

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/ Slovak Journal for Educational Sciences

Ročník 10, 2019

Volume 10, 2019

Vydavateľ/Publisher:

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society
Gondova 2, 814 99 Bratislava (Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta UK)

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/Slovak Journal for Educational Sciences

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Tomáš Turzák

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa
(tturzak@ukf.sk)

Redakčná rada/Editorial Board

Zlatica Bakošová, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Tomáš Turzák**, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra, **Peter Gavora**, Fakulta humanitných štúdií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín, **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, **Peter Ondrejko**, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc, **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Štefan Švec**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold Franzens University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonný redaktor/Editor

Martin Droščák

Filozofická fakulta Univerzity Komenského
(martin.droscak@uniba.sk)

PEDAGOGIKA SK, ročník 10, 2019, číslo 1/PEDAGOGIKA.SK, volume 10, 2019, No. 1.
Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society.
Vedie hlavný redaktor s redakčnou radou/Leads editor-in-chief with the Editorial Board.
Časopis vychádza štvrťročne/Journal is published quarterly.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 10, 2019, č. 1, s. 81.

Obsah

Štúdie

S z a r k a, Katarína, B r e s t e n s k á, Beáta, G a n a j o v á, Mária: Učiteľ a jeho vybrané atribúty ako faktory pri využívaní nástrojov školského hodnotenia.....	5
B r e s t o v a n s k ý, Martin: Didaktické reflektívne komunity: paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania.....	27
S o k o l o v á, Lenka, L e m e š o v á, Miroslava, H a r v a n o v á, Silvia: Čo sa deje v školskej triede? Dva pohľady na nevhodné správanie detí v škole.....	47

Správy

P o r u b č a n o v á, Dáša, M a r k s, Igor: Kuchárska kniha pre život „Šťastná škola...“	65
--	----

Recenzie

Š e b e n, Z a t' k o v á, Tímea, Č e r n á k o v á, Eleonóra: Základy pedagogiky v inžinierskom vzdelávaní (Erich Petlák).....	67
K u s á, Zuzana: Škola nie je pre všetkých (Dominika Orišková).....	70
H l a v i n o v á, T e k e l i o v á, Dominika (ed.): Svätjakubská cesta v umení a cestovnom ruchu (Martina Kosturková).....	75

Volume 10, 2019, No. 1, p. 81.

Contents

Studies

S z a r k a, Katarína, B r e s t e n s k á, Beáta, G a n a j o v á, Mária: Teacher and his selected attributes as factors of utilising school assessment tools.....	5
B r e s t o v a n s k ý, Martin: Instructional rounds: paradigm of sharing and helping vs. the paradigm of judging in the instructional practice improvement.....	27
S o k o l o v á, Lenka, L e m e š o v á, Miroslava, H a r v a n o v á, Silvia: What happens in the classroom? Two perceptions of pupils' misbehaviour at school.....	47

Reports

P o r u b ě a n o v á, Dáša, M a r k s, Igor: Cookbook for Life "Happy School ...“	65
--	----

Reviews

Š e b e n, Z a ť k o v á, Tímea, Č e r n á k o v á, Eleonóra: Bases of pedagogy in engineering education (Erich Petlák).....	67
K u s á, Zuzana: School is not for everyone (Dominika Orišková).....	70
H l a v i n o v á, T e k e l i o v á, Dominika (ed.): The Saint Jacob's journey in art and tourism (Martina Kosturková).....	75

Učiteľ a jeho vybrané atribúty ako faktory pri využívaní nástrojov školského hodnotenia

Katarína Szarka, Beáta Brestenská, Mária Ganajová
Univerzita J. Selyeho Komárno, Univerzita Komenského Bratislava,
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika Košice

Abstrakt: Každý proces ľudskej činnosti je úzko spojený s prirodzenou potrebou hodnotenia a evaluácie, rovnako ani výchovno-vzdelávací proces si nemôžeme predstaviť bez hodnotenia. Štúdie o hodnotení v procese vzdelávania sú podrobne rozpracované v pedagogickom a metodologickom základe vzdelávania. Hodnotenie ako také, je komplexný a zložitý proces, lebo zahŕňa veľa premenných zo strany samotných aktérov hodnotenia. Zmeny spoločenských procesov prinášajú nové výzvy a potreby a požadujú nové postoje, prístupy a flexibilitu od mladej generácie. Uvedené procesy si nevyhnutne žiadajú zmeny a inovácie v súčasnom systéme vzdelávania a zvlášť v hodnotení vzdelávacieho procesu. Naša štúdia prezentuje výsledky výskumu orientovaného na prehľad použitia a stupeň výskytu hodnotiacich nástrojov v procese hodnotenia žiackych učebných výstupov a rozvíjajúceho hodnotenia v pedagogickej praxi učiteľov. Získané dáta sme podrobili aj analýze stochastických vzťahov vzhľadom na faktor učiteľa a jeho vybraných atribútov (dĺžka pedagogickej praxe a vzdelávacia oblasť aprobačného predmetu učiteľa), zisťujúc ich mieru, akou determinujú odpoveď respondentov na ich využitie a stupeň výskytu jednotlivých nástrojov hodnotenia v ich pedagogickej praxi.

KLúčové slová: školské hodnotenie, učebné výstupy, rozvíjajúce hodnotenie, nástroje rozvíjajúceho hodnotenia.

Teacher and his selected attributes as factors of utilising school assessment tools. Every process of human activity is closely linked to the natural need for assessment and evaluation, as well as the education process cannot be imagined without evaluation. The evaluation process is generally complex, because involve many variables from the actors of the evaluation. The studies of school assessment and evaluation process are widespread and theirs pedagogical and methodological background is well elaborated. The changes of the society bring and describe new challenges and needs, predict and require new attitudes and flexibility of the young generation. These requirements lay a charge on our education system to innovate the recent school assessment and evaluation process. This paper deals with assessment practice in Slovakia and presents the results of the research focused on getting data about which pupils' learning outcomes are assessed and which

kind of assessment for learning tools are used by teachers in school assessment process within their pedagogical practice. We also analysed the stochastic relationships in relation to the teacher factor and his selected attributes (the length of pedagogical practice and the educational area by the teacher's subject specification), ascertaining the extent to which they determine respondents' response in using assessment tools and their frequency of occurrence in their pedagogical practice.

Key words: school assessment, pupils' learning outcomes, assessment for learning (AfL), tools for AfL.

Úvod

Meniace sa podmienky v spoločnosti premietajú potrebu nových paradigiem školského vzdelávania digitálnej generácie, a to nielen vo formách a metódach učenia a učenia sa, ale zároveň aj v oblasti hodnotenia. Proces hodnotenia v posledných dvoch dekádach je najpopulárnejšou a najdiskutabilnejšou témou tuzemskej a zahraničnej pedagogickej komunity. Pokles úspechu žiakov v ich procese učenia sa môžeme sledovať v znižujúcich sa výsledkoch monitoru a externej maturity v ostatných troch rokoch, ako aj v poklese pozície Slovenska v medzinárodných porovnávajúcich meraniach, ako sú PISA, TIMMS, PIRLS a pod.

Problémy školského hodnotenia nie sú novodobými problémami. Skúsenosť zo školskej praxe svedčí o tom, že hodnotenie sa limituje na klasifikáciu výsledkov v súlade s požiadavkami učebných osnov a vzdelávacích štandardov a dávajú povrchný obraz o skutočných schopnostiach a zručnostiach žiaka v danom predmete (Lénárd, S. – Rapos, N., 2009).

John Holt (1991) sa ostro vyjadruje o školskom procese pod heslom „hodnotenie“ ako o spoločnom klamstve učiteľov, žiakov a rodičov. Každý si je vedomý, že výsledky klasifikácie nedostatočne odzrkadľujú skutočnú poznatkovú bázu žiakov, napriek tomu si učitelia väčšinou zvolia jednoduchšiu cestu získavania dát takýmto spôsobom.

Aktuálna je otázka, či naozaj používame vhodné učebné stratégie a či u predstaviteľov generácie nového tisícročia v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu naozaj hodnotíme to, čo bude potrebné na ich existenciu v budúcnosti. Sú vhodné a postačujúce doposiaľ použité prostriedky hodnotenia na monitorovanie spätnoväzbových procesov (Szarka, K. – Brestenská, B. – Ganajová, M., 2014).

Výskumy orientované na školské hodnotenie a na hodnotiace prostriedky, ktoré podporujú proces učenia a učenia sa, sa začínajú realizovať aj na Slovensku. Čiastočné prezentované výsledky výskumu názorov učiteľov na hodnotiaci proces a ich postoje k hodnoteniu a k hodnotiacim nástrojom

dávajú informatívny prehľad o atitúdach (postojoch) učiteľov v hodnotiacom procese (Szarka, K. – Hugiárová, M., 2016), ktoré sú východiskom pre naše ďalšie bádania v danej oblasti. V našom výskume analyzujeme žiacke učebné výstupy, ako tradičné nástroje hodnotenia, t. j. výsledky vzdelávania slúžiace na posudzovanie výkonu, teda prostriedky sumatívneho hodnotenia, ich výskyt a stupeň frekvencie v procese školského hodnotenia vzhľadom na závislosť faktoru učiteľa: na dĺžku jeho pedagogickej praxe, s ktorým súvisí jeho pedagogická skúsenosť a na odborovú špecifikáciu – na základe príslušnosti k jednotlivým vzdelávacím oblastiam. Predmetmi nášho výskumu sú aj nástroje formatívneho, rozvíjajúceho hodnotenia, ktoré v súčasnosti majú podstatnú rolu v úspešnosti procesu učenia a učenia sa, a neznamenajú iba aplikáciu nových metód a foriem hodnotenia v úzko vymedzenom vzdelávacom procese, ale sú užitočnými prostriedkami reflexie vo všeobecnosti, ale aj sebareflexie a metakognitívnej reflexie, implementovanej do školskej praxe s cieľom naučiť žiakov spoznať svoj proces učenia sa, získať čo najobjektívnejší obraz o svojich vedomostiach, zručnostiach, na základe ktorých potom vedia zámerne a cieľavedome plánovať svoj osobný pokrok. Takými prístupmi budú žiaci postupne môcť sami usmerňovať svoj proces učenia sa, získajú o sebe reálny obraz a stávajú sa zodpovedným „konštruktérom“ svojho osobného rozvoja. Pri prostriedkoch rozvíjajúceho hodnotenia sledujeme ich výskyt a frekvenciu v pedagogickej praxi respondentov a analyzujeme ich závislosť taktiež od dĺžky pedagogickej praxe a vzdelávacej oblasti, do ktorej respondenti patria na základe aprobačných predmetov.

Charakteristika výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo získať prehľad o tom, aké tradičné žiacke učebné výstupy učitelia hodnotia a akou frekvenciou, ďalej či používajú hodnotiace nástroje, ktoré rozvíjajú nielen vedomosti a zručnosti žiakov, ale podporujú ich učebný proces a metakognitívny rozvoj.

Cieľom výskumu bola aj analýza stochastických vzťahov odpovedí respondentov a dĺžky ich pedagogickej praxe a vzdelávacej oblasti, v ktorých pedagogicky pôsobia. Tento zámer vyžadoval zber daných sociometrických dát respondentov vzhľadom na ich príslušnosť podľa dĺžky ich pedagogickej praxe a vzdelávacej oblasti aprobačných predmetov. Vo výskume sa aktívne zúčastnilo a vyplnilo náš dotazník $N = 51$ učiteľov ZŠ a SŠ, napriek tomu, že sme oslovili ($N = 60$) učiteľov ZŠ a SŠ, teda návratnosť dotazníka bola 85 %. Respondenti, ktorí sa aktívne zapojili do výskumu, tvorili dostupnú vzorku nášho výskumu. Pomer počtu žien ($N = 44$) a mužov ($N = 7$) výskumnej vzorky reálne odzrkadľuje aj mieru feminizácie v školstve.

Rozloženie výskumnej vzorky na základe intervalov dĺžky pedagogickej praxe je vyrovnaná a v percentuálnom vyjadrení početnosť respondentov

v jednotlivých intervaloch je nasledovná: (N = 20) 39,2 % respondentov s dĺžkou praxe 0 – 10 rokov, (N = 16) 31,4 % respondentov s dĺžkou praxe 11 – 20 rokov a (N = 15) 29,4 % respondentov s dĺžkou praxe nad 20 rokov.

V prípade vzdelávacích oblastí sme zaradili respondentov do dvoch kategórií: 1. učitelia prírodovedných predmetov (N = 31) 60,8 %, matematiky a informatiky (N = 7) 13,7 %; 2. učitelia iných aprobačných predmetov (N = 13) 25,5 % .

Ako merný nástroj komplexnej analýzy hodnotiacich atítud učiteľov sme použili anonymný dotazník vlastnej konštrukcie. Vytvorený dotazník pozostával zo 17 položiek, z ktorých 12 bolo uzavretých, 4 položky polouzavreté a 1 položka bola otvorená. Prvé tri položky dotazníka boli sociometrického charakteru, štyri položky boli zamerané na výskyt a frekvenciu hodnotiacich prostriedkov použitých v hodnotiacom procese učebných výstupov učiteľmi a zvyšných 10 sa orientovalo na zistenie názorov respondentov súvisiacich so školským hodnotením. Uzavreté položky obsahovali Likertovu škálu s nepárnym počtom odpovedí, kde respondenti svoje odpovede mohli vyjadrovať označením jednej z vybraných hodnôt 5-stupňovej škály. V našom prípade miera súhlasu s tvrdeniami rástla od 1 po 5. Priemernú hodnotu výsledkov odpovedí v ďalšom dotazníku udávame ako koeficient vyjadrujúci priemernú hodnotu odpovedí respondentov (Szarka, K. – Hugyivárová, M., 2016; Prokša, M. a kol., 2008).

Pri štatistickej analýze sme zisťovali závislosť medzi niektorými kvalitatívnymi znakmi. Keďže v prípade získaných dát sme nemali informácie o normálnom rozdelení údajov, tak sme použili neparametrické testovacie metódy.

Dáta získané interegovanou, dotazníkovou metódou, ktoré sú uvedené v kontingenčných tabuľkách pre súhrnné testovanie existencie štatisticky významného vzťahu medzi kvalitatívnymi znakmi, sme vychádzali z metódy χ^2 – štvorcovej kontingencie.

Keďže v našom prípade rozmer kontingenčných tabuliek bol väčší než 2 x 2, na zistenie asociácií sme použili Cramerov kontingenčný koeficient (V), pričom v niektorých kontingenčných tabuľkách sme urobili úpravy, aby sme zabezpečili predpoklad toho, že 20 % hodnôt početností v kontingenčnej tabuľke je väčšie ako päť (Ács, P. et al., 2014; Rimarčík, 2007).

V prípade hľadania stochastických asociácií medzi kvalitatívnymi znakmi sme predpokladali existenciu vzájomného vzťahu kvalitatívnych znakov, teda hypotézy (H) sú založené na závislosti a k nim formulované nulové hypotézy (H0) predpokladajú nezávislosť medzi kvalitatívnymi znakmi.

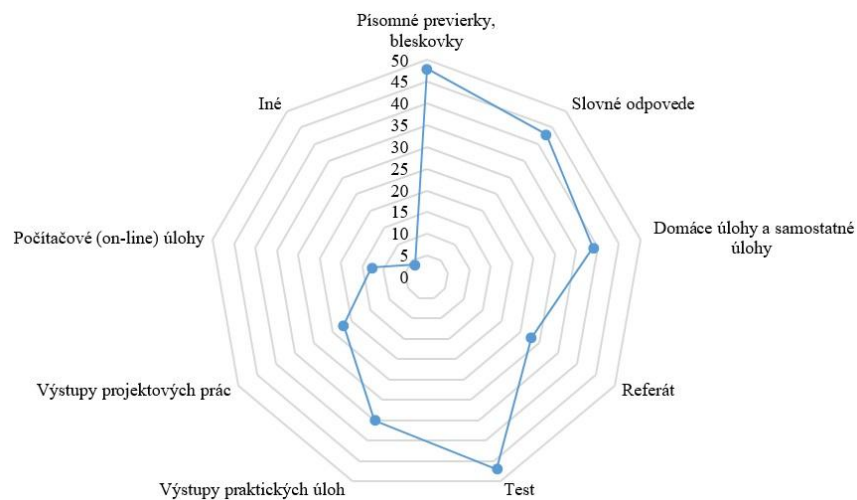
Výsledky výskumu

Nakoľko náš dotazník obsahoval aj neškálované položky, odpovede, ktoré predstavujú nominálne meranie, pri našom počte dostupného súboru ($N = 51$), výsledky dotazníka majú platiť s presnosťou 13,72 % a závery výskumu s pravdepodobnosťou 95 % (ak vychádzame z hodnoty zvolenej hladiny významnosti $z_{0,05} = 1,96$ a z hodnoty relatívnej početnosti $p = 50$ (Turek, 1998, s. 96).

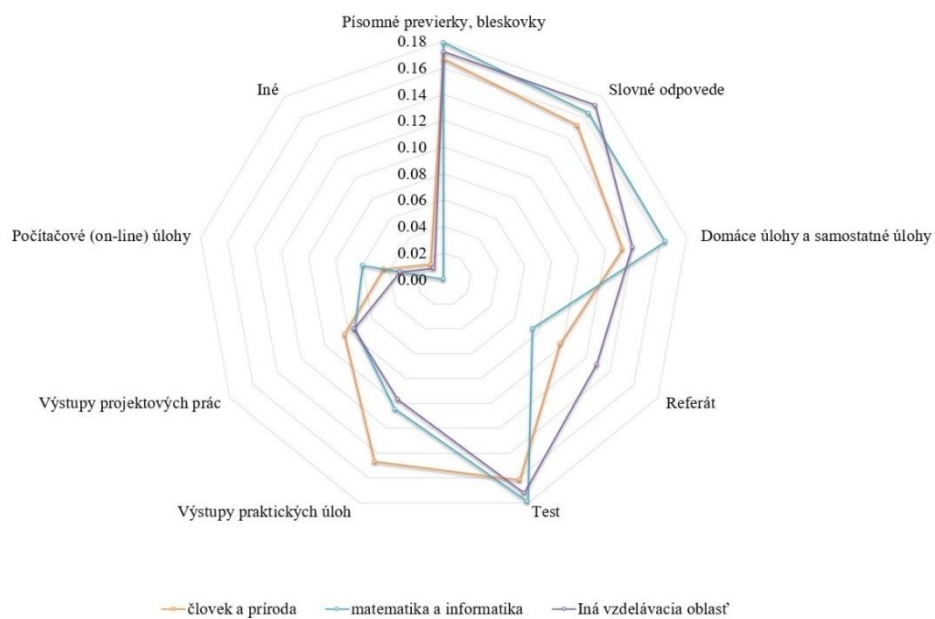
Vychádzajúc z dát merného nástroja uvádzame štatisticky spracované výsledky našich zistení orientované na použité hodnotiace nástroje učiteľmi, ktoré tvoria iba časť komplexnej analýzy atitúd učiteľov v hodnotiacom procese žiackeho výkonu (Szarka, K. – Hugiárová, M., 2016).

Cieľom výskumu bolo získať prehľad o tom, aké typy hodnotiacich prostriedkov používajú učitelia ZŠ a SŠ vo všeobecnosti. Vychádzali sme z ôsmich typov žiackych učebných výstupov, ktoré sú nástrojmi a predmetom súčasného školského hodnotenia: písomné previerky, bleskovky; slovné odpovede; domáce úlohy a samostatné úlohy; referát; test; výstupy z praktických úloh (napr. technickej činnosti, iné praktické zručnosti: dielenské-, laboratórne-, prezentačné-, komunikačné zručnosti a ďalšie); výstupy projektových prác; počítačové (on-line) úlohy a ako deviatu možnosť „iné“, v rámci ktorej respondenti mohli uviesť prostriedky hodnotenia z vlastnej praxe iné od uvedených.

Obr. 1 prezentuje, že najviac zastúpené sú písomné previerky, bleskovky; slovné odpovede a testy ako prostriedky na hodnotenie žiackych učebných výstupov. Relatívne vysoko zastúpené sú aj domáce- a samostatné úlohy žiakov ako prostriedky hodnotenia. Pomerne vysoké percento prislúcha aj k výstupom praktických úloh ako hodnotiacim prostriedkom, čo vysvetľujeme väčším zastúpením učiteľov zo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*, kde charakter predmetov si vyžaduje aj žiacke učebné výstupy pracovného charakteru.

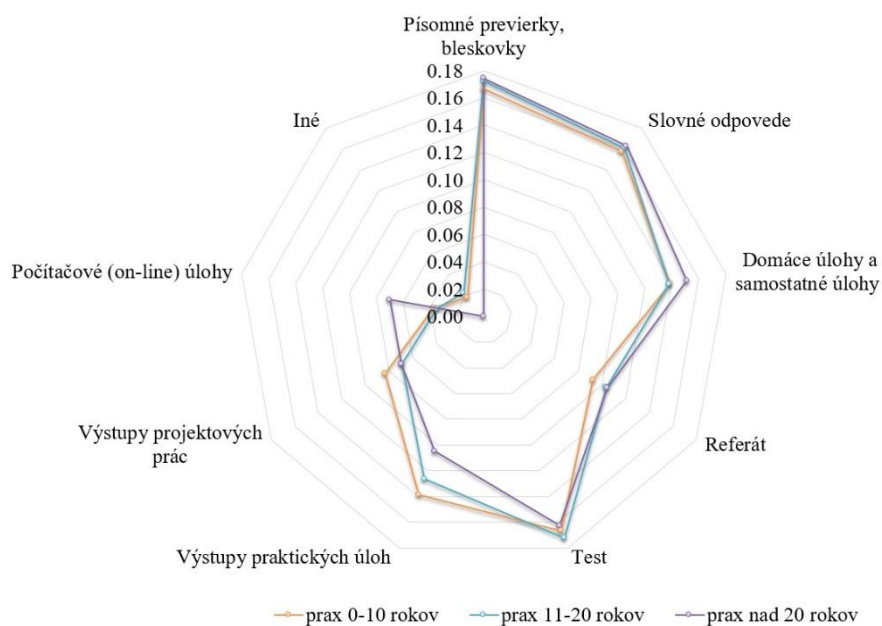


Obr. 1. Početnosť zastúpení jednotlivých typov žiackych učebných výstupov.



Obr. 2. Relatívna početnosť jednotlivých typov žiackych učebných výstupov z predmetov v oblasti *Človek a príroda* a *Matematika a práca s informáciami* vs. *iné vzdelávacie oblasti*.

Veľmi podobné priebehy majú grafy (obr. 2 a 3), kde sme sledovali zastúpenie jednotlivých typov žiackych výstupov vzhľadom na oblasti vyučovacích predmetov a vzhľadom na dĺžku pedagogickej praxe respondentov.



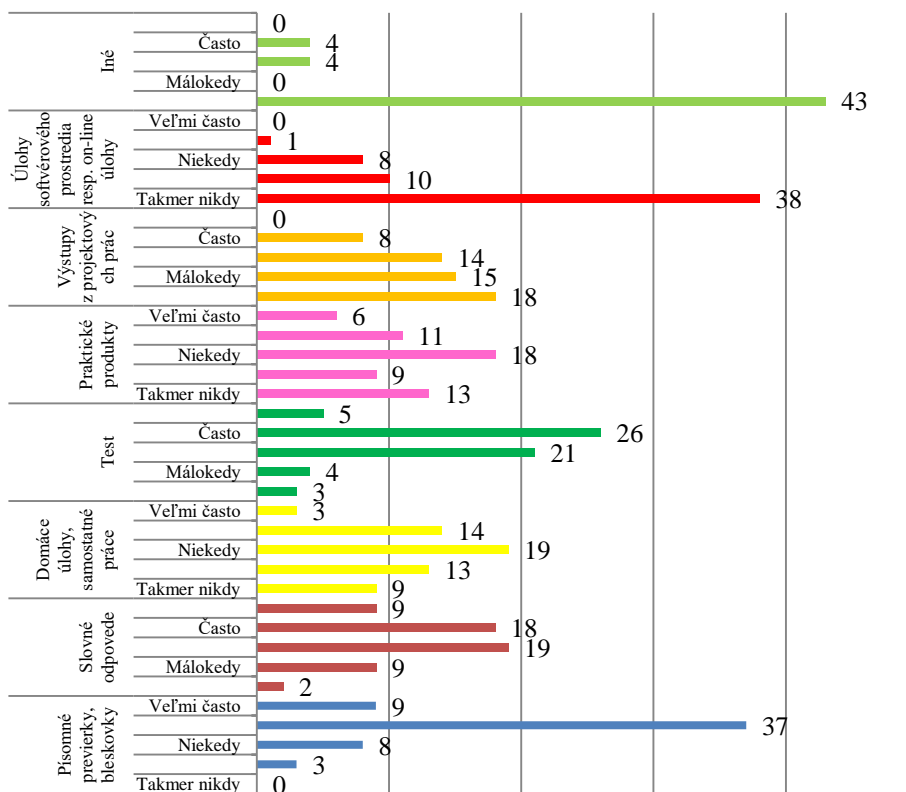
Obr. 3. Relatívna početnosť jednotlivých typov žiackych učebných výstupov vzhľadom na dĺžku pedagogickej praxe respondentov.

Na základe získaných dát sme analyzovali stochastický vzťah medzi odpoveďami respondentov a príslušnosťou ku vzdelávacej oblasti, v ktorej pedagogicky pôsobia, ako aj vzťah medzi odpoveďami respondentov a dĺžkou ich pedagogickej praxe.

Tab. 1: Výsledky analýzy stochastických vzťahov medzi použitými hodnotiacimi nástrojmi respondentov a vzdelávacou oblasťou, resp. dĺžkou pedagogickej praxe

Znak 1	Cramerov koef. - V	stochaická asociácia podľa Cramera	Percento determinácie dĺžky praxe na kvalitatívny znak	Hodnota χ^2 -testu	Kritická hodnota pri danom stupni voľnosti na hladine významnosti $\alpha=0,05$	Kritická hodnota pri danom stupni voľnosti na hladine významnosti $\alpha=0,01$	Závislosť
Znak 2							
žiacke učebné výstupy, ako nástroje hodnotiaceho procesu respondentov vzdelávacia oblasť respondentov	0.03	slabá	0.095	2.78	15.51	20.09	-
žiacke učebné výstupy, ako nástroje hodnotiaceho procesu respondentov dĺžka pedagogickej praxe respondentov	0.04	slabá	0.54	4.15	26.3	32	-

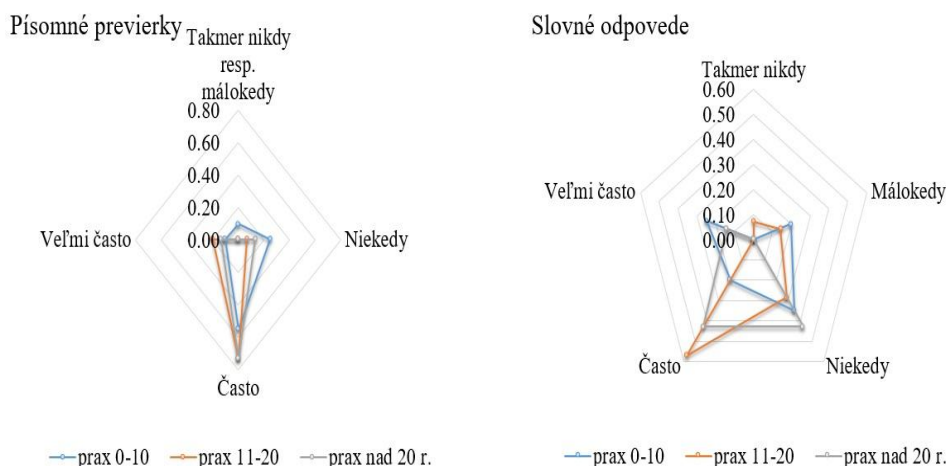
V ďalšom nás zaujímali výsledky zisťovania stupňa frekvencie jednotlivých typov žiackych učebných výstupov v celom súbore respondentov (obr. 4).



Obr. 4. Stupeň frekvencie použitia jednotlivých typov žiackych učebných výstupov v súčasnej pedagogickej praxi respondentov.

Z odpovedí respondentov vidíme, že učitelia často používajú vo svojej pedagogickej praxi písomné previerky, bleskovky a testy; menej zaužívané sú u nich úlohy softvérového prostredia, resp. on-line úlohy, ako aj iné hodnotiace stratégie žiackych učebných výstupov.

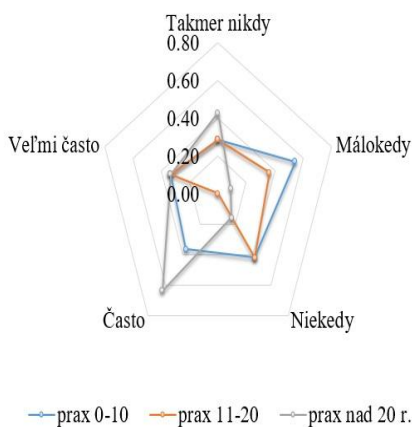
Na základe odpovedí učiteľov sme analyzovali aj relatívnu frekvenciu jednotlivých hodnotiacich nástrojov v závislosti od príslušnosti ku vzdelávacej oblasti a od dĺžky pedagogickej praxe. Z odpovedí respondentov vidíme, že rovnako často používa písomné previerky mladšia, ako aj staršia generácia učiteľov.



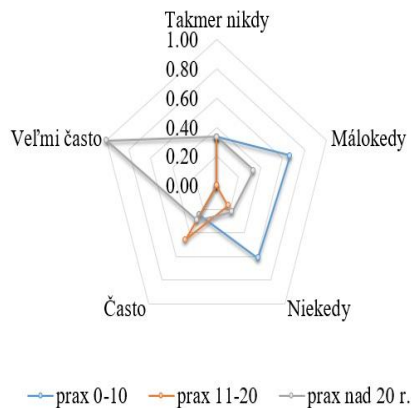
Obr. 5. Relatívny stupeň frekvencie použitia písomnej previerky a slovných odpovedí ako nástrojov hodnotenia žiackych učebných výstupov na základe dĺžky pedagogickej praxe.

Domáce úlohy, resp. individuálne zadania skôr uprednostňuje generácia učiteľov s pedagogickou praxou nad 20 rokov. Vedomostné testy sú jednoznačne najviac používané učiteľmi s pedagogickou praxou viac ako 20 rokov. Mladšia generácia učiteľov (prax 0 – 10 rokov) uvádza, že testy používa buď málokedy, alebo niekedy. Zaujímavé je, že učitelia s pedagogickou praxou 10 – 20 rokov relatívne s malou početnosťou uvádzajú použitie vedomostných testov.

Domáce úlohy resp. samostatné práce



Test

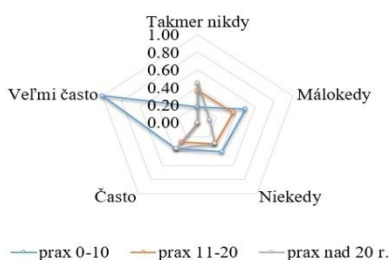


Obr. 6. Relatívny stupeň frekvencie použitia domácich úloh, resp. samostatných prác a vedomostných testov ako nástrojov hodnotenia žiackych učebných výstupov na základe dĺžky pedagogickej praxe.

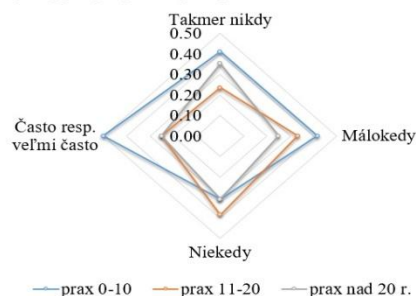
Výstupy z praktických úloh sú relatívne často používané učiteľmi s praxou 0 – 5 rokov. Staršia generácia učiteľov (viac ako 20 rokov praxe) skôr inklinuje k nehodnoteniu takýchto žiackych výstupov. Relatívna frekvencia použitia výstupov z projektových prác, ako hodnotiacich nástrojov, je pomerne vyrovnaná a diverzná vo všetkých vekových kategóriách učiteľov.

V hodnotení on-line, resp. softvérových úloh je zaujímavé, že nie najmladšia generácia učiteľov ich uvádza ako častý žiacky výstup na hodnotiaci proces, ale skôr stredná generácia s pedagogickou praxou 10 – 20 rokov. V prípade použitia iných učebných výstupov na hodnotenie žiackeho výkonu relatívna početnosť odpovedí respondentov preukazuje značnú podobnosť.

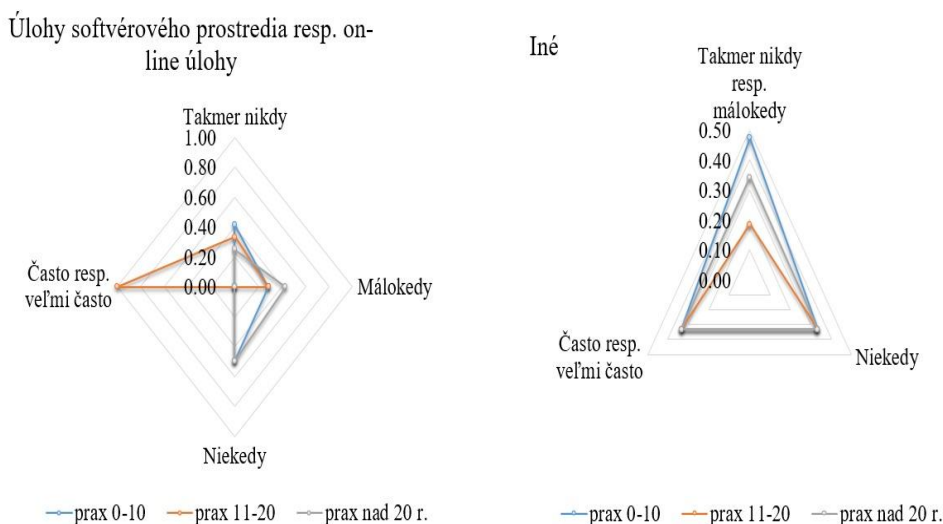
Praktické produkty (technické diela, praktické/laboratórne práce/komunikačné zručnosti)



Výstupy z projektových prác



Obr. 7. Relatívny stupeň frekvencie použitia praktických produktov a projektových prác ako nástrojov hodnotenia žiackych učebných výstupov na základe dĺžky pedagogickej praxe.



Obr. 8. Relatívny stupeň frekvencie použitia úloh softvérového prostredia, resp. on-line úloh a iných nástrojov hodnotenia žiackych učebných výstupov na základe dĺžky pedagogickej praxe.

Na základe získaných dát sme skúmali, či odpovede učiteľov, teda frekvencia použitia jednotlivých učebných výstupov na hodnotenie závisí od dĺžky pedagogickej praxe, resp. od vzdelávacej oblasti, teda od predmetovej špecifikácie učiteľov. Výsledky ukazujú (tab. 2 a 3), že až na jednu výnimku, stupeň frekvencie použitia nástroja hodnotenia jednotlivých žiackych učebných výstupov nezávisí ani od dĺžky pedagogickej praxe, ani od predmetovej špecializácie.

Výsledky analýzy (tab. 2) ukazujú, že medzi dĺžkou pedagogickej praxe respondentov a ich odpoveďou je slabá stochastická asociácia, teda dĺžka pedagogickej praxe respondentov slabo determinuje ich odpoveď. Napriek tomu pozorujeme významnú závislosť stupňa frekvencie hodnotenia testu, ako výstupu žiackeho učenia od dĺžky pedagogickej praxe respondentov ($\chi^2_{0.05}(8) = 17.27$; $\chi^2_{0.05}(8)_{krit.} = 15.51$). Tento jav môžeme pozorovať aj pri analýze výsledkov relatívnej početnosti odpovedí, kde frekvencia relatívnej odpovede „veľmi často“ u respondentov s pedagogickou praxou viac ako 20

rokov je vysoká oproti ostatným kategóriám respondentov, čo môžeme vysvetľovať komfortným atribútom kontroly vedomostných testov, ktorý môže byť značným preferujúcim faktorom u skúsených a dlhodobo pôsobiacich učiteľov.

Tab. 2: Výsledky analýzy stochastických vzťahov medzi stupňom frekvencie použitia učebných výstupov na hodnotiace účely a dĺžkou pedagogickej praxe

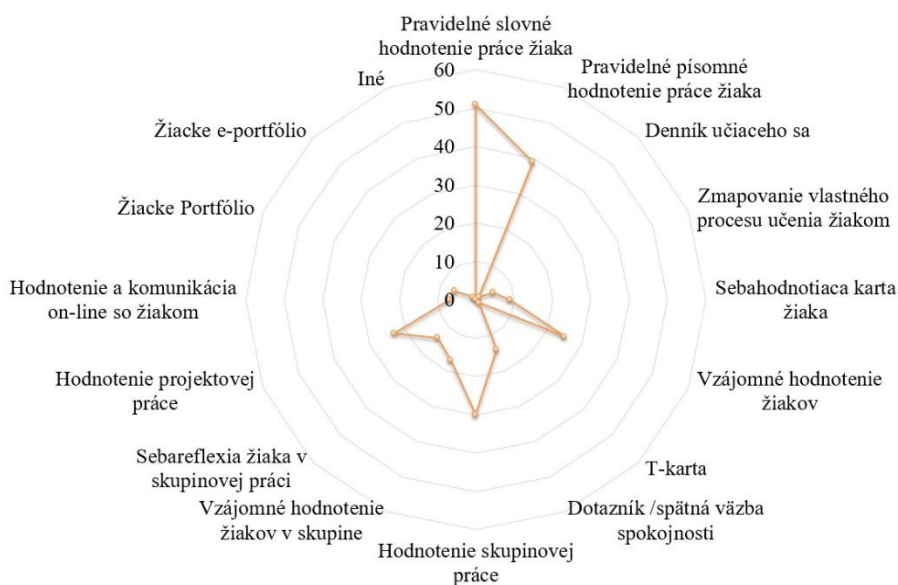
Znak vs. dĺžka praxe	Cramerov koef. - V	stochaická asociácia podľa Cramera	Percento determinácie dĺžky praxe na kvalitatívny znak	Hodnota χ^2 -testu	Kritická hodnota pri danom stupni voľnosti na hladine významnosti $\alpha=0,05$	Kritická hodnota pri danom stupni voľnosti na hladine významnosti $\alpha=0,01$	Závislosť
Stupne frekvencie hodnotenia písomných previerok, bleskoviek	0.02	slabá	4.08	6.13	12.59	16.81	-
Stupne frekvencie hodnotenia slovných odpovedí	0.22	slabá	4.90	9.80	15.51	20.09	-
Stupne frekvencie hodnotenia domáce úlohy, samostatné práce	0.24	slabá	5.98	12.20	15.51	20.09	-
Stupne frekvencie hodnotenia testu	0.29	slabá	8.30	17.27	15.51	20.09	++
Stupne frekvencie hodnotenia praktických produktov	0.17	slabá	2.97	5.70	15.51	20.09	-
Stupne frekvencie hodnotenia výstupov projektových prác	0.08	slabá	0.67	1.01	12.59	16.81	-
Stupne frekvencie hodnotenia úloh softverového prostredia resp. on-line úloh	0.19	slabá	3.80	5.70	12.59	16.81	-
Stupne frekvencie hodnotenia iných žiackych výstupov	0.07	slabá	0.52	0.68	9.49	13.28	-

Tab. 3: Výsledky analýzy stochastických vzťahov medzi stupňom frekvencie použitia učebných výstupov na hodnotiace účely a vzdelávacou oblasťou

Znak vs. kategória vzdelávacej oblasti	Cramerov koef. - V	stochaická asociácia podľa Cramera	Percento determinácie vzdel. oblasti na kvalitatívny znak	Hodnota χ^2 -testu	Kritická hodnota pri danom stupni voľnosti na hladine významnosti $\alpha=0,05^*$	Kritická hodnota pri danom stupni voľnosti na hladine významnosti $\alpha=0,01^{**}$	Závislosť
Stupne frekvencie hodnotenia písomných previerok, bleskoviek	0.18	slabá	3.23	5.61	7.81	11.34	-
Stupne frekvencie hodnotenia slovných odpovedí	0.11	slabá	1.29	2.98	9.49	13.28	-
Stupne frekvencie hodnotenia domáce úlohy, samostatné práce	0.12	slabá	1.43	3.49	9.49	13.28	-
Stupne frekvencie hodnotenia testu	0.09	slabá	0.86	2.17	9.49	13.28	-
Stupne frekvencie hodnotenia praktických produktov	0.21	slabá	4.28	9.93	9.49	13.28	++
Stupne frekvencie hodnotenia výstupov projektových prác	0.1	slabá	1.00	1.74	7.81	11.34	-
Stupne frekvencie hodnotenia úloh softverového prostredia resp. on-line úloh	0.08	slabá	0.60	1.14	7.81	11.34	-
Stupne frekvencie hodnotenia iných žiackych výstupov	0.12	slabá	1.32	1.71	5.99	9.21	-

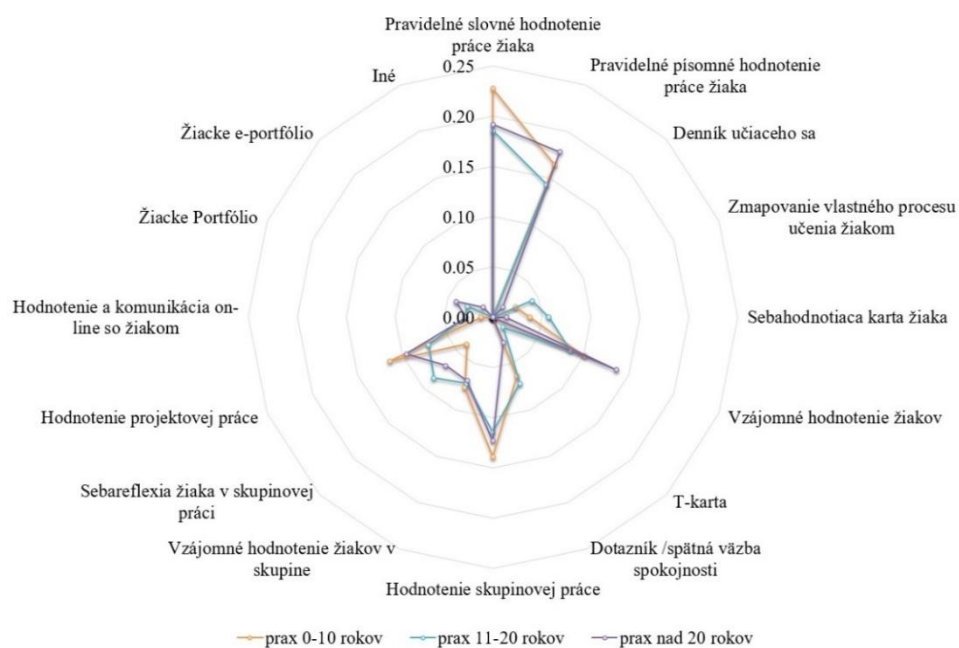
V prípade analýzy odpovedí sme pozorovali, či je významná zhoda medzi stupňom frekvencie jednotlivých hodnotiacich žiackych učebných výstupov a odborovou špecializáciou respondentov. Výsledky (tab. 3) ukazujú, že medzi vzdelávacou oblasťou respondentov, v ktorej pôsobia a ich odpoveďou je slabá stochastická asociácia, teda odborová špecializácia respondentov slabo determinuje ich odpoveď. Napriek tomu významnú závislosť pozorujeme medzi stupňom frekvencie hodnotenia praktických produktov a príslušnosťou ku vzdelávacej oblasti učiteľov ($\chi^2_{0.05}(4) = 9.93$; $\chi^2_{0.05}(4)_{krit.} = 9.49$). Tento výsledok vysvetľujeme veľkým odborovo-špecifickým charakterom praktických učebných výstupov, ktorých relatívna početnosť výskytu sa prejavuje vo väčšej miere vo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* oproti ostatným vzdelávacím oblastiam.

V ďalšom nás zaujímalo, aké prostriedky rozvíjajúceho hodnotenia používajú učitelia v praxi na podporovanie procesov učenia sa svojich žiakov. Obr. 9 znázorňuje početnosť jednotlivých prostriedkov rozvíjajúceho hodnotenia, ktoré boli učiteľmi v praxi využívané.



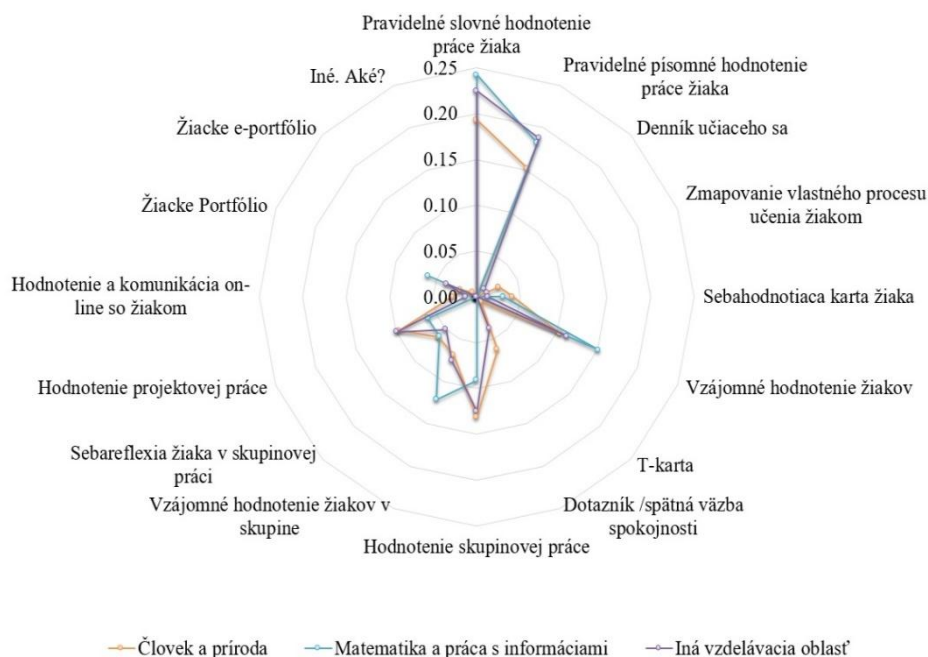
Obr. 9. Početnosť zastúpení jednotlivých nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia.

Výsledky (obr. 9) ukazujú, že v pedagogickej praxi učiteľov ešte stále prevládajú tradičné formy a metódy hodnotenia, a teda vo všeobecnosti najzaužívanejšími stratégiami hodnotenia sú pravidelné slovné a písomné hodnotenia žiackych učebných výstupov. Použitie hodnotiacich stratégií, ako je zmapovanie vlastného procesu učenia, sebahodnotiaci karta, T-karta, hodnotenie a komunikácia on-line so žiakmi, žiacke portfólio a e-portfólio učiteľia označili veľmi nízkym výskytom, čo reálne odzrkadľuje stav súčasnej praxe hodnotiaceho procesu žiackych učebných výstupov.



Obr. 10. Relatívna početnosť použitých nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia vzhľadom na dĺžku pedagogickej praxe respondentov.

Relatívna početnosť výskytu nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia vzhľadom na dĺžku pedagogickej praxe (obr. 10) je pomerne analogická. Podobne výsledky analýzy relatívnej početnosti výskytu nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia vzhľadom na vzdelávaciu oblasť (*Človek a príroda* a *Matematika a práca s informáciami* voči iným spoločenskovedným vzdelávacím oblastiam) (obr. 11) ukazujú pomernú analógiu. Výrazný rozdiel pozorujeme vo výskyte pravidelných slovných a písomných hodnotení spoločenskovedných vzdelávacích predmetoch.



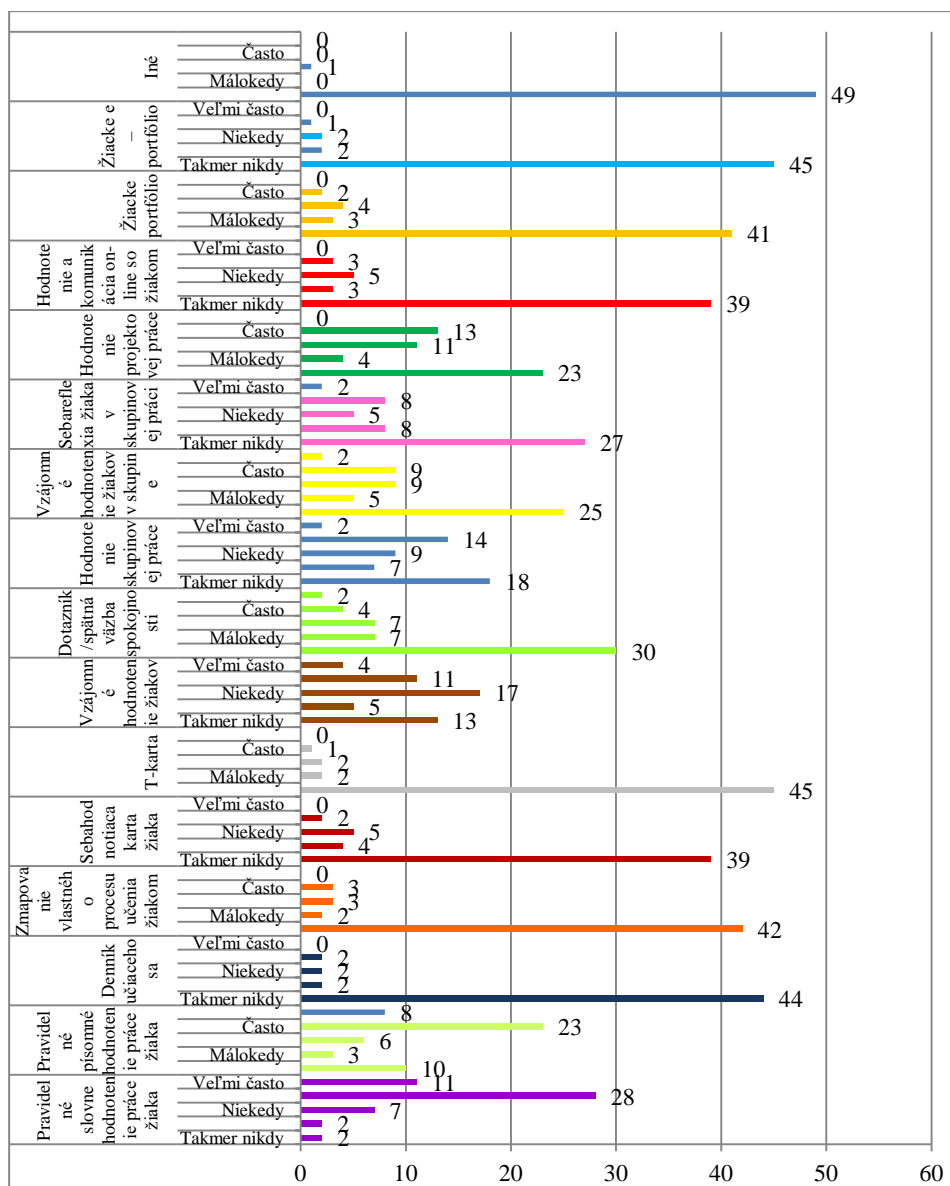
Obr. 11. Relatívna početnosť použitých nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia ku vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* a *Matematika a práca s informáciami* vs. *iné vzdelávacie oblasti*.

Z odpovedí učiteľov vidíme značnú absenciu výskytu nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia v ich pedagogickej praxi, ako aj nízky stupeň frekvencie použitia. V prípade hodnotiacich nástrojov, ako je „Denník učiaceho sa“, „Zmapovanie vlastného procesu učenia žiakom“, „Sebahodnotiaca karta“, „T-karta“, „Hodnotenie a komunikácia on-line so žiakom“, „Žiacke portfólio“, „Žiacke e-portfólio“ a iné nástroje rozvíjajúceho hodnotenia odlišné z ponuky, učitelia uvádzajú priemernú odpoveď na stupeň frekvencie použitia „takmer nikdy“.

V prípade stupňa frekvencie použitia nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia v pedagogickej praxi ako je „Dotazník/spätná väzba spokojnosti“, „Vzájomné hodnotenie žiakov v skupine“, „Sebareflexia žiaka v skupinovej práci“, „Hodnotenie projektovej práce“, respondenti uvádzajú priemernú odpoveď „málokedy“.

Pre nástroje rozvíjajúceho hodnotenia „Vzájomné hodnotenie žiakov“, „Hodnotenie skupinovej práce“, „Pravidelné písomné hodnotenie práce žiaka“, ako stupeň výskytu učitelia uvádzajú priemernú odpoveď „niekedy“, a až na

jeden nástroj na sledovanie rozvoja žiaka, učitelia uvádzajú priemernú odpoveď „často“, a to v prípade „Pravidelného slovného hodnotenia práce žiaka“.



Obr. 12. Stupeň frekvencie použitia nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia v súčasnej pedagogickej praxi respondentov.

Tab. 4: Výsledky analýzy stochastických vzťahov medzi použitými nástrojmi rozvíjajúceho hodnotenia respondentov a vzdelávacou oblasťou, resp. dĺžkou pedagogickej praxe

Znak 1	Znak 2	Cramerov koef. - V	stochaická asociácia podľa Cramera	Percento determinácie dĺžky praxe na kvalitatívny znak	Hodnota χ^2 -testu	Kritická hodnota pri danom stupni voľnosti na hladine významnosti $\alpha=0,05^*$	Kritická hodnota pri danom stupni voľnosti na hladine významnosti $\alpha=0,01^{**}$	Závislosť
použitie nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia respondentmi	vzdelávacia oblasť respondentov	0.06	slabá	0.31	19.57	43.77	50.89	-
použitie nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia respondentmi	dĺžka pedagogickej praxe respondentov	0.08	slabá	0.59	12.04	43.77	50.89	-

Z výsledkov analýzy stochastických asociácií (tab. 4) vidíme, že nie je významná závislosť medzi kvalitatívnymi znakmi, a to medzi použitím nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia a dĺžkou pedagogickej praxe respondentov a ani medzi použitím nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia a vzdelávacou oblasťou, v ktorej respondenti pedagogicky pôsobia. Teda skutočnosť nízkeho zastúpenia skúmaných nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia nie je ovplyvnená dĺžkou pedagogickej praxe, ani odborovou špecializáciou.

Rovnako sme podrobili analýze stochastickej asociácie dáta vzťahujúce sa k stupni frekvencie použitia nástrojov voči dĺžke pedagogickej praxe a oblasti vzdelávania respondentov.

Tab. 5: Výsledky analýzy stochastických vzťahov medzi stupňom frekvencie použitia nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia respondentmi a dĺžkou pedagogickej praxe

Znak vs. dĺžka praxe	Cramerov koef. - V	stochaická asociácia podľa Cramera	Percento determinácie dĺžky praxe na kvalitatívny znak	Hodnota χ^2 -testu	Kritická hodnota pri danom stupni voľnosti na hladine významnosti $\alpha=0,05^*$	Kritická hodnota pri danom stupni voľnosti na hladine významnosti $\alpha=0,01^{**}$	Závislosť
Stupne frekvencie slovných hodnotení žiackych prác	0.20	slabá	3.89	7.77	15.51	20.09	-
Stupne frekvencie písomných hodnotení žiackych prác	0.21	slabá	4.46	8.92	15.51	20.09	-
Stupne frekvencie hodnotenia denníkom učiaceho sa	0.22	slabá	4.80	6.92	12.59	16.81	-
Stupne frekvencie zmapovania vlastného procesu učenia žiakom	0.23	slabá	5.13	7.69	12.59	16.81	-
Stupne frekvencie hodnotenia sebahodnotiacou kartou	0.19	slabá	3.78	5.67	12.59	16.81	-
Stupne frekvencie hodnotenia T-kartou	0.16	slabá	2.57	3.86	12.59	16.81	-
Stupne frekvencie hodnotenia vzájomnou hodnotením žiakov	0.25	slabá	6.09	12.17	15.51	20.09	-
Stupne frekvencie dotazníka/spätnej väzby spokojnosti	0.22	slabá	4.94	9.88	15.51	20.09	-
Stupne frekvencie hodnotenia skupinovej práce	0.19	slabá	4.94	7.32	15.51	20.09	-
Stupne frekvencie vzájomného hodnotenia žiakov v skupine	0.22	slabá	4.69	9.39	15.51	20.09	-
Stupne frekvencie sebareflexie žiaka v skupinovej práci	0.25	slabá	6.04	12.08	15.51	20.09	-
Stupne frekvencie hodnotenia projektovej práce	0.07	slabá	0.46	0.71	12.59	16.81	-
Stupne frekvencie hodnotenia a komunikácie on-line so žiakom	0.19	slabá	3.68	5.63	12.59	16.81	-
Stupne frekvencie hodnotenia žiackym portfóliom	0.23	slabá	5.39	8.08	12.59	16.81	-
Stupne frekvencie hodnotenia žiackym e-portfóliom	0.20	slabá	3.89	5.83	12.59	16.81	-

Tab. 6: Výsledky analýzy stochastických vzťahov medzi stupňom frekvencie použitia nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia respondentmi a vzdelávacou oblasťou

Znak vs. kategória vzdelávacej oblasti	Cramerov koef. - V	stochaická asociácia podľa Cramera	Percento determinácie dĺžky praxe na kvalitatívny znak	Hodnota χ^2 -testu	Kritická hodnota pri danom stupni voľnosti na hladine významnosti $\alpha=0,05^*$	Kritická hodnota pri danom stupni voľnosti na hladine významnosti $\alpha=0,01^{**}$	Závislosť
Stupne frekvencie slovných hodnotení žiackych prác	0.21	slabá	4.57	10.61	9.48	13.28	+*
Stupne frekvencie písomných hodnotení žiackych prác	0.09	slabá	0.87	2.34	9.48	13.28	-
Stupne frekvencie hodnotenia denníkom učiaceho sa	0.14	slabá	1.53	3.55	7.81	11.34	-
Stupne frekvencie zmapovania vlastného procesu učenia žiakom	0.13	slabá	1.79	3.44	7.81	11.34	-
Stupne frekvencie hodnotenia sebahodnotiacou kartou	0.10	slabá	0.92	1.18	5.99	9.21	-
Stupne frekvencie hodnotenia T-kartou	0.08	slabá	0.59	1.12	12.59	16.81	-
Stupne frekvencie hodnotenia vzájomnou hodnotením žiakov	0.10	slabá	0.95	2.41	9.48	13.28	-
Stupne frekvencie dotazníka/spätnej väzby spokojnosti	0.16	slabá	2.62	6.82	9.48	13.28	-
Stupne frekvencie hodnotenia skupinovej práce	0.08	slabá	0.62	1.55	9.48	13.28	-
Stupne frekvencie vzájomného hodnotenia žiakov v skupine	0.14	slabá	2.06	5.29	9.48	13.28	-
Stupne frekvencie sebareflexie žiaka v skupinovej práci	0.17	slabá	2.84	7.15	9.48	13.28	-
Stupne frekvencie hodnotenia projektovej práce	0.07	slabá	0.51	0.98	7.81	11.34	-
Stupne frekvencie hodnotenia a komunikácie on-line so žiakom	0.14	slabá	2.05	3.88	7.81	11.34	-
Stupne frekvencie hodnotenia žiackym portfóliom	0.10	slabá	1.64	3.10	7.81	11.34	-

Výsledky analýzy stochastických vzťahov medzi stupňom frekvencie použitia nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia respondentmi a dĺžkou ich pedagogickej praxe (tab. 5) sa neukazuje signifikantná závislosť. Teda rovnako ako nízke zastúpenie týchto hodnotiacich prostriedkov, ani ich stupeň frekvencie výskytu v pedagogickej praxi respondentov nie je determinované dĺžkou pedagogickej praxe opýtaných učiteľov.

Pri analýze sme sledovali stochastické asociácie medzi stupňom frekvencie použitia nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia a odborovou špecializáciou respondentov, kde sme respondentov zaradili do dvoch kategórií: 1. učitelia prírodovedných predmetov, matematiky a informatiky; 2. učitelia iných aprobačných predmetov. Výsledky tejto analýzy (tab. 6) ukazujú slabú determinovanosť odborej špecializácie respondentov na ich odpovede. Signifikantnú závislosť sme zaznamenávali iba v jednom prípade, a to medzi stupňom frekvencie použitia pravidelných slovných hodnotení žiackych prác

($\chi_{0.05}^2(4) = 10.61$; $\chi_{0.05}^2(4)_{krit.} = 9.48$) a kategóriami vzdelávacích oblastí. Tento jav je pozorovateľný aj v relatívnej početnosti výskytu jednotlivých typov nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia vo vzdelávacích oblastiach *Človek a príroda* a *Matematika a práca s informáciami* vs. *iné vzdelávacie oblasti* (obr. 11), kde v prípade *iných vzdelávacích oblastí*, teda predmetov spoločenskovedných disciplín a jazykov viacej preferujú pravidelné slovné hodnotenie, čo vyplýva z prirodzeného atribútu predmetovej špecializácie. Vo všeobecnosti, rovnako ako nízke zastúpenie prostriedkov rozvíjajúceho hodnotenia, ani ich stupeň frekvencie výskytu v pedagogickej praxi respondentov nie sú determinované dĺžkou pedagogickej praxe opýtaných učiteľov.

Záver

Naša štúdia prezentuje výsledky výskumu orientovaného na prehľad použitia hodnotiacich nástrojov v procese hodnotenia žiackych učebných výstupov a rozvíjajúceho hodnotenia vzhľadom na faktor učiteľa a jeho vybraných atribútov (dĺžka pedagogickej praxe a vzdelávacia oblasť aprobačného predmetu učiteľa). Výsledky ukazujú, že v pedagogickej praxi učiteľov ešte stále prevládajú tradičné formy a metódy hodnotenia, a teda aj vo všeobecnosti najzaužívanejšími stratégiami hodnotenia sú pravidelné slovné a písomné hodnotenia žiackych učebných výstupov.

Výsledky testovania stochastických asociácií ukazujú, že dĺžka pedagogickej praxe respondentov a ich príslušnosť ku vzdelávacím oblastiam slabo determinuje ich odpovede na využívanie a stupeň výskytu hodnotenia žiackych učebných výstupov a nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia v pedagogickej praxi respondentov.

Uvedomujeme si, že prezentovaný výskum bol realizovaný iba na dostupnej vzorke pedagógov, preto nemôže poskytnúť všeobecné závery, rovnako nebolo našou úlohou analyzovať dôvody absencie, resp. nízkeho zastúpenia a nízkeho stupňa frekvencie výskytu nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia v pedagogickej praxi respondentov, avšak výsledky našich zistení môžu mať značne informatívny charakter pre riešenie projektu KEGA 002UJS-4/2016 „Web-Based aplikácie v transdisciplinárnom vzdelávaní budúcich učiteľov“, v rámci ktorého sa analyzujú komerčné, bezplatné webové aplikácie, ktoré majú v sebe didaktický potenciál so špeciálnym fokusom na aplikácie vhodné na hodnotenie žiackeho poznatku, výkonu a postoja. Rovnako môžu byť naše výsledky užitočné pri riešení projektu VEGA 1/0265/17 „Formatívne hodnotenie vo výučbe prírodných vied, matematiky a informatiky“, kde prebieha analýza vybraných nástrojov formatívneho/rozvíjajúceho hodnotenia a tvorba konkrétnych ukážok hodnotiacich nástrojov v rámci predmetu chémia, biológia, fyzika, matematika a informatika.

PodĎakovanie

Článok vznikol s finančnou podporou grantových agentúr Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR ako výstup riešenia projektu KEGA 002UJS-4/2016 „Web-Based aplikácie v transdisciplinárnom vzdelávaní budúcich učiteľov“ a projektu VEGA 1/0265/17 „Formatívne hodnotenie vo výučbe prírodných vied, matematiky a informatiky“.

Literatúra:

- ÁCS, P. *Gyakorlati adatelemzés*. Pécs. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, 2014, ISBN 978-963-642-682-8. [Online:http://www.etk.pte.hu/files/tiny_mce/File/oktatas/OktatasiAnyagok/!Palyazati/GyakorlatiAdatelemzes.pdf [08-02-2016, 14:07:00].
- EARL, L. – KATZ, S. *Education and Advanced Learning-Assessment and Evaluation*. 2006. Rethinking classroom assessment with purpose. ISBN 0-7711-3499-1. [Online: http://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf. [06-02-2014, 22:05:00].
- HOLT, J. 1991. *Az iskola kudarcai*. Budapest : Gondolat Könyvkiadó, 1991. ISBN 963 282 631 0.
- KALAS, I. et al. *Premeny školy v digitálnom veku*, 1. vyd. Bratislava. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé Letá, 2013. ISBN 978-80-10-02409-4.
- LÉNÁRD, S. – RAPOS, N. *Fejlesztő értékelés*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2009. ISBN 978 963 693 054 7.
- PETTY, G. 2013. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PROKŠA, M. a kol.: *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodných vied*, Univerzita Komenského, 2008, ISBN 978-80-223-2562-2.
- RIMARČÍK, M. 2007. *Štatistika pre prax*. Vydané vlastným nákladom autora, 2007. ISBN 978-80-969813-1-1.
- SZARKA, K. – HUGYIVÁROVÁ, M. *Analýza atitúd učiteľov v procese hodnotenia žiackych učebných výstupov a rozvíjajúceho hodnotenia s dôrazom na prírodovedné vzdelávanie*. Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní: zborník príspevkov. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 180 – 187.
- SZARKA, K. – BRESTENSKÁ, B. – GANAJOVÁ, M. *Nové pohľady na školské hodnotenie*. [CD-ROM, p. 216-221.] Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2014. ISBN 978-80-8122-103-3.
- SZARKA, K. – BRESTENSKÁ, B. *Nové prostriedky hodnotenia procesu vzdelávania študentov vo vyučovaní chémie*. In: Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodných vied: Zborník z medzinárodnej konferencie. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-541-6, s. 362 – 367.
- SZOKOL, I. – HORVÁTHOVÁ, K. *Kontrola a hodnotenie žiackych výkonov v národnostných školách na Slovensku*. (Monographiae Comaromienses 9.) Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2013. ISBN 978-80-8122-083-8.
- TUREK, I. *Učiteľ a pedagogický výskum*. Bratislava : Metodické centrum, 1998. ISBN 80-8052-013-5.

TUREK, I. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum v Bratislave, 1997. ISBN 80-88796-49-0.

Katarína Szarka, vedúca Katedry chémie na Pedagogickej fakulte UJS Komárno, vedecká práca zameraná na: *formatívne hodnotenie procesu vzdelávania, implementáciu IKT do vyučovania*. Študijné pobyty: Maďarsko, Česko, Ukrajina, Rumunsko.

Beáta Brestenská, vedúca Inkubátora Inovatívnych učiteľov na Katedre didaktiky prírodných vied, pedagogiky a psychológie Prírodovedeckej fakulty UK. Vedecká práca zameraná na: *implementáciu IKT do vzdelávania, inovácie vo vzdelávaní, mobilné laboratóriá*. Študijné pobyty: Belgicko , Izrael, Kanada, USA, Poľsko, UK, India.

Mária Ganajová, Ústav chemických vied, zástupca riaditeľa pre pedagogickú činnosť. Vedecká práca zameraná na: *implementáciu IKT do vzdelávania, projektové vyučovanie, IBSE*. Študijné pobyty: Rakúsko, Česko.

Katarína Szarka
Pedagogická fakulta
Univerzita J. Selyeho
Bratislavská cesta č. 3322, 945 01 Komárno
Slovenská republika
szarkak@ujs.sk

Beáta Brestenská
Prírodovedecká fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Ilkovičova 6, 842 15 Bratislava 4
Slovenská republika
brestenska@fns.uniba.sk

Mária Ganajová
Prírodovedecká fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Šrobárova 2, 040 01 Košice
Slovenská republika
maria.ganajova@upjs.sk

Didaktické reflektívne komunity: paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania¹

Martin Brestovanský
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

Abstrakt: Cieľom článku je uviesť do slovenskej pedagogickej diskusie špecifický prístup v reflektovaní a ďalšom rozvoji vyučovania postavený na vytvorení komunity kľúčových aktérov združených v sieti spolupracujúcich škôl, ich zriaďovateľov a facilitátorov z radov akademikov a ďalších odborníkov. Didaktická reflektívna komunita (angl. instructional rounds, porov. City, Elmore et al., 2009) v presne štruktúrovanom postupe definuje problémy praxe, vytvára popisné dáta z pozorovaní praxe, analyzuje ich a formuluje akčné teórie vybranej školy. Je postavená na princípe vzájomnej pomoci, vzájomného partnerského učenia sa, sleduje rozvoj celého kolektívu (školy a systému) a dáta čerpá najmä zo sledovania správania žiakov a ich porozumenia úlohám, do ktorých sú zapájaní. Prístup umožňuje odstraňovať zvyčajné bariéry medzi hodnotiteľom a hodnoteným a zapája všetkých aktérov vzdelávacieho procesu, čím podporuje systematickosť v rozhodovaní o zmenách riadenia a manažovania škôl. Vychádza z participatívnej paradigmy, ktorej prijatie je podmienené posilnením autonómie škôl a rol jednotlivých aktérov v školách.

Kľúčové slová: didaktická reflektívna komunita, profesijný rozvoj učiteľov, rozvoj školy, hodnotenie, participatívna paradigma.

Instructional rounds: paradigm of sharing and helping vs. the paradigm of judging in the instructional practice improvement. The aim of the article is to introduce a specific approach in the reflection and improvement of teaching. The instructional rounds (Elmore et al., 2009) aims at creating a community of key actors associated in a network of cooperating schools, their founders, superintendents, parents, facilitators from academics, and other professionals. Rounds, in a precisely structured way, defines practical problems, creates descriptive data from practice observation, analyses them and formulates the action theories for the visited school. The cooperation is based on the principle of help and mutual learning. It's focused on development of the entire team (schools and system) and draws particulars from observing pupils' behaviour and understanding of the tasks they are

¹ Príspevok vznikol s podporou grantového projektu VEGA č. 1/0557/16 Verifikácia základnej orientácie na koncept prosociálnosti v etickej výchove so zreteľom na vývinové štádiá populácie nižšieho sekundárneho vzdelávania.

involved in. The approach allows to remove the usual barriers between the evaluator and the observed teacher. All actors are engaged in the learning process, so that the systematic improvement of the school management is possible. The rounds approach originates from participatory paradigm whose admission is conditioned by strengthening both the autonomy of schools and the role of individual actors in schools.

Key words: *instructional rounds, teachers' professional development, school development, evaluation, participatory paradigm.*

Problémy hodnotenia škôl a vyučovacej praxe

Snaha o kvantifikáciu javov reprezentujúcich „indikátory kvality“ vyučovania je vedecky atraktívna (pokušenie tzv. tvrdých dát) a politicky a ekonomicky žiadaná (potreba rozlišovania vzdelávacích modelov hodných podpory), no má aj svoje evidentné ohraničenia. Problémy s hodnotiacim prístupom v ďalšom profesionálnom rozvoji učiteľov a školy ako celku si dovoľíme rozdeliť do troch skupín: a) systémové; b) metodologické; c) osobnostné (sociálno-psychologické, morálne).

Najzjavnejším systémovým problémom hodnotenia kvality škôl a vzdelávania je, že je *fragmentálne*, pracuje nesúvisle s rôznymi typmi aktérov, často v nesúlade, či priamo s protichodnými očakávaniami voči jednotlivým zložkám systému (zriaďovateľ, vedúci pracovníci v škole, učitelia, žiaci, rodičia). Ale *neodráža ani individuálne potreby* škôl. Pri tvorbe reformovaných školských vzdelávacích programov sa ukázalo, na koľké ťažkosti vyplývajúce z nedostatočnej metodologickej podpory a postupnej rezignácie učiteľov v tejto oblasti školy narážajú (Humajová & Pupala, 2008; Kosová, Porubský, 2011; Kosová, 2013). Kvantitatívne hodnotenia môžu byť nástrojom pre porovnanie úzkeho výberu výstupov vzdelávania medzi školami (či krajinami), no nenapomáhajú samostatnému rozvoju konkrétnej školy.

Okrem odborne pripravených riadiacich pracovníkov chýbajú školám aj vhodné modely autonómneho rozvoja a modely synergetickej spolupráce. Synergia v školskom prostredí predstavuje efekt *novej kultúry: vitálneho pedagogického zboru*, spolupráce učiteľov so žiakmi a miestnou komunitou (Baranyai & Hubáč, 2014) a podporujúcej siete ďalších škôl či akademických pracovísk. Dobre spolupracujúci kolektív učiteľov, príp. učiteľov a akademickej sféry má (z hľadiska učebných a výchovných výsledkov) na žiakov častokrát omnoho lepší vplyv ako jednotliví vynikajúci učitelia (Reynolds, Hopkins, Stoll, 1993; Hargreaves, Fullan, 2012). Aj v rozvoji a udržaní expertnosti učiteľov hrá kľúčovú rolu ľudský faktor – profesijné

vzory, kolegiálna podpora a vplyv profesijnej komunity ako takej (Píšová a kol., 2013). *Zdieľanie* znalostí je pre školy nevyhnutnosťou, avšak mnohé nedisponujú kultúrou, ktorá by tieto procesy podporovala (Awad & Ghaziri, 2004), najmä kultúry autonómie a proaktivity – preberania vlastnej zodpovednosti za rozvoj napriek politicko-hospodárskym okolnostiam.

V súčasnom legislatívnom a organizačnom nastavení správy škôl možno z hľadiska miery autonómneho rozvoja školy na Slovensku rozdeliť do troch základných kategórií:

- a) *administratívne fungujúce*, ktoré všetku svoju energiu minú na splnenie legislatívnych a ekonomicko-hospodárskych záväzkov, a na vnútorný sebarozvoj im už energia ani motivácia nezostáva; sú v pozícii stáleho očakávania nových opravných zásahov zo strany nadriadených orgánov a stálych kontrol kvôli ich zavádzaniu a plneniu (školy sa správajú ako „nedospelé“);
- b) *sebariadiace*, ktoré sa snažia prebrať na seba výrazne viac zodpovednosti (nielen právnu subjektivitu) a usilujú sa optimalizovať život a chod školy do jedného kompaktného organického celku, ktorý by citlivo reagoval na potreby všetkých aktérov, ale chýba im potrebný podporný ekosystém na dosiahnutie výraznejšieho úspechu a dlhodobé udržanie takéhoto systému;
- c) *sebatransformujúce školy*, ktorým sa na rozdiel od sebariadiacich škôl podarilo vytvoriť školu ako jeden kompaktný organický celok fungujúci a rozvíjajúci sa v ekosystéme vonkajšej i vnútornej podpory. Tieto proaktívne školy mnohé z vonkajších opravných zásahov zo strany nadriadených inštitúcií vnímajú ako neskoré a nesystémové, lebo škola sama nimi riešené problémy už dávno *systémovo* ošetrila preventívnymi a proaktívnymi činnosťami (napr. v takýchto školách je schopnosť kritického myslenia rozvíjaná integrálne vo všetkých predmetoch cez transdisciplinárne využívanie učebných textov. Centrálné nariadenie o zavedení jednej hodiny dejepisu navyše do ŠVP, na ktorej sa má posilniť rozvíjanie kritického myslenia, preto v takýchto školách vyvoláva oprávnený úsmev či pohoršenie).

Diferencovanie škôl do týchto troch kategórií vychádza z posúdenia miery prítomnosti troch kritérií – autonómnosti, kontroly a otvorenosti voči vonkajším i vnútorným ideám/podnetom (Caldwell & Spinks, 2013, s. 31n). Sebatransformácia vyžaduje vyššiu úroveň profesionalizácie ako kedykoľvek v minulosti zo strany pedagógov a ich lídrov (vedenia školy), ale aj tých, ktorí im poskytujú podporu (zriaďovateľ, štátna inšpekcia, akademická sféra, tretí sektor). Súčinnosť je dôležitá aj preto, aby expertný učiteľ nezostal so svojimi mikroreformnými snahami sám uprostred starej operačnej kultúry školy – jeho

iniciatíva potom nevedie k zmenám, ale k vyhoreniu (Silander & Ryymin, 2015).

Sebatransformujúce sa školy považujeme za jadro progresu v kvalite vzdelávania, pričom vznik siete takýchto expertných, spolupracujúcich, vzájomne sa inšpirujúcich škôl by mohol nahradiť súčasný nefunkčný model ďalšieho vzdelávania učiteľov tým, že by sa stali diseminačnými centrami a prirodzenými autoritami pre rozvoj ďalších škôl.

Druhou skupinou ťažkostí v hodnotení kvality vzdelávania sú *metodologické výzvy*. Môžeme sa pýtať, či je napríklad možné všetky kľúčové indikátory komplexne identifikovať v konkrétnom učebnom procese, či na druhej strane je možné ich pozorovaním odhaliť v detailoch konkrétnych behaviorálnych prejavov aktérov vzdelávania a najmä, na ktoré potreby rozvoja školy evalvácia odpovedá a ako to súvisí s jej dlhodobým rozvojovým plánom. Ak tieto podmienky nemožno naplniť, vzniká napätie medzi hodnotiacou správou a jej interpretáciou, resp. ochotou implementovať navrhované zmeny na strane hodnotených. Výsledkom takto zaťaženého hodnotenia môže byť, že niektoré dôležité, ale kvantitatívne nevyhodnotiteľné fakty zostanú nepovšimnuté, alebo že škola dostáva fragmentálne spätnoväzbové informácie a návrhy na ďalší rozvoj, ktoré neodpovedajú na skutočné problémy, príp. ich objem nie je zmysluplne realizovateľný.

Načrtnuté problémy zväčša vychádzajú z klasického *napätia medzi kvalitatívnym a kvantitatívnym* výskumným dizajnom. Ako hovorí Silverman, „*snaha o získanie 'merateľných' fenoménov môže viesť k tomu, že sa do výskumu vkradnú neregistrované hodnoty, jednoducho preto, že sa pracuje s vysoko problematickými a nereliabilnými konceptmi*“ (2005, s. 19). Systémovo býva tiež proces hodnotenia deformovaný nedostatkom poznatkov o celkovom edukačnom dizajne danej školy. Nie je možné zachytiť všetky kľúčové aspekty didaktického prístupu učiteľa, ak tie vychádzajú zo spoločne dohodnutých stratégií, ktoré hodnotiteľ neovláda komplexne. Dôsledkom toho prichádza k povrchným pozorovaniam, posudzovaniu a odporúčaniam, často postaveným na *simplicitnom zozname kritérií* (porov. dokument Štátnej školskej inšpekcie), ktoré majú len máločo do činenia s priamou skúsenosťou učiteľa v triede v kontexte školy (príznačne dokumentuje popísaný fenomén dialóg dvoch učiteliek: U1: „*Mala mi prísť inšpekcia, tak som chvíľu robila aj s interaktívnou tabuľou, aby som tam mala použitie IKT*“; U2: „*Vážne? Mne stačilo, keď som priniesla CD-prehrávač.*“). Jednoducho nestačí, aby bolo hodnotenie „*zosúladené s cieľmi, vecné a presné*“ (Rosa, 1998), výsledkom reflexie práce učiteľa a diania počas vyučovania musí byť porozumenie, čo z didaktických postupov je a čo nie je funkčné vzhľadom na aktuálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka.

Tretím problémom hodnotiaceho prístupu k profesionálnemu rozvoju učiteľa (ale tiež kvality školy) sú *osobnostné bariéry*, ktoré spravidla vznikajú medzi hodnotiacim a hodnoteným, navyše posilňované zlými pracovnými podmienkami, nízkym statusom učiteľa, predsudkami a dôrazom na hierarchické usporiadanie v manažmente školy. Bariéry môžu pôsobiť obojsmerne: a) ovplyvňovať hodnoteného učiteľa v spôsoboch realizácie hodnotenej praxe či ovplyvňovať jeho interpretáciu hodnotenia; alebo b) ovplyvňovať postoj hodnotiaceho na základe sekundárnych aspektov (psychologických, organizačných a pod.).

V prvom prípade ide o známu skutočnosť, že učitelia prispôbujú svoj vzdelávací prístup vzhľadom na to, čo (nejasne) považujú za *očakávané optimum* zo strany hodnotiteľa. Hodnotiteľ teda nie je postavený pred bežnú reálnu prax vyučovania, ale špecificky pripravené hodiny. Odporúčania hodnotiteľa potom učiteľ filtruje cez vedomie rozporu medzi bežnou realitou a sledovanou praxou.

S tým súvisí druhá oblasť osobnostných bariér – *percepčné chyby*, ktoré sú podmienené sociálno-psychologickými efektmi (haló efekt, spriemerňovanie, situačné a kontextové efekty, zrkadlenie, princíp figúry-pozadia, zhovievavosť či prísnosť v závislosti od sympatií a predchádzajúcich vzťahových väzieb a pod.). Napriek tomu, že samotný hodnotiaci nástroj môže vykazovať vysokú reliabilitu, do procesu pozorovania a zaznamenávania vstupujú rôzne skryté premenné.

Príliš malé množstvo hospitácií a presvedčenie učiteľa, že je evalvátorom hodnotený subjektívne a bez poznania kontextu, vedie spravidla k situácii, v ktorej učiteľ nezaujme konštruktívny postoj k reflexii vlastnej práce. Tento postoj sa ešte posilní, ak sa evalvátor nezúčastňuje na tvorbe dlhodobého plánu profesionálneho rozvoja daného učiteľa, a teda nemôže ani hodnotiť jeho progres na základe konkrétnych rozvojových úloh. Nejde len o problém v našom priestore a čase; už Stiggins a Bridgefordová (1984) upozornili, že „*prax hodnotenia prispieva relatívne málo k identifikácii učiteľových silných a slabých stránok alebo k rozvoju jeho zručností a veľmi zriedka je systematicky využívaná na plánovanie aktivít ďalšieho vzdelávania učiteľov*“. Ak sa dané prekážky podarí prekonať, personalizované hodnotenie má nesporne viacero výhod a prináša priame efekty (porov. Taylor & Tyler, 2012; Novák, 2011). Učiteľ má vysoký potenciál pre ďalší profesionálny rozvoj, najmä ak sa na základe dôveryhodného vzťahu s hodnotiteľom posilňuje participatívny charakter hodnotenia (Kimball, 2002). Prax však ukazuje, že vybudovanie dôvery a vzájomného rešpektu, ako predpokladu odstránenia spomenutých bariér, je náročný proces (porov. Šed'ová, Sedláček, Švaříček, 2016), ktorý predpokladá decentný prístup hodnotiteľa a zároveň nadpriemernú úroveň sebadôvery a vedomia úspešnosti na strane učiteľa (k sebareflexii sú

ochotnejší pristúpiť skôr expertní učitelia, než tí, ktorí ju „existenčne“ potrebujú). Len ťažko možno hovoriť o systematickom úspechu v tejto oblasti. Naopak, aj dobre myslené iniciatívy, ktoré zdôrazňovali prevzatie vlastnej zodpovednosti škôl za hodnotenie kvality (Rosa a kol., 2012), krachujú na administratívne zaťaženom prístupe a defenzívnom postoji hodnotených². Špecifickým slovenským problémom je historická zaťaženosť vo vzťahoch medzi učiteľmi a odborníkmi zo školskej inšpekcie.

(Staro)nová paradigma rozvoja škôl

Uvedené prekážky nie je možné preklenúť, ak sa učiteľom neumožní aktívne, autonómne a v klíme dôvery vstúpiť do procesov sebareflexie a rozhodnutí pre ďalší profesionálny rast. Našu paradigmu rozvoja školy môžeme označiť ako participáciu, emancipačnú a transformatívnu. Ide o analogický odraz metodologického výskumného prístupu, ktorý Lincolnová, Lynhamová a Guba (2011) charakterizujú ako **participatívnu paradigmu** jej porovnaním so zostávajúcimi štyrmi paradigmami (pozitivistickou, post-positivistickou, kritickou a konštruktivistickou). Podľa nich túto paradigmu charakterizuje participatívna realita, t. j. subjektívno-objektívne chápanie reality, ktorá je spoluvytváraná myslou a okolitým svetom (Guba & Lincoln, 2005, s. 195). Prevažuje v nej skúsenostné, dizajnové a praktické poznanie, ktoré sa vytvára spoločne (porov. Baranyai, 2013, s. 29).

V kognitívnej psychológii má tento prístup oporu v presvedčení, že vedomosti a znalosti o svete sú oveľa viac kolektívnym výkonom než individuálnym (Sloman & Fernbach, 2017). V ekonomickej teórii túto paradigmu konkretizuje idea znalostnej organizácie. Tento manažérsky model tvorí súbor komponentov – socioštruktúr (organizačné správanie, komunity, konverzia, výmena a odovzdávanie znalostí, učenie sa a tvorba znalostí, organizačná kultúra) a technoštruktúr, ktoré predstavujú manažérské systémy na riadenie znalostí a IKT (Kokavcová, 2011). Znalostný manažment v školách predstavuje sústavu nových organizačných aktivít, cez ktoré sa využívanie znalostí stane zdrojom zlepšenia procesov organizačného správania, rozhodovania, vzdelávania a učenia, ako aj zvýšenia úrovne medziľudských vzťahov (Cheng, 2012).

² Defenzívny postoj riaditeľov škôl vyplýval najmä z dvoch skutočností: preťažujúceho modelu s množstvom indikátorov, ale najmä na mentálnom rozpore medzi autormi hodnotiaceho nástroja a terénymi pracovníkmi školskej inšpekcie, ktorí nedokázali prekonať administratívny spôsob pohľadu na školu ako inštitúciu. Výsledky veľkého národného projektu teda napokon neboli implementované. Školy neprijali model sebahodnotenia, pretože ho paradoxne považovali za administratívne ešte viac zaťažujúci.

Vo výchove a vzdelávaní na základe uvedenej paradigmy vznikajú známe koncepty vychádzajúce z tzv. reflektívnej praxe (Schön et al., 1991), resp. situačného učenia³ (Lave & Wenger, 1991; Gavora & Kissová, 2003), ktoré zdôrazňujú sociálny aspekt učenia sa a procesuálne sú vystavané v skúsenostných cykloch (Dewey, Lewin-Kolb): profesionálne učiace sa komunity (Senge, 1990; DuFour & Eaker, 1998 a i.), spoločenstvá praxe / odborné komunity⁴ (Wenger, 2006), príp. tzv. lesson study (Lewis, 2002; Dudley, 2012), v ktorých sa podmieňuje rozvoj školy (najmä ďalšie vzdelávanie učiteľov) naplnením potrieb posilnenia kooperácie, citovej podpory, osobného rastu a synergie úsilia. Tento prístup môže byť vyjadrený citátom: „*Učenie už viac nemôže byť ponechané na jednotlivcovi*“ (Stoll et al., 2006).

Termín „komunita“ má tiež blízko k pojmu „*spoločenstvo myslí*“ (Slavík a kol., 2017, s. 177), ktoré je, ako spoločný systém konceptov, pojmov a terminológie, podmienkou intencionálneho učenia. Týmto sémantickým presahom sa ale z dôvodu priestorových možností textu nebudeme zaoberať.

Na základe popísanej paradigmy rozlišujeme dva prístupy k dosahovaniu kvality vyučovania: posudzovanie činnosti učiteľa zo strany nadriadeného alebo človeka s vyšším odborným statusom vs. partnerskú výmenu skúseností a vzájomnú pomoc. V druhom prípade nejde o kritiku a následný rozvoj individuálneho učiteľa, ale o využitie potenciálu, ktorý vzniká prehľadom o rôznych riešeniach a prístupoch viacerých učiteľov spolupracujúcich vo funkčnom tíme. Ako tvrdia Cityová a Elmore (2009, s. 19): „*väčšina učiteľov pracuje pomerne blízko k limitom ich aktuálneho poznania a pedagogických zručností. Školy nerozviniete tým, že ich budete zavalovať zlými správami o ich výkone. Zdokonalíte ich správnym využívaním informácií o učení sa ich študentov. A vzhľadom na ne následne rozvíjať potrebné vedomosti a zručnosti na ich prekonanie*“.

Napriek tomu, že vo svetovom kontexte sú vyššie spomenuté koncepcie ďalšieho profesijného rozvoja učiteľov a rozvoja škôl prítomné a diskutované tri desiatky rokov, na Slovensku sa objavujú len zriedka, aj to bez jasnej systémovej podpory a akademického partnerstva. Snahy o sieťovanie sme zaznamenali na niektorých miestach: funkčné siete organizačného a didaktického rozvoja vytvárajú napr. mimoriadne inšpiratívna Spojená základná škola Letná v Poprade, tiež združenie Šintava.EDU, prirodzene školy jedného zriaďovateľa s ustálenou filozofiou (Narnia BA, PK, BB), Fórum proaktívnych škôl (pozri nižšie) a i. Aby však mohla byť reforma

³ Vzhľadom na kontext odseku je zrejmé, že tu máme na mysli skôr Laveovej všeobecný koncept než didaktickú aplikáciu.

⁴ Preklady termínu „community of practice“ sa líšia.

profesionálneho rozvoja učiteľov úspešná a rozvoj škôl udržateľný, musí byť komunitné sieťovanie škôl systémovo podporené a prepojené s akademickými pracoviskami – pedagogickými fakultami.

Didaktické reflektívne komunity

Konkrétnym modelom učiacej sa komunity je „*didaktická reflektívna komunita*“ (DRK). Termín sme zvolili ako najvhodnejší na preklad slovného spojenia „*instructional rounds*“ (City, Elmore, Fiarman, & Teitel, 2009). Vychádzame z jadra pojmu, ktorý v sebe zahŕňa kľúčové zásady: sledujú sa len procesy, ktoré vznikajú v tzv. vzdelávacom jadre, didaktickom trojuholníku: žiak – obsah – učiteľ; resp. štvoruholníku: žiak/partner – žiak/tvorca – obsah – učiteľ (porov. Slavík a kol., 2017, s. 131), s dôrazom na inštrukcie, ktoré dáva učiteľ, a reakcie (činnosť) žiakov, ktorá im zodpovedá. Teda nie to, čo si učiteľ myslí, že zadáva, ani to, čo predpisuje ako činnosť kurikulum, ale výhradne to, čo naozaj žiaci na hodinách na základe zadania robia. Termín „*didaktická*“ (v porovnaní s pojmom „*metodická*“) tiež odkazuje na také zovšeobecnenie a explanáciu, ktoré umožňuje navzájom porovnávať poznatky o výučbe a riešení učebných úloh z rôznych vzdelávacích odborov s oporou v spoločne užívanej a porozumenej terminológii (porov. Slavík a kol., 2017, s. 179). Slovné spojenie „*reflektívna komunita*“ zahŕňa významný prvok spoločného záujmu o rozvoj; systematické, spoločne porozumené a široko podporené napĺňanie cieľov v duchu vzájomnej úcty a dôvery.

Pojem didaktická reflektívna komunita definujeme ako skupinu a zároveň ako proces. Ide o relatívne ustálenú skupinu profesionálov angažovaných vo výchovno-vzdelávacom procese v sieti implikovaných inštitúcií: vedúcich pracovníkov a expertných učiteľov vybraných škôl; iných odborných pracovníkov; zástupcov zriaďovateľa; akademikov učiteľských fakúlt; príp. odborníkov z radov rodičov a v ideálnom prípade osvieteného zástupcu školskej inšpekcie⁵. V skupine by malo byť prítomných od 25 do 35 účastníkov. Prax komunity je navrhnutá tak, aby prenášala diskusiu o vzdelávaní priamo do procesu rozvoja školy. Praxou sa tu myslí súbor protokolov a procesov pre pozorovanie, analýzu, diskusiu a porozumenie vzdelávaciemu procesu, ktoré môže byť využité v rozvoji učenia sa žiakov v celom spektre činností. Komunita vytvára *spoločný jazyk, poriadok a spôsoby nazerania* na vyučovaciu prax, so spoločným formulovaním problémov a plánov na ich riešenie. Zloženie komunity vyjadruje porozumenie, že zmena v kvalite vyučovania sa musí diať v podmienkach komplexnej podpory. Je teda vhodné, aby v nej mali zastúpenie kategórie všetkých dôležitých aktérov,

⁵ „osvietený“ = prekračujúci limity bežného administratívne zaťaženého prístupu k hodnoteniu školy a chápujúceho svoju rolu ako pomoc a súčasť vlastného učenia sa.

z rôznych funkcií zodpovedných za kvalitu výchovy a vzdelávania v danom regióne, bez tendencie prenášať vlastnú zodpovednosť na druhých.

Ekvivalentom DRK je vyššie uvedený koncept lesson study (LS), ktorý býva realizovaný na viacerých úrovniach (skupina učiteľov, škola, región v správe zriaďovateľa, štát). V skutočnosti ide o kooperatívny akčný výskum – učelia spolu diskutujú o učebných cieľoch a vytvárajú, pozorujú a vyhodnocujú zodpovedajúce didaktické zásahy. LS boli experimentálne realizované Štátnou školskou inšpekciou v Českej republike (Vondrová et al., 2015). Autorky argumentujú, že ak učelia hospitujú na hodine, na ktorej príprave sa sami podieľali, „budú všimavejší k tým aspektom hodiny, ktoré vopred premýšľali. Učiteľovi, ktorý hodinu vyučuje, táto situácia poskytuje bezpečnejšie prostredie než tradičné hospitácie na hodine, za ktorých prípravu je zodpovedný len on sám.“ (Vondrová et al., 2016). DRK sa líši tým, že analyzuje na základe pozorovaných javov opakujúce sa schémy na viacerých hodinách viacerých učiteľov a má komunitnejší charakter, t. j. zapája viacero aktérov rôznych úrovní života školy naraz (členmi DRK môžu byť aj rodičia). Proces DRK je adaptáciou klasických lekárskeho konzílií, ktoré rutinne prebiehajú vo fakultných nemocniciach, keď skupina lekárov z oddelenia, hosťujúcich lekárov a dozorujúcich lekárov navštevuje pacientov, sleduje ich, diskutuje o diagnostických indíciách a po ich dôkladnej analýze rozhoduje o ďalšom postupe liečby. Je to hlavný nástroj, ako lekár nadobúda svoju expertnosť a zároveň najdôležitejšia cesta k budovaniu noriem a štandardov lekárskej profesie. Práve *idea zdieľanej praxe* a to, že *každý* sa zúčastňuje na rozvoji vlastnej praxe, je jadrom DRK. Navyše, proces je principiálne posilnený komplexným postupom – nejde len o nejakú novú metódu pozorovania na vyučovaní v triede, ale ide o to, že výsledky analýzy dát sú navzájom sprostredkované v sieti zúčastnených a priamo z nich sa čerpajú stratégie pre rozvoj škôl v pôsobnosti zriaďovateľa.

DRK ako proces má štyri fázy, klasicky zodpovedajúce skúsenostnému učeniu: 1) identifikovanie problému praxe; 2) pozorovanie; 3) rozbor dát a 4) určenie krokov pre ďalší rozvoj. Skupina sa stretáva v pravidelných intervaloch v školách patriacich do siete danej komunity. Hostiteľská škola predstaví *problém praxe* – špecifický problém v rozvoji vyučovania, ktorý si škola uvedomuje a vo veci ktorého žiada od komunity spätnú väzbu. Problém sa musí týkať didaktického jadra, byť zreteľne popísaný, pozorovateľný a v možnostiach školy ho meniť. Vo väčšine prípadov je nevyhnutná pomoc facilitátora, keďže školy majú často ťažkosti identifikovať a popísať problémy v rámci vyučovania tak, aby spĺňali uvedené kritériá (porov. Fowler-Finn, 2013, s. 52n). Facilitátor vedie fázu identifikovania problému praxe pri stretnutí s lídrami hostiteľskej školy ešte pred prvým stretnutím celej reflektívnej komunity. Nápomocnými môžu byť otázky, ako napr.: Viete si

predstaviť, aký bude výsledok v didaktickom jadre (učiteľ, žiak, obsah), ak sa problém úspešne vyrieši? Je problém pozorovateľný na hodinách? Aký typ výstupov vznikne z pozorovania? Je problém možné doložiť aj inými dátami, kvantitatívnymi alebo kvalitatívnymi? Týka sa problém viacerých ročníkov? Spôsobí vyriešenie problému signifikantnú zmenu v učení žiakov? Niektoré problémy (najmä odborovo špecifické) budú vyžadovať v predstihu dodatočné štúdium prípravných materiálov, aby mohli členovia komunity zbierať adekvátne dáta. Transdisciplinárny didaktický prístup (Slavík a kol., 2017) ale umožňuje takú mieru zovšeobecnenia analýzy, aby boli výsledky prenositeľné naprieč spektrom odborov. Formulácia problému potom môže znieť: *naši žiaci majú problém s porozumením slovných úloh a celkovo s identifikovaním kľúčových slov v texte*, alebo: *porozumenie žiakov v matematike je skôr procedurálne než konceptuálne*, alebo: *chceme poskytnúť každému žiakovi primeranú akademickú výzvu*. Formulovaniu problému praxe môže predchádzať aj diskusia vo vnútri učiteľského kolektívu danej školy: kde sa cítite bezradní? S čím väčšina z nás zápasí? Súčasťou uvažovania o probléme praxe musí byť vzdanie sa mentality „obviňovania učiteľov zo zlyhávania pri implementácii vybranej metodiky“. V DRK nejde o hodnotenie kvality práce učiteľov. Komunita je deskriptívna a analytická, pričom sa zameriava najmä na žiacke problémy s učením sa.

Oboznámená s problémom praxe sa skupina (20 – 35 členov) rozdelí na malé podskupiny (4 – 5 členné) a *v rotačnom systéme navštívi v pripravenej schéme niekoľko tried* (napr. štyri), spravidla na 20 – 25 minút. V triedach participanti zapisujú, čo vidia a počujú, zbierajúc deskriptívne postrehy súvisiace s formulovaným problémom praxe. Pri pozorovaní sa môžu pýtať: čo žiaci robia a hovoria? Čo hovorí a robí učiteľ? Ako znie zadanie? Môžu sa pýtať aj priamo žiakov, na čom práve pracujú, čo robia, keď niečomu nerozumejú, príp. ako vedia, že ich práca je horšie, lepšie alebo výborne zvládnutá. Problém praxe slúži ako filter: ak ide napr. o vyššie kognitívne funkcie, nebudú pozorovatelia sledovať ne/slušné správanie žiakov, alebo obsah nástenky a pod. V zápisoch je dôležité používať výhradne popisné, nie posudzujúce, všeobecné, rôzne interpretovateľné vyjadrenia, príp. formulácie využívajúce zavádzajúci učiteľský žargón. Napr. nie: „Učiteľ rozprával príliš dlho“, ale: „Učiteľ rozprával bez prerušenia 4 minúty“; nie: „Žiaci sa so záujmom zapájali“, ale „Ôsmi žiaci začali hneď po inštrukcii pracovať, pričom štyria robili... a štyria...“; nie: „Učiteľ motivoval žiakov“, ale: „Učiteľ povedal...“ a pod.). Základné rozdiely medzi posudzujúcim hodnotiacim prístupom a prístupom didaktickej reflektívnej komunity zhrňuje City (2011) do nasledujúcej tabuľky 1.

Tabuľka 1

Reflektívna didaktická komunita vs. supervízia a evalvácia (City, 2011)

	Didaktická reflektívna komunita	Supervízia a evalvácia
Postoj k učeniu	Skúmanie: členovia skupiny sa v skutočnosti chcú sami niečo naučiť. Hlavní učitelia sa: pozorovatelia.	Informatívne: pozorovateľ chce niečo učiť niekoho iného. Hlavní učitelia sa: pozorovaný.
Kto je cieľom rozvoja	Reflexia je zameraná na rozvoj kolektívu (školy, systému).	Hodnotiaca činnosť je zameraná na jednotlivca.
Zodpovednosť	Horizontálna (kolega voči kolegovi).	Vertikálna (zhora dolu).
Výstup	Nový stupeň práce na základe spoločných dohôd.	Hodnotiaca správa, predpis ďalších krokov.
Hlavné zameranie pozorovania v triede	Didaktické jadro, najmä žiaci a inštrukcie/úlohy, do ktorých sú zapojení.	Učiteľ.

DRK nie je o „riešení“ jednotlivých učiteľov, ale o porozumení tomu, čo sa deje na hodinách počas vyučovania, ako my, ako systém vytvárame efekty a ako sa môžeme dostať bližšie k sprostredkovaniu takého učenia sa žiakov, aké považujeme za optimálne. „My“ je v didaktickej reflektívnej komunite kľúčové slovo.

Po absolvovaní pozorovaní a zapísaní dát sa celá komunita stretáva v *spoločnej diskusii* o popise pozorovaného a jeho analýze. Jednotliví účastníci prispievajú konkrétnymi dátami, vytvárajúc súhrn dôkazov a debatujú o ich prepojení na problém praxe, o tom, ako jednotlivé fakty súvisia s učebnými výsledkami žiakov. Skupina sa spolu snaží identifikovať opakujúce sa vzorce v interakciách medzi učiteľom, žiakmi a obsahom a vysloviť prognózy o učení sa žiakov. Treba pripomenúť, že vzorce diania v triede reflektujú explicitné aj implicitné očakávania. Takouto predpoveďou napr. môže byť vyjadrenie: „žiaci budú vedieť, že ak zaváhajú niekto iný urobí prácu za nich“. Úspech analýzy faktov závisí aj od toho, či sa komunite podarí dospieť k spoločnému popisnému jazyku, t. j. rovnakému pojmovému porozumeniu hlavných používaných termínov. Napr. termín „zaujatie žiakov“ môže mať v prezentáciách účastníkov niekoľko implicitných/tacitných obsahov, dôraz v analýze teda musí byť kladený aj na konkrétne vysvetlenia. A opäť, aj v analýze dát treba rozlišovať deskriptívny a normatívny jazyk. Napr. fakt

„žiaci neboli schopní vysvetliť, prečo robili určitý prírodovedný experiment“, deskriptívne referuje o žiackych interpretáciách zadania, ale normatívne implikuje, že zadanie bolo slabo vysvetlené a pochopené. Alebo tvrdenie „viac chlapcov než dievčat sa zúčastňovalo diskusie“, deskriptívne svedčí o špecifických vzorcoch interakcií v triede, normatívne upozorňuje na nerovnosti v prístupe k učeniu. Súčasťou nehodnotiaceho prístupu je aj oddelenie učiteľov ako osôb od spôsobov vyučovania. Neexistuje nič ako „talentovaný učiteľ“ alebo „učiteľ, ktorý to má proste v sebe“, vždy je nutné presne popísať postup, ako títo učelia dospeli k svojej expertnej praxi. Analýza má teda odosobňovať jednotlivé prvky v procese vyučovania. Komunita vedie k zmene školy a jej systému od vysoko individualizovaných praktík učenia a profesionálneho rozvoja k podstatne viac spoločným postupom zacieleným na kumulatívny rozvoj celku.

Odporúčaný počet 20 – 35 členov DRK vychádza z dlhodobých skúseností realizátora tejto metódy (Fowler-Finn, 2013). Na jednej strane v menších skupinách by nebol priestor na zastúpenie rôznorodých pozícií (vertikálne v zmysle riadenia, aj horizontálne v zmysle odborných kompetencií), na druhej strane príliš veľké skupiny by bolo náročné organizovať a skoro nemožné je v nich dosiahnuť primeranú interaktivitu a funkčné *zdieľanie* v záverečnej reflektívnej fáze. Medzi členov DRK by sme popri riaditeľovi/zástupcovi riaditeľa, vybraných expertných učiteľoch škôl a zástupcoch zriaďovateľa, mali zakomponovať facilitátora (ideálne z radov akademických pracovníkov blízkej učiteľskej fakulty či metodického centra), špeciálneho pedagóga, príp. zástupcu rodičov. V podmienkach slovenského vzdelávacieho systému je otázkou dôkladného zváženia pozvanie školského inšpektora. Účasť inšpektora by pomohla ďalšiemu rozvoju inšpektorskej práce z pozícií autoritatívnej kontroly k pozíciám pomáhajúcej odbornosti. V súčasnej realite regionálnych škôl je prítomnosť školského inšpektora subjektívne učiteľmi prežívaná ako ohrozujúca a je nutné rátať s akýmsi prechodným obdobím v postupnej tvorbe personálnej štruktúry skupiny. Čo sa týka celkového počtu, ak by malo v rámci zodpovednosti jedného zriaďovateľa spolupracovať väčšie množstvo ľudí, potom je vhodnejšie, aby vzniklo niekoľko skupín DRK, ktoré budú spolu komunikovať v primeranom zastúpení v rámci špecifickej metaplatformy.

Napokon DRK prichádza k záveru, ktorým je *akčná teória* alebo *d'alsia úroveň práce*, ktorú má škola dosiahnuť, aby prišlo k progresu v danom probléme praxe. Táto fáza spoločnej diskusie po analýze dát sa snaží odpovedať na otázky typu: čo nové teraz vieme o probléme našej praxe, s ktorým sme si nevedeli poradiť? Ako môžeme ako škola zamerať našu energiu a zdroje, aby sme sa v riešení problému posunuli ďalej? Aké nové vedomosti a zručnosti budú na to potrebovať naši učitelia a ako ich škola a zriaďovateľ vedie v tomto konkrétnom profesionálnom rozvoji podporiť? Napr.

reflexia komunity odhalí, že žiaci majú problémy s uvažovaním na vyšších úrovniach kognitívnych funkcií a učitelia im zvyčajne dávajú zadania z nižších úrovní (zapamätanie, porozumenie). Ďalším krokom práce pre učiteľov bude pozrieť sa na dáta spoločne – zozbierať všetky zadania v danom dni, posúdiť ich a rozvinúť z pohľadu Bloomovej taxonómie. Z tohto rozhodnutia vyplynie aj úloha pre ďalšie vzdelávanie učiteľov, napr. tréning reálnej tvorby zadaní v rámci Bloomovej taxonómie.

Akčná teória má tri hlavné požiadavky:

1. Mala by začínať vyhlásením vzájomne podmieňujúceho vzťahu medzi tým, čo robíme v našich rolách (metodik, riaditeľ školy, učiteľ a pod.), a tým, čo predstavuje dobrý výsledok v triede.
2. Musí byť empiricky dokázateľná/vyvrátiteľná, t. j. musíme byť schopní presne identifikovať časti teórie ako užitočného sprievodcu v praxi, ktoré sú za výsledkami našich aktivít.
3. Musí byť formulovaná s otvoreným koncom, teda musí umožňovať ďalšiu revíziu a špecifikáciu príčinných vzťahov, ktoré sme pôvodne identifikovali (na základe učenia sa z pozorovania výsledkov našich aktivít).

Príčinné vzťahy je vhodné formulovať v tvare „*ak... tak...*“, a to práve preto, aby mohli byť *konkrétne* kroky overiteľné v ich efektoch. Napr. ak má škola problém s tým, že žiaci zlyhávajú v slovných úlohách z matematiky, potom nestačí len na spoločnom stretnutí vysloviť želanie (s ktorým sa všetci učitelia stotožnia), aby sa kládol väčší dôraz na slovné úlohy. Takýto prístup „...a potom sa stane zázrak“ je nefunkčný, kým sa rozhodnutie skvalitniť výučbu v tejto oblasti neskonkretizuje: ako presne sa dosiahne porozumenie slovným úlohám? Koľko samostatných hodín bude potrebné pridať, aby sa pracovalo s matematickým textom? Koľko učiteľských človekohodín to bude vyžadovať vrátane prípravy? Bude potrebné špecifické školenie? Kto ho bude realizovať, kedy a s akými nákladmi? Aký bude mať dopad posilnenie tejto témy na ostatné tematické celky? Aké sú konkrétne prejavy toho, že žiak rozumie slovnému zadaniu? Ako sa dá zmerať pokrok v tejto oblasti? Aké sú možnosti riešenia týchto otázok špecificky na našej škole?

Často sa teória akcie formuluje príliš abstraktne, napr. „ak supervízori monitorujú vyučovaciu prax serióznym a viditeľným spôsobom, potom budú učitelia učiť čitateľské a písomné zručnosti na vysokej úrovni, a teda študenti budú písať plynulejšie a odvážnejšie“. Je zjavné, že takáto formulácia vyžaduje v každej jej časti spresnenie. Čo znamená monitorovanie? Ako vyzerá jeho formát? Kde a komu je prezentovaná správa? S akými dôsledkami a akčnými rozhodnutiami? Ako často? Problém ďalšieho rozvoja edukačného systému školy nie je v tom, žeby riaditelia a učitelia nemali prístup k didaktickým

znalostiam, ale skôr v tom, že sa tieto znalosti neimplementujú systematicky v praxi.

Pokus o implementáciu DRK a aktuálne limity

V rámci aktivít *Fóra proaktívnych škôl*⁶ sme sa pokúsili o náčrt procesu DRK na jednom zo stretnutí (konaného na 3. ZŠ vo Zvolene, 2018). Na stretnutí sa zúčastnili zástupcovia desiatich škôl, v troch prípadoch boli prítomní aj ich zriaďovatelia. 35 členov skupiny sa rozdelilo do piatich skupín a sledovalo 5 blokov vyučovania (90 min.). Nešlo o metodologicky exaktne pripravený proces, sledovali sme skôr reakcie vedení škôl a učiteľov na novú metódu reflexie vyučovacej praxe a výzvy, ktoré sú s uvádzaním DRK spojené. Limity a výzvy pre ďalší rozvoj DRK môžeme zhrnúť nasledovne:

- Pozorovania je potrebné trénovať, aby boli obsažné a zamerané skutočne na problém praxe. Na základe definovania problému praxe je vhodné vopred pripraviť schému pozorovania so stanovenými kategóriami, aby pozorovatelia dokázali účinne odfiltrovať výrazné, ale pre problém vyučovacej praxe nie natoľko podstatné javy;
- Používanie deskriptívnych a konkrétnych vyjadrení naproti posudzujúcim a príliš všeobecným vyžaduje istý nácvik, ktorý sa môže realizovať aj pred samotným pozorovaním pomocou videoanalýz. Pozorovatelia mali tendenciu kolegiálne vyjadrovať všeobecné pozitívne postrehy;
- Navodenie partnerskej atmosféry je v našich kultúrnych podmienkach významne späté s neochotou, resp. obavami pozorovateľov vyslovovať akékoľvek kritické poznámky. Analytická fáza DRK však vyžaduje, aby boli z pozorovaných dát jasne identifikované opakujúce sa schémy diania v triedach, ktoré môžu vyznieť ako nefunkčné;
- Pretrváva majoritná zameranosť pozorovaní na činnosť učiteľa, napr. pozorovatelia mali zábrany vstupovať do diania na vyučovaní aktívnymi otázkami smerom k žiakom, preto sme sa relatívne málo dozvedeli o žiackom chápaní zadania úloh či žiackom chápaní správnosti riešení. Analogicky chýbali záznamy o obsahoch, presnejšie neboli dostatočne konkrétne;

⁶ Fórum proaktívnych škôl je neformálne združenie, ktoré združuje ľudí presvedčených, že je možné dosiahnuť významný rozvoj ich školy, a v tomto smere dlhodobo dosahujú úspechy, aj bez cielenej finančnej alebo organizačnej podpory štátnych inštitúcií (nezávisle od projektových výziev a pod.). Fórum sa stretáva v nepravidelných intervaloch niekoľkokrát ročne vždy na inej škole, pričom tematizuje aktuálne problémy rozvoja škôl, manažérske modely, ďalšie vzdelávanie učiteľov, metodické inovácie, legislatívne návrhy a pod.

- Zvýšeniu úrovne spoločnej analýzy dát by napomohli presne ciele teoretické vstupy, napr. prednášky, ktoré by rámcovali problém praxe;
- Spoločná analýza dát je časovo a energeticky mimoriadne namáhavá fáza DRK, vyžadujúca kvalitnú organizáciu, príp. funkčné používanie technológií. Zavedenie „spoločného analytického jazyka“ vyžaduje nielen rozbor konkrétnych termínov a pojmov, ktoré učitelia skrze svoje pozorovania ako dáta zaznamenajú, ale aj cieľavedomé trvanie na ich ďalšej rovnakej interpretácii;
- Učitelia sú ochotní uvažovať nad vlastným ustáleným (niekedy podvedomým) štýlom vyučovania (gestalt), ak sú primeraným a nenásilným spôsobom vopred o nich upovedomení. Gestalt definujú Korthagen et al. (2011, in Šeďová et al., 2016) ako súhrn kognitívnych a emocionálnych faktorov, ktoré vedú k tomu, že učiteľ má tendenciu konať špecifickým ustáleným spôsobom, „*ide o konanie bez premýšľania, ktoré v bežnej výučbe pravdepodobne prevažuje*“. Pre uvedenie gestalu je potrebné vzdať sa defenzívneho postoja permanentnej obhajoby vlastných postupov v súčinnosti s obrátením pozornosti na vzdelávacie efekty u konkrétnych žiakov.

Evidentnými pozitívnymi javmi v rámci pilotnej realizácie DRK bolo uvedenie si vlastných tendencií pozorovateľov k posudzujúcim a zovšeobecňujúcim výrokom; jasné rozlíšenie medzi dojmami z pozorovania a edukačne významnými faktami; ochota pozorovaných učiteľov (realizujúcich vyučovanie) bez defenzívnych tendencií diskutovať o didaktických zámeroch a celkovom dianí na ich hodinách pred skupinou 35 kolegov a riaditeľov; konkrétne rozhodnutia školy (akčné rozhodnutia) v oblasti procesu konceptualizácie učiva a napokon jasne formulovaná objednávka zástupcov iných škôl o podobnú systematickú reflexiu vyučovacieho procesu na ich škole.

Výzvy pre vzdelávací systém

Sieťovanie aktérov v rámci DRK má potenciál nielen profesijne formovať učiteľov a ďalších aktérov vzdelávania, zefektívňovať nakladanie s finančnými zdrojmi zriaďovateľa, ale tiež redukovať neprimeranú variabilitu kvality vyučovania a hodnotenia výstupov vzdelávania naprieč triedami a školami. Tým rastie spravodlivosť v systéme, ale najmä sa napomáha politickej stratégii rozvoja vzdelávania, ktorá sa populárne nazýva „dobrá škola za rohom“ (porov. fínske či estónske systémy). Jej cieľom je dosiahnuť stav, v ktorom dieťa, resp. rodič budú mať k dispozícii kvalitnú základnú školu vo svojom najbližšom susedstve bez nutnosti vynakladať zdroje a energiu na hľadanie a súťaženie o miesta vo výberových školách. Z týchto dôvodov je rozvoj DRK aj verejným záujmom pre vzdelávacie politiky.

Pri implementácii DRK⁷ do vzdelávacieho systému je však nutné zvažovať niekoľko výziev či limitov na viacerých úrovniach. Legislatívne je potrebné zabezpečiť flexibilitu ďalšieho vzdelávania učiteľov (zmena kreditového systému, rozšírenie kompetencií udeľovať kredity a pod.) a tiež rozšíriť kompetencie zriaďovateľa ustanovovať DRK ako systém dlhodobého rozvoja vzdelávania. Tieto centrálné rozhodnutia by mali byť sprevádzané adekvátnou finančnou podporou, pretože pre plynulosť a funkčnosť DRK je potrebné zabezpečiť: organizáciu stretnutí, prípravných stretnutí a odbornú analytickú prácu, úväzok facilitátora, zastupovanie učiteľov a odborníkov v čase konania DRK a pod. Na úrovni zriaďovateľa je nutné reštrukturalizovať kompetencie pracovníkov školského úradu, aby vznikla pozícia didakticky expertného pracovníka školského úradu, ktorý bude hlavným formálnym organizátorom DRK. Poverený odborník (príp. priamo vedúci referátu) má byť schopný v spolupráci s ďalšími pracovníkmi úradu relevantne posúdiť personálne a finančné náklady a možnosti akčných rozhodnutí škôl na základe záverov DRK. Zároveň bude potrebné zvážiť kritériá na výber riaditeľov škôl, aby sa títo stávali viac rozvojovými vizionármi a dizajnermi didaktického dizajnu školy v porovnaní so súčasným stavom, v ktorom plnia skôr hospodársko-ekonomické a administratívno-byrokratické úlohy. Aj tu by bola vhodná legislatívna úprava smerom k možnosti ustanoviť pre viacero škôl v pôsobnosti jedného zriaďovateľa jedného zodpovedného hospodársko-ekonomického vedúceho, ktorý by v ekonomickej oblasti riadil viac zverených škôl a pracoval by v úzkom vzťahu s výchovno-vzdelávacími riaditeľmi jednotlivých škôl poverenými rozvojom školského kurikula, metód, ďalšieho vzdelávania učiteľov či celkového didaktického dizajnu.

Aby sa DRK nestali nástrojom, ktorý budú administratívne fungujúce školy (pozri úvod) chápať ako ohrozenie, je tiež potrebné napomôcť im v procese prechodu na vyššiu úroveň sebareflexie, napr. organizovaním spoločných návštev celých pedagogických kolektívov jednej školy do škôl s vyššou úrovňou sebarozvoja, príp. s evidentne funkčným celkovým didaktickým dizajnom. Takéto expertné školy by sa zároveň stávali centrami ďalšieho vzdelávania učiteľov (a školských manažérov), pričom ich status by opäť mal byť potvrdený aj legislatívne (špecifickou organizáciou práce, úzkou spoluprácou s akademickou sférou, financovaním atď.). Tým sa však dostávame k otázkam, ktoré nie je možné vyriešiť v priestore tohto článku, ale mali by byť súčasťou nasledujúcej odbornej diskusie.

⁷ Touto formuláciou v žiadnom prípade nechceme predčasne nabádať k implementácii DRK do vzdelávacieho systému, čo vyžaduje exaktné experimentálne overenie, verejnú odbornú diskusiu atď. Len dávame najavo, že si uvedomujeme systémové výzvy a limity zavádzania DRK do praxe na širšej úrovni než len v prostredí proaktívnych (vnútorne sebarozvojovo motivovaných) škôl.

Záver

Didaktická reflektívna komunita predstavuje explicitný posun od individuálneho k spoločnému učeniu tým, že ustanovuje tímy ľudí pre pozorovanie, diskusie a zapája ich do aktivít, využívajúc protokoly, ktoré vyžadujú od ľudí vytvorenie spoločného jazyka pre popis a analýzu toho, čo pozorovali, a generovaním spoločných záväzkov pre ďalšie rozvojové aktivity v oblasti vyučovania, teda didaktického jadra. DRK prichádza k záverom, ktoré priamo ovplyvňujú a dávajú jasný zmysel ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov. Učitelia, vedúci pracovníci aj zástupcovia zriaďovateľa rozumejú tomu, aké školenie a prečo je vhodné absolvovať a doň investovať. Školenia sa nedejú neproporčne, individualizovane a bez reálneho zásahu do didaktického jadra. Zároveň DRK umožňuje vytvárať stratégie, ktoré budú mať dosah na celý región v pôsobnosti zriaďovateľa.

Didaktická reflektívna komunita je časovo aj ekonomicky náročná, komplexná a vytvárajúce vysoké výzvy. Jej efekty však jasne prepájajú ďalšie vzdelávanie učiteľov, organizáciu výchovno-vzdelávacieho systému a diania na vyučovaní v triedach. Umožňuje vznik spoločného jazyka a porozumenia toho, čo znamená efektívne učenie sa a vzdelávanie. Redukuje variabilitu kvality vyučovania naprieč triedami a školami. Nehodnotiaci prístup je základom pre rast dôvery a internalizovane motivovaného zapojenia sa učiteľov do ďalšieho rozvoja školy s významným rastom preberania vlastnej zodpovednosti a proaktivity.

Literatúra:

- AWAD, E. M., & GHAZIRI, H. M. (2004). *Knowledge management*. Upper Saddle River: Pearson.
- BARANYAI, L. (2013). *Aplikácia Barrettovho modelu diagnostiky a rozvoja organizácií na základné školy*. Dizertačná práca. Trnava: Pdf TU.
- BARANYAI, L. & HUBAČ, M. (2014). *Kompetencie na dosiahnutie výchovnej synergie v škole a v školskom zariadení*. Bratislava: MPC.
- CALDWELL, B. & SPINKS, J. (2013). *The self-transforming school*. New York: Routledge.
- CITY, E. A., ELMORE, R. F., FIARMAN, S. E., & TEITEL, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving learning and teaching*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- CITY, E. A. (2011). Learning from Instructional Rounds. *Coaching: The New Leadership Skill* 69(2), s. 36 – 41.
- DUDLEY, P. (2012). Lesson Study in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 1(1).

- DuFOUR, R. & EAKER, R. E. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- FOWLER-FINN, T. (2013). *Leading Instructional Rounds in Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- GAVORA, P. & KISSOVÁ, S. (2003). Cesta k žiakovi: situačné vyučovanie. *Studia paedagogica* 8(51), s. 73 – 86.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York and Ontario: Teachers College Press.
- HUMAJOVA, Z., PUPALA, B. et al. (2008). *Vzdelávanie pre život – Reforma školstva v spoločenskom kontexte*. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika.
- CHENG, E. C. K. (2012). Knowledge strategies for enhancing school learning capacity. *International Journal of Education Management* 26(6), s. 557 – 592.
- JANÍK, T. a kol. (2016). *Kvalita (ve) vzdelávaní. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- KIMBALL, S. M. (2002). Analysis of Feedback, Enabling Conditions and Fairness Perceptions of Teachers in Three School Districts with New Standards-Based Evaluation System. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 16(4), s. 241 – 268.
- KOKAVCOVÁ, D. (2012). *Nová paradigma znalostného manažmentu*. Bratislava: Iuri Edition.
- KOSOVÁ, B. & PORUBSKÝ, Š. (2011). Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy učiteľov. *Pedagogická orientace* 21(1), s. 35 – 50.
- KOSOVÁ, B. (2012). *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva*. Banská Bystrica: MŠ SR.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEWIS, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- MANATT, R. (1982). *Teacher Performance Evaluation – Practical application of Research*. Ames, IA: Iowa State University, Occasional Paper 82-1.
- NOVÁK, M. (2011). *Prehľad kľúčových javov, vlastností, posudzovaných činností vrátane tvorby inštrukčných a meracích nástrojov merania kvality školy*. Bratislava: ŠŠI. Dostupné [2017-10-25] na https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/NOVAK_17_02.pdf
- PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., NAJVAR, P., & TŮMA, F. (2013). *Učiteľ expert: jeho charakteristiky a determinanty profesného rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.
- REYNOLDS, D., HOPKINS, D. & STOLL, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy. *School Effectiveness and School Improvement* 2(1), s. 37 – 58.
- ROSA, V. (1998). *Hodnotenie pracovníkov v školstve (metodologické otázky)*. Bratislava: MC.

- ROSA, V. a kol. (2012). *Model sebahodnotenia*. Bratislava: ŠŠI. Dostupné online [2016-10-26] na www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/dokumenty/model.pdf.
- SENGE, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.
- SCHÖN, Donald A., ed. (1991). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- SILANDER, P. & RYYMIN, E. (2015). Leadership as a tool for transforming the operational culture. In P. Mattila & P. Silander, P., eds. *How To Create The School Of The Future. Revolutionary thinking and design from Finland*. Oulu: University of Oulu.
- SILVERMAN, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.
- SLAVÍK, J., JANÍK, T., NAJVAR, P. & KNECHT, P. (2017). *Transdisciplinárni didaktika*. Brno: Masarykova univerzita.
- SLOMAN, S. & FERNBACH, P. (2017). *The Knowledge Illusion: The myth of individual thought and the power of collective wisdom*. London: Pan Macmillan.
- STIGGINS, R. J. & BRIDGEFORT, N. J. (1984). *Performance assessment for teacher development*. Portland: Center for Performance Assessment.
- STIGGINS, R. J. & DUKE, D. L. (1988). *The Case for Commitment to Teacher Growth: Research on Teacher Evaluation*. Albany, NY: State University of New York Press.
- STOLL, L., BOLAM, R., McMAHON, A., WALLACE, M., & THOMAS, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change* 7(4), s. 221 – 258.
- ŠEĎOVÁ, K., SEDLÁČEK, M. ŠVARÍČEK, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, vol. 57, s. 14 – 25.
- Štátna školská inšpekcia. (2017). *Kritériá hodnotenia v školskom roku 2017-2018*. Dostupné online [2017-10-04] na https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/KRITERIA_HODNOTENIA/ZS_17_18.pdf.
- TAYLOR, E. S. & TYLER, J. H. (2012). The Effect of Evaluation on Teacher Performance. *American Economic Review* 102(7), s. 3628 – 3651.
- VONDROVÁ, N., COUFALOVÁ, J., HOŠPESOVÁ, A., KRÁTKÁ, M. (2015). *Lesson study. Zkušenosti s využitím inovativní metody vzdělávání učitelů matematiky*. Dostupné online [2018-03-30] na <http://slideplayer.cz/slide/11129389/>.
- VONDROVÁ, N., CACHOVÁ, J., COUFALOVÁ, A., KRÁTKÁ, M. (2016). „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všimání si didakticko-matematických jevů. *Pedagogika* 4(66), s. 427 – 442.

Mgr. Martin Brestovanský, PhD., sa už niekoľko rokov vedecky aj akademicky venuje výskumu prosociálneho správania, teórii a metodike etickej výchovy a ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov. Prostredníctvom viacerých projektov sa snaží prepájať akademickú pôdu s praxou v teréne. Viedol, koordinoval alebo participoval na rôznych medzinárodných projektoch prepájajúcich vedu a prax (Erasmus+: RIDE, ESF: Antiquity, N.E.W.S. a i.) a národných výskumných projektoch (VEGA, KEGA). Podieľal sa na tvorbe Dlhodobej koncepcie práce s mládežou mesta Trnava; viedol expertnú a lektorskú činnosť v oblasti etickej výchovy pre projekt Klíče pro život; spoluvytvoril koncepciu a realizuje kurz zážitkovej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity; ako dobrovoľník vytvára a realizuje celoročné výchovné aktivity a letné pobytové formy pre organizáciu DOMKA. Spoluzakladal neformálne združenie Fórum proaktívnych škôl, ktorého dlhodobým cieľom je popísať a využiť potenciál vybraných základných škôl pre zmenu v procesoch riadenia a vzdelávania so zámerom zefektívniť prenos didaktických poznatkov a pozitívnych charakteristík štýlu riadenia vo vzájomne spolupracujúcej sieti základných škôl.

Mgr. Martin Brestovanský, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4
918 43 Trnava
Slovenská republika
e-mail: martin.brestovansky@truni.sk

Čo sa deje v školskej triede? Dva pohľady na nevhodné správanie detí v škole

Lenka Sokolová, Miroslava Lemešová, Silvia Harvanová
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Anotácia: riadenie školskej triedy, zvládanie disciplíny a nevhodného správania patria k dôležitým učiteľským zručnostiam. Na druhej strane sú náročné školské situácie častým zdrojom stresu a pracovnej nespokojnosti učiteľov a učiteliek, a to najmä v období tranzitu do praxe a v prvých rokoch vyučovania. Cieľom tejto štúdie bolo zistiť: a) ako študenti učiteľstva a učители v praxi ($N = 629$) vnímajú nevhodné správanie (46 rôznych typov správania) s ohľadom na mieru prežívaného stresu; b) analyzovať videozáznamy vyučovacích hodín z bežných základných škôl na Slovensku (9 vyučovacích hodín z 2 škôl) s dôrazom na výskyt nevhodného správania. Vo vnímaní nevhodného správania sme zistili významné rozdiely naprieč kariérovým cyklom, približne 33 % prejavov správania (15 prejavov zo 46) sme identifikovali v rámci sledovaných vyučovacích hodín. Z výsledkov vyplývajú námety pre ďalší výskum aj pre prípravu budúcich učiteľov a učiteliek.

KLúčové slová: školská trieda, nevhodné správanie, učители, študenti učiteľstva, analýza videozáznamu.

What happens in the classroom? Two perceptions of pupils' misbehaviour at school. Classroom management and the dealing with discipline and misbehaviour are important teacher's skills. On the other hand, challenging situations in the classroom are frequent source of teachers' stress and professional dissatisfaction, especially at the transition into practice and during the first years of teaching. The aim of this study is a) to analyse student teachers' and teachers' ($N = 629$) perceptions of 46 types of classroom behaviour as a source of teacher's stress, and b) to analyse video records of lessons from common elementary schools in Slovakia (9 lessons recorded in 2 schools) to identify the occurrence of misbehaviour. The analyses revealed that there are significant differences in the perception of misbehaviour across career cycle and that about 33% of the types of misbehaviour (15 types out of 46) can be identified within the recorded lessons. Based on the results, further research objectives and the suggestions for teacher training are discussed.

Key words: classroom, misbehaviour, teachers, student teachers, video record analysis.

Úvod

Neadekvátne správanie detí v škole môže byť zdrojom pracovnej nespokojnosti a stresu učiteľov a učiteľiek. Riešenie nevhodného správania v triede však možno súčasne považovať za dôležitú zručnosť efektívneho učiteľa/učiteľky. Jednotliví učitelia a učiteľky sa vo svojich pohľadoch na prejavy nevhodného správania líšia. Ak chceme systematicky rozvíjať zručnosti budúcich učiteľov a učiteľiek v oblasti riadenia školskej triedy a budovania disciplíny, je dôležité porozumieť tomu, ako rôzne situácie vnímajú a interpretujú a tiež lepšie poznať, aké prejavy správania sú najčastejšie v slovenských školách. Preto sme si ako výskumný cieľ stanovili zistiť, ako vnímajú študenti/študentky učiteľstva a učitelia/učiteľky v praxi rôzne prejavy nevhodného správania detí; ďalej porovnať, či sa vnímanie nevhodného správania líši v závislosti od pedagogických skúseností; a napokon tieto zistenia konfrontovať s analýzou interakcií v školskej triede.

1 Teoretické východiská

Učiteľstvo je hodnotené samotnými učiteľmi a učiteľkami ako zmysluplné a vdáčné povolanie. Mnohí z nich však vnímajú ako súčasť svojej profesie i stres a veľkú záťaž vedúcu až k vyhoreniu a odchodu z povolania, a to častokrát hneď v prvých rokoch po nástupe do praxe (Chang, 2009; Hong, 2012; Johnson, Birkeland, 2003). V práci učiteľov a učiteľiek možno vo všeobecnosti identifikovať dve odlišné kategórie faktorov ovplyvňujúcich výkon profesie aj zotrvanie v profesii (Demerouti et al., 2001). Na jednej strane sú to pracovné zdroje, ktoré preukázateľne pozitívne ovplyvňujú napríklad vnímanú sebaúčinnosť a odolnosť, spokojnosť s prácou či angažovanosť učiteľa/učiteľky v školskom prostredí. Patria sem okrem iného autonómia, kultúra školy (hodnoty, presvedčenia, normy, vzťahy, spôsoby správania v škole), profesijná identita (uvedomenie si a pochopenie seba ako učiteľa/učiteľky) či sociálna podpora (učiteľský kolektív, vedenie školy a pod.) (Johnson et al., 2012; Koustelios et al. 2004; Arnup, Bowles, 2016; Johnson, Birkeland, 2003). Druhú kategóriu tvorí množstvo potenciálne stresujúcich aspektov v práci učiteľa/učiteľky – pracovných požiadaviek. V tejto kategórii sa nachádzajú časový tlak, rozmanitosť žiakov a žiačok, problémy s disciplínou a nízkou motiváciou v triede, ale i nedostatok uznania, konflikty s kolegami a kolegyňami, rodičmi alebo školou, nedostatok administratívnej podpory, nízka mzda a nízky sociálny status (Buttner et al., 2015; Skaalvik and Skaalvik, 2015; Yoon, 2002; Spilt et al., 2011).

Jednotlivé typy stresorov však nie sú učiteľmi a učiteľkami vnímané, pokiaľ ide o náročnosť ich zvládania, ako rovnocenné. Jedným z kľúčových a dlhodobo identifikovaných zdrojov stresu sú problémy týkajúce sa nevhodného

správania detí v škole. Pod týmto označením rozumieme rôzne typy prejavov správania, ako sú vyrušovanie v triede, vulgárna komunikácia, podvádžanie, neskore príchody do školy, ale i krádeže, fyzické násilie, zastrašovanie učiteľa/učiteľky a pod. Nevhodné správanie v sebe teda zahŕňa nielen rušivé, ale i nerušivé, nespolupracujúce správanie. Podľa Gevingovej (2007) so stresom učiteľov a učiteľiek výrazne koreluje nevhodné správanie žiakov a žiačok vykazujúce lenivosť, nezáujem o učenie, neúctu k učiteľovi/učiteľke či hlučnosť. K podobným výsledkom dospel vo svojej štúdií aj Antoniou et al. (2006), ktorý uvádza, že učelia a učiteľky najvyššie hodnotili ako zdroje stresu problémy v interakcii so žiakmi/žiačkami, nedostatok ich záujmu, nedostatočné školské výsledky ako i zvládanie detí so „zložitým“ správaním. Výskumy dokazujú, že učelia a učiteľky venujú riešeniu nevhodného správania značnú časť svojho času, čo ich vyčerpáva nielen emocionálne, ale i intelektuálne, pričom používanie neúčinných reaktívnych stratégií úroveň ich stresu ešte zvyšuje (Clunies-Ross et al., 2008; Koršňáková, Kováčová, 2010; Split et al., 2011). Podľa prieskumu Talis z roku 2008 (Koršňáková, Kováčová, 2010) stratí priemerný slovenský učiteľ/učiteľka kvôli udržiavaniu poriadku v triede z vyučovacej hodiny približne 4,6 minúty (priemerný začínajúci učiteľ/učiteľka vo veku do 30 rokov približne 6,5 minúty). Až šestina mladých učiteľov/učiteľiek (16,6 %) však stráca viac ako 11 minút. U vyučujúcich nad 30 rokov je podiel tých, ktorí strácajú čas udržiavaním poriadku v triede viac ako 11 minút, polovičný (7,1 %). Skaalvik, E. M. a Skaalvik, S., (2015) na základe svojich výskumov uvádzajú, že všetci vyučujúci bez ohľadu na vek zažívajú v škole tie isté stresory, no starší učelia a učiteľky potrebujú na „zotavenie“ sa z týchto situácií omnoho viac času (Clunies-Ross et al., 2008). Začínajúci učelia/učiteľky sa v zvládaní nevhodného správania od vyučujúcich v expertnej pozícii v niektorých aspektoch líšia. Ako ukazujú výskumy Klassena a Chiu (2011), vnímaná sebaúčinnosť učiteľov a učiteľiek je na začiatku kariéry nízka, stúpa počas získavania praktických skúseností a na záver kariéry opäť klesá. V ich výskume hodnotili začínajúci učelia a učiteľky svoje zručnosti v oblasti riadenia školskej triedy ako zručnosti na nízkej úrovni a uvádzali tiež nedostatok dôvery v oblasti zvládania nevhodného správania v školskej triede, čím sa líšili od učiteľov a učiteľiek v expertnej pozícii. Títo vykazujú vyššiu úroveň sebaúčinnosti v uvedených oblastiach aj vďaka rokom skúseností.

2 Výskumná štúdia 1: Nevhodné správanie ako zdroj stresu učiteľov a učiteľiek

Cieľom tejto časti výskumu bolo zistiť, ako vnímajú budúci a praktizujúci učelia a učiteľky (N = 629) rôzne prejavy správania detí v triede. Zamerali sme sa na zisťovanie toho, ktoré prejavy správania detí vnímajú ako najviac

stresujúce. Ďalej sme zisťovali, či sa v hodnotení nevhodného správania líšia v závislosti od doterajších pedagogických skúseností.

2.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 629 participantov a participantiek (priemerný vek 27,03 roka), z toho 274 študentov a študentiek učiteľstva na bakalárskom stupni, 179 študentov a študentiek učiteľstva na magisterskom stupni a 176 učiteľov a učiteľiek v praxi. Vo výskumnom súbore bolo len 50 (8 %) mužov. Študenti a študentky učiteľstva študovali rôzne špecializácie pre (pred)primárne a sekundárne vzdelávanie na Univerzite Komenského v Bratislave v dennej aj v externej forme. Na účasť vo výskume boli vyzvaní/é v rámci účasti na predmetoch spoločného učiteľského základu. Učiteľia a učiteľky v praxi pôsobili na základných a stredných školách v rôznych regiónoch Slovenska, na účasť vo výskume boli vyzvaní e-mailom na základe predchádzajúcej účasti na vzdelávacích podujatiach, spolupráce na realizácii pedagogických praxí a pod.

Tab. 1: Prehľad výskumnej vzorky

	N	Priem. vek	Pohlavie		Špecializácia	
			M	Ž	primárne vzdelávanie	sekundárne vzdelávanie
Študenti a študentky učiteľstva na bakalárskom stupni	274	21,76	23	251	107	167
Študenti a študentky učiteľstva na magisterskom stupni	179	25,07	17	162	63	116
Učiteľia a učiteľky v praxi	176	35,09	10	166	85	91
SPOLU	629	27,03	50	579	255	374

2.2 Výskumný nástroj

Ako výskumnú metódu sme použili dotazník vytvorený na základe štúdie Gevingovej (2007), ktorý obsahoval 46 rôznych prejavov správania (jednotlivé položky sú uvedené v tabuľke 2). Participantí a participantky hodnotili mieru stresu učiteľa/učiteľky pri konfrontácii s uvedeným správaním na 4-stupňovej škále (od 1 – „vôbec nie je stresujúce“ až po 4 – „veľmi stresujúce“). Dotazníky boli anonymné a participantí a participantky ich vyplňali online na základe webového odkazu zaslaného e-mailom. Dotazníky boli zabezpečené heslom a súčasťou každého dotazníka bol informovaný súhlas.

2.3 Výsledky dotazníkovej štúdie vnímania nevhodného správania

Participantí a participantky vnímajú prejavy správania uvedené v dotazníku ako skôr stresujúce ($M = 2,602$; $SD = 0,485$; $Mdn = 2,652$). Najvyššiu mieru stresu pripisujú správaniu, ktoré zahŕňa prvky agresivity a násilia, potenciálne ohrozuje zdravie alebo majetok; a ďalej správaniu, ktoré je zamerané proti učiteľovi/učiteľke, je ponížujúce alebo znižuje jeho/jej autoritu. Získané dáta v testoch normality ani pri porovnaní koeficientov šikmosti a špicatosti nevykazujú hodnoty normálneho rozloženia, preto sme pre ďalšiu analýzu použili neparametrické štatistické testovanie rozdielov. Z hľadiska pohlavia nebola vzorka rozložená rovnomerne a nezaznamenali sme tu významné rozdiely medzi mužmi a ženami v hodnotení jednotlivých prejavov správania. Pri porovnaní skupín na základe pedagogických skúseností sme identifikovali významné rozdiely (zistené testom Kruskal-Wallis) v 38 zo 46 sledovaných kategórií správania (tab. 2). Veľkosť účinku týchto rozdielov je nízka ($\eta^2 < 0,060$) alebo stredne veľká ($\eta^2 < 0,140$) (Cohen, 1988). Rozdiel zaznamenávame aj v porovnaní priemerného skóre všetkých prejavov správania ($H = 30,601$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,046$; obr. 1). Vo väčšine prípadov sme výraznejšie rozdiely vo vnímaní nevhodného správania zistili najmä u študentov a študentiek magisterského stupňa štúdia, ktorí v predchádzajúcom semestri štúdia absolvovali didakticky zamerané predmety a kurzy pedagogickej praxe. Išlo prevažne o študentov a študentky končiaceho magisterského ročníka, ktorí mali v krátkom čase nastúpiť do učiteľskej praxe.

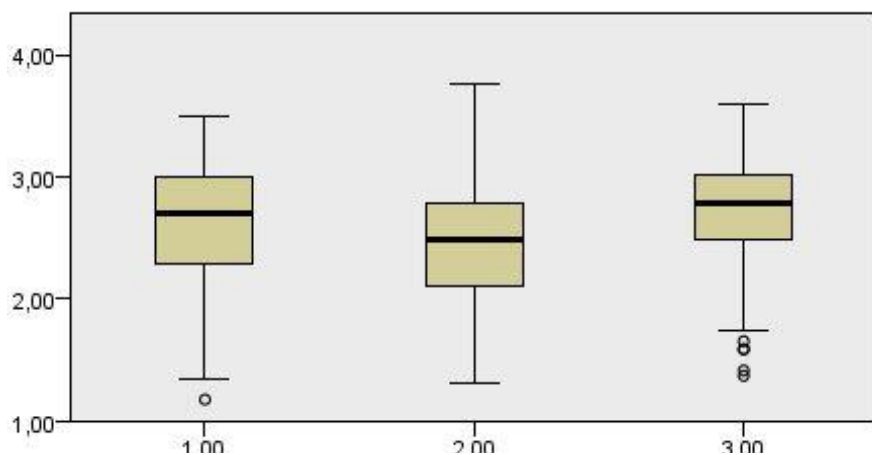
Tab. 2: Porovnanie vnímania nevhodného správania medzi študentmi a študentkami učiteľstva a učiteľmi a učiteľkami v praxi

Správanie: Keď žiak, žiačka...	M - Sum (N = 629)	M - Bc (n = 274)	M - Mgr (n = 179)	M - Uč (n = 176)	H*	p	η^2
1. zaspí na hodine.	2,29	2,34	2,50	2,00	29,14	0,000	0,043
2. kladie opätovne otázky, ktoré už boli zodpovedané.	2,36	2,42	2,42	2,19	9,50	0,009	0,012
3. sa hrá s vecami na lavici.	2,35	2,32	2,42	2,34	3,40	0,182	0,002
4. nepočúva a učiteľ/učiteľka musí opakovať, čo povedal/a.	2,58	2,63	2,45	2,64	7,66	0,022	0,009
5. nepíše si poznámky a nie je schopný/á odpovedať na otázky.	2,38	2,36	2,43	2,36	1,36	0,506	0,001
6. odpovedá jednoslovnou na učiteľove/učiteľkine otázky.	2,30	2,38	2,51	1,97	43,01	0,000	0,066
7. nezapája sa do skupinovej práce.	2,45	2,49	2,57	2,27	14,22	0,001	0,020

8. pýta sa, či bude diskutovaná téma na teste.	2,06	1,96	2,51	1,75	32,38	0,000	0,049
9. tipuje odpovede na učiteľove/učiteľkine otázky.	2,30	2,27	2,47	2,19	9,96	0,007	0,013
10. dokončuje si domácu úlohu v škole pred hodinou.	2,27	2,27	2,55	1,98	28,87	0,000	0,043
11. nechce priznať, že si nespravil/a domácu úlohu.	2,41	2,48	2,46	2,24	9,76	0,008	0,012
12. odpisuje od ostatných.	2,52	2,56	2,47	2,52	1,11	0,574	0,001
13. podvádza na teste.	2,67	2,73	2,49	2,76	8,63	0,013	0,011
14. prichádza neskoro na hodinu.	2,49	2,60	2,47	2,35	9,60	0,008	0,012
15. nepríde na hodinu.	2,46	2,46	2,59	2,31	6,37	0,041	0,007
16. odhadzuje po triede odpadky.	2,72	2,77	2,46	2,92	22,48	0,000	0,033
17. ničí cudzí majetok (vandalizmus).	2,93	3,03	2,36	3,34	64,39	0,000	0,100
18. kradne (školský majetok alebo veci spolužiakov).	2,97	3,10	2,38	3,38	64,46	0,000	0,100
19. píše po stenách, laviciach a inom školskom majetku.	2,86	2,93	2,38	3,24	59,90	0,000	0,092
20. míňa zbytočne školský materiál.	2,58	2,54	2,46	2,76	11,49	0,003	0,015
21. sa hrá s ostrými alebo nebezpečnými predmetmi.	2,97	3,04	2,44	3,38	56,43	0,000	0,087
22. kritizuje názory ostatných spolužiakov/spolužiačok.	2,61	2,65	2,46	2,70	7,65	0,022	0,009
23. kritizuje vlastnosti ostatných spolužiakov a spolužiačok.	2,66	2,70	2,46	2,81	15,87	0,000	0,022
24. bije spolužiakov/spolužiačky.	3,00	3,09	2,42	3,43	58,17	0,000	0,090
25. háda sa so spolužiakmi/spolužiačkami.	2,73	2,79	2,40	2,98	36,76	0,000	0,056
26. chodí do školy nevhodne oblečený/á.	2,45	2,43	2,53	2,40	2,11	0,348	0,000
27. nenosí si učebnice alebo iné pomôcky.	2,48	2,47	2,49	2,50	0,20	0,903	0,003
28. nerobí si domáce úlohy.	2,49	2,53	2,49	2,43	2,67	0,264	0,001
29. vymýšľa výhovorky, prečo si nespravil/a úlohu.	2,43	2,47	2,43	2,39	0,99	0,610	0,002

30. nosí do školy veci, ktoré nie je dovolené nosiť do školy.	2,61	2,72	2,36	2,68	22,56	0,000	0,033
31. vstáva zo svojho miesta, keď učiteľ/ka hovorí.	2,58	2,73	2,34	2,60	19,81	0,000	0,028
32. opustí svoje miesto bez dovolenia.	2,59	2,69	2,32	2,70	20,82	0,000	0,030
33. baví sa so spolužiakmi/spolužiačkami, keď učiteľ/ka hovorí.	2,69	2,73	2,41	2,93	33,07	0,000	0,050
34. namiesto samostatnej práce sa baví.	2,61	2,61	2,41	2,83	21,16	0,000	0,031
35. rozpráva bez prihlásenia.	2,45	2,50	2,39	2,43	2,30	0,316	0,001
36. hlasno žuje žuvačku.	2,55	2,47	2,51	2,70	6,99	0,030	0,008
37. robí si na hodine zadania na iný predmet.	2,54	2,53	2,41	2,68	9,23	0,010	0,012
38. počas hodiny si číta veci, ktoré nesúvisia so školou.	2,49	2,46	2,37	2,65	9,56	0,008	0,012
39. používa nadávky a iné nevhodné slová.	2,84	2,83	2,40	3,30	59,05	0,000	0,091
40. drzo odvráva učiteľovi/ke.	2,98	3,05	2,45	3,43	61,64	0,000	0,095
41. žiada učiteľa/ku, aby zopakoval/a informácie, ktoré nezachytil/a, pretože sa bavil/a.	2,65	2,73	2,50	2,68	8,20	0,017	0,010
42. kričí na učiteľa/ku.	3,02	3,13	2,46	3,43	54,05	0,000	0,083
43. odmietne urobiť to, o čo ho/ju učiteľ/ka požiadal/a.	2,87	2,94	2,45	3,18	42,97	0,000	0,065
44. háda sa s učiteľom/kou, keď ho/ju upozorní na nevhodné správanie.	2,96	3,04	2,45	3,34	49,78	0,000	0,076
45. robí nevhodné narážky na opačné pohlavie.	2,72	2,71	2,24	3,21	80,22	0,000	0,125
46. hádže veci.	2,77	2,78	2,40	3,15	49,77	0,000	0,076

*Významnosť rozdielu medzi uvedenými tromi kariérovými pozíciami bola zisťovaná neparametrickým testom Kruskal-Wallis.



Obr. 1. Porovnanie celkového priemerného skóre v jednotlivých skupinách.⁸

3 Výskumná štúdia 2: Analýza videozáznamov zo školských tried

Cieľom tejto štúdie bolo analyzovať žiacke správanie a interakcie v bežnej triede základnej školy, ktoré možno z pohľadu učiteľa/učiteľky vnímať ako problémové, rušivé alebo nevhodné, a konfrontovať tieto kategórie správania s výsledkami dotazníkového výskumu v štúdiu 1. Ďalším cieľom tejto analýzy bolo vytvoriť podnetový materiál na ďalší experimentálny výskum a tréning profesijného videnia učiteľov a učiteľiek v rámci pregraduálnej prípravy a tranzitu do praxe.

3.1 Postup a výskumná vzorka

Na analýzu diania v školskej triede boli použité videozáznamy vyučovania z dvoch tried bežných základných škôl v Bratislavskom kraji. Kritériá výberu škôl sme si stanovili nasledovne: sústredili sme sa na bežné štátne základné školy, ktoré nemajú žiadne špecifiká v podobe alternatívnych vyučovacích metód, špecifického zamerania tried a pod. Ďalšou podmienkou bolo, aby išlo o triedy 2. stupňa základnej školy (cca 6. – 8. ročník).

Na základe uvedených kritérií boli oslovené viaceré školy, videozáznamy sme napokon získali z dvoch škôl, kde vedenie školy, vyučujúci aj rodičia žiakov

⁸ Vysvetlivky: 1 = Bc., 2 = Mgr., 3 = učelia a učiteľky v praxi. Významnosť rozdielu medzi uvedenými troma kariérovými pozíciami bola zisťovaná neparametrickým testom Kruskal-Wallis.

a žiakov poskytl písomný informovaný súhlas na vytvorenie nahrávok na výskum a tvorbu tréningového materiálu na prípravu budúcich učiteľov a učiteliek.

Nahrávanie prebiehalo v mesiaci jún 2017 počas jedného bežného vyučovacieho dňa. Kamera bola umiestnená v triede staticky pred tabuľou so záberom na všetkých žiakov a žiačky v triede podľa aktuálnej priestorovej dispozície triedy tak, aby záber približne zodpovedal pohľadu učiteľa/učiteľky na triedu. Výskumníčka spustila nahrávanie na začiatku vyučovacej hodiny a zastavila na konci vyučovacej hodiny, počas hodiny v triede nebola prítomná. Učitelia a učiteľky aj žiaci a žiačky boli v rámci záverečného spoločného rozhovoru informovaní o cieľoch nahrávania a spôsoboch použitia videa. Spolu bolo zaznamenaných deväť vyučovacích hodín s celkovým rozsahom videozáznamu 6 hodín a 5 minút (tab. 3). Každú vyučovaciu hodinu viedol iný učiteľ/učiteľka, mala odlišný kontext a boli použité odlišné didaktické metódy:

1. Hodina matematiky 1 (ZS1_MAT) bola vedená tradičným frontálnym spôsobom, išlo o precvičovanie učiva, žiaci a žiačky sedeli v laviciach, samostatne počítali príklady, jeden žiak/jedna žiačka vždy počítal/a príklad pri tabuli.
2. Hodina hudobnej výchovy (ZS1_HUV) bola zameraná na prezentáciu žiackych prác – projektov vo forme powerpointových prezentácií, ktoré sa týkali hudobných interpretov a skladateľov. Po prezentovaní prác nasledovala spoločná diskusia.
3. Hodina biológie 1 (ZS1_BIO) prebiehala v špecializovanej učebni biológie a bola zameraná na opakovanie tematického celku, žiaci a žiačky riešili zadania na interaktívnej tabuli.
4. Hodina slovenského jazyka 1 (ZS1_SJL) prebiehala v triede tradičným frontálnym spôsobom, bola zameraná na opakovanie tematického celku.
5. Hodina informatiky (ZS1_INF) prebiehala v učebni informatiky, žiaci a žiačky pracovali vo dvojiciach za jedným počítačom a samostatne tvorili programy podľa zadania vyučujúcej.
6. Hodina biológie 2 (ZS2_BIO) prebiehala v špecializovanej učebni prírodovedných predmetov. Žiaci a žiačky pozerali vzdelávací film, vyučujúca vyvolávala jednotlivých žiakov a žiačky a individuálne s nimi preberala výsledky testu, kým ostatní pozerali film.
7. Hodina matematiky 2 (ZS2_MAT) prebiehala v bežnej triede, ktorá bola upravená pre skupinovú prácu, žiaci a žiačky mali vopred pripravené zadania, ktoré riešili v skupinách. Následne sedeli v kruhu a dávali si spätné väzby.

8. Hodina fyziky (ZS2_FYZ) prebiehala v učebni prírodovedných predmetov, trieda písala písomnú prácu.
9. Hodina slovenského jazyka 2 (ZS2_SJL) prebiehala v bežnej triede a bola zameraná na dramatizáciu literárneho textu (rozhlasovej hry). Po úvodnom výklade si žiaci a žiačky rozdelili úlohy a čítali predložený text hry.

Tab. 3: Prehľad analyzovaných videozáznamov zo školských tried

kód nahrávky	ročník	predmet	počet detí v triede	minutáž
1. ZS1_MAT	6.	matematika	17	00:41:28
2. ZS1_HUV	6.	hudobná výchova	17	00:42:34
3. ZS1_BIO	6.	biológia	17	00:42:28
4. ZS1_SJL	6.	slovenský jazyk	17	00:44:20
5. ZS1_INF	6.	informatika	16	00:36:08
6. ZS2_BIO	7.	biológia	20	00:32:37
7. ZS2_MAT	7.	matematika	20	00:40:38
8. ZS2_FYZ	7.	fyzika	20	00:41:47
9. ZS2_SJL	7.	slovenský jazyk	20	00:42:47

3.2 Metódy analýzy videozáznamu

Všetky videá sledovali tri nezávislé kódovateľky (autorky štúdie), ktoré zaznamenali minutáž a kódom označili tie časti záznamu, kde situácia bola z pohľadu učiteľa/učiteľky potenciálne rušivá, niektorí žiaci/žiačky sa nesústredili na vyučovací proces, boli nepokojní, v triede bolo rušno a pod. Kódovateľky zapisovali vybrané sekvencie v nasledujúcom formáte: minutáž, lokalizácia (kto zo žiakov/žiačok je zdrojom rušivého, resp. nevhodného správania) a kód správania (stručný popis situácie). Následne sme označili vybrané sekvencie a porovnali zhodu kódovateľiek (tab. 4). Pri ďalšej analýze boli ako deduktívne kódy použité položky z dotazníka v štúdiu 1. K jednotlivým prejavom nevhodného správania, ktoré sme identifikovali vo videozáznamoch vyučovacích hodín, sme priradili kódy podľa položiek z dotazníka. Pri analýze sme sa zameriavali výlučne na identifikáciu správania detí, prípadné intervencie a výchovné postupy učiteľov a učiteľiek sme v rámci tejto štúdie nehodnotili.

3.3 Výsledky analýzy videozáznamov zo školských tried

Do finálnej analýzy dát sme zaradili 8 videozáznamov vyučovacích hodín s celkovým rozsahom 5 hodín, 28 minút a 39 sekúnd. Jeden záznam (hodina informatiky) bol z analýzy vylúčený z dôvodu záberu na triedu, ktorý

neumožňoval plnohodnotnú analýzu prejavov správania detí. Monitory zatienili tváre niektorých žiakov a žiačok, čo znemožnilo identifikovať, či deti skutočne pracujú na zadanej úlohe, kto hovorí a pod.

V prvej časti analýzy sme sa zamerali na identifikovanie sekvencií vyučovacích hodín, v ktorých dochádza k správaniu, ktoré môže učiteľ/učiteľka vnímať ako rušivé. Z údajov v tab. 4 vyplýva, že sa kódovateľky zhodovali v identifikovaní problematického správania, odlišnosti sme však zaznamenali v časovom ohraničení výskytu týchto prejavov. Pre jednotlivé záznamy vyučovacích hodín sme vypočítali rozsah a percentuálny podiel času vyučovacej hodiny, počas ktorej sa vyskytuje problematické správanie. Pri výpočte sme použili údaje o sekvenciách, kde sa na výskyte nevhodného správania zhodli všetky tri kódovateľky. Výskyt nevhodného správania sa v rámci sledovaných vyučovacích hodín pohyboval od 3 do 14 minút z celkového zaznamenaného času, v percentuálnom vyjadrení išlo o 8 – 34 % vyučovacej hodiny. V priemere v jednotlivých vyučovacích hodinách kódovateľky zhodne označili 20 % času ako momenty, kedy dochádza k nevhodnému alebo rušivému správaniu, čo je v priemere 8 minút z vyučovacej hodiny, pričom priemerná dĺžka nahrávok bola 40 minút. Najvyšší výskyt správania, ktoré môže narúšať vyučovací proces, sme zaznamenali na hodinách s najmenšou štruktúrovanosťou.

Tab. 4: Identifikácia sekvencií, kde dochádza k prejavom nevhodného správania (porovnanie jednotlivých kódovateľiek)

Kód videa (minutáž)	Kódo- vateľka	Minutáž videa (sekvencie, kde dochádza k prejavom nevhodného správania)																																															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45			
1. ZS1_MAT (00:41:28)	1																																																
	2																																																
	3																																																
2. ZS1_HUV (00:42:34)	1																																																
	2																																																
	3																																																
3. ZS1_BIO (00:42:28)	1																																																
	2																																																
	3																																																
4. ZS1_SJL (00:44:20)	1																																																
	2																																																
	3																																																
6. ZS2_BIO (00:32:37)	1																																																
	2																																																
	3																																																
7. ZS2_MAT (00:40:38)	1																																																
	2																																																
	3																																																
8. ZS2_FYZ (00:41:47)	1																																																
	2																																																
	3																																																
9. ZS2_SJL (00:42:47)	1																																																
	2																																																
	3																																																

K označeným momentom, kedy v triede dochádza k nevhodnému alebo rušivému správaniu sme priradili kódy, označujúce konkrétne správanie. Vychádzali sme pritom z prejavov správania uvedených v štúdiu 1. V sledovaných triedach sme identifikovali 15 zo 46 uvedených prejavov správania (obr. 2).

hrá sa s vecami na lavici	nepočúva a učiteľ/ka musí opakovať, čo povedal/a	nezapája sa do skupinovej práce	odpisuje od ostatných
podvádza na teste	vstáva zo svojho miesta, keď učiteľ/ka hovorí	opustí svoje miesto bez dovoľenia	baví sa so ostatnými, keď učiteľ/ka hovorí
namiesto samostatnej práce sa baví	rozpráva bez prihlásenia	drzo odvráva učiteľovi/ke	žiada učiteľa/ku, aby zopakoval/a informácie, ktoré nezachytil/a
odmietne urobiť to, o čo ho učiteľ/ka požiadal/a	háda sa s učiteľom/kou, keď ho upozorní na nevhodné správanie	hádza veci	

Obr. 2. Prejavy nevhodného správania identifikované vo videozáznamoch vyučovacích hodín.

4 Diskusia

Podľa medzinárodnej štúdie Talis (OECD, 2007; Koršňáková, Kováčová, 2010) trávajú učitelia a učiteľky približne 11 % vyučovacieho času riešením disciplinárnych problémov v triede. Z prezentovaných analýz videí zo školských tried vyplýva, že výskyt neadekvátneho správania sa v rámci jednotlivých vyučovacích hodín (aj v rámci tej istej triedy) líši. V sledovaných triedach sme identifikovali 8 – 34 % času vyučovacích hodín, kedy dochádza k správaniu žiakov a žiačok, ktoré možno pokladať za rušivé, nesústredené alebo nevhodné. Výskyt takéhoto správania sa javí vyšší, ako uvádzajú výsledky medzinárodných porovnaní. Uvedený rozdiel pripisujeme najmä skutočnosti, že správanie, ktoré sme vo videách identifikovali, si vždy nemusí vyžadovať priamu intervenciu učiteľa/učiteľky. Vyučujúci sa líšia v schopnosti identifikovať a interpretovať jednotlivé prejavy správania. Náročné alebo „problémové“ správanie najčastejšie opisujú v nadväznosti na charakteristiky dieťaťa, ako napr. prítomnosť poruchy, ktorá ovplyvňuje školský výkon, porušovanie školských pravidiel alebo pôvod dieťaťa v rizikovom sociálnom prostredí (Lemešová, 2010, 2012). Miera náročnosti,

akú danej situácii pripisujú, je však individuálna. Tieto interindividuálne rozdiely môžu súvisieť s osobnostnými vlastnosťami, úrovňou frustračnej tolerancie, s pedagogickými skúsenosťami participantov a participantiek, ale aj s kultúrou danej školy (nastavenie pravidiel, skladba detí v danej triede a pod.). Výskumy venované rozdielom vo vnímaní nevhodného správania medzi skúsenými a menej skúsenými učiteľmi a učiteľkami vychádzajú z predpokladu, že dlhšia pedagogická prax vedie k tomu, že učitelia a učiteľky usudzujú o dianí v triede inak ako ich mladší kolegovia a kolegyne. Vyučujúci s dlhšou praxou, na rozdiel od začínajúcich učiteľov a učiteľiek, resp. študentov a študentiek učiteľstva, vnímajú správanie detí komplexnejšie, kým menej skúsení učitelia a učiteľky sú skôr povrchní; ďalej sú skúsení učitelia a učiteľky schopní selektovať podstatné informácie z diania v triede, robia rýchlejšie a presnejšie závery (Wolff, Jarodzka, van den Bogert, Boshuizen, 2016). Rozdiel v hodnotení správania žiakov a žiačok pozorujeme aj pri porovnaní začínajúcich a končiacich študentov a študentiek učiteľstva. Študenti a študentky učiteľstva na bakalárskom stupni štúdia hodnotili problémové správanie detí v triede ako náročnejšie na zvládanie, ich interpretácie správania boli menej variabilné, viac sa sústredili na popis, identifikáciu správania, ako na jeho interpretáciu alebo príp. intervenciu. Študenti a študentky na magisterskom stupni učiteľského štúdia sa v hodnotení školských situácií líšia najmä v tom, že sa viac zameriavajú na interpretáciu správania, menej na jeho popis, príp. hodnotenie, u starších študentov a študentiek učiteľstva sme sa tiež stretli s menej direktívnym prístupom (Sokolová, Lemešová, 2014; Sokolová, 2018).

V hodnotení prejavov správania v štúdiu 1 sme zaznamenali významné rozdiely medzi jednotlivými kariérovými skupinami, pričom najvýraznejšie sa líšia študenti a študentky magisterského stupňa štúdia. Táto skupina je v tzv. období tranzitu do praxe, majú za sebou aktuálne skúsenosti z pedagogickej praxe a predmety zamerané na odborovú didaktiku, riadenie školskej triedy a pod. V porovnaní so študentmi a študentkami bakalárskeho stupňa majú viac teoretických vedomostí a súčasne v porovnaní s učiteľmi a učiteľkami menej praktických skúseností. Navyše je toto kariérové obdobie spojené so zodpovednosťou a úzkosťou spojenou s nástupom do praxe (Sokolová, Lemešová, 2014). Študenti a študentky magisterského stupňa hodnotili ako oveľa stresujúcejšie tie prejavy správania, ktoré sa týkali didaktického aspektu profesie, teda situácie, ktoré priamo súvisia s učením a vyučovaním (napr. keď sa žiak/čka nezapája do skupinovej práce, keď si dokončuje domácu úlohu pred hodinou a pod.). Naopak, situácie spojené skôr s organizačnou, výchovnou či vzťahovou rovinou vyučovania (napr. vstáva svojvoľne z miesta, kritizuje ostatných spolužiakov a pod.) hodnotili študenti a študentky magisterského stupňa ako menej stresujúce v porovnaní so študentmi a študentkami

bakalárskeho stupňa štúdia a učiteľmi a učiteľkami v praxi. Podobný trend zaznamenáva v pôvodnej štúdiu aj Gevingová (2007). Tieto zistenia môžu súvisieť s tým, že tranzit do praxe pre študentov a študentky predstavuje testovanie, preverovanie ich učiteľských kompetencií, ktoré sa viažu najmä na predmet a didaktickú zložku („ako vedia učiť“).

Popri činiteľoch kariérového cyklu možno tieto rozdiely interpretovať aj v kontexte vývinových činiteľov. Súčasné teórie vývinovej psychológie sú veľmi opatrné v definovaní veku prechodu od adolescencie k mladej dospelosti, tento vývinový tranzit sa však do istej miery prekrýva aj s tranzitom profesijným. Koncept vynárajúcej sa dospelosti (Arnett, 2000, 2004) predpokladá, že v kultúrach, ktoré umožňujú odloženie preberania rolí typických pre dospelosť (partnerstvo, rodičovstvo, profesijná rola) sa v súčasnosti stretávame s tendenciou odkladať tieto kroky na neskoršiu dobu. Podľa Arnetta (2004) je pre toto obdobie medzi adolescenciou a dospelosťou typická intenzívna exploračia identity, nestabilita, výrazné zameranie na seba a prežívanie života „medzi“ (angl. „feeling in-between“). Štúdie o adolescencii v kontexte neurovývinových zmien (napr. Somerville, 2013) zase zdôrazňujú, že s týmito zmenami súvisí hypersenzitivita voči hodnoteniu iných, stále sa vyvíjajúci sebaobraz, a súčasné dozrievanie prefrontálnej kôry, ktoré sa spája s flexibilným reagovaním v rôznych situáciách, zvažovaním efektívnych alternatív vzhľadom na kontext a pod. Tendencia odsunúť prevzatie novej, dospeljej, profesijnej roly učiteľa/učiteľky spojená so zvýšenou citlivosťou vo vzťahu k vlastnej osobe a príp. profesijnému výkonu môžu u budúcich učiteľov a učiteľiek viesť k zvýšenej tenzii a táto sa potom premieta aj do interpretácie potenciálnych stresorov v školskom prostredí. Vo svetle vývinovopsychologických teórií aj činiteľov kariérového cyklu učiteľa je zjavné, že v učiteľskej príprave je potrebné venovať zvýšenú pozornosť práve fáze tranzitu do praxe a usmerňovať budúcich učiteľov a učiteľky aj v oblasti reflektovania vzťahových rovín učiteľskej profesie, disciplíny a riadenia školskej triedy.

Obe predkladané výskumné štúdie prinášajú istý vhľad do problematiky interpretovania a riešenia náročného správania detí v školskej triede. K ich limitom patrí najmä skutočnosť, že sme napriek pomerne rozsiahlej vzorke dotazníkovej štúdie nedokázali zabezpečiť jej homogénnosť s ohľadom na rovnomerné zastúpenie jednotlivých školských predmetov, resp. typov škôl. Taktiež sme pri analýze dotazníkových dát nezohľadňovali predchádzajúce skúsenosti participantov a participantiek, osobnostné vlastnosti a schopnosti, ani ďalšie demografické detaily. Pri analyzovaní správania detí v triede sme vychádzali z dostupnej vzorky, kde sme mali možnosť získať súhlas na nahrávanie vyučovacích hodín. Preto nemožno tieto výsledky zovšeobecňovať a interpretujeme ich len ako prípadové štúdie dvoch školských tried. V ďalších

krokoch výskumu predpokladáme prepojenie dotazníkových dát s výsledkami psychologickéj diagnostiky a rozšírenie interpretácie situácií v školskej triede o výpovede vyučujúcich, ktorí budú sledovať vybrané sekvencie diania v triede.

Záver

Prezentované výsledky naznačujú, že obavy budúcich učiteľov a učiteliek v oblasti zvládania náročného správania detí v triede sú legitímne. Dynamika nami analyzovaných školských tried si vyžaduje schopnosť učiteľa/učiteľky efektívne identifikovať, interpretovať a reagovať na rôznorodé prejavy správania, z ktorých viaceré možno pokladať za stresujúce. Budúci učelia a učiteľky vo fáze tranzitu do praxe sa v hodnotení situácií a správania detí často líšia od svojich mladších aj skúsenejších kolegov a kolegýň. Tieto rozdiely možno interpretovať v kontexte zvýšenej vývinovej aj profesijnej senzitivity k nárokom na výkon učiteľskej profesie v ranej fáze kariéry. Preto práve v tomto období pokladáme za dôležité zamerať psychologickú prípravu učiteľov a učiteliek na oblasť sebaopoznania, zvládania záťaže a reflektovanie seba v učiteľskej role, a to nielen v rovine teoretickej, ale aj zážitkovej, sebakúsenejšej, príp. mentorsko-poradenskej.

Literatúra:

- ANTONIOU, A. S. – POLYCHRONI, F. – VLACHAKIS, N. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. In *Journal of Managerial Psychology*, roč. 21, č. 7, s. 682 – 690.
- ARNETT, J. J. 2000. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. In *American Psychologist*, roč. 55, č. 5, s. 469 – 480.
- ARNETT, J. J. 2004. *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties*. Oxford: Oxford University Press. 280 s. ISBN 978-0195309379.
- ARNUP, J. – BOWLES, T. 2016. Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. In *Australian Journal of Education*, roč. 60, č. 3, s. 229 – 244.
- BUTTNER, S. et al. 2015. Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. In *The Australian Educational Researcher*, roč. 42, č. 4, s. 461 – 481.
- CLUNIES-ROSS, P. – LITTLE, E. – KIENHUIS, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. In *Educational Psychology*, roč. 28, s. 693 – 710.

- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- DEMEROUTI, E. – BAKKER, A. B. – NACHREINER, F. – SCHAUFELI, W. B. 2001. The Job Demands–Resources Model of burnout. In *Journal of Applied Psychology*, roč. 86, s. 499 – 512.
- GEVING, A. M. 2007. Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. In *Teaching and Teacher Education*, roč. 23, s. 624 – 640.
- HONG, J. Y. 2012. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. In *Teachers and Teaching*, roč. 18, č. 4, s. 417 – 440.
- CHANG, M. L. 2009. An appraisal perspective on teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. In *Educational Psychology Review*, roč. 21, s. 193 – 218.
- JOHNSON, B. et al. 2012. *Early career teachers: Stories of resilience*. University of South Australia. 96 s. ISBN: 978-0-646-58408-9.
- JOHNSON, S. M. – BIRKELAND, S. E. 2003. Pursuing a „Sense of Success“: New Teachers Explain Their Career Decisions. In *American Educational Research Journal*, roč. 40, č. 3, s. 581 – 617.
- KLASSEN, R. M. – CHIU, M. M. 2011. The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. In *Contemporary Educational Psychology*, roč. 36, č. 2, s. 114 – 129.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. 162 s. ISBN 978-80-970261-2-7.
- KOUSTELIOS, A. – KARABATZAKI, D. – KOUISTELIOU, I. 2004. Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. In *Psychological Reports*, roč. 95, s. 883 – 886.
- LEMEŠOVÁ, M. 2010. „Problémové“ dieťa v škole. In *Zdravá škola*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 366 – 370.
- LEMEŠOVÁ, M. 2012. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In *Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén*. Bratislava: Iris, s. 136 – 147.
- OECD. 2007. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Dostupné online: www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalish.htm
- SKAALVIK, E. M. – SKAALVIK, S. 2015. Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession – What do teachers say? In *International Education Studies*, roč. 8, č. 3, s. 181 – 192.
- SKAALVIK, E. M. – SKAALVIK, S. 2017. Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. In *Social Psychology of Education*, roč. 20, č. 1, s. 15 – 37.

- SOKOLOVÁ, L. – LEMEŠOVÁ, M. 2014. Ako riešia náročné školské situácie študenti a študentky učiteľstva. In *Pedagogický výzkum: spojnice medzi teorií a praxí*. Olomouc: Agentura Gevak, s. 121 – 131. ISBN 978-80-86768-90-8.
- SOKOLOVÁ, L. 2018. Learning to notice: Professional vision and challenging behaviour in the classroom. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume VII, s. 251 – 260. ISSN 1691-5887.
- SOMERVILLE, L. H. 2013. Special issue on the teenage brain: Sensitivity to social evaluation. In *Current Directions in Psychological Science*, roč. 22, č. 2, s. 129 – 135.
- SPILT, J. L. – KOOMEN, H. M. Y. – THIJS, J. T. 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. In *Educational Psychology Review*, roč. 23, s. 457 – 477.
- WOLFF, C. E. – JARODZKA, H. – VAN DEN BOGERT, N. – BOSHUIZEN, H. P. A. 2016. Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. In *Instructional Science*, roč. 44, s. 243 – 265.
- YOON, J. S. 2002. Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. In *Social Behavior and Personality*, roč. 30, č. 5, s. 485 – 493.

Grantová podpora: VEGA 1/0409/17 Osobnosť a profesijné videnie učiteľov a učiteľiek vo vzťahu k riešeniu náročných situácií v školskej triede v období tranzitu do praxe.

Mgr. Lenka Sokolová, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Po absolvovaní špecializačného štúdia školskej psychológie a doktorandského štúdia pedagogickej psychológie pracovala ako školská psychologička. Má viac ako 15 rokov pedagogickej praxe (učiteľka na základnej škole, gymnáziu, v záujmovom vzdelávaní dospelých a príprave učiteľov a učiteľiek). V súčasnosti sa pedagogicky a výskumne venuje najmä didaktike psychológie v pre-univerzitnom vzdelávaní a psychologickej príprave učiteľov a učiteľiek.

Mgr. Miroslava Lemešová, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Je certifikovanou lektorkou vzdelávania dospelých, vyučuje sociálnu psychológiu a vedie sociálno-psychologické výcviky pre študentov a študentky učiteľstva rôznych aprobácií. Výskumne sa zameriava na didaktiku psychológie a sociálno-psychologického výcviku, rozvoj učiteľských zručností a vzdelávanie jednotlivcov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Mgr. Silvia Harvanová, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na Katedre psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v

Bratislave. Pregraduálne a doktorandské štúdium absolvovala na Katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vo výskume sa zameriava najmä na neurofyziologické, kognitívne a perceptuálne aspekty psychických funkcií v rozličných kontextoch. Popri pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti aktuálne pôsobí ako školská psychologička na ZŠ Dubová v Bratislave.

Lenka Sokolová
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Katedra psychológie a patopsychológie
Račianska 59
813 34 Bratislava
sokolova@fedu.uniba.sk

Miroslava Lemešová
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Katedra psychológie a patopsychológie
Račianska 59
813 34 Bratislava
lemesova@fedu.uniba.sk

Silvia Harvanová
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Katedra psychológie a patopsychológie
Račianska 59
813 34 Bratislava
harvanova@fedu.uniba.sk

SPRÁVY

Kuchárska kniha pre život „Šťastná škola...“

Vysoká škola DTI organizovala dňa 29.10.2018 5. ročník konferencie „Kuchárska kniha pre život“. Jej zámerom bolo viesť odbornú diskusiu na tému „Šťastná škola a školské pravidlá“.

Podujatie sa opätovne konalo pod záštitou predsedu Trenčianskeho samosprávneho kraja (TSK) Jaroslava Bašku. Hostiteľskej funkcie 5. ročníka sa ujala Súkromná základná škola v Novej Dubnici (SZŠ), ktorá je organizačným partnerom konferencie od jej 1. ročníka. Program konferencie sa niesol v duchu pozitívnych myšlienok na úrovni, tak vedeckých, ako i praktických úvah o šťastnej škole, o pravidlách v škole, ktoré umožňujú v škole rozvíjať šťastie žiakov a učiteľov.

Aj tento ročník svojimi pútavými prednáškami a živou diskusiou obohatili osobnosti pedagogickej obce, odborníci z praxe, učitelia, psychológovia, žiaci základných a stredných škôl.

Podujatie prišli svojou účasťou podporiť primátor mesta Nová Dubnica Peter Marušinec, za TSK z odboru školstva Eva Žernovicová, učitelia ZŠ, SŠ z Trenčianskeho kraja, ale i z iných kútov Slovenska.

Úvodné minúty patrili krátkemu filmu z dielne SZŠ, s cieľom objasniť zábery projektu Šťastná škola. V podaní Juraja Šimkoviča, manažéra šťastia v SZŠ, hlavného realizátora tohto projektu, bola pútavo podaná prednáška „Naivná, pozitívna pedagogika v praxi“. Viedla účastníkov konferencie k zamysleniu nad tým ako podporuje človek svoje šťastie alebo šťastie svojich blízkych.

Následne riaditeľka SZŠ Jana Kramárová, predstavila jednu z 10 vybraných učiteľov roka, Helenu Drobulovú, učiteľku chémie z gymnázia v Ružomberku. Jej účasť na konferencii organizátorov veľmi milo potešila. V krátkom rozhovore boli pani učiteľke položené otázky, ako sa stať učiteľom roka? Svoj recept na úspech vyjadrila veľmi ľudsky a s vysokou osobnou charizmou nasledovné myšlienky „...musela som úplne zmeniť seba, pohľad na to, že nie ja budem tá dôležitá na vyučovaní, ale do centra diania bude postavený žiak. Hľadám a uplatňujem rôzne metódy, hlavne skupinové práce na vyučovaní, dávam možnosť vyniknúť každému žiakovi.“

Prednáškou Mirona Zelinu pokračoval program konferencie. Erudovaný odborník z oblasti pedagogiky a psychológie vyzdvihol potrebu smerovať potenciál detí, žiakov k rozvoju schopností dôležitých pre šťastný život. „Pokiaľ cez novú výchovu a vzdelanie doma, v škole, spoločnosti, nezmeníme OSOBNOSŤ človeka, nedosiahneme produktívnej, ani ľudskej, ani spoločenskej zmeny“. Osobitnú pozornosť venoval autoregulácii, regulácii myšlienok

a emócií a celkovo novému smerovaniu pedagogiky nádeje a pozitívnej edukácii. Zakončením prednášky bol krst knihy Mirona Zelinu s názvom „*Psychoedukácia*“, v ktorej sú spomínané názory rozvinuté.

V rámci poobedných aktivít konferencie (dielničiek) sa realizovali tri bloky prednášok a následnej diskusii. Ako na pravidlá v škole „*Ako sa to dá?*“, riešila spoločne s učiteľmi Dáša Porubčanová. V diskusii mali možnosť vyjadriť učitelia svoje názory na potrebu šťastia v škole o prirodzenom nastavení pravidiel. V dielničke Juraja Šimkoviča sa hýbalo a hralo. Zapojení účastníci konferencie sa viac dozvedeli o pôvode a význame hry „*Kimball*“. Hra ukrýva pozitívny zámer, upevňovanie vzájomných vzťahov, schopnosť fungovať v skupine a rešpektovať pravidlá medzi sebou.

Hejného metódu v matematike a jej výhody prezentovala učiteľom i rodičom Danka Tačovská. Uplatňovať ich možno pri všetkých prírodovedných a technických predmetoch.

Záverečná diskusia všetkých zúčastnených sa niesla v pozitívnom duchu. Učitelia vyjadrili súhlas s poslaním formovať školu k šťastiu, podporili zámer venovať sa hlbšie významu pravidiel v škole a zapojiť do procesu formovania pravidiel i rodičov žiakov.

Z konferencie bude spracovaný krátky filmový záznam, ktorý budeme zdieľať na stránke Vysokej školy DTI, ako aj na stránke SZŠ Nová Dubnica.

Predbežný termín 6. ročníka Kuchárskej knihy pre život je máj 2019.

Konferencia sa konala v rámci aktivít smerujúcich k výstupom projektu „Stratégie podpory adherencie žiakov k pravidlám v edukačnom prostredí“. Projekt KEGA č. 005DTI-4/2018.

Podujatie sa konalo v rámci týždňa vedy a techniky.

Dáša Porubčanová, Igor Marks

Recenzie

Šeben Zaťková, Tímea, Černáková, Eleonóra: *Základy pedagogiky v inžinierskom vzdelávaní*. Praha: Wolters Kluwer, 180 s., ISBN 978-807598-182-0.

Zo samotného názvu publikácie je zrejmé, komu je určená. Samotné autorky zameranie publikácie charakterizujú: „Cieľom publikácie je poskytnúť základnú orientáciu v oblasti pedagogických vied vysokoškolským študentom a absolventom inžinierskych odborov štúdia, ale aj študentom učiteľstva profesijných predmetov, takisto mladým začínajúcim učiteľom a doktorandom, vysokoškolským učiteľom.“

Ide teda o publikáciu, ktorá má študujúcemu poskytnúť základnú orientáciu v pedagogike. Čitateľ teda otvára publikáciu s očakávaním „základov“. Avšak už prvotný pohľad do obsahu naznačuje, že tá „orientácia“ je obsiahlejšia, ako by sme očakávali. Vedome sa nebudeme venovať jednotlivým kapitolám, ale zaujmeme komplexnejšie stanovisko.

Prvým zamyslením je, či predmetná publikácia uvedie študujúceho do podstaty pedagogiky a či mu poskytne pohľad a následne po preštudovaní knihy aj vedomosti z uvedeného vedného odboru. Pozorné preštudovanie jednotlivých kapitol /celkom jedenásť/ nás vedie k vyjadreniu, že každý kto po nej siahne získa komplexný pohľad na to čo je pedagogika. Ide teda o oblasti: ako sa vyvíjala, čo je obsahom výchovy, činitele pôsobiace na výchovu, základné otázky teórie vyučovania, základy pedagogickej diagnostiky, metodológie pedagogického výskumu, ale aj pohľad na žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami a vzdelávanie dospelých. Samozrejme, od „základov“ nemožno očakávať detailnejšie spracovanie tej - ktorej oblasti. Zastávame však názor, že autorkám sa podarilo vyčerpávajúco opísať – vysvetliť podstatu jednotlivých oblastí, ba viaceré aplikovali – doplnili o špecifické pohľady vo vzťahu k inžinierskemu štúdiu, v prvej kapitole je to, napr. „*Inžinierska pedagogika v systéme pedagogických vied*.“ Vychádzajú pritom z ponímania tejto pedagogiky J. Průchom, ale aj medzinárodnej spoločnosti IGIP. Autorky dodávajú, že v literatúre sú opisované tri európske inžiniersko-pedagogické školy: drážďanská, pražská a klagenfurtská.

Vzhľadom na to, že ide o „základy“ ani pohľad do histórie pedagogiky nemôže byť rozsiahly. Z toho čo o histórii nachádzame na str. 20 až 53 považujeme za dostačujúce. Učiaci sa získa pohľad na výchovu od staroveku až po dnešok. Okrem opisu jednotlivých období, v uvedenej časti nachádzame aj myšlienky, resp. prínos mnohých významných pedagógov pre oblasť výchovy. Kapitola končí pohľadom na alternatívne školstvo, ako výsledok snáh a zmien o efektívnejšiu edukáciu v 20. storočí.

Po vysvetlení základnej pedagogickej terminológie sa autorky v troch kapitolách zaoberajú viacerými stránkami výchovy: teoretické základy výchovy, subjekt výchovy, výchovné prostredie a výchovno-vzdelávacie inštitúcie. Uvedené kapitoly podávajú ucelený pohľad na oblasť výchovy a študujúci po ich preštudovaní si osvojí všetky aspekty spájajúce sa s výchovou. Za zmienku stojí, že autorky sem zaradili aj podkapitolu „*Moderné pojmy pedagogiky*.“ Považujeme to za prínosné, najmä z toho dôvodu, že tieto pojmy sa čoraz častejšie používajú pri opise edukácie, napr. edukačná realita, edukátor, edukant, edukačné konštrukty. Inovatívny pohľad je, napr. aj v podkapitole „*Globálna výchova a globálne rozvojové vzdelávanie*“ a „*Multikultúrna výchova*“. Autorky teda do publikácie vniesli nielen, nazveme to tradíciu, ale aj problematiku, ktorá v súčasnosti rezonuje v našom živote a stáva sa dôležitou. Pri recenznom pohľade na uvedené kapitoly konštatujeme, že sú vyčerpávajúce a sú dobrým opisom výchovnej reality v publikácii, ktorá poskytuje, už viac razy spomenuté, „základy“.

To isté vzťahujeme aj na ďalšiu kapitolu „*Teoretické základy vyučovania*“. V podstate ide o výber kľúčových aspektov všeobecnej didaktiky, teda teórie vyučovania. Popri opise a vysvetlení didaktických pojmov autorky text dopĺňajú aj ukážkou učebnej osnovy predmetu Veterinárny a hygienický dozor a aj ukážkou obsahového a výkonového štandardu pre študijný odbor Poľnohospodárstvo. Tak ako sme uviedli pri predchádzajúcej kapitole, aj pri tejto konštatujeme, že obsahuje všetky kľúčové aspekty – od vymedzenia pojmov, cez vyučovacie zásady a metódy, formy až po novšie koncepcie vyučovania. Pre učebnicu, ktorá je zameraná na základy to považujeme za dostačujúce. Pravda, iné by bolo ak by išlo o samostatnú učebnicu teórie vyučovania. Pripomíname to preto lebo už viac rokov sa konštatuje, že predmetové didaktiky sa musia dôslednejšie zaoberať podstatou edukácie s výraznejšou aplikáciou na ten ktorý predmet alebo študijný odbor. Uvedenú poznámku nevťahujeme k tejto publikácii, je to skôr podnet pre autorky ak by sa v budúcnosti podujali spracovať učebnicu didaktiky.

Pedagogická diagnostika, metodológia pedagogického výskumu, žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a vzdelávanie dospelých sú ostatné kapitoly publikácie. K uvedeným kapitolám poznamenáme, že sú viacmenej stručnou základnou orientáciou v danej oblasti. Vzhľadom na obsažnosť uvedených oblastí, považujeme za potrebné uviesť, že autorkám sa podarilo na niekoľkých stranách uviesť študujúceho do istého zorientovania sa v danej oblasti. Pravda, ide naozaj o základnú orientáciu, ktorá potrebuje ďalšie štúdium literatúry zameranej na tú - ktorú oblasť.

Na závere sa žiada povedať, že predmetná publikácia je obohatením literatúry z oblasti pedagogiky. Autorky v nej opísali kľúčové aspekty edukácie, a to aj s istým presahom do ďalších súvisiacich oblastí edukácie.

Považujeme za potrebné dodať, že predmetná publikácia obsahuje veľa literárnych prameňov, to určite pomôže študujúcim zorientovať sa pri štúdiu a aj siahnuť po ďalšej literatúre.

V neposlednom rade kladne hodnotíme aj súbory otázok a úloh na opakovanie, ktoré sú za každou kapitolou. To je prínos pre autodidakciu každého, kto s touto knihou bude pracovať.

V zmysle vyššie uvedeného publikáciu odporúčame všetkým, ktorí sa zaujímajú, resp. ktorí študujú pedagogiku. Aj napriek tomu, že v názve je napísané „...v inžinierskom vzdelávaní“ nijako to nemá vplyv na to, že by ju nemohli využiť aj tí, ktorí študujú učiteľstvo v „neinžinierskom“ štúdiu. Publikácia dáva ucelený pohľad na kľúčové aspekty pedagogiky.

Erich Petlák
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky PF
Katolícka univerzita
Ružomberok

Kusá, Zuzana: Škola nie je pre všetkých. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2016. 283 s. ISBN 978-80-85544-98-5.

Vzdelanie predstavuje faktor, od ktorého závisí hospodársky vývoj krajiny, a preto nie je prekvapivé, že je predmetom viacerých spoločenských i politických diskurzov. Ukazuje sa, že napriek viacerým opatreniam, reformám, osvietene znejúcim vyhláseniam, právnym predpisom či úsiliu veľkého počtu inštitúcií sa prístupnosť vzdelávania pre všetkých javí ako spoločenský problém. Disparity na pôde vzdelávania a prístupu k nemu sa dostali do zorného poľa najmä vďaka integračným procesom do EÚ, a taktiež vďaka medzinárodným výskumným i monitorovacím projektom, akým je napr. zisťovanie PISA. Pravdou je, že vzdelanostná úroveň obyvateľov posúva jednotlivé krajiny na vyššiu úroveň, no menej často sa vyzdvihuje civilizujúci rozmer vzdelávania, ktorý v centre monografie *Škola nie je pre všetkých*.

Koncepcia inkluzívneho vzdelávania sa začala rozvíjať v 90. rokoch 20. storočia, predovšetkým v anglo-amerických spoločnostiach. Myšlienky o inkluzívnom vzdelávaní môžeme považovať za akúsi nadstavbu integračných snáh, ktorých cieľom bolo vzdelávať všetky deti, pomocou špeciálnej intervencie.

Publikácia *Škola nie je pre všetkých* je syntézou výsledkov z dvoch výskumných projektov, ktorými sú projekt 7 RP č.217 384 *Etnické rozdiely vo vzdelávaní a nerovnaké vyhlídky mestskej mládeže v rozšírenej Európe* (EDUMIGROM) riešený v rokoch 2008 až 2011 a projekt VEGA 2/0157/14 *Sociálna inklúzia v škole v pohľade sociológie každodennosti (2014 – 2016)*. Oba projekty nazerali na inkluzívne vzdelávanie z dvoch pohľadov: vertikálneho a horizontálneho. Vertikálny pohľad pod inklúziou chápe také pedagogické postupy a metódy, ktoré sprístupňujú kvalitné vzdelávanie všetkým žiakom a rešpektujú ich osobitné vzdelávacie potreby. V horizontálnom pohľade je inklúziou taký charakter interakcií medzi učiteľmi a žiakmi, a také vzory interakcií medzi žiakmi, ktoré v signalizujú prijímanie a rovnocennosť všetkých.

Monografia je členená do piatich kapitol: *Škola ako spoločenská súdržnosť, Hlasy a tváre školy, Každodenná školská práca, Neisté školské kariéry a Inklúzia ako prijatie*. Text monografie zachytáva aj rozmanitosť školského prostredia, a súčasne zrkadlí viaceré bariéry, ktoré bránia naplneniu princípu vzdelania pre všetkých. Hlavným cieľom autorky je priblížiť civilizujúci rozmer vzdelávania, pričom za jeho meradlo a meradlo civilizovanej a humánnej spoločnosti Z. Kusá považuje výchovu k tolerancii a schopnosti pochopiť, akceptovať a prijať druhých ako rovnocenné ľudské bytosti. Autorka tvrdí, že dnes sa na školstvo nazerá predovšetkým ako na priestor, kde sa deti resp. žiaci pripravujú na požiadavky trhu a ich ekonomické pôsobenie, pričom

však často zostáva v úzadí práve civilizujúci rozmer vzdelávania, s ktorým súvisí vedenie študentov k morálnym hodnotám, slušnosti, k úcte, družnosti či kooperácii. Školské prostredie predstavuje jeden z prvých a možnože aj s posledných priestorov, kde sa môžu stretnúť a dostať do tesnej blízkosti deti z rôznych sociálnoekonomických či kultúrnych prostredí. V tomto priestore sa učia vnímať jeden druhého ako seberovných či rovnocenných. Autorka túto okolnosť chápe ako veľkú potenciú, ktorej využite resp. nevyužitie môže mať aj negatívne dopady pre vývoj spoločnosti.

V úvodnej kapitole, *Škola ako spoločenská súdržnosť*, autorka vymedzuje sociologický, pedagogický a normatívny rámec, z ktorého následne vychádza. Inšpirujú ju najmä vzdelávacie koncepcie Durkheima a Deweyho. Školský priestor chápe ako arénu interakcií, teda ako interakčný priestor, v ktorom sa učíme úcte k druhým ľuďom a osvojujeme si hodnoty a pravidlá demokratického života. Durkheim si bol vedomý toho, že v industriálnych spoločnostiach rastie potreba špecializovaného vzdelávania, avšak konštatoval, že následkom delby spoločenskej práce sa vytvára podnet na spor medzi humanistickými a spoločenskými funkciami výchovy. Preto vo svojich dielach zdôrazňoval dôležitosť sekulárnej morálky. Zdôrazňoval, že deti a študenti by si mali počas svojho pôsobenia na akademickej pôde odniesť dve kľúčové myšlienky, ktoré sú predpokladom pre existenciu civilizovanej spoločnosti. V prvom rade ide o živé presvedčenie o vlastnej dôstojnosti, a následne ide o povinnosť sebaovládania, rešpektovania a tolerovania druhých. Podľa autorky učenie sa demokracii nespočíva len alebo najmä vo výkladoch a prednáškach vyučujúcich, ale je ovplyvnené aj typom a vzormi interakcie medzi učiteľmi a žiakmi, a medzi žiakmi samotnými. Ak má školské prostredie prispievať k rozvoju demokratických zvyklostí i ľudskosti v zmysle vzájomnej empatie, potom toto interakčné prostredie musí byť charakterizovateľné ako priestor, v ktorom sa tieto zvyklosti uplatňujú každodenne.

V druhej kapitole, *Hlasy a tváre školy*, autorka oboznamuje čitateľa s teoretickými východiskami, výberom i popisom výskumných vzoriek a metodológiou oboch vyššie spomenutých výskumných projektov. Pojmový aparát, ktorý autorka využíva je vo veľkej miere ovplyvnený symbolickými interakcionistami, predovšetkým Goffmanom, Couchom a Turnerom. Autorka na problematiku interakcie a integrácie nazerá holisticky, teda nezužuje svoje skúmanie len na viditeľné interakcie či rozhovory s aktérmi o tom, ako školské prostredie reálne funguje, ale zohľadňuje danú problematiku komplexne. Pracuje s legislatívnym rámcom, analyzuje zdroje financovania základných škôl, a tiež neunikajú jej pozornosti podmienky dostupnosti asistenčných programov.

Jednou z kľúčových metód výskumu v rámci projektu VEGA bolo etnografické pozorovanie interakcií v školách a triedach, ktoré navštevujú žiaci

s nerovnakými vzdelávacími potrebami či nerovnakým sociálnym a etnickým zázemím. Pre potreby naplnenia stanoveného cieľa bolo nutné nájsť také školy a v rámci nich triedy, v ktorých sú rôznorodé kolektívy žiakov, pretože v homogénnom školskom prostredí nie je možné skúmať integráciu a inklúziu. Až na jednu výnimku, v ktorej sa pozorovanie uskutočnilo v rámci pilotnej fázy projektu, jednotlivé školy boli vybrané z reprezentatívnej vzorky šiestych a deviatych tried 80 základných škôl, zapojených do zisťovania NÚCEM, a konkrétne výsledkov žiackeho dotazníka inklúzie, v ktorom žiaci uvádzali, či majú v triede „odlišných“ spolužiakov. Vo výskumnej vzorke sa teda prevažne nachádzali zmiešané triedy (iba jedna rómska), ktoré navštevujú aj deti so zdravotnými hendikepmi či deti pochádzajúce z rôznych sociálno-ekonomických a kultúrnych prostredí. V projekte EDUMIGROM, ktorý mal charakter komplexných prípadových štúdií vzdelávania rómskej menšiny v dvoch slovenských mestách, autorka kombinovala viaceré nástroje zisťovania: individuálne a skupinové rozhovory so žiakmi, učiteľmi a rodičmi (osobitné fókusové skupiny s každou kategóriou), a rozhovory s aktérmi samosprávy a štátnej správy.

Desegregácia a integrácia sa stávajú dôležitým cieľom výchovy a vzdelávania na Slovensku prinajmenšom od novely zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní z 30. júna 2015, ktorá stanovila viacero opatrení v oblasti prevencie segregácie a diskriminácie. Segregácia a diskriminácia patria medzi témy, ktoré boli zaradené aj medzi koncepčné zámery inšpekčnej činnosti Štátnej školskej inšpekcie na obdobie rokov 2015 až 2020. Takisto je jedným z hlavných cieľov *Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania (2018 – 2027)*.

Tretou kapitolou nás autorka pozýva nahliadnuť do každodennosti procesu vzdelávania v triedach, ktoré majú podľa formálnych znakov zmiešaný, teda integračný a inkluzívny charakter: navštevujú ich aj deti so zdravotným postihnutím a deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Už z názvu kapitoly, *Každodenná školská práca*, možno predpokladať, že jej obsahom sú popisy práce pedagógov.

Autorka tu analyzuje inkluzívne vzdelávanie z vertikálneho pohľadu, teda skúma aké možnosti majú a akým prekážkam učitelia čelia v náročnom prostredí tried s heterogénnou skladbou žiakov pri plnení svojich každodenných úloh, ktoré musia zväčša zvládať bez asistujúceho personálu a pri veľkom počte žiakov. Náročnú situáciu vyvolávajú dve skutočnosti. V prvom rade ide o rozdelenie pozornosti učiteľa voči potrebám rôznorodých žiakov a druhým je udržanie pozornosti žiakov počas priebehu vyučovacieho procesu.

V ďalšej časti tejto kapitoly autorka približuje pohľad učiteľov a rodičov na výhody a nevýhody rozšíreného praktikovaného rozdeľovania žiakov podľa

dosiahnutých výsledkov v škole. Viacero učiteľov i rodičov podporuje myšlienku separácie detí do tried podľa školského prospechu a tiež tvrdia, že toto opatrenie napomáha k efektívnejšiemu fungovaniu vyučovacieho procesu. Problémy s udržaním pozornosti sa vyskytujú aj v triedach s deťmi s homogénnym sociálno-ekonomickým zázemím, no z pozorovaní vyplýva, že problémy v škole a horší prospech sa týka predovšetkým detí s nižším kultúrnym, ekonomickým či sociálnym kapitálom, a súčasne tieto deti dostávajú menšiu pozornosť zo strany pedagógov. V niektorých momentoch bolo možné spozorovať nezáujem o týchto žiakov až ignorovanie zo strany učiteľov.

Viacero výskumov potvrdzuje, že nízke príjmy rodičov i nízka úroveň dosiahnutého vzdelania patria medzi najsilnejšie prediktory školskej úspešnosti detí. Štvrtá kapitola, *Neisté školské kariéry*, je písaná na základe rozhovorov s učiteľmi, ktoré boli realizované v rámci projektu EDUMIGROM, ktorý sa zameriaval na vzdelávanie rómskych žiakov. Kapitola sprostredkúva jednotlivé výpovede o bariérach, ktoré musia pedagógovia prekonávať počas svojej práce. Pedagógovia upozorňovali okrem iného na jazykovú bariéru, ktorá rómskych žiakov znevýhodňuje počas celého vzdelávania a sťažuje adaptovanie na vyučovacie tempo.

Deti v otvorenom školskom systéme s nízkym ekonomickým, sociálnym či kultúrnym kapitálom sú v školskom prostredí často stigmatizované: často sa stávajú terčom útokov, môžu byť ponižované či odstránené mimo kolektívu. V poslednej kapitole, *Inklúzia ako prijatie*, sa autorka zaoberá horizontálnym rozmerom inklúzie, pričom analyzuje interakcie a vzťahy medzi spolužiakmi, a intervenovanie učiteľov do týchto vzťahov. Pozorovania ukázali, že časť žiakov je v triede permanentne marginalizovaná, nie je pozývaná a zapájaná do spoločných aktivít a v niektorých prípadoch aj priamo vylučovaná, a to aj v prítomnosti učiteľov. V dôsledku tejto skutočnosti sa autorka snažila zistiť, ako pedagógovia vedú žiakov v spolupráci, či a v akej miere zasahujú do sporov medzi deťmi, aký spôsob komunikácie prebieha medzi nimi a či vystupujú ako zmierovatelia. Pokiaľ ide o povzbudzovanie k spolupráci a rozvíjanie spolupráce, autorka na základe pozorovaní konštatuje, že vyučovací proces neposkytuje dostatočný priestor na vedenie detí k spolupráci. V niektorých školách deti spolupracovali len počas kolektívnych športov na hodinách telesnej výchovy. Samozrejme, že v rámci niektorých predmetov žiaci spolupracujú na jednotlivých úlohách, no ich správanie sa odlišuje od očakávaní vyučujúceho. Ukazuje sa, že sa žiaci s rôznymi znevýhodneniami či jazykovou bariérou nedokážu naplno zapojiť do spolupráce a nevedia splniť zadanie učiteľa. Etnografické pozorovania ukázali, že v prostredí školy sú takéto deti nielenže ignorované zo strany detí, ale aj zo strany učiteľov, čo je závažný problém, pretože škola je rozhodujúcim miestom pre praktickú

univerzálnu morálnu výchovu, a miestom pre precvičovanie a osvojenie si ohľaduplného správania. Ako sme už zdôraznili, autorka na podmienky inkluzívneho vzdelávania nazerá s normatívnym očakávaním a s predpokladom, že škola bude viesť žiakov k osvojovaniu a dennému praktizovaniu takéhoto správania, ktoré je základom pre humánnejšiu spoločnosť.

Publikácia Z. Kusej obsahuje veľké množstvo cenného empirického materiálu, avšak miestami má čitateľ dojem, že je ním až presýtená, v dôsledku čoho postráda hlbšiu analýzu skúmanej problematiky. Na druhej strane však treba povedať, že pesimistický názov, ktorý autorka udelila svojej monografii skutočne zosobňuje resp. vystihuje situáciu na pôde skúmaných slovenských škôl. Autorka svojou prácou a výskumom prináša obohacujúci text, pomocou ktorého dáva do povedomia inštitucionálne medzery a tiež medzery v pedagogickom systéme, brániace inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku.

Dominika Orišková
Sociologický ústav SAV

Autorka je doktorandkou a pracuje na
pracovisku autorky recenzovanej publikácie

Hlavinová Tekeliová, Dominika (ed.): *Svätojakubská cesta v umení a cestovnom ruchu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2017, 189 s. ISBN 978-80-558-1263-2.

Názov publikácie zdanlivo nenaznačuje, že by jej obsah bol nejako úzko spätý s poslaním časopisu alebo odborom Pedagogika. Potenciálny čitateľ by sa skôr domnieval, že je to záležitosť čisto „teologicko-pustovnícka“. Bolo by nesprávne, ak by takýto psychologický omyl – podľa Ruisela (2011)⁹ či to už predsudok, myšlienková obmedzenosť alebo nedostatok schopnosti vidieť veci interdisciplinárne – nás ochudobnil o nové poznanie na vyššej kvalitatívnej úrovni. Dôvodom predstavenia témy odbornej verejnosti v danej oblasti prostredníctvom recenzovanej publikácie bolo to, že: 1. Katedra pedagogiky FHPV Prešovskej univerzity v Prešove (miesto pôsobenia recenzentky) organizuje pravidelne prednášky na tému „Camino de Santiago“ v rámci študijných predmetov, ako je napr. Kultúrna antropológia, Sociálno-kultúrne aspekty edukácie a pod.; 2. Katedra pedagogiky zabezpečuje predmety na povinnom spoločensko-vednom základe všetkých učiteľských kombinácií, kde učitelia a študenti môžu na túto tému nazerať s veľkým záujmom z rôznych aspektov: záujemcovia dejepisu z historického hľadiska, ekológovia a biológovia z pohľadu evolučných teórií, študenti estetiky, jazykov, literatúry, hudobného a výtvarného umenia z hľadiska vlastného spôsobu nazerania na tému putovania, študenti z Fakulty športu ako výbornú fyzickú kondíciu, či to každý jedinec pri hľadaní vlastnej identity (psychologický aspekt). V tomto kontexte je téma inšpiratívna nielen pre učiteľov a študentov učiteľských fakúlt.

Náročné životné situácie, túžba po poznaní, hľadanie seba samého – vlastnej identity, disponovanie všetkými odpoveďami na ťažké otázky, prehodnotenie doterajšieho spôsobu života a hľadanie nového smeru, ale aj šport, túžba zažiť niečo nové, spontánne rozhodnutie putovať či spoznávať zákutia danej krajiny a i., sú intra a extra motívy putovania do galícijského mesta Santiago de Compostela. Ide o historicky, kultúrne a aj nábožensky osobitý jav: svoje korene totiž zapúšťa v stredoveku, a to súbežne so západnou kultúrou. Ukotvenie témy v medzinárodnom kontexte sa ukazuje ako vskutku mnohoraká – téma inšpiruje historikov, geografov, antropológov, pedagógov, psychológov, no aj umenovedcov a tiež bádateľov v oblasti literatúry, čo nijako neprekvapí, ak si uvedomíme, že cesta do Compostely bola jednak kultúrnym „vysielačom“ z Európy na Pyrenejský polostrov, jednak opačným smerom, keď sprostredkúvala napríklad orientálne poznanie a kultúru či arabský výklad

⁹ RUISEL, I, 2011. *Križovatky poznania*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 521 s. ISBN 978-80-88910-33-6.

antiky. Svätajakubská cesta sa v tomto kontexte javí ako jedinečná, a podľa Kučerковой a Knapíka (2018) nielen v európskom, ale aj svetovom meradle. Málokto vie, že v Španielsku a iných krajinách sú zvýhodnení práve tí uchádzači o prestížne pracovné pozície (mnohých vedných oblastí), ktorí preukážu potvrdenie o absolvovaní putovania jednej z ciest Camino de Santiago.¹⁰

Motív cesty a putovania nachádzal svoje podoby v histórii a umelecko-kultúrnej oblasti celé stáročia; nielen v stredovekých žánroch a dielach, nasledujúcich obdobiach cez cestopisy (napr. Cervantes, Tirso de Molina), ale aj prostredníctvom španielskej tvorby 20. storočia (M. de Unamuno, A. Machado, F. G. Lorca, G. Torrente Ballester, J. Goytisolo atď.) či tvorby najvýznamnejších predstaviteľov symbolizmu, medzi ktorých patria O. Březina, I. Kraska a E. Edy.

Z pohľadu teórie a praxe o putovaní a jeho dopadoch na samotného človeka, v slovenských podmienkach ide o jednu z dynamicky sa rozvíjajúcich tém. Vzostupný význam *Jakubskej cesty Slovensko* a jej prezentácie sa stal prelomovým práve rekciovou organizátorov na usporiadanie medzinárodnej konferencie s názvom *Svätajakubská cesta*, ktorá sa konala v dňoch 9. a 10. novembra 2016 na Fakulte stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre počas Predsedníctva SR v Rade Európskej únie. Z iniciatívy Asociácie Fóra Jakubskej cesty a za spolupráce Veľvyslanectva Španielska v SR i Rady pre vedu, vzdelanie a kultúru pri KBS, bol fenomén putovania predstavený na spomínanej konferencii a zachytený v interdisciplinárnej šírke prostredníctvom zborníka *Svätajakubská cesta v umení a cestovom ruchu* (Hlavninová Tekeliová, 2017).

Dielo ponúka 16 slovenských a zahraničných príspevkov doplnených o bohatý fotografický aparát (umelecké diela, mapy, autentické zábery z putovania a pod.) na 189 stranách, vrátane úvodu a zhrnutia. Vzhľadom na to, že záujem o putovanie na Slovensku v posledných rokoch dosť intenzívne vzrastá, cieľom autorov predkladaných príspevkov je ponúknuť čitateľovi nové komplementárne ponímania historickej a umelecko-literárnej tradície, ako aj súčasný osobitý pohľad cez: 1) možnosti putovania do Compostely, nové trasy a projekty; 2) hľadanie cesty k sebe samému za cenu zrieknutia sa vlastného pohodlia a vydania sa na namáhavú cestu plnú vlastných pádov a vrcholov; 3) teologický a psychologický aspekt putovania. Autori týmto spôsobom reagujú na absenciu komplexného ponímania putovania, v jeho historických, literárno-

¹⁰ Internetové portály zamerané na dobrodružné cestovanie ju zaradili medzi desať najlepších horských trás na svete a v roku 1993 bola UNESCO vyhlásená za kultúrne dedičstvo ľudstva (in: KUČERKOVÁ, M. a KNAPÍK, J. 2018. *Cesta do Compostely: Legendy, história, skúsenosti*. Košice: Zachej.sk. 304 s. ISBN 978-80-89866-27-4.).

umeleckých a súčasných kontextoch v slovenskej knižnej literatúre. Spoločným tematickým spojivom všetkých príspevkov v publikácii je snaha o nastoľovanie otázok a hľadanie odpovedí na ne tak, aby autori prispeli k nazeraniu na putovanie k Jakubovmu hrobu nielen na historicko-náboženský vývin javu, umelecké stvárnenie (ako obraz ľudských pocitov, skúseností, ideí a predstáv), ale aj súčasné osobné hľadanie jedinca, usilujúceho sa o vlastnú identitu. Vznik tohto diela je potvrdením toho, že Camino de Santiago ako starobylá pútnická cesta je živou históriou a zároveň nádychom nového života mnohých ľudí z celého sveta – rôzneho veku, pohlavia, kultúr, vierovyznania... Keďže v slovenskom prostredí zaznamenávame značný deficit publikácií s touto problematikou, môže byť spôsob nazerania jednotlivých odborníkov na otázky spojené s putovaním pre nás zaujímavý. Hlavné otázky, ktoré si kladú autori, sú nasledujúce:

- Aké je historické pozadie Svätajakubskej cesty a teologický aspekt putovania? Kedy a prečo nadobudlo putovanie k hrobu sv. Jakuba význam na území SR?
- Ako je téma uchopená v literatúre a umení? Ako je putovanie ponímané z hľadiska cestovného ruchu a kultúry?
- Aké sú paralely medzi historickým, umeleckým a skutočným vnímaním putovania?

Zborník tematicky predstavuje tri užšie línie predstavenia Svätajakubskej cesty:

1. historicko-náboženská (Rábek, Weag, Štěpánek, Gúčik, Kučerková,);
2. umelecko-kultúrna (Bremer, Mandyk, Gallik, Dzurňáková a Uharčeková-Pavúková, Lehoťáková, Džunková, Šajgalík, Hrdlička et al.);
3. psychologická a environmentálna (Knapík, Preslmair).

Do prvej línie historicko-náboženského nazerania na Svätajakubskú cestu je možné zaradiť päť príspevkov. Weag v dvoch príspevkoch predstavil históriu, význam a dôvod putovania do Compostely v európskom priestore ako aj historické pozadie Jakubskej cesty na Slovensku. Cennou informáciou pre čitateľa je to, že od roku 2012 sa stáva *Jakubská cesta Slovensko* súčasťou Európskej siete ciest do Compostely. K všeobecnému prehľadu Slovákov, zaujímavujúcich sa o túto problematiku, by malo patriť aj to, že zmienku o jednej z prvých pútí do Compostely z územia Slovenska datujeme z roku 1307. Za ďalší významný medzník v histórii Slovenska patrí označenie Jakubskej cesty na území Nitry v roku 2016. To, že Slovensko a vôbec Nitra predstavujú historicko-náboženský význam nielen v Európe, dokazuje v tomto čase výročie 711 rokov putovania zo Slovenska do Compostely a 6 rokov existencie Svätajakubskej cesty v SR. Prezentované príspevky dopĺňa bohatá fotografická

dokumentácia, zachytávajúca tému putovania do Santiaga zo širšieho uhla pohľadu.

Putovanie z Čiech a počiatky putovania u našich západných susedov sú predmetom skúmania P. Štěpánka. Prvá písomná zmienka o putovaní k sv. Jakubovi v českých krajinách je z roku 1124. Autor príspevku konštatuje, že začiatkom 12. storočia je doložených niekoľko individuálnych ciest k sv. Jakubovi do Santiaga. V príspevku autora nachádzame množstvo faktických údajov o historickom pozadí Svätajakubskej cesty na území Čiech, hmotné dôkazy a svedectvá pútnikov ako aj súčasné vedecké štúdie dokladujúce bohatú históriu skúmania problematiky putovania na území Českej republiky, čo dokazujú viaceré staršie aj novšie publikácie citované v tejto práci. Text navyše obsahuje inšpiratívne poznámky a bohatú odporúčanú literatúru, čo svedčí o prehľade autora v danej problematike.

Za nemenej dôležitý aspekt putovania sa považuje prejav pokory, na ktorý sa zamerá Mons. F. Rábek. Ponúka historicko-teologický aspekt putovania, kde jeho prvopočiatky siahajú k Adamovi a strate domova v plnom slova zmysle. Autor vo svojich zamysleniach upriamuje pozornosť na podstatu človeka počas putovania (jeho konanie a myslenie), zároveň odpovedá na otázku, prečo ľudia kvôli putovaniu dokážu opustiť všetko. Čitateľ v príspevku okrem náboženského rozmeru nájde aj kultúrne, národné a medzinárodné historické súvislosti s odkazom pre súčasného človeka.

Zaujímavý pohľad na putovanie ako súčasť existenciálnej skúsenosti ponúka štúdia M. Kučerkovéj. Autorka analyzuje úlohu transcendentálnej subjektivity v poznaní a činnosti pútnika v štyroch aspektoch: 1. putovanie ako fenomén prítomný v ľudskej civilizácii od nepamäti a vo svojej podstate úzko spätý s charakterom človeka ako bytosti putujúcej; 2. tradícia putovania do Santiaga de Compostela (či Svätej zeme, Ríma a pod.) cez kontext kresťanskej novozákonnej zvesti – zrieknuť sa bohatstva a prijímať postoj námahy, odriekania, opakovaného očisťovania a hlbokjej vnútornej premeny; 3. chápanie púšte ako premieňajúceho a oživujúceho času, t. j. charakter spirituality, ktorú autorka v súčasnosti považuje za čas čerpania blahodarnej, tvorivej energie pre život, pri tom nemá na mysli len kresťanského pútnika, ale každého; 4. jakubská cesta ako alegorická cesta s fyzickým rozmerom a zásadnou duchovnou premenou pútnika, ktorú autorka chápe ako putovanie do vlastného stredu s nejasnou či neistou, nepredvídateľnou, nečakanou i komplikovanou líniou cesty a bodmi obratu človeka, t. j. jeho duchovný vývin. Autorka cez historicko-duchovný kontext poukazuje na spôsob hľadania samého seba uprostred dnešného sveta, čím sa jej podarilo u čitateľa vyvolať otázky o význame oživenia tradície jakubského putovania v kontexte súčasnej duchovnosti, ako aj o jeho univerzálnom zmysle.

Diferenciácia putovania a pútnického cestovného ruchu ako súčasť náboženského aspektu je obsiahnutá v práci M. Gúčika. Autor zaujímavým spôsobom predstavil putovanie ľudí v premenách času. Pútnický cestový ruch považuje za súčasť kultúrneho cestovného ruchu, ktorý je jedným z nositeľov kultúrnej výmeny a zachovania duchovného dedičstva národa. Pútnika odlišuje od roly turistu vo viacerých špecifikách. Čitateľa rovnako zaujme organizačné a logistické zabezpečenie spojené s putovaním.

Nosnou časťou publikácie sú príspevky zachytávajúce umelecko-kultúrnu tradíciu, v ktorých existencia je odvodená od *niečoho*, lebo sú obrazom skutočnosti a vnútra umelca; súčasne tvoria svojbytnú skutočnosť. Samotní autori dané dielo prežívajú a stvárnajú aj ako obraz skutočnosti, aj ako samostatný celok – originálne a kreatívne spätý s kultúrnou tradíciou. V každom príspevku sa súčasne prelína kultúra, história a aj umelecká hodnota. V tejto línii nachádzame niekoľko podnetných štúdií. Tematiku putovania v literatúre zaujímavým spôsobom predstavil J. Gallik ktorý sa zväčša vo svojich vedeckých prácach zameriava na interpretáciu tvorby katolícky orientovaných autorov. Autor v štúdiu s názvom *Motív putovania v básnickej tvorbe Teodora Križku* svoju pozornosť sústredil na motív cesty a putovania z obdobia prechodu medzi prvou a druhou etapou formovania tzv. katolíckej moderny. Upriamuje pozornosť na tri významné osobnosti literárneho symbolizmu nielen v slovenskom, ale i českom a maďarskom literárnom kontexte, a to Ivana Krasku, Otokara Březinu a Endre Adyho, ktorí zjavne ovplyvnili aj nastupujúcu generáciu autorov katolíckej literatúry. Opierajúc sa o významného českého literárneho kritika F. X. Šaldu konštatuje, že jedine symbolizáciou je možné vyjadriť transcendentnú idealitu bytia a sveta ako cieľa akéhokoľvek umenia. Z tejto umeleckej tradície (takto kreovanej poézie) vzišla veľká generácia autorov slovenskej katolíckej moderny v 30. rokoch 20. storočia. J. Gallik v ďalšej časti štúdie plynule prechádza na interpretačnú analýzu Križkovej najnovšej zbierky *Bližence z križných ciest*. Básne sú tu predstavené ako vypovedané slovo, ktoré je mocné, pretože je to čin, ktorý je zmyslom jeho života. Analýza Križkovej zbierky sa zároveň sústreďuje na dokonalú ilustrátorskú prácu P. Dvorskej, ktorá výborne vystihla význam a podstatu Križkovej poézie prostredníctvom stromov stvárnajúcich konkrétne zážitky, situácie a ľudí v okolí pútnických ciest do Santiaga de Compostela. Prostredníctvom mnohonásobnej metaforickej variabilnosti sa tak vytvorila dokonalá symbióza poézie Teodora Križku, doplnená o ilustrácie Pavly Dvorskej – strom (život i osud) verzus človek ako individuality spojené vonkajšou i vnútornou emóciou s miestom rastu.

Z hľadiska dejín európskej hudby má osobitý význam Kódex Calixtinus, znamenitý rukopis z 12. storočia uchovávaný v Katedrále sv. Jakuba, ktorý patrí k stredovekým rukopisným antológiám (autorka štúdie K. Džunková).

Čitateľ sa v tomto príspevku dozvie cenné informácie o význame svätajakubského kódexu ako aj zaujímavosti o histórii európskej polyfónie a vyspelosti európskej hudby. Originálny spôsob nazerania na pútnickú cestu do Santiaga de Compostela predstavil M. Šajgalík prostredníctvom súboru 160 vybraných poštových známok a iných filatelistických materiálov. Autor kreatívnym spôsobom oboznamuje čitateľa so samotnou trasou púte, jedinečnými architektonickými dielami a pamiatkami počas nej. Nadšenci umenia majú príležitosť nazrieť na putovanie prostredníctvom rôznych zobrazovacích techník viacerými umelcami.

Pohľad na kult a ikonografiu apoštola Jakuba, najmä jeho umelecké zobrazovanie, predstavili autorky Z. Dzurňáková a D. Uharčeková - Pavúková. Ich príspevky sa zamerali na príklady z neskorého stredoveku, pomocou ktorých vysvetľujú vzostup úcty k apoštolovi Jakubovi Staršiemu a ponúkajú jeho reflexiu v diele najvýznamnejšieho neskorogotického umelca Majstra Pavla z Levoče. Štúdia obsahuje množstvo faktografických údajov, dôvody popularity apoštola sv. Jakuba v umeleckom diele, spôsoby a prostriedky rozšírenia jeho kultu v tomto čase a priestore, ako aj bohatý fotografický aparát. Podobného zamerania je aj štúdia E. Lehoťákovéj, ktorá navyše analyzuje kostol sv. Jakuba v Levoči ako kultúrny fenomén v stredoeurópskom umení.

V rámci tretej línie našu pozornosť zaujala štúdia J. Knapíka s názvom *Camino de Santiago. Význam putovania v osobných príbehoch*. Autor sa zameril na kvalitatívnu analýzu motivácie putovania, ako aj efektov týkajúcich sa dôsledkov putovania na človeka. U štyroch analyzovaných participantov sa objavili náboženské, kombinované a nenáboženské motívy putovania, ktoré autor podrobne rozoberá pomocou presvedčivých a autentických príbehov. Štúdia prináša viaceré vzácne a nesporne originálne poznatky, zároveň aj tézu, že: *Camino de Santiago je jednou z viacerých možností ako sa súčasný človek – ako individuum, aj ako spoločenstvo – môže dostať do kontaktu s transcendentnom, a tým sa vrátiť k tak trochu zabudnutej a v mnohých prípadoch odmietnutej spiritualite. Z tohto uhla pohľadu je svätajakubská púť fenoménom par excellence*. Tu je potrebné zdôrazniť interdisciplinaritu témy, ktorú je možné vnímať medzi podaním J. Gallika vo vyššie spomínanej štúdií prostredníctvom Kraskovho pocitu osamelosti, úbohosti, beznádeje, prázdnoty, trpkosti počas púte či Križkovej tvorby vyžarujúcej nádej a vieru, ktorú putujúci má a medzi skutočným obrazom prežívania pútnika v podaní J. Knapíka. Takto sa prelína hľadanie citovej a mravnej istoty v spojitosti s modernými štylizáciami a s paralelným využitím mystických významov moderného umenia symbolizmu so skutočným pohybom v priestore cez zviditeľnené partnerské vzťahy, individuálne vnútorné drámy. Jednotlivé štúdie

tvoria kohézny celok, ktorý dotvára environmentálny aspekt putovania prostredníctvom pohľadu R. M. Preslmairevej.

Zborník je, okrem literárno-umeleckého odkazu, aj zvýraznením významu Nitry a vôbec Slovenska v kontexte Svätajakubskej cesty ako jednej z najvýznamnejších pútnických ciest na Západ. Jednotlivé príspevky ponúkajú nový historický kontext, európsky rozvoj a aj novú vlnu putovania ako formu reakcie človeka na vlastné potreby. Recenzovaná publikácia môže byť pre čitateľa zaujímavá aj z pohľadu uvedenia do reality spojenej so samotným putovaním, či to už ide o praktické záležitosti alebo psychickú či fyzickú prípravu človeka. Pri hľadaní inšpirácií je zaujímavé nazrieť na túto oblasť prostredníctvom recenzovanej publikácie, nakoľko jednotlivé príspevky sú príkladom toho, ako na základe histórie, umenia či teoretických, empirických a praktických pohľadov človek hľadá seba samého, vníma a prežíva momentálnu skúsenosť a analyzuje dôsledky putovania ako takého.

Použitá literatúra:

KUČERKOVÁ, M. a KNAPÍK, J. 2018. *Cesta do Compostely: Legendy, história, skúsenosti*. Košice: Zachej.sk. 304 s. ISBN 978-80-89866-27-4.

RUISEL, I. 2011. *Križovatky poznania*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 521 s. ISBN 978-80-88910-33-6.

Martina Kosturková
Katedra pedagogiky FHPV Prešovskej univerzity v Prešove