

Orbis scholae

VOL 18 / 2 / 2024

© Univerzita Karlova, 2025

ISSN 2336-3177 (Online)

Obsah

Empirické studie

| | |
|--|----|
| Předčasné odchody z maturitních oborů českých středních škol: Analýza využitelnosti syntetizované typologie v českém kontextu <i>Petr Gal</i> | 5 |
| Partnerská a pedagogická láska: q-metodologická štúdia reprezentácií lásky medzi vysokoškolskými študentami predprimárneho vzdelávania <i>Ivan Lukšík, Nela Kováčová</i> | 31 |

Zpráva

| | |
|--|----|
| Zpráva z XXXII. konference České asociace pedagogického výzkumu, Praha, 10.–12. září 2024 <i>Zuzana Krejčí, Karolina Šlehobr Kubičková</i> | 53 |
|--|----|

Recenze

| | |
|---|----|
| Hejzlarová, E. M., Muralová, M., & Štěpánková Štýbrová, M. (Eds.). Fantastická data ve veřejné politice a jak je využít <i>Dominik Dvořák</i> | 57 |
|---|----|

Contents

Empirical Studies

- Early School Leaving from Czech Upper Secondary Schools: An Analysis of the Applicability of a Synthesized Typology in the Czech Context
Petr Gal 5
- Romantic and Pedagogical Love: A q-methodological Investigation of Love Representations Among Undergraduate Pre-primary Education Students
Ivan Lukšík, Nela Kováčová 31

Conference Review

- Report on The XXXII Annual Conference of Czech Educational Research Association, Prague, 10th–12th September, 2024
Zuzana Krejčí, Karolina Šlehobr Kubičková 53

Book Review

- Hejzlarová, E. M., Muralová, M., & Štěpánková Štýbrová, M. (Eds.).
Fantastická data ve veřejné politice a jak je využít [Fantastic data in public policy research and how to use it]
Dominik Dvořák 57

Předčasné odchody z maturitních oborů českých středních škol: Analýza využitelnosti syntetizované typologie v českém kontextu

Petr Gal

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Studie se zaměřuje na typy předčasných odchodů z maturitních oborů českých středních škol a jejich srovnání se syntetizovanou typologií, která vychází ze zahraničních výzkumů. Cílem studie bylo zjistit: 1) jaké typy předčasných odchodů z maturitních oborů lze ve výpovědích českých žáků identifikovat a 2) jak se tyto typy shodují s pěti významnými kategoriemi předčasných odchodů syntetizovanými ze zahraničních typologií. Pomocí interpretativní fenomenologické analýzy zkušeností osmi respondentů byly identifikovány čtyři typy předčasných odchodů: neúspěšní, znevýhodnění, odpojení a nepřizpůsobiví. Žádný z respondentů nespadal do páté kategorie (tiší). Zjištění naznačují, že se v českém kontextu výrazně projevuje selhávání středoškolačků s původně vysokou školní angažovaností, což může poukazovat na nedostatečnou systémovou podporu pro ohrožené žáky. Ačkoli jsou charakteristiky jednotlivých typů podobné těm, které byly identifikovány v zahraničních výzkumech, český kontext přináší specifické rozdíly, jako je například vysoký podíl neúspěšných žáků, kteří se přesto pokoušejí získat vzdělání jinou cestou. Tyto specifické kontextové aspekty hrají v českém prostředí důležitou roli, zejména v souvislosti s chybějícími intervenčními programy. Výzkum poskytuje podněty pro další studie a intervence zaměřené na snižování předčasných odchodů ze vzdělávání v České republice.

Klíčová slova: předčasný odchod ze vzdělávání, typologie, střední škola, maturita, interpretativní fenomenologická analýza

Early School Leaving from Czech Upper Secondary Schools: An Analysis of the Applicability of a Synthesized Typology in the Czech Context

Abstract: The study focuses on the types of early school leaving from upper secondary school programs in the Czech Republic and compares them with a synthesized typology derived from international research. The study aimed to determine 1) what types of early school leaving can be identified in the accounts of Czech students and 2) how these types correspond with the five significant categories of early school leaving synthesized from international typologies. Through interpretative phenomenological analysis of the experiences of eight respondents, four types of early school leaving were identified: unsuccessful, disadvantaged, disengaged, and maladjusted. None of the respondents fell into the fifth category (quiet). The findings suggest that in the Czech context, a significant issue is the failure of students who initially demonstrated high levels of school engagement, which may indicate insufficient systemic support for at-risk students. While the characteristics of each type are similar to those identified in international research, the Czech context reveals specific differences, such as a high proportion of unsuccessful students who nevertheless attempt to pursue education through alternative means. These contextual aspects play a crucial role in the Czech environment, particularly concerning the lack of effective intervention

- 6 programs. The research provides insights for further studies and interventions aimed at reducing early school leaving in the Czech Republic.

Keywords: early school leaving, typologies, upper secondary school, matura exam, interpretative phenomenological analysis

Předčasné odchody ze vzdělávání (*early school leaving*; dále ESL) jsou významným tématem všech vzdělávacích systémů. Ve většině zemí OECD je totiž absolvování vyššího sekundárního vzdělání (ISCED 3) považováno za minimální žádoucí úroveň vzdělání. Dle definice OECD (Cserekye, 2008; OECD, 2012) považujeme za ESL ukončení školní docházky bez získání vyššího sekundárního vzdělání, nositelé tohoto jevu jsou označováni jako *early school leavers*. Jedná se o jedince, kteří dosáhli maximálně nižšího sekundárního vzdělání (ISCED 2) a dále se nevzdělávají (Lamb et al., 2011).¹

Přestože se Česká republika v rámci Evropské unie tradičně řadí k zemím s nízkou mírou ESL (Praag et al., 2018), patří spolu s Bulharskem, Maďarskem a Slovenskem mezi jediné unijní členy, u nichž po přijetí strategie Evropa 2020² vzrostla četnost předčasných odchodů ze středoškolského vzdělávání. Zatímco podíl ESL dosahoval v Česku podle měření Eurostatu (2020; 2023) v prvním roce zavedení tzv. státní maturity (2011) 4,9 %, v roce 2014 vzrostl na 5,5 % a roku 2019 na 6,7 %. Po vrcholu v roce 2020, kdy míra ESL dosáhla 7,6 %, poklesla o dva roky později na 6,2 %.³ Česká republika však stále nedosahuje národního cíle, kterým je snížení ESL pod 5,5 % (Trhlíková, 2023). Trhlíková (2013) upozorňuje, že tato skutečnost nepřímo ovlivňuje celou českou společnost, neboť s sebou přináší zvyšující se nároky na sociální dávky i riziko rozšiřování sociálněpatologických jevů.

Výzkumy napříč státy (např. De Witte et al., 2013; Lamb et al., 2011) ukazují, že žáci, kteří nedosáhnou vyššího sekundárního vzdělání, zůstávají oproti jeho absolventům častěji nezaměstnaní, dosahují nižšího platu a ekonomického kapitálu (Rumberger & Lamb, 2003) nebo v důsledku rychlého technologického rozvoje bývají jako nequalifikovaní zaměstnanci vytlačováni do marginalizovaných profesí (Szabó, 2018). Děti, jejichž rodiče předčasně opustili střední školu, dosahují výrazně častěji horších vzdělávacích, zdravotních a ekonomických výsledků než děti úspěšných absolventů (McDermott et al., 2018; Owens, 2004). Mezigenerační reprodukce těchto negativních efektů (Simonová, 2009; 2011) a závislost studijních úspěchů českých

¹ V českém kontextu bývají pod tento termín zahrnováni žáci, kteří po základní škole ve studiu nepokračují, i ti, kteří po základní škole začali studovat na vybraném typu střední školy, ale studium nedokončili (Hloušková, 2014).

² Strategii Evropa 2020 přijala Evropská komise v roce 2010 jako desetiletý unijní plán rozvoje. Jedním z hlavních cílů pro oblast vzdělávání bylo snížení průměrné míry ESL v Evropské unii na méně než 10 % (European Commission, 2010). Data Eurostatu (2020) ukazují, že cíl se alespoň částečně podařilo naplnit, neboť mezi lety 2010 a 2019 klesla průměrná unijní míra ESL z 13,8 na 10,2 %. Významný vliv na tuto tendenci měl pokles ESL v jihoevropských zemích (např. ve Španělsku z 28,2 na 17,3 %, v Portugalsku z 28,3 na 10,6 %, v Itálii z 18,6 na 13,5 %).

³ Ačkoli se jednalo o čtvrtý nejvyšší nárůst mezi zeměmi Evropské unie, Česká republika stále spadá do první třetiny unijních zemí s nejnižší mírou ESL.

žáků na rodinném zázemí představují dlouhodobý problém českého vzdělávacího systému (např. Straková, 2009).

V českém prostředí nebylo v minulosti věnováno mnoho pozornosti tomu, jak jedinci, kteří předčasně ukončili středoškolské studium, nahlízejí a vysvětlují tento proces. Za „průkopnickou“ práci lze označit studii Hlouškové (2014), v níž autorka reflektovala příčiny a následky ESL u respondentů, kteří dosáhli pouze základního vzdělání. Další výzkumníci (Šlapalová & Hlad'o, 2020) zaměřili pozornost na absen-térství žáků, které je významným prediktorem ESL. Rostoucí zájem o porozumění okolnostem studijní neúspěšnosti v maturitních oborech dokládá také grantová podpora výzkumného projektu *Životní dráhy neúspěšných maturantů a maturantek – DRAMA* (např. Hloušková et al., 2023; Novotný et al., 2023) ze strany MŠMT.⁴

Tento text prezentuje jeden z výsledků disertačního výzkumu, jehož cílem bylo analyzovat využitelnost syntetizované typologie předčasných odchodů ze vzdělávání v kontextu českých středních škol. Studie se zaměřuje na identifikaci typů předčasných odchodů z maturitních oborů a jejich porovnání s kategoriemi odvozenými ze zahraničních výzkumů. Respondenty jsou neúspěšní žáci maturitních oborů, kteří ze vzdělávání odešli v průběhu studia, i ti, kteří neuspěli v jeho poslední fázi – u maturitní zkoušky. Ve shodě se zahraničními výzkumníky (Archambault et al., 2022; Dupéré et al., 2015) nahlížím předčasný odchod ze vzdělávání jako důsledek déletrvajícího procesu, potažmo sledu událostí (McDermott et al., 2017).

1 Kontext studie

V Česku, obdobně jako v dalších postsocialistických či německy hovořících zemích, jsou žáci ve vyšším sekundárním vzdělávání trvale rozděleni do několika proudů (akademických/všeobecných, nebo odborných). Poptávka českých žáků po akademicky orientovaném středoškolském studiu však výrazně převyšuje nabízený počet míst na gymnáziích (Greger et al., 2023). V tomto vzdělávacím proudu studovala dle dat Eurostatu (2024) v roce 2022 jen třetina českých středoškoláků, evropský průměr přitom činil 50 %. Velký podíl českých adolescentů (kolem 70 %) vstupuje do profes-ních nebo odborných drah středních škol. Tento fakt je v poslední době předmětem mediální kritiky, vzhledem k tomu, že přibližně dvě třetiny absolventů středních škol stejně pokračují do postsekundárního, obvykle vysokoškolského vzdělávání.

Jednotlivé obory středního školství v České republice jsou členěny podle nařízení vlády č. 211/2010 Sb. (2010) do soustavy oborů vzdělání, která odráží dosažené kategorie vzdělání. Tyto kategorie zahrnují střední vzdělání bez výučního listu (ka-tegorie C a J), střední vzdělání s výučním listem (kategorie E a H), úplné střední všeobecné vzdělání s maturitní zkouškou (kategorie K – gymnázia), úplné střední odborné vzdělání s odborným výcvikem a maturitou (L/0), úplné střední odborné vzdělání s maturitou (kategorie M – bez vyučení) a vyšší odborné vzdělání v koncer-

⁴ Projekt byl řešen Ústavem pedagogických věd FF MU.

8 vatoři, v jehož rámci mohou žáci skládat maturitní zkoušku (kategorie P).⁵ Absolventi tříletých učňovských oborů mohou získat maturitní vzdělání v navazujícím dvouletém nástavbovém studiu (kategorie L/5). Ve své práci se zaměřuji na problematiku předčasných odchodů ze vzdělávání ve všech oborech, jejichž součástí je maturitní zkouška (kategorie K, L/0, L/5, M, P).

K zúžení výzkumného zájmu na předčasné odchody z maturitních oborů mě vedlo několik důvodů. Maturitní obory tvoří klíčovou složku vyššího sekundárního vzdělávání, která nabízí přímý přístup k terciárnímu vzdělávání. Současně jsou tyto obory náročné z hlediska požadavků na akademickou i odbornou přípravu, což zvyšuje riziko předčasného ukončení studia. Zatímco v některých zemích je středoškolské vzdělání formálně jednotné, a každý neúspěšný žák tak naplňuje definici ESL, v systému českého vyššího sekundárního vzdělávání, charakteristickém vysokou fragmentací typů škol a oborů, si žáci vybírají z mnoha vzdělávacích programů ukončených rozdílnými zkouškami, po jejichž absolvování získávají různé typy středoškolského vzdělání: střední vzdělání 1) s vysvědčením, 2) s výučním listem, 3) s maturitní zkouškou (případně s výučním listem a maturitní zkouškou).

Zatímco v německy mluvících zemích převládá ve středním odborném vzdělávání model duálního učňovského vzdělávání se silnou rolí zaměstnavatelů, v Česku přešlo odborné vzdělávání na výhradně školní model (Dvořák & Gal, 2022) reprezentovaný dvěma hlavními směry – středními odbornými učiteli (SOU) a středními odbornými školami (SOŠ). Ty však často koexistují v integrovaných středních školách, a není proto přesné je považovat za odlišné typy škol, ale spíše různé proudy uvnitř odborného vzdělávání.

Při vstupu do maturitního studia SOŠ musí uchazeči absolvovat národní standardizované vstupní testy totožné s testy pro akademickou dráhu a školy často uplatňují i další kritéria pro zápis. V případě přijetí se předpokládá, že žáci SOŠ dosáhnou v základních všeobecných předmětech (český jazyk, cizí jazyk a matematika) srovnatelné úrovně jako žáci akademického proudu, aby složili stejnou závěrečnou zkoušku vyššího sekundárního vzdělávání (maturitu). Zároveň však skládají náročné zkoušky z odborných předmětů. V neposlední řadě se úspěšní absolventi oborů SOŠ mohou hlásit přímo na vysoké školy nebo jiné postsekundární instituce. Dichotomické konceptualizace vyššího sekundárního vzdělávání založené na polaritě akademického versus odborného vzdělávání (Nylund et al., 2018) mohou zastírat specifické rysy programů zejména uvnitř SOŠ, stejně jako rozdíly mezi jednotlivými středními školami stejného typu, s různými zřizovateli apod. Zejména SOŠ by mohly spojovat výhody akademické a odborné přípravy, jsou s tím však spojena specifická rizika (Dvořák et al., 2022).

Absolventi SOU získávají výuční list nebo obdobnou kvalifikaci. Pokud chtějí pokračovat v terciárním vzdělávání, musí absolvovat další dva roky nástavbového studia. V praxi však do něj nastupuje pouze malá část absolventů učebních obo-

⁵ Pakliže žák úspěšně dokončí celý studijní cyklus konzervatoře, dosáhne vyššího odborného vzdělání a obdrží titul diplomovaný specialista (DiS.).

rů⁶ a úspěšně jej dokončuje méně než polovina žáků (ČŠI, 2023; Trhlíková, 2019). Pozoruhodnou skutečností je fakt, že významná část žáků nástavbových oborů po přihlášení se k maturitní zkoušce svého studia zanechá (ČŠI, 2023).⁷ Zdá se tedy, že české odborné vzdělávání je pro některé žáky slepou vzdělávací trajektorií.

2 Typologie předčasných odchodů

Po dlouhou dobu byli žáci, kteří předčasně ukončují školní docházku, vnímáni jako homogenní skupina s podobnými charakteristikami (Bowers & Sprott, 2012b). Tento pohled narušila na konci devadesátých let 20. století studie Kronicka a Hargise (1998), která poukázala na existenci různých typů ESL spojených se specifickými individuálními charakteristikami. Výzkum Janosze et al. (2000) tato zjištění na přelomu tisíciletí potvrdil. Přehled aktuálních poznatků o kategoriích předčasných odchodů ze středních škol jsem se pokusil sumarizovat v přehledové studii (Gal, 2023), jejímž výsledkem bylo vytvoření syntetizované typologie ESL z dostupných zahraničních výzkumů.

Tvůrci analyzovaných typologií vycházeli při vysvětlování příčin a průběhu ESL z několika teoretických konceptů: teorie ekologických systémů (Bronfenbrenner & Morris, 2007); perspektivy push/pull (Bradley & Renzulli, 2011); integrativního stresového procesu (Dupéré et al., 2015); konceptu habitu, kapitálu a pole (Bourdieu, 1985); teorie sebeurčení (Deci & Ryan, 1985). Tyto teorie lze rozdělit podle toho, zda předčasné odchody vnímají jako důsledek dlouhodobě působících faktorů, nebo jako následek náhlých životních změn („bodů obratu/zlomu“). Teorie ekologických systémů analyzuje vliv dlouhodobých interakcí mezi jednotlivcem a jeho prostředím, jako jsou rodina, škola a vrstevníci, na rozhodnutí ukončit studium. Perspektiva push/pull rovněž pracuje s dlouhodobými vlivy, ale zaměřuje se konkrétně na „push“ (přitahující) a „pull“ (odpužující) faktory, které ovlivňují, zda žák zůstane ve škole, či ji opustí. Na druhé straně, teorie sebeurčení a integrativního stresového procesu zdůrazňují aktuální životní změny, např. změny v rodině, sociální nestabilitu nebo zdravotní problémy, které mohou působit jako spouštěče ESL. Koncept habitu, kapitálu a pole (Bourdieu, 1985) integruje dlouhodobé i aktuální faktory, přičemž upozorňuje na „dědičnost“ vzdělávacích ne/úspěchů a vliv socioekonomického zázemí na školní angažovanost žáků. Různé teorie se také liší tím, na které charakteristiky ESL kladou důraz při kategorizaci. Například teorie ekologických systémů a perspektiva push/pull se zaměřují na školní prostředí (např. nepřizpůsobení chování, školní angažova-

⁶ To dokládají data ČŠI (2023), podle nichž v letech 2020–2023 studovalo (tříletá) odborná učiliště asi 21 % žáků, zatímco (dvouleté) nástavbové (maturitní) obory navštěvovala asi 3 % žáků ve středním vzdělávání.

⁷ V jarním zkušebním období roku 2021 nekonalo maturitní zkoušku 11,3 %, o rok později 20,4 % a v roce 2023 celkem 15,6 % přihlášených prvomaturantů nástavbových oborů. V těchto obdobích zároveň neuspělo 27,7 % (2021), 48,1 % (2022) a 39,8 % (2023) prvomaturantů z nástaveb, kteří se ke zkoušce dostavili (ČŠI, 2023).

10 nost) a jeho vliv na dlouhodobé procesy odpoutávání se od vzdělávání. Naproti tomu teorie sebeurčení zdůrazňuje individuální pohled žáků na své potřeby a frustraci pramenící z jejich nenaplnování ve škole. Integrativní stresový proces propojuje aktuální životní události s dlouhodobými důsledky na vzdělávací dráhu. Tento teoretický rámec umožňuje nejen pochopení příčin ESL, ale také zpřesnění charakteristik použitých ke kategorizaci jednotlivých typů, jako jsou například školní výsledky, problémy s chováním, pocíťovaná smysluplnost studia a další. V závislosti na tom se lišily i charakteristiky použité ke kategorizaci jednotlivých typů ESL. Někteří výzkumníci (mj. Janosz et al., 2000) sledovali pouze dimenze spjaté se školním prostředím (nepřízpůsobení chování, odhodlání, studijní úspěch), jiní zkoumali kombinace faktorů souvisejících se zkušenostmi žáků se vzděláváním, emočním a duševním wellbeingem a chováním (Bowers et al., 2012; Fortin et al., 2006), v některých případech cílili primárně na rodinné zázemí (McDermott et al., 2017, 2018; Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020; Ogresta et al., 2021).

Jako vlivný koncept využívaný pro analýzu školních aspektů souvisejících s předčasnými odchody byla v literatuře opakovaně zmiňována teorie školní angažovanosti žáků (*student engagement*; Christenson & Thurlow, 2004). Školní angažovanost je strukturována do tří dimenzí: afektivní, behaviorální a kognitivní. Afektivní angažovanost, zahrnující postoje a emoce žáků vůči škole, se váže k perspektivě push/pull (Bradley & Renzulli, 2011), která popisuje, jak pozitivní nebo negativní postoje ovlivňují udržení ve škole či odchod. Behaviorální angažovanost se týká aktivní účasti žáků v procesu vzdělávání, včetně docházky do školy, dodržování pravidel, kázně a zapojení do školních aktivit. Kognitivní angažovanost, zahrnující školní výsledky, úsilí při přípravě do školy, kognitivní strategie a vnímanou hodnotu vzdělávání, je propojena s teorií sebeurčení (Deci & Ryan, 1985). Tato teorie zdůrazňuje, že žáci, jejichž potřeby autonomie, kompetence a sounáležitosti nejsou ve škole naplňovány, mohou být méně motivováni k zapojení do výuky. Tyto dimenze jsou vzájemně propojeny a přispívají k celkové úrovni angažovanosti ve škole (Archambault et al., 2019; Archambault et al., 2022). Analyzované studie (např. Bowers et al., 2012; Lamote et al., 2013; Rumberger, 2011) potvrzují, že ESL nelze vysvětlit jediným faktorem, ale spíše kombinací dimenzí školní angažovanosti, které jsou propojeny s širšími sociálními a psychologickými kontexty. Syntetizovanou typologií tvoří těchto pět signifikantních, napříč analyzovanými studiemi opakujících se a vzájemně odlišitelných typů:

Neúspěšní. Nejvýznamnější příčinou ESL těchto žáků jsou špatné školní výsledky a s tím spojená neschopnost splnit nároky školy (Janosz et al., 2000). Přestože jde o očekávatelnou kauzalitu, ne všichni výzkumníci identifikují neúspěšné jako svébytný typ. Kvantitativní výzkumy velkých datových vzorků (Bowers & Spratt, 2012a; McDermott et al., 2018) však ukazují, že opakování ročníku (především v důsledku slabého prospěchu) je poměrně přesným prediktorem ESL.

Znevýhodnění. Vzdělávací dráhy těchto žáků narušují tzv. body zlomu. Jedná se o vysoce stresující životní události, jako jsou například závažné somatické a psychické obtíže (Fortin et al., 2006), potřeba začít pracovat kvůli finanční tísní, nutnost

pečovat o blízkého (Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020) nebo diskriminace⁸ na základě rasy, etnické příslušnosti apod. (Pikkarainen et al., 2021). Důsledky takto nepříznivé životní události žáky, kteří se svým prospěchem a chováním dosud nevymykali průměru (Fortin et al., 2006), značně znevýhodní v procesu vzdělávání. Zpravidla u nich nastává zhoršení prospěchu, klesá školní angažovanost, objevují se problémy s chováním, konzumací návykových látek a další obtíže, jež žáky postupně vytlačí ze vzdělávání.

Odpojení. Charakteristickým rysem skupiny je nízká školní angažovanost. Odpojení nemají rádi školu, vzdělání přisuzují malou hodnotu, ve výuce často absentují, protože v ní nevidí přínos pro naplnění svých životních cílů (Bowers & Sprott, 2012b; Janosz et al., 2000). Jejich odchod proto bývá očekáván. Podle Pikkarainenové et al. (2021) může být ESL u části těchto žáků reakcí na jejich dlouhodobé odmítání ze strany učitelů a spolužáků, s nimiž se ve školním prostředí setkávají především jedinci pocházející ze socioekonomicky znevýhodněných rodin. Snaha vymanit se z nepřátelského prostředí tak vede k jejich postupnému odpoutávání se od školy, jehož důsledkem je ESL.

Nepřizpůsobiví. S předchozím typem sdílejí nízkou školní angažovanost, jejich zásadní charakteristikou však je delikventní chování (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000). Nepřizpůsobiví porušují normy ve škole (šikana, konflikty s učiteli a spolužáky, nerespektování pravidel) i mimo ni (vandalismus, krádeže). Kvůli absenteřství, problémům s chováním a nedostatečnému prospěchu často opakují ročník (McDermott et al., 2017). Ogrestaová et al. (2021) označují zmíněné příčiny ESL za interní, v důsledku čehož nejsou intervenční programy u těchto žáků příliš účinné.

Tiší. Tento typ sdílí mnoho charakteristik s úspěšnými absolventy. Přesné příčiny odchodu tichých nejsou přesvědčivě doloženy, neboť výzkumy dosud identifikovaly jen málo ukazatelů, pomocí nichž by bylo možné alespoň částečně jejich ESL vysvětlit. Z tohoto důvodu bývá odchod tichých nečekaný. Do této skupiny spadalo ve výzkumech nejvíce žáků – třetina (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000) až polovina (Bowers & Sprott, 2012b; McDermott et al., 2017). Oprávněně proto lze pochybovat o analytické využitelnosti tohoto typu. Citovaní výzkumníci totiž do této kategorie často zařazovali respondenty, kteří nevykazovali výraznou definiční charakteristiku, a jedná se tak o jakousi „zbytkovou“ kategorii.⁹

⁸ Ačkoli je diskriminace „dlouhodobou skutečností“, vysvětlují Pikkarainenová et al. (2021) její zařazení mezi „zlomové události“ tím, že dopady diskriminace se ve vzdělávací dráze často projevují prostřednictvím náhlých událostí, např. špatného zacházení v konkrétní situaci, znevýhodňujícího rozhodnutí nebo momentu, kdy si žák uvědomí, že jeho úsilí nebude spravedlivě oceněno. Právě takové okamžiky lze dle autorů považovat za body zlomu vedoucí k postupnému odklonu od vzdělávání. Na rozdíl od diskriminovaných žáků čelí, dle autorů, žáci ze socioekonomicky znevýhodněných rodin spíše dlouhodobému tlaku způsobenému nedostatkem zdrojů a podpory, který se odráží v jejich nízké školní angažovanosti (a jejich předčasný odchod je tak spíše důsledkem kumulativního působení faktorů, jakými jsou nedostatečné zázemí pro vzdělávání, finanční problémy atd.).

⁹ Za tuto relevantní připomínku děkuji recenzentovi textu.

Cílem studie bylo zjistit, jaké typy předčasných odchodů z maturitních oborů lze ve výpovědích českých žáků identifikovat a jak se tyto typy shodují s pěti signifikantními kategoriemi předčasných odchodů syntetizovanými ze zahraničních typologií. Metodou tvorby dat byla interpretativní fenomenologická analýza (IPA), kterou v polovině devadesátých let 20. století vytvořil britský psycholog Jonathan A. Smith pro potřeby kvalitativní analýzy fenoménů zkoumaných v psychologii zdraví (Smith, 1996) a kterou dodnes rozvíjí pro potřeby dalších oborů. Při získávání a zpracovávání dat vycházím především z manuálu IPA (Smith et al., 2009).

Jednou z implikací kvalitativního výzkumu je možnost vytváření nových typologií či revidování těch stávajících (Drulák, 2008, s. 20). Díky tomu můžeme ve zkoumané realitě nalézt nové struktury, popsat opakující se charakteristiky a propojit získané poznatky s existujícími koncepcemi. IPA jako komplexní výzkumná metoda poskytuje nástroje a postupy pro získávání, analýzu i interpretaci dat. Dle doporučení jejího autora (Larkin et al., 2006) jsem se zaměřil na menší počet participantů dobře reprezentujících daný fenomén. Smyslem IPA je totiž proniknout do jejich žitého světa a co nejpřesněji porozumět, jaký subjektivní význam své zkušenosti dávají, jak ji „zesmyslňují“. Rozsáhlý výzkumný vzorek dosažení tohoto cíle ztěžuje, neboť zpracování každého případu bývá vzhledem k množství fází analýzy, specifickému postupu a nutnosti hlubokého se ponoření do výpovědí při jejich opakovaném čtení časově náročné. Proto je vhodnější využít menší, ale na data bohatý, vzorek (Smith et al., 2009).¹⁰ Jelikož respondenty považuji v kontextu zkoumaného fenoménu za odborníky ve vztahu k jejich zkušenosti, vycházím především z konstruktivistického přístupu, který předpokládá, že realita je „specificky a lokálně konstruovaná a po formální i obsahové stránce závislá na individuální osobě nebo skupině lidí“ (Gulová & Šíp, 2013, s. 122). Výzkumná zjištění vnímám jako individuální, nikoli však izolované, příběhy, jejichž propojením se snažím z jedinečného vyvodit obecnější zjištění (Smith et al., 2009).

3.1 Výzkumný vzorek

Vzhledem k předpokládané obtížné dostupnosti respondentů-žáků, kterou jako reálný problém naznačil již předvýzkum, jsem pro spolupráci oslovil pedagogické pracovníky (učitele, ředitele, lektory neziskových organizací) a další spolupracovníky¹¹ s prosbou o vytipování potenciálních účastníků výzkumu. Spolupracovníci mi po souhlasu oslovených žáků na ně předali kontakt (telefon, e-mail). Účelovým výběrem jsem získal šestnáct možných informantů, kterým jsem poskytl podrobné informace o povaze výzkumu a zodpověděl jejich otázky.

¹⁰ Například v rámci disertačního výzkumu považují Smith et al. (2009) za optimální zpracovat 4–10 případů.

¹¹ Jednalo se o osoby, které patří mezi mé známé, či mi byly doporučeny školitelem.

V této fázi jsem narazil na neochotu části informantů zapojit se do výzkumu. Buď jednostranně přerušili komunikaci, či účast odmítli s vysvětlením, že se o tomto pro ně choulostivém tématu nechtějí bavit. Tento postoj není vzhledem k citlivosti tématu překvapivý, jak upozorňují další výzkumníci (např. Novotný et al., 2023, s. 8). Při domlouvání rozhovorů nebyla většina respondentů příliš komunikativní – bylo třeba jim opakovaně psát, mírnit jejich obavy z pro ně neznámé zkušenosti, a domluva setkání proto někdy probíhala i týdny. S devíti respondenty, kteří nakonec potvrdili svůj zájem o účast ve studii, jsem domluvil setkání.¹² U některých z nich jsem si nebyl jistý, zda dorazí na místo schůzky. Všichni však dorazili a spolupracovali i v dalších fázích výzkumu.

Všichni respondenti byli občany České republiky se zkušeností z českých středních škol. Jediným respondentem minoritního (v tomto případě romského) původu byl Jiří.¹³ Data jsem s přestávkami (způsobenými pandemií covidu-19) sbíral od července 2020 do května 2022. Během této doby se mi podařilo zmapovat osm případů, jejichž základní charakteristiky (platné v době výzkumu) zobrazuje tabulka 1.

Jeden případ jsem kvůli nesplnění kritérií vyřadil (během setkání se ukázalo, že žák neodešel z maturitního oboru, ale přestoupil na jiný maturitní obor), a není proto v tabulce zařazen. Dvě respondentky, Gabriela a Iva, měly v době výzkumu „pouze“ přerušené vzdělávání. Obě však deklarovaly, že jde o formalitu (návrh na přerušování studia zpravidla vzešel ze strany školy), a návrat ke studiu odmítaly. V době výzkumu tak měli všichni respondenti osobní zkušenost s předčasným odchodem z maturitního oboru.

3.2 Sběr dat a analytický přístup

V úvodu setkání jsem každému respondentovi znovu vysvětlil zaměření výzkumu a jeho smysl. Účastníci byli seznámeni se způsobem zpracování dat, jejich využitím a bylo jim také připomenuto jejich právo z výzkumu kdykoliv odstoupit. Poté podepsali informovaný souhlas, jehož kopii obdrželi.

S každým respondentem jsem provedl polostrukturovaný rozhovor vedený z perspektivy IPA, která stojí na třech pilířích – fenomenologii, hermeneutice a idiografickém přístupu¹⁴ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013; Smith & Osborn, 2003). Jejím cílem je „podrobné zkoumání žité zkušenosti jedince [...] způsobem, při němž aktér tuto zkušenost vyjádří vlastními pojmy“ (Smith et al., 2009, s. 39). Cílem bylo získat detailní a bohatý popis respondentovy zkušenosti v první osobě. V perspektivě IPA by měl být tazatel aktivnější (než u narativního přístupu) a facilitovat odpovědi „na

¹² Většina setkání proběhla osobně, s výjimkou jediného, které se uskutečnilo formou videohovoru během nouzového stavu v únoru 2021 (Hynek).

¹³ Jiří nevnímá, že by jeho etnicita měla přímý vliv na jeho vzdělávací zkušenost nebo na interakce se spolužáky či učiteli. Přesto je důležité mít na paměti, že romští studenti mohou čelit určitým strukturálním překážkám, jako jsou například předsudky, nízká očekávání ze strany učitelů nebo horší přístup k podpůrným opatřením. Tyto faktory však Jiří ve svém rozhovoru explicitně nezmiňuje, a proto není možné určit, do jaké míry jeho etnický původ ovlivnil jeho vzdělávací dráhu.

¹⁴ Podstatou idiografického přístupu je zaměření „na konkrétní jedince, kteří ve svém životě zažívají specifickou situaci nebo událost“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 12).

14 Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku

| Pseudonym | Věk v době výzkumného šetření/ Věk odchodu z maturitního oboru (v letech) | Vzdělávací dráha (typ školy, kategorie oboru vzdělávání) | Období odchodu z maturitního oboru (ročník) | Formální důvod odchodu/přechodu (konkretizace důvodu respondentem) |
|-----------|--|--|---|--|
| Cyril | 27/20 | gymnázium (K) | 3. | vyloučení (absence) vyloučení (nedostavení se ke zkoušce → nedokončení ročníku) |
| | | technické lyceum (M) | 3. | |
| Dana | 19/18 | konzervatoř (P) | 2. | přestup (po přerušení studia) vlastní žádost (zanechání studia) |
| | | gymnázium (K) | 1. | |
| František | 25/24 | SOU (elektrikář) (H) | 1. | vyloučení (kázeňské problémy) přerušení studia (nehodnocení z předmětu) neúspěch u MZ vyloučení (neukončení ročníku) |
| | | konzervatoř (P) | 4. | |
| | | konzervatoř (P) | MZ 5. | |
| Gabriela | 18/18 | konzervatoř (P) | 3. | přerušení studia |
| Hynek | 23/21 | SOŠ 1 (inf. technologie) (M) | 1. absolvoval MZ | přestup vyučení neúspěch u MZ |
| | | SOU (kuchař-číšník) (H) SOŠ 2 nástavba (gastronomický management) (L/5) | | |
| Iva | 20/18 | SOŠ (design skla) (M) | 4. | přerušení studia přerušení studia (nástup do práce) |
| | | SOU (cukrář) (H) | 1. | |
| Jiří | 17/17 | SOŠ (uměleckořemeslné zpracování dřeva) (L/0) SOU (truhlář) (H) | 2. (studuje) | přestup |
| Kryštof | 26/24 | SOŠ (strojník požární techniky) (M) | MZ | neúspěch u MZ |
| | | SOU (automechanik) (H) | (studuje) | |

Pozn. MZ = maturitní zkouška. Pokud respondent přestoupil na jinou školu, jsou jednotlivé typy škol řazeny chronologicky. Pokud se respondent na danou školu vrátil po přerušení studia, je tato škola v jeho vzdělávací dráze zmíněna dvakrát (případ Františka). V závorkách jsou uvedeny kategorie oboru vzdělávání (H – střední vzdělání s výučním listem, K – úplné střední všeobecné vzdělání s maturitní zkouškou, L/0 – úplné střední odborné vzdělání s odborným výcvikem a maturitou, L/5 – navazující dvouleté nástavbové studium, M – úplné střední odborné vzdělání s maturitou, P – vyšší odborné vzdělání v konzervatoři) a specifikace důvodu odchodu ze studia. Pokud respondent v době rozhovoru studoval SOU, je tento fakt uveden jako *(studuje)*, pokud SOU úspěšně absolvoval, je tento fakt uveden jako *absolvoval*.

to, co bylo jen naznačeno [...] (např. otázkami typu: Jaký to mělo pro vás význam? Jak jste tomu rozuměla? Jak byste popsala [...]?)“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 39).

Vzhledem k citlivosti tématu jsem věnoval pozornost vytváření klidného prostředí při rozhovoru. Opakoval jsem a varioval otázky a témata vzešlá z rozhovoru tak, abych porozuměl tomu, co a jak respondenti prožívali během studia a při jeho ukončování, a omezil tím možnost, že nevhodně položenou otázkou ovlivním odpověď.

Rozhovory jsem nahrával na diktafon. Každý rozhovor jsem bezprostředně po jeho pořízení doslovně transkriboval s využitím značek zachycujících relevantní neverbální aspekty (důraz, hezitační zvuky, pauzy, smích atd.) dle doporučení Leixové (2003).¹⁵ Jména osob, škol a měst jsem anonymizoval, abych zabránil jejich možné identifikaci. Přepisy rozhovorů jsem poté poslal respondentům ke kontrole a případnému doplnění. Výsledný text jsem přečetl, opatřil prvotními poznámkami a na základě témat, která se v rozhovoru vynořila, jsem revidoval strategii vedení dalšího rozhovoru. Výsledný datový soubor tvoří osm přepisů rozhovorů v průměrném rozsahu 17 NS.¹⁶

IPA klade jisté nároky na výzkumníka, neboť předpokládá pečlivé oddělení myšlenek a nápadů souvisejících s předchozí analýzou. Smith et al. (2009) proto vyzývají výzkumníky, aby kladli důraz na nultou fázi analýzy, v níž mají reflektovat svůj vztah k výzkumnému tématu a motivaci k jeho řešení. To pomáhá zajistit, aby výzkumník „uzávorkoval“ své vlastní zkušenosti, a interpretace tak vycházely z perspektivy účastníků. Pro dodržení transparentnosti reflektuji svůj postoj v následujícím oddílu.

3.3 Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu

O fenomén předčasných odchodů jsem se začal zajímat, když jsem jako učitel nastoupil na střední školu ve velkém českém městě, která byla typická vysokou neúspěšností svých žáků. Tehdy mě překvapilo, jak přirozené pro všechny školní aktéry (učitele, žáky) je skutečnost, že jen výjimečně někdo úspěšně tuto školu absolvuje. Po roce jsem tuto školu kvůli stěhování opustil a tématem se začal zabývat v rámci doktorského studia. Při hledání respondentů pro disertační výzkum jsem si uvědomil, jak obtížné je pro mě jako člověka s vysokoškolským vzděláním (byť pocházejícího z venkovské dělnické rodiny) kontaktovat respondenty, neboť ty, které jsem učil v předešlé škole, jsem z etických důvodů oslovovat nechtěl, a žádné jiné jsem osobně téměř neznal.

Díky rešerši odborné literatury jsem znal většinu „vlivných“ teorií ESL. Věděl jsem o empiricky podložených prediktorech ESL, statistických evidencích a některých důsledcích ESL na životy neúspěšných absolventů. Chyběly mi však informace,

¹⁵ Transkripční notace je přílohou práce. Některé z analyzovaných úseků však zaznamenáníhodné neverbální informace neobsahovaly.

¹⁶ Nejkratší přepis měl rozsah 12 NS, nejdelší 21 NS.

- 16 jak odchod ze vzdělávání prožívají sami aktéři a jak o něm přemýšlejí. Postupně se mi podařilo vyhledat respondenty ochotné zapojit se do výzkumu. K rozhovorům jsem přistupoval s minimálním očekáváním, protože jsem vycházel z heterogenní povahy zkoumaného fenoménu a předpokládal jsem, že i jejich zkušenosti a postoje budou různé.

3.4 Postup analýzy

V první fázi jsem jednotlivé výpovědi kódoval chronologicky (od prvního rozhovoru) v softwaru MAXQDA. Pro dodržení idiografického principu (Smith & Osborn, 2003) jsem nejprve zpracoval každou analýzu samostatně jako svébytnou jednotku tak, aby byla oddělená od zjištění pocházejících z předešlých analýz. Při opakovaném čtení se vyjevovaly sady kódů (témata). Ty jsem seskupil do širších kategorií (Smith et al., 2009; Švaříček & Šed'ová, 2014), které reflektují hlavní témata vztahující se k předčasným odchodům. Při přiřazování jednotlivých případů k typům jsem nejprve identifikoval klíčové aspekty každého případu. Následně jsem zkoumal, zda a nakolik korespondují s charakteristikami typů v syntetizované typologii. Tabulka 2 zobrazuje klíčové aspekty, které vycházejí z kombinace kódů a kategorií identifikovaných při analýze, na jejichž základě byly jednotlivé případy přiřazeny k určitému typu. Tento přístup mi umožnil zjednodušit komplexní data a prezentovat je v přehledné formě, aniž by se ztratila hlavní charakteristika každého typu. Jednotlivé kroky analýzy budu ilustrovat na případě Jiřího.

Po přepisu rozhovoru jsem postupně identifikoval kódy spojené s Jiřího předčasným odchodem ze vzdělávání (např. prospěch/obtížnost, strach z maturitní zkoušky, maturita a její hodnota, nízké sebevědomí, ztráta času, nejasná budoucnost, ambice rodičů, vliv pandemie covid-19, přestup, úleva apod.). Tyto kódy jsem seskupil do širších analytických kategorií (např. volba školy, vliv rodičů, emoční prožívání studia, vztahy se spolužáky, studijní motivace, kognitivní angažovanost apod.).

V dalším kroku jsem Jiřího charakteristiky porovnal se znaky jednotlivých typů. Typ *neúspěšní* je charakterizován především špatnými studijními výsledky, které vedou k odchodu ze vzdělání, zpravidla po neúspěchu u dodatečné či závěrečné zkoušky. Jiří společně s dalšími respondenty v této kategorii vykazoval tento znak velmi silně. Svých studijních limitů si byl vědom a řešení situace našel v přechodu na učiliště, kde se mu díky nižším studijním nárokům ulevilo.

Současně jsem uvažoval, zda by Jiří mohl spadat do jiné kategorie (například *znevýhodnění* nebo *odpojení*). Zatímco však *znevýhodnění* zažívají bod zlomu v důsledku vážných životních událostí (např. rodinné problémy, zdravotní potíže), hlavní důvod Jiřího odchodu byl explicitně navázán na nedostatečné studijní výsledky. Rovněž nevykazoval nezáměr o školu jako typ *odpojení*. Kvůli obtížnosti maturitního oboru sice ztratil motivaci k jeho dokončení, ve studiu však stále viděl smysl, což dokládá také přestup na obdobný učební obor.

Tabulka 2 Přehled aspektů, charakterizujících jednotlivé typy ESL, u respondentů

| | Nedostatek motivace | Nezájem o školu (vnímaná nerelevance ve škole) | Problémy s chováním (konflikty ve škole) | Vysoká absence | Špatné (či chybějící) vztahy s učiteli | Špatné (či chybějící) vztahy se spolužáky | Špatné (či chybějící) studijní výsledky | Neúspěch u zkoušky (dodatečné; maturitní) | Závažné psychologické obtíže | Užívání návykových látek | Rodinné obtíže | Typ |
|-----------|---------------------|--|--|----------------|--|---|---|---|------------------------------|--------------------------|----------------|----------------|
| Hynek | | | | | | X | X | X | | | | neúspěšní |
| Jiří | X | | | X | | X | X | X | | | | neúspěšní |
| Kryštof | | | | | | X | X | X | | | | neúspěšní |
| Dana | X | X | | X | | | | | X | | X | znevýchodnění |
| Gabriela | X | | | X | | | | | X | X | | znevýchodnění |
| Iva | | | | X | | X | | | X | | X | znevýchodnění |
| Cyril | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | odpojení |
| František | | | X | X | X | X | X | X | | X | X | nepřízřůsobiví |

Pozn. X = přítomnost aspektu v daném případě.

4 Výsledky a diskuse

V první části tohoto oddílu stručně shrnu klíčové charakteristiky předčasných odchodů jednotlivých respondentů, v další části je poté propojím s typologií. Představené zkušenosti reflektují individuální i systémové faktory, které ovlivnily rozhodnutí respondentů.

4.1 Charakteristiky respondentů

Hynek se nejprve vyučil v oboru kuchař-číšník a poté nastoupil do nástavbového studia, protože věřil, že mu maturita otevře více kariérních příležitostí. Současně začal brigádně pracovat v gastronomii. Nástup do práce jej však vedl k přehodnocení tohoto rozhodnutí: „Spíš to беру tak, že to je takový pro mě méněcenný papír. Je to pro mě takový, že dostanu papír, ale už ho v životě asi nevytáhnu.“ Zatímco s výučním listem snadno získal práci, která ho bavila a v níž byl úspěšný, nástavbové studium vyžadovalo množství času a nepřinášelo mu kýžené studijní úspěchy. Jeho absolvování považuje za nepodstatný cíl, který by sice mohl naplnit, ale nepřikládá mu žádný dlouhodobý význam. K maturitní zkoušce nakonec v řádném termínu přistoupil, neuspěl však v didaktickém testu z českého jazyka. Poté, co se mu nepodařilo uspět ani u opravného termínu, se rozhodl nástavbu opustit. Hynek považuje současnou podobu maturitní zkoušky za nespravedlivou vůči učňům, neboť musí absolvovat shodné didaktické testy jako žáci čtyřletých a víceletých maturitních oborů, přestože mají na přípravu výrazně méně času: „Byla to taková @fofr škola@. Bylo to jenom dva roky, že jo. Normální studenti na to mají čtyři roky.“

Jiří čelil závažným problémům s prospěchem, které se zhoršily během pandemie covidu-19: „Hlavně kvůli té covidové situaci # jsem měl, hodně jsem chyběl. # Hodně podprůměrný prospěch, ne prospěch, ale měl jsem ty enka, nehodnocen byl jsem z předmětů.“ S příchodem distanční výuky postupně ztratil motivaci pokračovat ve studiu. Obtížně se mu z domova soustředilo na studium, nedokázal se sám připravovat, neorientoval se v úkolech, někdy proto výuku „vynechal“. Současně začal pociťovat obavy z maturitní zkoušky: „Z té teorie jsem měl strach celkově prostě, já hlavně nejsem moc komunikativní typ, takže ... mně by to asi ani nedělalo moc dobře. Moc mluvit prostě.“ Absence a nízká motivace vedly k rozhodnutí přejít na učiliště, kde se mu díky nižším studijním nárokům v „teoretických“ předmětech ulevilo. Jiří současně poukazuje na nedostatečnou podporu školy během on-line výuky. Absence efektivního systému pro udržení kontaktu se žáky vedla k prohloubení jeho problémů.

Kryštof se navzdory opakovaným neúspěchům u didaktických testů vyznačuje vytrvalostí a hledáním způsobů, jak dosáhnout maturitního vzdělání. K maturitní zkoušce přistoupil díky podpoře vedení své školy celkem třikrát, neboť mu ředitel umožnil dvakrát opakovat čtvrtý ročník. Přestože zkoušel různé strategie přípravy na didaktické testy, měnil maturitní předměty a v jednom termínu, kdy mu k úspěšnému složení zkoušky scházel jediný bod, se pokoušel i odvolat, neuspěl v žádném

z devíti pokusů. Kryštof vnímá jako hlavní překážku časový tlak při psaní didaktických testů: „Jak člověk furt hlídá ten čas a myslím si, že prostě v tom je ten člověk mnohem víc ve stresu a není na to ani tolik času.“

Dana prožila dva odchody z maturitního oboru. Nejprve v sedmnácti letech opustila konzervatoř, z níž „pod tlakem“ rodičů přestoupila na gymnázium, jehož studium ukončila bezprostředně po dosažení plnoletosti. Prostupujícími tématy jejího středoškolského studia jsou opakující se zdravotní a psychické obtíže (především anorexie, s níž se potýkala před nástupem na konzervatoř i během studia) a charakteristická zdůrazňovaná skepse k užitečnosti formálního vzdělání pro její život. V době rozhovoru, který se uskutečnil necelý rok po posledním odchodu ze střední školy, pracovala v keramické dílně a přivydělávala si brigádou v gastronomii. Proces jejího odchodu odráží složitou kombinaci rodinných, osobních a zdravotních faktorů. Specifikem Daniny studijní dráhy je skutečnost, že po celou dobu studia dosahovala výborných výsledků a učitelé i spolužáci ji považovali za člověka předurčeného ke studijnímu úspěchu. Svůj odchod vnímá především jako osvobození od rodinného tlaku: „Vůbec toho nelituju, protože bych k tomu přišla hrozně snadno. A přece jenom od toho života chci nějaký výzvy.“ Význam maturitního vzdělání ve svém životě považuje za zanedbatelný, zejména ve srovnání s významem, který pro ni má „reálná“ pracovní zkušenost, v níž se může realizovat a díky které může být nezávislá na svých rodičích.

Gabriela se opakovaně vrací k dvěma osobním tématům – nedostatku motivace a podobnostem své studijní dráhy se studiem své matky, která také ve 3. ročníku opustila střední školu. Gabriela předčasně ukončila vzdělávání ve školním roce 2020/2021, v době omezení výuky v důsledku covidu-19. Za hlavní důvod odchodu označuje snahu řešit své psychické obtíže, konkrétně emočně nestabilní poruchu osobnosti, která jí byla v tomto roce diagnostikována. V Gabrielině příběhu je význačné, jak často zmiňuje rozdíly mezi „výjimečným a skutečným“ prostředím základní waldorfské školy, kterou absolvovala, a v jejích očích povrchním prostředím „běžné školy“, tedy konzervatoře, na niž nastoupila. Tímto bipolárním rozdělením zesmyslňuje a ospravedlňuje své studijní obtíže – jako „waldorfská“ žačka nemohla na „běžné“ veřejné škole zapadnout. Opakovaně hovoří o tehdy prožívaném pocitu odlišnosti od svých spolužáků. Obtíže zvýšily absenci ve výuce a postupně vedly k úplnému odpojení od vzdělávacího systému.

Iva začala své studium uměleckoprůmyslové školy s vysokou motivací a dobrými studijními výsledky, avšak rodinné problémy a psychické obtíže, které se u ní začaly projevovat po rozvodu rodičů, vedly k její izolaci. Vzpomíná, že v důsledku emočně náročné rodinné situace, kdy „měla problémy jiných v sobě“, začala pociťovat psychické obtíže, které jí znesnadňovaly docházku do školy: „Jenom jako ráno se probudit a dojet do školy, jsem měla hrozně velké bolesti, nebylo mi vůbec dobře.“ Pokud zvládla dorazit do školy, bylo jejím jediným cílem výuku „přežít“ a co nejdříve z ní zase odejít. Tento stav popisuje jako naprostou ztrátu schopnosti soustředit se na studium. Kvůli vysoké absenci nakonec nebyla v řádném termínu připuštěna k maturitní zkoušce a musela skládat dodatečné zkoušky k uzavření čtvrtého ročníku. Ne-

20 příznivý průběh jedné z nich ji přivedl k finálnímu rozhodnutí školu opustit: „Vytáhla jsem si jednu z těžších otázek, co byly, a ve mně se to tam strašně zlomilo a vůbec jsem nedokázala nic říct. Řekla jsem, že mi není dobře, a odešla jsem ze školy.“ Iva formálně přerušila studium a v novém školním roce nastoupila v jiném městě do učebního oboru cukrář, který chtěla absolvovat už po konci základní školy. Tehdy se však přizpůsobila přání rodičů a začala studovat maturitní obor. Přesto „cukrařinu“, kterou označuje za své preferované vzdělání, po několika měsících opustila.

Leitmotivy prostupujícími Cyrilovy zkušenosti jsou stres a tlak spojený s prostředím gymnázia a očekáváními rodičů. Pochází z rodiny, v níž má formální vzdělání vysokou hodnotu, matka i otec pracují v akademických pozicích. Od vysokých očekávání rodičů i školy se proto Cyril začínal postupně distancovat chozením za školu, kde trávil čas s kamarády, experimentoval s návykovými látkami (pravidelně kouřil marihuanu, vzpomíná na ojedinělé zkušenosti s psychedeliky) a věnoval se svým zálibám. Vzdělávání na gymnáziu pro něj představovalo (a stejný postoj zastává i v době výzkumu) nepřátelský „systém“, jenž vůči svým podřízeným (tedy žákům) používá výhradně „negativní motivaci“. Bylo pro něj proto obtížné poslouchat učitele, kteří „si svou autoritu nevybudovali, ale byla jim nějakým způsobem daná“. Cyrilovy popisy „rozporu se systémem“ a z něj plynoucí „touhy nalézt vlastní cesty“ lze chápat jako symbolické vyjádření negativních pocitů a nedůvěry vůči institucionálnímu vzdělávání. Ve 3. ročníku dosáhly jeho absence takové míry, že jej musel opakovat. Tuto událost považuje za zlom ve své vzdělávací dráze, protože opakování ročníku zesílilo pocíťovaný tlak rodičů, což označuje za poslední impuls, který vedl k odchodu nejen ze školy, ale i z domova.

František se během studia potýkal s konflikty se spolužáky i učiteli, které vedly k jeho vyloučení z učiliště. Po nástupu na maturitní obor se jeho situace zlepšila. Přestože měl i v této škole kázeňské problémy a patřil mezi žáky s nejhorším prospěchem ve třídě, dokázal díky podpoře učitelů projít do maturitního ročníku. Na jeho začátku se však musel vyrovnávat s životním zlomem, který považuje za nejvýznamnější okolnost vedoucí k pozdějšímu odchodu ze vzdělávání: „Já jsem vlastně byl jako od rodičů byl tak nějak vykopnut a bylo to přesně před maturitou právě, bylo to takový období, kdy # jsem nestíhal vzdělávat, žít se, vařit si, prát si, topit.“ František tím ztratil rodičovskou podporu, musel se odstěhovat k nemocnému dědovi a ocitl se bez peněz i adekvátního zázemí. Nutnost začít řešit novou životní situaci vedla k prohloubení školních potíží, především nárůstu absentérství. Přestože se mu ředitelka školy snažila pomoci a zajistila mu přivýdělek (v podobě úklidu školy) a po neúspěchu u maturitní zkoušky mu umožnila pokračovat ve studiu, vedla kumulace obtíží k jeho opakovaným odchodům ze školy.

Jednotlivé případy ukazují, že klíčovými faktory ovlivňujícími předčasné odchody jsou jak individuální okolnosti (psychické obtíže, rodinné problémy, osobní cíle a motivace), tak systémové překážky (podoba maturitní zkoušky, absence podpůrných mechanismů a kariérního poradenství). Ti, kteří odešli během studia (např. Dana, Iva, Cyril), se většinou potýkali s osobními a rodinnými obtížemi, jež vedly k jejich postupnému odpojení od vzdělávání. Tito žáci často vnímali svůj odchod

jako způsob, jak uniknout nepříznivým podmínkám nebo stresujícím okolnostem. Naproti tomu žáci, kteří zůstali ve vzdělávacím systému až do závěrečné fáze a neuspěli u maturitní zkoušky (např. Hynek, Kryštof), zažívali frustraci způsobenou systémovými bariérami, jako byl časový tlak při psaní didaktických testů a z jejich pohledu nedostatečná maturitní příprava. Za důvod svého neúspěchu označují, v jejich očích nespravedlivou, podobu společné části maturitní zkoušky, tedy didaktické testy, u nichž opakovaně neuspěli, byť ostatní (školní) podmínky pro získání maturity splnili. Rozdíly mezi oběma skupinami poukazují na nutnost přizpůsobit podpůrné mechanismy specifickým potřebám žáků – od emocionální podpory a intervence při rodinných problémech až po přípravu k závěrečným zkouškám.

4.2 Typologie předčasných odchodů v českém kontextu

Ve studii jsem usiloval o ověření platnosti syntetizované typologie předčasných odchodů ze vzdělávání v kontextu českých středních škol. Přestože účelový výzkumný vzorek zahrnoval pouze osm respondentů, byly v každém ze sledovaných případů identifikovány charakteristiky spjaté s některým z typů vymezených přehledovou studií. Za pozornost stojí specifika, kterými se někteří z respondentů odlišovali od zjištěných zahraničních výzkumníků. Vzhledem k nízkému počtu případů není možné považovat tyto odlišnosti za obecně platná specifika pro český kontext, mohou však být zdrojem podnětů pro další výzkum s většími vzorky. Považuji proto za důležité nyní tyto shody a rozdíly popsat.

Ve studijních drahách *neúspěšných* (Hynek, Jiří, Kryštof) se kombinují dva dominantní aspekty charakterizující tento typ: nedostatečné školní výsledky a současně chybějící delikventní chování (Janosz et al., 2000). Neúspěšní se od ostatních typů liší svou snahou získat vzdělání jinou cestou. Jiří a Kryštof přehodnocují své schopnosti a odcházejí na učiliště. Hynek po přestupu z nevyhovujícího maturitního oboru nejprve „pro jistotu“ získal výuční list a až poté pokračoval v maturitní nástavbě. Skutečnost, že díky vyučení už nějaké vzdělání má, mu po maturitním neúspěchu usnadnila rozhodnutí ukončit studium a odejít do praxe. V Hynkově perspektivě je maturita „méněcenným papírem“, který pro jeho kariéru v oblasti gastronomie nemá význam. Přestože Ogrestaová et al. (2021) spojují neúspěch s nízkým zájmem rodičů o vzdělání svých dětí a logistickými problémy při dojíždění do školy, v případě této trojice respondentů zmíněné překážky nenalzáme. Jiří navštěvoval školu ve svém městě, Hynek a Kryštof dojížděli do blízkých okresních měst. Jejich rodiče si přáli, aby dosáhli maturitního vzdělání. Příklad Jiřího, pocházejícího z dělnické rodiny, dobře ilustruje, že byť rodiče své děti podporují, často nedisponují dostatečnými znalostmi či kontakty pro výběr adekvátní studijní dráhy či řešení studijních obtíží: „Totiž moji rodiče do mě vkládali, oni si mysleli, prostě na to mám, no a ... myslím, že na to teoreticky nemám.“ Z výpovědí spíše vyplývá, že se neúspěšným nedostalo adekvátní podpory při výběru studijního oboru, v důsledku čehož si nebyli schopni ve fragmentovaném systému českých středních škol nalézt typ studia a obor odpovídající jejich zájmům a schopnostem.

Odlišnosti od zahraničních dat vykazuje také typ *znevýhodnění*. Respondentky (Dana, Gabriela, Iva) spojuje skutečnost, že se setkaly s vysoce stresujícími životními událostmi, které urychlily jejich odchod. Pro znevýhodněné je charakteristická různá míra školní angažovanosti (Fortin et al., 2006), která se projevila i u této trojice. Dana a Gabriela měly od počátku studia pocit, že do školy nepatří, zatímco Iva prožívala silnou afektivní angažovanost. Všechny tři dosahovaly na střední škole nadprůměrných výsledků, dokud se v jejich životech neobjevily významné nepříznivé události vedoucí k jejich odpojení od školy. Tyto události lze rozdělit do dvou hlavních kategorií: 1) rodinné problémy a 2) vážné psychické obtíže. U Dany a Ivy vedly rodinné problémy k rozvoji psychických a zdravotních obtíží, které nakonec vyústily v jejich odchod ze vzdělávání. Dana se snažila uniknout z rodinného prostředí, které vnímala jako nesvobodné. Ukončení studia vnímá pozitivně jako okamžik, od něž žije svobodně a nezávisle. Kvůli tlaku rodičů, kteří ji „nutili mít maturitu“, však mohla odejít ze školy na vlastní žádost až po dosažení plnoletosti. Je příznačné, nakolik tato bývalá premiantka opakovaně připomíná, že formální vzdělání má v jejím životě bezvýznamnou roli, neboť jeho dosažení pro ni není výzvou: „Vůbec toho nelituju, protože já bych, já mám pocit, že bych k tomu přišla hrozně @snadno@. A přece jenom od toho života chci nějaký výzvy, nebo tak.“ Iva se naopak snažila zvládnout stresující situaci spojenou s rozvodem rodičů, což zásadně ovlivnilo její studijní výsledky. Psychické problémy, které vznikly v důsledku této situace, vedly k tomu, že přestala docházet do školy a nakonec nebyla schopna splnit požadavky maturitní zkoušky. Její odchod ze školy byl nepředpokládán a vnímá jej jako negativní zlom ve svém životě. Gabriela se potýkala s psychickými obtížemi, které přisuzovala dědičnosti, neboť podobné problémy měla i její matka. Teprve po ukončení studia vyhledala odbornou pomoc a v době rozhovoru plánovala vstoupit do terapeutické komunity kvůli diagnostikované poruše osobnosti. Všechny tři respondentky se s psychickými problémy potýkaly již během studia, ale odborná pomoc přišla až po jejich odchodu ze školy. Podobné zkušenosti měly pro každou z respondentek odlišný význam. Dana vnímá svůj odchod jako cestu ke svobodě a pozitivní změně, zatímco Iva jej považuje za nedobrovolný a negativní zlom. Gabriela svůj odchod spojuje s nutností léčit své psychické obtíže. Podle rakouských výzkumníků (Nairz-Wirth & Gitschthaler, 2020) tato skupina deklaruje pozitivní vztah k vzdělávání a snaží se svůj nízký sociální kapitál kompenzovat pozdějším návratem do vzdělávacího systému. Dana, Gabriela ani Iva však o návratu v okamžiku rozhovoru neuvažují. Dana a Iva jsou zaujaty svou prací, díky níž si mohou dovolit svobodný život mimo rodinu, Gabriela doufá, že získá invalidní důchod. Návrat ke studiu je v jejich uvažování zatím málo pravděpodobný. Selhávání dříve angažovaných žáků, které tyto případy ilustrují, může poukazovat na absenci systémové podpory ohrožených žáků v českých školách.

Typ *odpojení* zastupuje jediný respondent (Cyril). Proces jeho odchodu zahrnoval rodinný nesoulad, tlak na výsledky a neúspěšné pokusy se z tohoto tlaku vymanit. Naplňuje tak mnohé charakteristiky odpojených. Nemá rád školu a ve výuce často absentuje, neboť v ní nevidí přínos pro naplnění svých životních cílů (Bowers & Sprott, 2012b; Janosz et al., 2000). Odlišuje se však svým původem. Zatímco podle

Pikkarainenové et al. (2021) souvisí nízká angažovanost s nepříznivým socioekonomickým zázemím, pochází Cyril z velmi vzdělané středostavovské rodiny a pro jeho rodiče má vzdělání zásadní význam. Podle amerických výzkumníků (McDermott et al., 2018) žáci z této kategorie obvykle přebírají lhotejnost vůči škole od svých rodičů a tento postoj v rodině sdílí. Cyril naopak svou nízkou angažovanost buduje navzdory vysokým ambicím svých rodičů, vysokoškolských učitelů. A priori by se přitom dalo očekávat, že požadavky a klima veřejného gymnázia budou v souladu s jeho rodinným zázemím (habitem), a škola tak pro něj bude „přirozeným prostředím“ – srov. Lareauová (2015). Právě z prostředí rodiny, jehož odraz spatřuje ve škole, se Cyril během dospívání snaží vymanit. Přestože se snaha „uniknout z nepřátelského prostředí“ objevovala jako významná motivace k odchodu také u finských středoškoláků (Pikkarainen et al., 2021), nelze proces Cyrilova odchodu (vzhledem k rodinnému zázemí) označit za typický, ale spíše specifický případ této kategorie. V důsledku těchto problémů Cyril nakonec školu opustil a přestěhoval se do jiného města, kde začal pracovat. Postupně se od špatně placených prací vypracoval k úspěšné živnosti, což vnímal jako pozitivní zvrát ve svém životě. Díky tomu považuje svůj odchod ze školy za šťastnou náhodu, která mu umožnila dosáhnout finanční nezávislosti a životní spokojenosti, kterou si během školní docházky neuměl představit. Pozdější pokus o návrat do vzdělávání, ke kterému byl přinucen tlakem rodičů, nebyl úspěšný a na dálkové studium nakonec rezignoval. Cyril připouští, že se od vzdělávacího systému již odpoutal natolik, že nebyl schopen se do něj znovu zapojit. Právě ztráta studijní motivace je charakteristickým znakem této skupiny (Janosz et al., 2000).

František je jediným respondentem, u něhož se v průběhu studia projevovalo výrazně delikventní chování, jež je typické pro kategorii *nepřizpůsobiví* (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000). Po opakovaných konfliktech se spolužáky a učiteli byl vyloučen z učiliště a následně nastoupil do maturitního oboru. Svůj přístup k těmto konfliktům vnímal jako spravedlivý a nezbytný, často se cítil do situací vtažen okolnostmi, které považoval za nevyhnutelné. Prostředí učiliště popisuje jako „spodinu“, kde časté konflikty vedly k jeho vyloučení už v 1. ročníku. Po přestupu na konzervatoř zažil František zásadní změnu v přístupu učitelů ke kázní. Byl překvapený, že v této škole neexistovaly poznámky za nevhodné chování, což pro něj znamenalo výrazně odlišné školní klima. Formálním důvodem jeho prvního odchodu z této školy se stává absence při praktické části maturitní zkoušky, v jejímž důsledku nemůže uzavřít ročník a postoupit k dalším částem maturity: „Jsem zaspal a nepřišel na ukázkou svojí choreografie, takže to byl jeden z hlavních důvodů, jako, kdy prostě to byl hroznej průser, moje zodpovědnost.“ Aby se vyhnul vyloučení ze studia a mohl se k němu později vrátit, rozhodl se jej po domluvě se školou přerušit: „Protože jsem to nezvládal, tak jsem rok pracoval teda, začal jsem dělat třeba v hutnictví, zahradnictví, v divadle (název divadla) a zkusil jsem si různý takový práce.“ McDermottová et al. (2017) tvrdí, že ve srovnání s ostatními typy je u nepřizpůsobivých nejvyšší šance, že se při dostatečné podpoře vrátí do školy a úspěšně dokončí vzdělání. František se skutečně po roční přestávce na konzervatoř vrací, uzavírá 4. ročník a ředitelka školy mu umožňuje postoupit do 5. ročníku i bez maturitní zkoušky. Hlavním cílem

24 se pro něj stává její složení. S pomocí výchovné poradkyně mu je přiznáno uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky (PUP MZ). Opakovaně však neuspěje v didaktickém testu z angličtiny, v jednom případě se zapomene k opravné zkoušce dostavit. Je pozoruhodné, že se na své neúspěchy nesnaží vymluvit, ale přiznává svou odpovědnost: „Už mě tolikrát vyhodili, tolikrát mi dali šanci a tolikrát jsem to podělal.“ V důsledku vysoké absence a špatných studijních výsledků je na konci školního roku ze tří předmětů hodnocen známkou nedostatečně, neukončuje 5. ročník a je ze školy vyloučen.

4.3 Hlavní shody a rozdíly mezi typologií a daty

Druhým cílem bylo zjistit, jak se identifikované typy shodují se syntetizovanou typologií vytvořenou na základě zahraničních výzkumů. Výsledky potvrzují využitelnost všech kategorií s výjimkou *tichých* – jediného typu, jehož profil nebyl nalezen u žádného z respondentů. Výzkumníci tuto skupinu charakterizují jako žáky, u nichž se nevyskytují zřetelné školní obtíže, a jejich předčasný odchod proto bývá překvapivý (Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000; Ogresta et al., 2021). Příčina absence tohoto typu v mém výzkumu může být dvojitá. Nejprostěji ji lze vysvětlit nízkým počtem respondentů, v němž je zastoupení všech kategorií nepravděpodobné. Druhým důvodem je zvolená výzkumná perspektiva. Elementární charakteristikou *tichých* je skutečnost, že přesné příčiny jejich odchodu nejsou přesvědčivě doloženy. Smyslem IPA je však snaha co nejpodrobněji porozumět respondentově zkušenosti, díky čemuž se mohou ve zkušenostech respondentů vyjevit déletrvající obtíže, které by nemusely být bez jejich reflexe zřejmé. V perspektivě IPA tak mohla tato kategorie splynout s další (např. se znevýhodněnými).

Dalším specifickým českého kontextu je vysoká míra žáků, kteří po neúspěchu u maturity hledají alternativní cesty ke vzdělání. Například Kryštof absolvoval devět pokusů o složení didaktických testů. Tento fenomén naznačuje specifický vztah k maturitnímu vzdělání a jeho významu na českém pracovním trhu.

Rovněž se ukázalo, že některé zahraniční koncepty, jako je role rodičovského zájmu nebo geografické bariéry, neodpovídají zkušenostem českých respondentů. Například Jiří a Hynek pocházeli z podporujících rodin, přesto neuspěli v maturitním vzdělání. To poukazuje na nutnost zohlednit i jiné faktory, například efektivitu školní přípravy.

4.4 Obecné poznatky o předčasných odchodech z maturitních oborů

Na základě analýzy dat lze formulovat několik širších poznatků. Prvním je význam systémových bariér, především podoby maturitní zkoušky. Respondenti, kteří studovali nástavbové obory nebo odborné školy, často poukazovali na nesoulad mezi přípravou a požadavky didaktických testů. Tento nesoulad vedl k opakovaným neúspěchům u maturity, což vnímali jako demotivační faktor.

Druhým klíčovým aspektem je role institucionální podpory. Mnozí respondenti zmiňovali absenci intervenčních mechanismů, které by mohly zmírnit důsledky jejich problémů (psychických obtíží, rodinných problémů). Absence pomoci byla zvláště citelná během pandemie covidu-19, kdy několik respondentů uvedlo, že ztratilo kontakt se školou.

Třetím významným faktorem je volba vzdělávací dráhy. Někteří respondenti (např. Jiří) uváděli, že nebyli adekvátně informováni o tom, jaké nároky jejich obor klade. To naznačuje potřebu kvalitnějšího kariérního poradenství na základních školách.

4.5 Limity studie

Interpretativní fenomenologická analýza je ze své podstaty omezená především z hlediska zobecnitelnosti výsledků. Závěry analýzy nelze generalizovat pro celou společnost, nicméně detailně popisují zkoumanou skupinu a jejich „skutečná validita spočívá v tom, jestli výsledky výzkumu říkají čtenáři něco zajímavého, důležitého nebo užitečného“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 43).

Vzhledem ke klíčové roli jazyka může být pro respondenty obtížné komplexně vysvětlit své zkušenosti a myšlenky, což mohlo nežádoucím způsobem redukovat rozsah získaných informací. Za limitující lze považovat jednak potenciální nemožnost či neschopnost respondentů srozumitelně popsat svou zkušenost, jednak omezenou schopnost výzkumníka porozumět jazyku, jímž je tato zkušenost popisována. Pandemie covidu-19, která výrazně ovlivnila školní vzdělávání v Česku, mohla mít specifický dopad na výsledky studie, zejména kvůli distančnímu vzdělávání, jež někteří respondenti, např. Jiří, zmiňovali jako významný faktor svého předčasného odchodu: „Hlavně kvůli té covidové situace... hodně jsem chyběl... měl jsem ty enka, nehodnocen byl jsem z předmětů.“ Přejít na distanční výuku mohl přispět ke ztrátě studijní motivace, zhoršení výsledků a narušení vztahů s učiteli a spolužáky, což mohlo vystupňovat již existující problémy a urychlit odchod ze vzdělávání. Tento vliv pandemie je však potřeba zkoumat hlouběji, aby bylo možné plně pochopit jeho důsledky. Při interpretaci výsledků je také třeba vzít v úvahu rozdílnou dobu, jež u jednotlivých respondentů uplynula od předčasného odchodu ze vzdělávání po jejich zapojení se do výzkumu. Někteří účastníci opustili maturitní studium relativně nedávno, zatímco jiné respondenty dělí od této události několikaletý odstup. Tento časový rozdíl může ovlivnit jejich reflexi a popis vlastních zkušeností, ať už v důsledku zapomenutí některých detailů, nebo změny jejich pohledu na události v průběhu času. Je tedy možné, že vnímaný dopad zkušenosti se u jednotlivých respondentů liší nejen kvůli samotným okolnostem odchodu, ale i v důsledku uplynulého času.

Podrobnost procesu IPA a množství fází, jež s sebou nese, klade na výzkumníka značné časové nároky a vyžaduje nemalé úsilí. Přístup závisí na vlastních koncepcích výzkumníka a je jimi komplikován: osobnímu světu respondentů má dát smysl prostřednictvím své interpretační činnosti. Jde o dvoustupňový proces interpretace, v němž se účastníci snaží porozumět svému světu a výzkumník zase tomu, jaký smysl

26 dávají své zkušenosti (Smith & Osborn, 2003, s. 53). Interpretace dat je v perspektivě IPA hluboce zakořeněna v textu a může být ovlivněna výzkumníkovým životním postojem, předsudky a zkušenostmi.

V průběhu analýzy jsem proto usiloval, aby mé myšlenky a pocity co nejméně ovlivnily vlastní interpretace zkušeností respondentů. Zarážela mě především skutečnost, s jakým nepochopením ze strany svých blízkých se někteří z respondentů setkávali. Snažil jsem se proto spojit s jejich přáteli, příbuznými či bývalými učiteli, abych získal další informace a mohl interpretovat jejich příběhy s větším porozuměním. Současně mě překvapilo, nakolik pozitivně někteří reflektují svůj odchod ze studia.

Ve výzkumném vzorku chyběli žáci z některých marginalizovaných skupin, jako jsou dospívající ukrajinské národnosti, kteří v Česku tvořili významnou a rostoucí menšinu ještě před rokem 2022, kdy další velkou vlnu imigrace vyvolala nová fáze ruské agrese proti Ukrajině. Respondenty byli pouze žáci se zkušeností z maturitního studia, vzorek tedy nezahrnoval žáky dvouletých a tříletých učebních programů, které mají tendenci navštěvovat rizikové skupiny (Dvořák et al., 2022).

5 Závěr

Představené výsledky podporují současný výzkumný trend poukazující na heterogenitu žáků, kteří předčasně ukončili školní docházku, na základě dokladů získaných v kontextu českého vzdělávání. Představené závěry potvrzují, že předčasný odchod ze vzdělávání je procesem, který spoluvytvářejí žáci, školy i rodiny. Respondenti přitom o získání nějaké formy vzdělání (byť někdy pouze v náznacích) usilují i po neúspěchu v maturitním studiu. S výjimkou Gabriely všichni přešli na jinou školu (je však nutno dodat, že Dana a Cyril tento přestup považují za vynucený rodiči). Část žáků hledá alternativní vzdělávací a pracovní příležitosti, část přestupuje na učební obory a snaží se dosáhnout nejvyššího možného vzdělání.

Přestože je předčasné ukončování školní docházky tradičně studovaným tématem, institucionální kontexty se v jednotlivých zemích zásadně liší a poznatky z jiných systémů nelze automaticky přenášet. Roztříštěnost českého středního školství do mnoha oborů i sama existence dvouletých a tříletých učňovských programů, které představují de facto slepou uličku, je opakovaně kritizována. Na druhou stranu tyto obory představují jakousi záchrannou síť, což se projevilo i v mém vzorku. Žáci, kteří jsou neúspěšní ve čtyřletých maturitních oborech, mohou v těchto programech získat jistotu, že neskončí pouze se základním vzděláním. Tato situace je však dvojsečná, neboť může vést k tomu, že se žáci ze znevýhodněného prostředí spokojí s méně náročnou vzdělávací drahou, neusilují o maturitu a pokračování ve vzdělávání, a česká společnost tak přichází o skryté talenty.

Ambicí textu bylo přinést vhled do žitého světa neúspěšných žáků, který se liší od vnímání fenoménu jinými aktéry. Topping (2011) si povšiml, že výzkum založený na perspektivě učitelů se více zaměřuje na kurikulum nebo vzdělávací výsledky, za-

tímco žáci vnímají citlivěji sociální a emocionální aspekty – podobně také Wellerová (2007). Jindal-Snapeová a Miller (2008) poukázali na to, že různé zainteresované strany mohou rozličným stresorům přiřkládat rozmanitou důležitost: dospělí věnují pozornost dopadu velkých změn, zatímco dospívající si mohou více uvědomovat drobné, ale často se opakující konflikty s učiteli a vrstevníky.

Poděkování

Děkuji RNDr. Dominiku Dvořákovi, Ph.D., za otevřenou a přínosnou diskusi při vzniku studie. Děkuji redakci za užitečné připomínky a za velkorysost a trpělivost při jejich zapracovávání. Oběma anonymním recenzentům děkuji za čas, který tomuto textu věnovali. Především jim děkuji za přínosnou zpětnou vazbu, díky níž se jej podařilo dopracovat.

Literatura

- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions* (s. 13–29). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4>
- Archambault, I., Janosz, M., Olivier, E., & Dupéré, V. (2022). Student engagement and school dropout: Theories, evidence, and future directions. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (s. 331–355). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_16
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Information (International Social Science Council)*, 24(2), 195–220.
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012a). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 176–195. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.552075>
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012b). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17(3), 129–148. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.692071>
- Bowers, A., Sprott, R., & Taff, S. (2012). Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal*, 96(2), 77–100.
- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521–545. <https://doi.org/10.1093/sf/sor003>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (s. 793–828). John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Csereklye, E. (2008). Reasons for school failure among ethnic minority students. *Practice and Theory in Systems of Education*, 3(3–4), 87–92.
- (2010). ČŠI. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%5c5%99%3%adlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf

- 28 De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Druhlák, P. (Ed.). (2008). *Jak zkoumat politiku: Kvalitativní metodologie v politologii a mezinárodních vztazích*. Portál.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout. *Review of Educational Research*, 85(4), 591–629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Dvořák, D., & Gal, P. J. (2022). Czech Republic: National and local perspectives. In V. Tütlys, J. Markowitsch, J. Winterton, & S. Pavlin (Eds.), *Skill formation in Central and Eastern Europe: A search for patterns and directions of development* (s. 165–191). Peter Lang Publishing.
- Dvořák, D., Simonová, J., Vyhňálek, J., & Gal, P. (2022). Days after a choice is made: Transitions to professional and vocational upper secondary schools in Czechia. *Studia paedagogica*, 27(4), 11–43. <https://doi.org/10.5817/SP2022-4-1>
- European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostat. (2020). *Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training
- Eurostat. (2023). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_14/default/table?lang=en&category=educ.educ_outc.edatt.edatt1
- Eurostat. (2024). *Pupils enrolled in upper secondary education by programme orientation, sex, type of institution and intensity of participation*. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_ENRS04
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363–383. <https://doi.org/10.1007/BF03173508>
- Gal, P. (2023). Typologies of early school leavers from secondary education: A review study. *Studia paedagogica*, 27(4), 141–161. <https://doi.org/10.5817/SP2022-4-6>
- Greger, D., Potužníková, E., Šimsa, B., & Letochová, K. (2023). *Skrytá poptávka žáků a rodičů po ŠŠ? Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání*, Univerzita Karlova.
- Gulová, L., & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada.
- Hloušková, L. (2014). Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a ze vzdělávání. *Studia paedagogica*, 19(2), 11–38.
- Hloušková, L., Záleská, K., & Vengřinová, T. (2023). Educational decision making of repeatedly unsuccessful czech vocational education and training examinees leading to passing the matura exam. *Studia paedagogica*, 27(4), 115–140. <https://doi.org/10.5817/SP2022-4-5>
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36–39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217–236. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7>
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9–43). Masarykova univerzita.
- Kronick, R. F., & Hargis, C. H. (1998). *Dropouts: Who drops out and why – and the recommended action*. C. C. Thomas.

- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J., & Sandberg, N. (Eds.). (2011). *School dropout and completion*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7>
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739–760. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102–120. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0620a>
- Leix, A. (2003). K problematice transkriptu ve společenských vědách. *Biograf*, 31, 69–84.
- McDermott, E. R., Anderson, S., & Zaff, J. F. (2017). Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science*, 22(3), 217–232. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1270764>
- McDermott, E. R., Donlan, A. E., & Zaff, J. F. (2018). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1517296>
- Nairz-Wirth, E., & Gitschthaler, M. (2020). Relational analysis of the phenomenon of early school leaving: A habitus typology. *European Educational Research Journal*, 19(5), 398–411. <https://doi.org/10.1177/1474904119893916>
- Nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. (2010). <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?ty-pe=c&id=5743>
- Novotný, P., Majcík, M., Rozvadská, K., Vengřinová, T., & Dvořáková, M. (2023). *Životní dráhy opakovaně neúspěšných maturantů a maturantek*. Masarykova univerzita.
- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Eiríksdóttir, E., Holm, A.-S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A.-M., & Ragnarsdóttir, G. (2018). The academic-vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424490>
- OECD. (2012). *Education at a glance 2012*. https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en
- Ogresta, J., Rezo, I., Kožljan, P., Paré, M.-H., & Ajduković, M. (2021). Why do we drop out? Typology of dropping out of high school. *Youth & Society*, 53(6), 934–954. <https://doi.org/10.1177/0044118X20918435>
- Owens, J. (2004). *A review of the social and non-market returns to education*. Education and Learning Network Wales.
- Pikkarainen, M. T., Hakala, J. T., & Kykyri, V.-L. (2021). Why did they leave school? A self determination theory perspective into narratives of finnish early school leavers. *International Journal of Educational Psychology*, 10(1), 48–72. <https://doi.org/10.17583/ijep.2021.5988>
- Praag, L. V., Nouwen, W., Caudenberg, R. V., Clycq, N., & Timmerman, C. (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., & Lamb, S. P. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: A comparative study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22(4), 353–366. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00038-9)
- Simonová, N. (2009). Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis*, 45(2), 291–313.
- Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology & Health*, 11(2), 261–271. <https://doi.org/10.1080/08870449608400256>

- 30 Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.
- Smith, J. A., Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 53–80). Sage.
- Straková, J. (2009). Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis scholae*, 3(3), 103–118. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.200>
- Szabó, C. M. (2018). Causes of early school leaving in secondary education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(4), 54–76. <https://doi.org/10.24368/jates.v8i4.65>
- Šlapalová, K., & Hlad'o, P. (2020). „Už mě to tam nebavilo“ – absentérství žáků středních odborných škol v kontextu odpoutávání se od školy. *Orbis scholae*, 14(1), 81–99. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.12>
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Topping, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268–285. <https://doi.org/10.1177/1365480211419587>
- Trhlíková, J. (2013). *Předčasné odchody žáků ze středních škol: Názory pracovníků škol a úřadů práce na nástroje prevence a intervence*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Trhlíková, J. (2019). Absolventi středních odborných škol a jejich přechod na trh práce. *Pedagogika*, 69(2), 238–251. <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.854>
- Trhlíková, J. (2023). Role kariérového poradenství v oblasti prevence a intervence předčasných odchodů ze škol. *Kariérové poradenství v teorii a praxi*, 12(23), 6–23. <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>
- Weller, S. (2007). 'Sticking with your mates?' Children's friendship trajectories during the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 21(5), 339–351. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00056.x>

Mgr. Petr Gal
 Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
 Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
 Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
petrjirigal@gmail.com

Příloha: Transkripční notace

| | |
|-------------|---|
| # | hezitační zvuk |
| @ | smích |
| @text@ | úsek pronesený se smíchem |
| <u>text</u> | úsek řečený s důrazem |
| [text] | překrývání výpovědi (současné mluvení výzkumníka a respondenta) |
| (text) | anonymizace jmen a názvů |
| ... | pauza |
| [...] | vynechaný text |

Partnerská a pedagogická láska: q-metodologická štúdia reprezentácií lásky medzi vysokoškolskými študentami predprimárneho vzdelávania

Ivan Lukšík, Nela Kováčová

Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Láska je individuálnou skúsenosťou, kultúrnym fenoménom ako aj výzvou vo vzdelávaní. Súčasné q-metodologické štúdiá sa zameriava na to, ako mladí ľudia, študentky a študenti predprimárneho vzdelávania, vymedzujú lásku z palety dostupných významov. Kladieme si otázku, odkiaľ pochádzajú ich reprezentácie lásky a aké miesto v nich má pedagogická láska. Do výskumu realizovaného za pomoci q-metodológie sa zapojilo 31 študentiek a jeden študent, ktorí triedili 60 výrokov o láske na základe stupňa svojho súhlasu a nesúhlasu s nimi. Q-analýza priniesla tri faktory: poskladaná láska (partnerská, spirituálna a primárna); láska na kresťanských základoch; láska silná, vzájomná, s možnosťou pobláznenia. Výsledky tiež ukázali, že tretí faktor dokáže do seba zahrnúť najviac významov pedagogickej lásky. Výsledky sú diskutované v rámci teórie sociálnych reprezentácií a konceptualizácii pedagogickej lásky.

Kľúčové slová: dospievanie, pedagogická láska, romantická láska, q-metodológia

Romantic and Pedagogical Love: A q-methodological Investigation of Love Representations Among Undergraduate Pre-primary Education Students

Abstract: Love, as both an individual experience and a cultural construct, presents unique challenges in educational contexts. This study employs q-methodology to examine how undergraduate students in pre-primary education conceptualize love, drawing on a diverse range of meanings available to them. Our primary questions focus on the origins of these love representations and the role that pedagogical love occupies within them. The study involved 32 students (31 male and one female), who sorted 60 statements about love based on their level of agreement or disagreement. Through q-analysis, three distinct factors emerged: Compounded love, encompassing romantic, spiritual, and primary forms of love; Christian-based love, grounded in Christian values; Strong, mutual love, incorporating elements of mutual affection and potential infatuation. Notably, the third factor also demonstrated the capacity to encompass many aspects of pedagogical love. These findings are discussed within the frameworks of social representations theory and pedagogical love conceptualizations.

Keywords: adolescence, pedagogical love, romantic love, Q-methodology

Láska je individuálna skúsenosť, kultúrny fenomén ako aj súčasť vzdelávania. Láska je dôležitá v období dospievania aj profesného formovania mladých ľudí. Láska, najmä partnerská a romantická je živou témou skúmania v sociálnych vedách od polovice 20. storočia. Láska sa odvtedy konceptualizuje, operacionalizuje a vytvárajú

32 sa tiež nástroje na jej meranie (Hatfield et al., 2012; Karandashev & Clapp, 2015). Skúma sa biologická stránka lásky, napr. súvislosti so systémom odpovede na stres (Mercado & Hibel, 2017). Skúma sa tiež sociokultúrna stránka lásky, napr. normy, skripty, prototypálne príbehy, ideológie, ktoré sú považované za zdroje, z ktorých ľudia čerpajú, keď si vytvárajú svoje predstavy a príbehy lásky (Giddens, 2012). V oblasti psychologického skúmania lásky sa vedú polemiky, nakoľko je láska emócia, prípadne aké má špecifické znaky, tiež sa rieši otázka z akých komponentov pozostáva (Masaryk, 2012). Láska je tiež považovaná za prostriedok sebareflexie a vytvárania vlastnej identity (Mouton & Montijo, 2017), je spájaná s konceptualizáciou seba (Swidler, 1980). Viacerí autori zastávajú pozíciu, že láska je sociálne konštruovaná entita (Coontz, 2005; Soloski et al., 2013). Sociálne konštrukcie lásky sú ovplyvnené prostredím, v ktorom človek žije, a osobnou skúsenosťou (Beall & Sternberg, 1995). Uvažuje sa o tom, že láska je vytváraná v tenzii medzi kultúrne prezentovanými vzormi lásky a realistickou podobou lásky, ktorá umožňuje fungovanie partnerského vzťahu (Koontz et al., 2019). Identifikované boli diskurzívne konštrukcie lásky, ktoré súvisia so západnými koncepciami feminity a maskulinity (Watts & Stenner, 2013). Vplyvné sú teória lásky ako umenia (Fromm, 1956), trojzložková teória lásky, ktorá zahŕňa vášeň, intimitu a oddanosť (Sternberg, 1986), alebo Leeho (1973) štýly lásky: eros (romantická láska), ludus (hravá láska), storge (priateľská láska), mania (obsedantná a emocionálne intenzívna láska), agape (altruistická láska) a pragma (praktická láska).

Romantická láska je dôležitá najmä v období dospievania. Podľa Arnetta (2004) v období vynárajúcej sa dospelosti (18–25, resp. 29 rokov) mladí ľudia preskúmajú rôzne možnosti v oblasti romantických vzťahov a lásky predtým, než si nájdu trvalého partnera. Podľa Eriksona (2015) je láska výslednou cnosťou, ktorá je výsledkom zvládnutia konfliktu medzi intimitou a izoláciou v období mladej dospelosti (20–30 rokov). Ukázalo sa tiež, že prechod rozdielnymi vzdelávacími cestami a pracovnými pozíciami facilituje rôzne diskurzívne o láske a intimite (Willmont, 2007).

Okrem toho, že láska je významným aspektom osobného a vzťahového života ľudí, je tiež súčasťou výchovy a vzdelávania. Láska sa tu definuje ako pedagogická láska (Aslanian, 2018), alebo profesijná láska (Page, 2018). Podľa Rouseovej a Hadleyovej (2018) sú starostlivosť a láska neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania v ranom detstve a neoddeliteľnou súčasťou všetkých výchovných prostredí vrátane formálneho školského vzdelávania. Láska vo vzdelávaní má viacero podôb. Lanasová a Zembylas (2014) v rámci kritickej pedagogiky píšú o šiestich rôznych perspektívach pohľadov na lásku: láska ako emócia, láska ako voľba, láska ako reakcia na svet, láska ako vzťah, láska ako politika a láska ako prax. Pedagogická láska je tiež považovaná za dôležitý faktor v definícii dobrého učiteľa (Maatta & Uusiautti, 2013) a tiež ako jeden z hlavných dôvodov výberu učiteľského povolania (Galvão & Brasil, 2014).

V tejto štúdií vychádzame z toho, že láska je dôležitým aspektom dospievania a je tiež súčasťou vzdelávania a formovania profilu budúcich učiteľov. Zameriavame

sa na to, ako mladí ľudia, študenti predškolskej pedagogiky, vymedzujú lásku. Zaujímá nás, ktoré vymedzenia lásky sú pre nich významné a ktoré menej a odkiaľ pochádzajú sociálne zdroje týchto významov. Tiež nás zaujíma, aké miesto vo vymedzení lásky mladými ľuďmi má pedagogická láska.

1 Teoretický úvod

Ako teoretický rámec pre skúmanie využívame teóriu sociálnych reprezentácií.

1.1 Teória sociálnych reprezentácií a láska

Moscovici (1973) definoval sociálne reprezentácie ako kognitívne systémy, ktoré majú vlastnú logiku a jazyk. Sú to systémy hodnôt, ideí a praktík, ktoré majú dvojakú funkciu: vytvoriť poriadok, ktorý ľuďom umožní orientovať sa v ich materiálnom a sociálnom svete a zvládnuť ho; umožniť komunikáciu medzi sociálnymi skupinami tým, že poskytujú kód na vzájomné pôsobenie, pomenovanie a jednoznačnú klasifikáciu rôznych aspektov ich sveta a ich individuálnej a skupinovej histórie. S. Moscovici tiež uviedol, že podobne ako vedecké teórie, náboženstvá alebo mytológie, aj sociálne reprezentácie sú reprezentáciami niečoho iného. Majú svoj špecifický obsah a líšia sa v rôznych sférach života a v rôznych spoločnostiach. Sociálne reprezentácie, ktoré si spoločenská skupina bežne osvojuje, pomáhajú formovať identitu tejto skupiny (Farr & Moscovici 1984; Moscovici, 1973). V ďalších definíciách Moscovici (2000) zdôraznil symbolický a kognitívny charakter sociálnych reprezentácií. Reprezentácie sú modelom ideí, presvedčení a symbolického správania sa, alebo modelom kultúrne vytvorených artefaktov, ktoré dávajú zmysel ľudskej činnosti. Teória sociálnych reprezentácií sa zaoberá sociálnymi javmi, ktoré sa z nejakého dôvodu stali predmetom verejného záujmu a okolo ktorých sa vytvára diskurz. Sú to všeobecné témy (napr. očkovanie), vecné predmety (napr. elektromobily), sociálne skupiny (napr. migranti) a pod. (Prost et al., 2023). Láska je tiež typom verejne rozšíreného a opakovane reprezentovaného fenoménu. Teória sociálnych reprezentácií predpokladá, že individuálne a kolektívne reprezentácie sa vytvárajú z istých vedeckých a kultúrnych zdrojov. Individuálne vymedzenia lásky súvisia so západnými koncepciami feminity a maskulinity (Watts & Stenner, 2013), ako aj ďalšími kultúrnymi zdrojmi lásky ako sú romantická láska (o ktorej píšeme ďalej), kresťanstvo a populárne psychologické koncepty lásky (Lukšík & Guillaume, 2018). Kresťanstvo prináša vzor dokonalej nesebeckej božej lásky. Túto lásku možno chápať dvojznačne, na jednej strane znamená lásku Boha k človeku i človeka k Bohu, ale tiež znamená nesebeckú lásku k blížnemu (Grün, 2017). Láska je tiež vnímaná ako súčasť nenáboženskej, širšie vnímanej spirituality. Láska je dôležitá najmä v súčasnosti, kedy sa zaznamenáva posun od transcendentného k vzťahovému chápania spirituality (Venkataraman & Konwar, 2019). Láska zohráva dôležitú úlohu v holistických modeloch spirituality. Model, ktorý predkladajú Rovers a Kocumová

34 (2010), zahŕňa tri odlišné, ale príbuzné oblasti: vieru (náboženskú/teistickú), nádej (existenciálnu/zmyselnú) a lásku (komunitnú/vzťahovú).

Významným kultúrnym zdrojom bežných významov lásky môžu tiež byť popularizované teórie a koncepcie lásky, predovšetkým psychologického zamerania (Lukšík & Guillaume, 2018). Psychologické koncepty lásky nachádzame v česko-slovenskom jazykovom priestore *častejšie zastúpené v knihách* od E. Fromma, J. Sternberga, J. Williho, J. Willerton, I. Štúra, M. Plzáka, J. Prekopovej a ďalších.

Sociálne reprezentácie možno skúmať na viacerých úrovniach: na spoločenskej, kolektívnej aj individuálnej (von Cranach, 1995). Táto štúdia sa zameriava na reprezentáciami pôsobiace na individuálnej a skupinovej úrovni. Hľadáme tiež, z akých sociokultúrnych zdrojov tieto reprezentácie vznikajú.

1.2 Romantická láska a jej zdroje

Romantická láska je dôležitá najmä v období dospievania (Arnett, 2004; Erikson, 1963). Ukázalo sa tiež, že prechod rozdielnymi vzdelávacími cestami a pracovnými pozíciami mladých ľudí facilituje rôzne diskurzy o láske a intimitě (Willmont, 2007). V súčasnosti je obdobie dospievania veľmi dynamické. Vynárajú sa nové formy partnerského správania a lásky (Furman & Hand, 2006). Partnerské vzťahy a láska sú nazerané v meniacom sa socio-kultúrnom kontexte. Poukazoval na to Giddens (1992) uvedením pojmu „čisté vzťahy“, čím sa rozumejú partnerské vzťahy emancipované od podporných sociálnych inštrumentov, ktoré tradične napomáhali udržiavaniu partnerských vzťahov v obdobiach krízy a ohrozenia. Podľa Baumana (2003) súčasné romantické vzťahy a láska sa vyznačujú viacerými neduhmi súčasnej rýchlej a konzumnej spoločnosti. Stávajú sa krehkými, neschopnými plniť požiadavky bezpečia a prísľub dlhodobého trvania a preto ich nazýva „tekutá láska“. Výskyt tohto javu u mladých ľudí bol nedávno potvrdený aj empiricky (Guillaume, 2020).

Podľa de Rougemonta (2001) je v západnej civilizácii rozšírená predstava romantickú vášnivej lásky. Za fundamentálnu v tomto zmysle sa považuje mýtus o Tristanovi a Izolde, mýtus vášnivej mileneckej lásky, ktorá má tragické vyústenie. Západná spoločnosť sa podľa de Rougemonta (2001) nadchýňa ľúbostnou vášňou, predstavami o zázračnej láske, láske ako osude. Významným kultúrnym zdrojom bežných významov lásky môžu tiež byť popularizované teórie a koncepcie lásky, predovšetkým psychologického zamerania (Lukšík & Guillaume, 2018). Láska má takmer nekonečné množstvo zdrojov v populárnej kultúre, vo filmoch, televíznych seriáloch, romantických románoch, komiksoch, popovej a country hudbe, politických diskusiách, oslavách valentínskych dní a pod. (Teo, 2017).

1.3 Pedagogická láska

Aj keď učiteľská láska, profesijná láska a pedagogická láska sú medzi odbornou verejnosťou známe pojmy (Aslanian, 2018), o láske vo vzdelávaní a starostlivosti

v ranom detstve sa hovorí len málo (White, 2016). Vzdelávanie, starostlivosť a výchova sú považované za legitímne prvky odborného diskurzu, láska je však stále nevyslovená, nedefinovaná, alebo považovaná za samozrejmú (Shin, 2021).

Podľa Rouseovej a Hadleyovej (2018) sú starostlivosť (bezpečné prostredie a uspokojovanie potrieb dieťaťa) a láska (emocionálna istota dieťaťa) neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania v ranom detstve a neoddeliteľnou súčasťou všetkých výchovných prostredí vrátane formálneho školského vzdelávania. Význam lásky vo vzdelávaní je daný viacerými skutočnosťami. Deti sa potrebujú cítiť milované (Manning-Morton & Thorp, 2015; Murray, 2014;). Odborníci z praxe pociťujú k deťom lásku (Goldstein, 1997). Láska má pozitívne dopady na vývin detí a celkovo na školské prostredie. Deti, ktoré sú milované, sú zvedavé, hravé, vnímavé a vzťahové (Cavoukian & Olfman, 2006).

Láska vo vzdelávaní má viacero podôb. Lanasová a Zembylas (2014) v rámci kritickej pedagogiky píšu o šiestich rôznych perspektívach pohľadov na lásku: láska ako emócia, láska ako voľba, láska ako reakcia na svet, láska ako vzťah, láska ako politika a láska ako prax. Podľa Helusa (2014, s. 485) „pedagogická láska alebo láskyplný vzťah v interpersonálnom vzdelávacom prostredí je tam, kde učiteľ presvedčivo ukazuje deťom, že mu na nich záleží“. Láska je profesionálna, ale zároveň aj veľmi osobná, zahŕňajúca pocity a silné emocionálne spojenie, ktoré existujú v prostredí vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (Shin, 2021). Whiteová (2016) tvrdí, že láska konceptualizovaná v rámci dialogickej pedagogiky je vzťahová a jedinečná s každým dieťaťom.

Láska býva uvádzaná aj ako súčasť širších, rôzne teoreticky ukotvených koncepcií, ktoré súvisia so vzdelávaním, ako sú spirituálna gramotnosť, flow, mnohonásobná inteligencia a pod. Priateľský a láskyplný postoj je považovaný za súčasť nenáboženskej spirituálnej gramotnosti (Jirásek, 2023). Viacerí autori ukazujú, že spiritualita detí sa rozvíja aj prostredníctvom lásky (Mata, 2015; Montessori, 1963; Schein, 2012; Steiner, 1997) a láskyplných vzťahov (Mata-McMahon et al., 2018). Podľa Gardnera (1983), tvorca teórie viacnásobnej inteligencie, patria flow a pozitívne stavy mysle, ako sú láska a radosť, k jedným z najzdravších spôsobov výchovy detí. Neegocentrizmus a láska sú považované za súčasť presahu a sú, na rozdiel od spirituality, naučiteľné (Bravená, 2016).

Láska vo vzdelávaní nie je vždy akceptovaná. V neoliberalnom diskurze vzdelávania strácajú starostlivosť a láska hodnotu na úkor súťaženía, merania (Vandenbroeck, 2017). Starostlivosť a láska sa spájajú s materstvom, s intuitívnym prístupom k deťom, čo je v rozpore s profesionálnym prístupom v edukácii v ranom veku. Pravda, takéto striktné delenie nemusí celkom platiť, intuitívny prístup využívajú aj pedagógovia a na druhej strane aj rodičia môžu vo výchove uplatňovať odborné prístupy. Prispieva k tomu aj vedecký racionalizmus, ktorý stavia do popredia rozum pred emócie a behaviorálno-pozitivistický model pred intuitívnym. Láska ako pedagogická cnosť, ktorá bola súčasťou výchovy a vzdelávania detí u Montessori, Pestalozziho, alebo u Froebela, ide v súčasnosti do úzadia na úkor praktických a pragmatických cieľov (Aslanian, 2015). Prípady sexuálneho zneužívania v zariadeniach pre

36 deti raného veku vyvolali strach a neistotu medzi zainteresovanými stranami, pokiaľ ide o to, aký druh a koľko lásky je vhodné cítiť a prejavovať k deťom (Aslanian, 2018). Láska sa stáva tabu v prístupe k deťom, a to aj tým, ktoré trpia a vyžadujú si špeciálny prístup (Evans, 2020). Pravdepodobne ide aj o to, že pedagogická láska je zamieňaná so vzťahovou väzbou, resp. primárnou láskou (Ainsworth et al., 1978; Balint, 1985; Bowlby, 2010).

Pedagogická láska bola desaťročia považovaná za dôležitý faktor v definícii dobrého učiteľa, aj keď do popredia sa dostávali skôr didaktické a výchovné funkcie učiteľa (Maatta & Uusiautti, 2013). Podľa Rouseovej a Hadleyovej (2018) byť efektívnym učiteľom znamená rozumieť deťom, ktoré učíte – poznať ich a milovať ich, čo má zásadný význam pre ich sociálne, emocionálne a vzdelávacie výsledky. Láska k deťom bola identifikovaná ako jeden z hlavných dôvodov výberu učiteľského povolania (Galvão & Brasil, 2014). Láska ako deklarovaná motivácia pre učiteľskú profesiu môže však súvisieť aj s tým, že láska ako motivácia aj súčasť učiteľskej práce je očakávaná (Moyles, 2001). Dôležitosť lásky v učiteľskej profesii sa ukáže, ak ju začneme vnímať ako istú emocionálnu prácu (Hochschild, 1983). Ak chýba láska potom vyučovanie a učenie je len istou formou riadenia týchto procesov (Webster, 2009).

Láska má podľa Maattaovej a Uusiautihovej (2013) viacero podôb. Sú to romantická láska, materiálna láska, láska k vlastnej krajine, láska k blížnemu a aj pedagogická láska. V predchádzajúcom skúmaní významov lásky medzi mladými ľuďmi (Lukšík & Guillaume, 2018) sme identifikovali 38 reprezentácií lásky založených na osobnej skúsenosti a prepojených z ich sociokultúrnymi zdrojmi. Pre mladých ľudí v období dospievania je dôležitá romantická láska (Arnett, 2004; Erikson, 1963, 2015) a pre pedagógov a budúcich pedagógov by mala byť dôležitá aj pedagogická láska. Ostáva otázkou ako sa tieto rôzne lásky navzájom podporujú, alebo naopak vylučujú. Aldridge (2019) v jednej z mála štúdií v tejto oblasti analyzuje napätie, ktoré vzniká medzi láskou k žiakom a láskou k predmetu, a navrhuje ich sublimáciu do lásky k pravde.

2 Súčasná štúdia

Súčasná štúdia je založená na q-metodológii. Q-metodológia bola postupne akceptovaná ako užitočná metóda v sociálno-konstruktivistickom výskume a diskurzívnej analýze (W. Stainton Rogers, 1991, 2003). Tento prístup má znaky holistického prístupu, keďže nejde o analýzu jednotlivých výrokov o láske, ale o celkový obraz o láske. Navyše v pozadí toho obrazu môže byť aj nejaký príbeh lásky (Lukšík, 2013; Watts & Stenner, 2013).

Súčasná štúdia, podobne ako ďalšie q-metodologické štúdie lásky (Watts & Stenner, 2005; 2013), sa zameriava na subjektívnu skúsenosť a konštrukcie významov lásky. Pri tom však berieme do úvahy aj to, že individuálne skúsenosti sú odrazom

špecifických ideológií, teda širších sociálne zdieľaných významov lásky (Lee, 1973), či sociálnych reprezentácií lásky (Lukšík & Guillaume, 2018).

V štúdiu sa zameriavame na mladých ľudí, u ktorých je láska predpokladanou dôležitou súčasťou života. Romantická láska je dôležitá najmä v období dospievania. Podľa Arnetta (2004) v období vynárajúcej sa dospelosti (18–25, resp. 29 rokov) mladí ľudia preskúmajajú rôzne možnosti v oblasti romantických vzťahov a lásky. Ukázalo sa tiež, že prechod rozdielnymi vzdelávacími cestami a pracovnými pozíciami facilituje rôzne diskurzy o láske a intimitate (Willmont, 2007).

Láska je tiež dôležitou súčasťou vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (Rouse & Hadley, 2018), je súčasťou vymedzenia dobrého učiteľa (Maatta & Uusiautti, 2013; Rouse & Hadley, 2018; Webster, 2009), je tiež uvádzaná ako jeden z hlavných dôvodov výberu učiteľského povolania (Galvão & Brasil, 2014). Špecificky sa preto zameriavame na mladých ľudí, vysokoškolských študentov predškolskej pedagogiky, aby sme zistili aké miesto majú v ich definíciách lásky pedagogické významy lásky.

V tejto štúdiu sa zameriavame na to, ako mladí ľudia, študentky a študenti predškolskej pedagogiky, vymedzujú lásku. Zaujímá nás, ktoré vymedzenia lásky sú pre nich významné a ktoré menej, či súvisia s kultúrnym pozadím, partnerským vzťahom a náboženským presvedčením. Tiež nás zaujíma, aké miesto v ich vymedzení lásky majú významy pedagogickej lásky.

2.1 Metóda, postup

V q-metodológii je prvou fázou výskumu zozbieranie a zhromaždenie výrokov, ktoré môžu byť použité vo výskume na danú tému. Ide o výroky, ktoré dobre vystihujú rôznorodé presvedčenia a diskurzy, ktoré sú „živé“ v sledovanej populácii (R. Stainton Rogers, 1995). Podľa zamerania výskumu sa súčasne s výberom výrokov vyberá aj výskumná vzorka. V ďalšej fáze vybraní respondenti triedia väčší počet výrokov podľa svojej miery súhlasu a nesúhlasu s nimi a to do schémy, ktorá sa podobá normálnemu rozloženiu. Výsledky sa následne spracujú faktorovou analýzou typu Q, t.j. analýzou, ktorej výsledkom sú faktory tvorené ľuďmi a nie položkami ako je tomu pri R faktorovej analýze.

V štúdiu sme využili 60 výrokov, ktoré boli vybrané zo bohatého materiálu, voľných písaní o láske mladými ľuďmi (Lukšík & Guillaume, 2018). Z prvotného výberu položiek (200) boli ďalej vybrané také, ktoré spĺňali kritéria q-štúdiu – reprezentujú diskurz o láske v danej sociálnej skupine, sú rôznorodé, jednoduché a zrozumiteľné (Lukšík, 2013, Watts & Stenner, 2005). Do sady výrokov bolo zaradených aj 6 výrokov odvodených z akademického diskurzu o pedagogickej láske (Watts & Stenner, 2005). Výroky použité v štúdiu sú uvedené v tabuľke 4. Tieto výroky mali respondenti zaradiť podľa stupňa svojho súhlasu v rámci nasledovnej fixnej schémy kvázi-normálneho rozloženia (tabuľka 1).

38 Tabuľka 1 Rozmiestnenie výrokov v q-triedení

| | ← Miera nesúhlasu | | | | | | Miera súhlasu → | | | | | | |
|----------------|-------------------|----|----|----|----|----|-----------------|---|---|---|---|---|---|
| Stupeň súhlasu | -6 | -5 | -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Počet výrokov | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 6 | 8 | 6 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 |

2.2 Účastníci

Na výskume sa zúčastnili študentky a študent predškolskej pedagogiky, 31 žien a jeden muž. Zamerali sme sa na túto skupinu mladých ľudí v období vynárajúcej sa dospelosti, pretože u týchto mladých ľudí sa predpokladá, že láska hrá dôležitú úlohu v ich živote a tiež, že si vytvárajú svoj učiteľský postoj, prístup, ktorého súčasťou môže, alebo nemusí byť pedagogická láska. Ďalšie charakteristiky výskumného výberu sú uvedené v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Socio-demografické charakteristiky vzorky

| Charakteristiky vzorky | <i>n</i> | % |
|----------------------------------|----------|------|
| Pohlavie | | |
| ženy | 31 | 96,8 |
| muži | 1 | 3,2 |
| Viera* | | |
| áno | 26 | 81,3 |
| nie | 6 | 18,8 |
| Bydlisko | | |
| dedina | 21 | 65,6 |
| mesto | 5 | 15,6 |
| okresné mesto | 3 | 9,4 |
| krajské mesto | 1 | 3,1 |
| veľké mesto (Bratislava, Košice) | 2 | 6,2 |
| V partnerskom vzťahu | | |
| áno | 19 | 59,4 |
| nie | 13 | 40,6 |

Poznámka: * Na vieru sme sa pýtali len otázkou či respondent/ka je, alebo nie je veriaci/a, špecifickú konfesiu sme neskúmali; na Slovensku viera znamená príslušnosť k niektorej vetve kresťanských vier.

2.3 Etické otázky

Všetky postupy, ktoré sa týkali respondentiek a respondenta, boli v súlade s etickými štandardmi APA a Helsinskou deklaráciou z roku 1964 a jej neskoršími dodatkami alebo porovnateľnými etickými štandardmi. Projekt, v rámci ktorého sa realizoval tento výskum, bol posúdený etickou komisiou pracoviska.

3 Výsledky

Ďalej uvádzame postup a výsledky matematicko-štatistickej analýzy.

3.1 Štatistická analýza

Získané údaje boli spracované pomocou softvéru PQMethod a Ken-Q Analysis. Q triedenia získané od respondentov boli navzájom korelované a potom boli spracované faktorovou analýzou. Extrakcia faktorov sa uskutočnila pomocou centroidnej metódy. Ďalej bola použitá rotácia existujúcich faktorov prostredníctvom metódy Varimax. Výsledky faktorovej analýzy uvádzame v tabuľke 3. Pre interpretáciu boli vybrané faktory, ktorých vlastná hodnota bola vyššia ako 1. Q triedenia boli zaradené do jednotlivých faktorov na základe kritérií: 1) záťaž vysvetľuje viac ako polovicu spoločného rozptylu a 2) záťaž presahuje kritérium 1,96/druhá odmocnina počtu výrokov – pre $p < 0,05$. Prvý a druhý faktor tvorí deväť respondentiek a tretí faktor päť respondentiek a jeden respondent. Zaradenie jednotlivých respondentiek a respondenta do jednotlivých faktorov uvádzame v prílohe 1.

Tabuľka 3 Výsledky rotovanej faktorovej analýzy Q triedení

| Faktor | 1 | 2 | 3 |
|------------------------|-------|------|------|
| Vlastná hodnota | 14,26 | 1,75 | 1,04 |
| Vysvetlené % variancie | 22 | 17 | 14 |
| Kumulované % variancie | 22 | 39 | 53 |

V q-metodológii je interpretácia každého identifikovaného faktora uľahčená vytvorením jeho vlastného „faktorového príkladu“, alebo q-faktorového poľa. Tento „faktorový príklad“, resp. faktorové pole sa vytvára na základe vážených priemerov všetkých q-triedení, ktoré sú významne pre ten ktorý faktor (Watts & Stenner, 2013). Takto vytvorené pole zachytáva špecifickú a odlišnú konfiguráciu položiek, ktoré charakterizujú faktor, v tomto prípade vlastnú špecifickú definíciu lásky.

V nasledujúcej analýze týchto faktorov sme sa zamerali na celkové posúdenie pozícií jednotlivých výrokov v q-triedení a potom aj na posúdenie charakteristík účastníkov, ktorí tvoria jednotlivé faktory. Celkové pozície jednotlivých výrokov na základe z-skóre, podľa kumulovaného stupňa súhlasu či nesúhlasu, uvádzame v tabuľke 4. Na uľahčenie porovnávania medzi faktormi sa z-skóre výrokov prepočítajú späť na celočíselné hodnoty použité v pôvodnom procese triedenia. Ak čítame tabuľku podľa stĺpcov, tak vidíme napr. vo faktore 1 je položke 52 priradené poradie 5, položke 23 poradie 2 a tak ďalej. V riadkoch vidíme poradí položiek v jednotlivých faktoroch, napr. položka 52 má v prvom faktore poradie 5, v druhom faktore poradie 5 a v treťom faktore poradie 4. Tabuľka je výstupom Q analýzy v programe Ken-Q Analysis, kde hodnoty jednotlivých položiek v troch faktoroch sú usporiadané na základe variancie naprieč faktorovými z-skóre.

40 Tabuľka 4 Faktorové polia alebo „faktorové príkladné Q triedenia“ pre faktory 1–3 (položky 1–60)

| č. | Položka | F1 | F2 | F3 |
|----|---|------|-------|-------|
| 52 | Láska je vernosť | 5 | 5 | 4 |
| 23 | Láska je mať rád bez podmienok | 2 | 1 | 1 |
| 42 | Láska je choroba | -6 | -6 | -6 |
| 5 | Láska je milovať a byť milovaný/á | 5 | 6 | 5 |
| 37 | Láska je pocit istoty a bezpečia | 2 | 3 | 2 |
| 18 | Láska je keď nájdeme toho pravého | 0 | -1 | -1 |
| 54 | Láskavá atmosféra v triede je dôležitejšia ako formálny obsah učiva | -1 | 0 | -1 |
| 30 | Láska je vnútorná harmónia a rovnováha | 0 | 0 | 1 |
| 17 | Láska znamená neustále na vzťahu s druhým pracovať | 4 | 3 | 2 |
| 45 | Láska je nástrojom prírody na reprodukciu | -4 | -4 | -2 |
| 7 | Učiteľka nemusí mať rada každé dieťa | -1 | -2 | -3 |
| 56 | Láska je závislosť | -5 | -4 | -4 |
| 4 | Láska je silné puto | 4 | 1 | 3 |
| 44 | Láska je chtič | -3 | *◀-4 | -3 |
| 48 | Láska je sklamanie a bolesť | -4 | -5 | -3 |
| 6 | Láska je vzájomné obdarovanie | 2 | 0 | 0 |
| 11 | Láska je záväzok byť spolu v dobrom aj v zlom | 1 | 2 | 3 |
| 38 | Láska je šťastie, ktoré sa premení na bolesť | -3 | -5 | -4 |
| 39 | Láska je prchavá | -2 | -3 | *▶-1 |
| 60 | Láska je hľadanie spriaznenej duše | *▶0 | -2 | -3 |
| 43 | Láska je zahľadenosť do seba | -6 | -6 | **▶-4 |
| 22 | Láska je odovzdanie sa tomu druhému | 0 | **▶2 | 0 |
| 49 | Deti potrebujú cítiť od učiteľky lásku | **◀1 | 4 | 3 |
| 53 | Láska k deťom je základ učiteľskej profesie | **◀1 | 2 | 4 |
| 58 | Láska je vzájomný rešpekt | 3 | 2 | **▶5 |
| 55 | Láska k deťom vo vzdelávaní je nebezpečná | -5 | **▶-2 | -5 |
| 36 | Učiteľka si má držať citový odstup od detí | -3 | *▶-2 | -5 |
| 20 | Láska je pocit šťastia, keď sa dvaja spolu rozprávajú | 2 | *▶-1 | 1 |
| 21 | Láska je byť tu pre toho druhého | 3 | 4 | **▶6 |
| 9 | Láska je citové súznenie | *▶3 | -1 | 1 |
| 46 | Láska je pudová záležitosť | -4 | **▶-1 | -3 |

| č. | Položka | F1 | F2 | F3 |
|----|--|-------|-------|-------|
| 2 | Láska je pocit radosti a šťastia | 5 | *◀2 | 4 |
| 40 | Láska pretrvá mnohé roky | **◀-1 | 1 | 2 |
| 41 | Láska je niečo, čo sa nedá pochopiť | -2 | **▶0 | -2 |
| 27 | Láska má rôzne podoby | **◀1 | 3 | 4 |
| 14 | Láska je vášeň | 2 | **◀-2 | 2 |
| 1 | Láska je hlboký a nefalšovaný cit k druhému človeku | *▶6 | *◀3 | * 5 |
| 28 | Láska je očarenie | -3 | -3 | **▶0 |
| 33 | Láska je oslobodzujúci pocit | 1 | 1 | **◀-2 |
| 57 | Láska je slepá | -3 | -3 | **▶1 |
| 3 | Láska je spojenie tiel a duší | **▶4 | * 0 | *◀-1 |
| 59 | Láska je o odpúšťaní | 0 | **▶5 | 0 |
| 10 | Láska je vzájomná dôvera | 6 | *◀2 | 6 |
| 15 | Láska je tešiť sa s niekým zo spoločných chvíľ | 3 | **◀-1 | 2 |
| 19 | Láska je rozhodnutie vybrať si niekoho, kto si zároveň vyberie vás | **▶2 | **◀-2 | ** 0 |
| 12 | Láska je chémia | 1 | **◀-3 | 0 |
| 51 | Láska je hlava v oblakoch | * -2 | **◀-4 | **▶0 |
| 8 | Láska je harmónia dvoch duší | **▶4 | 0 | -1 |
| 13 | Láska to sú objatia a bozky | 0 | **◀-3 | 2 |
| 34 | Láska nás chráni pred deštrukciou | -1 | 0 | **◀-5 |
| 32 | Láska dáva životu zmysel | **◀-1 | 5 | 3 |
| 26 | Láska nemá hranice | **◀-4 | 1 | 0 |
| 31 | Láska je vnútorná sila a energia | -2 | -1 | **▶3 |
| 35 | Láska je najdôležitejšia vec v živote | -1 | **▶4 | -1 |
| 25 | Láska prekoná všetky prekážky | -2 | **▶3 | -2 |
| 50 | Učiteľka nemá suplovať rodičov v poskytovaní lásky deťom | 0 | 1 | **◀-4 |
| 29 | Láska je pobláznenie | -5 | -5 | **▶1 |
| 16 | Láska znamená pokračovať vo vzťahu, aj keď opadne opojenie | 0 | 0 | **◀-6 |
| 47 | Láska je svetlo v temnotách | -2 | 4 | -2 |
| 24 | Boh je láska | 3 | **▶6 | **◀-2 |

Poznámka: * umiestnenie výroku sa líši od umiestnenia v ostatných faktoroch na úrovni $p < 0,05$; ** umiestnenie výroku sa líši od umiestnenia v ostatných faktoroch na úrovni $p < 0,01$; ▶ z-skóre pre výrok je vyššie než v ostatných faktoroch; ◀ z-skóre pre výrok je nižší než v ostatných faktoroch

Faktor 1: „Poskladaná láska“ (partnerská, spirituálna a primárna) s pochybnosťami o učiteľskej láske

Tabuľka 5 Demografické charakteristiky študentiek tvoriacich prvý faktor

| Študent/ka | Pohlavie | Vek | Vzťah (trvanie v mesiacoch) | Počet part. vzťahov | Viera | Bydlisko |
|------------|----------|-----|-----------------------------------|------------------------|-------|---------------|
| pp11 | žena | 21 | áno (36) | 2 | áno | dedina |
| pp22 | žena | 22 | nie | 0 | áno | dedina |
| pp18 | žena | 22 | áno (51) | 1 | áno | dedina |
| pp36 | žena | 23 | áno (8) | 2 | áno | mesto |
| pp33 | žena | 22 | áno (5) | 3 | áno | dedina |
| pp32 | žena | 22 | áno (63) | 2 | áno | veľké mesto |
| pp34 | žena | 22 | nie | 0 | nie | okresné mesto |
| pp10 | žena | 22 | áno (12) | 2 | áno | mesto |
| pp40 | žena | 21 | nie | 3 | áno | dedina |

Demografické údaje. Prvý faktor tvorí deväť študentiek, demografické údaje sú uvedené v tabuľke 5.

Popis. Tento faktor sa významne líši od ďalších dvoch faktorov tým, že študentky v tomto faktore zdôrazňujú spojenie a harmóniu duší a tiel (8: +4; 3: +4) a citovú zložku lásky (1: +6; 9: +3). Vzájomná povaha lásky je ďalej posilnená vzájomným rešpektom (58: +3), vzájomným obdarovaním (6: +2), vzájomnou dôverou (10: +6). Tieto partnerské aspekty lásky nesú aj isté spirituálne významy (telo a duša, harmónia duší). Spirituálny (v náboženskom zmysle), podčiarkuje božská láska (24: +3). Na rozdiel od ostatných dvoch faktorov pre tento je tiež významnejší príklon k tvrdeniu, že láska je rozhodnutie (19: +2). Láska je tiež vnímaná ako vášeň (14: +2), ale nie pobláznenie (29: -5), bezhraničnosť (26: -4), pud (44: -3; 46: -4; 45: -4), očarenie (28: -3) ani ako hlava v oblakoch (51: -2). V istej miere sa v tomto faktore vyskytujú aj významy primárnej lásky, lásky slúžiacej na uspokojovanie primárnych potrieb, ako sú puto (4: +4) a pocit istoty a bezpečia (37: +2). Skupina študentiek tvoriaca tento faktor odmieta negatívne podoby lásky ako závislosť (56: -5), choroba (42: -6), sebeckosť (43: -6). Zároveň sú tieto študentky skeptické k trvácnosti lásky (40: -1), poslaniu lásky ako zmyslu života (32: -1) a sile lásky prekonávať prekážky (25: -2) a vnútornej sile a energie lásky (31: -2).

Pedagogický aspekt. Aj keď si táto skupina študentiek nemyslí, že láska k deťom vo vzdelávaní by mohla byť nebezpečná (55: -5), najmenej zo všetkých troch skupín sa prikláňajú k tomu, že láska k deťom je základom učiteľskej profesie (53: +1) a že deti potrebujú od učiteľky cítiť lásku (49: +1). Táto skupina študentiek nie je rozhodnutá,

či učiteľky majú, či nemajú suplovať rodičov v poskytovaní lásky deťom (50: 0), láskavej atmosfére v triede neprpisujú taký význam ako vzdelávaniu (54: -1) a len mierne sa prikláňajú k tomu, že učiteľka by mala mať rada každé dieťa (7: -1).

Faktor 2: Láska na kresťanských základoch s akceptovaním učiteľskej lásky s hranicami

Tabuľka 6 Demografické charakteristiky študentiek tvoriacich druhý faktor

| Študent/ka | Pohlavie | Vek | Vzťah (trvanie v mesiacoch) | Počet part. vzťahov | Viera | Bydlisko |
|------------|----------|-----|-----------------------------------|------------------------|-------|---------------|
| pp14 | žena | 21 | nie | 3 | áno | okresné mesto |
| pp6 | žena | 22 | nie | 0 | áno | dedina |
| pp23 | žena | 22 | áno (46) | 1 | áno | dedina |
| pp27 | žena | 22 | Nie | 0 | áno | dedina |
| pp2 | žena | 23 | Nie | 0 | áno | krajské mesto |
| pp15 | žena | 21 | Nie | 0 | áno | dedina |
| pp31 | žena | 22 | áno (10) | 4 | áno | veľké mesto |
| pp19 | žena | 21 | áno (40) | 1 | áno | dedina |
| pp1 | žena | 21 | nie | 0 | áno | dedina |

Demografické údaje. Druhý faktor tvorí deväť študentiek, demografické údaje sú uvedené v tabuľke 6.

Popis. Faktor 2 sa od ostatných líši tým, že študentky sa výrazne prikláňajú k skutočnosti, že Boh je láska (24: +6). Vnímanie lásky je silne založené na vernosti (52: +5), odpúšťaní (59: +5), vzájomnej dôvere (10: +2), odovzdaní sa tomu druhému (22: +2), byť tu pre toho druhého (21: +4), čo sú tiež významy spojené so spirituálnou láskou, resp. významy o prepojení partnerskej a spirituálnej lásky. Partnerská láska je však potlačená, lebo len slabšie stojí na vzájomnej dôvere (10: +2), nie sú tam radosti zo spoločne strávených chvíľ (15: -1). Láska v tomto faktore predstavuje jednu z najdôležitejších vecí v živote (35: +4) a dáva životu zmysel (32: +5). Váha sa prikladá spoločnému prekonávaniu vzniknutých prekážok v živote (25: +3), čo je význam blízky manželskej láske.

V opačnom poli vnímania lásky sa nachádzajú významy, že láska nie je choroba (42: -6), zahľadenosť do seba (43: -6), pobláznenie (29: -5), chťič (44: -4), chémia (12: -3), nástroj reprodukcie (45: -4), hlava v oblakoch (51: -4), očarenie (28: -3), teda odmietané sú biologické, sebastredné významy lásky a významy spojené so zamilovaním sa. Tiež je odmietaný význam, že láska je vec výberu (19: -2).

Pedagogický aspekt. V porovnaní s prvým faktorom študentky tvoriace tento faktor sa viac približujú k pedagogickej láske. Silne zastávajú názor, že deti potrebujú cítiť od učiteľky lásku (49: +4), a že práve láska tvorí základ profesie učiteľa (53: +2).

- 44 Neutrálny postoj zaujímajú v súvislosti s názorom, že láskavá atmosféra v triede by bola dôležitejšia ako formálny obsah výučby (54: 0). Mierny nesúhlas vyjadrujú so skutočnosťou, že by láska vo vzdelávaní bola nebezpečná (55: -2). Učiteľka by mala mať rada všetky deti a nemusí si od nich držať citový odstup (7: -2; 36: -2), ale nemá suplovať rodičov v poskytovaní lásky deťom (50: +1).

Faktor 3: Láska silná, vzájomná, s možnosťou pobláznenia s akceptovaním pedagogickej lásky

Tabuľka 7 Demografické charakteristiky študentiek tvoriacich tretí faktor

| Študent/ka | Pohlavie | Vek | Vzťah (trvanie v mesiacoch) | Počet part. vzťahov | Viera | Bydlisko |
|------------|----------|-----|-----------------------------------|------------------------|-------|---------------|
| pp3 | žena | 22 | nie | 1 | áno | dedina |
| pp35 | žena | 22 | áno (61) | 1 | nie | dedina |
| pp28 | žena | 22 | áno (60) | 2 | áno | dedina |
| pp43 | žena | 21 | áno (57) | 1 | áno | okresné mesto |
| pp38 | muž | 23 | nie | 0 | nie | mesto |
| pp29 | žena | 22 | áno (29) | 1 | nie | krajské mesto |

Demografické údaje. Tretí faktor tvorí šesť ľudí, demografické údaje sú uvedené v tabuľke 7.

Popis. Vnímanie lásky zastúpenými študentkami a študentom v tomto faktore stojí na vzájomnom rešpekte (58: +5), dôvere (10: +6) a opore pre toho druhého (21: +6), vzájomnom milovaní sa (5: +5). Výrazne sa od ostatných dvoch faktorov líši prítomnosťou významu mierneho pobláznenia (29: +1), zaslepenia (57: +1), pozitívne vnímaná je vášeň (14: +2). Láska v tomto faktore nemôže byť bez opojenia (16: -6) a môže byť prchavá (39: -1). Tento faktor sa líši od ostatných zvýraznením významu lásky ako vnútornej sily a energie (31: +3). Pozitívne sú vnímané aj významy primárnej lásky, puto a pocit istoty a bezpečia (37: +2; 4: +3).

Negatívne sú vnímané významy lásky ako choroby (42: -6), závislosť (56: -4), zahľadenosť do seba (43: -4) či pokračovanie vo vzťahu aj keď opadne opojenie z lásky (16: -6). Participanti sa líšia aj tým, že negatívne vnímajú výrok, že Boh je láska (24: -2) a nevnímajú, na rozdiel od ostatných, lásku ako oslobodzujúci pocit (33: -2), ani ako spojenie tiel a duší (3: -1).

Pedagogický aspekt. Spomedzi všetkých troch popísaných faktorov tento faktor svojimi preferovanými významami najviac akceptuje učiteľskú, resp. pedagogickú lásku. Študentky a študent považujú lásku k deťom za základ učiteľskej profesie (53: +4) a tiež zastávajú názor, že deti potrebujú cítiť od učiteľky lásku (49: +3) a učiteľka má mať rada každé dieťa (7: -3). Na druhej strane odmietajú, že by si učiteľka mala držať od detí citový odstup (36: -5). Rovnako sa negatívne stavajú k výroku, že by učiteľka nemala suplovať rodičov v poskytovaní lásky deťom (50: -4). Odmietajú tiež, že

láska k deťom vo vzdelávaní je nebezpečná (55: -5). Mierne odmietavo sa stavajú len k tomu, že láskavá atmosféra je dôležitejšia ako formálny obsah vzdelávania (54: -1).

Pohľad na respondentky, ktoré sa vymykajú z uvádzaných faktorov (vysoká hodnota jedinečnosti, pp16, pp26 a pp38; pozri tabuľku v prílohe 1) ukazuje, že medzi nimi je istá zhoda v podpore vzájomnosti a záväznosti lásky (10: +5, +5, +5; 11: +5, +5, +4). Tieto respondentky vyzdvihujú tiež to, že láska má rôzne podoby (27: +6, +6, +3). V oblasti výrokov z ktorými výrazne nesúhlasia sme nenašli zhodu. Oproti identifikovaným faktorom bol odmietnutý výrok romantizujúcej lásky (18: -6), religióznej lásky (24: -6) V otázkach týkajúcich pedagogickej lásky spoločne odmietajú len to, žeby láska vo vzdelávaní bola nebezpečná (55: -6, -4, -1), vyskytol sa tu aj výraznejší postoj – mať rád deti (7: -5).

4 Diskusia

Výskum založený na q-metodológii priniesol tri faktory, tri skupinové reprezentácie lásky: „poskladaná láska“ (partnerská, spirituálna a primárna) s pochybnosťami o učiteľskej láske; láska na kresťanských základoch, s akceptovaním učiteľskej lásky, ale s hranicami; a láska silná, vzájomná, s možnosťou pobláznenia s akceptovaním pedagogickej lásky.

Všetky tri faktory poukazujú na pozitívne vnímanie lásky. Pravda, nemusí tomu byť vždy tak. Iné výskumy medzi mladými ľuďmi priniesli medzi inými aj faktor odvrátenej strany lásky (Košťutová Guillaume & Lukšík, 2022), alebo faktor demytologizácie lásky (Watts & Stenner, 2005). Nepotvrdil sa ani iný negatívny jav tzv. tekutosť, respektíve spotrebnosť lásky (Bauman, 2003). Toto pozitívne vnímanie lásky môže byť dané idealizáciou lásky na začiatku vzťahu (Brehm, 1988; Shulman, 1974), alebo zamilovanosťou (tretí faktor).

V popredí sa síce neobjavuje vášeň, pobláznenie, „chémia“ a pod. ako napr. *Amorov šíp* (Watts & Stenner, 2005), avšak aj v našom treťom faktore majú tieto významy síce slabšie, ale pozitívne hodnotené miesto.

Z Leeho (1973) koncepcie šiestich štýlov lásky sa v našom výskume ukázal pragmatický aspekt lásky (na vzťahu pracovať, rešpekt a vernosť partnerov). Obojstranné vnímanie lásky (milovať a byť milovaný, láska ako puto) je rovnako dôležité ako altruistická láska (láska je tu byť pre toho druhého, ale nie odovzdanie sa), priateľská láska (vzájomné porozumenie, vzájomná dôvera). Z Leeho štýlov chýbajú znaky hravej lásky a lásky ako mánie.

Prvý najsilnejší faktor *poskladaná láska* (partnerská, spirituálna a primárna) je tvorený viacerými významami. Nachádzame tu prvky tzv. vzájomnej lásky (vzájomná dôvera a rešpekt harmónia dvoch duší, citové súznenie), lásky spirituálnych významov pochádzajúcich z kresťanstva (spojenie tela a duše, Boh je láska, vzájomné obdarovanie, zrejme aj láska ako rozhodnutie) a primárnej lásky, resp. znakov vzťahovej väzby (pocit istoty a bezpečia). Ide zrejme o pragmatický typ lásky, ktorý počíta s tým, že láska má isté hranice, nie je večná, ani nemusí slúžiť tomu, aby

46 dávala životu zmysel. Ide tiež o lásku, ktorá uspokojí základné potreby dieťaťa, ktoré patria do sféry vzťahovej väzby, resp. primárnej lásky (Ainsworth et al., 1978; Balint, 1985; Bowlby, 2010). Túto reprezentáciu lásky tvoria mladí ľudia, ženy bez vzťahov aj vo vzťahoch s rôznou mierou partnerskej skúsenosti, prevažne veriace z rôznych demograficky odlišných prostredí.

Druhý faktor láska na kresťanských základoch poukazuje na ukotvenie tejto definície lásky ku kresťanstvu. Láska sa spája s Bohom a potom presahuje do partnerského vzťahu v podobe odpúšťania, odovzdania sa. Táto láska ma tiež znaky manželskej lásky najmä v podobe záväzku dlhodobého trvania a to aj napriek prekážkam. V tejto reprezentácii lásky nejde o bezhlavé zamilovanie, či nejaký druh vášnivej romantickej lásky. To zodpovedá tomu, čo Možný (1990) píše o manželskej láske ako o láske, ktorá nemusí byť ani erotická, nemá byť egoistická ani hedonistická. Láska erotická bola ale v zásade vypudená z manželstva (Možný, 1990). Túto reprezentáciu lásky dokresľujú charakteristiky mladých ľudí, ktorí ju vytvárajú. Faktor tvoria mladí ľudia, ženy, ktoré sa všetky deklarovali ako veriace, v porovnaní s ostatnými dvoma faktormi s menšou skúsenosťou s partnerskými vzťahmi a z vidieckeho prostredia. Tento druh lásky sa vyskytol aj v iných kvantitatívnych štúdiách zo slovenského a českého prostredia (Košíutová Guillaume & Lukšík, 2022; Lukšík & Guillaume, 2018; Lukšík & Matuš, pripravované na publikovanie; Lukšík & Petrů Puhrová, 2023).

Tretí faktor sme nazvali *láska silná, vzájomná, s možnosťou pobláznenia*. Táto láska má v popredí významy o vzájomnej dôvere a rešpekte a byť tu pre toho druhého. Táto láska prináša vnútornú silu a energiu a zmysel životu. Láska je silné puto aj záväzok. Láska však môže byť spojená aj s vášňou, pobláznením, či až zaslepením, čo poukazuje na znaky mýtickej romantickej lásky. Sú to však znaky mierne, skôr potenciálne, alebo v pozadí. Tento faktor tvoria mladé ženy a muž s prevažne len jednou partnerskou skúsenosťou (okrem muža) a aj s dlhším trvaním vzťahov. To, že tento faktor obsahuje najmenej kresťanských spirituálnych významov dokresľuje aj to, že ho, na rozdiel od predchádzajúcich faktorov tvoria veriaci aj neveriaci respondenti. Táto reprezentácia lásky je blízka Giddensovmu čistému vzťahu (Giddens, 2012), teda vzájomnému a relatívne stabilnému vzťahu bez nereálneho okúzlenia a bez vonkajších záväzkov, daných napr. náboženským systémom.

4.1 Pedagogická láska

Interpretácia vzťahu jednotlivých typov lásky v súvislosti s významami pedagogickej lásky u mladých ľudí nie je úplne jednoznačná. Ukazuje sa, že prvý faktor sa spája s vlažným, alebo ambivalentným postojom k pedagogickej láske. V druhom faktore, ktorý je najviac sýtený kresťanskými významami lásky, je láska akceptovaná ako súčasť učiteľskej profesie a mierne aj vzťahu učiteľky k deťom. Isté prepojenie kresťanskej a pedagogickej lásky v tomto faktore možno vysvetliť tým, že v oboch prípadoch ide o vyššiu formu lásky, lásku agape¹. Tretí faktor dokáže do seba zahrnúť

¹ Na základe komentára recenzenta/ky.

aj prvky pedagogickej lásky. Interpretácií tohto faktu môže byť viacero. Je to faktor najmenej nábožensky spirituálny, teda aj najmenej konzervatívny a s menším rešpektom voči tabu, napr. láska dospelého k dieťaťu v nepríbuzenskom vzťahu. Tento faktor sa zakladá na vzťahových významoch, ktoré sú dôležité pre pedagogickú lásku (Helus, 2014; Page, 2018; Rouse & Hadley, 2018). Keďže táto reprezentácia lásky je postavená na všeobecnej energii a sile lásky, dáva to možnosť prejavu lásky vo viacerých oblastiach. Celkovo však ani v jednom faktore nie je pedagogická láska zásadne odmietaná, čo by mohlo znamenať, že sa u študentov pedagogiky nestretávame so strachom z lásky v pedagogickom prostredí (Piper & Smith, 2003). Otázkou tiež je či aj isté zaujatie, vášeň až zaslepenie nemôže byť súčasťou pedagogickej lásky.

Ak tieto výsledky interpretujeme z hľadiska teórie sociálnych reprezentácií, potom výskum ukázal ukotvenie skupinových reprezentácií lásky v kresťanskom náboženstve. Ide tu však o voľné využívanie niektorých religióznych významov, ako sú odpúšťanie, odovzdanie sa, záväzok do významov partnerskej lásky. Zdá sa, že ďalším zdrojom skupinových reprezentácií lásky je západný model romantickej lásky (de Rougemont, 2001), ktorý však je len podkladom pre reprezentáciu netragickej, kultivovanej a relatívne nezávislej lásky premiešanej s ďalšími významami (napr. spiritualita, alebo mier-na vášeň). Výsledky naznačujú, že definovanie lásky je proces, v ktorom sa významy lásky postupne nabaľujú, resp. vytvárajú z viacerých socio-kultúrnych zdrojov. Slovanami Badioua (2012) láska je existenciálny projekt z decentrovaného hľadiska. V tomto zmysle je práca na láske vlastným dielom človeka. Takto to môžeme sledovať v prvom a treťom faktore. Ide o okruh tých kultúrnych zdrojov, ktoré boli potvrdené aj predtým (Košíťová Guillaume & Lukšík, 2022; Lukšík & Matuš, pripravované na publikovanie).

4.2 Limity

Q-metodologická štúdia umožňuje získať komplexný význam a presvedčenie o láske, ktoré zdieľa táto skupina mladých ľudí študujúcich učiteľské odbory, a tiež naznačiť ich ukotvenie v istých kultúrnych zdrojoch. V tomto smere by bolo prospešné detailnejšie skúmať konfesné a spirituálne pozadie tejto skupiny mladých ľudí. Ponúkajú sa aj iné témy, výroky o láske, napr. prekračovanie hraníc, ktoré by pomohli preskúmať pedagogickú lásku. Táto metodológia však nemôže postihnúť dynamický aspekt takýchto skupinových reprezentácií, t.j. napr. ako mladí ľudia o láske komunikujú, ak sa pri tom osobne vymedzujú, akú identitu si pri tom vytvárajú. Tieto aspekty môžu byť predmetom ďalšieho skúmania. Pohľad na respondentky, ktoré sa vymykajú z popisov jednotlivých identifikovaných faktorov poukazuje na potrebu hľadania aj iných ako romantizujúcich a religióznych zdrojov lásky.

5 Závery

Výskum reprezentácií lásky uskutočnený q-metodológiou na vzorke vysokoškolských študentov pedagogiky priniesol tri reprezentácie lásky: „poskladaná láska“

- 48 (partnerská, spirituálna a primárna) s pochybnosťami o učiteľskej láske; láska na kresťanských základoch, s akceptovaním učiteľskej lásky, ale s hranicami; a láska silná, vzájomná, s možnosťou pobláznenia s akceptovaním pedagogickej lásky. Všetky tieto definície obsahujú partnerskú lásku, ktorá je v období dospievania v centre pozornosti. V popredí týchto definícií lásky boli v popredí pozitívne momenty lásky. Jednotlivé definície lásky boli tvorené z významov vzájomnej lásky, s menšinovými významami kultivovanej romantickej lásky a čiastočne spirituálnej lásky s prvkami kresťanstva. Na rozdiel od podobných britských štúdií (Watts & Stenner, 2005, 2013) boli biologické aspekty lásky väčšinou odmietané. Ukazuje sa, že silná a vzájomná romantická láska dokáže do seba zahrnúť aj prvky pedagogickej lásky. Celkovo však ani v jednom faktore nie je pedagogická láska zásadne odmietaná, čo nenaznačuje strach z lásky v pedagogickom prostredí.

Grantová podpora

VEGA 1/0158/23: *Nenáboženská spirituálna gramotnosť: vznik, rozvíjanie v detstve a význam v dospelosti*

VEGA 1/0426/18: *Psychologické, socio-kultúrne a biologické zdroje lásky*

Literatúra

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Aldridge, D. (2019). Education's love triangle. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 531–546. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12373>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Aslanian, T. K. (2015). Getting behind discourses of love, care and maternalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 153–165. <http://dx.doi.org/10.1177/1463949115585672>
- Aslanian, T. K. (2018). Embracing uncertainty: A diffractive approach to love in the context of early childhood education and care. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 173–185. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2018.1458604>
- Badiou, A. (2012). *Chvála lásky. Rozhovor s Nicolasom Truongom*. Inaque.
- Balint, M. (1985). *Primary Love and Psychoanalytic Technique*. Routledge.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba. Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Portál.
- Bravená, N. (2016). *Transcendování a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnost*. Univerzita Karlova.
- Cavoukian, R., & Olfman, S. (Eds.). (2006). *Child honoring: How to turn this world around*. Praeger.
- Bauman, Z. (2003). *Liquid love: On the frailty of human bonds*. Polity.
- Beall, A. E., & Sternberg, R. J. (1995). The social construction of love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 417–438. <https://doi.org/10.1177/0265407595123006>
- Brehm, S. S. (1988). *Intimate relationships*. Random House.
- Coontz, S. (2005). *Marriage, a history: From obedience to intimacy or how love conquered marriage*. Viking.
- de Rougemont, D. (2001). *Západ a láska*. Kaligram.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Norton.

- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Portál.
- Evans, A. (2020). The taboo of love for children in care: its emergence through the transference relationship and in the system around the child. *Journal of Child Psychotherapy*, 46(1), 72–89. <https://doi.org/10.1080/0075417X.2020.1733634>
- Farr, R., & Moscovici, S. (1984). *Social representations*. Cambridge University Press.
- Fromm, E. (1956). *The Art of Loving*. Harper and Row.
- Furman, W., & Hand, L. S. (2006). The slippery nature of romantic relationships: Issues in definition and differentiation. In A. C. Crouter & A. Booth (Eds.), *Romance and sex in adolescence and emerging adulthood: Risks and opportunities* (s. 171–178). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Galvão, A., & Brasil, I. (2014). Early education and professional choice: Brazilian teachers' views. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 123–133. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.865356>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy: Sexuality, love & eroticism in modern societies*. Polity.
- Giddens, A. (2012). *Proměna intimity: sexualita, láska a erotika v moderních společnostech*. Portál.
- Goldstein, L. S. (1997). *Teaching with love: A feminist approach to early childhood education*. Peter Lang.
- Grün A. (2017). *Láska je základ bytí*. Barrister & Principal.
- Guillaume, M. (2020). Láska mladých lidí na Slovensku – moc a nemoc kultúry. In I. Lukšík & N. Kallová (Eds.), *Kvalita života a kvalita vzťahov* (s. 141–162). Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV.
- Hatfield, E., Bensman, L., & Rapson, R. L. (2012). A brief history of social scientists' attempts to measure passionate love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(2), 143–164. <https://doi.org/10.1177/0265407511431055>
- Helus, Z. (2014). K psychologii láskyplného vzťahu: pedagogické inspirácie se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 468–487. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-468>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Jirásek, I. (2023). Spiritual literacy: Non-religious reconceptualisation for education in a secular environment. *International Journal of Children's Spirituality*, 28(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/1364436x.2023.2166467>
- Karandashev, V., & Clapp, S. (2015). Multidimensional architecture of love: From romantic narratives to psychometrics. *Journal of Psycholinguist Research*, 44, 675–699. <https://doi.org/10.1007/s10936-014-9311-9>
- Koontz, A., Norman, L., & Okorie, S. (2019). Realistic love: Contemporary college women's negotiations of princess culture and the “reality” of romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(2), 535–555. <https://doi.org/10.1177/0265407517735694>
- Košútová Guillaume, M., & Lukšík, I. (2022). *Láska je... z pohľadu vedy, kultúry a vzdelávania*. Tipi Universitas Tyrnaviensis.
- Lanas, M., & Zembylas, M. (2014). Towards a transformational political concept of love in critical education. *Studies in Philosophy and Education*, 34(1), 31–44. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9424-5>
- Lee, J. A. (1973). *The colors of love: An exploration of the ways of loving*. New Press.
- Lukšík, I. (2013). *Q-metodológia. Faktorové skúmanie ľudskej subjektivity*. Pedagogická fakulta Trnavskej university.
- Lukšík, I., & Guillaume, M. (2018). Representations of love in the early stages of love. *Human Affairs*, 28(3), 271–284. <https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0022>
- Lukšík, I., & Petrů Puhrová, B. (2023). Individuálne reprezentácie lásky mladých ľudí na Slovensku a v Českej republike. *Československá Psychologie*, 67(5), 315–331. <https://doi.org/10.51561/cspych.67.5.315>

- 50 Lukšík, I., & Matuš, R. (pripravované na publikovanie). Meanings of love among college students in Central Europe: Q-methodological study.
- Maatta, K., & Uusiautti, S. (2013). Pedagogical love and good teacherhood. In *Education*, 17(2), 29–41. <https://doi.org/10.37119/ojs2011.v17i2.81>
- Manning-Morton, J., & Thorp., M. (2015). *Two-year-olds in early years settings: Journeys of discovery*. Open University Press.
- Masaryk, R. (2012). Láska ako koncept v psychológii. In D. Marková & L. Rovňanová (Eds.), *Sexuality*, 5 (s. 274–296). Univerzita Mateja Bela.
- Mata, J. (2015). *Spiritual experiences in early childhood education: Four kindergarteners, one classroom*. Routledge.
- Mata-McMahon, J., Haslip, M., & Schein, D. (2018). Early childhood educators' perceptions of nurturing spirituality in secular settings. *Early Child Development and Care*, 189(4), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1445734>
- Mercado, E., & Hibel, L. C. (2017). I love you from the bottom of my hypothalamus: The role of stress physiology in romantic pair bond formation and maintenance. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(2), e12298. <https://doi.org/10.1111/spc3.12298>
- Montessori, M. (1963). *The secret of childhood* (B. B. Carter, Trans.). Orient Longmans.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. In C. Herzlich (Ed.). *Health and illness: A social psychological analysis* (pp. ix–xiv). Academic Press.
- Moscovici, S. (2000). The history and actuality of social representations. In G. Duveen, S. Moscovici (Eds.), *Social representations: Explorations in social psychology* (s. 120–155). Polity Press.
- Mouton, A. R., & Montijo, M. N. (2017). Love, passion, and peak experience: A qualitative study on six continents. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 263–280. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1225117>
- Moyles, J. (2001). Passion, paradox and professionalism in early years education. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 21(2), 81–95. <https://doi.org/10.1080/09575140124792>
- Možný, I. (1990). *Moderní rodina: mýty a skutečnosti*. Blok.
- Murray, L. (2014). *The psychology of babies: How relationships support development from birth to two*. Hachette.
- Page, J. (2018). Characterising the principles of professional love in early childhood care and education. *International Journal of Early Years Education*, 26, 125–141. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1459508>
- Piper, H., & Smith, H. (2003). 'Touch' in educational and child care settings: Dilemmas and responses. *British Educational Research Journal*, 29(6), 879–894. <https://doi.org/10.1080/0141192032000137358>
- Prost, M., Piermattéo, A., & Lo Monaco, G. (2023). Social representations, social identity, and representational imputation: A review and an agenda for future research. *European Psychologist*, 28(1), 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000489>
- Rouse, E., & Hadley, F. (2018). Where did love and care get lost? Educators and parents' perceptions of early childhood practice. *International Journal of Early Years Education*, 26, 159–172. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1461613>
- Rovers, M., & Kocum, L. (2010). Development of a holistic model of spirituality. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 12(1), 2–24. <http://dx.doi.org/10.1080/19349630903495475>
- Shin, M. (2021). To love or not to love, that is the question: Examining the intersection of love, care, and education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(3), 282–285. <https://doi.org/10.1177/1463949120902864>
- Shulman, J. (1974). *Compatible and incompatible relationships*. Springer Verlag.
- Schein, D. (2012). *Early childhood educators' perceptions of spiritual development in young children: A social constructivist grounded theory study* [dizertačná práca]. Walden University, College of Education. https://www.academia.edu/6135011/Abstract_Early_Childhood_Educators_Perceptions_of_Spiritual_Development_in_Young_Children_A_Social_Constructivist_Grounded_Theory_Study

- Soloski, K. L., Pavkov, T. W., Sweeney, K. A., & Wetchler, J. L. (2013). The social construction of love through intergenerational processes. *Contemporary Family Therapy*, 35, 773–792. <https://doi.org/10.1007/s10591-013-9247-5>
- Stainton Rogers, R. (1995). Q methodology. In J. A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhofe (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (s. 178–192). Sage.
- Stainton Rogers, W. (1991). *Explaining health and illness: An exploration of diversity*. Harvester Wheatsheaf.
- Stainton Rogers, W. (2003). *Social psychology. Experimental and critical approaches*. Open University Press.
- Steiner, R. (1997). *The essentials of education*. Anthroposophic Press.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119–135. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.119>
- Swidler, A. (1980). Love and adulthood in American culture. In N. J. Smelser & E. H. Erikson (Eds.), *Themes of work and love in American culture* (s. 120–147). Harvard University Press.
- Teo, H.-M. (Ed.). (2017). *The popular culture of romantic love in Australia*. Australian Scholarly Publishing.
- Vandenbroeck, M. (2017). Introduction: Constructions of truth in early childhood education. In M. Vandenbroeck, J. D. Vos, W. Fias, L. M. Olsson, H. Penn, D. Wastell, & S. White (Eds.), *Constructions of neuroscience in early childhood education* (s. 1–19). Routledge.
- Venkataraman, P., & Konwar, B. (2019). Some issues in understanding spirituality as relational. *Journal for the Study of Spirituality*, 9(1), 20–31, <https://doi.org/10.1080/20440243.2019.1581324>
- von Cranach, M. (1995). Social representations and individual actions: Misunderstandings, omissions and different premises. *Journal for the Theory of Social Representation*, 25(3), 285–293. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1995.tb00276.x>
- Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: Theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), 67–91. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp022oa>
- Watts, S., & Stenner, P. (2013). Definitions of love in a sample of British women: An empirical study using Q methodology. *The British Journal of Social Psychology*, 53(3), 557–572. <https://doi.org/10.1111/bjso.12048>
- Webster, R. S. (2009). Why educators should bring an end to pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 42–53. <https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.4>
- White, E. J. (2016). *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*. Routledge.
- Willmont, H. (2007). Young women, routes through education and employment and discursive constructions of love and intimacy. *Current Sociology*, 55, 446–466. <https://doi.org/10.1177/0011392107076084>

prof. PhDr. Ivan Lukšik, CSc. (korešpondenčný autor)
katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
e-mail: ivan.luksik@truni.sk

Bc. Nela Kováčová
katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
e-mail: nela.kovacova@tvu.sk

Zaradenie respondentiek a respondenta do jednotlivých faktorov

| Q sort | Faktor 1 | Faktor 2 | Faktor 3 | Hodnoty jedinečnosti |
|--------|----------|----------|----------|----------------------|
| pp11 | 0,773 * | 0,117 | 0,300 | 0,298 |
| pp22 | 0,734 * | 0,243 | 0,359 | 0,274 |
| pp18 | 0,681 * | 0,128 | 0,352 | 0,396 |
| pp36 | 0,679 * | 0,290 | 0,438 | 0,263 |
| pp33 | 0,622 * | 0,398 | 0,290 | 0,371 |
| pp32 | 0,614 * | 0,316 | 0,449 | 0,321 |
| pp5 | 0,580 | 0,448 | 0,386 | 0,314 |
| pp34 | 0,558 * | 0,167 | 0,098 | 0,651 |
| pp10 | 0,535 * | 0,452 | 0,176 | 0,478 |
| pp21 | 0,513 | 0,496 | 0,436 | 0,301 |
| pp40 | 0,504 * | 0,346 | 0,226 | 0,575 |
| pp14 | -0,048 | 0,811 * | 0,098 | 0,331 |
| pp6 | 0,190 | 0,683 * | 0,232 | 0,444 |
| pp23 | 0,457 | 0,621 * | 0,378 | 0,263 |
| pp27 | 0,503 | 0,618 * | 0,123 | 0,351 |
| pp2 | 0,367 | 0,609 * | 0,178 | 0,463 |
| pp15 | 0,430 | 0,607 * | 0,245 | 0,387 |
| pp31 | 0,470 | 0,604 * | -0,083 | 0,407 |
| pp19 | 0,094 | 0,519 * | 0,272 | 0,648 |
| pp1 | 0,434 | 0,481 * | 0,067 | 0,576 |
| pp16 | 0,227 | 0,323 | 0,312 | 0,747 |
| pp3 | 0,182 | 0,251 | 0,634 * | 0,502 |
| pp35 | 0,236 | 0,215 | 0,621 * | 0,512 |
| pp28 | 0,492 | 0,289 | 0,591 * | 0,325 |
| pp20 | 0,558 | 0,154 | 0,560 | 0,351 |
| pp43 | 0,480 | 0,192 | 0,560 * | 0,419 |
| pp38 | 0,034 | -0,045 | 0,479 * | 0,768 |
| pp13 | 0,323 | 0,430 | 0,436 | 0,521 |
| pp29 | 0,290 | 0,195 | 0,415 * | 0,706 |
| pp24 | 0,404 | 0,346 | 0,411 | 0,548 |
| pp17 | 0,380 | 0,293 | 0,410 | 0,602 |
| pp26 | 0,163 | 0,274 | 0,278 | 0,821 |

Zpráva z XXXII. konference České asociace pedagogického výzkumu, Praha, 10.–12. září 2024

Na začátku září 2024 se na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (PedF UK) uskutečnila již XXXII. konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), jejímž tématem byla *Spolupráce oborů pro podporu kvality vzdělávání*. Konference se konala pod záštitou nového děkana PedF UK doc. Antonína Jančaříka, jenž byl zároveň jejím aktivním účastníkem.

Součástí předkonferenčního programu byly dva metodologické workshopy: prof. Izhar Oplatka z Tel Aviv University se věnoval úskalím v kvalitativním výzkumu a doc. Vít Šťastný z Ústavu výzkumu a rozvoje ve vzdělávání PedF UK provedl účastníky základy komparativního výzkumu ve vzdělávání.

Konference byla zahájena dvěma plenárními vystoupeními. Profesorka Nad'a Vondrová (PedF UK), uznávaná expertka v oblasti didaktiky matematiky se zaměřením na mezioborové propojení a osvojování matematických poznatků u žáků, představila výsledky několikaletého mezioborového výzkumu zaměřeného na profesní vidění budoucích učitelů napříč různými předměty a úrovněmi vzdělávání. Kromě toho se zaměřila na analýzu účinnosti spolupráce ve výzkumném týmu, což ilustrovala odkazem na pět dimenzí spolupráce podle Freethové a Caniglii (2020) – epistemicou, sociální, symbolickou, prostorovou a časovou. Klíčovým prvkem její prezentace bylo zamyšlení nad poznatky získanými z mezioborového výzkumu, např. nad otázkou, které momenty ve vyučovacích hodinách považujeme za zásadní, zda jsou tyto momenty rozpoznatelné i pro didaktiky jiných předmětů a jestli se na nich dokážeme vzájemně shodnout.

Druhou plenární přednášku vedl prof. Keith Barton z Indiana University Bloomington, odborník na přípravu žáků a studentů pro demokratickou občanskou participaci, především skrze výuku dějepisu. Jeho výzkum se zaměřuje na pochopení historických konceptů a na teoretické i praktické aspekty kurikula společenskovědních oborů. Profesor Barton zdůraznil nedostatky tradičních kurikul při přípravě mladých lidí na aktivní občanství. Školy se podle něj mají více soustředit na společenské problémy a na znalosti, které vedou k soucítění, schopnosti naslouchat a aktivně se zapojovat do společenského dění. Prostřednictvím vzdělávání by si žáci a studenti měli osvojit dovednosti, které jim pomohou uskutečňovat jejich cíle prostřednictvím zkoumání různých cest a možností pro jejich dosažení. V diskusi se prof. Barton vymezil vůči kompetenčnímu modelu ve vzdělávání, který v české vzdělávací politice v současnosti dominuje.

Program konference dále zahrnul 85 příspěvků zkušených i začínajících výzkumníků, které byly organizačně rozděleny do šesti bloků a do sedmi sekcí podle zaměření: teorie a metody v pedagogických vědách; vychovávaný a vzdělávaný jedinec; učitelé a jejich vzdělávání, učení a rozvoj; cíle a obsahy výchovy a vzdělávání nejen z pohledu oborových didaktik; procesy a výsledky výchovy a vzdělávání; teorie a praxe fungování výchovných a vzdělávacích institucí; učení žáků a studentů. Samostatnou sekci tvořilo osm posterů. Součástí těchto bloků byl kulatý stůl a panelová diskuse v poslední den konference.

Druhý den konference se konal kulatý stůl na téma *Aktuální výzvy preprimárního a primárního vzdělávání*. Ve svém úvodním slově moderátorka prof. Radka Wildová (PedF UK) připomněla 30. výročí katedry preprimární a primární pedagogiky PedF UK. Dalšími panelisty byl prof. Tomáš Kasper (Technická univerzita v Liberci, TUL), dr. Hana Splavcová (Národní pedagogický institut, NPI), Mgr. Matouš Bořkovec (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, MŠMT ČR), dr. Lenka Felcmanová (Society for All, SOFA), dr. Barbora Loudová Stralczyńska (PedF UK), doc. Jiří Havel (Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, PdF MU), Mgr. Jana Šenkyříková (ZŠ a MŠ Angel) a doc. Antonín Jančařík (PedF UK). Ve svých příspěvcích se věnovali vývoji primárního i preprimárního vzdělávání, jeho diverzifikaci, důležitým milníkům zavádění inovací v této oblasti. Pohled směrem k přípravě učitelů, kompetenčnímu rámci a roli provázejících učitelů nabídly MŠMT ČR, některé neziskové organizace a fakultní školy. V závěru se všichni panelisté společně s vedoucí katedry doc. Janou Starou (PedF UK) vyjádřili k tomu, co považují za reálné ve vzdělávání budoucích učitelů.

Příspěvky v sekcích, které jsme měly možnost navštívit, se věnovaly řadě aktuálních témat, jež ovlivňují současnou praxi a směřování vzdělávacího systému. Jedním z hlavních zaměření bylo školní prostředí a možnosti podpory žáků i učitelů, přičemž zvláštní důraz byl kladen na wellbeing pedagogů. Výzkumníci představili, jak podmínky ve škole, včetně kvalitního vedení a podpory učitelského týmu, mohou výrazně ovlivnit jejich motivaci a celkovou efektivitu výuky. Spokojení učitelé nejenže zůstávají v profesi, ale také dokážou lépe podporovat žáky, což vede k lepším vzdělávacím výsledkům a k omezení rizik spojených se školní neúspěšností.

Pozornost se dostala i problematice začínajících učitelů v mateřských školách a na 1. stupni, kteří se potýkají s výraznými stresovými faktory spojenými s přechodem do praxe. Diskutovalo se o jejich potřebách během prvních let působení ve školství a o tom, jak mohou vysokoškolské programy lépe připravovat budoucí učitele na každodenní výzvy, včetně komunikace s rodiči, která je pro začínající pedagogy často náročná. Byly prezentovány zkušenosti s formativním hodnocením, které učitelům umožňuje individualizovat výuku a přizpůsobovat ji potřebám jednotlivých žáků. Ukázalo se, že ačkoli je učitelé ve své praxi využívají, ne vždy je implementováno systematicky. Některé výzkumné týmy proto vyvinuly diagnostické nástroje, které pomáhají učitelům efektivněji sledovat klíčové faktory hodnocení a zaměřit se na cíle, jako je zpětná vazba, sebehodnocení či podpora kritického myšlení.

V příspěvcích věnovaných kurikulu byla zdůrazněna potřeba komplexního přístupu, neboť samotný koncept bývá definován různě v závislosti na kulturním kontextu. Tato šíře má výhody i nevýhody jak ve výzkumu, tak při přípravě rámcových vzdělávacích programů, které čekají rozsáhlé změny. Diskuse se dotkla i implementace v metodických kabinetech, kde se ukázalo, že přehlednější struktura může významně přispět k lepší orientaci pedagogů a kvalitnějšímu plánování výuky.

Poslední den konference se konala panelová diskuse *Současné poznatky o učení v rukou výzkumníků, vzdělavatelů, učitelů a dalších praktiků*. Panelisté – dr. Karolina Duschinská (PedF UK), dr. Radka High (PedF UK), dr. Jan Mareš (PdF MU) a dr. Jan Nehyba (PdF MU) – diskutovali o kurikulu přípravy budoucích učitelů a kriticky se zamýšleli nad mýty ve vzdělávání mimo jiné na příkladech motivace v učebním procesu, badatelské výuky či efektivity učebních stylů.

Součástí konference byla také sekce osmi posterů pokrývajících různorodá témata: kvalitu fyzikálních demonstračních experimentů, formativní hodnocení v základních školách, prediktory postojů učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, vývoj dotazníků učebních strategií pro anglický jazyk, vzdělávání k udržitelnosti, vztah žáků k přírodopisu, analýzu motivačních položek dotazníku PISA 2015, netradiční profesní dráhu začínajících učitelů a přístup učitelů k žákům s dvojí výjimečností. Tato sekce představila široký záběr aktuálních výzkumných projektů a ukázala na různé možnosti podpory učitelů i žáků v rámci českého vzdělávacího systému.

Konference České asociace pedagogického výzkumu letos nabídla rozmanitý program s pestrou škálou příspěvků, které oslovily jak začínající, tak zkušené badatele. Z perspektivy doktorandů byla velkou motivací pro studium a výzkumnou práci. Sborník a další dokumenty konference jsou dostupné na webové adrese: <https://capv.cz/konference-capv-2024/>.

Literatura

Freeth, R., & Caniglia, G. (2020). Learning to collaborate while collaborating: Advancing interdisciplinary sustainability research. *Sustainability Science*, 15(1), 247–261. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00701-z>

Zuzana Krejčí
zuzana.krejci2@pedf.cuni.cz

Karolina Šlehobr Kubičková

HEJZLAROVÁ, E. M., MOURALOVÁ, M., & ŠTĚPÁNKOVÁ ŠTÝBROVÁ, M. (EDS.).

Fantastická data ve veřejné politice a jak je využít

Praha: Karolinum, 2023, 538 s.

Když zkoumáme školy, žáky, učitele nebo kurikula, můžeme je nahlížet skrze různé konceptuální rámce. Jeden z nejdůležitějších pohledů popsala pregnantně Marie Terezie už v roce 1770.¹ Dnešními slovy – vzdělávání je případem sektorové veřejné politiky. Pro výzkumníky v oblasti věd o vzdělávání, ale i pro praktiky z oblasti správy a řízení ve školství je proto vysoce relevantní kniha sestavená třemi editorkami z Fakulty sociálních věd UK za účasti širokého kolektivu autorek i autorů ze stejného pracoviště i mimo něj. Nalezl jsem v ní pro sebe nejméně čtverou inspiraci: jak různě lze konceptualizovat a teoreticky rámovat problémy v oblasti školství, která méně běžná data lze využívat pro výzkumy (nejen) ve vzdělávání, jak tato data lépe sbírat i analyzovat a jak předávat výzkumné dovednosti pregraduálním i doktorským studentům.

Editorky sice uvádějí, že při koncipování knihy měly na mysli především začátečníky, ale jak je vidět, i mně četba přinesla mnohá cenná poučení. Buď jsou výzkumníci z mé generace, která často neprošla rigorózním počátečním školením v metodách sociálních věd, odsouzeni k věčnému začátečnictví. Anebo vývoj v oblasti digitalizace veřejného prostoru a současně rozvoj výzkumných strategií a metod je tak rychlý, že se všichni vědci musejí neustále učit. Editorky z mladší generace zároveň do ne vždy snadné a radostné tematiky vnášejí určitou hravost, danou i mírně nekonvenčním názvem knihy.

Z knihy se tak badatel v oblasti edukačních věd poučí o obecných přístupech ke studiu veřejných politik, ale najde tam i řadu konkrétních aplikací právě do oblasti vzdělávání. Navíc mnohé z typů dat, o nichž kniha pojednává, lze získat relativně snadno, neobtruzivně, levně. To může být důležité v situaci, kdy získat grantové financování se stává čím dál obtížnější. Současně (nejen v této knize) vidím, jak mnohá tradiční pedagogická témata úspěšně uchopují kolegyně a kolegové vyškolení a institucionálně zakotvení jinde než na pedagogických fakultách (při absenci pedagogického pracoviště základního výzkumu). Při četbě jsem si tak opakovaně kladl otázku, kde bude v budoucnu ve výzkumném prostoru místo pro akademiky spjaté s pracovišti primárně vzdělávajícími učitele, na jaká témata by se měli zaměřovat a v čem může být jejich výhoda ve srovnání s jinými týmy. To je však téma nad rámec recenze této publikace.

Co tedy v knize najdeme? Editorky se rozhodly nepřidávat další svazek na rostoucí hromádku úvodních učebnic metodologie sociálněvědního výzkumu, ale na existující publikace programově navázat, doplňovat je, rozvíjet a ilustrovat jejich témata ve dvou hlavních směrech.

¹ „Das Schulwesen aber seye [ist] und bleibe[t] allzeit ein Politicum.“

Editorky zaměřují pozornost čtenáře na méně běžné typy dat a metody jejich analýz. První zásadní přínos knihy tak představuje především rozsáhlý oddíl o administrativních datech. Druhým hlavním bonusem knihy je řada podrobných popisů konkrétních výzkumů prováděných s různými typy dat.

Mezi administrativní data kniha řadí národní (české) a evropské veřejněpolitické dokumenty, z nichž ještě vyčleňuje legislativní dokumenty, dále rozsudky a správní dokumenty. Speciální kapitola je věnována sběru dat prostřednictvím zákona o svobodném přístupu k informacím. Tady mi četba pomohla ujasnit si, že v pedagogickém výzkumu veřejněpolitické dokumenty používáme skoro vždy, a to k charakteristice kontextu výzkumu – k popisu legislativy a dalších norem (například kurikul) určujících prostředí, v němž se naši aktéři pohybují. Kniha se však zaměřuje zejména na využití těchto dokumentů jako plnohodnotných výzkumných dat a některé z kapitol jsou v našem prostředí unikátní.

Na druhou stranu kniha nevěnuje příliš pozornosti administrativním datům kvantitativní povahy nebo třeba datům prostorového charakteru. Ale z knihy, jak je koncipována, jsem se poučil o jiných typech dat a analýz, než jaké znám, a několikrát prožil aha efekt, který mi otevřel oči pro aspekty výzkumu, jichž jsem si dosud nebyl vědom. Navíc o kvantitativních datech v různých oborech veřejné správy je pojednáno např. ve *Statistice v aplikacích* (Hendl et al., 2014), i když kniha je pojata odlišně. Systémy, které studujeme, jsou často víceúrovňové a (vzdělávací) politika se dělá nejen v krajích a obcích, ale řada dat administrativní povahy vzniká i přímo ve školách. Určitě proto zůstává prostor pro metodology (nejen) pedagogického výzkumu, aby pojednali o možnostech využití dalších typů administrativních, či dokonce „velkých“ dat, jejichž produkce a snad i dostupnost s postupující datafikací školství a digitalizací veřejné správy budou narůstat.

Další oddíl o dnes se otvírajících „fantastických“ možnostech se týká využití mediálních dat ve výzkumu veřejných politik. Nejprve jsou popsány dva hlavní zdroje těchto dat – výstupy tradičních sdělovacích prostředků a nová sociální média (zejména internet). Navazují dvě kapitoly o častých způsobech analýzy v této doméně – tedy o diskurzivní a obsahové analýze (kvalitativní i kvantitativní). Vzhledem k tomu, že jde o oblast velmi dynamickou, poslouží tyto kapitoly jako úvod do problematiky, který případně výzkumníka nasměruje k dalším zdrojům.

Knihy obsahuje ještě dva oddíly tohoto typu. Na začátku stojí kapitola o datech získávaných přímo od aktérů (lidí), kam spadají metody relativně běžné a popisované v základních učebnicích; silnou stránkou kapitoly však je rozvaha o tom, kdo jsou vlastně oni aktéři a jak jejich volba závisí na rámcích výzkumu. Hlavní část knihy pak uzavírá oddíl o datech „z prostředí výzkumu“, s kapitolami o rešerši literatury a o sekundárních analýzách dat. O psaní přehledu literatury existuje i v češtině řada textů různého rozsahu i pojetí, přínosem kapitoly pak může např. být partie o kontextualizaci výsledků rešerše pro potřeby domácího prostředí. Téma sekundární analýzy do knihy patří, ačkoli máme k dispozici i specializované publikace jako *Cesty k datům* (Krejčí & Leontijeva, 2012), mimo jiné i proto, že vývoj v této oblasti jde rychle dopředu a management dat se stává povinnou součástí řešení mnoha výzkumných projektů.

Zatímco předchozí velké oddíly byly strukturovány podle typů dat, poslední část knihy popisuje různé metody práce s daty, jejichž výběr je asi dán především zkušenostmi pracoviště, kde editorky působí: popsán je komparativní výzkum, přístup process tracing a také vytváření nové výzkumné metody.

Jak jsem naznačil výše, druhým hlavním přínosem práce je zařazení velkého počtu podrobných deskripcí reálných výzkumů z praxe autorů založených na popisovaných metodách nebo typech dat. To samozřejmě není ani v metodologických učebnicích nový přístup, ale konkrétních příkladů není nikdy dost. Jedno z doporučení pro sepisování standardních publikačních výstupů totiž říká, že standardní zpráva o výzkumu (jako článek v časopise) sleduje jinou logiku než realita výzkumného procesu. V typické studii nebývá prostor pro popis toho, jaká dilemata badatelé řešili a jak se s nimi vypořádali, jak dlouho jednotlivé kroky trvaly, co se ukázalo jako slepé uličky. Ne vždy autor přizná, že příště by to dělal jinak. Takovým úvahám však recenzovaná publikace dává prostor. Tyto části knihy jistě zaujmou jak čtenáře, který by chtěl výzkumné přístupy podobné popisovaným uplatnit, ale také inspirují ty, kdo metodologii výzkumu vyučují.

Je zřejmé, že kniha má určité limity dané například tím, na co se domovské pracoviště editorek zaměřuje a na co nikoli. Přesto nepochybuji, že se k ní budu opakovaně vracet. I když máme v české literatuře řadu starších i novějších příruček pro pedagogické výzkumníky, potřebovali bychom také učebnici nebo monografii, která by shrnula zvláštnosti sběru a zpracování dat specifických pro oblast vzdělávání, např. jež by se věnovala rozhovorům nebo dotazníkům s různými věkovými skupinami dětí a mladých lidí (včetně jejich etických aspektů), nebo výzkumu u skupin žáků s rozličnými typy znevýhodnění, ale i problematice archivních dat ve školství apod. A až někdo takovou knížku sestaví, neměl by zapomenout na rejstřík, protože ten v recenzované publikaci chybí. Kniha nejen proto formálně leží někde mezi studijním textem (jak ji nakladatel označuje) a skutečnou kolektivní monografií, což však nesnižuje hodnotu této obsahem i pojetím inovativní publikace.

Literatura

- Hendl, J., et al. (2014). *Statistika v aplikacích*. Portál.
Krejčí, J., & Leontiyeva, Y. (Eds.). (2012). *Cesty k datům. Zdroje a management sociálněvědních dat v České republice*. Sociologické nakladatelství (SLON).

Dominik Dvořák
dominik.dvorak@pdf.cuni.cz