



**SILESIA
UNIVERSITY**
FACULTY OF PUBLIC
POLICIES IN OPAVA

S
O
C
I
A
L

SP
P

P
A
T
H
O
L
O
G
Y

N
O
I
T
N
E
V
E
R
P

&

2023

VOLUME IX | ISSUE 1



**SILESIAN
UNIVERSITY**
FACULTY OF PUBLIC
POLICIES IN OPAVA

Editorial Board

Jitka SKOPALOVÁ (Opava) – Chair of Editorial Board

Esa ALARAUDANJOKI (Rovaniemi), Václav BĚLÍK (Hradec Králové), Orlean BROWN EARLE (Jamaica), Su Lyn CORCORAN (Manchester), Tomáš ČECH (Olomouc), Eros DESOUZA (USA), Kelly EDYBURN (Santa Barbara), Ingrid EMMEROVÁ (Ružomberok), Pamela A. FENNING (USA), Jolana HRONCOVÁ (Banská Bystrica), Junko IIDA (Tsukuba), Kamil JANIŠ (Opava), Monika KRAJČOVIČOVÁ (Gold Coast), Daniel KUKLA (Częstochowa), Hristo KYUCHUKOV (Berlin), Dagmar MARKOVÁ (Nitra), Rasa MARKŠAITYTĖ (Kaunas), Senaida MEHMEDOVIC (Kansas), Flávia de MENDONÇA RIBEIRO (São Paulo), Irena MUDRECKA (Opole), Beata Maria NOWAK (Warszawa), Alicja PETRASOVÁ (Prešov), Ala PETRULYTĖ (Vilnius), Leslie POPOFF (New York), Ivana ROCHOVSKÁ (Ružomberok), Jitka SKOPALOVÁ (Opava), Gerlinda SMAUS (Saarbrücken), Samuel Y. SONG (Las Vegas), Dariusz STEPKOWSKI (Warszawa), Éva SZABÓ (Szeged), Jiří ŠKODA (Ústí nad Labem), Eva ŠOTOLOVÁ (Prague), Marie VÁGNEROVÁ (Prague), James WALSH (USA)

Editorial Office

Marta KOLAŘÍKOVÁ (Opava) – Editor-in-Chief

Kateřina JANKŮ (Opava) – Associate Editor

Vladislava ZÁVRSKÁ (Opava) – Associate Editor

Vlasta Cabanová (Opava) – Associate Editor

The online version of the journal is available on the following website

spp.slu.cz

The Journal is indexed in the following international databases:

Central and Eastern European Online Library (C.E.E.O.L.), <http://www.ceeol.com>

EBSCO Publishing, Inc., <http://www.ebsco.com>

Published

Silesian University in Opava, Faculty of Public Policies in Opava

Bezručovo nám. 885/14, 746 01, Opava, Czech Republic

Company Registration Number:

47813059

Two issues per year

Graphic design

NAKNAP - reklamní a grafické studio, Jan KNAP

Na Krásné vyhlídce 591/10, 748 01 Hlučín, Czech Republic

© Faculty of Public Policies in Opava, Silesian University in Opava, 2023

Journal's title abbreviation: S.P.P.

Registration Number of The Ministry of Culture of the Czech Republic:

E 22348

ISSN 2464-5885 (Online)

CONTENTS

EDITORIAL	7
-----------	---

RECENZOVANÉ ČLÁNKY

FOSTER CARE IN THE CONTEXT OF TRENDS AND CHANGES IN THE CONCEPT OF PARENTHOOD Albín Škoviera	11
FOSTER CARE IN GERMANY – CURRENT STATUS AND ISSUES Wolfgang Beck	19
INTEGRATION AND LANGUAGE EDUCATION OF PUPILS FROM UKRAINE INTO THE CZECH PRIMARY SCHOOL SYSTEM Jaromíra Šindelářová	31
SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉ PROSTREDIE A VIZUÁLNA GRAMOTNOSŤ V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ Beáta Pošteková	49
VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S DIABETEM MELLITU 1. TYPU V MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE Edita Satinská	65

ZPRÁVA O VÝZNAMNÝCH UDÁLOSTECH

MODERNÍ VÝZVY LIDSTVA: CYKLUS PŘEDNÁŠEK Marta Kolaříková	91
--	----

Z PRACÍ A ZKUŠENOSTÍ NAŠICH STUDENTŮ A ODBORNÍKŮ Z PRAXE

THE DEVELOPMENT OF EVALUATION OF THE SITUATION OF THE CHILD AND HIS FAMILY IN THE CZECH REPUBLIC, OR THE NEEDS OF THE CHILD ARE A PRIORITY Petra Ďuraško Mádlová, Johana Mertová	97
--	----

NAŠE RECENZE

RECENZE KNIHY THE GOODNESS PARADOX: HOW EVOLUTION MADE US BOTH MORE AND LESS VIOLENT Petr Slováček	105
RECENZE KNIHY SEXUÁLNÍ PRÁCE V ČR: VÝVOJ, TRENDY A VÝZVY. Kamil Janiš	107
RECENZE KNIH Y NOVÉ FORMY ŠKOLNÍCH O PODVÁDĚNÍ A VYRUŠOVÁNÍ V KONTEXTU DIGITÁLNÍCH O VZDĚLÁVÁNÍ Kamil Janiš	111

Dear readers, what will you find out in this issue? Contains a lot of information on current social issues. You can expect theoretical-empirical studies that are thematically and methodologically focused. I think everyone will find something of interest in this issue. So what can you expect more specifically?

In his theoretical article, Albín Škoviera asks himself a provocative question, whether the best interest of the child sometimes hides the self-interest of a specific part of the parents. The author reflects on the current problems of the current Slovak and Czech families, on the factors that condition a stable family environment. These include, for example, multicultural parenting with a low degree of compatibility, interethnic and interracial biological and „surrogate“ parenting, and abduction of children by one of the biological parents. He emphasises that raising and caring for children who grow up outside their own biological family has a whole range of not only psychological and educational aspects, but also legal and ethical ones.

Wolfgang Beck not only describes the current state and problems of foster care in Germany but also learns about the education of foster parents in long-term foster care. Beck emphasises the essential role of the state and the authorities, which have the duty to support foster families and provide them with all information.

The aim of Jaromíra Šindelářová's informative text is not only a summary of the current situation in the Czech Republic regarding the education and integration of pupils from Ukraine into Czech primary education, but also a presentation of the opinions of 210 interviewed pedagogues on the legislative framework for the integration and education of Ukrainian refugee children, on the provision and organization of language support, on the curriculum of Czech as a second language and on the progress of the school and methodical support in the integration of newly arrived pupils from Ukraine. Article

Beáta Pošteková is the author of the contribution Socially disadvantaged environment and visual literacy in primary education, in which she deals with visual literacy, through which creativity, critical thinking and other competencies can be developed, for example. With the increase in the incidence of diabetes mellitus type I in children, the connection between medical needs and compulsory school attendance is of interest not only to the professional public, but also to the education of these children. The aim of the last contribution, including the results of the quantitative investigation, is a description of the issue of education of students with type 1 diabetes mellitus from the point of view of legal representatives.

doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.
Chairman of the Journal's Editorial Board

	RECENZOVANÉ ČLÁNKY	
--	---------------------------	--

FOSTER CARE IN THE CONTEXT OF TRENDS AND CHANGES IN THE CONCEPT OF PARENTHOOD

Albín Škoviera¹

Abstract

The author perceives the contexts of contemporary changes through the lens of the problems of children growing up outside their biological family, e.g. in foster care and adoption, but also in various social and educational institutions. It asks whether the best interests of the child are not in fact more likely to be the interests of a specific section of parents with their own interests at heart, or those of adults who are part of ideological lobby groups. It highlights the fact that the upbringing and care of children growing up outside the biological family has a number of legal, ethical, psychological and educational aspects that are complicated to reconcile optimally for the benefit of the child at the present time.

Keywords

parenting, foster care, educational and social institutions

INTRODUCTION

One of the areas that has been significantly affected by radical technological, economic and social changes is foster care. This ranges from supportive families, such as au pairs, through various forms of fostering to adoption, and also includes those in designated educational, social and re-educational institutions. In doing so, there is pressure not only on so-called foster families, but also on social and educational institutions to 'imitate' the family environment. We ask the question: Do we know or do they know what kind of family environment to imitate?

Fabián (2021, p. 135) articulates it presciently: „When we talk about foster family care, what kind of family do we mean? Is the foster family the one in which the child is placed, or is the foster family the interaction of families: the family in which the child is placed, including all the models of the original families of the children who are brought up in that family?“

¹ University of Pardubice

At present, we cannot agree not only on what a family is, but also on what parenthood is and what the relationship is between someone having begotten a child and someone having given birth to a child. We accept what Možný (2008) claim that there is no „unified sociological theory of the family,” just as there is no unified „family.” However, it is also important to acknowledge that sociology is not the only discipline that deals with the family, and it is not optimal, in the spirit of constructivism, to reduce the family to a social construct and talk about it as such. It is not only biology (ethology) and psychology that offer a much more diverse view of it.

But the fact that there are new forms of ‚parenting’, from assisted reproduction with a sperm donor to surrogacy – the carrying of a child by another mother for payment – shows, at the very least, that there are, in reality, biologically traditional and non-traditional forms of parenting, which certainly have their own psychological dimension. It is remarkable that these new forms are often positively presented by various lobby groups as an achievement of progress and ‚reproductive rights’, but without any socio-psychological and ethical context. Another question arises: Is what is in the interest of the ‚parents’ really also in the best interest of the child? Consequently, who is being helped in the helping professions? Whose side to be on? Yes, theoretically on the side of the child. But are we really doing that realistically?

One of the hallmarks of postmodernism is the relativisation of concepts, whereby within the framework of so-called political correctness (let’s face it, more ideological correctness), there is very often a significant marginalisation or even ostracisation of some traditional concepts and phrases. An example is the substitution, from the point of view of developing morality, of the key concept of education by terms such as care, behaviour modification, informal education or social skills training. These may or may not be linked to a connection with socially accepted moral values. The difference in terms of care and education is a difference in preferred values. While care can often be one-way, it mainly deals with the issue of the „quality of life” of the individual, education is a two-way dialogic process (in more detail Škoviera, 2007).

Nor is the concept of a surrogate in the „course”. Replacement is usually still associated with inferior quality. Komárik (1999) argues that education cannot be substitute. Either it is or it is not education, in this context it is not important who implements it. The term foster family, commonly used in the lay public, is also actually incorrect nowadays, because de jure we have neither foster family nor fostering, only foster care. And if we have a family that adopts a child, it is not a foster family (Act 36/2005 Coll., Act 305/2005 Coll.). It is interesting to note that Act 279/1993 Coll. in Slovakia in 1993 created a professional foster family, but only three years later, after its „delimitation” from the Education Department to the Social Department, it became „only” a professional family. We ask: If a child grows up in a surrogate family environment, why should we not call those who raise and care for him/her surrogate parents?

Practical experience confirms that children want to be part of a family. They often want the separated parents to come back together, they idealise the parent/partner who does not live with them, sometimes they ‚look’ for a new partner for their ‚free’ parent. This

is true even if the family is a ‚surrogate‘ family. We have repeatedly encountered in practice that a child spontaneously took the surname of his or her foster parents, despite the fact that he or she subsequently had problems with it, e.g. at school. Professionally, we have encountered often dramatic stories of children who have had to cope with the revelation that they are growing up in „surrogate“ adoptive families.

Contemporary Slovak and Czech family

Globalisation is accelerating processes and changes in families, but above all in the way we ourselves think about the family. 30 years ago there was practically no possibility of „ordering a child“ to be carried out, homosexuals still claimed that they were only concerned with the legalisation of the relationship, they were not concerned with the possibility of adopting children, until 1990 it was the case that single people over 25 had a higher tax rate, about 60 years ago single mothers were 6 % and girls were married at 21 and boys were married at 24 years old. Today none of that applies.

Tab. 1 „Traditional“ and contemporary family

50 years ago	Contemporary family
- Biological parents – married - Biological parent and other partner – usually married - Parent widowed or single parent - Adopted child of a married couple - Foster child of married couple	- Biological parents - unmarried - Biological parent and other partner – married - Biological parent and other partner – unmarried - Single parent purposefully single - Single parent after breakdown of partner relationship - Registered same-sex partners, one is the biological parent - Child adopted by a married couple - Child adopted by an unmarried couple - Child adopted by a heterosexual individual - Child in the foster care of an individual by one of the registered partners - Adoption Patchwork (composite) families - parents and children from different relationships, possibly + joint - Having both parents married once is the exception rather than the rule

According to Možný (2008) and Fabián (2021) – modified

The mobility and openness of society, but also the illegitimised and undeclared partner relationships by marriage, mean that we are often faced with completely new problems. These include, for example, multicultural parenting with a low degree of cultural compatibility, inter-ethnic and inter-racial biological and 'surrogate' parenting, the adoption of our citizens abroad and international adoption from Slovakia or the Czech Republic, international 'child abduction', child abduction by one of the biological parents, and many other problems.

There are a number of issues and problems associated with such major changes in the family. Just to illustrate, we will mention three:

First: What is the psychological and educational situation of the second (other) partner towards the partner's biological children? How is power distributed in the new family? In what position is the partner? How do the children interpret this domestic relationship situation?

Second: Contemporary materialism often leads single mothers to hold two jobs in a complicated financial situation. On the one hand, they want to provide an economic standard for their children (and „replace“ the father), on the other hand, they consequently spend very little time with them, even alienating each other. This is commonly reflected in the problem behaviour of their children. Where is the expected positive gain here?

Third example: in surrogate parenthood, is the woman who carries the child merely an incubator? Is the client obliged to accept the child, even if he or she does not like the „product“? If longitudinal research (e.g., Langmeier and Matějček, 2011) shows that a wanted child is better off in many ways than an unwanted child, how is this the case?

Regarding the contemporary family, Šulová (2012) points out several differences when comparing it with families in the recent past.

- a) There is a lack of expectation of permanence of the relationship.
- b) Low stability of the relationship.
- c) Postponement of first marriage until older age.
- d) Postponing parenthood to a later age.
- e) Declining birth rates (a cultural and socio-economic phenomenon).
- f) Strong individualism in the family. Focus on the interest of the individual.
- g) Intimate relationships and permanent partnerships without being tied to natural consequences (unexpected pregnancies).
- h) Widely accepted premarital sexual experience.
- i) Maturity of partners and efforts to build the relationship.
- j) Aspirations of both parents within their individual careers (two-career family).
- k) Educational influence of the family replaced by institutions (sports, interest groups), which implies a limitation of contact between parents and children. What was provided by the family is provided by society.
- l) The blurring of the specificities of the female and male roles.

We believe that we can add to this „shortlist“ a few other suggestions of our own. These are:

- m) Educational insecurity of the competence of parents by professionals. The latter present sometimes diametrically opposed advice – from protectionism to a clear regime framework.
- n) Reducing children’s information dependence on parents and teachers. Children’s ICT skills are often at a higher level than those of their parents, and parents become dependent on children in this area.
- o) Administrative care. The mother does not prepare a snack for the child, she gives him money for it. But these cease to be a tangible „symbolic link“ between mother and child. (Škoviera, Murínová, 2012)
- p) In the past, the child was mostly received as a gift (although not always fully wanted), nowadays the child is often planned as a product (in time and number). We have different expectations from a product than from a gift.

A child who does not live with his or her biological family

The topic we are presenting can be seen from several perspectives. Perhaps the least complicated may at first sight appear to be the legal perspective. What is legal is, after all, legal and legitimate. Of course, this is only as long as the same legislation applies to us all the time. The problem arises where this is not the case. We remember the case of a certain girl who returned with her mother in 1980 from the then East Germany (GDR). In the GDR, as a 14 year old, she had a legitimate sex life; in Czechoslovakia she was „under the law“, taken away from her mother and, according to the customs of the time, placed in a re-education institution.

In many states, not only marriage but also adoption of a child by same-sex couples is legalized. There are states where neither is possible. However, this does not mean that such couples with children cannot move from one state to another. Even to a state where it is not legal. There, however, they run into complications. But is it really realistic to expect a state to allow dual legislation, or will the legislation be globally unified?

The removal of children by Barnevernet in Norway (and the unsuccessful efforts of the Michalak children’s mother), or similarly by the Social Service authorities in the UK (and the successful return of the Booras’ children to Slovakia), are confirmation that legality reflects not only what is considered morally acceptable and close to justice in that particular society, but above all what is agreed by the majority of legislators.

There is an understandable divergence, and even significant incompatibility, between the laws of different states. And we do not want to deal here with such a phenomenon as Islamic Sharia law.

Justice is related to legality and law. Despite the fact that we have a Ministry of Justice with its own agenda, justice is much more of an ethical category than a legal concept. Our favourite example: is it fair if Breivik (now Hansen), who killed 77 people, has three well-equipped rooms in a 30 m² prison, while others end up under a bridge through no fault of their own? Is that really ethical? It is legal.

Despite the fact that the Foucaultian concept of contextuality makes it possible to justify almost anything as acceptable, practice, even in an era of contemporary ethical flexibility or pragmatism, often puts us in a situation where we are dealing with an ethical dilemma. Like the mother in Capek’s eponymous drama, when she reluctantly, but nevertheless, hands her son a rifle to go fight and says: „Go!“

One of the basic dilemmas in the context of the theme is when to leave the child in the family and when to place him in a substitute environment. The enormous growth of social workers has not yet led to fewer children growing up outside the biological family, neither in Slovakia nor in the Czech Republic, but it has led to an increase in bureaucracy and employment. Another ethical problem, a Czech-Slovak one, could be, for example, the placement of a child (often a Roma child or a child with a disability) for adoption abroad. How is it that such a child is not good enough for us to adopt, but is good enough for „people from abroad“? It is remarkable that our practice no longer sees this as an ethical problem at all. It is, after all, in the best interests of the child, or so they say. „He will be better off there“. But the best interests of the child should itself be primarily an ethical, not an economic, category.

For example, some research in the past has shown that the best adoptive parents are those parents who already have a biological child (Škoviera, 2007). However, among applicants, it is those who do not have a child who are commonly preferred. When we consider the long-term stable environment for the child, do we also take into account that unmarried couples are less stable than married ones? Do we favour the married? Or is that discrimination? Similarly with the ‚hot topic‘ of same-sex partners today.

We cannot leave out the psychological aspect of the whole subject. Fabián (2021) draws attention to differences in the starting line of children that are related to the family constellation:

- in the biological family, the newborn child always arrives as the youngest, as the weakest, the whole family adapts to the arrival of the child,
- in foster care, the child does not arrive as a newborn, often already 5–6 years old or older, but the child is expected to adapt to the routines of the foster family

Tab. 2 Children in different forms of foster care

Child	Time continuity		
	Past Common	Present Common	Future
+			
Biological family	yes	yes	yes
Adoption	rather no yes	yes	yes
Kinship fostering	partly	yes	partly
Non-relative fostering	no	yes	usually yes
Short-term foster care	no	yes	no
Children's home	no	yes	no

Source: author

Bowlby's theory of relational bonding – the attachment of the child in early childhood to a relational person (Hašto, 2005, Brish, 2011, Langmeier, Matějček, 2011) – is now widely accepted in the psychological community as fundamental in relation to the child's later functioning in life. Its basic starting points include separation and loss. In terms of optimal solutions, it is an open question to what extent to move children aged from about 6 months to about 3 years from the biological family, e.g., to a foster family for a temporary period and back again and sometimes repeatedly, but also to another foster family environment. In practice, this happens in real life.

There are other problems in terms of psychology. For example: the compatibility of the foster family environment and the child (with his/her history); the age of the child and the placement in the foster family environment; whether it is possible to bring up adopted children and own children in foster care in the same way when they do not have the same perspective. There is the complicated issue of kinship fostering of grandparents and grandchildren, particularly as they mature.

There are a number of psychological issues of emotionality and values that may not occur to children in ordinary families, but perhaps all children from non-biological families deal with them throughout their lives. These are questions about their basic identity: who am I? Who is my parent? Why didn't my biological family „want“ me? To whom (in the continuity of my life) do I belong?

When we think we belong to both this and that, who do we really belong to?

CONCLUSION

We know that the optimal environment for a child is a stable family environment. So if we really want to do something for children, let us not start with the children, but create the material, media, legislative and economic conditions for our families and theirs to be stable. Let us try to think that for a family, a pleasant time together around a campfire can be much more than an exclusive holiday. Economically, we can have „just about everything.“ But without children we will not have, in Matějček's words, an open future.

References

Act 279/1993 Coll. on School Facilities (Slovakia).

Act 36/2005 Coll. on the Family (Slovakia).

Act 305/2005 Coll. on Social Legal Protection and Social Guardianship (Slovakia).

BRISH, K. H. *Bezpečná vzťahová väzba*. Trenčín: Vydavateľstvo F, 2011. ISBN 978-80-8895-267-1.

FABIÁN, P. *Možná to jde i jinak. Teorie a metody v sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2021. ISBN 978-80-7560-368-5.

HAŠTO, J. *Vztahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F, 2005. ISBN 80-8895-228-X.

KOMÁRIK E. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava: UK, 1999. ISBN 80-223-1394-7.

LANGMEIER J. & MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-87-8.

ŠKOVIERA, A. & MURÍNOVÁ, L. *Rodina a problémové dieťa v terapeuticko-výchovnej starostlivosti*. Bratislava: FICE v SR, 2012. ISBN 978-80-969253-5-3.

ŠKOVIERA A. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠULOVÁ L. *Rodina a rodičovství – současné projevy v ČR*. Referát pro 9. Slovenskou konferenci o sexualitě, sexuálním zdraví a sexuální výchově v Banské Bystrici – 19.-20.10. 2011. 2012. Dostupné z: https://www.academia.edu/10067596/Rodina_a_rodi%C4%8Dovstv%C3%AD_sou%C4%8Dasn%C3%A9_projevy_v_%C4%8CR_Sou%C4%8Dasn%C3%A1_%C4%8Desk%C3%A1_rodina [cit. 22. 10. 2022]

Author

doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.
University of Pardubice
askoviera@gmail.com

FOSTER CARE IN GERMANY – CURRENT STATUS AND ISSUES

Wolfgang Beck¹

Abstract

The paper offers an insight into foster care in Germany from the perspective of law, processes and families. It highlights the role of the state and the authorities, which must properly support children and foster families, provide information, the paper also includes information on the upbringing and education of foster parents in long-term foster care. The author, from the position of a lawyer, deals with the effects of the implementation of the Children and Youth Strengthening Act, which entered into force in Germany in 2021.

Keywords

foster care, providers, long term foster care, legal framework and development, Germany, Youth Strengthening Act 2022

INTRODUCTION

The upbringing and care of children is the right and duty of the parents (Art. 32 Czech Constitution; Art. 6 German Constitution) even if they are currently unable or only inadequately able to fulfill their duties. The importance of care at first should be presented and discussed by using statistical data. The legal framework is discussed then. This is primarily about the legal status of the foster family in relation to the youth welfare department and the birth parents.

In addition to the legal framework, the actual relationships of the persons involved are also important. The appropriate structuring of these relationships is just as important as the pronounced ability to regulate matters in the interest of the child or to arrange for them to be regulated. It requires constant official information and support.

This applies no less, but more to the area of long-term care in foster families. Here, the legal and obligatory status of a child, which is in family care for a longer period of time,

¹ Faculty of Administrative Sciences, Hochschule Harz

must be considered. Furthermore, the integration in the foster family, the continuity of the upbringing, education and training of the foster child are discussed.

The framework conditions and challenges that exist in Germany, will be discussed in the following sections. It is also necessary to take a look at the implementation of the *Children and Youth Strengthening Act* from 2021 and to discuss what fundamental deficits the previous factual and legal situation has brought with it.

SOME FACTS AND CHARACTERISTICS

The most important services provided by child and youth welfare include so called *educational assistance* (Erziehungshilfe). These are professional advice, support and assistance offers. The services can be used by parents who are not able for upbringing the child its best interest. The number of child-rearing services has increased by more than 20% to over a million cases in the past decade (Bundeszentrale für politische Bildung, Zahlen und Fakten, Erzieherische Hilfen).

The most common educational aids based on Sozialgesetzbuch VIII in 2020 include (Statistisches Bundesamt, Destatis, Hilfe zur Erziehung und Angebote der Jugendarbeit):

- educational counselling (§ 28 SGB VIII): 45,5 %
- residential care/assisted living (§ 34 SGB VIII): 13,3 %
- socio-educational family support (§ 31 SGB VIII): 14,1 %
- full-time care in foster families (§ 33 SGB VIII): 9,3 %.

Providers of educational assistance are:

- the youth welfare departments (35 %)
- the Catholic and the Protestant Church each 14 %
- the German Parity Welfare Association (7 %)
- Workers' welfare (4 %).

The protective order in the case of a child endangerment (§ 8a SGB VIII) does not belong to the educational aids. The youth welfare department becomes active here, if there are important indications that the wellbeing of the young person is endangered. In 2020, 60600 cases of *child endangerment* were reported. That was an increase of 9 % over the previous year. The number of so-called *taking into care* in 2020 was 45400 (Statistisches Bundesamt, Gesellschaft, Umwelt, Kinderschutz).

In general, the youth welfare department has the task of providing services for children and families (§ 2 SGB VIII), including youth work and *youth social work, educational child and youth protection, support for bringing up children in families, advice and support services for parents in certain situations* (divorce, single parenting). Family support, care assistance and long-term care are regulated in detail in §§ 27 ff. SGB VIII (Witte, Miehlbradt, 2016).

There are different forms of public advice and help; one of these is foster care as an option, which means the decision to place a child outside the family. In addition, there is mutual or arranged accommodation (Witte, Miehlbradt, 2016).

In contrast to day care full-time care is understood as accommodation, care and education of a child or young person outside the parental home in another family day and night (Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung).

- Full-time care:	2020: 89736	2012: 64851
- Residential care:	2020: 126912	2012: 66711
- Education in a day group:	2020: 23312	2012: 17086
- Socio-educational individual support:	2019: 7289	2012: 3378

Despite the increasing number of children and young people housed in homes, foster families and foster parents are also becoming increasingly important. Foster parents are parents with whom the child is staying as part of an upbringing assistance according to § 33 SGB VIII. The foster person does not directly represent the child, but the holder of parental authority. Family care also includes family-like forms of upbringing and care. Custody only occurs in 40–50% of cases. 80% of the children come from socially disadvantaged families.

It is sometimes claimed that a right to bring up children outside of the family neither laid down in family law nor in child and youth welfare law (Balloff, 2014). There is no self-contained, systematic standardization of this important area of care. However, this in no way means a lack of standardization, but rather – if successful – a wide range of leeway for a child-related largely consensual arrangements.

Full-time care is systematically classified as follows: It stands at the interface between family law and youth welfare law (Küfner, Schönecker, *Rechtlichen Grundlagen und Formen der Vollzeitpflege*) it is structured by both areas of law and is therefore legally complex in individual cases and sometimes unsatisfactory for foster parents.

LEGAL FRAMEWORK

The two pillars of parental and foster parent rights are the Child and Youth Welfare Act (SGB VIII) and the German Civil Code (BGB) with the custody regulations in §§ 1626 ff. BGB. The regulations have recently been tightened together by the law to strengthen children and young people with regard to the required transparency, cooperation and focus on the best interests of the child (Deutscher Bundestag, *Gesetzentwurf der Bundesregierung zum KJSG*).

The basic idea of SGB VIII is to standardize the rights and obligations of children and young people and the youth welfare department. The *youth welfare department* is obliged to provide care services to help families in need. The forms of educational assistance have been mentioned above.

The guiding principle of the civil law regulations (§§ 1626 ff. BGB) consists primarily in the regulation of conflicts between those who have custody and in the case of state intervention. In spite of numerous changes, the parents' right to raise children still has priority and the decisions are based on the wishes of the parents. This is not surprising, since the parents' right of custody is guaranteed under constitutional law (Article 6 Para. 2 GG).

This priority applies without prejudice to the justified criticism that the upbringing of the child – especially in the event of a conflict – is developed solely for the child's wellbeing. That means the child is not an object. Nevertheless the interests of the foster family are also kept in mind.

Parental Custody and Upbringing of the Child

Parents are entitled to custody of a minor child (§ 1626 BGB) and this is fundamentally guaranteed by Art. 6 Para.2 GG. Accordingly, the care and upbringing of the children is the right and duty of the parents. Separating the children from their legal guardians is only possible if the child's wellbeing is endangered. The parents exercise custody by mutual agreement in the best interest of the child (§ 1627 BGB). Custody includes custody of persons and custody of property. Personal care is the obligation and the right to care for the child, to bring it up, to supervise it and to determine its whereabouts (§ 1631 Para.1 BGB).

If a child is placed with a foster family by the parents or – with their consent – by the youth welfare department, the parents' custody status does not initially change (Küfner, Schönecker, Rechtlichen Grundlagen und Formen der Vollzeitpflege). As long as the wellbeing of the child is not endangered it must remain with the family of origin if the parents do not agree to being placed with a foster family.

However, parental responsibility does not extend to matters relating to the child for which a guardian has been appointed. Even if the parents place the child in family care for a longer period of time, parental custody remains with them (§ 1630 Para. 1 BGB), unless the family court, at their request or that of the caregiver, decides that the parental care transferred to the caregiver (§ 1630 Para. 3 BGB).

The separation of the child from the parental family against the will of the parents and other measures are only permissible if the wellbeing of the child is endangered and

- danger cannot otherwise and
- not even through public aid

be encountered. The *family court* takes the necessary measures in compliance with the principle of proportionality (§ 1666a Para.1 BGB).

Irrespective of this, the parents also have the right in this case to demand the return of the child from anyone who unlawfully withholds it from them (§ 1632 Para. 2 BGB). However, if and for as long as the removal endangers the wellbeing of a child, who has been in foster care for a long time, the family court can order ex officio or at the request of the caregiver, that the child remain by the caregiver (§ 1632 Para. 4 BGB).

The caregiver for a child living in family care for a long period of time has the right to make decisions in matters of everyday life.

The legal status of foster parents

The foster parents are entitled to make decisions about matters of daily life, but subject to the parents' other wishes. Furthermore, an order by the family court to remain means that responsibility for care lies with the foster parents. Unless the family court has already transferred custody to the foster parents in accordance with § 1630 Para. 3 of the German Civil Code. The caregiver is also entitled to claim maintenance and social benefits for the child (§ 1688 Para.1 BGB).

With regard to the social law position, reference should be made to the regulations for benefits under §§ 32–34, 35a Para 2 No. 3 and 4 SGB VIII. According to § 37 (1) SGB VIII parents have a right to advice and support and to promoting the relationship with their child in order to restore the ability to raise children within a reasonable period of time. This serves the purpose of allowing the parents to assume responsibility for their upbringing again. If this goal cannot be achieved a long-term life perspective outside of the family of origin that is beneficial for the child must be worked out.

It is the task of the *youth welfare department* to promote cooperation with the foster parents – with the involvement of the parents – on the basis of a *support-plan*. This plan may not be worked out in detail, but offers milestones of reasonable steps for the child's welfare.

What are *characteristic elements of fostering*? The following constellations are predominant for long-term care:

- consensual upbringing in the foster family that includes the family of origin
- conflict-ridden care without/with an order to remain
- „general care“, i.e. (everyday) conflict management with and by all actors.

Especially when it comes to the important decision whether a return to the family of origin or long-term care should be considered, according to the new KSVG legislation, an amicable clarification of perspectives should be sought. The support plan process on which this is based is not just a matter for the professionals, but requires cooperation between the parents of origin and foster parents and the support of the youth welfare department (Veit, Verbesserungen für die Familienpflege durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) und das Gesetz zur Reform des Vormundschutz- und Betreuungsrechts).

However, if no amicable clarification of perspectives succeeds, but the parents of origin demand the child, the family court could previously order the child to remain in the foster family, so that the child's wellbeing is endangered by the surrender. Now the court can also order that the stay in the foster family is permanent (§ 1632 Para. 4 BGB).

However, this *permanent residence order* is subject to strict conditions. The court's decision can only be done if

- an improvement in the upbringing conditions of the parents within a reasonable period of time with regard to the development of the child,
- with high probability is not expected and
- the order is necessary for the best interests of the child.

Foster parenthood regularly requires a permit, due to the state's responsibility for the well-being of the children and young people being cared for („guardianship“). The requirements for reliability are formulated in § 44 SGB VIII. According to this, a caregiver, i.e. someone who wants to take a child into the household day and night, requires permission. In contrast to the permission for day care (§ 43 Para. 2 SGB VIII) and the operation of a care facility (§§ 45a, 45 SGB VIII), the law does not specify any individual requirements for the examination of reliability. However, permission for full-time care must be denied if the well-being of the child or young person is not guaranteed. The youth welfare office makes a case-by-case review obligation; the caregivers have an obligation to inform about important events affecting the child's well-being. Long-term care relationships that come about through the mediation of the youth welfare office, the care of relatives and short-term care (§ 44 Para.1 No.1-6 SGB VIII) do not require a permit. As a rule, the care is designed according to contractual law, namely between the youth welfare office and the parents of origin and a care contract between the foster parents and the youth welfare office.

On the innovations of the KJSG

The KJSG takes into account the interests and needs of the entitled people, the independent youth welfare organizations and the public youth welfare organizations. The *public youth welfare authorities* – cities and counties – need a high level of professional expertise to carry out the new tasks. They urgently need to recruit additional staff and determine a needs-based staffing beforehand (Veit, Verbesserungen für die Familienpflege durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) und das Gesetz zur Reform des Vormundschafts- und Betreuungsrechts).

The KJSG pursues the goal of involving the people being cared for actively in the help and protection processes. This applies in particular to the strengthening of children and young people who grow up in foster families or educational support institutions. For example, to protect young people in family care, mandatory protection concepts are being introduced for care relationships. The cooperation of parents as well as foster persons is improved by mandatory support from the youth welfare department. Parents have a legal right to get advice and support in their relationship with the child. Of particular importance is that the family court can order the child or young person to remain in the foster family not only (as before) as a temporary measure in the event of „removal at an inopportune time“ in order to protect established bonds and relationships, but also as a permanent measure (Gesetzentwurf der Bundesregierung zum KJSG, Drs. 19/26107). § 37 Para.1 SGB VIII stipulates that the aim of advice and support for the family of origin should develop and secure a different life perspective that is beneficial to the child and is intended to last. Consequently § 37a S.1 SGB VIII grants the caregiver a right to advice and support before and during the care relationship. A concept for protection against violence must be developed for the child during the period of care (§ 37b SGB VIII).

Special features are to be determined in the so called *aid planning*. If a sustainable improvement in the development, participation and upbringing conditions in the family of origin cannot be achieved in the foreseeable future, then a different, long-term life perspective should be developed for the child (§ 37c Para.2 SGB VIII).

The KJSG organizational reform, which primarily aims to include disabled people, has an independent significance. Services for development, participation and education should be provided in the future from a single source by the youth welfare office. The aim is to strengthen the inclusive design of child and youth work by combining services for children and young people with disabilities (SGB IX). This shift in tasks not only changes the responsibilities, but also the number of cases to be managed. At the same time, staff relocations are to be expected.

It is up to the federal states which (municipal) administrative level they entrust with tasks. Typically, both the social welfare offices and the youth welfare offices are organized at the level of the rural districts and urban districts. The change of task then remains with the same administrative body. In some federal states, the rehabilitation of disabled children and young people is organized regionally. So there is a shift in responsibility to the *youth welfare offices* located in the municipalities.

The changed need for staff at the youth welfare offices is not only due to the increase in the number of cases. Due to the extensive outsourcing of assistance planning to the social welfare offices, the number of cases there was about three times as high as in the youth welfare offices. In addition, the degree of specialization for case processing is likely to increase; where the staffing situation does not allow this due to the small size of the youth welfare office, the training effort per case and thus the need for staff increases.

The further development of professional standards, especially in the design of the inclusive support plan procedure, is likely to prove to be a challenge. Instead of the hitherto customary, hierarchical, problem-oriented way of working, which acts in relation to needs and costs, a participatory and multi-professional help plan should now be designed and scientifically accompanied.

Relevance of case law – some examples

In principle, the foster family can invoke Article 6 Para. 1 and 3 GG (BVerfG, NJW 1999, 3623. (Kindler e.a., 2011), especially if the foster parents have cared for the child for many years, or if other important circumstances prevent the foster family from being dissolved (BVerfG, NJW 1999, 3623). (Kindler e.a., 2011). When examining the impairment of fundamental rights, different standards are to be assumed for the foster parents and the foster child.

Foster parents can only request the parents to return the foster child if there is a direct temporal connection between the removal and the procedure for ordering the child's whereabouts (BGH, Beschluss v. 16.11.2016). However, the principle mentioned does not do justice to some individual cases because the child's wellbeing is neglected. Life

situations are conceivable in which a repatriation is still possible months after being taken into care:

- danger situation in the foster family does not exist
- bonds during the taking into care are not as intense as with the foster parents
- foster children wish to return to their foster family or
- other comprehensible reasons (Lack, Anmerkung zu BGH, Beschluss v. 16.11.2016, NJW 2017, 4722016).

The formulation that foster child relationships are institutionally designed for a limited period of time is correct, but too sweeping in individual cases. In fact, these can be temporary or permanent (Art. 20 Para. 1 UN-CRC; §§ 33 Para.1, 37 Para.1 Sentence 4 SGB VIII). The order to remain in the foster family is the mildest remedy compared to a withdrawal of custody, even if the child would be taken out at an inopportune time (BGH, Beschluss v. 22.01.14). However, this should hardly make sense if a child stays with the foster parents in the long term. In this case, the foster parents should also be given rights that go beyond the decision-making powers in matters of everyday life (§ 1688 Abs. 1 BGB; BGH, Beschluss v. 22.01.14).

In contrast to removal from the parental family, removal from the foster family is possible under easier circumstances. A possible endangerment of the child's welfare as a result of the removal from the foster family has a significant risk compared to another, which would threaten the child concerned if it remained there (e.g.: the foster mother is overwhelmed despite close assistance) priority (OLG Braunschweig, Beschluss v. 09.03.2018).

The decision to place a child permanently in a foster family is preceded by a complex decision-making process that takes into account a large number of individual aspects, the expertise of other specialist bodies (psychological services, doctors, social workers, self-help groups) and is usually made and implemented with the consent of the parents of origin. The following statement is by no means intended to disparage other, just as viable and responsible alternatives for placing children and young people, but to support placement in a foster family as a custody decision that is particularly beneficial to the child's well-being.

Despite the strong alignment of the accommodation structure in the two out-of-home care facilities, there are still significant differences between home placement and admission to a foster family in essential areas. Family-like structures in the homes enable stable relationships with a trusted person, but prevent frequent changes and thus the at least temporary loss of the caregiver. Despite innovative working time and shift models for employees, the situation of a foster child housed in a home is often marked by a deficit in personal, emotional attention and is therefore „unstable“. In contrast, placement in a foster family is usually characterized by a person of trust and thus enables a personal development process to begin. The positive situation is often reinforced by another foster parent or other members of the foster family. These conditions are certainly not fully guaranteed in all foster families and for foster children of all ages, but structurally they are more suitable for compensating for the mostly considerable lack of attention in the family of origin.

The benchmark for the reduced value of out-of-home care is the legal and factual fixation on the bourgeois nuclear family. Apart from historically conditioned fixation, there are considerable doubts about the model of the nuclear family today. In view of the social reality (e.g.: high divorce rates, changing partnerships, patchwork families), the model appears inappropriate as an abstract exaggeration of the family structure, which is undoubtedly an indispensable basis for successful socialization. The constitutional protection should be further developed and include the changed social realities. On the one hand, this applies to new forms of living together, but also to situations in which a secure development of the child and young person is not possible in the family of origin in the long term.

From a pedagogical point of view, handing over the child to a foster family is only justifiable and legally permissible if the parent's ability to bring up the child cannot be restored in the foreseeable future. The parents of origin are not on their own, but are entitled to help from social services. Circumstances that are only of a temporary nature and are part of the general risk of life are out of the question for permanent out-of-home care. These include typical stresses on the child that also occur in the family, for example due to separation from a parent, prolonged absence or death. Only if the help does not promise success in the foreseeable future is out-of-home accommodation considered. Of course, the temporal component must be determined from the child's point of view, so the short developmental stages of children and young people must be taken into account.

The prospect of returning to the family of origin, which is a goal that is aspired to as a model – even in times of prolonged educational disabilities – is important. This is by no means a form of biologism, but a psycho-social basic constant of the bond with the family of origin. It is just as important – especially in the first decade of the child's life – to have a reference person with whom trust can be built and personality development can succeed. Although this relationship of trust is typically linked to the family of origin, it is just as important for the development of children and young people in the foster family. The return option is necessarily at odds with this strength of the foster family.

Especially the development-promoting quality of the foster family sometimes arouses reluctance and distrust towards this form of accommodation. This is not a dilemma or a contradiction – at least according to more recent professional assessments – but a strength that only develops because the family of origin does not guarantee the necessary upbringing in the long term. If there is no socio-psychological minus in long-term care, this form of care should also be legally strengthened. The upgrading of long-term care in § 33 SGB VIII is a step in the right direction.

Of course, the family perspective – contacts with the family of origin, their intensification or reduction – is also linked to the consent of the child and young person with increasing age. Here the perspective is open, so as elsewhere in the progressive educational process, it is primarily the decision of the adolescent and young adult. They also determine the quality and extent of contact with the family of origin.

CONCLUSIONS

In Germany (and probably in many other countries of the world) the upbringing and care of children is the right and duty of the parents, even if they are currently unable or only inadequately able to fulfill their duties. Educational support provided by state or non-governmental bodies primarily serves to (re)establish the parents' ability to raise children. It doesn't work without consent of parents of origin. In exceptional cases – to avert dangers to the child – custody or care of the child by a caregiver may be considered. This is generally considered to be temporary.

The foster family has priority over the home placement. Therefore, early return to the family has high priority in short-term care. On the other hand, long-term care is indicated, if the parents' ability to bring up children is not (or no longer) to be expected in the foreseeable future and therefore a life perspective outside of the family of origin must be developed and realized.

However long-term care should also be arranged in agreement with the family of origin and it depends on their will, how long it lasts. Exceptionally (§ 1632, Para. 4 BGB) a family court order to remain shall be issued if the child's wellbeing would otherwise be endangered.

Long-term care also takes into account the origin of the child and the legal position of the family of origin. This has constitutional reasons, but it is subject to socio-psychological objections also. The longer long-term care lasts the more unsatisfactory the relatively weak legal situation is for the foster family and the foster child. The next legal step should be an improvement of the legal status of the foster family after 5 or 7 years. Withdrawal of this legal status should be subject to similarly high hurdles as taking the child into care if the child's wellbeing is endangered.

References

BALLOFF, R. *Kinder in Pflegeheimen*. NZFam 2014, 769 ff. ISBN 978-3-8487-8213-0.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, Zahlen und Fakten, Erzieherische Hilfen. Available from: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61618/erzieherische-hilfe>

STATISTISCHES BUNDESAMT; DESTATIS, Hilfe zur Erziehung und Angebote der Jugendarbeit. Available from: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Jugendarbeit/Tabellen/hilfen-erziehung-jungevolljaehrige.html>.

DEUTSCHER BUNDESTAG, Gesetzentwurf der Bundesregierung zum KJSG, Drs. 19/26107.

KINDLER, H., HELMING, E., MEYSEN, T. & JURCZYK, K. *Handbuch Pflegekinderhilfe*. München: Bericht, 2011. ISBN 978-3-935701-66-2.

KÜFNER, M. & SCHÖNECKER, L. Rechtlichen Grundlagen und Formen der Vollzeitpflege. In: Kindler, Helming, Meysen, Jurczyk. *Handbuch Pflegekinderhilfe*, a.a.O., S. 48–99.

LACK, Anmerkung zu BGH, Beschluss v. 16.11.2016, NJW 2017, 472.

VEIT, Verbesserungen für die Familienpflege durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) und das Gesetz zur Reform des Vormundschutz- und Betreuungsrechts (VBRG), Stellungnahme, Göttingen 2022.

WITTE, S. & MIEHLBRADT, L. e.a. *Briefing on the German Child Protection System*. Hestia, 09/2016.

Author

Prof. Dr. Wolfgang Beck
Faculty of Administrative Sciences
Hochschule Harz
Domplatz 16, 38820 Halberstadt
wbeck@hs-harz.de

INTEGRATION AND LANGUAGE EDUCATION OF PUPILS FROM UKRAINE INTO THE CZECH PRIMARY SCHOOL SYSTEM

Jaromíra Šindelářová¹

Abstract

The aim of the study is to summarize the current education conditions and the integration of pupils from Ukraine into the Czech primary school system focusing on the teaching of Czech as a second language. Particular attention will be paid to current legislation, the curriculum of Czech as a second language and the language payments for Ukrainian pupils in the Czech primary school system from the perspective of Czech teachers.

Keywords

Ukrainian pupil, Czech teacher, integration, language education, Czech primary education, Czech as a second language, current legislation, language support

1. ON THE TOPIC OF THE UKRAINIAN PUPILS INCREASE IN CZECH ELEMENTARY SCHOOLS

With the arrival of Ukrainian refugees to the Czech Republic as a result of the war in Ukraine, the issue of the integration of foreigners into the Czech majority society and, related to it, the education of Ukrainian children, pupils and students in the Czech education system became a very actual topic, which was needed to solve as quickly as possible.

The growing number of Ukrainian pupils in Czech primary education has led to increased demands on their teaching and to a more systematic approach by professional and pedagogical staff in solving basic language didactic issues in multicultural classes. The sudden arrival of a relatively large number of Ukrainian pupils in Czech elementary schools creates a very specific school environment, not only from the point of view of these incoming pupils and their Czech classmates, but also from the position of our teachers

¹ Department of Slavic languages, Faculty of Education, J. E. Purkyně University in Ústí nad labem

and directors of primary schools. In order to work in multicultural classes, it was often necessary to involve educational advisors and school methodologies for the prevention of sociopathological phenomena related to aggression, bullying, delinquency and crime, or drug addiction of children.

Only for idea, let us state that in the school year 2021/22, according to the published statistical data provided by the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, 32.541 newly arrived Ukrainian pupils were admitted to Czech primary schools on 19 September 2022, then 19.566 in the 2022/23 school year. This is a total of 52.107 Ukrainian pupils, with 43.685 of them having stopped attending elementary school during these two school years, e.g. due to the family's return to Ukraine.

From the ongoing data of the current investigation by the Ministry of Education, Youth, and Sports, the number of employed pedagogues and non-pedagogues from Ukraine is also known, which was a total of 1.520 as of September 19, 2022, of which 351 were teachers. The largest number of such employees are registered in schools in Prague (369) and the Central Bohemian Region (288).

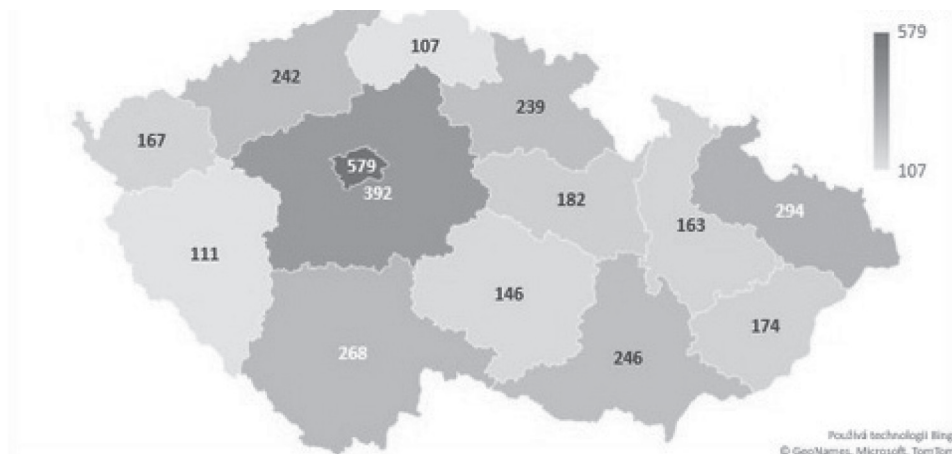
According to Štěpán Kment, an analyst at the research organization PAQ Research, only a fraction of the total number of Ukrainian pupils in the Czech Republic attended classes last school year. At primary school level it was 38% (<https://hlidacipes.org/integrace-ukrajinskych-deti-podporme-mimoskolni-aktivita-a-zlepseme-dopravu-do-skol-radi-experti/>).

From the point of view of regional education, see for comparison the data collected as of 4/7/2022 and shown in Fig. 1 in unified Czech regions with the number of children arriving from Ukraine currently placed in Czech kindergartens and the number of pupils arriving from Ukraine currently placed in Czech elementary schools.

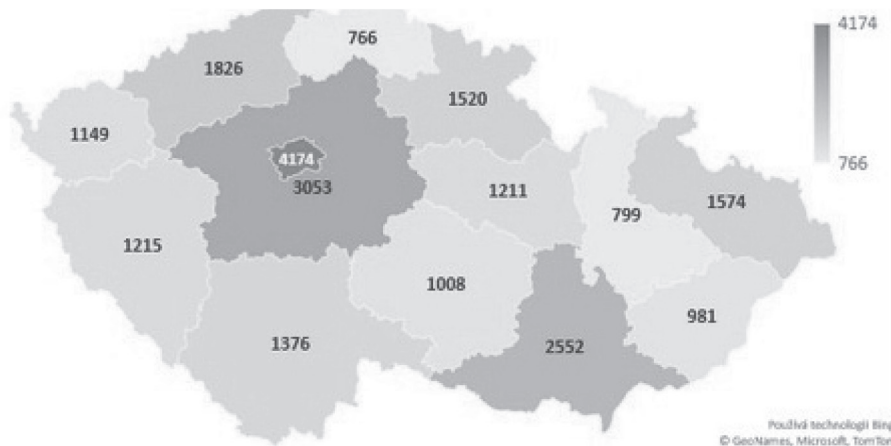
As of this date, primary schools in the Czech Republic reported a total of 150,458 vacant places. The highest capacities were in the Moravian-Silesian (19.867), South Moravian (16.008) and Usti (14.159) regions. The regions of Karlovy Vary (5.825), Liberec (6.971) and Capital city Prague (8.043) offered the fewest vacancies (<https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mimoradneho-setreni-kapacit-ms-a-zs>). It is therefore possible to expect that school capacities will be filled, especially in larger cities such as Prague, Brno, Pilsen or Pardubice. On the contrary, the most vacancies should be in Ostrava.

Figure 1 Actual number of Ukrainian children in elementary (map 2) and kindergarten (map 1) schools (7.4.2022). The exact numbers of pupils are described next to each map in coloured column.

Map 1



Map 2



(Source: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prubezne-pocty-ukrajinskych-deti-v-ceskych-skolach>)

More accurate information on the actual current number of Ukrainian pupils in Czech primary education has been available since the end of November this year, based on the results of standard data collection from the opening reports for the new school year 2022/23 (see <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prubezne-poty-Ukrainian-children-in-Czech-schools>). According to the latest collected data, as of September 30, 2022, there were a total of 50,285 children and pupils of Ukrainian asylum seekers in Czech kindergartens, primary and secondary schools, while a child or pupil of an asylum

seeker is considered to be a person enjoying supplementary protection, an applicant for the grant of international protection (according to Act no. 325/1999 Coll., as amended) and persons enjoying temporary protection (Act No. 221/2003 Coll., as amended and Act No. 65/2022 Coll.). On the same date, September 30, 2022, these asylum seekers made up 2.7% of all pupils in Czech education. In the case of elementary schools, the total number of pupils exceeded one million again after twenty years, which was significantly helped by the 39,478 newly arrived Ukrainian refugees. Asylum seekers of Ukrainian origin have also become the largest group of foreigners in Czech regional schools.

The number of pupils of Ukrainian asylum seekers in Czech primary education in all regions of the Czech Republic is shown in table no. 1 below (ordered in descending order from the highest number to the lowest).

Tab. 1 Numbers of Ukrainian asylum seekers in individual regions of the Czech Republic (30. 9. 2022)

Order	Regions	Number of Ukrainian pupils of asylum seekers	1st grade of elementary school	2st grade of elementary school
1.	<i>Capital City Prague</i>	7 728	4 369	3 359
2.	<i>The Central Bohemian Region</i>	5 875	3 386	2 489
3.	<i>The South-Moravian Region</i>	3 707	2 102	1 605
4.	<i>The Pilsen Region</i>	2 927	1 675	1 252
5.	<i>The Moravian-Silesian Region</i>	2 675	1 557	1118
6.	<i>The Usti Region</i>	2 546	1 459	1 087
7.	<i>The South Bohemian region</i>	2 262	1 302	960
8.	<i>The Hradec Kralove Region</i>	1 990	1 187	803
9.	<i>The Liberec Region</i>	1 982	1 133	849
10.	<i>The Pardubice Region</i>	1 845	1 084	761
11.	<i>The Karlovy Vary Region</i>	1 605	922	683
12.	<i>The Zlin Region</i>	1 459	839	620
13.	<i>The Vysocina Region</i>	1 446	869	577
14.	<i>The Olomouc Region</i>	1 431	833	598
Sum.	<i>Czech Republic</i>	39 478	22 717	16 761

Source: <https://www.msmt.cz/deti-ukrajinsky-ch-uprchliku-je-ve-skolach-vice-nez-50-tisic>

The staff at the Ministry of Education, Youth and Sport had to react to the situation associated with the increase in the number of pupils of younger and older school age in Czech primary education, as it became clear that the current support for the education of pupils with a different mother tongue and pupils with insufficient knowledge of Czech (i.e. natural persons with Czech citizenship who, due to a different mother tongue in the family or a long-term stay abroad, do not have a sufficient command of Czech as the language of instruction, also only pupils with OMJ) in Czech primary education was generally seen as insufficient.

The set-up system was not functional, both due to the unpredictability of the necessary financial support from the reserves of the regional offices and the development program of the Ministry of Education, Youth and Sport, and due to its insufficient scope. This was reflected not only in the low interest of foreign pupils in language training, but also in the uncertainty of the teaching staff teaching these pupils in Czech elementary schools. Therefore, with effect from September 1, 2021, the system solution for the education of children and pupils of foreigners and children and pupils with OMJ in schools was newly set up, namely by Decree No. 271/2021 Coll., which amends Decree No. 14/2005 Coll., on pre-school education, as amended, and No. 48/2005 Coll., on basic education and certain requirements of compulsory school attendance, as amended, with the exception of some provisions that only came into force from the school year 2022 /23 (<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>).

This set support system is then based on the newly created curriculum of Czech as a second language for basic education (see <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikum-cestiny-jako-druheho-jazyka>), in which the staff of the National Pedagogical Institute of the Ministry of Education and Culture of the Czech Republic participated with the support of academics and teachers from practice. In it, the goals and educational content of the language preparation of foreign pupils and pupils with OMJ in basic education (with zero or very low knowledge of Czech as the language of instruction), expected learning outcomes according to the RVP ZV, educational content for ten thematic units and two language levels were determined. including an entrance orientation test to determine the specific level of the Czech language for pupils with OMJ in primary education.

With the arrival of Ukrainian children in the Czech Republic in connection with the armed conflict in Ukraine caused by the invasion of the troops of the Russian Federation, a special law abbreviated as Lex Ukraine I was adopted in March 2022, i.e. a few weeks after the beginning of this Russian invasion. On June 29, 2022, the president of the republic, Miloš Zeman, signed the second law, called Lex Ukraine II for short. The Ministry of Education, Culture, Sports and Science of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in creating its amendment was based on the principle of the maximum possible integration of Ukrainian children into ordinary classes at all levels of education, i.e. including primary education. The law was discussed both in the working team of Education at the Strategic Group for solving the effects of the wave of refugees from Ukraine, as well as with representatives of umbrella school associations and regional authorities.

This amendment to the law was supposed to significantly help schools with the integration of Ukrainian pupils in the upcoming school year 2022/2023, namely in regular mixed classes. Its content consists in more effective and faster teaching of Czech as a second language, including the competences and literacy required by the Czech education system, and social integration.

The text of the amendment also offers the possibility of creating homogeneous/segregated classes, but only in necessary and exceptional cases. A teacher who does not meet the condition of knowledge of the Czech language will be able to continue working in such classes. However, the condition remains that even in these classes, children and pupils will be educated according to the Czech framework and school educational programs, but with the possibility of adapting the content of the education to the needs of the child, pupil or student in order to adapt it. Given that a further increase in newly arrived children from Ukraine can be predicted, the law of the Ministry of Education and Culture allows to adjust the terms and conditions for accepting or terminating education in the form of measures of a general nature (<https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prezident-republiky-signed-law-lex-ukraine-2?highlightWords=ukraine>).

According to the PAQ Research study and its conclusions, according to analyst Gargulák, the participation of Ukrainian children in classes during the 2021/22 school year was complicated by the lack of awareness of their parents or legal representatives, which, according to the conclusions of the conducted investigation, affected every sixth student. According to him, another problem was the rejection of Ukrainian pupils by some schools, which affected almost every fourth Ukrainian. In the same study, Kment draws attention to the differences in the approach to integration of Ukrainians, because according to him, they almost always corresponded to the abilities and imagination of the principals of individual schools. While in some schools Czech language classes were organized to an above-standard extent so that the refugees had a meaningful learning experience, in other schools little attention was paid to these children at risk. The conclusions of the study also showed that the situation was particularly difficult in primary schools outside large cities, which had not yet encountered the integration of foreign-language pupils. They were forced to create a system of their support almost „on the green field”.

The situation in the school year 2021/2022 was also complicated to a large extent by the ongoing Ukrainian online teaching. Indeed, some Ukrainian principals insisted on the attendance of their pupils „remotely”, including children who went abroad because of the war. This concurrence therefore led to pupils focusing exclusively on online learning from Ukraine, which concerned about a tenth of children and young Ukrainians. According to the PAQ Research study, however, in order for Ukrainians to better manage their studies in the Czech Republic, it is necessary to focus on other aspects of participation in education. This includes, for example, higher support for Czech language classes, as well as leisure activities. They should contribute to the integration of children into the Czech collective and support their knowledge of the Czech language, which according to the study, up to two thirds of Ukrainian children struggle with.

Another complication is, for example, the transport of Ukrainian children to primary

schools, which is often made difficult by the lack of transport connections. According to the researchers of this study, the state should therefore consider funding so-called busing, i.e. taking children to school (<https://hlidacipes.org/integrace-ukrajinskych-deti-podporme-mimoskolni-aktivity-a-zlepseme-dopravu-do-skol-radi-experti/>).

2. OBJECTIVES OF THE EXPLORATION AND ITS CHARACTERISTICS

Given that the majority of Ukrainian refugees are currently attending Czech elementary schools (hereafter referred to as primary schools), we decided to carry out a survey focusing on integration and education in a new way incoming Ukrainian pupil in Czech elementary schools. We have thus followed up on several of our investigations carried out recently on the issue of the integration of foreign students into Czech education and their education in Czech as a second language (Šindelářová, 2008, 2015, 2016a, 2016b; Šindelářová, Drtinová, 2016, Šindelářová, Adámek, 2021). and methodologies created for them (Šindelářová, Škodová, 2012, 2013).

Although we are aware that the newly set method and change in the organization of teaching in the education of Ukrainian pupils in Czech primary education are only in the beginning, we approached several principals and pedagogues from elementary schools teaching newly arrived pupils of Ukrainian origin in various regions of the Czech Republic. Our aim was to find out from them, through a guided interview focused on current legislation, language support and language training, and usage Czech as second language, at least a rough idea of how they manage to integrate these pupils into Czech primary education according to the set and currently valid legislation, to what extent the newly set up system of language support is working for them in practice, and to get to know more about specific steps and procedures of schools in the integration and education of newly arrived pupils from Ukraine, including methodical support. Our intention is to draw attention to the knowledge gained from principals and pedagogues from practice, so that in the coming period the integration of Ukrainian asylum seekers into Czech primary schools and their education in Czech as their second language can take place in an even more effective and faster way

In our survey, we tried to equally involve respondents from all fourteen regions of the Czech Republic. They were pre-selected so that the assessed sample contained a proportional representation of principals and teachers working in both urban and rural elementary schools in individual regions, both with a high and a low number of pupils of Ukrainian nationality. As of 30/10/2022, a total of 2.966 Ukrainian asylum-seeker pupils were being educated at the primary schools selected by us, of which 1.654 were in the 1st grade and 1.321 were in the 2nd grade (for more details, see the values shown in the following table no. 2).

Tab. 2 The number of Ukrainian asylum-seeking pupils in individual regions of the Czech Republic at selected elementary schools (30. 10. 2022)

Order	Regions	Number of Ukrainian pupils of asylum seekers	1st grade of elementary school	2st grade of elementary school
1.	<i>Capital City Prague</i>	296	153	143
2.	<i>The Central Bohemian Region</i>	279	141	138
3.	<i>The South-Moravian Region</i>	263	140	123
4.	<i>The Pilsen Region</i>	257	137	120
5.	<i>The Moravian-Silesian Region</i>	246	135	111
6.	<i>The Usti Region</i>	241	131	110
7.	<i>The South Bohemian region</i>	226	129	97
8.	<i>The Hradec Kralove Region</i>	206	118	88
9.	<i>The Liberec Region</i>	199	115	84
10.	<i>The Pardubice Region</i>	184	108	76
11.	<i>The Karlovy Vary Region</i>	175	101	74
12.	<i>The Zlin Region</i>	163	89	74
13.	<i>The Vysocina Region</i>	132	85	47
14.	<i>The Olomouc Region</i>	99	63	36
Sum.	<i>Czech Republic</i>	2 966	1 645	1 321

Source: own research

Our study was conducted over the months September and October 2022. A total of 210 people took part in it, fifteen from each region (of which there were always five primary school principals, five teachers teaching in mixed classes or pedagogues teaching Czech in a class for language preparation at the 1st grade of elementary school and five teachers teaching the subject Czech language or Czech in a class for language preparation at the 2nd grade of elementary school).

Unfortunately, the distribution of respondents according to male and female gender was not even in our sample. Evenness was verified by the chi-square goodness-of-fit test, in which significant deviations from an even distribution were demonstrated, as in Czech elementary schools' female teachers predominate over their male counterparts. 86% of women and only 14% of men participated in the overall composition of our target group.

With regard to the initial phase of solving the given issue and the limited experience of pedagogical workers in Czech elementary schools, we decided to focus our attention within the framework of the guided interview on the following three areas: the legislative framework for the integration and education of Ukrainian refugee children (see subsection 3.1), the provision of language support and organization of free language training and separate classes for Ukrainian pupils (see subsection 3.2), the CJD curriculum and the school's procedure, including methodical support for the integration of newly arrived pupils from Ukraine (see subsection 3.3). We will try to briefly outline some partial results from this probe in the next chapter.

3. THE RESULTS OF THE EXPLORATION FOR INDIVIDUAL AREAS OF OUR INVESTIGATION

3.1 Toward current legislation

The creation of special laws – the so-called Lex Ukraine I and Lex Ukraine II – were positively received by all our respondents, which, according to the primary school principals we interviewed, made it possible to integrate Ukrainian pupils into regular mixed classes more quickly and efficiently and to support their social integration as well. A total of 73% of the respondents we surveyed appreciated the possibility of the creation of homogeneous/segregated school classes, in which a teacher who does not meet the condition of knowledge of the Czech language could continue to work. In practice, a total of 13 surveyed schools used this option. Less than 45% of our respondents stated that separate classes only for Ukrainian pupils were set up at their school. All the school principals and pedagogues we contacted then appreciated the detailed methodological material for the first amendment, which was sent to them through the Ministry of Education and Culture. However, the teaching staff at all selected schools lacked timely delivery of the methodology for the second amendment.

None of our interviewed principals or teachers sees a problem in the legislative definition of so-called „designated” and „regular” schools. The designated school represents

the elementary school that was included in the list of schools for the provision of free language training according to § 20 of the Education Act (hereinafter referred to as ŠZ). It is always a school established by a municipality, region or association of municipalities. The primary school is the primary school where the pupil fulfills compulsory school attendance. On the basis of our investigation, we found that workers at all regional offices (hereinafter referred to as KÚ) in the Czech Republic were accommodating to the individual primary schools we approached and allowed them to open a new or additional class to provide language training for newly arrived Ukrainian pupils.

Almost all of our respondents (98%) also agreed to the provision of free language training, i.e. to the fact that even newly arrived pupils of Ukrainian origin continue to be entitled to free language training for inclusion in basic education according to Section 20 of the Social Code. At the same time, everyone also welcomed the fact that the KÚ is responsible for ensuring free preparation according to the pupil's place of residence in cooperation with the school founder, while according to them, further details are quite clearly contained in § 10 to § 11b of Decree No. 48/2005 Coll., on basic education and certain requirements of compulsory school attendance, as amended by Decree No. 271/2021 Coll. All of them also commented positively on the fact that all foreign pupils, including pupils of Ukrainian origin, can also be entitled to support measures according to Section 16 of the Social Code. Our respondents did not have any comments on the fact that the language training provided under § 20 ŠZ and the support implemented through support measures according to § 16 ŠZ are not mutually exclusive, but for reasons of efficiency it is recommended to primarily use § 20 ŠZ for language training. With regard to the use of Section 16 of the Social Code for Ukrainian pupils, 70% of our respondents told us that almost three quarters of the parents or legal representatives of Ukrainian children they approached refused to have them examined in a pedagogical-psychological consultancy.

A total of 63% of our target group also agreed that, in accordance with the Social Security Act, the newly set up system is primarily about language preparation for inclusion in basic education for newly arrived foreign students, i.e. including newly arrived Ukrainians who fulfill the compulsory school attendance in the Czech Republic for a period of twelve months. The remaining 40% of respondents believe that language training should also be intended for foreign students and Ukrainian refugees who have been living in our territory for more than one year. Everyone also unanimously appreciated the fact that, in view of the disease caused by the coronavirus (COVID-19) and the closure of schools in the 2021/22 school year, all foreign students (including Ukrainians) who have already come to us in the past can use this support twenty-four months.

According to the valid legislative framework, the already functioning group for language preparation can be supplemented by other foreign pupils (with a longer stay) or pupils with Czech citizenship with insufficient knowledge of the Czech language due to their different cultural environment and other living conditions (these pupils are then referred to in the documents of the Ministry of Education and Culture as pupils with OMJ, while 55% of our respondents believe that this term is not the most appropriate, because

in their opinion the term pupil with OMJ already includes a foreigner). A total of 75% of the principals or teachers we contacted are convinced that many students of Ukrainian origin with a longer stay in the Czech environment should also be entitled to language support in a separate group (not just for the purpose of supplementing the already formed group).

Everyone agreed that language preparation cannot be used by students from preparatory classes with a small number of children, as the support is already sufficiently individualized. In addition, 38% of the directors or teachers we contacted said that all the parents or legal representatives of Ukrainian children they contacted refused to take advantage of this offer.

A total of 69% of our respondents also expressed their approval of the Ministry of Education and Culture's call for Holiday language courses for children of foreigners migrating from Ukraine 2022, as they believe that face-to-face language courses for children aged 6 to 18 migrating from Ukraine can help them increase their language skills in the Czech language, and thus also eliminate early exits from education due to insufficient knowledge of the Czech language. Everyone from our target group appreciated the fact that the course can take place at any time of the day. However, in practice, only 10% of Ukrainian pupils from the surveyed schools showed an interest in these holiday courses (see <https://www.msmt.cz/mladez/prazdninove-jazykove-kurzy-pro-deti-cizince-migrujici-z?highlightWords=ukrajina>).

3.2 To provide language support, organize language training and separate classes

None of our respondents commented negatively on the fact that the schools are determined by KÚ employees and that, due to the funding system, they can only be schools established by a territorial self-governing unit. All the principals from our sample are also convinced that at least one such school should operate in every municipality with extended jurisdiction (hereafter referred to as ORP). However, a total of 75% of people from our sample did not agree that the basic criterion for the designated school is that the share of foreign students in it is five percent or more (usually according to data as of March 31 of the previous school year). Most of them suggested 3%, some even 2%. However, all those interviewed completely agreed that instead of such a school, another primary school with more suitable personnel, space or other conditions can be designated by KÚ, as well as on the fact that in exceptional cases another primary school can also be entrusted, but only with the consent of the Ministry of Education and Culture. Therefore, 20% of our respondents (especially from rural or smaller urban elementary schools) welcomed the update of the Methodological material for providing free language training by amendment No. 250/2022 Coll. For a time-limited period of the 2022/23 school year, i.e. until 31 August 2023, it allows the responsible staff of the KÚ to include in the list of designated schools also a school that does not meet the other criteria set by the decree. However, if the school has at least five pupils entitled to language support (i.e. the pupils fulfill compulsory school attendance in the Czech Republic for a maximum

of 12 months), the regional office can apply for designation. Such a school must then have personnel and spatial conditions to ensure language training (§ 10, paragraph 1 of Decree No. 48/2005 Coll.). However, only two of the schools we approached used this option.

A total of 90 % of our respondents further agreed that foreigners from non-designated schools (including private and parochial schools) can study at a designated school, and that the designated school and the tribal school should cooperate and exchange information about the student.

All respondents agreed on the size of the group of up to ten pupils (the first group of at least two pupils, the next group of 1–10 pupils after the existing groups of up to ten pupils have been filled). However, a total of 60 % of them would welcome a more detailed division of foreign pupils or pupils with OMJ, i.e. including Ukrainian pupils, into groups according to the grades they attend in the Czech primary school (1st-2nd grade, 3rd-5th grade, 6th–7th grade, 8th–9th grade). A total of 20 % of our respondents then proposed separate groups for the 1st grade and then for the 2nd grade, which would be applied in practice by 85 % of the principals from the schools we contacted.

As for the scope of support in the set range of 100–200 hours for a period of ten months (according to the level of knowledge of the Czech language determined by the entrance test), our respondents expressed their opinion in favor of its increase (75 % 300–400 hours for a period of twenty months, 25 % up to 500 hours also for a period of twenty months). A total of 65 % of our respondents justified this on the basis of their own many years of experience with Ukrainian pupils, who need this support even later during their compulsory school education in the Czech Republic, despite the fact that Ukrainian as an East Slavic language is very close to Czech as a West Slavic language.

Everyone agreed on face-to-face or distance learning, and 90 % of the respondents also agreed on teaching primarily in the morning hours. 65 % of our respondents are convinced that the group can function even in the afternoon. Of the total sample we contacted, 25 % believe that afternoon classes are not suitable, especially for pupils of younger school age, who are already tired and are not able to concentrate adequately on the teaching of the Czech language.

However, a total of 85 % of our interviewed principals or pedagogues do not agree with the fact that foreign pupils (including Ukrainians) are released from other subjects during this time. They justified this by the fact that the teachers then do not have enough materials for classification from the very subjects from which the pupils are exempted, while often the pupils also miss the content of the subject matter covered. During the assessment on the report card in the mid-term, foreigners or a pupil with OMJ may write to the pupil that he was „released” from the given subject, but at the end of the school year they are faced with how to resolve this issue so that the pupil does not have to repeat the year and can progress to senior year. A total of 85 % of our sample of interviewed principals then correctly stated that this does not apply to a newly arrived Ukrainian pupil. That is why, on the recommendation of the Ministry of Education, the wording „released” is not written on the report card. Only those subjects in which the Ukrainian pupil participated at least in part are listed here. The subject title is important, not the modified content. All

the principals of the schools we spoke to, in the event that the pupil's educational content was adjusted according to § 3 Lex Ukraine, used the opportunity to state on the certificate that: „The pupil was educated in accordance with Act No. 67/2022 Coll.“

If a Ukrainian pupil cannot participate in a face-to-face form of education, 90% of our respondents agree that the pupil can attend a distance learning group. Authorized KÚ staff will then determine which designated schools will provide language training remotely (it does not have to be all designated schools, but at least one in the region). None of the interviewees objected to the fact that the background for distance learning will be created for the student by his or her primary school (space, technology, supervision). All of our respondents positively appreciated the fact that KÚ has the obligation to publish on the website a list of designated schools with face-to-face and distance education, which made their work easier especially for principals from our target group (39 %). According to our respondents, only 2% of their Ukrainian pupils switched from face-to-face to distance education in the Czech environment, due to the implementation of online education at the Ukrainian school. Indeed, some Ukrainian principals insisted on the attendance of their pupils „remotely“, including children who went abroad because of the war. This concurrence therefore led to the fact that some pupils focused exclusively on online education from Ukraine, which concerned about 15% of Ukrainian pupils from the schools we approached. According to the conclusions of the research organization PAQ Research, this concurrence affected a tenth of all children of Ukrainian origin in our country (<https://hlidacipes.org/integrace-ukrajinskych-deti-podporme-mimoskolni-aktivita-a-zlepseme-dopravu-do-skol-radi-experti/>).

3.3 To use the Czech as a second language for basic education curriculum, to the progress of the school, including methodical support

Almost all of the respondents (96%) we contacted welcomed the creation of the ČDJ curriculum (for details, see <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>), which they also use in practice. It sets out the goals and educational content of the language training of foreign pupils or pupils with OMJ in basic education with zero or very little knowledge of Czech as the language of instruction. A total of 83 % of our respondents particularly appreciated not only the two language levels, but above all the specified expected learning outcomes according to the RVP ZV and the educational content of the ČDJ for ten thematic units, which are formulated collectively for 1–9. year basic education.

A total of 88% of the respondents we surveyed also positively evaluated the methodological notes on the educational content specifying the requirements for individual age categories: 1–2. year, 3–5. year, 6–9. year and two levels of language proficiency. A total of 86% of respondents appreciated the set goal of CJD teaching, which is to provide students of Ukrainian origin with not only basic linguistic but also socio-cultural competences. All our respondents are convinced that follow-up language support is necessary and very necessary, according to the individual needs of a specific Ukrainian student.

Although all interviewed principals from our research sample responded positively to the procedure of the principal of the tribal school, 80% of them would welcome it if a pupil with zero or very little knowledge of Czech as the language of instruction was not only entitled to language training, but obliged to it participate regularly, including Ukrainian pupils.

All those interviewed then stated that they did not take advantage of the opportunity to conduct a language diagnosis by means of an entrance orientation test when a student of Ukrainian origin joined the school. On the basis of them, it can be determined whether the pupil needs intensive language training carried out according to the ČDJ curriculum, or whether he is able to participate in teaching in a regular class with language support with a lower time allowance, or at which language level (0, 1, 2) the student is in Czech according to speaking/understanding/interaction, reading and writing. In unison, all our respondents stated that all newly arrived Ukrainian pupils had zero knowledge of Czech, and that is why they did not carry out a language diagnosis for them. Depending on the possibilities of the particular elementary school, when the number of refugees was higher, they were placed in a separate class (35% of respondents), and when the number was low, they were placed in a mixed class and a class for language preparation (65%). All our respondents generally took a positive attitude to the inclusion of the relevant pupil in the group, to the application for funding from the KÚ reserves in accordance with the set rules, to the organization and content of the ČDJ teaching and to the inclusion of the pupil in regular teaching, if necessary. with the setting of additional individualized support that many Ukrainian pupils greatly needed.

Almost 85% of those surveyed positively evaluated the methodical support for schools provided by the regional support centers of the National Pedagogical Institute of the Czech Republic (see <https://cizinci.npi.cz/> for details). Almost 42% of our respondents appreciated the methodological help for teachers, 15% the content of educational programs for pedagogues and primary school principals, 30% used the free services of adaptation coordinators (see <https://cizinci.npi.cz/adaptacni-koordinatori/>) and 60% of interpreters (see <https://cizinci.npi.cz/tlumoceni-a-preklady/>). Almost 55% of the respondents also appreciated, for example, the simple and very clear material about where and what kind of support primary schools can get when educating Ukrainian asylum-seekers. This file was prepared by the staff of the Ministry of Education and Culture, and according to our respondents, it contains very useful links (see <https://cizinci.npi.cz/prehled-moznosti-podpory-skol-ukrajinsti-zaci/>).

A total of 62% of the sample of pedagogues we contacted also positively evaluated the cooperation with many non-profit organizations (e.g. Meta, see <https://inkluzivniskola.cz/>) and regional centers for the integration of foreigners in all regions of the Czech Republic. Through their activities, they also facilitate their difficult work in integrating and educating Ukrainian refugees into Czech majority society and the Czech education system. Less than 2% of the principals we contacted also positively evaluate the cooperation with the staff of the Czech School Inspectorate (<https://csicr.cz/cz/Kontakty/Krajske-inspektoraty>).

4. CONCLUSION

Based on the results of our investigation, it can be stated that the interviewed principals and teachers in Czech primary education, in whose schools newly arrived Ukrainian pupils are educated, agree with the legislative framework, the introduction of the ČDJ curriculum and its content, as well as with the newly set up organization of language support in practice. Elementary school quite satisfied. On the basis of the knowledge gained, we proved that the newly set up system significantly helped the teaching staff and made their work in the school's multicultural classroom much easier. It then enabled the Ukrainian asylum-seekers to streamline and speed up their integration into the Czech education system. However, it also emerged from the answers of our respondents that they would welcome minor adjustments and changes, especially in the organization of language training for Ukrainian asylum-seeking pupils at individual elementary schools.

References

Česká školní inspekce. [online]. Accessed 9th August 2022. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Kontakty/Krajske-inspektoraty>.

Inkluzivní škola. [online]. Accessed 9th August 2022. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/>.

Integrace dětí z Ukrajiny. Experti radí podpořit mimoškolní aktivity a zlepšit dopravu do škol [online]. Accessed 2nd September 2022. Dostupné z: <https://hlidacipes.org/integrace-ukrajinskych-deti-podporme-mimoskolni-aktivity-a-zlepseme-dopravu-do-skol-radi-experti/>.

Kurikulum češtiny jako druhé jazyka pro předškolní a základní vzdělávání. [online]. Accessed 2nd September 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>.

Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání (aktual. verze k 1. 9. 2022). [online]. Accessed 9th August 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-msmt-k-poskytovani-bezplatne-jazykove>.

Počet žáků přichozích z Ukrajiny aktuálně umístěných v českých mateřských školách a v českých základních školách. [online]. Accessed 2nd September 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mimoradneho-setreni-kapacit-ms-a-zs>.

Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince. [online]. Accessed 2nd September 2022. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/>.

Prezident republiky podepsal zákon Lex Ukrajina 2. [online]. Accessed 2nd September 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prezident-republiky-podepsal-zakon-lex-ukrajina-2?highlightWords=ukrajina>).

Prázdninové jazykové kurzy pro děti cizince migrující z Ukrajiny. [online]. Accessed 2nd September 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/prazdninove-jazykove-kurzy-pro-deti-cizince-migrujici-z?highlightWords=ukrajina>.

Průběžné počty ukrajinských dětí v českých školách [online]. Accessed 2nd September 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prubezne-pocty-ukrajinskych-deti-v-ceskych-skolach>.

Šindelářová, J. & Adámek, P. Nově nastavený systém jazykové podpory při vzdělávání žáků cizinců v českém základním školství. *Didaktické studie. Čeština pro žáky se znevýhodněním*. 2021, 13 (2), s. 77–85.

Šindelářová, J. & Drtinová, H. Problematika začleňování dětí-cizinců do českých MŠ v Ústeckém kraji. *Trendy a perspektivy předškolního vzdělávání*. 2016, 68–75.

Šindelářová, J. & Škodová, S. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: UJEP, 2012.

Šindelářová, J. & Škodová, S. *Čeština jako cílový jazyk I*. Praha: MŠMT, 2013.

Šindelářová, J. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: Acta universitatis Purkynianae, 2008.

Šindelářová, J. Jak začleňovat žáky-cizince do českých základních škol? *Školní poradenství v praxi* (odborný časopis pro poradenské pracovníky). 2015, 2 (4), s. 13–16.

Šindelářová, J. Problematika vzdělávání žáků-cizinců v české primární škole. *Nová čeština doma a ve světě*. 2016a, 1, s. 118–132.

Šindelářová, J. Problematika vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem v českém základním školství. *Didaktické studie. Teorie a praxe didaktiky mateřského jazyka*. 2016b, 8 (2), s. 84–92.

Vyhlášky ke ŠZ [online]. Accessed 9th August 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>.

Author

doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

Department of Slavic languages, Faculty of Education, J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem

České mládeže 8

400 96 Ústí n. Labem

jaromira.sindelarova@gmail.com

SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉ PROSTREDIE A VIZUÁLNA GRAMOTNOSŤ V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENT AND VISUAL LITERACY IN PRIMARY EDUCATION

Beáta Pošteková¹

Abstrakt

Učiteľ pri práci so žiakmi v triede musí myslieť na jej celý charakter. Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia majú rôzne ťažkosti ovplyvňujúce ich študijný úspech. Úloha učiteľov je pri znižovaní problémov veľmi dôležitá. Vizuálna gramotnosť je v dnešnej vizuálne orientovanej spoločnosti, kde obrázky a vizuálne médiá zohrávajú kľúčovú úlohu v komunikácii, vzdelávaní, marketingu a rôznych odvetviach, nevyhnutná. Zvyšovaním vizuálnej gramotnosti sa človek dokáže lepšie orientovať vo veľkom množstve vizuálnych informácií, s ktorými sa stretáva. Naším cieľom bolo uskutočniť analýzu a interpretáciu obrázka šiestimi žiakmi primárneho vzdelávania, z toho traja boli zo sociálneho znevýhodneného prostredia, a ich výsledky vzájomne porovnať a navrhnúť prípadné riešenia.

Kľúčové slová

sociálne znevýhodnené prostredie, vizuálna gramotnosť, primárne vzdelávanie

Abstract

When working with pupils in the classroom, the teacher must think of the whole character of the class. Pupils from socially disadvantaged backgrounds have various difficulties affecting their academic success. The role of teachers is very important in reducing the problems. Visual literacy is essential in today's visually oriented society where images and visual media play a key role in communication, education, marketing and various industries. By increasing visual literacy, a person is better able to navigate the large

¹ Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

amount of visual information he or she encounters. Our aim was to carry out image analysis and interpretation by six primary school pupils, three of whom were from socially disadvantaged backgrounds, and to compare their results with each other and suggest possible solutions.

Keywords

socially disadvantaged environment, visual literacy, primary education

ÚVOD

Gramotnosť považujeme za dôležitý aspekt v celkovom rozvoji, pretože funkčná gramotnosť je základom všetkých foriem úspechu nielen v škole, ale aj v živote. Gramotnosť so sebou nesie širokospektrálny význam a odráža sa v kompetenciách jedinca. Od moderných ľudí sa očakáva všeobecný rozhľad. Dôležitá je citlivosť vizuálneho vnímania a úroveň schopnosti pochopiť obsah daného obrazu. Ak vo verbálnom jazyku využívame na rozvoj gramotnosti písmená a slová, vo vizuálnom jazyku sú to obrazy. Vizuálna gramotnosť zahŕňa rozvoj zručností potrebných na to, aby ste boli schopní interpretovať obsah vizuálnych obrazov, a tak dokázali vizualizovať, vizuálne komunikovať, čítať a interpretovať. Je nutné, aby učitelia vytvárali pozitívny vzťah žiakom už od predprimárneho vzdelávania. Žiaci budú pripravení nielen na vyššie ročníky, ale i na život. Získanými zručnosťami dokážu lepšie rozlišovať medzi dobrými a zlými vplyvmi či nebudú ovplyvňované rôznymi aspektami. Cieľom výskumu je uskutočniť analýzu a interpretáciu obrázka žiakmi primárneho a ich výsledky vzájomne porovnať.

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia

Pojem sociálne znevýhodnené prostredie sa často skloňuje nielen v spoločnosti, ale najmä v školskom prostredí.

Podľa Bočkovej a Klenkovej (In Němec, Vojtová, 2009) medzi osoby zo sociálne znevýhodneného prostredia radíme azylantov, národnostné menšiny, rómske etnikum a tiež jedincov zo sociálne slabého a chudobného prostredia. Za sociálne znevýhodnené prostredie sa považujeme prostredie, ktoré môže v rôznej miere znevýhodňovať dieťa alebo žiaka v jeho ideálnom rozvoji na základe jedného alebo viacerých už existujúcich nevhodných alebo nedostatočne aktívnych prvkov (Šuhajdová, 2016). Klein a kol. (2012) vymedzili kritéria pre definovanie sociálne znevýhodneného prostredia, pričom prostredie musí spĺňať aspoň 3 z nižšie uvedených kritérií, a to (1) prostredie, v ktorom dieťa žije, neplní základné funkcie ako je ekonomická, socializačná, výchovná a iné; (2) zákonný

zástupcovia či rodičia dieťaťa majú nedostatočné vzdelanie (neukončená základná škola pri oboch zástupcoch); (3) prostredie sa vyznačuje chudobou alebo hmotnou núdzou; (4) nedostatočné hygienické a bytové podmienky; (5) sociálne vylúčenie či exklúzia rodiny dieťaťa v majoritnej spoločnosti.

§ 2 Zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov na účely tohto zákona sa rozumie „dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.“ (Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 245/2008 Z. z.).

Podľa Džuka a Kovalčíkovej (2014) môžeme za sociálne znevýhodnené prostredie označiť také prostredie, ktoré znemožňuje žiakovi dostupnosť zdrojov spoločnosti zo sociálnych dôvodov, a teda najmä zo strany vychovávajúcich osôb. Šafránková a Kocourková (2013) ku aspektu nízkeho socioekonomického statusu rodiny pridávajú aj bežné prostredie, ktoré nevykazuje nízky socioekonomický status, ale však nedostatočne stimuluje žiaka, a tak vedie k neefektívnej socializácii dieťaťa.

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia disponujú poruchami správania už v ranom veku. So zvyšujúcimi sa nárokmi sa zvyšujú aj prejavy správania sa. Žiaci majú problémy s komunikáciou vo všetkých rovinách, chýba im slovná zásoba a správne základy gramatiky. Zároveň sa u nich môžu rozvíjať poruchy pozornosti či nesprávna výslovnosť alebo celkovo nezvládnutý komunikačný proces (Bočková, Klenková 2009 In Němec, Vojtová, 2009).

Absentujúca podpora a neuskutočnená intervencia negatívne vplyvajú na vzdelanosť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tento fakt sa ďalej odráža v ich živote, a to v ich pracovnom uplatnení či celkovo nízkej kvalite života. Sociálne znevýhodnenie sa prenáša z generácie na generáciu a negatívne ovplyvňuje životy rodín aj ich potomkov (Němec, Vojtová, 2009). Škola je podľa Němca a Vojtovej (2009) prostredím, ktoré dokáže pôsobiť preventívne a zároveň zakročiť pri istých rizikách. V školskom prostredí sa žiaci socializujú, začleňujú sa do určitej spoločnosti. Dochádza tu ku socializačným procesom na vertikálnej i horizontálnej úrovni. Prevencia má za účel zamedziť vylučovaniu jedincov zo sociálne znevýhodneného prostredia zo vzdelania, ale práve naopak pomáhať všetkým k rozvoju kvalifikačnej aj sociálnej oblasti života. Podľa Minářovej (In Němec, Vojtová, 2009) učiteľ dokáže ovplyvňovať alebo zvyšovať úspech vo vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Napríklad v komunikácii musí cielene, neustále a hlavne premyslene rozvíjať snahu žiakov smerom k aktivite a kreativitě. Celkové osvojenie učiva je potrebné spojiť s nejakou osobnou väzbou či prežívaním žiaka.

Dáta zverejnené OECD v roku 2005 ukazujú, že ľudia s dosiahnutým stredoškolským vzdelaním v rámci OECD vedú do istej miery socioekonomicky komfortný život (Němec, Vojtová, 2009). Výsledky štúdie PISA ukazujú, že žiaci na Slovensku majú nižšiu úroveň vzdelania, ako je priemer OECD. Vychádza to zo sociálno-ekonomickej situácie rodiny.

Slovensko patrí medzi krajiny s podpriemernými výsledkami v testovaní, avšak tieto výsledky, najmä pri hodnotení matematickej a prírodovednej gramotnosti, sú výrazne ovplyvnené sociálnym zázemím rodín žiakov. V porovnaní s priemerom 34 krajín OECD dosahujú žiaci s najnižším sociálno-ekonomickým postavením oveľa horšie výsledky, ako by mali. Túto skutočnosť ešte umocňujú štúdie (ide o Duncan, Brooks-Gunn, Klebanov, 1994; Smith, Hart, Blane, Gillis, Hawthorne 1997; Halsey, Heath, Ridge 1980), ktoré preukázali súvislosť medzi študijným úspechom dieťaťa a zlou sociálnou či ekonomickou situáciou jeho rodiny (Niklová, 2020).

Vizuálna gramotnosť a zrakové (vizuálne) vnímanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

John Debes, zakladajúci člen Medzinárodnej asociácie vizuálnej gramotnosti, prvýkrát použil výraz „vizuálna gramotnosť“ v roku 1969. Vizuálnu gramotnosť považuje za súbor vizuálnych zručností, ktoré možno získať prostredníctvom zraku spolu s ďalšími zmyslovými skúsenosťami a ich integráciou. Rozvoj týchto zručností je základom ľudského učenia. Keď sú rozvinuté, poskytujú vizuálne gramotnému človeku schopnosť rozlišovať a chápať viditeľné deje, predmety a symboly, s ktorými sa stretáva vo svojom okolí, či už ide o prírodné alebo človekom vytvorené objekty. Vďaka tvorivému využívaniu týchto kompetencií môže komunikovať s ľuďmi (Debes, 1969).

Stokes (2002) uviedla, že existujú dva hlavné prístupy k osvojovaniu si zručností v oblasti vizuálnej gramotnosti. Prvým prístupom si žiaci precvičujú analytické postupy s cieľom rozvíjať svoju schopnosť dekodovať alebo čítať vizuálne vstupy. Druhý prístup zahŕňa nácvik kódovania alebo písania vizuálnych podnetov na komunikačné účely. Helmholtz (1925) tvrdil, že to, čo vnímame, je výsledkom nespracovaných zmyslových informácií, vizuálnych spomienok a mentálnych procesov. Preto čím viac vizuálnych spomienok človek má, tým jasnejšie bude vnímať. Lester (2017) pokračoval v tejto myšlienkovvej línii a tvrdil, že analýza vizuálnych vnemov vytvára zapamätateľný zážitok a umožňuje človeku internalizovať poučenie z vizuálu. Preto možno vizuálnu analýzu považovať za základnú zručnosť aj za metódu učenia (Guinibert, 2020).

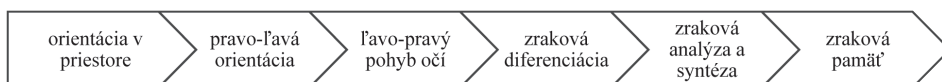
Vzhľadom na digitálny kontext Lackovic (2020) vysvetľuje, ako znaky vytvárajú význam pre ľudskú myseľ a analyticky sa spájajú do súvislosti s digitálnou fotografiou. Lackovicom (2020) navrhovaná semiotická analýza zdôrazňuje symbolickú prepojenosť medzi vnímaním, materialitou, abstraktnými pojmami, myslením a vedomosťami. Ďalej zdôrazňuje vizuálny jazyk, ktorý je štruktúrovaný a dá sa spracovať podobným spôsobom ako iné jazykové formy.

Súčasná teória vizuálnej gramotnosti sa vzťahuje najmä na vizuálnu gramotnosť kompetencie (reagovanie na vizuálne obrazy a vytváranie vizuálnych obrazov) v digitálnom prostredí, pričom sa zdôrazňuje používanie digitálnych médií, digitálnych obrazov, digitálnych symbolov, digitálnych správ a iných digitálnych vizuálnych komunikačných nástrojov. Strazdina (2021) uskutočnila výskum, informácie získané v rámci výskumu prispievajú k novým poznatkom v chápaní konceptu vizuálnej gramotnosti u študentov

posledného ročníka fotografického štúdia dizajnu (budúcich mediálnych profesionálov) na Škole umenia a médií v Rige. Mnohí respondenti nepoznali koncept ani terminológiu, čo poukazuje na to, že koncept vizuálnej gramotnosti je v rámci vzdelávacieho výskumu nový. V časti vizuálnej analýzy vyplýva hlavný záver, a to, že digitálna fotografia je sama o sebe skôr vizuálnym posolstvom než ilustráciou k textu a vizuálna gramotnosť by pomohla orientovať sa v komplexnosti fotografického významu lepšie (Strazdina, 2021).

V súčasnosti žijeme informačnom prostredí presýtenom vizuálnymi obrazmi a vzdelávacími materiálmi. Vo vizuálnom prostredí vizuálne spektrá súťažia o pozornosť, takisto i u žiakov vo všetkých typoch učebných zdrojov od tradičných učebníc až po najnovšie vzdelávacie technológie obsahujúce ilustrácie (Duchak, 2014). Aby mohli žiaci vnímať a analyzovať obraz, mali by byť schopní pochopiť cieľ a ovládať techniky. Úspešné „čítanie“ si vyžaduje určité zručnosti. Je nevyhnutným, aby si žiaci rozvíjali všeobecné zručnosti v oblasti vizuálnej gramotnosti tak, aby si vedeli poradiť s grafikou, ale okrem toho sa musia naučiť aj o konkrétnych typoch obrázkov, ktoré patria do konkrétnej (Baker, 2012). Zrakové vnímanie dieťaťa alebo žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia sa počas diagnostického a stimulačného procesu skúma z mnohých rovín:

**Graf 1 Vizuálne vnímanie dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia
v procese diagnostiky (BEDNÁŘOVÁ, J. & ŠMARDOVÁ, V., 2007)**



Problémy zrakového vnímania, ktoré sa vyznačujú nedostatočnou schopnosťou prijímať, spracovávať a uchovávať informácie z prostredia, sa často vyskytujú u žiakov zo sociálne znevýhodnených rodín. Ich myšlienky sú preto bezvýznamné. Videnie žiakov je neúplné a skreslené, čo má nepriaznivý vplyv na ich myslenie, vnímanie okolia a vnímanie abstraktných symbolov a obrazov. Táto porucha zraku sa v triede prejavuje ako ťažkosti s čítaním a písaním (počítaním). Problém nie je v oku ako orgáne, ale v niektorých mechanizmoch, ktoré zaznamenávajú, analyzujú a uchovávajú vizuálne informácie (Hlebová, 2018). Ďalším problémom je, že napriek tomu, že naši žiaci sú konzumenti médií, ktorí majú ľahký prístup k vizuálne stimulujúcim médiám, sociálnym sieťam zameraným na fotografie a sofistikovaným hrám, nemajú dostatočnú vizuálnu gramotnosť. Okrem toho im chýba vizuálny jazyk nevyhnutný pre neverbálnu komunikáciu. Hoci dokážu skúmať a chápať obrázky, nie sú schopní analyzovať alebo vytvárať vlastné obrazy a súvislosti (Metros, 2008).

Žiaci si môžu osvojovať vedomosti a schopnosti používania zložiek a princípov výtvarného jazyka vo svojich výtvarných dielach prostredníctvom aktivizujúcich a stimulujúcich techník, a to zapojením sa do skúmania výtvarného jazyka prostredníctvom aktívnych tvorivých činností zameraných na prácu s výtvarným dielom. Stávajú vizuálne gramotnými,

keď majú vedomosti a zručnosti potrebné na pochopenie vizuálnych informácií a ich uplatnenie pri komunikácii vo svojom okolí (Pondelíková, 2018). Učitelia sú zodpovední za to, aby žiakom pomohli „dávať zmysel“ vizuálnym obrazom, s ktorými sa stretávajú. V dôsledku vplyvu médií a vizuálnej kultúry sme nútení rozvíjať vizuálnu gramotnosť, talent špecializovaný na vizuálne porozumenie. Vo svete, ktorý je preplnený obrazmi všetkých typov a funkcií, sa to stáva kľúčovou zložkou nášho fungovania. Človek v súvislosti s touto zručnosťou vykazuje aj prirodzený spôsob aktívneho prijímania vizuálnych informácií, ktoré využíva na hodnotenie prostredia okolo seba. Túto metódu možno označiť ako vizuálne myslenie. Vizuálne myslenie pre ľudí prirodzenejším ako myslenie lineárne, a to myslenie v pojmoch. Pre žiakov mladšieho školského veku je to ideálna metóda získavania vedomostí namiesto čítania textu. Žiak má možnosť budovať si množstvo kompetencií prostredníctvom interpretácie vizuálnej zložky na základe nápaditého skúmania a praktických skúseností. Patrí k nim nápadité a tvorivé myslenie, ako aj ústna a písomná komunikácia (Grešová, 2015).

Od detstva máme schopnosť vidieť veci vizuálne. Preto je veľmi dôležité, aby učitelia túto schopnosť rozvíjali do takej miery, aby žiaci dokázali pochopiť a porozumieť myšlienkam a posolstvám, ktoré sa tieto obrázky snažia vyjadriť. Je veľmi dôležité vedieť, ako interpretovať vizuálne informácie. Aby sme sa nestali obeťami vlastných objavov, je potrebné naučiť žiakov interpretovať a vytvárať vizuálne predstavy (Kennedy, 2018).

Výskum vizuálnej gramotnosti na primárnom stupni vzdelávania

K výberu správnej metodiky kladení otázok pre daný výskum použijeme klasifikáciu od Gavoru (2003). Produktívnymi, otvorenými, otázkami sa od žiakov požaduje reprodukcia či aplikácia vedomostí, zameriavame sa nimi na tvorivosť, predstavivosť a interpretáciu. Hodnotiace otázky sú otvorené a prostredníctvom nich sa od žiakov očakáva prezentácia ich názorov, predstáv, postojov a hodnotení. Pri kladení otázok sa opierame o Bloomovu taxonómiu. Otázky formulujeme od najjednoduchších až po najzložitejšie v uvažovaní žiaka. Otázky sú jasne formulované, logicky usporiadané a sú vypracované na základe naštudovanej odbornej literatúry o vizuálnej gramatike (Šupšáková, 2015). Ide o kvalitatívny výskum, ktorého sa zúčastnilo šesť žiakov základných škôl. Učiteľ by mal do procesu rozvíjania zapojiť všetkých žiakov zaujímavou a kreatívnou formou v oblasti umenia, ale i zároveň by ich mal motivovať k umeniu a tvorivosti. Hlavným cieľom bolo uskutočniť analýzu a interpretáciu obrázka tromi žiakmi prvej skupiny a tromi žiakmi druhej skupiny (žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia), ich výsledky vzájomne porovnať a navrhnúť konkrétne odporúčania.

Metodika výskumu bola nasledovná, a to po preštudovaní relevantnej literatúry sme vybrali obrázok, vypracovali sme otázky na analýzu a interpretáciu obrázka, ich správnosť pred výskumom overili najskôr u dvoch respondentov, pripravili sme materiálne pomôcky, navštívili sme oslovené školy, uskutočnili výskum so šiestimi žiakmi rozdelených do dvoch skupín s každým samostatne (výskum sme so súhlasom každého zúčastneného nahrávali), získaný materiál sme spracovali (prácu s obrázkom a výpovede žiakov prepísali), odpovede rozdelili do tabuliek, obodovali a vyhodnotili v nasledujúcich tabuľkách č. 2 a 3.

Vo výskume sme si stanovili nasledovnú výskumnú otázku:

1. O koľkonásobne lepšie výsledky budú mať žiaci prvej skupiny ako žiaci z druhej skupiny?

Pri analyzovaní sme vizuál (Obrázok 1) každému žiakovi vytlačili a doniesli kancelárske potreby. Rozbor obrázku sme uskutočňovali a postupovali podľa nasledovnej tabuľky:

Tab. 1 Verbálny a vizuálny jazyk (Gero, Š. 2004)

Verbálny jazyk	Vizuálny jazyk
Samohlásky.	Línie, škvrna, hmota.
Spoluhlásky.	Tvar, svetlo, farba, materiál.
Slabiky.	Spojenie línie a škvry do tvaru, zmysluplné priradenie farby k škvrne, povrchu k hmote.
Slová.	Výtvarné vyjadrenie predmetov a živých bytostí.
Vety.	Naratívne výtvarné zobrazenia, uzavreté výtvarné celky.

Do výskumnej sondy sme vybrali zo žiakov tretieho a štvrtého ročníka v dvoch základných školách v Žilinskom kraji Slovenskej republiky situovaných v meste a na dedine. Počet všetkých žiakov bol 83. Finálne sme vybrali troch náhodných žiakov a troch žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Žiaci boli vopred oboznámení s výskumom, dobrovoľne súhlasili s nahrávaním ich interpretácie a analýzy obrázku. Pred samotným výskumom sme sa najskôr so žiakmi individuálne zoznámili a vytvorili sme pre každého aktivity na prelomenie ľadov. V prvej skupine boli nasledovní žiaci:

- I. Žiačka B., má 10 rokov a navštevuje štvrtý ročník. Býva v meste a má dvoch súrodencov. Obľubuje kreslenie na tablete, pomáha svojim bratom s učením a matke s varením. Známkou z výtvarnej výchovy má 1.
- II. Druhou žiačkou bola A., má 8 rokov a navštevuje tretí ročník. Býva na dedine a nemá žiadnych súrodencov. K jej záľubám patrí hra na počítači, mobile a hranie sa s kamarátkami. Výtvarnú výchovu má celkom rada a je ohodnotená známkou 1.
- III. Posledným žiakom bol J., má 9 rokov a navštevuje tretí ročník. Býva na dedine a má dvoch súrodencov. Jeho záľubami sú futbal, čítanie kníh a veľmi rád vo voľnom čase kreslí. Známkou z výtvarnej výchovy je 1.

Charakteristika žiakov druhej skupiny je nasledovná:

- I. Prvou žiačkou výskumu bola K., má 9 rokov, navštevuje štvrtý ročník. Býva na dedine, má jedného súrodenca. Jej záľuby sú chodenie von so psom a pozeranie televízie. Rada kreslí a z výtvarnej výchovy má známkou 1. Je žiačkou zo sociálne znevýhodneného prostredia, hmotná núdza.
- II. Žiak P. bol žiakom tretieho ročníka, má 8 rokov. Býva v meste, nemá súrodencov. Má jedného kamaráta, s ktorým chodí rád von a veľa času venuje hre na telefóne. Známkou z výtvarnej výchovy má 1. Je žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, hmotná núdza.

III. Posledným žiakom bol D. štvrtého ročníka, má 8 súrodencov a býva v meste. Má 9 rokov. Jeho záľubou je spánok. Obľubuje vyfarbovanie obrázkov. Z výtvarnej výchovy má známku 1. Je žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, nedostatočné hygienické a bytové podmienky.

Obr. 1 (Šupšáková, autorská fotografia, 2021)



Analýza a interpretácia výsledkov

Prvým krokom pri výskume bola analýza obrázku spolu so žiakmi. Žiak analyzoval a interpretoval samostatne, dostal vlastný obrázok a materiálne pomôcky, do ktorého mohol ľubovoľne znázorňovať líniu, tvar, farebnosť, svetlo, tieň, kontrast, dynamiku a rytmus. Každému sme priradili príslušné číslo podľa poradia, v ktorom prebiehal výskum. Pri analýze a interpretácii sme využili nahrávanie so súhlasom každého. Pri uskutočňovaní sme u žiakov podporovali motiváciu.

Prvá skupina interpretovala a analyzovala obrázok v priemere 23:00 minút a druhá skupina v priemere 19:00. Bližšie bodové hodnotenie za analýzu a interpretáciu sa nachádza v tabuľkách č. 2.

Tab. 2 Hodnotenie výsledkov interpretácie obrázku (zdroj vlastný)

Otázky	Počet získaných maximálnych bodov	Počet bodov 1. skupina SPOLU	Počet bodov 2. skupina SPOLU
1. Opíš, na čo sa pozeráš?	5	14	8
2. Aká je forma obrázku?	2	4	2
3. Kto tam je?	3	9	4
4. Kde to je?	3	9	9
5. Kto to vytvoril?	5	2	0
6. Kam idú ľudia?	5	15	10
7. Aký pohyb vykonávajú ľudia?	2	6	2
8. Prečo nevidíme ľuďom do tváre?	5	6	1
9. Čo je na obrázku najmenšie a čo najväčšie?	10	30	11
10. Aké symboly vidíš?	5	8	5
11. Nad čím premýšľajú títo traja ľudia?	10	10	3
12. Aké pocity v tebe vyvoláva?	10	5	5
13. Čo pre teba obrázok znamená?	15	5	0
14. Čo sa ti páči a nepáči?	10	10	8
15. Aký je nadpis a príbeh obrázku?	10	10	7
Počet bodov spolu:	100	143	75

Predkladané otázky v tabuľke č. 2 sme sa postupne anonymne pýtali každého jedného žiaka v obidvoch skupinách, teda dokopy na každú otázku sme vždy dostali šesť odpovedí (tie sme rozdelili na dve samostatné skupiny), metodicky sme postupovali od č. 1 až 15 od jednoduchších po náročnejšie. Otázky sme si vopred pripravili a analýzu a interpretáciu obrázku sme si pred samotným výskumom odskúšali.

Na základe zistených výsledkov analýzy a interpretácie môžeme skonštatovať, že lepšie dosiahnuté výsledky získali žiaci z prvej skupiny v počte bodov 143, druhá skupina získala 75 bodov (počet bodov spolu reflektuje výsledok všetkých žiakov spolu za danú skupinu). Prvá skupina bola pri analýze citlivejšia, línie zaznačili viac, tvary vedeli pomenovať, a to kruh (hlava), štvorec (dlažba, okno) a obdĺžnik (dlažba, fotografie). Farby, ktoré označili

boli modrá (nebo), čierna (panel), červená (kabát) a sivá (dlažba). Svetlú časť určili ako nebo a tmavú časť ako fotky. Kontrast spojili s karovanou košelou (čierna a červená), fotkou medzi osobou a cestou (čierna a červená) a medzi železnými schodmi a budovou. Dynamiku po vysvetlení určili na dlažbe, prechode vo fotografii a hnedom kabáte. Rytmus určili čiarami na železných schodoch. Napríklad, ďalší zo skupiny znázornili línie v každej časti obrázka, geometrické tvary ako štvorec (budova, okná, dlažba), kruh (taška, hlavy, bodka na písmene, ruksak), trojuholník (železné schody, ruksak, taška), obdĺžnik (fotografie, dlažba, panel, kanál, budovy) a farby ako červená (kabát), žltá (taška), modrá (obloha), sivá (podlaha), hnedá (kabát), čierna (nohavice). Svetlo určili na nebi a tieň v strede obrázka. Pri kontraste sa zamerali na detaily ako človek (čierna a biela), dlažba (sivá a biela), tieň a dlažba (tmavo sivá a sivá). Dynamiku určili pri kabáte (červená), košeli (červená), ruksaku (červená), taške (žltá) a šatke (červená). Určili i pohyb ľudí, viac Tabuľka č. 3.

Druhá skupina Obrázok analyzovala stručnejšie, línie jednoducho zvýraznili, geometrické tvary ako obdĺžnik (panel) a kocku (štvorec, a to okno), farebne rozlíšili len čiernu (nohavice, zábradlie, panel) a sivú farbu (dlažba), na obrázok napísali na hornú časť svetlo (nebo) a na dolnú tma (tieň). Kontrastom znázornili nebo spolu s fotkami a budovu spolu s fotkami. Dynamiku zvýraznili po vysvetlení významu – tašku. Rytmus označili ako schody a budovu, na obrázku nevideli žiaden pohyb.

Tab. 3 Porovnanie interpretácie medzi žiakmi (Zdroj vlastný)

Otázky	Odpoveď 1. skupina	Odpoveď 2. skupina
1. Opíš, na čo sa pozeráš?	obrázok, dievča, chalan, budova, ľudia, oblečenie, ujo, ruksak, taška, na ľudí a oblečenie	ujo, taška, tety, topánka
2. Aká je forma obrázku?	fotka, fotografia	fotografia
3. Kto tam je?	traja chalani, ruksak, čapica, taška, chalan ruksak a taška, teta s ruksakom, ujo s čiapkou	ujo a tety
4. Kde to je?	mesto, New York	Žilina
5. Kto to vytvoril?	niekto, niekto	neviem
6. Kam idú ľudia?	na nákup, domov	z obchodu a do školy
7. Aký pohyb vykonávajú ľudia?	vykonávajú pohyb, kráčajú	kráčajú
8. Prečo nevidíme ľuďom do tváre?	idú dopredu, sú otočení	aby sme im nevideli
9. Čo je na obrázku najmenšie a čo najväčšie?	taška, budovy, papier, rúško, peniaze, sáčok, fotografie, ujo	peniaze, nebo
10. Aké symboly vidíš?	ruksaky, cigareta, ľudia na fotkách	chrbát
11. Nad čím premýšľajú títo traja ľudia?	fotografie, nad fotkami	nad vecou
12. Aké pocity v tebe vyvoláva?	0, dobré	dobré
13. Čo pre teba obrázok znamená?	0, myšlienka o ľuďoch	0
14. Čo sa ti páči a nepáči?	fotografie, budovy, ujo, budovy	chrbát, dedko
15. Aký je nadpis a príbeh obrázku?	nadpis, ľudia idú do obchodu, oblečenie, ľudia idú do baru z cirkusu	ľudia, ujo z obchodu, chlapci zo školy

Z predkladaných odpovedí žiakov sme vybrali len niektoré na demonštráciu. Tabuľka č. 3 reprodukuje odpovede, za ktoré žiaci dostávali body, viď: tabuľka č. 2 (napr. otázka č. 3 Kto tam je? a to nasledovne – skupina č. 1 odpovedala „traja chalani, ruksak, čapica,

taška, chalan ruksak a taška, teta s ruksakom, ujo s čiapkou“ dosiahli za danú otázku 9 bodov, skupina č. 2 odpovedala „ujo a tety“ dosiahli za danú otázku 4 body). Každý žiak mohol dosiahnuť maximálny počet bodov, a to 100. Podľa odpovedí prvá skupina dosiahla dokopy 143 bodov (úspešnosť po zaokrúhlení na desatinné číslo 47,67%) z 300 a druhá skupina 75 bodov (úspešnosť 25%) z možných 300 bodov. A teda, odpoveďou na prvú výskumnú otázku je, že výsledky prvej skupiny boli po zaokrúhlení 1,91 násobne lepšie ako výsledky druhej.

DISKUSIA A ODPORÚČANIE PRE PRAX

V rámci porovnania žiakov pri analýze a interpretácii môžeme konštatovať, že druhá skupina mala výsledky na nižšej úrovni. Oceňujeme na nich ich zmysel nájsť v obrázku aj malé detaily a určitú prejavenu citovosť. Nepochybujeme o ich vedomostiach, je potrebné myslieť aj na sociálne hodnoty žiakov. Prvá skupina odpovedala na priemernej až nadpriemernej úrovni, hodnotia to výsledky z tabuliek pri analýze aj interpretácii. Žiaci boli kreatívni, komunikatívni, iniciatívni a trpezlivejší. Vytvorili si k obrázku pozitívny postoj a úprimne ich zaujímal. Snažili sa v ňom hľadať posolstvo, myšlienku a výpovednú hodnotu. Celkové výsledky môžu byť ovplyvnené rôznymi faktormi, napríklad vzťahom žiakov k výtvarnej výchove či voľným časom, ktorý venujú kreslením či aktuálnym prežívaním. Medzi limity práce patrí fakt, že výskumníci nemali so žiakmi vytvorený dlhodobý a dôverný vzťah, čo mohlo ovplyvniť i odpovede žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, napr. chýbal očný kontakt, žiaci hovorili tichšie, odpovedali jednoslovné či nezrozumiteľné. Pri výskume odporúčame, ak ho nebudú uskutočňovať učitelia alebo vychovávatelia, ktorí dôverne poznajú žiakov, ich prítomnosť a výskum uskutočniť na vyššej vzorke. Deficit vnímame i v nedostatočne rozpracovanej metodike interpretácie a analýzy umeleckých diel v primárnom vzdelávaní. Prácu s vizuálnou gramotnosťou môžeme využiť nielen v bežnom živote, no najmä v školskom prostredí i mimo výtvarnej výchovy, navrhujeme preto vytvoriť pre budúcu prax konkrétnu metodickú príručku s univerzálnym použitím pre všetkých učiteľov na danom stupni vzdelávania.

Na základe našich pozorovaní pri interpretácii práce dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia sa musia zohľadniť jeho osobitné skúsenosti a okolnosti, navrhujeme niekoľko odporúčaní pre učiteľov do pedagogickej praxe:

1. je nutné zistiť, či žiak pochopil obrázku a celkovému kontextu;
2. žiaka je nutné poznať, aby sme, resp. učiteľ vedel správne zohľadniť kultúrne pozadie, často umelecké prejavy môžu odrážať osobné a kultúrne skúsenosti;
3. začať jednoduchšími obrázkami alebo dať žiakovi na výber z viacerých;
4. pozorujeme i neverbálnu komunikáciu žiaka, ktorými tiež vyjadruje svoje emócie (ak je učiteľ citlivý pozorovateľ, vie, kedy je žiak spokojný a je ochotný spolupracovať);
5. dajme žiakom viac času a buďte dostatočne trpezliví;
6. vykonávajte interpretáciu častejšie, zapisujte si pokroky a využívajte prvky motivácie a pochvaly.

Vizuálna gramotnosť, interpretácia či analýza si pre pedagogickú prax najmä žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vyžaduje empatiu, otvorenosť a ochotu pochopiť špecifické perspektívy a okolnosti, ktoré sú relevantné pre vlastnú osobnú skúsenosť. Je veľmi dôležité pristupovať spolu so žiakmi k umeleckým dielam s rešpektom, zvedavosťou a úprimnou túžbou po nových vedomostiach.

ZÁVER

Vo výskume sme sa venovali žiakom primárneho vzdelávania, ktorých sme rozdelili na dve skupiny. Pri výskume vizuálnej gramotnosti žiakov primárneho vzdelávania sme vykonávali analýzu a interpretáciu obrázku, bez ktorých by sme nemohli dosiahnuť relevantné výsledky. Výsledky druhej skupiny, žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, boli na nižšej úrovni. Učiteľ by sa mal prostredníctvom vizuálnej gramotnosti u žiakov snažiť rozvíjať kompetencie, a to kreativitu, spoluprácu, kritické myslenie, komunikáciu. Samozrejme, aj ich charakterové vlastnosti, a to vytrvalosť, vodcovstvo, zvedavosť, sociálne a kultúrne povedomie, iniciatívu či prispôsobivosť, ktoré môžu napomáhať pri rozvíjaní sociálnych faktorov. Zistili sme, že žiaci prvej skupiny radi a ľahšie vytvárali a zdieľali príbehy o skúmanom obrázku v porovnaní so žiakmi druhej skupiny, aj keď sa ich dopytovali na rôzne vizuálne prvky. Napríklad pri diskusii o farbách začal jeden žiak z prvej skupiny hovoriť o pridaní ďalších iných vizuálnych prvkov, no žiaci z druhej skupiny boli pri opisoch veľmi konkrétni a nevytvárali medzi prvkami z obrázka väčšie súvislosti. Zistenia sú v súlade s predchádzajúcimi výskumami, ktoré naznačujú, že žiaci radi rozvíjajú súvislosti medzi umením a vlastnými životnými skúsenosťami (Lopatovska, 2016) a vytvárajú rôzne iné príbehy o tom, čo vidia (Yenawine, 2003, s. 11). Šupšáková, Belešová, Szentesiová (2016) tvrdia, že vzhľadom na to, že sa nik vizuálne gramotný nerodí, je rovnako treba v rámci vyučovacích hodín upevňovať u žiakov (1) kriticky myslieť, (2) komunikáciu obsahov, (3) vedieť pozorovať, dedukovať i objavovať príbehy a (4) vytvárať významy. Na základe týchto zistení odporúčame, aby učitelia viac vytvárali priestor na diskusiu a interpretáciu v celom edukačnom procese či ponúkali žiakom dostatok príležitostí na vyjadrenie.

Literatúra

BAKER, F. W. *Media Literacy in the K–12 Classroom*. Washington: International Society for Technology in Education, 2012. ISBN 978-1-56484-307-4.

BEDNÁŘOVÁ, J. & ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-266-0658-1.

DEBES, J. The loom of visual literacy: an overview. *Audiovisual Instruction*. 1969, vol. 14, no. 8, p. 25–27.

DUCHAK, O. Visual literacy in educational practice. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*. 2014, vol. 6, no. 2, p. 41–48.

DUNCAN, G. J., BROOKS-GUNN, J. B., & KLEBANOV, P. K. Economic Deprivation and Early Childhood Development. *Child development*. 1994, vol. 65, no. 2, p. 296–318.

DŽUKA, J., & KOVALČÍKOVÁ, I. Dynamické testovanie latentných učebných schopností. *Československá psychologie*. 2014, roč. 52, č. 4, s. 366–377.

GAVORA, P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1716-0.

GERO, Š. Interpretácia výtvarného diela. In: ŠUPŠÁKOVÁ, B. & (Eds.), *Vizuálna kultúra a umenie v škole: nové myšlienky a prístupy* Bratislava: Digit, 2004, s. 41.

GREŠOVÁ, J. Interpretácia ilustrácie ako efektívny spôsob učenia sa prostredníctvom obrazov. *Edukácia*. 2015, roč. 1, č. 2, s. 71–79. ISSN: 1339-8725.

GUINIBERT, M. Learn from your environment: A visual literacy learning model. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2020, vol. 36, no. 4, p. 173–188.

HALSEY, A. H., HEAT, A. F., & RIDGE J. M. *Family, Class, and Education in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press, 1980.

HELMHOLTZ, H. *Treatise on physiological optics. III. The perceptions of vision*. America: New York, 1925.

HLEBOVÁ, B. *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. ISBN 978-80-555-2089-6.

KENNEDY, B. *Visual Literacy*. Toledo Museum of Art. [online]. 2018. Accessed 28th May 2023. Available from: http://www.toledomuseum.org/wordpress/wp-content/uploads/VISLIT_Brian_Keynote.pdf.

KLEIN, V., RUSNÁKOVÁ, J., & ŠILONOVÁ, V. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves: Roma education Fund, 2012. ISBN 978-80-971181-0-5.

LACKOVIC, N. Thinking with Digital Images in the Post-Truth Era: A Method in Critical Media Literacy. *Postdigital Science and Education*. 2020, 2, p. 442–462.

LESTER, S. Reconciling activity-based descriptions of competence with professional work. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. 2017, vol. 7, no. 4, ISSN 2042-3896.

LOPATOVSKA, I. Engaging young children in visual literacy instruction. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*. 2016, vol. 53, no. 1, p. 1–5.

METROS, S. E. The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners. *Theory Into Practice, the College of Education and Human Ecology*. 2008, 47, p. 102–109.

NĚMEC, J., & VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5033-4.

NIKLOVÁ, M. Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Manažment školy v praxi*. 2020, č. 1.

PONDELÍKOVÁ, R. Pre deti je dôležitá aj vizuálna gramotnosť. *Národná osveta*. 2018, č. 2, s. 16–34.

SMITH, G. D., HART, C., BLANE, D., GILLS, C., & HAWTHORNE, V. Lifetime socioeconomic position and mortality: prospective observational study. *BMJ*. 1997, vol. 314, no. 7080, p. 547–552.

STOKES, S. Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*. 2002, vol. 1, no. 1, p. 10–19.

STRAZDINA, E. *Visual literacy in the context of digital education transformation*. Human, Technologies and Quality of Education, 2021, p. 1041–1055.

ŠAFRÁNKOVÁ, A., & KOCOURKOVÁ, V. The teacher's role in the reflection of social disadvantage. *E-Pedagogium*. 2013, 4, p. 7–23.

ŠUHAJDOVÁ, I. Sociálně znevýhodňující prostředí. In: LECHTA, V. (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s. 438–453.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Vizuálna gramotnosť*. Brno: Tribun EU, 2015.

ŠUPŠÁKOVÁ, B., BELEŠOVÁ, M., & SZENTESIOVÁ, L. *Slovo a obraz v komunikácii. Komunikačné dimenzie slova a obrazu v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Univerzitná knižnica Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2016.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. Obr. 1 autorská fotografia, 2021.

YENAWINE, P. Jump starting visual literacy: Thoughts on image selection. *Art Education*. 2003, vol. 56, no. 1, p. 6–12.

Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 245/2008 Z. z.). [online]. Accessed 4th June 2023. <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>.

Author

Mgr. Beáta Pošteková
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
beata.postekova@gmail.com

VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S DIABETEM MELLITU 1. TYPU V MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE

EDUCATION OF CHILDREN WITH DIABETES MELLITUS 1. TYPE IN KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOLS IN THE CZECH REPUBLIC

Edita Satinská¹

Abstrakt

Cílem příspěvku a realizovaného šetření bylo popsat aktuální možnosti vzdělávání, edukační realitu dětí a žáků základních škol s diabetem mellitu 1. typu z pohledu zákonných zástupců a identifikovat případné problematické otázky, které se vyskytují v rámci edukačního procesu dětí a žáků s DM 1. v mateřských a základních školách v České republice. Vzdělávání dětí s tímto závažným chronickým onemocněním přináší četná omezení a požadavky, zejména pak na změnu organizace výuky; a jako stěžejní se ukazují otázka odpovědnosti za monitorování hladiny cukru v krvi a aplikaci inzulínu, přístup školských zařízení k přijímání dětí s diabetem mellitu 1. typu, vnímání spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, a celkové vnímání podmínek vzdělávání dětí s diabetem mellitu 1. typu.

Kvantitativně orientované studie přináší data získaná prostřednictvím elektronického online dotazníku distribuovaného zákonným zástupcům dětí z cílové skupiny zprostředkováním přímého odkazu, o kterém rodiče informovaly zapsané spolky sdružující rodiče dětí s diabetem mellitu 1. typu.

Na základě výsledků lze konstatovat, že podmínky pro vzdělávání a přijímání dětí s diabetem mellitu 1. typu v České republice vykazují řadu variabilních zkušeností rodičů, a to v několika oblastech – ať už se jedná o přístup při přijímání dětí do školských zařízení, využívání podpůrných opatření v podobě poradenských služeb nebo personální podpory, přičemž variabilita zkušeností zákonných zástupců je značně polaritní. Mohou z nich vyplývat rovněž určitá rizika jak pro pedagogy, tak pro vzdělávané děti. Pochopení těchto specifík a zvýšení informovanosti může napomoci sjednotit systém a přístup ve vzdělávání a eliminovat tak případná diskriminační rizika.

¹ Ostravská univerzita, pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky

Klíčová slova

diabetes mellitus 1. typu, dítě, žák, vzdělávání, podpůrná opatření, zdravotnické úkony ve vzdělávání, komplikace a kognitivní deficity u diabetu mellitu

Abstract

The aim of the paper and the conducted investigation was to describe the current educational options, educational reality of children and primary school pupils with type 1 diabetes mellitus from the perspective of legal representatives. The paper also intended to identify possible problematic issues that occur within the educational process of children and pupils with type 1 diabetes mellitus in kindergartens and primary schools in the Czech Republic. The education of children with this serious chronic disease brings numerous constraints and demands, especially for changes in the organisation of teaching; and the issues of responsibility for blood sugar monitoring and insulin administration, the attitude of school facilities to the admission of children with type 1 diabetes mellitus, the perception of cooperation with school counselling facilities, and the overall perception of the conditions of education of children with type 1 diabetes mellitus appear to be crucial.

This quantitative study presents data obtained through an electronic online questionnaire distributed to legal representatives of children in the target group through a direct link, which parents were informed about by registered associations of parents of children with type 1 diabetes mellitus.

Based on the results, it can be concluded that the conditions for education and enrolment of children with type 1 diabetes mellitus in the Czech Republic show a number of variability in parents' experiences, in several areas. Specifically in terms of access to school admissions, use of support measures in the form of counselling services or personal support, while the variability in the experiences of legal representatives is highly polar. There may also be risks for both educators and the children being educated. Understanding these specifics and raising awareness can help to unify the system and approach in education and thus eliminate potential discriminatory risks.

Keywords

Type 1 diabetes mellitus, child, pupil, education, support measures, medical interventions in education, complications and cognitive deficits in diabetes mellitus

ZÁKLADNÍ INFORMACE

Diabetes mellitus 1. typu (dále jen DM 1. typu) je řazen mezi autoimunní onemocnění. Jedná se o skupinu metabolických poruch charakterizovaných především chronickou hyperglykemií. Ta vzniká jako důsledek poruchy sekrece inzulinu, poruchy účinku inzulinu nebo jejich kombinací. Vrlíková & Mokáš (2005) rozlišují dva hlavní typy diabetu:

typ 1 (DM 1. typu), který vzniká primárně následkem destrukce β -buněk pankreatu produkujících inzulin a

typ 2 (DM 2. typu), který je podmíněný inzulinovou rezistencí; postupně se pak rozvíjí porucha sekrece inzulinu.

Ačkoliv se v dětské a adolescentní populaci vyskytují oba typy diabetu mellitu (dále jen „DM“). Blíže se pak budeme zabývat DM 1. typu, a to s ohledem na záměr šetření a prevalenci, který je podle Šumníka, Konečné, Vehnáčové, Neumanna „et al.“ (2022) nejčastějším typem diabetu diabetu u dětí, ten tvoří přibližně 95 % případů.

DM 1. typu má, podobně jako jiná chronická onemocnění široké spektrum sekundárních důsledků, proto je nutné na něj pohlížet komplexně. Mnohými autory lékařských i nelékařských oborů je tak toto celoživotní závažné onemocnění zkoumáno z celkového pohledu, kdy je sledováno, jak se manifestuje v bio-psycho-sociálních oblastech života, tedy prostřednictvím multidimenzionální evaluace. Úzká vazba na vzdělávání je tedy nesporná.

Projevy, klinický obraz a komplikace u DM 1. typu

Do klinického obrazu DM patří žízeň a polydipsie, osmotická polyurie, nekonstantně přítomné nechutenství a úbytek hmotnosti způsobený ztrátou tekutin, snížení příjmu potravy a negativní energetickou bilancí při velkých ztrátách glukózy močí, únava. (Vrlíková & Mokáš, 2005).

I po zahájení léčby se mohou objevovat komplikace související s primární diagnózou. Mezi akutní komplikace DM 1. typu podle Vehnáčové & Vehnáčové (2006) patří hypoglykemický syndrom a diabetická ketoacidóza (DKA), přičemž závažné stavy nejsou při dodržování léčebného režimu frekventované. Běžné hypoglykémie jsou podle téhož zdroje častější. Vehnáčová & Vehnáčová (2006) popisují klinickou manifestaci hypoglykémie symptomy shrnutými v následující tabulce.

Tab. 1 Přehled symptomů hypoglykémie

Symptomy u DM 1. typu	
Neurogenní (autonomní symptomy)	tremor, palpitace, zrychlený pulz, chladná kůže, anxieta pocení, hlad, parestezie
Neuroglykopenické symptomy	únava, slabost, emoční labilita, bolest hlavy, zpomalené myšlení a výbavnost, porucha koncentrace i vizu, spavost a někdy až porucha vědomí a křeče
Edém mozku při těžké protrahované hypoglykémii	vědomí pacienta se neupravuje dostatečně rychle po podání glukózy a/nebo glucagonu, anebo pokud po zvládnutí akutní hypoglykémie přetrvává bolest hlavy, zvracení, amnézie

U dětí s neuspokojivou kompenzací, s častějším výskytem a frekvencí akutních stavů, dochází k narušení euglykémie, a tím i většímu riziku zdravotních komplikací. Z dlouhodobého hlediska se jedná o rozvoj nebo progresi mikroangiopatických stavů – retinopatie, nefropatie i neuropatie, ale i makrovaskulární komplikace. (Lebl, Průhová, & Šumník a kol., 2018; Šumník, Konečná, Venháčová, Neumann, „et al.“, 2022). Mimoto jsou mezi lékaři vedeny diskuse o vlivu opakovaných hypoglykemií a hyperglykemiích na vývoj mozku (někteří autoři zmiňují strukturální změny mozkové tkáně) a souvislost s kognitivními deficity. V neposlední řadě jsou sledovány také změny emotivity a afektivity (emoční labilita, deprese apod.). Tyto skutečnosti potvrzují zahraniční i tuzemské studie, konkrétně např. studie Derňarové, Šantové, Cinové a kol. (2016), která v rámci sledování kvality života dětí s DM odhalila u dětí nad 10 let sníženou psychickou pohodu, intenzivnější uvědomování si závažnosti onemocnění, což se manifestuje prožíváním pocitů hněvu a zlosti. Podle studie tato skupina adolescentů potřebuje více času na adaptaci a přijetí nemoci. Obdobně popisuje proces přijetí a vyrovnání se s celoživotním onemocněním longitudinální studie Šimákové (2021). Deprese, obavy a vztek podle autorky prožívá více než 20 % participantů studie. Srovnatelné konstatování týkající se osob s DM bez věkové specifikace lze najít také u Tůmy (2007), který ji dává do souvislosti s kvalitou kognitivních funkcí. Depresivní poruchy, které zaznamenává až u 30 % jedinců s diabetickým onemocněním vede ke snížení kognitivní výkonnosti.

Ačkoliv názory na vliv narušené euglykémie na kvalitu kognitivních funkcí nejsou mezi odborníky jednotné a upozorňují, že role hypoglykémie a míra participace rizikových faktorů v patogenezi kognitivních funkcí doposud není jednoznačně objasněna, je některými autory (Venháčová & Venháčová 2006; Šmahelová 2017; Tůma 2007; Obermannová & Šumník 2009) souvislost mezi DM a kognitivními deficity deklarována. Tito autoři uvádí, že důležitým faktorem rozvoje kognitivní poruch je věk a délka trvání diabetu. Kognitivní deficity pak odborníci diferencují podle jednotlivých typů DM. Viz tabulka 2 převzata z Tůmy (2007), shodně je však popisují i výše uvedení autoři.

Tab. 2 Projevy kognitivních deficitů podle typu DM.

Rozdíly kognitivního deficitu u diabetes mellitus 1. a 2. typu	
Diabetes mellitus 1. typu <i>Exekutivní funkce</i> <i>Psychomotorické tempo</i> <i>Pozornost</i> Kognitivní deficit je obvykle mírný. Struktura kognitivního deficitu je nekonzistentní	Diabetes mellitus 2. typu <i>Verbální paměť, učení</i> <i>Exekutivní funkce</i> Středně těžký kognitivní deficit. Konzistentnější struktura deficitu. Vyšší riziko demence ve vyšším věku.

Zdroj: Tůma, I. (2007) *Diabetes mellitus a kognitivní funkce*.

Veškeré uvedené klinické projevy a komplikace, zejména pak deficity kognitivních funkcí, přímo ovlivňují procesy učení a mohou se projektovat a ovlivňovat i školní úspěšnost dětí/žáků s DM 1. typu. Měly by tak být vedle informací o dodržování léčebných a režimových opatření, rizikových situacích nezbytnou součástí edukace pedagogických pracovníků.

Léčba DM 1. typu – měření glykémie, inzulinová terapie

V případě DM 1. typu je aktuálně nejuplatňovanějším přístupem substituční léčba inzulinem. Režimová opatření jsou celoživotní a 24hodinová. Jejich dodržování je tedy nutné zajistit rovněž v průběhu vzdělávání. Měření hodnot glykémie, stejně tak jako aplikace inzulinu lze provádět různými způsoby. V kontextu školního prostředí pak mohou představovat různou míru zátěže, ale především otázek k řešení. Monitoring glykémie se provádí glukometrem. Existují glukometry vyžadující odběr malého množství krve z prstu pomocí lancety, následné přiložení proužku vloženého do glukometru, který vyhodnotí výsledek, potřebná je také dezinfekce vpichu a bezpečné skladování odpadu (proužky, lancety). Druhou možností je použití glukometru, který odběr krve nevyžaduje, je složen ze senzoru (zavedeného v podkoží) a čtečky. Dalším úkonem, který se v průběhu dne provádí je aplikace inzulinu. K aplikaci je možné využívat různé pomůcky. Inzulinová pera, inzulinové stříkačky nebo inzulinové pumpy. Každý ze způsobů má svá specifika, benefity, ale i nevýhody. V případě per, stříkaček je mimo přesně stanovené nastavení požadované dávky inzulinu, podobně jako u klasického glukometru nutná dezinfekce vpichu, bezpečné skladování a likvidace nebezpečného a biologického odpadu (použitý materiál na dezinfekci a použité jehly). Inzulinové stříkačky (tzv. inzuliníky) se používají spíše u starších pacientů, u dětí sporadicky. Inzulinová pera jsou však frekventovaná. Nevýhodou inzulinových per je navíc také fakt, že je potřebné vést evidenci o frekvenci a množství aplikovaných dávek, což při nedůslednosti může vést k neuspokojivé kompenzaci. (Kudlová, Chlup, 2006)

U glukometrů vyžadujících odběr krve, inzulinových stříkaček a per je ve školských zařízeních tedy řešeno zajištění tohoto úkonu, stejně tak jako zajištění skladování a likvidace odpadu.

Podle Šumníka, Konečné, Venháčové, Neumanna „et al.“ (2022) jsou při neoptimálním nastavení a dodržování léčebného režimu vysoká rizika vzniku pozdních komplikací s fatálními důsledky vč. zkrácení celkové délky života o 10 (u DM zjištěných mezi 10.–18. rokem) resp. až 16 let (u DM zjištěných do 10 roku věku). Autoři dále zdůrazňují, že ... *“z hlediska rozvoje pozdních komplikací jde v případě dětí o nejzranitelnější skupinu pacientů, protože prožijí prakticky celý svůj život s diabetem. Proto je třeba jim umožnit co nejtěsnější kontrolu DM a zajistit minimalizaci rizika akutních komplikací.”* (Šumník, Konečná, Venháčová, Neumann „et al.“ 2022, s. 70).

Jak vyplývá z předchozího odstavce, dodržování pravidelného monitorování glykémie, léčebného režimu i stravování jsou zásadní a přímo ovlivňují kvalitu a délku života dětí s DM 1. typu. Proto jsou velmi důležitou otázkou při přijímání dítěte do školského zařízení a zajištění optimálních podmínek pro léčebný režim.

Pro mnohé ředitele školských zařízení jsou měření a aplikace synonymem pro zdravotní úkony (služby), které může provádět pouze kvalifikovaný zdravotnický personál. Řešení těchto úkonů však nebylo a doposud není uspokojivě legislativně dořešeno, byť od 1. ledna 2022 byl vydán oficiální metodický pokyn k řešení těchto situací, kterému se dále věnujeme v diskusi.

Incidence a vývojový trend

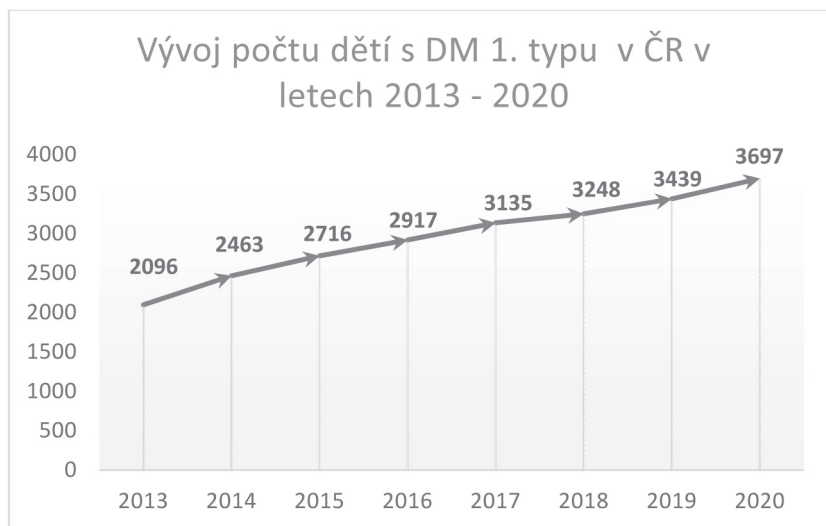
V současné době DM 1. typu postihuje přibližně každé čtyřsté dítě, čímž se řadí mezi nejčastější chronická onemocnění dětského věku. Incidence případů a vývoj počtu dětí s DM 1. typu je podle Šumníka, Konečné, Venháčové, Neumanna „et al.“ (2022, s. 65) sledován od roku 1989. Z údajů Českého registru dětského diabetu vyplývá *„...že incidence diabetu se za minulých 30 let vyšplhala z 6,8 nových případů diabetu 1. typu (DM1) / 100 000 dětí stejného věku / rok v roce 1989 až na aktuálních 25, tedy více než trojnásobek.”*

Pro podrobnější přehled uvádíme trend vývoje a incidence dětí s DM 1. typu podle databáze ČENDA – Česká národní diabetická databáze, který potvrzuje stoupající tendenci. V monitorovaném období od roku 2013 do roku 2020 dosahoval celkový nárůst (bez věkového zohlednění) 74 %. Rovněž v jednotlivých věkových kategoriích 6–12 a 12–18 let můžeme sledovat vrůstající trend (viz tab. 3 a grafu 1)

Tab. 3 Incidence výskytu DM 1. typu v dětské populaci v ČR

rok	počet pacientů ke konci roku*	věk 0-6 let**	věk 6-12 let	věk 12-18 let
2020	3697	252	1151	661
2019	3439	256	1108	448
2018	3248	257	1090	442
2017	3135	258	1086	387
2016	2917	236	1083	341
2015	2716	227	1048	280
2014	2463	227	957	222
2013	2096	254	887	173

* data pochází z České národní dětské diabetické databáze (ČENDA); zachytynost pacientů v ČENDovi činila v roce 2020 přibližně 90 %

Graf 1 Trendy vývoje počtu dětí s DM 1. typu. v ČR v letech 2013–2020


Z pohledu vzdělávání představují nejvýznamnější skupinu dětí předškolního věku (od 2–6) a žáci 1. stupně základních škol (6–11 let). Důvodem je nutnost zajištění nejen organizace výuky, ale především odpovídají zajištění režimových opatření – monitorování glukózy, aplikace inzulínu, dodržení dávek a složení stravy, kdy u uvedené věkové skupiny nelze

vždy spoléhat na plnou samostatnost. Současná legislativa garantuje dětem/žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podpůrná opatření, jimiž se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (Školský zákon).

Výzkumný problém

Zájem o diskutovanou problematiku vznikl na základě reflexe rodičů a odborných pracovníků školských poradenských zařízení, kteří se podílejí na inkluzi dětí s DM 1. typu. Tyto zkušenosti dlouhodobě poukazují na nejednotnost v přístupu k přijímání a zaškolování dětí s DM 1. typu. Mezi nejdiskutovanější patří otázka spojována s procesem realizace zdravotních úkonů ve školách, resp. podávání léčiv, která ve školské legislativě dlouhodobě absentuje a dostává oba subjekty vzdělávacího procesu do patové situace. Charakter onemocnění a podmínky jeho léčby vyžadují minimálně řešení způsobu dohledu, odpovědnosti a v praxi toto mnohdy představuje úzkou vazbu na personální podporu ve vzdělávání (asistent pedagoga, osobní asistent, zdravotník).

Pro zodpovězení otázek bylo snahou získat co nejširší soubor respondentů a pro potřeby tohoto textu pak byla selektována vybraná data, těsněji korespondující s výzkumným problémem.

Cíle šetření

Hlavním cílem šetření bylo popsat a zhodnotit edukační realitu dětí a žáků základních škol s DM 1. typu z pohledu zákonných zástupců a identifikovat případné problematické otázky, které se vyskytují v rámci edukačního procesu dětí a žáků s DM 1. typu v mateřských a základních školách v ČR.

Díličí cíle směřovaly ke

1. zhodnocení přístupu školy k přijímání a vzdělávání dítěte s DM 1. typu zákonnými zástupci
2. zhodnocení využívání a implementace selektovaných podpůrných opatření – personální zajištění při dodržování režimových opatření
3. celkového hodnocení spolupráce se školským poradenským zařízením zákonnými zástupci dítěte s DM 1. typu
4. celkového hodnocení a názoru zákonných zástupců na aktuální systém zajištění péče o dítě/žáka s DM 1. typu v edukačním procesu

Metoda sběru dat

Pro získání dat byl využit elektronický online dotazník sestávající z 16 položek (7 položek semiuzávaných s jednoduchým výběrem, 4 položky s možností volných odpovědí, 2 škálové položky typu sémantický diferenciál, 1 položka semiuzávaná s vícenásobným výběrem, 1 položka dichotomická, 1 položka hierarchická). Zajištění distribuce odkazu

dotazníku probíhalo ve spolupráci se zapsanými spolky sdružujícími rodiče dětí s diabetem mellitu, a následně také formou snow-ball sampling – distribucí odkazu samotnými zákonnými zástupci dětí s DM 1. typu prostřednictvím sociálních sítí.

Výsledky klíčových parametrů jsou vyjádřeny v četnostech a %; zpracování výsledků bylo realizováno s využitím Microsoft Excel.

Výzkumný soubor

Vzhledem k zaměření výzkumu, který je orientovaný na problematiku nezletilých dětí ve vzdělávacím procesu, tvořili výzkumný soubor zákonní zástupci dětí s DM 1. typu. Přímý odkaz navštívilo 258 respondentů, z toho 106 respondentů dotazník vyplnilo – návratnost byla 41, 1 %.

Výběr vzorku výzkumného souboru byl stratifikovaný – definovaný podmínkami, kdy byly požadovány odpovědi zákonných zástupců dětí s DM 1. navštěvující mateřskou školu nebo základní školu (1.–9. ročník) na území České republiky. Zastoupení dětí s DM 1. typu v jednotlivých ročnících bylo následující:

Mateřskou školu běžného typu navštěvovalo 22 dětí, 1. ročník běžné základní školy navštěvovalo 15 dětí, 2. ročník běžné základní školy navštěvovalo 13 dětí, 3. ročník běžné základní školy navštěvovalo 8 dětí, 4. ročník běžné základní školy navštěvovalo 9 dětí, 5. ročník běžné základní školy navštěvovalo 8 dětí, obdobně 6. ročník běžné základní školy navštěvovalo 8 dětí a 7. ročník běžné základní školy navštěvovalo 8 dětí. 8 ročník běžné základní školy navštěvovalo 6 dětí a 9. ročník navštěvovalo 6 dětí.

Cíle výzkumu byly orientovány na přijímání a průběh vzdělávacího procesu dětí s DM 1. typu, proto údaje o věku, pohlaví, vzdělání nebo sociálním statutu zákonných zástupců (respondentů) nebyly považovány za relevantní a nebyly proto požadovány. Zjišťovány byly pouze údaje geografické (kraje, kde jsou děti vzdělávány).

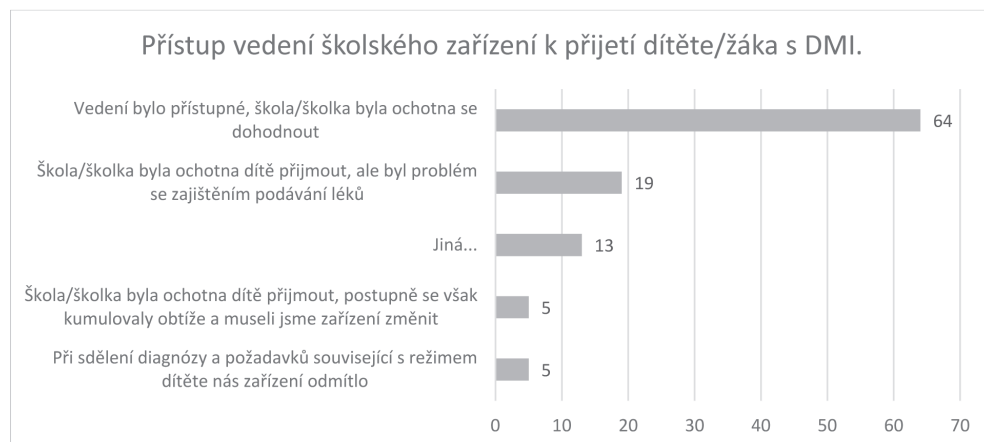
Výzkumného šetření se zúčastnilo 19 respondentů z Olomouckého kraje, 15 respondentů z Prahy, 13 respondentů ze Středočeského kraje, 11 z Moravskoslezského kraje, 9 respondentů ze Zlínského kraje, 8 respondentů z Jihomoravského kraje, 7 respondentů z Jihočeského kraje, 6 respondentů z Královéhradeckého a 6 respondentů z Pardubického kraje, 5 respondentů z Libereckého kraje, 3 respondenti Vysočiny, 2 respondenti z Ústeckého kraje, 1 respondent z Karlovarského a 1 respondent z Plzeňského kraje.

Výsledky výzkumu

K otázkám přijímání a vzdělávání dítěte s DM 1. typu. se vztahují výsledky prezentované v grafech 2 a 3.

Jedna z výběrových položek dotazníku zjišťovala postoj a přístup vedení školských zařízení k přijetí a vzdělávání dítěte/žáka s DM 1. typu.

Graf 2 Reakce a přístup vedení školského zařízení při sdělení diagnózy a požadavků na vzdělávání



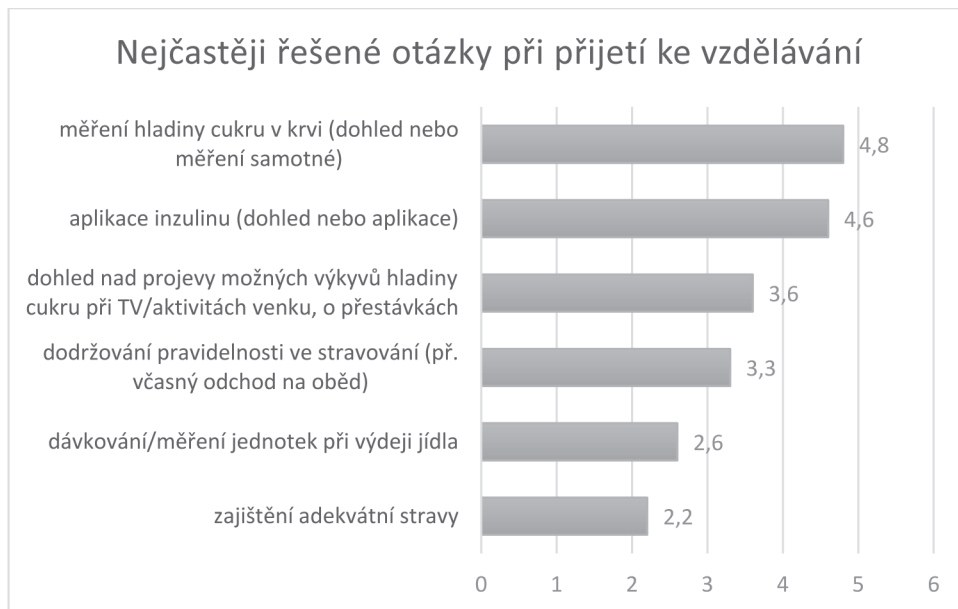
Z 60,4% (64 responsí) byla zastoupena odpověď s kladnou reakcí, kdy vedení bylo ochotné se na přijetí a podmínkách vzdělávání dohodnout. V 17,9% (19 responsí) byla škola ochotna dítě přijmout, problém však byl se zajištěním podávání léčiv a měření hladiny glykémie. V 9,4% byl proces vzdělávání dítěte s DM 1. typu problematický buďto z důvodu kumulace obtíží a vedl až ke změně zařízení (takto odpovědělo 4,7% respondentů – 5 responsí) nebo bylo přijetí dítěte/žáka s DMI. školským zařízením apriori zamítnuto (takto odpovědělo 5 respondentů, tzn. ve 4,7% případů). V individuálních odpovědích, které tvořily 12,3% (13 responsí) bylo možné vysledovat podobnosti, které shrnuje tabulka 4.

Tab. 4 Analýza volné odpovědi k otázce reakce a přístup vedení školského zařízení při sdělení diagnózy a požadavků na vzdělávání

Odpovědi	Četnost
Zákonný zástupce dítěte pracoval jako pedagog nebo asistent pedagoga, nebo mu toto místo bylo nabídnuto, a pak bylo vedení školského zařízení k přijetí dítěte přístupné.	3
Přijetí dítěte, ale následné nedodržování dohodnutých podmínek a režimových opatření (neumožnění měření, omezení v účasti na mimoškolních aktivitách, šikana)	3
Dohled při aplikaci/aplikace inzulínu, stravování	3
(v jednom dokonce nutná účast právníka)	1
Rozdílné zkušenosti z MŠ a ZŠ	2
Za podmínek definovaných školským zařízením (např. garance asistenta pedagoga, účast rodiče)	
Předchozí zkušenost se vzděláváním dítěte s DMI.	1
celkem	13

Ačkoliv se trend přístupu školských zařízení k přijímání dětí s DMI. jeví pozitivně, protože více než v 60 % odpovědí hodnotili zákonní zástupci ochotu zařízení přijmout dítě/žáka s DM 1. typu, z dat vyplývá, že tato skutečnost není v rámci ČR jednotná, a tudíž není garantován všeobecný rovný přístup k této cílové skupině. Alarmující jsou pak zkušenosti rodičů, kteří byli z důvodu diagnózy DM 1. typu odmítnuti nebo byli nuceni školské zařízení změnit. Zde zahrnujeme i odpovědi, které obsahovaly výhrady k dodržování režimových opatření nebo jiných omezeních (např. účast na mimoškolních aktivitách). V takovýchto případech by pak bylo možné hovořit až o diskriminaci. Reflektujeme však fakt, že známe okolnosti prezentované pouze jednou stranou, a že chybí podrobnější informace o důvodech odmítnutí nebo změny na straně školského zařízení. Možným argumentem pro výše uvedené zkušenosti může být nutnost monitoringu glykémie a aplikace inzulínu – tedy úkony zdravotnické povahy a skutečnost, že pro zajištění péče o děti a žáky s DM 1. typu absentoval v době výzkumného šetření legislativní rámec, který by danou situaci řešil.

Dále byli zákonní zástupci dotazováni, jaké hlavní otázky řešili s vedením školy při jednání o přijetí dítěte/žáka do školského zařízení. Odpovědi seřazovali hierarchicky podle významnosti.

Graf 3 Nejčastěji řešené otázky při přijetí ke vzdělávání

Z uvedených dat je zřejmé, že nejdůležitějšími a nejčastěji řešenými otázkami je zajištění úkonů měření a aplikace inzulínu. Za podstatné však lze považovat i činnosti, které mohou vést k rizikovým situacím a akutním komplikacím (př. výrazný pokles hladiny cukru při tělesné aktivitě, nebo při nemožnosti dodržet intervaly mezi aplikací inzulínu a konzumací stravy). Zajištění dávkování nebo měření jednotek při výdeji jídla byly hierarchicky řazeny až na poslední místa. V případě dětí vzdělávaných v mateřských školách, by tento výsledek mohl být ovlivněn např. zkráceným pobytem a stravováním mimo školské zařízení. Pro tuto hypotézu by však byla nutná další investigace a verifikace předpokládané hypotézy. Odpovědi v této položce nejsou nijak překvapivé; byly spíše očekávané a do jisté míry přispívají k vysvětlení dat z předchozího grafu.

V souvislosti s přechozími položkami bylo zjišťováno, jak byli pedagogičtí pracovníci a vedení školy seznámeni s léčebným režimem.

Tab. 5 Způsoby seznámení s léčebným režimem

Odpovědi	Četnost	%
písemnou smlouvou mezi rodičem a školou	8	7,55%
ústní dohodou mezi rodičem a školou	59	55,66%
prostřednictvím doporučení školského poradenského zařízení (PPP, SPC)	4	3,77%
prostřednictvím konzultace s edukační diabetickou sestrou	1	0,94%
ústně i písemnou smlouvou	6	5,66%
ústní dohodou + prostřednictvím doporučení ŠPZ	8	7,55%
písemnou smlouvou a prostřednictvím doporučení ŠPZ	5	4,72%
písemnou smlouvou + prostřednictvím doporučení ŠPZ + edukací dia sestrou	1	0,94%
ústní dohodou + edukací dia sestrou	2	1,89%
jiné	8	7,55%
ústní dohodou + jiné	2	1,89%
prostřednictvím doporučení ŠPZ + jiné	1	0,94%
všemi dostupnými formami	1	0,94%
odpovědi celkem	106	100,00%

Nejčtenější odpovědí (59 responsí) zastoupenou v 55,66 % byla ústní dohoda mezi rodičem a školou. Shodný počet odpovědí (8 responsí) 7,55 % představovaly písemné smlouvy mezi zákonnými zástupci a školou nebo kombinace doporučení ŠPZ a ústní dohody mezi zákonnými zástupci a školou. Celkem ve 3 případech byli pedagogičtí pracovníci edukováni diabetickou sestrou, z toho ve 2 případech pak ještě v kombinaci s ústní dohodou mezi zákonným zástupcem a školským zařízením. Následovaly další varianty distribuce informací o léčebném režimu a požadavcích na jeho dodržování – ústní dohodou a písemnou smlouvou mezi rodičem a školou (6 responsí) v 5,66 % a pouze prostřednictvím doporučení ŠPZ (4 response) v 4,72 %. Další odpovědi se pohybovaly v jednotkách (viz tabulka). V případě odpovědi Jiné (8 responsí), která byla evidována v 7,55 % se jednalo zejména o přímou edukaci pedagogických pracovníků zákonnými zástupci, v 2 případech respondentky dochází (do 8. r. docházela) do školského zařízení a veškeré úkony spojené s dodržováním léčebného režimu zajišťovaly samostatně. V 1 případě bylo v uvedeno, že školské zařízení odmítlo znát jakékoliv informace a podrobnosti o léčebném režimu.

Vzhledem k charakteru požadavků je dominance ústní dohody překvapivá. Koresponduje sice s výsledky odpovědí na otázku přístupu školských zařízení, a svědčí o jejich ochotě s dětmi s DM 1. typu pracovat, na druhou stranu může být vnímáno definování podmínek jako vágní a nestanovující jasná pravidla nebo případně krizový plán při řešení vzniklých

akutních komplikací. V případě písemných smluv je obtížné tyto hodnotit, neboť v rámci šetření nebylo zjišťováno, zda se jednalo o smlouvy sepsané odpovědnou osobou s právním vzděláním, a v případě sporu mezi subjekty by tak mohly být považovány za sporné.

Z předchozích dat vyplývá, že na zajištění podmínek a podpoře při vzdělávání se podílí také školská poradenská zařízení. Bezplatné poradenství je definováno školským zákonem jako jedno z podpůrných opatření. Další z otázek tedy směřovala ke zmapování využití poradenských služeb zákonnými zástupci dětí s DM 1. typu. Ze základních dat vyplynulo, že 59 respondentů (55,7 %) poradenské služby nevyužívá, zatímco 47 (44,3 %) respondentů uvedlo, že služby poradenských zařízení využívá. Data byla podrobena dalšímu třídění s cílem vysledovat, zda je tento fenomén spojen s regionální oblastí (např. které mohly výsledky v dotazníku ovlivnit (např. nevyužívání služeb center z důvodu obtížné dostupnosti ŠPZ atp.).

Tab. 6 Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními v jednotlivých krajích.

kraje	NE	ANO	Celkový součet
Jihočeský	5	2	7
Jihomoravský	6	2	8
Karlovarský		1	1
Královéhradecký	4	2	6
Liberecký	4	1	5
Moravskoslezský	3	8	11
Olomoucký	12	7	19
Pardubický	2	4	6
Plzeňský		1	1
Praha	7	8	15
Středočeský	9	4	13
Ústecký		2	2
Vysočina	3		3
Zlínský	4	5	9
Celkový součet	59	47	106

Fokus byl věnován i zastoupení jednotlivých typů poradenských zařízení – Pedagogicko – psychologické poradny a Speciálně pedagogická centra. Přehled výsledků uvádíme níže v tabulce 7. V 30 % využívali zákonní zástupci služeb Speciálně pedagogických center a ve 22 % procentech služeb Pedagogicko – psychologických poraden.

Tab. 7 Využívání poradenských služeb podle typu školského poradenského zařízení

Využívání poradenských služeb podle typu školského poradenského zařízení		
typ zařízení	četnost odpovědí	%
Pedagogicko - psychologická poradna	23	22
Speciálně pedagogické centrum	32	30
Žádné	51	48

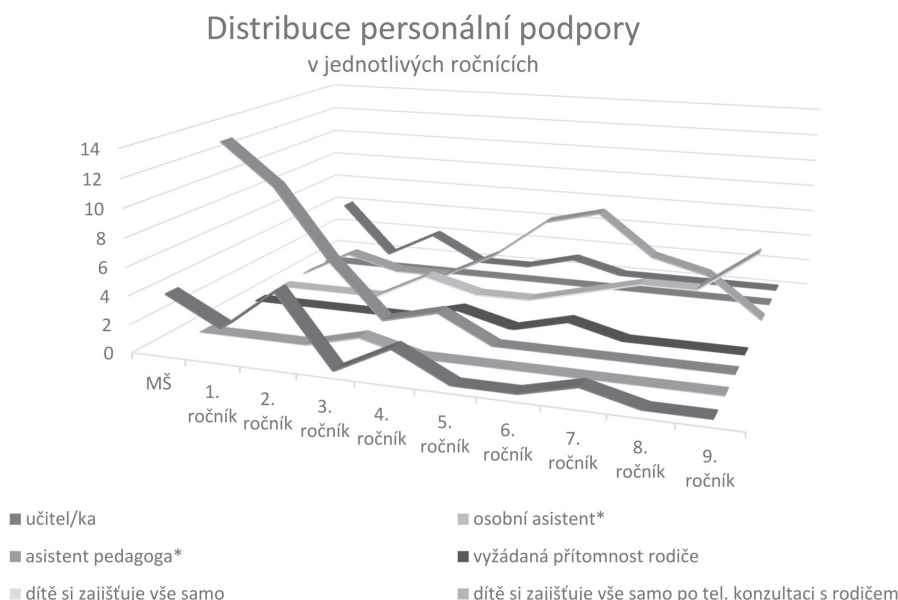
Ačkoliv oba typy školských zařízení mají shodné kompetence v přiznávání podpůrných opatření, jisté odlišnosti v práci zde existují. Ve 48 % však zákonní zástupci služeb ŠPZ nevyužívají vůbec. Volné odpovědi naznačují, že ŠPZ jsou vyhledávána i na podnět školských zařízení, jedním z důvodů je nutnost vyjádření ŠPZ při doporučení personální podpory (asistenta pedagoga a dalších) ve školském zařízení.

Formy personální podpory jako podpůrných opatření jsou explicitněji determinovány Vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. V případě dětí s DM 1. typu se v rámci podpůrných opatření jedná zejména o personální podporu podle § 5 tedy o asistenta pedagoga případně podle § 9 o působení dalších osob poskytujících podporu (zejména osobní asistent), ke kterým se podle daného předpisu vyjadřuje školské poradenské zařízení.

Z dat získaných dotazníkem byl sestaven přehled zajištění personální podpory při dodržování léčebného režimu v jednotlivých ročnících. Mimo osobního asistenta a asistenta pedagoga byli do výběrových položek zařazeni také pedagogický pracovník (učitel) a zdravotník – externí pracovník se zdravotnickým vzděláním, který poskytuje zdravotnické služby (nejčastěji home care service).

Tab. 8 Distribuce personální podpory podle ročníků

	učitel/ka	osobní asistent	asistent pedagoga	vyžádaná přítomnost rodiče	dítě si zajišťuje vše samo	dítě si zajišťuje vše samo po tel. konzultaci s rodičem	zdravotník	jiné
MŠ	4	0	13	3	0	0	0	4
1. ročník	2	0	10	0	0	2	1	0
2. ročník	5	0	5	0	0	1	0	2
3. ročník	1	1	1	0	2	1	1	0
4. ročník	2	0	2	1	1	3	0	0
5. ročník	0	0	0	0	1	6	0	1
6. ročník	0	0	1	1	2	7	0	0
7. ročník	1	0	0	0	3	4	0	0
8. ročník	0	0	0	0	3	3	0	0
9. ročník	0	0	0	0	6	0	0	0
celkem	15	1	32	5	18	27	2	7

Graf 4 Distribuce personální podpory podle ročníků


**osobní asistent – sociální služba hrazená zákonnými zástupci, ev. osobní asistenci zajišťují sami rodiče nebo osoba z řad rodinných příslušníků*

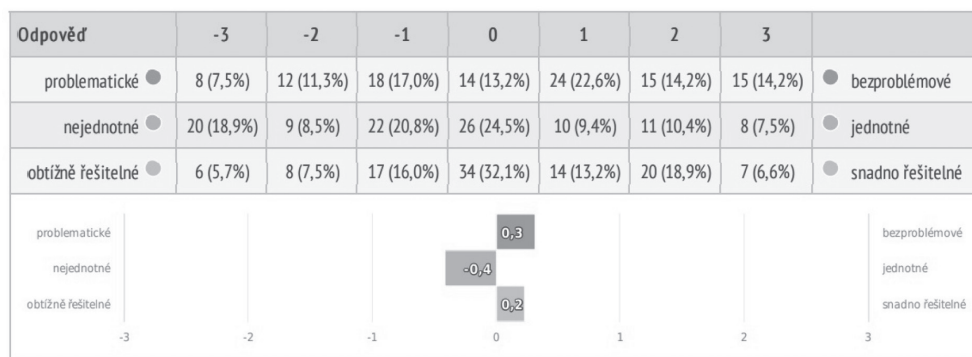
**zdravotník – jedná se zde o externího pracovníka se zdravotnickým vzděláním, kterého zajišťují zákonní zástupci prostřednictvím ošetřujícího lékaře, jako tzv. home care službu.*

Podle informací z terénu existoval předpoklad, že personální podpora je ve vyšší míře využívána v nižších ročnících, zatímco ve vyšších ročnících, zejména na druhém stupni se míra personální podpory snižuje. Data tento předpokládaný trend naznačují. Nejvýraznější je personální podpora v MŠ, 1. a 2. ročníku základních škol. Nejčetnější skupinou zajišťující dohled při měření a aplikaci inzulínu jsou pedagogičtí pracovníci – asistenti pedagoga, následně pak vyučující. Od 5. do 9. ročníku převládá samostatnost dítěte s možností konzultace se zákonným zástupcem např. telefonicky apod.

V 17 % byly uváděny multiodpovědi (např. rodič, asistent pedagoga, dítě samostatně), jako převažují však byly započítány ty, které jsou chápány jako podpůrná opatření – asistent pedagoga, vyučující, osobní asistent, zdravotník. V položce „Jiné“ byly nalezeny shody v případech, kdy zákonný zástupce byl zároveň pedagogickým pracovníkem nebo zaměstnancem školy a současně dítěti zajišťoval dohled, případně měření a aplikaci (3 odpovědi); a také v případě, kdy nebyla vyžadována trvalá přítomnost rodiče ve školském zařízení, ale kdy rodič po dohodě s pedagogem do školy docházel, nesetrvával ve škole po celou dobu výuky (3 odpovědi). Případy vyžadující přítomnost rodiče, nebo kdy rodič docházel do školského zařízení nebo nutnost osobní asistence mohou být vnímány jako nestandardní ve srovnání s podmínkami, které standardně dětem se speciálními vzdělávacími potřebami garantuje stát.

Pohled na jednotnost a současné podmínky vzdělávacího systému a přístupu školských zařízení k dětem a žákům s DM 1. typu byl zjišťován prostřednictvím sémantického diferenciálu. Výsledky shrnuje graf 5. Na základě průměrného skóre je možné stanovit vnímání současné situace ve vzdělávání dětí s DM 1. typu. Pokud se skóre pohybovalo v intervalu $[-0,5; 0,5]$ je možné hovořit o neutrálním vnímání aktuálních podmínek přijetí a vzdělávání dětí s DM 1. typu do školských zařízení. Při dosažení skóre nad 0,5 je možné hovořit o pozitivním vnímání podmínek vzdělávání. Skóre pod -0,5 indikuje negativní vnímání podmínek.

Graf 5 Názory na aktuální podmínky vzdělávání dětí/žáků s DM 1. typu

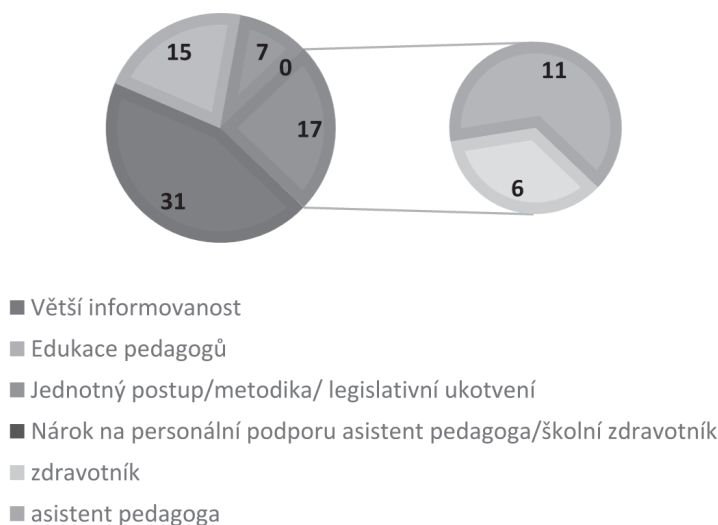


Celkově výsledky detekují neutrální postoj rodičů k aktuálním podmínkám vzdělávání dětí s DM 1. typu. Nejvýznamněji se od středové neutrální hodnoty odchyluje názor na jednotnost podmínek ve vzdělávání, který inklinuje k negativním hodnotám. Výsledky škál orientovaných na problematičnost řešení a míru řešitelnosti jsou orientovány do pozitivních hodnot.

Názory zákonných zástupců a návrhy na řešení nebo zlepšení otázek okolo vzdělávání dětí a žáků s diabetem mellitu 1. typu je možné shrnout podle dotazníkových odpovědí do následujících okruhů. V tabulce 9 je uvedena jak četnost odpovědí, tak vyjádření procentuální podílu z celkového počtu odpovědí.

Tab. 9 Návrhy na zlepšení možnosti edukace dětí s DM 1. typu

odpověď	četnost	%
Větší informovanost	31	29,20%
Edukace pedagogů	15	14,20%
Jednotný postup/metodika/ legislativní ukotvení	7	6,70%
Nárok na personální podporu asistent pedagoga/školní zdravotník		16,10%
zdravotník	6	
asistent pedagoga	11	

Graf 6 Návrhy na zlepšení možnosti edukace dětí s DM 1. typu
NÁZORY RODIČŮ NA ŘEŠENÍ/ZLEPŠENÍ SITUACE


Jako klíčovou pro řešení situace vnímá 29,2 % zákonných zástupců zvýšení informovanosti pracovníků školských zařízení o diagnóze DM 1. typu, současně 14,2 % zákonných zástupců uvádí jako podstatný činitel přímou edukaci pedagogických pracovníků v oblasti měření aplikace a rizika možných akutních komplikací, a jak v takovém případě reagovat. V 16,1 % případů zákonní zástupci by jako efektivní řešení shledávali legislativní nárok na personální podporu. Z uvedených 16,1 % se pak 35 % (6 jedinců) vyjádřilo, že by se mělo jednat o zdravotníka a 65 % (11 jedinců) považuje za řešení situace nezbytný nárok na podporu asistentem pedagoga. 6,7 % respondentů pak považuje za nezbytné nastavení jednotné metodiky a legislativní změny upravující podmínky pro zajištění léčebného režimu a úkonu souvisejících s měřením a aplikací léčiv.

DISKUSE

Vzdělávání dětí s DM 1. typu představuje v současné době stále diskutovanější otázku, neboť incidence dětí s tímto onemocněním v populaci, a tedy i ve školských zařízeních v posledních letech stoupá. Zároveň jsou ve vztahu k onemocnění vyžadována specifická léčebná opatření včetně nutnosti podávání léků a dodržování léčebného režimu nezbytného k zajištění eliminace nebo alespoň deprese akutních i dlouhodobých zdravotních komplikací.

Cílem výzkumu bylo popsat a zhodnotit edukační realitu dětí a žáků základních škol s DM 1. typu z pohledu zákonných zástupců a identifikovat problémových oblastí, které

se mohou v rámci edukačního procesu vyskytovat. Na procesu začleňování do vzdělávání a na průběhu vzdělávání se podílí řada faktorů, které byly v rámci šetření monitorovány – využívání a implementace selektovaných podpůrných opatření, která úzce souvisí se spoluprací zákonných zástupců se školskými poradenskými zařízeními. Prostor byl věnován i vyjádření názoru zákonných zástupců na zlepšení současných podmínek.

Shrnutí: Ze získaných dat vyplývá, že podmínky pro vzdělávání a přijímání dětí s DM 1. typu v České republice vykazují řadu variabilních zkušeností rodičů, a to v několika oblastech, přičemž variabilita zkušeností zákonných zástupců je značně polaritní – od bezproblémových až po výrazné komplikace vedoucí k nuceným změnám školského zařízení nebo nepřijetí dítěte s diagnózou DM 1. typu ke vzdělávání, zejména v „nepovinném“ předškolním vzdělávání. Diskrepance byly zjištěny v případě využívání poradenských služeb, které jsou zajišťovány různými poradenskými zařízeními nebo v téměř polovině případů využívána nejsou vůbec. Podobně implementace personální podpory při vzdělávání vykazuje značnou variabilitu – asistenta pedagoga, osobní asistenci, zdravotnický personál, přítomnost zákonného zástupce. Data však ukazují, že personální podpora ve školském zařízení s věkem jedince s diabetem mellitu 1. typu klesá a je saturována podporou ve formě konzultace se zákonným zástupcem prostřednictvím mobilních zařízení nebo jsou jedinci s DM 1. typu samostatní.

Dodržování léčebných opatření a režimu však v mladším věku vyžaduje dopomoc nebo alespoň dohled. Data ukazují, že právě činnosti související s dodržováním léčebného režimu (měření glykémie a aplikace inzulínu) jsou nejdiskutovanějšími organizačními otázkami při přijímání dítěte/ žáka do školského zařízení. Současná školská legislativa nedisponuje dostatečným vymezením, jak v těchto případech postupovat. Jak zákoní zástupci, tak vedení školských zařízení tak čelí řadě úskalí, přestože stát garantuje dětem a žákům se speciálním vzdělávacími potřebami rovný přístup ve vzdělávání. Vedení školských zařízení tak s rodiči řeší situaci různými formami dohod, převážně pak ústních, které však mohou být z hlediska zdravotních komplikací a stavů rizikové. Vzhledem k situaci, kdy počet dětí/ žáků se DM 1., ve školských zařízeních stoupá, byla z podnětu Pracovní skupiny pro péči o chronicky nemocné děti ve škole České pediatrické společnosti Jana Evangelisty Purkyně, iniciována jednání MŠMT a MZD směřujících k řešení této situace. Výstupem je Sdělení MŠMT a MZD k zajištění zdravotních služeb ve školách a školských zařízeních. Lze říct, že toto sdělení poskytuje určitá vodítka, jak je možné v případech zajištěná péče o dítě s DM 1. typu postupovat, nicméně je nutno dodat, že tento dokument neřeší situaci komplexně.

Jedná se o dokument, který nemá z pohledu legislativy právně závazný charakter. Je zde primárně doporučován postup adresování lékaře s žádostí o indikaci poskytování domácí péče, kde v registru poskytovatelů zákonný zástupce může službu zajistit. Nespornou výhodou je jistě disponibilita kvalifikovaným zdravotním personálem, který zároveň zajistí likvidaci biologického a nebezpečného odpadu. Na druhou stranu vytíženost těchto služeb je značná a dostupnost v menších aglomeracích nízká, proto je obtížné aplikovat tyto služby plošně a zaručit tak rovný přístup všem jedincům s DM 1. typu. Dalším možným úskalím je skutečnost, že potřeba monitorování glykémie může být častější nežli cyklicky prováděná aplikace inzulínu.

Dokument Sdělení MŠMT a MZD k zajištění zdravotních služeb ve školách a školských zařízeních variantu nedostupnosti domácích zdravotnických služeb připouští, ale navrhané řešení v takovéto situaci v podstatě kopíruje současnou situaci – tedy problém koncepčně neřeší. Připouští sice, že podle vyjádření MZD podání či aplikace léku nebo provedení ošetrovatelského výkonu pedagogickými pracovníky na úrovni tzv. „rodinné péče“ nebo „edukované osoby“ v době, kdy mají dítě v péči (např. doba vyučování), vykonat na základě dohody se zákonným zástupcem může, ale s plnou odpovědností, a to včetně odpovědnosti za případné poškození zdraví dítěte v případě např. chybného podání léku (opomenutí, záměna) nebo provedení výkonu. Zároveň však dokument dodává, že se nejedná o úkony, které může zaměstnavatel na pedagogických pracovnících vynucovat, ať už ze strany zaměstnavatele nebo ze strany rodičů. Je zřejmé, že zde proti sobě stojí odpovědnost vedoucích pracovníků školských zařízení za práva a bezpečnost zaměstnanců proti právu dítěte na vzdělávání za podmínek, vyžadujících úkony, které nejsou v kompetenci pedagogických pracovníků.

V odpovědích zákonných zástupců na řešení situace se objevuje zajištění personální podpory v podobě školního zdravotníka. V řadě Evropských zemí existuje institut školních sester, resp. komunitních sester, jejichž role je ukotvena a definována WHO. Zahrnuje nejen poskytování přímých zdravotních služeb, ošetrovatelskou intervenci, ale také identifikaci ohrožených skupin v komunitě, přípravu vhodných preventivních programů a jejich realizace nebo poradenská činnost pro jedince a rodiny v rámci podpory zdravého životního stylu. Propojení školního a zdravotního systému zabezpečovala do r. 1989 tzv. školní zdravotní služba. V současné legislativě specificky ve Vyhlášce č. 55/2011 Sb. o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků jsou v § 59 i nadále vymezeny kompetence komunitní sestry: v kompetenci je nejen komplexní analýza zdravotní a sociální situace jedince, analýza osoby i blízkých osob z hlediska ošetrovatelské péče, zabezpečování koordinace poskytování integrované péče, poskytování poradenství ve spolupráci s dalšími odpovědnými orgány. Samostatně bez nutnosti odborného dohledu na základě indikace lékaře nebo odborného pracovníka v oblasti veřejného zdraví zpracovávat hodnocení zdravotních rizik jednotlivce nebo skupiny občanů, na základě statistických dat a výsledků připravovat a organizovat preventivní prohlídky, vyšetření a očkování – to vše v rozsahu své odborné působnosti. Z uvedeného vyplývá, že uplatnění komunitní sestry ve školství nabízí řadu benefitů nejen pro dítě se zdravotními obtížemi nebo zdravotním postižením a v kontextu multidisciplinární spolupráce by tímto byly potencovány principy komplexní rehabilitace. Limity studie: Téma vzdělávání dětí s diabetem mellitu je komplexní. Výsledky realizovaného výzkumu považujeme za přehledovou studii dílčího charakteru, protože obsahuje informace pouze jednoho z účastníků vzdělávacího procesu, a to zákonných zástupců. Pro zvýšení validity a komplexnosti bude posílení triangulace dat realizací dalších šetření zaměřených na vnímání dané problematiky pedagogickými a zejména pak vedoucími pracovníky školských zařízení, a také školských poradenských zařízení, které mají rozhodující význam při vytváření modifikace podmínek ve vzdělávání. Pro detailnější vhled do problematiky se nabízí aplikace kvalitativního přístupu všech účastníků vzdělávacího procesu.

Doposud byly tématu vzdělávání jedinců s DM1. typu věnovány dílčí převážně diplomové nebo bakalářské práce, které byly odlišně orientovány – např. na připravenost pedagogů na vzdělávání dítěte s DM 1. typu, nebo se jednalo o kvalitativně orientované studie realizované na malém výzkumném souboru. Výzkumný text orientovaný na inkluzi dětí s DM ve školách, publikovaný 2021 autorkami Kudlovou a Skarubskou se zaměřuje na informovanost pedagogů o biopsychosociálních aspektech DM, a jeho dopadech na úspěšnost dítěte v procesu vzdělávání, ale také jeho socializaci a enkulturaci. Výzkum tak má informativní charakter pro odlišnou cílovou skupinu. Další část výzkumů a studií věnovaných tématu dětského diabetu má medicínský charakter, zabývá se symptomy, efektivitou léčby, sekundárními komplikacemi ev. kvalitou života jedinců s DM 1. typu. Výsledky výzkumu mohou posloužit jako podklady pro meziresortní jednání MZD a MŠMT, za účelem zvýšení koncepčnosti současných vágních opatření.

ZÁVĚR

S nárůstem incidence onemocnění a nutností plnění povinné školní docházky (včetně dětí vzdělávaných v předškolních zařízeních) se zvýšil tlak nejen veřejnosti, ale i odborníků na řešení otázek vzdělávání dětí s diabetem mellitu typu 1. Zároveň se zvýšila četnost zkušeností vedení školských zařízení a pedagogických pracovníků se vzděláváním této cílové skupiny, což mohlo přispět ke snížení obav ze zařazováním dětí s DM 1. typu do školských zařízení a mohlo také přispět k vytváření vlastních funkčních mechanismů, uplatňovaných v průběhu vzdělávání. Je zřejmé, že od doby realizace šetření došlo k řadě kroků, jejichž snahou bylo situaci ve vzdělávání dětí s diabetem mellitu 1. typu řešit. Navrhovaná opatření jsou konstruována tak, aby saturovala zejména léčebné potřeby dítěte ve školním prostředí a zajišťovala odbornou realizaci souvisejících zdravotních úkonů. Nadále však není možné zajistit plnou dostupnost navrhovaných opatření a alternativní formy se jeví jako nekoncepční a nedostatečně právně ukotvené ve školské legislativě, tedy takové, které nemohou vždy garantovat deklarovaný rovný přístup ve vzdělávání. S uvedením těchto opatření do praxe by bylo vhodné posoudit jejich využití a efektivitu a zabývat se i jinými možnostmi řešení, které by mohly být aplikovány v širším měřítku, než je daná cílová skupina.

Literatura

Derňarová, L., Šantová, T., Cinová, J. a kol. (2016) Kvalita života dětí s diabetes mellitus 1. typu. *Evropské pedagogické fórum 2016. Reflexe pedagogiky a psychologie*. 2016, roč. VI., s.159–166. Magnanimitas. ISBN 978-80-87952-16-0.

Lebl, J., Průhová, Š. & Šumník, Z. a kol. *Abeceda diabetu*. Maxdorf, 2018. ISBN 987-80-7345-582-8.

Kudlová, P. & Chlup, R. Pomůcky k aplikaci inzulínu. *Medicina pro praxi* [online]. 2006, 6, s. 298–301. [cit. 29.7.2022]. Dostupné z: <https://www.medicinapropraxi.cz/pdfs/med/2006/06/12.pdf>.

Obermannová, B. & Šumník, Z. Hypoglykémie u dětí s diabetem 1. typu prevence a terapie. *Medical Tribune* [online]. 20. 4. 2009. [cit. 1.8.2022]. Dostupné z <https://www.tribune.cz/archiv/hypoglykemie-u-deti-s-diabetem-1-typu-8211-prevence-a-terapie/>.

Sdělení MŠMT a MZD k zajištění zdravotních služeb ve školách a školských zařízeních [online]. 21.11.2021. [cit. 1.8.2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/sdeleni-msmt-a-mzd-k-zajisti-zdravotnich-sluzeb-ve-skolach-a-skolskych-zarizenich/>.

Šimáková, R. *Změny exekutivních kognitivních funkcí u dospívajících s onemocněním diabetes mellitus 1. typu* [online]. Olomouc, 2021 [cit. 2022-08-1]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/lz46hb/>. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Jiří Mareš, konzultant David Neumann.

Šmahelová, A. Diabetes mellitus a poruchy kognice z pohledu diabetologa. ("Diabetes mellitus a poruchy kognice z pohledu diabetologa") *Vnitřní lékařství* [online]. 2017, 63(10), s. 717–720. Dostupné z: *Vnitřní lékařství: Diabetes mellitus a poruchy kognice z pohledu diabetologa* (casopisvnitrnilekarstvi.cz). DOI: 10.36290/vnl.2017.142

Šumník, Z., Konečná, P., Venháčová, P., Neumann, D. „et al.“ Kompenzace diabetu 1. typu u českých dětí se dlouhodobě zlepšuje: data z národního registru ČENDA (2013–2020). ("Kompenzace diabetu 1. typu u českých dětí se dlouhodobě zlepšuje: data ...") *Czech-Slovak Pediatrics* [online]. 2022, roč. 77, č. 2, s. 64–71. [cit. 27.7.2022]. Dostupné z <https://www.prolekare.cz/casopisy/cesko-slovenska-pediatric/2022-2-3/kompenzace-diabetu-1-typu-u-ceskych-deti-se-dlouhodobe-zlepsuje-data-z-narodniho-registru-cenda-2013-2020-130559>.

Tůma, I. Diabetes mellitus a kognitivní funkce. *Vnitřní lékařství* [online]. 2007, roč. 53, č. 5, s. 486–488. [cit. 27.7.2022]. Dostupné z https://www.casopisvnitrnilekarstvi.cz/artkey/vnl-200705-0004_diabetes-mellitus-and-cognitive-impairments.php.

Vehnáčová, J. & Vehnáčová, P. Akutní komplikace u diabetes mellitus 1. typu. *Pediatric pro praxi* [online]. 2006, 1, s. 14–17. [cit. 27.7.2022]. Dostupné z <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2006/01/03.pdf>.

Vrlíková, D. & Mokáň, M. Diabetes mellitus 1. typu a autoimunita. *Vnitřní lékařství* [online]. 2005, roč. 51, č. 11, s. 1297–1302. [cit. 1.8.2022]. Dostupné z <https://casopisvnitrnilekarstvi.cz/pdfs/vnl/2005/11/11.pdf>.

Vyhláška 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

Vyhláška 55/2011 Sb. o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků dostupný z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-55>.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Kontakt

Mgr. Edita Satinská, Ph.D.
Ostravská univerzita, pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky
Fráni Šrámka 3, Ostrava – Mariánské Hory
Edita.Satinska@osu.cz

	ZPRÁVA O VÝZNAMNÝCH UDÁLOSTECH	
--	---------------------------------------	--

MODERNÍ VÝZVY LIDSTVA: CYKLUS PŘEDNÁŠEK

Marta Kolaříková

Od akademického roku 2019/2020 organizuje Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě ve spolupráci s Mendelovým gymnáziem Opava cyklus přednášek s významnými osobnostmi. Přednášky jsou určeny jak studentům Mendelova gymnázia a Slezské univerzity, tak široké veřejnosti. Díky profesionálnímu zapojení studentů Audiovizuální tvorby Filozoficko-přírodovědecké fakulty Slezské univerzity v Opavě jsou přednášky s diskuzí přenášeny do on-line prostoru prostřednictvím youtube kanálu (<https://www.youtube.com/@modernivyzylidstva/videos>), který má 1,77 tisíc odběratelů a tisíce zhlédnutí.

V akademickém roce 2022/2023 proběhlo celkem 8 přednášek, některé byly bohužel z důvodu nemoci zrušeny. V textu jsou uvedeny anotace na jednotlivá vystoupení a odkazy na youtube kanál.

20. 9. 2022 Dr. Ing. Ladislav Heryán, Th.D., SDB: Proč číst Bibli ještě ve 21. století?

Ladislav Heryán (1960, Petřvald) je salesián, biblista, katolický kněz, spisovatel a pedagog. Známy je pro své styky s osobnostmi disentu a populární knihy, například Exotem na této zemi. Anotace: „*Starší část Bible je tvořena prastarými spisy židovského národa, novější část bible tvoří texty, které jsou posvátné pro křesťany a týkají se Ježíšova působení a jeho příslibů. Může tato kniha, která inspirovala nespočetné množství uměleckých a literárních děl, být přínosná i pro člověka, který v Boha nevěří?*”

Odkaz na videonahrávku: <https://www.youtube.com/watch?v=x3l3lw2ssLA>

5. 10. 2022 JUDr. Pavel Rychetský, dr. h. c.: Proč je ústava důležitá?

Pavel Rychetský (1943, Praha) – je český právník, disident a předseda Ústavního soudu České republiky.

Anotace: „*Ústava je ústředním kodexem, ze kterého stát a veškeré jeho orgány a aktivity vychází. Některé země s velikou ústavní tradicí mají svou ústavu „pouze“ nepsanou, přesto však nepochybnitelně respektovanou. Byť ústava České republiky psaná je, stejně jsme v poslední době svědky pokusů o její ohýbání a překrucování ve prospěch individuálních hráčů. Proč je obrana ústavy důležitá?*”

Odkaz na videonahrávku: <https://www.youtube.com/watch?v=a4rUgpQTrjA>

7. 11. 2022 RNDr. Václav Cílek, CSc.: Jak udělat ze světa lepší místo k životu?

Václav Cílek (1955, Brno) je český geolog, esejista, klimatolog a spisovatel. V posledních letech se intenzivně věnuje tématům souvisejícím s proměnami našeho světa.

Anotace: „*Svět je v pohybu a my nevíme, co si s ním i se sebou počít. V besedě*

se pokusíme nějak definovat současná rizika a hledat nikoliv jejich řešení, ale způsob, jak i za náročné situace vést dobrý život.“

Odkaz na videonahrávku: <https://www.youtube.com/watch?v=3ivX38gzFAE>

7. 12. 2022 Mgr. Michael Žantovský: Václav Havel tady a teď

Michael Žantovský (1949, Praha) je bývalý český diplomat, překladatel, psycholog, politik, od září 2015 ředitel Knihovny Václava Havla.

Anotace: „Dotkneme se témat jako moc a bezmoc občanské společnosti, proč je důležité mít prezidenta, nárůst extremismu a populismu, demokracie tváří v tvář válečné lítici či politické korektnosti, radosti překladatelského řemesla nebo zda se Václav Havel opravdu setkal s Woodym Allenem.“

Odkaz na videonahrávku: <https://www.youtube.com/watch?v=ytx80uPM6Yk&t=43s>

7. 2. 2023 Boris Bělenkin a organizace Memoriál: Strážci paměti

Boris Bělenkin (1958), ředitel knihovny organizace Memoriál, oceněné Nobelovou cenou míru, v současné době musel opustit Rusko a žije v Evropě.

Anotace: „Vyrovnání se s minulostí je velikým tématem, pohnuté ruské dějiny jsou pro nás stále aktuální, zvláště s ohledem na vyostřenou geopolitickou situaci.“

Odkaz na videonahrávku: <https://www.youtube.com/watch?v=aUhYLSW6ZKc>

14. 3. 2023 Erik Tabery: Svoboda slova v éře dezinformací a role médií

Erik Tabery (1977) je český spisovatel, novinář, šéfredaktor týdeníku Respekt. Je držitelem ceny Ferdinanda Peroutky, ceny Toma Stopparda a Magnesia Litera. Mezi jeho publikace patří například dílo Opuštěná společnost, Vládneme, nerušit či Hledá se prezident.

Anotace: „Svoboda slova je velikým výdobytkem západní civilizace a patří mezi hodnoty, jež stojí za to ochraňovat. Naše společnost se nicméně nyní musí vypořádat s velikým problémem – se systematickým šířením lží jako s jedním z nástrojů hybridní války. Má to být ovšem stát, kdo bude určovat, které informace jsou validní? Nebo to mají být média, kdo mají pravdivě informovat? Vždyť pravdivost výroků není vždy pravoúhle rozlišitelná, a ne každá lež je křišťálově průhledná.“

Odkaz na videonahrávku: https://www.youtube.com/watch?v=_fvd8oqWa-k&t=10s

25. 4. 2023 prof. RNDr. Renata Veselská, Ph.D., M.Sc.: Odejít, když nastal čas

RENATA VESELSKÁ (*1968, Boskovice) je profesorka Ústavu lékařské etiky a Ústavu experimentální biologie Masarykovy univerzity. Profesuru získala v oboru Molekulární biologie a genetiku na MU, obor Bioethics vystudovala v USA včetně dalšího specializačního vzdělání. Na Masarykově univerzitě přednáší předměty zaměřené na bioetiku, buněčnou a molekulární biologii a současně zde působí jako předsedkyně Etické komise pro výzkum MU. V roce 2022 byla jmenována jako vůbec první zástupce ČR členkou European Group on Ethics in Science and New Technologies (EGE).

Anotace: „Téma umírání a smrti se po dlouhém období tabuizace vrací do našich úvah i do našich životů. Co můžeme považovat za dobrou smrt? Smíme si o konci svého života

rozhodovat sami? Je v pořádku odmítnout léčbu, která už ve skutečnosti není léčbou? Dá se zajistit důstojný odchod ze světa? A jaká má být role lékařů? Jde o závažná etická dilemata, která s sebou přináší moderní medicína a s nimiž bude neodvratně konfrontován každý z nás – proto nikdy není příliš brzy na hledání odpovědí...”

Odkaz na videonahrávku: <https://www.youtube.com/watch?v=RBzbMUsGFL8&t=1s>

22. 5. 2023 prof. MUDr. Jiří Horáček, Ph.D., FCMA: Teorie vědomí a současná společnost

Jiří Horáček (1966) je český lékař, psychiatr. V současné době je přednostou Kliniky psychiatrie a lékařské psychologie 3. LF UK a vedoucím Centra pokročilých studií mozku a vědomí NUDZ. Profesně se ve velké míře věnuje možnostem uplatnění psychedelik v klinické medicíně.

Anotace: „Otázka vztahu mezi vědomím a mozkem je doposud otevřená a představuje zásadní výzvu současné neurovědy. Její řešení by umožnilo nejen porozumět tomu, jak je konstruována a strukturována vědomá skutečnost a jaká je povaha reality, ale rovněž by bylo lépe zřejmé, jakými mechanismy dochází k rozvoji duševní nemoci. Na rovině celospolečenské pak teorie vzniku vědomé skutečnosti může přispět k pochopení a řešení negativních jevů jako jsou konspirační teorie apod.”

Odkaz na videonahrávku: https://www.youtube.com/watch?v=x9f75_eBFSA

Autor

Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D.
proděkanka pro studijní a sociální záležitosti
Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě
Bezručovo nám. 885/14, Opava
marta.kolarikova@fvp.slu.cz

Z PRACÍ A ZKUŠENOSTÍ NAŠICH STUDENTŮ A ODBORNÍKŮ Z PRAXE
--

THE DEVELOPMENT OF EVALUATION OF THE SITUATION OF THE CHILD AND HIS FAMILY IN THE CZECH REPUBLIC, OR THE NEEDS OF THE CHILD ARE A PRIORITY

Petra Žuraško Mádlová, Johana Mertová

Abstract

One of the principal elements of socio-legal child protection (further referred to as SPOD) is to enable children to safely live with their families, as such an environment is the best for child development. Intervention towards family must be based on risk identification, its elimination and regulation, in a way to provide safety of the child as well as adequate and effective support. Goal of our basic (introductory) assessment of child and its family situation evaluation is to determine whether the child is endangered (as in the situation mentioned in §6 of SPOD law) and whether SPOD relates to him or not. If it is determined that the child is endangered, organs of SPOD will perform detailed evaluation. Its result is an individual plan of child's protection. The plan is based on collaboration between social workers of the Organ of Socio-Legal Child Protection (further referred to as OSPOD), family and child and further interested parties involved in the solution of the child's situation.

Assessment process and individual planning has been enshrined in Czech legislation since 2013 and it relies on a so-called consensual model (professional involved questions all individual parts of the problem, but he does not rate them on scale). Ability to plan individually is the basic skill set of social workers of OSPOD, and it's important to support and further develop the skill. Since the year 2019, Ministry of Labour and Social Affairs of Czech Republic (further referred to as MPSV) implemented several online workshops with topics of assessment and individual planning designated mainly for social workers of local governments with extended jurisdictions, but also for services provided by non-profit organizations, including workers from universities and higher vocational schools with social matter focus. These workshops emphasize the understanding of the connection between detailed evaluation and individual planning of child's protection. Main point of these processes is to provide an individual plan that best reacts to a child's unfulfilled needs.

The development of assessment of the situation of the child and his family in the Czech Republic

The aim of the evaluation of the situation of the child and his family is to assess whether the child is at risk (a situation referred to §6 of Act No.359/1999 Coll., On the Social-Legal Protection of Children, as amended by the current regulations), which is covered by the social-legal child protection, or not. If a child is assessed as being at risk, the social-legal child protection authority carries out a so-called detailed evaluation and compiles a so-called individual child protection plan (further referred to as IPOD). The IPOD is a plan between the social worker of the SPOD authority, the family, the child and other subjects involved in solving the situation. IPOD is the result of a detailed evaluation. Evaluation and individual planning has been enshrined in Czech legislation since 2013, and is based on the so-called consensus model. Approaches to these processes implemented within the framework of work with the child and his family have changed significantly over the years, and in order to provide the child and family with adequate and effective support, it is always necessary to start from the specific needs of the child and the analysis of information.

The benefits of evaluation and individual planning

Working with an endangered child and its family is often a long-term and very demanding process that is influenced by a number of variables (such as development or age of the child, personality characteristics of the parents, environment, etc.). Within the framework of structured work with the child and the family, the social workers play the most important role as „coordinators“ (key workers), who direct and monitor the work with the child, family of the child and with the entities involved in the cooperation (NNO, experts etc.). At the same time, it is necessary not to lose sight of the child himself, his safety and best interest. That is where social work should lead to. The emphasis is on activating the family itself and to share responsibility with other professionals involved into the process. OSPOD is not responsible for the result, but for the process in the sense of whether the child and the family received the protection, help and advice that is given by the law.

If the form we use for evaluation contains all the relevant details (including the analytical part), then it can very well serve to:

- mapping the situation of the child and his family
- obtaining an objective and holistic view of the individual needs of the child and his family
- prevention of neglecting the child's individual needs
- quick orientation in the case, finding out the measures (including their results) implemented by OSPOD and other entities
- base for planning of social work with the child and his family (main line of case resolution)
- easier and faster substitutability of social worker when managing case
- revision of the given case both as part of the mentoring and as part of control activities for improving the quality of OSPOD procedures.

Basic principles of evaluation and individual planning in SPOD

In order for the evaluation to be effective, it must be based on several basic principles, such as:

Monitoring of the individual needs in all areas of evaluation

→ It is necessary to monitor the needs of the child in all areas of evaluation; while each child is unique.

Child participation

→ During the evaluation (description of areas, detection of the child's wishes, when compiling the IPOD), the emphasis is on the child's ubiquitous opinion and view of his and his family's situation.

Link between evaluation and individual plan

→ Evaluation of the situation of the child and his family and IPOD are two connected tools of social work that follow each other and cannot function effectively on their own.

Objectivity and balance

→ Emphasis is placed on an objective description of the situation and trying to look for the positive sides of the child and his family (i.e. record what the child does, what he can do). In the evaluation, balanced language should be used without pejorative expressions and subjective judgments. When the information refers to its source it helps to the relevance of the whole description.

The analysis of needs and its importance in the whole process

→ An integral part of the evaluation is its analytical part (partial and overall analysis); at the same time, the child's needs are divided according to their fulfillment into fulfilled, unfulfilled and partially fulfilled needs. In the overall analysis, needs are further prioritized, and then subsequently responded to by targets in the IPOD.

A meaningful IPOD

→ IPOD responds to unfulfilled needs of the child detected in the evaluation of the situation of the child and his family. At the same time the goals of IPOD are set in such way that is possible to verify their feasibility.

Knowing what evaluation and IPOD is about

→ The client (child, legal representative of the child, caring person) has information about how his situation was evaluated and what the social work plan is about. Such awareness is necessary for motivation to change and to participate in solving own situation.

Regular update

→ The information in evaluation needs to be updated regularly because only then it is possible to have a well-adjusted IPOD that fulfills its purpose.

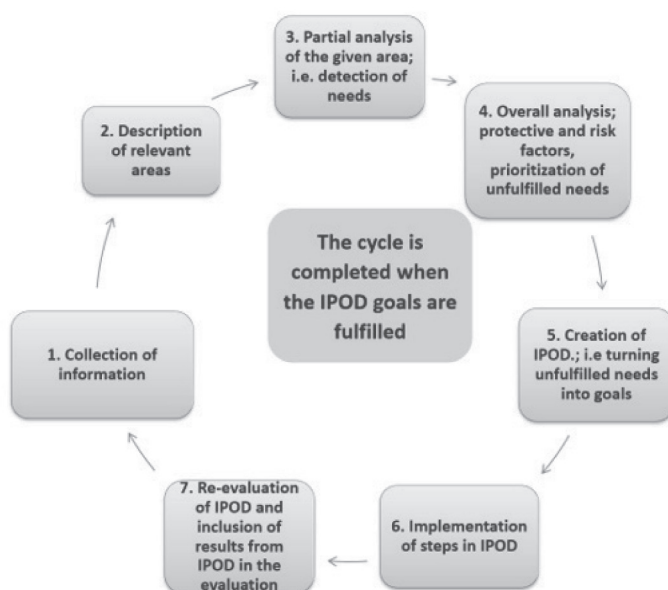
IPOD should be formulated in accordance with SMART principles.

The process of evaluation and individual planning of child protection

Structured evaluation responds to changes in the situation of the child and the family. It is an active process where its individual phases are repeated in cycles. It is not possible to create an IPOD without a detailed evaluation, because it is logically impossible

to start looking for a solution without knowing what the needs of the child are. Basically the assessment proces is completed when the goals in the IPOD have been fulfilled and there are no unfulfilled needs of the child identified in the terms of the SPOD.

Fig. 1 Basic phases of the process of evaluation and individual planning of child protection



Current project activities of MPSV

Evaluation and individual planning in SPOD practice

As part of the system project of the MPSV "Support for systemic changes in the field of care services for vulnerable children, young people and families in the Czech Republic", which was implemented between 2019 and 2022, we found out that access to evaluation, form and quality of evaluation and creation of an individual plan for child protection by socio-legal child protection workers of municipal authorities of the municipality with extended scope, which has been legislated in the Czech Republic since 2013, is very different. The different approach to their use in practice stems primarily from a lack of understanding of the meaning of these tools and the absence of basic skills of mapping and analyzing relevant information regarding the child and family.

We received evaluations and plans in the form of long documents from which it was not possible to find out specific steps taken by OSPOD or other entities, and which rather functioned as a transcription of information from file documentation. Other evaluations, on the other hand, were very austere, or the information in them was repeatedly stated without purpose. Exceptionally was possible to understand from the evaluation

why the child is placed in institutional education and what preceded the stay away from his family. In both cases, such evaluations could not make sense to the workers and bring benefit to their work in the form of effectively targeted support that responds to the child's needs. The main shortcoming in the IPOD was that the proposed goals and steps were often non-specific and without a link to the evaluation document (needs and risks analysis). It was evident that the evaluation and IPOD conceived in this way did not reflect the basic idea of the evaluation principle in the sense of the possibility of quick orientation of the OSPOD worker in the case with the aim of setting up effective help for the child and his family.

For the stated reasons, we revised the existing evaluation procedures with regard to the development of valid legislation, trends in the area of social and legal protection of children and, last but not least, with regard to monitoring the effectiveness of the evaluation method with an impact on the practice of SPOD workers. The result of this activity was:

- In cooperation with the regional authorities, the current model forms for structured evaluation and IPOD were created, which were updated after two years of implementation with an emphasis on their practicality and effectiveness. They are available for download at www.pravonadetstvi.cz. These model forms thus replace the recommended models of evaluation forms and IPOD of the MPSV from 2012, which proved to be unsatisfactory for current practice.
- Five auxiliary tools with auxiliary questions/points on how to describe the given area were created to support the description of the individual monitored areas of the evaluation. They are available for download at www.pravonadetstvi.cz.
- As part of the above-mentioned project activity, we have implemented regular online training since November 2020, which was organized for employees of OSPOD OÚ ORP, but also regional authorities, non-profit organizations operating in the SPOD system, and employees of universities and higher vocational schools with social orientation. The main goal of organizing these online seminars was to bring unity of procedures across the actors of the SPOD system and at the same time to provide practical methodological support. Support of the system changes.
- As part of the above-mentioned project activities, we implemented regular online trainings, which were organized for employees of OSPOD OÚ ORP, regional authorities, non-profit organizations operating in the SPOD system, employees of universities and higher vocational schools with a social orientation. The main goal of the seminars was to convey the unity of procedures across the actors of the SPOD system and at the same time to provide practical methodological support.
- We also provided a face-to-face form of education, so-called turnkey training, thereby supporting interest in improving skills in the given topic.

Authors

Mgr. et Mgr. Petra Ďuraško Mádlová
Mgr. Johana Mertová

	NAŠE RECENZE	
--	---------------------	--

RECENZE KNIHY THE GOODNESS PARADOX: HOW EVOLUTION MADE US BOTH MORE AND LESS VIOLENT

Autor: Richard Wrangham

London: Profile Books, 2020. ISBN 978-1-78125-583-4.

Praktická filosofie patří k nejstarším filosofickým „disciplínám“. Nakonec v dějinách filosofie často rozlišujeme období před a po Sókratovi předpokládaje, že právě Sókratés vytyčuje přelom v dějinách filosofie. O jaký přelom či zlom by se při tom mělo jednat? Kdo ví, může to být tzv. objev obecného nebo snad obrat k věcem lidským. Nebo snad především spojení obojího, tj. Platónem tolik vyzdvihovaná a snad i obdivovaná Sókratova snaha spojit oblast věcí lidských s velmi náročným poznáním toho, co je dobro o sobě, krása o sobě apod. Jak si tento projekt nicméně v dějinách praktické filosofie či etiky vedl? Zdá se, že nebyl příliš úspěšný. Ještě ke konci 80. let A. MacIntyre píše článek pojednávající o krizi morální filosofie, v němž explicitně tvrdí, že Sókratův projekt založení morality ani po více než dvou tisících letech nebyl uspokojivě vyřešen. Dle jeho soudu se jedná stále o, doslova, frustrující záležitost. J. Glover ve své dnes již slavné knize *Humanity: Moral History of 20. Century* MacIntyrovu skepsi sdílí a navrhuje, abychom se i v praktické filosofii vydali spíše skromnější a pokusnou cestou, již označuje termínem empirická etika. Empirická etika je pak taková etika, jenž ponechává ony monstrózní otázky spjaté se založením normativních soudů stranou a místo toho se ptá po původu naší morality, jejím obsahu i faktorům, jež na ni mají vliv. J. Glover v tom není vůbec osamocen, existuje totiž silná tradice evolučně informované praktické filosofie, jež se právě této podobě etiky věnuje, ačkoliv pod označením nového humanismu.

Z hlediska takto naznačeného kontextu je třeba přistupovat k poměrně nedávno

The Goodness Paradox

*How Evolution Made Us
More and Less Violent*

Richard Wrangham

vydané knize slavného primatologa a antropologa Richarda Wranghama *Goodness Paradox*, která poskytuje hluboký a informovaný vhled do původu naší morality stejně jako nabízí nástroje pro pochopení její *tragické* dvojakosti. Pokud začneme prvním bodem, pak podle Wranghama je lidská moralita, jak ji známe, výsledkem sebe-domestikace člověka. V tom vychází nejen z Ch. Darwina, u něž se s tímto konceptem také setkáváme, ale především z desítky let trvajícího výzkumu lišek D. Belyajeva a dnes již vlivné teorie domestikace a obrácené dominance Ch. Boehma. D. Belyajev, jeho tým i pokračovatelé ukázali, že celá řada znaků, k nimž patří například převislé uši, kroutící se ocas, menší zuby, bílé skvrny na čele, gracilizace (odlehčení skeletu) i zmenšení objemu mozku, jsou projevy domestikace, tj. výběru takových jedinců, kteří mají vysoký práh reaktivní agrese. Teorie Ch. Boehma pak odpovídá na otázku, kdo byl za domestikaci člověka zodpovědný. Byl to člověk sám, především pak muži, kteří byli schopni, a to na rozdíl od takových šimpanzů (*Pan troglodytes*), díky rozvinuté Tomassellově „*shared intentionality*“ a koordinaci umožněné zvláště jazykem prolomit tyranidu alfasamce. Dle R. Wranghama je tak možné podobu naší velmi komplexní morality vnímat i jako výsledek dlouhotrvajícího procesu, v jehož základu byla schopnost koordinovaně odolat tlaku dominantního samce i těch samců, jejichž reaktivní agrese byla pro ostatní ohrožením. V přírodě se pak s něčím podobným můžeme setkat například u samic šimpanzů bonobo (*Pan paniscus*), což mělo ale jiné příčiny spjaté s ekologickými podmínkami. Co se druhého bodu týče, tj. oné dvojakosti naší morality, všímá si Wrangham toho, co J. Green nazývá tragédií intuitivní morality (*tragedy of common morality*). Rozvinutá schopnost koordinace totiž otevírá nové, a ne zrovna příjemné možnosti vztahů mezi skupinami, tj. možnosti koaličního násilí. To jistě není jen doménou lidí, což spolupracovník slavné J. Goodalové měl možnost jako jeden z prvních v Národním parku Gombe také dokumentovat k nelibosti levicových „*minders of other's people leisure*“.

Wranghamova kniha navazuje na jeho celoživotní práci a lze ji považovat za velmi cenný příspěvek k pochopení morality člověka, jeho situace stejně jako jeho temných stránek, čímž nepochybně náleží do kontextu studia morality, jak se o to pokouší nový humanismus. Lze ji bez zaváhání doporučit nejen těm, kdo mají blízko k praktické filosofii.

Kontakt

Mgr. Petr Slováček, Ph.D.
Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik, v Opavě
Bezručovo nám. 885/14
746 01 Opava
petr.slovacek@fvp.slu.cz

RECENZE KNIHY SEXUÁLNÍ PRÁCE V ČR: VÝVOJ, TRENDY A VÝZVY.

Autoři: Lucie KŘIVÁNKOVÁ, Linda ŠPÁSOVÁ, DUCHÁČOVÁ, A.

Hradec Králové: Gaudeamus, 2021. s. 122. ISBN 978-80-7435-842-5.

Informace o lidské sexualitě, a to všeho druhu, dokáží vždy zaujmout do značné míry i studenty. Lidská sexualita a její projevy mají několik dimenzí. Ne vždy se jedná o pozitivní dopady, ale také o celou řadu problémů v rovině vztahů, které mohou ovlivnit neskonale měrou život každého jedince.

Publikace s názvem: *Sexuální práce v ČR: vývoj, trendy a výzvy*, se zaměřuje na dvě oblasti, a to sexbyznys a prostituci. Samotný obsah předkládané publikace se ve své podstatě rozděluje do dvou relativně samostatných částí, a to na část zaměřenou na problematiku prostituce a část druhá, která celou problematiku doplňuje aktuálními výsledky šetření prostituce u kategorie vysokoškoláček.

V úvodní části je uvedeno, že:

„Publikace představuje problematiku prostituce na území České republiky jako komplexní sociální jev. Stručně se zabývá úvodem do historie prostituce a jejím vývojem až po současnost datovanou k roku 2021... V kontextu prostituce představuje kniha i preventivní přístupy neziskového sektoru k tomuto jevu a jejich zapojení do řešení problematiky nejen pohlavně přenosných nemocí. Publikace čtenáři poskytuje aktuální data týkající se psychických a sociálních dopadů prostituce na osoby ji praktikující a na jejich nejbližší okolí.“ (s. 7).

Ve vztahu ke studovanému oboru sociální patologie a prevence je zvláště přínosný komplexní pohled na prostituci. Jedna z úvodních kapitol se zaměřuje přístupy k řešení prostituce a její regulace (s. 27–36). Vzhledem k tomu, že historie prostituce sahá až do počátků lidské společnosti, přičemž v každém období



se volil jiný přístup k řešení dané problematiky. Na jedné straně byl realistický pohled, který proklamoval nezbytnost dané sociální služby, na straně druhé, se přistupovalo k prostituci represivně. Že se jedná o velký byznys, který s sebou přináší i četné nežádoucí jevy, a to včetně ekonomických dopadů, se není třeba navzájem přesvědčovat. Autorky na straně 25 uvádějí, že v roce 2017 se u nás vyskytovalo cca 10 tisíc prostitutek a odhaduje se, že jen v roce 2003 výdělek z prostituce činil 8,7 miliard Kč. Autorky souběžně uvádějí i přibližný odhad prostitutek na celém světě, který se pohybuje kolem 42 miliónů.

Následující kapitola (s. 27 a dále) se zaměřuje na přístupy k řešení prostituce a její regulace. Regulace může být v podstatě trojího druhu: aboliční, represivní a reglementační. V průběhu historie byly jednotlivé přístupy v podmínkách České republiky (případně Československa) uplatňovány. Autorky prezentují i příklady jednotlivých přístupů v rozličných zemích, a to mimo Českou republiku. Celkem přirozeně patří ke sledovaným oblastem právní vymezení.

Kapitola 3. *Formy prostituce a sexuální práce stejně tak jako i následující kapitola Nové formy sexuální práce nejen v online prostoru a další kapitola Charakteristiky osob pracujících v oblasti prostituce* (s. 37–58) prezentují celkem známá fakta a objasňují celou řadu poměrně známých pojmů. Přesto je zde zdůrazněn nový prvek, který představuje kyberprostor. Autorky upozorňují na nebezpečí psychické deprivace u dětí, syndrom CAN, ale také motivace, které vedou k realizaci prostituce. Současně je zde prezentováno velké nebezpečí, které pro kontakt s osobami provozující prostituci existuje, jedná se především o šíření pohlavně přenosných nemocí. Dopady daného nebezpečí (kapavka, HIV apod.) se v mnoha ohledech projeví v pozdějším věku jedinců a mohou vést k velkým problémům, jako například k neplodnosti apod.

K velice zajímavým kapitolám patří bezesporu kapitola *Sexuální práce v prostředí zájmu státu a neziskového sektoru* (s. 67–78). Na stránkách kapitoly se můžeme seznámit s deseti doporučenými preventivními opatřeními (s. 67–68), jako např. *Boj proti chudobě a sociálnímu vyloučení, Boj proti kulturní a duchovní chudobě, Besedy na školách, které jsou zaměřené na zvýšení obezřetnosti, Sexuální výchova na školách, Streetwork* atd.

K nejzajímavějším částem celé publikace patří kapitola, která se zaměřuje na *České vysokoškolačky a placený sex* (s. 79 a dále). Velice cenné je prezentování výsledků z realizovaného výzkumného šetření mezi vysokoškolskými studentkami (n = 425 respondentů – s. 85). Zajímavý je názor dotazovaných na vysokoškolačky, které provozují prostituci (dle počtu sexuálních partnerů). Pověštinou se jedná o toleranci. Zajímavé je i zjištění, které se týká poskytnutí služeb za odměnu (s. 92), a to ve vztahu k počtu „vlastních“ sexuálních partnerů. Stačí prezentovat jedno zjištění, že: „Celkem 59,3 % respondentek v kategorii nad 21 sexuálních partnerů uvedlo, že si dokáží představit, že by poskytly placené sexuální služby, a pouze 40,7 % z nich by placenou sexuální služby neposkytlo.“ (s. 93). Velice zajímavé jsou i prezentované údaje, které se týkají vyhodnocení odpovědí respondentů na další otázky a z jejich odpovědí je velice zajímavá tabulka č. 10 (s. 100), která zachycuje respondentky, které poskytly placenou sexuální aktivitu/styk za odměnu. Nezanedbatelnou částí je počet těch, které uvádějí, že služba byla vnímána jako přivýdělek. Zajímavé jsou i fakulty, na kterých dotazované respondentky studovaly.

Celkově lze konstatovat, že popisovaná publikace je vhodná pro všechny studenty sociální patologie a prevence, stejně tak jako i studenty zabývající se oblastí sociální práce. K jejím kladům patří především srozumitelnost samotného textu a prezentace celé řady konkrétních příkladů.

Pro objektivitu je třeba poznamenat, že kapitola, která se věnuje historii prostituce je příliš „stručná.“ Kdyby autorky zaměřily svou pozornost na prostituci realizovanou v prostředí naší republiky, a to zejména na období 20. století až do současnosti, celková kvalita textu by nepochybně vzrostla. Ale to se opravdu jedná o „drobnou pihu na krásu.“

Kontakt

doc. PhDr., PaedDr. Kamil Janiš, CSc.
Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě
Ústav pedagogických a psychologických věd
Bezručovo náměstí 14, 746 01 Opava
doc.kamil.janis fvp.slu.cz

RECENZE KNIHY NOVÉ FORMY ŠKOLNÍHO PODVÁDĚNÍ A VYRUŠOVÁNÍ V KONTEXTU DIGITÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Autor: Ambrožová Petra

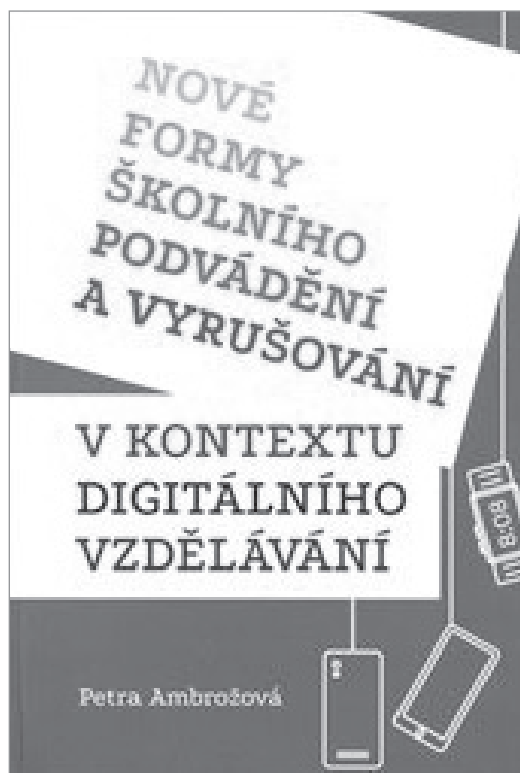
Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7465-451-0.

Plně lze souhlasit s tím, co se uvádí na záložce publikace, která „nabízí nový pohled na aktuální podoby fenoménu škol školního podvádění a vyrušování v kontextu nových forem vzdělávání dětí a dospívajících v 21. století.“

V současné době je častým předmětem četných diskusí oblast školství a výuky ve školách. V naprosté většině případů se veškerá diskuse na on-line výuku a v této souvislosti na její efektivitu. Přirozeně, že všichni zúčastnění, a to žáci na jedné straně, znají a vzájemně si vyměňují poznatky z „podvádění“ v rámci výuky, na straně druhé to jsou pedagogové, kteří hledají způsob, jak takovým podvodům zabránit. Předložená publikace se právě dané problematice podrobně věnuje.

Jedná se o první pokus, který se danou problematikou zabývá a v tom spočívá její přínos.

Celá publikace je členěna do 5 kapitol, z nichž poslední dvě jsou věnovány prezentování získaných výsledků z realizovaného výzkumu. První kapitola („Digitální vzdělávání“) zachycuje celou řadu změn, kterým prochází edukační prostředí v posledních letech. Stačí si uvědomit, že dnešní děti a dospívající se vyznačuje celou řadou specifik, které odlišují současnou dospělou populaci od stávající dospívající generace z odstupu cca 25 let. Nejedná se pouze o často deklarovanou absenci četby tištěných knih, ale naprostou neodmyslitelnost připojení k online prostředí. Podstatnou částí celé kapitoly je prezentování poznatků z dané oblasti u celé řady domácích, ale ještě větším podílem autorů ze zahraničí. Ujasnění výchozí terminologie může významně pomoci



všem studentům, stejně tak jako i dalším pracovníkům v oblasti vzdělávání, „opřít se“ o teoretická východiska.

V druhé kapitole „Žák jako zástupce net generace“ (s. 43 a dále) je specifikován žák a dospívající jako představitel net generace. Za zvláštní pozornost stojí formování sexuální identity adolescenta (s. 57–58). Musíme mít na zřeteli, že v daném období se vytvářejí první partnerské vztahy, z nichž mnohé zahrnují i první sexuální pokusy. Vzhledem k tomu, že jsou v prostředí rozličných vládních opatření omezeny sociální kontakty, jedním z mála možností je kyberprostor. Možná, že autorka publikace mohla věnovat větší prostor k dané problematice.

Čtvrtá kapitola („Metodologický rámec kyberpodvádění a vyrušování v současném českém školství“, s. 129–144) zahrnuje popis výzkumného šetření, a to včetně všech náležitostí, které s výzkumem (na vzorku 1542 respondentů ze střední školy souvisí. Celkem logicky na danou kapitolu navazuje i následující pátá kapitola: „Jak se digitálně podvádí a vyrušuje v českém edukačním prostředí pohledem aktuálního výzkumu“ (s. 145 a dále). Přestože se autorka primárně zaměřuje na výuku českého jazyka a matematiky, jsou některá zjištění více než jen překvapující, a to nejen k samotné výuce. Jako příklad může posloužit poznatek, že „V obou předmětech platí, že se zhoršující se známkou na vysvědčení stoupá výskyt digitálních forem školního podvádění. Klasifikaci na nízké úrovni (jinými slovy zisk špatných známek) může student vnímat negativně, a tak se cítit ve školním prostředí nespokojeně.“ (s. 169).

Obsah předložené publikace poskytuje velkou inspiraci k případnému dalšímu zkoumání a zejména jako celek představuje mnoho inspirace k problematice školního podvádění a vyrušování. Nejenže se jedná o nežádoucí jev, o kterém v každém případě nezátížený jedinec musí uznat, že zúčastněný subjekt vzdělávání prokazuje kreativní dovednost v podvádějících „metodách“, v plagiátorství, ale také se jedná o nežádoucí jev, který je zvláště ve školním prostředí může přejít do podoby nomofobie, sextingu apod. V závěru taktéž autorka upozorňuje „především na možná vybraná rizika implementace internetu do oblasti vzdělávání a vlivu edukačních strategií na tento fenomén.“ (s. 190) Pln+ lze souhlasit s autorčíným tvrzením, že „technologie mohou pouze doplňovat, nikoliv plně nahradit roli rodičů nebo pedagogů“. (s. 187).

Mezi pozitiva ze strany autorky patří nepochybně prezentování velkého množství stávající literatury, a to nejen z českého odborného prostředí, ale také ze zahraničí, kde se podobný způsob výuky realizuje, a všichni zúčastnění se potýkají s obdobnými problémy.

Na závěr je možné konstatovat, že autorka při zpracování, jak teoretické, tak i v praktické části textu předvedla velkou škálu poznatků, a to z velkého množství zdrojů, čím položila solidní a inspirativní základ pro další vědeckou práci svou, stejně tak jako i případných zájemců. Jedním z možných směrů dalšího zkoumání je zmapovat vývoj v podvádění u žáků základní školy, následně střední a posléze i vysoké školy. V současné době se jedná o vysoce aktuální fenomén, který nepochybně bude mít vliv nejen na úroveň vzdělání, ale ve své podstatě se promítne i do charakterových vlastností objektu vzdělávání.

Pro potřeby pedagogů by bylo také velice přínosné zjistit, jaké má sám pedagog prostředky ochrany před podváděním, zda se nepodporuje ještě více závislost

na moderních technologiích s dopady na zdraví zúčastněných jedinců. Jak bylo uvedeno v úvodu, jedním z velkých problémů je snaha žáků „překonat“ ostražitost pedagogů na druhé straně barikády. Nepochybně by stálo za zvážení, aby autorka pokračovala ve svých počínáních dále a hledala především možnost odhalování, potažmo přístupu k omezení nežádoucího jevu, pro potřeby samotných pedagogů. I pedagogové musí souběžně se schopnostmi žáků inovovat přístupy k on-line výuce.

Kontakt

doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.
Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě
Ústav pedagogických a psychologických věd
Bezručovo náměstí 14, 746 01 Opava
doc.kamil.janis fvp.slu.cz



**SILESIAN
UNIVERSITY**
FACULTY OF PUBLIC
POLICIES IN OPAVA