

Pedagogická orientace

Studie

Petr Soukup

Užívání statistické a věcné významnosti v časopise
Pedagogická orientace a Pedagogika v posledních deseti letech:
pohled statistika

Dušan Klapko

Prolínání mocenských diskursů v problematice sociální inkluze
v českém školství se zaměřením na podmínky edukace
romských žáků

Michaela Minárechová, Zuzana Bánovčanová

Komparácia slovenských a českých školských klubov (družín)
s vybranými krajinami

Alena Bendová

Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie

Jana Kratochvílová, Hana Horká

Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinant
účinnosti učitelských praxí

roč. 26/2
2016

Pedagogická orientace, 2016, roč. 26, č. 2, vychází 30. 6. 2016

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Předseda redakční rady a vedoucí redaktor: Petr KNECHT (Masarykova univerzita)

Redakce: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masarykova univerzita (zástupce vedoucího redaktora), Lenka KAMANOVÁ, Mendelova univerzita v Brně, Kateřina LOJDOVÁ, Masarykova univerzita, Jana MAJERČÍKOVÁ, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Jan SLAVÍK, Západočeská univerzita v Plzni, Petr URBÁNEK, Technická univerzita v Liberci, Marta RYBIČKOVÁ, Masarykova univerzita (administrace)

Adresa: Pedagogická orientace, Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: knecht@ped.muni.cz, tel. +420 549 494 298

Redakční rada (české vydání): Tomáš ČECH, Masarykova univerzita, Jana DOLEŽALOVÁ, Univerzita Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masarykova univerzita, Petr FRANIOK, Ostravská univerzita v Ostravě, Peter GAVORA, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Tomáš JANÍK, Masarykova univerzita, Marcela JANÍKOVÁ, Masarykova univerzita, Hana KASÍKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Dana KNOTOVÁ, Masarykova univerzita, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská Univerzita v Trnavě, Jana KOHNOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Tomáš KOHOUTEK, Masarykova univerzita, Milan POL, Masarykova univerzita, Jiří PROKOP, Univerzita Karlova v Praze, Karel RÝDL, Univerzita Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vladimír SPOUSTA, nezávislý expert, Iva STUHLÍKOVÁ, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jiří ŠKODA, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masarykova univerzita, Hana VOŇKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vojtěch ŽÁK, Univerzita Karlova v Praze

Mezinárodní redakční rada (anglické vydání): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norsko, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Německo, Patricia HOFFMEISTER, Technische Universität Dortmund, Německo, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Slovensko, Christine WINTER, The University of Sheffield, Spojené království

Pokyny pro autory: Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky spadající do kategorií: teoretické studie, empirické studie, přehledové studie (přibližně 45 000 znaků včetně mezer), diskusní příspěvky (27 000 znaků), zprávy (9 000 znaků) a recenze (9 000 znaků). Studie jsou strukturovány do podkapitol a sestávají zpravidla z těchto částí: abstrakt (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), klíčová slova, abstract v anglickém jazyce (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), key words, úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse, závěry a stručná informace o autorovi/autorech příspěvku.

Jednotlivé studie procházejí recenzním řízením typu „double-blind peer review“. Studie jsou recenzovány vždy dvěma odborníky na dané téma, redakce uchovává autory i recenzenty ve vzájemné anonymitě. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakce. Podrobné pokyny pro autory a informace k recenznímu řízení jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

V časopise jsou uveřejňovány pouze původní práce, které dosud nebyly publikovány a nejsou odevzdány jinde k publikování (např. v jiném časopisu, sborníku nebo monografii).

Pedagogická orientace respektuje mezinárodní Kodex jednání a pokyny pro dobrou praxi pro editory vědeckých časopisů Komise pro publikační etiku (COPE), Etický kodex České pedagogické společnosti a Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. č. MK ČR E 20166). Vydává Česká pedagogická společnost, o. s., Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Vychází 4 čísla ročně. Sazba: Mgr. Monika Foltánová; písmo: Cambria, NimbusSanL, Syntax; tisk: Papír a tisk, s.r.o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno; jazyková korektura: Mgr. Tereza Češková. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na <https://journals.muni.cz/pedor>. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR. Náklad: 260 výtisků. Cena jednotlivého výtisku: 120 Kč. Cena ročního předplatného (4 čísla): 460 Kč, pro předplatitele ze zahraničí 30 EUR, obojí je včetně poštovného. Cena inzerce: 6 000 Kč / 1 tisková strana. Plné texty studií (od roku 2005) jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>
Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích: Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH (NAT), DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

Obsah

Editorial: Jak Fučík založil Junák a Komenský jezdil autem (*Kamil Janiš ml.*) . . . 179

Studie 182

PETR SOUKUP: Užívání statistické a věcné významnosti v časopise *Pedagogická orientace a Pedagogika* v posledních deseti letech: pohled statistika. 182

DUŠAN KLAPKO: Prolínání mocenských diskursů v týdeníku *Učitelské noviny*: sociální inkluze romských žáků v českém školství. 202

MICHAELA MINÁRECHOVÁ, ZUZANA BÁNOVČANOVÁ: Komparácia slovenských a českých školských klubov (družín) s vybranými krajinami 228

ALENA BENDOVIÁ: Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. 252

JANA KRATOCHVÍLOVÁ, HANA HORKÁ: Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinant účinnosti učitelských praxí. 272

Recenze 299

O (české) vzdělanosti: dva pohledy na jeden fenomén (*Petr Najvar*) 299

Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). Školní vzdělávání ve Finsku. (*Peter Gavora*) . . 316

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti. (*Klára Záleská*) 320

Zprávy a oznámení 331

Zpráva z konference *Výchova k dobru* (*Daniela Vrabcová*) 331

Contents

Editorial: How Fučík founded Junák and Comenius went by car (<i>Kamil Janiš ml.</i>)	179
---	-----

Articles 182

PETR SOUKUP: Usage of statistical and substantive significance in Pedagogická orientace and Pedagogika in the last 10 years: Statistical insight	182
DUŠAN KLAPKO: Overlying discourses of power in the weekly newspaper Učitelství: Social inclusion of Roma pupils in Czech education	202
MICHAELA MINÁRECHOVÁ, ZUZANA BÁNOVČANOVÁ: Comparison of Slovak and Czech school clubs with selected countries	228
ALENA BENDOVIČOVÁ: Class teacher in social relations with his students: A case study	252
JANA KRATOCHVÍLOVÁ, HANA HORKÁ: Autonomous and heteronomous evaluation as one of the determinants of the effectiveness of teaching practice	272

Book Review 299

On (Czech) education: Two perspectives on Bildung (<i>Petr Najvar</i>)	299
Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). School education in Finland. (<i>Peter Gavora</i>) ..	316
Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). Ethnic diversity in the classroom. Sameness in difference. (<i>Klára Záleská</i>)	320

Reports and Announcements 331

Report on conference Education towards Good (<i>Daniela Vrabcová</i>)	331
---	-----

Jak Fučík založil Junák a Komenský jezdil autem

„Nemluvíte o Rousseauovi, ale o Lockovi, a dílo, které popisujete, je od Pestalozziho.“ Asi takhle občas vypadá zkoušení z předmětu dějiny pedagogiky. Někdy se dozvím i nová jména: „Flígl“ (byl nakonec identifikován jako Fröbel), „Fichtenberg“ (byl nakonec identifikován jako da Feltre), „Ramblin“ (byl celkem rychle identifikován jako Rabelais), „Dierwang“ (byl nakonec identifikován jako Diesterweg), „Lambert“ (byl nakonec identifikován jako Lindner), „Tinder“ (byl nakonec identifikován jako Thorndike). Pak to jsou takové standardy jako „Devej“ (Dewey), „Bejsdou“ (Basedow) a samozřejmě Prouza (nebyl identifikován jako nikdo). Slovo *samozřejmě* jsem připojil z důvodu, že se u nás na ústavu Prouza stal takovým Járou Cimrmanem. Když nevíš, kde najdeš potřebnou informaci z pedagogiky, tak to najdeš vždycky v Prouzovi. S napětím každý rok očekávám, kdy německou reformaci „odpálí“ Martin Luther King. O tom, jak angličtina vládne světu, svědčí Komenského dílo „Orbik Pikčrs“.

Vyjma nových jmen se samozřejmě dozvídám i o naprosto nových teoriích a informacích. Kromě opět takových standardů, že na artistické fakultě se vzdělávali kejklíři, jsem se dozvěděl o tom, proč Marie Terezie zavedla povinnou školní docházku. Prostě se lidé začali bouřit, že už nechtějí být hloupí. Stejně tak informace, na které je odkazováno v názvu. Julius Fučík založil Junáka (při dotazu, zda to nebyl náhodou Svojsík, tak nebyl) a Komenský se věnoval vzdělávání proto, že cítil potřebu nutnosti vzdělaných lidí, a to z důvodu rozvoje automobilového průmyslu.

Občas se ze zkoušení pro mě stává soutěž „Hádej, kdo jsem?“, kdy zpravidla až po několika minutách dovedu identifikovat, o kom či o čem je řeč. Ve většině případů, kdy se ona identifikace povede, se jedná o *3 in 1*. V hlavě mi nejvíce utkvěla fiktivní postava skládající se z Amerlinga, Owena a Spencera.

Samozřejmě si za spoustu věcí, které slyším u ústní zkoušky, mohu sám. Např. se vždy zdržíme u „Orbik Pikčrs“, protože tam jsou obrázky zvracejících lidí apod. Takže u zkoušky o tomto díle slyším někdy pouze toto.

Prozatím tu nezaznělo, proč o výše uvedeném píšu. Dějiny výchovy (či obsahově podobné předměty) dle mého názoru rozhodně nepatří mezi TOP 5 předmětů, které absolvují studenti vysokých škol studijních oborů učitelství a dalších pedagogicky zaměřených oborů. Pedagogika je vědou, která není mnohdy doceněna, ale odhlédneme-li od jejího pojmenování a celkového

konstituování, tak je vědou nejstarší (z takového intuitivního hlediska). Je tedy zcela logické, že se nějak vyvíjela, stejně tak i názory na výchovu a vzdělávání. Zároveň je vědou takovou, která pro technicky a přírodovědně myslící lidi je téměř nepochopitelná. Opět si v tomto pomohu větou jednoho svého studenta (student učitelství matematiky): „To prostě nejde nijak uspořádat. To nemá žádný vzorec.“ Nelze ji však nikdy realizovat živelně a přirozeně měla i ona svůj vývoj, stejně jako další vědní disciplíny. Proto nemůžeme předpokládat, že se člověk jen tak zjeví v nějaké době, která nemá naprosto žádnou souvislost s etapami předchozími. Nemohu jinak, než si pomoci svým nejoblíbenějším pedagogem.

Vše, co bylo dosud pověděno o důležitosti významu historie věd duchových, platí přirozeně též pro dějiny pedagogiky: také tu shledáváme se se střídáním problémů, omyly, návraty a zase dalším hledáním, analogiemi mezi stavem minulým a dnešním, zkrátka také dějiny pedagogiky nutno chápati ze stanoviska vývoje, také dnešnímu stavu školství nelze rozuměti bez znalostí toho, jak se organizace školy i názory o úkolech a předmětech výchovy vyvíjely v minulosti.¹

Ano, jsem zaujatý na dějiny výchovy, zaujatý pozitivně. Občas použiji v jiném svém předmětu slovní obrat *volnočasové „znásilnění“* dětí, a to ve významu *Když já jako rodič miluji lyžování, tak moje děti musí taky*. Zde by to tedy mohlo být dějinněpedagogické „znásilnění“. Dějiny výchovy považuji za naprosto ultimativní předmět u všech pedagogických oborů studovaných na vysokých školách. Přirozeně s přiměřeným zaměřením na daný studijní obor. Je velmi málo aktuálních otázek, které by nebyly alespoň v nějaké elementární podobě historicky známy – šikana učitelů (středověk); životní styl vysokoškoláků (17. stol.); kriminalita mladistvých (starověk, středověk, novověk); sociálně vyloučené lokality (16. stol.) aj. Znalosti z dějin výchovy by pak mohly přispět k tomu, aby pedagogičtí anarchisté (termín Otakara Kádnera) nepřicházeli se super moderními nápady, které však „vymyslel“ (popsal) někdo jiný (např. V. Příhoda), popř. by jim to bylo připomenuto.

Nemusím být nadán tím, že bych uměl číst myšlenky jiných lidí, ale při příchodu na první přednášku se myšlenky studentů koncentrují do věty, která by asi mohla znít následovně: *K čemu nám to bude?* No a právě na tuto otázku vám mj. odpoví Herbert Spencer. Možná ta Spencerova odpověď není natolik dostačující, aby studenty motivovala k „důraznějšímu“ učení². Každopádně

¹ Kádner, O. (1923). *Dějiny pedagogiky. Díl I.* Praha: Česká grafická unie. (s. 4–5)

² Nebo to je vyučujícím.

když Komenský jezdil autem nebo Fučík zakládal Junák, tak to není dobře. Zvláště u toho Fučíka je to dosti odvážný a alternativní výklad dějin výchovy.

Pro letošní rok mám svých 200 studentů odzkoušených a plný neutuchajícího optimismu jdu spřádat taktiku na další akademický rok. Dějiny výchovy nebudou pro studenty *terra inkognita*. Misionářská dějinnévýchovná výprava započne opět v únoru 2017.

Jen tak mimochodem: *Kolik andělů se vejde na špičku jehly?*³

Dějinám výchovy by zároveň mělo být věnováno více odborného prostoru na stránkách renomovaných pedagogických časopisů a celkově více prostoru ve vědecké činnosti. Stačí retrospektivní pohled do archivu jednotlivých v České republice vydávaných časopisů věnujících se pedagogice.

Tak kolik andělů?

Omlouvám se všem studentům, kteří se v mém úvodníku poznali. Věřím, že i oni se po zkoušce zasmáli. Podobné zážitky má zcela jistě mnoho z vás i z jiných předmětů.

Kamil Janiš ml.

³ Pátrejte v dějinách výchovy ☺.

Užívání statistické a věcné významnosti v časopise Pedagogická orientace a Pedagogika v posledních deseti letech: pohled statistika

Petr Soukup

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd

Redakci zasláno 9. 1. 2016 / upravená verze obdržena 31. 3. 2016 /
k uveřejnění přijato 16. 4. 2016

Abstrakt: Cílem příspěvku bude poukázat na problémy při využívání koncepcí statistické a věcné významnosti v posledním desetiletí ve dvou předních pedagogických časopisech, konkrétně v časopise *Pedagogika* a *Pedagogická orientace*. Text po stručném představení tématu obsahuje popis provedené obsahové analýzy dvou pedagogických časopisů a poté přechází k výsledkům provedeného výzkumu ve třech oblastech: nesprávná použití statistické analýzy, její nesprávná interpretace a používání měr věcné významnosti (*effect sizes*). V závěru autor kromě tradičního shrnutí výsledků a diskuse jejich limitů nabízí možná zlepšení pro publikační i vzdělávací praxi v české pedagogické komunitě. Provedený výzkum ukázal, že kvantitativně zaměřených textů je poměrně málo (ve dvou pedagogických časopisech bylo publikováno 84 textů za 10 let). Více než polovina těchto textů používá koncepci statistické významnosti, i když to prezentovaná data neumožňují. Poměrně málo častá jsou pochybení při interpretaci statistické významnosti, mezi nejrozšířenější patří mechanická práce s daty (nejčastěji užívání hvězdiček). V rozporu se současnými doporučeními se ve zkoumaných časopisech užívá poměrně málo měr věcné významnosti, nadto se užívají jen nejjednodušší míry věcné významnosti. Alarmující je též, že zhruba ve třetině analyzovaných článků chyběla věcná interpretace výsledků.

Klíčová slova: statistická významnost, věcná významnost, míry věcné významnosti, chybná interpretace

Statistická a věcná významnost jsou v oblasti kvantitativního zpracování téměř nepostradatelné. Bohužel se čím dál více setkáváme s mechanickou aplikací statistické významnosti (autoři pouze konstatují, že rozdíl je statisticky významný, resp. že souvislost je statisticky významná). Věcná interpretace, resp. zhodnocení věcné významnosti mnohdy v textech absentuje. Nadto se koncepce statistické významnosti používá často i v případech, pro něž není určena (resp. matematicky odvozena), tj. pro jiné než náhodné výběry nebo

randomizované experimenty (srov. Blahuš, 2000). V Česku dosud, s výjimkou jediného textu (Cuberek & Frömel, 2011), chybí empirická reflexe popsaných problémů a zhodnocení jejich výskytu v jednotlivých disciplínách. Obdobně chybí diskuse o možných doplněních publikačních standardů v předních českých časopisech. Právě tyto mezery (jistě ne všechny) se snaží zacelit předložený text. S ohledem na omezený rozsah se zaměřuje na následující:

- (1) zmapování chybného užívání statistické významnosti (tj. na případy, v nichž získaná data neodpovídají požadavkům na náhodný výběr resp. randomizovaný experiment);
- (2) zmapování chybné interpretace výsledků statistické významnosti;
- (3) zmapování využívání měr věcné významnosti;
- (4) zmapování frekvence věcné interpretace výsledků a interpretace měr věcné významnosti.

V jednotlivých částech jsou popsána zkoumaná kritéria v oblasti (1)–(4) s využitím odkazů na detailnější pojednání v odborné literatuře a dále jsou prezentovány výsledky jednotlivých mapování. Primárním záměrem článku je zmapování situace v oblasti pedagogiky. Pro tento účel byly vybrány dva přední časopisy, konkrétně *Pedagogika* a *Pedagogická orientace*. Pro možnost srovnání byl zvolen *Sociologický časopis*. Důvodem výběru byla zejména blízkost metodologických přístupů, často i výzkumných témat (minimálně sociologie vzdělání a sociální stratifikace mají velice blízko k tématům zkoumaným v oblasti pedagogiky). Cílem textu rozhodně není vyzvedávat či hanět jednotlivé časopisy či autory (proto také vše je prezentováno pomocí hromadných zjištění ve formě procent, a nikoli na úrovni jednotlivých článků, resp. jejich autorů). Uváděné problémy tedy nejsou citovány na konkrétních případech, ale obecně popsány, což ovšem není v tomto případě zcela v souladu s publikační etikou. Autor zároveň nabízí zájemcům celý svůj datový významový arch v anonymní podobě, tj. bez uvedení jmen autora článku, roku a čísla vydání pro následné analýzy. Samozřejmě je také možné opakovaným výzkumem prověřit zjištění prezentovaná v tomto článku.

1 Stručný popis výzkumu

Pro účely zmapování užívání statistické a věcné významnosti byly použity všechny články využívající primární kvantitativní analýzu za období

2005–2014 v časopise *Pedagogika* (celkem 46 textů) a časopise *Pedagogická orientace* (celkem 38 textů). Pro srovnání je využito 90 textů ze srovnatelného období ze *Sociologického časopisu* (jde opět o všechny kvantitativní studie otištěné ve stejném desetiletí v *Sociologickém časopise*). U všech textů byla provedena obsahová analýza (popis analytických kategorií je uveden dále), která sledovala užívání statistické a věcné významnosti dle výše zmíněných kritérií. V rámci jednotlivých článků byly sledovány jednotlivé analýzy prováděné odlišnými statistickými technikami (maximální počet zaznamenaných technik byl tři). Bylo by tedy možné analyzovat výsledky i na úrovni jednotlivých analýz, pro jednoduchost však v dále prezentovaných výsledcích je analytickou jednotkou *článek*. Na základě obsahové analýzy byl poté proveden záznam do datové matice a následné zpracování proběhlo ve formě popisné statistiky (jsou zkoumány všechny články, není tedy prostor pro využívání statistických testů, které slouží k zobecňování). Na okraj dodejme, že kromě základních indikátorů mapujících užívání statistické a věcné významnosti bylo zaznamenáno i číslo a rok vydání, autor, pracoviště prvního autora a rok, kdy byl výzkum v analyzovaném článku proveden (rok sběru dat). Tyto proměnné mohou sloužit zejména pro další detailní analýzy.

Pro možnost opakování výzkumu, případně jeho provedení na jiných textech, je namístě popsat podrobněji kategorie používané pro obsahovou analýzu prezentovanou v tomto článku.

(A) Kategorie sledované na úrovni článku

Na úrovni celého článku byly zaznamenány situace, kdy data nespĺňují požadavek náhodného výběru či randomizovaného experimentu. Teoreticky lze nalézt mnoho situací, v nichž běžné postupy, a nadto klasické vzorce implementované v používaném software, nelze užít, případně je nutné vzorce modifikovat. Soukup a Rabušic (2007) konkrétně popsali 6 takových situací:

- data pochází z censu (máme data za celou populaci);
- data pochází ze záměrného výběru (zejména kvótního);
- data pochází z malého výběru (cca do 30 jednotek);
- podíl vybraných jednotek je velký ve vztahu k velikosti populace;
- v datech je potřeba pro zobecnění používat váhy;
- data pochází z výběru s extrémně velkým počtem vybraných jednotek či s daty spojenými z různých datových souborů.

Pro účel záznamu problematické podoby použitých dat v analyzovaném článku bylo umožněno zapsat až tři nedostatky, nicméně v praxi vždy stačil pouze jediný.

(B) Kategorie sledované na úrovni jednotlivých statistických analýz

(Ba) Chybná interpretace výsledků statistické významnosti či její mechanické užívání

Problémů, které lze v této oblasti sledovat, je velice mnoho (srov. Soukup, 2010 a literaturu tam uvedenou). Při obsahové analýze článků byla pozornost věnována jen těmto projevům:

- mechanická práce se statistickými procedurami (prezentace hvězdiček u výsledků; „stepwise“ postupy pro výběr nejlepší sady prediktorů apod.);
- interpretace statistické významnosti ve smyslu „statisticky významné = důležité“;
- pro data nebylo užito statistických testů, i když data to umožňují;
- slovně se užívá místo *statisticky významné* jen výraz „významné“, nebo výraz „signifikantní“;
- v interpretaci je ignorováno výsledku statistického testu, resp. interpretace je v rozporu s jeho výsledkem.

Pro každou analýzu bylo možné zaznamenat více projevů chybné či mechanické interpretace.

(Bb) Věcná interpretace výsledků

S ohledem na diskuse o statistické významnosti a její nesprávné či mechanické aplikaci je často poukazováno na skutečnost, že autoři běžně přetisknou statistické tabulky ze softwaru, poté interpretují statistickou významnost a tím diskuse výsledků končí. Proto další (nejvíce diskutabilní) kategorií v rámci obsahové analýzy bylo sledování, zda každá jednotlivá statistická analýza kromě komentáře k výsledkům statistického testu obsahuje věcný komentář, tj. typicky zhodnocení velikosti koeficientů, velikosti průměrů či procent, zhodnocení míry vysvětleného rozptylu modelem apod. Výsledkem kódování byl toliko záznam, zda zkoumaná statistická analýza má věcné vyhodnocení či nikoliv. Samozřejmě by bylo možné ještě posuzovat úroveň této interpretace, ale to by bylo značně subjektivnější než posouzení, zda v textu

je (kvalitativně jakákoli) věcná interpretace, nebo zda chybí. Netřeba zdůrazňovat, že pro rozvoj vědeckého poznání je věcná interpretace (nadto kvalitativně) velice důležitá.

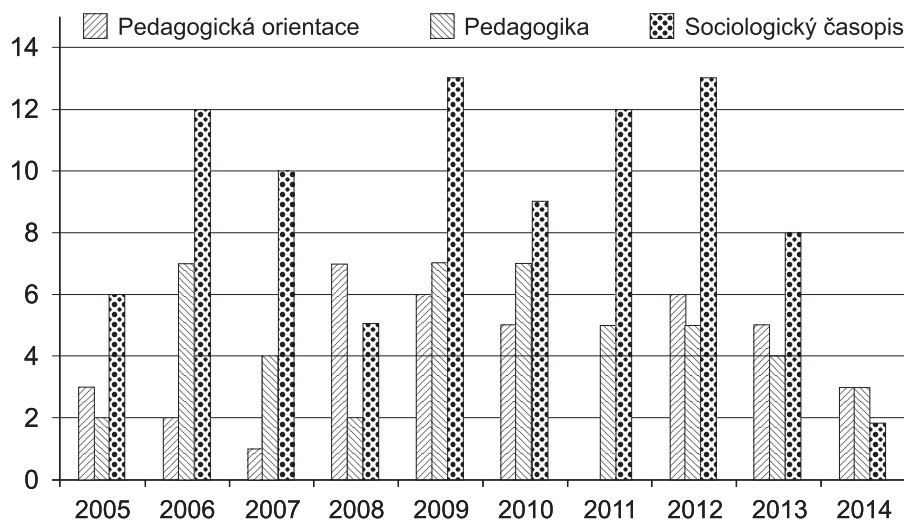
(Bc) Používání měr věcné významnosti a jejich interpretace

V rámci posledního bloku sledovaných kategorií se u každé statistické analýzy zaznamenal výskyt použité míry věcné významnosti (reálný přehled měr používaných v textech, srov. kap. 4 tohoto článku). S ohledem na skutečnost, že pro některé statistické analýzy lze využívat více měr věcné významnosti, byla kódována maximálně trojice použitých měr (v praxi však vystačovala většinou jediná). V návaznosti na vyhodnocení věcné interpretace výsledků (viz popis výše) bylo sledováno, zda jsou interpretovány použité míry věcné významnosti, tedy zda autor kromě přetištění hodnoty používá slovní popis hodnot míry věcné významnosti, např. „vysoká korelace“, „velká hodnota Cohenova d “ apod. Je zřejmé, že mezi kategorií, která sleduje interpretace měr věcné významnosti, a věcnou interpretací je vztah implikace, tj. pokud autor použil míru věcné významnosti a interpretoval ji, je to též vyhodnoceno jako provedení (byť mnohdy částečné) věcné interpretace analýzy.

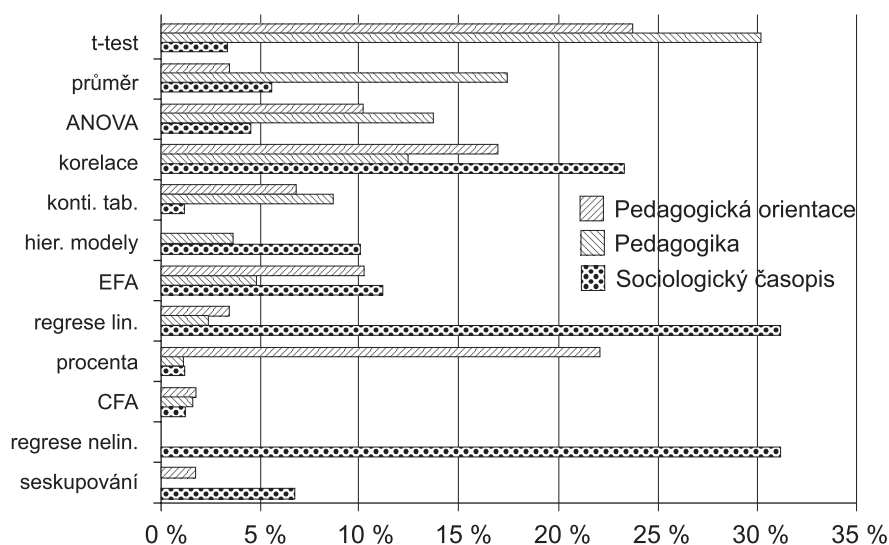
1.1 Základní popis výzkumného souboru

Dříve než představíme základní výsledky studie, je dobré se zaměřit na základní popis zkoumaného souboru článků. Tento popis následně pomůže chápat určité odlišnosti ve výsledcích pro pedagogické časopisy ve srovnání se *Sociologickým časopisem*). Z pohledu rozložení článků s kvantitativní orientací v časopisech *Pedagogika* a *Pedagogické orientace* (viz obrázek 1) lze konstatovat, že v posledních deseti letech nedochází v české pedagogické komunitě ani k expanzi, ani k útlumu kvantitativní produkce. Při detailnějším pohledu (není zobrazeno v obrázku) je navíc možné konstatovat, že někdy dochází v jednom čísle (často monotematickém) ke kumulaci několika kvantitativně laděných textů a poté zcela chybí (srov. též v obrázku 1 rok 2011 v *Pedagogické orientaci*). Z hlediska autorů převažují drtivě autoři z českých pedagogických fakult, cca 15 % produkce je od slovenských kolegů (opět z pedagogických fakult). Z hlediska jazyka byl za posledních 10 let jediný text s kvantitativní analýzou v angličtině. Pro srovnání uveďme (není zobrazeno v obrázku), že ve sledovaném období byla anglicky v *Sociologickém časopise* více než třetina kvantitativních analýz, z hlediska autorství je zhruba polovina produkce *Sociologického časopisu* z dílny výzkumníků působících na Sociologickém ústavu AV ČR.

Pro snazší čtení dále uvedených výsledků o užívání měr věcné významnosti a věcné interpretaci výsledků je dobré mít přehled o portfoliu užívaných statistických technik. Tento přehled nabízí obrázek 2. Z tohoto obrázku je patrné, že v pedagogických časopisech je nejčastěji užíván *t-test* (případně jeho neparametrické obdoby), *průměry* a *procenta*. Pokročilejší vícerozměrné statistické techniky (například *strukturní modely*, *hierarchické lineární modely*) jsou používány v těchto časopisech velmi zřídka (nadto většinou autory, kteří přišli do pedagogického prostředí z jiných oborů). Ze srovnání s údaji za *Sociologický časopis* plyne jednoznačně, že v tomto časopise je naopak užívání vícerozměrných statistických technik častější, nadto i jejich škála je pestřejší (srov. zejména podíly pro *lineární* i *nelineární regresní analýzu* v obrázku 2).



Obrázek 1. Počty článků s kvantitativní analýzou dat v časopisech *Pedagogická orientace*, *Pedagogika* a v *Sociologickém časopise* v posledních 10 letech (2005–2014).



Obrázek 2. Relativní četnost statistických technik používaných v člancích s kvantitativní analýzou dat v časopisech *Pedagogická orientace*, *Pedagogika* a v *Sociologickém časopise* v posledních 10 letech (2005–2014).

2 Nesprávná užívání statistické významnosti (nevhodná data)

První oblastí, na kterou se zaměřila obsahová analýza článků, bylo využívání statistické významnosti v případech, pro které není určena. Připomeňme, že klasické postupy spojené s koncepcí statistické významnosti (testování statistických hypotéz a výpočet intervalů spolehlivosti) se užívají ve dvou základních situacích:

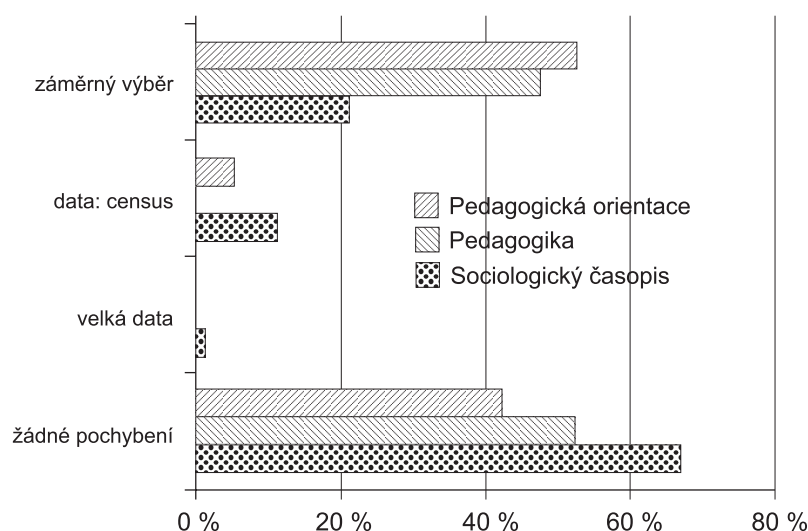
(a) data jsou náhodným (pravděpodobnostním) výběrem z populace, (b) data vznikla skrze randomizovaný experiment.

Příklady obou těchto situací lze na stránkách časopisů *Pedagogika*, resp. *Pedagogická orientace* nalézt. Statistická významnost slouží k zobecnění výsledků na populaci – případ (a), resp. k zobecnění na jiné než experimentem testované úrovně faktorů – případ (b). V rámci šesti kategorií popsaných v metodologické části byly v analyzovaných textech objeveny jen tři problémové kategorie:

- data pochází z úplného zjišťování (cenzu);
- data pochází ze záměrného výběru (nejčastěji lze očekávat kvótní);
- data jsou velká, tj. obsahují řádově mnoho tisíc jednotek a více.

V oblasti pedagogiky se nadto situace komplikuje, protože ne všichni autoři článků užívají standardní statistické názvosloví. V české a slovenské pedagogické komunitě je jedním z nejužívanějších pojmů pro *záměrný výběr* tzv. *dostupný výběr*, tento pojem byl logicky podřazen pod výše uvedenou kategorii (b) pro záměrné výběry. Podíly nesprávného užívání statistické významnosti ve sledovaných třech časopisech uvádí obrázek 3.

Z obrázku 3 plyne, že ve dvou sledovaných časopisech z oblasti pedagogiky se pohybuje nesprávné užívání statistické významnosti okolo 55 % z publikovaných článků, v *Sociologickém časopise* zhruba na úrovni jedné třetiny z publikovaných textů. Z obrázku tedy jasně vyplývá, že je v ČR publikováno poměrně hodně textů, ve kterých autoři používají koncepci statistické významnosti, i když jejich data toto neumožňují. Samozřejmě, že důsledky této praxe jsou v různých člancích, resp. analýzách různě závažné. Zřejmě nejproblematictější jsou srovnávací analýzy (národní, a ještě více mezinárodní), v nichž jsou skrze statistické testy srovnávány dva a více záměrné (dostupné) výběry a je vyvozen meritorní závěr. To, že je závěr spíše ovlivněn výběrem (a jeho systematickým zkreslením) než reálně působícími faktory, už ale bohužel většina autorů v diskusi nerozvádí a nepoučený čtenář může snadno podlehnout falešnému závěru.



Obrázek 3. Relativní četnost používání nevhodných dat pro statistické testování v člancích s kvantitativní analýzou dat v časopisech *Pedagogická orientace*, *Pedagogika* a v *Sociologickém časopise* v posledních 10 letech (2005–2014).

3 Chybná interpretace výsledků statistické významnosti

Po zhodnocení vhodnosti užívání koncepce statistické významnosti se zaměříme na její správné využití, tj. využití v souladu s poznatky statistické teorie. Cílem nebude posuzovat nuance v používání testů (tj. například kdy použít *dvouvýběrový t-test* a kdy jeho neparametrický protějšek, tj. *M-W test*), ale cílem bude obecné zhodnocení interpretace statistické významnosti. Problémů, které lze v této oblasti řešit, je opět velice mnoho (srov. Soukup, 2010 a literaturu tam uvedenou), při obsahové analýze článků byla pozornost věnována jen kategoriím popsaným výše v metodologické části.

Pro lepší pochopení výsledků stručně vysvětlíme, co je problematické na jednotlivých projevech popsaných v metodologické části. Z popisu vynecháme nepoužití statistických testů pro data, která toto umožňují, a ignorování výsledků testů, resp. interpretace v rozporu s jejich výsledky.

3.1 *Mechanická aplikace při interpretaci statistických testů, resp. využívání mechanických postupů*

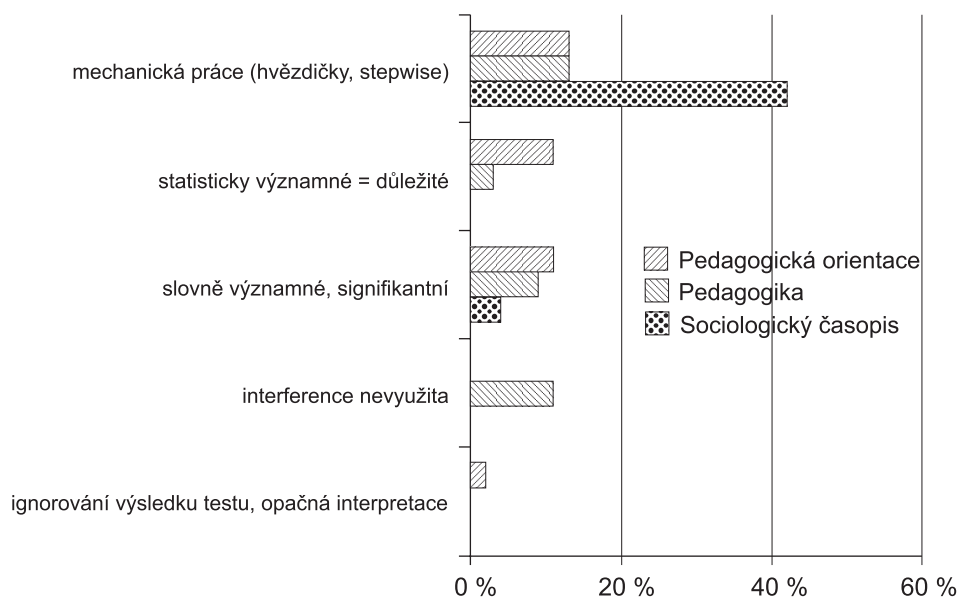
Statisticy a metodologové se obecně brání automatizovanému a mechanickému použití statistických nástrojů. Důvodem je zejména skutečnost, že se pak statistika stává nástrojem, kdy se výpočet (mnohdy i na špatně připravených datech) získá stiskem jednoho tlačítka a autorem výpočtu není autor textu, ale automatizovaná procedura, která samozřejmě problému věcně nerozumí a sleduje jen naprogramovaný algoritmus. Jako nejčastější prohřešky se udává používání hvězdiček pro označení statisticky významných výsledků. Problémy spojené s hvězdičkami v tabulkách s výsledky jsou mnohé. První problém je, že autor zveřejní jen hvězdičky a kvůli tomu neuvede přesné hodnoty pravděpodobností chyb prvního druhu (nesprávného zamítní nulové hypotézy). Hvězdička tak může nahradit hodnotu 0,049, stejně jako hodnotu 0,000049. Hvězdičky dále vedou často k tomu, že autor analýzy je spokojen s tím, že má krásnou tabulku plnou hvězdiček (tj. zhodnocení statistické významnosti) a nemá potřebu se již věnovat věcné interpretaci výsledků (tj. zhodnocení jejich věcné významnosti). Hvězdičky tak fakticky odstraňují potřebu přemýšlet nad výsledky, i když je to zcela nezamýšlený důsledek používání této notace (původním záměrem zcela jistě bylo šetřit místo ve výstupech ze statistických softwarů a zpřehlednění jejich výsledků). Posledním argumentem proti užívání hvězdiček, posledním nikoliv svou důležitostí, je

nejednotná praxe v užívání hvězdiček. Někteří autoři (resp. některé softwary) užívají jednu hvězdičku pro výsledky statisticky významné na hladině 0,05, někdy se nadto užívají dvě hvězdičky pro hladinu 0,01 a tři pro 0,001. Ale můžeme se setkat i s autory, kteří užívají jednu hvězdičku pro hladinu 0,1, někdy se užívají pro tuto hladinu křížky a praktik je ještě mnohem více. Obdobně statistici nemají rádi mechanické přístupy, které slouží k nalezení „nejlepšího“ modelu – typicky je to například algoritmus „stepwise“ užívaný v lineární regresi. Důvody proti užívání těchto přístupů jsou minimálně dva. Automatický výběr nejvhodnějších proměnných, které mají být v modelu využity, je veden pouze kritériem statistické významnosti. Může se tak stát, že náš model sice obsahuje všechny statisticky významné proměnné, ale věcně nedává smysl, resp. věcně zajímavé proměnné byly automatickým algoritmem vyřazeny. Druhým argumentem proti užívání procedur pro automatické budování modelů je již popsaná tendence k nepřemýšlení nad výsledky a jejich kritickému zhodnocení („spočítala to přeci kvalitní procedura, tak proč bych měl něco zpochybňovat“).

3.2 Záměna statistické a věcné významnosti

Zcela nešťastné bývá, že někteří autoři zaměňují statistickou a věcnou významnost a výsledky statisticky významné označí jako výsledky věcně významné. Nicméně tato tendence má dvě úrovně. První, závažnější, je 100% záměna, při níž autor hovoří o výsledcích statistické významnosti a ty interpretuje ve smyslu praktické důležitosti výsledků (přitom prakticky mohou být získané výsledky zcela nezajímavé). Slabší verzí prohřešku je, pokud autor používá místo výrazu *statisticky významné* výrazu „důležité“ (někdy „významné“), ale interpretuje statistickou významnost. Problémem tohoto postupu je, že nezalého čtenáře snadno zmate, a ten pak výsledek toliko statisticky významný považuje za výsledek významný věcně. Tento druhý prohřešek samozřejmě plyne z jazykové blízkosti slova významný a důležitý a ze snahy o úsporu místa v textu (tj. místo sousloví „statisticky významný“ se užije jen druhé slovo). Zde lze doporučit buď užívat plný dvouslovný výraz, nebo (a možná lépe) užívat slova „zobecnitelný“, čímž se vyhneme dvojznačnosti a každému je jasné, že jsme objevili výsledek platný pro základní soubor, ale o jeho věcné významnosti nesdělujeme nic.

Po popisu problematiky se věnujme výskytu jednotlivých nevhodných postupů pro interpretace statistické významnosti ve třech zkoumaných časopisech (viz obrázek 4).



Obrázek 4. Relativní četnost výskytu chyb v interpretaci statistické významnosti v článcích s kvantitativní analýzou dat v časopisech *Pedagogická orientace*, *Pedagogika* a v *Sociologickém časopise* v posledních 10 letech (2005–2014).

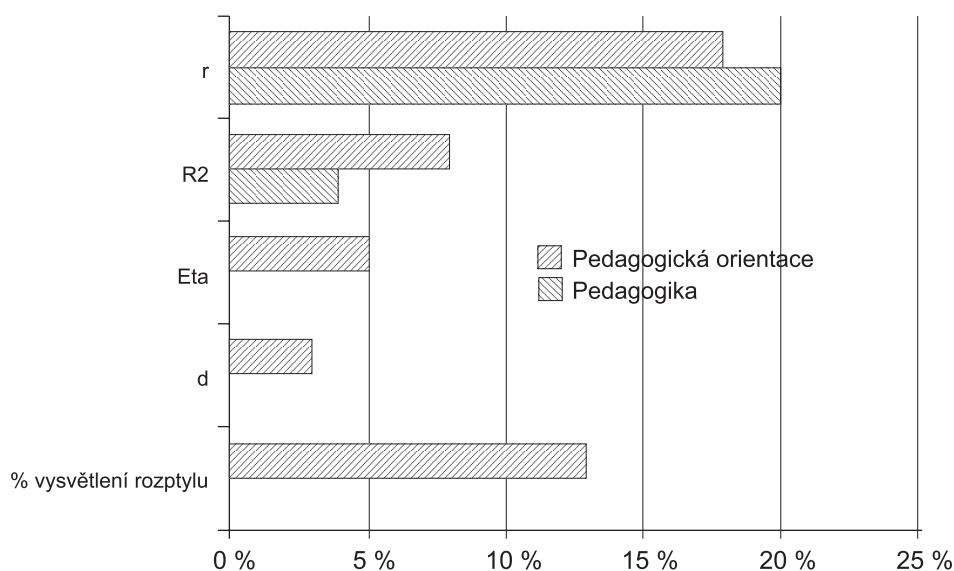
Z obrázku 4 plyne, že nejčastější je mechanická aplikace statistické významnosti (cca 13 % zkoumaných článků v pedagogických časopisech a více než 40 % v *Sociologickém časopise*). Rozdíl lze vysvětlit odlišným spektrem technik – hvězdičky se typicky užívají v korelační a regresní analýze, „stepwise“ postup v regresní analýze. A právě tyto analýzy jsou mnohem častější na stránkách *Sociologického časopisu* ve srovnání s pedagogickými časopisy (srov. obrázek 2). Méně časté je používání výrazů „významné“, „důležité“ či „signifikantní“ namísto plného výrazu *statisticky významné*. Nejméně častá je pak záměna statistické a věcné významnosti, i když v *Pedagogické orientaci* se tento prohřešek objevil stejně často (v 11 % článků) jako mírnější prohřešek ve formě slovního pochybení. Obecně lze konstatovat, že chybná interpretace statistické významnosti je ve dvou zkoumaných pedagogických časopisech málo častá, což může být mj. způsobeno poměrně omezeným spektrem užívaných statistických technik, tj. využíváním zejména těch jednodušších (srov. obrázek č. 1 a komentář k němu uvedený).

4 Využívání měr věcné významnosti

V posledních zhruba dvaceti letech zejména ve světové psychologii a pedagogice sílí snaha po zavedení nového standardu interpretace výsledků kvantitativních analýz skrze využívání měr věcné významnosti (*effect sizes*) a jejich interpretaci (viz další část tohoto článku). Tyto snahy vyústily v doporučení pro publikace, zejména APA manuál (2010) pro psychologii a AERA (2014) pro pedagogiku, nicméně není dosud standardem ani ve všech zahraničních časopisech, aby byl explicitně formulován požadavek na počítání měr věcné významnosti a jejich interpretaci. V ČR s výjimkou časopisu *Česká kinantropologie* není autorovi tohoto textu známo, že by některý časopis popisovanou praxi požadoval.

Seznam měr věcné významnosti v současnosti již čítá několik desítek, základní seznámení s nimi podává česky psaný článek Soukupa (2013) a literatura v něm uvedená.

S ohledem na malé rozšíření znalostí o mírách věcné významnosti lze čekat, že užití těchto instrumentů bude v pedagogickém výzkumu poměrně řídké, nadto že složitější míry věcné významnosti (většinou komunity neznámé) budou užívány maximálně okrajově. Toto očekávání ostatně potvrzuje výsledek obsahové analýzy článků, jenž je zobrazený v obrázku 5.

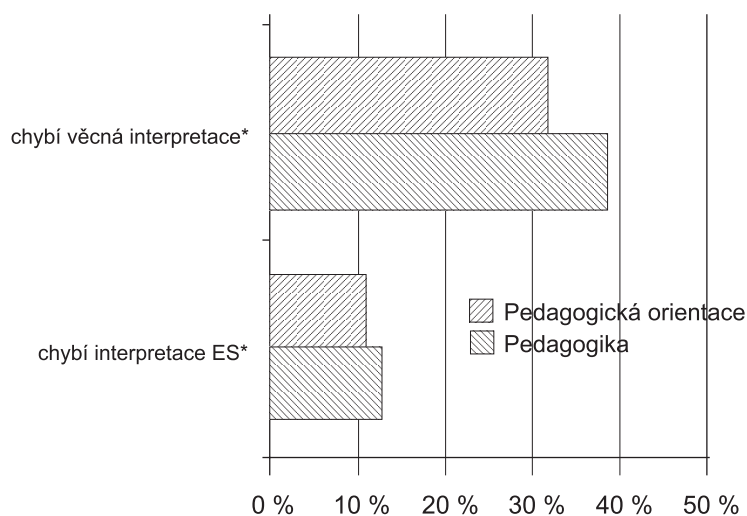


Obrázek 5. Relativní četnost používání jednotlivých měr věcné významnosti v článcích s kvantitativní analýzou dat v časopisech *Pedagogická orientace* a *Pedagogika* v posledních 10 letech (2005–2014).

Nejčastěji užívanou mírou v časopise *Pedagogická orientace* i *Pedagogika* v posledních 10 letech je *korelační koeficient* (cca pětina článků). Trochu překvapivě na druhém místě v časopise *Pedagogická orientace* je *procento vysvětleného rozptylu v explorační faktorové analýze*, nicméně tuto skutečnost lze snadno vysvětlit vyšším výskytem této analytické techniky v tomto časopise (srov. obrázek 2). S ohledem na skutečnost, že *regresní analýza* byla ve sledovaných pedagogických časopisech užívána velmi málo, není překvapením řídké užití klasického *indexu determinace* (R^2). Naopak by bylo možno očekávat, že pokud autoři užívají často testu pro dvě nezávislé skupiny, užijí pro jeho vyhodnocení *Cohenovo d* (Hendl, 2012; Soukup, 2013). Toto použití ale bylo naopak velice řídké, vyskytlo se v jediném článku v *Pedagogické orientaci*. Obdobně řídké je užívání míry *Eta* (resp. Eta^2), i když analýza rozptylu je použita poměrně často (opět srov. obrázek 2) a tento ukazatel bývá běžně obsažen v učebnicích i výkladu této statistické techniky. Souhrnně můžeme konstatovat, že užívání měr věcné významnosti je v pedagogických časopisech poměrně řídké, nadto se užívají jen nejjednodušší míry věcné významnosti.

5 Věcná interpretace výsledků a interpretace měr věcné významnosti

V návaznosti na doporučení užívat míry věcné významnosti při vyhodnocování kvantitativních dat je doporučováno, aby byly hodnoty těchto měr interpretovány a obecně aby byla vždy přítomna věcná interpretace získaných výsledků. Toto doporučení zní banálně, ale zahraniční analýzy ukazují, že mnoho textů končí výpočtem statistických testů a jejich vyhodnocením a věcná stránka výsledků se již ponechává bez povšimnutí. Je proto namístě otázka, jaká je praxe v českém prostředí. Míru nepoužívání věcné interpretace, resp. interpretace měr věcné významnosti shrnuje obrázek 6.



Obrázek 6. Relativní četnost věcné intrerpretace výsledků a měr věcné významnosti v člancích s kvantitativní analýzou dat v časopisech *Pedagogická orientace* a *Pedagogika* v posledních 10 letech (2005–2014).

Pozn.: *Mimimálně 1x v článku chybí.

Z obrázku vyplývá poměrně nelichotivý výsledek pro pedagogické časopisy, protože cca ve třetině článků chyběla v posledních deseti letech věcná interpretace výsledků alespoň u jedné provedené analýzy (hůře dopadl časopis *Pedagogika*). Oproti tomu v *Sociologickém časopise* (není zobrazeno v obrázku) ve sledovaném období se tento problém vyskytl jen u desetiny článků. Rozdíl lze opět částečně vysvětlit odlišným spektrem používaných statistických technik. V pedagogických časopisech jsou užívány spíše jednodušší techniky a u nich může autor snáze podlehnout dojmu, že interpretace není potřebná. V případě měr věcné významnosti lze konstatovat, že pokud je již autoři užijí (viz předchozí část článku a obrázek 5), většinou je interpretují (nečiní tak cca v desetině článků). Samozřejmě, že není dobrou vizitkou časopisů a ani jejich recenzentů, že nevyžadují interpretaci výsledků a postačí jim jen „žonglování“ s daty a prezentace statistických testů.

6 Shrnutí a diskuse výsledků

Připomeňme, že tento text si kladl za cíl následující:

- (1) zmapování chybného užívání statistické významnosti (tj. případy, kdy získaná data neodpovídají požadavkům na náhodný výběr, resp. randomizovaný experiment);
- (2) zmapování chybné interpretace výsledků statistické významnosti;
- (3) zmapování využívání měr věcné významnosti;
- (4) zmapování frekvence věcné interpretace výsledků a interpretace měr věcné významnosti.

Vše bylo omezeno na posledních deset (2005–2014) produkce dvou pedagogických časopisů (*Pedagogická orientace* a *Pedagogika*) a jednoho časopisu ze sociologie (*Sociologický časopis*). Kvůli tomu je samozřejmě těžké zobecňovat a popisovat, jak funguje česká pedagogická výzkumná komunita, česká sociologická komunita atd. Nicméně dva časopisy byly vybrány pro jejich jasný reprezentativní charakter a dlouhodobé působení (*Pedagogika*, resp. *Sociologický časopis*), druhý pedagogický časopis (*Pedagogická orientace*) pak byl vybrán pro možnost doplnění výsledků z oblasti pedagogického výzkumu, dále proto, že existoval po celé zkoumané období a vycházelo v něm poměrně mnoho kvantitativních analýz. V tomto ohledu neměl autor textu možnost výběru jiného časopisu. Samozřejmě, že by bylo žádoucí provést analýzu i pro další časopisy (např. *Orbis Scholae*, *Studia paedagogica*, *e-Pedagogium*), aby bylo zmapování komplexnější. Obdobně bude do budoucna žádoucí provést analýzu prestižních zahraničních časopisů zaměřených na *educational science*, aby bylo zřejmé, jak si stojí český pedagogický výzkum v mezinárodním srovnání.

Současný obrázek, byť značně kusý, není zcela lichotivý. Výzkumníci publikují kvantitativně zaměřených textů poměrně málo (ve dvou pedagogických časopisech bylo publikováno 84 textů, což je méně, než bylo publikováno za stejné období v *Sociologickém časopise*), nadto téměř veškerá produkce je jen v českém jazyce a kvůli tomu nedochází k výměně výsledků a zkušeností (jediný text byl za deset let anglicky, v *Sociologickém časopise* byla anglicky třetina kvantitativní produkce). Více než polovina kvantitativně zaměřených textů, které byly publikovány v posledních deseti letech v časopisech *Pedagogická orientace* a *Pedagogika*, používá koncepci statistické významnosti, i když to prezentovaná data neumožňují. Naopak poměrně málo častá

jsou pochybení při interpretaci statistické významnosti, mezi nejrozšířenější patří mechanická práce s daty (skrze užívání hvězdiček, „stepwise“ postupy atd.). V rozporu se současnými doporučeními se ve zkoumaných časopisech užívá poměrně málo měr věcné významnosti, nadto se užívají jen nejjednodušší míry věcné významnosti. Alarmující je též, že zhruba ve třetině analyzovaných článků chyběla věcná interpretace výsledků.

7 Závěrečná doporučení

Bývá zvykem končit článek shrnutím výsledků a případnou diskusí jeho slabín a naznačením možného dalšího výzkumného snažení. Tento zvyk naplnila předchozí část (byť značně stručná s ohledem na možný maximální rozsah textu). Nicméně tento text má ještě jednu ambici, a to navrhnout řešení ne zcela lichotivého stavu kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu. Dále prezentovaná doporučení vychází ze zkušeností autora a neodrážejí dříve prezentované výzkumné výsledky. Na tyto výsledky však věcně navazují, protože se snaží řešit problémy, které provedený výzkum identifikoval u pedagogické produkce v ČR. Konkrétně jde o doporučení pro zlepšení publikační činnosti, ale též pro zlepšení v oblasti výuky kvantitativní metodologie.

7.1 *Doporučení pro zlepšení publikovaných výsledků kvantitativní analýzy*

Z výše uvedených popisů i výsledků obsahové analýzy lze vyvodit poměrně jednoznačná doporučení pro publikační činnost. Konkrétně je třeba provést tyto kroky:

- (1) zavedení publikačních standardů, které zohlední poslední novinky mezinárodních asociací, tj. AERA (2014) a APA (2010);
- (2) vyvinutí tlaku na recenzenty, aby posuzovali dodržování publikačních standardů a v případě jejich nedodržování vraceli texty k přepracování; rozšíření okruhu recenzentů kvantitativně laděných textů;
- (3) zvýšení tlaku na redakční rady, aby se bránily snaze publikovat co nejvíce čísel jimi vedeného časopisu na úkor jeho kvality;
- (4) zvážit vybudování datového archivu pro shromažďování dat z pedagogických výzkumů.

Ad (1) Publikační standardy časopisů by měly být výrazně rozšířeny o doporučení inspirovaná například poslední verzí manuálu APA (2010). Konkrétní

rozšíření s ohledem na provedenou analýzu by mělo obsahovat minimálně tyto části:

- Zákaz používání statistických testů a dalších nástrojů ke zobecňování (např. intervaly spolehlivosti) pro data, která tyto postupy neumožňují (nenáhodné výběry, úplná zjišťování).
- Důraz na tvůrčí práci se statistickými technikami a vyhnutí se jejich mechanickému užití.
- Nepoužívání výrazů „důležité“, „významné“ či „signifikantní“ pro výsledky, které jsou statisticky významné. Obecně lze doporučit užívat zcela neutrální výraz „zobecnitelný“, díky kterému lze předejít mnoha nedorozuměním.
- Doporučit používání měr věcné významnosti a jejich interpretace včetně doporučených vodítek.
- Požadavek na věcnou interpretaci výsledků.

Ad (2) V oblasti recenzního řízení je jistě také mnoho možností ke zlepšení. První možností, jak vylepšit recenzní řízení v oblasti kvantitativní analýzy, je rozšíření potenciálního okruhu recenzentů. V České republice jsou minimálně stovky statistiků, kteří jsou schopni posoudit korektnost práce s kvantitativními daty a případně mohou autorům v recenzním posudku naznačit, kde mají chyby a jak je napravit.¹ Pomohlo by též rozšíření produkce v anglickém jazyce, protože by se zvýšil okruh možných recenzentů o kvalitní odborníky ze zahraničí, kde je často úroveň kvantitativních analýz vyšší. A samozřejmě ze strany redakcí bude nutné dbát na to, aby recenzenti posuzovali dodržení publikačních standardů a aby jejich případné nedodržení mělo za následek vrácení textu k přepracování.²

Ad (3) Současný tlak na publikace skrze RIV body vede zcela jednoznačně k upřednostňování kvantity před kvalitou. Proto se časopisy snaží mít co nejvíce čísel a doslova chrlí články na vědecký trh. Toto je zcela bez pochyb naprosto zničující strategie. Samozřejmě by bylo možné produkci například

¹ Autor osobně zastává názor, že by bylo zcela vhodné, aby pedagogičtí výzkumníci již při přípravě svých textů se statistiky spolupracovali a vyhnuli se tak případné blamáži v recenzním řízení.

² Zde autor vstupuje na velice tenký led, ale doporučuje, aby i pedagogické časopisy po vzoru např. *Sociologického časopisu* za práci recenzenta platily odměnu, protože pak lze daleko více od recenzentů žádat (nekvalitní či pozdě dodaný posudek je možné nezaplatit).

zdvojnásobit, ale znamenalo by to, že by jen narostl počet publikací, které nemají žádný užitek. Počet kvalitních publikací by se tímto krokem ještě snížil. Zde je namístě apelovat na všechny, kdo vyjednávají na úrovni univerzit s politickými reprezentanty České republiky, aby jim vysvětlili, že současný systém hodnocení vědy je zcela zvrácený a jeho (snad původně nezamýšlené) zvrácené důsledky se již projevují. Bohužel ze současné novely vysokoškolského zákona již vypadl návrh pětiletého financování vysokých škol, které by honbu za publikačními výsledky (bez ohledu na jejich kvalitu) snad ještě mohlo zastavit. Naopak již pozorujeme nárůst počtu predátorských časopisů (srov. Knecht, 2014) a lze jen čekat, kdy tato predátorská hrozba zachvátí i českou pedagogickou obec. Lépe ani nespekulovat, zda se na dráhu predátorského časopisu nevydá i některý z českých časopisů.

Ad (4) Po vzoru sociologicky a politicky orientovaných výzkumů, které jsou již téměř dvacet let v Česku ukládány do Českého datového archivu Sociologického ústavu,³ a každý výzkumník má tudíž volný přístup k datům jiných výzkumníků, lze doporučit pro oblast pedagogického výzkumu založení obdobné instituce, případně spolupráci se stávajícím Českým datovým archivem. Pokud chce výzkumník uložit data do archivu, musí splnit poměrně přísné požadavky, tj. jeho data musí mít garantovanou kvalitu. Platí ale také, že pokud výzkumník získal data za veřejné prostředky (granty, dotace pro vysoké školy či výzkumné ústavy), pak data nejsou jeho majetkem, ale veřejným majetkem, ke kterému by měli mít (volný) přístup všichni. Do budoucna by tedy bylo žádoucí zajistit archivaci dat z nově vzniklých studií a otevřít možnost jejich používání pro ostatní. Díky tomu by bylo možné též přezkoumat analýzy konkrétního autora a podrobit je případně kritické analýze, což by jistě zvýšilo kvalitu prováděných analýz.

7.2 Doporučení pro výuku kvantitativní analýzy

Výše uvedená doporučení mají samozřejmě omezený charakter. Působí na etablované výzkumníky, kteří mají málo času na své další vzdělávání a navíc mají své zažité postupy, které je těžké změnit.⁴ Lze proto s nadějí hledět do budoucna a doufat ve změny, které přinesou další generace výzkumnic a výzkumníků. Aby tomu tak bylo, musí tito mladí dostat slušné základy. Konkrétně to znamená následující:

³ <http://archiv.soc.cas.cz/>

⁴ V češtině pro to máme i pěkné přísloví, ale pro jeho genderovou nekorektnost jej zde autor necituje.

- (1) Výuku musí vést ti, kdo sledují nové trendy v používání technik pro kvantitativní analýzu a nejsou jim cizí doporučení uvedená v předchozí části věnované úpravám publikačních standardů časopisů.
- (2) Výuka musí být nadto vedena dle učebních textů, které zohledňují novinky, a to je v ČR poměrně problém. Ze všech učebnic bude vyhovující snad jen Hendlova (2012).
- (3) Ve výuce musí být kladen důraz místo teoretických pouček na praktické postupy a musí se ideálně kombinovat statistický rozměr problému s věcným rozměrem. Pokud se toto nedodrží, odchází studenti s pocitem, že analýza je hotová tím, že se vypočte test a vyhodnotí se, opomíjí pak ale věcnou stránku problému. Ideální je, když si studenti na svém vlastním výzkumu vyzkouší jak formulaci věcných otázek, tak jejich vyhodnocení skrze svá data.
- (4) Ve výuce je také žádoucí používat reálné datové soubory ze vzdělávacích studií. V tomto jsou možnosti téměř bezbřehé, vždyť studie typu PISA či TIMSS jsou volně k dispozici pro každého zájemce (srov. Soukup, 2012). Pokud se v budoucnu podaří archivovat data z českých studií, samozřejmě bude potřebné užívat data z ČR, která budou studentům bližší.
- (5) V oblasti výuky by bylo též vhodné spojit síly jednotlivých pedagogických pracovišť (zřejmě skrze ČAPV) a zavést systém pravidelnějšího vzdělávání v oblasti složitějších postupů kvantitativní analýzy. Pro počátek lze využít platformu doktorských seminářů na pravidelných konferencích ČAPV, ale do budoucna je namístě uvažovat o vzniku letních (zimních) škol, které by postupně doplňovaly vzdělání v oblastech kvantitativní analýzy, které běžně na pedagogických fakultách není možné zajistit. Odborníků (nejen v ČR) je jistě dostatek, jde jen o to, jak tyto odborníky využít pro vzdělání (budoucích) pedagogických výzkumníků.

Literatura

- APA. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington: American Psychological Association.
- AERA. (2014). *Publications manual*. Dostupné z <http://www.aera.net/Portals/38/docs/Publications/AERA%20Publications%20Manual.pdf?timestamp=1415307712543>
- Blahuš, P. (2000). Statistická významnost proti vědecké průkaznosti výsledků výzkumu. *Česká kinantropologie*, 4(2), 53–71.
- Cuberek, R., & Frömel, K. (2011). K problematice výzkumného výběru a testování nulové hypotézy. *Československá psychologie*, 55(5), 468–477.
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.

- Knecht, P. (2014). O strašáku excelentního publikování a predátorských časopisech. *Universitas – revue Masarykovy univerzity*, 47(3), 3–8.
- Soukup, P. (2010). Nesprávná užívání statistické významnosti a jejich možná řešení. *Data a výzkum – SDA Info*, 4(2), 77–104.
- Soukup, P. (2012). Mezinárodní výzkumy v oblasti vzdělávání. In J. Krejčí & J. Leontiyeva (Eds.), *Cesty k datům: zdroje a management sociálněvědních dat v České republice* (s. 287–304). Praha: Sociologické nakladatelství, Sociologický ústav AV ČR.
- Soukup, P. (2013). Věcná významnost výsledků a její možnosti měření *Data a výzkum – SDA Info*, 7(2), 125–148.
- Soukup, P., & Rabušic, L. (2007). Několik poznámek k jedné obsesi českých sociálních věd – statistické významnosti. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 43(2), 379–395.

Autor

PhDr. Ing. Petr Soukup, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, U Kříže 8, 158 00 Praha 5, e-mail: soukup@fsv.cuni.cz

Usage of statistical and substantive significance in *Pedagogická orientace* and *Pedagogika* in the last 10 years: Statistical insight

Abstract: The aim of this paper is to highlight the problems in the use of statistical and substantive significance in the last decade in two leading educational journals, particularly in the journal *Pedagogika* and *Pedagogická orientace*. After a brief introduction the article offers a description of the content analysis performed on two pedagogical journals. The results of the research are divided into three areas: the incorrect use of statistical analysis, its incorrect interpretation and the application of measures of substantive significance (effect sizes). In conclusion the author in addition to traditional summary of results and discussion of their limitations offers possible improvements for publishing and educational practice in the Czech educational community. The research showed that quantitative research is not very widespread (two pedagogical journals published only 84 quantitatively oriented articles). More than half of these texts uses the concept of statistical significance for data that do not allow this practice. Errors in the interpretation of statistical significance are quite rare, the most common include mechanical work with the data (most often use asterisks). Contrary to current guidelines Czech educational scientists use quite few measures of substantive significance (effect sizes) and if so they use only the simplest ones. It is also alarming that about a third of the articles analyzed lacked substantive interpretation of the results.

Keywords: statistical significance, substantive significance, effect sizes, misinterpretation

Prolínání mocenských diskursů v týdeníku Učitelské noviny: sociální inkluze romských žáků v českém školství¹

Dušan Klapko

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Redakci zasláno 12. 2. 2016 / upravená verze obdržena 28. 5. 2016 /
k uveřejnění přijato 6. 6. 2016

Abstrakt: Cílem této výzkumné stati je analýza výpovědí o edukaci romských žáků jako žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, resp. žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Analýza výpovědí je zaměřena na diskursy utvářející školskou realitu z pohledu týdeníku *Učitelské noviny*. Výklad je zasazen do kontextu novely školského zákona, zabývajícího se sociální inkluzí. Pro metodologické účely byly použity nástroje diskursivní analýzy. V našem výzkumu jsme dospěli k analýze diskursivních pozic mluvčích, k výčtu mocenských diskursů, k popisu konstrukcí sociálně znevýhodněného prostředí romských žáků a k analýze strategií konstrukcí sociální reality z pohledu mluvčích.

Klíčová slova: mocenský diskurs, romský žák, ZŠ praktická, sociální inkluze, diskursivní analýza

Problematika sociální inkluze v českém školství nabrala na významu po přijetí novely školského zákona poslaneckou sněmovnou. Novela se týká zejména vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 16, 16a, 16b) a bude zavedena 1. 9. 2016. Místo žáka se sociálním či zdravotním znevýhodněním nebo zdravotním postižením novela zavádí pojem *žák se speciálními vzdělávacími potřebami* (dále SVP), který bude potřebovat úpravy podmínek vzdělávání pomocí podpůrných opatření. Tímto krokem se předpokládá posílení vize českého školství na cestě k rovnému přístupu a k inkluzi žáků se SVP mezi ostatní žáky na běžných školách. Spouštěčem novely se nejspíš staly zahraniční kritiky zástupců nadnárodních organizací (například *Amnesty International*), které upozornily na vysoký počet romských žáků v ZŠ praktických, a rovněž výroky štrasburského soudu v případě

¹ Tato odborná stať vznikla v rámci projektu GA ČR *Konstrukce vzdělávání žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu tří světů jeho reálného žití* (GP13-24036P).

D. H. z roku 2007. Poněvadž bývá sémanticky zaměňován proces integrace žáků s inkluzí žáků, dovolíme si uvést následující citaci:

Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany.²

Názory na realizaci sociální inkluze v českém školství se vcelku výrazně liší. Jedním z důvodů jsou různé zdroje východisek v podobě závazných dokumentů (*školský zákon, RVP ZV LMP, RVP ZV, Antidiskriminační zákon, Akční plán inkluzivního vzdělávání, Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, klasifikace nemocí podle WHO, Katalog podpůrných opatření, Úmluva o právech dítěte* ad.) a s nimi spojených institucí (MŠMT, Úřad veřejného ochránce práv – ombudsman, Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, Liga lidských práv, Amnesty International, Evropská rada Romů, Open Society Justice Initiative, Rada Evropy, Evropská unie, Evropské centrum pro práva Romů, Nadace Open Society, Asociace speciálních pedagogů ČR, Asociace ředitelů ZŠ, Asociace logopedů ve školství, Asociace pracovníků SPC, Asociace psychologických pracovníků ad.), případně i představy jednotlivých aktérů (zvláště speciálních pedagogů, poradenských psychologů, sociálních pedagogů či zástupců neziskového sektoru nebo vládních úředníků). Důležitou roli hraje i způsob aplikace podpůrných opatření na žáky s různým typem postižení v podmínkách současného školství. Na relativně neutěšeném stavu dosaženého vzdělání romských žáků se dlouhodobě promítá faktor vzdělanostní reprodukce (Katrňák, 2004; Vojtíšková et al., 2011), jímž podle našeho názoru dochází k udržení sociální podřazenosti Romů, případně romských žáků. Dle četných výzkumů (Katrňák, 2003; Navrátil, 2003; Gabal, Čada, & Snopek, 2008; Homoláč, 2009; Němec, 2010; Gulová, 2010; Šotolová, 2011; Fónadová, 2014 ad.), které se zaměřily na popis sociálního znevýhodnění Romů nebo na edukaci romských žáků, se významně podílejí i další faktory, zejména odlišné jazykové kódy, sociální kompetence, specifické sociální prekoncepty a hodnoty rodinné socializace, nízké vzdělanostní aspirace, úroveň sociálního zázemí, postavení romské ženy v rodině aj.

V naší výzkumné stati se zaměříme na problematiku edukace romských žáků z pohledu prolínání mocenských diskursů v tématu připravované sociální

² Dostupné z <http://www.inkluzive.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>

inkluze v českém školství. Zmapujeme výpovědní prostor utvářející konstrukci *romský žák jako žák ze sociálně znevýhodněného prostředí*, resp. žák se SVP. Vycházet budeme z mediálních konstrukcí odborného školského diskursu ke konkrétním dopadům sociální inkluze. Jádrem sdělení tvoří popisy konstrukcí romského žáka, jež byly produkovány zástupci jednotlivých institucí. Chceme se tak zabývat analýzou výpovědí v kontextu institucionální diverzity. Institucionální diverzitu zastupují zejména učitelé a vychovatelé v ústavní péči, ale i představitelé neziskových organizací, profesních sdružení nebo zástupci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jmenované mluvčí spojuje agenda konkrétních politických, vzdělávacích či kulturně-společenských témat, kterými se utváří vzájemně se prolínající síť diskursů o edukaci romského žáka. Předpokládáme, že pomocí diskursivní analýzy dokážeme pojmenovat a vysvětlit některé faktory konstruuující status *romský žák jako žák ze sociálně znevýhodněného prostředí*, případně žák s LMP (lehkým mentálním postižením), či s SVP. Aktuální polemika mezi zastánci a odpůrci realizace sociální inkluze v českém školství je v našem výzkumu nahlížena optikou procesu přeřazování romských žáků do či ze ZŠ praktických, resp. jejich setrvání v běžných ZŠ.

Ačkoli se zaměřujeme prioritně na pedagogický a sociálněpedagogický diskurs, je zřejmé, že problematika má interdisciplinární přesah do oblastí sociální (vzdělávací) politiky, sociální antropologie, sociální geografie, sociologie prostoru a času, *gender studies* a dalších vědních disciplín a oborů. Výsek reality produkovaný diskursů o romském žákovi na úrovni jednoho periodika pochopitelně není vyčerpávající. Záběr našeho analytického materiálu má relativně úzký rámeček v současné mediální realitě. Důvodem volby tohoto zdroje bylo kritérium hromadné dosažitelnosti (texty jsou dostupné na internetu) a kritérium specifčnosti (cílenosti) témat. Jsme si vědomi skutečnosti, že do debaty o vzdělávání romských dětí zasahují i další odborné časopisy, monografie, dokumenty, produkce četných nadnárodních a neziskových organizací atd.

1 Metodologie výzkumu³

Pro náš výzkum byla zvolena sociologickovědní diskursivní analýza⁴ podle typologie R. Kellera (2007). Námi realizovanou diskursivní analýzu chápeme jako analýzu zdrojů diskursu a analýzu používání diskursu. Analýza zdrojů diskursu sleduje mocenské působení institucí a závazných dokumentů v sociálním jednání lidí v rámci kulturně-společenské situovanosti. Analýza používání diskursu se zaměřuje na výpovědi aktérů usilujících o jazykové (v našem případě tištěné) prosazení svých záměrů. Dominanci diskursů nad jednáním člověka definoval Foucault: „... lidé vědí, co dělají; často vědí, proč dělají to, co dělají; ale to, co neví, je co způsobuje to, co dělají.“ (cit. podle Dreyfus, Rabinow, & Foucault, 2002, s. 187). Pro analýzu zdrojů diskursu a pro analýzu používání diskursu jsme si potřebovali vymezit tzv. diskursivní pramen. Diskursivní pramen představuje široké pole názorů v rámci společného tématu, které se různě prolínají, podporují či vyvracejí. V našem případě se jedná o společné téma možností a dopadů sociální inkluze, zejména ve spojitosti s edukací romských žáků. Diskursivní pramen se projevuje v podobě konkrétních prohlášení na povrchu textů (srov. Foucault, 2002), je složený z tzv. diskursivních fragmentů, které zastupují vždy a pouze jediné podtéma, například průzkum ombudsmana. Arénu, kde různé diskursy soupeří o zvýznamňování fenoménu sociální reality, nazýváme diskursivní pole. Pro charakteristiku diskursivních pramenů a fragmentů jsme zvolili jako diskursivní pole týdeník *Učitelské noviny* (dále UN). Při výběru cílového zdroje našeho výzkumu jsme vycházeli z kritéria veřejně dostupných pravidelně editovaných písemných příspěvků. Logicky padla volba na elektronická média, konkrétně na sektor novin. Výběr textů se týkal pětiletého kontinuálního období (2010–2014), pomocí něhož můžeme sledovat distribuci témat a působení mocenských diskursů v čase. V této časové periodě jsme z archivu UN vybrali texty pojednávající o problematice romských žáků a o sociální

³ Pro zájemce čteny o teoretickém ukotvení diskursivní analýzy v pedagogickém výzkumu odkazujeme na kapitolu v kolektivní monografii *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (Gulová & Šíp, 2013).

⁴ Vzhledem k faktu, že v sociálních vědách není využití diskursivní analýzy v ČR rozšířeným metodologickým způsobem k vysvětlení sociální reality, uvádíme odkazy na některé publikace: Hoffmannová a Müllerová (2000), Röhrich (2008), Zábrodská (2009), Homoláč (2009), Šanderová a Šmídová (2009), Šmídová (2013), Klapko a kol. (2014), Jarkovská (2013), Jarkovská a kol. (2015).

inkluzi. Celkem jsme v UN napočítali sedmdesát čtyři příspěvků⁵, které se zmíněné problematice věnovaly. Ve výzkumné stati jsme se zaměřili pouze na analýzu a interpretaci dvou výběrových témat, která dle našeho názoru adekvátně reprezentují názory širokého spektra aktérů ovlivňujících edukaci romských žáků.⁶

V naší analýze jsme se částečně drželi Foucaultova třídění diskursu podle formativních pravidel (Keller, 2007). Jednalo se o formace témat, výpovědních modalit, pojmů, řečových strategií. Rovněž jsme se zaměřili na popis typických diskursivních fragmentů, jak je koncipovali Jäger a Meyer (cit. podle Wodak & Meyer, 2009). Tito autoři uvedli jako kritéria kontext, povrch textu, rétorické prostředky, ideologická vyjádření, diskursivní pozice.

Citované úryvky z článků v UN budou pro lepší přehlednost uvedeny menším písmem. V analýze úryvků budeme aplikovat následující značení:

- (*myšlen rozsudek*) – text v kurzívě vložený do závorek značí kontextovou doplňující informaci autora této výzkumné stati (nikoli citaci autora článku v UN);
- (PPP, školy) – text vložený do závorek bez kurzívy značí informaci autora článku v UN;

⁵ Jednotlivé články v UN v daném diskursivním prameni jsme kategorizovali podle obsahu sdělení. Vyšla nám následující frekvenční statistika (čísla v závorkách znamenají počet článků v UN): problémy s udržení asistentů pedagoga (2), polemika nad diagnostickými testy (5), kritika vlivu neziskových organizací (8), obhajoba činnosti neziskových organizací (1), kritika činnosti MŠMT (12), obhajoba činnosti MŠMT (4), spory s ombudsmanem (4), fungující inkluze v praxi (13), argumenty proti úplné inkluzi (9), názory Asociace speciálních pedagogů (5), analýza dokumentů (10), problém zázemí romských rodin (1). Pro diskursivní účinek článků v UN je důležité analyzovat i rubriky, ve kterých se texty námi vybraného diskursivního pramene objevovaly. Struktura UN se skládá z relativně velkého množství rubrik, například Komentáře, Publicistika, Téma UN, Zrcadlo praxe, Jak to vidí, Odborníci radí, Profil, Ohlasy, Dopisy ad. Většina textů našeho diskursivního pramene byla prezentována v rubrikách Publicistika a Zrcadlo praxe.

⁶ Pro úplnost dodejme, že v roce 2015 došlo v UN k rapidnímu nárůstu příspěvků o sociální inkluzi (zvláště komentáře k paragrafu 16), a to v souvislosti s přijatou novelou školského zákona, která vstoupí v platnost 1. 9. 2016. Obsahem příspěvků v roce 2015 byla zejména kritika vůči rušení přílohy RVP ZV LMP a následnému předpokladu rušení ZŠ praktických. Kritika se tak ve většině případů orientovala na očekávaný úpadek vzdělávání dětí diagnostikovaných v hraničním pásmu lehkého mentálního postižení (LMP). V roce 2015 texty zaměřené výhradně na edukaci romských dětí v ZŠ praktických tvořily spíše dodatek k záměru realizovat sociální inkluzi žáků s LMP.

- ... – tři tečky značí vynechaný text ze zkoumaného periodika za účelem vystižení významu výpovědi nebo redukce nadměrného textu v citaci;
- v duchu českých tradic – podtržený text upozorňuje na důležité slovní výrazy, které zabarvují význam výpovědí.

Pomocí vybraných metodologických nástrojů⁷ diskursivní analýzy se pokusíme charakterizovat diskursivní pozici týdeníku UN. Výsledkem výzkumu bude interpretace odborného školského diskursu o edukaci romských žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, či romských žáků se SVP v kontextu zaváděných principů sociální inkluze v českém školství. Vzhledem k omezenému limitu stran pro popis našeho výzkumného šetření musíme čtenáře upozornit, že analytickou fázi diskursivní analýzy předvedeme pouze ve vybraných krátkých replikách mluvčích. Pro zájemce o podrobnější verzi aplikovaných nástrojů diskursivní analýzy odkazujeme na kolektivní monografii *Výzkumný exkurz do diskursů o Romech* (Klapko et al., 2014).

Nyní si položíme výzkumné otázky:

- Kdo je legitimní mluvčí? Z jakého institucionálního místa bylo hovořeno? Jakou diskursivní pozici mluvčí zastává?
- Jaké jsou verze objektivizovaného sociálního vědění o konstruktu *sociálně znevýhodněný žák* a jaké charakteristiky a typizace má edukace romského žáka podle názoru odborníků?
- Jak mluvčí obhajují (jakými diskursivními praktikami) své postoje a jakým způsobem charakterizují opoziční aktéry?

2 Ukázky analyzovaných článků z UN

V analyzovaných člancích jsme se zaměřili na dialogické sítě (Nekvapil & Leudar, 2002). Dialogická síť je formou masmediální komunikace, ve které jednotliví mluvčí na sebe nebo na téma reagují v různém prostoru a čase. Jedná se o tzv. *jednání na dálku* (Thompson, 2004). Důležitou charakteristikou dialogické sítě je aspekt zmnožení, pomocí nějž se výpovědi (repliky) distribuují k široké veřejnosti, a tím ovlivňují veřejné mínění. Sama organizace výpovědí má systém strukturních jednotek, které zpravidla slouží

⁷ Jako metodologické nástroje třídění výzkumných dat jsme zvolili: kategorizační členskou analýzu (Sacks, 1992; Nekvapil, 1999–2000), interpretační repertoáry (Potter & Wetherell, 2004), binární opozice (Zábrodská, 2009), modi operandi (Thompson, 1990).

k prosazení vlastních názorů a získání příznivců z řad anonymních čtenářů. Výzkumný materiál jsme roztrídili podle námi pojmenovaných témat do dvou diskursivních fragmentů: *Souboj rivalů o regulaci vzdělávání romského žáka* (dva články v UN) a *Průzkum ombudsmana ČR a Kanceláře ochránce lidských práv* (tři články v UN).

2.1 Výběr analyzovaných článků podle tématu *Souboj rivalů o regulaci vzdělávání romského žáka*

- *Doporučení Amnesty International české vládě (6/2010);*
- *Ředitel: speciální školství se stalo politickým tématem (25/2010)*

Doporučení Amnesty International české vládě (6/2010)

V první části článku jsou popsány hlavní požadavky Amnesty International na českou vládu, zejména na MŠMT v oblasti problému segregace romských dětí v ČR.

Česká vláda musí segregaci romských dětí ve vzdělávání řešit systematicky... zejména Ministerstvo školství, by měly s okamžitou platností přijmout a uvést v obecnou známost rozhodný politický závazek vymýtit a ukončit segregaci ve školství... zejména Ministerstvo školství, by měly uvalit moratorium na umístování dětí do škol a tříd pro děti s „lehkým mentálním postižením“.

Slovník požadavků Amnesty International spadá do formy komunikace, již lze označit jako nátlakové vyjednávání. Oslovená česká vláda „musí řešit“, „vymýtit“, „ukončit segregaci“, „uvalit moratorium“, a to rozhodně a okamžitě. Ráznost požadavků vytváří dojem vysoké aktuální míry diskriminace romských dětí. Lze předpokládat, že na jednu stranu vláda na tento nátlak bude neprodleně reagovat, nicméně na druhou stranu mohou zmíněné příkazy vzbudit nesouhlas u pracovníků, kteří se věnují edukaci romských žáků. Kritické a jednostranné zhodnocení stavu edukace romských žáků v ČR a s tím spojený tlak na českou vládu vytváří mocensky nadřazenou pozici Amnesty International jako nadnárodní instituce.

Po předložení požadavků byly ve zprávě vyjmenovány mechanismy podporující naplnění stanovených cílů:

... prioritou bude zajistit opětovnou integraci těchto dětí do běžných základních škol... Opatření nutná pro takovou podporu zahrnují například bezplatné školní vzdělávání v integrovaných mateřských školách pro děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a poskytování bezplatné dopravy do předškolních tříd... je potřeba zvýšit počet asistentů pedagoga ve všech běžných základních školách.

Formulace „zajistit opětovnou integraci“ je latentní kritikou současné separace romských žáků v ČR. Tím, že je takový soud zobecněný na celou romskou populaci žáků, dochází de facto k obvinění celého školského systému na úrovni strukturální nerovnosti. Strategie zobecnění verdiktivu (rozsudku) podporuje maximalizaci nátlaku ke změně. Důvodem je snaha získat co nejlepší výchozí pozici k prosazení požadavků. Tyto požadavky s velkou pravděpodobností vzbudí polemiku, poněvadž se týkají nutnosti bezplatných služeb pro romské žáky a navíc investice zvláštních finančních fondů z kapes daňových poplatníků. Diskurs dodržování sociální spravedlnosti se zde střetává s nevysloveným diskursem rentability takto vynaložených prostředků, resp. s diskursem sociální odpovědnosti občanů a s diskursem odborných pedagogů. Daňoví poplatníci mohou nesouhlasit, protože romská komunita je v české společnosti stereotypně generalizována jako pobírač sociálních dávek, a tudíž neplatič daní.

Vyústěním požadavků Amnesty International byla konkrétně formulovaná výzva ke změně definice *dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí* na úrovni legislativy:

Novelizovat školský zákon... tak, aby obsahovala jasnou a objektivní definici kategorie dětí ze „sociálně znevýhodňujícího prostředí“. Tento termín by se měl používat pouze pro identifikaci dětí pro krátkodobá zvláštní opatření... Za žádných okolností nesmí toto kritérium vést k tomu, že bude s dítětem automaticky zacházeno jako s jedincem s „lehkým mentálním postižením“ a že bude umístěno do oddělené třídy nebo školy určené pro děti s postižením.

Samotné jádro stížnosti Amnesty International proti segregaci romských dětí jako dětí s mentálním postižením se zakládá nikoli na neodborné práci pedagogů, případně na záměrné rasové diskriminaci ze strany neromského obyvatelstva. Jádrem stížnosti je nejasná definice konstruktů *žák ze sociálně znevýhodněného prostředí* a spojování mentálního postižení s etnickým původem. Návrh řešení spočívá v relativně lehkém doporučení pro „krátkodobá zvláštní opatření“ u dětí identifikovaných jako sociálně znevýhodněné.

Přesné vysvětlení zmíněných opatření lze dedukovat z předchozího úryvku. Základní opatření proti segregaci romských žáků tak spočívá v rozlišení dítěte s mentálním postižením a dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí, které z nedostatku podnětů v rodinné socializaci působí mentálně opožděně. Požadavky Amnesty International byly předloženy co možno nejjednoznačněji, což dokumentují výrazy „jasnou a objektivní“, „pouze pro krátkodobá zvláštní opatření“, „za žádných okolností nesmí“. Tento způsob předložení požadavků má formu právního (zákonného) textu, vylučujícího či omezujícího dvojsmyslné výklady.

Interpretačním repertoárem⁸ Amnesty International je podle našeho názoru tato výpověď:

- Neprodleně oddělte spojování a zaměňování žáka s lehkým mentálním postižením se žákem ze sociálně znevýhodněného prostředí, je to diskriminace!

Ředitel: speciální školství se stalo politickým tématem (25/2010)

Na kritiky představitelů Amnesty International vůči českému školskému systému reagovalo v UN několik autorů. V této části vybíráme text ředitelů ZŠ praktických, které upravil Radmil Švancar. Struktura článku měla formu komentovaných připomínek ředitelů, které byly pravidelně předkládány v modu stížnost–argumentace–obhajoba. V námi zvolené první části citací se jednalo o konstrukci záměrného tlaku neziskovek na vládu, aby zrušila údajnou segregaci romských dětí:

Speciální školství není ze strany MŠMT vůbec podporováno, odborná diskuze je nahrazena tlakem některých neziskových organizací, které jsou v odborných otázkách nekompetentní a neznalé hloubky celé problematiky... MŠMT nebouchne do stolu, nedistančuje se od těchto výkřiků. Připadáme si opuštění... Nebyl problém vysvětlit si své názory s inspektory, kteří své práci rozumějí, ale s lidmi z neziskovek se prostě domluvit nedalo... ze strany přizvaných osob z neziskových organizací nešlo o získání skutečného obrazu škol, ale o „dokázání si své pravdy“. Inspekce byla účelová, jejím úkolem bylo dokázat, že základní školy praktické pracují špatně, proto je nutné je redukovat – prý o 40 %! Přitom „neoprávněně zařazených“ bylo zhruba 1 %.

⁸ Interpretační repertoáry suplují roli argumentačních „pravd“ mluvčích, kterými si obhajují svoje verze sociální reality. Zpravidla jsou tyto verze sociální reality nazírány jako produkt „common sense“, tj. běžného vědění či selského rozumu (Potter & Wetherell, 2004).

V textu jsou mocenské pozice rozloženy nerovnoměrně, MŠMT je obviněno z bázlivosti v jednání, neziskový sektor je konstruován jako nekompetentní útočník a zástupci tzv. speciálního školství se cítí opuštěni. Předpokládaná představa o spolupráci s MŠMT je považována za nerealizovanou prostřednictvím výrazů „není... vůbec podporováno“. Nicméně očekávání zastání ze strany MŠMT dokládá metafora „nebouchne do stolu“, „nedistancuje se“. Neoprávněnost postupu neziskového sektoru v očích ředitelů ZŠ praktických demonstrují výrazy „nekompetentní“, „neznalé hloubky“. Druhá výtka popisuje způsob jednání neziskovek, o čemž vypovídají výrazy „tlakem“, „výkřiků“, „se prostě domluvit nedalo“. Jednání neziskového sektoru je označeno jako účelová snaha obvinít edukační činnost ZŠ praktických a způsobit jejich redukci. K tomuto cíli byla použita relativizace „dokázání si své pravdy“. Konečně příznivci tzv. speciálního školství našli zastání u inspektorů. Díky této činnosti dostali inspektoři ústní ocenění v podobě profesní odbornosti „své práci rozumějí“. Přesvědčovací strategie autorů článku je založena na snaze o odbornou diskusi postavenou na přesvědčivých statistických datech. Mluva čísel v poměru 40 % : 1 % má doložit oprávněnost názoru zástupců speciálního školství.

Interpretačním repertoárem ředitelů ZŠ praktických je podle našeho názoru tato výpověď:

- Necouvejme před politickým tlakem neziskovek, jsou to pedagogičtí diletanti!

2.2 Výběr analyzovaných článků podle tématu Průzkum ombudsmana

- Radmil Švancar: *Ty jsi Čech a ty jsi Rom, myslí si lidé od ombudsmana o žácích* (7/2012);
- Jiří Pilař: *Vizualizace Romů ombudsmanem* (9/2012);
- Jiří Pilař: *ČŠI zase přikazuje sčítat romské žáky* (33/2013);

Obdobu volné nepřímé dialogické sítě ve formě fóra názorů můžeme doložit na člancích komentujících průzkum Úřadu ombudsmana ČR a Kanceláře ochránce lidských práv, v němž bylo cílem zjistit počet romských žáků na vylosovaných školách, na nichž je vyučováno podle RVP pro žáky s lehkým mentálním postižením. Závažnost problému dokládá skutečnost, že články v UN byly prezentovány v intervalu celého kalendářního roku.

Radmil Švancar: Ty jsi Čech a ty jsi Rom, myslí si lidé od ombudsmana o žácích (7/2012)

Na zmíněný průzkum Úřadu ombudsmana ČR a Kanceláře ochránce lidských práv reagoval R. Švancar poměrně rozsáhlým článkem. V tomto článku poskládal komentáře dvou ředitelů vylosovaných ZŠ a obsah petice rodičů romských žáků na straně jedné a pracovníků Úřadu ombudsmana na straně druhé. Ředitel ZŠ Lidická v Brně Gordon Brei vystoupil proti zmíněnému průzkumu:

Vypadá to, že je to šetření konané na zakázku Ligy lidských práv... Škola bude pravděpodobně v době jejich návštěvy prázdná, protože jsem rodiče informoval předem a všichni petici podepsali. Jsem rád, protože chci naše děti ušetřit tohoto ponižování. Zato se sčitatelé potkají se členy petičního výboru.

Argumentace ředitele G. Breie byla legitimizací jeho rozhodnutí nepodpořit pravděpodobně („vypadá to“) zjištěné připravené výzkumné šetření („konané na zakázku“). Krokem legitimizace se stalo podepsání petice všemi (romskými) rodiči. Přesvědčení o správnosti svého rozhodnutí zdůraznil čtenářům článku tím, že se jedná o akt jednání v zájmu dobra dětí, které byly ušetřeny etnického ponižování. Odsudek vůči realizátorům průzkumu byl zformulován jako spravedlivá reakce síly v podobě střetu se členy petičního výboru („za to se potkají“).

Ředitelka ZŠ Dobrovského z Moravských Budějovic Miroslava Zvěřinová postrádala smysl rozlišování etnicity žáků, což předvedla konstrukcí citace jednoho z žáků:

Proč nás přijdou počítat, když vy nám říkáte, že vám na tom nezáleží, kdo je a kdo není Rom?

Rétorický efekt citovaného dotazu jednoho z žáků měl zvýznamnit odsuzující údiv nad postupem Úřadu ombudsmana. Údiv má odkazovat na absenci etiky průzkumu, poněvadž došlo k etnickému vyčleňování, čehož si všimli i samotní žáci. Anonymita žáka stvrzuje důležitost otázky a upozaduje jeho konkrétní identitu. I tato skutečnost má svůj význam, který spočívá v předpokladu, že takto uvažuje mnoho žáků školy. Paradoxně tak došlo k situaci, kdy škola etnicitu žáků neřeší, čímž se chová inkluzivně, zatímco Úřad ombudsmana svým průzkumem rozdílnost etnicity stvrzuje.

Vysvětlující výklad paní ředitelky korespondoval s postojem ředitele Breie. Její argumentační linie byla vedena z kolektivní pozice stmelěného tábora učitelů ZŠ praktických, kteří mají negativní zkušenost s neziskovým sektorem.

Těžko lze očekávat od speciálních pedagogů ZŠ praktických vstřícný postoj vůči jakémukoliv šetření ohledně etnicity žáků po více jak desetiletém agresivním útoku některých neziskových organizací proti našemu typu školy... učitelé praktických škol již nevěří, že by měl někdo zájem zjišťovat pravý stav věcí a hlavně vůli věci řešit na odborné úrovni ve prospěch dětí. V posledních letech jsme pouze terčem politiků a právníků. Naší nadějí snad může být... by se mohlo prokázat, že v našich školách se nejedná o nerovný přístup ke vzdělávání z důvodů etnicity, tak jak je veřejnosti podsováno.

Ředitelka M. Zvěřinová vcelku otevřeně předložila důvody nedůvěry tzv. *speciálních pedagogů* vůči neziskovému sektoru. Důvody členila podle zdroje regulace a způsobu jednání. Z hlediska zdroje regulace vzdělávání romských žáků vytvořila binaritu tzv. speciální pedagogové–zástupci neziskovek. Z hlediska jednání ostře obvinila neziskový sektor z „desetiletého agresivního útoku“ a z tlaku politiků a právníků („jsme pouze terčem“). Nucená obrana pracovníků speciálních škol tak vede k nedůvěře v rovině odborné i lidské. Pro udržení vlivu vlastního tábora konstruovala naději ve spravedlivé prokázání rovného přístupu vůči romským dětem a zároveň povzdech nad praktikami mediálního mocenského diskursu „jak je veřejnosti podsováno“.

Druhá polovina článku R. Švancara byla věnována názorům pracovníků Úřadu ombudsmana. Rozhovor byl realizován se zástupkyní ombudsmana Varvařovského Jitkou Seitlovou a garantem projektu (průzkumu) Michalem Čermákem.

J. Seitlová předložila následující zdůvodnění realizace průzkumu:

... jsme neustále pod tlakem zahraničních institucí, které se zabývají lidskými právy... Indikátorem toho, zda k tomu (*diskriminaci*) dochází, je právě zastoupení žáků podle jednotlivých etnicit... Možná někde vznikla nějaká komunikační bariéra... Jsme ale přesvědčeni, že je všechno v pořádku. Průzkum by měl naopak sloužit tomu, abychom... pomohli udělat pořádek... A zdůrazňuje: Nechceme za každou cenu prokázat nějakou diskriminaci, z toho nás nepodezírejte.

J. Seitlová vyjádřila podporu realizace průzkumu. Vědoma si nesouhlasu zástupců praktických škol, pokusila se konfliktní téma zmírnit odkazem na „tlak zahraničních institucí“, vznikem občasných, nikoli stálých komunikačních bariér („možná někde... nějaká“) a významem vypočítání indikátoru jako klíče

k věcnému posouzení situace v českém školství. Činnost Úřadu ombudsmana tak diskursivně formovala do instituce, která chce pomoci „udělat pořádek“, a nikoli rozpoutat spor o diskriminaci. Důležitost tohoto cíle dokládají výrazy „zdůrazňuje“, „nechceme za každou cenu“, „nás nepodezírejte“.

Pro úplnost analýzy jazykového jednání všech aktérů ocitujeme výklad z petice romských rodičů:

... vyzýváme veřejného ochránce práv, aby přestal podporovat snahy o zrušení základních škol praktických. Podpořte naše snahy o znemožnění další diskriminace našich dětí tím, že nám bude diktováno, kde a jak je máme vzdělávat... Přejeme si, aby ZŠ praktické vzdělávaly naše děti ne jako mentálně retardované, ale jako děti s výukovými problémy. Důrazně se ohrazujeme proti zjišťování národnosti našich dětí ve školách bez našeho vědomí... to porušuje naše právo na sebeurčení.

V petici je formulována výzva romských rodičů ombudsmanovi, který je jako představiteli státní instituce. V obsahu výzvy se požaduje přepólování názoru o nutnosti rušit ZŠ praktické, ačkoli rušení těchto škol nebylo Úřadem ombudsmana požadováno. Zdrojem přesvědčení o konstrukci budoucího rušení ZŠ praktických byli spíše učitelé, v tomto případě ředitel G. Brei. Diskursivně se tak navodil stav faktického rušení ZŠ praktických, ačkoli požadavek Amnesty International (jako původce spuštěné kritiky) směřoval k převedení 40 % romských žáků do běžných škol kvůli vymýcení jejich segregace. O rušení ZŠ praktických tak primárně nešlo, spíše o redukci stavu romských dětí na ZŠ praktických. Úřad ombudsmana si na základě zprávy Amnesty International dal za úkol věc výzkumně prošetřit. Paradoxně tak romští rodiče v petici žádali „znemožnění další diskriminace“ a zároveň setrvání svých dětí v ZŠ praktických. Zdůvodnění spočívalo v přenálepkování statusu romských žáků z „mentálně retardovaných“ na žáky „s výukovými problémy“. Obavy romských rodičů z údajného diktátu, „kde a jak je máme vzdělávat“, vyplývaly ze zjišťování etnicity „ve školách bez našeho vědomí“. Úřadu ombudsmana tak bylo nakonec oznámeno, že průzkumem porušuje „naše právo na sebeurčení“. Petice romských rodičů čerpala zdroj své opodstatněnosti z historického odkazu vzniku národních států po první světové válce. V petici se rovněž stvrdila fakticita diskriminace Romů v ČR.

Interpretačním repertoárem v článku Radmila Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- Romský žák je v centru školského dění, ale rozhoduje se na politické rovině.

Jiří Pilař: vizualizace Romů ombudsmanem (9/2012)

Na problém průzkumu etnicity na ZŠ praktických reagoval krátký půlstránkový text speciálního pedagoga Jiřího Pilaře. Tentýž autor zhruba po roce rozšířil své názory v reakci na činnost České školní inspekce (ČŠI). Pilařův výklad má formu filipiky. J. Pilař svůj nesouhlas s průzkumem Úřadu ombudsmana a ČŠI konstruoval jako kritiku nesmyslných kritérií určujících, kdo ze žáků patří k romskému etniku:

Při dotazech, jak jsou posuzovány děti ze smíšených manželství, „výzkumníci“... tvrdili, že Romem je pouze dítě tmavovlasé a jeho blondatý sourozenec nikoliv. A pokud je dítě maďarských rodičů... často tmavovlasé, stane se... taky Romem... a čárkují si v seznamech domnělé nebo skutečné Romy... chlubíce se, že „na třídu jim stačí šest až osm minut“ (Čermák, UN č. 7/2012)... o to víc z jejich snahy číší hloupost... svým pácháním dobra škodí, kudy chodí, a mohou být pro nás i zadarmo drazí...

Vysvětlení realizace průzkumu je ironizováno označením „výzkumníci“ v uvozovkách. Tito „výzkumníci“ rozpoznávají původ dítěte intuitivním odhadem, „čárkují si v seznamech domnělé... Romy“, „chlubíce se“ efektivností měření. Jako doklad ne odbornosti autor článku citoval výpověď M. Čermáka o časové periodě získávání dat na jednu školní třídu. Zdroj argumentačního rámce mj. vyplývá z rozlišení mezi průzkumem a vědeckým výzkumem. Na jiném místě této výzkumné statě jsme uvedli poznámku, že pracovníci Úřadu ombudsmana (M. Čermák, J. Seitlová) nazvali svůj záměr oběma způsoby. Téma zjišťování statistiky počtu romských dětí charakterizoval autor článku výrazy „z jejich snahy číší hloupost“, „pácháním dobra škodí, kudy chodí“ a „mohou být pro nás i zadarmo drazí“ (tento oxymóron je převzat). V závěru úryvku citací je nepřímě stvrzen fakt o politickém nátlaku, protože „nikoho nezajímá“ porušování práva na ochranu osobních údajů, ačkoli o tom mediálně informoval Úřad na ochranu osobních údajů.

Jiří Pilař: ČŠI zase přikazuje sčítat romské žáky (33/2013)

Konstrukce J. Pilaře směřovala k obvinění nevládních organizací:

Nepředpokládám, že ČŠI chce zjišťovat, kdo má mít jaká práva kvůli své etnické příslušnosti. Spíš asi hledá cesty (ČŠI), jak získat informace pro nevládní organizace, které s ní úzce spolupracují, aby pak mohly do světa hlásat, jak se u nás porušují lidská práva, jak odpíráme plnohodnotné vzdělání našim romským dětem. Inu, je to již takový český folklór, že organizace žijící ze státních grantů pomlouvají svoji zemi v cizině. Nikoho nezajímá vyjádření Úřadu na ochranu osobních údajů v dané věci z 25. 9. 2012.

V úryvku je fabulována školská realita do spekulace, jejíž podstatu tvoří úzká spolupráce ČŠI a nevládních organizací. Cílem této spolupráce má být pomlouvání poměrů v českém školství. Osobní zájmeno „našim“ plní úlohu ironizace příkladů diskriminace romských žáků. Tyto příklady považuje autor za pomluvy a navíc ironizuje i skutečnost, že romští žáci touží po plnohodnotném vzdělání, které je jim odepřeno. Eufemizace rozhádané reality v problému edukace Romů „inu, je to již takový český folklór“ je následně vystřídána tvrdým obviněním, že „organizace žijící ze státních grantů pomlouvají svoji zemi“.

ČŠI se pokusila dokončit sčítání romských žáků obdobně jako Úřad ombudsmana. Za tento počin byla J. Pilařem kritizována:

ČŠI se opět „pochlapila“ a podruhé počítá romské žáky v ZŠ praktických. Odkazuje na plnění *Akčního plánu opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu... Jen na okraj – odborná veřejnost se s tímto materiálem nikdy neztotožnila. ČŠI úkoluje ředitele... Dokonce ředitele upozorňuje... že taková škola může být podrobena státní kontrole. Jsme ještě v postbolševické společnosti, anebo předpona post pozvolna mizí v mlze? Anebo že by to byl dopad salónního levicového aktivismu zástupců neziskovek?*

Sčítací aktivita instituce ČŠI je autorem ironicky personifikována větou „se opět pochlapila“, přičemž doplňuje, že se odborná veřejnost s jejím výsledkem „nikdy neztotožnila“. Kromě toho ČŠI ředitele škol „úkoluje“ a „podrobuje státní kontrole“. Domnělý nátlak ze strany ČŠI je přirovnán k praktikám v totalitní společnosti. Autor se ironicky ujišťuje, v jakéže to společnosti vlastně žijeme, když se dějí takové nátlaky? Kromě pejorativního označení „postbolševické společnosti“ (výraz nepřímě odkazuje k perzekučním praktikám stalinského režimu) se cílem kritiky stali zástupci neziskovek, člensky kategorizovaní do škatulky „salónního levicového aktivismu“.

Nyní se zaměříme na analýzu celkového shrnutí problému J. Pilařem:

Vzdělávání Romů v ČR je skutečně dlouhodobý problém, ale není dominantním tématem pro školy speciální, jak neodborníci mylně běžně uvádějí, ale školy běžného vzdělávacího proudu, které neumí dlouhodobě pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. A samozřejmě i pro pedagogické fakulty... Proč nejsou tomuto šetření podrobeny i běžné ZŠ, z nichž právě přichází impuls, že žák (*patrně s SPU*) na běžné vzdělávání nestačí? Proč jsou opět stavěny do pozice viníka školy (*praktické*)... Proč se nikde neakcentují závěry sledování Agentury EU pro základní práva (*Úroveň vzdělání mají Romové v ČR nejvyšší*)... z roku 2012? Že by se to někomu nehodilo do podnikatelského záměru (*založení soukromých elitních škol*)?

Stanovisko J. Pilaře ospravedlňuje činnost ZŠ praktických, resp. funkčnost tzv. *speciálního školství*. Vzdělávání romských dětí považuje v ČR za problém, nicméně upřesňuje, že na vině jsou nedostatky odbornosti na straně běžných škol a pedagogických fakult. Zúžený kritický pohled na školy praktické vysvětlil jako běžný omyl neodborníků. Celkově se argumentační rétorika J. Pilaře opírala o expertní diskurs, čímž bylo možné relativně snadno vyvracet jakékoli kritické námitky o segregaci romských žáků. Prostřednictvím expertního diskursu pozicoval, kdo do vyvolené skupiny expertů patří, a kdo nikoli. Rétorické otázky v posledním uvedeném úryvku měly za úkol přenést pozornost čtenáře a tematiku z roviny edukační do roviny finančního profitu a práva regulovat, které se „někomu hodí do podnikatelského záměru“.

Interpretačním repertoárem Jiřího Pilaře je podle našeho názoru tato výpověď:

- Neziskové organizace se chovají diletantsky a zjiště!

3 Shrnutí

Závěrečné shrnutí našeho výzkumného šetření jsme pojali jako odpovědi na výzkumné otázky. Dovolili jsme si interpretovat shrnutí ze všech analyzovaných článků o sociální inkluzi romských žáků v UN za období 2010–2014.⁹ V analyzovaných člancích UN jsme dospěli k následujícímu výčtu mocenských diskursů:

- diskurs inkluzivní (zástupci učitelů a ředitelů ZŠ praktických x zástupci neziskového sektoru);
- diskurs učitelský (speciální pedagogové x běžní učitelé);
- diskurs globalizační (nadnárodní instituce x české instituce);
- diskurs segregativní (školy romské x školy neromské);
- diskurs etnický (Romové x neromská populace);
- diskurs strukturální nerovnosti (konkrétní jednatel x institucionální systém);
- diskurs historizující (minulost x přítomnost).

⁹ Vzhledem k rozsahu analytického materiálu jsme v kap. 2 prezentovali pouze analýzu vybraných citací ze dvou diskursivních fragmentů. V kap. 3 bylo naší prioritou zodpovědět výzkumné otázky v kontextu zvoleného časového období 2010–2014, a proto vycházíme z analýzy všech 74 článků diskursivního pramene.

Zmíněné diskursy působily na výpovědi jednotlivých mluvčích. Prolínání zmíněných diskursů do výpovědí mluvčích budeme interpretovat v kontextu odpovědí na následující výzkumné otázky:

(1) Kdo je legitimní mluvčí v UN? Z jakého institucionálního místa bylo hovořeno? Jakou diskursivní pozici mluvčí zastává?

Diskursivní pozice UN se jevila jako jednoznačně hájící zájmy učitelů ZŠ praktických, periodikem označených za tzv. *speciální pedagogy*. Redakci týdeníku tvoří šest pracovníků, kteří mají tematicky pokryté strukturní oblasti českého školství (jednotlivé stupně školské soustavy, ČŠI, evropské fondy, státní správa a samospráva, školská ekonomika, poradenství, speciální školy). Oblast edukace romských žáků, řazenou do speciálního školství, redaktorsky zajišťuje zejména Radmil Švancar, kterého lze považovat za legitimního mluvčího týdeníku UN. Články zabývající se edukací romských žáků, resp. existenčními problémy ZŠ praktických, byly redakcí UN koncipovány převážně v kritickém vytýkacím modu. Jednalo se zpravidla o obvinění ze zjištěných praktik neziskového sektoru a nevládních organizací a ze slabosti MŠMT, které rozbíjí funkční model selektivního školství v ČR. Výběr zástupců škol (ředitelé, učitelé) a zástupců pedagogicko-psychologických poraden nebo členů školských asociací přispívajících do UN preferoval odpůrce změn úplné, ale i částečné sociální inkluze. Přístup k vyjádření byl poskytnut i kritizovaným neziskovým organizacím nebo zástupcům MŠMT. Forma těchto článků měla podobu dotazů „na tělo“, zpravidla pod patronací R. Švancara, který kromě pokládání dotazů vyjadřoval i vlastní stanoviska a kritické komentáře. Svými postřehy tak přesvědčoval čtenáře o adekvátnosti vlastního náhledu na zvolenou problematiku.

(2) Jaké jsou verze objektivizovaného sociálního vědění o konstruktu *sociálně znevýhodněný žák* a jaké charakteristiky a typizace má edukace romského žáka podle názoru odborníků?

V souvislosti s interpretací pojmu *sociálně znevýhodněný žák* zazněla ve sledovaných člancích UN poznámka o neujasněnosti významu tohoto pojmu. Výklad se tak orientoval spíše na konstrukci sociálně znevýhodněného rodinného prostředí a tím na členskou kategorizaci romských rodičů. Tato kategorizace byla vedena strategií symbolické konstrukce nazvané generalizace, čili hodnocení romských rodičů platilo obecně na všechny. Až na výjimky, kdy inkluzivní školy úspěšně spolupracují s romskými rodiči, byly ostatní články v případě charakterizace hodnot Romů skeptické s poukazem

na nízkou prestiž vzdělání v jejich komunitě. Obsah článků kritizoval zanedbávající ranou péči romských rodičů a tím znemožnění efektivní primární socializace jako základu pro úspěšné fungování romských dětí v běžných školách. Nízká hodnota vzdělání, zanedbávající péče rodičů a reprodukce špatných sociálních vzorů tak byly konstruovány jako příčina problému vzdělávání romských žáků. Zobecňující tendence na zanedbávající výchovnou péči v primární socializaci romských dětí stvrzovaly faktor vzdělanostní reprodukce a tím nemožnost dosáhnout výrazné změny. Část názorů v UN se v této problematice snažila komentovat klady a zápory požadavku uzákonit povinnou předškolní docházku romských dětí. Problém edukace romských žáků spočíval zejména v typizovaném předpokladu jejich školního neúspěchu, resp. nezájmu o vzdělání. Další typizaci spatřujeme v konstrukci očekávaného průběhu sociální inkluze, která údajně dosáhne pouze integrace žáků. Tato integrace bude mít charakter spolužití (vedle sebe, nikoli spolu) ve školních lavicích. Mluvčí rezignovali na možnost reálného dosažení individuálního přístupu k žákům a na efektivní diferenciaci kognitivní náročnosti výuky a hodnocení školních výsledků. Zároveň byla reforma zavádějící sociální inkluzi napadána z hlediska finanční nákladnosti, odborné nepřipravenosti a didaktické neúčelnosti.

Z pohledu odborníků, kam byli začleněni zástupci speciální pedagogiky, pedagogické psychologie a učitelé na ZŠ praktických, je nutné udržet (selektivní) dvoukolejný ráz českého školství v podobě tzv. *běžných škol*, *speciálních škol* a tzv. *škol praktických*. Tito aktéři obhajovali své stanovisko jako snahu vyhovět specifickým potřebám romských žáků (i přáním jejich rodičů), pro které mají ze své praxe adekvátní dovednosti. Spor o edukaci romských žáků se vedl v tématu diagnostiky lehkého mentálního postižení a jeho (automatického) spojování se sociálním znevýhodněním. Učitelé a ředitelé ZŠ praktických společně s pracovníky v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP) důvěřují psychologickým diagnostickým testům a rovněž zdravému znalostnímu úsudku, který byl vytvořen na základě pozorování chování žáků. Problém potenciálního unáhleného přerazování (zvláště romských) žáků do ZŠ praktických má být vyřešen přesunutím ohniska zájmu poradenských pracovníků na fázi aplikační, nikoli diagnostickou. Aplikační fáze má výhodu především svojí fluidní povahou, tedy možností procesuální změny stanoviska dle chování a studijního výkonu žáka. Lepší postavení aplikační fáze je potvrzeno i kompetentností pracovníků školských poradenských zařízení, kteří situaci v edukačním prostředí rozumí údajně lépe, než kolegové

z jiných rezortů (například rezortu zdravotnictví). Opačný pohled na edukaci romských žáků zastával tábor nevládních a neziskových organizací, který byl v UN označen jako neodborný. Jeho představitelé podporovali reformní změnu v podobě úplné nebo alespoň částečné sociální inkluze, resp. odbourání romské diskriminace ve školách. Významným mezníkem byl rozsudek štrasburského soudu v případě ostravských Romů, kteří úspěšně žalovali ČR za diskriminaci (případ D. H. z roku 2007).

Podle názorů autorů ze speciálněpedagogického tábora došlo k přijetí (inkluzivní) novely školského zákona v roce 2015 v důsledku aktivit neziskového sektoru brojících vůči (údajně) diskriminaci romských žáků. Zdrojem snah o inkluzivní změny v českém školství se staly kritiky zástupců nadnárodních organizací, zvláště *Amnesty International*, a některé průzkumy českých institucí, například Úřadu veřejného ochránce práv (ombudsmana) anebo ČŠI. Proces přeřazování romských dětí do ZŠ praktických označili výše zmínění zástupci neziskového sektoru jako diskriminační. Výtka však nebyla vedena vůči diagnostickým testům, ale vůči rozhodování psychologických pracovníků, kteří údajně jednostranně interpretují výsledky na základě selektivních tendencí. Do tábora neodborníků byli redakcí UN diskursivně přiřazeni zástupci neziskových organizací i zástupci MŠMT. Představitelé MŠMT v článkách volili smířlivé stanovisko formou dementování extrémních interpretací speciálních pedagogů vůči tehdy připravované novele školského zákona.

(3) Jak mluvčí obhajují (jakými diskursivními praktikami) své postoje a jakým způsobem charakterizují opoziční aktéry?

K zodpovězení této otázky jsme aplikovali tzv. *modi operandi*¹⁰ (Thompson, 1990), kterými mluvčí ideologicky konstruovali své vidění sociální reality. Ve výčtu argumentací vybraných článků v UN se nejčastěji objevovaly následující ideologické *modi operandi*: *legitimizace*, *unifikace*, *fragmentace*. Méně častou formou *modi operandi* byla *reifikace* nebo *zatajení*.

Legitimizaci nejvíce charakterizovala strategie zobecňování skupinových identit či členských vlastností (Romové, neziskový sektor, speciální pedagogové), ale i vyznávání hodnot (spravedlnosti, rovnosti). Méně častou strategií

¹⁰ *Modi operandi* představují způsoby ideologického působení v řečových aktech za účelem vytváření dominance a moci. Jedná se o *modi legitimizace*, *zatajování*, *sjednocování* (neboli *unifikace*), *rozdělování* (neboli *fragmentace*) a *reifikace*. Tyto *modi operandi* jsou aplikovány pomocí strategií symbolické konstrukce výpovědí, kterými mluvčí mobilizují významy interakcí a objektů v sociálním světě.

byla racionalizace navrhovaných postupů řešení, případně narativizace blízké budoucnosti. Legitimizace se tak pravidelně využívala:

- v kontextu prezentace či přesvědčování o správnosti a odbornosti preferovaných názorů;
- v kontextu odkazování se na závazné kurikulární, legislativní nebo morální dokumenty či kodexy;
- v kontextu životem osvědčených postupů, pravd a hodnocení.

Unifikaci (sjednocování) charakterizovala strategie symbolické jednoty, sdružující se na základě společného profesního prostoru, společných názorů na edukaci romských žáků nebo společných kritik vůči oponentům. Zajímavým projevem symbolické jednoty se stalo personifikování ČR. Zároveň se v článcích vyskytla i strategie standardizace ověřených metodik, jak vzdělávat romské žáky, případně jakým způsobem je ne-přeřazovat do ZŠ praktických. Unifikace se tak pravidelně využívala:

- v kontextu konstrukcí shromažďujících tzv. odborníky, resp. příznivce zastávaného řešení či názoru;
- v kontextu prosociálních úmyslů v rámci diskursu rovných příležitostí.

Fragmentace (rozdělování) byla velmi častým jevem téměř v každém citovaném úryvku. Mluvčí pomocí řečových aktů¹¹ často předkládali stížnosti, obvinění, případně obhajoby. V tomto modu se významně projevíly strategie diferenciace a odstranění druhých, a to vyjmenováváním rozdílů, neshod, křivd či charakterových vlastností. V rámci binarit docházelo k jakostnímu hodnocení kategorie *My jako znalci či morálně zdatní jedinci* a kategorie *Oni jako diletanti a morálně pokleslí jedinci*. Fragmentace se tak pravidelně využívala:

- prostřednictvím binarit *My – Oni*, *odborníci – diletanti*, *speciální pedagogové – ostatní edukační činovníci*, *zastánci inkluze – odpůrci inkluze*, *Romové – příslušníci neromské populace*, *školské instituce – neziskové instituce*, *kladné charakterové vlastnosti – záporné charakterové vlastnosti*, *domácí (přátelské) – cizí (nepřátelské)*.

¹¹ Podle Austina (2000) se výpovědi stávají řečovým aktem, až když je přijmou adresáti. Každý řečový akt vyjádřený v určitém kontextu má ilokuční (tzn. sociální) sílu. Řečové akty jsou tak chápány jako způsoby konání.

V reifikaci se jednalo o strategii naturalizace, která se používala k odhalování příčin školního neúspěchu romských dětí v běžných ZŠ. Naturalizací se romská odlišnost a neúspěch přirozeně zvýznamňovaly, a to ve vztahu ke vzdělání a výjimečně i k práci. Reifikace se tak pravidelně využívala:

- v kontextu životních hodnot romského etnika.

V modu zatajování se projevilo nejčastěji užívání metafor a ironické eufemizace zpravidla při konstrukcích příkladů nedostatečné odbornosti na straně zástupců neziskového sektoru a MŠMT. Konstrukce popisů tábora protivníků v problematice edukace romských dětí byla vedena častým užíváním jakostních hodnocení, původně vycházejících z binárního třídění osob a jevů. Opakovaným jevem byla degradace odborných pedagogických kvalit zástupců neziskového sektoru. Účel jejich činnosti byl spatřován v politickém i faktickém obohacování se na zveličování problému, který dle některých autorů článků nemá opodstatnění. Domnělé diletantské názory opozičníků byly připomínány zejména v konstrukcích poukazujících na nereálnost požadavku úplné sociální inkluze, v údajné neznalosti práce s romskými dětmi, ve způsobech diagnostikování mentálního postižení žáků nebo ve slabé metodologické erudovanosti.

4 Diskuse a závěr

Tímto textem jsme se pokusili analyzovat výseky sociální reality, jaké prezentují vybrané články v týdeníku *Učitelské noviny* o tématu sociální inkluze a edukace romských žáků v českém školství. Produkováno vědění o edukaci romských žáků je tak nahlíženo z úhlu mocenského prolínání diskursů, kterými se utváří ideologické kolbiště mezi zastánci a odpůrci změn v českém školství.

Analytickou část naší výzkumné stati jsme zahájili tzv. *dialogickou sítí* mezi táborem neziskového sektoru a táborem speciálních pedagogů. Konkrétně jsme úvod konfliktu datovali do období vynesení rozsudku v případě D. H. štrasburského soudu (13. 11. 2007) a do kritik Amnesty International vůči (údajné) diskriminaci romských žáků v českém školství. Tato kritika spočívá v jejich přeřazování do ZŠ praktických na základě etnicity a nálepky žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Spor o přeřazování vysokého počtu romských dětí do ZŠ praktických se týká způsobu diagnostiky v pedagogicko-psychologických poradnách a v souhlasu romských rodičů s přeřazením, který nevládní organizace považují za důsledek strukturální

nerovnosti. Školní neúspěšnost romských žáků v běžné škole se zpravidla vysvětluje/vysvětlovala poukazem na lehkou mentální dysfunkci romských žáků či na jejich rodinný background (žák ze sociálně znevýhodněného prostředí) a řeší/řešila doporučením k jejich přeřazení na ZŠ praktickou. Na straně protiargumentů se nacházejí zástupci tzv. *speciálního školství*, kteří podporují zachování selektivního charakteru vzdělávání žáků podle jejich postižení. Nicméně i oni souhlasí s možností aplikace principů inkluze, kde to podmínky dovolí. Vzdělávací program RVP ZV s přílohou LMP (lehké mentální postižení) považují za efektivní kurikulární dokument pro vzdělávání žáků diagnostikovaných jako *žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. Ve svých výpovědích kritizují neziskový sektor a vládní orgány za snahy zpolitizovat problém za účelem čerpání peněz z evropských strukturálních fondů a z jejich pedagogické nekompetentnosti. Zástupci speciálního školství se obávají zrušení faktické existence ZŠ praktických, dále ze školního neúspěchu a šikany žáků s diagnózou hraničního intelektu po přestupu na vzdělávací program RVP ZV, který se vyučuje v běžných základních školách. K zavádění principů sociální inkluze vyjadřují pochybnosti z hlediska neúměrného finančního zatížení v kontextu výdajů na školství ze státního rozpočtu, z nepřipravenosti učitelů běžných základních škol pracovat s žáky s diagnózou hraničního intelektu, z organizačního chaosu a neúčinnosti výuky ve třídě, z blízkého časového termínu aplikování novely školského zákona do praxe, z neúčinnosti metodických nástrojů podpůrných opatření, z paradoxního důsledku prohloubení selekce ve školství předpokládaným nárůstem zakládání soukromých elitních škol, případně z traumatizování všech aktérů výuky z hromadících se problémů.

Je evidentní, že téma sociální inkluze není pouze produktem procesu školní edukace, ale má přesah do oblastí rodinné socializace, způsobů trávení volného času, trhu práce, rasové (ne)tolerance v české společnosti, sociální stratifikace v české společnosti, uznání rovných šancí, obývání veřejných prostor, úrovně sociálního zázemí, konstrukce tzv. *objektivizovaného vědění* (srov. Berger & Luckmann, 1999) o životě sociálně znevýhodněných skupin obyvatel atd. Problém sociální inkluze lze nahlížet i z pohledu mocenského (řídícího), tedy z pohledu institucí, které budou mít realizaci a kontrolu změn na starosti. Neziskové organizace se snaží prosadit svou verzi dodržování lidských práv na podstatě inkluze. Svou kritikou tak jdou (ne)chtěně proti modelu vzdělávání na ZŠ praktických. Z důvodu systémového bojují proti sociální segregaci. Naproti tomu ze strany zástupců ZŠ praktických se jedná

o podporu selekce založené na psychologických posudcích. Tato, diagnostikou podpořená, selekce vytváří podmínky pro diferencovanou školní socializaci nejenom romských dětí. Diferenciace tak utváří typ „školy na míru“ pro každého žáka. Frustrace učitelů ZŠ praktických pramenů z pocitu, že supluje socializační úlohu rodičů a zároveň ještě učí. Kritiku neziskového sektoru z etnické diskriminace berou jako útok proti své práci a svému poslání. Náročnost profese je v jejich očích společností (nebo politickými špičkami) nedoceněna. Střet názorů obou táborů má zdroj v pohledu na řešení problému edukace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, resp. žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Mediálně je vytvářen nesmiřitelný konflikt mezi sektory, kterým jde vlastně o podobnou vizi, tedy o sociální spravedlnost a rovné šance na vzdělání. Důležitým aspektem odlišného vidění sociální reality je rozdílnost ve zkušenostní praxi aktérů (autorů článků v UN) a také v institucionálním nárůstu subjektů participujících na regulaci zmíněné edukace romských žáků. Dochází tak i ke srovnávání s předchozím politickým (totalitním) režimem. Například starší aktéři vzpomínají na dobu totality, kdy bylo vzdělávání hrazeno a řízeno výhradně státem, a považují tuto úlohu státu za žádoucí. Připomeňme, že v době totality byla propagována selekce dětí podle intelektu. V neziskovém sektoru zpravidla působí lidé, kteří svou úlohu spatřují v prosazování principů subsidiarity a sociální inkluze, tedy v omezení státních či centralizovaných intervencí.

Týdeník UN zastává názory z pohledu pedagogických a psychologických aktérů, kteří prosazují dvoukolejnost českého školství. Touto neskrývanou orientací logicky předkládá čtenářům argumenty v relativně jednostranném hodnoticím kontextu. Nezanedbatelný vliv sehrává i vymezení odborníků na edukaci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami z pohledu přispěvatelů UN. Konkrétně se zaměřuje na působnost speciálních pedagogů, kteří prioritně vzdělávají děti se zdravotním postižením. Je zvláštní, že názory sociálních pedagogů, kteří se orientují na žáky v ústavní výchově nebo na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí (zvláště na romské žáky), nemají v UN zastoupení.

Výhodou diskursivní analýzy je její zaměření i na to, co vysloveno či napsáno nebylo, ale je součástí diskursivního pole. Ono skryté (nevyřčené) může vycházet ze skutečnosti, že sociální pedagog se orientuje na vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a svými intervencemi má blízko k činnosti neziskového sektoru. Kritérium mentálního nebo tělesného postižení dítěte u něj není, na rozdíl od speciálního pedagoga, zásadní. Na rozdíl

od kritizované akademické neodbornosti činovníků v neziskovém sektoru (očima autorů ze speciálněpedagogického tábora přispívajícího do UN se jedná o diletanty) může mít sociální pedagog buď bakalářský, nebo magisterský akademický titul. Nicméně o edukaci žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí referují v tomto týdeníku zástupci neziskových organizací, ČŠI nebo zástupci Úřadu vlády ČR. Edukace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami je zde konstruována jako resort speciálních pedagogů, psychologů a poradenských pracovníků. Tato skutečnost se promítá do tvorby diskursivního pole, ve kterém zástupci tábora speciálních pedagogů v UN řeší zejména podmínky edukace dětí s LMP, případně dětí se středním nebo s těžkým mentálním postižením a s jinými tělesnými postiženími ve vztahu k novele školského zákona. Podmínky edukace romských žáků ve vztahu k novele školského zákona jsou těmito zástupci nazírány prizmatem neoprávněně zveličované diskriminace.

Na závěr se vrátíme k východisku diskursivní analýzy, a to ke konstruktivistickému pojetí utváření sociální reality (Berger & Luckmann, 1999). Na utváření kulturně-sociálních vzorců každodenního vědění u různých sociálních skupin má silný vliv mediální produkce (Thompson, 2004). Kulturně-sociální kontext čtenáře promítnutý do jeho kulturního kapitálu se podílí na významňování obsahu textu. Čtenář ve své žité každodennosti ukotvené v sociálním řádu vychází při zpracování informací (symbolických sdělení) ze své aktuální zásoby vědění. On-line dostupnost mediálních obsahů UN v čase a v prostoru oslovuje různé čtenáře ze sociálně diverzifikovaného prostředí, kteří si význam konstruují do své „soukromé“ sféry vědění a podle toho i jednají. Čtenář sice dokáže mediální obsahy kriticky dekonstruovat, nicméně úroveň jeho dekonstrukce je mj. závislá na přístupu ke zdrojům moci, na dosaženém vzdělání, na ochotě kriticky zkoumat předkládané informace atp. Z výše popsaného výkladu vyplývá poznatek, že ten, kdo produkuje mediální sdělení, zároveň produkuje názory veřejného mínění. Školské instituce předávají vědění, čímž disponují symbolickou mocí, která ovlivňuje způsoby produkce a příjmu těchto obsahů. Média rovněž produkují symbolickou moc informováním o tzv. realitě a svou masovostí ovlivňují veřejné mínění. Spousta příjemců považuje mediálně prostředkovanou realitu za pravdivou, obdobně funguje i působení obsahů školského kurikula na žáky. Právě tento poznatek o symbolické institucionální moci médií a školy můžeme považovat za podnětný faktor pro tvorbu diskursivních analýz.

Literatura

- Austin, J. L. (2000). *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologizaci vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Dreyfus, H. L., Rabinow, P., & Foucault, M. (2002). *Za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky*. Praha: Herrmann a synové.
- Fónadová, L. (2014). *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Gabal, I., Čada, K., & Snopek, J. (2008). *Klíč k posílení integrační politiky obcí: sociální vyloučení Romů a česká společnost*. Praha: Otevřená společnost.
- Gulová, L. (2010). *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Gulová, L., & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Hoffmannová, J., & Müllerová, O. (2000). *Jak vedeme dialog s institucemi*. Praha: Academia.
- Homoláč, J. (2009). *Internetové diskuse o cikánech a Romech*. Praha: Karolinum.
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Katrňák, T. (2003). *Otázky sociální inkluze romské komunity*. Brno: Masarykova univerzita.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Keller, R. (2007). *Diskursforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klapko, D., Remsová, L., Kolaříková, V., Sedláková, M., & Žákovský, L. (2014). *Výzkumný exkurz do diskursů o Romech*. Brno: Masarykova univerzita.
- Navrátil, P. (2003). *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál.
- Nekvapil, J. (1999–2000). Etnometodologická konverzační analýza v systému encyklopedických hesel. *Češtinář, 1999–2000*(3), 80–87.
- Nekvapil, J., & Leudar, I. (2002). Sekvenční struktury v mediálních dialogických sítích. *Sociologický časopis, 38*(4), 483–500.
- Němec, J. (2010). *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita.
- Potter, J., & Wetherell, M. (2004). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Röhrich, A. (2008). *Ideologie, jazyky, texty: analýza a interpretace textů Rudého práva z roku 1953 a 1975 a Práva z roku 1997*. Liberec: Bor.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Cambridge: Blackwell.
- Šanderová, J., & Šmídová, O. (2009). *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Šmídová, O. (2013). *"Rudé právo psalo, že nás bylo málo...": restituce identity a identita restituce v diskursu Rudého práva v roce nula*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Šotolová, E. (2011). *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.

- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture*. Cambridge: Polity Press.
- Thompson, J. B. (2004). *Média a modernita: sociální teorie médií*. Praha: Karolinum.
- Vojtíšková, K., Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (2011). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- Zábrodská, K. (2009). *Variace na gender: poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.

Autor

Mgr. Dušan Klapko, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, Poříčí 31, Brno 602 00, e-mail: klapko@ped.muni.cz

Overlying discourses of power in the weekly newspaper Učitelské noviny: Social inclusion of Roma pupils in Czech education

Abstract: This paper deals with the analysis of discourse concerning the education of Roma pupils as pupils with a social disadvantage or of pupils with specific educational needs. The analysis is focused on the discourses creating school reality as presented in the weekly newspaper *Učitelské noviny*. The interpretation is viewed in context with the School Law amendment addressing social inclusion. Concerning research methodology, the investigation made use of discourse analysis. In our research we analysed the speakers' discourse positions, listed discourses of power, described the structures of the socially disadvantaged background of Roma pupils and examined the strategies the speakers use to construct their social reality.

Keywords: discourse of power, Roma pupil, Practical School, social inclusion, discourse analysis

Komparácia slovenských a českých školských klubov (družín) s vybranými krajinami¹

Michaela Minárechová, Zuzana Bánovčanová

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra školskej pedagogiky

Redakci zasláno 20. 11. 2015 / upravená verze obdržena 16. 4. 2016 /
k uveřejnění přijato 27. 4. 2016

Abstrakt: Predkladaný príspevok v prvej časti reflektuje problematiku pedagogiky voľného času, ktorá je aj v súčasnosti nie presne vymedzenou a ujasnenou oblasťou samotnej pedagogiky. Hlavným cieľom príspevku je opísať základné znaky zariadení venujúci sa starostlivosti mimo vyučovania a porovnať naše (české a slovenské školské kluby detí a školské družiny) zariadenia s podobnými zariadeniami v anglicky hovoriacich krajinách. V ďalšej časti preto príspevok porovnáva školské zariadenia zabezpečujúce starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania vo vybraných krajinách (UK – Anglicko, USA – Michigan) so slovenskými a českými školskými zariadeniami (realizované činnosti, časová a priestorová organizácia). Okrem objasnenia základnej terminológie spojenej s uvedenými zariadeniami sa príspevok sústreďuje aj na nariadenia a požiadavky, ktoré sú na ne kladené zo strany jednotlivých štátov. Aj napriek malým variáciám zariadení, môžeme konštatovať, že ich význam a potreba má celospoločenský charakter. Najmä v našom prostredí považujeme porovnávané školské zariadenia za komplexnejšiu a praktickejšiu starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania. Naproti tomu v zahraničí je zase viditeľnejší rozmach súkromnej sféry v oblasti pedagogiky voľného času a v podobných zariadeniach starostlivosti o deti v čase mimo vyučovania.

Kľúčové slová: komparácia, školské družiny, školské kluby detí, starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania

Starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania je otázkou nie len pedagogiky, konkrétnejšie pedagogiky voľného času, ale je aj spoločenskou otázkou. V našom (slovenskom a českom) prostredí sa táto starostlivosť vyvíjala dlhé obdobie podobne. Orientácia starostlivosti o deti v čase mimo vyučovania bola a aj v súčasnosti je skôr na výchovné aspekty, avšak je prepojená aj so vzdelávacími cieľmi.

¹ Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0057/1511 *Expertský diskurz ako zdroj komparácie kurikulárneho projektovania vzdelávania v ranom detstve*.

V našom príspevku sa budeme zameriavať na zariadenia, ktoré poskytujú starostlivosť pre deti mladšieho školského veku. Zvolili sme porovnanie takýchto zariadení so slovenským školským klubom detí (ŠKD) a s českou školskou družinou (ŠD). Kontext (historický, ale aj obsahový) oboch zariadení ŠKD a ŠD je veľmi podobný, vychádza zo spoločnej histórie oboch štátov, a snaha o mimotriednu (neskôr mimoškolskú) starostlivosť o deti a mládež vychádzala z rovnakých pohnútok a v čase spoločného štátu Čechov a Slovákov.

Tento kontext porovnáваме s anglicky hovoriacimi krajinami, ktoré neboli ovplyvnené rovnakou politickou ideológiou. Otvára sa tu tak otázka, ako a či vôbec je organizácia a charakter mimoškolských zariadení v takto odlišných priestoroch už v súčasnosti podobná, alebo stále ostáva rozdielna.

1 Školské kluby a družiny

Pedagogika voľného času sa v súčasnosti v českom i slovenskom prostredí chápe najmä ako jedna z disciplín pedagogiky s rozvíjajúcim sa výskumom (Bauman, 2012), napriek tomu sa dá povedať, že pedagogika voľného času nadväzuje na predchádzajúce označenie „mimoškolskej výchovy“ (Kaplánek, 2010). V súčasnosti sa v našom prostredí uberá pedagogika voľného času rôznymi smermi skúmania a teoretizovania. V predkladanom príspevku však nadväzujeme na prúd pedagogiky voľného času, ktorá vychádza skôr z metodickéj línie mimoškolskej a mimotriednej výchovy vo voľnom čase. Táto je u nás tradične zastupovaná charakteristickými zariadeniami, ktorých ekvivalenty existujú rovnako aj v zahraničí.

Školský klub detí (predtým označovaný ako družiny mládeže a školské družiny) patrí v Slovenskej republike (ďalej už len SR) medzi školské zariadenia, ktoré zabezpečujú výchovu a vzdelávanie detí mimo vyučovania (zákon č. 265/2008 Z. z. SR, Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky, 2008). Zariadenia, ktoré sa podieľajú na výchove vo voľnom čase sú v Českej republike (ďalej už len ČR) definované v školskom zákone č. 561/2004 Sb. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2004). Poslanie jednotlivých zariadení určujú príslušné vyhlášky (napr. v ČR č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2005; v SR č. 306/2009 o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2009). Do systému

školských výchovných zariadení v ČR patria školské zariadenia pre záujmové vzdelávanie,² medzi ktoré patria školské kluby, školské družiny a strediská voľného času.

Činnosť, funkcie a zameranie školského klubu detí (ŠKD) sa len málo menia v závislosti od aktuálnej doby, situácie, kontextu a prostredia. Už niekoľko desaťročí fungujú školské kluby detí a školské družiny (ŠD) s malými obmenami ako zariadenia výchovného a voľnočasového charakteru. Ich organizácia je v premenách času takmer nemenná, čo dokazujú aj mnohé zdroje z 50.–80. rokov 20. storočia (napr. Podešva, 1952; Velikanič, 1958; Dedeková et al., 1960). Vystáva tu však otázka, či ich význam a poslanie sú také jednoznačné a pozitívne, že nie je potrebné vyvíjať žiadnu diskusiu o tejto problematike, alebo je tu priestor na zamyslenie sa nad zmenou ich významu a poslania.

Rovnako ako na Slovensku a v Čechách, aj v zahraničí môžeme nájsť rôzne zariadenia, ktoré sa venujú starostlivosti o deti v čase mimo vyučovania. Kladieme si otázku, či sú tieto zariadenia porovnateľné s našimi školskými klubmi a družinami. Ich prvotné zameranie sa na mladší a starší školský vek a starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania na prvý pohľad poukazujú na značnú podobnosť.

Ako sme už vyššie uviedli, desaťročia nemenná štruktúra indikuje stereotypné predstavy a rovnako aj postupy vychovávateľov v týchto zariadeniach. Príkladom narušenia zaužívaného postupu je súčasná situácia na Slovensku. V súčasnosti sa v SR záujmová činnosť v ŠKD nerealizuje (podľa zákona č. 324/2012 Z. z.). Túto činnosť zabezpečujú centrá voľného času. Odsek 35 §114 uvedeného zákona mení hlavný predmet činnosti ŠKD, pričom dopĺňa, že činnosť, ktorú zabezpečuje ŠKD, nie je totožná s činnosťou zabezpečovanou centrom voľného času. Táto, na prvý pohľad malá zmena, prináša značný chaos v plánovaní činností a celkového obsahu vzdelávania. Navyše mnohé zo ŠKD na Slovensku túto zmenu nereflektujú, prípadne ju prehliadajú a pokračujú v zaužívanom spôsobe plánovania.³

² Podobne ako na Slovensku, tak aj v ČR sa vo vyhláškach a zákonoch o výchove a vzdelávaní píše len o vzdelávaní, pričom tento pojem zastrešuje rovnako výchovu ako vzdelávanie.

³ Pozri bližšie *Správu školskej inšpekcie o stave zabezpečenia podmienok a priebehu výchovno-vzdelávacej činnosti v školskom klube detí v školskom roku 2014/2015 v SR* (Štátna školská inšpekcia, 2015).

Z vyššie uvedených dôvodov sme sa rozhodli porovnať slovenské ŠKD a české ŠD s ďalšími podobnými zariadeniami v anglicky hovoriacich krajinách (USA a UK), čo by mohlo priniesť nové inšpirácie aplikovateľné do nášho prostredia. Naším cieľom je teda opísať základné znaky zariadení v uvedených krajinách a následne ich porovnať s českými a slovenskými školskými klubmi (družinami), výsledkom čoho bude očakávaný súpis možných podobností i špecifik jednotlivých zariadení. Ďalším cieľom je priniesť novú perspektívu a inšpiráciu pre možnú zmenu v tejto oblasti, prípadne potvrdiť legitimitu dlhoročne sa nemeniacej štruktúry našich voľnočasových (mimoškolských) zariadení.

Školské družiny a školské kluby patria podľa Pávkovej a kol. (2008) k základným formám výchovy mimo vyučovania a starostlivosti o deti zamestnaných rodičov v priebehu školského roka, podľa potreby aj počas prázdnin. Školská družina je určená pre žiakov 1.–5. ročníka základnej školy a školský klub je určený pre žiakov 6.–9. ročníka. V ČR je tak starostlivosť o žiakov zabezpečovaná počas celej dochádzky žiaka do základnej školy. Podľa vtedajších údajov uvádzajú autori, že počet školských družín je väčší ako počet školských klubov. Táto skutočnosť vyplýva z celkového zamerania jednotlivých zariadení. ŠKD na Slovensku, svojím poslaním a zameraním, takisto vekovou skupinou detí a žiakov, zodpovedá v ČR školskej družine (ŠD). Tento názov sa v minulosti uplatňoval aj na Slovensku a v súčasnosti je používaný laickou verejnosťou (najmä starými rodičmi, ale aj rodičmi) na označenie ŠKD. Na Slovensku je mimoškolská starostlivosť o deti zameraná len na žiakov 1.–5. ročníka základnej školy. Rovnako aj starostlivosť o tieto deti vychádza zo základného predpokladu, že rodičia detí, navštevujúcich ŠKD, pracujú. Tieto zariadenia sú zriaďované pri základných školách, ale môžu vznikáť aj samostatne, pričom môžu slúžiť jednej ale aj viacerým školám.

2 Starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania

Pred samotným charakterizovaním jednotlivých zariadení považujeme za nutné objasniť základný pojem, s ktorým pracujeme v príspevku, a tým je starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania. Podľa Smith a Barker (2000) tento pojem predstavuje starostlivosť o deti, ktorá sa uskutočňuje v čase po vyučovaní a počas školských prázdnin v prostredí, ktoré ponúka príležitosť na kreatívne a zábavné trávenie času. V súčasnosti podľa Kratochvílovej (2010) v česko-slovenskom kontexte hovoríme v rámci pedagogiky voľného

času o výchove vo voľnom čase, ktorú možno charakterizovať ako „cieľa-vedomú, zámernú, organizovanú činnosť zameranú na formovanie a rozvoj osobnosti, ktorú uskutočňujú školské i mimoškolské inštitúcie, zariadenia, organizácie, občianske združenia (teda v školskom i mimoškolskom systéme) s deťmi a mládežou v ich voľnom čase“ (s. 20). Kratochvílovej definícia a pojem výchovy vo voľnom čase sú oveľa širšie, ako je zameranie nášho príspevku.

I keď v niektorých krajinách prevláda v tejto oblasti súkromný sektor, v našom príspevku sa budeme venovať (najmä kvôli komparácii s našimi ŠKD a českými ŠD) zariadeniam, ktoré spravuje škola – podľa Kratochvílovej sú to školské inštitúcie zabezpečujúce výchovu vo voľnom čase. Historický aspekt (nielen) nášho prostredia ukazuje, že výchova vo voľnom čase bola vždy spojená s povinnosťou (protiklad voľného času a povinnosti) – a to školopovinnosťou. Pri realizovaní komparácie týchto zariadení vo vybraných krajinách sme sa preto zamerali na zariadenia, ktoré majú charakter našich školských zariadení, t.j. kombinácie školského vzdelávania s využitím služieb starostlivosti o deti vo voľnom čase. Aby bola zachovaná istá paralela pri porovnávaní našich a zahraničných zariadení zabezpečujúcich výchovu v čase mimo vyučovania, vybrali sme zariadenia pod štátnym dohľadom.

Služby, ktoré poskytujú takéto zariadenia u nás aj v zahraničí, vyhľadávajú najmä zamestnaní rodičia (na plný/polovičný úväzok), ktorí žijú sami (bez partnera, otca/matky dieťaťa), alebo rodičia, ktorí ešte študujú. Ide najmä o deti v predškolskom a mladšom školskom veku. Dôvody dopytu po týchto zariadeniach najčastejšie súvisia s:

- *Prácou rodičov* – takmer dve tretiny detí školského veku a mládeže žije s jedným alebo oboma zamestnanými rodičmi (U. S. Office of personnel management, 2015).
- *Vhodným prostredím pre deti* – deti, ktoré nie sú pod dohľadom dospeléj osoby v čase mimo vyučovania, sú vystavené omnoho väčšiemu riziku záškoláctva, stresu, zhoršeného prospechu či nežiaduceho správania sa. Naopak deti, ktoré navštevujú školské kluby, majú omnoho lepšie vzťahy s rovesníkmi, sú emočne vyrovnané, vedia lepšie riešiť konflikty, a pod. (U. S. Office of personnel management, 2015).

V súčasnej dobe ŠKD a ŠD predstavujú pre deti bezpečné miesto, v ktorom sú deti pod dohľadom skúsených odborných pracovníkov – vychovávateľov.

Rodičom (prednostne rodičom pracujúcim a rodičom samoživiteľom) je tak štátom zabezpečovaná formálna starostlivosť o deti. V súčasnosti je na Slovensku trend rozširovania a dotovania materských škôl pre rýchlo rastúci počet detí. Logickým dôsledkom tohto trendu je v najbližších rokoch aj nárast dopytu po zariadeniach zabezpečujúcich starostlivosť o školopovinné deti v čase mimo vyučovania.

V minulosti bol rodinný stav žien najdôležitejším ukazovateľom ich ekonomickej činnosti. Avšak v súčasnosti sa dôležitejším determinantom stáva to, či sú ženy s deťmi zamestnané, alebo nie (Callender, 2000). Autorka ďalej uvádza príklad toho, ako stúpa percento zamestnaných žien s deťmi v Spojenom kráľovstve Veľkej Británie a Severného Írska:

[...] na jar 1998 bola miera pracujúcich žien s nezaopatrenými deťmi 61 %. Naopak, percento pracujúcich žien bez detí predstavovalo 75 %. Z hľadiska veku detí pracujúcich žien prieskum ukázal, že vyššia miera ekonomickej činnosti bola zaznamenaná u žien s deťmi školského veku v porovnaní s deťmi predškolského veku. V poslednom desaťročí sa podiel pracujúcich bezdetných žien nezmenil. Naopak, u žien s nezaopatrenými deťmi sa zvýšil zo 61 % na 67 %, zatiaľ čo u žien s deťmi do 5 rokov bol nárast ešte výraznejší (zo 45 % na 55 %).

Dôsledkom vyššie uvedenej rastúcej natality a neustále sa zvyšujúcej podpory zamestnanosti matiek a ich vstup do pracovnej sféry je zvýšená potreba umiestnenia dieťaťa v čase mimo vyučovania do formálnej starostlivosti zabezpečovanej štátom, čo dokazuje aj iniciatíva štátu napríklad prostredníctvom *Národného projektu Rodina a práca*⁴ (SR). Z vyššie uvedeného môžeme usudzovať, že záujem štátu o zabezpečovanie starostlivosti o deti vo voľnom čase je motivovaný dopytom spoločnosti po týchto zariadeniach.

3 Zariadenia výchovy vo voľnom čase v USA a UK

O zariadeniach, ktoré poskytujú starostlivosť o deti vo voľnom čase, môžeme povedať, že vo všeobecnosti je ich hlavným cieľom poskytnúť starostlivosť predovšetkým o deti školského veku.

I keď sa v poslednej dobe zvyšuje percento pracujúcich matiek (či už u nás alebo v zahraničí), starostlivosť o deti vo voľnom čase je v istej miere limitovaná. V Spojenom kráľovstve Veľkej Británie a Severného Írska (ďalej už len UK) len niektoré školy (v priemere 1 z 8 škôl) poskytujú rozšírené

⁴ Pozri bližšie <http://www.iazasi.gov.sk/sk/narodny-projekt-rodina-a-praca/ako-sa-zapojit3>.

mimoškolské služby, aj to s istým obmedzením (napr. len v niektoré školské dni či na časť prázdnin; Plantenga & Remery, 2013). Z toho dôvodu je v UK väčšina matiek zamestnaná len na čiastočný pracovný úväzok. V našom prostredí sme takúto formu limitovania nepostrehli v žiadnom školskom zariadení.

Rovnako ako u nás, aj v zahraničí vstupuje mimo štátu do tejto oblasti aj súkromný či cirkevný sektor. Avšak všetky typy takýchto zariadení sa musia opierať o isté nariadenia a štandardy. Napríklad v UK sú to *Minimálne štandardy pre dennú starostlivosť a stráženie detí do veku 12 rokov (The minimum standards for daycare and childminding for children under age 12)*, ktoré boli navrhnuté s cieľom zabezpečiť rovnakú úroveň kvality týchto služieb vo všetkých typoch zariadení, a tiež zabezpečiť konzistentný regionálny prístup k registrácii a inšpekcii v týchto zariadeniach.

V USA mnoho štátov vyžaduje, aby programy, ktoré zabezpečujú starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania v iných zariadeniach, ako sú školy alebo verejné rekreačné strediská, získali licenciu. Licenčné predpisy sa líšia v jednotlivých štátoch svojím obsahom a cieľovým zameraním, určujú podmienky fyzického prostredia, určujú pomer medzi počtom zamestnancov a počtom detí v danom zariadení, maximálnu veľkosť skupiny, kvalifikáciu pracovníkov, zdravotné a hygienické požiadavky či ponúkané činnosti. Niektoré štáty oslobodili tieto programy od získania licencií. Ide najmä o také programy, ktoré sú prevádzkované a monitorované inými verejnými alebo neziskovými agentúrami. Oslobodenie od licencie môže nastať aj vtedy, ak programy, ktoré poskytujú starostlivosť o deti, fungujú obmedzený počet hodín týždenne (U. S. Department of health and human services, 2006).

Na Slovensku a v ČR vychádzajú tieto zariadenia z výchovného programu pre ŠKD (nadväzuje na školský vzdelávací program) a zo školného vzdelávacieho programu pro školní družiny.

V nasledujúcom texte priblížime a charakterizujeme jednotlivé krajiny a základné kategórie, na ktoré sme sa pri komparácii školských zariadení zamerali.

3.1 USA

Jednotlivé mimoškolské programy sa veľmi odlišujú v cieľoch či financovaní. Rozsiahly prieskum v USA uskutočnil v roku 1998 Fashola, ktorý preskúmal 34 programov. Pred samotnou analýzou týchto programov sa venoval najskôr objasneniu základnej terminológie, resp. objasneniu rôznych typov programov:

Daycare programs: ide o programy, ktorých hlavným cieľom nie sú vzdelávacie činnosti (i keď niektoré sa môžu na ne prioritne zameriavať), ale poskytovanie najmä oddychových a kultúrnych činností. Ide o zabezpečenie útočiska (z ang. *safehaven*) pre deti pracujúcich rodičov. Ide o „pravé programy“ po vyučovaní v tom zmysle, že poskytujú starostlivosť len v poobedných hodinách v čase od 15.00–18.00. hod., nie v ranných hodinách (pred vyučovaním). Ich návštevnosť je limitovaná taktiež vekom detí, prioritne sa zameriavajú na deti od predškolského veku po tretí ročník. Personál, ktorý pôsobí v takejto forme starostlivosti musí byť licencovaný (musí mať osvedčenie s názvom *Child development associate*).⁵

After-school programs: tieto programy sa zameriavajú predovšetkým na žiakov od 5 do 18 rokov a poskytujú rôzne činnosti (vzdelávacie/záujmové). Na rozdiel od predchádzajúceho typu programu častokrát zabezpečujú aj prepravu detí do zariadení, v ktorých sa programy realizujú. Okrem toho sa odlišujú aj tým, že zamestnanci nemusia byť nevyhnutne licencovaní. Taktiež ponúkajú širší výber oddychových činností a v priemere väčší počet dospelých zamestnancov na dieťa. Vo všeobecnosti možno povedať, že zabezpečujú kreatívne trávenie voľného času detí, ako aj príležitosť na rozvoj ich záujmov či talentu.

School-based academic extended-day programs: ide o programy, ktoré sú zvyčajne situované v budove školy a svojou činnosťou priamo nadväzujú na vzdelávacie činnosti v škole. Personálne obsadenie je tvorené najmä učiteľmi zo školy a asistentmi (plánujú a zabezpečujú oddychové a kultúrne činnosti). Úlohou učiteľov je nadväzovať na preberané učivo v škole a dozeráť na bezpečnosť detí. Okrem toho zaškoloľujú asistentov a dobrovoľníkov.

K uvedeným typom programov by sme zaradili ešte programy, ktoré poskytujú starostlivosť pred školským vyučovaním:

*The school breakfast programs:*⁶ predstavujú federálne podporované programy zamerané na stravovanie, ktoré sú v prevádzke vo verejných a neziskových

⁵ *Child development associate* je široko uznávané potvrdenie o absolvovaní vzdelávania, zameraného na rané detstvo. Ide o kľúčový certifikát potrebný pre ďalší kariérny postup v tejto oblasti. Kurzy pripravujú študentov na prácu s deťmi (od dojčiat, cez batolátá až po predškôľakov) a zvyčajne sa zameriavajú na jazykový rozvoj, bezpečnosť detí, a pod.

⁶ Pilotný projekt k tomuto programu bol spustený roku 1966. V súčasnosti ho spravuje na federálnej úrovni štátny úrad Potraviny a výživy, ktorý riadi Ministerstvo poľnohospodárstva (USA). Na štátnej úrovni je program zvyčajne riadený štátnym vzdelávacím úradom, ktorý prevádzkuje program prostredníctvom dohôd s miestnymi orgánmi školských potravín vo viac ako 89 000 školách a inštitúciách (United States Department of Agriculture, 2013).

súkromných školách a internátnych zariadeniach. Školské okresy a nezávislé školy, ktoré sa rozhodnú participovať v tomto programe, získajú finančné dotácie z Ministerstva poľnohospodárstva (USDA) za každé jedlo, ktoré vydajú. Na oplátku však musia podávať také raňajky, ktoré spĺňajú federálne požiadavky. Taktiež musia znížiť alebo celkom odpustiť poplatky za raňajky pre skupinu vybraných detí (napr. deti zo sociálne znevýhodneného prostredia).

Všetky programy však zdôrazňujú bezpečné prostredie, pozitívnu klímu a do svojho režimu dňa zaraďujú vzdelávacie, oddychové a kultúrne činnosti. Fashola (1998) ďalej uvádza, že všetky programy sa zameriavajú nielen na vzdelávacie ciele, ale aj na oddychové a kultúrne činnosti. Ako sme už uviedli vyššie, obdobné činnosti nachádzame aj v režime dňa slovenských ŠKD a českých ŠD. Rovnako ako u nás, tak aj v zahraničí sa prostredníctvom týchto činností smeruje k rozvoju „celého dieťaťa“ (Bronfenbrenner, 1986). Vychádzajúc z prieskumu zameraného na spokojnosť rodičov ohľadne aktivít, realizovaných v týchto zariadeniach, môžeme povedať, že 8 z 10 rodičov vyzdvihuje ponuku najmä fyzických aktivít a 7 z 10 rodičov tvrdí, že tieto zariadenia ponúkajú pomoc pri písaní domácich úloh, desiatu a olovrant a miesto, kde deti môžu zlepšovať svoje písanie a čítanie (Afterschool Alliance, 2014).

V správe *America after 3pm* (Afterschool Alliance, 2014) sa tiež spomína, že najväčším poskytovateľom mimoškolských programov pre deti sú verejné školy, následne cirkevné a iné zariadenia ako napr. Boys & Girls Clubs, YMCAs, či súkromné školy.

Pracujúci rodičia detí do 13 rokov v USA si môžu uplatniť daňovú úľavu, avšak len v rámci služieb starostlivosti o deti. Sem môžeme zaradiť programy po vyučovaní, ktoré dieťa navštevuje v čase, kým je jeden z rodičov v práci. Na druhej strane sa však táto daňová úľava nevzťahuje na také programy, ako sú napr. skauting, *Little League* alebo podobné programy, ktoré sa prioritne nezameriavajú na stráženie detí (Mancini, 2015).

Ako sme už uviedli vyššie, aj v USA sa tieto zariadenia musia riadiť istými nariadeniami. Okrem spomenutých licencií si každý štát vytvára štandardy pre programy poskytujúce starostlivosť o deti vo voľnom čase. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že štandardy štátov v USA obsahujú približne rovnaké oblasti, ako sú napr. zdravie, bezpečnosť a výživa; vzťahy; program a činnosti; administrácia a pod. (podobne ako v štandardoch v UK).

Z dôvodu federatívneho usporiadania USA sa zameriame len na jeden štát, konkrétne Michigan⁷. Štandardy sú dobrovoľné pre všetky programy, okrem tých, ktoré majú nariadené dodržiavať a plniť ich kvôli financovaniu. Štandardy sú však indikátorom vysokej kvality zariadenia a programy ich môžu využívať na neustále zlepšovanie poskytovaných služieb (Michigan State Board of Education, 2008).

3.2 Spojené kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska

Starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania poskytujú vládne zariadenia, ktoré sú súčasťou rozšíreného školského programu a zahŕňajú *Afterschool clubs*, *Breakfast clubs* a *Holiday clubs* alebo *Playschemes*. Hlavný rozdiel medzi uvedenými zariadeniami spočíva najmä v čase ich prevádzky, o čom napovedá už ich názov. Všetky tieto zariadenia by mali byť za normálnych okolností registrované na Úrade pre štandardy vo vzdelávaní (Ofsted: Office for Standards in Education, Children's Services and Skills). Úloha Ofsted-u je podobná ako poslanie našej školskej inšpekcie (Ofsted je zodpovedný napr. za kontrolu škôl a akadémií, niektorých nezávislých škôl, a mnoho ďalších vzdelávacích inštitúcií a programov okrem vysokoškolského vzdelávania, kontrolu starostlivosti o deti, za zverejňovanie správ o ich zisteniach na zlepšenie celkovej kvality vzdelávania a odbornej prípravy a pod.). Registrácia v Ofsted-e sa týka len zariadení v Anglicku. Ak sa klub nachádza v Škótsku, Walese alebo v Severnom Írsku, registruje sa na príslušnom úrade, napr. v Škótsku to je The Care Inspectorate (SCSWIS); vo Walese je to Care and Social Services Inspectorate Wales (CSSIW).

Registrácia v Ofsted-e je v závislosti od druhu zariadenia:

- *dobrovoľná* – platí pre zariadenia, ktoré poskytujú starostlivosť pre deti menej ako 2 hodiny denne, alebo ktoré poskytujú starostlivosť pre deti vo veku od 8 do 18 rokov, alebo
- *povinná*⁸ – pre všetky ostatné zariadenia, ktoré poskytujú starostlivosť o deti (Out of school alliance, 2015).

Ak sú tieto zariadenia priamou súčasťou školy, tak spadajú pod jej registráciu, t.j. nemusia sa zaregistrovať samostatne.

⁷ Michigan State Board of Education (2008).

⁸ Podmienky registrácie sú rôzne v závislosti od druhu zariadenia či veku a počtu detí, pre ktoré sú určené. V našom príspevku sa zameriavame len na zariadenia pre deti v mladšom školskom veku.

Breakfast clubs: nachádzajú sa spravidla v škole a ponúkajú deťom vo veku od 4 do 16 rokov priateľské a uvoľnené prostredie, kde si môžu vychutnať svoje prvé jedlo dňa. Vo Veľkej Británii sa začali objavovať začiatkom 90. rokov 20. storočia a z roka na rok sú stále populárnejšie. V súčasnosti 85 % škôl v UK má zriadené Raňajkové kluby (Kellogg's, 2014).⁹ Raňajkové kluby nemusia byť registrované v Ofsted-e, pretože fungujú menej ako 2 hodiny denne. Zvyčajne sú otvorené od 7.30/8.00 hod. do začiatku vyučovania. Okrem raňajok ponúkajú rôzne činnosti zahrňujúce výtvarnú výchovu, rôzne zručnosti, hry a pod. (Walker, 1999). ŠD a ŠKD môžu (ako sme uviedli aj v rámci opisu mimoškolskej starostlivosti v USA, nezameriavajú sa na správnu výživu a podávanie hotových jedál) fungovať aj ako „ranná družina“.

Afterschool clubs: ide o kluby, ktoré sa môžu situovať na rôznych miestach (škola, mestské centrum, atď.). Poskytujú rôzne druhy aktivít deťom vo veku od 4–16 rokov.

Činnosti poskytované v uvedených zariadeniach sú rôzne. Môžeme povedať, že variujú od zariadenia k zariadeniu, najmä v závislosti od ich typu. Napríklad *Breakfast clubs* poskytujú výživné raňajky a čas pre hranie a stretnutie sa s priateľmi a spolužiakmi. Avšak pre všetky tieto zariadenia platí, že poskytujú bezpečné prostredie s vysokokvalitnou starostlivosťou a škálou zábavných a stimulujúcich aktivít pre deti (Out of school alliance, 2015).

Z hľadiska poskytovania starostlivosti o deti vo voľnom čase môžeme hovoriť o formálnej (rôzne zariadenia, kluby, jasle a pod.) a neformálnej (starí rodičia, členovia rodiny, susedia a pod.) starostlivosti. Berúc do úvahy konštitučné usporiadanie UK (Škótsko, Anglicko, Wales a Severné Írsko) a rozsahové obmedzenia tohto príspevku, v ďalšom texte sa zameriame len na jednu krajinu, a to Anglicko.

V roku 2011 využívalo takmer 78 % všetkých rodín v Anglicku s deťmi pod 15 rokov niektorú z foriem starostlivosti o deti (Huskinson et al., 2013). Najčastejšie používanou formálnou starostlivosťou sú *Afterschool clubs* (35 %), pričom viac ako 52 % *Breakfast clubs* a 40 % *Afterschool clubs* bolo prevádzkovaných školou (Brind et al., 2014).

⁹ Uvedená štúdia poskytuje aj percentuálne zastúpenie Raňajkových klubov (RK) v jednotlivých častiach UK – Škótsko a Severné Írsko sú regióny s najnižším percentom RK, kým Wales a North East predstavujú regióny s najvyšším percentom zriadenia RK.

V neformálnej starostlivosti prevláda využívanie starostlivosti starých rodičov (26 %). V posledných rokoch sa zaznamenal aj nárast v počte poskytovateľov – v priebehu 2 rokov takmer o 3500 poskytovateľov (nárast od roku 2011 do 2013; Brind et al., 2014). Tento rastúci trend autori predpokladajú aj v ďalšom období.

Z hľadiska veku detí vstupujúcich do týchto zariadení, Breakfast clubs a Afterschool clubs využívajú predovšetkým deti mladšieho školského veku. Percento návštevnosti oboch typov zariadení je približne rovnaké (Brind et al., 2014), takže môžeme predpokladať, že deti navštevujúce ranné kluby (32 %) prichádzajú do Afterschool clubs aj po vyučovaní (približne 36 %).

Cena za poskytovanie služieb spojených so starostlivosťou o deti v čase mimo vyučovania je rôzna v závislosti od typu zariadenia: napríklad, v Afterschool clubs je to suma v priemere 22,03 libier za deň, v Holiday clubs 30,78 libier za deň. Navyše, pracujúci rodičia môžu získať daňovú úľavu na pomoc pri platení nákladov na starostlivosť o deti: suma sa pohybuje okolo 122,50 libier na týždeň pre 1 dieťa, alebo 210 libier za 2 alebo viac detí (záleží na sume, ktorú rodičia zarobia). Ako sme uviedli vyššie, väčšina poskytovateľov starostlivosti o dieťa musí byť registrovaná v Ofsted-e. To znamená, že musia spĺňať minimálne normy a Ofsted ich kontroluje. Táto registrácia navyše umožňuje rodičom využívať spomínané daňové úľavy pri platení poplatkov za starostlivosť o ich deti.

4 Metodologické postupy a východiská

V úvodnej časti sme opísali súčasnú situáciu a organizáciu ŠKD a ŠD na Slovensku a v ČR. Pri určení porovnávaných kategórií výskumnej vzorky sme brali do úvahy na prvý pohľad viditeľné zhody medzi zariadeniami zvolených krajín. Vychádzame z konštitúcie našich zariadení výchovy vo voľnom čase.

Okrem porovnania súčasných slovenských a českých školských zariadení sme sa zamerali aj na anglicky hovoriace krajiny (UK, USA). Z dôvodu zložitejšieho administratívno-územného členenia daných krajín, ktoré sa značne odlišuje od nášho priestoru, sme sa kvôli zabezpečeniu približne rovnakých podmienok pre každú krajinu rozhodli zamerať na konkrétne štátne celky (UK – konštituentná krajina Anglicko, USA – štát Michigan). Pri výbere uvedených konkrétnych krajín (Anglicko a Michigan) bola pre nás rozhodujúca a smerodajná dostupnosť a kvantita verejne prístupných informácií. Z toho dôvodu možno považovať náš výber za dostupný.

Synchrónnemu porovnávaniu týchto zariadení predchádzala fáza získavania údajov prostredníctvom štúdia dokumentov jednotlivých krajín. Vo fáze kódovania sa ukazovali dominujúce podobné oblasti i niektoré špecifiká pre jednotlivé krajiny. Aby porovnávané zariadenia neboli heterogénne, vybrali sme informácie, ktoré v prvom čítaní ukazovali na podobnosť s našimi zariadeniami v nasledujúcich oblastiach: povaha vykonávaných a plánovaných činností (prípadne cieľové zamerania aktivít), vekové rozpätie, poskytovateľ, ustanovujúca legislatíva a kontrola ich spoločenského významu. Keďže všetky kritériá nie sme schopní deduktívne dopredu určiť, v našom príspevku sme použili tiež techniku otvoreného kódovania (por. Vlček, 2015).

Okrem vopred definovaných kategórií sa nám v priebehu štúdia dokumentov jednotlivých krajín vynorili ďalšie špecifické kategórie, ktoré sme následne zahrnuli do porovnávania uvedených zariadení, a to konkrétne maximálny počet detí v skupine, prípadne počet detí na jedného zamestnanca, finančná podpora rodiny zo strany štátu a výška rodičovských poplatkov na dieťa navštevujúce tieto zariadenia.

Ako uvádza Vlček (2015), pri zisťovaní primárnych zdrojov informácií využitých v komparácii sa používa najmä pozorovanie, rozhovor, dotazník a obsahová analýza. V našom príspevku sme sa zamerali na poslednú z uvedených metód, a to obsahovú analýzu dokumentov. Pri výbere analyzovaných dokumentov sme sa opierali primárne o legislatívne a kurikulárne dokumenty zverejnené na oficiálnych internetových stránkach krajín, ako napr. stránky ministerstiev školstva jednotlivých štátov. Pri zbere relevantných informácií sme využívali aj prístupné databázy, v ktorých sme sa zamerali na vyhľadávanie najnovších výskumov a príspevkov venujúcich sa nami riešenej problematike.

V štáte Michigan sme vychádzali predovšetkým zo vzorových štandardov pre voľný čas a programy po vyučovaní, ktoré boli vytvorené Štátnou radou pre vzdelávanie štátu Michigan (2008)¹⁰. Dokument pracuje s termínom čas mimo vyučovania, pod ktorým sa rozumie čas pred a po vyučovaní, školské a letné prázdniny, či iný čas mimo vyučovania, a je primárne určený na pomoc školám a iným organizáciám, ktoré poskytujú komplexné programy pre žiakov základných a stredných škôl v čase mimo vyučovania.

¹⁰ *Model Standards for Out-of-School Time After-School Programs in Michigan*. Michigan State Board of Education. August 2008.

Primárnym zdrojom informácií pri analýze krajiny Anglicko boli pre nás minimálne štandardy z roku 2012. Od poskytovateľov starostlivosti v čase mimo vyučovania sa očakáva ich dodržiavanie od septembra 2013. Okrem uvedeného zdroja sme opäť vychádzali z informácií získaných z oficiálnych webových stránok Ministerstva školstva (Department for Education).

5 Porovnanie výchovných zariadení vo vybraných krajinách

Školské programy sú určené na pomoc rodičom s cieľom zladit' pracovné a rodinné povinnosti a zároveň poskytujú deťom podporu pri učení a širokú ponuku rôznych aktivít. V ČR a na Slovensku sa výchova v ŠD a ŠKD nechápe len ako sociálna služba, teda čas, v ktorom sú deti v bezpečí a po skončení vyučovania pod dozorom dospelých, odbornej osoby, kým rodičia pracujú. Výchova sa tu chápe ako „súčasť nutnej spoločenskej reprodukcie“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2002). ŠD a ŠKD svojím zaradením do sústavy výchovno-vzdelávacích zariadení majú svoje dominujúce postavenie vo výchove detí/žiakov s využívaním pedagogických princípov voľného času.

Pre prehľadnenie získaných informácií v jednotlivých krajinách sme vytvorili tabuľku, v ktorej zobrazujeme hlavné porovnávané kategórie.

V tabuľke 1 uvádzame niektoré kategórie, na ktoré sme sa pri komparácii školských zariadení v jednotlivých štátoch zamerali. Do tabuľky sme nezahrnuli kategórie *poskytovateľ* a *spoločenský význam*, pretože nevystupujú ako špecifické znaky pre porovnávané krajiny. Spoločenský význam jednotlivých zariadení je charakterizovaný v dostupných dokumentoch a správach najmä ako podpora zamestnanosti žien, prípadne sa poukazuje na niektoré funkcie voľného času (Kratochvílová, 2010; Pávková, 2014). Poskytovateľ nakoniec nevystupuje ako porovnateľná kategória, ale ako kritérium výberu pre zariadenia v jednotlivých krajinách (poskytovateľom sú školy, štátom riadené inštitúcie).

Tabuľka 1

Vybrané kategórie porovnávaných krajín

Krajina	SR	ČR	UK – Anglicko	USA – Michigan
Vek	6–15	6–10	4–16	5–18
Štandardy	Výchovný program	Školní vzdelávací program ŠD	The minimum standards for daycare and childminding for children under age 12	Model standards for out-of-school time after-school programs in Michigan
Obsah činnosti	Oddychová činnosť, pohybovo-rekreačná činnosť, príprava na vyučovanie	Oddychová činnosť, pohybovo-rekreačná činnosť, príprava na vyučovanie, záujmová činnosť	Neuvedené	Vzdelávacia činnosť, oddychová činnosť, kultúrna činnosť
Poplatky rodičov	Určuje riaditeľ školy ¹¹	Určuje riaditeľ školy ¹²	22,03 libier/deň ¹³	113.50 dolárov/týždeň ¹⁴
Počet/pomer	Neurčený ¹⁵	30	Neurčený ¹⁶	30

5.1 Vekové rozpätie

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že väčšina programov, resp. zariadení poskytujúcich starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania, sa zameriava na vekovú skupinu dieťaťa mladšieho školského veku. Vychádzajúc z vyššie uvádzaných správ (Brind et al., 2014; Afterschool Alliance, 2014) vekové zameranie týchto zariadení úzko súvisí s dopytom pracujúcich rodičov po nich. Podobná situácia je aj v slovenských a českých zariadeniach. Na druhej strane, rozdiel v poskytovaní starostlivosti z hľadiska veku nachádzame aj v SR

¹¹ Na jedného žiaka v sume neprevyšujúcej 7,5 % sumy životného minima pre nezaopatrené dieťa podľa osobitného predpisu.

¹² Výše úplaty se touto směrnicí stanovuje výše úplaty maximálně do 120 % skutečných průměrných neinvestičních výdajů na žáka v předchozím kalendářním roce.

¹³ Poplatky sú rôzne pre rôzne zariadenia, uvádzame poplatok pre Afterschool clubs.

¹⁴ Uvedená je priemerná suma pre USA.

¹⁵ Počet detí v oddelení určí riaditeľ ŠKD alebo riaditeľ školy, ktorej je školský klub detí súčasťou, pri dodržaní požiadaviek podľa osobitného predpisu.

¹⁶ Určuje sa pomer pre rôzne zariadenia a podľa veku detí – napr.: vek 3–7: 8:1; nad 8 rokov: 10:1.

a ČR: v SR sa tieto zariadenia charakterom a činnosťami orientujú predovšetkým na mladší školský vek (i keď legislatívne pokrývajú deti plniace povinnú školskú dochádzku v ZŠ). V ČR sa okrem detí mladšieho školského veku (ŠD) explicitne venujú aj žiakom druhého stupňa, pre ktorých zriaďujú školské kluby detí. Podobnú situáciu nachádzame aj v zahraničí (UK, USA). V tomto smere môžeme povedať, že v SR neposkytujú školy starostlivosť o staršie deti (nad 11 rokov), respektíve neponúkajú pre ne atraktívne programy či krúžky, ktorými by ich prilákali. Táto skutočnosť bola SR vytknutá aj v správe *Childcare services for school age children* (Plantenga & Remery, 2013).

5.2 Štátne nariadenia a štandardy

Podobnosť medzi krajinami nachádzame aj pri plnení požiadaviek kladených na školské zariadenia poskytujúce starostlivosť o deti vo voľnom čase. V UK a USA je potrebné dodržiavať národné štandardy, ktorými sa riadi celý chod daných zariadení. Dodržiavanie týchto štandardov je ukotvené v zákone: v UK to je *The Children Act*¹⁷. Avšak v USA sme nenašli priamo federálny zákon, týkajúci sa dodržiavania štandardov. Každý štát vo federácii si vytvára minimálne štandardy, ktoré schvaľuje miestny úrad, napr. Board of the Health and Social Services Department.

V SR si ŠKD vypracovávajú výchovné programy, ktoré však neobsahujú presne také kategórie, ako nachádzame v štandardoch USA a UK (napr. požiadavky na poskytovanie stravy, požiadavky na priestorové a materiálne vybavenie a pod.). Vo výchovnom programe sú uvedené obsahové a výkonové štandardy jednotlivých tematických oblastí výchovy a ich rozplánovanie do režimu dňa ŠKD počas školského roka. Pri tvorbe výchovného programu (VP) vychádzajú vychovávatelia zo vzorového VP, ktorý je uverejnený na stránkach Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.

V ČR sa pri tvorbe *Školního vzdělávacího programu* (ŠVP) vychádza z *Metodiky tvorby ŠVP pro zájmové vzdělávání* (vydal ho Národní institut dětí a mládeže v spolupráci s Ministerstvom školství mládeže a tělovýchovy – nie je však záväzný) a zo školského zákona, kde sú formulované povinné časti (napr. ciele, podmienky).

¹⁷ *The Children Act 1989 guidance and regulations. Volume 2: careplanning, placement and casereview* (Department for Education, 2015).

5.3 Obsah činnosti/ciel'

Obsah činností v porovnávaných zariadeniach krajín je podobný, predovšetkým v ČR a SR, jediný rozdiel je len v zaradení záujmovej činnosti do režimu dňa – ako sme uviedli v prvej časti príspevku, táto činnosť je legislatívne vylúčená z činnosti ŠKD v SR od roku 2013.

Všetky školy v UK by mali poskytnúť služby zamerané na starostlivosť o deti mimo vyučovania (ak je po nich v danom regióne dopyt), a to buď vo vlastných priestoroch, alebo v priestoroch v blízkosti školy, v čase od 8.00 hod. do 18.00 hod. Avšak nie všetky školy musia takéto služby ponúkať: v prípade, ak školy vedia preukázať, že v danom regióne je minimálny alebo žiadny dopyt po týchto službách, mali by verejnosť informovať o ďalších miestnych službách podobného charakteru, napr. opatrovatelia v blízkosti školy (Out of School Alliance, 2015). Podobne sa zriaďovateľ snaží reflektovať potreby rodičov detí, ktoré navštevujú základnú školu v SR a ČR. Kluby tak pomerne flexibilne reagujú počtom oddelení na potreby rodičov. Ako sme už vyššie spomínali, väčšinou rozširovaním kapacity.

V USA fungujú rôzne zariadenia poskytujúce starostlivosť o deti vo voľnom čase. Program s názvom *School-based academic extended-day programs* sa podobá na naše ŠKD a ŠD, pretože do denného režimu zaraďuje oddychové a kultúrne činnosti a prípravu na vyučovanie, čo je tradičné aj v československom prostredí. Naopak, programy *The school breakfast program* by sme mylne prirovnávali k našim „ranným družinám“. Tieto raňajkové kluby sa totiž primárne zameriavajú na zdravú výživu. Za spoločný znak možno pokladať len raňajšiu starostlivosť o deti pred začatím školy.

V rámci denného režimu ŠD prebiehajú činnosti, podobne ako v ŠKD na Slovensku, ktoré sú zaradené do nasledujúcich skupín: odpočinkové činnosti, rekreačné činnosti, záujmové činnosti, príprava na vyučovanie. Tieto predpokladajú nielen pokojný odpočinok, ale aj pohybové činnosti (prednostne na čerstvom vzduchu). Podobne ako v ŠKD, tak aj v ŠD sú priebežne a podľa potreby do režimu dňa zaraďované (Pávková, 2014) aj sebaobslužné a spoločensky prospešné činnosti. V nasledujúcom texte ozrejmime rozdielne, príp. zhodné činnosti realizované v rámci režimu dňa v krajinách, ktoré sú predmetom nášho skúmania.

Vzdelávacie činnosti: cieľom týchto činností je buď zlepšiť výsledky žiakov v škole, alebo obohatiť obsah kurikula. Táto činnosť je totožná v našich

podmienkach s prípravou na vyučovanie, ktorá vedie žiakov k pravidelnému plneniu si školských povinností, upevňuje vedomosti žiakov, utvára ich zručnosti a návyky, učí ich, ako sa majú správne učiť. Navyše, umožňuje žiakom vypracovať si písomné domáce úlohy. V USA sa na vzdelávacie činnosti najviac orientuje *School-based academic extended-day programs*, ktoré, ako sme už uviedli vyššie, sú zvyčajne situované v budove školy a svojou činnosťou priamo nadväzujú na vzdelávaciu činnosť v škole. Konkrétne v štáte Michigan sú tieto vzdelávacie činnosti zamerané na podporu obsahu školského kurikula, ktoré sú bližšie uvedené v *Model standards for out-of-school time after-school programs in Michigan* (Michigan State Board of Education, 2008), môže ísť aj o vypracovávanie domácich úloh. Vo všeobecnosti v UK, ani v Anglicku, sme žiadny detailnejší opis charakteru vzdelávacích a ďalších činností nepostrehli. Dokonca ani v minimálnych štandardoch týkajúcich sa starostlivosti o deti v čase mimo vyučovania nie sú uvedené ani bližšie charakterizované činnosti tvoriace režim dňa voľnočasových zariadení.

Zaujímavé je, že aj napriek tomu, že ako na Slovensku, tak aj v ČR sa v rámci mimoškolskej činnosti realizuje aj príprava na vyučovanie, ktorá nie je povinnou súčasťou denného režimu. V ČR je v *Metodickom pokyne* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2002) uvedené, že vychovávateľka domáce úlohy neopravuje, len upozorní či vyzve žiaka, aby chybu našiel. Vychádzajúc z toho, že mnohí rodičia považujú ŠD za zariadenie na opateru ich detí, kým sú v práci, je pravdepodobné, že budú podporovať vypracovanie domácich úloh v ŠD. Rovnako to funguje aj na Slovensku, kde si žiaci po dohode vychovávateľky a rodiča vypracovávajú domáce úlohy. Za ich správnosť však zodpovedá rodič ako zákonný zástupca dieťaťa. Vychovávateľka nie je zodpovedná za vypracovanie domácich úloh, pretože takáto činnosť nie je – v ČR ani na Slovensku – povinnou. Podporuje sa tak reálna domáca príprava žiakov s rodičmi tak, aby kompetencie rodičov nepreberala ŠD či ŠKD.

Oddychové činnosti: prostredníctvom týchto činností sa programy snažia viesť deti k športovej aktivite. Rovnako im poskytujú príležitosť rozvinúť ich talent a nadanie v oblasti, ktorá je pre nich zaujímavá (tanec, rôzne loptové hry, ručné práce a pod). V USA zameranie týchto činností podlieha záujmom a preferenciám dieťaťa (Fashola, 1998). V Michigane má mať každé dieťa príležitosť stráviť minimálne 30 minút fyzickými aktivitami v priebehu každých 3 hodín. pobytu v zariadení (Michigan State Board of Education, 2008).

V slovenských ŠKD a českých ŠD sa stretávame s pohybovo-rekreačnými činnosťami, ktoré sa vyznačujú výraznou pohybovou aktivitou (zvyčajne na čerstvom vzduchu – na školskom dvore). Môžu mať podobu rozličnej pohybovej činnosti, športovej alebo manuálnej činnosti. Naopak, oddychové činnosti v našom prostredí sa vyznačujú pokojným charakterom, bez zvýšenej mentálnej či fyzickej činnosti detí. V UK a rovnako aj v Anglicku nevieme charakter týchto činností presne definovať, nakoľko ani v minimálnych štandardoch nenachádzame konkrétne vymedzenie týchto činností.

Kultúrne činnosti: podobne ako predošlý typ činnosti, aj tieto podporujú rozvoj kľúčových schopností a zručností. V USA do tejto skupiny zaraďujú najmä také činnosti, ktoré podporujú rozvoj záujmov žiakov, ako napr. vyšívanie, pletenie, hra na gitare, stolové hry a pod. V Michigane *Modelové štandardy* uvádzajú činnosti, ktoré vychádzajú zo záujmu detí a nie sú súčasťou štandardného školského dňa (vyučovania). U nás sú tieto činnosti totožné s oddychovou, ale i pohybovo-rekreačnou činnosťou, v ČR najmä so záujmovou činnosťou. Pre UK, Anglicko, aj v tomto prípade platí to isté, čo sme uvádzali pri ostaných činnostiach vyššie.

5.4 Poplatky rodičov a maximálny počet detí v skupine

Poplatky v žiadnej z porovnávaných krajín nie sú presne stanovené, ich výšku určuje zvyčajne zriaďovateľ zariadenia. Rovnako ako poplatky, tak aj počet detí v skupine varíruje v závislosti od krajiny a veku dieťaťa. Na Slovensku v súčasnosti určuje počet detí vo výchovnom oddelení ŠKD riaditeľ školy, v ČR a USA je stanovený maximálny počet detí v skupine na 30. V UK sa zvyčajne určuje pomer jedného pracovníka na určitý počet detí podľa ich veku – tento pomer je však značne nižší ako v ostatných porovnávaných krajinách.

6 Záver

Cieľom nášho príspevku bolo porovnať zariadenia poskytujúce starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania vo vybraných krajinách s českými ŠD a slovenskými ŠKD, pričom sme sa sústredili aj na objasnenie podobností i špecifík jednotlivých zariadení. Zamerali sme sa na anglicky hovoriace krajiny, v ktorých je povaha pedagogiky voľného času trochu iná, ako v našom česko-slovenskom prostredí, ktoré bolo ovplyvňované aj nemeckou *Freizeitwissenschaft* a *Freizeitpaedagogik* (Kaplánek, 2010; Bauman, 2012). Práve preto si myslíme, že v charaktere a organizácii týchto zariadení v porovnávaných krajinách by sa mohli nájsť nové inšpirácie.

Problematiku ŠD a ŠKD považujeme za jednu z dôležitých tém samotnej pedagogiky voľného času. Skúmaniu na tomto poli sa však nedostáva dostatok pozornosti, možno práve preto, že tieto zariadenia sú v našom prostredí naozaj „tradičné“, usmerňované štátom i zriaďovateľom a rodičia či široká verejnosť ich legitimitu nespochybňujú. Na spoločenský význam týchto zariadení sme už vyššie poukázali aj z pohľadu matiek, ktoré tak majú priestor a čas na nástup do zamestnania (aj napriek tomu, že v UK sa podporujú najmä matky pracujúce na čiastočný úväzok). Starí rodičia, ktorí zastrešovali výchovu vnúčat po vyučovaní, sú v súčasnosti ešte stále pracujúci, preto je najmä v našom prostredí dominantné postavenie školských výchovno-vzdelávacích zariadení. Poskytujú rodičom starostlivosť o deti najčastejšie priamo v danej škole kvalifikovanými pracovníkmi.

Na základe zistení v porovnaní fungujúcich zariadení v jednotlivých krajinách (najmä USA a UK) môžeme povedať, že slovenské ŠKD a české ŠD poskytujú komplexnú starostlivosť o deti realizovanú v jednom spoločnom priestore, pričom v USA a UK existuje viacero zariadení a programov zameraných na konkrétne činnosti. Môžeme konštatovať, že naše ŠKD a české ŠD sú v porovnaní s vybranými krajinami (USA – Michigan, UK – Anglicko) z hľadiska organizácie praktickejšie a časovo i priestorovo úspornejšie.

Pre všetky zariadenia je charakteristické, že deklarujú bezpečnú starostlivosť o deti. Vymykajú sa tak postupom a obsahom, ktoré dominujú v západnej Európe, akými sú kultúrna či sociálna animácia. Rámcovanie obsahu a činností môžeme vidieť z vyššie uvedených anglicky hovoriacich krajín len v USA – Michigane, kde dochádza k diferenciacii činností podľa ich cieľového zamerania (doučovanie, oddychové činnosti, pohybové činnosti atď.). Naopak v UK (ani v Anglicku) takéto rámcovanie obsahu ani činností nenachádzame.

Z nášho porovnania vychádzajú i niektoré inšpirácie pre naše prostredie, možno aj pre pedagogiku voľného času samotnú. Napríklad sú vhodnou inšpiráciou v zahraničí spomínané raňajkové kluby. Do našich škôl už prichádzali rôzne projekty zdravej výživy (dni jablka, mliečne automaty a pod.), ale smerovať deti k pravidelnému a zdravému stravovaniu vo forme raňajok sa našim ŠD a ŠKD ešte nepodarilo. V tomto smere nachádzame inšpiráciu v systémovej spolupráci ŠD a ŠKD so školskými jedálňami, nakoľko oba typy zariadení (ŠD, ŠKD) fungujú už v skorých ranných hodinách. Myslíme si, že takáto spolupráca by bola vítaná najmä zo strany pracujúcich rodičov, ktorých počty (predovšetkým pracujúcich matiek) narastajú v dôsledku zvyšujúcej sa podpory ich zamestnanosti.

V určitých náznakoch si môžeme všimnúť, že vzdelávacie činnosti a činnosti spomínaných zahraničných zariadení sa zameriavajú na doučovanie, ďalšie rozširovanie vedomostí (ako dôsledok mimoškolskej výchovy orientovanej na výkon). Samozrejme, vzdelávacie činnosti v ŠD a ŠKD majú aj iné podoby.

Ďalšou inšpiráciou je aj zameranie jednotlivých zariadení na vyššie vekové skupiny. USA, UK aj ČR poskytujú starostlivosť pre deti často až do 18 rokov, pričom na Slovensku ŠKD maximálne do 5. ročníka ZŠ (t.j. 11 rokov).

Podnetné je obmedzenie počtu detí v UK v týchto zariadeniach na jedného zamestnanca podľa veku. Naopak, USA a ČR majú presne stanovený maximálny počet detí legislatívne, prípadne v štandardoch. Na Slovensku počet detí v oddelení ŠKD určuje riaditeľ školy, no konkrétne obmedzenia nie sú stanovené.

Na záver musíme však konštatovať, že v zahraničí (najmä v anglicky hovoriacich krajinách) sa rozmáha aj súkromný sektor poskytovania starostlivosti mimo vyučovania. V rámci ďalších otázok a oblastí, ktoré naše porovnanie prináša, by bolo zaujímavé zistiť finančné náklady na štátne (školské) a súkromné zariadenia pre rodičov. Otázkou je aj to, či by rodičia preferovali skôr kvalitu daných zariadení v našom prostredí (či by rovnako aj u nás došlo k rozmachu súkromného sektoru), alebo bezpečnosť a nízke poplatky za starostlivosť.

Ďalšou otázkou, ktorú výskum otvára, je preskúmanie konkrétnych metód a foriem realizovaných v UK a USA, ktoré v modelových či minimálnych štandardoch oboch krajín zostávajú vo všeobecnej rovine.

Literatúra

- Afterschool Alliance. (2014). *America After 3PM and the African-American community*. Dostupné z <http://afterschoolalliance.org/documents/AA3PM-2014/African.American-AA3PM-2014-Fact-Sheet.pdf>
- Barnet Council. (2015). *Breakfast, afterschool and holidayclubs*. Dostupné z <https://www.barnet.gov.uk/citizen-home/children-young-people-and-families/childcare/breakfast-after-school-and-holiday-clubs.html>
- Bauman, P. (2012). Současné podoby pedagogiky voľného času. *Pedagogika*, 62(4), 404–425.
- Brind, R., McGinial, S., Lewis, J., Ghezelayagh, S., Ransom, H., Robson, J., ... Renton, Z. (2014). *Childcare and early years providers survey 2013*. Dostupné z https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/355075/SFR33_2014_Main_report.pdf

- Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the four worlds of childhood. *The Phi Delta Kappan*, 67(6), 432–436.
- Callender, C. (2000). *The barriers to childcare provision*. London: Department for Education and Employment.
- Dedeková, N., Vaňková, I., Macko, A., & Mesiar, A. (1960). *Niektoré výchovno-vzdelávacie otázky v družinách mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Department for Education. (2015). *The Children Act 1989 guidance and regulations. Volume 2: careplanning, placement and case review*. Dostupné z https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/441643/Children_Act_Guidance_2015.pdf
- Fashola, O. S. (1998). *Review of extended-day and after-school programs and their effectiveness*. Report No. 24. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for research on the education of students.
- Huskinson, T., Pye, J., Medien, K., Dobbie, S., Ferguson, C., Gardner, C., ... D'Souza, J. (2013). *Childcare and early years survey of parents 2011. SFR08/2013*. London: Department for Education.
- Kaplánek, M. (2010). Pedagogika voľného času – projekt budúcnosti, alebo slepá ulička? *Pedagogika*, 60(1), 12–20.
- Kellogg's. (2014). *An audit of school breakfastclub provision in the UK*. Dostupné z http://www.kelloggs.co.uk/content/dam/newton/images/masterbrand/UK/R5_Kelloggs%20Breakfast%20Club%20Audit%20APSE.pdf
- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a praxi*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Mancini, J. (2015). *Do After-school programs count toward child-care tax credit?* Dostupné z <http://finance.zacks.com/afterschool-programs-count-toward-childcare-tax-credit-2403.html>
- Michigan State Board of Education. (2008). *Model standards for out-of-school time after-school programs in Michigan*. Dostupné z <https://www.michigan.gov/mde/0,4615,7-140-5373--00.html>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2009). *Vyhláška MŠ SR č. 306/2009 Z.z. o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe*. Dostupné z <https://www.minedu.sk/data/att/654.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2002). *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dostupné z <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=561~2F2004&rpp=15#seznam>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2005). *Vyhláška č. 74/2005 Sb., O zájmovém vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-74-2005-sb-1>
- Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. (2008). *Zbierka zákonov č. 265/2008. Vyhláška Ministerstva vnútra Slovenskej republiky*. (2008). Dostupné z https://www.nbs.sk/_img/Documents/ZAKLNBS/LEGISLAT/euro/ev2008-265-mvsr.pdf
- Out of school alliance. (2015). *Help and support for out of school clubs*. Dostupné z <http://www.outofschoolalliance.co.uk/>

- Pávková, J. (2014). *Pedagogika voľného času*. Praha: UK, Pedagogická fakulta.
- Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2008). *Pedagogika voľného času: teórie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučovania a zariadení voľného času*. Praha: Portál.
- Plantenega, J., & Remery, C. (2013). *Childcare services for schoolage children. A comparative review of 33 countries*. Dostupné z <https://www.qld.gov.au/families/education/pages/care.html>
- Podešva, B. (1952). *Práca v družinách mládeže: príručka pre vychovávateľky*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo.
- Smith, F., & Barker, J. (2000). *Child-centred afterschool and holiday childcare. Children 5–16. Research briefing 10*. Hull: Economic and social research council.
- Štátna školská inšpekcia (2015). *Správa o stave zabezpečenia podmienok a priebehu výchovno-vzdelávacej činnosti v školskom klube detí v školskom roku 2014/2015 v SR*. Bratislava: ŠŠI SR. Dostupné z https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2015/181_TI_SKD_SR_45.pdf
- U. S. Department of health and human services. (2006). *Promoting quality in afterschool programs through state childcare regulations*. Dostupné z <http://www.researchconnections.org/childcare/resources/11434/pdf>
- U. S. Office of personnel management. (2015). *Child care/Out of school*. Dostupné z <https://www.opm.gov/policy-data-oversight/worklife/reference-materials/child-careout-of-school/>
- United States Department of agriculture. (2013). *Food and nutrition service. The school breakfast program*. Dostupné z <http://www.fns.usda.gov/sites/default/files/SBPfactsheet.pdf>
- Velikanič, J. (1958). *Mimotriedne zamestnanie v 1. postupovom ročníku všeobecnovzdelávacej školy. Príručka pre učiteľov 1. Postupného ročníka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Vlček, P. (2015). Srovnávací výzkum v pedagogice – některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, 25(3), 394–412.
- Walker, M. (1999). Out-of-school breakfastclubs: The solution for parents and children. In N. Donovan & C. Street (Eds.), *Fit for schol. How breakfast clubs meet health, education and childcare needs* (s. 18–23). London: New Policy Institute.

Autorky

Mgr. Michaela Minárechová, PhD., Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta TU, Trnava, Priemyselná 4, P.O.BOX 9, 918 43 Trnava, SR, e-mail: michaela.minarechova@truni.sk

Mgr. Zuzana Bánovčanová, PhD., Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta TU, Trnava, Priemyselná 4, P.O.BOX 9, 918 43 Trnava, SR, e-mail: zuzana.banovcanova@truni.sk

Comparison of Slovak and Czech school clubs with selected countries

Abstract: This article partly reflects the issues of leisure education. This is a part of pedagogy which still has not been precisely defined and clarified. The main purpose of this paper is to describe the basic features of facilities that are engaged in childcare out of school hours. The paper also focuses on the comparison between our facilities (Czech and Slovak out-of-school time facilities) and similar facilities in English speaking countries (USA, UK). In the next part of this paper we focus on clarification and comparison between out-of-school time facilities in selected countries (UK – England, USA – Michigan) and Slovak and Czech facilities (activities, time and spatial organization). Furthermore we also focus on regulations and requirements for these facilities by particular states. Although there are minor variations between these facilities we can state that its importance has a society-wide character. In our environment, we consider the compared school facilities for more complex and more practical childcare out of school hours. On the other hand, in foreign countries (like USA and UK) private sector is more visible in the area of leisure education and in similar facilities of childcare out of school hours.

Keywords: comparison, after-school care centres, after-school clubs, childcare after school

Pospíšilová, H., & Komínková, L. (2015). *Svět školní družiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Školní družina je tradičním školským zařízením, které dětem nabízí širokou paletu činností. Autorky v knize předkládají výsledky dlouhodobého výzkumného šetření realizovaného v prostředí školní družiny. Prostřednictvím etnografického zkoumání přináší kniha netradiční úhel pohledu na školní družinu, kde jsou zobrazeny ústřední znaky chodu školní družiny ve spojitosti s jejími hlavními aktéry – dětmi a vychovatelkami. Čtenáři dostávají možnost zamyslet se nad klíčovými momenty každodenní reality školní družiny v oblasti organizačních a materiálních podmínek i činností ve školní družině. Kniha zároveň nabízí vhled do charakteristik a dynamiky dětských kolektivů, kolektivu vychovatelek s přesahem k vedení školy.

Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie ¹

Alena Bendová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Redakci zasláno 6. 11. 2015 / upravená verze obdržena 10. 4. 2016 /
k uveřejnění přijato 16. 4. 2016

Abstrakt: Cílem předkládané studie je analyzovat determinanty dobrého vztahu mezi třídním učitelem a žáky na střední odborné škole. Zaměřujeme se při tom na osobu třídní učitelky. V první části jsou vymezena teoretická východiska. Vycházíme hlavně z výzkumů expertnosti učitele a výzkumů vztahů mezi učitelem a žáky. V druhé části příspěvku jsou představeny dílčí výsledky případové studie středoškolské třídy s dobrým sociálním klimatem, jež se týkají výhradně zkoumané třídní učitelky. Vzorek tvořilo 24 studentů a třídní učitelka. Na základě analýzy dat byly u učitelky identifikovány jednak osobnostní předpoklady k budování optimálního vztahu s žáky (mateřská starostlivost a vřelost, extroverze a zdravé sebevědomí, životní zkušenosti a mladistvost), jednak charakteristické interpersonální chování k žákům (expresivní komunikace, podněcování, povzbuzování, neformální vedení výuky, péče a podpora, otevřené vyjadřování emocí, naslouchání a sdílení osobních informací a uplatňování vlivu).

Klíčová slova: třídní učitel, sociální vztah, žáci, expert

V souvislosti se změnami v současném školství je kladen stále větší důraz na učitele, na jeho osobnostní vybavení a schopnost komunikace. Vzhledem k roli třídního učitele nabývají tyto charakteristiky ještě většího významu. Ačkoliv jeho velmi významnou rolí je mimo jiné koordinovat práci s jinými pedagogy a komunikace s rodiči, v předkládané studii akcentujeme hlavně jeho úlohu směrem do třídy, tj. k žákům. Cílem studie je analyzovat determinanty dobrého vztahu mezi třídní učitelkou a žáky na střední odborné škole. Optimálním vztahem mezi třídním učitelem a žáky chápeme takový vztah, v němž je minimalizována asymetričnost ve vztahu mezi učitelem a žáky a učitel je schopen navázat blízký vztah s žáky (viz Pelikán, 2002). V tomto článku prezentujeme dílčí data týkající se třídního učitele, která jsou součástí případové studie středoškolské třídy s dobrým sociálním klimatem.

¹ Vznik studie byl podpořen z projektu MUNI/A/1438/2014 *Výzkum školního vzdělávání: výukové metody, didaktické prostředky a učební podmínky* (SKOLA 2015).

1 Teoretická východiska

1.1 Třídní učitel jako expert

Zatímco na učitele je pedagogický výzkum cílen od nepaměti, třídní učitel se v českém výzkumném prostředí příliš velké oblibě, zvláště v posledních letech, netěší. Práce týkající se třídního učitele se věnují vymezení povinností, prestiži, vztahu s rodiči, pracovní zátěži apod. (např. Blížkovský, 1966; Spousta, 1993; Střelec, 1999; Střelec & Krátká, 2006, 2007, 2011). Ačkoliv jsme si vědomi, že role učitele a třídního učitele jsou v mnohém totožné, rozdíl podle nás spočívá hlavně v akcentování sociálních rolí u třídního učitele. Spolu s Loudovou (2012) se domníváme, že tyto role spočívají zejména v ovlivňování vztahů mezi žáky ve třídě a v působení na rozvíjení osobnostního potenciálu jednotlivých žáků, v podílení se na utváření sociálního klimatu ve školní třídě, v podpoře pozitivních sociálních vztahů ve školní třídě, v podpoře intrapersonálního rozvoje žáka, v reflektování rodinného zázemí žáka, ve spolupráci s rodiči, v koordinaci a integraci mnoha výchovných úkolů. V této studii vycházíme teoreticky hlavně z výzkumů interpersonálního chování učitelů a dílčích výzkumů expertnosti, které s naším tématem úzce souvisejí.

V pedagogické literatuře se můžeme setkat s pojmy *efektivní učitel*, *kompetentní učitel*, *zkušený učitel*, *učitel expert* apod. Ačkoliv tyto pojmy mohou být pojímány různě, společné je jim akcentování kvality a kvalitního vyučování. V českém prostředí se celá řada autorů zabývala *kompetencemi učitele*, např. Spilková (2001), Helus (2001), Walterová (2001), Vašutová (2004), Švec a kol. (2002). Jádro kompetencí třídního učitele je podle našeho názoru v sociálních a personálních kompetencích. Švec a kol. (2002, s. 77) tyto kompetence pojímá jako schopnost optimálně jednat v různých sociálních situacích. Vališová (2004, s. 49) hovoří o přiměřeném použití motorických, duševních a emocionálních způsobů chování. Spilková a Vašutová (2008, s. 266) mluví v této souvislosti o schopnosti empatie, pochopení emocí, asertivitě, prosazování vlastních názorů, prosociálnosti. Všichni uvedení autoři se též shodují na tom, že součástí této kompetence je i schopnost budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem.

V našem prostředí je stále častěji zmiňován učitel expert. Švaříček (2009) definuje experta jako „kvalifikovaného, zkušeného, kvalitního učitele, který je pro okolí zároveň profesní autoritou“ (s. 21). Domníváme se, že

nejvýznamnější determinantou kvality třídního učitele v našem prostředí vzhledem k jeho funkci jsou jeho osobnostní charakteristiky. Pro nás jsou inspirativní právě takové konceptualizace expertnosti, které kladou důraz na tyto oblasti.

V souladu s tímto pojetím považujeme za důležité identifikovat specifické osobnostní rysy a charakterové vlastnosti umožňující profesní rozvoj u třídního učitele. Jedním z modelů osobnosti, který lze uplatnit i pro zkoumání třídního učitele, je tzv. *velká pětka* (*Big five* nebo *Five-factor model*). Tento model se stal dominantním rámcem pro měření osobnosti a je důsledkem přechodu od složitějších empirických šetření k jednodušším měřením důležitých dimenzí osobnosti. Jedná se o 5 dimenzí, a to přívětivost (*agreeableness*), svědomitost (*conscientiousness*), emoční stabilitu (*emotional stability*), extroverzi (*extraversion*) a otevřenost vůči zkušenosti (*openness to experience*; Jacob et al., 2009, s. 9). Dalším inspirativním modelem může být i tzv. *cibulový model* (*onion model*). Jde o 5 vzájemně propojených vrstev učitelovy osobnosti (viz Korthagen, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005).

Významnou roli hrají u třídního učitele též charakterové a morální vlastnosti. Socket (1993, cit. podle Píšová et al., 2011, s. 93) identifikoval 5 základních *ctností* učitele, a to čestnost, odvahu, starostlivost, spravedlivost a praktickou moudrost. Píšová a kol. (2011) zdůrazňují, že „zatímco kognice je v souvislosti s expertností učitele a jejím rozvojem a udržováním věnována velká pozornost, mnohem méně jsou probádány oblasti emocionálních, volních, postojoyových a etických aspektů rozvoje expertnosti“ (s. 93).

Domníváme se, že klíčovou roli ve vztahu mezi třídním učitelem a žáky hrají emoce, jejich vyjadřování, ale i jejich zvládání. Na emoce ve školní třídě se zaměřují Suttonová a Wheatley (2003). Ti se v rámci své přehledové studie zaměřili na emoce učitelů – pozitivní i negativní. Z pozitivních emocí se nejčastěji objevují „láska a starostlivost, radost, potěšení, uspokojení, jejichž zdroji jsou především pokrok žáků, vztah s žáky, spolupráce žáků, ale také splnění všech úkolů a jiné. Zároveň ale také byly zaznamenány emoce negativní.“ (Sutton & Wheatley 2003, cit. podle Píšová et al., 2011, s. 94). V souvislosti s emocemi lze zmínit i emoční kompetence učitele (např. Zins et al., 2004). Autoři zdůrazňují, že sociálně a emočně kompetentní učitelé disponují vysokým sebevědomím, znají svoje emoce a vědí, jakým způsobem je využít. Takoví učitelé dokáží správně odhadovat svoje silné i slabé stránky (Jennings & Greenberg, 2009). Další důležitou součástí učitelových

kompetencí je rozpoznat emoce žáka. Souhlasíme s tím, že jen tak je schopen jej motivovat a reagovat na jeho individuální potřeby (Jennings & Greenberg, 2009). To je zvláště u třídního učitele velmi významné. U úspěšných učitelů je často identifikována velká citlivost a vřelost. Existují výzkumy, které dokazují, že učitelova vřelost a citlivost přispívají ke zdravým vztahům mezi učitelem a žáky a také k pozitivnímu třídnímu klimatu (např. Pianta et al., 2002). Všechny tyto charakteristiky by měly být v ideálním případě součástí osobnosti třídního učitele.

1.2 Vztahy mezi žáky a třídním učitelem

Vycházíme z toho, že vztah mezi třídním učitelem a žáky má zásadní vliv na postoje žáků k třídnímu učiteli, ale i mezi žáky navzájem a ke škole vůbec (srov. Čáp & Mareš, 2001). Existuje řada výzkumů dokládajících důležitost dobrých vztahů mezi učiteli a žáky, nejčastěji v souvislosti s dosahováním lepších vzdělávacích výsledků žáků, chováním žáků nebo s tvorbou dobrého sociálního klimatu třídy (školy). Zásadní vliv na vztah mezi učitelem a žákem má učitelovo interpersonální chování. Wubbels a Levy (1993) potvrdili význam chování učitelů. Mnoho výzkumů dokládá, že žákovo vnímání učitelova interpersonálního chování je důležitým faktorem pro vysvětlení kognitivních a afektivních výsledků žáků (např. Wubbels & Levy, 1993; den Brok et al., 2002; Fisher, den Brok, & Rickards, 2006). Z učitelova chování k žákům vyplývá i určité chování žáků k sobě navzájem. Kvalita interpersonálního chování učitele a vztah k žákům je indikátorem kvality vedení třídy. Ukazuje se, že v tomto smyslu je dobré, „vybalancovat“ kontrolu (dominanci) nad žáky a svobodu žáků (Khine & Lourdusamy, 2006). Interpersonální chování učitele a žáků je tedy vnímáno jako důležitý faktor související se stavem a uspořádáním vztahů ve třídě. Toto interpersonální chování je zkoumáno prostřednictvím analýzy komunikace. Leary (1957) věřil, že komunikace je indikátorem osobnosti jedince. Interakčním stylem učitele nazýváme relativně trvalé prvky, vlastnosti, interakce, které se opakují a projevují se pravidelností (Gavora, 2005, s. 45). Ve studiích zabývajících se interakčními styly učitelů se nejčastěji mluví o dvou dimenzích: jednak o dimenzi vlivu (*influence*), která odpovídá na otázku, kdo kontroluje komunikaci (učitel nebo žák), jednak o dimenzi blízkosti (*proximity*), jež se ptá, zda žáci a učitel kooperují, nebo jsou spolu v opozici (viz Khine & Lourdusamy, 2006). Výzkumníci mapují interakční styl většinou pomocí modelu, který v sobě zahrnuje osm základních charakteristik (Wubbels, Créton, & Hooymayers, 1987). Analýza těchto dimenzí je možná prostřednictvím dotazníku *The questionnaire on teacher – student interaction*

(QTI), který zprostředkuje interpersonální chování učitele a interakci s jeho žáky ve třídě. Pokud mluvíme o ideální podobě interakčního stylu, někteří autoři jsou pro vysokou míru dominance učitele v kombinaci s vysokou mírou vřelosti (Šed'ová, 2015). Naproti tomu je tendence k odklonu od dominance učitele. Wubbels a Brekelmans (2005) upozorňují na to, že účinky blízkosti jsou silnější než účinky vlivu. Šed'ová (2015) ve své případové studii věnující se mocenským vztahům mezi učitelem a žáky v dialogickém vyučování ukazuje, že je produktivní utlumení dominance učitele, a analyzuje, jak ho učitelé dosahují (rozpuštění dominance, sjednocování definice situace). I my se přikláníme k tezi, že k tomu, aby mohl třídní učitel navázat vztah se svými žáky, je do jisté míry nutné utlumit jeho dominanci vůči žákům. V této souvislosti souhlasíme s Pelikánem (2002), který zdůrazňuje, že je důležité, aby se žák a učitel vnímali jako blízcí lidé.

2 Metodologie

V tomto textu si klademe za cíl analyzovat determinanty dobrého vztahu mezi třídní učitelkou a jejími žáky. Pro tento článek koncentrujeme svoji pozornost pouze na osobu třídní učitelky. Chceme se zaměřit na její osobnostní charakteristiky a z nich vycházející interpersonální chování vůči žákům. Výzkumná otázka zní: Jaké osobnostní charakteristiky a jaký typ interpersonálního chování třídní učitelky determinují dobrý vztah s žáky její třídy?

Data pro tuto studii byla získána v rámci případové studie jedné třídy s dobrým sociálním klimatem na střední odborné škole. Zatímco tato studie koncentruje svoji výzkumnou pozornost na třídní učitelku, disertační práce, jejíž je případová studie součástí, se zaměřuje na všechny aktéry ve třídě (tj. jak třídní učitelku, tak na všechny žáky). Zdrojem dat jsou rozhovory se žáky a třídní učitelkou a pozorování v hodinách první pomoci vedených třídní učitelkou. Výzkum probíhal ve středoškolské třídě školy bezpečnostně-právního zaměření s dobrým sociálním klimatem, kterou jsme vybrali prostřednictvím kvantitativního šetření ve 24 třídách středních škol s bezpečnostně-právním zaměřením² pomocí dotazníku *Klima školní třídy* (Mareš & Ježek, 2012). Kritériem pro volbu případu byly vysoce nadprůměrné výsledky v tomto dotazníku v rámci tříd, které se šetření účastnily (podrobněji viz Bendová,

² Jednalo se vždy o čtyřleté střední odborné školy s maturitou bezpečnostně-právního zaměření. Zastoupeny byly kraje Jihomoravský, Zlínský, Moravskoslezský, Královéhradecký a Plzeňský.

2012, 2013).³ Sběr dat pomocí dotazníku probíhal v druhém pololetí školního roku 2011/2012, kdy zkoumaná třída byla ve třetím ročníku. Po celý následující školní rok,⁴ tj. 2012/2013, probíhal sběr dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a zúčastněného pozorování v hodinách první pomoci, které vedla třídní učitelka Iva. Scénář polostrukturovaných rozhovorů vycházel z položek v dotazníku (cílem bylo ověřit a prohloubit informace z dotazníků a získat informace nové) a byl zaměřen hlavně na psychosociální klima třídy. Celkem proběhlo 24 rozhovorů s žáky (podrobněji viz Bendová, 2013). Ve stejném rozsahu proběhl i rozhovor s učitelkou. Mimoto probíhaly po celý školní rok podle potřeby dílčí rozhovory s učitelkou, související s pozorováním ve třídě. Jeden z rozhovorů proběhl také poté, co žáci ukončili studium. Rozhovory s jednotlivými aktéry i pozorování ve třídě byly nahrávány na diktafon. Za celý školní rok jsme shromáždili rozsáhlý korpus dat. Získaná data byla analyzována pomocí otevřeného kódování a podrobena triangulaci. Vzniklé kódy jsme dále kategorizovali.

Impulzem pro studii samostatně zaměřenou na osobu třídní učitelky byla její extrémní obliba u žáků, která byla patrná již po kvantitativní části výzkumu. Nadstandardní vztah mezi učitelkou a žáky byl dále potvrzen kvalitativním šetřením. Zkoumanou třídní učitelkou se stala 49letá učitelka s aprobací pro biologii a tělesnou výchovu na střední škole s 15letou praxí. Učitelka je oblíbená nejen mezi žáky, ale také svými kolegy. Důvodem jsou její komunikační kompetence, vstřícnost, ochota pomoci, smysl pro humor a také odbornost. Prosociálnost prezentuje i při mimoškolní aktivitě, při níž se svým kolegou a s vybranou třídou každoročně spolupracuje s domovem pro seniory. Zkoumaná třída je její třetí, ve které působí jako třídní učitelka. Podle jejích slov načerpala z předchozího třídnictví dostatek zkušeností, jež jí pomohly při vedení této třídy. V době, kdy tato třída byla ve čtvrtém ročníku, bylo jejím dětem (synovi a dceři) 21 a 19 let a to, jak se ukázalo, sehrálo ve vztahu k žákům také roli. V položkách (týkajících se učitele) dotazníku *Klima školní třídy* (Mareš & Ježek, 2012) dosáhla velmi vysokého percentilového skóre. To potom koresponduje se zjištěními v kvalitativním šetření. Žáci o své třídní učitelce mluví rádi a většinou v superlativech. („Úžasná třídní, lepšího člověka jsem jak po osobní, tak po pedagogické stránce nepoznala...“ Nebo: „Je suprová, bombastická, nejlepší třídní, kterou můžeme mít. Vyslechne, pochopí vše a pomůže,“ apod.)

³ Podle „norem“ dotazníku *Klima školní třídy* (Mareš & Ježek, 2012) dosahuje škála *Vnímaná opora od učitele* 95. percentil.

⁴ Třída byla ve čtvrtém ročníku, proto zúčastněné pozorování bylo ukončeno již v dubnu 2013. Dílčí rozhovory s učitelkou Ivou probíhaly i poté.

3 Výsledky

3.1 Osobnostní předpoklady učitelky k budování optimálního vztahu se žáky

V osobnostní výbavě učitelky Ivy jsme identifikovali tři charakteristiky, které se podle našeho názoru nejvýznamněji podílejí na budování dobrého vztahu s jejími žáky.

Mateřská starostlivost a vřelost

Domníváme se, že osobnostní charakteristikou učitelky Ivy, která je klíčem k dobrému vztahu s žáky, je citová vřelost a starostlivost o žáky. Je zmiňována všemi žáky a také zřetelná v pozorovatelném chování. To je potom patrné zejména prostřednictvím expresivních reakcí žáků (viz níže). Většina žáků charakterizuje učitelku podobným způsobem: „Je hodná, je taková hodně, dá se říct, že se snaží dělat první poslední a tak, prostě taková maminkovská.“ I přesto, že se jedná o dospělé žáky čtvrtého ročníku střední školy, je právě tato starostlivost tím, co považují u své třídní učitelky za to nejdůležitější, co nejvíce ovlivňuje jejich vzájemný vztah. Mnoho žáků dokonce přiznává, že jim učitelka „supluje“ rodiče:

„No je to blbý, ale ona se o mě stará víc jak naši. No ne, že bych je nezajímal, ale mamka už má s přítelem malého, tak se spíš starají o něho, a s tatškou se vidím jednou za čas. Ještě horší je to teď, když jsem na intru.“ (žák Jarek)

Tento výrok potom dokládá i sama třídní učitelka: „... občas jsem měla pocit, že jim supluju maminku...“ Učitelka Iva se snaží svůj nadstandardní zájem o pochopení žáků vysvětlit: „Jestli to nebude tím, že mám stejně staré děcka. To asi hraje roli...“

Extroverze a zdravé sebevědomí

K nejtypičtějším charakteristikám učitelky Ivy patří její extroverze. Ta má vliv na kompetenci komunikovat nejen s žáky, ale i s učiteli. Extroverze v jejím pojetí se projevuje i velkou angažovaností. Žák Marek vtipně poznamenává: „Ona vždycky než přijde o přestávce do kabinetu, to je hrozný, zastaví se ještě cestou s deseti lidmi, ale to je prostě ona.“ Jiná žákyně charakterizuje její extroverzi takto:

„No mluví rychle, všechno ví, co se kde šustne. Ale je fakt, že my máme taky všechno z první ruky...“ (žákyně Tamara)

Učitelka Iva má zájem o dění, ráda se angažuje, žáci ji často nazývají „akční“. Vzhledem ke svému temperamentu nemá problém konverzovat jak s žáky, tak s učiteli. Je proto vždy velmi kompetentní v poskytování informací i v běžné neformální komunikaci. S extroverzí také souvisí její sebevědomí. Je si vědoma svého vlivu i schopnosti přesvědčit a zaujmout žáky: „Já už vím, jak na ně.“ Potvrzuje tak požadavek vysokého sebevědomí pro sociálně a emočně kompetentní učitele (Jennings & Greenberg, 2009).

Životní zkušenosti versus mladistvost

Jako jeden z důvodů dobrého vztahu s žáky v její roli třídního učitele udává učitelka zkušenosti s třídnictvím: „Už to je moje třetí třída. Já už nad tím mám takový jakýsi nadhled nebo větší zkušenosti jako třídní. Už mě daleko míň věci rozhází. Víc vím, jak na ně.“ Z uvedeného výroku je patrné, že zkušenosti považuje za zdroj svého kompetentního vedení třídy. Lze předpokládat, že se z minulých chyb poučila a zkušenosti zúročila při vedení této třídy. Žáky je ale také pozitivně vnímána mladistvost v projevu se zájmem o svět, ale i o sebe sama (např.: „Takhle bych chtěla vypadat v jejím věku.“). O svůj vzhled zjevně pečuje. Obléká se velmi atraktivně a barevně ve srovnání se svými vrstevnicemi (např.: „Oblíká se fakt dost dobře, my jí přezdíváme módní ikona.“). Kromě toho se na jejím vzhledu projevuje kladný vztah ke sportu. To oceňuje jeden žáků: „Je na ni docela příjemný pohled, je vidět, že sportuje.“ (žák Marek). Z výroků žáků je patrné, že vzhled učitelky u žáků hraje roli a že jsou na svoji učitelku v tomto ohledu pyšní. Domníváme se, že ve vnímání učitele žákem hraje vzhled učitele velmi významnou roli.

3.2 Interpersonální chování třídní učitelky

Jde o chování vyplývající z uvedených osobnostních charakteristik učitelky Ivy. Jedná se o běžnou interakci a komunikaci spjatou nejčastěji s výukou nebo řešením třídnických záležitostí přispívající k dobrému vztahu s žáky nebo o interpersonální chování, které přímo vyjadřuje vztah k žákům.

Běžná interakce a komunikace spjatá především s výukou

Expresivnost komunikace

Komunikace učitelky Ivy se vyznačuje velkou mírou *expresivity*. To její komunikaci odlišuje od komunikace jiných učitelů v hodinách i mimo ně. Gavora (2005, s. 95) mluví v této souvislosti o tom, že komunikace učitelů je často

věcná, chladná. Učitelka Iva naopak dává emoce prostřednictvím paralingvistických prostředků velmi často najevo. Tento způsob je pro ni velmi typický. Ještě výrazněji se expresivnost projeví např. při apelování na žáky, zprostředkovávání emocí apod. Z terénních poznámek vyplývá, že ve třídě bylo při následujícím monologu absolutní ticho:

No vážně, začněte být trochu víc samostatní. My se tady o vás vážně až moc staráme. Zatím ani nezvládnete mít dostatečně prázdnou mailovou schránku, aby vám mohly chodit maily z CERMATU. Každý rok je s tím problém. Teď už to bude pořád jen a jen na vás. Na vysoké škole vás nebude vodit nikdo za ručičku.

Expresivnost bývá často patrná i při zprostředkování výkladu. Témata předmětu první pomoc umožňovala žákům spoluprožití krizových situací:

A ti lidi mají reálně strach o svůj život. Statisticky je prokázáno, že když má někdo zdravotní problém, i třeba rakovinu, nevnímá to tak intenzivně jako obavu o svůj život, jako ti, co mají onemocnění srdce.

Třídní učitelka Iva dále velmi často v běžných situacích využívá zdrobněliny. Zdrobněliny užívá u jmen i v běžné komunikaci nebo výkladu (např.: „Další otázka je lehounká.“ nebo „Nožky mu zvedneme.“). Zvlášť patrná je expresivnost při vyjadřování empatie k žákům. Zde opět hraje kromě řečeného obsahu velkou roli tón hlasu a neverbální projevy (např.: „Já ti, Kubo, rozumím, já to měla podobně, au, au.“ nebo „Děcka, nesmějte se mu. To je vážně hrozné. Nikomu to nepřeju.“).

Podněcování k aktivitě, poučování aneb klasická role učitele

Vzhledem k tomu, že sběr dat probíhal zejména ve třídě při běžné výuce předmětu první pomoc, nelze opomenout, jakým způsobem vede učitelka výuku. Ve výuce klade velký důraz na motivaci žáků. Tato motivace bývá obvykle velmi expresivní. K motivaci užívá učitelka povzbuzování, jímž se snaží zvrátit jejich pochyby o vlastních vědomostech a schopnostech. V situacích, kdy žáci pochybují o svých schopnostech zachránit někomu život, učitelka podotýká: „No jasně, nemůžete pomoci všem, ale určité vědomosti už máte. A taky jste odvážní sportovci, určitě se do toho vrhnete víc po hlavě než člověk z davu.“

Stejným způsobem je motivuje k přemýšlení: „Děcka, přemýšlejte, to víte, už jsme si to říkali a od vás už jsem to taky slyšela.“ Při motivaci žáků učitelka Iva

užívá často i direktivní tón: „Zítra se pořádně vyškolíte a budete dávat pozor. My tam budeme.“ Svým slovům dává důraz zvýšením hlasu. Vzhledem k jejímu spíše neformálnímu výkladu tímto tónem vzbuzuje pozornost, a i když je její hlas silný i při běžné komunikaci, tady ještě na síle přidává. Pokud má možnost, žádá o potvrzení svých slov žáky: „Ve středu o půl dvanácté budeme mít přednášku toho hasiče. Vítek ho zná, takže vám může potvrdit, že bude stát za to, abyste tu byli a poslouchali ho.“

Při poučování žáků vystupuje Iva v roli autority:

U: Nikdo neví? Tak oni mají předepsané nějaké léky, nitroglycerin mají většinou s sebou a jsou schopni nám říct, mám ho v šuplíku nebo v kapse, a sami si ho musí dát, nikdy těm lidem nesmíte nic cpát! Co se může ještě dávat, prosím vás? Která tabletky, už jsem to říkala včera.

Žák Karel: Paralen?

U: Paralen ne, ten neředí krev, když nevíte, dejte mu cucat acylpyrin, tím nic nezkazíte.

Je patrné, že učitelka je odborníkem ve svém oboru, kterým je biologie. V tomto směru vystupuje velmi suverénně. Tímto a také tím, že se snaží žákům zodpovědět každou jejich otázku, budí u žáků respekt. Velmi často se žáci na učitelku obracejí s žádostí o vysvětlení něčeho, co souvisí s tématem. („Paní učitelko, jo, to se mi stalo jednou u dvanáctiminutovky,⁵ co to bylo?“)

Neformální vedení výuky

Komunikace v této třídě se často vyznačuje velkou neformálností jednotlivých aktérů. Příkladem je situace, kdy před koncem hodiny do třídy vchází žákyně, která byla u lékaře: „Jéé, Lad'ko, ty už jsi tady, jak jsi s tím kolenem dopadla, pojď nám to honem říct.“ Uvedený výrok je příkladem, kdy učitelka neformální komunikací vyjadřuje zájem o žáky, zainteresovanost na jejich problémech.

Způsob komunikace ve třídě vytváří typicky zvýšenou hladinu šumu. Učitelka Iva akceptuje poměrně silnou hladinu ruchu i nad rámec výuky. Vzhledem k našim zjištěním souhlasíme s výzkumem Tobina a kol. (2013), kteří zjistili, že ruch ve třídě (*collective effervescence*) může v určitých situacích přispět k pozitivnímu emočnímu klimatu. Kontrastem k vyšší hladině ruchu jsou již

⁵ Dvanáctiminutový běh neboli *Cooperův test* je test fyzické zdatnosti jedince.

zmíněné velmi expresivní monology učitelky, při nichž naopak šum úplně ustává a ve třídě bývá naprosté ticho. Tyto dva póly jsou pro atmosféru v její třídě charakteristické. Pokud však žák překročí učitelkou vytyčené hranice, funguje i zde to, co Šedová (2015) nazývá záchrannou brzdou. Pokud žák podle ní narušuje výuku, požádá jej, aby od jednání upustil: „Pepo, prosím, abys nehovořil nebo hovořil k tématu.“ Jen ve velmi výjimečných případech je schopna sáhnout po „tradičních“ kázeňských opatřeních: „Karin, mohla bys, prosím tě, odejít ze třídy?“

Rysem komunikačních kompetencí je schopnost vyprávět a vypointovat příběhy. Tuto schopnost má i učitelka Iva. Žákům vypráví příběhy velmi často, jak při běžné komunikaci, tak při výuce. Tím je její výuka typická. To zároveň znamená, že částečně nebo úplně odbočí od tématu hodiny.

Žáci často na její vyprávění reagují a monolog se mění v dialog:

U: Já si ještě vzpomínám, když jsme byli ještě na škole někdy v prváku na Chopku, někdy v březnu, tam je to docela vysoko. A tam teda polovina děcek, polovina bab měla úplně napuchlé oči, do druhého dne dostaly těžký zánět spojivek. Neměly pořádné brýle. Tehdy nebylo lehké mít pořádné brýle. Tehdy nebylo lehké mít pořádného nic.

Žák Václav: Jak to myslíte, paní učitelko?

U: To jsem si jen „nostalgicky“ vzpomněla na ty časy za totality. Když mi bylo jako vám, tak byl ještě socialismus, i když už na spadnutí...

Žák Václav: Tak to muselo být dost děs.

Pro komunikaci v této třídě je velmi typický humor učitelky a žáků. Ten zde, stejně jako v jiných skupinách, zprostředkovává radost, dodává energii, pomáhá zvládat nepříjemné situace atd. (srov. Šedová, 2013). Domníváme se, že velký význam má i to, že učitelku její třída „baví“ a vnímá své žáky jako vtipné. Učitelka sdílí i humor svých žáků a vyhledává jejich přítomnost i mimo běžnou výuku: „To s něma je totiž hrozná švanda. Já si do té třídy chodím normálně odpočinout. Já, i když mám přestávku, si tam chodím sednout k nim do třídy.“ Lze předpokládat, že se učitelka cítí v přítomnosti žáků dobře a uvolněně. Z výsledků analýzy zúčastněného pozorování vyplývá, že i učitelka je často iniciátorem humoru. Lehký nádech černého humoru je přítomen i v běžném výkladu učební látky v hodinách první pomoci, funguje tu jako jakýsi protipól vážnějších expresivních vyjádření učitelky. V podstatě je

funkcí tohoto typu humoru vyrovnat se s nějakým závažným tématem („Když ty krvácející tepny na krku zaškrtnete obě, tak to má za pár.“). Následující ukázka představuje humorné vyprávění, na které žáci reagují.

U: Tak to je Bürgerova choroba. To jeden, uřízli mu ruku, nohu... Jeho spolubydlící v nemocnici mu vyrobili protézu, aby mohl kouřit dál.“ (ŽŽ: smích)

Tak to je fakt drsný... (někdo v šumu)

Žáci se obecně rádi smějí sobě navzájem a rádi se smějí učitelům, raději než jejich vtipům (viz Šed'ová, 2013). V této třídě platí první teze, neplatí však ta druhá. Ačkoliv si (nebo právě proto) nemá učitelka problém udělat legraci sama ze sebe (např.: „... to jsem to zas s tím počítačem vymňoukla, děcka, pomoooc!“), nezaznamenali jsme žádnou situaci, kdy by si žáci ze své učitelky „utahovali“.

Interpersonální chování vyjadřující vztah k žákům

Chápeme ho jako chování učitelky, ze kterého je zřejmá podoba vztahu k žákům. Toto chování je pro žáky snadno srozumitelné a je vyjádřeno konkrétními činy učitelky. Podle našeho názoru se toto interpersonální chování nejvíce váže k osobě třídního učitele a také je hlavní determinantou dobrého vztahu mezi učitelkou a žáky.

Péče a podpora

Nejcharakterističtějším vyjádřením vztahu k žákům je péče o žáky. Pro učitelku Ivu je typické, že tu není jen pro třídu, ale hlavně pro jednotlivce. Žáci vědí, že se na ni mohou s důvěrou obrátit, a ona je ochotna jim pomoci: „Vidím, že se o nás opravdu zajímá, a je na ní vidět, že nám chce pomoci, prostě se ptá, jak to dopadlo, jestli ještě něco nepotřebuju.“ (žákyně Ivona). Žáci často zdůrazňují, že ke každému přistupuje stejně (např.: „Nedělá mezi náma rozdíl.“). Když žáci této třídy mluví o vztahu s učitelkou, často popisují vzájemný vztah jako párový. Pokud mluví o aspektech tohoto vztahu, zmiňují ochotu učitele jim pomoci a neoddělování školních a soukromých věcí od sebe:

Já jsem nezažil nějaký problém, se kterým bych za ní nemohl přijít a vyřešit to s ní, cokoliv se mi stalo nebo když jsem měl problémy v rodině, se vším mi pomáhala. To stejné, když jsem měl problém ve škole, tak vše jsem řešil hlavně s třídní. (žák Vladan)

Žáci většinou připojí nějaký konkrétní případ, situaci, kdy jim byla učitelka nápomocna (např.: „Když bylo u nás doma dusno, tak mi pomohlo jen si s ní o tom popovídat.“). Třídní učitelka se snaží naslouchat a pochopit problémy žáků. Ti si velmi cení její přátelské a vstřícné komunikace: „Protože naše třídní je člověk, který dokáže pochopit snad úplně všechno, ona mluví s námi na naší úrovni, ví, jak s námi mluvit.“ (žákyně Naďa). Žáci si hlavně cení toho, že jim učitelka aktivně naslouchá, vědí, že nemusí mít obavu z toho, že by jejich problémy zlehčovala nebo je nepochopila. Nemají z jejího jednání také pocit, že by někoho preferovala, naopak vyslechne a pomůže každému se stejnou ochotou. Výstižně ji často žáci přirovnávají k matce, která má ráda všechny bez rozdílu: „Ona je taková hodná, ochotná vždycky pomoci, všem pomůže, bere nás jako svoje děti.“ (žákyně Tamara).

Otevřené vyjadřování emocí učitelkou

Uvedené charakteristiky učitelky Ivy, jako je extroverze, expresivnost (viz výše), se projevují velmi otevřeným vyjadřováním emocí. To je v českém prostředí u učitelů neobvyklé. Gavora (2005) upozorňuje na to, že se učitelé bojí, že pokud se otevřou, ztrácí část svojí autority. Zároveň však dodává, že schopní učitelé dokážou efektivně používat svoji autoritu a být k žákům milí (Gavora, 2005, s. 95). Žáci této třídy si na učitelce cení toho, že se emoce nebojí projevovat:

Ona to totiž vždycky řekne naplno, když jsme ji potěšili, tak z nás měla radost jak malý děcko. Ale i když je naštvaná, tak to prostě taky řekne, ale tak taktně, nikdy na nás neřvala, tak jsme to vždycky vzali. (žák Matouš)

Sama učitelka Iva v rozhovorech neskrývá velmi pozitivní vztah ke své třídě a ani to, že jej dává žákům vždy najevo:

Já bych řekla, že je mám ráda. A oni vědí, že je mám ráda. V důsledku toho mě nechtějí naštvat. A vidí, že se mnou nemají žádný konflikt. A to je hodně tím, že si vždy vše hned řekneme, jak to je. A to je pak asi docela příjemný vztah.

Z výroku učitelky je patrné, že ke kvalitnímu vztahu mezi ní a jejími žáky přispívá i otevřené vyjadřování emocí. Žáci vždy přesně vědí, co učitelka cítí, co ji potěšilo, i to, co ji naštvalo. Na základě tohoto, že žáci pociťují lásku učitelky, a toho, že jedná „na rovinu“, se daří možné problémy řešit včas a eliminovat vzájemné konflikty.

Naslouchání a sdílení osobních informací

Vzhledem k učitelčině „povaze“ mají žáci její třídy nejen všechny důležité informace, které potřebují ke studiu, ale také informace o dění ve škole, mimo ni a částečně z učitelčina soukromí (např.: „Já jim vždycky vyprávím, co ta moje dcera, co ten můj syn. No a víš, jak říkají tomu mému muži? Paní Colombová, že jako o něm pořád mluvím, ale ještě ho nikdo nikdy neviděl.“). Vzhledem k tomu jí recipročně také informace sdělují. Další související kompetencí učitelky je schopnost naslouchat žákům a nevnučovat jim svůj názor: „Prostě jakoby umí celkově naslouchat tomu druhému a používat to, co ten druhý vlastně řekne a neprosazuje jen ten svůj názor, za kterým si prostě jde.“ (žák Petr). Žáci potvrzují, že se učitelce často svěřují nejen se svými problémy, ale i s běžnými záležitostmi (např.: „Ona je totiž taková vrba, všechno vyslechne, i když jsou to takové naše kecy.“). Tuto její schopnost vyzvedávají při srovnání s učitelem, ke kterým nemají tak kladný vztah.

Pro učitelku Ivu je důležité znát problémy žáků, ale i informace z jejich osobního života. Učitelka Iva vede monolog o tom, kdy jí žáci nejčastěji sdělují osobní informace:

V tom je výborné totiž to plavání.⁶ Tam mi jich chodilo nejvíc těch mých. Z té mojí třídy. A oni vykládají úplně všechno (smích). To plavání je asi takové dobré. No a potom na těch kurzech.⁷ A pak ty naše společné akce.

Učitelka přiznává, že nejvíce komunikuje s žáky mimo běžnou výuku. Ukazatelem dobrého vztahu mezi učitelkou a žáky je to, že bývá čestným hostem na akcích, které žáci její třídy pořádají mimo školu (např.: „Oni, když si jdou někam odpoledne sednout, tak mě často zvou. Když mám čas a není to moc večer, tak se tam stavím.“). Implicitně učitelka potvrzuje také názor, že přímo ve školním procesu, v běžné hodině nelze žáka spolehlivě poznat.

Uplatňování vlivu

Učitelka Iva si je vědoma velkého vlivu na žáky a snaží se jej v plné míře uplatňovat. Snaží se primárně působit na jednotlivé žáky, a tím je do určité míry i vychovávat. To se děje především při řešení jejich osobních i školních problémů. V souvislosti s ovlivňováním žáků je učitelka zmiňována nejčastěji.

⁶ Nepovinný předmět.

⁷ Kurzy (např. horolezecký, střelecký apod.) probíhají na této škole pravidelně od 1. ročníku 1–2× v jednom školním roce.

Její vliv vztahují žáci nejčastěji ke své vlastní osobě a v některých situacích ovlivňuje i rozhodování v osobních nebo rodinných záležitostech: „Má na mě největší vliv na této škole. Prostě když jsem blbla v prváku a chtěla odejít, tak si se mou sedla a všechno to se mnou probrala. Asi měla největší vliv na to, že jsem pak zůstala.“ (žákyně Ivona)

Žáci si také velmi cení toho, že učitelka řeší privátně s jednotlivci, nikoliv veřejně před třídou, i kázeňské a prospěchové problémy žáků:

Když se špatně chováme nebo máme špatný známky, tak to neprobírá mezi všema, prostě si nás vezme bokem a ptá se, co blbnem, jestli něco doma, a snaží se na nás nějak zapůsobit, většinou se pak nějak vybičujem a zlepšíme se. (žák Hynek)

Reakcí na takový rozhovor mezi žákem (žákyní) a učitelkou je potom snaha s problémem něco dělat („nějak se vybičujeme“). Pokládáme za důležité i to, že učitelka v těchto situacích neuplatňuje nad žáky svoji moc, ale snaží se je motivovat k lepším výkonům. Svá očekávání se snaží jasně formulovat. Tuto „přesvědčovací strategii“ charakterizuje jeden žák takto: „Ona nás pořád k něčemu tlačí. Teda myslím to v dobrém slova smyslu.“ (žák Vít).

Žáci chápou učitelku jako právoplatného člena kolektivu:

Myslím, že do kolektivu dost přidala, třeba když jsme se hádali ve druháku, tak se snažila... Jako ať toho necháme být, ať se nedohadujeme, že se snažila do toho nějak zasáhnout, jako že jsme to potom nějak urovnali. (žákyně Nela)

Vystupuje jako autorita, která se snaží žáky přesvědčit. Velký vliv na třídu má právě tehdy, když jedná s žáky jako s dospělými: „A když jsme s ní jeli na dva dny do Prahy, jednala s námi jako s dospělákama, že už je to naše zodpovědnost a že nám věří. No a tak to každé vzal a proběhlo to úplně v klidu.“ (žák Vít).

Zde je vidět, že učitelka dává žákům důvěru a zdůrazňuje odpovědnost každého za sebe sama. Reakcí žáků je potom snaha tuto projevenou důvěru nezklamat. To je samozřejmě ve vazbě na vztah, který k ní žáci mají, jak již bylo zmíněno výše. Podobně je tomu v následující situaci, v níž se ještě přidává tendence žáků svěřovat svojí učitelce informace o mimoškolních aktivitách a akcích, kterých se žáci společně účastní:

Když je nějaká třídní párty, tak o tom třídní ví, řekne nám, ať se chováme, jak máme, a ať zítra přijdeme do školy. No a nám je pak fakt docela blbý tam nepřijít, když to ona ví. A třeba bych se ani moc neopil, aby to pak druhý den bylo vidět a ona si řekla, že jsme fakt blbci. A tak to mají asi všichni. (žák Robin)

Žáci učitelce naprosto důvěřují, proto mají jistotu, že soukromé informace, které jí sdělují, nebudou ve školním prostředí zneužity. Když má učitelka tendenci nějak zasáhnout do mimoškolních akcí, nedělá to z pozice učitele, ale snaží se opět pozitivně motivovat, působit na citovou stránku jejich osobnosti. V této formě jsou žáci schopni si vzít její rady k srdci. Žáci se cítí objektem učitelčina působení nejen při řešení různých problémů, ale i v běžných situacích, při přátelských rozhovorech. „Ona tu třídu ovlivní, i když si tam přijde jen tak o přestávce pokecat, co prostě nového, jak se máme. Často se při té příležitosti dozvím něco i o jiných lidech z naší školy.“ (žákyně Alena). Z uvedeného výroku dále vyplývá, že utužuje kolektiv pravidelnou neformální komunikací mimo výuku, při které žáci občas jako „bonus“ získávají nějakou zajímavou informaci.

4 Diskuse a závěr

V tomto článku nás zajímalo, co z hlediska třídního učitele determinuje jeho dobrý vztah s žáky. Identifikovali jsme osobnostní předpoklady učitelky k budování optimálního vztahu s žáky a interpersonální chování učitele, které k dobrému vztahu přispívá. Z hlediska expertnosti třídního učitele jsme se zaměřili hlavně na osobnostní, nikoliv profesní složku.⁸

Výsledky případové studie ukázaly, že mezi osobnostními rysy učitelky dominuje vřelost a „mateřská“ starostlivost o žáky. To je vlastnost, kterou žáci u své učitelky nejvíce vyzdvihují. Naše data korespondují s výzkumy, které dokazují, že učitelova vřelost a citlivost přispívají ke zdravým vztahům ve třídě (např. Anderson 1982; Pianta et al., 2002 aj.). Zároveň učitelka vykazuje vysokou míru dominance (extroverze) a zdravého sebevědomí, to je podporováno životními i pedagogickými zkušenostmi a mladistvým přístupem a vzhledem. Splňuje tímto částečně i požadavek kombinace vřelosti s vysokou dávkou dominance (Wubbels & Brekelmans, 2005). Na druhou stranu je podle našeho názoru velmi významné, že svoji dominanci dokáže vhodně utlumit. Mocenské konstelace mezi učitelkou a žáky tedy nejvíce odpovídají

⁸ Přesto, že odbornost nebyla předmětem našeho zájmu, z výsledků vyplynulo, že učitelka je i velkým odborníkem ve svém oboru.

typu, jež Šedová (2015) nazývá *cirkulací moci*. To znamená, že učitel slevuje ze své dominance a moc je rozptýlena mezi něj a žáky. Je zde také výrazně překračována tradiční role učitele směrem k potlačení asymetrie ve vztazích mezi učitelkou a žáky (viz Pelikán, 2002). Běžně v hodinách se tak děje hlavně prostřednictvím neformální komunikace, humoru a vyprávění příběhů. Její komunikace je typická expresivností (její hlas vždy jasně signalizuje emoce). Tradiční role učitele je dále překračována prostřednictvím čtyř dimenzí interpersonálního chování, které vyjadřuje vztah k žákům: (1) péčí a podporou žáků, (2) otevřeným vyjadřováním emocí učitelky, (3) nasloucháním žákům a sdílením osobních informací, (4) uplatňováním vlivu se snahou žáky „vychovat“. Toto charakteristické interpersonální chování má podle našeho názoru klíčový vliv na podobu vztahu třídní učitelky a žáků. Domníváme se, že tyto dimenze interpersonálního chování učitelky Ivy nejvíce naplňují pojem *expertnost třídního učitele v sociálních vztazích se svými žáky*.

Přesto, že jsme považovali za zajímavé zacílit pozornost na třídní učitelku s výjimečným vztahem se žáky, uvědomujeme si, že nejzásadnějším limitujícím faktorem této studie je právě to, že byla užita data týkající se pouze jednoho učitele. Kromě obecných limitů kvalitativního výzkumu se tedy přidává fakt, že se jedná pouze o jediný případ. Ten může však být inspirací pro další podobná zkoumání.

Při prezentaci uvedených výsledků je dále třeba upozornit, že se jednalo nejen o výjimečnou učitelku, ale i o třídu s velmi dobrým sociálním klimatem. Z výzkumu vyplývá, že pro vzájemný vztah mezi aktéry v této třídě jsou klíčové nejen charakteristiky a interpersonální chování učitelky, ale i charakteristiky a interpersonální chování žáků (viz Bendová, 2013). Sama učitelka upozorňuje na výjimečnost třídy a podotýká, že nikdy „tak dobré děti ve třídě neměla“. Dále pokračuje: „... tuhle třídu hodnotím určitě nejlíp... Ale nemůžu říct proč. To nebylo ani o nějakých jednotlivých dětech. Ale oni fakt... Já mám pocit, že se měli mezi sebou hrozně rádi, no raději než ty předešlé třídy...“ Data týkající se žáků to potvrzují. V souvislosti s tímto se nabízí otázka podmínek pro plný rozvoj expertnosti.

Literatura

Bendová, A. (2012). Klima tříd na středních odborných školách s bezpečnostně právním zaměřením: výsledky dotazníkového šetření. In T. Janík & K. Pešková (Eds.), *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (s. 33–46). Brno: Masarykova univerzita.

- Bendová, A. (2013). Charakteristiky oblíbeného učitele a třídy s dobrým sociálním klimatem: návrh kategoriálního systému. In T. Janík & K. Pešková (Eds.), *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům* (s. 224–237). Brno: Masarykova univerzita.
- Blížkovský, B. (1966). *Příručka třídního učitele*. Praha: SPN.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- den Brok, P. J., Brekelmans, J. M. G., Levy, J., & Wubbels, T. (2002). Diagnosing and improving the quality of teachers' interpersonal behaviour. *International Journal of Educational Management*, 16(4), 176–184.
- Fisher, D., den Brok, P., & Rickards, T. (2006) Factors influencing students' perceptions of their teachers' interpersonal behavior: A multilevel analysis. In D. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (s. 51–74). Singapore: World scientific publishing.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 44–49). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Jacob, B. A., Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2009). *Can you recognize an effective teacher when you recruit one?* Ann Arbor: University of Michigan.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Khine, M. S., & Lourdusamy, A. (2006). Reflective analysis of teachers' behaviour and students' perception of classroom interaction. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments* (s. 29–50). London: Worldviews.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality; a functional theory and methodology for personality evaluation*. New York: Ronald press company.
- Loudová, I. (2012). *Kompetence třídního učitele k péči o kvalitu života žáků* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš J., & Ježek S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Pelikán, J. (2002). *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102(3), 225–238.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spilková, V. (2001). Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference* (s. 89–95). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Spousta, V. (1993). *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štřelec, S. (1999). Dovednosti, umožňující efektivní kooperaci s rodiči žáků. *Pedagogická orientace*, 18(4), 128–132.
- Štřelec, S., & Krátká, J. (2006). Činnosti třídního učitele z pohledu vedení škol. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků z XIV. konference ČAPV* (s. 36–44). Plzeň: ČAPV.
- Štřelec, S., & Krátká, J. (2007). *Názory třídních učitelů na způsoby ovlivňování zdraví svých žáků*. Brno: Paido. Dostupné z http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/017.pdf
- Štřelec, S., & Krátká, J. (2011). Názory učitelů na náročnost funkce třídního učitele. In A. Wiegerová & S. Vávrová (Eds.), *Učitelovo myslenie a uvažovanie* (s. 48–60). Bratislava: OZ V4.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Šed'ová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šed'ová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 25(1), 32–62.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V., Vyskočilová, E., Nezvalová, D., Řezáč, J., Urbanovská, E., & Chrástka, M. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido.
- Tobin, K., Ritchie, S. M., Oakley, J. L., Mergard, V., & Hudson, P. (2013). Relationships between emotional climate and the fluency of classroom interactions. *Learning Environments Research*, 16(1), 71–89.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova.
- Wubbels, T., & Breckelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6–24.
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1987). A school-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 81–94.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Psychology Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Autorka

Mgr. Alena Bendová, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky,
Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: 12845@mail.muni.cz

Class teacher in social relations with his students: A case study

Abstract: The aim of the study is to analyse the determinants of a good relationship between a class teacher and the pupils at a vocational school. We focus on the class teacher. The data are part of a case study of a secondary school class with a good social climate. The first part is dedicated to theoretical foundations. We proceed mainly from the research of teacher expertise and the research of the relationships between the teachers and the students. In the second part of the paper we present partial results of a case study of a secondary class with a good social climate exclusively related to the class teacher. The sample consisted of 24 pupils and one class teacher. On the basis of the data analysis we identified on one side the personal characteristics of the teacher for building optimal relationship with the pupils (care, generosity, being extrovert and self-confident, life experience and youthfulness) and on the other side we identified the typical inter-personal behaviour to the pupils (expressive communication, encouragement, non-formal teaching, care and support, open expression of emotions, listening to and sharing personal information, application of influence).

Keywords: class teacher, social relationship, pupils, expert

Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: FHS UTB.

Monografie se zabývá problematikou profesionalizace učitele mateřské školy a jejího kurikula. Je výsledkem spolupráce několika pracovních týmů z různých univerzitních pracovišť v České republice i na Slovensku. Prezentuje empirická zjištění dílčích výzkumů, které reflektují zkušenosti učitelů mateřské školy z jejich praxe. Publikace je členěna do deseti kapitol, přičemž prvních osm je zaměřeno na profesionalizaci učitelů a poslední dvě na téma proměny kurikula předškolního vzdělávání v České republice i zahraničí. Monografie svými výstupy otevírá nové perspektivy v pregraduální přípravě učitelů mateřských škol. Zvláště významný je prostor věnovaný vzdělávání dětí do tří let a také nastavení možností proměn kurikula ve vztahu k výzvám OECD.

Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinantů účinnosti učitelských praxí¹

Jana Kratochvílová, Hana Horká

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

Redakci zasláno 27. 11. 2015 / upravená verze obdržena 3. 6. 2016 /
k uveřejnění přijato 6. 6. 2016

Abstrakt: Cílem předkládané studie je poukázat na možnosti utváření profesního sebepečetí studentů v afektivní složce, jež se projevuje v sebehodnocení. Koncept profesního Já v dimenzi hodnoticích (*self-esteem*) se stal inspirací pro aplikaci autonomního a heteronomního hodnocení v reflektivním modelu profesní přípravy učitelů. V první části se autorky vyjadřují k pojetí rozvoje profesních kompetencí a profesního sebepečetí v kontextu reflektivního modelu učitelské přípravy. Druhá část je věnována charakteristice praktické přípravy studentů učitelství prvního stupně ZŠ na PdF MU na souvislé pedagogické praxi. Následuje pojednání o výzkumném šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak se vyvíjí profesní sebepečetí studentů v průběhu dvou etap souvislé pedagogické praxe z pohledu studentů a cvičných učitelů. Výzkumný soubor tvořilo 71 studentů 4. ročníku studijního oboru učitelství prvního stupně ZŠ prezenční formy studia. Ke zjišťování sebepečetí byl použit hodnoticích arch vlastní konstrukce, který vyplňovali cviční učitelé a studenti. Výsledky výzkumu potvrzují potřebu vést studenty i jejich vzdělavatele k pochopení hodnoty reflexe i procesu její facilitace. V závěru studie jsou uvedena doporučení pro zkvalitnění způsobu práce s (auto)evaluačním nástrojem všemi zainteresovanými účastníky.

Klíčová slova: profesní kompetence, profesní sebepečetí, hodnocení, sebehodnocení, praktická složka profesní přípravy, reflexe, sebereflexe, reflektivní model

Jednou z klíčových determinantů úspěšnosti přípravného učitelského vzdělávání je rozvoj profesních kompetencí studentů, jejichž součástí je schopnost reflektovat a vyhodnocovat. Zastřešujícím pojmem našeho výzkumu je *profesní kompetence* jako dispoziční a zároveň evaluační konstrukt. Její součástí je reflektivní kompetence, charakterizovaná jako „profesní dispozice rozpoznávat (vidět) a v odborném dialogu reflektovat, co je ve výuce podstatné, jak to hodnotit a jaká zlepšení k tomu navrhnout“ (Slavík et al., 2015, s. 6).

¹ Studie je výstupem ze specifického výzkumu *Determinanty účinnosti učitelských praxí* (MUNI/A/1317/2014).

Připravenost učitele „porozumět (si) prostřednictvím dorozumění (se) s dalšími představiteli profese se projevuje v profesní hodnotě soudů a úsudků, které student/učitel formuluje při výpovědích o svém myšlenkovém obrazu pozorované výuky“ (Slavík et al., 2015, s. 28). Dovednost reflektovat výuku se v přípravném vzdělávání rozvíjí prostřednictvím profesního dialogu s cvičným učitelem. Vychází z tematizovaného myšlenkového obrazu výuky s cílem „vidět“ to, co je pro kvalitu podstatné. Lze sledovat částečnou analogii s *profesním viděním*, jež je definované jako „komplexní soubor procesů vnímání výuky a uvažování o výuce, který zahrnuje selektivní pozornost a uvažování založené na vědění“ (Minaříková, 2012, s. 132).

1 K pojetí rozvoje profesního sebepojetí a profesních kompetencí v kontextu výzkumného cíle

Profesní kompetenci chápeme jako komplexní způsobilost k úspěšnému výkonu povolání, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky (Vašutová, 2001, s. 26). Proces jejich utváření a rozvíjení má vnitřní gradaci od představ o učitelských kompetencích k činnostem, které je ověřují a umožňují najít smysl vlastního seberozvoje. V profesní přípravě se ztotožňujeme s pojetím profesionalizace „zevnitř“, tj. prostřednictvím osobní aktivní účasti studenta, která je popisována jako proces od získávání náhledu na sebe, sebepoznání, sebeotevření po překonání případného neúspěchu a odhalení stránek, které potřebují rozvoj (Slavík & Siňor, 1993; Švec, 1996; Svatoš, 1997; Slavík et al., 2015).

Prostředkem profesního vývoje se tak stává reflexe a sebereflexe jako druh zpětnovazebního poznávání, které umožňuje systematické zhodnocení studentovy konkrétní zkušenosti z řešení pedagogické situace.

Při vyučovacím pokusu student vychází z konkrétní získané zkušenosti, kterou reflektuje, což znamená, že se zamýšlí nad tím, v čem byl úspěšný více, v čem méně. Zpočátku jde o reflexi na úrovni praktického vědomí *vím, že*, tzn. „prostý popis faktů a reálných zásahů, nad jejichž příčinami a souvislostmi se student většinou nezamýšlí a nepostihuje jejich hlubší podstatu a vzájemné souvislosti“ (Giddens 1986, cit. podle Slavík, 1995, s. 56). Odpovědi na otázky typu *Proč se mi to podařilo? Proč se mi to nepodařilo?* student hledá v etapě abstraktní konceptualizace. Pokud se podaří najít zobecněné příčiny úspěchů a neúspěchů, lze pak tvořit plán aktivního experimentování, který je založen na úvaze o přínosu zkušenosti, o jiných možnostech výuky, o dokonalejším

provedení. J. Slavík (1995, s. 56) hovoří o diskurzní poznávací úrovni, pro niž je typická „situační analýza včleněná do širokého výkladového kontextu“. Je vyjádřením snah po kontrole, a proto „je nemyslitelná bez pojmenování, popisování a především vysvětlování skutečnosti“. Z hlediska stádií osvojování dovedností se student postupně nachází v etapě procedurální (*vím, jak*) a v etapě autonomní. Vedle modelu reflektivního praktika a zkušenostního učení (Schön, 1983; Kolb, 1984) lze vycházet z nových studií a zkušeností s tzv. *realistickým přístupem* k učitelskému vzdělávání (Korthagen, 2011).

V našem výzkumném šetření jde o reflexi v situačním kontextu, tj. při výuce ve třídě. Smyslem je učinit z neuvědomovaných obsahů obsahy uvědomované (kontrolovatelné a kontrolované) a především diskutované s učiteli fakulty a cvičných škol, příp. se studenty ve skupině. Jde vlastně o autentické osobní výpovědi o vlastní činnosti, o propedeutiku tzv. *reflektivních učitelských bilancí* jako relevantního výrazu individuálního pojetí výuky (Slavík, 1995, s. 59).

Předpokladem sebezdokonalování je dovednost provádět reflexi svého výkonu opřenou o sebedůvěru (Kantorková, 1998, s. 132–135). Tato vědomá sebereflexe svého Já se vyvíjí ve vztahu k jednání v sociálním kontextu třídy a jejich aktérů, je interpersonálně determinována a přispívá k rozvoji všech dimenzí studentova sebepojetí.

Efekt cíleného a systematického získávání zpětnovazebních informací se projevuje pouze tehdy, jsou-li získaná data předmětem dalšího zpracování, tzn. analýzy, zobecnění a hodnocení. Pak se mohou stát vhodným prostředkem k utváření obrazu sebe sama, představy o svém Já čili sebepojetí umožňujícím adekvátní orientaci ve světě, v našem případě ve „světě výchovy a vzdělávání“. Podle Blatného (2010, s. 107) představuje sebepojetí „souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“. Lazarová a Jůva (2010, s. 45) charakterizují sebepojetí učitele jako „mínění o sobě jako učiteli, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenost a příběh vztažený k práci“. Z Kelchtermansova konceptu profesního Já v dimenzi retrospektivní je pro nás podnětné jeho členění na složky *deskriptivní (self-image)*, *hodnoticích (self-esteem)*, *motivační (job motivation)* a *normativní (task perception)*. Prospektivní dimenze má podobu očekávání, jež učitel vztahuje ke svému profesnímu vývoji (Kelchtermans, 1993, s. 445). V našem výzkumu spojujeme sebepojetí s jednou z jeho složek, se složkou emoční, která se manifestuje především v sebehodnocení (*self-esteem*).

V procesu rozvíjení profesních kompetencí se sebepojetí postupně utváří prostřednictvím reflexe vlastních aktivit, z čehož plyne, že obsah a funkční kvalita sebepojetí závisí na kvalitě reflexe, tj. na reflektivní kompetenci. Jinými slovy, reflektivní kompetence jako dispoziční proměnná je nezbytnou i dostačující podmínkou pro tvorbu sebepojetí jakožto významové struktury, kterou má subjekt k dispozici pro náhled na sebe sama. Z toho dále vyplývá, že součástí reflektivní kompetence je dispozice studenta/učitele k (a) profesnímu vidění důležitých jevů ve výuce ve spojení se soudy a usuzováním o nich – „vidění“ vede k tvorbě představ, které jsou součástí sebepojetí; (b) autonomnímu hodnocení – v rámci sebepojetí je založeno na porovnávání představ o sobě s nějakými ideály, resp. vzory: „jak by se měl učitel chovat“ (Slavík et al., 2015, s. 28). Jedná se tedy o to, aby se student naučil hodnotit projevy vlastní kompetence: pozorovat je, představit si je, porovnávat je se vzorem, který v našem případě reprezentují kvalitativní požadavky na profesní činnosti učitelů v hodnoticím nástroji.

V řízené reflexi pedagogické reality se studenti společně s vyučujícími učí systematicky vidět profesionální výkony v různých kontextech a hodnotit je. Heteronomní hodnocení (hodnocení učitelem) je provázáno s autonomním hodnocením (hodnocením studenty) prostřednictvím dialogu mezi cvičnými učiteli a studenty, což přispívá k reálnějšímu obrazu sebe sama, k rozvoji sebepojetí ve všech dimenzích a současně je zvyšována kvalita reflektivních kompetencí. Probíhá tak dvojitý dialog: (1) dialog studenta „se sebou samým“ nad hodnoticím nástrojem, tzn. položkami jako hodnoticími kritérii; (2) dialog s cvičným učitelem o aktuálním stavu rozvoje profesních kompetencí studenta, jenž je spojen s argumentací obou účastníků. Cvičný učitel plní roli „významného druhého“ (Mead, 1934), který ovlivňuje sebepojetí v interakčním sociálním učení ve všech složkách (kognitivní, emoční a konativní), a tím vede studenta k vymezení cílů a plánování seberozvoje.

Na tomto základě je postaven model přípravy studentů oboru učitelství 1. stupně základní školy, jenž usiluje o větší integraci obsahu studia, posílení praktické přípravy studentů a intenzivnější motivaci studentů ke studiu.

2 Praktická příprava studentů oboru učitelství pro první stupeň ZŠ na PdF MU

Praktická příprava poskytuje možnost ověřit si získané teoretické pedagogicko-psychologické, didaktické i předmětové poznatky v bezprostřední

pedagogické praxi a získat základní praktické dovednosti a primární zkušenosti důležité pro zdárný výkon učitelské profese. Aktivizuje a motivuje studenty pro výkon učitelského povolání, rozvíjí jejich pedagogické dovednosti a umožňuje jim aplikovat získané odborné vzdělání v reálných školských podmínkách. Profesionální kompetence se vytvářejí v činnostech a nelze je rozvíjet bez konkrétní autentické zkušenosti plynoucí z praxe. Jak uvádí Helus (2012, s. 12), „žádnou z hlavních pedagogických kategorií nelze vyjádřit bez výslovného zřetele na věci a bez pokusu o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí“.

Praktická příprava studentů oboru učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity probíhá kontinuálně po celou dobu studia. Její jednotlivé etapy jsou tvořeny povinnými *průběžnými praxemi* v prvních šesti semestrech (jednou týdně), na ně navazuje systém *souvislých praxí* v 7. až 10. semestru (vždy v délce tří týdnů).

Na souvislé pedagogické praxi se student učitelství poprvé stává na určité dobu členem pedagogického sboru školy a – přestože neustále pracuje pod odborným vedením cvičného učitele – jeho práce se stává systematictější, zodpovědnější a samostatnější; směřuje k autoregulovanému jednání ve výuce. Očekává se pokrok studenta v dovednosti analyzovat a interpretovat svůj profesionální výkon v souvislosti s teoretickými východisky řízení procesu výchovy a vyučování ve třídě i v dovednosti diagnostikovat vlastní prožitky úspěchu a neúspěchu a jejich příčin s využitím technik sebereflexe. Nezbytnou podmínkou zvládnutí seberefektivní techniky, a zejména ochoty a vůle ji uplatňovat, jsou osobní vztahy mezi učiteli fakulty a studenty, potažmo mezi cvičnými učiteli a studenty (viz významný druhý). Je třeba uvažovat o tom, jak dosáhnout vytvoření skupiny studentů kolem jednoho učitele v atmosféře otevřenosti, důvěry, pozitivního ladění, ochoty ke spolupráci (Horká, 1997, s. 136).

Ve fázi *setkání s profesí* ve školním prostředí má tak nezastupitelnou roli cvičný učitel. Pod jeho vedením se student zapojuje do školního života, poznává skutečný obraz školního prostředí a práci učitele a nabývá zkušenosti. Cvičný učitel poskytuje studentovi průběžně zpětnou vazbu k jeho dílčím vyučovacím pokusům a pomáhá mu rozvíjet zejména jeho didaktické, oborovědidaktické a praktické dovednosti, spolupodílí se na utváření jeho profesního sebepojetí. Jak uvádí Lazarová (2011, s. 16), k profesnímu rozvoji studenta „něstačí pouhé procvičování, ale je zapotřebí reflektovaná praxe, provázená

racionální analýzou zkušeností z řešení pedagogických situací s oporou o teoretické znalosti zakotvené v pojmech“. Teorie podporuje studenta v případech, kdy jej provází co nejtěsněji při jeho profesionální činnosti. V následné reflexi *v akci* a především *po akci* pod vedením cvičného učitele (Janík et al., 2013, s. 191) dochází ke „kritickému promýšlení možných variant jednání, k uvědomování si emocí a bezděčných pohnutek provázejících jednání“. Vlastní praktická zkušenost se tak stává východiskem pro profesní učení v cyklu akce–reflexe–poučení–alterace–inovace.

3 Souhrnná reflexe a sebereflexe profesních kompetencí studenta

Profesní rozvoj staví na konstruktivní profesních kompetencí. Aby mohl student nahlédnout na své jednání v edukačním procesu s porozuměním, je třeba jej vést systematicky ke kvalitní reflexi svého jednání a k jeho hodnocení. Úspěšnost svého pedagogického působení ve výuce student (ve spolupráci s cvičným učitelem) reflektuje jednak průběžně z jednání žáků a po výuce v rozhovoru s učitelem, jednak na konci pedagogické praxe. Účelem tohoto závěrečného hodnocení a sebehodnocení profesních kompetencí studentů je získat komplexnější pohled na sebe sama. Obsah sebepojetí tak postupně narůstá v diferencovanější a integrovaný hierarchický konstrukt (viz Shavelson & Bolus 1982, cit. podle Konečná, 2010, s. 49).

Využíváme k tomu hodnoticí archy (pro studenty a cvičné učitele), v nichž student a cvičný učitel posuzují úroveň profesních kompetencí studenta. Při diskusi nad výsledky hodnocení se více či méně setkávají „obrazy“ profesního vidění obou aktérů, skrze něž se učí vzájemně porozumět hodnoticím soudům druhého. Heteronomní hodnocení dílčích kompetencí studentů se nestává statickým „verdiktem“ úrovně rozvoje studenta, ale prostředkem pro navazující dialog. V něm si student uvědomuje podstatné aspekty svého jednání ve výuce, zdůvodňuje svůj hodnoticí soud a pod vedením učitele určuje oblasti, v nichž je třeba se dále rozvíjet. Stávají se individuálním cílem studenta pro nadcházející období a předmětem hodnocení v navazující souvislé praxi studenta (v 8., 9. a 10. semestru). Student tak rozvíjí dovednost průběžně reflektovat svou práci (nejen výuku), tzn. popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, navrhnout alternativní způsoby práce a plánovat svůj rozvoj.

Hodnoticí a sebehodnoticí nástroj při opakovaném použití plní funkci evaluačního nástroje, který slouží nejen studentům, ale i jejich vzdělavatelům. Jeho prostřednictvím lze zjišťovat, jak studenti hodnotí úroveň získaných profesních kompetencí, jak se tyto kompetence v čase vyvíjejí, jaký je vztah mezi hodnocením učitelem a sebehodnocením studenta, které kompetence posuzují studenti jako nejlépe zvládnuté, které naopak jako nejhůře osvojené, jak tyto poznatky využít v jejich další profesní přípravě a jak mohou přispět ke korekci obsahu učitelské přípravy.

4 Metodologie výzkumu

Výzkumný problém jsme si vymezily jako sledování proměny profesního sebepojetí studentů oboru učitelství 1. stupně ZŠ na PdF MU a jeho souladu s profesním viděním významné druhé osoby – cvičného učitele. Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jak se proměňuje profesní sebepojetí studentů v průběhu dvou etap souvislé pedagogické praxe ve 4. ročníku studia a do jaké míry hodnocení cvičným učitelem koresponduje se sebehodnocením studenta. Výzkumné otázky jsme zvolily v souladu s teoretickým vymezením profesních kompetencí v úvodu:

- a) Jak se mění profesní sebepojetí (vyjádřené sebehodnocením profesních kompetencí) studentů 4. ročníku oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ v průběhu jednoho roku v rámci souvislé pedagogické praxe?
- b) Jaký je rozdíl mezi autonomním hodnocením profesních kompetencí studenty a heteronomním hodnocením cvičnými učiteli?
- c) V kterých profesních kompetencích vnímají studenti a učitelé největší pokrok?

Jako výzkumný nástroj jsme zvolily hodnoticí arch vlastní konstrukce s 31 položkami, které reprezentují požadované profesní kompetence v činnostním pojetí. Jejich úzké zaměření a vyšší počet ovlivňuje reliabilitu nástroje, která byla ověřena pomocí Cronbachova alfa. Položky jednotlivých faktorů splňovaly hodnotu Cronbachova alfa nad 0,7.

Soubor posuzovaných položek akceptuje nároky na výuku v inkluzivním prostředí třídy. Akcent jsme kladly především na profesní kompetence didaktické a psychodidaktické (8 položek), diagnostické a intervenční (5 položek), sociální, psychosociální a komunikativní (7 položek). Kompetence manažerská a normativní (4) a pedagogická je reprezentována čtyřmi

položkami, předmětová třemi². Součástí hodnoticího nástroje je i položka profesně a osobnostně kultivující kompetence. V terminologii sebehodnoticího a hodnoticího nástroje *Rámce profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012) pak hodnotíme zejména, jak studenti vedou výuku (procesy učení žáků), jakým způsobem vytvářejí prostředí pro učení a jak skrze hodnocení žáků pracují s cíli výuky a uplatňují individualizaci ve výuce.

Hodnoticí nástroj existuje v dvojí podobě: (a) jako sebehodnoticí nástroj pro studenty – kritéria kvality jsou pojmenována v 1. osobě čísla jednotného: *žákům poskytují možnost svobodné volby úkolu, času, způsobu řešení, zpracování...*; (b) jako hodnoticí nástroj cvičného učitele s formulací ve 3. osobě čísla jednotného: *student žákům poskytuje možnost svobodné volby (úkolu, času, způsobu řešení, zpracování...)*.

Položky jsou v nástroji hodnoceny na pětistupňové škále 5 (*rozhodně ano*), 4 (*spíše ano*), 3 (*částečně, tedy ani ano, ani ne*), 2 (*spíše ne*), 1 (*rozhodně ne*).

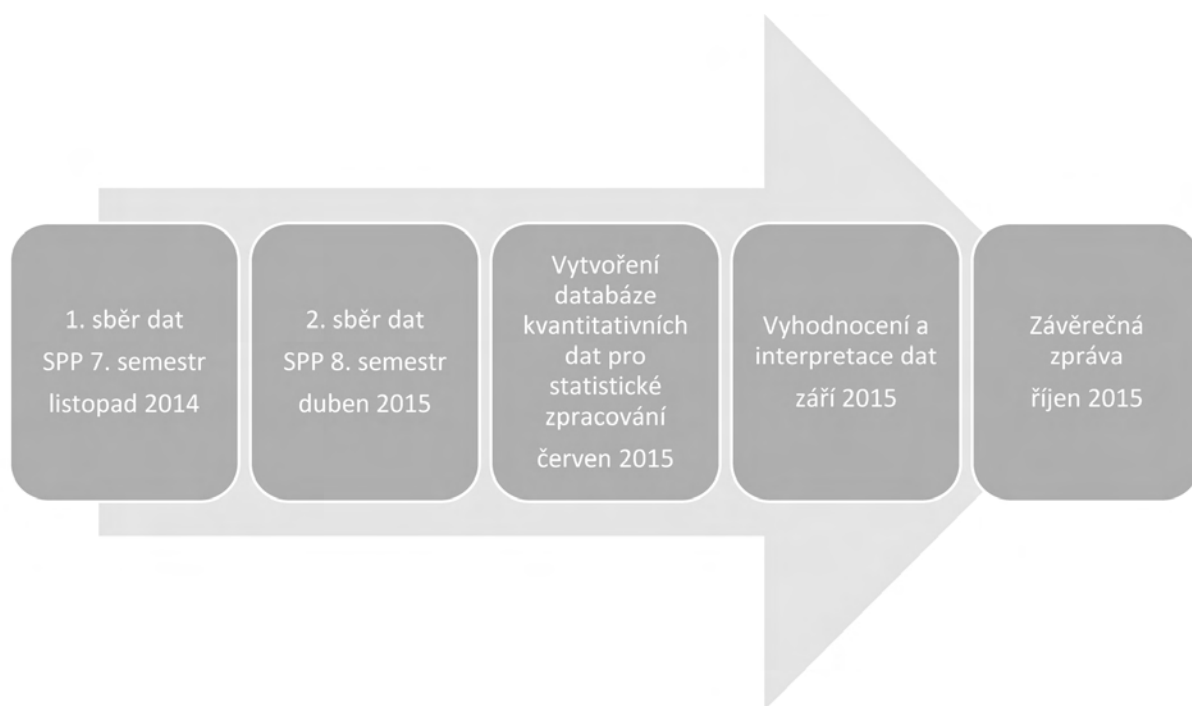
V závěru obou verzí nástroje se nachází prostor pro volné odpovědi studentů a učitelů k položkám *pozitiva, silné stránky výuky; slabé stránky výuky; náměty pro osobní rozvoj* (viz prospektivní dimenze profesního Já), s nimiž dále pracuje student i cvičný učitel při závěrečné reflexi praxe, a stanovení osobního cíle studenta pro nadcházející období. V navazujícím semestru je pak tento osobní cíl reflektován.

V souladu s vnitřní gradací profesní přípravy a přijetím role cvičného učitele jako facilitujícího reflektivního praktika jsme při hledání odpovědi na otázku *Jak se mění profesní sebepojetí (vyjádřené sebehodnocením profesních kompetencí) studentů 4. ročníku oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ v průběhu jednoho roku v rámci souvislé pedagogické praxe?* předpokládaly, že většina studentů (více jak polovina) osmého semestru prezenční formy studia bude hodnotit svoje profesní kompetence pozitivněji než v semestru sedmém. Ve vztahu k hodnocení a sebehodnocení jsme si stanovily hypotézu, že mezi hodnocením studenta a hodnocením učitele v jednotlivých semestrech (zvláště v 7. semestru a zvláště v 8. semestru) neexistuje statisticky významný rozdíl (H1). Pro její přijetí či odmítnutí jsme zvolily statistické zpracování pomocí *Wilcoxonova neparametrického párového testu*. Na základě ordinálního charakteru dat jsme srovnávaly mediány hodnocení všech položek, které jsou znázorněny v krabicových grafech.

² Klasifikace kompetencí vychází z *Modelu tvorby profesního standardu pro učitele* (Vašutová, 2004).

Základní výzkumný soubor tvořilo všech 71 studentů 4. ročníku studijního oboru učitelství prvního stupně ZŠ prezenční formy studia ve školním roce 2014/2015. Z analýzy dat byli vyřazeni studenti, kteří neodevzdali v jednom ze semestrů vyplněný hodnoticí arch (např. studenti pobývající v zahraničí v rámci projektu Erasmus), nebo studenti, kteří nevyplnili některou z položek. Celkově bylo statisticky zpracováno 52 archů (51 žen, 1 muž). Vyhodnoceny byly hodnoticí a sebehodnoticí archy za 7. a 8. semestr studia. K získání „obrazu“ o proměně profesního sebepojetí studentů v rámci jejich profesní přípravy jsme použily všechny dostupné statistické jednotky (studenty v daném ročníku studia) a k vyhodnocení pak induktivní statistiku, která nám umožňuje provést obecné závěry.

Průběh výzkumu probíhal podle následujícího schématu (obrázek 1), v němž není uvedena etapa tvorby a ověření výzkumného nástroje v období před rokem 2014.



Obrázek 1. Průběh výzkumu hodnocení a sebehodnocení profesních kompetencí studentů 4. ročníku.

5 Vyhodnocení a interpretace dat

5.1 Hodnocení profesních kompetencí studenty v 7. a 8. semestru

Při analýze získaných dat jsme vycházely z toho, že profesní kompetence studentů se postupně vyvíjejí, a proto jsme předpokládaly, že většina studentů osmého semestru prezenční formy studia bude hodnotit svoje profesní kompetence pozitivněji než v semestru sedmém.

Porovnáme-li statistická data jednotlivých studentů ze 7. a 8. semestru (na základě ordinálního charakteru dat jsme srovnávaly mediány hodnocení všech položek), zjistíme, že statisticky významně ($p < 0,05$) se změnilo hodnocení u 21 studentů z 52 pozorovaných, tedy u 40 % studentů (vyznačeno tučně). Toto zjištění však neznámá, že sebehodnocení studentů bylo v navazujícím semestru vždy vyšší. Pozitivněji (s vyššími hodnotami) se hodnotilo v 8. semestru pouze 15 studentů, což je 28,8 % (viz tabulka 1). Náš předpoklad, že většina studentů (více než polovina) osmého semestru prezenční formy studia bude hodnotit svoje profesní kompetence pozitivněji než v semestru sedmém, se nepotvrdil.

Tabulka 1

Srovnání hodnocení studentů v 7. a 8. semestru

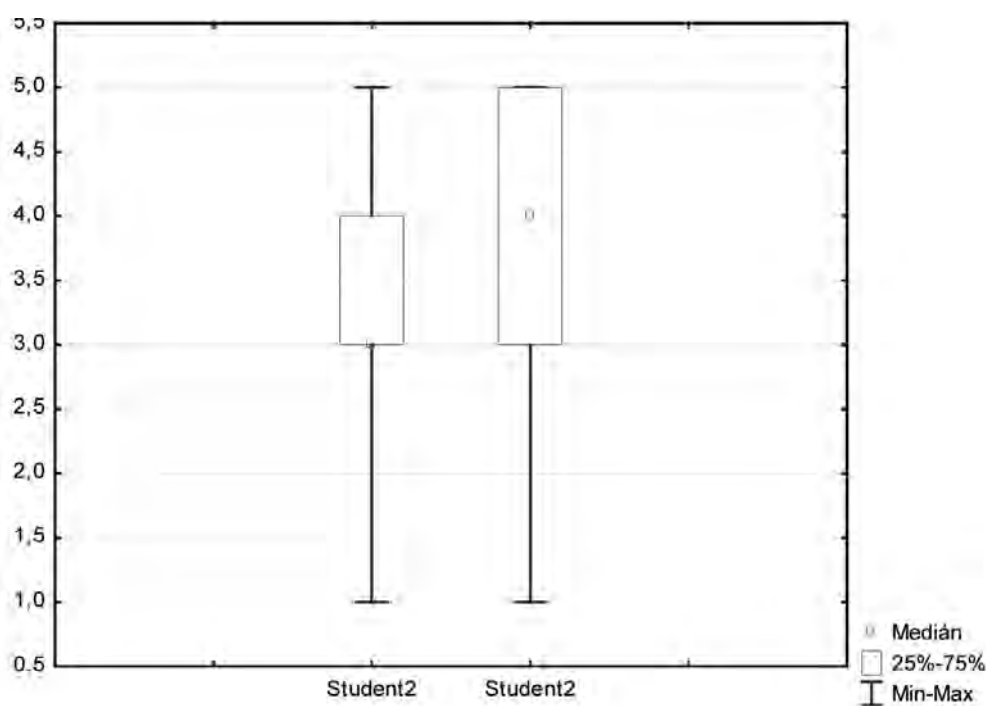
Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test			
	Počet (platných)	T	Z	p-hodn.
Student 1 & Student 1	11	21,50000	1,022475	0,306557
Student 2 & Student 2	18	24,00000	2,678347	0,007399
Student 3 & Student 3	15	45,00000	0,851943	0,394247
Student 4 & Student 4	15	32,50000	1,561895	0,118314
Student 5 & Student 5	10	11,00000	1,681836	0,092602
Student 6 & Student 6	16	48,50000	1,008321	0,313301
Student 7 & Student 7	12	6,50000	2,549510	0,010788
Student 8 & Student 8	12	13,00000	2,039608	0,041390
Student 9 & Student 9	21	8,00000	3,736447	0,000187
Student 10 & Student 10	19	8,00000	3,501070	0,000463
Student 11 & Student 11	20	8,50000	3,602603	0,000315
Student 12 & Student 12	16	32,50000	1,835661	0,066409
Student 13 & Student 13	9	18,00000	0,533114	0,593955
Student 14 & Student 14	17	21,00000	2,627265	0,008608
Student 15 & Student 15	11	33,00000	0,000000	1,000000
Student 16 & Student 16	4	4,00000	0,365148	0,715001

Tabulka 1
(pokračování)

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test			
	Počet (platných)	T	Z	p-hodn.
Student 17 & Student 17	11	27,5000	0,489010	0,624835
Student 18 & Student 18	21	7,5000	3,753826	0,000174
Student 19 & Student 19	13	22,0000	1,642313	0,100526
Student 20 & Student 20	15	19,5000	2,300245	0,021435
Student 21 & Student 21	10	0,00000	2,803060	0,005062
Student 22 & Student 22	10	27,50000	0,000000	1,000000
Student 23 & Student 23	13	39,00000	0,454257	0,649644
Student 24 & Student 24	12	24,00000	1,176697	0,239317
Student 25 & Student 25	14	31,00000	1,349694	0,177115
Student 26 & Student 26	16	64,00000	0,206835	0,836139
Student 27 & Student 27	15	13,00000	2,669421	0,007599
Student 28 & Student 28	6	5,50000	1,048285	0,294508
Student 29 & Student 29	14	34,50000	1,129977	0,258487
Student 30 & Student 30	14	39,00000	0,847483	0,396727
Student 31 & Student 31	21	97,0000	0,643017	0,520214
Student 32 & Student 32	12	25,0000	1,098250	0,272096
Student 33 & Student 33	11	9,0000	2,133860	0,032855
Student 34 & Student 34	14	16,5000	2,259953	0,023825
Student 35 & Student 35	19	56,0000	1,569445	0,116545
Student 36 & Student 36	21	8,5000	3,719069	0,000200
Student 37 & Student 37	17	58,5000	0,852086	0,394167
Student 39 & Student 39	20	0,0000	3,919930	0,000089
Student 40 & Student 40	16	6,5000	3,180089	0,001472
Student 41 & Student 41	18	52,50000	1,437162	0,150673
Student 42 & Student 42	18	16,00000	3,026750	0,002472
Student 43 & Student 43	8	13,50000	0,630126	0,528613
Student 44 & Student 44	15	57,00000	0,170389	0,864705
Student 45 & Student 45	16	34,00000	1,758098	0,078732
Student 46 & Student 46	9	15,00000	0,888523	0,374260
Student 47 & Student 47	18	6,50000	3,440478	0,000581
Student 48 & Student 48	21	9,00000	3,701690	0,000214
Student 49 & Student 49	10	5,00000	2,293412	0,021825
Student 50 & Student 50	17	22,50000	2,556258	0,010581
Student 51 & Student 51	14	45,00000	0,470824	0,637767
Student 52 & Student 52	13	27,50000	1,257942	0,208414

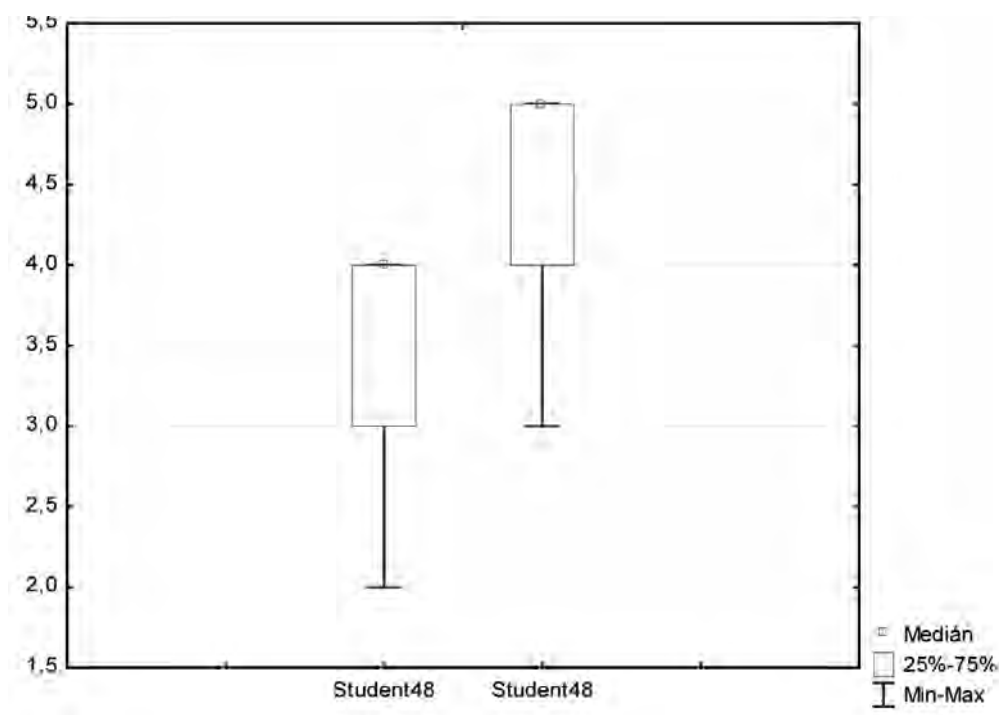
Pozn.: Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05$.

Proměnu hodnocení si ukážeme na příkladu některých studentů. K popisu toho, jak se během semestrů změnilo rozložení hodnocení praxe u studentů, využijeme krabicové grafy. Příkladem rozvoje profesních kompetencí je sebehodnocení studenta 2 (obrázek 2). U tohoto studenta lze říci, že se hodnocení jeho profesních kompetencí zvýšilo. Zvýšil se jak medián, tak kvartilové rozpětí. Zatímco medián hodnocení studenta v 7. semestru nabýval hodnoty 3 (částečně) a 50 % kompetencí bylo hodnoceno stupněm 3–4, v 8. semestru nabýval medián hodnoty 4 a 50 % hodnot kolem mediánu se pohybovalo v rozmezí od 3 do 5. To znamená, že student hodnotil některé z kompetencí vyšším stupněm než v předchozím období a uvědomoval si jejich vyšší míru osvojení. Tak tomu bylo například u kritéria „zohledňuji rozdíly ve schopnostech, dovednostech, poznacích a pracovním tempu žáků – provádím individualizaci a vnitřní diferenciaci výuky“, kterou student/ka posuzovala v 7. semestru jako spíše neosvojenou (hodnota 2) a o semestr později jako spíše osvojenou (hodnota 4). V kvalitativní části hodnotícího archu vysvětluje, že se snaží vymýšlet úkoly pro rychlé děti, aby se nenudily.



Obrázek 2. Sebehodnocení profesních kompetencí studenta 2 v 7. a 8. semestru studia.

Zaměříme-li se na souhrnná data studentů, kteří se hodnotili statisticky významně pozitivněji, je z dat evidentní, že medián u nich nabývá v 8. semestru vyšší hodnoty o jeden stupeň, ve většině případů nabývá hodnoty 5 a kvartilové rozpětí mediánu se mění z hodnot 3–4 na hodnoty 3–5, nebo 4–5. To znamená, že tito studenti hodnotí některé své kompetence vyšším stupněm a považují je za více osvojeny oproti hodnocení v předchozím semestru (příklad studenta 48 na obrázku 3).



Obrázek 3. Sebehodnocení profesních kompetencí studenta 48 v 7. a 8. semestru studia.

Podíváme-li se na jednotlivé položky, které studenti hodnotili, zjistíme, že v 7. semestru považují studenti za nejlépe osvojené (průměr 4,5) profesní činnosti jako jsou volba a pestrost vhodných aktivizujících výukových metod, oceňování pozitivních projevů žáků v průběhu výuky, podpora pomoci druhým, reagování na otázky žáků a kladení důrazu na dodržování stanovených pravidel, používání potřebných pomůcek. Obdobně i učitelé vykazují tyto položky jako nejvíce osvojeny. Naopak jako nejméně zvládnuté vnímají studenti i jejich cviční učitelé dovednosti, které souvisí s používáním konstruktivistického přístupu ve výuce, diferenciací ve výuce, zadávání problémových úloh a úloh vyšší kognitivní náročnosti. Studenti také považují dovednost používat

formativní hodnocení ve výuce za částečně zvládnutou (průměr 3,5). Lze to vysvětlit tím, že ve 4. ročníku studia se především koncentrují na výukové cíle, na práci s obsahem a na zvládnutí třídy a času. K realizaci formativního hodnocení jim chybí znalosti o žácích a značný vliv má převažující sumativní hodnocení učitelů v praxi. Nedostatečné zkušenosti cvičných učitelů s formativním hodnocením potvrzují výzkumná šetření, např. Horká a Kratochvílová (2012) a Kratochvílová a Horká (2015).

V 8. semestru je možné při sebehodnocení profesních činností studenty vnímat určitý pokrok. Které položky považují studenti v 8. semestru za více osvojeny? Statisticky významný rozdíl se ukázal u čtyř položek (viz tabulka 2): *vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu* (viz obrázek 4); *vedu žáky k prezentování získaných informací a k diskusi*; *požadují na žácích dodržování dohodnutých pravidel*; *oceňují pozitivní projevy žáků v průběhu výuky, tzn. zájem, snahu, ochotu pomoci druhým žáků apod.* (viz obrázek 5).

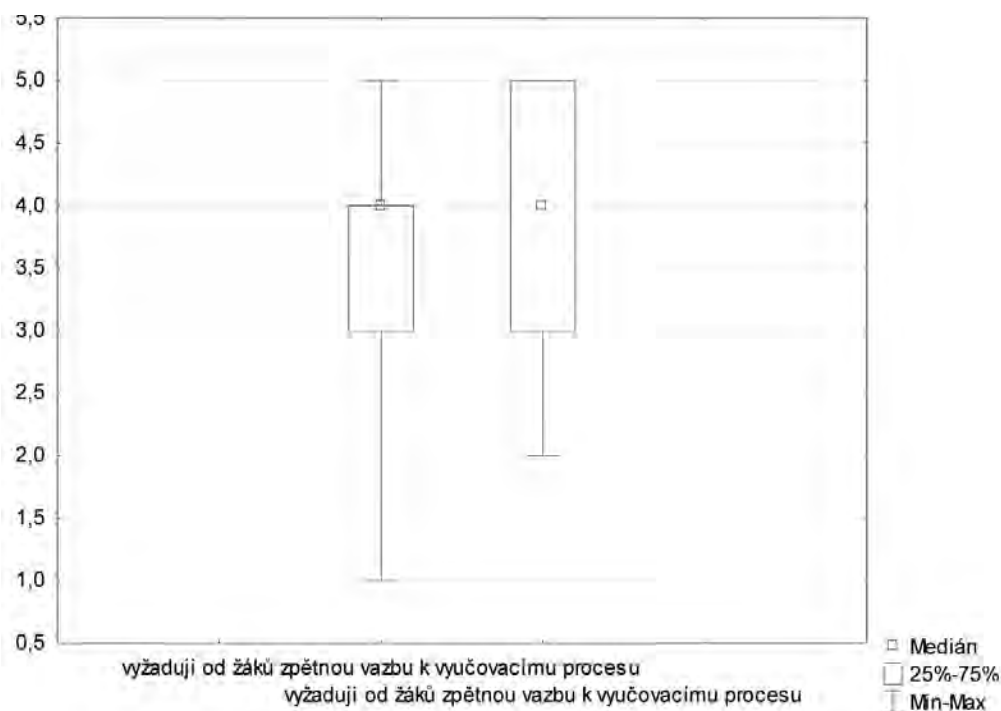
Tabulka 2

Položky, u kterých byl nalezen statisticky významný rozdíl v sebehodnocení mezi 7. a 8. semestrem

Položky	Wilcoxonův párový test (studenti_celkem)		
	T	Z	p-hodn.
vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu	178,0000	2,043034	0,041050
vedu žáky k prezentování získaných informací a k diskusi	180,0000	2,211184	0,027024
požadují na žácích dodržování dohodnutých pravidel	40,0000	2,624203	0,008686
oceňují pozitivní projevy žáků v průběhu výuky	67,5000	2,556157	0,010584

Z grafu na obrázku 4 je zřejmé, že hodnocení položky *vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu* studenty v 8. semestru se zvýšilo. Medián zůstal stejný (4), ale polovina hodnocení se pohybovala od 3 do 5, zatímco v 7. semestru se pohybovala pouze od 3 do 4.

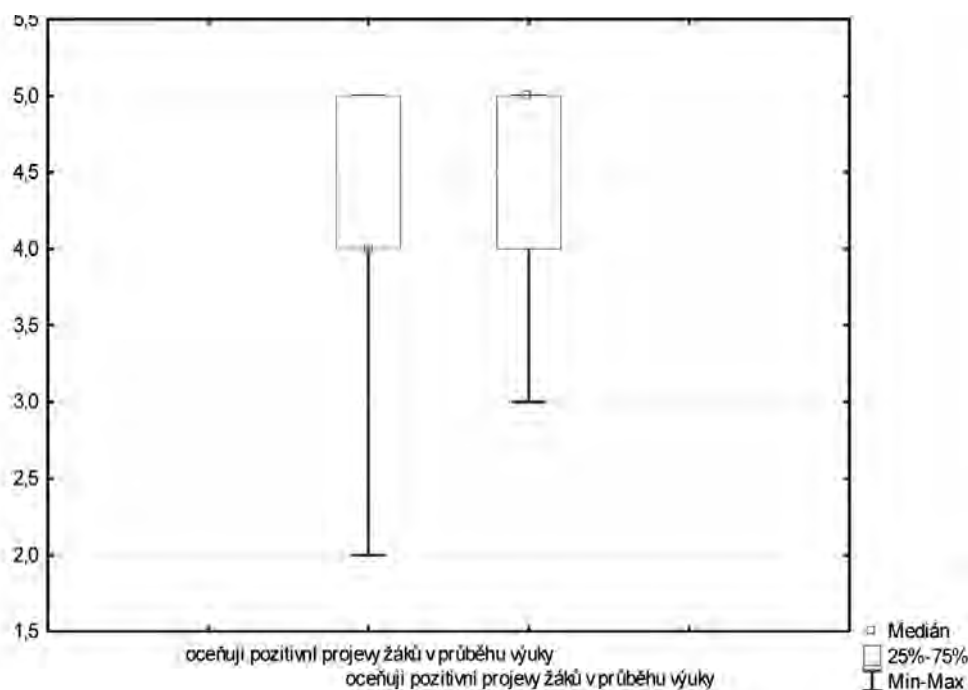
I u položky *oceňují pozitivní projevy žáků v průběhu výuky* vidíme, že se její hodnocení studenty v 8. semestru zvýšilo. Změnil se medián (z hodnoty 4 na hodnotu 5) a snížil se rozptyl hodnocení položky na škále (viz obr. 5).



Obrázek 4. Hodnocení položky *vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu* studenty v 7. a 8. semestru studia.

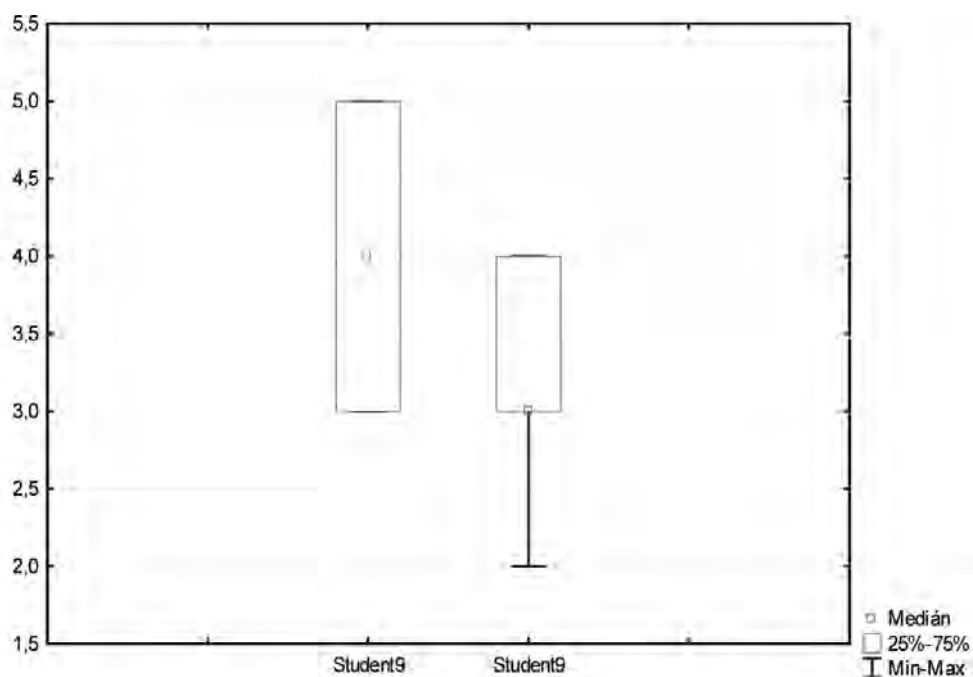
Ze získaných výsledků je také evidentní, že studenti posuzují lépe svoji dovednost střídat různé organizační formy práce ve výuce a více využívají skupinové práce. Můžeme se domnívat, že pozitivní změna je způsobena tím, že na pedagogické praxi v 8. semestru studenti realizují výukový projekt, v němž pracují s kritérii hodnocení a uplatňují i skupinovou a kooperativní výuku. Celkově je možné říci, že studenti hodnotí v 8. semestru pozitivněji položky vztahující se k diagnostické, manažerské a komunikativní kompetenci. Přikládají význam zpětné vazbě a podporujícímu prostředí ve výuce. Naopak diferenciací výuky odpovídající na individuální potřeby dětí a zadávání úloh vyšší kognitivní náročnosti hodnotí nejhůře i v 8. semestru.

V našem výzkumném vzorku se objevilo šest studentů, kteří se hodnotili oproti předchozímu semestru hůře. Z analýzy dat vyplývá, že hodnota centrální tendence u nich zůstává stejná nebo se snižuje o jeden stupeň a dolní hranice kvartilového rozpětí kolem mediánu klesá níže (obrázky 6, 7). V hodnocení kompetencí studenty se objevují i hodnoty 1 a 2. Přitom potíže studentů jsou zcela individuální.

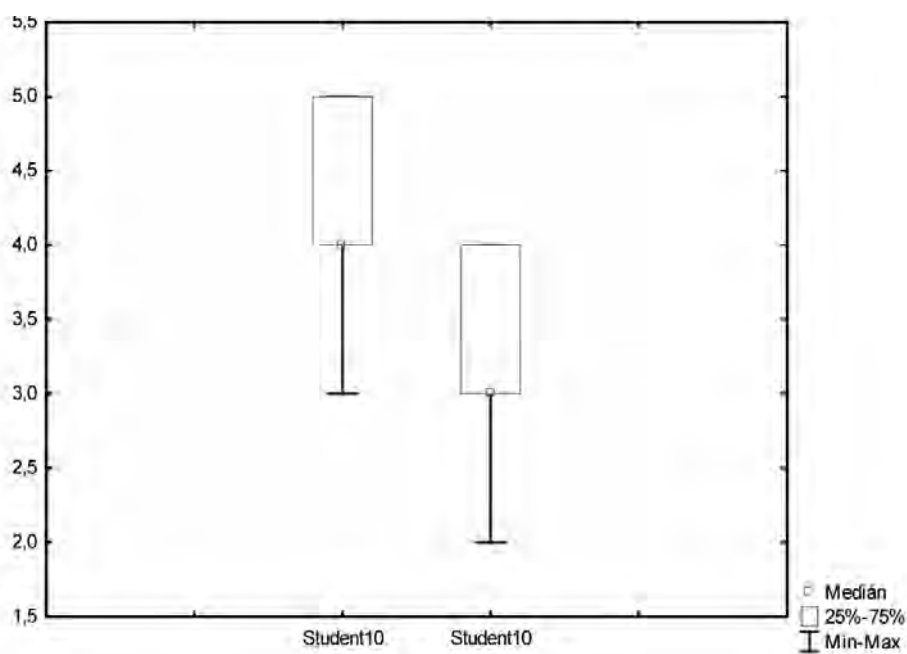


Obrázek 5. Hodnocení položky *oceňuji pozitivní projevy žáků v průběhu výuky* studenty v 7. a 8. semestru studia.

Z podrobné analýzy posuzovaných kritérií u studenta 9 jsme zjistily, že nejhůře jsou hodnoceny položky, které náleží ke komunikativní a sociální kompetenci a souvisejí především s nezvládnutou komunikací s žáky, resp. „obavou z komunikace“. Jedná se, např. o položky *s ochotou reagují na otázky žáků, podporují jejich zvědavost; oceňují pozitivní projevy žáků v průběhu výuky; nevyhýbám se řešení kázeňských problémů*. Jako osobní cíl pro další období studia si student klade získání respektu ve výuce, stanovení a dodržování pravidel v průběhu výuky a zlepšení motivace žáků. Řešení kázeňských problémů vnímá jako slabou stránku studenta i cvičná učitelka.



Obrázek 6. Sebehodnocení profesních kompetencí studenta 9 v 7. a 8. semestru studia.



Obrázek 7. Sebehodnocení profesních kompetencí studenta 10 v 7. a 8. semestru studia.

Student 10 posuzuje jako slabé místo ve svém profesním vývoji hodnotící kompetence: *zařazují do výuky sebehodnocení žáků; v průběhu hodiny používám formativní hodnocení, poskytují žákům informace o jejich výsledcích a dalším rozvoji; vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu.*

Nad výsledky těchto studentů je nezbytné klást si otázky po příčinách sníženého sebehodnocení ve vyšším ročníku studia, což popírá gradaci profesní přípravy a postupný rozvoj profesních kompetencí studentů. Na základě navazujícího rozhovoru s uvedenými studenty, který byl realizován při reflexi praxí, jsme došly k závěru, že jejich sebehodnocení v 8. semestru bylo ovlivněno vyšší mírou porozumění dílčím posuzujícím položkám (na základě vysvětlení vyučujícím – akademickým pracovníkem) a vyšší mírou zodpovědnosti za své hodnocení a pochopením významu této seberefektivní aktivity.

Po této zkušenosti se nabízí otázka, jakým způsobem jsou studentům instrukce k sebehodnocení předávány a jak jsou jim vysvětlovány, aby se reflexe stala smysluplnou činností zasluhující jejich zvýšenou pozornost. Za to nesou zodpovědnost především vzdělavatelé učitelů.

K odpovědi na otázku *Jak se mění profesní sebepojetí (vyjádřené sebehodnocením profesních kompetencí) studentů 4. ročníku oboru učitelství pro první stupeň ZŠ v průběhu jednoho roku v rámci souvislé pedagogické praxe?* lze říci, že proměna profesního sebepojetí je velmi individuální a proces jeho utváření je ovlivněn mnoha faktory, včetně časového úseku, v němž je proměna sledována.

Statistickým zpracováním dat docházíme k závěru, že předpoklad *Většina studentů osmého semestru prezenční formy studia bude hodnotit svoje profesní kompetence v 8. semestru pozitivněji než v semestru sedmém.* se nepotvrdil. Z tohoto zjištění pro nás vyplývá mnoho otázek, na něž je třeba v budoucnu hledat odpověď: Má nás zjištění o pokroku v profesních dovednostech u 29 % studentů znepokojovat, či to můžeme považovat za úspěch? Co vše můžeme udělat v pregraduální přípravě v průběhu jednoho roku, abychom dovedly k pozitivnějšímu profesnímu sebepojetí více studentů? Které determinanty jsou pro tento rozvoj určující a zcela zásadní? Jak může jejich profesní sebepojetí ovlivnit náročnější diverzní prostředí třídy, vyšší počet žáků, rozdílný ročník atd.? Jak pracovat se studenty, kteří si pozitivní vývoj profesního já neuvědomují, nebo dokonce o svých profesních dovednostech pochybují?

5.2 Srovnání hodnocení profesních kompetencí studenty a učiteli v 7. a 8. semestru

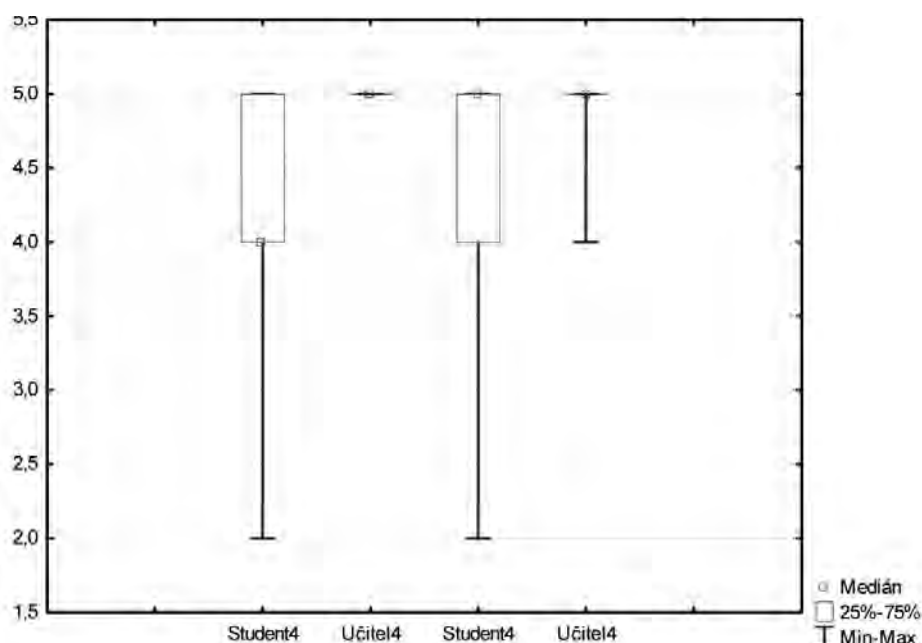
V předchozích částech textu jsme upozornily na klíčovou roli cvičného učitele při rozvoji pedagogických dovedností studenta, který mu může souhrnným hodnocením na konci praxe poskytnout významnou zpětnou vazbu zejména k jeho didaktickým, oborovědidaktickým a praktickým dovednostem a spolupodílet se na utváření jeho profesního sebepojetí.

Zajímalo nás tedy, zda existují rozdíly, a pokud ano, jak významné jsou, mezi heteronomním a autonomním hodnocením profesních kompetencí studentů. Protože jde o závislé ordinální proměnné, k vyhodnocení dat jsme využily *Wilcoxonova neparametrického párového testu*. Posuzovaly jsme sebehodnocení studenta 7. a 8. semestru s hodnocením jeho cvičného učitele.

O skutečnosti, že ne všichni cviční učitelé berou roli reflektivního praktika zcela vážně, svědčí, že mezi heteronomním hodnocením a sebehodnocením u dvou studentů a jejich učitelů nebyl žádný rozdíl (student 11 – 7. semestr; student 39 – 8. semestr). Jak jsme zjistily z diskuse se studenty (v rámci reflexe praxí), cvičný učitel do hodnoticího archu přepsal mechanicky sebehodnocení studentů. Tato skutečnost nás přivedla k zamyšlení nad výběrem cvičných učitelů a systematické práci s nimi s cílem vést diskusi nad významem zpětné vazby poskytované praktikujícím studentům v etapě utváření jejich profesních kompetencí. V následujícím semestru jsme uspořádaly setkání s cvičnými učiteli, na němž jsme jim představily výsledky výzkumu prezentovaného v této studii a diskutovaly jsme nad rolí cvičného učitele, jeho povinnostmi a významem reflexe pro studenta. Při porovnání hodnocení a sebehodnocení profesních kompetencí všech testovaných studentů jsme zjistily významné rozdíly v 37 případech v 7. semestru, v 27 případech v semestru osmém.

K popisu toho, jak se hodnocení praxe učitelů od studentů v jednotlivých semestrech liší, využijeme opět krabicové grafy. Výsledky si ukážeme na několika příkladech statisticky významně rozdílných dvojic (učitel–student). Z analýzy dat je zřejmé, že nejčastěji je heteronomní hodnocení studenta vyšší než jeho sebehodnocení. Jak vidíme například na obrázku 8, student 4 se v 7. semestru hodnotil nejčastěji stupněm 4 a 5 se střední hodnotou (mediánem) 4. Učitel vyhodnotil všechny jeho kompetence nejvyšším možným stupněm 5. V osmém semestru se student nejčastěji hodnotil opět stupněm 4 a 5, avšak se střední hodnotou 5, což svědčí o uvědomění si rozvoje

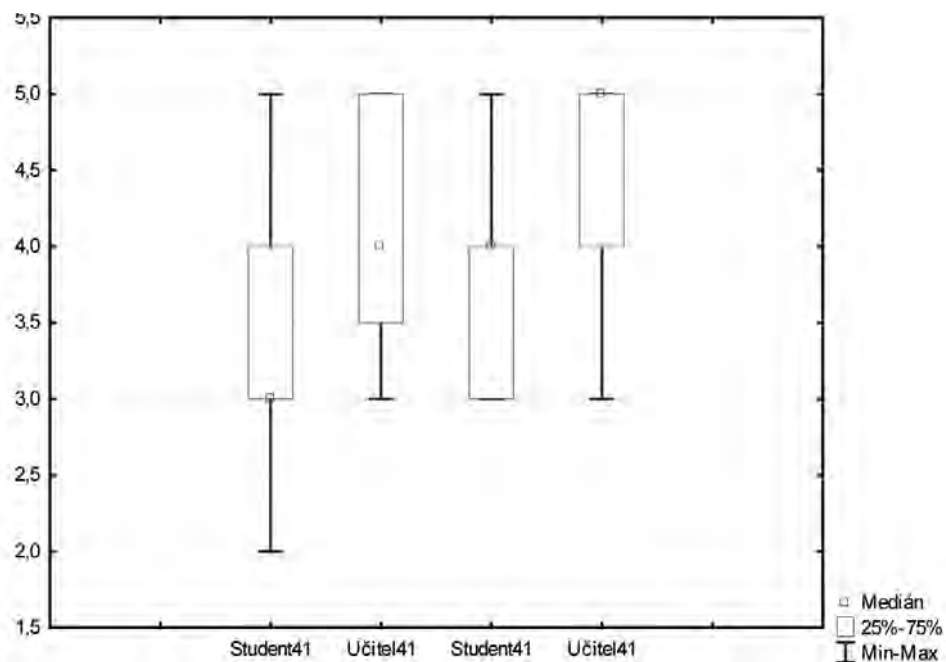
některých kompetencí. Učitelem byl hodnocen student nejčastěji stupněm 4 a 5 s mediánem 5. Student použil při sebehodnocení většiny stupňů hodnoticí škály (2–5), učitel použil pouze stupně dva (4 a 5).



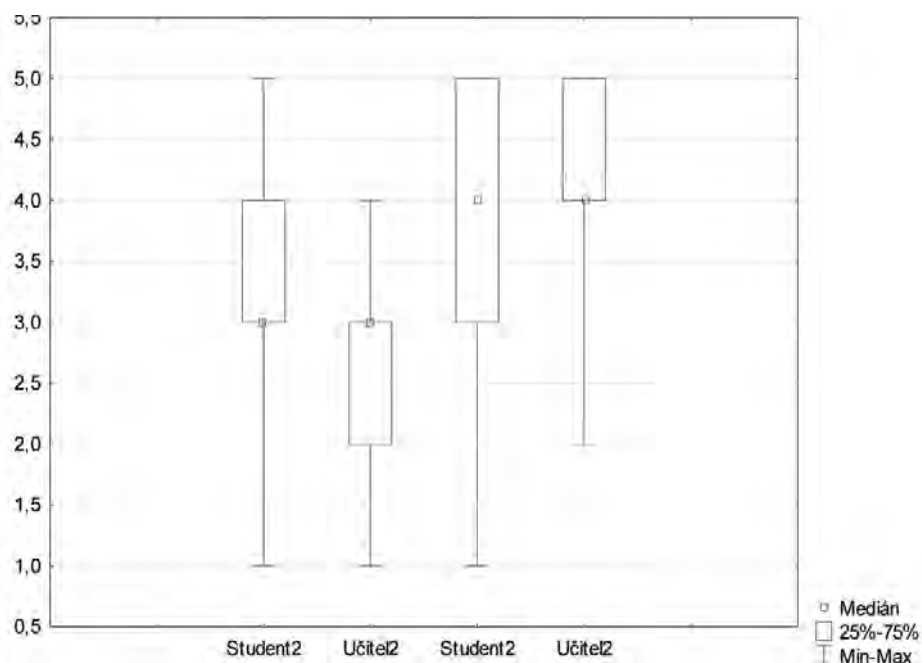
Obrázek 8. Komparace hodnocení profesních kompetencí studentem 4 a učitelem v 7. a 8. semestru studia.

Obdobnou skutečnost vidíme na obrázku 9, kde hodnota mediánu a 50 % hodnocení profesních kompetencí je učiteli hodnoceno výše než studentem 41. Student se hodnotí nejvyšší hodnotou 4, učitel používá stupeň 5.

Pouze u jednoho studenta (student 2) z výzkumného vzorku můžeme hovořit o jeho pozitivnějším hodnocení oproti hodnotícím soudům učitele. Ze sebehodnocení studenta je zřejmé, že se v 7. semestru hodnotil lépe, než jej hodnotil učitel. Student 2 se hodnotil nejčastěji stupněm 3 a 4 se střední hodnotou (mediánem) 3. Učitel jej hodnotil nejčastěji 2 a 3 se střední hodnotou 3. V druhém semestru se hodnocení trochu vyrovnalo. Student se hodnotil nejčastěji hodnotami 3–5 se střední hodnotou 4, učitel jej hodnotil nejčastěji 4 a 5 se stejnou střední hodnotou 4 (obrázek 10).



Obrázek 9. Komparace hodnocení profesních kompetencí studentem 41 a učitelem v 7. a 8. semestru studia.



Obrázek 10. Komparace hodnocení profesních kompetencí studentem 2 a učitelem v 7. a 8. semestru studia.

Vrátíme-li se k otázce *Jaký je rozdíl mezi autonomním hodnocením profesních kompetencí studenty a heteronomním hodnocením cvičnými učiteli?* a srovnáme-li výsledky hodnocení kompetencí, v nichž se studenti podle učitelů nejvíce rozvíjeli, dospíváme ke stejnému výsledku jako u studentů. U učitelů se ukázal statisticky významný rozdíl rovněž u výše uvedených čtyř položek uvedených v tabulce 2. V hodnocení učitelů však nacházíme statisticky významné rozdíly i v dalších sedmi položkách. Učitelé vnímají pokrok studentů v profesních činnostech typu: *ve třídě navozují a udržují pracovní atmosféru; vhodně střídám hromadnou, skupinovou (kooperativní) a individuální výuku; zadávám žákům problémové úkoly, vytvářím prostor pro jejich řešení; při definování učebních úloh využívám všech rovin Bloomovy taxonomie umožňuji žákům využít vhodné pomůcky ve výuce; ve výuce využívám konstruktivistického přístupu; zadávám úkoly, při nichž mohou žáci spolupracovat* (viz tabulka 3).

Tabulka 3

Položky, u kterých byl nalezen statisticky významný rozdíl v hodnocení učiteli mezi 7. a 8. semestrem

	Wilcoxonův párový test (studenti_celkem)		
	T	Z	p-hodn.
vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu	149,5000	3,205003	0,001351
vedu žáky k prezentování získaných informací a k diskusi	184,5000	2,697423	0,006988
požadují na žácích dodržování dohodnutých pravidel	52,0000	1,978631	0,047858
ve výuce využívá konstruktivistického přístupu	96,0000	2,436542	0,014829
ve třídě navozuje a udržuje pracovní atmosféru	15,0000	2,131513	0,033048
umožňuje žákům využívat vhodné pomůcky ve výuce	92,0000	2,120731	0,033945
vhodně střídá hromadnou, skupinovou a individ. výuku	31,5000	3,084237	0,002041
zadává úkoly, při nichž mohou žáci spolupracovat	99,0000	2,368228	0,017874
zadává žákům problémové úkoly, vytváří prostor pro jejich řešení	194,0000	1,981876	0,047494
při definování učebních úloh používá všech rovin Bloomovy taxonomie	83,0000	2,908321	0,003634

Porovnáme-li výsledky studentova sebehodnocení a učitelova hodnocení položek v obou semestrech, zjišťujeme, že ve většině položek jsou statisticky významné rozdíly, které jsou způsobené pozitivnějším hodnocením ze strany

učitele, a tím dochází i ke zvýšení mediánu o jeden stupeň. Ukazuje se také, že učitelé nepoužívají při hodnocení studentů nižší stupně (1, 2, 3) – na rozdíl od studentů. Hypotéza H1, že mezi hodnocením studenta a hodnocením učitele v jednotlivých semestrech (zvláště v 7. semestru a zvláště v 8. semestru) neexistuje statisticky významný rozdíl, se nepotvrdila.

Co je tedy příčinou pozitivnějšího hodnocení studentů cvičnými učiteli? Je to snaha studentovi „neublížit“ či obava z negativního působení na jeho sebeúctu, nedostatek času se zamýšlet nad výkonem studenta, snaha pozitivně ovlivňovat prospektivní složku studentova sebepojetí nebo záměr k ovlivnění studentova nízkého sebepojetí? Z rozhovorů s cvičnými učiteli na výše uvedeném setkání k významu zpětné vazby v profesní přípravě studentů vyplývá, že nejčastěji je to právě motivace studentů k učení, k překonání počátečních neúspěchů a ochotě pracovat na svém dalším rozvoji skrze osobní plán. V případě studenta 41 je to snaha „zbytečně se nepodceňovat“, kterou můžeme vyčíst z kvalitativních výpovědí cvičné učitelky.

Rozdíly v hodnocení učiteli a sebehodnocení studentů na pedagogické praxi sledoval P. Urbánek v letech 1994–1998. Longitudinální výzkum prováděný dotazníkovým šetřením přinesl zjištění, která korelují s našimi výsledky, např. že shodnější souhrnné výpovědi mezi studenty a mentory představují činnosti, které jsou studenty nejlépe zvládnány (Urbánek, 2000, s. 141). Celkově je také hodnocení učiteli/mentory u většiny sledovaných pozitivnější v porovnání se sebehodnocením studentů/praktikantů.

K činnostem zvládaným s obtížemi řadí ve výzkumu P. Urbánka studenti časové rozvržení učiva, hodnocení a klasifikaci, správnou formulaci otázek a udržení kázně. Učitelé řadí na první místo rovněž časové rozvržení učiva, pak udržení pozornosti žáků (u studentů na 5. místě), hodnocení a klasifikaci, udržení kázně.

V našem výzkumu posuzují studenti i učitelé jako nejobtížnější rovněž hodnocení žáků, konkrétně formativní hodnocení, dále pak individualizovaný přístup k výuce (volba úkolu, času, způsobu zpracování...), zadávání učebních úloh vyšší kognitivní náročnosti. Studenti jsou stále hlavními nositeli komunikace ve třídě.

6 Závěr

Hodnocení kvalitativní stránky učitelské profese je nesnadné, neboť očekávané profesní činnosti mají komplexní charakter a tvorba kritérií pro zachycení, zejména efektů z nonkognitivní sféry učitelova působení, je značně náročná. UVědomujeme si nezbytnost kvalitního nástroje pro sledování studentova profesního sebepojetí i jeho rozvoje a především neformální profesionální využívání všemi zainteresovanými účastníky (v podobě zadávání a vysvětlení smyslu, obsahu studentům, cvičným učitelům i akademickým pracovníkům – metodikům praxe). Na základě získaných výsledků z výzkumu považujeme za nezbytné do budoucna (a) rozpracovat kritéria hodnocení do dílčích kvalitativních indikátorů, jež by přispěly k hlubšímu porozumění posuzovaného oběma aktéry, kteří se na hodnocení podílejí; (b) zaškolit cvičné učitele a studenty k práci s hodnoticím nástrojem; (c) zavést realizaci souvislé pedagogické praxe ve 4. ročníku u jednoho cvičného učitele. Posledně zmíněné opatření by umožnilo studentovi i učiteli spolupracovat na retrospektivní i prospektivní dimenzi profesního sebepojetí v dlouhodobém horizontu jednoho roku, a to ve stejném prostředí, stejném klimatu školní třídy, stejném kolektivu. Jsme si vědomy skutečnosti, že za daty a jejich statistickým zpracováním stojí konkrétní student se svým jedinečným profesním Já. K „oživení“ dat je nezbytná jejich komunikace, dialog, hledání argumentů. K tomu jim mohou pomoci významně cviční učitelé vybavení reflektivními a mentorskými dovednostmi. Ze vzájemného propojení autonomního a heteronomního hodnocení, které je založeno na souladu, ale i protikladných posuzujících soudech, se rodí myšlenky prohlubující schopnosti „vidět“ sebe sama v procesu výuky a ve spolupráci s významnou druhou osobou spoluvytvářet dílčí složky profesního Já a prohlubovat tak kompetenci reflektivní a celkový náhled na sebe sama.

Ztotožňujeme se s P. Urbánkem (2000, s. 146), že „vhodné podmínky (nácvik sebereflexe, dobré vedení) přispějí k rozvoji schopnosti posuzovat vlastní výkon relativně objektivně a kvalifikovaně“. Jde o jednu z klíčových profesních činností, nepostradatelnou pro kvalitní výkon učitele (Tomková et al., 2012, s. 7). Může ovlivňovat kvalitu všech profesních činností, byť se v praxi setkáváme s jejím nedocenením či bagatelizováním. Korthagen (2014, s. 31–38) vidí v nedostatečné kvalifikaci vzdělavatelů překážku v poznání hodnoty reflexe ze strany studentů učitelství. Proto považujeme za důležité vést vzdělavatele studentů k pochopení hodnoty reflexe i procesu její facilitace.

Literatura

- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný, et al., *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy* (s. 105–136). Praha: Grada.
- Helus, Z. (2012). Profesionální rozvoj učitelů: lépe anebo jinak? In J. Kohnová (Ed.), *Profesionální rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 9–18). Praha: PdF UK.
- Horká, H. (1997). Několik poznámek k výuce profesionálních praktik v oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. In *Transformace našeho školství. Sborník příspěvků z 5. konference ČPdS* (s. 136–138). Brno: ČPdS – Konvoj.
- Horká, H., & Kratochvílová, J. (2012). Otázky školního hodnocení v přípravném vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy. In J. Kratochvílová & J. Havel (Eds.), *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy* (s. 137–144). Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V. ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kantorková, H. (1998). Strategie řešení problému učitelské přípravy pro 21. století. In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů)*. Sborník z konference. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6), 443–456.
- Kolb, D. (1984). *The experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall International: Hemel Hempstead, Herts.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Je škoda, když se reflexe stane fintou. In J. Nehyba, et al., *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak* (s. 31–38). Brno: Masarykova univerzita.
- Korthagen, F. A. J., Koster, B., Kessels, J., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kratochvílová, J., & Horká, H. (2015). Preparation for pupil evaluation in undergraduate teacher education and its reality in school practice. In *SGEM. 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Science and Arts SGEM 2015 – Conference Proceedings, Volume II, Education and Educational Research* (s. 743–750). Sofia: STEF92 Technology.
- Lazarová, B. (2011). Mentoring jako podpora mezigenerační spolupráce ve škole. In *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů* (s. 99–106). Brno: Paido.
- Lazarová, B., & Jůva, V. (2010). Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia paedagogica*, 15(2), 43–60.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Minaříková, E. (2012). Povaha profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka – teoretická východiska a metodologie výzkumu. In T. Janík & K. Pešková, et al., *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (s. 131–147). Brno: Masarykova univerzita.
- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(2), 174–194.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Slavík, J. (1995). Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii. Sborník příspěvků z celostátního semináře* (s. 54–60). Brno: Paido.
- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 42(2), 155–166.
- Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P., & Janík, T. (2015). Profesionální soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1), 5–33.
- Svatoš, T. (1997). Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. *Pedagogika*, 47(2), 150–162.
- Svojanovský, P. (2014). Kvalita reflexe ve vzdělávání učitelů optikou jádrových kategorií reflexe. In V. Švec, et al., *Znalostní báze učitelství* (s. 145–163). Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46(3), 266–276.
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Urbánek, P. (2000). Sebehodnocení úrovně profesních činností studentů učitelství. In V. Švec, et al., *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností* (s. 137–148). Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Sborník z celostátní konference Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 19–46). Praha: UK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Autorky

Doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: kratochvilova@ped.muni.cz

Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: horka@ped.muni.cz

Autonomous and heteronomous evaluation as one of the determinants of the effectiveness of teaching practice

Abstract: The aim of this study is to highlight the possibilities for developing the professional self-image of students in the affective domain, which manifests itself in self-evaluation. The concept of the professional self in self-esteem became the inspiration for the application of autonomous and heteronomous evaluation in the reflective model of teacher training. In the first part, the authors comment on the concept of development of professional competence and professional self-image in the context of the reflective model of teacher training. The second part is dedicated to the

characteristics of the practical preparation of future primary teachers at the Faculty of Education, Masaryk University while on continuous teaching practice. There follows a discussion on the research, whose aim was to determine how the professional self-image of students develops over two stages of teaching practice from the point of view of students and cooperating teachers. The research sample consisted of 71 students from the 4th year of the full-time study programme for primary teachers. To investigate self-image a questionnaire of our own design was used, which was completed by cooperating teachers and students. The research results confirm the need to lead students and educators to understand the value of reflection and the process of facilitating it. At the end of the study recommendations for improving the way of working with (self) evaluation tools are presented to all parties involved.

Keywords: professional competence, professional self-image, evaluation, self-evaluation, practical training component, reflection, self-reflection, reflective model

Greger, D. (Ed.). (2015). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Kam směřuje obor srovnávací pedagogika? Jaký je vývoj oboru v zahraničí a jak se obor rozvíjí u nás? Srovnávání nejrozličnějších fenoménů vzdělávání jsme vystaveni dnes a denně. Tu výsledkům českých žáků v některém z mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání; jindy nelichotivému srovnání platů českých učitelů s jejich kolegy v zahraničí; nebo nám ministr školství ordinuje potřeby aplikace finského školského systému v České republice; a bylo by možné s příklady pronikání srovnávání do našich diskusí o podobě vzdělávání pokračovat. Některé z nich jsou dokladem rozvoje oboru – například dostupnost indikátorů vstupů i výstupů vzdělávání. Jiné nás varují před tím, že ne každé srovnání je stejně hodnotné a že přenosy cizích inspirací do domácího kontextu jsou obtížné. Čtenáři předkládaná kniha *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* tak přináší zachycení stavu oboru srovnávací pedagogika a jeho reflexe. Kromě tohoto zamyšlení však kniha přináší i pohled na vybrané oblasti důležité pro české vzdělávání – pojednává o kvalitě předškolního vzdělávání, kurikulu, procesech i výsledcích vyučování a učení v mezinárodní komparaci, věnuje se kvalitě učitele a podobě profesních standardů učitele v zahraničí. Prostřednictvím nahlížení a studování zahraničních systémů chceme i touto knihou přispět k hlubšímu porozumění vlastnímu vzdělávacímu systému.

O (české) vzdělanosti: dva pohledy na jeden fenomén

V každém oboru existují pojmy, které lze považovat za jádrové, neboť jistým způsobem oscilují v samotném srdci dané disciplíny. Zpravidla bývají uspokojivě vymezeny, anebo se o jejich vymezení alespoň vedou vášnivé spory. V pedagogice lze za jeden z takových pojmů považovat *vzdělanost*, protože je to konstrukt, který nabízí jednu z možných odpovědí na klíčovou otázku, k čemu má směřovat vzdělávání (výchova, edukace). O tom, zda existuje sdílené porozumění *vzdělanosti* jako odbornému pojmu, se však nedokážu zodpovědně vyjádřit, neboť je k tomuto tématu publikováno pohříchu málo odborných textů či statí. K dispozici jsou dva texty v jednom čísle časopisu *Pedagogika* (Müller, 1992; Tým pedagogické fakulty UK Praha, 1992), občasné diskusní příspěvky (Skalková, 1997; Průcha, 2008, 2014) a heslo v Encyklopedii (Průcha, 2009).

I proto musí všechny příznivkyně a příznivce pedagogiky potěšit, když vyjde kniha, jež má pojem *vzdělanost* ve svém názvu. V posledních letech bylo vydáno hned několik takových knih (například komplexní dílo týmu vedeného E. Walterovou *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, které je však zaostřeno spíše na školu než na vzdělanost, či Vopěnkovo souborné vydání *Rozprav s geometrií* pod názvem *Úhelný kámen evropské vzdělanosti a vědy*).

Tato kombinovaná recenze se ohlíží za jinými dvěma publikacemi, které byly vydány v nedávné době a které mají pojem *vzdělanost* ve svém názvu. Jednou je kniha německého profesora anglistiky D. Schwanitze *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí* a druhou je knížka nestora české pedagogiky J. Průchy *Česká vzdělanost*.

Obě knihy jsou sice zdánlivě osnované kolem stejného konstruktů, stavějí na tom, že uchopují téma vzdělanosti komplexně, a jejich pojednání je vyčerpávající. Avšak v určitém smyslu nemohou být rozdílnější. Touto rozdílností se budu zabývat poté, co obě publikace představím.

Schwanitz, D. (2013). *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí: vše, co musíte vědět, chcete-li rozumět přítomnosti*.

Praha: PROSTOR.

Schwanitzova knížka přitahuje pozornost už na knihkupcově policiče svými pěti sty třiceti stranami a ústředním konceptem vyvedeným na širokém hřbetu červeným písmem zvíci 2,5 cm.

Uvnitř je kniha členěna do dvou nestejně objemných částí. První část je nazvána *Vědění* a je rozprostřena na téměř čtyři sta stran, druhá nese název *Znalost* a rozsahem je čtvrtinová. Jaký význam těmto dvěma pojmům (v překladu Daniely Petříčkové a Miroslava Petříčka) autor připisuje, není bezprostředně zřejmé. Osobně se mi zdá, jako by první část (*Vědění*) řešila otázky vztahující se k *obsahu* vzdělanosti, zatímco druhá (*Znalost*) jako by byla věnována otázkám *formy*. Sám Schwanitz píše, že zatímco v první části se mluví o poznacích, druhá se zabývá pravidly, jak je užívat (s. 419).

Část *Vědění* je tedy poutavým převyprávěním autorova pojetí *obsahu vzdělanosti* (připomínám, že v originále se knížka jmenuje *Bildung. Alles, was man wissen muss*); sestává zejména z kapitol *Dějiny Evropy, Evropská literatura, Dějiny umění, Dějiny hudby a Velcí filosofové, ideologie, teorie a vědecké obrazy světa*. V těchto kapitolách jsou na stovkách stran sumarizovány znalosti, jimiž má zřejmě dle autora být vybaven vzdělaný člověk. Proč autor toto shrnutí zpracoval? Podle něj je totiž současná společnost jako Robinson: tak jako on totiž ztroskotala. Nyní je třeba nezpanikařit, zachovat si morálku a provést inventuru našeho vědění, abychom mohli vše znovu vybudovat (s. 27). Z textu je zřejmé, že knížka je primárně určena pro německé čtenáře, nazírá všechna témata převážně z německé perspektivy a vyjadřuje se k problémům německé kultury¹. To však neubírá na její přitažlivosti pro čtenáře českého.

¹ Věnuje se např. *čtenářskému kánonu* (rozuměj v kontextu německé kultury), který v minulosti fungoval jako most mezi školní výukou a univerzitním studiem. *Starý čtenářský kánon* se však dostal do krize a přestal svou funkci plnit; podle Schwanitze proto, že se [během specifického vývoje německé společnosti] začal jevit jen jako „buržoazní překážka ve vzdělání sloužící k tomu, aby se nižším vrstvám zabránilo sytit se z bohatých hrnců vzdělávacího systému [...] místo toho, aby se nové masy akademicky socializovaly, staly se univerzity masovými“. Schwanitz proto nabízí *nový čtenářský kánon*, který je širší, neboť zahrnuje i to, „co patří ke kulturnímu vědění také u našich sousedů“ (vše s. 35). Schwanitz tedy vidí řešení ve větší globalizaci – nebo alespoň evropeizaci – kurikula (vzdělanosti).

Část *Znalost* je potom exkurzí do témat, jež s fenoménem vzdělanosti souvisejí jaksi „ze strany“, jako jsou řeč (kapitola *Příbytek řeči*), jazyk (kapitola *Svět knihy a písma*), různost kulturních kontextů (kapitola *Vlastivěda pro světáky a světačky*) či individuální osobnostní charakteristiky (kapitola *Intelligence, nadání a tvořivost*).

Za zvláštní pozornost stojí úvody k oběma částem, které obsahují mnoho pozoruhodných myšlenek. První část (*Vědění*) je otevřena *Úvodem o stavu škol a vzdělávacího systému, který lze klidně přeskočit*. Ačkoli je popisován kontext v Německu, český čtenář se snadno orientuje, a to i proto, že z prezentovaných názorů na něj dýchne fluidum jiného německy píšícího a do češtiny hojně překládaného autora, K. P. Liessmanna. Tak například:

Vzdělání se proměnilo v říši stínů, v níž vybledly představy o tom, co se má člověk vlastně naučit. Nikde nelze nalézt vážné, věcné a solidní zamyšlení nad vzdělávacími cíli. Místo toho panují dvě sestry – velká nejistota a obrovská nepřehlednost. [...] Škola se vrátila k principu směnného obchodu. Němčinu lze zaměnit sportem a matematiku náboženstvím. Body, které je možné získat ve speciálních kurzech, mají dvojnásobnou hodnotu než ty z obyčejných. Tak se ze školy stal trh, na němž se obchoduje se známkami a žáci s učiteli smlouvají o procenta [...] vytratila [se] idea nezaměnitelné vzdělávací hodnoty jakéhokoli oboru, spjatá s věcí samou. Padl klíčový princip uspořádání vědních oborů: rozlišování podstatného a druhořadého, ústředního a okrajového, povinnosti a svobodné volby, základních a doplňujících oborů. (s. 27–28)

Objasňovány a kriticky analyzovány jsou zde politický kontext vzdělávání či zoufalá role učitelů. Tyto části jsou zejména zajímavé pro čtenáře z řad pedagogů a učitelů². Jsou to však pasáže, ve kterých autor propojuje úvahy o vzdělanosti se vzděláváním mladé generace, a přitom propadá obecnější skepsi a trdomyslnosti nad stavem dnešní společnosti, kupříkladu nad údělem učitelů:

[...] zkuste nadchnout pro vznešenost německého idealismu hordu nevychovaných bestí s naprostým nezájmem o učení a navyklých pouze na televizní zábavu, jejichž jediným cílem je vymýšlet další a další útoky na učitelovu důstojnost. Nikdo, kdo stojí mimo školu, si nedokáže představit tento každodenní boj s ryzí nestoudností, sadistickou zlobou a duševní sprostotou. (s. 30–31)

² Mnohem méně potěší autorův názor na pedagogiku jako akademickou disciplínu. Schwanitz tvrdí, že „je-li na univerzitě doprovodné studium pedagogiky, pak se tam člověk stejně nic nenaučí, je to ryzí ztráta času, byrokratická vymyšlenost, která studenty jen připravuje o čas a deprimuje je. Přirozeně to každý ví. Jenže co si pak počít s pedagogickými ústavami a profesory?“ (s. 34).

Po takto pesimistickém zhodnocení současnosti se volání po návratu ke klasickým kořenům jeví jako přirozené. Schwanitz tedy bere svého čtenáře k úsvitu řecké civilizace, kde začíná své vyprávění, a vede jej přes počátky židovské kultury ke klasické antice skrze středověk a renesanci k vyvrcholení reformace (prvních sto stran) a poté převratnými změnami 17. a 18. století přes hledání zasutých příčin pozdějších světových konfliktů v 19. století k hodnocení první i druhé poloviny století dvacátého (druhých sto stran). Dále je čtenáři nabídnut sumář evropské literatury, (převážně) evropského umění a (převážně) evropské hudby (třetích sto stran) a historický přehled filosofických a vědeckých pohledů na svět završený ohlédnutím za vývojem genderových diskusí (čtvrtých sto stran).

Druhá část knihy (*Znalost*) je pak uvedena kapitolou *Úvod pojednávající o pravidlech, podle nichž se odehrává komunikace mezi vzdělanci: kapitola, kterou nelze v žádném případě přeskočit*. V ní také autor nabízí několik neutřelých definic a vymezení, které vypovídají mnohé o autorově pojetí vzdělanosti (popisné štítky jednotlivých vymezení nabízí autor této recenze):

- Individuální: Vzdělanost je propracované pochopení vlastní civilizace (s. 419).
- Kurikulární: Vzdělanost je důkladná znalost hlavních rysů dějin naší civilizace, velkých filozofických a vědeckých projektů, stejně jako forem umění, hudby a literatury a jejich stěžejních děl (s. 419).
- Procesuální: Vzdělanost je uvolněný a vycvičený stav ducha, který se dostavuje tehdy, když jsme kdysi všechno věděli a potom zase všechno zapomněli (s. 419).
- Pragmatická: Vzdělanost je schopnost účastnit se konverzace s kultivovanými lidmi a nepůsobit přitom nevhodně (s. 419).
- Sociální: Vědění, které patří ke vzdělanosti, spočívá ve znalostech, na které se nesmíme ptát (s. 422).
- Personifikační: Kdyby byla kultura osobou, jmenovala by se Vzdělanost (s. 419).

Celá druhá část knihy tedy není vymezením obsahu vzdělanosti, ale spíše popisem specifického světa, ve kterém se vzdělaný člověk musí umět pohybovat. Asi nejpřiléhavěji druhou část knihy vystihuje následující výňatek:

[Vzdělanost je] rovněž sociální hra. Cíl této hry je prostý: jevit se jako vzdělaný, a nikoli jako nevzdělaný. Ale to je již dáno pravidly. Kdo si odmalička nenavykl na toto vzdělávání hrou, má později potíže naučit se pravidla. Proč? Protože je člověk už musí znát, aby se mohl cvičit. Do klubu vzdělanosti je přijat jen tehdy, pokud již hru ovládl, ale hrát se může naučit jen v klubu. (s. 420)

Pokud jde o Schwanitzovo pojetí vzdělanosti, je zřejmé, že autor chápe vzdělanost výhradně jako dispozici individuální, již si jednotlivec konstruuje a rozvíjí skrze svou interakci s artefakty kultury. Toto autorovo přesvědčení se zajímavým způsobem promítá do samotné formy některých částí výkladu. Kupříkladu stránky vymezené pojednání o evropském divadle nenesou výčet autorů a děl ani analýzu proměn pojetí dramatu, ale *jednoaktové absurdní drama* odehrávající se v čítárně psychiatrické léčebny v oddělení pro těžké schizofreniky, jehož postavami je pět pacientů, z nichž každý se považuje za některého z velkých dramatiků 20. století (Shaw, Pirandello, Brecht, Ionesco, Becket), a dva lékaři, dr. Watzlawick a dr. Godot. Je nabíledni, že se čtenář musí opřít o veškeré své dosavadní znalosti a zkušenosti, aby se ve hře zorientoval a mohl udělat individuální krok vpřed ve svém porozumění dramatu (nejen) 20. století.

Kniha je uzavřena několika krátkými, leč pozoruhodnými kapitolami, z nichž zmíním dvě. V kapitole *Co bychom v žádném případě vědět neměli* autor opouje tezi, že *čím více toho člověk ví, tím je lepší*; přesvědčivě argumentuje proti prohlubování znalostí klepů ze společnosti, obsahu televizního programu (včetně *reality shows*), témat z bulvárního tisku či sportovních statistik.

Za pozornost stojí i závěrečný komentovaný výčet *Knih, které změnily svět*. Obsahuje sedmdesát knih vydaných tiskem mezi roky 1467 (Augustinův spis *O boží obci*) a 1926 (Hitlerův *Mein Kampf*). Ke každému titulu autor připojuje několik řádků osvětlujících jejich roli ve vývoji evropské společnosti.

Vzdělanost jako porozumění souvislostem

Schwanitzova kniha je velmi čtivá a jeho vyprávěcí styl je uchvacující. Tomu nahrává nejen jazyk, jímž je kniha psána (a přeložena). Pomáhá v tom i způsob, jakým během výkladu autor prakticky ukazuje, že vzdělanost nezahrnuje jen znalosti izolovaných jednotlivostí, ale vyžaduje porozumění faktům takovým způsobem, který umožňuje (často nečekané) propojování zdánlivě nesouvisejících (geograficky či temporálně vzdálených) fenoménů. Tato propojení (živoucí metafory, paralely a zkratky) jsou vždy účelná a zároveň

jsou pro text tak charakteristická, že se až nabízí úvaha, zda tento způsob myšlení není pro *vzdělanost* typický. Knihou se prolíná v různých formách; může mít podobu jedné věty (např. „Karel XII. byl švédským Hannibalem“, s. 153) či rozvinuté úvahy (např. „čím je marxismus pro společnost, tím je psychoanalýza pro jednotlivce“, s. 370, a dále „ze společného svazku marxismu a psychoanalýzy vzešla dcera: feminismus“, s. 372). Může být i koncepcí části výkladu – viz např. pozoruhodná pasáž v úvodu knihy (s. 37), ve které autor využívá symboliku románu Jamese Joyce *Odysseus* k tomu, aby upozornil na fakt, že naše (rozuměj německá či evropská) kultura je *zavlažována dvěma řekami*, z nichž jedna pramení v Řecku a druhá v Izraeli (neboť pokladnicemi našich archetypálních příběhů jsou na jedné straně Homérovy eposy *Illias* a *Odyssea*, na straně druhé židovsko-křesťanská Bible).

Kritika

Schwanitzova kniha je unikátní v celoevropském kontextu. Od svého prvního vydání v roce 2000 byla přeložena do mnoha jazyků a samozřejmě také podrobena kritice. Zřejmě hlavní výtky vůči knize poukazují na fakt, že je v ní jen velmi malý prostor věnován vědění akumulovanému po staletí přírodními vědami. Jako by autor, který explicitně zmiňuje Snowovo rozlišení dvou kultur (literárně-humanistické a technicko-přírodovědné, s. 511) neviděl v přírodovědné oblasti – v souladu s tradičním pojetím – plnohodnotnou dimenzi vzdělanosti. Tato „křivda“ byla pocíťována tak silně, že v reakci na Schwanitzovo dílo byla vydána kniha sumarizující přírodovědnou vzdělanost (Fischer, 2001).

Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury.*

Praha: Wolters Kluwer.

Jiný přístup ke konceptu vzdělanosti je zvolen v knize J. Průchy *Česká vzdělanost*. V jejím jádru leží sedm kapitol, z nichž každá na fenomén (národní) vzdělanosti nahlíží z perspektivy jednoho konkrétního, více či méně etablovaného vědního oboru (historiografie, demografie a sociodemografie, pedagogika, andragogika, sociologie, ekonomie, kulturní studia). Jednotlicí téma knihy vyjadřuje autor těmito slovy:

V této knížce hájím tezi, že národní vzdělanost si nelze představovat pouze jako výsledky školního vzdělávání, nýbrž vzdělanost je nutno chápat jako komplexní produkt každé národní kultury. Přesto při objasňování národní vzdělanosti musíme vycházet z výsledků vzdělávacích systémů (tj. formálního, školního vzdělávání), neboť ty jsou obvykle k dispozici jako jediná konkrétní data vztahující se k národní vzdělanosti. (s. 161)

První kapitola si klade za cíl nabídnout přehled existujících teorií (či spíše obecnějších pojetí) fenoménu (národní) *vzdělanost*. Výkladová linie začíná pohledem na laické uchopování vzdělanosti v mediálních textech. Z tohoto pohledu vychází, že (1) média pracují s pojmem *vzdělanost* nedbale (což ovšem nemůže být překvapením); (2) zatímco tradičně byla vzdělanost chápána jako individuální dispozice, v současnosti je spíše (dle Průchy) chápána jako charakteristika určité sociální skupiny; a (3) v současnosti se pojem *vzdělanost* v mediálním diskursu používá nejčastěji ke kritice *aktuálního trendu zhoršující se vzdělanosti současné společnosti*. Ve druhé části kapitoly Průcha nahlíží do jiných knih publikovaných na téma vzdělanosti, konkrétně do *Teorie nevzdělanosti* K. P. Liessmanna, *Společnosti a vědění* P. Burkeho a právě *Vzdělanosti* D. Schwanitze³.

Druhá kapitola, *Historiografický výklad české vzdělanosti*, sestává ze dvou velmi odlišných částí. První je cestou proti směru vývoje ke kořenům české vzdělanosti, na níž autor poukazuje na význam setkání dvou vlivných kulturních tradic – latinské a byzantské – na přelomu 9. a 10. století, které se odehrálo na území obývaném dnes českým národem, konkrétně v osobnosti knížete Václava. Druhá část je pak věnována analýze specifického období tzv. *socialismu* mezi lety 1948–1989 z perspektivy jednotlivých částí školského systému.

Hned v začátku třetí kapitoly, *Demografické a sociodemografické pojetí vzdělanosti*, jsou již nabídnuty dva způsoby *měření* vzdělanosti: (a) podíl populace, která dosáhla určité úrovně školního vzdělání, měřeno stupněm školy, a (b) počet let školního vzdělávání, kterým prochází určitá populace. Takováto *operacionalizace* vzdělanosti pak umožňuje kupříkladu „srovnávat změny v úrovni vzdělanosti obyvatelstva, ke kterým dochází nebo nedochází

³ Schwanitz podle Průchy „vykládá vývoj vzdělanosti pojatý jako historie vědění“, jde tedy o „přístup vycházející z historie národních kultur“ (s. 13). Jak je zřejmé z této recenze, ani jeden z těchto soudů není příliš přiléhavý. Schwanitzovo pojetí vzdělanosti není Průchovi (jak ozřejmím níže) blízké.

během odlišných časových období“ (s. 41). A to právě autor dělá – s oporou o bohatá primární i sekundární data a také o pojmy jako *scholarizace* (*schooling*) či *gramotnost* (v původním smyslu ovládnutí *trivia*).

Kapitola *Pedagogické explanace vzdělanosti a přístupy k jejímu hodnocení* je rozsahem nejobsáhlejší, také proto, že podle Průchy je pedagogika „nejkompetentnější věda pro tuto problematiku“ (s. 12). Autor zde chápe vzdělanost jako *produkt vzdělávání*, a to nejen vzdělávání formálního, ale i neformálního a informálního⁴, přičemž je míněna vzdělanost jako atribut určité skupiny či vrstvy obyvatelstva, nikoli atribut jedince. Pedagogický výzkum je pak podle autora schopen úroveň této vzdělanosti „měřit, hodnotit a srovnávat“ v té části, ve které je produktem školního (formálního) vzdělávání (s. 52–53), a analyzovat ty determinanty edukačních procesů, které rozvoji (přesněji řečeno zvyšování) vzdělanosti napomáhají. Těžiště této kapitoly tvoří poznatky, jež o úrovni vzdělanosti (českého národa) a kvalitě vzdělávacích systémů přinášejí různé aktivity OECD, jako jsou PISA (*Programme for International Student Assessment*) či statistické přehledy OECD. Závěr kapitoly je tvořen případovou studií *Vzdělanost v USA – stav, měření, problémy*.

Pátá kapitola, *Andragogické pojetí vzdělanosti dospělých*, sestává ze tří částí; autor zde pojímá vzdělanost jako produkt tří typů edukace: (1) edukace formální (analyzována je především populace vysokoškolsky vzdělaných, a to z hledisek jako *zaměstnanost*); (2) neformální (sledována je např. účast na různých formách neformálního vzdělávání) a (3) informální (většinou se v této části píše o informálním *učení*, ale autor se znovu nevyhýbá ani slovnímu spojení *informální vzdělávání*).

Kapitola *Sociální determinace vzdělanosti: sociologický přístup* je pojata jako náhled na zkoumání vzdělanostních nerovností ve společnosti, vzdělanostních trajektorií a postojů veřejnosti ke vzdělávání⁵. Podkapitoly jsou zpravidla koncipovány tak, že autor představí jeden nebo více výzkumů realizovaných v uplynulých letech na české populaci a následně k nim zaujme kritický postoj (tj. po vyzdvihnutí jejich přínosu s jejich přístupem či výsledky polemizuje). Tam, kde tato polemika není příliš konfrontační (viz níže), lze takový

⁴ Ve čtvrté kapitole bude ještě slovní spojení *informální vzdělávání* na některé čtenáře působit jako pozoruhodný oxymóron, ale jde o koncept, ke kterému se autor vrátí v deváté kapitole, aby jej v podstatě ztotožnil se socializací, enkulturací či nezáměrným učením (s. 169).

⁵ Tím, že přispívají ke konceptualizaci *vzdělanosti*, obě zde diskutované knihy – a zejména tyto pasáže Průchovy studie – vlastně přispívají k rozvoji *metavzdělanosti*.

postup ocenit, neboť napomáhá rozvoji diskuse v oboru. Průcha se například vrací ke svému hodnocení Katrňákova (2004) výzkumu, které publikoval v roce 2006⁶.

V kapitole *Ekonomické aspekty vzdělanosti* je zkoumána role vzdělanosti v hospodářských procesech; vzdělanost jednak každou konkrétní společnost „vždy něco stojí“ (s. 133) a jednak je základem prosperity a rozvoje dané společnosti, takže lze říct, že se společnosti *vyplácí*. V úvodní části si autor klade otázku, zda je „úroveň národní vzdělanosti závislá na alokaci finančních prostředků do vzdělávání“ (s. 135), a zprostředkovává pohled na vybrané ekonomické souvislosti vzdělávání (např. výdaje na vzdělávání jako podíl na HDP či, podle autora přesnější, roční výdaje na žáka/studenta v sektorech vzdělávacího systému ve vztahu k HDP na obyvatele), jejichž vliv na úroveň vzdělanosti chápe jen jako dílčí či nepřímý. Ani v této části nemlčí Průcha polemický; tentokrát se staví kriticky vůči některým studiím realizovaným představiteli ekonomických pojetí vzdělávání, jejichž hlavním problémem je podle něj to, že „pojem vzdělanost chápou velmi úzce jako výsledky žáků ve školním vzdělávání“ (s. 137). Ve druhé části kapitoly se autor pokouší vysvětlit vzdělanost skrze ekonomické pojmy jako *lidský kapitál*, *lidské zdroje* a *trh práce*.

Kapitola *Interkulturní faktory vzdělanosti* se vrací ke konceptu, který figuruje v podtitulu knihy, tj. ke *kultuře*. Tu však – jak se zde ukazuje – autor chápe poněkud tradičně a výhradně jako kulturu národní. První část kapitoly je téměř výhradně věnována otázce příspěvku příslušníků jiných etnik (Romů, Vietnamců a dalších) do struktury (české) národní vzdělanosti. Druhou část kapitoly pak tvoří případová studie finské vzdělanosti jako produktu specifické národní kultury.

Poslední kapitola, nazvaná *Obsah a úroveň české vzdělanosti*, je určitým shrnutím předchozího výkladu, přičemž se vrací k otázce, co tedy – kromě formálního vzdělávání – zakládá národní vzdělanost. Kapitola vlastně nabízí stručnou sumarizaci a syntézu poznatků o české vzdělanosti. Hlavní oporou je zde autorovi mezinárodní šetření PIACC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), jež provedlo OECD s cílem zjišťovat

⁶ Mimochodem, v roce 2006 zakončil Průcha svou studii konstatováním „o nutnosti interdisciplinárního objasňování této problematiky [tedy vzdělávání (dělníků) v současné české společnosti], tj. objasnění propojujícího přístupy sociologie, pedagogiky a psychologie“ (Průcha, 2006, s. 40–41), a tím si vlastně zadal úkol, jež řeší ve své aktuální (zde recenzované) knize.

kompetence/dovednosti ve třech dílčích gramotnostech (čtenářská gramotnost, numerická gramotnost a dovednost řešení problémů v prostředí informačních technologií). Při představování výsledků (a interpretací výsledků) tohoto šetření Průcha hledá odpovědi na otázky jako *Je vzdělanostní úroveň mladé populace Čechů významně horší než dříve? Jaké je teritoriální (a sociodemografické) rozvrstvení české vzdělanosti? Co lze soudit o časové setrvalosti české vzdělanosti? A (znovu) definuje vzdělanost jako „komplex všeho poznání, které jednotlivci nabývají prostřednictvím tří typů vzdělávání [formálního, neformálního a informálního]“* (s. 168).

Stručným závěrem je pak uzavřena kniha, která v jednotlivých kapitolách nahlíží vzdělávání a vzdělanost z perspektivy různých vědních oborů a jejíž každá kapitola by mohla být uvozena kouzelnou formulkou: *Jsou k dispozici konkrétní data...*

Jan Průcha měřící, počítající

Podobně jako pro některé domácnosti existuje na světě jen nábytek IKEA, Průcha odmítá uvažovat o vzdělanosti, pokud nejsou k dispozici kvantitativní data. Na toto pojetí lze usoudit z mnoha formulací v textu, ale usuzovat vlastně ani není třeba, neboť autor je vyjadřuje explicitně⁷, když říká: „V této knize nejsou zahrnuty úvahy o národní/české vzdělanosti obsažené v pracích některých autorů z ‚filosofie výchovy‘, neboť nepřinášejí data a poznatky z empirických výzkumů.“ (pozn. pod čarou 2, s. 12).

Toto pojetí, v němž je vzdělanost (či spíše úroveň vzdělanosti) chápána jako *měřitelný* konstrukt, se prolíná celou knihou. V *pedagogické* kapitole umožňuje autorovi pracovat s tezí, že testy PISA „poskytují objektivní obraz o základech, na kterých se vytváří česká vzdělanost prostřednictvím školního vzdělávání“ (s. 62) a že námitky kritiků PISA byly přesvědčivě vyvráceny (s. 69). V *ekonomické* kapitole představuje dva matematické vzorce v jádrech ukazatelů *vzdělanostní potenciál společnosti* (EPS – *Educational Potential of Society*) a *průměrná délka vzdělávání* (ALE – *Average Length of Education*) s tím, že jde o „dvě poměrně jednoduché statistické procedury, jimiž lze změřit úroveň vzdělanosti populace přesněji než jen z dat o nejvyšším dosaženém vzdělání“ (s. 141).

⁷ Na s. 85 je stejné explicitní vyjádření: autor oceňuje snahu „měřit vše, co se měřit dá, a pak operovat s kvantitativními daty“ jako pozitivní vlastnost Američanů.

Indikátorů, ze kterých lze usuzovat na úroveň (národní) vzdělanosti, obsahuje kniha mnoho. Uvádím alespoň některé proměnné, k nimž jsou v knize nabídnuta data v grafech: podíl osob ve věku 25–64 let s dosaženým terciálním vzděláním, míra absolvování sekundárního vzdělávání u 20–24letých, podíl populace v terciálním či sekundárním vzdělávání, participace v předškolním vzdělávání, výsledky čtenářské gramotnosti žáků různých druhů škol, průměrná délka vzdělávání, průměrné množství hodin věnovaných sledování televize a poslechu rozhlasu týdně ad. Jaké další (samozřejmě kvantifikovatelné) *artefakty národní kultury* by bylo třeba zahrnout, aby mohl vzniknout *komplexní výklad obsahu a fungování české vzdělanosti*, uvádí autor v závěru: hustota sítě a návštěvnost veřejných knihoven, muzeí, galerií, divadel, koncertních sálů, kin, zooparků, botanických zahrad, fungování stanic a klubů mladých techniků a přírodovědců, univerzit třetího věku, osvětových zařízení, sběratelských organizací, počty vydávaných knih, překladů, časopisů, rozhlasových a televizních vzdělávacích pořadů, výstav, knižních veletrhů (s. 185). Přijetí teze, že nějaká kvantitativní charakteristika populace (např. *úroveň znalostí populace měřená testem*) či vzdělávacího systému (např. *počet žáků na jednoho učitele na určitém stupni škol*) dokáže reprezentovat celý košatý konstrukt *vzdělanosti*, je přínosné pro formulování validních, statisticky fundovaných explanací. Zároveň ale s sebou může nést určité nebezpečí selektivní slepoty vůči obecnějším souvislostem. Jeden příklad nacházím v uvažování o tom, „jak k snižování úrovně celkové české vzdělanosti přispívají dospělí romští obyvatelé“ či „do jaké míry třeba romští žáci, kteří jsou zúčastněni v reprezentativních výběrech žáků pro měření PISA, snižují celkové průměry za Českou republiku“ (s. 160). Kulturní rozmanitost patří jistojistě mezi charakteristiky, které přispívají kulturnosti a vzdělanosti konkrétního společenství, přestože tento přínos nemusí být zachycen mezinárodními srovnávacími testy. Druhým příkladem může být hodnocení tak rozporuplné kapitoly českého školství, jakou je období komunistické totality ve druhé polovině 20. století. Průcha jako pozitivní (s. 31) vnímá trend zvyšování kvality vzdělávacích procesů (na nějž je usuzováno z růstu počtu učitelů a snižování průměrného počtu žáků na jednoho učitele), i když to mimo jiné paradoxně znamenalo lepší podmínky pro ideologickou práci s mladou generací; chválí tak vlastně za rostoucí obrat řezníka, který tu a tam prodává zkažené maso.

Průcha konfrontační

Upřímně oceňuji, že Průcha vede na mnoha místech knihy plodnou diskusi s nejrůznějšími autory myšlenek, výzkumníky, tvůrci modelů či proponenty přístupů; diskuse je průvodním znakem činnosti zdravé odborné komunity. Tu a onde ale v diskusi zaznívají pro mě nepochopitelně silné odsudky, které přičítám autorově netrpělivosti vůči zastáncům odlišných názorů. Jako příklad uvádím hodnocení Liessmanova výroku o tom, že *nevzdělanost požívá ducha společnosti vědění*, který Průcha označuje za „naprostý nesmysl“ (s. 17). Podobné výroky – i na adresu některých českých výzkumníků (s. 138) – jsou sice v knize spíše výjimečné, ale právě proto z jinak deskriptivního textu vyvstávají.

Průchovi se daří vést neosobní výkladovou linku napříč jednotlivými perspektivami. Text čerpá z autorovy neobyčejné zorientovanosti v mnoha oborech a každému čtenáři nabídne několik nových pohledů na fenomén vzdělávání. Na některých místech textu se však zdá, jako by od své pozice profesora pedagogiky podstoupil poněkud příliš daleko. Na s. 52 např. uvádí:

V pedagogické teorii se obecně předpokládá, že všechny děti a mládež mají stejnou intelektovou vybavenost, stejné dispozice pro zvládnutí školního vzdělávání – s výjimkou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou jedinci s určitými zdravotními handicapami. Avšak každý učitel ví ze své praxe, že tomu tak není...

Nejenže je tento výrok zavádějící (Průcha sám je autorem některých kano-nických textů pedagogické literatury, jež jej vyvracejí), ale hlavně jako by přizvukoval hlasům o odtrženosti pedagogické teorie od učitelské praxe, a tím potažmo o nerelevantnosti pedagogické teorie, vůči kterým se v závěru knihy vymezuje (k tomu více v závěru této recenze).

Pohled na formu

Jazyk, jímž je kniha psána, je spíše populárně naučný; není pevně svázán odbornou pedagogickou teorií. Je otázkou, zda je to ku prospěchu porozu-mění mezi čtenáři z různých oborů. Jako příklad lze uvést pojem *kompeten-ce*, který se jen na s. 130 pojí s přívlastky znalostní, kognitivní, hodnotové a sociálně-postojové, což neodpovídá žádnému z kompetenčních modelů běžně užívaných v pedagogických vědách. Na jiném místě je anglický termín *upper-secondary education* překládán jako vyšší střední vzdělání (s. 33), ač-koli v pedagogických oborech se zpravidla používá pojem *vyšší sekundární*

vzdělání. Jiný příklad čerpám ze s. 45, kde se hovoří jednak o *stupni* scholarizace, jednak o *míře* scholarizace. Bez dalšího vysvětlení není zřejmé, zda jde o zaměnitelné způsoby gradace nebo zda mezi nimi má čtenář vnímat rozdíl. Podobně popis *vzdělanostní úrovně* by se v odborném textu pohyboval spíše na škále vysoká–nízká než dobrá–špatná (s. 156).

Za znatelný terminologický problém knihy považuji neostré vymezení pojmu *národ*. Uvnitř jednotlivých kapitol je používání tohoto pojmu (až na výjimky) koherentní, ale napříč celou knihou je ho užíváno v různých významech. Někdy je vnímán jako příkloněný k pojmu *etnikum* či proměnné *národnost* (a např. Češi a Romové jsou uváděni zvlášť), na jiných místech je národ spíše chápán geograficky (viz poněkud nezvyklé slovní spojení *národní kultura Američanů*, s. 82). *Německý žák* pak může znamenat nejen *žák-Němec*, ale i žáka jiného etnického původu (s. 158). Podobně jsou uváděny výsledky *českých žáků* (tj. *žáků škol v ČR*), kteří se pro některé účely dělí na *romské žáky* (tj. *žáky romského etnika*) a *neromské žáky* (tj. *žáci všech ostatních etnik, včetně českých žáků*). Pod vlivem těchto distinkcí přestává být čtenáři jasno, zda *česká vzdělanost* jako produkt *české národní kultury* má být vnímána jako vzdělanost obyvatel České republiky nebo jako vzdělanost příslušníků (nedefinovaného) českého národa⁸.

Po technické stránce je kniha dobře zpracovaná, nacházím v ní jen velmi málo překlepů. Nedá mi to však nezmínit chybu ve slovosledu vedlejších vět, která se v některých částech textu objevuje tak často, že může na čtenáře působit až rušivě. V jiných autorových textech jsem ji jako osobní libůstku nezaznamenal, připisuji ji tedy na vrub technické redakce knihy.

Srovnání

Uložil jsem si nesnadný úkol obě představené publikace, které komplexně pojednávají o fenoménu vzdělanosti, porovnat. K tomu by však bylo třeba

⁸ Zvláště v dnešní době mediálních diskusí o *migrační krizi* může mít slovo *národ* jisté staronové konotace. Přiznávám, že jsem poněkud v nepohodě z možných interpretací Průchových závěrů, že „žáci z etnicky/kulturně odlišných rodin snižují průměrné vzdělávací výsledky za celou populaci testovaných německých žáků“ (s. 159), „ve všech měřených gramotnostech PISA jsou výsledky žáků z rodin imigrantů (statisticky významně) horší než výsledky žáků z rodin Němců“ (s. 158–159) či již zmíněné spekulování o tom, „do jaké míry třeba romští žáci, kteří jsou zúčastněni v reprezentativních výběrech žáků pro měření PISA, snižují celkové průměry za Českou republiku“ (s. 160), a o tom, „jak k snižování úrovně celkové české vzdělanosti přispívají dospělí romští obyvatelé“ (s. 160).

disponovat sadou kritérií, jež by šlo uplatnit na obě monografie. Každá z knih je totiž na první pohled jiná; v jedné jde primárně o individuální vzdělanost (chápanou skrze pojmy jako *znalost, schopnost, pochopení*) kulturního člověka, ve druhé o vzdělanost sociální/etnické/národní skupiny. Autor první knihy normativně vyjmenovává fakta a souvislosti, jež vzdělanost naplňují, autor knihy druhé pracuje s obratem *přesněji měřit vzdělanost*. Z pohledu sémantiky nabízí na otázku *Co je to vzdělanost?* první kniha odpověď založenou na *extenzi* tohoto pojmu, zatímco druhá kniha hledá odpověď v jeho *intenzi*.

Při osvětlování rozdílu v pojetí se lze inspirovat vztahem, který v běžném jazyce mají pojmy *vzdělanost* a *kultura* (*člověk kulturní* je přeci *člověk vzdělaný*; ostatně i oba autoři mezi těmito dvěma pojmy staví most, Průcha dokonce v podtitulu knihy). V paralele s rozlišením pojmů *Kultura* (s velkým K) jako *výběr nejvýznamnějších artefaktů umění a vědy* a *kultura* (s malým k) jako *komplex praktik realizovaných uvnitř konkrétní komunity* (např. Peterson, 2004), můžeme o Schwanitzově knížce prohlásit, že jejím tématem je *Vzdělanost* (s velkým V), kdežto Průcha píše o *vzdělanosti* (s malým v). V jistém smyslu lze hovořit i o *vzdělanosti exklusivní*, neboť ve Schwanitzově pojetí je vzdělanost sociálním jevem, „v němž se rozlišuje ten, kdo je uvnitř, a ten, kdo stojí vně“ (s. 419), a *vzdělanosti inkusivní*, neboť u Průchy nestojí *vně vzdělanosti* nikdo.

Jak uvádím výše, Průchova knížka čerpá z nesmírné autorovy zorientovanosti v tématech spojených s edukací. Nabízí komplexní, mnohozdrojový, empiricky fundovaný a zároveň koherentní pohled na fenomény vzdělání a vzdělanosti. I přesto může být některým čtenářům zdrojem lehké frustrace pramenící z toho, že v ní není věnován prostor pro vymezení *obsahu vzdělanosti*. Naopak Schwanitzova knížka je vlastně kurikulem evropské (přesněji německé) vzdělanosti; zahrnuje nejen obsah, ale i cíle a metodologii vzdělávání. Trpí však tím, že je výhradně subjektivní. Schwanitz totiž jako by zachycoval *svoji vlastní vzdělanost*; sám klade na určitá místa (umění, literatura) akcenty a projevuje hluboké akademické znalosti usazené v souvislostech, ale zároveň přirozeně podkřývá jistá slabá místa (kupříkladu při pokusu o vysvětlení Einsteinovy teorie relativity autor mívá podstatu teorie a nabízí neobhájitelné zjednodušení zcela za hranicemi didaktizace).

Zdá se tedy, že obě představené knížky jsou tak rozdílné, že nějaká banální jednotící teze, jež by usilovala o propojení jejich pojetí vzdělanosti (např. na vzdělanost národa lze usoudit ze vzdělání jeho příslušníků),

nemůže při bližším pohledu obstát. Schwanitzovskou vzdělanost nelze měřit žádným z Průchových nástrojů, na druhou stranu sebeobjemnější kniha nemůže zachytit obsah tak komplexní dispozice, jakou je vzdělanost, ve všech aspektech, na jejichž relevanci upozorňuje Průcha.

Pro čtenáře jsou ovšem obě knížky fundovaným průvodcem po cestách, na nichž lze potkat vzdělanost; a je zřejmé, že největšího kultivačního efektu dosáhnou teprve v *synergii*. Avšak zdali poté, co individuální čtenáři rozvinou své porozumění konceptu *vzdělanosti* konfrontací odlišných perspektiv, dojde ke kvantitativní proměně české národní vzdělanosti, si netroufám dovozovat.

Jen okrajově související dovětek

Průcha v závěru své knížky apeluje: „... je třeba vzdělanost rozvíjet, pozitivně ji oceňovat, a ne pouze kritizovat, či dokonce znevažovat, jak jsme toho bohužel mnohdy svědky.“ (s. 185). Ačkoli autor tuto ideu dále nerozvádí, pokusím se v závěru tohoto textu dovodit, co přesně je *znevažováním vzdělanosti* míněno.

K tomu postačí ve dnech, kdy dokončuji text této recenze, otevřít namátkou některý z populárních časopisů, či přímo denní tisk (s nadsázkou označovaný za seriózní). V jednom (Švehla, 2015) se čtenáři dostává proudu názorů a dojmů residentního redaktora (nikoli člověka vzdělaného v některém z relevantních oborů), že „česká gymnázia trpí představou, že čím víc látky odučí, tím víc budou studenti vědět“, že se „gymnázia utěšují, že poskytují všeobecné vzdělání, ale to není pravda“, že se „hodiny na gymnáziích často mění v nudné jednosměrné výklady faktických informací, které si nikdo nezapamatuje“, že „by se měly stejně jako na anglosaských školách psát eseje“ a další výroky, jež dehonestují, a vlastně otevřeně urážejí, každodenní práci tisíců vysokoškolsky vzdělaných gymnaziálních učitelek a učitelů na stovkách gymnázií v České republice. Druhý – namátkou vybraný denní tisk – nabízí ještě lepší příklad znevažování vzdělanosti, neboť zde nejde o neinformované přemítání jednoho laika, ale o promyšlenou kampaň. Není mým cílem uvádět zde na pravou míru všechny výroky v článku Hrdinové (2016), jehož součástí je anketa mezi „dvanácti chytrými hlavami“ (s. 4). Čtenáře ale jistě zaujme výrok jedné z těchto hlav, O. Šteffla, který vyjadřuje názor, že „trendem ve světě je ústup od požadavků na formální vzdělání“, který opírá o údajný výrok personálního ředitele Googlu: „Počet zaměstnanců, kteří žádné vyšší vzdělání nemají, se v řadách Googlu neustále zvyšuje.“

Tento výrok znám, používají jej s oblibou laičtí „experti“ na vzdělávání proto, aby nám namluvili, že důležití lidé vědí, že škola je instituce překonaná, která se do moderního světa nehodí (např. Sedláček, 2014). Autorem výroku⁹ je Laszlo Bock, *senior vice president for people operation* ve společnosti Google (čili je otázkou jestli přímo personální ředitel, ale to je součástí propagandy) v rozhovoru pro *New York Times* (Bryant, 2013). V dalším průběhu rozhovoru vysvětluje, že pro práci v prostředí společnosti Google se hodí jiné dispozice než ty rozvíjené v akademickém prostředí a proč. Český aktivista však potřebuje jen holý výrok, který zdánlivě podporuje jeho vlastní přesvědčení. Tvořivě lze přistoupit i k překladu (všimněme si, jakou představu vyvolává slovo „neustále“ a že po něm v originálním vyjádření není ani stopy). Rozumím zde tedy dobře povzdechu prof. Průchy a dodávám, že do mediálního boje proti vzdělanosti se dnes hodí i velmi tupé meče a po čertech ztrouchnivělé cepy a sudlice.

Petr Najvar

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Institut výzkumu školního vzdělávání a Katedra primární pedagogiky

Literatura

- Bryant, A. (2013). In head-hunting, big data may not be such a big deal. *The New York Times*, 20. června 2013, F6. Dostupné na <http://www.nytimes.com/2013/06/20/business/in-head-hunting-big-data-may-not-be-such-a-big-deal.html?pagewanted=2>.
- Fischer, E. P. (2001). *Die andere Bildung – Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*. München: Ullstein.
- Hrdinová, R. (2016). Budoucnost už začala, milé děti. *Mladá fronta DNES*, 16. ledna 2016, s. 4–5.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lass, A. (2015). Teorie polovzdělanosti v době digitální třenice 1: zamyšlení nad stavem společnosti. *Vesmír*, 95(1), 56–57.
- Müller, K. (1992). Věda, výzkum a rozvoj vzdělanosti. *Pedagogika*, 42(1), 31–43.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Průcha, J. (2006). Sociální nerovnosti v českém školním vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 16(1), 28–41.

⁹ ...the proportion of people without any college education at Google has increased over time...

- Průcha, J. (2008). Vzdělanost/národní vzdělanost: nevyjasněný pojem pedagogické teorie. *Pedagogika*, 58(3), 275–285.
- Průcha, J. (2009). Vzdělanost/národní vzdělanost. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 252–257). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2014). Vzdělanost Čechů a výzvy pro teorii pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 24(2), 275–281.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer.
- Sedláček, T. (2014). *Koho chce Google?* Dostupné na <http://nazory.ihned.cz/komentare/c1-61779320-koho-chce-google>.
- Schwanitz, D. (2013). *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí: vše, co musíte vědět, chcete-li rozumět přítomnosti*. Praha: PROSTOR.
- Skalková, J. (1997). Vzdělanost a obsah vzdělávání – prioritní vědní témata. *Pedagogika*, 47(3), 203–211.
- Švehla, A. (2016). Gymnázia: něco je bavit bude. *Respekt*, 27(2), 31.
- Tým pedagogické fakulty UK Praha (1992). Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích. *Pedagogika*, 42(1), 5–18.

Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Kniha *Spravedlivý start* se zaměřuje na problematiku spravedlivosti v předškolním vzdělávání a na přechodu z mateřské školy do základního vzdělávání. I když spravedlivosti ve vzdělávání je v poslední době věnována v české společenskovědní komunitě značná pozornost, předškolní vzdělávání nebylo dosud v tomto kontextu zkoumáno. Výzkumné studie přitom ukazují, že právě předškolní vzdělávání má nejvyšší potenciál vyrovnávat handicap, které si dítě přináší do života. Přesto této etapě vzdělávání byla českými výzkumníky dosud věnována jen malá pozornost a mnoho informací o ní neposkytuje ani školská statistika.

Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku.*

Praha: Karolinum.

Boli časy, keď bežný človek o Fínsku vedel hlavne to, že sa tam hrá výborný ľadový hokej. Neskôr Fínov preslávila *Nokia*. Tou Fíni upozornili svet na svoju výskumnú a technologickú vyspelosť. Po roku 2000 k tomu pribudli úspechy vo vzdelávaní – fínski žiaci sa začali umiestňovať na čelných miestach v medzinárodných testoch gramotností krajín OECD. V štyroch meraniach za sebou (2002–2009) neklesli pod štvrté miesto. Unikátnym výsledkom bolo, že skórovali vysoko nielen v jednej, ale vo všetkých skúmaných gramotnostiach. V čitateľskej gramotnosti pätnásťroční žiaci obsadili prvé alebo druhé miesto, v matematickej gramotnosti začali na štvrtom mieste a postupne vystúpili na druhé miesto. V prírodovednej gramotnosti tiež začali nižšie, na treťom mieste, ale potom už boli stále prví (PISA). V testovaní žiakov štvrtého ročníka základnej školy (Mullis et al., 2012a) sa delili v čitateľskej gramotnosti o 2. a 3. miesto s Ruskom, v matematike boli druhí a v prírodopise prví (Mullis et al., 2012b).

Jan Průcha a jeho fínsky kolega Pertti Kansanen sa pokúsili vysvetliť, ako došlo k týmto vynikajúcim vzdelávacím výsledkom. Kauzálne objasnenie, ktoré predkladajú, nie je jednoduché. K výborným vzdelávacím výsledkom prispeli viaceré faktory, pričom pôsobili spoločne, dlhodobo a kumulovane. Fíni sú malý národ s počtom obyvateľstva identickým so Slováckmi, ich krajina je však sedemkrát väčšia. Hustota osídlenia je preto malá a značná disperzia sídiel okrem iného komplikuje dochádzku žiakov a učiteľov do škôl. Klíma je drsná a dejiny národa boli pohnuté. Fíni museli bojovať viackrát o samostatnosť so svojimi susedmi a v týchto bojoch si vybudovali národnú povahu vyznačujúcu sa húževnatosťou a odhodlanosťou. Takáto národná mentalita, spojená s poctivosťou, národnou hrdosťou a solidárnosťou, plodí nízky výskyt korupcie a úplatkárstva.

Publikácia neanalyzuje podrobné štatistiky testových výkonov fínskych žiakov v medzinárodných meraniach – na to existujú špeciálne štúdie vydané u nás a, samozrejme, je možno nahliadnuť i do stránok organizátorov týchto evalvácií. Dôraz je skôr kladený na opis prostredia, histórie, kultúry a na objasnenie fungovania inštitúcií, ktoré priaznivo vplývali na školstvo a na vzdelávanie národa.

Autori poukazujú na silný ekonomický potenciál krajiny, vplyvom ktorého si Fínsko môže dovoliť vložiť dvakrát viac financií do vedy a výskumu, než je priemer EÚ. Na financovaní sa významnou mierou (70 %) podieľa aj súkromný sektor. Fínska akadémia vied financuje nielen vlastné ústavy, ale aj cudzie výskumné projekty na vysokých školách a iných inštitúciách. To naznačuje veľkú otvorenosť tejto inštitúcie voči spoločnosti. Samozrejme, výskumné granty poskytujú teamom i jednotlivcom aj iné inštitúcie. Silná ekonomika umožňuje na naše pomery veľkú sociálnu podporu rodín (bezplatné učebnice a obedy žiakom základných škôl, bezplatná doprava nad vzdialenosť 5 km, bezplatné predškolské vzdelávanie v poslednom roku).

Pozoruhodným javom fínskej spoločnosti je dôvera v štátne inštitúcie. Podľa prieskumu naj dôveryhodnejšia je polícia, potom armáda, na treťom mieste sú univerzity. Povolanie učiteľa je veľmi vysoko vážené, vysoká dôvera vládne i voči škole a školskej politike krajiny. To iste vytvára priaznivú klímu na fungovanie školy a na spoluprácu obce, školy a rodiny. Dôvera v učiteľa pramení z vysokej úrovne tejto profesie. Latka sa nastavuje už na učiteľských fakultách, kam sa dostane len 10–15 % uchádzačov. Napríklad v r. 2014 sa uchádzalo o štúdium v učiteľských programoch na primárnom stupni 8 400 študentov, prijatých bolo len 800. Opis prijímacích postupov na týchto fakultách vzbudzuje závisť nášho vysokoškolského učiteľa, pretože fínski kolegovia si môžu dovoliť vysokú náročnosť. Prísnosť je tu hlavnou devízou. V prvom kole študenti píšú rozbor odborných článkov, ktoré dostanú k dispozícii vopred. Tu sa odfiltruje 90 % uchádzačov. V druhej časti prijímacieho postupu sa preverujú celkové potenciality uchádzačov o učiteľskú profesiu. Ako píšú autori, základom učiteľského štúdia je pedagogická veda, didaktiky učebných predmetov jej asistujú. Dôraz je kladený na výskumný charakter štúdia, je založené na empirických zisteniach a aj študenti získavajú dobrú výskumno-metodologickú prípravu. Napríklad v učiteľskom štúdiu na bakalárskom stupni si v Helsinkách zapisujú študenti 3 metodologické disciplíny. Na magisterskom stupni si k nim môžu pribrať ďalšie. To, prirodzene, vytvára nielen dobré kompetencie na pochopenie publikovaných výskumov, ale aj na projektovanie a realizovanie vlastných. Navyše, u študentov sa buduje aj priaznivý vzťah k terénnej výskumnej práci.

V súvislosti s dôverou Fínov v inštitúcie je pozoruhodná koncepcia riadenia školstva. Je do veľkej miery delegované na miestnu správu (obce), ktoré rozdeľujú financie pre školy. Vychádza sa pritom z daných možností a miestnych podmienok. Celoštátne kurikulum je upravené podľa miestnych

potrieb a dôvera v učiteľov sa pretavuje v spoliehanie sa na zodpovednosť. Štátna školská inšpekcia neexistuje. Evalvovaním fungovania výsledkov vzdelávania sa zaoberajú samotné školy, dohliada miestna správa. Autonómnosť je založená na dôvere, že obce, školy a učitelia vykonávajú svoju prácu kvalifikovane a zodpovedne.

Povinné vzdelávanie vo Fínsku sa uskutočňuje v jednotnej škole, pretože vedúcim politickým princípom je rovnosť žiakov. Školský systém je však dostatočne prístupný, takže umožňuje značnú pružnosť štúdia. Je tu rozvinutý a vysoko prepracovaný systém individuálnej starostlivosti o žiakov, ktorí majú študijné problémy či iné závažné ťažkosti. Stratégiou je diagnostikovať ich v najskoršom veku a poskytnúť žiakovi špecializovanú podporu vo forme individuálneho prístupu alebo doučovania v priebehu celého štúdia. To vysvetľuje, prečo vo výsledkoch medzinárodného testovania gramotností boli medzi fínskymi žiakmi menšie rozdiely ako vo väčšine iných štátov.

Kniha je správou o dobrom fungovaní vzdelávania v dobrej krajine. Autori nepodávajú nijaké odporúčania, neagitujú, nenavrhujú zmeny alebo zlepšenia domáceho školstva. Nepredpisujú mutáciu DNA českého školstva na fínsky model. Možno preto, že historické tradície, kultúra, severská povaha i ekonomické prostredie fínskej krajiny sú neprenosné. Autori teda podávajú len správu, nie odporúčania, ale vnímavého čitateľa knižka iste podnieti ku kladeniu si otázok, k porovnávaniu a konfrontácii.

Dobrá téma, akou je fínske školstvo, iste uľahčila autorom písanie. Ved' tákáto látka sa píše takmer sama. Ale v prípade Jana Průchu ide o skúseného a ostrieľaného autora, ktorý bravúrne zvládol aj ťažšie témy. Navyše je to autor veľmi plodný, ktorý zmapoval široké spektrum tém. Spočítal som si – v mojej knižnici sa opiera o seba jeho 17 kníh, ale do kompletnej bibliografie mi iste niekoľko prác chýba. Navyše Průcha pozná Fínsko a jeho školstvo z prvej ruky. Opakovane túto krajinu navštevoval, prednášal na univerzitách a dokonca tam mal aj svojich doktorandov. Znalosť krajiny preniká cez stránky textu. Je to iný opis ako by vyzeral kompilát zostavený výlučne z naštudovaných písomných prameňov.

Průchovi sekundoval Pertti Kansanen, popredný fínsky odborník, autor kapitoly o učiteľskom vzdelávaní a tiež pojednania o súčasných problémoch a perspektívach fínskeho školstva. Z tohto pojednania preniká k čitateľovi trošku iný tón než z predchádzajúcich stránok knihy. Súčasná ekonomická stagnácia spôsobuje redukciu financovania školstva, a to bude mať

dopad nielen na fungovanie škôl, ale aj na rodiny (napr. obmedzené právo na umiestnenie detí v materskej škole, ak jeden z rodičov pracuje a pod.). A čo je najhoršie, výsledky fínskych žiakov v testovaní *PISA 2012* sa rapídne zhoršili vo všetkých troch gramotnostiach, v matematike sa dokonca prepadli na 12. miesto. Je to ešte stále výkon nad priemerom evalvovaných krajín, ale odborníci bijú na poplach. Budúci ekonomický, politický a spoločenský vývoj vo Fínsku sa nedá celkom predvídať, i keď niektoré signály sú jasné, napr. prílev imigrantov, určitý pokles motivácie. Je preto možné, že keď Jan Průcha o niekoľko rokov pripraví nové vydanie tejto knihy (toto je v poradí jeho tretia kniha venovaná tejto problematike), obraz o fungovaní fínskeho školstva a výsledkoch jeho vzdelávania bude zmenený. Dúfajme, že nie úplne.

Peter Gavora
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,
Fakulta humanitních studií

Literatura

- OECD. (2012). *PISA 2012 Results in focus*. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012a). *PIRLS 2011 International results in reading*. Dostupné z <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012b). *TIMM 2011 International results in mathematics*. Dostupné z http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*.

Praha: Portál.

Téma migrace a přijímání cizinců se poslední měsíce dennodenně objevuje v evropských médiích. Ta česká nejsou žádnou výjimkou. Rostoucí počet imigrantů v Evropě začal být znatelný v souvislosti s tzv. *arabským jarem* roku 2011. Aktuální pozdvižení a uprchlická krize začala první velkou vlnou uprchlíků na jaře 2015 přicházející přes Středozemní moře. V roce 1990 bylo v České republice registrováno celkem 35 198 cizinců s povoleným pobytem, v roce 1999 zde žilo legálně již 228 862 cizinců a k prvnímu lednu 2015 byl počet cizinců téměř dvojnásobný a vystoupal na 449 367¹ jedinců, což tvoří 4,26 % z celkového počtu obyvatel (ČSÚ, 2015). Jak je vidět, tendence je taková, že počet imigrantů v České republice od roku 1989 stoupá a lze očekávat, že budeme přijímat nové imigranty a azylanty, ačkoli nejsme pro uprchlíky primárně zvolenou cílovou zemí. Česká republika se svými 4 % (ČSÚ, 2015) imigrantů v celkové populaci zdaleka zatím nedosahuje stavu imigrantů v populaci ve vyspělých zemích, které činí 8–10 % (Brochmann, 2006).

V českých základních školách jsou zatím zaznamenána pouze necelá 2 % cizinců,² což mnozí můžou považovat za zanedbatelné číslo, nicméně výše zmíněné skutečnosti mají za následek, že s rostoucím počtem dospělých imigrantů lze očekávat i rostoucí počet dětí cizinců v českých školách. Je proto bezesporu nutné věnovat se tématu vzdělávání a přijímání cizinců do českého vzdělávacího procesu systematictěji a strategičtěji a připravit vhodné podmínky pro narůstající počet cizinců, se kterým musí české školství počítat.

V českém prostředí téma vzdělávání dětí cizinců není zatím příliš rozšířeno a nezabývá se jím mnoho pedagogických studií. Existují spíše menší výzkumy (Bačáková, 2012; Jarkovská, Lišková, & Obrovská, 2014; Vojtíšková, 2012), které jsou často zaměřené na jednu etnickou menšinu (Kocourek & Pechová, 2006; Knotová, Hloušková, & Novotný, 2008), a jak uvádí Vodičková (2013),

¹ Všechny uvedené údaje neobsahují počet azylantů. Údaje zahrnují počet cizinců s trvalým pobytem, přechodným pobytem v rámci EU / dlouhodobým pobytem a s udělenými vízy nad 90 dní. K 31. 12. 2013 bylo 2 347 azylantů (ČSÚ, 2015).

² Podle dat prezentovaných *Statistickou ročenkou školství* (2015) české základní školy roku 2014/2015 navštěvovalo 13 674 žáků-cizinců, což představuje 1,6 % z celkového počtu žáků na základních školách, který toho roku činil 854 137.

jsou chudá na konkrétní empirické výsledky a doporučení. Společenská debata na téma integrace a vzdělávání cizinců v českém prostředí dlouho téměř neexistovala, ale vzhledem k aktuální situaci vyznačující se uprchlickou krizí se v současnosti více objevuje a je jasné, že se bude dále prohlubovat.

Jarkovská a kol.³ představují svoji publikaci, která se jako jedna z mála v českém prostředí věnuje právě situaci etnické rozmanitosti v českých školách a je tak stěžejní pro společenskou diskusi a inspirací pro další výzkumy, které se budou v budoucnu v této oblasti realizovat. Nevšední na publikaci je záběr autorů z hlediska cílové skupiny zkoumání. Běžně se studie věnují buď přijímání cizinců, nebo začleňování romských dětí, ačkoli legislativně spadají obě skupiny do kategorie *sociálně znevýhodněných žáků*.⁴ Předkládaná publikace se ale zaměřuje na obě tyto skupiny a srovnává přístup českých škol (učitelů) jak k žákům-cizincům, tak k romským žákům.⁵ Již tímto zaměřením autoři zčásti vyplňují bílé místo v českém pedagogickém výzkumu. O nevhodnosti a nejednoznačnosti označení kategorie *žák ze sociálně znevýhodněného prostředí* probíhá dlouholetá diskuse.⁶

Autorky (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Suralová) již v úvodu upozorňují na tendenci českého školství nezviditelňovat děti vyznačující se etnickou a kulturní jinakostí v případě dětí migrantů, a naopak zdůrazňovat jinakost v případě romských dětí (s. 12). Učitelé se obecně podle autorů publikace snaží zneviditelňovat různost ve třídách a přítomnost dětí, které se etnic-ky a kulturně liší od českých žáků, vnímají spíše jako komplikaci výuky než jako výzvu. Lze se tomuto zjištění divit? Čeští učitelé nejsou při studiu na vysokých školách připravováni na práci s žáky etnicky odlišnými, předměty

³ Kromě autorek uvedených na obálce (Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková, Jana Obrovská, Adéla Suralová) se na publikaci podíleli také další autoři: Petr Fučík (k. 4), Petr Mareš (k. 7), Barbora Hubatková (k. 8), František Černín, Michaela Stejskalová (k. 9).

⁴ Podle definice MŠMT (2009) do této kategorie spadají děti pocházející z prostředí sociálního vyloučení, cizinci, žadatelé o azyl apod.

⁵ Podle sčítání Romů, které provedla ČŠI (2015) navštívilo ve školním roce 2014/2015 české základní školy 34 191 Romů, což činí 3,9 % z celkového počtu žáků v základních školách. Sčítání Romů dlouhodobě kritizuje například *Asociace speciálních pedagogů* kvůli nejasné definici *Roma*. ČŠI (2015) považuje za Roma toho, kdo se za něj považuje sám, aniž by se nutně musel k této příslušnosti hlásit, nebo koho za Roma považuje převážná část jeho okolí.

⁶ Sociální znevýhodnění je velmi těžké hodnotit či měřit, jak uvádí Bořkovec (2013), optikou psychologa ve školském poradenském zařízení je v podstatě kategorie sociálního znevýhodnění nediodagnostikovatelné. V praxi proto každý zúčastněný člověk (pedagog, psycholog, sociální pracovník, dobrovolník) vychází ze svých poznatků a snaží se najít takovou formu podpory, jaká je dostupná.

zaměřené na práci s touto skupinou žáků se na univerzity zařazují stále spíše vzácně. Je tedy přirozené domnívat se, že si mnohdy neví rady a snaží se takové situaci vyhybat nebo ji zanedbávat. Toto zjištění může být užitečné pro další směřování vzdělávací politiky a její budoucí soustředění se na vzdělávání a přípravu učitelů na práci v etnicky nehomogenním prostředí.

Cílem recenzované knihy je analyzovat stav, v jakém je dnešní české školství v práci s dětmi z kulturně odlišného prostředí, zjistit postoj učitelů k etnické různosti a mizející homogenitě v českých školách a také zjistit, jak na věc pohlížejí samotní žáci a jejich rodiče. V devíti kapitolách autoři představují výsledky etnografického výzkumného projektu. Z každé z kapitol vyplývá jedno nebo více klíčových podtémat, na některá chci v recenzi upozornit a zjištění doplním o další kontextuální poznámky. Autoři předkládají výsledky, které jsou významné pro vzdělávací i integrační politiku, ale také pro praktikující učitele a cizince samotné. Pro představu o celé publikaci nejprve stručně popíšu tematickou linku celé publikace a poté se budu věnovat tématům vyplývajícím z každé kapitoly, na která chci více upozornit.

První kapitola popisuje teoretický a metodologický kontext předkládané publikace. Druhá a čtvrtá kapitola pojednává o vzdělávání v etnicky heterogenních třídách z pohledu učitelů – nejprve za použití rozhovoru v kapitole druhé a za použití dotazníkového šetření v kapitole čtvrté. Třetí kapitola seznamuje čtenáře s pohledem žáků-cizinců na fungování v české heterogenní třídě, kdy výzkumníci prováděli s žáky *focus group* rozhovory. Pátá kapitola je zaměřená na Vietnamce, již tradiční menšinu žijící v České republice, jejichž děti taktéž tradičně navštěvují české školy. Výzkumníci prováděli rozhovory s první a druhou generací Vietnamců a s jejich matkami. Šestá kapitola navazuje na předchozí a představuje výsledky z rozhovorů s dětmi první a druhé generace Vietnamců žijících v České republice, ale také s českými chůvami vychovávajícími Vietnamce. Sedmá kapitola předkládá sociální kontext vzdělávání migrantů, uvádí statistická data o počtu migrantů ve světě, v České republice, v českých základních školách, dále uvádí teoretická východiska jako Berryho (2003) akulturační strategie či koncept sociální reprodukce. Poslední dvě kapitoly se drží též v teoretické rovině. V osmé kapitole autoři seznamují s vývojem migrace na naše území od roku 1918 do současnosti a poslední kapitola uvádí přehled a náhled do celostátních, krajských i lokálních politik a dokumentů zabývajících se vzděláváním minorit a dětí cizinců na našem území.

Podíváme-li se detailněji na obsah kapitol, pak první kapitola popisuje metodologii sběru dat, který probíhal ve dvou fázích. První proběhla v letech 2010–2012 jako součást výzkumu vietnamských rodin, kdy byly pořizeny rozhovory s dětmi-cizinci, jejich matkami a českými chůvami. Druhá fáze sběru dat proběhla mezi květnem 2012 až červnem 2014. Výzkumníci v tomto období sbírali data na sedmi základních školách (jedna v hlavním městě, dvě v krajském městě a čtyři v menším příhraničním městě). Technikami sběru dat bylo pozorování ve třídách, *focus group* rozhovory s vyučujícími i dětmi, individuální rozhovory s několika vyučujícími a dalšími informátory, dotazníkové šetření mezi učiteli. S dětmi výzkumníci provedli sociometrický test s cílem zjistit oblíbenost žáků mezi sebou a také tzv. *provázkový test* zaměřený na schopnost spolupráce v kolektivu.

Ve druhé kapitole Jarkovská, Lišková a Obrovská zpracovávají téma přístupu učitelů k dětem imigrantů a romským dětem. Z výsledků vyplývá předsudečnost učitelů vůči oběma skupinám. Autorky pojmenovaly dvě tendence učitelů ve vztahu k imigrantům a Romům. První tendenci nazývají jako *neviditelnou etnicitu* dětí imigrantů (s. 37), kdy učitelé mají tendenci neupozorňovat na jinakost. Stačí, když dítě-imigrant začne ovládat český jazyk, a je pro učitele stejné jako české dítě a není třeba takového jedince dále podporovat v jeho integraci. Na druhé straně jsme svědky *nepřekonatelné etnicity* (s. 43) u romských dětí, kdy mají učitelé naopak tendenci upozorňovat na to, že jde o romské děti, a romským původem zdůvodňovat školní neúspěchy. Učitelé vypovídali, že naopak cítí jisté zvýhodňování Romů a omlouvání neúspěchů jejich etnicitou. Romové se podle učitelů snažit nemusí, protože se to od nich ani neočekává, naopak cizinci se snažit musí, jelikož jedině tak si osvojí český jazyk, a tím pádem se integrují do české třídy. Otázkou je, kdy je vlastně jedinec začleněn a dokdy je potřeba nabízet mu podporu v integraci. Z dat vyplývá, že ovládnutí jazyka je stěžejním bodem pro učitele při hodnocení integrace. Pokud žák umí česky, nepotřebuje již žádnou podporu. Mají vůbec cizinci vypadající jinak než české děti možnost být Čechy v očích majority?

Dalším tématem vyplývajícím z výsledku šetření mezi učiteli je samotné pojetí kategorie *sociálně znevýhodněný žák*, na kterou jsem upozornila již výše v textu a která je již řadu let diskutována a napadána také v legislativě, protože není jasné, kdo všechno do této kategorie patří. Autorky narážejí na fakt, že učitelé nejsou jednotní v tom, kdo do této kategorie spadá a koho za sociálně

znevýhodněného považují.⁷ Autorky upozorňují na tendenci učitelů označovat Romy za žáky sociálně znevýhodněné, nikoli cizince, jejichž rodiče podle učitelů vydělávají dost peněz. Z prezentovaných výsledků vyplývá, že někteří z dotazovaných učitelů termín spojují se šikanou a vyloučením z třídního kolektivu, nejčastěji však s materiální úrovní rodiny (s. 52). Dále autorky uvádějí, že v kontextu dětí imigrantů jsou učitelé ještě nejistější a sociální znevýhodnění dětí cizinců vztahují k otázce finanční situace rodiny. Výsledky České školní inspekce o sčítání Romů mimo jiné ukázaly, že Romové spadají často také do kategorie *lehce mentálně postižení*.⁸

Prezentované výsledky též upozorňují na další věc, která je často předmětem diskusí a kritiky, a sice zařazení žáka cizince do ročníku ve škole. Z předkládaného výzkumu vyplývá, že jsou cizinci obvykle zařazováni o ročník níže (s. 41), než do kterého by měli chodit vzhledem ke svému věku.

Druhá kapitola otevřela mimo jiné téma otázky identity jedince. Otázka zní, kdo rozhoduje o tom, zda je jedinec Čech, Vietnamec nebo Ukrajinec? Jakou šanci zvolit si svou národní identitu má jedinec, který má odlišnou barvu pleti a vypadá jinak? Téma identity a pocitu sounáležitosti se prolíná i kapitolou třetí, pátou a šestou.

Ve třetí kapitole (s. 70), jsou uváděny především výsledky z rozhovorů s dětmi. Jarkovská, Lišková a Obrovská se ptají, co respondenti chápou pod pojmem češství. Čeští žáci berou své spolužáky-cizince jako Čechy, pokud se zde narodili a pokud ovládají český jazyk. Samotní žáci-cizinci potvrzují, že postupným ovládním češtiny se zapojili do kolektivu a ostatní je mezi sebe přijali, když měli češtinu jako společný komunikační jazyk.

Ve čtvrté kapitole Fučík prezentuje výsledky dotazníkového šetření zkoumajícího přístup učitelů k dětem-cizincům a Romům. Stěžejním tématem se zde jeví postoj k integračním opatřením. Většina dotázaných učitelů souhlasí s plnou integrací do běžné třídy v případě dětí imigrantů, v případě Romů se

⁷ Sociálním znevýhodněním školský zákon rozumí: (a) rodinné prostředí s nízkým socio-kulturním postavením, ohrožení sociálněpatologickými jevy; (b) nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu; (c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

⁸ Z počtu cca 880 tisíc žáků, kteří jsou v základním vzdělávání, je přibližně 14,5 tisíce těch, kteří jsou vzděláváni podle programu pro LMP (lehce mentálně postižené). Z tohoto počtu je přibližně 4,5 tisíce romských žáků (cca 30 % ze všech dětí vzdělávajících se podle programu pro LMP; Zatloukal, 2015).

spíše přiklání k částečné integraci či úplné segregaci. Plnou integraci v tomto případě považují za neefektivní a jako rušivý element v běžné výuce. Z dotazníkového šetření také vyplývá nedostatečná spolupráce s rodiči a jejich nezájem na chodu školy. Slabý kontakt se školou je podle učitelů charakteristikou jak pro romské, tak imigrantské rodiče.

V páté a šesté kapitole Suralová pojednává o vietnamské menšině a o rolích dětí první a druhé generace vietnamských přistěhovalců. Autorka se opět vrací k tématu identity a etnicity, kdy Vietnamci narození v České republice jsou učiteli vnímáni často jako Češi, protože ovládají jazyk a díky českým chůvám také vědí o českých tradicích, které si díky jim mohou sami vyzkoušet a prožít. Co se jeví jako problematické v otázce identity, je to, jak majorita vnímá tuto skupinu. Na první pohled vypadají jinak, v očích majority jsou stále vnímáni jako Vietnamci (s. 136). Autorka vyvozuje, že prvním úkolem druhé generace Vietnamců je skrze vzdělání překonat stigma cizince (s. 136) a dospívá k závěru, že ve vztahu vietnamských dětí ke svým rodičům dochází taktéž k problému identity. Rodiče chtějí, aby si jejich děti uchovali vietnamský jazyk a kulturu, kdežto česká škola spíše vyžaduje, aby kladli důraz na češtinu a kulturu majority. Toto zjištění je zajímavým tématem pro další výzkum, zda majoritní společnost opravdu svým způsobem potlačuje vietnamskou identitu a jaká má majorita vůči Vietnamcům (a cizincům obecně) očekávání. Pro vietnamskou komunitu v České republice je typický stánkový prodej, nicméně výsledky ukazují, že děti již nemají o chod obchodu zájem a snaží se z něj vymanit. Dalším úkolem druhé generace Vietnamců je tedy skončit se stánkovým prodejem.

Následující část publikace řeší roli dítěte-cizince jako prostředku k integraci rodičů do majoritní společnosti, a to především u druhé generace přistěhovalců. Ti často učí své rodiče česky, vyřizují oficiální věci na úřadech, zprostředkovávají rodičům české tradice a způsob života, který si osvojují ve škole a díky českým chůvám. Nicméně děti upozorňují na druhou stranu této mince, a to že rodiče svým dětem v závěru nevěří a ověřují si informace u někoho jiného, v očích rodičů kompetentnějšího.

Petr Mareš se v sedmé kapitole věnuje sociálnímu kontextu vzdělávání dětí imigrantů. Integrace dětí imigrantů je tématem, které se řeší v celé Evropě (Algan 2010, cit. podle Jarkovské et al., 2015, s. 174) a strategie začleňování a vzdělávání dětí-cizinců je velkým tématem evropských zemí, také proto, že školní výsledky u dětí imigrantů jsou tradičně horší než u dětí majority. Proč tomu tak je? V odborných publikacích je nejčastější odpovědí nízký kulturní

kapitál. Mít kulturní kapitál znamená schopnost používat hegemonní kulturní kódy společnosti (Øia, 1998). Bourdieu a Passeron (1977) tvrdí, že pouze ti, kteří jsou socializováni v horní části třídní hierarchie, ovládají kulturní kapitál zcela. V praxi se kulturní kapitál projevuje stylem člověka a způsobem vyjadřování. Vztáhneme-li kulturní kapitál na školu, ovlivňuje komunikaci mezi žákem a učitelem. Žáci, kteří mají rozvinutý kulturní kapitál, lépe dekodují pravidla, která se ve škole musí dodržovat, a s učiteli zpravidla naváží lehce vztah. Tito žáci jsou více motivováni a lépe přijímáni učiteli. Autoři v této kapitole upozorňují na další aktuální téma, tj. na paradox mezi tím, že rodiče mohou své děti poslat na školu dle svého výběru, a tím, že i samy školy si často vybírají žáky, které přijmou a které pošlou jinam. Jak autoři uvádí (Bourdieu & Passeron, 1977, s. 176), školy lákají ty děti, které jsou pro školu atraktivní, a ty, u kterých se obávají různých komplikací, se snaží odradit a posílají je na „vhodnější školy“. Například Karlovarský kraj má na webových stránkách zveřejněný seznam sedmi škol, které zabezpečují vzdělávání cizinců⁹ (Krajský úřad Karlovarského kraje, 2011).

V osmé kapitole se Lišková, Hubatková a Obrovská ohlíží za vývojem imigrace v českých zemích od roku 1918 do současnosti. Jak jsem uvedla výše, Česká republika je v evropském kontextu považována stále se svými 4,26 % (ČSÚ, 2015) cizinců za homogenní společnost (Brochmann, 2006). Autoři v osmé kapitole upozorňují na období, kdy i na českém území byla znatelná heterogenita. Stěžejní informací týkající se vývoje imigrace na našem území je jistě to, že se Česká republika v posledních letech na rozdíl od let minulých stává pro ekonomické imigranty nikoli zemí tranzitní, ale zemí cílovou, ve které se usazují s celou svou rodinou (SOZE, 2008). O tomto tvrzení lze nicméně pochybovat vzhledem k dnešní situaci spojené s přílivem uprchlíků do Evropy. Lze počítat s tím, že Česká republika bude přijímat větší množství uprchlíků, pro které ovšem naše republika bude zemí spíše tranzitní. Jak se lze dočíst v médiích, Česká republika není pro uprchlíky státem, kam primárně míří¹⁰.

⁹ Podle § 20 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a podle § 10 odst. 1 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Seznam škol zaměřujících se na vzdělávání cizinců v České republice lze nalézt také na webové stránce: www.atlasskolství.cz.

¹⁰ O tom, že uprchlíci do České republiky nechtějí, informují například Lidové noviny (2015), Parlamentní listy (3. 8. 2015), ČT24 (2. 12. 2015), Pelikán (23. 9. 2015) či Fiala (16. 9. 2015). Uprchlíci míří především do Německa a Severní Evropy, viz BBC (2015), UNHCR (1. 12. 2015), Garassy (10. 12. 2015) či Euroskop (14. 10. 2013).

Výbornou práci udělali autoři Černín a Stejskalová v kapitole deváté, ve které zpracovali systematický přehled národních, krajských i místních dokumentů a na jednom místě uvádějí souhrn stěžejních dokumentů pojednávající o vzdělávání cizinců a Romů. Najít platné, aktuální dokumenty zabývající se integrační politikou, vzděláváním cizinců a zjistit, kdo má co v kompetenci, není vůbec lehké. Navíc je většina dokumentů k dispozici pouze v českém jazyce, takže cizinci jsou často naprosto odkázáni na pomoc neziskových organizací a center pro integraci/migraci. Cizinecká problematika je roztržena mezi řadu ministerstev. V západním světě je stále běžnější, že existují ministerstva přímo pro začleňování, integraci a rovnost.¹¹ Autoři recenzované publikace upozorňují (s. 222), že krajské dokumenty málo konkretizují záměry uváděné na státní úrovni MŠMT. Problematické je vůbec zařazení žáků-cizinců do správné kategorie v krajských dokumentech. Na této úrovni totiž nespádají ani do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (sem spadají žáci s mentálním či tělesným hendikepem), ani do kategorie sociálně znevýhodněných žáků (sem spadají ve všeobecném vnímání žáci romští). Hlavním problémem tak pro školy je už jen zajištění výuky českého jazyka.

Závěr

Cílem recenzované knihy bylo analyzovat stav, v jakém je dnešní české školství v práci s dětmi z kulturně odlišného prostředí, zjistit postoj učitelů k etnické různosti a mizející homogenitě v českých školách a zjistit, jak na věc pohlízejí samotní žáci a jejich rodiče.

Recenzovaná publikace poskytuje jako první v českém prostředí komplexní pohled na současný stav vzdělávání dětí-cizinců a romských dětí v základních školách. Publikace uvádí výsledky sesbírané z rozhovorů s učiteli, dětmi cizinci, jejich matkami, chůvami a také z dotazníkového šetření distribuovaného mezi učiteli. Data byla sbírána v hlavním městě, dále ve městě krajském a menším příhraničním městě. V publikaci chybí interpretace, zda autoři zaznamenali rozdíly v přístupu k dětem-cizincům a Romům mezi učiteli z většího a menšího města.

¹¹ Že je to možné (a funkční) dokazuje příklad Norska, kde je zřízené *Ministerstvo pro děti, rovnost a začleňování* (Záleská, 2015), nebo v Rakousku: *Spolkové ministerstvo pro Evropu, integraci a zahraniční věci* (BMÖ:EIÄ; SA, 2015)

Jedním z hlavních výsledků, který vyplývá z publikace, je zjištění, že ovládnutí českého jazyka je pro učitele indikátorem integrace žáků cizinců. Jakmile ovládnou jazyk, nepotřebují dle učitelů další podporu. Ogbu (1987, cit. podle Jarkovské et al., 2015, s. 223) a McCarthy (1998) však upozorňují, že nestačí zajistit pouze jazyk, aby bylo dítě integrované, ale je důležité soustředit se také na podporu vzniku sociálních vztahů, pomoc při zvládnutí rozdílných požadavků od rodiny a školy a podobně. Úspěšnost žáků-cizinců učitelé vidí právě v závislosti na úrovni osvojení českého jazyka. Stěžejním předpokladem je, že se žák-cizinec snaží co nejrychleji ovládnout český jazyk, a poté již učitelé nevidí důvod, proč by neměli být žáci-cizinci ve škole úspěšní. Naproti tomu romské děti jsou podle učitelů předurčeny k tomu být spíše neúspěšní a musí se velmi snažit, aby ukázali, že mají na to být dobří. Učitelé uváděli, že snahu u romských žáků navíc nikdo neočekává. Tím je jejich pozice ve škole velmi ztížena. Romské rodiče hodnotí učitelé jako skupinu, která nemá o školu zájem a která nespolupracuje. V publikaci chybí druhá strana, a sice pohled romských rodičů, s těmi rozhovory provedeny nebyly.

Stěžejním výsledkem recenzované publikace prolínající se celou knihou je tendence českých učitelů nezviditelňovat odlišnost u žáků-cizinců, a naopak zdůrazňovat odlišnost u žáků romských. Jak autorky uvádějí: „Češi si navykli přistupovat k jiným s očekáváním, že jsou stejní jako ‚my‘, a pokud snad nejsou, měli by takoví být. Struktura interakcí s ‚jinými‘ očekává stejnost a stejnost také (re)produkuje.“ (s. 11). Cesta ven z tohoto kolotoče může být například skrz přípravu učitelů na praxi v heterogenní společnosti zařazením nových předmětů (týkající se vzdělávání dětí-cizinců a výuky v heterogenním prostředí) na univerzity nabízející učitelské obory. Z výše uvedených tvrzení a výsledků publikace si nelze nevzpomenout na analogii z *Farmy zvířat* a její nejznámější a nejzásadnější sdělení, že jsme si všichni rovni, ale někteří že jsou si rovnější (Orwell, 2000). Etnické minority jsou pro české školy akceptovatelné pouze tehdy, pokud jsou neviditelné a neslyšitelné, pokud dokážou přiměřeně splynout a nenarušovat homogenitu stále typickou pro české prostředí (s. 228).

Přínosem knihy je její (již zmíněná) komplexnost ve výběru respondentů a témat, kterých se kniha dotýká (přístup učitelů k dětem-cizincům a romským dětem, identita cizinců, možnost podpory integrace, vývoj imigrace v českých zemích, legislativní a teoretický rámec vzdělávání cizinců a další). Má jednoznačný praktický přesah. Sloužit může těm, co tvoří vzdělávací

politiku, učitelům, ale také těm, kdo žádají o projekty zaměřené na vzdělávání cizinců, a v neposlední řadě studentům a akademikům, kteří se mohou v uvedených tématech a výsledcích inspirovat pro další výzkum.

*Klára Záleská
Masarykova univerzita,
Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd*

Literatura

- Bačáková, M. (2012). Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR. *Orbis scholae*, 1(6), 81–93.
- BBC. (2015). *Fakta: migrace ve světě*. Dostupné z http://www.bbc.co.uk/czech/specials/1356_migration/page8.shtml
- Bourdieu, P., & Passeron J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bořkovec, M. (2013). Jak poznat sociální znevýhodnění dítěte? In Člověk v tísní (Ed.), *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* (s. 4–8). Dostupné z http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf
- Brochmann, G. (2006). *Hva er innvandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ČSÚ. (2015). *Vývoj počtu cizinců v ČR v letech 2004–2013*. Dostupné z https://www.czso.cz/documents/11292/25687697/c01R01_2013.pdf/6e2eb29d-9102-4707-ad6c-f47f27dc06?version=1.0
- ČŠI. (2015). *Tematická zpráva. Žáci vzdělávání podle RVP ZV – přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/9140af7c-eae6-425c-b097-c43938d885c4>
- ČT24. (2. 12. 2015). *Česká úřednice mezi uprchlíky: Většinou se nechtějí nechat registrovat*. Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1628702-ceska-urednice-mezi-uprchliky-vetsinou-se-nechteji-nechat-registrovat>
- Euroskop. (2013). *Kam míří uprchlíci ze Sýrie?* Dostupné z <https://www.euroskop.cz/8956/23046/clanek/kam-miri-uprchlici-ze-syrie>
- Fiala, P. (16. 9. 2015). *Distribuovat uprchlíky do zemí, ve kterých nechtějí žít? To není žádné řešení!* Dostupné z http://rozhlas.cz/radiozurnal/dvacetminut/_zprava/distribuovat-uprchliky-do-zemi-ve-kterych-nechteji-zit-to-neni-zadne-reseni-namita-petr-fiala-z-ods--1533547
- Garassy, L. (2015). *Odkud imigranti proudí a kam míří?* Dostupné z <http://garassy.blog.idnes.cz/c/475687/odkud-imigranti-proudi-a-kam-miri.html>
- Jarkovská, L., Lišková, K., & Obrovská, J. (2014). Žádná různost není, všichni jsme tu stejní. Děti migrantů, jejich spolužáci a vyučující na českých základních školách. *Orbis scholae*, 8(1), 97–110.

- Knotková, D., Hloušková, L., & Novotný, P. (2008). *Průzkum ke zmapování situace dětí z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí z hlediska jejich rizikového chování. Výzkumná zpráva pro ESF projekt SIM. Výzkumná zpráva pro ESF projekt SIM. IPPP ČR. Brno: Ústav pedagogických věd, FF MU.*
- Kocourek, J., & Pechová, E. (2006). *S vietnamskými dětmi na českých školách.* Praha: H and H.
- Krajský úřad Karlovarského kraje. (2011). *Školy zabezpečující vzdělávání cizinců.* Dostupné z <http://www.kvkskoly.cz/rodicazak/zivotni-situace/Stranky/Skoly-zabezpecujici-vzdela-vani-cizincu.aspx>
- Lidové noviny. (6. 8. 2015). *Uprchlíci do Česka nechtějí. Žádostí o azyl je v Maďarsku 85krát více.* Dostupné z http://www.lidovky.cz/uprchlici-do-ceska-nechteji-zadosti-o-azyl-je-v-madarsku-85krat-vice-108-/zpravy-domov.aspx?c=A150806_161740_ln_domov_ELE
- MŠMT. (2009). *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním.* Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/1549/>
- Orwell, G. (2000). *Farma zvířat.* Praha: Aurora.
- Parlamentní listy. (3. 8. 2015). *Uprchlíci k nám nechtějí. A není se co divit. Chtějí jen projet do země, kde k nim budou lidštější.* Dostupné z <http://www.parlamentnilisty.cz/arena/monitor/Uprchlici-k-nam-nechteji-A-neni-se-co-divit-Chteji-jen-projet-do-zeme-kde-k-nim-budou-lidstejsi-Tak-proc-jsme-je-pochytali-a-nacpali-do-Bele-taze-se-Jiri-Pehe-387688>
- Pelikán, R. (23. 9. 2015). *Zbytečná rebelie. Rozházeli jsme si to se Západem.* Dostupné z http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/politika/pelikan-zbytecna-rebelie-rozhazeli-jsem-si-to-se-zapadem_356659.html
- SOZE. (2008). *Integrace imigrantů do vzdělávacího systému:* Dostupné z http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek-integrace_imigrantu_do_vzdelavaciho_systemu.pdf
- UNHCR. (2015). *Zima zpomaluje příliv uprchlíků do Evropy.* Dostupné z <http://echo24.cz/a/wabK6/unhcr-zima-zpomaluje-priliv-uprchliku-do-evropy>
- Vodičková, M. (2013). *Vzdělávání žáků cizinců: edukační bariéry specifické skupiny uprchlíků v České republice.* Dostupné z https://is.muni.cz/repo/1088615/4_Edukace_zaku_cizincu_formal_upravy.pdf
- Vojtíšková, K. (2012). *Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách.* Dostupné z http://cvvm.soc.cas.cz/en/media/com_form2content/documents/c3/a6783/f11/Vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20d%C4%9Bt%C3%AD%20cizinc%C5%AF%20na%20pra%C5%BEsk%C3%BDch%20z%C3%A1kladn%C3%ADch%20C5%A1kol%C3%A1ch.pdf
- Øia, T. (1998). *Generasjonskløften som ble borte. Ungdom, innvandrere og kultur.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Záleská, K. (2015). Neočekávané efekty začleňování dětí přistěhovalců v norské základní škole. *Studia paedagogica*, 20(1), 117–132.
- Zatloukal, T. (2015). *Školy přistupují k tisícům Romů jako k postiženým, spočítala inspekce.* Dostupné z http://zpravy.idnes.cz/podle-prilohy-pro-postizene-se-uci-4-5-tisice-romu-f6h-/domaci.aspx?c=A151204_124558_domaci_zt

Zpráva z konference *Výchova k dobru*

Na počátku roku 2016, ve dnech 14. a 15. ledna, proběhla na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové konference *Výchova k dobru*. Konference byla pořádána Katedrou pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty v těsné spolupráci s Etickým fórem České republiky, královéhradeckou pobočkou České pedagogické společnosti, *Kabinetem etického vzdělávání* a *Katedrou kulturních a náboženských studií*. Program konference byl od samého počátku zaměřen zejména do řad učitelů mateřských, základních a středních škol zabývajících se etickou výchovou, prosociálními aspekty vzdělávání a usilujících o rozvoj dětí a žáků v této tolik potřebné, i když poněkud relativizované, oblasti s ohledem na společenský kontext potýkající se s konzumerismem. O to milejším překvapením byl velký zájem o konferenci tohoto typu ze strany studentů a pedagogů vysokých škol a učitelů z praxe.

Zmíněný zájem navazoval na nabízený program kombinující v oblasti rozvíjení etické dimenze osobnosti žáků expertní (teoretičtější) přístup s konkrétními aktuálními zkušenostmi a potřebami učitelů z praxe. Praktická – didaktická – inspirace byla na konferenci zastoupena pěti workshopy zajišťovanými zkušenými učiteli základních a středních škol, lektory Etického fóra. Workshopy se týkaly pěti témat: (1) Učitel jako stěžejní postava etické výchovy ve škole, (2) Etická výchova jako fenomén neformálního kurikula, (3) Učebnice etické výchovy – kvalitní a efektivní pomůcka formování osobnosti žáka, (4) Hodnotová reflexe jako klíč etické výchovy, (5) Jedna hodina etické výchovy etickou školu nedělá. Pozornost workshopů byla zaměřena na ukázky konkrétních aplikací k využití ve výuce zejména v základních a středních školách.

K úspěšnému vyznění celé akce přirozeně přispěly i osobnosti vystupující v plenární části jednání, neboť se jednalo o renomované odborníky, kteří se etikou a etickou výchovou z různých hledisek zabývají. Tematické zaměření hlavních vystoupení dokládají komplexnost, šíři i hloubku a rozmanitost, s jakou konference problematiku výchovy k dobru v současné době nahlížela, což dokládá struktura hlavních vystoupení z Čech i Slovenska. Ráz celému jednání dalo úvodní vystoupení Pavla Vacka *Výchova k dobru a dobro ve výchově*. Neméně zaslouženou pozornost účastníků poutaly i další přednesené příspěvky: vystoupení Jana Hábla nazvané *I když se nikdo nedívá: fundamentální antropologické otázky etického vychovatelství*, filozofická rozvaha Jana Sokola nad otázkou *Dá se dnes mluvit o obecném dobru?*, podnětný a dílem

provokující příspěvek Františka Koukolíka na téma *Morálního rozhodování* či poctivá polemika Davida Boumy, ve které představil historicky, filozoficky i teologicky podloženou potřebu rozvíjet kritickou sebereflexi všech hlavních náboženských proudů a de facto vybídl k naplnění názvu svého příspěvku s názvem *Výchova k pravdivosti jako klíčovému dobru v kontextu současných výzev mezináboženského dialogu*.

Slovenská reprezentace v úsilí o výchovu k dobru byla sycena díky tématům směřujícím ke smyslu etické výchovy v kontextu krize lidskosti, výchovy k moudrosti a cesty člověka k člověku. Z hlediska konkrétních témat byly předneseny referáty Blanky Kudláčové *Kriza ľudskosti jako výzva pre výchovu k múdrosti*, Jana Kaliského *K zmyslu reflexnej fázy vo vyučovaní etickej výchovy* a příspěvek Ivana Podmanického *Etická výchova, jako cesta člověka k člověku*.

Vedle těchto hlavních vystoupení zaznělo ve třech sekcích na dvacet příspěvků, které potvrdily rozvíjející se zájem o problematiku mravní výchovy v současném vzdělávání. Příspěvky budou zachyceny ve sborníku, vybrané příspěvky budou publikovány ve spolupráci s redakcí *Pedagogické orientace*.

Snahu organizátorů konference o uchopení problematiky komplexnějším způsobem s přesahem do roviny globální etiky s otázkami a výzvami v oblasti transkulturního vnímání světa dokládá obohacení programu konference o přednášku a diskusi s Ethanem Gutmannem na téma *Ultimátní korupce lékařské etiky – Čína a vězni svědomí*. Přednáška a diskuse s tímto americkým publicistou, analytikem a investigativním žurnalistou byla realizována ve spolupráci se společností *Lidská práva bez hranic* v rámci uvedení jeho knihy *Jatka* (2015, v orig. *The Slaughter*, 2014) na český knižní trh. Účastníci konference projeví o problematiku násilného odebírání orgánů vězňům svědomí v Číně, zejména z řad stoupenců duchovního hnutí Falun Gong, Tibetanů, křesťanů a Ujgurů, velký zájem a po přednášce proběhla živá diskuse.

Proběhlou konferenci *Výchova k dobru* je třeba na základě odezvy ze strany účastníků konference považovat za velmi potřebný krok na cestě k posilování rozvoje mravnosti ve škole, na cestě k další těsnější spolupráci Pedagogické fakulty UHK s učiteli z praxe v oblasti etické výchovy. Konání konference považují také za podporu dalšího směřování aktivit Pedagogické fakulty UHK v oblasti etické výchovy a etického vzdělávání i zhmotnělým vyjádřením dlouhodobější orientace všech subjektů podílejících se na organizaci konference. Doc. P. Vacek, expert pro oblast psychologie morálky, iniciátor a záštita

konference *Výchova k dobru* i studijního oboru Pedagogické fakulty UHK Etická výchova pro učitele 2. stupně ZŠ, komentoval konferenci v jejím závěru slovy:

Téma etické výchovy, které je soustavně na naší fakultě rozvíjeno, přilákalo do Hradce Králové nečekaných více jak sto pedagogů a studentů, a tak zdánlivě neatraktivní oblast „výchovy k dobru“ se ukázala být nejen pro naše školství přitažlivou, ale především potřebnou. Potvrdilo se nám, že mravní výchova se stává – zejména v kontextu současné relativizace a vulgarizace „všeho“ – klíčovou pro budoucnost mravnosti celé naší společnosti.

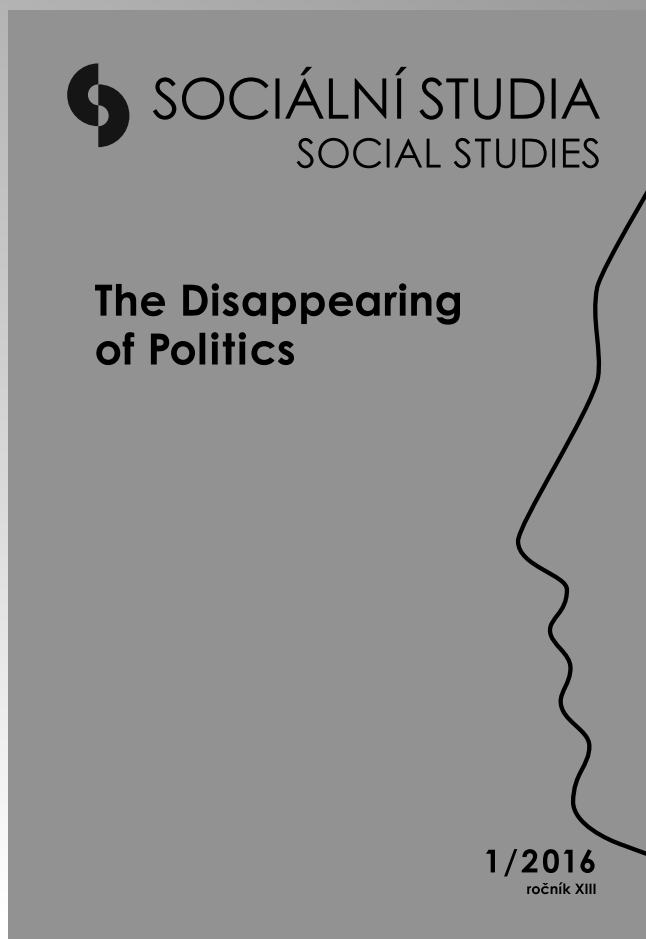
Celkově je tedy možné i nutné uzavřít průběh konference jako úspěšný, přínosný a potřebný. Tento závěr vyplývá ze zpětné vazby od účastníků i z jejich explicitního volání po druhém ročníku konference.

Daniela Vrabcová
Předsedkyně Královéhradecké pobočky České pedagogické společnosti
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a psychologie

Literatura

- Gutmann, E. (2014). *The slaughter: Mass killings, organ harvesting, and China's secret solution to its dissident problem*. New York: Prometheus Books.
- Gutmann, E. (2015). *Jatka. Masové vraždy, odebírání orgánů a čínské řešení*. Brno: Computer Press.

SOCIAL STUDIES SOCIÁLNÍ STUDIA



EDITORIAL — **Petr Horák:** Where Have Politics Gone?
ARTICLES — **Miloš Havelka:** “Apolitics”, “Anti-politics”,
“Non-political Politics” and “Sub-politics” as Threats
and Challenges • **Roman Chytilék:** Can (Inter-party)
Politics “Disappear”? • **Michael Perottino:** The Disappea-
rance of Politics, or Depolitization the Czech Way •
Crystal Cordell Paris: Transformations in the Contem-
porary French Political Landscape: Between Electoral
Strategies and Ideological Realignment • **Stanislav
Balík:** Local Cleavages, Politics and Policy at the Local
Level – Is Depolitization Real? • **Anna Durnová:** Reading
the End-of-life Controversy through Political Lenses:
Public Power and Intimacy

CALL FOR PAPERS

Studia Paedagogica

22:2, 2017

Issue Topic: Trust and Control in Education

Editors: Jan Vanhoof, Milan Pol



Monothematic issue the journal *Studia Paedagogica* will be focused on one of the traditional dichotomies in education: trust and control.

Education is considered to be a process in which success depends very much on the trust invested. At the same time, processes and results in education are always checked, especially if institutional involvement has its say. So one of the delicate tasks of education and its management is to balance trust (or autonomy) and control.

The dualistic approach to education is an eternal theme at all levels of education. Dealing with trust and control extends from individual education in families and schools all the way up to relationships among representatives of educational institutions, parents and teachers, and, as the case may be, among various school levels within one educational system. At the micro level, for instance, there is emphasis on the development of innate talents: education should evolve the potential of an individual independent of social interference and pressure. On the other hand, there is the view that education should overcome innate inclinations and replace them by habits. In this view, the unpreparedness of children requires protective care and control. At the meso and macro levels, references to quality assurance in education often urge a complementary and integrated relation between trust and control-oriented evaluation of schools. Yet there is still the question of the role that should, or could, be played by internal evaluation (trust/autonomy-oriented) in relation to external control-oriented evaluation. Are the arguments for the integration of both overly positive? The question of whether accountability and school improvement are reconcilable is indeed a complex one, and it requires a carefully qualified answer.

Trust and control are culturally and historically changeable. They can be understood as methodologically elusive, multileveled, context-dependent phenomena of both individual and collective nature. Their mutual relation is noticeable: trust often stems from effective control and incentive systems.

This monothe-matic issue of *Studia Paedagogica* is open to authors of articles focused on any of the levels at which trust or control in education are applied on a significant scale. Articles

on carriers and objects of trust or control in educational situations will also be of interest. We are interested in accompanying phenomena as well, such as dilemmas, challenges and consequences of applying, or not applying, trust and/or control in education in various extents.

Articles related to various settings in which education takes place are welcome as well as ones dealing with adult education and life-long learning in the broadest sense of the terms. We are concerned with situations in which trust and control are balanced so that those being educated are successful in their learning, but we will also appreciate articles on situations in which questions of trust and control are addressed in view of external priorities, as distinct from the concerns of a learning individual.

There may be numerous questions to focus on, so here are a few examples from a potentially long list. We may ask, for instance:

- *Is obligatory education in nursery schools a sign of that trust in parents is lacking? What are the situations in which trust is (not) given to pupils or parents? What is typical about discourse on trust and control and what impact does this discourse have on education?*
- *Can we leave it up to parents or pupils to decide about the results of education? How is this projected in practices such as home education?*
- *How much trust can be expected in the teacher-parent relationship? Whom in the school do parents trust? Does the school give parents a chance to trust? How does the school win parents' trust and how do parents win trust from the school? Is there a place for control in the school-parent relationship? How can parents control the school? Which opportunities for control do parents use?*
- *Is teaching a helping profession even where situations of control prevail? After all, teachers work with those who do not attend school voluntarily so they must often use compulsion; there is obligation, and many situations in the school feature control.*
- *How is trust and control among various educational levels manifested? What is the future of entrance examinations between schools of two different levels? And how about the relation between university and practice, particularly in the field of education/schooling? What influences this relation, and how is this projected in trust and control?*
- *How can we work sensitively with trust and control at a time when the prevailing discourse emphasizes accountability, efficiency and evaluation? What is the function of control in, for instance, in-service teacher training? And how can we approach the professionalism of teachers and education leaders?*
- *Under which conditions can self-evaluation of an institution be a basis for the development of schools and/or pupils? Can accountability and school improvement be reconciled as two functions of school inspection? What alternatives to a stereotyped approach to school inspection can be developed? Can school inspection play the role of helper if control is its primary function?*
- *What is the point of applying control in leisure activities, e.g. with adults?*
- *How can trust and control be combined? When is it better to apply trust and when is control almost exclusively the point? Does control exclude trust? Is control a proof of the fact that we do not trust people/institutions?*

This monothematic issue of *Studia Paedagogica* will be published in English. Empirical articles (alternatively, theoretical studies) are welcome.

Abstracts of articles proposed for publication are accepted by 21 October, 2016, **full texts** by 16 December, 2016, both at studiapaedagogica@phil.muni.cz. The articles should be written in English and meet the requirements mentioned in the instructions for authors on the journal's web page, see below. Papers will be submitted to a peer-review process which will enable the staff to select papers for publication. The monothematic issue Trust and Control in Education will be published in April 2017.

www.studiapaedagogica.cz

Special issue 3/2017 **Call for papers**

Multilingualism and Languages in Education

Guest editors: Eva Vetter, Miroslav Janík, Karolína Pešková

Dear colleagues,

it is our pleasure to invite you to participate in the preparation of a special issue of Orbis scholae journal, which will concentrate on Multilingualism and Languages in Education.

It is particularly against the background of recent migration that the issue of language and education is gaining in importance. Diversity (in line with Vertovec¹ sometimes also referred to as super-diversity) is perceived as a new, sometimes unforeseen and unforeseeable situation that keeps having a considerable impact upon educational issues and linguistic practices.

In the context of schools and education speakers with diversified and complex linguistic repertoires² find themselves in a setting that narrows down the range of languages, dialects and communication modes (also referring to the concept of monolingual habitus³). The languages used for instruction (sometimes called CALP⁴, Bildungssprache⁵) differ from linguistic practice pupils happen to be more familiar with (peer group, family, etc.). Mastering the language of instruction is, however, one of the conditions for educational success⁶.

The special issue of Orbis scholae aims to address the languages in education in the institutional context of schools and focuses on the following three perspectives: (a) awareness and recognition of the linguistic resources available with respect to multilingualism (language policy, national strategies, hidden agenda), (b) instruction and learning in language/s (classroom practice, language for specific purposes, translanguaging in instruction, etc.), (c) foreign language teaching. Theoretical and empirical papers based on different methodological approaches (e.g. video or audio observations, ethnomethodology and cognitive science approaches) are welcome.

We would be honoured if you considered submitting a paper in this special issue of Orbis scholae. Should you be interested in contributing, we kindly ask you to confirm your participation and send us the title and the abstract (100–150 words) by the end of September (mjanik@ped.muni.cz). The full text (ca 36 000 characters) is due by December 31st 2016. The papers will be reviewed by two anonymous reviewers during February/March 2017. Revised papers are to be sent to editors in May 2017. The issue is expected to be printed/published in late autumn 2017.

On behalf of the guest editors,
Eva Vetter

¹ Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.

² Busch, B. (2011). Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education* 57, 541–549.

³ Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

⁴ Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In *Encyclopedia of language and education* (p. 487–499). New York: Springer US.

⁵ Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (p. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

⁶ e.g., Knigge, M., Klinger, T., Schnoor, B., & Gogolin, I. (2015). Sprachperformanz im Deutschen unter Berücksichtigung der Performanz in der Herkunftssprache und Akkulturationseinstellungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 143–167.

Pedagogická orientace, 2016, Vol. 26, No. 2, Date of issue: 30. 6. 2016

Journal of the Czech Pedagogical Society

Editor-in-chief: Petr KNECHT (Masaryk University)

Editorial team: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masaryk University (Associate Editor), Lenka KAMANOVÁ, Mendel University in Brno, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Tomas Bata University in Zlín, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Palacký University, Jan SLAVÍK, University of West Bohemia, Petr URBÁNEK, Technical University of Liberec, Marta RYBIČKOVÁ, Masaryk University (Administration)

Postal address: Pedagogická orientace, Institute for Research in School Education, Faculty of Education of Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: knecht@ped.muni.cz, telephone +420 549 494 298

Editorial Board (Czech Edition): Tomáš ČECH, Masaryk University, Jana DOLEŽALOVÁ, University of Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masaryk University, Petr FRANIOK, University of Ostrava, Peter GAVORA, Tomáš Baťa University in Zlín, Tomáš JANÍK, Masaryk University, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Hana KASÍKOVÁ, Charles University in Prague, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Ondřej KAŠČÁK, University of Trnava, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VOŇKOVÁ, Charles University in Prague, Vojtěch ŽÁK, Charles University in Prague

International Editorial Board (English Edition): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norway, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, University of Nürnberg, Germany, Patricia HOFFMEISTER, TU Dortmund University, Germany, Ondřej KAŠČÁK, University of Trnava, Slovakia, Christine WINTER, The University of Sheffield, United Kingdom

Journal profile: Pedagogická orientace is a peer-reviewed scholarly journal which aims to support the development of pedagogical thinking. It comprises articles on current issues in theory and practice in education, curriculum and instruction, educational psychology, educational research, educational policy, and teacher education. The Journal provides a forum for distinguished authors as well as young researchers from within the Czech Pedagogical Society as well as from outside. Pedagogická orientace is an open access journal which means that all content is freely available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

Instructions for authors: Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 45 000 characters), letters (ca 27 000 characters), conference and other reports and book reviews (ca 9 000 characters). The articles should have the following structure: abstract (max 1 200 characters), key words, introduction, state-of-the-art, method, results and interpretations, discussion, conclusion and short information about the author/authors. Prior to publication, each paper (excluding discussion papers, reports and book reviews) is judged by the Editor and double-blind peer-reviewed by two anonymous experts. More detailed author guidelines and the information on the peer review process are available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

The Journal accepts previously unpublished papers only.

Pedagogická orientace adheres to the principles outlined by COPE – Committee on Publication Ethics (<http://publicationethics.org/>), the Ethical Code of the Czech Pedagogical Society, and the Ethical Code of the Czech Educational Research Association.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. No. MK ČR E 20166) is published by the Czech Pedagogical Society, Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, in cooperation with Masaryk university. Subscription orders: <https://journals.muni.cz/pedor>.

Pedagogická orientace is published quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Circulation: 260 copies.

The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societies of the Czech Republic.

Pedagogická orientace has been listed in following academic databases: ERIH (NAT), DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.



Pedagogická orientace

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Pedagogická orientace je vědeckým recenzovaným časopisem, jehož cílem je podporovat rozvoj pedagogického myšlení. Zaměřuje se na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školního vzdělávání, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace nabízí publikační příležitost renomovaným odborníkům i začínajícím autorům. Časopis je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním.

ročník 26, číslo 2, 2016

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

<https://journals.muni.cz/pedor>

