svůj názor a být vyslechnut
6. Právo na čisté prostory
7. Právo na místo, kam si mohu ukládat své věci
8. Právo dostávat práci / úkol / informace / zpětnou vazbu včas
9. Právo používat a půjčovat si školní pomůcky
10. Právo na férové jednání

STUDIA PAEDAGOGICA

Ročník 28, číslo 1, 2023
https://doi.org/10.5817/SP2023-1-4

STUDIE

VIRTUÁLNE ZDIEĽANÉ UČITEĽSTVO MATIEK DOMŠKOLÁKOV

VIRTUAL SHARED TEACHING OF MOTHERS OF HOMESCHOOLED CHILDREN

Jana Majerčíková[a]

[a] Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

ABSTRAKT

Inštitucionálne vzdelávanie nie je vždy schopné reagovať na potreby, záujmy a predstavy všetkých rodín, čo vytvára priestor aj pre rozširovanie domáceho (individuálneho) vzdelávania. Postupný nárast počtu domškolákov na Slovensku naznačuje posuny v rodičovských prístupoch k vzdelávaniu svojich detí. Štúdia prezentuje výskum, ktorého cieľom bolo porozumieť matkám ako primárnym domácim vzdelávateľom, odkryť pedagogickú dimenziu materstva a preskúmať potenciál komunikácie o domácom vzdelávaní na internete. Pre tento účel bol analyzovaný obsah komunikácie matiek detí v domácom vzdelávaní, verejne dostupný na internete, v otvorenej diskusnej skupine. Pri spracovaní dát bola využitá reflexívna tematická analýza. Generované boli tri hlavné témy: Zdieľaná identita matky domškoláka, Obrazy o mainstreamovom vzdelávaní a Didaktika domácej školy. Matky sa v témach javili ako odhodlané, podporujúce, angažované, ochotné zdieľať a pomáhať. Na pozadí kritického prístupu k školám a vzdelávaniu, ktoré poskytujú, sa snažia učiť svoje deti tak, aby boli čo najlepšie zohľadnené ich osobitosti, potenciál a možnosti domáceho prostredia. Zaujímavo im pri tom pomáha komunikácia a podporujúce zdieľanie na internete.

KLÍČOVÁ SLOVA

materstvo; domáce vzdelávanie; internet; podpora

ABSTRACT

Institutional education is not always able to respond to the needs, interests, and visions of all families, creating space for the expansion of home (individual) education. The gradual increase in the number of homeschoolers in Slovakia indicates shifts in parental approaches to their children's education. This study presents research aimed at understanding mothers as primary homeschool educators, uncovering the pedagogical dimension of motherhood,

and exploring the potential of online communication about homeschooling. For this purpose, the content of communication among mothers of homeschooled children, publicly available on the Internet in an open discussion group, was analyzed. Reflexive thematic analysis was used in data processing, leading to three main themes: Shared Identity of Mothers of Homeschooled Children, Perceptions of Mainstream Education, and Home Education Didactics. Within these themes, mothers appeared determined, supportive, engaged, and willing to share and help. Against the backdrop of a critical approach to the schools and education they provide, these mothers strive to teach their children in a way that best reflects their unique characteristics, potential, and the possibilities of their home environment. Interestingly, Internet communication plays a significant role in assisting them in this endeavor.

KEYWORDS

motherhood; home education; internet; support

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA
Jana Majerčíková, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, Hornopotočná 23, 918 43 Trnava, Slovenská republika
e-mail: jana.majercikova@truni.sk

Úvod

Rodičia sú bezpochyby učiteľmi svojich detí. Skutočnosť, že bude toto vyjadrenie napĺňané do dôsledkov, nielen ako metafora, sa v podmienkach Slovenska rozprestierala relatívne pomaly. V organizačnej rovine jej pomohla pandémia, v ideologickej ju stále podporujú neoliberálne hodnoty a ich spoločenské dôsledky.

V štúdii teda vstupujeme do priestoru domáceho vzdelávania manažovaného rodičmi[1] a pokúšame sa odkryť pedagogickú dimenziu rodičovstva matiek – domácich vzdelávateliek, ktoré vo väčšine prípadov toto vzdelávanie zabezpečujú. Využitá pri tom bola analýza komunikácie, ktorú matky detí v domácom vzdelávaní vedú vo virtuálnom priestore, vo verejnej diskusnej skupine dostupnej na internete. Je formátom pre zdieľanie a sprostredkovanie informácií, skúseností a vzájomnej podpory. V tejto komunikácii sa zároveň dalo sledovať legitimizovanie jednej z dimenzií role matiek ako učiteliek svojich detí.

[1] Hutný výskum fenoménu domáceho vzdelávania v ČR (samozrejme aj vo svete) signalizuje pre slovenský kontext, ktorý je českému kultúrne najbližší, zaujímavé podnety a perspektívy. V tejto súvislosti chce autorka štúdie poďakovať recenzentom za výzvy a komentáre, ktoré výrazne prispeli k výslednej verzii rukopisu.

1 Teoretické pozadie výskumu

Dramatické scenáre o zániku rodiny predkladané aj na Slovensku v rôznych modalitách posledné tri desiatky rokov sa nenaplnili a premeny, ktorými prešla, neboli revolučné, skôr postupné, miestami sa možno javili ako razantné. Máme ich možnosť denne sledovať, pretože väčšina z nás je v nejakých rodinných štruktúrach zainteresovaná, priebežne modelujú charakter partnerských a ostatných rodinných vzťahov. Realita rodinného života je úzko prepojená aj s tou edukačnou, jej prejavy vnášajú denne do rodín práve školou povinné deti, a tieto väzby sa stávajú zaujímavým zdrojom významov pre analýzu týchto posunov. Zároveň sa v tomto spojení rodina vynára ako fenomén, ktorému by sa škola mala, kvôli efektívnemu vzdelávaniu svojich žiakov, pokúšať porozumieť.

1.1 Rodičovstvo a jeho pedagogická dimenzia

Rodičovstvo je ako inštitúcia zaväzujúca rodičov a deti, kľúčovou aktivitou nevyhnutnou pre reprodukciu spoločnosti, postavená je na kultúrne a právne kodifikovaných povinnostiach medzi rodičmi a deťmi (Nešporová & Šťastná, 2022). Okrem materiálneho zabezpečenia dieťaťa zahŕňa jeho emocionálnu a sociálnu podporu a naplnenie všetkých jeho potrieb. Kvalita a charakter rodičovstva sa odvíja od osobnostného ladenia a hodnotového nastavenia rodiča, jeho vzdelania a doterajších skúseností z orientačnej rodiny, rodičovstvo reflektuje aj kultúru a spoločnosť, v ktorej sa vykonáva. S ohľadom na sociokultúrnu a historickú podmienenosť a na rozvoj reprodukčnej medicíny vieme dnes rodičovstvo vymedziť ako akt, konanie, ktoré má skôr sociálny ako biologický základ (Nešporová & Šťastná, 2022). Reaguje na diverzifikované hodnotové prúdy a na pozadí postmoderného (alebo neskoro moderného) spôsobu života podlieha zmenám. Podobne ako oblasť partnerských vzťahov, reprodukcie či typov a štruktúry rodín (Popper, 2021).

Aktuálny diskurz o rodičovstve v anglofónnych krajinách charakterizuje rodičovstvo ako postoj s vysokou mierou angažovanosti a starostlivosti rodičov o svoje deti, známy je pod označením intenzívne alebo dobré (narážame aj na pojem rodičovstvo snežného pluhu, helikoptérové) rodičovstvo. Nešporová a Šťastná (2022) v tejto súvislosti píšu o výzvach a vysokých nárokoch na rodičov aj v našich česko-slovenských podmienkach, Intenzívne rodičovstvo vyžaduje, aby rodičia investovali značný čas, peniaze a energiu do uplatnenia presvedčenia, že „dobré“ rodičovstvo vedie k „dobrým“ deťom“ (Liss et al., 2013, s. 621). Podľa Vincent (2017) je možné v podobných prístupoch vidieť až normalizáciu, cez ktorú sú rodičom, predovšetkým matkám, vnucované osobitné formy správania, ktorými majú rozvíjať a podporovať svoje deti pri dosahovaní sebestačnosti, sebaregulácie, ale aj úspechov v akademických i neakademických oblastiach. Druhým dychom dodáva,

že tí, ktorí nemôžu alebo nechcú tieto imperatívy dodržiavať, sú vystavení riziku cenzúry (Vincent, 2017). Rodičovstvo má byť využívané ako „aktívna zbraň proti znevýhodneniu" detí (Hartas, 2015, s. 33). Treba tiež podčiarknuť, že intenzívne rodičovstvo (častejšie sa uvádza materstvo) zapadajúce do neoliberálnych predstáv o individuálnej zodpovednosti zo strany rodičov je založené na ideáloch strednej triedy (Romagnoli & Wall, 2012), na tejto úrovni je všeobecne akceptované ako optimálny spôsob starostlivosti o deti a ich rozvoj a s akcentom na riadenie potenciálnych rizík v súvislosti s ich výchovou.

S oporou o funkcie rodiny, ktoré sa primárne vzťahujú k jednotlivým jej členom (v prípade rodičovstva k deťom), je možné identifikovať aj dimenzie rodičovstva (emocionálne, fyzické alebo materiálne, kultúrno-spoločenské a pedagogické rodičovstvo). Od rodičov, najmä od matiek, sa očakáva, že budú saturovať všetky aspekty vývoja dieťaťa, jeho emocionálnu, morálnu, sociálnu, intelektuálnu či fyzickú stránku (Vincent, 2017), vrátane otázok spojených s jeho vzdelávaním (stimulovanie, supervízia pri domácej príprave na školu atď.). Aktivity rodičov, ktorými majú participovať na vzdelávaní svojich detí, označuje už De Singly (1999) pojmom pedagogická práca rodiny. S odstupom štvrťstoročia je pedagogická práca rodiny identifikovateľná a umocnená v činnostiach, v rámci ktorých sa snaží prispôsobiť svoje prostredie a fungovanie vzdelávacím potrebám a schopnostiam svojich detí, a to s ambíciou ich zmysluplného napredovania. V praktickej rovine, v bežnom živote rodiny to znamená vytváranie rutín pre učenie a priorizované napĺňanie záujmov a potrieb detí v oblasti vzdelávania. Dokonca sa aktuálne otvára otázka rekonfigurácie vzťahov školy a rodiny a nového rozmiestnenia vzdelávacej funkcie medzi oboma inštitúciami (Kaščák et al., 2022).

Jednou z téz diskurzu o rodičovstve, ktoré má byť dôsledkom spomínanej globálnej neoliberálnej politiky, je teda zintenzívnenie rodičovskej práce aj pokiaľ ide o školstvo, máme byť svedkom nových druhov rodičovských postojov a stratégií, predovšetkým u rodičov strednej triedy, ktorí sa stali podnikateľskými činiteľmi vo vzdelávaní svojich detí (Proctor et al., 2020). Všetci zodpovední rodičia majú prirodzene podporovať vzdelávanie svojich detí, čo má byť dokonca prejavom zrelej demokracie (Heyneman, 2011). Formátom pre napĺňanie podobných prístupov môže byť aj rozhodnutie a realizovanie domáceho, v dikcii slovenskej legislatívy, individuálneho vzdelávania.

1.2 Domáce vzdelávanie – slovenský kontext

Zdá sa, že neoliberálne výzvy môžu byť rodičmi vnímané ako tlak, s ktorým sa vysporadúvajú rôznymi spôsobmi. Diverzifikovane reflektujú posuny vo vnímaní svojej rodičovskej role, ale aj kvalitu a význam vzdelávania pre svoje deti. Okrem atakov na školu a učiteľov svojich, už do systému zaradených

detí, ktoré zachytávame niekedy v rozporuplných vzťahoch školy a rodiny, to môže byť práve domáce vzdelávanie realizované doslova „vo vlastnej réžii". Autonómne rozhodnutia rodičov môžu byť vnímané ako fatálne, môžu byť dokonca zdrojom rizika a úzkosti (Shirani et al., 2012), ktorým sa rodičia chcú prirodzene vyhnúť. Úvahy o posunoch v rodičovských prístupoch, z nášho pohľadu, hutne reprezentujú práve prípady rodičov domškolákov.

Situácia okolo pandémie v roku 2020 spustila aj na Slovensku procesy vedúce k redefinovaniu obsahov pedagogickej práce rodičov (Kaščák et al., 2022) a už predtým priebežne vznášané výzvy na intenzívne rodičovstvo. Rodičia museli na seba prevziať zodpovednosť za vzdelávacie aktivity, ktoré dovtedy len pozorovali, komentovali, posudzovali, prípadne sa na nich parciálne podieľali (v ČR napríklad Švaříček et al., 2020; na Slovensku Tomšik et al., 2020). V rámci dištančného online vzdelávania sa tak ocitli v pozícii, kedy sa mali stať aktívnymi účastníkmi vzdelávacieho procesu, vrátane novej dimenzie rodičovskej zodpovednosti týkajúcej sa práve vyučovania doma. Ukázalo sa, že mnoho rodín nemá dostatočné zdroje a zručnosti na podporu vzdelávania svojich detí (Ostertágová & Rehuš, 2021), boli však rodiny, ktoré pandémia v tomto zmysle tak fatálne nezasiahla, respektíve nezaskočila. Boli to rodiny domácich vzdelávateľov.

Ak dnes postmoderná ambícia mať dieťa a starať sa oň znamená postaviť dieťa do centra rodinných aktivít, respektíve ísť do projektu s názvom „Dieťa" (Karsten, 2015), tak v prípade domácich vzdelávateľov ide o pedagogickú prácu rodiny par excellence. Kašparová (2020) síce podotýka, že na strane týchto rodičov nejde pri, naozaj funkčnom, domácom vzdelávaní o obeť a „filozofiu všetko pre dieťa", čím túto tézu u domškolákov spochybňuje, dodáva ale, že musí dávať zmysel predovšetkým im – rodičom. Beláňová et al. (2018) cez prizmu konceptu „dobrého" rodičovstva pripúšťajú obetovanie rodičov v zmysle investovania vlastného času do vzdelávania svojich detí, interpretované ako akt prevzatia väčšej rodičovskej zodpovednosti. Puga (2019) na druhej strane konštatuje, že predchádzajúci výskum kritizoval domáce vzdelávanie ako neoliberálne cvičenie v privatizácii, ktoré zakotvuje sociálnu reprodukciu nerovnosti alebo pôsobí ako destabilizujúca hrozba pre verejný záujem. Zdá sa, že potom je to otázka postojov, presvedčenia či sebareflexie samotných rodičov, ktorá sa nepochybne rozvíja v sémantike danej rodiny, komunity, bezpochyby i spoločnosti a jej kultúry.

Domáce vzdelávanie (ďalej DV) je možné na Slovensku realizovať už od roku 2008, a to u žiakov 1. stupňa ZŠ a od pandemického roku 2021, vďaka novelizácii školského zákona, aj u žiakov 2. stupňa ZŠ. Je formou realizácie školskej dochádzky, a to pri splnení zákonných kritérií. Podľa školského zákona (zákon č. 245/2008) zabezpečuje individuálne vzdelávanie (po prijatí žiadosti zákonného zástupcu a rozhodnutí riaditeľom školy) zákonný zástupca žiaka osobou, ktorá spĺňa kvalifikačné predpoklady vysokoškolského

vzdelania druhého stupňa, ustanovené pre učiteľov príslušného stupňa základnej školy (§ 24, odsek 4). V praxi to znamená, že ak rodič nemá pedagogické vzdelanie, musí hľadať garanta, ktorý bude realizovať dohľad nad vzdelávaním dieťaťa, ktoré ale nekvalifikovaný rodič reálne vykonáva. Dôležitou legislatívnou požiadavkou aj je, že žiak v DV musí každý polrok vykonať komisionálne skúšky v kmeňovej škole, a to z príslušného učiva každého povinného predmetu, v jazyku DV ide o tzv. preskúšavanie. Štát si tak ponecháva kontrolu nad zvládnutím predpísaného obsahu vzdelávania, hoci v realite ide o prístup kmeňovej školy a spôsoby samotného overovania získaných znalostí a kompetencií (od rozhovoru nad portfóliom žiaka k testovaniu). Kmeňová škola je škola, ktorá prijme žiaka na plnenie povinnej školskej dochádzky individuálnou formou, v rámci DV a spravidla je to organizácia, ktorá rezonuje s myšlienkami domáceho vzdelávania. Môže vykonávať aj garantovanie (garantom je jeden z učiteľov), odporúčať alebo rodičom pomáhať hľadať garantov pre ich DV (Severini et al., 2021). Do DV totiž nemusí žiaka prijať spádová škola (v mieste trvalého pobytu), čo je legitímny postup. Vytvára sa tak sieť škôl, ktoré sú DV naklonené a ich profily figurujú v zozname dostupnom rodičom pri ich rozhodovaní o domácom vzdelávaní (OZ DV, 2023a).

DV má prebiehať v domácom prostredí, respektíve vo väzbe na rodičov, ktorí ho organizujú a zabezpečujú. Aj keď posledné roky neznamenajú v počtoch žiakov v domácom vzdelávaní na Slovensku mamutí rast tak, ako napríklad v jeho kolíske v USA[2], predsa len sa aj u nás počty detí vyučovaných doma zvyšujú [3] a ukazuje sa, že počas uzatvorenia škôl v čase pandémie boli na vzostupe.

Počty rodičov, ktorí volia pre svoje deti a celé rodiny iný životný štýl, ktorý domškoláctvo spravidla prináša, narastá. Diskusia okolo dôvodov, kvôli ktorým sa rodičia a ich deti rozhodujú pre domácu školu, je mimoriadne široká, zároveň ale kultúrne a časovo podmienená, čo môže limitovať ich zovšeobecňovanie (Kostelecká et al., 2023). Pre slovenský kontext je zaujímavé zhrnutie českých autorov, ktorí píšu o niekoľkých hlavných dôvodoch (Kašparová, 2020): povolanie a kariéra rodičov alebo detí vyžadujúce presuny, cestovanie a častejšie sťahovanie; túžba rodičov po inom spôsobe vzdelávania a socializácie, než aký je v ich okolí vo vzdelávacích inštitúciách

[2] Podľa Ray (2017) ide o 113násobný rast – z 0,03 % v 70. rokoch minulého storočia na 3,4 % v roku 2012 u všetkých školou povinných žiakov.

[3] V SR sme boli na úrovni 0,03 % žiakov 1. stupňa ZŠ v domácom vzdelávaní v školskom roku 2012/2013, v školskom roku 2021/2022 to bolo 0,26 % žiakov 1. stupňa ZŠ, pracuje sa s pomerom 3 domškolákov na 1000 ostatných detí v školách (OZ DV, 2023b).

bežný; neschopnosť školy integrovať do vzdelávania deti s odlišnosťami; postoje rodičov s istou „ideologickou" a hodnotovou odlišnosťou, či už náboženskou, ekologickou, vzťahovou. Najnovší český výskum prezentuje dve základné skupiny dôvodov voľby DV, ide o nespokojnosť s fungovaním vzdelávacieho systému a hodnotovú orientáciu rodín a ich životný štýl (Kostelecká et al., 2023). Tento záver podporuje intencie návrhu Nemerovej (2002), ktorá píše o deskriptoroch ideologickej a pedagogickej motivácie padajúcej na každom konci kontinua k domácemu vzdelávaniu. Ide teda o tých rodičov, ktorí v rôznej miere majú alebo nemajú „radi pedagogiku tradičných škôl" (Nemer, 2002, s. 13), alebo majú slabšiu či silnejšiu ideologickú motiváciu.

Aj keď sme v súčasnosti v rodinách svedkami situácie, že sa omnoho viac otcov, v porovnaní s ich otcami, zaoberá školskou agendou svojich detí, stále ešte využívame dedičstvo dominantného postavenia matky pri plnení povinností smerujúcich k dieťaťu a jeho vzdelávaniu. Otcovia prevažujú v roli živiteľa rodiny, a to nielen na Slovensku (Matejková, 2019), ale aj inde v Európe, príkladom môže byť Spojené kráľovstvo (Edwards & Caballero, 2015). Identická schéma deľby rolí v rodine je využívaná aj v rámci domáceho vzdelávania po celom svete, Beláňová (2020) píše o matke ako primárnom vzdelávateľovi aj s oporou o zahraničné informačné zdroje (Lois, 2006; Morton, 2010). Ako uvádza Kašparová (2020), tak aj v ČR je matka-vzdelávateľka dokonca prvým oporným pilierom domáceho vzdelávania, je tou, ktorá ho iniciuje, zvažuje, potom zaisťuje, a to s ohľadom na záujem dieťaťa a jeho potreby, s prihliadaním na rovnováhu a nevyhnutné kompromisy v rodine. Podobná situácia panuje aj na Slovensku.

Ako sa dá uvažovať o priemernej slovenskej rodine s deťmi v domácom vzdelávaní? Podľa dostupných údajov Občianskeho združenia Domáce vzdelávanie na Slovensku je možné ju načrtnúť nasledovne (OZ DV, 2020): doma vzdeláva prevažne matka (81,1 %) s vysokoškolským diplomom (91,9 %), rodina žije skôr v meste (56,8 %) ako na vidieku (40,5 %), v dvoch tretinách s dvoma alebo tromi deťmi, častejšie sú vzdelávané deti mladšieho školského veku. V DV vidíme viac chlapcov (57 %) ako dievčat, učia sa skôr samostatne (48,6 %) alebo s jedným súrodencom (33,8 %), vzdelávanie prebieha viac doma (78,6 %) ako v komunitnej škole alebo vzdelávacej skupine.

DV stojí vo významnej miere na rodičoch. Fargion (2023) označuje výhradnú zodpovednosť rodičov za výchovu detí, rodičovskú kompetentnosť a pripravenosť ako rodičovský determinizmus. Toto uznanie príčinnosti v realite, ktorú podmieňujú rodičia, sa dá predpokladať v rodinách domškolákov. Podľa neho má byť určujúca kvalita rodičovstva a rozhodnutia a postupy rodičov sú posudzované ako zásadné. Vo výskume sme sa pokúšali odkryť jeho aspekty v perspektívach matiek v domácom vzdelávaní, u ktorých sa imperatív dobrého materstva ukazuje ako súčasť ich identity (Machovcová et al., 2021).

2 Výskum

Pri štúdiu problematiky domáceho vzdelávania v SR sme opakovane narážali na množstvo zaujímavých myšlienok, zdieľaných skúseností a názorov prezentovaných na rôznych webových stránkach, diskusných fórach alebo blogoch jednotlivcov. Po dlhej úvahe sme dospeli k presvedčeniu, že sa jedná o, vo výskume u nás, nedocenený zdroj dát, vhodný pre ďalšie spracovanie. Podporila nás v tom nakoniec aj myšlienka Kašparovej (2020), ktorá považuje vzájomnú podporu v rámci virtuálnej komunity rodičov (popri fyzicky existujúcej komunite) za jeden z piatich pilierov stability domáceho vzdelávania v ČR. Podrobiť interakciu v podobnej „virtuálnej zborovni" (Kašparová, 2020, s. 21) výskumnému spracovaniu sa nám javilo ako atraktívne a užitočné. Pre výskum bola teda využitá komunikácia matiek detí v domácom vzdelávaní verejne dostupná na vybranej internetovej platforme.

2.1 Ciele a výskumné otázky

Našou ambíciou bolo priblížiť učiteľstvo rodičov domškolákov, ktoré spontánne prezentujú vo virtuálnom priestore, čo vytvorilo príležitosť preskúmať možnosti výskumu založenom na analýze verejne dostupných dát. V domácom vzdelávaní sa ako vzdelávatelia uplatňovali predovšetkým ženy, matky, smerovanie výskumu potom odrážalo ich pôsobenie v ňom. Cieľom výskumu bolo porozumieť matkám ako primárnym domácim vzdelávateľkám, odkryť pedagogickú dimenziu ich materstva a preskúmať potenciál komunikácie vo verejnej diskusnej skupine o DV na internete. Následné zaostrovanie výskumu a zužovanie týchto cieľov znamenalo formulovanie nasledujúcich výskumných otázok:

- S čím sa matky – domáce vzdelávateľky – stotožňujú, čo zažívajú a zdieľajú?
- Ako matky vnímajú a hodnotia verejné vzdelávanie?
- Ako prebieha domáce vzdelávanie?
- Ako je matkami využívaná internetová komunikácia v diskusnej skupine?

2.2 Výskumná vzorka

Zdrojom výskumných dát sa stala komunikácia matiek domškolákov verejne dostupná v chate zvolenej diskusnej skupiny (fóra) špecificky zameranej na domáce vzdelávanie. Komunikácia, ktorá bola predmetom analýzy, prebiehala od roku 2018 do roku 2023. Analyzovaný bol dátový korpus v objeme približne 700 tisíc znakov, vrátane emotikonov, ktoré mali v komunikácii zástupnú alebo doplňujúcu funkciu. Do komunikácie na chate sa zapojilo opakovane alebo jednorazovo približne 150 žien-matiek.

Gender participantov vyvodzujeme z ich označení a dialógov signalizujúcich ženský rod, čo nevylučuje, že sa za ním mohla skrývať aj iná osoba (nepredpokladáme ju ale). Matky mali jedno alebo viac detí v domácom vzdelávaní, prípadne stáli pred rozhodnutím alebo mali za sebou rozhodnutie a administratívne kroky pre vstup do domáceho vzdelávania. V chate sme zachytili vstupy dvoch matiek batoľaťa, ktoré sa (ako už rozhodnuté) na domáce vzdelávanie pripravovali sledovaním komunikácie v ňom.

2.3 Metóda zberu a spracovanie dát

Vo výskume sme pracovali s obsahovou analýzou chatovej komunikácie. Využitý bol jej hybridný charakter (Dvořáková, 2010), v predkladanom výskume vystupovala ako metóda zberu, ale aj spracovania dát. Pri zbere dát sme za veľkú výhodu považovali spontaneitu vyjadrení účastníčok výskumu a zdieľanie významov, ktoré v ich poňatí reprezentovali dôležité situácie či okolnosti, ktoré ich v DV sprevádzali.

V procese analýzy bola aplikovaná tematická analýza, konkrétne postupy podľa metodiky reflexívnej tematickej analýzy Braunovej a Clarkeovej (n.d.). Vychádzali sme pri nej z toho, že (Braun & Clarke, n.d.):

- subjektivita a reflexivita výskumníka je považovaná za zdroj výskumu;
- kódovanie dát nemôže byť presné (v zmysle pozitivistického prístupu);
- témy nie sú implicitne konceptualizované ako skutočné okolnosti, ktoré existujú v dátach pred analýzou, sú generované, vytvárané, nie vynárajúce sa;
- témy nie sú súhrny podtém alebo kategórií, ale základné a rozmanité myšlienky alebo významy zjednotené a „vyrozprávané" v interpretačných príbehoch (nie rozvinuté pred analýzou).

Konkrétny postup analýzy potom spočíval v kódovaní a následnom analytickom postupe pri generovaní témy prostredníctvom aktívneho zapojenia, reflexie výskumníka. Prebiehal v šiestich fázach (Braun & Clarke, n.d.), od oboznámenia sa so súborom údajov, cez kódovanie, generovanie počiatočných tém, preskúmavanie tém v spätnej väzbe ku kódom a potenciálnym príbehom, spresnenie tém a opis ich príbehov. Ku kódom sme pristupovali ako k stavebným kameňom pre potenciálne témy, ktoré mali reprezentovať spoločný, opakujúci sa vzor naprieč množinou údajov. Nemali byť dôkazmi, ktoré mali potvrdzovať témy často naznačované v okruhoch, otázkach kladených pri zbere dát. Naopak, mali sa stať platformou reprezentovaného významu, vo výsledku analyzované a vypracované cez príbeh každej z nich.

2.4 Etika a limity výskumu

Charakter výskumu nás nútil klásť osobitný dôraz na dodržiavanie etických pravidiel týkajúcich sa účastníkov výskumu. Možnosti využitia dát dostupných v danej diskusnej skupine sme overovali najskôr legislatívne, a to cez Zákon

č. 18/2018 Z. z. Zákon o ochrane osobných údajov. Dospeli sme k záveru, že keďže sa jedná o verejne dostupné diskusné fórum, v ktorom účastníci preukázateľne zverejnili nejaké znaky svojej identity (ktoré ale nevedú k ich odhaleniu), skupina je verejná a neplatia pre ňu špecifické podmienky členstva a ani používania. Napriek tomu sme ešte (e-mailom) kontaktovali prevádzkovateľov nemenovanej internetovej stránky, s cieľom informovať ich o našom zámere. Telefonicky sme sa s nimi nakoniec dohodli na zaslaní rukopisu a kontrole dodržania ich etických pravidiel a neohrozovania identity a bezpečnosti ich užívateľov v samotnom texte.

Limity výskumu vidíme hlavne v dátovej základni a jej prepojení na zdroje dát. Dáta sú relatívne rozptýlené, nebolo presne vymedzené, koľko toho ktorá participantka uviedla. Kvôli redukcii potenciálnych limitujúcich aspektov predkladaného výskumu sme výskumnú správu podrobili kontrole účastníčkou diskusií. Ako uvádzajú Braunová a Clarkeová (2023), eticky a politicky je vyjadrenie účastníkov výskumu k tomu, či je finálna analýza verná a spravodlivá veľmi dôležité. S ohľadom na to a s vedomím, že reflexívna tematická analýza nie je v princípe neutrálna a objektívna, bola oslovená jedna matka zapojená do chatu, aby rukopis prečítala. Chceli sme, aby správu nielen kontrolovala, ale aj poskytla ďalší pohľad na témy, prípadne vykryla existujúce tematické medzery. To sa nestalo, poskytla nám ale pozitívnu spätnú väzbu na publikovanie.

3 Výsledky

Košatá komunikácia v chate bola obsiahlym materiálom s množstvom zaujímavých podnetov pre analytické postupy reflexívnej tematickej analýzy. Vyššie uvedené reflexívne procesy nás priviedli ku generovaniu troch kľúčových tém: Zdieľaná identita matky domškoláka, Obrazy o mainstreamovom vzdelávaní a Didaktika domácej školy. Témy mali zjednotiť identifikované významy do troch interpretačných príbehov. Ďalej najprv predkladáme ich kostru (v súhrnne tabuliek 1, 2 a 3) a následne tieto príbehy prezentujeme.

3.1 Zdieľaná identita matky domškoláka

Domáce vzdelávanie vzniká na pozadí rozhodnutia rodičov, vychádza sa z ich legitímnych práv a povinností starať sa o svoje dieťa. Iniciatívu v tomto smere preberá matka a činí tak s absolútnou alebo obmedzenou podporou svojich najbližších. Prvú tému sme postavili na koncepte identity matky domškoláka. Ten má potenciál integrovať zachytené významy do uceleného príbehu. Identitu rodiča sme s oporou o Fadjukoff et al. (2016) štruktúrovali na jej ideologických a interpersonálnych aspektoch (tab. 1).

Tabuľka 1
Štruktúra a teoretická opora témy 1

Téma a jej teoretická opora	**Prislúchajúce podtémy**
Zdieľaná identita matky domškoláka *Identita ako autentické bytie, jednota vnútorného psychického života matky a jej konania, pocit vlastnej totožnosti, ktorú matka prežíva so svojou domškoláckou komunitou (Jandourek, 2001).*	*Ideologické aspekty identity* Vymedzenie sa voči (školskému) systému Dôvera v dieťa a jeho podiel na vlastnom vzdelávaní Pedagogické povedomie a ďalšie vzdelávanie Viera v seba a svoju rodinu Primárne domškolácke hodnoty Sila odhodlania Vyhorenie ako ohrozenie *Interpersonálne aspekty identity* Využívanie a poskytovanie osobných zdrojov Empatia a spolupatričnosť Angažovanie sa „vo veciach verejných“ v DV Rôzne cesty podpory Neriešené nepochopenie Zdieľanie – osobné, skupinové, komunitné

V ideologickej rovine identity sa matky veľmi zreteľne vymedzujú voči aktuálnemu školskému systému, princípom a pravidlám, ktoré reprezentuje a v edukačnej realite aj aplikuje. Slovami dvoch z nich:

> *Keď chcete jednotky, je dobré ísť podľa osnov. Keď chcete, aby mali deti potrebné vedomosti, môžete ísť pokojne podľa seba. Tie dva systémy nie sú vôbec kompatibilné... Mňa dlhé roky v školstve presvedčili, že toto pre vlastné dieťa určite nechcem.*

Vychádzajú pritom z osobných skúseností zo vzdelávania svojich detí, pretože tie nie vždy nastúpili do DV hneď v čase povinnosti vzdelávania, ale aj skúseností seba ako žiakov. Tie môžu byť veľmi silné:

> *Mne škola neskutočne ublížila a ovplyvnila prakticky celú moju existenciu, pretože škola nie je len o známkach a prístupe k systému. Je to veľmi široký komplex. A viem, že by to podobne, ak nie horšie, dopadlo aj u nášho dieťaťa.*

V postoji matiek k vzdelávaniu svojich detí vidíme pozoruhodnú konzistentnosť. V kognitívnej zložke je to základné pedagogické „povedomie“, ktoré je nezriedka produktom vlastnej iniciatívy v podobe samoštúdia a ďalšieho, i priebežného, vzdelávania, v emocionálnej zložke je to bezpodmienečné prijatie dieťaťa a ostatnej rodiny, čo v konečnom dôsledku, v zložke konatívnej, znamená rozhodnutie učiť dieťa doma. Sila, viera a odhodlanie sa javia

ako základné stavebné kamene rodičovskej totožnosti a autenticity. Flagrantné sú viera v seba a vlastné presvedčenie o poznaní toho, čo je pre ich deti dobré a silná viera v dieťa a jeho autoregulačné schopnosti. Jedna z matiek píše v reakcii na nezáujem iného dieťaťa sa učiť:

> *Je to uplne bezne a podla mna aj normalne. Ak by som bola dieta, tak som rovnaka. Z pohladu rodica je to trochu ine. Ja s mojou dcerou nepreberam veci, ktore vie – to len preletime. Ucime sa spolu minimalny cas tak, aby presla skuskami. Ona sa rada uci, len ak si sama rozhoduje o svojom uceni – takto sa uci vacsinou, len to co sa takto uci je casto mimo osnov :o)*

Z vyjadrení matiek je zrejmé odhodlanie, ktoré v čase podstupuje rôzne skúšky a musí priebežne odolávať rozmanitým nepriaznivým okolnostiam – napríklad spomínanému nezáujmu dieťaťa sa učiť, obmedzeným finančným príjmom, nevhodnej kmeňovej škole, vynárajúcej sa neistote, únave či vyhoreniu. Na začiatku DV aj komplikovanému spochybňovaniu zo strany manžela či širšej rodiny. Že to nie je jednoduché, dokladujú tieto výpovede:

> *Tak som to zvládla ... povedala som mojim rodicom ze budeme doma vzdelavat,... teda vlastne som im povedala ze sa budeme vzdelavat v komunitnej skolskej skupine... co je taka polopravda,... lebo to nie je nic oficialne ale stretavat sa budeme... prva reakcia mojej mami ucitelky, ze ak chceme aby bol pasakom oviec je to nasa vec, ved jej nazor nas nikdy nezaujima a vzdy si robime co chceme ... len je jej luto ze ho uplne znicime...*

> *Podpora v rodine je dosť dôležitá vec. Ty vieš že robíš dobre pre svoje dieťa. Len si to potrebuješ odprezentovať a priklonit' muža na "správnu" stranu. Skús si spísať prečo chceš aby bol doma a daj mužovi prečítať. Priprav sa na to ako na dôležitý pohovor. Premysli z každej strany. Ty si poznáš muža a vieš čo mu na HS vadí. Lebo ak len hovorí že klasická škola je lepšia tak tam ho vieš argumentačne dostať hocikedy. Ideálne je aby si ho nepresviedčala. Ale aby sám prichádzal na to že toto je naj.*

To, čo tieto matky tiež reprezentuje, je príslušnosť k istým hodnotám, z nich najvýraznejšie sú význam spoločne stráveného času s deťmi, rodinou a ochota uskromniť sa a prijať životný štýl vykrývaný z jedného alebo dvoch necelých príjmov. Len skromne matky naznačovali odsúvanie vlastných profesijných ambícií, ale pred čím mali veľký rešpekt, bola obava z vyhorenia, ktoré mohlo byť dôsledkom preťaženia rolou učiteľky, prípadne kombináciou tejto a ďalších rolí, ktoré musia napĺňať.

Interpersonálne aspekty identity domškoláckych matiek sú podľa našich výsledkov vystavané na silnej ochote a potrebe zdieľať. Vidíme v tom hľadanie a zároveň poskytovanie osobných zdrojov potrebných pre uskutočňovanie DV, ktoré dominantne spočíva na pleciach matky. A to počnúc dopytovaním po jednoduchej informácii v zmysle – akú formuláciu dať do žiadosti, alebo kde hľadať vzdelávacie štandardy či vhodného garanta:

> *Ahojte mamičky, prosím vás zháňam garanta 2 stupňa pre môjho syna, neviete o niekom prosím? Napíšte mi súkromnú správu, čo všetko by ste potrebovali...*

cez diskusiu k zásadným rozhodnutiam, didaktickým postupom, rodinným situáciám až po rozpúšťanie obáv, frustrácií či zúfalstva občas sprevádzajúcich DV. V princípoch tohto prístupu stoja empatia a spolupatričnosť v rámci siete matiek, ktoré majú podobné ambície – viesť svoje dieťa vzdelávaním a byť za to zodpovedné. Vyjadruje to jedna z nich:

> *Je to inak velmi tazke, ked citis vahu zodpovednosti lebo vas caka preskusanie. Je to tlak na rodicov aj deti. Vie to obrat o radost z ucenia... Prajem ti, aby si nasla ist silu dalej a nevzdavat sa kvoli krize. Si isto skvela mama a robis pre deti nieco jedinecne, i ked zial casto nedocenene.*

V reakciách sa objavuje až „slepá" podpora matiek, bez poznania osoby a širšieho kontextu, v štýle – „nepochybujem, že to určite dokážeš, máš na to, tvoje dieťa je iste veľmi šikovné" atď. V konfrontácii s (pre DV) externým prostredím (susedia, niektorí pediatri alebo učitelia, pani v knižnici či múzeu, niektorí známi a pod.) je súčasťou identity vlastné prijatie „inakosti" v očiach ostatných, akceptovanie nálepky „divných rodín", ktorej sa matky niekedy až s ľahostajnosťou ani nesnažia zbaviť. Ako napríklad v nasledujúcom úryvku:

> *Maminky taká otázka.. Aj vy máte skúsenosť s tým že ľudia na vás divne pozerajú kvôli inakosti nášho životného štýlu? Lebo my si už dlhšie všímame že na nás každý cudne pozerá (nezdá sa nám to, ozaj sú to pohľady typu to sú tí čo sú mimo 😂).. Nič sa nepýtajú, len vyslovene akoby prstom ukazovali.. 🤦‍♀️ je nám to jasne jedno, len ma zaujíma ci aj na vás divne pozerajú susedia, ľudia z okolia a tak... Ale ja to už nejak ani nevnímam, nijak extra nevysvetľujem, nepresviedčam... šetrím sily 😉 Rozprávam sa o týchto veciach len s ľuďmi, koho to zaujíma, alebo keď mám chuť sa pohádať 😀 😝*

I keď matky zachytili akési „oteplenie" vzťahov s nezainteresovanými (do DV) po pandemickom období s nariadeným dištančným vzdelávaním pre všetky deti. S istou dávkou irónie v tomto kontexte uvádza jedna z matiek:

> *Keby to nebolo smutné, smejem sa. Zrazu, keď príde vírus, je jasné, že rodičia majú veľa práce s deťmi doma, zrazu je to náročné, zrazu je dôležité venovať sa aj iným veciam, než len konkrétne učivu a dá sa prispôsobiť, čo všetko sa preberie... neuveriteľné. Želám nám, aby si všetci, aj tí, ktorí na to majú dosah, uvedomili všetky výhody DV, teraz je skvelá možnosť pohnúť sa dopredu.*

Zaujímavým prvkom identity užšej skupiny matiek je ich angažovanosť vo veciach DV. V chatovej komunikácii sú aktívnejšie tie, ktoré ochotne reagujú aj na triviálne či opakovane kladené otázky (najčastejšia je otázka, ako administratívne začať s DV, čo a kde vybavovať), usmerňujú, podporujú, hľadajú a preposielajú tipy na pomoc alebo inšpiráciu. Jedna z nich bola ochotná hneď sa podeliť o zaujímavý nápad:

> *Ahojte, práve som objavila na pintereste zaujímavé materiály k hudobnej výchove ☺ stránka je platená, ale prvých 30 dní je zdarma, tak sa dá nasťahovať resp. vytlačiť si materiály podľa potreby, je tam toho kopec, aj priamo ohľadom nôt, ich pomenovania a umiestnenia v rámci notovej osnovy, ale nás doma zaujalo aj spojenie hudby s matikou – porovnávanie nôt podľa „veľkosti", teda dĺžky, počítanie koľko dôb dajú dohromady dve noty a pod. Tak dávam aj sem, možno sa niekto inšpiruje.*

Prosociálne matky sprostredkúvajú príklady dobrej praxe alebo svoje skúsenosti, organizujú podporu otvoreného listu ako reakciu na pripravované legislatívne opatrenia v školstve či finančnú zbierku. Na druhej strane (prijímateliek) stojí veľká vďačnosť a ocenenie podpory a rýchlej spätnej väzby. Objavujú sa aj spontánne vstupy po dosiahnutých úspechoch svojich domškoláckych detí neskôr dobre zapojených do verejného vzdelávania, ktoré boli platformou nielen pre sebaprezentáciu, tiež pre deklarovanie dosiahnutého zadosťučinenia smerujúceho k podpore všetkých, ktorí to potrebujú alebo budú potrebovať. Za všetky toto obsiahle vyjadrenie aj s reakciou ďalšej participantky:

> *Ahojte. Už k vám síce oficiálne nepatrím, keďže už nemám deti v domácom vzdelávaní, ale dovolím si príspevok. Hlavne pre maminky, ktoré možno ešte pochybujú, váhajú. My sme si domáce vzdelávanie veľmi užívali a mrzí ma, že už je po. S odstupom času musím znovu napísať, že sme vtedy nemohli nič lepšie urobiť a som veľmi rada, že sme do toho išli. Malá je od septembra tretiačka na klasickej základnej škole, má výbornú pani učiteľku. Od prvého dňa fantasticky zapadla do kolektívu. Obiehajú okolo nej 2 neodbytní nápadníci ;), je tam s deťmi šťastná. Nosí samé jednotky, pochvaly pri minimálnom učení doma. Som si istá, že to všetko len vďaka tomu, že dostala čas doma dozrieť, vďaka podpore chuti do získavania nových vedomostí bez nátlaku, stresu. Musím uznať, že po stránke vedomosti, jej škola toho veľa nedáva. Stále čerpá už z naučeného doma. Na angličtinu má nakázane nosiť si anglickú knihu na čítanie, aby sa nenudila. ☺ Staršia po 2,5 roku vzdelávania doma začala študovať náročný odbor na univerzite v UK. Prvý semester ukončila s excelentným hodnotením. Feedback od profesorov ocenil jej vynikajúce schopnosti v oblasti spracovania a vyhľadávania informácií, práci s nimi,... A ja som si 100% istá, že sa tomu naučila práve vďaka domácemu vzdelávaniu. Kde nebifľovala poučky, ale hľadala a spracovávala informácie sama. Ona bola učiteľkou sama sebe. My sme len ukázali, kde možno hľadať zdroje. Ostatné bolo na nej, na jej chuti a zodpovednosti. Toľko výlev hrdej matky. Známky sú mi viete kde. Ale lietam šťastím, že tie moje deti rastú, idú si svojou cestou. Že vidím zmysel toho, čo sme robili a robíme, že sme ich „zamknuté" doma dobre pripravili do sveta a že sa nestratili a nezmenili ani v tom reálnom svete vzdelávania. ;)*
> *Ďakujem za povzbudenie. Toto si prečítam vždy, keď prídu pochybnosti.*

Matky signalizujú, že toto virtuálne zdieľanie prerastá klasické znaky anonymity tejto formy komunikácie, pretože jednak vstupujú do tesnejších vzťahov za bránami otvorenej diskusnej skupiny (telefonická, emailová komunikácia),

organizujú si aj osobné stretnutia – detí, rodín či celej komunity (pravidelne v rámci vhodnej lokácie), prípadne zakladajú uzatvorené skupiny. Takéto objavovanie „spriaznených duší" sa nesie jednak v duchu „hľadania kamarátov", primárne s cieľom obohatiť socializačné podnety pre domškoláka, potom vytvorenia priestoru pre zdieľanie matiek, ich skúseností, starostí i radostí z DV. Vidíme v tom aj budovanie stabilnej domškoláckej komunity prezentujúcej sa navonok.

3.2 Obrazy o mainstreamovom vzdelávaní

Matky mali pomerne kritický postoj k systému, podmienkam i personálnemu zázemiu v súčasných školách na Slovensku. Dokonca aj tie, ktoré volia DV predovšetkým v snahe kumulovať spoločný čas a intenzívne supervidovať rozvoj svojho dieťaťa. Na pozadí týchto kritických názorov a prístupov sme generovali architektúru druhej témy nazvanej Obrazy o mainstreamovom vzdelávaní. Zachytená je v tabuľke:

Tabuľka 2
Štruktúra a teoretická opora témy 2

Téma a jej teoretická opora	**Prislúchajúce podtémy**
Obrazy o mainstremovom vzdelávaní *Podľa nezávislej analýzy To dá rozum (2019) je vzdelávanie na jednotlivých stupňoch škôl nekonzistentné, čím trpí jeho kvalita, nedokáže reagovať na rozmanitosť potrieb a záujmov učiacich sa, nevytvára rovné šance pre všetkých.*	Chýbajúca inštitucionálna dôvera „Nedobrovoľné" domáce vzdelávanie Inkluzívne vzdelávanie „iných" detí ako nonsense Učiteľské nepochopenie a neprijatie konceptu DV Kritika vyštudovaných matiek – učiteliek Rigidita slovenského školstva Hodnotenie cez známky ako prežitok Domškolácke „friendly" školy Preskúšavanie ako príbeh

Matky domškolákov sú tými, ktoré berú vzdelávanie svojich detí do vlastných rúk a jedným zo zásadných dôvodov je práve ich pohľad na vzdelávanie. V chate to boli predovšetkým matky, u ktorých absentovala elementárna inštitucionálna dôvera v školy a ich prácu, pretože nie sú, podľa nich, schopné reagovať na rozmanité potreby a možnosti ich detí. Do dôsledkov napĺňaný individuálny prístup je podľa nich chimérou, školy ho nevedia, nemôžu alebo nechcú uplatňovať.

Ako sme naznačili, z komunikácie matiek sa dá indukovať, že sú medzi nimi tie, ktoré volia DV už v predškolskom veku a potom pokračujú aj v pri-

márnom vzdelávaní. Je tu aj skupina, ktorá organizuje DV v reakcii na skúsenosť predovšetkým so základnou školou alebo bez toho, aby si urobila rešerš o vhodných školách. Jedna z matiek to zhodnotila ako „vynútený homeschooling", riešenie vznikajúce v reakcii na diery v systéme s ohľadom na dieťa so špecifickými vzdelávacími potrebami a vcelku „čierne scenáre" rozvoja svojho dieťaťa v prípade, že by ostalo v inštitucionalizovanom vzdelávaní:

> *Ti mozem napisat ze ucim auti syna uz 3roky, ma aj ine pridruzene diagnozy. Ucit doma som ho zacala z „donutenia" systemom lebo prenho existujuce skoly vhodne nie su a nemala som na vyber. Ale nasla som sa v tom a povazujem to teraz za to najlepsie co mozem pre syna urobit. Ale lahke to nieje, na to sa priprav... niekedy je to tak ze nie ja ucim dieta ale dieta uci mna ale aj ked je to tazka cesta (cesta v skole by nebola len tazka ale u nas asi az tragicka) tak je zaroven aj krasna a nesmierne obohacujuca... len sa v tom musis najst a zotrvat.*

Ďalšia matka len znechutene konštatuje:

> *Školy dnes nie sú schopné učiť inak a brať do úvahy aj iné deti a nemusia mať na to ani papier, že sú „iné".*

V naratívoch matiek asi najsilnejšie rezonovala už naznačovaná neschopnosť školy uplatňovať inkluzívny prístup, teda postupy, v rámci ktorých by školy ich deti prijímali s ohľadom na ich, aj špecifické, potreby a individuálne možnosti. Školy sú podľa nich inštitúcie, ktoré potierajú slobodu detí, nevedia realizovať vzdelávanie, ktoré by malo zmysel pre všetkých žiakov a ich rodičov a akákoľvek odlišnosť dieťaťa má negatívnu konotáciu. Je vlastne faktorom, ktorý spôsobuje disbalanciu u všetkých aktérov. Školy, podľa nich, nie sú schopné vidieť v inakosti detí podnet či pozitívnu hodnotu, naopak, takéto deti sú rušivým elementom, čo matky pomerne citlivo vyhodnocujú. Tak ako v nasledujúcom úryvku:

> *Malý má ľahkú formu AS a pravdupovediac, čakala by som v bežnej škole, komu z toho prepne skôr, jemu, mne alebo učiteľke. Školy dnes takéto deti nechcú, pretože sú pre nich komplikáciou... Stresovať sa so všetkým a so všetkými a riskovať socializáciu cez šikanu, mi to za to nestojí.*

Zaujímavé bolo, že s kritikou sa neváhali ozývať aj matky, ktoré boli vo svojej profesii učiteľkami reprezentujúcimi súčasnú školu a priznávali sa k tomu. Potvrdzovanie, niekedy vysvetľovanie problémov v školstve nebolo z ich strany alibizmom, skôr prejavom ľútosti a nemohúcnosti. Cez poznané príbehy učiteľov, ktorí „učili inak" a škola sa ich potom zbavila, dotvárali obraz marazmu v školstve:

> *Naozaj mame aj my skusenost, ze učitelku, ktora mala iny pristup k detom a celemu vyucovaniu, ucitelia nemali radi a nakoniec sa jej skola zbavila.*

Podobné poznanie aj ich podnietil na chvíľu, v čase DV, alebo definitívne zo systému „vystúpiť". V krajnej polohe bol vykreslený negatívny obraz o vzdelávaní opísaný až v expresívnych vyjadreniach niektorých matiek, napríklad:

> *Takže ja bohužiaľ väčšinu našich škôl považujem za väzenie a veľký zločin páchaný na deťoch. Česť zopár školám, ktoré už fungujú inak.*

Negatívne ladený obraz bol pospriadaný z pramienkov problémov a zastaraných prístupov školy. Od klasických, až mantricky opakovaných konštatácií o preplnených triedach, so vzdelávaním založeným na transmisii neužitočných poznatkov k žiakom ako staticky prijímajúcim objektom trestaným za chyby, s množstvom zbytočného učiva a tlakom na výkon, až po spôsoby hodnotenia a nepripravenosť učiteľov meniť rokmi kultivovanú rigiditu. Dve matky v tejto súvislosti píšu:

> *Všetko stále po starom v našom školstve – písomky, bifľovanie, výkon... a spiatočnícky názor, že učiť sa dá len v škole v lavici... atď.*

> *Viete my prosim poradit skolu, ktora ma pozitivny pristup a hlada u deti to co vedia a nevyhladava u deti nedostatky? Je taka vobec?*

Napríklad aj ďalší systémový prvok, spätná väzba v podobe známok je v ich ponímaní zastaraná a neefektívna, ale akceptovali ju, pretože bola vstupenkou na ďalšie stupne vzdelávania.

> *Na jednej strane by som cele znamkovanie zrusila a v podstate vobec o znamky nejde, na druhej strane presne ide o to, ze vacsina strednych skol ma stale dost bodov na prijimackach za znamky. Pocula som uz aj to, ze na prvom stupni nie je znamkovanie povinne, skola si moze zvolit aj ustne hodnotenie, ale na druhom to povinne je stale a dovod je prave to, ze stredne skoly potrebuju vysvedcenia so znamkami na prijimacky a pri slovnom hodnoteni by potom uchadzaca nevedeli obodovat (nebudu predsa citat slovne hodnotenia a prekladat si ich do vhodnych znamok). Cize kym budu stredne skoly trvat na bodoch za vysvedcenia na prijimackach, dovtedy urcite bude znamkovanie na druhom stupni povinne.*

Matky boli prirodzene v kontakte s inštitúciami reprezentujúcimi mainstreamové školstvo, minimálne cez pravidelné preskúšavanie svojich detí. Negatívna perspektíva niektorých bola podporovaná aj pri preskúšavaní, jednak cez rozporuplné komentáre učiteľov, z ktorých bolo zrejmé neprijatie konceptu DV a nepochopenie rodičovskej motivácie pre túto možnosť vzdelávania. Jedna z matiek na stranu učiteľky uvádza:

> *Ze sa vobec dieta moze vzdelavat doma, ze ho moze ucit rodic, ze bude takymto sposobom vobec nieco vediet, jej to proste rozum neberie ze dieta nemusi byt denne v skole. … Jej predstava bola, ze budeme uplne kopirovat co robia v skole, presne podla osnov, zadania aj ulohy, … potom ho detailne preskusaju pri komisionalkach… Podla mna jej na tom najviac chyba ten pocit kontroly a prevahy a moc, ktoru si mysli, ze ma mat skola nad rodicom.* 😒

Odmietanie, nepriazeň identifikovaná vo vzťahu k školám bola podporovaná aj cez kritizovanie organizácie a foriem preskúšavania (test, písomka s dôrazom na prebrané učivo versus ústny pohovor, ktorý matky preferovali) v jednotlivých kmeňových školách. Matky volili dve reaktívne stratégie, školu buď menili, alebo, pre domškolákov úspešne, vytrvali. Vyžadovalo to ale trpezlivosť a hľadanie styčných plôch. Podobne, ako v týchto výpovediach troch matiek:

> *Na nás pozerali divne predovšetkým učitelia v škole a riaditeľka. Ale postupne sme ich akosi presvedčili, keď videli, že tie deti fakt čosi aj vedia a teraz mám pocit, že nám už aj fandia.*

> *Mali sme od psychologičky papier pre ústne skúšanie, napriek tomu jej dala písať test v triede a ona pri tom učila. Akoby nám dávala najavo, že je to práca navyše.*

> *Presne tak, nedôverujú nám. Cítim to zakaždým, keď komunikujem s riaditeľkou. Preč z takejto školy, treba nájsť školu homeschooling-friendly.*

Na strane druhej matky oceňovali niekoľko škôl v pozícii akýchsi ostrovov pozitívnej deviácie, jednak v hlavnom prúde, ako napríklad v tomto vyjadrení:

> *Ja by som na rukách nosila každého dobrého pedagóga, ktorý vstúpil do života mne i mojim deťom. Je ich však veľmi máličko a často ich kolegovia nemajú radi. Lebo však sú iní, študenti ich majú radi, robia niečo s chuťou, elánom a často i mimo pracovnej doby a zadarmo.*

Uznávali aj školy priateľské voči domškolákom, napríklad pri vybavovaní, zastrešení kmeňovej školy a celkovej podpore či pri pravidelnom preskúšavaní a navzájom si ich často odporúčali. Jedným z dôvodov mala byť osoba riaditeľa (slovami jednej z nich „HS positiv", teda homeschooling pozitívny), prípadne – pre kontakty s domškolákmi kompetentnej osoby, ďalším samotný priebeh preskúšania, v jeho rámci spôsob komunikácie s dieťaťom, kladené otázky a celková atmosféra prijatia mala byť podľa matiek argumentom pre pozitívne hodnotenie. Matky teda nevedeli, ako sa v nich učí. Skutočnosť, že ich tam chápali, vytvárali pre ich deti priaznivé podmienky, nevysielali signály, ktoré by DV potierali, viedli k tomu, že si vyslúžili nálepku „HS friendly" školy.

3.3 Didaktika domácej školy

Spomínaná možnosť kedykoľvek žiadať a veľká ochota podeliť sa o svoje skúsenosti bola vo významnej miere predkladaná cez komentáre, reakcie, tipy, opisy či odporúčania týkajúce sa učenia a vyučovania doma. Téma Didaktika domácej školy mala tieto subtémy (tabuľka 3) ako ústredný motív zakryť.

Tabuľka 3
Štruktúra a teoretická opora témy 3

Téma a jej teoretická opora	**Prislúchajúce podtémy**
Didaktika domácej školy *Didaktika ako teória vyučovania a vzdelávania. Odpovedá na otázky čo a prečo (sa) učiť, ako sa majú deti doma učiť, ako majú rodičia vyučovať, kde a kedy (sa) učiť, s čím (sa) učiť. Ide teda o ciele, obsahy, metódy, organizačné formy, prostriedky a pomôcky využívané pri učení prostredí domova, skupiny či komunity.*	Didaktické postupy šité na mieru dieťaťa Inšpirácia v alternatívnej pedagogike Didaktická transformácia učiva v kontexte „Načúvanie“ deťom Pravidlá, režim aj regulácia vzdelávania dieťaťom Pestrosť organizačných foriem (individualizované, párové, tímové vyučovanie) Podporená socializácia Aktivizujúce metódy ako nevyhnutnosť Stratégie výuky jednotlivých obsahov Nakladanie s kurikulom Rozmanitosť a „šérovanie“ vzdelávacích zdrojov Bez technológií by to nešlo

Niektoré matky sprístupňovali vlastné didaktické stratégie aplikované v domácom vzdelávaní a zdieľali príklady dobrej praxe. Aj kratšie reakcie ale bolo možné reflektovať do využívaných pedagogických postupov, od plánovania, cez realizáciu až po ich vyhodnotenie. Jedna z matiek pomerne plasticky vykreslila, ako organizuje výuku svojich štyroch detí:

> *V nasej rodine ucim 4 dni v tyzdni (mam 5, 3, 1 rocnik plus predskolacku). Prisposobila som tomu rozvrh tak, aby sme sa zmestili do 4 dni. Piatky vacsinou (ak sa nic ine neprihodi) ich zvyknem bravat von do prirody na prirodne vedy. Vsetky vekove kategorie z toho profituju a uvolnia sa. A po 5–6 tyzdnoch plnohodnotneho ucenia, mame tyzden volno. Naozaj nam toto velmi pomohlo vyhnut sa velkemu vyhoreniu. Sice maju deti vyucovacie dni naplnene povinostami, najdeme si pomedzi narocne predmety cas na veci, ktore ich zaujimaju. Napriklad po matematike pojde kreslenie, po slovencine a diktate napriklad desiata s prijemnou klasickou hudbou alebo poeziou. Nam taketo rotovanie tazkych predmetov a zaujimavosti ako rucne prace, studium malieb umelcov, spev ludoviek, nejake fyzicke cviky atd., velmi pomaha.*

Postupné vytváranie didaktických stratégií vychádzalo aj z poznania hlavných aktérov ich realizácie, zvažovania toho, kto koho učí. Matky vo svojich prístupoch hľadajú mód akejsi „mamy-učiteľky“ a s ohľadom na svoje presvedčenie, filozofiu a možnosti rodiny, akcentujú prístup šitý na mieru svojho dieťaťa. Je to prístup, ktorý v maximálnej miere zohľadňuje jeho osobnosť, záujmy, potreby a schopnosti a podľa získaných dát rezonuje ako kľúčový princíp a benefit DV. Jedna z matiek to opisuje nasledovne:

> *Este by som ti poradila velmi sa nesustredit na to co ti v skole poradili...tam idu inym systemom ako doma...a tvoje dieta je doma preto aby si na nu nasila ucebny proces nie opacne...takze ak nedava ditkaty... nepis ich... robte odpisy, prepisy...neskor moze vymyslat kratke pribehy dvoj vetove...alebo komiks... a to je predsa autodiktat 😉... a este jedna rada...cez prazdniny sa hrajte... hoc aj s cislami a pismenami ale hrajte sa….ja by som ucebnice urcite cez leto nevyberala... moze sa stat ze jej to uplne vezme chut do ucenia...*

Je potom pochopiteľné, že koncepcie vedené v pedagogike pod hlavičkou alternatívnych reformných prúdov (matkami akcentované Montessori prístupy), prípadne koncepty implementované do mainstreamového vzdelávania (častejšie spomínaná Hejného matematika – tam hľadanie pracovných listov, metodík, šancí na ďalšie vzdelávanie, otázky k postupom), ktoré tieto možnosti relatívne kontrastne ponúkajú, boli matkami vedené ako príležitosti práce s deťmi.

Matky dôvodili, že vo vzdelávacej realite bežnej slovenskej školy sa inkluzívny prístup nedá alebo nemôže uplatniť. Jeho konštrukcia je v podmienkach DV podľa nich postavená na troch oporných elementoch: prvým je uvedené dobré poznanie potencialít dieťaťa, potom dostatok času na učenie, aktuálne aj v dlhodobejšej perspektíve, a nakoniec počet aktérov (najčastejšie v tandeme matka a dieťa, potom matka a dve vzdelávané deti v rodine, nakoniec učenie v malých skupinách). Miera a réžia interakcie sa v takýchto konšteláciách javí pre dieťa ako priaznivá, pretože je priestor ho dôsledne motivovať, prípadne čakať na vhodné príležitosti alebo aktuálne využívať podnety od neho, priebežne pracovať s chybou dieťaťa, nikdy ale na dieťa „netlačiť". Pre matky v pozícii učiteľky to znamená mať nielen nejaký plán a prípravu, ale nezriedka využívať aj operatívny prístup, reagovať spontánne.

Chýbajúce efekty pôsobenia školy ako významného socializačného činiteľa sa matky snažia relatívne dôsledne kompenzovať mimoškolskými záujmovými aktivitami a vytváraním rôznych príležitostí na očakávané fyzické interakcie. V tomto kontexte jedna z nich píše:

> *Domskolaci mozu praveze byt vela casu spolu na tych spolocnych akciach a tam sa mozu vytvorit priatelstva. Ale tie sa mozu vytvorit aj so skolskymi detmi. Ja som napr. bravala dcerinu kamaratku zo skoly z druziny k nam domov raz do tyzdna na pohratie sa alebo ina dcerina kamaratka, ktora studuje v Rakusku chodi k nam domov sa pohrat po skole raz za cas.*

Menej socializačných podnetov matky vyvažujú zdôrazňovaním výhod domáceho prostredia a jeho väzieb s dostatočnou motiváciou k učeniu, bez nátlaku a stresu. Ten je skôr sprievodným javom obdobia pred preskúšaním a zažívajú ho viac samotné matky ako ich deti.

Vlastné didaktické postupy sú potom v rodinách rozvíjané predovšetkým s ohľadom na uvedené premenné. Vo vzdelávacích zámeroch dominuje uplatnenie v spoločnosti, vlastný názor, sloboda v rozhodovaní, ale tiež potrebné,

užitočné vedomosti. Obsah vzdelávania je záväzný a matky sa v ňom orientujú, respektíve sú schopné si všetko dohľadať. Túto obligáciu sa snažia akceptovať, hoci redukcii učiva sa nevyhýbajú, respektíve dôraz, ktorý na jednotlivé témy kladú, je postavený na osobne posúdenej zmysluplnosti a preferencii a akceptovaní rizika nezvládnutia daného obsahu dokazovaného pri polročnom preskúšavaní a ďalšom štúdiu. Túto dilemu reprezentuje nasledujúci úryvok:

> *Ja sama tiez potom uvazujem ako budem k tomu vsetkemu pristupovat – na jednej strane chcem, aby sme vyhodili vsetky zbytocnosti z uciva a syna budem ucit to co ho zaujima a v tom rozvijat, na druhej strane nemozem asi nechat to vysvedcenie a preskúšavanie len tak, prave teraz ked pojde do rocnikov 7, 8, 9, z ktorych su vysvedcenia na stredne skoly klucove.*

Obsahy hlavných predmetov sú viac „vyučované" v domácnostiach, ostatné predmety a výchovy skôr v externom prostredí, v prírode, v múzeách, v knižniciach, v divadlách, na koncertoch, v základnej umeleckej škole či na iných krúžkoch. Matky poznajú vzdelávacie štandardy, nezdráhajú sa však pristúpiť k modifikácii učiva, prípadne k jeho kompenzácii na úkor tém iniciovaných dieťaťom a reflektujúcich jeho možnosti (dieťa sa napríklad učí samostatne ruštinu, ale nezvláda písané písmo a píše cez Comenia script). Dôležitejšie je, ako sa deti učia. Metódy by, podľa matiek, mali, okrem krátkeho vysvetľovania, v sebe integrovať záujem dieťaťa, jeho iniciatívu, aktivitu, objavovanie, ale aj spontaneitu. Dve matky výstižne uvádzajú:

> *Ideálne je, ak príde s nápadom malý, dôležité ale pre mňa je, aby mu to dávalo zmysel a chcel zistiť aj niečo nové.*

> *Ak mu nejde pravopis, netlačím na neho, ... ved pravopis sa najlepšie učí čítaním 😉 tak čítame.*

V čom je flagrantná diverzita s dianím v škole, je pestrosť využívaných organizačných foriem. Prirodzene dominuje individualizované, využíva sa však i párové (dve deti) alebo tímové (obaja rodičia) vyučovanie, výhody exteriéru sú akcentované pri vychádzkach, exkurziách či výletoch. Slovami jednej matky:

> *Občas sa pripojí aj manžel, sme na nich dvaja, najčastejšie sa ale učíme spolu, obe deti a ja s nimi. Všetko, čo sa dá učiť vonku alebo na výlete alebo výstave tak riešime tam.*

Veľkou subtémou komunikácie matiek bolo využívanie vzdelávacích zdrojov v podobe didaktických prostriedkov a pomôcok. Veľkou preto, pretože sú prospešné nielen pre dieťa, ale aj matky – ako rámec obsahu či metodická inšpirácia. Učebnice, pracovné listy a zošity, knihy, aplikácie, vzdelávacie softwary, hracie sety alebo špecifické vzdelávacie pomôcky a hračky majú pri DV nezastupiteľnú úlohu, mnohé matky mali v tomto smere slušný prehľad.

Medzi nimi dominujú zdroje dostupné v elektronickej podobe pri využití PC či tabletu a mobilu, reprezentuje to nasledujúci úryvok:

> *Ahojte mamičky... nepoznáte nejakú appku na angličtinu, pre deti čo ešte nevedia čítať? Teda počúvajú a vyberajú obrázok... ja som už takú app mala, ale teraz ju neviem nájsť... zbierali sa tam body a potom sa za tie body dali hrať hry za odmenu... bola zadarmo, registrácia bola po anglicky a pýtal sa tam mail...neviete poradiť? ďakujem. pekný deň všetkým*

Posúdenie kvality a vhodnosti pestrých vzdelávacích zdrojov je spravidla postavené na osobnej skúsenosti rodiča. Pri učebniciach sú pri jednotlivých predmetoch kombinovaní vydavatelia (teda aj autori), ak nemajú učebnice z kmeňovej školy. Okrem odporúčaní si ich matky nezriedka aj fyzicky posúvajú, vymieňajú alebo predávajú. Je to spôsob, ako zvýšiť ich dostupnosť, pre niektoré i inšpirácia k tomu, s čím pracujú ostatné.

4 Zhrnutie a diskusia

Záverečná fáza analýzy predstavuje aj podľa Braunovej a Clarkeovej (n.d.) spojenie analytického príbehu (spojeného s úryvkami z údajov) a jeho uvedenie do vzťahu k literatúre a výskumom. Cez odpovede na výskumné otázky sú výsledky ďalej sumarizované a následne diskutované.

Prvý výskumný cieľ smeroval k porozumeniu matkám, ktoré sú v rodinách domškolákov primárnymi vzdelávateľkami, v jeho rámci boli hľadané odpovede na výskumnú otázku – s čím sa tieto matky stotožňujú, čo zažívajú a zdieľajú. Odpovede sme nachádzali v prvej téme, a to cez optiku rodičovskej identity. Podľa Fadjukoff et al. (2016) je identita rodiča jeho oddanosť rodičovstvu a akési osobné skúmanie pri ukotvení si vlastných názorov na rôzne rodičovské otázky, medzi nimi aj hodnoty a pravidlá dôležité pri výchove detí. S ohľadom na to sa chatujúce matky javia ako reflektujúce a cez verejné zdieľanie aj neustále hľadajúce odpovede. Berú na seba dôležité úlohy byť dobrými matkami, predovšetkým však zodpovednosť (Beláňová et al., 2018) a nezriedka po prekonaní nesúhlasu manžela či rodičov a absolvovaní sebavzdelávania konajú v duchu svojich názorov a hodnôt. Na jednej strane je to viera v seba a svoje dieťa, deti, bez ohľadu na to, aké sú, na strane druhej kritický pohľad na dnešné školy a vzdelávanie, ktoré realizujú. Vo výsledku to znamená nekompatibilitu, riešenú práve DV. Črtá sa tu obraz „dobrých" matiek, pre ktoré je, podobne ako u českých domácich vzdelávateliek, DV praxou citlivo reflektujúcou potreby detí, a to i s vedomím ochudobnenia vlastných aktivít (Beláňová et al., 2018). Nami skúmané matky sa javia ako ochotné, otvorené, iniciatívne a empatické, zdieľanie je prejavom ich spolupatričnosti. Prijímajú aj poskytujú podporu a sú v podobnej situácii,

ako matky vo výskume Johnson (2015), ktoré cez internet dostávali rady, informácie, uistenia, ktoré by im inak mohli chýbať.

Ako uvádza Morton (2010), DV je skôr projektom materstva, otcovia v ňom majú spravidla okrajovú funkciu. V priebehu jeho realizácie musia aj naše chatujúce matky prekonávať prekážky, ktoré sa priebežne v nejakej forme objavujú, jedným z nich je hroziace preťaženie, vyhorenie či neistota, osobná či finančná. Potvrdzujú rodovú podmienenosť DV, ktorá môže u žien v DV viesť k neistej pozícii, hoci dobré vzdelanie, sebaúcta a optimálny psychosociálny rozvoj dieťaťa sú pre ne dôležitejšie ako ekonomická bezpečnosť (Machovcová et al., 2021). Je teda zrejmé, že v tej krehkej osobnej situácii slovenské domáce vzdelávateľky nie sú samotné. Lois (2006) skúmala matky v DV a tie často diskutovali o strese, ktorý pociťovali z viacerých rolí – matky, učiteľky a ženy v domácnosti, ako aj z ich problematických emócií spojených s ich skúsenosťami v každej roli.

Rodičovstvo, jeho úspech, má byť dnes postavené na dobrých rozhodnutiach a postupoch, akcentovaná je kauzalita medzi postupmi rodičov a výsledkami a prosperitou ich detí (Vincent, 2017). Domškolácke matky vo vzájomných interakciách dokladovali snahu činiť vo vzťahu k svojim deťom len to najlepšie, byť dobrými matkami. I keď výskum o domácom vzdelávaní vo svete stále ukazuje, že nie je monolitickým hnutím (Kostelecká et al., 2023; Lois, 2006), sme presvedčení, že neoliberálne myšlienky zasiahli aj naše matky.

V rámci druhého výskumného cieľa sme mali ambíciu odkryť pedagogickú dimenziu materstva. Konkretizácia tohto cieľa nás priviedla k dvom výskumným otázkam. Pri analýze dát sme si uvedomili, že súčasťou identity matiek – domácich vzdelávateliek je zreteľné vymedzenie sa voči školskému systému. To pochopiteľne muselo stáť na nejakom názore, v predkladanom výskume spravidla negatívnom, podľa ktorého pracujú školy spiatočnícky a obmedzene. Na tomto základe bola generovaná druhá téma (Obrazy o mainstreamovom vzdelávaní), ktorá reagovala na druhú výskumnú otázku o vnímaní a hodnotení verejného vzdelávania zo strany matiek domškolákov. Matky boli schopné označiť, čo sa im vo svete štátneho vzdelávania nepáči, čím si vytvárali východisko, formulovali predstavu o tom, ako by to chceli robiť ony. V tretej výskumnej otázke nás preto zaujímalo, ako prebieha domáce vzdelávanie. Učenie sa doma, jeho postupy a odporúčania rezonovali v dátach ako kľúčové podnety do komunikácie a boli ukotvené v téme 3 (Didaktika domácej školy). Na nich bola zakladaná a rozvíjaná pedagogická dimenzia materstva.

V DV sa ako zásadná motivácia rodičov objavovala vo všeobecnosti nespokojnosť so vzdelávaním vo verejných školách. Prezentované didaktické stratégie matiek boli niekedy akoby vystrihnuté z nejakej metodickej príručky o inovačných postupoch vo vzdelávaní – rezonoval inkluzívny prístup, zážitkové učenie, objavovanie, rozmanité vzdelávacie zdroje, optimalizácia

obsahu vzdelávania, reflektovanie potrieb, možností, slobody a samostatnosti dieťaťa-žiaka, efektívna práca s chybou, apel na slovné hodnotenie, dostatok času na učenie, v prostredí bez šikanovania, stresu či nátlaku. Identifikovali sme v nich zmes prvkov personalistických a konštruktivistických teórií (Bertrand, 1998), ktoré bežná škola nie je schopná vždy uplatniť. Riadenie vzdelávania samotným dieťaťom bolo to, s čím mnohé matky počítali, a tak k tomu aj pristupovali. Podľa Bartlett a Schugurensky (2020) ide o unschooling (nakoniec skúmané matky ho aj spomínali) ako osobitný prístup k DV, v rámci ktorého si deti vyberajú čo, kedy a prečo sa budú chcieť učiť a je založený na predpoklade, že sú prirodzene zvedavé a pre poznávanie zapálené.

Výrazne sa v názoroch matiek vynímala neschopnosť školy primerane reagovať na individuálne potreby ich dieťaťa. Tá mala byť založená na reálnej negatívnej skúsenosti, ale aj na predpoklade, že by to v bežnej škole nefungovalo. V tomto kontexte boli aj u „našich" matiek vidieť motivácie, ktoré majú reaktívny alebo proaktívny charakter (Green-Hennessy & Mariotti, 2023). Išlo o rozhodnutia pre DV, ktoré vznikli v reakcii na predchádzajúcu skúsenosť so školou alebo bez empírie z doterajšieho inštitucionálneho vzdelávania svojho dieťaťa. „Vynútený homeschooling" u nami skúmaných matiek identifikovala vo svojom výskume aj Morton (2010), keď vymedzila matky, pre ktoré bolo DV nie voľbou, ale „poslednou možnosťou", prvé dve z troch kategórií matiek opísali DV ako „prirodzenú" voľbu, druhá kategória ho konštruovala ako voľbu „sociálnu".

Pedagogická dimenzia materstva bola rozvíjaná predovšetkým v snahe matiek zabezpečiť efektívne a dobré vzdelávanie deťom, ktoré sa javia ako „iné". Byť dnes dobrým rodičom znamená internalizovať neoliberány predpoklad, že každý rodič je strojcom úspechu svojho dieťaťa, čím sa štátna vzdelávacia politika zbavuje zodpovednosti za nerovnosti vo vzdelávaní (Kollender, 2021). Slovami Kašparovej (2020) ide v prípade rovných vzdelávacích príležitostí o ideologickú utópiu, pretože čas rodičov, ich kapitál je nenahraditeľnou determinantou, s unikátnym potenciálom pre rodinu a každé dieťa v nej. Uvedomovali si to aj matky, keď na seba preberali vyrovnávanie týchto rozdielov, boli ochotné meniť alebo upraviť životný štýl seba a svojej rodiny.

Vo vzťahu k poslednému výskumnému cieľu, kde bolo zámerom preskúmať potenciál komunikácie vo verejnej diskusnej skupine na internete, je možné konštatovať, že pre matky domškolákov nie je tento komunikačný kanál nevýznamný. V nadväzujúcej štvrtej výskumnej otázke sme sa pýtali, ako je matkami využívaná internetová komunikácia v diskusnej skupine.

Z komunikácie v diskusnej skupine matiek usudzujeme, že je jedným zo zdrojov pre hľadanie ciest a vyrovnávanie vzniknutých disbalancií, ale aj prezentácie úspechov, ktoré ich v DV sprevádzajú. Často jednoduchá otázka a následné usmernenie alebo myšlienka, nápad, vlastná skúsenosť či téma na

zamyslenie, prejavená emócia, sila i slabosť, to všetko má pre mnohé matky cenu. Aj slovenské domškolácke matky sa spoliehajú na siete rovnako zmýšľajúcich rodičov a vnímajú možnosti pomoci a podpory z ich strany i v rámci online povzbudzovania, ktoré boli identifikované v iných výskumoch (Safran, 2010). Hrčková a Adamčíková (2014) skúmali motiváciu používateľov na prispievanie do diskusných fór a zistili, že je to prístup k informáciám, poskytnutie pomoci, skrytá reklama a emocionálna podpora. Podobné dôvody vidíme aj u skúmaných matiek. Dialo sa to naozaj len výnimočne, že by na nejaký podnet nikto nereagoval, aj keď len symbolom zdvihnutého palca. Okrem toho, že chat ponúka okamžité interakcie, možnosť kedykoľvek napísať, bol v tomto výskume aj sprostredkovateľom následnej interakcie face to face. Hersberger et al. (2005) pripomínajú, že hlavnou komoditou virtuálnej komunikácie sú informácie, ich získavanie a zdieľanie, sú podkladom pre vytváranie spojení a silnejších alebo slabších väzieb medzi jeho používateľmi. Analógie vidíme aj v predkladanom výskume. Podľa objemu komunikácie bolo v skupine približne 20 matiek, ktoré sa do písania zapájali intenzívnejšie.

Možnosť takto s niekým v DV komunikovať malo uplatnenie v rôznych situáciách. Najvýraznejšie sme ho identifikovali v dvoch prípadoch: keď sa treba rozhodnúť a keď treba riešiť nejaký problém. *(Ahojte, idem si po radu, resp. si idem odobrit svoju myslienku.)* Ako uvádza Kašparová (2020), DV je niekedy príliš veľká zodpovednosť na to, aby ju matka (či rodina) niesla sama, pomoc je možné hľadať vo virtuálnej komunite, naporúdzi je virtuálna zborovňa. Aj v nami skúmanom virtuálnom domškoláckom priestore bola vytváraná komunita – skupina domácich vzdelávateliek, ktorá je založená na spolupatričnosti, solidarite a vzájomnom prežívaní životných situácií a usudzujeme, že cez zdieľanie a odkrývanie vlastných osudov, postupov a názorov aj na dôvere. V komunikácii k témam, ktoré vyžadovali hlbšie zamyslenie, napríklad čo s dieťaťom, ktorému sa nechce učiť, ako vysvetliť starým rodičom rozhodnutie o DV, aké sú pomery v súčasnom školstve a čo je ich dôvodom, sa spravidla sústreďovala skupina matiek a vytvárala sieť tých, ktoré mali bližšie i k analytickejším vyjadreniam.

I keď sa v prípade tohto výskumu nejednalo o blogy matiek v DV ako vo výskume Jolly a Matthews (2017), výsledky ktorého hovoria, že v nich matky-blogerky nachádzajú uspokojenie zo sebavyjadrenia, interakcie, výmeny informácií, udržiavania komunity a zaznamenávania životných udalostí, aj naše matky signalizovali, že je pre ne táto forma zdieľania užitočná a vidíme v nich podobné benefity. A to napriek ich poznaniu, že sú vystavené zverejneniu nezainteresovaných alebo ich prístupu nenaklonených ľudí z prostredia mimo komunity. Slovami jednej matky:

> *Táto skupina je verejná, je to internet, každý si môže prečítať všetko, takže je naivné písať tu niečo a myslieť si že snáď si to nikto „zlý" neprečíta.*

Skutočnosť, že si matky uvedomovali podobné riziko[4], podčiarkuje na jednej strane ich vieru a odhodlanie, na strane druhej to môže smerovať aj akémusi regulovaniu zverejňovania svojich názorov. Z teórie a doterajších výskumov predpokladaná názorová alebo ideologická rozdielnosť rodičov v DV (Jolly & Matthews, 2020; Kašparová, 2020) v dátach identifikovaná nebola. V prípade osobnejších interakcií, intímnejšie ladených tém či problémov, v ktorých by tieto odtiene mohli byť zachytené, užívateľky odkazovali na ďalší osobný (telefonický) kontakt alebo komunikáciu v uzavretej skupine. Príklon k náboženským dôvodom pre rozhodnutie o DV alebo využívanie myšlienok unschoolingu, ktorých signály sme zachytávali, však neviedli k stretom, ktoré by mohli mať v diskusiách konfliktný charakter. Tiež sa ukázalo, že v dátovom korpuse, ktorý bol podrobený obsahovej analýze, sme nenarazili ani na žiadne snahy smerujúce k diskusii zavádzajúcimi témami alebo provokáciami. Nemožno ale vylúčiť, že administrátor diskusnej skupiny potenciálnych „trollov" poctivo strážil a prípadnú konfliktnú komunikáciu operatívne reguloval.

Záver

Domáce vzdelávanie je postavené na iniciatíve a zodpovednosti matiek, bolo to zrejmé aj z tohto výskumu. Využitá pri ňom bola reflexívna tematická analýza, pre témy ktorej je dôležitý zmysel, základná myšlienka a tá môže spájať aj zdanlivo nesúvisiace postrehy a údaje. Mali sme možnosť zistiť, že matky v DV zvládajú náročné úlohy a jedným z pomocníkov je im pritom aj komunikácia na internete. Zavedenie zákonného práva na domáce vzdelávanie v kombinácii s rozšírením internetu podnietil nárast domáceho vzdelávania v polovici 90. rokov 20. storočia v USA, internet uľahčil doručovanie materiálov na domáce vzdelávanie a lepšie prepojil rodiny na domáce vzdelávanie (Isenberg, 2007). Na základe získaných dát uvažujeme, že podobnú úlohu zohráva táto možnosť elektronického prepojenia aj u nás.

Kunzmann a Gaither (2013) píšu, že v téme DV by sa výskumníci mali posunúť za hranicu typických tém, ako je motivácia rodičov pre voľbu DV, akademické úspechy domškolákov alebo otázky ich socializácie. V SR by si aj tieto témy zaslúžili pozornosť. Výsledky predloženého výskumu priniesli, respektíve upozornili aj na množstvo ďalších otázok pre potenciálne výs-

[4] Zároveň bola táto komunikácia matiek pre nás povestným „jazýčkom na miske váh" pri rozhodovaní, či podrobiť chatovú komunikáciu spracovaniu a rukopis následnému publikovaniu.

kumné spracovanie. Učenie (sa) v rámci DV má ísť v ústrety dieťaťu, bolo by teda dobré zisťovať aj u nich, ako svoje vzdelávanie doma vnímajú. Lídrami DV sú v rodinách nesporne matky. Javia sa ako silnejšie a odhodlanejšie ako ich manželia, partneri. V tomto smere sa nám vidí ako zaujímavé, pozrieť sa aj na otcov a ich postavenie v DV. Majú byť živiteľmi, podporovateľmi, čo podobne nesie významné súvislosti, nesporne tiež záťaž. Ak sa pohybujeme v rodinných bunkách domškolákov, užitočné by bolo skúmať profesijné ambície matiek, ich osobné problémy a pod. Samozrejme, že by bolo veľkým námetom do výskumu zisťovať všetko, čo sa týka vzťahov a prístupov školy a učiteľov k DV a rodinám domškolákov. Špecificky by mohlo byť podnetné preskúmať garantov DV. Proctor et al. (2020) tvrdia, že škola je kľúčovým miestom pre rozvíjanie vzťahov medzi rodinou a štátom, a že významným ťažiskom materiálnych a pracovných investícií súčasných rodičov je formálne vzdelávanie ich detí, ktoré pretvára nielen vzťah medzi rodičmi a školou, ale aj samotný charakter rodičovstva. Aj v našich výsledkoch manifestovaná kritika školstva zo strany rodičov v domácom vzdelávaní môže tvoriť jeden z aspektov ich postojov k školskej politike a vynárajúcich sa kontúr ich krehkého vzťahu k štátu.

Poďakovanie

Príspevok vznikol s podporou projektu VEGA 1/0303/2022 Descholarizácia a domáce vzdelávanie v nových sociálnych a pedagogických situáciách a kontextoch.

Literatúra

Bartlett, T., & Schugurensky, D. (2020). Deschooling society 50 years later: Revisiting Ivan Illich in the era of COVID-19. *Journal of Education, 8*(3), 65–84. https://doi.org/10.25749/sis.20833

Beláňová, A. (2020). „Dvojí jinakost": Náboženství, duchovnost a domácí vzdělávání v Česku. In Y. Kostelecká, A. Beláňová, D. Hána, I. Kašparová, J. Pivarč, & Z. Svobodová (Eds.), *Domácí vzdělávání* (s. 81–101). Univerzita Karlova. https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/domaci_vzdelavani_2020.pdf

Beláňová, A., Machovcová, K., Kostelecká, Y., & McCabe, M. (2018). Justifying homeschooling in Czech Republic: How "good parents" and their children use time. *Childhood*, *25*(4), 530–543. https://doi.org/10.1177/0907568218793517

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání.* Portál.

Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, *24(1)*, 1–6. https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597

Braun, V., & Cl*arke, V. (n.d.). Understanding TA*. University of Auckland. https://www.thematicanalysis.net/understanding-ta/

De Singly, F. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Portál.

Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebzin, 2*, 95–99. http://www.antropoweb.cz/webzin/index.php/webzin/article/view/97

Edwards, R., & Caballero, C. (2015). An exploration of racial considerations in partnered fathers' involvement in bringing up their mixed-/multi-race children in Britain and New Zealand. *Fathering: A Journal of Theory Research, and Practice About Men as Fathers, 13*(2), 164–181.

Fadjukoff P., Pulkkinen L., Lyyra, A-L., & Kokko K. (2016). Parental identity and its relation to parenting and psychological functioning in Middle Age. *Parenting*, *16*(2), 87–107. https://doi.org/10.1080/15295192.2016.1134989

Fargion, S. (2023). Representations of parenting and, the neo-liberal discourse: parents' and professionals' views on child-rearing practices in Italy. *Journal of Family Studies*, *29*(1), 188–204. https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1905049

Green-Hennessy, S., & Mariotti E. C. (2023). The decision to homeschool: potential factors influencing reactive homeschooling practice. *Educational Review, 75*(4), 617–636. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1947196

Hartas, D. (2015). Parenting for social mobility? Home learning, parental warmth, class and educational outcomes. *Journal of Education Policy, 30*(1), 21–38. https://doi.org/10.1080/02680939.2014.893016

Hersberger, J. A., Rioux, K. S., & Cruitt, R. O. (2005). Examining information sharing and relationship building in online social networks: An emergent analytic framework. *Proceedings of the Annual Conference of CAIS / Actes du congrès annuel de l ACSI*. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/J_Hersberger_Examining_2005.pdf

Heyneman, S. P. (2011). Private tutoring and social cohesion. *Peabody Journal of Education, 86*(2), 183–188. https://doi.org/10.1080/0161956X.2011.561662

Hrčková, A., & Adamčíková, J. (2014). Motivácie pre zdieľanie poznatkov v diskusných fórach. In L. Lichnerová & J. Steinerová (Eds), *Knižničná a informačná veda: zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského XXV* (s. 41–54). Univerzita Komenského. https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kkiv/Publikacie/KaIV/KIV25_41.pdf

Isenberg, E. J. (2007). What have we learned about homeschooling? *Peabody Journal of Education*, *82*(2–3), 387–409. https://doi.org/10.1080/01619560701312996

Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Portál.

Johnson, S. A. (2015). 'Intimate mothering publics': Comparing face-to-face support groups and Internet use for women seeking information and advice in the transition to first-time motherhood. *Culture, Health & Sexuality, 17*(2), 237–251. https://doi.org/10.1080/13691058.2014.968807

Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2017). Why we blog: Homeschooling mothers of gifted children. *Roeper Review, 39*(2), 112–120. https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1289579

Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2020). The shifting landscape of the homeschooling continuum. *Educational Review, 72(*3), 269–280. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1552661

Karsten, L. (2015). Middle-class childhood and parenting culture in high-rise Hong Kong: On scheduled lives, the school trap and a new urban idyll. *Children's Geographies, 13*(5), 556–570. https://doi.org/10.1080/14733285.2014.915288

Kaščák, O., Kostelecká, Y., Komárková, T., & Novotná, V. (2022). Rodina jako substituce školy? K distribuci vzdělávací zodpovědnosti ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice. *Sociologický časopis*, *58*(5), 509–532. https://doi.org/10.13060/csr.2022.028

Kašparová, I. (2020). Skloňování vybraných forem domácího vzdělávání v Česku (aneb kdo v Česku potřebuje domácí vzdělávání). In Y. Kostelecká, A. Beláňová, D. Hána, I. Kašparová, J. Pivarč, & Z. Svobodová. *Domácí vzdělávání* (s. 15–34). Univerzita Karlova.

Kollender E. (2021). 'Then you just have to perform better': Parents' strategies for countering racial othering in the context of neoliberal educational reforms in Germany. *Race Ethnicity and Education*. https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1997973

Kostelecká, Y., Kaščák, O., Komárková, T., & Klapálková, V. (2023). Motivace rodičů k domácímu vzdělávání v českém kontextu. *Sociológia*, *55*(5), 496–521. https://doi.org/10.31577/sociologia.2023.55.5.18

Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 2*(1), 4–59.

Liss, M., Schiffrin, H. H., Mackintosh, V. H., Miles-McLean, H., & Erchull, M. J. (2013). Development and validation of a quantitative measure of intensive parenting attitudes. *Journal of Child and Family Studies*, *22*, 621–636. https://doi.org/10.1007/s10826-012-9616-y

Lois, J. (2006). Role strain, emotion management, and burnout: Homeschooling mothers' adjustment to the teacher role. *Symbolic Interaction, 29*(4), 507–529.

Machovcová, K., Beláňová, A., Kostelecká, Y., & Mccabe, M. (2021). Homeschooling mothers: Precarious by choice? *Human affairs*, *31*(1), 73–88. https://doi.org/10.1515/humaff-2021-0007

Matejková, A. (2019, 8. března). *Výskum SÚ SAV: tradičné delenie rodových rolí u nás stále pretrváva*. Slovenská akadémia vied. https://www.sav.sk/index.php?lang=sk&doc=services-news&source_no=20&news_no=8130

Morton, R. (2010). Home education. Construction of choice. *International Electronic Journal of Elementary Education, 3*(1), 45−56. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/238/234

Nemer, K. M. (2002*). Understudied education: Toward building a homeschooling research agenda*. *Occasional Paper*. National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480142.pdf

Nešporová, O., & Šťastná, A. (2022). Rodičovství – plány, formy a zkušenosti. *Sociální studia, 19*(2), 7–11. https://journals.muni.cz/socialni_studia/issue/view/2185

Ostertágová, A., & Rehuš, M. (2021). *Správa z reprezentatívneho prieskumu o priebehu a dopade dištančnej výučby v školskom roku 2020/2021*. Centrum vzdelávacích analýz. https://www.vzdelavacieanalyzy.sk/sprava-z-reprezentativneho-prieskumu-o-priebehu-a-dopade-distancnej-vyucby-v-skolskom-roku-2020-2021/

Podmanická, Z. (ed.). (2015). *Štatistika v súvislostiach. Rodinné správanie populácie Slovenska*. Štatistický úrad Slovenskej republiky.

Popper, M. (ed.). (2021). *Analýza diskurzov o tradičných a alternatívnych rodičovstvách na Slovensku*. Veda.

OZ DV. (2020). *Prieskum situácie domácich školákov na Slovensku 2020 (vlastný prieskum OZ DVS)*. Občianske združenie Domáce vzdelávanie na Slovensku. https://www.domacaskola.sk/statistiky-dv/

OZ DV. (2023a, 20. marec). *Školy pre DV*. Občianske združenie Domáce vzdelávanie na Slovensku https://www.domacaskola.sk/kmenoveskoly/

OZ DV (2023b). *Štatistiky*. Občianske združenie Domáce vzdelávanie na Slovensku https://www.domacaskola.sk/tag/statistiky/

Puga, L. (2019). "Homeschooling is our protest:" Educational liberation for African American homeschooling families in Philadelphia, PA. *Peabody Journal of Education*, *94(*3), 281–296. https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1617579

Ray, B. D. (2017). A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice*, *11*(4), 604–621. https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395638

Romagnoli, A., & Wall, G. (2012). 'I know I'm a good mom': Young, low-income mothers' experiences with risk perception, intensive parenting ideology and parenting education programmes. *Health, Risk & Society, 14*(3), 273–289. https://doi.org/10.1080/13698575.2012.662634

Proctor, H., Roch, A., Breidenstein, G., & Forsey, M. (2020). Parents, schools and the twenty-first-century state: Comparative perspectives. *Comparative Education, 56*(3), 317–330. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781422

Safran, L. (2010). Legitimate peripheral participation and home education. *Teaching and Teacher Education*, *26*(1), 107–112. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.002

Severini, E., Kožuchová, M., & Brezovská, L. (2021). *Individuálne (domáce) vzdelávanie*. KEY Publishing.

Shirani, F., Henwood, K., & Coltart, C. (2012). Meeting the challenges of intensive parenting culture: Gender, risk management and the moral parent. *Sociology*, *46*(1), 25–40. https://doi.org/10.1177/0038038511416169

Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, *25*(3), 9–41. https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1

Tomšik, R., Rajčániová, E., Ferenčíková, P., & Kopányiová, A. (2020). Pohľad rodičov na vzdelávanie počas pandémie covid-19 na Slovensku – porovnanie rodičov detí so špeciálnymi potrebami a rodičov detí bez identifikovaných špeciálnych potrieb. *Pedagogická orientace, 30*(2), 156–183. https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-156

Vincent, C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent–school relations in a neoliberal age. *Gender and Education, 29*(5), 541–557. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274387

Zákon č. 245/2008 Z. z., zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2023). https://www.zakonypreludi.sk/zz/2023-263

STUDIA PAEDAGOGICA

Ročník 28, číslo 1, 2023
https://doi.org/10.5817/SP2023-1-5

STUDIE

JAZYKOVÁ ROZMANITOST A JAZYKOVÝ REPERTOÁR ŽÁKŮ A ŽÁKYŇ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

LANGUAGE DIVERSITY AND LANGUAGE REPERTOIRES OF PUPILS AT THE LOWER SECONDARY SCHOOL LEVEL

Miroslav Janík[a,b], Věra Janíková[a]

[a] Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
[b] Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, FB II-Germanistik, Universität Trier

ABSTRAKT

Předložená studie má za cíl zjistit, jak žáci a žákyně vnímají jazyky svého jazykového repertoáru. V první části je popsáno teoretické ukotvení konceptu jazykového repertoáru a jeho kontextualizace v rámci tématu jazykové rozmanitosti hojně diskutovaného v pedagogickém diskurzu. Následný kvalitativně orientovaný výzkum byl realizován na jedné běžné základní škole, zúčastnilo se jej 26 žáků a žákyň. Jejich jazykový repertoár byl zkoumán prostřednictvím individuálních jazykových portrétů, které byly doplněny o rozhovory. V analýzách jsme se zaměřili na (1) přítomnost jazyků v portrétu žáků a žákyň, (2) ztvárnění těchto jazyků a (3) jejich umístění v portrétech. Výsledky naší studie naznačují, že deklarovanou přítomnost jazyka v repertoáru ovlivňují zejména subjektivní zkušenosti. Zároveň výsledky ukazují, že ztvárnění jazyků v repertoáru je značně individuální a skrývá rozmanité představy o jazycích. Z analýz také vyplynulo, že jazyky jsou často spojeny s emocemi, identitou, potřebami se jazyky učit a využívat je v komunikaci. Výzkumná zjištění by měla přispět ke změně náhledu na jazykovou rozmanitost v české škole a k inspiraci nejen pro pedagogickou praxi, ale i vzdělávací politiku ve smyslu hledání takových vzdělávacích strategií a výukových postupů, které budou jazykovou rozmanitost oceňovat, rozvíjet a využívat pro účely vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

mnohojazyčnost; jazyková diverzita; jazykový repertoár; jazyková biografie; jazykový portrét

ABSTRACT

The study aims to investigate how learners perceive the languages within their linguistic repertoire. The first section outlines the conceptual framework of the language repertoire and its contextualization in the current and widely discussed topic of language diversity in pedagogical discourse. The subsequent qualitatively-oriented research was conducted in a mainstream primary school, involving 26 pupils. Their linguistic repertoires were examined through individual language portraits, complemented by interviews. The analysis primarily focuses on (1) the languages present in the students' repertoires, (2) the representation of these languages, and (3) their positioning within the portraits. The results of our study suggest that the inclusion of a language in one's repertoire is primarily influenced by subjective experiences. Furthermore, the study demonstrates that the representation of languages in the repertoire is highly individual, reflecting diverse perceptions of languages. The analysis also reveals that languages are frequently associated with emotions, identity, and the necessity to learn and employ them for communication. The research findings are expected to prompt a shift in perspective concerning linguistic diversity in Czech schools. They are anticipated to not only inspire pedagogical practices but also influence educational policy by fostering the development and utilization of linguistic diversity for educational purposes..

KEYWORDS

multilingualism; language diversity; language repertoire; language biography; language portrait

KORESPONDUJÍCÍ AUTOR
Miroslav Janík, Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 7/9, 603 00 Brno
e-mail: mjanik@ped.muni.cz

Úvod

V překládané studii vycházíme z předpokladu, že jazyk je klíčový prostředek pro zprostředkování vzdělávacích obsahů, a proto je potřebné vědět, jak jazyk (či jazyky) žáci a žákyně chápou, co si s ním či s nimi spojují, jaké představy o něm či o nich mají. To může být klíčové právě v době zvyšující se jazykové rozmanitosti pro hledání vhodných přístupů, které akceptují, doceňují a využívají celý jazykový repertoár (mimo jiné) při vzdělávání.

Studie se opírá o koncept jazykového repertoáru (Busch, 2012), který zaměřuje pozornost na jedince a jejich jazyky. Je využíván pro zkoumání toho, jak tito jedinci vnímají jazyky, které používají při komunikaci v různých komunitách. Výhodou konceptu jazykového repertoáru je, že umožňuje analyzovat mnohojazyčné jazykové[1] repertoáry pomocí jednoho teoretického rámce, a to i přesto, že se dané jazyky v repertoáru vnitřně liší gramatickou strukturou či pravidly jejich užití (Gumperz, 1964). Koncept jazykového re-

pertoáru se ukazuje zvlášť vhodný pro kontext jazykové rozmanitosti[2], protože pro užívání více jazyků v rámci jedné komunity bývají obvykle stanovena poměrně rigidní pravidla[3], což bývá mnohdy v ostrém kontrastu s individuálním užíváním jazyků (neboli jazykovým jednáním jedince). To se vyznačuje značnou flexibilitou, a to v rovině lexikální, gramatické i pragmatické. Navíc v žité realitě se různá jazyková jednání navzájem prolínají a mění v čase.

V této kvalitativně orientované studii se zaměřujeme na zkoumání jazykových repertoárů žáků a žákyň ve dvou třídách osmého ročníku na jedné základní škole. Cílem výzkumu je popsat, které jazyky žáci a žákyně projektují do svého jazykového repertoáru, a ukázat, jak žáci a žákyně využívají svoje jazykové repertoáry či jaké představy s jednotlivými jazyky svého repertoáru spojují a co od těchto jazyků očekávají. Tato studie je příspěvkem k odhalování jazykové rozmanitosti v české škole, který by měl napomoci nasměrovat úsilí pedagogického výzkumu, praxe a zejména pak vzdělávací politiky ve směru „zdola nahoru" (*bottom-up*) i „shora dolů" (*top-down*) k hledání takových přístupů, které by za účelem vzdělávání umožnily využití všech jazyků v žákovském jazykovém repertoáru.

1 Jazykový repertoár: teoretické vymezení

Aktuální diskuze o jazykové rozmanitosti vede k novým (nebo redefinovaným) pojetím toho, jak lze chápat jazyk. V návaznosti na současné směřování sociolingvistického výzkumu (zejména zaměřeného na vzdělávání) je pojetí jazyka jako *jazykového repertoáru* velmi rozšířeno.

---

1 V tomto textu používáme termín mnohojazyčnost i s vědomím, že v současném českém vědeckém i jazykově-politickém diskurzu dominuje pojem vícejazyčnost. Vícejazyčnost evokuje aditivní pojetí mnohojazyčnosti (tj. více než jeden jazyk, tedy L1 + L2 + Lx). V naší studii však vycházíme z dynamického pojetí mnohojazyčnosti (García, 2013), v němž jsou zahrnuty všechny jazykové způsoby vyjádření (včetně dialektů či sociolektů), které mnohdy nejsou jasně ohraničitelné a definovatelné, avšak jsou využívány ke komunikaci. Mnohojazyčnost tedy chápeme jako dynamickou soustavu široké palety jazykových jednání, tedy zjednodušeně jako „mnoho jazyků".

2 Jazyková rozmanitost je široký termín používaný k popisu rozdílů mezi různými jazyky a způsoby, jakými spolu lidé komunikují. V kontextu zkoumání jazykového repertoáru vycházíme z Wittgensteinova pojetí jazykových her (více k tomu v kontextu vzdělávání např. Corson, 2000).

3 Vycházíme ze sociolingvistické tradice, v jejímž rámci jsou jazykové komunity spojeny s konkrétním místem (v této studii se školou), na kterém platí konkrétní a pevná pravidla užívání jazyků, tzn. pravidla, které jazyky mohou být používány a které nikoliv, ale také např. které jsou trpěné a které jsou podporované. V odborné literatuře bývá tento soubor pravidel nazýván jako jazykový režim (*language regime*, Coulmas, 2005).

Jako sociolingvistický pojem je jazykový repertoár spojen s prací Johna Gumperze z počátku 60. let 20. století. Gumperz (1960, 1964) původně užíval termín *verbal repertoire*, později se ve výzkumných pracích prosadil pojem *linguistic repertoire*. Gumperz vymezil termín jazykový repertoár na základě empirického výzkumu ve dvou zemědělských vesnicích, jedné v Indii severně od Dillí, druhé poblíž polárního kruhu v Norsku (Busch, 2012, s. 504), přičemž na jazykový repertoár nahlížel perspektivou sociální interakce. Na rozdíl od esencialistického pojetí (Busch, 2012) jazyka je jazykový repertoár spojen s užíváním jazyka či jazyků v určitém jazykovém společenství a obsahuje všechny přijatelné způsoby formulace sdělení. Poskytuje tedy „arzenál" pro každodenní komunikaci a mluvčí si z tohoto „arzenálu" vybírají podle toho, co komu chtějí sdělit (Gumperz, 1964, s. 138). Podstatným znakem jazykového repertoáru je, že tvoří jeden celek, tedy zahrnuje všechny jazyky, včetně jejich variet a dialektů, a to bez ohledu na gramatickou podobnost či odlišnost (Gumperz, 1964 s. 140).

Ve svém pojetí jazykového repertoáru Gumperz (1964) akcentuje nejen normativní aspekty volby jazyka ve světle společenských vztahů, které jsou symbolizovány pomocí jazyků či jejich variet nebo dialektů, ale také zdůrazňuje, že volba daného jazyka je mnohdy nepředvídatelná. To znamená, že užití daného jazyka může souviset se specifickým individuálním užíváním jazyků mluvčích, a jazyk tak nemusí vždy signalizovat dané společenské vztahy, s nimiž je spojován. Jinými slovy, jazykový repertoár nabízí perspektivu chápání jazyka nejen ve vztahu ke společenským kategoriím, ale může být použit jako prostředek k (výzkumnému) překračování společenských normativních (mnohdy omezujících) kategorií (Busch, 2012).

V rámci současného pojetí konceptu jazykového repertoáru je zřejmý posun od výzkumu používání jazyků určitého společenství k individuální biografické perspektivě (Busch, 2015). Jazykový repertoár je tak zkoumám ve vazbě na životní dráhu jedince v jazykově rozmanitém prostředí. Orientaci na individuální biografické dráhy reprezentují například studie Blommaerta (2009) či Blommaerta a Backuse (2013), v nichž se odráží identita[4] uživatelů jazyků.

[4] Jazyk je pro identitu konstitutivní – bez jazyka určité skupiny, s níž se jedinec chce nebo musí identifikovat (i kdyby to bylo proti jeho vlastní vůli), by formování či rozvoj identity nebyly možné (Janíková, 2013, s 33). Jazyk je též médium pro konstrukci identity (Blell, 2013, s. 30), a to první jazyk i další osvojené jazyky. Prostřednictvím prvního jazyka je jedinci umožněno pochopit své „já" a artikulovat jej (osobní identita), stejně jako si uvědomovat svoji příslušnost k rodině i společenství (sociální identita). Samotný pojem identity zde chápeme jako sociálně konstruovaný (Küster, 2013) a vycházíme z definice Nortona (2000, s. 5), jenž chápe identitu ve smyslu „jak jedinec chápe svůj vztah ke světu, jak je tento vztah konstruován v čase a prostoru a jak tento jedinec vnímá své možnosti v budoucnosti".

Souhrnně lze jazykový repertoár chápat tak, že se v něm odráží interakční přístup s ohledem na mluvčí a jejich jazykové jednání. Aktuálně se výzkum jazykových repertoárů zaměřuje i na životní zkušenosti s jazyky jedinců a užívání jazyků v jazykově heterogenním prostředí (např. Busch, 2017).

2 Jazykový repertoár v kontextu jazykové rozmanitosti

Stav jazykové rozmanitosti v Evropě popsal například Vertovec (2007), když jako první použil termín superdiverzita (*superdiversity*), aby zachytil fenomén globálně rozšiřující se mobility, která s sebou přináší stále složitější sociální vztahy a (nejen) jazykové praktiky přesahující tradiční státní, resp. lokální příslušnost. Jak uvádí Busch (2012), dříve (v Evropě cca do 90. let 20. století) bylo možné předpokládat existenci relativně stabilních společenství (tj. státy, regiony, autonomní oblasti nebo lokální společenství) užívajících v delším časovém období a na vymezeném prostoru jasně definovaný jazyk či jazyky.[5] Avšak v důsledku deteritorizujících praktik médií, migrace či globalizovaného pohybu pracovní síly procházejí mnohá společenství v posledních letech významnými a rychlými proměnami. Jedním ze základních znaků těchto proměn je právě fluidní a flexibilní užívání jazyků, tj. situačně podmíněného užívání celého dostupného jazykového repertoáru za účelem splnění komunikačních cílů. Na tuto situaci reagují výzkumníci lingvistickými koncepty, jako je například v pedagogickém kontextu *translanguaging*[6] (García, 2009). Tyto koncepty jsou již rozpracovány pro účel výuky, resp. školní praxe. Jako příklad lze uvést publikaci autorek Hélot a Laoire (2011).

Na našem území je v současnosti, zejména vzhledem k přílivu dětí z Ukrajiny, jazyková rozmanitost velmi aktuálním, avšak nepříliš dobře zmapovaným tématem. Již před vypuknutím války na Ukrajině byla tři procenta všech žáků žáci-cizinci (MŠMT, 2021) a lze předpokládat, že jazyková rozmanitost byla i tehdy v prostředí české školy výrazně větší, než nám naznačují data o státním příslušnosti[7]. V důsledku vypuknutí války na Ukrajině přichází do České

---

5 Tím odkazujeme na termín *named languages*, který v běžném chápání jazyků odkazuje na intuitivní a národnostně ukotvené pojetí jazyků (Otheguy et. al., 2015).

6 Pojem *translanguaging* popisuje způsob, jakým mnohojazyční jedinci využívají své jazykové prostředky k pochopení okolního světa a k interakci s ním. V současné době se uplatňuje zejména v pedagogice. V tomto kontextu *tranaslanguaging* či *tranaslanguaging pedagogy* označuje pedagogický přístup, který využívá více než jeden jazyk v rámci vzdělávání (Cummins, 2019).

7 Problematický vztah jazyka a státní příslušnosti jsme otevřeli již ve studii Janík & Janíková (2022).

republiky velké množství uprchlíků[8]. To se projevilo i ve školách: dle dat MŠMT (2022) do listopadu 2022 nastoupilo do českých škol přes 50 tisíc žáků a žákyň z Ukrajiny. O jejich jazycích však máme jen málo informací, neboť dosud nebyly v České republice předmětem výzkumu.

3 Jazykový repertoár v pedagogickém výzkumu

Ačkoli je jazykový repertoár primárně zájmem lingvistického výzkumu, nachází své pevné místo také v pedagogice. To dokazuje například velké množství studií[9], které jazykový repertoár využívají jako rámec pro výzkum jazykového jednání ve vzdělávacím kontextu, zejména pak u mnohojazyčných žáků a žákyň na základních školách (tedy na primární a nižší sekundární úrovni dle ISCED).

Tyto studie se zaměřují převáženě na možnosti využívání jazykového repertoáru žáků a žákyň pro vzdělávání (např. García & Wei, 2022; Flynn et al., 2021). Velmi často se výzkumníci zabývají problematikou postojů vyučujících vůči jazykovému repertoáru žactva (např. Sterzuk & Nelson, 2016). Můžeme však nalézt i výzkumy, které tematizují užití jazykových repertoárů při řešení komplexních úloh mnohojazyčnými žáky a žákyněmi (např. Gimenez, 2020) či při produkci různých druhů textů (např. Rosowsky, 2018; Orcasitas-Vicandi, 2022). Dále pak bývá zkoumáno, jak děti ve školním věku využívají svůj jazykový repertoár pro komunikaci mezi sebou (např. Hopf et. al., 2018). Zvláštní oblast tvoří studie, které řeší otázky jazykového repertoáru v kontradikci s jazykovou politikou a ideologií (Janík & Janíková, 2022; Ruuska, 2016). Do oblasti pedagogiky lze také přiřadit studie, které řeší otázky jazykového repertoáru a diskriminace či rasismu ve vzdělávání (např. Oostendorp, 2022). Také lze zmínit studie, které se zabývají užíváním jazyka v domácím prostředí ve srovnání s jazykem, ve kterém probíhá vzdělávání (např. Purkahofer, 2019).

Specifické jsou pak studie, které se zaměřují na výuku cizích jazyků. V nich je často řešena výuka cizích jazyků u žáků a žákyň s heterogenním jazykovým repertoárem (např. Bruen & Kelly, 2016), využívání jazykového

---

8 Přesná data sice nejsou známa, ale dle dat MVČR z dubna 2023 se jednalo o 325 tisíc uprchlíků z Ukrajiny.

9 Za účelem poskytnutí přehledu byl do vyhledávače Web of Science zadán pojem *linguistic repertoire* (14. 6. 2023). Ten nalezl při omezení na posledních 10 let a na oblast vzdělávání (Education and Educational research) sice jen 30 studií, v oblasti lingvistiky jich ale bylo 709, přičemž i většina z lingvisticky orientovaných studií se vztahuje buď na školní prostředí, na proces vzdělávání či na komunikaci žáků a žákyň.

repertoáru pro učení se cizích jazyků (Stille & Cummins, 2013) a problematika (re)konstrukce identity učících se cizím jazykům (např. Welch, 2015).

Z výše uvedeného vyplývá, že jazykový repertoár je fenoménem, který je v zahraničí poměrně intenzivně zkoumán, ale v českém prostředí mu není až na výjimky (např. Zaepernicková, 2012) dosud věnována pozornost. V porovnání s dosavadními studiemi přináší náš text originální pohled žáků a žákyň české školy na vlastní jazykový repertoár nejen v aktuální situaci, ale i s naznačením, jaké jazyky si projektují do budoucna, tedy které jsou pro ně důležité a které vnímají jako podstatné pro jejich vzdělávání a pro budoucí kariéru.

4 Metodologie výzkumu

Hlavním cílem této kvalitativně orientované studie je popsat, které jazyky žáci a žákyně projektují do svého jazykového repertoáru, přičemž je akcentován kontext vzdělávání. Na tomto místě je třeba zdůraznit, že studie je zaměřená explorativně, netestuje vztahy mezi jazyky. Rovněž nezjišťuje (neověřuje), zda jazyk uvedený v repertoáru žáci a žákyně reálně používají, jak a na jaké úrovni jej ovládají (či vůbec). Naším záměrem je poskytnout jejich subjektivní náhled na své jazykové vybavení.

Výzkum probíhal ve školním roce 2020/2021 a byl realizován ve třech fázích: V rámci přípravné fáze byly stanoveny výzkumné nástroje a byla provedena jejich pilotáž[10]. V druhé fázi probíhal sběr dat. K tomu, abychom mohli zachytit jazykový repertoár žáků a žákyň, byly realizovány jazykové portréty (viz kapitolu 4.2), jež byly doplněny o rozhovory. V poslední fázi byly všechny audiozáznamy rozhovorů transkribovány[11] a následně byly analyzovány jak portréty, tak transkripty rozhovorů (kapitola 4.2).

Zvolený postup, včetně analytických postupů, jsme zvolili, protože je obvyklý při zkoumání mnohojazyčných jazykových repertoárů (např. Bristowe et al., 2014) v různých kontextech (v mezinárodní škole např. Prasad, 2014; u mnohojazyčných rodin např. Lexander & Androutsopoulos, 2021) nebo u různých výzkumných vzorků (u studentů a adolescentů např. Muller, 2022; u dětí např. Soares et al., 2021). V současnosti jsou jazykové repertoáry zkoumány i digitálně (např. Mu et al., 2023)

[10] Pilotáž proběhla na základě osmi portrétů a doplňujících rozhovorů na jiné škole.

[11] Vzhledem k povaze dat a výzkumnému záměru nebylo při transkripci využito žádných specifických transkripčních systémů.

4.1 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Výzkumný vzorek tvoří 26 žáků a žákyň[12] osmého ročníku ve dvou paralelních třídách jedné vybrané české městské základní školy. Osmý ročník byl záměrně zvolen pro předpoklad již relativně vyvinuté schopnosti reflexe a metalingvistického povědomí žáků.

Důvodem pro výběr školy byla skutečnost, že dle ŠVP ji navštěvuje relativně vysoký počet „žáků-cizinců" (případně žáků s odlišným mateřským jazykem), čímž se naplňoval předpoklad větší rozmanitosti jejich jazykových repertoárů. Nebyla vybrána škola, která ve svém ŠVP deklaruje zvláštní zájem o problematiku jazykové rozmanitosti či vzdělávání žáků-cizinců, neboť účelem bylo zachytit relativně běžnou školu a třídu. Daná škola se nachází uprostřed menšího sídliště velkého města, učí se v ní cca 550 žáků a žákyň a zaměstnává cca 50 vyučujících. Ve svém ŠVP se zaměřuje především na téma zdraví.

Žáci a žákyně, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, uváděli jako první jazyk převážně češtinu[13], v menším počtu vietnamštinu a ukrajinštinu. Jako první cizí jazyk dominuje u našeho vzorku angličtina, jako další cizí jazyky uvádějí žáci a žákyně v našem zkoumaném souboru němčinu nebo ruštinu. Dále uváděli španělštinu či francouzštinu, zde však neuváděli, zda se tento jazyk učí soukromě či ve škole. V některých portrétech se objevila i slovenština jako jazyk, kterému rozumějí.

4.2 Výzkumné nástroje a analytické postupy

Pro zachycení jazykového repertoáru jsme zvolili jako výzkumné nástroje jazykové portréty, které jsme doplnili o rozhovory. Jazykové portréty byly původně vytvořeny za účelem žákovského uvědomování si jazyků (Krumm & Jenkins 2001), avšak v posledních letech jsou hojně využívány i jako zdroj dat v sociálních vědách včetně pedagogiky (např. Janík & Janíková, 2022). Předností jazykových portrétů je, že umožňují využití vizuálních reprezentací v procesech vytváření významů téměř ve všech oblastech společenského života. Zvlášť vhodné se jeví právě v procesech užívání jazyka, neboť ty fungují často nevědomě a nelze je snadno verbalizovat. Změna způsobu reprezentace ze slova na obraz pomáhá dekonstruovat internalizované kategorie, reflektovat ztělesněné praktiky a vytvářet narativy, které jsou méně vázány na žánrové očekávání[14] (Busch, 2006). Pro kontext výzkumu jazyko-

---

[12] Počet žáků a žákyň byl ovlivněn obdobím sběru dat v roce 2021, kdy byla poměrně vysoká nemocnost na onemocnění covid-19.

[13] Jazyky žáků a žákyň jsme zjišťovali na základě jejich vlastního vnímání, nebyly realizovány žádné objektivizační jazykové testy, neboť k jazykům přistupujeme v subjektivní a individuální perspektivě.

[14] Tím je míněno, že respondenti nemají tendenci popisovat věci tak, jak „by se mělo" dle zažitých zvyklostí.

vých repertoárů, které jsou již ze své podstaty mnohojazyčné, je podstatné, že „přechod z jednoho jazyka do druhého probíhá na zcela nepředvídatelných místech, nerespektuje ani hranice geografické, ale ani lingvistické hranice slov či vět (Hinnenkamp, 2003).

Pro účely našeho výzkumu měli žáci a žákyně ztvárnit svoje jazyky do přichystané siluety (viz přílohu). K dispozici jim bylo neomezené množství času a barevné tužky. Zadání bylo zcela otevřené, tzn. žáci a žákyně měli znázornit (namalovat či napsat) všechny svoje jazyky podle svých představ, zkušeností či emocí. Tímto způsobem byly vytvořeny jazykové portréty, jejichž analýza byla realizována ve shodě s přístupem Krumma & Jenkinse (2001). Zaměřili jsme se v ní na přítomnost a označení jazyků v jazykovém repertoáru, na jejich ztvárnění a barevné provedení a na jejich pozici a vzájemné vztahy. Samotná analýza portrétů byla realizována dvěma výzkumníky, své výsledky pak oba konzultovali a diskutovali případné nejasnosti.

V naší studii neslouží jazykové portréty jako samostatný zdroj dat, ale v návaznosti na obvyklé metodologické postupy při výzkumu jazykových repertoárů (viz výše nebo Krumm, 2013) byly doplněny o rozhovory. Ty totiž mohou odhalit skryté významy individuálních jazykových biografií (zaznamenaných v portrétech) a umožňují hlubší reflexi. Rozhovory s 26 žáky a žákyněmi byly realizovány ve škole hned poté, co dokončili své jazykové portréty. Každý rozhovor byl pořizován individuálně, vždy za přítomnosti pouze výzkumníka a žáka či žákyně[15]. V rámci rozhovoru jsme se ptali velmi otevřeně, v rámci dotazování jsme chtěli, aby nám žáci a žákyně popsali, co ztvárnili ve svém portrétu, proč to umístili do portrétu a proč na dané místo. Ponechali jsme na jejich rozhodnutí, co nám chtějí sdělit či co naopak komentovat nechtějí[16].

Rozhovory byly zachyceny jako audionahrávky, jež byly transkribovány a využity pro doplnění analýz jazykových portrétů. Analytické zpracování rozhovorů bylo realizováno v souladu s Krummem (2003) a probíhalo následujícím způsobem. V rozhovorech byly identifikovány veškeré žákovské výroky o jazycích. Následně byly v rozhovorech identifikované jazyky přiřazeny k jazykům, které žáci a žákyně zaznamenali do svých portrétů. Tyto výroky sloužily jako interpretační opora při popisu jednotlivých jazykových repertoárů.

---

15 Před vlastním sběrem dat byli žáci a žákyně informováni o průběhu sběru dat, jejich archivaci i prezentaci. Záměrem bylo dosažení transparentnosti a vzájemné důvěry. Navíc byl souhlas rodičů s účastí žáků a žákyň na výzkumu opatřen prosbou, aby výzkum představili svým dětem.

16 Záměrně neuvádíme údaje o délce rozhovorů, jelikož by mohla být zavádějící. Někteří žáci a některé žákyně při rozhovorech dlouho reflektovali, avšak samotné komentáře byly spíše stručné.

5 Výsledky výzkumu

Tato kapitola je strukturována v logice analytického postupu představeného výše. Zaměřujeme se na (1) přítomnost a označení jazyků, (2) jejich ztvárnění a barevné provedení a (3) umístění jazyků.

5.1 Přítomnost a označení jazyků

Žáci a žákyně do svých portrétů umisťovali minimálně tři jazyky, často se v nich ale objevovalo podstatně více jazyků. Paleta jazyků ztvárněných v jednotlivých jazykových repertoárech je tak poměrně široká. Významně zastoupena je logicky čeština a cizí jazyky, které jsou vyučovány ve škole. Je zajímavé, že zahrnutí konkrétního jazyka do portrétu reprezentujícího jazykový repertoár neměla přímou souvislost s mírou ovládání daného jazyka. Jako součást svého jazykového repertoáru tak žáci a žákyně chápou i jazyky, které ovládají málo nebo které se chtějí teprve učit. Následující portrét (obrázek 1) dokumentuje, jak respondentka/žákyně umisťuje do svého jazykového portrétu mj. i italštinu, která je znázorněna na levé noze[17].

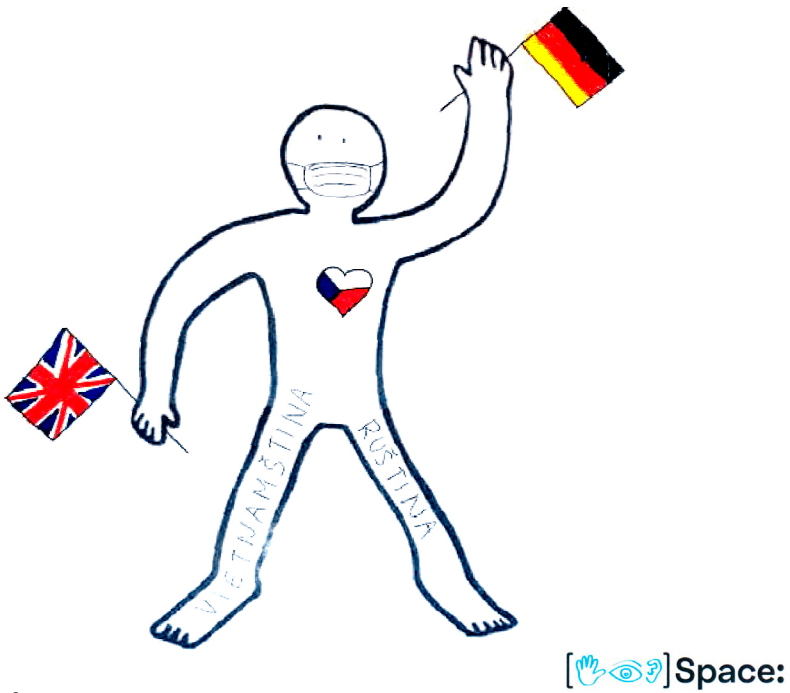
Obrázek 1
Jazykový portrét žákyně s přezdívkou Tapy[18]

[17] Vlajka není sice namalovaná správně, ale že jde o italštinu, vyplývá z rozhovoru.
[18] Pseudonymy si navrhli sami žáci, aby tak byla dosažena vyšší míra jejich participace.

Žákyně s přezdívkou Tapy pak v rozhovoru nad portrétem vysvětluje, že italsky neumí, ale namalovala italštinu do svého repertoáru, protože se jí líbí a chtěla by se ji v budoucnu naučit:

> *Ještě je tu italština… Chtěla bych se naučit italsky… proč? Protože italština má zajímavý přízvuk a celkově se mi líbí.*

Jazyky, které žáci a žákyně umisťovali do svých portrétů, velmi úzce souvisejí s jejich životními zkušenostmi a životními situacemi, resp. biografiemi. To budeme dokumentovat na následující ukázce z našich dat. Nejprve představíme jeden ilustrativní jazykový portrét vybrané žákyně s přezdívkou Kaša (obrázek 2). Tento portrét ukazuje, že žákyně vnímá pět jazyků ve svém repertoáru, tj. češtinu, němčinu, angličtinu, vietnamštinu a ruštinu.



Obrázek 2
Jazykový portrét žákyně s přezdívkou Kaša

Abychom mohli naznačit žákovské chápání svých jazyků ve vztahu k vlastní biografii, vybrali jsme z rozhovoru s žákyní Kašou ohledně jazykového repertoáru jeden jazyk, a to němčinu. Tento jazyk žákyně komentuje ve vztahu s životními zkušenostmi následujícím způsobem:

> *[…] němčinu používám už teďka ve škole, a přišla jsem na ňu, protože bratranec si vzal jakoby manželku z Rakouska a mají jakože děcko, takže, ehm, on až vyroste, takže se budu muset s ním prostě domluvit německy. A, ehm, jelikož mám strašně ráda děti, tak prostě to budu potřebovat, že jo.*

Zcela specifickou pozici v jazykovém repertoáru žáků a žákyň zastávají jazyky, které se učí ve svém volném čase v rámci neformálního a neinstitucionalizovaného vzdělávání[19]. Zde hrají podstatnou roli počítačové hry, které u mnohých žáků a žákyň podstatně rozšiřují jejich jazykový repertoár, což naznačuje následující ukázka z rozhovoru s žákem s přezdívkou Špek:

> *A ještě estonský jazyk, to je jazyk, kde – taky mluvím s lidma, teď hraju hru, kde je prostě trojice hráčů, kde mluví estonsky lidi, tak já tam s nima mluvím. A polský jazyk, to se učím, protože to je podobný jak český jazyk, tak je to pro mě lehký, tak se to nějak učím.*

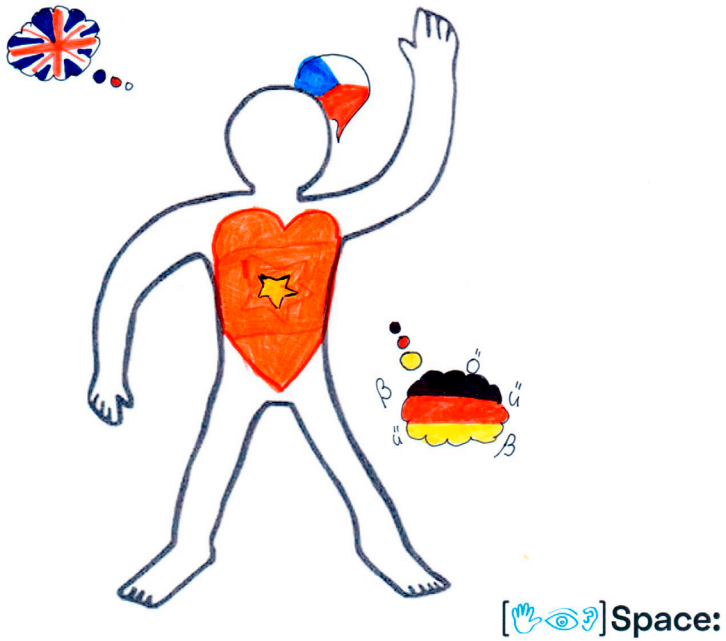
Pro umístění jazyka v jazykovém repertoáru se tak nejeví jako podstatná výuka (cizích) jazyků tak, jako ji reprezentuje a prosazuje jazyková politika vzdělávání, ale individuální biografie, zkušenosti, osobní zájem, emoce a aktuální potřeba komunikace.

5.2 Ztvárnění jazyků

Pokud se zaměříme na ztvárnění jazyků, byly i přes značnou rozrůzněnost identifikovány základní společné znaky. Ve velké většině si žáci a žákyně nespojují jazyky s kategoriemi vzdělávacího diskurzu (jako je např. cizí jazyk, další cizí jazyk, mateřský jazyk), ale spíše s národními symboly (typicky vlajka) či s národními stereotypy. Následující obrázek (obrázek 3) názorně ilustruje ztvárnění i barevné provedení jazykového portrétu s vlajkami představujícími jednotlivé jazyky a popřípadě i specifickými jazykovými jevy (v daném případě přehláskami, které jsou typické pro německý jazyk).

---

[19] Je zajímavé, že právě do této kategorie by se dal zařadit i slovenský jazyk. Žáci a žákyně jej chápou často v souvislosti s volnočasovými aktivitami (lyžování), kamarády mimo školu a televizním vysíláním.



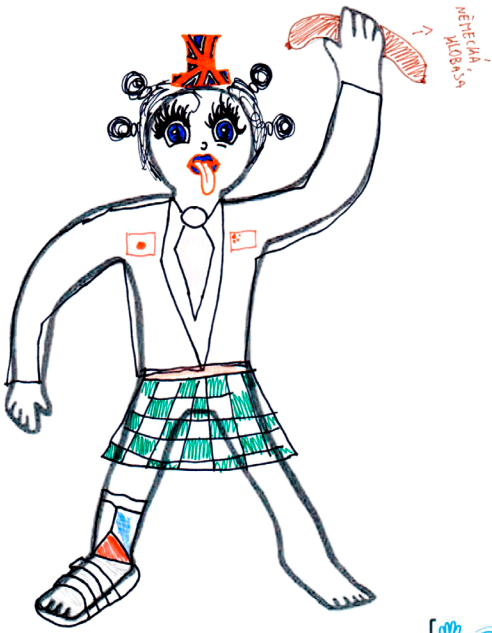
Obrázek 3
Jazykový portrét žákyně s přezdívkou MMers

Když se však zaměříme na komentáře, které žáci a žákyně poskytli v rámci rozhovorů nad portréty, ukazuje se, že přes povrchní stereotypizaci a nacionální podbarvenost jazyky pojímají velmi subjektivně a individuálně. Na první pohled zjednodušené ztvárnění může v sobě ukrývat celou řadu zkušeností s jazyky, představ o jazycích či jazykových biografiích. Uveďme příklad žákyně, která svůj jazykový portrét (obrázek 3) komentovala následujícím způsobem:

> *Takže – tohle, ehm, je vietnamská vlajka, protože já pocházím z Vietnamu. Ale, ehm, mí rodiče pocházíjou z Vietnamu a oni se tam narodili, potom se přestěhovali sem, a potom jsem se tady já narodila, ale já – můj mateřskej jazyk byla vietnamština, ale potom ve dvou nebo ve třech letech mě začala hlídat česká chůva, potom jsem se naučila česky, takže umím teďka plynule vietnamsky a česky.*

Dalším charakteristickým znakem ztvárnění jazyků je vnímání jejich propojenosti[20]. To je patrné zejména v takových v portrétech, ve kterých jazyky na sebe plynule navazují, překrývají se, netvoří jasně ohraničené struktury, ale tvoří jeden celek. To lze doložit na základě následujícího obrázku (obrázek 4).

[20] Na tu jsme odkázali již ve studii Janík & Janíková (2022).



Obrázek 4
Jazykový portrét žákyně s přezdívkou Konopný piškot

Z našich dat tak vyplývá, že žáci a žákyně vnímají všechny jazyky ve svém repertoáru jako jeden celek, ze kterého jsou při aktuální potřebě komunikace v dané situaci vybírány jednotlivé jazyky.

5.3 Umístění jazyků v portrétech

Důležitou roli mají různá umístění jazyků v portrétech, protože nám ukazují individuální význam daných jazyků. Nejčastěji žáci umisťovali jazyky v srdci, v hlavě, v končetinách a mimo siluetu.

Jazyky umístěné v srdci či v hlavě jakožto v důležitých orgánech a částech lidského těla tvoří dominantní pozici. To dokládá i skutečnost, že i ve všech rozhovorech jim byl věnován velký prostor. Zobrazení jazyků v srdci značí často emoční rovinu a jistou míru dominance v rámci celého jazykového repertoáru. To můžeme ukázat v následujícím portrétu (obrázek 5), ve kterém je v srdci žáka čeština.

Obrázek 5
Jazykový portrét žáka s přezdívkou Kivi

V rozhovoru žák komentoval umístění češtiny v portrétu následujícím způsobem:

> *Čeština je prostě – mateřský jazyk, takže prostě to má srdce.*

Z této relativně typické ukázky vyplývá právě silná emoční vazba na první jazyk, který žáci často označují jako mateřský. Je třeba však zdůraznit, že se nemusí jednat vždy o pozitivní emoce. To dokumentuje následující výrok žákyně s přezdívkou Očo, která taktéž měla ve svém portrétu češtinu jako první jazyk na centrálním místě v oblasti srdce, avšak vyjádřila vůči tomuto jazyku negativní emoce:

> *Čeština, tak jsem tam nakreslila, protože je to můj rodný jazyk, i když moc češtinu nemám ráda. Radši bych teda mluvila anglicky než česky. Protože vůbec mě čeština nebaví a je to hrozně těžký.*

Jako další dominantní pozice se ukázala být hlava portrétu. Jazyky umístěné v hlavě pak často naznačují spíše pragmatickou a funkční rovinu vnímání jazyků. Je třeba však zdůraznit, že dominance (emoční či pragmatická) nemusí být automaticky spojována s prvním jazykem, dominantní postavení může

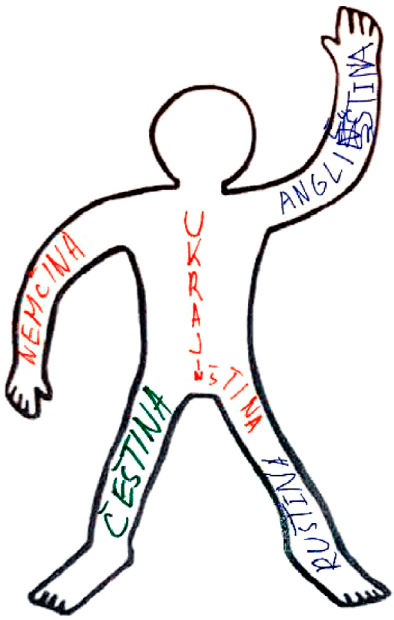
zaujímat jakýkoliv jazyk v repertoáru. Jako ukázku si můžeme uvést portrét, ve kterém žák umisťuje angličtinu na centrální místo siluety (obrázek 6).

Obrázek 6
Jazykový portrét žáka s přezdívkou Zajíc

Kromě dominance angličtiny velikostí a umístěním na místě srdce je zajímavostí tohoto portrétu, že žákyně diferencuje mezi britskou variantou anglického jazyka a ostatními variantami; do jejího repertoáru patří pouze britská varianta[21].

Jazyky umístěné v portrétech v oblasti končetin žáků a žákyň mají často instrumentální charakter. To znamená, že se je učí kvůli praktickému užití. Tuto funkci mohou zastávat první jazyky, avšak nejčastěji jde o další jazyky, které se žáci učí zejména ve škole. Jako příklad uvedeme následující portrét (obrázek 7).

[21] Diferenciace mezi britskou a americkou angličtinou je patrná i na dalších portrétech, např. obrázek 8.



Obrázek 7
Jazykový portrét žáka s přezdívkou Varuto 28

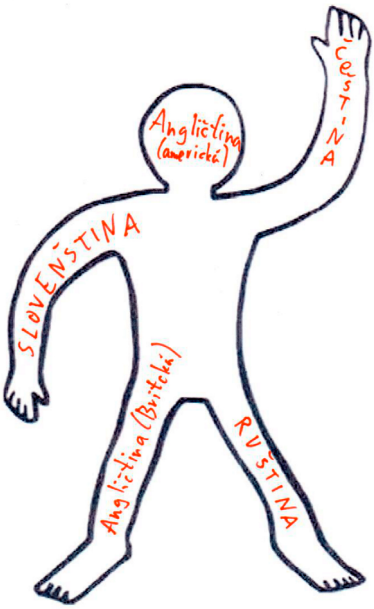
Pokud se zaměříme na jazykový repertoár tohoto žáka hlouběji, zjistíme, že první jazyk žáka je ukrajinština[22] (centrální pozice), přičemž ostatní jazyky, které se učí ve škole, jsou umístěny v končetinách: český (levá noha), anglický (pravá ruka) a německý jazyk (levá ruka). Zvláštní instrumentální pozici zde zaujímá ruský jazyk, který žák umístil do pravé nohy. V rozhovoru o ruštině uvedl:

> *Je tady ruština kvůli tomu, že se díváme na seriály, všechny takový, aji Youtubery z Ruska.*

Vyobrazení jazyků v končetinách nemusí být spojeno pouze s dalším jazykem. Instrumentálně může být chápán právě první jazyk žáků a žákyň, což naznačuje obrázek 8. Žákyně s přezdívkou Teddy má první jazyk češtinu, kterou umístila v levé ruce.

Sama pozice jazyka v jazykovém portrétu byla u některých žáků a žákyň znakem vlastní identity. To lze ilustrovat na základě následujícího obrázku (obrázek 9).

[22] Ukrajinštinu jako první jazyk žák uvedl i během rozhovoru.



Obrázek 8
Jazykový portrét žáka s přezdívkou Teddy 28

Obrázek 9
Jazykový portrét žákyně s přezdívkou Růžový Sýr

Žákyně v polovině svého portrétu namalovala ukrajinské barvy jako náznak toho, že polovinu své identity spojuje s Ukrajinou, jak poté uvedla i v rozhovoru:

> *Tak, namalovala jsem tam, ehm, z poloviny toho člověka jsem namalovala jakože žlutomodrou barvu, protože Ukrajina – já mám půlku rodiny z Ukrajiny, ehm, jakože z tat'kovy strany.*

Dále z rozhovoru vyplynulo, že žákyně nemá ukrajinské občanství (nespadá do kategorie žákyně-cizinka), jejím prvním jazykem je čeština (nespadá do kategorie žákyně s odlišným mateřským jazykem), přesto je celá polovina její identity (dle pozice v portrétu) spojená s ukrajinštinou. To nejen ukazuje na typickou komplexitu vnímání jazyků v našich datech, ale i na nedostačující běžně užívané kategorizace jazyků (např. mateřský jazyk, národní jazyk, cizí jazyk). Ukázka rovněž dokladuje propojení jazykového repertoáru s individuální biografií a (jazykovou) identitou (viz kapitolu 1).

6 Diskuze

Výsledky srovnáváme se zjištěními jiných výzkumníků a dáváme je do souvislosti s vývojem jazykové politiky ve vzdělávání. Kromě diskuze výsledků naznačíme i limity této studie.

Diskuze je rozčleněna do čtyř oddílů, které jsou uvedeny záměrně vyostřenými výroky „žádný žák není jednojazyčný" / „žádná žákyně není jednojazyčná". Výsledky naší studie, ale i jiných zahraničních studií (např. Bristowe et al., 2014) ukázaly, že žáci a žákyně vnímají svůj jazykový repertoár velmi pestře. To se zdá být v kontrastu s tím, jak pojímá jazykovou vybavenost žáků jazyková politika, která poměrně silně zastává pozici, že průměrná česká škola je jednojazyčná[23]. To souvisí se snahou jazykové politiky o udržení monoligvního habitu. Jak jsou tyto snahy realizovány ve školní praxi, jsme naznačili ve studii Janík & Janíková (2022).

[23] Na úrovní *top-down* vycházíme z RVP ZV (2021, s. 24), kde je čeština definována jako národní a mateřský jazyk (specifickou výjimku tvoří pouze cizí jazyky, ovšem i ty jsou definovány do značné míry v kontrastu k češtině). V RVP ZV (2023, s. 17) nalezneme i češtinu jako druhý jazyk, ta má mít však funkci integrace do domněle monolingvního vzdělávacího systému (a domněle jednojazyčné česky hovořící společnosti). Tento jev pojímání školy jako jednojazyčného prostoru a udržování představy jednoho dominantního jazyka jako statu quo popisuje Gogolin (1998) jako *monoligvní habitus*.

Přítomnost jazyka v jazykovém repertoáru je velmi individuální a subjektivní. Naše data ukazují, že jazykový repertoár je vždy jedinečný (což potvrzují i jiné studie, např. Krumm, 2001) a že jazykový repertoár souvisí s (jazykovou) identitou (viz např. Norton, 2013). To kontrastuje s jazykovou politikou České republiky ve vzdělávání: RVP pro ZV (*top-down*) vyjmenovává a doporučuje, které jazyky by se žáci měli učit, čímž směřuje k unitárnímu repertoáru všech žáků v základním vzdělávání[24]. I na školní úrovni (*bottom-up*) však dochází k homogenizaci jazykových repertoárů v rámci autonomních rozhodnutí škol ohledně jazyků (Janík & Golberger, 2023). Na základě našich výsledků by měla nabídka jazyků na kurikulární i školní úrovni namísto k zužování výběru jazyků směřovat k větší jazykové rozmanitosti[25].

Všechny jazyky jazykového repertoáru mají rovnocenné místo. Některé jazyky sice žáci a žákyně umisťovali na dominantní pozici, avšak všechny chápali jako rovnocennou součást svého repertoáru. Pro jazykovou politiku je typická spíše hierarchizace jazyků, a to ve smyslu nejdůležitějšího mateřského jazyka, který je zároveň předpokládán jako jazyk vzdělávání[26], a dalších cizích jazyků jako školních předmětů (Schwarzl et. al., 2019). Naše výsledky ukazují, že dominantní pozici mohou zaujímat i další jazyky, nejen mateřský jazyk, ale i ty jazyky, které se žáci učí ve škole nebo jimi komunikují mimo ni. Zdá se tedy, že pro pochopení současného světa by však žákům spíše pomohly mnohojazyčné vzdělávací přístupy. Jako příklad lze uvést rakouský model podpory němčiny jako druhého jazyka, který s sebou přináší povinnost realizovat jazykově senzitivní výuku, tedy využívat všech jazyků žáků k jejich vzdělávání (viz např. *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*, 2019) nebo již zmíněný *translanguaging*. Ten je otevřený všem jazykům a neexistují žádné regulace, které by určovaly, kdy se ve třídě používá určitý jazyk nebo kdy se používají určité jazyky. Jako kon-

---

[24] Navíc studie naznačuje, že mnohojazyčnost byla přítomna u žáků již před rokem 2022, tedy před příchodem žáků z Ukrajiny z důvodu válečného konfliktu, jen jí nebyla věnována větší pozornost.

[25] Jsme si vědomi finanční a organizační náročnosti takového požadavku, tento text ale vzniká v době tzv. velkých revizí Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy, které by se daly pojmout jako příležitost pro diskuze o širší nabídce jazyků pro žáky a žákyně českých škol.

[26] Například RVP ZV (2021, s. 24) automaticky předpokládá, že „užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti" (s. 16). RVP ZV (2023) již připouští i češtinu jako druhý jazyk, čeština však zůstává předpokládaná jako jediný jazyk vzdělávání, avšak využití prvních jazyků (někdy poněkud nekorektně označovaných jako „mateřské jazyky") odlišných od češtiny pro efektivnější žákovské učení se tematizováno není.

krétní příklad *translanguagingu* v praxi lze uvést zadávání takových úloh, které vedou k využívání všech jazyků žáků a žákyň (Cenoz & Gorter, 2017). Dále lze využít následující metody implementace *translaguagingu* do praxe, jako je vytváření kooperativního třídního klimatu a peer-to-peer žákovské podpory, využívání textů, videí, filmů nebo jiných zdrojů v různých jazycích (García & Kleyn, 2016). García a Seltzer (2016) doporučují kolaborativní přístupy organizace výuky, jako je seskupování žáků, kteří sdílejí stejný domácí jazyk (jazyky).

Pozitivní emoce ohledně jazyků souvisí s individuálními preferencemi. Výsledky studie prokazují, že emoce hrají významnou roli ve vnímání jazyků, což je v souladu s jinými výzkumy (např. Schwarz-Friesel, 2013). Pozitivní emoce vůči jazykům si žáci a žákyně v našem vzorku tvoří na základě individuálních preferencí, zkušeností a prožívání různých situací. Negativní emoce si budují v případě vnímané (mnohdy školní) neúspěšnosti. To se zdá být výzvou jak pro vyučující jazyků, tak pro vzdělávací politiku, která by měla klást větší důraz na kvalitu výuky s přihlédnutím k jazykové rozmanitosti dětí.

Studie je kvalitativně orientovaná, její výzkumný vzorek je omezený, tudíž výsledky nelze vztáhnout na celou populaci žáků a žákyň. Dále bychom měli připomenout, že jazykové portréty jsou velmi individuální, jejich společná interpretace je tedy velmi obtížná. A přestože jsme přistoupili k analýze dvěma výzkumníky, nelze vyloučit míru subjektivního vnímání dat z jejich strany. Za limit tohoto výzkumu lze považovat jeho pozici mezi aplikovanou lingvistikou a pedagogikou. To může působit nesplněná očekávání týkající se stylové podoby či metodologických postupů badatelů z obou oborů. I přes naznačené limity věříme, že může být studie vnímána jako příspěvek k výzkumným diskuzím ohledně jazykové rozmanitosti ve školách a jejího úspěšného využívání pro společné vzdělávání.

Závěr

Předložená studie představuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření zaměřeného na žákovské vnímání jazyků v jazykovém repertoáru. V pojetí jazykového repertoáru vycházíme z Gumperze (1964), který jej ukotvuje v kontextu jazykové rozmanitosti a v pedagogickém výzkumu. Výsledky analýzy ukazují, že žáci a žákyně vnímají svůj jazykový repertoár jako mnohojazyčný. Přítomnost jazyka v repertoáru ovlivňují mnohem více subjektivní zkušenosti než úroveň jejich ovládání, způsob jejich osvojování a učení se. Ztvárnění jazyků sice na první pohled vychází z národnostních atributů (typicky vlajka) a stereotypů (např. německý jazyk znázorněn jako „Bratwurst"), avšak data z rozhovorů ukazují, že pod touto povrchovou vrstvou jsou představy o jazycích značně individuální a značně rozmanité. Z analýz

také vyplynulo, že jazyky jsou často spojeny s emocemi (pozitivními i negativními), s potřebami učit se jazyky a využívat je v komunikaci.

Výsledky naznačují, že jazyky úzce souvisí s vlastní (jazykovou) identitou, která mnohdy nesouvisí s prvním jazykem, se státní příslušností či úrovní znalostí. Na základě našich výsledků lze odvodit několik doporučení pro jazykovou politiku „zdola nahoru" (*bottom up*) i „shora dolů" (*top-down*). Jedním ze stěžejních doporučení je přehodnocení udržování praxe monolingvního habitu (Gogolin, 1998) a hledání takových pedagogických přístupů ve vzdělávání, které využívají celý jazykový repertoár žáků a žákyň. Pro takové přístupy nabízí četné inspirace *translanguaging* (García & Wei, 2014) ve smyslu pedagogického konceptu, který byl navržen k organizaci výuky tak, aby žáci a žákyně mohli využít svůj vlastní jazykový repertoár při vzdělávání ve všech oborech (García & Kleyn 2016). Jeho obecným principem je využívání jazykového repertoáru dětí jako potenciálu, tedy ne jako něčeho, co jim brání ve vzdělávání.

Poděkování

Příspěvek vznikl za podpory projektu „GA ČR (19-12624S): Škola jako mnohojazyčný prostor? Prozkoumávání lingvistické reality na českých městských školách (MultiSpace)".

Literatura

Blommaert, J. (2009). Language, asylum, and the national order. *Current Anthropology, 50*(4), 415–425. https://doi.org/10.1086/600131

Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges, J-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and multimodality* (pp. 9–32). Brill.

Bristowe, A., Oostendorp, M., & Anthonissen, Ch. (2014). Language and youth identity in a multilingual setting: A multimodal repertoire approach. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, *32*(2), 229–245. https://doi.org/10.2989/16073614.2014.992644

Bruen, J., & Kelly, N. (2016). Language teaching in a globalised world: Harnessing linguistic super-diversity in the classroom. *International Journal of Multilingualism*, *13*(3), 333–352. https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1142548

Busch, B. (2006). Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic. In B. Busch, A. Jardine, & A. Tjoutuku (Eds), *Language Biographies for Multilingual Learning* (pp. 5–17). PRAESA. Occasional Papers No. 24.

Busch, B. (2010). Die Macht präbabylonischer phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches arbeiten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 40*, 58–82. https://doi.org/10.1007/BF03379844

Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics, 33*(5), 503–523. https://doi.org/10.1093/applin/ams056

Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics, 38*(3), 340–358. https://doi.org/10.1093/applin/amv030

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 38*(10), 901–912. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855

Corson, D. (2000). *Language Diversity and Education (1st ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410600295

Coulmas, F. (2005). Changing language regimes in globalizing environments. *International Journal of the Sociology of Language, 175–176*, 3–15. https://doi.org/10.1515/ijsl.2005.2005.175-176.3

Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research, 9*(13), 19–36.

Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter (2019). Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Flynn, E. E., Hoy, S. L., Lea, J. L., & García, M. A. (2021). Translanguaging through story: Empowering children to use their full language repertoire. *Journal of Early Childhood Literacy*, *21*(2), 283–309. https://doi.org/10.1177/1468798419838569

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K., Mohanty, & M. Panda, M. (Eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140–158). Multilingual Matters.

García, O., (2013). 6 Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In R. Rubdy & L. Alsagoff (Eds.), *The Global-Local Interface and Hybridity: Exploring Language and Identity*, 100–118, Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783090860-007

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaing: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765

García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315695242

García, O., & Seltzer, K. (2016). The translanguaging current in language education. *Flerspråkighet som resurs, 31*, 19–30.

Gimenez, J. (2020). Edulingualism: Linguistic repertoires, academic tasks and student agency in an English-dominant university. *International Journal of Multilingualism*, *20*(2), 656–671. https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1815750

Gogolin I. (1998). Sprachen rein halten – eine Obsession. In I. Gogolin, S. Graap, & G. Liste (Eds.), *Über Mehrsprachigkeit* (s. 71–96). Stauffenburg.

Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American anthropologist, 66*(6), 137–153.

Gumperz, J. J., & Naim, C. M. (1960). Formal and informal standards in the Hindi regional language area. *International Journal of American Linguistics, 26*(3), 92–118.

Hélot, C., & Laoire, M. Ó. (Eds.). (2011). *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the Possible* (Vol. 82). Multilingual Matters.

Hinnenkamp, V. (2003). Mixed language sarieties of migrant adolescents and the discourse of hybridity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 24*(1–2), 12–41. https://doi.org/10.1080/01434630308666487

Hopf, S. C., McLeod, S., & McDonagh, S. H. (2018). Linguistic multi-competence of Fiji school students and their conversational partners. *International Journal of Multilingualism*, *15*(1), 72–91. https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1241256

Janík, M., & Goldberger, M. A. (2023). Homogenization through inclusion: Exploring language regimes at four multilingual schools in the Czech Republic. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2192336

Janík, M., & Janíková, V. (2022). Mezi jazykovou politikou a žitou zkušeností aneb Mnohojazyčnost, která (ne)existuje. *Orbis scholae, 15*(2), 9–44. https://doi.org/10.14712/23363177.2022.2

Janíková, V. (2016). Učení a vyučování cizích jazyků a identita. *Pedagogická orientace, 26*(1), 24–50. https://doi.org/10.5817/PedOr2016-1-24

Krumm, H.-J. (2003). „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 8*(2/3), 110–114.

Krumm, H.-J. (2010). *Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten*. AkDaF Rundbrief, 61.

Krumm, H.-J. (2013). Multilingualism and identity: What linguistic biographies of migrants can tell us. In P. Siemund, I. Gogolin, M. E. Schulz, & J. Davydova (Eds.), *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas: Acquisition, Identities, Space, Education* (pp. 165–176). John Benjamins Publishing. https://doi.org/10.1075/hsld.1.08kru

Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre sprachen – lebendige mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Eviva.

Küster, L. (2013). Meine Sprachen-mein Leben. Sprachenlernen und Lerneridentitäten. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Eds.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung* (s. 143–152). Narr.

Lexander, K. V., & Androutsopoulos, J. (2021). Working with mediagrams: a methodology for collaborative research on mediational repertoires in multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *42*(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1667363

Mohanty, A. K., Panda, M., Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (2009). *Multilingual Education for Social Justice Globalising the Local*. Orient Blackswan.

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.

MŠMT. (2022). *Základní informace k ukrajinské problematice v regionálním školství*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.

Mu, S., Li, A., Shen, L., Han, L., & Wen, Z. (2023). Linguistic repertoires embodied and digitalized: A computer-vision-aided analysis of the language portraits by multilingual youth. *Sustainability*, *15*(3). https://doi.org/10.3390/su15032194

Muller, S. (2022). Visual silence in the language portrait: analysing young people's representations of their linguistic repertoires. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(10), 3644–3658. https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2072170

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Mulilingual matters.

Oostendorp, M. (2022). Raced repertoires: The linguistic repertoire as multi-demiotic and racialized. *Applied Linguistics, 43*(1), 65–87. https://doi.org/10.1093/applin/amab018

Orcasitas-Vicandi, M. (2022). Towards a multilingual approach in assessing writing: Holistic, analytic and cross-linguistic perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25*(6), 2186–2207. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1894089

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review, 6*(3), 281–307. https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014

Prasad, G. L. (2014). Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *17*(1), 51–77.

Purkarthofer, J. (2019). Building expectations: Imagining family language policy and heteroglossic social spaces. *International Journal of Bilingualism*, *23*(3), 724–739.

Rosowsky, A. (2018). Globalisation, the practice of devotional songs and poems and the linguistic repertoires of young British Muslims. *Culture and Religion*, *19*(1), 90–112. https://doi.org/10.1080/14755610.2017.1416645

Ruuska, K. (2016). Between ideologies and realities: Multilingual competence in a languagised world. *Applied Linguistics Review*, *7*(3), 353–374. https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0015

Schroedler, T. (2020) Multilingualism in the governance of a 'monolingual' institution: An explorative study on linguistic diversity and language practices in the University of Hamburg. *International Journal of Multilingualism, 17*(2), 134–151. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1520237

Schwarz-Friesel, M. (2013). *Sprache und emotion.* Utb.

Schwarzl, L., Vetter, E., & Janík, M. (2019). Schools as linguistic space: Multilingual realities at schools in Vienna and Brno. In A. Kostoulas (Ed.), *Challenging boundaries in language education. Second language learning and teaching* (pp. 211–228). Springer.

Soares, C. T., Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2021). 'Red is the colour of the heart': Making young children's multilingualism visible through language portraits. *Language and Education*, *35*(1), 22–41. https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1833911

Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele. (2022). Praha: MŠMT. Dostupné z http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp

Sterzuk, A., & Nelson, C. A. (2016). "Nobody told me they didn't speak English!": Teacher language views and student linguistic repertoires in Hutterite colony schools in Canada. *Journal of Language, Identity & Education, 15*(6), 376–388. https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1233066

Stille, S., & Cummins, J. (2013). Foundation for learning: engaging plurilingual students' linguistic repertoires in the elementary classroom. *TESOL Q*, *47*(3), 630–638. https://doi.org/10.1002/tesq.116

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024–1054. https://doi.org/10.1080/01419870701599465

Wei, L., & García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, *53*(2), 313–324. https://doi.org/10.1177/00336882221092841

Welch, I. (2015). Building interactional space in an ESL classroom to foster bilingual identity and linguistic repertoires. *Journal of Language, Identity & Education*, *14*(2), 80–95. https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1019784

Zaepernicková, E. (2012). Jazykový portrét aneb Vyjádření lingvistického repertoáru beze slov. *[nová] Čeština doma & ve světě*, *2*, 97–104. https://ncds.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/109/2017/10/NCDS-2-2012_Zaepernickova_97-104.pdf

Příloha: Silueta lidského těla užitá k zjišťování jazykových portrétů

STUDIA PAEDAGOGICA

Ročník 28, číslo 1, 2023
https://doi.org/10.5817/SP2023-1-6

ZAČÍNAJÍCÍ VÝZKUMNÍCI

JAK JE STRUKTUROVÁNA SYSTEMATICKÁ PODPORA ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ: PŘEHLEDOVÁ STUDIE PODOB PROCESU UVÁDĚNÍ V EVROPSKÝCH ZEMÍCH

HOW SYSTEMATIC SUPPORT FOR BEGINNING TEACHERS IS STRUCTURED: A REVIEW STUDY OF DESIGNS OF THE INDUCTION PROCESS IN EUROPEAN COUNTRIES

Ivo Rozmahel[a]

[a] Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

ABSTRAKT

Předložená přehledová studie se věnuje problematice začínajících učitelů a procesům jejich systematického uvádění do profese. Záměrem studie je představit a porovnat realizované podoby procesu uvádění jakožto systematické podpory začínajících učitelů při jejich vstupu do profese. Výběr zemí proběhl v roce 2022 a byl omezen na země, jež jsou součástí evropské informační sítě Eurydice. S využitím Eurydice byl výběr zemí zúžen na ty, jež v dané době realizovaly strukturovaný proces uvádění a které měly zveřejněné informace popisující podobu a podmínky realizace strukturovaného procesu uvádění v dané zemi. Tato kritéria splňovalo čtrnáct zemí, které proto byly zahrnuty mezi analyzované příklady. Informace o procesech uvádění daných zemí jsou představeny v rámci šesti oblastí: tradice uvádění, časová dotace, účel procesu uvádění, role začínajícího učitele, pozice uvádějícího učitele a struktura procesu uvádění. Skrze syntézu informací v těchto oblastech bylo možné představit podobu procesu uvádění v dané zemi a navzájem je porovnat, a to i v kontextu aktuální situace procesu uvádění v České republice.

KLÍČOVÁ SLOVA

proces uvádění; podoba procesu uvádění; začínající učitel; tranzice

ABSTRACT

The presented review study focuses on the issues of beginning teachers and the processes of their systematic induction into the profession. The aim of the study is to present and compare the implemented forms of the induction process as a systematic support for beginning teachers entering the profession. The selection of countries took place in 2022 and was limited to countries that are part of the European information network Eurydice. Utilizing Eurydice narrowed down the selection to those countries that were implementing a so-called structured induction process at that time and had publicly available information describing the form and conditions of implementing the structured induction process in the respective country. Fourteen countries met these criteria and were included as analyzed examples. Information about the induction processes of these countries is presented within six areas: induction traditions, time allocation, purpose of the induction process, role of the beginning teacher, position of the mentor, and the structure of the induction process. Through the synthesis of information in these areas, it was possible to present the form of the induction process in each country and compare the induction processes with each other, including in the context of the current situation in the Czech Republic regarding the induction process.

KEYWORDS

induction; induction design; novice teacher; transition

KORESPONDUJÍCÍ AUTOR
Ivo Rozmahel, Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, Česká republika
e-mail: ivo.rozmahel@phil.muni.cz

Úvod

Pomyslný přechod studenta učitelství k samostatnému učiteli, odborně označovaný jako tranzice, je mnohými autory popisován jako náročný proces (Alhija & Fresco, 2010; Darling-Hammond, 1996; Fantilli & McDougall, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Tyack, 1974). Tato náročnost obecně vychází z převládajícího přístupu k začínajícím učitelům, kteří po nástupu do profese automaticky vykonávají v plné šíři povinnosti, které zastává samostatný učitel (European Commission, 2010; Fantilli & McDougall, 2009), a to zpravidla za zavřenými dveřmi třídy v naprostém ústraní od ostatních kolegů (Johnson & Birkeland, 2003). Nedostatečnou podporu začínajících učitelů při nástupu do profese popisují obrazně Lortie (1966) jako vhození začínajících učitelů do vody, ve které se buďto naučí plavat, nebo utonou. Halford (1998, s. 34) píše o učitelství jako o „profesi, která pojídá své mladé". Vstup začínajících učitelů do profese je spojován s pojmy, jako je „šok z praxe" (Stokking, Leenders, De Jong & Van Tartwijk, 2003), „šok z reality" (Veenman, 1984) nebo fáze „obav o přežití" (Loevinger, 1976). Prvotní přetížení na straně začínajících učitelů je tudíž běžným fenoménem (srov.

Alhija & Fresco, 2010; Darling-Hammond, 2017; Fry, 2010).

Tato tranzice od studenta učitelství k samostatnému učiteli je mnohými autory popisována jako kritická fáze v kariéře učitele i z toho důvodu, že během ní začínající učitel získává klíčové praktické zkušenosti, které formují jeho profesní identitu a obecně řečeno výukovou praxi (Alhija & Fresco, 2010; Tammets et al., 2019). Toto přetížení však může tyto praktické zkušenosti ovlivnit natolik, že dojde k přerušení tranzice v důsledku odchodu začínajícího učitele z profese, který je odborně označovaný pojmem *drop-out* (Hanušová et al., 2018; Helms-Lorenz et al., 2016; Kwok et al., 2021).

Začínající učitelé jsou s drop-outem spojováni nejčastěji, a to právě ve vztahu k popsané náročnosti tranzice (Hanušová et al., 2018; Ingersoll & Strong, 2011; Mitchell et al., 2021). Drop-out začínajících učitelů dlouhodobě patří mezi hlavní diskutovaná témata v pedagogickém diskurzu, jelikož silně souvisí s přetrvávající krizí v učitelské profesi, která postihuje většinu evropských zemí. Konkrétně se jedná o nízký zájem o studium učitelství a zejména o obecný nedostatek kvalifikovaných učitelů a stárnutí učitelské populace (European Commission, 2021). Tato krize v učitelské profesi ve vztahu k drop-outu začínajících učitelů je aktuální i pro Českou republiku, a to v takové síle, kdy má „Česká republika pravděpodobně jednu z nejvyšší míry drop-outu začínajících učitelů ze zemí OECD" (Hanušová et al., 2018, s. 288). Přetížení začínajících učitelů, které může vést až k jejich drop-outu je tudíž problémem, jež ohrožuje kontinuitu ve fungování vzdělávacího systému (Záleská et al., 2019) a z toho důvodu se lze setkat s rostoucím akcentem ohledně potřeby věnovat začínajícím učitelům v průběhu tranzice zvýšenou pozornost (European Commission, 2010, 2021; Marent et al., 2020; Tyack, 1974; Veenman, 1984).

V tomto kontextu mnoho autorů kriticky poukazuje na to, že stávání se učitelem je nutno brát jako postupný proces s průběžným poskytováním specifické podpory, aby byl zajištěn požadovaný profesní rozvoj odpovídající požadavkům konkrétní profesní fáze (European Commission, 2010; Helms-Lorenz et al., 2016; Mager, 1992). Tato specifická podpora v průběhu tranzice bývá označována pojmem proces uvádění (v zahraniční literatuře *induction*) (European Commission, 2021; Fry, 2010; Fantilli & McDougall, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Kwok & Cain, 2021). Pod pojmem proces uvádění si lze v nejširším slova smyslu představit „různé podpůrné postupy, prostřednictvím kterých jsou začínající učitelé uváděni do učitelské profese, a to zpravidla během prvních let v praxi po absolvování programu pregraduálního vzdělávání učitelů" (European Commision, 2010, s. 13). Proces uvádění má být pomyslným mostem, jenž pomůže začínajícím učitelům s jistotou přejít z pozice studenta do pozice samostatného učitele, tedy zvládnout akulturaci do učitelské profese (srov. Alhija & Fresco, 2010; Ingersoll & Strong, 2011).

Na realizaci procesu uvádění je již po desetiletí nahlíženo pozitivně (Darling-Hammond, 1996; Huling-Austin, 1986; Mager, 1992; Marent et al., 2020) v tom smyslu, že „na zkušenostech z procesu uvádění záleží" (Kwok et al., 2021, s. 186), jelikož tyto zkušenosti mohou mít dopad na angažovanost a setrvání učitelů v profesi, výukové postupy ve třídě i na studijní výsledky žáků (Ingersoll & Strong, 2011). Řada autorů však poukazuje na odlišné podoby procesu uvádění (European Commision, 2021; Janík et al., 2017; Kwok & Cain, 2021; Kwok et al., 2021; Marent et al., 2020; Mitchell et al., 2020, 2021; Trnková & Sýkora, 2017; Vítečková, 2018), které vznikají z toho důvodu, že „prozatím není zcela jasné, jakým způsobem proces uvádění koncipovat tak, aby byla začínajícím učitelům zajištěna odpovídající podpora" (Kwok et al., 2021, s. 167). Tato nejasnost následně komplikuje snahu stále více zemí stanovit jednotné podoby procesu uvádění na národní úrovni (Alhija & Fresco, 2010; European Commision, 2021; Fantilli & McDougall, 2009; Ingersoll & Strong, 2011).

Tyto sjednocené podoby procesu uvádění na národní úrovni označujeme jako strukturované procesy uvádění. Strukturovaným procesem uvádění ve shodě s Evropskou komisí (2021, s. 74) považuji takový proces uvádění, jenž „trvá alespoň několik měsíců, během kterých začínající učitel zcela či z části plní povinnosti samostatného učitele a v průběhu mu je poskytnuta podpora obvykle ve formě dalšího vzdělávání a individuální pomoci a poradenství". Zároveň se jedná o proces uvádění, který není součástí pregraduální přípravy[1] a jehož podmínky realizace jsou ukotveny v zákoně včetně povinnosti daný proces realizovat na národní úrovni. Zatímco v případě nestrukturovaného procesu uvádění se jedná o nesystematickou, dobrovolnou a lokálně realizovanou podobu uvádění, tak v případě strukturovaného procesu uvádění jde o systematickou, zákonem ukotvenou a povinně realizovanou podobu uvádění organizovanou na národní úrovni (srov. European Commision, 2010).

O jednotné podobě procesu uvádění na národní úrovni se aktuálně diskutuje i v případě České republiky. V tuto chvíli neprobíhá podpora začínajících učitelů v České republice systematicky, jelikož zákon nestanovuje povinnou podobu poskytované podpory. V důsledku toho se poskytovaná podpora začínajícím učitelům na jednotlivých školách značně liší (Juhaňák et al., 2018). Směrem k větší systematičnosti v poskytování podpory začínajícím učitelům měl v případě České republiky pomoci od roku 2018 projekt

[1] Podle terminologie Trnkové a Sýkory (2017) se jedná o systém následného uvádění.

Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) realizovaný Národním pedagogickým institutem České republiky, a to zejména jeho klíčová aktivita „Začínající učitel". Snaha o systematizaci podpory začínajících učitelů v projektu SYPO vycházela zejména z Modelu systémové podpory začínajících učitelů a dalších metodických příruček, které měly pomoci školám se začínajícími učiteli v nastavení strukturovanější podpory v rámci adaptačního období. V současné době zároveň na nesystematické řešení podpory začínajících učitelů v České republice reaguje novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, která ustanovuje od 1. ledna roku 2024 povinnost „podporovat začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, a to zejména tím, že určí uvádějícího učitele" (s. 33), přičemž toto adaptační období je stanoveno na dva roky. Dále pak v České republice vznikl Kompetenční rámec absolventa učitelství, který mimo jiné „slouží také k podpoře začínajících učitelů v průběhu adaptačního období, kdy spolupracují s uvádějícím učitelem" (MŠMT, 2023). V tuto chvíli tak existují legislativní úpravy, které společně s Modelem systémové podpory začínajících učitelů a metodickými příručkami z projektu SYPO zastřešují implementaci strukturovaného procesu uvádění začínajících učitelů v České republice.

Záměrem studie je poskytnou přehled aktuálně realizovaných podob procesu uvádění jakožto systematické podpory začínajících učitelů při jejich vstupu do profese ve 14 zemích Evropy, a tím přispět k reflexi vůči strategickému uvažování o aktuální podobě systematického procesu uvádění v České republice.

1 Metodologie

Ve studii se zaměřuji pouze na ty procesy uvádění, které lze ve shodě s výše uvedenou definicí označit za strukturované, neboť s nadsázkou řečeno nestrukturovaných procesů uvádění existuje tolik, kolik je začínajících učitelů, a proto není možné nestrukturované procesy uvádění systematizovat do určité podoby.

Jelikož studie směřuje k poskytnutí systematického přehledu o strukturovaných podobách procesu uvádění, je koncipována jako přehledová studie. Podle Mareše (2013, s. 429) se „v odborné literatuře můžeme setkat s řadou odlišných typů přehledových studií, kdy se jejich označení, obsahové zaměření i uváděné počty u jednotlivých autorů liší". Tuto odlišnost lze v základu připsat různému zaměření přehledových studií (srov. Randolpf, 2009; Whittemore & Knafl, 2005). Cooper (1988) například v této souvislosti rozděluje přehledové studie podle toho, zda se zaměřují na výsledky výzkumů, na použité výzkumné metody, na teoretické koncepty nebo na v praxi používa-

né postupy (srov. Randolph, 2009). Tato přehledová studie se zaměřuje na poslední z variant, tedy na v praxi používané postupy, přičemž pod pojmem postup se rozumí realizovaná podoba procesu uvádění.

V prvním kroku proběhl na základě stanovených kritérií výběr zemí, které budou do přehledové studie zahrnuty. Prostřednictvím prvního kritéria došlo ke specifikaci výběru zemí pouze na ty země, jež jsou součástí evropské informační sítě Eurydice. Po uplatnění tohoto kritéria se výběr soustředil na 37 zemí. Toto kritérium bylo aplikováno z toho důvodu, jelikož Eurydice poskytuje přehledný a strukturovaný přístup k aktuálním a komplexním informacím o vzdělávacím systému a politikách většiny evropských zemí včetně České republiky. S využitím Eurydice bylo možné nalézt na jednom místě potřebné informace o tom, zda dané země realizují strukturovaný proces uvádění, či nikoliv[2]. Tato informace byla klíčová pro aplikování druhého kritéria, jímž se výběr zemí zúžil pouze na ty, jež v současné době realizují strukturovanou podobu procesu uvádění. Jinými slovy byly z evropské informační sítě Eurydice vybírány ty země, v nichž je systematická podpora začínajících učitelů realizována dle druhého kritéria. Toto kritérium splňovalo 20 zemí. V neposlední řadě bylo aplikováno třetí kritérium, které se týkalo veřejné dostupnosti těch informací o podobě strukturovaného procesu uvádění v konkrétní zemi, jež byly potřebné pro následnou analýzu. Aplikováním třetího kritéria byl výběr zemí uzavřen s celkovým počtem 14 zemí. Jedná se o Anglii, Estonsko, Irsko, Itálii, Lucembursko, Maďarsko, Polsko, Rakousko, Rumunsko, Skotsko, Slovensko, Srbsko, Španělsko a Švédsko.

V druhém kroku probíhalo vyhledávání potřebných informací o podobě strukturovaných procesů uvádění ve všech těchto 14 zemích. Toto vyhledávání informací probíhalo od října do prosince roku 2022, přičemž navazovalo na informace obsažené v evropské informační síti Eurydice, a to konkrétně odkazy na relevantní legislativu ukotvující podobu procesu uvádění v dané zemi a informace odhalující v dané zemi používanou terminologii ve vztahu k procesu uvádění. V případě terminologie šlo primárně o tři klíčová slova: proces uvádění, uvádějící učitel a začínající učitel (viz přílohu 1). Tato klíčová slova byla použita pro vyhledávání relevantních zdrojů (a informací v těchto zdrojích) na webových stránkách příslušných ministerstvech školství a jimi přímo řízených organizací. Mezi relevantní dostupné zdroje patří primárně legislativa ukotvující povinnost realizovat strukturovaný

[2] Konkrétně se jedná o kapitolu 9.2: Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education.

proces uvádění na národní úrovni a dále strategické dokumenty, tematické zprávy, příručky a další dokumenty popisující podobu a pravidla strukturovaného procesu uvádění v dané zemi. Vyhledávání relevantních informací v těchto zdrojích na základě uvedených klíčových slov mohlo způsobit jistou míru redukce zjištěných informací, avšak tato klíčová slova byla použita z toho důvodu, že využívané zdroje byly primárně v národním jazyce a používaly národní terminologii. Využití klíčových slov představovalo účinný vyhledávací nástroj v těchto zdrojích, jelikož tato klíčová slova odpovídala jazyku a používané terminologii dané země.

Třetím krokem byla analýza sesbíraných dat. Uspořádání dat proběhlo skrz vytvoření šesti oblastí na základě druhu informací: tradice uvádění, časová dotace, účel procesu uvádění, role začínajícího učitele, pozice uvádějícího učitele a struktura procesu uvádění. Výsledkem uspořádání bylo přehledné vyobrazení sesbíraných dat o každé zemi okolo jednotlivých oblastí. Data v těchto oblastech byla následně dále kódována. Proces kódování byl založený na porovnávání dat napříč všemi zeměmi v jedné z oblastí za účelem roztřídění dat v dané oblasti do několika kategorií. Tyto kategorie představují dílčí části, ze kterých se skládají strukturované procesy uvádění v jednotlivých zemích, díky čemuž je možné jednak definovat podobu systematického procesu uvádění všech sledovaných zemí a jednak porovnat tyto podoby navzájem. Výsledkem této analýzy je tabulka reprezentující kostru výsledků předkládané studie (viz přílohu 1).

2 Výsledky

2.1 Tradice uvádění

První z oblastí je zaměřena na tradici uvádění. Pojmem tradice uvádění rozumím dobu, od které je v dané zemi realizován strukturovaný proces uvádění. Časová osa ukazuje, že nejdelší tradice uvádění je v Anglii, kde jako v jediné ze sledovaných zemí probíhala realizace procesu uvádění už před rokem 2000. V ostatních zemích se proces uvádění začal realizovat až po roce 2000. Na základě časové osy je možné tvrdit, že se strukturovaný proces uvádění postupně stává preferovanou formou poskytování pomoci začínajícím učitelům při vstupu do profese. V souvislosti s tím bude zřejmě možné v budoucnu zaznamenat stále více evropských zemí, jež se budou hlásit k realizování procesu uvádění.

Obrázek 1
Tradice uvádění: časová linie

V návaznosti lze podotknout, že v několika ze sledovaných zemí je tradice uvádění spojena s určitou reformou vzdělávací politiky. V Maďarsku byl například proces uvádění zaveden společně s kariérním řádem, v Irsku probíhaly od roku 2002 pilotáže uvádění začínajících učitelů, které vyústily do vzniku National Induction Programme, v Lucembursku je proces uvádění spojen se zřízením Institutu národního vzdělávání (L'Institut de formation de l'Education nationale) jakožto státního orgánu.

V případě Itálie, Skotska a Slovenska byla situace ohledně procesu uvádění založena na jeho zdokonalení. V těchto zemích byl totiž proces uvádění v zákonech ukotven i dříve než v roce, který je zaznamenán na časové ose, avšak v takové formě, kterou lze označit za nedostatečně strukturovanou, jelikož nebyla dostatečně obsažena podpůrná složka. Z toho důvodu nebyl daný rok označen za rok pro tradici uvádění. Konkrétně například ve Skotsku vznikl v roce 1965 General Teaching Council, se kterým bylo spojené povinné dvouleté uvádění. Toto uvádění však bylo založeno spíše na přezkoušení začínajícího učitele, který během procesu uvádění musel naplnit stanovené podmínky, aby dokázal svoji kvalifikovanost. Proces uvádění byl v roce 1965 tudíž spíše nástrojem kontroly než podpory. Situace ve Skotsku se změnila v roce 2002 se vznikem The Teacher Induction Scheme. Díky tomuto schématu je s procesem uvádění od roku 2002 spojeno poskytování cílené podpory začínajícímu učiteli ve vztahu k vykonávání učitelské profese. Podobný proces lze zaznamenat i v Itálii. Na Slovensku se o uvádění zmiňoval již zákon z roku 1996, avšak až od roku 2019 je v zákonu ukotvena jak pozice začínajícího učitele, tak i uvádějícího učitele. Specifickým případem je Švédsko, v jehož případě došlo k přerušení poskytování této podpory. V roce 1995 došlo k ustanovení národní dohody mezi Swedish Association of Local Authorities and Regions (SALAR), National Union of Teachers in Sweden a The Swedish Teachers' Union, která udávala začínajícím učitelům právo na udělení uvádějícího učitele během prvního roku. Silná decentralizace v rámci správy však způsobila různou kvalitu implementace této do-

hody na místních úrovních, takže zatímco v jedné části Švédska vznikaly pečlivě připravené procesy uvádění, tak v jiné se nedělo v podstatě nic. To vedlo v roce 2005 k neobnovení dohody, a tím tak na nějakou dobu zanikla snaha o poskytování systematické podpory začínajícím učitelům. Tato snaha byla obnovena v roce 2011, kdy proces uvádění začal fungovat jako zkušební doba na jeden rok, po které začínající učitel získal potřebnou kvalifikaci k výkonu učitelské profese (dosáhl požadované registrace). V důsledku komplikací s udělováním registrací začínajícím učitelům došlo v roce 2014 k přeformulování procesu uvádění, který již nebyl chápán jako zkušební doba, jelikož učitel získal potřebnou registraci již po absolvování požadované pregraduální přípravy (srov. Fransson, 2020).

2.2. Časová dotace

Druhá z oblastí sledovaných v kontextu podob systematické podpory začínajícím učitelům je zaměřena na časovou dotaci procesu uvádění. Pod pojmem časová dotace se rozumí doba, po kterou je začínajícímu učiteli poskytována podpora ve formě procesu uvádění. V základu lze časovou dotaci rozdělit do dvou kategorií.

V případě první kategorie se jedná o fixní časovou dotaci, to znamená takovou, která je založena na určitém období, během kterého musí proces uvádění probíhat a po jehož uplynutí musí proces uvádění skončit. Jinými slovy fixní časová dotace stanovuje stejnou délku uvádění pro všechny začínající učitele. Fixní časová dotace platí pro Anglii, Estonsko, Itálii, Lucembursko, Maďarsko, Polsko, Rakousko a Rumunsko, přičemž ve většině zemí se jedná o proces uvádění trvající po dobu jednoho roku, eventuálně dvou let. Výjimku tvoří Polsko, ve kterém probíhá proces uvádění devět měsíců.

V druhém případě se jedná o flexibilní časovou dotaci, to znamená takovou, která je definována minimální, maximální anebo minimální i maximální hodnotou, jež ohraničuje povinnou délku procesu uvádění. Jinými slovy u flexibilní časové dotace nemusí probíhat proces uvádění pro všechny začínající učitele stejně dlouhou dobu.

Minimální flexibilní časová dotace je charakteristická pouze pro jednu ze sledovaných zemí, a to pro Švédsko. Zde je stanoveno, že začínajícímu učiteli musí být poskytována podpora ve formě procesu uvádění minimálně po dobu jednoho roku, přičemž po uplynutí tohoto roku existuje možnost v procesu uvádění pokračovat dál.

Maximální flexibilní časová dotace je charakteristická pro Irsko a Slovensko. V Irsku je začínajícím učitelům poskytována podpora ve formě procesu uvádění nanejvýše po dobu tří let, na Slovensku je maximální hranice stanovena na dva roky. Začínající učitel pak musí nejpozději do této doby splnit s procesem uvádění spojené podmínky.

Flexibilní časová dotace s minimální i maximální hodnotou platí v Srbsku a Španělsku. V Srbsku musí být začínajícím učitelům poskytována podpora po dobu jednoho roku, přičemž po dvou letech proces uvádění musí skončit. Ve Španělsku jde o období od půl roku do jednoho roku. Podobně tedy jako u Švédska musí být v Srbsku a Španělsku začínajícím učitelům poskytována podpora ve formě procesu uvádění alespoň po určitou dobu, a to s možností v něm pokračovat i po této době, avšak na rozdíl od Švédska pouze po omezený čas.

Specifickým případem je Skotsko, se kterým je spojena maximální flexibilní časová dotace i dotace maximální i minimální. Je to z toho důvodu, že ve Skotku existují dvě struktury procesu uvádění (viz kapitolu 2.5). Každá z nich je spojena s jinou flexibilní časovou dotací.

Tabulka 1
Časová dotace

fixní časová dotace		**flexibilní časová dotace**	
Anglie	*2 roky*	Irsko	*maximálně 3 roky*
Estonsko	*1 rok*	Skotsko	*maximálně 3 roky (Teacher Induction Scheme)*
Itálie	*1 rok*		*minimálně 3 roky a maximálně 5 let (Flexible Route)*
Lucembursko	*2 roky*	Slovensko	*maximálně 2 roky*
Maďarsko	*2 roky*	Srbsko	*minimálně 1 rok a maximálně 2 roky*
Polsko	*9 měsíců*	Španělsko	*minimálně 6 měsíců a maximálně 1 rok*
Rakousko	*1 rok*	Švédsko	*minimálně 1 rok*
Rumunsko	*1 rok*		

Zatímco fixní časová dotace pracuje s jednotnou délkou uvádění, flexibilní časová dotace pracuje se stanovenými mantinely, v rámci nichž je možné délku uvádění přizpůsobovat začínajícímu učiteli. Z toho důvodu je časová dotace silně spojena s účelem procesu uvádění, rolí začínajícího učitele ve vztahu k tomuto procesu (viz kapitolu 2.3) a se samotnou strukturou procesu uvádění (viz kapitolu 2.5), jelikož časová dotace stanovuje období, během kterého se dosahuje zamýšleného účelu, a to prostřednictvím plnění podmínek, které jsou ukotveny ve struktuře procesu uvádění. To znamená, že u fixní časové dotace mají začínající učitelé stejně dlouhé období na to, aby naplnili účel procesu uvádění skrze podmínky v rámci jeho struktury. Kdežto u flexibilní časové dotace lze hovořit o různé délce v dosahování účelu a plnění podmínek procesu uvádění, což umožňuje jistou míru individualizace trvání procesu uvádění a přizpůsobení potřebám a schopnostem začínajícího učitele.

2.3. Účel procesu uvádění na cestě k výkonu učitelské profese

Účel procesu uvádění označuje směřování tohoto procesu. Má dva typy. Na jedné straně proces uvádění může směřovat k rozvoji začínajícího učitele, jde tedy o formu dalšího vzdělávání. Účelem procesu uvádění je zde zajistit kontinuální profesní rozvoj začínajícího učitele po jeho pregraduální přípravě. Tento typ nalezneme v Estonsku a Švédsku. Začínající učitel v těchto zemích zastává v procesu uvádění roli plnohodnotného učitele, což znamená, že vstupuje do procesu uvádění s tím, že splňuje veškeré závazné požadavky na výkon učitelské profese. Jinými slovy, proces uvádění není povinnou součástí cesty k trvalému vstupu do učitelské profese, ale povinnou formou dalšího vzdělávání navazující na pregraduální přípravu.

Na druhé straně proces uvádění může představovat určitou zkušební dobu směřující k utvrzení začínajícího učitele v profesi, jež vychází z naplnění požadavků na výkon učitelské profese. Zde je účelem procesu uvádění zajistit začínajícímu učiteli cílenou podporu směřující k tomu, aby naplnil závazné požadavky pro trvalý vstup do učitelské profese. Proces uvádění jakožto zkušební doba pro začínající učitele směřující k trvalému vstupu do učitelské profese je charakteristická pro Anglii, Irsko, Itálii, Lucembursko, Maďarsko, Polsko, Rakousko, Rumunsko, Skotsko, Slovensko, Srbsko a Španělsko. Začínající učitel v těchto zemích zastává v procesu uvádění roli praktikanta. S rolí praktikanta je vždy spojena povinnost naplnit konkrétní závazné požadavky pro to, aby začínající učitel mohl po procesu uvádění vykonávat profesi učitele. Jinými slovy, proces uvádění je povinnou součástí cesty k trvalému vstupu do učitelské profese.

Tento trvalý vstup do učitelské profese může mít v rámci procesu uvádění dvojí podobu. V prvním případě trvalý vstup do učitelské profese vychází ze zaměstnatelnosti začínajícího učitele. To znamená, že se učitel-praktikant nachází ve zkušební době, po dobu trvání procesu uvádění je dočasně zaměstnaný. Na konci procesu učitel-praktikant usiluje o možnost navázání pracovního poměru na dané škole. Tento postup je charakteristický pro Anglii, Itálii a Rakousko. V Anglii proces uvádění vychází ze standardů s názvem Teachers' Standards. Ty představují hlavní podmínku pro úspěšné splnění procesu uvádění. Prostřednictvím těchto standardů je začínající učitel v procesu uvádění hodnocen. Pouze ti učitelé, jejichž výkon je na konci procesu uvádění v souladu se standardy, mohou úspěšně proces uvádění ukončit, a tím pádem navázat pracovní poměr v příslušných školách.

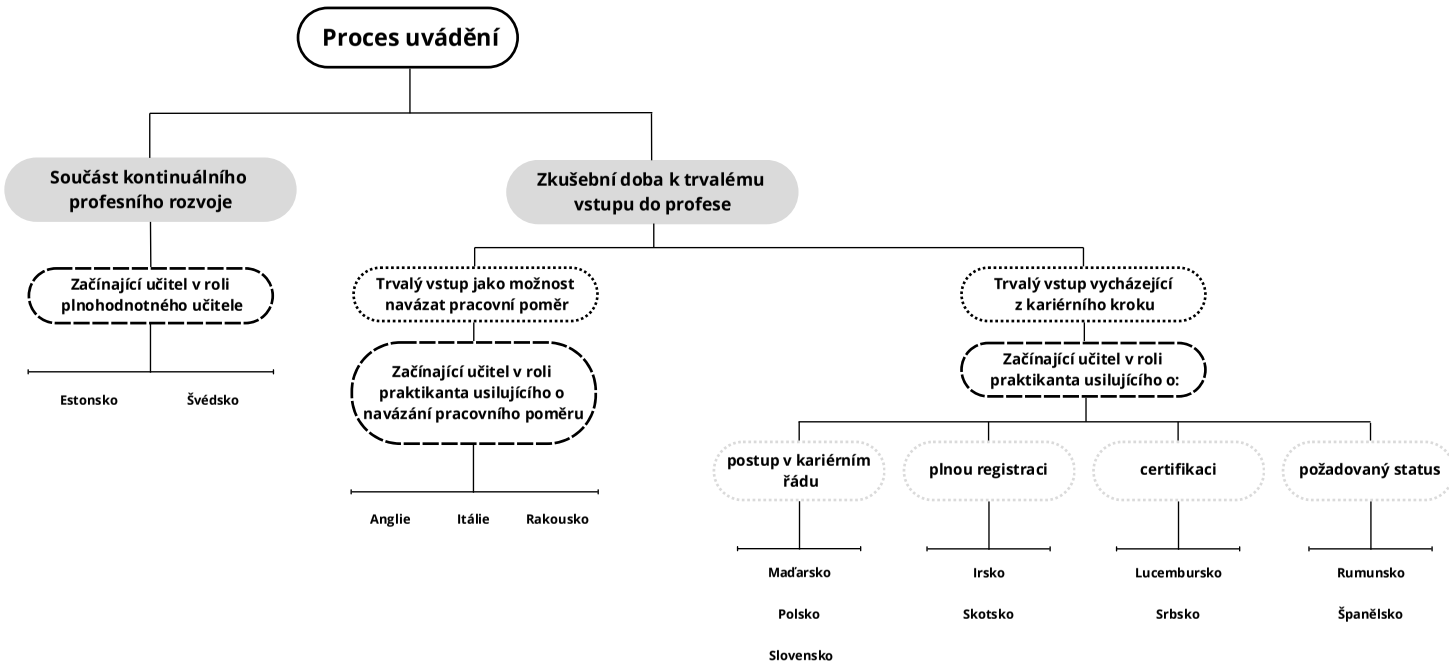
V druhém případě je trvalý vstup do učitelské profese chápán jako kariérní krok. To znamená, že učitel-praktikant nastupuje do procesu uvádění s tím, že se nachází ve zkušební době, v jejímž průběhu musí získat atestaci. Tu získá prokázáním způsobilosti ve výkonu učitelské profese. Prokázání dané způsobilosti vede k uskutečnění kariérního kroku, který vychází ze zisku toho, o co učitel-praktikant v průběhu procesu uvádění usiluje ve vzta-

hu k trvalému vstupu do učitelské profese. Konkrétně učitel-praktikant může usilovat o svoji plnou registraci, o certifikaci, o postup v kariérním řádu nebo o udělení požadovaného statusu. V Irsku a Skotsku usilují začínající učitelé v pozici praktikanta o zisk plné registrace, v Lucembursku a Srbsku o certifikaci, v Rumunsku a Španělsku o požadovaný status a v Maďarsku, Polsku a Slovensku o postup v rámci kariérního řádu. Ať už se jedná o jakoukoli z výše popsaných variant, lze zde představovaný proces uvádění jakožto zkušební dobu směřující k trvalému vstupu do učitelské profese shrnout jako předstupeň role plnohodnotného učitele.

Účel procesu uvádění a s ní související roli začínajícího učitele lze považovat za důležité determinanty ovlivňující celkovou podobu procesu uvádění. Na jednu stranu lze proces uvádění koncipovat jako způsob zajištění souvisle navazujícího profesního rozvoje začínajícího učitele po pregraduální přípravě a na straně druhé jako nástroj pomáhající začínajícím učitelům naplnit stanovené podmínky pro trvalý vstup do učitelské profese. V této souvislosti se pak k začínajícímu učiteli přistupuje jako k plnohodnotnému učiteli, který vstupem do procesu uvádění naplňuje veškeré požadavky na výkon profese, nebo jako k praktikantovi, který s oporou o poskytnutou podporu dokazuje svoji kvalifikovanost pro výkon profese učitele. Na jedné straně tudíž není proces uvádění omezen konkrétními požadavky na výstup procesu uvádění, vlivem čehož může být podpora začínajícího učitele koncipována čistě na základě jeho potřeb pro vstup do učitelské profese. Na straně druhé může proces uvádění pomoct zajistit požadovanou kvalifikovanost učitelů, a tím pádem i kvality celého vzdělávacího systému.

2.4. Pozice uvádějícího učitele

Čtvrtá z oblastí představuje pozici uvádějícího učitele v kontextu sledovaných podob poskytování systematické podpory začínajícím učitelům ve formě procesu uvádění. Uvádějícím učitelem je jednoduše řečeno osoba, která „je zodpovědná za poskytování podpory a individuální pomoci začínajícímu učiteli“ (European Commission, 2021, s. 160). Přidělování uvádějícího učitele patří mezi nejčastěji využívanou formu podpory začínajících učitelů v průběhu procesu uvádění (Alhija & Fresco, 2010; Ingersoll & Strong, 2011; Kwok & Cain, 2021; Kwok et al., 2021). Jedná se zároveň o důležitou složku procesu uvádění vzhledem k tomu, že ji mnozí autoři popisují jako nejvíce vlivnou co do usnadnění přechodu ze studenta učitelství na samostatného učitele (Alhija & Fresco, 2010; Helms-Lorenz et al., 2016; Ingersoll & Strong, 2011; Mitchell et al., 2020, 2021). Úroveň podpory ze strany uvádějícího učitele však souvisí s celou řadou faktorů. Pouhá přítomnost uvádějícího učitele v procesu uvádění nestačí (Ingersoll & Strong, 2011). Klíčové jsou zvláště jejich znalosti, jak podporovat nové učitele a jejich dovednosti v poskytování poradenství (Evertson & Smithey, 2000; Kyle,



Obrázek 2
Účel procesu uvádění ve vztahu k výkonu učitelské profese

Moore, & Sanders, 1999). Proto se pojmem pozice uvádějícího učitele rozumí to, zda existuje nějaké povinné školení, které musí učitel absolvovat, aby mohl vykonávat pozici uvádějícího učitele.

Povinnost učitelů absolvovat školení ve vztahu k možnosti zastávat roli uvádějícího učitele v rámci procesu uvádění existuje v Estonsku, Irsku, Lucembursku a Španělsku. Aby se jedinec mohl stát uvádějícím učitelem, musí v těchto zemích absolvovat povinné školení, které je poskytováno buď univerzitami, nebo organizacemi státní správy. Konkrétně v Estonsku a Lucembursku zajišťují školení uvádějících učitelů univerzity. V Estonsku vznikla tato školení po dohodě univerzit. Aktuálně se skládá ze čtyř vzdělávacích modulů, které jsou organizovány do dvoudenních bloků v průběhu jednoho roku. V Lucembursku probíhá na univerzitách třídenní školení pod záštitou profesní komory. V Irsku a Španělsku je školení uvádějících učitelů realizováno organizacemi státní správy. V Irsku musejí uvádějící učitelé projít školením s názvem Droichead Professional Development, jež organizuje National Induction Programme for Teachers (NIPT). Jde o třídenní školení, které je strukturováno do dvou bloků. První blok se skládá ze dvou po sobě jdoucích dní a druhý blok je jednodenní, realizuje se po několika týdnech od prvního bloku. Celkově je školení naplánováno na období jednoho nebo dvou měsíců. Z těchto tří dnů musejí učitelé absolvovat minimálně dva, aby se mohli stát uvádějícími učiteli. Ve Španělsku školení realizuje instituce Dirección General Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Po absolvování školení učitel automaticky nezastává roli uvádějícího učitele. Ze strany vedení je učitel nejdříve navržen pro roli uvádějícího učitele, tento návrh následně zpracovává hodnoticí komise.

Povinnost absolvovat školení pro zastávání role uvádějícího učitele nemají učitelé v Anglii, Itálii, Maďarsku, Polsku, Rakousku, Rumunsku, Skotsku, Slovensku, Srbsku a Švédsku. V této souvislosti lze hovořit o sdílených předpokladech pro vhodnost zastávat roli uvádějícího učitele. Mezi tyto předpoklady patří nejčastěji několikaletá praxe a sdílená nebo podobná aprobace se začínajícím učitelem. Primárně uvádějícího učitele jmenuje vedení školy na základě toho, že se u daného učitele zkrátka očekává, že má dostatek profesních zkušeností a kompetencí k tomu, aby dokázal poskytovat potřebnou podporu začínajícímu učiteli v průběhu procesu uvádění. Kvalifikovanost učitele pro roli uvádějícího učitele se tedy určuje primárně na úrovni dané školy. To, že v dané zemi neexistuje povinnost pro uvádějící učitele absolvovat školení, však neznamená, že uvádějící učitelé nemají k žádnému školení přístup. Například v Anglii a Rakousku je toto školení doporučené.

Tabulka 2
Pozice uvádějícího učitele

pozice uvádějícího učitele	**země**	**terminologie**
povinnost absolvovat školení	Estonsko	*mentor*
	Irsko	*the professional support team*
	Lucembursko	*tuteur; coordinateur de discipline*
	Španělsko	*tutor*
bez povinnosti absolvovat školení	Anglie	*induction tutor; induction mentor*
	Itálie	*docente tutor*
	Maďarsko	*mentor*
	Polsko	*opiekunstażu*
	Rakousko	*mentor*
	Rumunsko	*de profesor mentor*
	Skotsko	*induction supporter (mentor)*
	Slovensko	*uvádzajúci pedagogický zamestnanec*
	Srbsko	*mentor*
	Švédsko	*mentor*

Bez ohledu na to, zda se jedná o povinně proškolené uvádějící učitele, či nikoli, je možné napříč všemi sledovanými zeměmi zaznamenat tendenci přidělování jednoho uvádějícího učitele jednomu začínajícímu učiteli. Pouze v případě Anglie, Irska a Lucemburska lze hovořit o uvádějícím týmu. V Anglii tvoří tento podpůrný tým uvádějící učitel a mentor. Uvádějící učitel má obecně řečeno formálnější postavení, jeho činnosti směřují primárně k pomoci začínajícímu učiteli naplňovat požadované standardy pro výkon profese učitele. Mentor zastává v procesu uvádění více individuální pozici, jeho primární činností je poskytování účinné zpětné vazby začínajícímu učiteli během pravidelných setkávání. V Irsku poskytuje začínajícímu učiteli podporu The Professional Support Team (PST), který se skládá alespoň ze dvou učitelů, kteří absolvovali povinné školení pro uvádějící učitele. Tento tým může být sestavený z uvádějících učitelů v rámci jedné školy, z uvádějících učitelů napříč vícero školami (týká se primárně menších škol), anebo je možné tým uvádějících učitelů z jedné školy doplnit externistou, který je vedený v panelu externích členů PST. V Lucembursku uvádějící učitelé úzce spolupracují s předmětovými koordinátory (*coordinateur de discipline*; osoba zajišťující koordinaci výuky). To znamená určitou soudržnost mezi teoretickou a praktickou částí výuky prostřednictvím její koncepce.

2.5. Struktura procesu uvádění

Pátá z oblastí vztahujících se ke sledovaným podobám procesu uvádění začínajících učitelů se týká struktury procesu uvádění. Pojem struktura označuje,

kdo je zodpovědný za koncipování struktury procesu uvádění. Zde je možné zaznamenat dva základní přístupy. V prvním případě se jedná o individualizovanou strukturu procesu uvádění, která je typická pro dvě z analyzovaných zemí, a to Itálii a Polsko. Začínající učitel si zde sám tvoří individuální plán uvádění. Uvádějící učitel a vedení zastává spíše kontrolní funkci, tedy dohlíží na začínajícího učitele a pomáhá mu v tom, aby jím nastavená struktura byla naplňována a aby byla dostačující ve vztahu k závazným podmínkám kladeným na úspěšné ukončení procesu uvádění. V Itálii každý začínající učitel vytváří své profesní portfolio, ve kterém ve spolupráci s uvádějícím učitelem definuje plán profesního rozvoje a hodnoticí kritéria. Toto portfolio je následně předloženo řediteli ke schválení. Pak se portfolio stává základním dokumentem pro vyhodnocování dosažení naplánovaného, a tím pádem i pro hodnocení úspěšnosti procesu uvádění. Velmi podobně jako v Itálii i v Polsku vychází individualizovaná struktura procesu uvádění ze sestavení plánu profesního rozvoje začínajícím učitelem, který schvaluje ředitel školy. Na konci procesu uvádění začínající učitel předkládá plnění schváleného plánu, na základě čehož se odvíjí i hodnocení úspěšnosti procesu uvádění.

V druhém přístupu strukturu procesu uvádění koncipuje primárně někdo jiný než začínající učitel, tj. vnější autorita, která se může nacházet na centrální úrovni, na úrovni univerzit či na úrovni samotných škol, na kterých je začínající učitel uváděn.

U autority na centrální úrovni lze hovořit o dvojím způsobu koncipování struktury procesu uvádění. Zaprvé je struktura procesu uvádění založena na centrálně daném programu uvádění, který nastavuje celkový průběh a formu poskytované podpory začínajícím učitelům v rámci procesu uvádění. To znamená, že v těchto zemích existuje určitá jednotná podoba struktury procesu uvádění, která je ve formě systematického programu uvádění stanoveného na centrální úrovni. Tento přístup je typický pro Anglii, Irsko, Lucembursko a Skotsko. V Irsku je struktura uvádění koncipována okolo programu s názvem Droichead. Lucembursko má strukturu rozdělenou na dvě části, kdy začínající učitel nejdříve naplňuje podmínky Teacher Training Certificate courses a následně pokračuje v kurzech Early Career Training Cycle. V Anglii se struktura procesu uvádění odvíjí od programu Early Career Framework (ECF). Ve Skotsku je struktura procesu uvádění založena na The Teacher Induction Scheme (TIS) s tím, že si začínající učitel může vybrat The Flexible Route, což je méně strukturovaný podoba TIS. The Flexible Route však není často využívanou formou a jedná se spíše o variantu v případě, že začínající učitel nemůže z nějakého důvodu následovat TIS v průběhu procesu uvádění.

V druhém případě vychází struktura procesu uvádění z výstupů, které jsou definované na centrální úrovni. Jinými slovy, na strukturu procesu uvádění nejsou uváděny požadavky požadavky ve formě konkrétního programu

uvádění, ale namísto toho se struktura řídí tím, čeho má být začínající učitel na konci procesu uvádění schopný. Důraz není kladen na průběh procesu uvádění, ale primárně na jeho konečný výsledek. Tento přístup je charakteristický pro Maďarsko a Srbsko. V Maďarku se struktura koncipuje na základě obsahu kvalifikační zkoušky. V případě Srbska vychází struktura procesu z výstupů ukotvených v zákoně.

Velice podobně jako na centrální úrovni je struktura procesu uvádění koncipována na úrovni univerzit. Jinými slovy, existuje jednotná podoba struktury procesu uvádění ve formě programu uvádění, avšak ten nevzniká na centrální úrovni, ale na univerzitách připravujících učitele. Struktura procesu uvádění je tudíž založena na spolupráci mezi univerzitami, které poskytují začínajícím učitelům podporu ve formě dalšího vzdělávání odvíjejícího se od požadavků na vzdělávání učitelů, a mezi školami, na kterých začínající učitel proces uvádění realizuje v praxi. Struktura procesu uvádění koncipovaná na úrovni univerzit je charakteristická pro Rakousko a Estonsko.

Na úrovních samotných škol je struktura procesu uvádění koncipována v Rumunsku, Slovensku a Švédsku. V těchto zemích je na centrální úrovni stanovena povinnost zprostředkovat začínajícím učitelům proces uvádění za určitým účelem (viz kapitolu 3), avšak způsob naplňování této povinnosti je zcela delegován na úroveň jednotlivých škol, sama každá škola zodpovídá za koncipování struktury uvádění. Jinými slovy, na národní úrovni neexistuje jednotná podoba struktury procesu uvádění ve formě programu uvádění. V této souvislosti je na centrální úrovni dáno pouze to, kdo zodpovídá za koncipování struktury procesu uvádění a jaké součásti má daná struktura obsahovat. V Rumunsku za strukturu procesu uvádění zodpovídá uvádějící učitel. Ten sestavuje roční portfolio procesu uvádění, které obsahuje například harmonogram činností, monitorovací a hodnoticí archy a podobně. Uvádějící učitel pak sestavuje toto portfolio na míru začínajícímu učiteli, jelikož dle zákona musí reagovat na vzdělávací potřeby a zkušenosti začínajícího učitele. Stejně jako v Rumunsku se i ve Švédsku při koncipování struktury procesu uvádění dbá na vzdělávací potřeby a zkušenosti začínajícího učitele, kterému se tak zajišťuje právo ovlivnit podobu vlastního rozvoje v rámci procesu uvádění. Na rozdíl od Rumunska však ve Švédsku stanovuje strukturu procesu uvádění ředitel školy. Na Slovensku zodpovídá za strukturu procesu uvádění ředitel nebo metodik profesního rozvoje na dané škole, přičemž zákon nestanovuje v žádné podobě povinný obsah ani rozsah procesu uvádění, ale popisuje ho jako jednoduchý vzdělávací program, který může být strukturovaný okolo profesních standardů, od kterých se odvíjí kariérní řád.

Specifickým případem v této oblasti je Španělsko, ve kterém si každé autonomní společenství (*comunidad autónoma*) ve své jurisdikci stanovuje povinné a nepovinné podmínky v rámci koncipování struktury procesu uvádění.

Tabulka 3
Struktura procesu uvádění

struktura procesu uvádění	**země**	**terminologie**
individualizovaná	Itálie	*il periodo di formazione e prova (periodo di prova)*
	Polsko	*staż zawodowy*
dána autoritou na centrální úrovni (program uvádění)	Anglie	*induction period*
	Irsko	*induction*
	Lucembursko	*stage pédagogique*
	Skotsko	*period of probation*
dána autoritou na centrální úrovni (výstupy uvádění)	Maďarsko	*gyakornoki*
	Srbsko	*program uvođenja*
dána autoritou na úrovni univerzit	Estonsko	*kutseaasta*
	Rakousko	*induktionsphase*
dána autoritou na úrovni školy	Rumunsko	*stagiilor de practică*
	Slovensko	*adaptačné vzdelávanie*
	Švédsko	*introduktionsperioden*
v jurisdikci autonomních společenství (*comunidad autónoma*)	Španělsko	*periodo de prácticas*

Diskuze a závěr

V úvodu této studie byla zmíněna snaha koncipovat strukturované procesy uvádění, které mají pomoci začínajícímu učiteli v jeho tranzici na samostatného učitele. Základním tvrzením ve vztahu k usnadnění této tranzice skrze proces uvádění může být to, že „dobře koncipované a financované procesy uvádění, které se vyznačují kvalitní podporou a školením pečlivě vybraných kvalifikovaných uvádějících učitelů, jsou pro začínající učitele přínosné“ (Fantilli & McDougall, 2009, s. 815). Otázka, co tvoří dobře koncipované procesy uvádění a kdy je možné hovořit o kvalitní podpoře, však není zcela jasně zodpovězená. A to i z toho důvodu, že existuje značná různorodost v koncipování strukturovaných procesů uvádění, jak dokládá i tato přehledová studie.

V případě České republiky aktuálně na koncepci strukturovaného procesu uvádění reaguje novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Tato novela ustanovuje od 1. ledna roku 2024 povinnost „podporovat začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, a to zejména tím, že určí uvádějícího učitele“ (s. 33), přičemž toto adaptační období je stanoveno na dva roky. To znamená, že se v České republice začne od roku 2024 k procesu uvádění přistupovat jako k fixně stanovenému období, do kterého začínající učitel vstupuje jakožto plnohodnotný učitel v rámci kontinuálního profesního rozvoje po pregraduální přípravě. V průběhu tohoto období bude mít každý

začínající učitel k dispozici uvádějícího učitele, na kterého nejsou kladeny žádné povinné kvalifikační požadavky, přičemž za strukturu takového procesu uvádění zodpovídá zejména autorita na úrovni školy. Dle toho se strategické uvažování o koncepci strukturovaného procesu uvádění v České republice nejvíce přibližuje Švédsku.

V České republice bude tedy začínající učitel do procesu uvádění vstupovat jako plnohodnotný učitel. Takové přistupování k začínajícímu učiteli jsem zaznamenal pouze ve dvou ze 14 analyzovaných zemí (Estonsko a Švédsko), čímž se Česká republika řadí k těm zemím, jež koncipují proces uvádění spíše jako součást kontinuálního profesního rozvoje, jako součást kvalifikačního procesu začínajících učitelů (srov. European Commission, 2021). V této souvislosti je možné více popsat historický vývoj procesu uvádění právě ve Švédsku, ve kterém byl původně proces uvádění koncipován jako zkušební doba, jako u většiny analyzovaných zemí. Po obnovení procesu uvádění ve Švédsku v roce 2005 byla zahájena implementace tří úzce propojených reforem, které se týkaly registrace začínajících učitelů ve vztahu k jejich hodnocení po procesu uvádění. Ukázalo se, že implementace těchto reforem je více než složitá, a to zejména kvůli zdlouhavé dokumentaci a vyhodnocování, zda začínající učitel splňuje dané podmínky pro registraci či nikoliv (Fransson, 2020). Ukázalo se také, že hodnocení začínajících učitelů, které prováděli ředitelé škol, bylo dosti variabilní a nepřispívalo k zajišťování standardní úrovně učitelů, což bylo do jisté míry rizikové co do atraktivity učitelské profese (Fransson, 2020; Gerrevall, 2017). Z toho důvodu byly tyto hodnotící procesy v roce 2014 zrušeny a začínající učitel získal potřebnou registraci již po pregraduální přípravě. Na tomto příkladu ze Švédska lze demonstrovat možné problémy, které se mohou objevit ve chvíli, kdy má proces uvádění fungovat jako kvalifikační proces, jehož účelem je „pomoct začínajícím učitelům přizpůsobit se prostředí, seznámit je s konkrétní realitou jejich práce, socializovat je s profesními normami a také poskytnout druhou příležitost k odfiltrování těch, kteří mají nestandardní úroveň dovedností a znalostí“ (Ingersoll & Collins, 2018, s. 203). V České republice na nestandardní úroveň dovedností a znalostí začínajících učitelů reaguje nově vzniklý Kompetenční rámec absolventa učitelství (MŠMT, 2023), díky kterému je možné přistupovat k procesu uvádění jako ke kontinuálnímu profesnímu rozvoji namísto zkušebního období.

Výše zmíněné problémy během implementace reforem v rámci registrace začínajících učitelů ve Švédsku mohou být spojeny s ještě jednou skutečností. Komplikace během hodnocení a registrace začínajících učitelů vedly k tomu, že se kladl přílišný důraz na otázku kompetentnosti začínajících učitelů na úkor kompetentnosti učitelů v roli uvádějících. Z toho důvodu probíhaly v letech 2016 až 2017 snahy o otevření diskuze o připravenosti učitelů na uvádějící roli, avšak tyto snahy se nesetkaly s velkým úspěchem. Nejedná se pouze o problém Švédska. Pouze ve čtyřech z analyzovaných zemí (Estonsko, Irsko, Lucembur-

sko, Španělsko) existují stanovené podmínky či kvalifikační předpoklady vycházející z absolvování přípravného vzdělání, které musí učitel splňovat pro to, aby mohl zastávat roli uvádějícího učitele. V ostatních zemích kvalifikovanost k této roli stanovují ředitelé škol, čemuž by tak mělo od roku 2024 být i v případě České republiky. Orland-Barak (2001) v této souvislosti tvrdí, že stávání se uvádějícím učitelem zahrnuje podobné fáze, kterými si prochází začínající učitel při vstupu do profese. To znamená, že pokud hovoříme o strukturovanosti procesu uvádění začínajících učitelů, musíme vzít v potaz i formálnost či neformálnost přípravy uvádějících učitelů.

V rámci procesu uvádění je přidělování uvádějícího učitele nejčastěji využívanou formou podpory začínajících učitelů (Alhija & Fresco, 2010; Ingersoll & Strong, 2011; Kwok & Cain, 2021; Kwok et al., 2021). Zároveň patří k těm nejvlivnějším v procesu uvádění, neboť mnozí autoři popisují podporu ze strany uvádějícího učitele jako nejvíce vlivnou co do usnadnění přechodu ze studenta učitelství na samostatného učitele (Alhija & Fresco, 2010; Helms-Lorenz et al., 2016; Ingersoll & Strong, 2011; Mitchell et al., 2020, 2021). Úroveň podpory ze strany uvádějícího učitele však souvisí s celou řadou faktorů, pouhá přítomnost uvádějícího učitele v procesu uvádění zkrátka nestačí (Ingersoll & Strong, 2011). Klíčové jsou znalosti uvádějících učitelů, jak podporovat nové učitele, a jejich dovednosti při poskytování poradenství (Evertson & Smithey, 2000; Kyle, Moore, & Sanders, 1999). Je proto potřeba věnovat pozornost pozici uvádějícího učitele v procesu uvádění, a to ve vztahu k tomu, jak je připraven zastávat tuto roli.

Je také nutné uvažovat i o připravenosti ředitelů či obecně řečeno jednotlivých škol. V České republice nevznikla centrální podoba, jak má být strukturovaný proces uvádění na školách realizován. To znamená, že nastavování struktury procesu uvádění bude s největší pravděpodobností ponecháno na samotných školách v důsledku této decentralizace vzdělávacího systému. Takto tomu je i v případě Švédska, ve kterém za strukturu procesu uvádění zodpovídají samotní ředitelé. Ve chvíli, kdy ředitel rozhoduje o dostatečné kvalifikovanosti učitele na roli uvádějícího a je zodpovědný za organizaci procesu uvádění na dané škole, je nutné uvažovat i o jeho kompetentnosti v nastavování této podpory začínajícím učitelům. Švédská školní inspekce (Skolinspektionen, 2019, s. 6) nedávno uznala, že tato nedostatečná připravenost ředitelů na tuto zodpovědnost negativně ovlivňuje schopnost organizovat procesy uvádění pro začínající učitele, kdy „procesy, rutiny a iniciativy spojené s organizací procesu uvádějí jsou zpomalovány, zmenšovány, nebo dokonce zanedbávány".

Dopadem této situace je nedostatečné poskytování podpory ve formě procesu uvádění na jednotlivých školách, přestože je tato podpora ze zákona povinná (viz Lärarförbundet, 2019). Nepřipravenost škol na organizaci procesu uvádění může vést k jejímu přijmutí jako pouhé formality namísto systematického způsobu poskytování potřebné podpory začínajícím učitelům při vstupu do profese (srov. Lampertová et al. 2012).

Zdroje

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (2013)

Alhija, N-A. F., & Fresco, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1592-1597. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010

An Chomhairle Mhúinteoireachta The Teaching Council (2022). *Post-qualification Professional Practice Procedures and Criteria 2022/2023.* https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/registration/practice-procedures-and-criteria-2022-2023.pdf

An Chomhairle Mhúinteoireachta The Teaching Council (2022). *Registration Handbook 2022/2023.* https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/registration/registration-handbook-2022-2023.pdf

Bundesgesetz, mit dem das Gehaltsgesetz 1956, das Vertragsbedienstetengesetz 1948, das Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz, das Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, das Landesvertragslehrpersonengesetz 1966, das Land- und forstwirtschaftliche Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, das Land- und forstwirtschaftliche Landesvertragslehrpersonengesetz geändert werden und das Unterrichtspraktikumsgesetz aufgehoben wird (Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst) (2013). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdfsig

Darling-Hammond, L (2017).Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Darling-Hammond, L. (1996). What matters most: A competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan, 78*(3), 193-201.

Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (1994). https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/05/19/094G0291/sg

Department for Education (2021). *Induction for early career teachers (England) Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies.* https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/972316/Statutory_Induction_Guidance_2021_final__002_____1___1_.pdf

Department for Education (2022). *Changes to statutory induction for early career teachers (ECTs).* https://www.gov.uk/guidance/changes-to-statutory-induction-for-early-career-teachers-ects

Disposizioni concernenti il percorso di formazione e di prova del personale docente ed educativo, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n. 107 e dell'articolo 13, comma 1 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, nonché la disciplina delle modalità di svolgimento del test finale e definizione dei criteri per la valutazione del personale in periodo di prova, ai sensi dell'articolo 44, comma 1, lett. g), del decreto legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito con modificazioni dalla L. 29 giugno 2022, n. 79 (2022). https://www.miur.gov.it/documents/828576/0/Decr-MI-16ago2022-226-Formaz-prova-docenti-NAss.pdf/946c3533-22d0-f247-2d08-8a2ada205b4c?version=1.0&t=1661778006969

Disposizioni per formazione e prova docenti DM 226/2022 (2022). https://www.miur.gov.it/documents/828576/0/Nota-MI-DgPer-25ago2022-30998-All-DM-16ago2022-226.pdf/dc5a1935-ea70-4a80-908e-0c2ebf410287?version=1.0&t=1661778006670

European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: Ahandbook for policymakers.* European Commission Staff Working Document SEC.

European Commission. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.

Eurydice. *National Education Systems*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems

Fantilli, D. R., & McDougall, E. D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 814–825. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021

Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare (2011). https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326

Fransson, G. (2020). Mentoring for newly qualified teachers in Sweden: Reforms and challenges. In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Eds.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (s. 177–197). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.105.ch8

Fransson, G. (2020). Mentoring for newly qualified teachers in Sweden: Reforms and challenges. In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Eds.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (Ch. 8, pp. 177–197). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.105.ch8

Fry, W. S. (2010). The analysis of an unsuccessful novice teacher's induction experiences: a case study presented through layered account. *The Qualitative Report, 15*(5), 1134–1190. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1336

Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 46–61. http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900

Gerrevall, P. (2017). Making sure it's the right one: Induction programme as a gatekeeper to the teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 631–648. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1261043

Halford, J. (1998). Easing the way for new teachers. *Educational Leadership, 55*(5),33–36.

Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Ježek, S., Janík, T., Mareš, J., & Janík, M. (2018). Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions. *European Journal of Education, 55*(2), 275–291. https://doi.org/10.1111/ejed.12373

Haridus- ja teadusministeerium. (2013). *Kutseaasta rakendamine haridusasutuses*. https://www.tlu.ee/sites/default/files/Instituudid/HTI/HIK/Kutseaasta/Kutseaasta%20rakendamine%20haridusasutuses.pdf

Helms-Lorenz, M., van der Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement,* 27(2), 178–204. https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731

Huling-Austin, L. (1986). What can and cannot reasonably be expected from teacher induction programs. *Journal of Teacher Education, 37*, 2-5. https://doi.org/10.1177/002248718603700101

INFPC (2022). *Teachers and trainers in a changing world – Luxembourg: Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET)*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2022/teachers_and_trainers_in_a_changing_worl d_Luxembourg_Cedefop_ReferNet.pdf

Ingersoll, R., & Collins, G. (2018). "The status of teaching as a profession", in Ballantine, J., J. Spade and J. Stuber (eds.), Schools and Society: A Sociological Approach to Education, Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks.

Ingersoll, M. R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Il Decreto del Ministro dell'Istruzione del 16 agosto 2022, n. 226 disciplina il percorso di formazione e di prova del personale docente ed educativo, nonché le modalità di svolgimento del test finale, le procedure e i criteri di valutazione del personale docente in periodo di prova (2022). https://neoassunti.indire.it/2023/assets/pdf/m_pi.aoodgper.registro-ufficiale(u).0039972.15-11-2022.pdf

Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, *67*(1), 4–26. http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11678&lang=cs

Johnson, S., & Birkeland, S. (2003). Pursuing a sense of success: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal, 40*, 581–617. https://doi.org/10.3102/00028312040003581

Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. NIDV.

Kwok, A., & Cain, C. (2021). Alternatively certified teachers' perceptions of new teacher induction, *Professional Development in Education, 49*(5), 784–796. https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879226

Kwok, A., Mitchell, D., & Huston, D. (2021). The impact of program design and coaching support on novice teachers' induction experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 29*(2), 167–194. https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1915542

Lampertová, A. (2012). Adaptačný program pre začínajúceho učiteľa – pomoc alebo povinnosť? In J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 173–181). Pedagogická fakulta UK.

Lärarförbundet. (2019). Introduktion och mentorskap för nya lärare och förskollärare. [Induction and mentorship for newly qualified teachers and preschool teachers]. Stockholm: The Swedish Teachers' Union.

Lege Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011 Legea educaţiei naţionale (2011). https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/LEN_actualizata_octombrie_2020.pdf

Legitimation för lärare och förskollärare Prop. 2010/11:20 (2010). https://www.regeringen.se/contentassets/deb9fb0fd5fe49a7a455d41c54e4df3b/legitimation-for-larare-och-forskollarare-prop.-20101120

Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. Jossey-Bass.

Loi du 1er août 2019 portant modification 1°, de la loi modifiée du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale; 2°, de la loi modifiée du 10 juin 1980 portant planification des besoins en personnel enseignant de l'enseignement secondaire; 3°, de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental; 4°, de la loi modifiée du 26 février 2016 portant création d'une école internationale publique à Differdange; 5°, de la loi modifiée du 23 juillet 2016 portant création d'une réserve nationale des employés enseignants des lycées (2019). https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/08/01/a563/jo

Loi du 12 juillet 2019 portant modification 1°, du Code du travail; 2°, de la loi modifiée du 31 juillet 2006 portant introduction d'un Code du Travail; 3°, de la loi modifiée du 19 décembre 2008 portant réforme de la formation professionnelle (2019). https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/07/12/a497/jo#art_10

Lortie, D. C. (1966). Teacher socialization: The Robinson Crusoe model. In *The Real World of the Beginning Teacher,* 54–66. National Education Association.

Mager, G. M. (1992). The place of induction in becoming a teacher. In G. P. DeBolt (Ed.), *Teacher induction and mentoring* (3–34). State University of New York Press.

Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education, 88*(2). https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962

Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace, 23*(4), 427-454. https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427

Mitchell, D., Keese, J., Banerjee, M., Huston, D., & Kwok, A. (2021). Induction experiences of novice teachers and their coaches. *Teacher Development, 25*(4), 411-431. https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1944903

Mitchell, D., Kwok, A., & Huston, D. (2020). Induction program structures as mediating factors for coach influence on novice teacher development, *Professional Development in Education, 46*(5), 812-832. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1643394

MŠMT. (2023). *Informace pro školy k novele zákona o pedagogických pracovnících*.

Õpetajate koolituse raamnõuded. Vastu võetud 16.08.2019 nr 35. Määrus kehtestatakse kõrgharidusseaduse § 7 lõike 4 alusel (2019). https://www.riigiteataja.ee/akt/122082019010

Ordin nr. 5485 din 29 septembrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcţii didactice (2011). https://www.ccd-bucuresti.org/images/PDF/Legislatie/OMECTS_5485_2011.pdf

Ordin privind constituirea Corpului naţional de profesori mentori din învăţământul preuniversitar şi înfiinţarea Registrului naţional al profesorilor mentori din învăţământul preuniversitar (2022). https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2022/OME_6173_2022.pdf

Orland-Barak, L. (2001). Learning to mentor as learning a second language of teaching. *Cambridge Journal of Education*, *31*(1), 53–68.

Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika („Sl. glasnik RS", br. 22/2005, 51/2008, 88/2015, 105/2015, 48/2016 i 9/2022) (2022). https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-dozvoli-rad-nastavnika-vaspitaca-strucnih-saradnika.html

Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 14,* 1–13. https://doi.org/10.7275/b0az-8t74

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (2007). https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4372-consolidado.pdf

Règlement grand-ducal du 7 juin 2015 concernant la formation théorique et pratique ainsi que la période probatoire des enseignants de l'enseignement postprimaire (2015). https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/2015/06/07/n9/jo

Skolinspektionen. (2019). Huvudmannens arbete för kontinuitet på skolor med många rektorsbyten – Utan spaning ingen aning. [The responsible authority's work for continuity at schools with a large turnover of principals]. DNR: 400-2018:7409. The Swedish Schools Inspectorate

Skolverket. (2015). *Introduktionsperiod för lärare och förskollärare Skolverkets stödmaterial om introduktionsperiod för nyanställda lärare och förskollärare*. https://www.hb.se/globalassets/global/hb---externt/dokument/introduktionsperiod.pdf

Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education, 26*(3), 329–350. https://doi.org/10.1080/0261976032000128175

Tammets, K., Pata, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education, 42*(1), 36–51. https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523389

The Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 1999 (1999). https://www.legislation.gov.uk/uksi/1999/1065/introduction/made

The General Teaching Council for Scotland. *Probationer Teachers*. https://www.gtcs.org.uk/probationer-teachers/

The Scottish Parliament. (2022). *Initial Teacher Education*. https://sp-bpr-en-prod-cdnep.azureedge.net/published/2022/9/22/36ebbb2a-988b-403a-ae1d-a2b7b942135c/SB%2022-56.pdf

Trnková, K., & Sýkora, S. (2017). Srovnávací analýza systémů uvádění začínajících učitelů (příloha projektové žádosti SYPO č. 16). NPI ČR.

Tyack, D. (1974). *The one best system*. Harvard University Press.

Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2022 r., poz. 1730) (2022). https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220001730/O/D20221730.pdf

Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2000 r. Nr 19, poz. 239) (2000). https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20000190239/T/D20000239L.pdf

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178. https://doi.org/10.3102/00346543054002143

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.

Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2014). Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research, 12*(2), 1131-1137.

Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji (2019). https://www.minedu.sk/vyhlasky/

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing, 52*(5), 546-553. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnanoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2019). https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014). https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne

Zákon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Sl. glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020 i 129/2021) (2022). https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html

Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace, 29*(2), 149-171. https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149

Закон о основама система образовања и васпитања Закон је објављен у «Службеном гласнику РС», бр. 72/2009 и 52/2011 (погледај и чл. 29-31). https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/serbia_law-on-primary-education-2009-modif-2011.pdf

Příloha 1
Tabulka analyzovaných zemí a oblastí

	Anglie	**Estonsko**	**Irsko**	**Itálie**
tradice uvádění	1999	2004	2010	2015
časová dotace	fixní	fixní	flexibilní	fixní
	2 roky	*1 rok*	*maximálně 3 roky*	*1 rok*
role začínajícího učitele	praktikant usilující o možnost navázání pracovního poměru	plnohodnotný učitel	praktikant usilující o plnou registraci	praktikant usilující o možnost navázání pracovního poměru
	Early career teacher (ECT)	*Algaja õpetaja*	*Newly qualified teacher (NQT)*	*Docente in prova*
účel procesu uvádění	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (zaměstnatelnost)	součást kontinuálního profesního rozvoje	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (zaměstnatelnost)
pozice uvádějícího učitele	ne	ano	ano	ne
	Induction tutor; Induction mentor	*Mentor*	*The professional support team*	*Docente tutor*
struktura procesu uvádění	dána autoritou na centrální úrovni (program uvádění)	dána autoritou na úrovni univerzit	dána autoritou na centrální úrovni (program uvádění)	individualizovaná
	Induction period	*Kutseaasta*	*Induction*	*Il periodo di formazione e prova (periodo di prova)*

Lucembursko	**Maďarsko**	**Polsko**	**Rakousko**	**Rumunsko**
2015	2013	2000	2019	2011
fixní	fixní	fixní	fixní	fixní
2 roky	*2 roky*	*9 měsíců*	*1 rok*	*1 rok*
praktikant usilující o certifikaci	praktikant usilující o postup v kariérním řádu	praktikant usilující o postup v kariérním řádu	praktikant usilující o možnost navázání pracovního poměru	praktikant usilující o udělení požadovaného statusu
Les candidats	*Gyakornok*	*Nauczyciel stażysta*	*Vertragslehrperson*	*Profesori stagiari*
zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (zaměstnatelnost)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)
ano	ne	ne	ne	ne
Tuteur; Coordinateur de discipline	*Mentor*	*Opiekunstażu*	*Mentor*	*De profesor mentor*
dána autoritou na centrální úrovni (program uvádění)	dána autoritou na centrální úrovni (výstupy uvádění)	individualizovaná	dána autoritou na úrovni univerzit	dána autoritou na úrovni školy
Stage pédagogique	*Gyakornoki*	*Staż zawodowy*	*Induktionsphase*	*Stagiilor de practică*

Příloha 1
Tabulka analyzovaných zemí a oblastí

	Skotsko		Slovensko	Srbsko
tradice uvádění	2002		2019*	2005
časová dotace	flexibilní		flexibilní	flexibilní
	maximálně 3 roky (Teacher Induction Scheme)	*minimálně 3 roky a maximálně 5 let (Flexible Route)*	*maximálně 2 roky*	*minimálně 1 rok a maximálně 2 roky*
role začínajícího učitele	praktikant usilující o plnou registraci		praktikant usilující o postup v kariérním řádu	praktikant usilující o certifikaci
	Probationer teachers		*Začínajúci pedagogický zamestnanec*	*Pripravnik*
účel procesu uvádění	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)		zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)
pozice uvádějícího učitele	ne		ne	ne
	Induction supporter/mentor		*Uvádzajúci pedagogický zamestnanec*	*Mentor*
struktura procesu uvádění	dána autoritou na centrální úrovni (program uvádění)		dána autoritou na úrovni školy	dána autoritou na centrální úrovni (výstupy uvádění)
	Period of probation		*Adaptačné vzdelávanie*	*Program uvođenja*

Španělsko	**Švédsko**
2007	2011
flexibilní	flexibilní
minimálně 6 měsíců a maximálně 1 rok	*minimálně 1 rok*
praktikant usilující o udělení požadovaného statusu	plnohodnotný učitel
Funcionarios en prácticas	*Lärare*
zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)	součást kontinuálního profesního rozvoje
ano	ne
Tutor	*Mentor*
v jurisdikci autonomních společenství (Comunidad autónoma)	dána autoritou na úrovni školy
Periodo de prácticas	*Introduktions-perioden*

STUDIA PAEDAGOGICA

Studia paedagogica jsou recenzovaným vědeckým časopisem vydávaným Filozofickou fakultou Masarykovy univerzity, redakce sídlí na Ústavu pedagogických věd. Časopis vychází třikrát ročně.

Studia paedagogica přinášejí původní příspěvky týkající se vzdělávání, výchovy a učení ve všech sférách života společnosti. Jde o stati teoretického, ale především empirického charakteru. Charakteristickým rysem časopisu je interdisciplinární otevřenost – usiluje o postižení aktuálních témat pedagogického výzkumu, nabízí však publikační platformu také studiím zakotveným v jiných sociálních vědách.

Časopis *Studia paedagogica* je zařazen na Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR a do mezinárodních vědeckých databází (CEJSH, DOAJ, EBSCO, ERA, ERIH PLUS, PKP, ProQuest, SCOPUS).

Redakční rada

Milan Pol, Masarykova univerzita (předseda redakční rady)
Gunnar Berg, Středošvédská univerzita, Švédsko
Inka Bormann, Svobodná univerzita Berlín, Německo
Michael Bottery, Univerzita v Hullu, Velká Británie
Elisa Calcagni, Univerzita Friedricha Schillera v Jeně, Německo
Eve Eisenschmidt, Univerzita v Tallinnu, Estonsko
Ola Andres Erstad, Univerzita v Oslu, Norsko
Peter Gavora, Univerzita Komenského v Bratislavě, Slovensko
Yin Cheong Cheng, Pedagogický institut v Hongkongu, Čína
Vesna Kovač, Univerzita v Rijece, Chorvatsko
Adam Lefstein, Hebrejská univerzita v Jeruzalémě, Izrael
Sami Lehesvuori, Univerzita v Jyväskylä, Finsko
Jan Mareš, Masarykova univerzita
Jiří Mareš, Univerzita Karlova v Hradci Králové
Jiří Němec, Masarykova univerzita
Angelika Paseka, Univerzita v Hamburku, Německo
Jana Poláchová Vašťatková, Univerzita Palackého v Olomouci
Milada Rabušicová, Masarykova univerzita
Alina Reznitskaya, Montclairská státní univerzita, USA
Michael Schratz, Univerzita Leopolda-Františka v Innsbrucku, Rakousko
Martin Strouhal, Univerzita Karlova
Petr Svojanovský, Masarykova univerzita
António Teodoro, Lusofonní univerzita humanitních studií a technologií, Portugalsko
Tony Townsend, Griffithova univerzita, Austrálie
Anita Trnavčevič, Primorská univerzita, Slovinsko
Jan Vanhoof, Univerzita v Antverpách, Belgie
Arnošt Veselý, Univerzita Karlova
Kateřina Vlčková, Masarykova univerzita
Eliška Walterová, Univerzita Karlova

Výkonná redakce

Petr Hlaďo, Masarykova univerzita (hlavní výkonný redaktor)
Karla Brücknerová, Masarykova univerzita
Martin Sedláček, Masarykova univerzita
Zuzana Šalamounová, Masarykova univerzita
Klára Šeďová, Masarykova univerzita
Roman Švaříček, Masarykova univerzita

Návrh obálky

Roman Švaříček

Jazykové korektury

Dominik Bárt, Anne Johnson, Anna Zelenková

Vydavatel

Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224
Toto číslo vychází v prosinci 2023.
Časopis je evidován MK ČR pod č. E 18709.

Sazba a tisk

Reprocentrum, a. s., Blansko

Náklad

250 výtisků

Webové stránky časopisu

www.studiapaedagogica.cz

Adresa redakce

Studia paedagogica
Ústav pedagogických věd FF MU
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
e-mail: studiapaedagogica@phil.muni.cz

Časopis je pokračováním SPFFBU, řada U.
ISSN 1803-7437 (print)
ISSN 2336-4521 (online)

STUDIA PAEDAGOGICA

Studia paedagogica is a peer reviewed journal published by the Faculty of Arts at Masaryk University. The editorial board is located at the Department of Educational Sciences. The publication frequency is three issues per year.

Studia paedagogica publishes papers on education, upbringing and learning from all spheres of social life. The papers are theoretical, but mainly empirical. The journal is interdisciplinary – it covers current topics in educational research while at the same time providing scope for studies grounded in other social sciences.

The journal is indexed in international databases (CEJSH, DOAJ, EBSCO, ERA, ERIH PLUS, PKP, ProQuest, SCOPUS).

Editorial board
Milan Pol, Editor-in-Chief, Masaryk University, Czech Republic
Gunnar Berg, Mid Sweden University, Sweden
Inka Bormann, Free University of Berlin, Germany
Michael Bottery, University of Hull, United Kingdom
Elisa Calcagni, Friedrich-Schiller University of Jena, Germany
Yin Cheong Cheng, The Hong Kong Institute of Education, China
Eve Eisenschmidt, Tallinn University, Estonia
Ola Andres Erstad, University of Oslo, Norway
Peter Gavora, Comenius University Bratislava, Slovakia
Vesna Kovač, University of Rijeka, Croatia
Adam Lefstein, Hebrew University of Jerusalem, Izrael
Sami Lehesvuori, University of Jyväskylä, Finland
Jan Mareš, Masaryk University, Czech Republic
Jiří Mareš, Charles University in Hradec Králové, Czech Republic
Jiří Němec, Masaryk University, Czech Republic
Angelika Paseka, University of Hamburg, Germany
Jana Poláchová Vašťatková, Palacký University Olomouc, Czech Republic
Milada Rabušicová, Masaryk University, Czech Republic
Alina Reznitskaya, Montclaire State University, USA
Michael Schratz, Leopold-Franzens University Innsbruck, Austria
Martin Strouhal, Charles University, Czech Republic
Petr Svojanovský, Masaryk University, Czech Republic
António Teodoro, Lusophone University of Humanities and Technologies, Portugal
Tony Townsend, Griffith University, Australia
Anita Trnavčevič, University of Primorska, Slovenia
Jan Vanhoof, University of Antwerp, Belgium
Arnošt Veselý, Charles University, Czech Republic
Kateřina Vlčková, Masaryk University, Czech Republic
Eliška Walterová, Charles University, Czech Republic

Executive editors
Petr Hlaďo, Executive Editor-Chair, Masaryk University, Czech Republic
Karla Brücknerová, Masaryk University, Czech Republic
Martin Sedláček, Masaryk University, Czech Republic
Zuzana Šalamounová, Masaryk University, Czech Republic
Klára Šeďová, Masaryk University, Czech Republic
Roman Švaříček, Masaryk University, Czech Republic

Cover design
Roman Švaříček

Language editor
Dominik Bárt, Anne Johnson, Anna Zelenková

Publisher
Masaryk University, Czech Republic
This issue is published in December 2023.

Print
Reprocentrum, a. s., Blansko

Circulation
250 copies

Journal website
www.studiapaedagogica.cz

Contact
Department of Educational Sciences
Faculty of Arts, Masaryk University
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
Czech Republic
e-mail: studiapaedagogica@phil.muni.cz

The journal is a continuation of SPFFBU, U series.
ISSN 1803-7437 (print)
ISSN 2336-4521 (online)

STUDIA PAEDAGOGICA
ROČNÍK 28 / ČÍSLO 1 / ROK 2023

Obsah

Irena Smetáčková, Jana Stará, Vlastimil Chytrý: Učitelský pohled na školní ne/úspěšnost na 1. stupni základní školy

Andrea Preissová Krejčí, Lucie Macková, Uljana Cholodová: Trauma dětských válečných uprchlíků z Ukrajiny v kontextu vzdělávání

Ráchel Mazúchová: Respekt k žákům v české škole

Jana Majerčíková: Virtuálne zdieľané učiteľstvo matiek domškolákov

Miroslav Janík, Věra Janíková: Jazyková rozmanitost a jazykový repertoár žáků a žákyň na základní škole

Ivo Rozmahel: Jak je strukturována systematická podpora začínajících učitelů

Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta Masarykovy univerzity
www.studiapaedagogica.cz
ISSN 1803-7437

MUNI PRESS

MUNI ARTS