PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences
Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Paulína Koršňáková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Zástupca hlavného redaktora/Editor

Peter Gavora
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Peter Gavora,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková,** IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam; **Eduard Lukáč,** Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček,** Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Mária Matulčíková,** Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Peter Ondrejkovič,** Filozofická fakulta UKF, Nitra; **Štefan Porubský,** Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **Mária Potočárová,** Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Štefan Švec,** Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

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.

Výkonná redaktorka/Editor

Silvia Dončevová, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 3, 2012, číslo 2. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vedie hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK
SLOVAK JOURNAL FOR EDUCATIONAL SCIENCES
Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Ročník 3, 2012, č. 3, s. 149-210

Obsah

Štúdie

F e k e t é n é S z a k o s, Éva: Integrácia predmetu Vzdelávanie dospelých do študijného programu odborného vzdelávania učiteľov 151
H o l l á, Katarína: Kyberšikanovanie učiteľov 166
M a ž g o n, Jasna: Akčný výskum učiteľa v teórii a v praxi 181

Správy

D a n e k, Ján: Výročie významného pedagóga prof. Ondreja Baláža 193
L a m p e r t o v á, Alena: Konferencia Učiteľovo myslenie a uvažovanie vo Velkých Bílovicích 196

Recenzie

H e l d, Ľubomír – Ž o l d o š o v á, Kristína – O r o l í n o v á, Mária – J u r i c o v á, Iveta – K o t u ľ á k o v á, Katarína: Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania (IBSE v slovenskom kontexte) (Paulína Koršňáková) 198
H á j k o v á, Eva: Rétorika pro pedagogy (Libor Bernát) 200
B i r g m e i e r, Rainer Bernd: Sozialpädagogisches Coaching. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen und Perspektiven für soziale Berufen (Noema Gabovičová) 204
P o t o č á r o v á, Mária: Pedagogický výskum v Oceánii na Šalamúnových ostrovoch (Erich Mistrík) 207

PEDAGOGIKA.SK
SLOVAK JOURNAL FOR EDUCATIONAL SCIENCES
The Journal of the Slovak Educational Society, Slovak Academy of Sciences

Volume 3, 2012, No. 3, p. 149-210
Contents

Studies

F e k e t é n é S z a k o s, Éva: Integration of a Course on Adult Education into the Curriculum of Vocational Education in Teacher Training 151
H o l l á, Katarína: Cyberbullying of Teachers 166
M a ž g o n, Jasna: Teachers´ Action Research in Theory and Practice 181

Reports

D a n e k, Ján: Anniversary of a Distinguished Educator Prof. Ondrej Baláž 193
L a m p e r t o v á, Alena: Conference on Teacher Thinking and Reflection in Velké Bílovice 196

Reviews

H e l d, Ľubomír – Ž o l d o š o v á, Kristína – O r o l í n o v á, Mária – J u r i c o v á, Iveta – K o t u ľ á k o v á, Katarína: Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania (IBSE v slovenskom kontexte) (Paulína Koršňáková) 198
H á j k o v á, Eva: Rétorika pro pedagogy (Libor Bernát) 200
B i r g m e i e r, Rainer Bernd: Sozialpädagogisches Coaching. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen und Perspektiven für soziale Berufen (Noema Gabovičová) 204
P o t o č á r o v á, Mária: Pedagogický výskum v Oceánii na Šalamúnových ostrovoch (Erich Mistrík) 207

Integration of a Course on Adult Education into the Curriculum of Vocational Education in Teacher Training

Éva Feketéné Szakos
Department of Andragogy, Institute of Science of Education, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Budapest

Anotácia: *In our age of lifelong and lifewide learning, adult education has become an increasingly important part of vocational education and training (VET). Educating adults calls for special knowledge and competences, which most persons (including certified teachers) helping adults learn, do not possess, and they do that work as "amateurs" from the perspective of andragogy. The purpose of the article is to describe and reflect on the process how a course on adult education has been integrated into the curriculum of VET teacher training in Hungary. Comparative perspectives for innovators and policy makers, who are in similar situation, might be enhanced by reading about the Hungarian innovation. Traditional curricula of VET teacher training in Hungary did not include professional knowledge about adult education and lifelong learning till the middle years of the first decade of the millennium. But global and EU trends for lifelong learning and changes in the practical field of adult education inspired the innovators at VET teacher training institutes of Hungarian universities to elaborate and introduce adult education (andragogy) as a new, optional, and later compulsory course for pre-service VET teachers. A case study has been carried out during the middle years of the first decade of this millennium at a university to underpin the necessity of integration of a new course on adult education into the curriculum of VET teacher training. The present study focuses on the context, results and consequences of the process of the development of the new, effective curriculum about adult education for vocational teacher training.*
PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3. (No. 3:151-165)

Key words*: adult education, andragogy, adult educator, teacher training, vocational education and training (VET).*

Integrácia predmetu Vzdelávanie dospelých do študijného programu odborného vzdelávania učiteľov*. V ére celoživotného vzdelávania a vzdelávania vo všetkých aspektoch života sa vzdelávanie dospelých stáva dôležitou súčasťou odborného vzdelávania. Vzdelávanie dospelých si vyžaduje špeciálne vedomosti a kompetencie, ktoré väčšina ľudí (vrátane kvalifikovaných učiteľov) nemá, a preto pracujú v tejto oblasti ako andragogickí "amatéri". Cieľom tohto článku je opísať a zamyslieť sa nad procesom integrovania kurzu andragogiky do študijného programu odborného vzdelávania v Maďarsku. Skúmanie tejto školskej inovácie v Maďarsku môže pomôcť inovátorom a politikom, ktorí stoja v podobnej situácii v zahraničí. Tradičný študijný program odborného vzdelávania učiteľov v Maďarsku až do začiatku milénia neobsahoval odborné vedomosti o vzdelávaní dospelých. Ale globálne trendy v celoživotnom vzdelávaní v EÚ a zmeny v praxi vzdelávania dospelých inšpirovali inovátorov v inštitúciách odborného vzdelávania učiteľov na maďarských vysokých školách k tomu, aby vypracovali a zaviedli kurz vzdelávania dospelých (andragogiky) ako nový voliteľný a neskôr povinný kurz v odbornom vzdelávaní. Na začiatku milénia bola zrealizovaná prípadová štúdia na jednej vysokej škole, ktorá podporila nutnosť integrácie tohto nového kurzu do študijného programu odborného vzdelávania. Táto štúdia opisuje kontext, výsledky a dôsledky procesy vyvíjania nového kurikula vzdelávania dospelých v odbornom vzdelávaní.*
PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 3: 151-165

Kľúčové slová: *vzdelávanie dospelých, andragogika, vzdelávateľ dospelých, vzdelávanie učiteľov, odborné vzdelávanie*

New Challenges for Vocational Teacher Training Regarding Adult and Continuing Education: The Context of Development of a New Curriculum on Adult Education

Adult education is the practice and theory of teaching and educating adults, and also of learning in adulthood. It has also been referred to as *andragogy* (to distinguish it from pedagogy) and sometimes as the science of lifelong and life-wide learning/education of adults (Reischmann, 2004). In Hungary *andragogy* is more widespread in scientific terminology than in the common knowledge, and it can be defined as a relatively independent subdiscipline of the sciences of education (Feketéné, 2010).

Since 2000 many European Union documents have emerged regarding guidelines of Lifelong and Lifewide Learning policy. As a result of acceleration in technical and economic development, continuing education, which aims at the continuous updating and enhancing of knowledge, and developing competence, became unavoidable. Learning has both vertical and horizontal dimensions. *Lifewide learning* means formal courses (within the school-system), non-formal courses (outside the school system) and informal (spontaneous everyday) learning in a coherent system. Guidelines of the European Union about *lifelong and lifewide learning* focus rather on learning throughout the whole lifecycle than on teaching and educating (European Commission, 2000). Adult education has to widen perspectives of learners, and as a result of active learning not only the participants' knowledge, but also their attitudes and skills will change. In vocational education and training (VET) it is especially expected, that participants will be able to apply their knowledge effectively at their workplace (competence based adult education).

These guidelines have been forcing vocational training schools, teachers, trainers and teacher training to act in new ways (see e.g. Europass and the European Qualification Framework). Increasing chances for European mobility and unemployment of teachers and trainers (sometimes also among career starters) make them work out safe survival strategies in creative ways. Some of them make corrections in their careers or turn toward new roles of teachers and trainers (e.g. in connection with e-learning).

In Hungary, a law on adult education (Law Nr. 101) which was enacted in 2001, opened the way to legal extension of the sector of adult education. It prescribes pedagogical or andragogical qualifications for leading persons responsible for educational programmes of institutions that provide adult education.

A new academic specialization (Andragogy) was established by 16 institutes (universities and colleges) of higher education in 2004, and it was accredited by the Hungarian Accreditation Committee both at bachelor (BA)

and later at master (MA) levels. That process pressed the acceleration of studying the professinalisation of the role of adult educators.

From the perspective of VET institutions, Hungarian statistical data regarding adult education indicate, that a quite large percentage (13 %) of the total number of vocational training schools have already been accredited as institutions of adult education as well (see Figure 1). That number shows a great progression, but, on the other hand, it urges solving of the problem of educating and training of adult educators. It is questionable, whether the extension courses for practicing teachers will meet this claim. As those courses are not compulsory, they are supposedly not enough. Especially the new Hungarian multifunctional type of vocational education, the Regional Integrated Centres of VET, which were established by fusion of former VET schools, need urgently teachers and trainers who are competent in adult education. Going further, not only the educational institutes but any institute offering adult education can benefit, if keeps adult educators (teachers with extra competence of adult education) occupied.

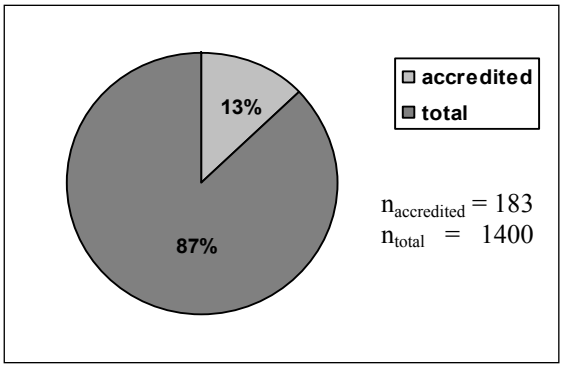


Figure 1: **Percentage of accredited vocational training schools that include adult courses, related to total number of vocational schools in Hungary in 2006 (www.nszfi.gov.hu)**

All these changes increased the importance of adult education especially in vocational education and in VET teacher training.

These new challenges prompted searching answers to the following questions:

1. Is the intention of establishing and introducing of a new university course for VET teacher preparation consistent with global and European trends of supporting lifelong learning and of professinalisation of the role of adult educators?

2. Does the pedagogical knowledge need to be complimented by some andragogical knowledge in VET teacher training?
3. What should be the main points of the content of a course curriculum on adult education for pre-service VET teachers, and how the key elements were modified during the years?
4. What expectations do pre-service VET teachers and trainers have about the content of the course, usability of knowledge in adult education and what are their evaluations regarding learner-centrality of the course?

Theoretical Background: EU Documents and Their Relations to Theoretical Frameworks

In order to answer the former questions, guidelines and key messages in documents of EU, regarding lifelong learning were analysed, such as in:

- Memorandum on lifelong learning (2000);
- Education and training 2010 work programme (2002);
- Council of the ministers of education of states: measurable objectives (2003);
- Declaration of Copenhagen (2002);
- European Qualification Framework (2005 – 2011);
- Commission of the European Communities: Communication from the Commission. Adult learning: It is never too late to learn. Brussels 2006;
- Commission of the European Communities: Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Action Plan on Adult learning. It is always a good time to learn**.** Brussels 2007;
- Education and Culture DG, Cedefop: European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning. Brussels 2008;
- European Commission (2010a): Strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020");
- European Commission (2010b): Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels.

According to the trends in the European Union, prognosis of EU predicts 5 –7 changes or modifications of an ordinary career. Measurable future objectives of the European Union (among others increasing the number of participants in adult education) reinforces the importance of adult education, which needs increasing number of competent adult educators especially in vocational training in the context of lifelong learning. Fulfilling that objective requires high quality education and training of adult educators, who possess special competences. The roles of the pedagogue and adult educator have to be

clearly distinguished, and the latter must not mean only the imparter of knowledge. *Learning by doing* must be an important and real objective of adult education. Only improved performance will create economic values, which also involve active learning.

Increasing European mobility needs the consideration of principles of quality, transparency and acknowledgement of prior experiential learning in the context of lifelong learning. Nordic countries like Denmark, Sweden and Finland are leaders in implementing lifelong learning strategy into practice. Documents of the Copenhagen process (Copenhagen Declaration, 2002) in the European Union include theoretical and practical guidelines to the elaboration of the concept of transparency (Niemi, 2009; Evans, 2005).

Results from analysis of the content of the profession of pedagogues and teacher training in Hungary were taken into consideration as well. In the course of joining the 3 level Bologna system, many researches were carried out by universities and scientific institutes regarding the past situation and the possible changes of teacher education. Findings of the research of the Pedagogical Committee of the Hungarian Academy of Science were summarized by Laszlo Zrinszky in the periodical "Teacher Education" in 2002. With analyzing curricula of many Hungarian teacher training institutes, he predicted, that adult education could be one of the most promising content of teacher education (Zrinszky, 2002; Sz. Molnár, 2009). In spite of that prediction adult education has not been included in curricula of vocational teacher education and training.

The recently emerged theories on professinalisation of the role of adult educators and adult learning personnel contribute to the consideration of adult educators' role as well (Knox, Fleming, 2010). The career development of adult learning personnel has been studied in the United States, and 4 stages were identified by the authors, which are beneficial to the potential adult educators to be reflected on in the frame of a course on adult education:

1. Entry stage.
2. Creative stage.
3. Transformation stage.
4. Transcendent stage.

Entering the field of adult education in the US is based rather on experience and interest, than on preparatory training or validation.

Those who remain in the field, and progress in creative and self-directed learning, participate in conferences, read periodicals and other professional publications, can recognize their opportunities for further progress. At this *creative* stage of their career they can find new perspectives for themselves especially, if they are stimulated and supported by the local community of practice.

At the *transformative* stage practitioners can combine their practical experience with the basic concepts of adult learning and education, and reflection becomes more and more important in their career. Basic concepts can be learned in professional education as well.

Practitioners and scholars of adult education at the *transcendent* stage of their career recognize their role in the contribution to the solving of global and local public issues (compare the situation following the Japanese earthquake and accident of the nuclear power station recently). The solving can be worked out by a broad professional collaboration and continuing learning.

Supposedly the *transcendent* attribute would sound strangely in this context in a Hungarian adaptation of the model, as the word has a meaning „beyond the perceptible reality" in our country. I would propose the usage of the word „engaged" instead.

In planning and implementing the courses on adult education in VET teacher training, the *systemic-constructivist* approach was applied as a theoretical framework. Currently it is considered as one of the most widespread theory of adult learning and of facilitating learning of adults (Glasersfeld, 1995; Candy, 1991; Siebert, 1999, 2009). Nowadays it is more widely applied in the European vocational education, than in the United States, especially in land-based vocational education (Burke, 2005; Beus, 2007).

The essence of epistemology of constructivism which is relevant to teaching adults is that one's brain does not mirror the reality as it really exists, but the brain builds up (or in other words constructs) its own reality. That process is based on life experience. The primary criterion for constructing those ideas is not the objectivity or truth of an idea, but its *viability*, namely its fitting into the person's previous ideas (constructs), into the story of his/her life. The aim of teaching adults in a constructivistic way is *to widen the repertory of possibilities in thinking and acting*.

Instructional interaction among adults is usually not attractive for them, unless they need it. The so called „other directed attitude" is more widespread among elderly people in Hungary than in western countries (Kopp, Skrabsky, 1995). For young people with „inner directed attitudes" learning is not determined by teaching, but rather by cognitional structures of the learner's mind. These structures are in connection with biographical experiences and preconceptions (prejudices).

Each individual is an operationally closed system, so the participants of a social learning situation do not know exactly what others really think about the situation, the content and so on. Niklas Luhmann calls it „the normality of misunderstanding" (In: Siebert, 1999.). In spite of this people need communication for their survival, and they can make supposedly intersubjective agreements.

Informing or communicating about adult education means: offering the opportunity for the participants to make connections (toward compatibility) between different constructs on adult education, thus offering the opportunity for them to build more structured, more complex and better informed „mind maps" than they had before the course (Feketéné, 2010).

All of these principles were built in the process of the development of the curriculum about adult education and adult learning. Teaching and learning on adult education were realised through sharing previous knowledge and experience, which was intentionally planned into the curriculum. The leader of the course (from the constructivist perspective) was one among others (though he/she was an expert) who could present well-informed constructs (expert views) to others. Participants were stimulated to find connections (or contradictions) among their previous knowledge and the new contents of the course, so they contributed to forming of the curriculum.

Some Results of the Development of the New Curriculum

This paper does not intend to present a detailed account on the whole the case study (see more details about the first phase of the innovation in Feketéné, 2007), just to meta-analyse previously gathered data and add discussion of further developments of the process to them. After completing the literature survey and analysis of EU documents, which could be considered the constructing process of the theoretical basis of the new curriculum, the next step of the development of the curriculum - according to the didactical principles of learner-centred andragogy - was planning and implementing a survey on the requirements of the potential participants. That is why investigations via questionnaires and group interviews were carried out at the Institute of Career Planning and Teacher Training among students in VET teacher training at Szent Istvan University.

Attitudes of all of the pre-service vocational teachers (N=149) toward possibility of serving as adult educators and having study of adult education integrated in VET teacher training studies have been charted (see Figures 2-6). The sample consisted of 57 full time students in teacher training and 92 part time students in education of vocational trainers. One segment of the part time students had teaching experience in vocational training, mostly in helping students (sometimes also adult students) improve their competences in a practical field, but they had neither pedagogical nor andragogical qualification before entering the vocational teacher training. That is why they can be considered as "amateurs" from the perspective of andragogy. Most of them had experience and also a certificate in a vocational field, and by entering the vocational teacher training, they intended to become a pedagogically qualified, university-trained VET teacher or trainer. It was assessed with a questionnaire

from the perspective of the students (pre-service VET teachers) whether their pedagogical knowledge needs to be complemented by some andragogical knowledge. (The optional course on adult education could be chosen only after finishing basic courses in pedagogy in a previous semester.) Accumulated experiences (and sometimes unsolved problems) of the students (pre-service VET teachers) in teaching adults at a practical area were considered as rich resources of learning. These experiences, i.e. their "learning by doing", and their expectations were communicated during the reflective phases of the learning process.

Adults are interested to get answers to their questions rather than receiving "pure" information. Principles like this were intentionally built-in into the theoretical basis of the course curriculum, and charting prior knowledge and expectations of participants was planned into the programme. By creating the learning environment, the leader of the course took characteristics and learning history of the participants into consideration. Therefore application of interactive techniques, e.g. group work, discussion, debate, brainstorming, role-playing etc., was planned intentionally. The curriculum of the course had to be elaborated for 15 lessons (1 lesson/week). Feedback from the participants, i.e. answers to intensity questions (e.g. „To what extend my experiences have been taken into consideration?") on evaluation sheets are evidence that the previous aspects have been considered during the integration of the adult education course into the VET teacher training curriculum.

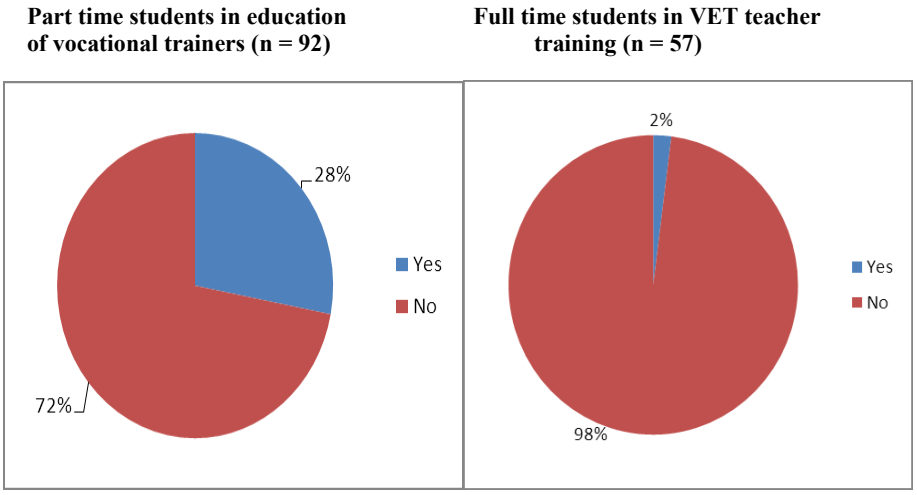


Figure 2: **Experiences in adult education before optionally choosing the course of "Adult Education"**

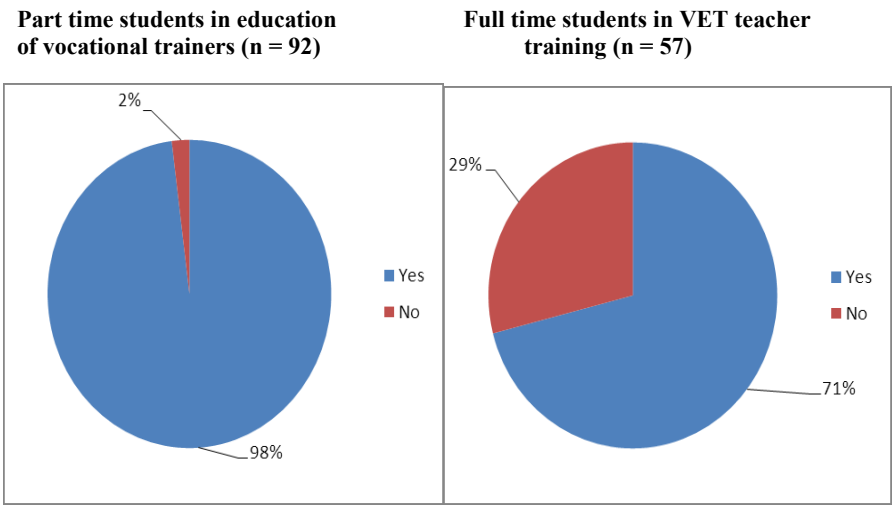


Figure 3: **Would you say Yes, if you were asked to be an adult educator after getting your degree?**

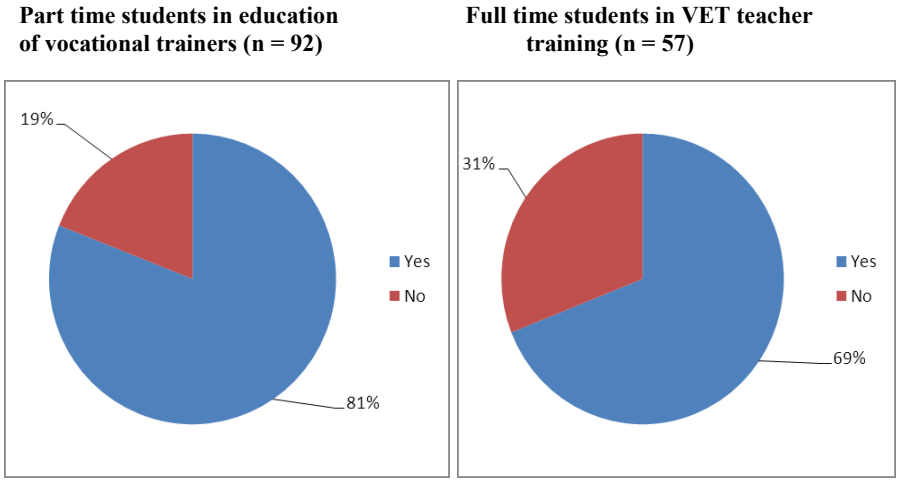


Figure 4: **Should knowledge of adult education be part of pedagogical knowledge?**

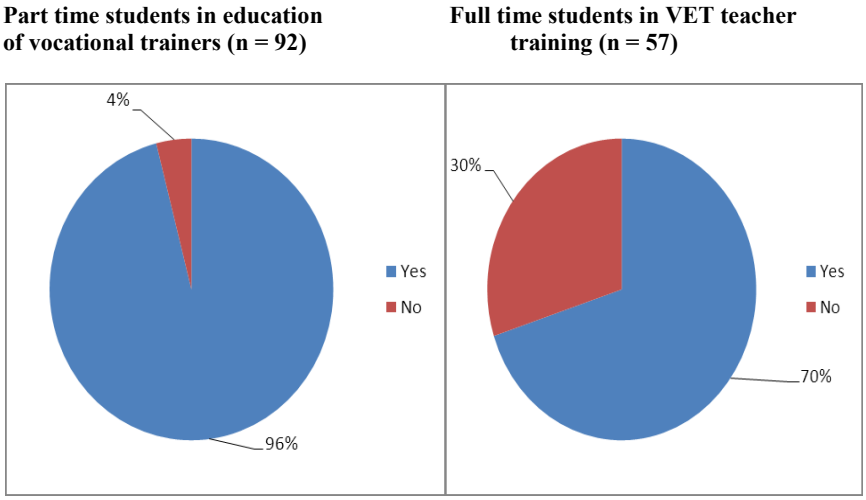


Figure 5: **Would you like to have the course of adult education integrated into your studies?**

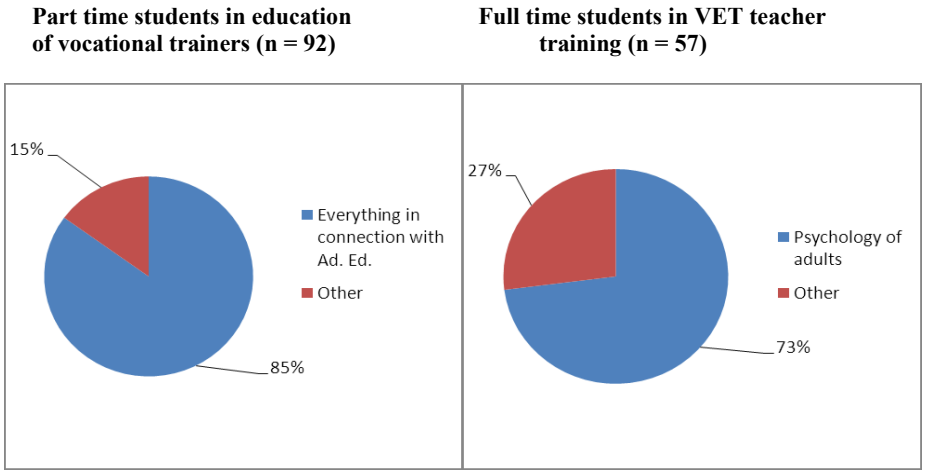


Figure 6: **What would you like to study within the course of "Adult Education"?**

Though some students came with experiences in adult education to the course, their prior knowledge on adult education was poorly elaborated and differentiated. Most of them have expectations just about "everything in connection with adult education" or about "psychology of adults" (see Figures 2-6).

Regarding the content of the new course, the main topics of the curriculum of the initial course in 2005 were:

- Characteristics of the adult age;
- Learning characteristics of adults;
- The motivation of adults to learn;
- Adult learning characteristics in different target groups;
- Preparation for self-directed learning (e.g. e-learning);
- Reflective learning;
- Problem solving and learning;
- Roles and competences of adult educators;
- Special methods in adult education.

With taking into consideration the global and national context and changes of adult education (see the first and second sections) and also the proposals and feedback from participants of the courses during the years, the essential topics of the curriculum of the course "Adult Education" has been elaborated by 2009 as follow:

- National and international context of adult education and lifelong learning;
- Systems and functions of adult education;
- Learning characteristics of adults;
- Adult learning and motivations of adults to learn;
- Adult learning characteristics in different target groups;
- Preparation for self-directed learning (e.g. e-learning);
- Reflective learning;
- Roles and competences of adult educators;
- Special methods in adult education;
- Trends and future perspectives of adult learning.

It can be seen from this list that new aspects of adult education (e.g. „National and international context of adult education and lifelong learning", "Systems and functions of adult education" and "Trends and future perspectives of adult learning") have been emerged among the topics, which reflect on the global changes of adult education, especially vocational adult education.

A sample of 31 students who participated in the optional course was asked to fill in two questionnaires and take part in group interviews after completing the course. During the group interviews the students discussed their experiences regarding the course, their classes and their preferences about the topics. The most preferred topics were: "Motivations of adults to learn", "Adult learning characteristics in different target groups", especially in connection with inequality and perception of "Roles and competences of adult educators".

That is why newer learning theories (like constructivism) and theories on professinalisation of the role of adult educators (see the second section) have been studied continuously with the aim of renewing the curriculum. Adults can be motivated to learn by ambition to build up their carrier, by interest in a topic etc. Therefore contributions of discussions about the ecological interests of employers and vocational teachers with extra competences in adult education to the curriculum proved to be very effective.

Each student who participated in the course on adult education was asked to fill in the questionnaires with rating scales ranging from 1 to 5 (5: very much, 4: much, 3: moderately, 2: a bit, 1: not at all). Some of the questions were:

- How much have you expand your knowledge?
- Can you apply what you have learned here?
- Did you like the behaviour of educator?
- Did you like it here?

After the course, anonymous feedback from students 31 was analysed on the basis of answers of 19 short answer and 3 essay questions. The mean score was 4.32 (SD 0.41). Essay questions were content analysed. Most of the students proposed to increase the number of classes and/or the status of the course. The latter suggestion of the participants has been accepted as the optional status of the course has changed for the compulsory.

During the group interviews, the students reported that andragogy and andrology are often mixed up in the common speech. In the Hungarian terminology *Andragogy* is used mostly in the scientific community of education, and not in the common vocabulary. Because of the similar sounding, ordinary people sometimes can hear and understand *Andrology* (the medical science of men's sex hormones) instead of *Andragogy.*

In the group interviews students appreciated that during the course they could gain knowledge and discovery experience about their own learning as adults as well. They experienced reflective learning and admitted how learning (creative and innovative learning) can serve as a coping strategy during periods of crises or in decision making, and how it can increase their chances at the labour market. The validity of these results, however, cannot be widely generalized, but participants' judgements in the programme evaluation are appreciated from andragogical aspect, especially in curriculum development (Zrinszky, 2008, p. 172).

Conclusions and Proposals for Further Research

On the basis of the analysed EU documents and the related andragogical literature, and also on results of the empirical data collection among participants of the preparatory course on adult education for pre-service

vocational teachers it can be concluded, that being prepared to be an adult educator has an urgent relevancy both in global context and in the Hungarian vocational education. Being prepared for supporting lifelong learning in each segment of the educational field has an unprecedented actuality in our present, pluralistic times, full of changes, unsolved problems, global economical crises and new challenges. Taking also the newer theories of stages of career development of adult educators into consideration (see the second section), these "future adult educators" at the highest level of their career are expected to participate in the professional collaborating solution of global issues in terms of intelligent growth, by means of lifelong learning.

Findings of the study indicated an urgent demand among pre-service teachers for being prepared to serve as an adult educator, i.e. knowledge on adult education should be part of pedagogical knowledge. Data collected in the group interviews and presented in the previous section confirm the actuality and necessity of integration of adult education into the curriculum for training of vocational teachers and of vocational trainers.

Considering the theoretical analysis and also the results of the group interviews, it has been documented in the present study, how the development of a new, effective curriculum on adult education for vocational teacher training can indirectly improve the quality of vocational teachers' life and how it can contribute to solving problems of the individuals and the society (e.g. by increasing the employment rate). This is consistent with trends in the European Union and with the latest theories of professinalisation of adult education, especially with characteristics of the most engaged (transcendent) carrier stage of adult educators (see also the second section).

Continuous follow-up of the actual global changes, economical crises and new EU documents resulted in an essential change in the curriculum development. That was the integration of some new elements into the topics (see the previous section): helping adults be informed and reflect on the effects of the global situation, the context and trends of adult education and be prepared for innovation on the one hand, and build-up a system-oriented perspective on each levels (individual, institutional, national, European etc. of adult education and lifelong learning on the other hand. These perspectives of vocational adult education need future investigations in international context.

The issue of becoming a competent adult educator has to be examined both from the perspectives of the vocational teachers (if they request those extra competences in adult education) and from that of the employers. Competent andragogical knowledge can bring the extra profit for the firms in which teachers with extra competence of adult education are employed. Extension courses should be offered for employers to help them to recognize the benefit

of employing human resources with extra competence of adult education. However, further interdisciplinary investigations are necessary about this issue.

The process of the development of the curriculum has not been finished yet, as according to the changeable discipline and practice of adult education, it needs continuous innovation and evaluation. The most important consequence of the study was that the Hungarian Accreditation Committee has assigned integration of adult education as a compulsory course in the curriculum of VET teacher education and training by the end of the decade both at bachelor and master levels.

REFERENCES

BEUS, M. de 2007. *Authentic learning in land based Education, a new learning approach*. Dronten: Stoas University.

BURKE, K. 2005. *How to assess authentic learning?* London: Corvin Press.

CANDY, P. C. 1991. *Self-directed Learning for Lifelong Learning*. San Francisco – Oxford: Jossey-Bass Publishers.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2006. *Communication from the Commission*. Adult learning: It is never too late to learn. Brussels. (viewed Jan. 8, 2012). Retrieved from <http://www.eaea.org/index.php?k=12321>

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2007. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.* Action Plan on Adult learning. It is always a good time to learn**.** Brussels. (viewed Jan. 8, 2012). Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:EN:PDF>

COPENHAGEN DECLARATION 2002. (viewed Jan. 8, 2012). Retrieved from <http://www.nqai.ie/news_2002_20_dec.html>

COUNCIL OF THE MINISTERS OF EDUCATION OF STATES 2003. Measurable objectives. Brussels.

EDUCATION AND CULTURE DG, CEDEFOP 2008. *European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning*. Brussels.

EUROPEAN COMMISSION 2000. *Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*. 30.10.2000 SEC (2000) 1832. Brussels. (viewed Jan. 8, 2012). Retrieved from <ftp://ftp.oki.hu/eu/memorandum.pdf>

EUROPEAN COMMISSION 2001. *Education and Training 2010*. Brussels.

EUROPEAN COMMISSION: *European Qualification Framework* (viewed Jan. 8, 2012). Retrieved from <http://ec.europa.eu/eqf/documentation_hu.htm>

EUROPEAN COMMISSION 2010a. *Strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")* (viewed Jan. 8, 2012). Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1120_en.htm>

EUROPEAN COMMISSION 2010b. *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth.* Brussels (viewed Jan. 8, 2012). Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

EVANS, N. 2005. Accreditation of Prior Learning. In KÁLMÁN, A. (ed.): 1. *Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. Debrecen: MELLearn.

GLASERSFELD, E. V. 1995. *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press.

FEKETÉNÉ SZAKOS, É. 2007. Preparation of Becoming Teachers of Agriculture for Filling the Part of an Adult Educator. In *Gazdálkodás,* Vol. 51, Különszám, p. 173-180.
FEKETÉNÉ SZAKOS, É. 2010. *A felnőttek tanulása és oktatása - új felfogásban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 150 p. ISBN 963 05 7957 X.
KASWORM, C. E., ROSE, A. D., ROSS-GORDON, J. M. 2010. (eds.) *Handbook of Adult and Continuing Education*. Los Angeles/ London/ New Delhi/ Singapore/ Washington: SAGA.
KNOX, A. B., FLEMING J. E. 2010. Professionalisation of the Field of Adult and Continuing Education. In KASWORM, C. E., ROSE, A. D., ROSS-GORDON, J. M. (eds.) *Handbook of Adult and Continuing Education*. Los Angeles/ London/ New Delhi/ Singapore/ Washington: SAGE, p. 125-135.
KOPP, M. – SKRABSKY, Á. 1995. *Alkalmazott magatartástudomány*. Budapest: Corvinus.
NIEMI, H. 2009. Learning as a continuous process throughout life. In *Dosis, Journal of Pharmacists*, Vol. 25, No. 2, p. 63-65.
REISCHMANN, J. 2004. *Andragogy. History, meaning, Context, Function*. (viewed Jan. 8, 2012). Retrieved from <http://www.andragogy.net>
SIEBERT, H. 1999. *Pädagogischer Konstruktivismus*. Neuwied: Kristel: Luchterband.
SIEBERT, H. 2009. Theorien der Erwachsenenbildung. Phasen – Richtungen – Kontroversen. In ZEUNER, C. (ed.) *Enzyclopädie Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, p. 1 - 33.
SZ. MOLNÁR, A. 2009. A tanuló felnőtt. In *Pedagógusképzés.* Vol. 7. No. 2-3, p. 199-221.
ZRINSZKY, L. 2002. A tudás, mint andragógiai probléma. In *Magyar Pedagógia*,,Vol. 102, No. 2, p. 131-144.
ZRINSZKY, L. 2008. *A felnőttképzés tudománya.* Budapest: OKKER. 243 p. ISBN 978-963-8088-25-3.

Éva Feketéné Szakos *is a Senior Scientist at Eötvös Loránd University in Budapest. She served as an Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Career Planning and Teacher Training of the Faculty of Economics and Social Sciences at Szent István University till 2010. She received her PhD degree in 2001 in the field of science of education (andragogy) at Eötvös Lorand University. She has developed and lectured courses in andragogy at MA and BA levels and is lecturer and consultant of the Doctoral School of Science of Education. She is member of the Andragogical and Didactical Subcommittees of the Pedagogical Committee of the Hungarian Academy of Sciences. Her research fields are theories of andragogy, learning in adulthood, tendencies of adult education, VET teacher training and extension training for subject teachers.*

Eva Feketéné Szakos, PhD.
Eötvös Loránd University
Faculty of Education and Psychology, Institute of Science of Education
Department of Andragogy
Budapest, Hungary
szakos.eva@ppk.elte.hu

Kyberšikanovanie učiteľov

Katarína Hollá
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra

Anotácia: *Štúdia sa zaoberá problémom kyberšikanovania učiteľov. Upozorňuje na jednotlivé aspekty šikanovania a kyberšikanovania. Približuje typológiu a dôsledky kyberšikanovania na osobnosť učiteľa ako obeť tejto novej formy online násilia. Prezentuje výsledky empirických zistení kyberšikanovania učiteľov v zahraničí a poukazuje na možnosti jeho prevencie.*
PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 3: 166-180

Kľúčové slová: *šikanovanie, kyberšikanovanie učiteľov, happy slapping, typológia kyberšikanovania, prevencia kyberšikanovania.*

Cyberbullying of Teachers*. The paper describes the forms of bullying and cyberbullying of teachers. It presents a typology of cyberbullying and indicates the effects of cyberbullying, as a new form of online violence on the personality of teachers. Data are presented of empirical investigations of cyberbullying abroad. Manners of cyberbullying prevention of teachers are considered.*
PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3. (No. 3: 166-180)

Key words*: bullying, cyberbullying of teachers, happy slapping, typology of cyberbullying, prevention of cyberbullying.*

Úvod

Šikanovanie je problém, ktorý postihuje školy v rôznych štátoch. Jednotlivé krajiny preukazujú značnú podobnosť vo výskyte šikanovania. Šikana nepozná hranice štátov, socio-ekonomický kontext a etnické rozmedzie. Šikanovanie v súčasnosti nadobúda nový rozmer, o ktorý sa postarali informačno-komunikačné prostriedky. Tie sú na jednej strane kľúčom k vzdelávaniu, slúžia ako podpora vzdelávacích programov a učenia, na strane druhej prostredníctvom nich vznikajú a rozširujú sa nové sociálno-patologické javy. Jedným z nich je kyberšikanovanie, ktoré posúva tradičné šikanovanie do kyberpriestoru. Internetová anonymita, disinhibícia, sklony k negatívnym formám správania sa, nedostatok dozoru (zo strany rodičov a učiteľov), možnosť kontaktovať ľudí kedykoľvek a kdekoľvek, to je len niekoľko faktorov, ktoré deťom otvárajú priestor pre kyberšikanovanie.

Predmetom štúdie je učiteľ, ktorý ako významný edukačný činiteľ mnohokrát (a v rôznej miere) podlieha negatívnym vplyvom šikanovania a kyberšikanovania. Na uvedený fakt upozorňujú predovšetkým zahraničné sondáže a výskumy, pretože problematika kyberšikanovania učiteľov na Slovensku nie je prebádaná. Cieľom štúdie je poukázať na jednotlivé aspekty kyberšikanovania učiteľov a jeho prevenciu. Zámerom štúdie je zároveň vytvoriť teoretické a metodologické východiská skúmanej problematiky pre empirickú sondáž kyberšikanovania učiteľov v Slovenskej republike.

1 Kyberšikanovanie učiteľov

Šikanovanie v školách nie je nová záležitosť. Na jeho závažnosť už istú dobu upozorňujú učitelia, psychológovia, rodičia i samotné obete šikanovania. Odborníci (M. Kolář, S. Bendl, P. Říčan a i.) venujúci sa danej problematike rozčlenili šikanovanie na niekoľko druhov. Ucelenú klasifikáciu základných foriem šikanovania vzťahujúcich sa na edukačné prostredie uvádza M. Kolář (2011, s. 78), a to:

1. šikana podľa typu agresie, napr. fyzická, psychická, zmiešaná, kyberšikana;
2. šikana podľa veku a typu školy, napr. šikanovanie medzi žiakmi 1. a 2. stupňa, medzi stredoškolákmi a vysokoškolákmi;
3. šikana z genderového hľadiska, napr. chlapčenské a dievčenské šikanovanie, homofóbne šikanovanie,
4. šikana odohrávajúca sa v školách s rôznym spôsobom riadenia a vedenia;
5. šikana z hľadiska špeciálnych edukačných potrieb žiakov, napr. šikanovanie nepočujúcich, nevidiacich, telesne postihnutých atď.

Túto klasifikáciu môžeme doplniť ešte o jedno hľadisko, ktorým je šikana z hľadiska aktérov útoku. V tomto prípade môže ísť o:

1. šikanovanie medzi žiakmi, či už ide o žiakov primárneho vzdelávania, nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania alebo terciárneho vzdelávania a i.;
2. šikanovanie medzi učiteľmi, tzv. mobbing, ktorý predstavuje šikanovanie medzi zamestnancami na pracovisku;
3. šikanovanie nadriadeného učiteľa (príp. riaditeľa) voči podriadenému učiteľovi, tzv. bossing;
4. šikanovanie podriadeného učiteľa voči nadriadenému učiteľovi, tzv. staffing;
5. šikanovanie učiteľa žiakom;
6. šikanovanie žiaka učiteľom;
7. šikanovanie učiteľa rodičom.

Problematika šikanovania je zložitá, čo sa týka prejavov, foriem a zúčastnených tohto sociálno-patologického javu, či už ide o agresorov, svedkov alebo obete. V školskom prostredí sa zvyčajne hovorí o šikanovaní žiakov medzi sebou, ale účastníkmi šikanovania sa takisto môžu stať učitelia. Učitelia môžu byť do šikanovania zapojení tromi spôsobmi, a to ako pozorovatelia, páchatelia a ako obete. Ako pozorovatelia môžu pomôcť predísť alebo zastaviť týranie. Učitelia-agresori v edukačnom prostredí používajú rôzne spôsoby útokov na žiakov, napr. verbálne útoky, ponižovanie, fyzické tresty a i. Obeťou šikanovania ako tradičnej formy agresie a kyberšikanovania ako novej formy agresie sa môže stať nielen žiak, ale môže ňou byť aj učiteľ. Učitelia sa môžu stať obeťou šikanovania rôznymi metódami. Rušivé správanie v triede je jedným zo spôsobov, kedy žiaci preberajú v triede moc a používajú ho proti učiteľovi. Ďalšími

spôsobmi sú vandalizmus (napr. prepichovanie pneumatík), verbálne a fyzické útoky. K uvedeným postupom dochádza vtedy, keď existuje zhoda prejavov šikanovania učiteľov s prejavmi šikanovania medzi žiakmi (M. Kolář, 2011). Je to napríklad vtedy, ak je za šikanou choré správanie žiaka agresora, ktorý má radosť z ponižovania učiteľa. Šikanovanie v tomto prípade predstavuje úmyselné, opakované týranie, ponižovanie učiteľa za použitia agresie a manipulácie (M. Kolář, 2011). Napriek zhode prejavov, ktorými sú prostredie, štádiá šikanovania, formy šikanovania a iné spoločné znaky, má šikanovanie učiteľov a žiakov isté rozdiely. Tieto rozdiely vyplývajú z postavenia učiteľa, ktorý si z hľadiska pozície vyžaduje rešpekt a úctu. V edukačnom procese učiteľ navyše disponuje formálnou autoritou, ktorá vyplýva z jeho úradnej pozície. Problém nastáva vtedy, keď učiteľ nezvláda problémové správanie žiakov a disciplínu a poriadok sa snaží udržať neohlásenými písomkami, rôznymi príkazmi a nariadeniami, čo u žiakov vyvoláva odpor. Žiaci odmietajú plniť učiteľove príkazy a začína šikanovanie. Šikanovanie učiteľov má päť štádií, ktoré sú totožné so žiackym šikanovaním:

1. ***ostrakizmus*** – u učiteľa je identifikovaná zvýšená zraniteľnosť, stráca svoju formálnu autoritu a žiaci ho začnú zneužívať, napr. ignorujú ním zadávané úlohy;
2. ***manipulácia a psychická agresia*** – požiadavky učiteľa sú odmietané, žiaci narušujú vyučovanie, provokujú učiteľa, ktorý stráca nervy, napr. žiaci vykrikujú počas vyučovania, pobehujú po triede, ignorujú učiteľove usmernenia a napomenutia, na záznamy do klasifikačného poriadku reagujú smiechom, rastúcou agresiou a vyhrážkami (vyhrážanie sa zo strany žiakov, ale aj rodičov);
3. ***vytvorenie jadra agresorov*** – začína systematické šikanovanie učiteľa. Príkladom môžu byť posmešky a vulgarizmy adresované učiteľovi, ktorý je otočený chrbtom ku tabuli. Stupňuje sa otvorený odpor proti vyučovaniu, pokračujú fyzické a psychické prvky agresie, vyučovanie učiteľa si žiaci zaznamenávajú na mobil;
4. ***prijatie noriem agresorov*** – väčšina žiakov prijíma normy agresorov, ktoré sa stávajú nepísaným zákonom;
5. ***totalita, resp. dokonalé šikanovanie*** – násilie prijímajú všetci ako normu, šikanovanie sa stáva skupinovým programom (Kolář, 2011, s. 71-72).

Nemožno vylúčiť, že ak v školskom prostredí dochádza k šikanovaniu učiteľov, že tento spôsob útoku nie je sprevádzaný kyberšikanovaním. Kyberšikana je doplnením tradičnej šikany o nové online formy. Kyberšikanovanie učiteľov môžeme definovať ako využívanie informačných a komunikačných technológií (e-mail, čet, diskusné skupiny, mobilné telefóny) na úmyselné, opakované a nepriateľské správanie sa žiaka alebo skupiny žiakov s úmyslom

poškodiť učiteľa/učiteľov. Kyberšikanovanie učiteľov vykazuje nasledujúce spoločné znaky s tradičnou formou šikanovania:

1. úmysel ublížiť, poškodiť, ponížiť;
2. opakovanosť - hoci šikanovanie predstavuje dlhodobé a opakujúce sa konanie (spravidla polrok), pri kyberšikanovaní nie je pravidlom, aby bola obeť obťažovaná opakovane. Napriek tomu o istú periodicitu ide aj v tomto prípade. Ak niekto vytvorí webovú stránku za účelom hanlivého osočovania a urážania dotyčnej osoby, webová stránka ostáva online počas dlhšieho obdobia (niekoľko mesiacov i rokov), a tým si ju môže okrem obete opakovane prečítať množstvo ľudí (K. Hollá, 2010);
3. nepomer síl - prejavuje sa najmä vo vynikajúcich technických zručnostiach aktérov šikany, ktorými mnohokrát prevyšujú obete.

Z uvedeného vyplýva, že kyberšikanovaním je správanie jednotlivca, ktorého úmyslom je ublížiť obeti (či už ide o zosmiešnenie, poníženie a i.), pričom medzi ním a obeťou je značný nepomer v IKT zručnostiach a obeť je dlhodobo vystavená negatívnemu online materiálu.

Kyberšikanovanie sa môže realizovať kdekoľvek, kde majú ľudia prístup k mobilným telefónom a webovým stránkam. Ako sme už vyššie uviedli, učiteľ si z hľadiska pozície vyžaduje rešpekt a úctu. Z tohto aspektu je preto ťažké pochopiť dôvody, ktoré vedú žiakov k trýzneniu učiteľov. Ak sa však pozrieme na problematiku zo širšieho kontextu, treba poznamenať, že príčiny odmietania, ignorovania, psychických a fyzických útokov na učiteľov nie sú až také nepochopiteľné.

Od počiatkov výchovy a vzdelávania v spoločnosti bola učiteľovi prejavovaná úcta. Učiteľ v spoločnosti plnil a, našťastie, naďalej plní úlohy celospoločenského charakteru a nesie zodpovednosť nielen za edukačné výsledky svojich zverencov, ale aj za výchovu a formovanie osobnosti žiaka pred celou societou. Toto poslanie prinieslo učiteľovi v minulosti prestíž a vysoké uznanie a ohodnotenie učiteľskej práce a profesie. Napriek tomu, že súčasní učitelia sa naďalej držia svojho poslania a zodpovedne vykonávajú svoje celospoločenské úlohy pri edukácii žiakov, ich postavenie v spoločnosti klesá. Učiteľ tretieho tisícročia stratil postavenie, ktoré mal v minulosti, keď bol rešpektovaný societou. Úpadok možno vidieť v spoločenských zmenách, a to v zmene filozofie spoločnosti, jej politiky a ekonomiky a i., čo sa premieta do školstva. Učiteľ sa dostal na okraj záujmu spoločnosti s neprimeraným ***sociálno-ekonomickým postavením***. Postavenie učiteľov klesá s prijatím demokratických princípov, ktoré si mnohí ľudia nesprávne vysvetľujú, čím dochádza k degradácii statusu učiteľa v spoločnosti. Príkladom toho je skreslená predstava niektorých žiakov a, žiaľ, aj rodičov o demokratickom živote v škole a demokratickom prístupe učiteľov k žiakom. K negácii učiteľskej profesie prispieva aj pokles morálky v spoločnosti. Múdrosť učiteľa a jeho

vedomostný obzor tromfli médiá. Rozvoj techniky sa takisto premietol do zmien v postavení učiteľa v spoločnosti. Prihliadajúc k vyššie uvedenému, medzi dôvody, ktoré vedú žiakov k útokom na učiteľov, patrí:

- nedostatočná autorita a populárnosť učiteľa,
- mylná predstava (podporená rodičmi), že vychovávať a vzdelávať môže každý,
- nízky spoločenský status učiteľa,
- nedostatočné zamestnanie žiakov na vyučovaní, čo u nich vyvoláva pocit nudy, ktorý zaháňajú experimentovaním s mobilným telefónom,
- pomsta za hodnotenie výsledkov, napomenutia a pod.,
- nedostatočné učiteľove zručnosti práce s novými elektronickými médiami – s internetovými a počítačovými aplikáciami,
- syndróm vyhorenia vyplývajúci z dlhodobého preťaženia (K. Hollá, 2010).

Okrem uvedených dôvodov môžeme poznamenať, že k šikanovaniu a k online obťažovaniu učiteľov vedie žiakov zábava, pocit moci, ale aj motivácia:

- ***byť v centre pozornosti*** – snaha upútať pozornosť spolužiakov predstieranou gurážou, t.j. žiak si dovolí vyprovokovať učiteľa, nahrať video, poslať zastrašujúcu správu, napísať učiteľovi mail s obscénnym sexuálnym textom, s ktorým sa chváli pred ostatnými spolužiakmi;
- ***pobaviť druhých*** – snaha byť ocenený za svoje konanie. Toto ocenenie žiak dostáva od triedneho spoločenstva, v ktorom dominuje nepriaznivá edukačná klíma, učiteľ je vnímaný ako nepriateľ a útok žiaka na učiteľa ako hrdinstvo;
- ***mať dominantné postavenie*** – snaha mať kontrolu nad situáciou, riadiť a ovládať situáciu a útoky na učiteľa;
- ***správať sa kruto*** – snaha vedená posadnutosťou až sadizmom ubližovať druhým pre zážitok z ich utrpenia, k šikanovaniu učiteľa vedie túžba po násilí;
- ***vrátiť bolesť*** – snaha ublížiť učiteľovi na základe predchádzajúceho útlaku zo strany autorít (nielen učiteľov, ale aj rodičov), t.j. snaha motivovaná ublížiť inej autorite, a tým si vyrovnať účty, ale aj snaha odplatiť sa za nespravodlivosť a krivdu zo strany učiteľa;
- ***skúmať hranice*** – žiak zisťuje, čo si môže dovoliť, zisťuje, ako bude na jeho správanie učiteľ reagovať. Táto snaha môže viesť k postupnému posúvaniu hraníc jednotlivých útokov;
- ***nájsť zábavu*** – snaha zbaviť sa nudy počas vyučovania (A. Tůmová et al., 2009).

Nie každé šikanovanie je motivované cieľom ponížiť, podrývať autoritu obťažovanej osoby, a tým ju ohroziť. Ako sme vyššie spomínali, častou motiváciou šikanovania učiteľov je nuda na vyučovaní. Žiaci hnevajú, keď sa nudia. Dožadujú sa pozornosti a zmysluplnej činnosti. Ak pozornosť získajú nevhod-

ným správaním, ktoré je navyše podporené väčšinou spolužiakov, hranice negatívneho konania voči učiteľovi sa posúvajú, až dôjde k jeho šikanovaniu.

Online obťažovanie učiteľov sa realizuje dvomi spôsobmi. Prvým z nich je priama agresia, ktorá je charakteristická otvoreným útokom jednotlivca alebo skupiny. Príkladom môže byť vyprovokovanie učiteľa s následným elektronickým zdokumentovaním jeho reakcie. Medzi priamy útok môžeme zaradiť aj napadnutia učiteľov tzv. slappermi. Slapperi sú aktéri happy slappingu – formy online útoku, pri ktorej dochádza k náhlemu fyzickému napadnutiu (facka, kopnutie, potknutie) obete a zdokumentovaniu jej reakcie prostredníctvom informačno-komunikačných médií. Záznam býva spracovaný do emotívneho videa alebo fotografie a šírený prostredníctvom mobilných telefónov a sociálnych sietí. Happy slapping je konvenčnou formou agresie. To znamená, že e-šikana vylučuje fyzický útok, avšak pri definovaní happy slappingu, ako formy kyberšikanovania, sa do popredia dostáva fyzická agresia realizovaná voči obeti. Uvedená forma násilia je nebezpečná predovšetkým preto, lebo často bývajú napadnutí úplne neznámi ľudia. Nielen nahrávanie nevhodných a agresívnych situácií, ale aj ich sledovanie prinášajú so sebou množstvo negatív, pretože poškodzujú dôstojnosť obete (K. Hollá, 2010). Nepriamym útokom je sprostredkované napadnutie (fyzické či psychické), ktoré vykonáva osoba poverená aktérom. Jednotlivec túto činnosť mnohokrát vykonáva pre zábavu, pričom nepozná pravú identitu obete. Príkladom toho je situácia, ktorú vyvolal žiak, ktorý sa chcel pomstiť učiteľke. Svojim kamarátom povedal, že má problémy s dievčaťom, ktoré ho otravuje a požiadal ich, aby jej poslali niekoľko zastrašujúcich správ. Chlapec zistil telefónne číslo učiteľky a obťažovanie sa začalo. Učiteľka na správy reagovala, hrozila, že dotyčných predvedie pred riaditeľa. Keďže chlapci nepoznali pravú identitu obete, prichádzajúce správy u nich znásobili útočnosť. Situáciu ukončilo zistenie totožnosti odosielateľov správ a ich priznanie, že nevedeli, komu správy posielajú.

Edukačná realita potvrdzuje skutočnosť, že v podmienkach slovenského školstva takisto dochádza k šikanovaniu a kyberšikanovaniu učiteľov. Nie je však jasné, ako často sa takéto správanie vyskytuje a ako často mu učitelia v škole podliehajú.

2 Typológia a dôsledky kyberšikanovania učiteľov

Kyberšikanovanie učiteľov zahŕňa obťažovanie, ponižovanie a zahanbovanie, zneužitie učiteľovej identity. Najčastejšími formami, s ktorými sa učitelia stretávajú, sú obťažujúce telefonáty, výhražné správy a e-maily, útoky a provokovanie učiteľa s nahrávaním na mobil. Nemenej častými spôsobmi napádania učiteľov je séria tichých telefónnych hovorov alebo séria textových správ, anonymných varovaní, vytváranie hanlivých skupín na sociálnych sieťach, ktoré

obsahujú sexuálne obscénne poznámky a urážky, zosmiešňovanie učiteľov, obvinenia alebo narážky na odbornú spôsobilosť a osobný život. Okrem uvedených spôsobov existujú aj iné formy, a to:

- „nabúranie“ sa do e-mailu učiteľa,
- písanie správ v učiteľovom mene,
- zneužitie učiteľovej internetovej korešpondencie,
- odstránenie práce učiteľa zverejnenej na internete,
- zaznamenávanie a oznamovanie školských situácií na internete, napr. na YouTube.com,
- provokácia učiteľa a nasnímanie situácie na mobilný telefón,
- zaznamenávanie výučby na mobilný telefón,
- úprava fotografií učiteľa, napr. prekrytím tváre, pridaním tváre na nevhodné snímky,
- opakované urážajúce, výhražné a ohrozujúce e-maily,
- falošné profily vytvorené o učiteľovi na sociálnych sieťach (Pokec.sk, Facebook.com),
- nevhodné, urážajúce, osočujúce diskusné skupiny o učiteľovi a pod.

Jednou z foriem šikanovania sú aj falošné správy šírené internetom alebo mobilnými technológiami. Tieto správy obsahujú vymyslené informácie o údajnej „činnosti“ učiteľa, ktorá môže ohroziť nielen jeho status, ale aj jeho zamestnanie, napr. šírenie falošnej správy o domnelom pomere učiteľa s neplnoletou žiačkou, znásilnenie neplnoletej žiačky a pod. Žiaci v školskom prostredí mnohokrát navodia situáciu, ktorá môže mať rôzne negatívne dôsledky na obeť, agresora, triedne spoločenstvo i triednu klímu. Deje sa tak počas prestávok, a to najmä tam, kde je žiakom umožnené priniesť do škôl mobilný telefón, alebo tam, kde sú počas prestávok k dispozícii počítačové učebne s pripojením na internet. Kyberšikanovanie sa, žiaľ, neobmedzuje len na edukačné prostredie, ale k útokom dochádza aj v bezprostrednom okolí škôl, do ktorého sa často zapájajú aj rodičia žiakov.

Je zrejmé, že takýto útok má negatívne dôsledky, pretože vytvára nepriateľské edukačné prostredie a znižuje morálku. Nielen fyzické napadnutia, ale aj verbálne môžu byť veľmi škodlivé. Jednou z taktík agresorov je šírenie falošných správ, ktoré sme už vyššie uviedli, ale aj používanie sarkastického alebo ponižujúceho jazyka. Emocionálne a psychologické dopady verbálnej agresie majú za následok zníženie pracovnej výkonnosti, a dokonca aj depresie. Online obťažovanie môže mať vážny vplyv na zdravie, psychickú pohodu a sebavedomie. Tento negatívny jav ovplyvňuje nielen osobnosť učiteľa, ale aj jeho súkromný a pracovný život. Môže viesť k depresiám, frustrácii, v niektorých prípadoch k chorobe a dlhodobej absencii, či dokonca k rezignácii. Pomerne častými dôsledkami kyberšikanovania sú strach, neistota, izolovanosť, zanedbávanie edukácie. Kyberšikanovanie môže viesť k poru-

chám, zmene zamestnania, či vyústiť do stavu, keď je potrebná psychiatrická liečba. Únia učiteľov NASUWT (GB) zistila, že 53 % učiteľov, ktorí sa stali obeťami šikanovania, utrpelo psychickú a zdravotnú ujmu. Takisto im bola v dôsledku kyberšikanovania diagnostikovaná podráždenosť, strata spánku, záchvaty úzkosti, strata chuti do jedla, depresia, alebo zvýšené užívanie alkoholu, tabaku a iných látok (E. Hartjes, 2007). Najzávažnejším spôsobom ukončenia týrania je samovražda.

Incident sa odohral v roku 2008 v Českej republike. Riaditeľ zastupoval v jednej triede. Videozáznam celej situácie zaznamenali žiaci na mobilný telefón. Riaditeľ napomínal žiaka a žiadal ho, aby si upratal veci okolo seba. Ten však reagoval podráždene a vulgárne sa osopil na riaditeľa školy, ktorý v návale spravodlivého hnevu žiakom zatriasol a dal mu facku. Hoci incident sa riešil bezprostredne s rodičmi nedisciplinovaného žiaka, svedectvá rodičov proti riaditeľovi boli zverejnené až po niekoľkých mesiacoch. Riaditeľ školy požiadal o odvolanie z funkcie a od toho času, čo odišiel zo školy, sa liečil. Trápili ho výčitky z osobného zlyhania. Po niekoľkých mesiacoch spáchal samovraždu. Je otázne, či k dôvodom na násilné ukončenie života prispel uvedený incident, prípadne súhra okolností sprevádzajúca tento incident - konanie v afekte, neovládnutie sa, výčitky z osobného zlyhania, dostupnosť videa na YouTube.com a jeho rýchle šírenie medzi ľuďmi, odsudzovanie okolia a pod. (V. Krejčí, 2010).

3 Učiteľ ako svedok a obeť kyberšikanovania

Kyberšikanovanie je problém, ktorému čelia tisíce žiakov na celom svete, ale jeho obeťami sa stávajú aj učitelia. Rôzne prieskumy a výskumné štúdie kyberšikanovania učiteľov boli realizované vo viacerých krajinách. Spomedzi nich uvádzame výsledky empirických zistení z Nemecka (rok 2007, 2010), z Kanady (rok 2008), z Veľkej Británie (rok 2009, 2011), z Turecka (rok 2010) a z Českej republiky (rok 2011).

Prvý prieskum bol realizovaný Úniou pre vzdelávanie a vedu vo Frankfurte nad Mohanom (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, SRN) v roku 2007. Išlo o reprezentatívny celoštátny online prieskum, v ktorom bolo oslovených 4000 učiteľov. Témou prieskumu bolo kyberšikanovanie v školách. Z osloveného počtu respondentov tvorilo reprezentatívnu vzorku 488 učiteľov. Tí boli rozdelení do dvoch kategórií podľa toho, či sa ich kyberšikanovanie dotklo priamo alebo nepriamo. Prevažná časť vzorky, a to 318 respondentov (65 %), bola kyberšikanovaním ovplyvnená nepriamo. To znamená, že obeťou kyberšikany sa stali ich priatelia, prípadne kolegovia. Štúdia ukazuje, že 39 učiteľov (8 %) sa stalo obeťou kyberšikanovania (GEW, 2008). Vo väčšine prípadov im boli zasielané zastrašujúce a výhražné správy cez internet a mobilný telefón. Z výskumu takisto vyplýva, že kyberšikanovanie sa dotýka

všetkých typov škôl, jedinú výnimku tvoria materské školy. Všeobecne platí, že obete sa necítia bezpečne a na incidenty reagujú predovšetkým hnevom. Niektorí prežívajú obavy, cítia sa sociálne vylúčení. Vážnejšie dôsledky, ako je dlhodobá choroba, pracovná neschopnosť, alebo zmena pracovnej pozície sa vyskytovali len zriedkavo. Výsledky takisto upozornili na to, že väčšina učiteľov pozná páchateľov, ktorými sú žiaci.

Ďalší prieskum realizovala v roku 2008 Q. Li z Pedagogickej fakulty Univerzity v Calgary v Kanade. Cieľom prieskumu bolo zistiť, ako učitelia kyberšikanovanie vnímajú. Vzorku tvorilo 154 učiteľov pregraduálnej prípravy, z toho bolo 24 % mužov a 76 % žien. Výskumným nástrojom bol dotazník, ktorý bol zameraný na dve oblasti, a to:

1. oblasť – demografických dát učiteľov pregraduálnej prípravy,
2. oblasť – ich vnímanie kyberšikanovania.

Jednotlivé položky boli označené pomocou päťbodovej Likertovej stupnice s odpoveďami v rozmedzí od nesúhlasím až po veľmi súhlasím. Alfa koeficient reliability nástroja bol 0,88. Je dôležité poznamenať, že hoci dotazník bol navrhnutý s 5-bodovou Likertovou škálou, záverečná správa bola postavená na 3- bodovej Likertovej škále.

Z uvedenej vzorky 65 % učiteľov priznalo, že kyberšikanovanie postihuje v škole vo veľkej miere deti. Polovica učiteľov pregraduálnej prípravy uviedla, že sa s kyberšikanovaním v školách stretli a majú z neho obavy. Napriek tomu veria, že problém kyberšikanovania v školách nie je až taký vážny (Q. Li, 2008). Ďalšie údaje poukazovali na identifikáciu a možnosti riešenia kyberšikany v školskom prostredí, ktoré však, vzhľadom na riešenú problematiku, neuvádzame.

Znepokojujúci dopad použitia technológií bol zistený v roku 2009, a to zverejnením výsledkov prieskumu, ktorý realizovala Sieť podpory učiteľov (Teacher Support Network, USA, GB) a Asociácia učiteľov a lektorov (The Association of Teachers and Lecturers, GB). Prieskum prebiehal v mesiacoch február – marec 2009 a zúčastnilo sa ho 539 učiteľov z Veľkej Británie. Výsledky upozornili na to, že 15 % učiteľov sa stalo obeťami kyberšikanovania. Napriek tomu, že nejde o veľký percentuálny podiel, dopad kyberšikany na osobnosť učiteľa je evidentný. Taktikou kyberšikany zo strany žiakov boli vulgárne správy, ponižujúce a degradujúce fotografie a nenávistné komentáre na sociálnych sieťach. Približne 45 % učiteľov nebolo priamou obeťou kyberšikanovania, boli však svedkami kybernetických útokov na svojich kolegov. U učiteľov, ktorí sa stali obeťou kyberšikanovania, sa preukázalo nižšie sebavedomie a sebaúcta, obete upozorňovali na pracovné zlyhanie a stratu autority, stres a chorobu, v dôsledku ktorých museli čerpať dovolenku (The Online Mom, 2011).

V roku 2010 realizoval H. Yilzman (2010) z Turecka prieskum zameraný na predstavy učiteľov o kyberšikanovaní. Prieskumu sa zúčastnilo 163 učiteľov pregraduálneho štúdia zo siedmich rôznych štátnych univerzít v Turecku, z toho bolo 88 žien (54 %) a 75 mužov (46 %). H. Yilzman pre potreby prieskumu použil dotazník vytvorený Q. Li (2008). Výsledky upozorňujú na to, že učitelia považujú kyberšikanovanie za vážny problém. Z genderového hľadiska považuje kyberšikanu za vážny problém 83 % učiteliek a 69 % učiteľov pregraduálnej prípravy. Výsledky takisto upozornili na to, že až 77 % tureckých učiteľov je znepokojených kyberšikanovaním v edukačnom prostredí. Tieto výsledky sú v rozpore s prieskumom Q. Li (2008), kde kanadskí študenti pregraduálnej prípravy vyjadrili oveľa menšie obavy.

A. Phippen z Plymouth univerzity (GB) v roku 2011 v rámci výskumu oslovil 377 učiteľov a analyzoval 35 prípadov tiesňového volania. Zistil, že 35 % učiteľov má buď bezprostrednú skúsenosť s kyberšikanovaním, alebo vedia o niektorom z kolegov, ktorý sa stal terčom urážok a zosmiešňovania. Išlo predovšetkým o komentáre na Facebooku a na Twitteri. Prekvapujúce bolo zistenie, že až 72 % útokov bolo iniciovaných súčasnými alebo bývalými žiakmi a 26 % rodičmi (The Online Mom, 2011).

Učitelia sa s kyberšikanovaním stretávajú ako svedkovia, ale aj ako obete. Sú svedkami online násilia medzi žiakmi, ale aj toho, kedy je žiakmi napadnutý ich kolega alebo kolegyňa. Ide o zarážajúcu skutočnosť, že učiteľ disponujúci edukačnými a morálnymi kvalitami je napadnutý svojimi žiakmi a ich rodičmi. Prof. Phippen vidí rozsah online šikany učiteľov ako súčasť širšieho kultúrneho posunu v tradičnom chápaní vzťahu rodič – učiteľ. Vysvetľuje, že pre skupinu ľudí je učiteľ vnímaný ako niekto, koho treba podporovať v snahe o rozvoj vzdelávania ich detí, ale iní ho vnímajú ako osobu, ktorú je možné šikanovať, ak sa im nepáči, čo sa v triede deje (The Online Mom, 2011).

Spoločnosť Symantec realizovala v roku 2011 prieskum, ktorého sa zúčastnilo 20 000 respondentov (učiteľov, detí, mládeže, rodičov) z 24 krajín. Prieskum bol zameraný na online správanie a skúsenosti so sociálnymi sieťami. Reprezentatívnu vzorku tvorilo spomedzi všetkých respondentov 2379 učiteľov. Podľa štúdie je stále viac a viac učiteľov ovplyvnených týmto fenoménom. Z celkovej vzorky respondentov – učiteľov z 24 krajín sa 1/5 z nich stretla s kyberšikanovaním ako obeť, prípadne ako svedok kyberprenasledovania kolegov alebo priateľov. Takmer 1/3 nemeckých učiteľov (27 %) mala skúsenosti s kyberšikanovaním ako obeť tohto sociálno-patologického javu. V dôsledku toho 51 % učiteľov uviedlo, že škola pre žiakov a učiteľov vytvorila kódex správania sa na internete a na sociálnych sieťach (A. Weber, 2011).

Prieskum v ČR realizovala J. Udatná (2011). Zisťovala mieru poznania pojmu kyberšikana, koľko detí prišlo do styku s kyberšikanou, povedomie

o kyberšikanovaní učiteľov a overovala, kto býva agresorom. Výskumu sa zúčastnilo 1004 detí vo veku 8 – 15 rokov. Výsledky priniesli údaje aj o kyberšikanovaní učiteľov. Hoci výpovedné údaje boli získané od žiakov, preukázalo sa, že viac ako polovica detí počula o prípadoch kyberšikanovania učiteľov a viac ako 30 % detí si pozrelo videá, ktoré zosmiešňovali niektorého z učiteľov.

Jednotlivé výskumné štúdie poukazujú na to, že kyberšikanovanie je problém, s ktorým sa učitelia stretávajú ako pozorovatelia (svedkovia), ale aj ako obete. Reprezentatívne výskumy kyberšikanovania učiteľov v podmienkach slovenského školstva absentujú. V jednom prieskume z roku 2010 sa na vzorke 228 slovenských učiteľov základných a stredných škôl preukázalo, že 21,5 % z nich sa počas edukácie stretlo s kyberšikanovaním. Išlo predovšetkým o učiteľov základných škôl s 15- a viacročnou dĺžkou praxe (Kozák, 2010).

Empirické zistenia zahraničných výskumov, ako aj spomenuté situácie predstavujú námety pre empirický výskum kyberšikanovania učiteľov na Slovensku. V dôsledku absencie relevantných údajov sa do popredia dostáva potreba realizácie výskumov zameraných predovšetkým na:

- zmapovanie a zistenie výskytu kyberšikany učiteľov v slovenskom školstve (a to z hľadiska genderu a typu školy),
- zistenie vnímania kyberšikany učiteľmi (výskumný nástroj vytvorený Q. Li),
- zistenie dôsledkov kyberšikany na učiteľov.

4 Prevencia online násilia realizovaného na učiteľoch

Prevencia kyberšikanovania si vyžaduje pozornosť a zainteresovanosť všetkých – učiteľov, rodičov a celej spoločnosti bez ohľadu na to, či ide o kyberšikanu páchanú na učiteľoch, alebo medzi žiakmi. Všetky formy šikanovania, vrátane kyberšikanovania, je potrebné brať vážne. Šikana nie je prijateľný spôsob správania sa, a preto by nemala byť tolerovaná v žiadnej podobe a forme. Existuje niekoľko možností, ktoré je možné urobiť v boji proti šikanovaniu. V prvom rade je potrebné definovať elektronické šikanovanie a sankcie za jeho realizovanie v školskom poriadku. Dôležité je upozorniť pedagogickú obec a rodičov na sankcie za elektronické šikanovanie a jeho formy páchané v škole a v jej areáli. Ak sa šikanovanie odohráva v edukačnom prostredí, je potrebné podporiť obeť, či už ide o žiaka alebo učiteľa.

Vyšetrovanie a riešenie konkrétneho prípadu elektronického šikanovania predstavuje len jeden krok zvládnutia problému. Ďalšími krokmi sú pedagogické riešenia, náprava chýb a prevencia. Jednotlivými krokmi v oblasti prevencie sú:

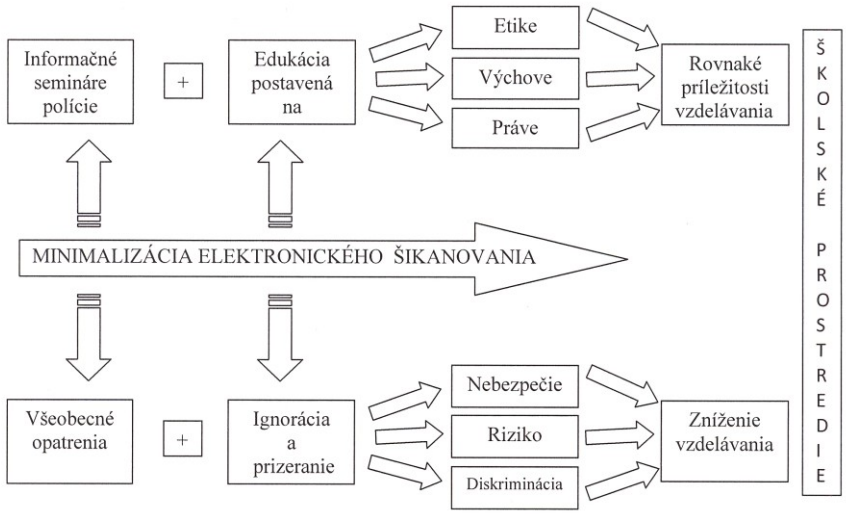
- *zvyšovanie povedomia o nástrahách internetu,*
- *priamoúmerné vytváranie zásad prevencie s rozvojom techniky,*

- *vypracovanie plánu prevencie elektronického šikanovania* (Hollá, 2011).

Hovorca Štátnej únie učiteľov D. Cameron (National Union of Teachers, NUT, GB) sa vyjadril, že všetci edukátori postihnutí online zneužívaním by sa mali riadiť príručkou Ako zostať v „kyber“ bezpečí. Dôležitými odporúčaniami tejto príručky v prevencii online násilia sú:

1. nezverejňovať údaje na internete (osobné údaje a informácie, fotky, informácie týkajúce sa zamestnania, vyučovania a pod.), ktoré by sa mohli dostať k nadriadeným, kolegom, žiakom a ich rodičom;
2. nepridávať si medzi priateľov na sociálnych sieťach súčasných alebo bývalých žiakov;
3. zvážiť následky ich pridania;
4. nereagovať na násilie násilím;
5. zaobstarať si akýkoľvek záznam o incidente, t. j. nevymazávať SMS správy a e-maily, ukladať si ich obsah, prípadne si nevhodný obsah vytlačiť (The Online Mom, 2011).

AKTÍVNA



PASÍVNA

Obrázok č. 1: **Edukačné aspekty prevencie elektronického šikanovania** (B. Schriever, 2010)

V súčasnosti má každá škola vypracovaný program prevencie šikanovania. Šikanovanie vo svojej tradičnej i novej forme nie je trestným činom, ale jednotlivé aspekty ako nátlak, vyhrážanie sa, vydieranie alebo fyzické

napadnutie môžu spĺňať skutkovú podstatu trestného činu (napr. § 155, § 183, § 189, § 192, § 345, § 373, § 360). Škola má povinnosť zabezpečiť bezpečné a podnetné edukačné prostredie pre všetkých členov školskej komunity, tak pre žiakov, ako aj pre učiteľov.

Obr. 1 predstavuje minimalizáciu elektronického šikanovania v edukačnom prostredí, ktorá môže byť vykonávaná aktívne a pasívne. Pasívna forma minimalizácie elektronického šikanovania zahŕňa všeobecné opatrenia, ktorými sú definovanie šikanovania v školskom poriadku, ale absencia zadefinovania elektronického šikanovania; následkom je neznalosť prevencie elektronického šikanovania zo strany učiteľov, ale aj samotných žiakov. Aktívne sa na eliminácii prejavov šikanovania podieľa polícia, ktorá poskytuje informačné semináre prednášky v školách na vybranú problematiku. V Slovenskej republike sú tieto prednášky vykonávané policajtmi – preventistami PZ SR. Okrem polície sú v školách realizované prednášky na prevenciu elektronického šikanovania cez rôzne projekty (Svet pre každého: šikanovanie, Prievidza; Online ohrozenia detí a mládeže, Prievidza; Elektronické šikanovanie a prevencia, Nitra a pod.). Škola zodpovedá za žiakov v čase školského vyučovania a školských akcií v súlade so zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov, Dohovorom o právach dieťaťa a podľa Pracovného poriadku školy. Vychádzajúc z uvedeného školského zákona škola predchádza nevhodnému správaniu žiakov kultiváciou myslenia, etickou výchovou a toleranciou, citovou výchovou, socializáciou a komunikáciou, formovaním hodnotového systému, pestovaním sebaovládania a sebaregulácie žiaka, ako aj upozorňovaním na dôsledky správania sa v zmysle etických noriem a legislatívnych predpisov (K. Hollá, 2011). Tým možno sčasti predísť nielen agresívnym útokom žiakov voči sebe samým, ale aj voči učiteľom a iným pracovníkom škôl.

Záver

Kyberšikanovanie treba brať veľmi vážne a školy by mali prijať také opatrenia, ktoré považujú za vhodné, aby tomu zabránili. Šikanovanie vo svojej tradičnej i novej forme je závažný problém, ktorý môže výrazne ovplyvniť žiakov a učiteľov. Preto je potrebné vytvoriť také prostredie, v ktorom šikanovanie, agresivita a násilie nebudú prijateľné v žiadnej podobe. Pre učiteľov a pomáhajúcich pracovníkov (sociálnych pedagógov, výchovných poradcov, školských psychológov atď.) sa vytvára priestor pre sociálno-výchovnú prevenciu, ako aj intervenciu voči uvedenému sociálno-patologickému javu. Z hľadiska eliminácie kyberšikanovania v školskom prostredí je potrebné sa sústrediť na sociálno-výchovnú prevenciu detí, ale aj učiteľov, ktorí sú takisto obeťami kyberšikanovania. Veľký význam v edukačnom procese zohrávajú diagnostické nástroje a metódy, prostredníctvom ktorých je možné včas zaznamenať

jednotlivé negatívne javy. Ako sme už vyššie spomínali, je potrebné klásť v edukačnom prostredí dôraz na emocionalitu, mravnosť a komunikáciu medzi deťmi, ale zároveň rozvíjať spoluprácu na celospoločenskej úrovni.

Všetky segmenty školskej komunity musia spoločne pracovať na riešení problému elektronického šikanovania. To znamená, že učitelia, rodičia a žiaci potrebujú spolupracovať pri posudzovaní rozsahu problému šikanovania na školách a prísť na spôsoby, ako efektívne reagovať a riešiť problémy s ním spojené. Do popredia sa tak dostáva potreba koncepcie preventívneho a intervenčného programu, ktorá v súčasnosti absentuje.

LITERATÚRA

GEW *stellt Studie zu Cyber-Mobbing vor.* [*online*] [cit. 2010-01-09] <http://www.gew.de/GEW_stellt_Studie_zu_Cyber-Mobbing_vor.html>

HARTJES, E. 2007. *Some students Bully Teachers Too.* Ontario [*online*] [cit. 2012-01-21]. <http://www.teachersatrisk.com/2007/05/07/some-students-bully-teachers-too/>

HOLLÁ, K. 2010. *Elektronické šikanovanie – nová forma agresie*. Bratislava : Iris. ISBN 978-80-89256-58-7.

HOLLÁ, K. 2011. *Vybrané aspekty elektronického šikanovania a prevencie.* In *Petlák E.* et. al. *Kapitoly zo súčasnej pedagogiky.* Nitra : IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-62-4.

KOLÁŘ, M. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany (1. vydání).* Praha : Portál. ISBN 80-7367-871-5.

KOZÁK, T. 2010. *Násilie na školách páchané na učiteľoch*. [Diplomová práca] Nitra : UKF, 2010.

KREJČÍ, V. 2010. *Kyberšikana, kybernetická šikana.* Olomouc : Net University. ISBN 978-80-254-7791-5.

LI, Q. 2008. Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. In *Canadian Journal of Learning and Technology,* roč. 34, č. 2, s. 75 – 90.

SCHRIEVER, B. 2010. *Cyberbullying.* [*online*] [cit. 2010-01-09] <http://professionallyspeaking.oct.ca/september_2007/cyberbullying.asp>.

TŮMOVÁ, A. 2009. *Šikana učitelů. Zvyšujíci se výskyt šikany učitelů základních škol ze strany žáků v České republice.* Praha [*online*] [cit. 2012-01-21] <http://www.verejna-politika.cz/index.php?option=com_rubberdoc&view=doc&id=3&format=raw>.

THE ONLINE MOM. 2011. *Study: Teachers also victims of cyberbullying.* [*online*] [cit. 2012-01-21]. <http://www.theonlinemom.com/secondary.asp?id=1954>

YILMAZ, H. 2010. An examination of Preservice Teachers Perceptions about Cyberbullying. In *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,* roč. 6, č. 4, s. 263 – 270. ISSN: 1305-8223 [*online-pdf*] [cit. 2012-03 21]. <http://www.ejmste.com/v6n4/EURASIA_v6n4_Yilmaz.pdf>.

UDATNÁ, J. 2011. Kyberšikana – problém, který poroste. *In Šimegová, M., Kováčová, B. (Eds.) Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich*

využitie v prevencii šikanovania na základnej škole. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 25. - 26. novembra 2010. Trnava : Trnavská univerzita, 110 – 113 s. ISBN 978-80-8082-420-4.

ZÁKON č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

WEBER, A. 2011. *Schüler und Lehrer für Norton Online Family Report 2011 befragt.* [*online*] [cit. 2010-01-09] Dostupné na: <http://www.teachersnews.net/artikel/nachrichten/gesundheit/023788.php>.

Joint ATL and Teacher Support Network press release. <http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=77776494&url=99957a97a5f3e671f733e45ed088950a>.

Katarína Hollá *(*1982) v roku 2009 ukončila doktorandské štúdium v odbore pedagogika na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Od roku 2009 pôsobí ako odborná asistentka na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre. Venuje sa problematike výchovných problémov, mediálnej výchove, teórii výchovy. V oblasti výskumu sa zameriava na problematiku kyberšikanovania ako novej formy agresie.*

PaedDr. Katarína Hollá, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4
949 01 Nitra
e-mail: kholla@ukf.sk

Akčný výskum učiteľa v teórii a v praxi

Jasna Mažgon
Filozofická fakulta Ľubľanskej univerzity, Ľubľana

***Anotácia**: Príspevok analyzuje problematiku akčného výskumu učiteľov. Zaoberá sa možnosťami akčného výskumu ako metodologického nástroja na realizáciu výskumov a následných zmien v pedagogickej praxi učiteľov. Vychádza z aktuálnych reformných podmienok práce učiteľov, pre ktoré je príznačná vyššia miera pedagogickej autonómie. Vymedzuje akčný výskum vo vzťahu k neformálnemu výskumu, kvalitatívnemu a kvantitatívnemu výskumu. Približuje aktuálne dilemy, ktoré sa vynárajú pri výskumoch učiteľov, predovšetkým vo fáze publikovania a poskytnutia výsledkov výskumu kritickej odbornej verejnosti. Poukazuje na skutočnosť, že v akčných výskumoch prevláda predovšetkým kvalitatívna metodológia, čo však neznamená, že by výskum nemal podliehať princípom plánovitej a systematickej práce a nemusel rešpektovať kritériá platnosti a spoľahlivosti. Zovšeobecňuje analyzované otázky a načrtáva možné spôsoby riešenia širšieho a kvalifikovanejšieho zapojenia učiteľov do výskumov tohto typu, a tým aj zlepšenie ich každodennej praxe.*
PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 3: 181-192

***Kľúčové slová**: reformné zmeny v školstve, akčný výskum, učiteľský výskum, neformálny výskum, kvalitatívny výskum, kvantitatívny výskum.*

***Teachers´ Action Research in Theory and Practice.** The paper discusses the possibilities of action research of teachers. Action research is considered a methodological tool offered to teachers for conducting their own research which results in the change of their instructional practice. Although qualitative methodology is predominant in action research, it does not mean that it should not be governed by principles of planned and systematic investigation and should not take into account the criteria of validity and reliability. The article addresses some fundamental dilemmas occurring in teachers' research, particularly as concerns the publication of research results and their dissemination to a critical professional audience. The paper is based on the thesis that teachers – mostly due to their limited methodological expertise – only rarely carry out action research projects and, consequently, do not exploit the potential that this type of research has for the improvement of their everyday practice.*
PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3. (No. 3: 181-192)

***Key words:** school reforms, action research, teachers´research, informal research, qualitative research, quantitative research.*

Úvod

Školské systémy v Európe zasiahli konceptuálne zmeny (hovorí sa o globálnych trendoch v edukačných reformách (S. Ball, 1999; P. Sahlberg 2009), v ktorých podľa Balla (1999, s. 2) významnú úlohu zohrávajú dva trendy: cieľovo orientované kurikulum a posilnená pedagogická autonómia školy.

Ako príklad môžeme uviesť zmeny v transformácii slovinského školstva. Cieľové zameranie kurikulárnych dokumentov sa dotýkala všetkých učebných predmetov. Štátom stanovené kurikulárne dokumenty však už neurčujú vzdelávací obsah, tým skôr nepredpisujú vyučovacie stratégie. Určujú iba vzdelávacie ciele, ako je to napr. pri vyučovaní dejepisu. Uvedený je vyučovací

cieľ – žiaci majú komplexne pochopiť spoločensko-ekonomické príčiny, ktoré viedli k II. svetovej vojne. Tu nie je nič uvedené o tom, aké konkrétne učebné informácie má učiteľ vybrať a použiť, aké a ktoré z učebnice dejepisu prebrať. Nie sú tu návody, aké metódy vyučovania má použiť (výklad, prácu žiakov v skupinkách, prácu s textami). Učiteľ sám rozhoduje o tom, ako bude vyučovať, aby žiaci dosiahli plánované ciele. Realizácia a celé didaktické plánovanie sa stalo súčasťou odbornej autonómie učiteľa.

Na rozdiel od českého a slovenského školského systému bola v Slovinsku zavedená flexibilná a čiastočne vonkajšia diferenciácia. Prvá bola zavedená v rámci 4. – 7. ročníka, druhá v 8. a 9. ročníku v predmetoch materinský jazyk, matematika a cudzí jazyk. Potom nasledovala inovácia učebných plánov a osnov, v ktorých významnú úlohu zohrávala aj diferenciácia učebných cieľov v spomínaných učebných predmetoch.

Tento krátky pohľad na systémové zmeny v školstve Slovinska môže veľa napovedať o tom, že učitelia boli za posledných 15 rokov postavení pred početné výzvy. Neustály rozvoj v oblasti vzdelávania učiteľov podnecoval a podnecuje k hľadaniu nových, lepších riešení, čo zároveň umožňuje ich vlastný profesijný rozvoj. V tejto súvislosti sa hovorí o učení sa cez akciu – **action learning** (M. Pedler, J. Burgoyne, 2008). Učiteľ je tým činiteľom, ktorý sám premieňa štruktúru vlastnej praxe, pretože systém nedokáže úspešne realizovať zmeny bez učiteľov a ich spolupráce. Zásada, že bez angažovanosti učiteľov sa nemôže realizovať žiadna zmena vo vzdelávacom systéme, je všeobecne známa.

Avšak ak predkladatelia reformných zmien nerešpektujú učiteľa ako nositeľa zmien, ktorý síce bezprostredne organizuje tieto procesy, ale zostáva len v role vykonávateľa, ktorého treba čo najviac presviedčať o potrebe zmien, nedosiahnu to, aby učitelia konkretizovali vlastné skúsenosti a skúmali výsledky vlastnej praxe. Systémové zmeny nemusia nutne viesť k štrukturálnym zmenám v praxi, aspoň čo sa týka vzorcov hodnôt a postojov. Predsa sú však učitelia nositeľmi štrukturálnych premien vo vzdelávaní.

Štúdium praxe, zasahovanie do praxe a následne zmeny v nej, ktoré sú motivované zámermi jej zlepšenia, predstavujú kľúčové znaky tej skupiny výskumov, ktorá je učiteľom blízka, teda **akčného výskumu**. Tieto výskumy sa odvíjajú temer výlučne na základe iniciatívy ľudí, ktorí pôsobia v konkrétnej spoločenskej praxi. Podnety pre výskum neprichádzajú ani z univerzít, ani z vedeckých ústavov alebo iných inštitúcií, ale predovšetkým vznikajú z požiadaviek konkrétnych spoločenských skupín a jednotlivcov, ktorí chcú zmeniť svoju vlastnú prax. Charakter vedeckosti je určitým spôsobom zatlačený do úzadia, do popredia vystupujú potreby ľudí, ktorí hľadajú pre problémy vo svojom pracovnom prostredí vhodné riešenia.

1. Výskumy, ktoré realizujú učitelia: neformálny a akčný výskum

Učitelia sú tými subjektmi, ktorí majú možnosti a právo zásadne meniť vlastnú prax. Avšak individuálna prax učiteľov podlieha vplyvom charakteristík školských štruktúr, ktoré tvoria súčasť širšieho spoločenského systému. Tieto štruktúry a systémy potom určujú možnosti učiteľa meniť podmienky a prácu v školskej triede. Zmeny v konkrétnej praxi jednotlivého učiteľa tak závisia od zmien v celom systéme a učiteľ na ne nemá žiadny vplyv. Systém má teda moc utvárať aktivitu svojich členov. Idey zmien v takomto systéme prichádzajú „zhora", čo je však prakticky v rozpore s konceptom akčného výskumu. Prečo? Akčný výskum vo svojej podstate znamená, že výskumné aktivity realizuje jednotlivec v rámci vlastnej praxe. Dobre uskutočnený akčný výskum má za následok osobnostný rozvoj, zlepšenie profesijnej praxe, rozvoj inštitúcie, v ktorej osoba pracuje a predstavuje tiež príspevok k zlepšeniu spoločnosti v širšom význame. To sú nielen hlavné znaky, ale aj hlavné ciele akčného výskumu. Ich uplatnenie v pedagogickej praxi však už nie je také jednoduché – ako na to upozorňujú viacerí autori, ktorí koncept akčného výskumu rozvíjali, napr. J. Elliot (1998), J. Heron, P. Reason (2001) a H. Bradbury et al. (2008). Dokumentujú to aj výsledky výskumu J. Vogrinca a ďalších (2007). Tu musíme rozlišovať medzi neformálnym výskumom a akčným výskumom.

Hlavný rozdiel medzi tzv. neformálnymi výskumami a akčnými výskumami praktikov spočíva v tom, že akčný výskum je procesná, systematická práca, výsledky výskumu sú verejne predstavené a dané na posúdenie odbornej verejnosti (McNiff – Lomax – Whitehead, 1996, s. 8). Neformálne skúmanie v praxi síce zapája akciu, ale často sú nejasné jeho motívy. Samozrejme, že si každý učiteľ želá zlepšovať vlastnú prácu. Učitelia distribuujú dotazníky, možno aj organizujú fókusové skupiny rodičov a pod. Avšak to nerobia systematicky a plánovite, nemajú vytvorený plán výskumu, neprojektujú postupné kroky, ktoré by zahŕňali spätnú reflexiu.

Základná otázka o dôvodoch premeny praxe zostáva na tejto úrovni vylúčená, čo nie je, samozrejme, v súlade so základnými zásadami akčného výskumu, ktorý predsa len spočíva v skúmaní podmienok praxe a v hľadaní podstatných nedostatkov a ich zdrojov.

To, čo je u učiteľov typické, keď sa usilujú skúmať vlastnú prax, je slabá metodologická podkutosť, ktorá je spojená s neznalosťou metód výskumu, techník zberu a spracovania údajov a pod. Príklad škandinávskych krajín ukazuje, že je potrebné začleniť do celého systému vzdelávania učiteľov problematiku, ktorá by im umožnila oboznámiť sa s najnovšími výskumami z oblasti výchovy a vzdelávania, vyučovania učenia sa, aby učitelia dokázali výsledky výskumov premyslene uplatňovať v praxi a aby mohli byť primerane akademicky a odborne pripravení na vlastný výskum (Niemi – Jakku-Sihvomen, 2006).

Popri škandinávskych skúsenostiach, môžeme uviesť aj slovinské skúsenosti. Vybrané otázky v problematike výskumnej činnosti učiteľov v Slovinsku prezentoval tím výskumníkov (Vogrinc – Valenčič-Zuljan – Krek, 2007), ktorý do výskumnej vzorky zahrnul 272 respondentov. Boli to učitelia základných škôl, gymnázií, predškolských a iných pedagogických zariadení. Výskum ukázal, že skúsenosť s výskumom má o niečo viac ako 40 % opýtaných a takmer 60 % učiteľov tejto vzorky nikdy nerealizovalo výskum. Respondenti, ktorí sa zaoberali výskumom, pracovali alebo samostatne, alebo kolektívne, pričom najčastejšie uvádzali, že tieto výskumy prebiehali v škole, v ktorej sú zamestnaní. Z tematického hľadiska výskumy hľadali odpovede napr. na otázky starostlivosti o žiakov, písania domácich úloh, preťaženosti žiakov, obľúbenosti jednotlivých učebných predmetov, športových zručností študentov. Na základe tejto štúdie možno konštatovať, že išlo viac o empirické výskumy, ktoré boli väčšinou iba opisom súčasného stavu určitého javu. Menej bolo pokusov o systematické zmeny neuralgických bodov praxe školského vzdelávania s primeraným meraním dosiahnutých účinkov a plánovania ďalších akčných krokov. Tento výskum ukázal, že sa učitelia akčným výskumom dostatočne nezaoberajú. Je to škoda, nakoľko výhody akčných výskumov učiteľov majú viacero aspektov. Niektorí autori (napr. Elliot, 1991; Hammersley, 2002) spomínajú profesijný rozvoj a rast pedagogickej autonómie. Výhody akčného výskumu učiteľov výstižne hodnotí K. Zeichner (2001):

1. Tento výskum utvára kultúru, ktorá uznáva aj učiteľov ako prispievateľov do fondu poznania v skúmanej oblasti. To však neznamená nejaké romantizujúce chápanie hlasu učiteľov a nekritické prijímanie všetkých výskumných výsledkov iba preto, že k nim dospeli učitelia.
2. Výskum učiteľov znamená tiež investíciu do ich intelektuálneho kapitálu, čo sa prejaví v ich schopnostiach, v náhľade na väčšinu aspektov výskumného procesu od tvorby výskumného problému až po metódy a techniky zberu údajov a ich analýzy.
3. Výskum znamená pre učiteľov intelektuálnu výzvu a stimuláciu pre prácu, pretože cez výskum vlastnej praxe získavajú hlbší pohľad do jej mechanizmov. Riešenia problémov potom nie sú vnucované zvonka, ale sú dôsledkami výsledkov vlastného štúdia.
4. Prácou vo výskumných tímoch učitelia zvyšujú svoju odborné sociálne kompetencie, rozvíjajú výskumné spoločenstvo.

2. Bariéry v realizácii akčného výskumu

Napriek dobre rozvinutým teoretickým konceptom akčného výskumu sa doňho učitelia zapájajú málo. V lepšom prípade sa stáva, že sa učitelia zaseknú „tesne pred koncom“ a svoje výskumné výsledky nepublikujú. Túto otázku otvoril

H. Altrichter, ktorý sa v knihe s príznačným názvom „Je to ešte veda?“ (H. Altrichter, 1990) pustil do kritiky výskumov, z ktorých časť realizovali učitelia. Poukázal na to, že tieto výskumy neposkytujú zovšeobecniteľné výsledky (s. 166 – 168). Kritika priznáva, že akčný výskum predstavuje osobnú stimuláciu a potenciál ďalšieho vzdelávania učiteľov, avšak výsledky týchto výskumov sú príliš partikulárne na to, aby mali nejakú hodnotu a význam pre tvorbu všeobecne platných konceptov a riešení pre oblasť vedeckého rozvoja výchovy a vzdelávania.

Altrichterova argumentácia v neprospech akčného výskumu, podobne ako argumentácia väčšiny autorov, ktorí sa zaoberajú princípmi akčného výskumu (napr. Gustavsen – Hansson – Qvale, 2008; ďalej tiež Atweh – Kemmis – Weeks, 1998), potvrdzuje, že akčný výskum spočíva na iných paradigmatických predpokladoch ako tradičný akademický výskum, pretože má iné zámery, spočíva na iných vzťahoch a implikuje odlišné chápanie poznania a jeho vzťah k praxi. Primárnym zámerom akčného výskumu je produkcia praktického poznania, ktoré ľudia môžu využiť v každodennom živote. To vlastne zároveň znamená, že akčný výskum neprodukuje iba poznanie pre poznanie, ale že sa usiluje o produkciu praktického poznania, teda poznania, ktoré možno využiť aj v iných, podobných situáciách.

Učiteľom výskumníkom sa často vyčíta, že „objavujú teplú vodu“. Tento zvrat môžeme chápať ako neznalosť a nevyužívanie doterajších výsledkov vedy, čo v konečnom dôsledku znamená: výskum učiteľov je neúčelná strata času a prostriedkov. Zástancovia takéhoto pohľadu na výskum učiteľov uvádzajú argumenty na potvrdenie svojich postojov predovšetkým v tom, že výskumné problémy sú už v súčasnom fonde vedy zväčša objavené a dostatočne potvrdené. Učiteľom ich treba iba pohotovo sprostredkovať a tí ich môžu uplatniť vo svojej každodennej praxi. Učitelia sa takto znova dostávajú do pasívnej roly prijímateľov cudzích rozhodnutí a výsledkov poznania. Akčný výskum je vo svojej podstate predsa len inak koncipovaný. Samozrejme, že je potrebné, aby pri riešení problému poznali teoretické východiská, ktoré predstavujú súbor zovšeobecnených zistení. Žiaden výskum sa nezačína z bodu nula, nemožno ho chápať ako nepopísaný papier. A takisto akčný výskum, ktorý realizujú učitelia, by sa musel zriecť hodnovernosti, ak by pristal na takéto stanovisko.

H. Altrichter (1990) hovorí, že existuje nebezpečenstvo prehliadnutia doterajších vedeckých výsledkov. Toto nebezpečenstvo vzniká pri akomkoľvek výskume, zvlášť však pri takom, v ktorom sa väčšinou nevychádza z fixných predchádzajúcich teoretických štruktúr, ako je to pri akčnom výskume, pritom však akčný výskum reflektuje použité, hoci „nevypovedané“ kategórie a ďalej ich rozvíja. Pre učiteľa výskumníka nie je jednoduché nájsť vhodné externé teórie, ktoré by v konfrontácii so súčasným interným poznaním pomohli

v realizácii výskumu (tamže, s. 169). Otázka, ktorá pritom vyvstane, znie: môžeme sa zriecť použitia doterajších teoretických konceptov? Nakoľko by sme mohli špecifické teórie nahradiť teóriami všeobecnejšími? Alebo v dôsledku časovej racionalizácie výskumnej práce a z dôvodu obáv z toho, aby nedošlo k podstatnému sklzu v samotnom procese výskumu (pri akčnom výskume predsa len pracujeme v určitých fázach akcie a reflexie, ako aj plánovania ďalších akčných krokov) by sme sa mohli celkom zriecť hľadania a štúdia súčasného teoretického poznania, ktoré bezprostredne zasahuje náš výskumný problém? Určite nie čiastočne, v žiadnom prípade nie úplne. Súčasná technológia nám umožňuje široký prístup k rôznym zdrojom informácií, databázy literatúry sú čoraz obsažnejšie a čoraz dostupnejšie. Učiteľom pritom môže pomôcť externý spolupracovník, ktorý prichádza zo sféry výskumu a učiteľ ho ako „kritického priateľa" pozve, aby svojím metodologickým a odborným poznaním pomáhal v procese výskumu. Pritom je jednou z prioritných úloh externého spolupracovníka – výskumníka, podľa nášho názoru, práve sprostredkovať výskumníkom – praktikom súčasné zdroje z literatúry a naviesť ich na samostatné hľadanie údajov, ktoré sú relevantné pre ich výskum.

Zároveň môžeme s veľkou oprávnenosťou zdôvodniť aj tézu, že pokus novo konceptualizovať vzťah medzi vedou a praxou (ktorý sa manifestuje v problémovom zameraní využitia teórie v rovnoprávnom vzťahu medzi vedcami a praktikmi) priniesol redukciu tradičného odstupu medzi vedcami a praktikmi. To sa následne odráža vo väčšom záujme výskumníkov o prax a poznanie, ktorým disponujú a platí to aj naopak – možno pozorovať zvýšený záujem praktikov o teóriu. Akčný výskum totiž nie je ateoretický ani nepriateľský voči teórii (Winter, 1998), ale praktikom otvoril nový prístup k teórii, ba skôr k teoretizovaniu, ktoré má pre praktické problémy kľúčovú funkciu. Súčasne sa však zmenil pohľad na teóriu. Teóriu a jej sprostredkovanie už nechápeme ako hodnotu samú o sebe, ale chápeme ju v intenciách interaktivity. Pri teórii nie je rozhodujúca jej vedecká kvalita, ale najmä situácia, v ktorej sa nachádza jej predpokladaný príjemca a kategórie, s ktorými táto teória operuje. Celá dohoda predpokladá prinajmenšom pracovnú a spoločnú skúsenosť. Ak chceme dosiahnuť úspešné porozumenie medzi dvoma, ktorí hovoria rozličnými jazykmi, nemôže každý z nich najskôr hovoriť bezstarostne svojím jazykom, musia nájsť spoločné body, na základe ktorých budú rozvíjať spoločnú skúsenosť. Vôbec nestačí objasniť iba pojmy a sprostredkovať obsah, potrebné je aj vytvárať skúsenosti, na základe ktorých môžu byť spracované cudzie výpovede a obsahy (Altrichter, 1990, s. 169-170).

3. Ako sa akcia stane výskumom

Každý výskum, ktorého zámerom je dospieť k platným, spoľahlivým

a objektívnym výsledkom, podlieha princípom plánovanej a systematickej práce. Ani akčný výskum sa týmto princípom nemôže vyhnúť. Akademický výskum je vymedzený ako starostlivo vytvorená reakcia na existujúcu teóriu. Na rozdiel od toho akčný výskum najskôr akcentuje vytýčenie cieľov, pričom sa opiera o všeobecné intelektuálne a odborné diskusie. Ešte v priebehu akčného výskumu prebieha prirodzene plynúci dialóg s rozličnými teoretickými konceptmi, ktorý otvára stále nové dôležité aspekty. Pri akčnom výskume ide predovšetkým o rozhodnutia za akciu. Ak chceme pracovať, musíme zbierať, čo znamená, že musíme utvárať živý vzťah medzi teoretickými konceptmi. Takýmto spôsobom „akčný výskum spúšťa integráciu teórie do a – v akcii" (Winter, 1998, s. 372).

Teória síce nemôže predpisovať akcie, tak ako zovšeobecnené výsledky akčných výskumov sami o sebe nemôžu zlepšovať určité situácie. Môžu sa stať námetom, motiváciou vlastnej akcie a vlastného utvárania akčného výskumu v presne určenej situácii, so špecifickými účastníkmi a vzťahmi. Načo nám je teda teoretické zovšeobecnenie zistení akčného výskumu? Nemôžeme ľubovoľne opakovať určité akcie v určitých (rovnakých) podmienkach a pritom dosahovať tie isté výsledky (kritérium intersubjektivity). Nemôžeme teóriu podrobovať čoraz prísnejším overovaniam a potvrdzovať, či falzifikovať ju. Pri akčnom výskume vôbec nemôžeme hovoriť o teórii, ako ju poznajú prírodné vedy, ale ani o teórii, ako produkte kvantitatívnej metodológie v spoločenských vedách. Môžeme však urobiť „niečo", aby akčný výskum nevyznieval ako jednorazová akcia na školskom poli. Ak výsledky výskumu aj teoreticky prepracujeme, pridáme výskumu hodnotu, ktorá tento typ výskumu posunie z poľa akcie do oblasti vedeckého výskumu.

V ďalších fázach procesu akčného výskumu sa nezriedka stretávame s nasledovným problémom. Učitelia, ktorí sa dlhšiu dobu venovali reflexii a zmenám vlastnej praxe, celkom očividne v práci zažili uspokojenie a dosiahli závideniahodné výsledky. Zároveň sa však pýtali, načo by mali svoj výskumný proces ešte písomne spracovať, či nestačí, že úspešne realizovali všetky predpísané fázy? Nie je písanie zasa atribútom štandardov vedeckého systému, cena za to, aby si mohli potvrdiť, že to, čo vykonali, je „výskum"? Ako príklad uvedieme výpovede učiteliek, ktoré spolupracovali na akčnom výskumnom projekte (Marentič-Požarnik et al., 1993) a ktoré sa viackrát potichu a nahlas spytovali „Je to naozaj potrebné o projekte ešte toľko písať, nestačia jednoduché správy o výskume, hovoriť o nich na odborných stretnutiach, pripraviť výstavku? Načo potom treba ešte písať?" (tamže, s. 63).

Poprední znalci a teoretici akčného výskumu uvádzajú nasledovné argumenty v prospech potreby záverečnej správy o akčnom výskume:

- Keďže akčný výskum nie je zameraný iba na individuálny rozvoj, ale ide v ňom aj o rozvoj profesie, mal by prispievať ku „kooperatívnej reflexii".

Tá sa nemôže rozvíjať bez písomne spracovaných skúseností.

- Z dlhoročných výsledkov výskumov učiteľov by mohol vzniknúť „základ poznania učiteľskej profesie“(Elliott, 1984, citované podľa Altrichter, 1990, s. 192).

Prečo sa teda znova a znova objavujú pochybnosti o zmysle písania? Existujú dve stále prekážky: po prvé **obtiažnosť písania** o vlastnej praxi a po druhé zábrany, ktoré majú učitelia a ktoré sa viažu na situácie, kedy majú **vypovedať niečo hodnotné**. Mnohí učitelia neprodukovali texty od ukončenia štúdia a potrebujú uistenie o svojich schopnostiach. Zdá sa, že učitelia sú veľmi skeptickí voči schopnostiam svojich kolegov v tom zmysle, že by mohli povedať niečo významné o profesii (Wakeman, 1986, cit. podľa Altrichter, 1990, s. 192).

Tento výrok iba potvrdzuje to, s čím sa v praxi často stretávame:

- Učitelia neradi píšu preto, lebo majú ťažkosti s touto, pre nich nezvyčajnou činnosťou.
- Učitelia podceňujú hodnotu a oznamovaciu platnosť svojho skúsenostného poznania.
- Časové a priestorové podmienky učiteľskej práce nie sú pre písanie priaznivé.
- Pre učiteľské povolanie je príznačný únik do súkromia (a izolácie) školskej triedy, čo je v rozpore s akoukoľvek otvorenosťou.
- Učiteľské povolanie si nerozvinulo kultúru výmeny profesijných skúseností.
- Keďže je núdza o vlastné publikácie a oddelený diskurz medzi učiteľmi a výskumníkmi, musia byť výsledky výskumov vnesené do všeobecných vedeckých diskusií, kde ich potom hodnotia akademickí výskumníci podľa vlastných kritérií.

Skúsenosti ukazujú, že učitelia, ktorí sa už raz pustili do procesu písania, akcentujú hodnotu tejto práce pre vlastnú reflexiu a následne pre vytváranie ideí. Súčasne s objavovaním vlastných poznatkov a kvôli neočakávanému záujmu kolegov získavajú novú energiu, aby mohli pokračovať v tejto práci (Lee, 1986, prevzaté od Altrichter, 1990, s. 193).

Predstavy o teoretickom založení akčných výskumov nesmerujú k tvorbe vysoko komplexných teoretických štruktúr s obsažnými a diferencovanými kategóriami. Teórie, o ktoré sa učitelia majú opierať, musia byť na pohľad jednoduché a majú pomáhať v porozumení školskej praxi. Obsahujú pomerne malý počet ústredných pojmov, ktoré sa včleňujú do prehľadného systému. Taká má byť aj teória, ktorú učitelia výskumníci tvoria v rámci akčných výskumov.

Pritom sa otázka platnosti výsledkov akčných výskumov chápe ako jedna z kľúčových. Ide o otázku, ako vieme, či sú výskumné závery pravdivé.

Tradičné poznanie vytvorilo takú metodológiu, ktorá zabezpečuje objektívnosť vedeckých výsledkov na základe intersubjektívneho preverenia. Výskumník, ktorý skúma realitu v súlade s princípmi empirickej metodológie, musí vedieť, aké sú jednotlivé štandardy, ktoré musí rešpektovať, aby jeho výsledky nadobudli určitý stupeň platnosti.

Táto tradičná logika celkom nekorešponduje s podstatou akčného výskumu, ktorý „zahŕňa význam osobnej interpretácie a sprostredkovania výsledkov". Ako upozorňuje J. McNiff, P. Lomax, J. Whitehead (1996, s. 24), v akčnom výskume je osobná skúsenosť, ktorú zdieľa väčší počet ľudí, chápaná ako dobrý základ preukázania platnosti. Kritériá pre určenie platnosti predpokladaných tvrdení nie sú v akčnom výskume formulované podľa prísnych metodologických pravidiel. Ide o to, aby v prípade, že napr. pri overovaní argumentov v stretnutí s kritickou obcou, ktorá vytýči isté hľadiská, v ktorých ide o absenciu jasnosti, pomáhalo stretnutie identifikovať slabiny a navrhovať modifikácie. Druhé kritérium je štúdium dát a spôsobov, akými boli výskumné údaje analyzované a interpretované. Tretím je opakované overovanie tvrdení a záver o tom, že (či) ich údaje potvrdzujú.

Predovšetkým, čo sa týka prvého kritéria, vidíme, že ústrednú úlohu pri určení platnosti výskumných výsledkov zohráva komunikácia, do ktorej sú zapojení samotní účastníci výskumu ako aj cudzí „vonkajší" pozorovatelia, ktorými sú často poradenskí pracovníci. Autori hovoria, o tzv. „validačných skupinách", ktorých úlohou je potvrdiť alebo vyvrátiť platnosť výskumných výsledkov, tvrdení a záverov. Ak sa väčšina zhodne na tom, že výsledky výskumu priniesli určitý pokrok, potom je potvrdená platnosť výskumu (tamže, s. 109-111). Mohli by sme povedať, že ide o určitý druh inštitucionalizovaného diskurzu, v ktorom sa argumentačne preverujú výskumné výroky. Overené poznatky platia ako nejaké „relatívne" pravdy, pokiaľ nevznikne predmet nového diskurzu a nových zdôvodnení. Ak o platnosti nejakého javu rozhoduje zhoda, ku ktorej dochádzame na základe argumentov, nemôžeme sa vyhnúť otázke – ako sa pritom vyhnúť svojvoľnosti diskutujúcich. Účastníci diskusie argumentom pripisujú (alebo nepripisujú) dôležitosť a význam, avšak kdesi v úzadí, pretože ťažisko argumentácie je prenesené na konsenzus. V tomto sa chápanie akčného výskumu približuje k paradigmatickým základom kvalitatívnych výskumov (McNiff, 2002).

Akčný výskum môže mať charakter kvantitatívneho, kvalitatívneho alebo zmiešaného výskumu. Kvalitatívne výskumy, realizované v oblasti výchovy a vzdelávania pri interpretácii akcentujú subjektívne zretele, pričom aktívne začleňujú „do hry" všetkých účastníkov. Podľa hodnotení odborníkov (Bradbury, 2008; Heron – Reason, 2001; Pedler – Burgyone, 2008) kombinácia metód kvalitatívneho výskumu s kvantitatívnymi metódami potom dáva týmto výskumom väčšiu metodologickú ostrosť.

Kombinácia kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu so sebou prináša aj výhodu využitia argumentačne podložených, na údajoch založených záverov. Tu treba zdôrazniť, že najkonštruktívnejší element akčného výskumu, ktorým sa tento typ výskumu líši od čisto interpretatívneho kvalitatívneho výskumu, je postulát, v ktorom je vyjadrená požiadavka meniť súčasný stav.

Interpretatívny prístup so zahrnutím subjektívnych vysvetlení chápania zmyslu, cieľov, postojov atď. všetkých účastníkov výskumu síce predstavuje základ podstaty akčného výskumu. Môže však rýchlo skĺznuť do predpojatých záverov, čo je dôsledok absencie odstupu od vlastnej praxe, pretože sa účastníci výskumu v dôsledku svojej pozície „vnútorného pozorovateľa" dostávajú do kruhu vlastných interpretácií, ktoré nevedú k primeraným riešeniam. Preto je také dôležité, aby bol pri získavaní platných výsledkov takýchto výskumov prítomný aj pohľad „zvonka", a síce taký, aby boli výsledky výskumu predstavené kritickej odbornej verejnosti, ktorá by potom mohla výsledky hodnotiť z hľadiska príspevku k tvorbe konceptov a riešení, ktoré nemajú univerzálny, ale skôr lokálny význam a hodnota ktorých spočíva predovšetkým v tom, že sú aplikovateľné a použiteľné v podobných podmienkach.

Záver

Koncept akčného výskumu v oblasti výchovy a vzdelávania sa od 80. rokov rozvíjal predovšetkým ako prístup vo výskume, ktorý má pomáhať učiteľom objasňovať problémy ich praxe, zlepšovať ju, prispievať k rozvoju ich odbornej autonómie. Učitelia sú v súčasnosti postavení pred početné výzvy: reforma vzdelávacieho systému v horizontálnej aj vertikálnej rovine vyžadujú od učiteľov zmenu ustálených spôsobov a foriem práce. Všetky premeny, pravdaže, nepriniesli iba pozitívne výsledky. Skutočnosťou zostáva, že učitelia sú tými pracovníkmi, ktorí musia vo svojej každodennej praxi vnímať takéto neuralgické body a pomocou systematického, reflektovaného výskumu vlastnej praxe ich meniť k lepšiemu. Akčný výskum v tejto súvislosti predstavuje užitočného pomocníka pre učiteľov. V dôsledku spomínaných výziev sa učitelia musia permanentne vzdelávať, a to aj v oblasti získavania kompetencií, ktoré sú potrebné na výskumnú prácu.

LITERATÚRA

ALTRICHTER, H. 1990. *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München : Profil.

ATWEH, B. – KEMMIS, S. – WEEKS, P. 1998. *Action Research in Practice*. London : Routledge.

BALL, S. 1999. *Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of*

the Teacher!. [Citované dňa 22. 5. 2012]. Dostupné na: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001212.htm>.
BRADBURY, H. et al. 2008. Action Research at Work : Creating the Future Following the Path from Lewin. In Reason, P. and Bradbury, H. (Eds.) *The SAGE Handbook of Action Research. Sage*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore : pp. 77-92.
ELLIOTT, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, Philadelphia : Open University Press.
ELLIOTT, J. 1998. *The curiculum Experiment*. Buckingham : Open University Press.
GUSTAVSEN, B., HANSSON, A. and QVALE, T. U. 2008. Action Research and the Challenge of Scope. In Reason, P. and Bradbury, H. (Edis.) *The SAGE Handbook of Action Research. Sage*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore : pp. 63-76.
HAMMERSLEY, M. 2002. *Educational Research, Policymaking and Practice*. London : Sage.
HERON, J. and REASON, P. 2001. The Practice of Co-operative Inquiry : Research 'with' rather than 'on' People. In: Reason, P. and Bradbury, H. (Eds.) *Handbook of Action Research.* London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage. pp. 179-188.
MARENTIČ – POŽARNIK, B. et al. 1993. *Okolje in šolske iniciative, Zgodba nekega projekta*. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
McNIFF, J. 2002. Action Research: Principles and Practice. London : Routledge.
McNIFF, J., LOMAX, P., and WHITEHEAD, J. 1996. *You and Your Action Research Project.* London : Routledge.
NIEMI, H., JAKKU-SIHVONNEN, R. 2006. Research-based Teacher Education. In NIEMI, H., JAKKU-SIHVONNEN, R. (Edis.): *Research-based Teacher Education in Finland*. Helsinki : Finnish Educational Research Association, pp. 31-51.
PEDLER, M. and BURGOYNE, J. 2008. Action Learning. In Reason, P. and Bradbury, H. (Eds.)*: The SAGE Handbook of Action Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore : Sage, pp. 319-332.
SAHLBERG, P. 2009. *A short history of educational reform in Finlad*. [citované 22. mája 2012] Dostupné na: <http://192.192.169.112/filedownload/%E8%8A%AC%E8%98%AD%E6%95%99%E8%82%B2/A%20short%20history%20of%20educational%20reform%20in%20Finland%20FINAL.pdf >.
VOGRINC, J., VALENČIČ-ZULJAN, M., KREK, J. 2007. *Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalni inštituciji*. Sodobna pedagogika, vol. 58, No. 5, pp. 48-67.
WINTER, R. 1998. *Managers, Spectators and Citizens: Where Does 'Theory' Come From in Action Research?* Educational Action Research, vol. 6, No. 3, pp. 361-376.
ZEICHNER, K. 2001. Educational Action Research. In Reason, P. and Bradbury, H. (Eds.) *Handbook of Action Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage, pp. 273-283.

***Doc. Jasna Mažgon, PhD**., pracuje na Katedre pedagogiky a andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity v Ľubľane. Prednáša pedagogickú metodológiu*

a štatistiku, vedie semináre využívania počítačového programu SPSS vo výskume. Vo vedeckej a výskumnej činnosti sa ťažiskovo zaoberá otázkami vzťahu medzi paradigmami kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu, možnosťami využitia kvalitatívnych výskumných prístupov a problematike kritérií kvality v kvalitatívnom výskume.

Doc. Jasna Mažgon, PhD.
Filozofická fakulta Ľubľanskej univerzity
Ľubľana
e-mail: jasna.mazgon@ff.uni-lj.si

Správy

Výročie významného pedagóga prof. Ondreja Baláža

Sú chvíle, ktoré sa stávajú významnou súčasťou pozitívneho vnímania sveta i ľudí okolo nás. Takouto šťastnou chvíľou, pre všetkých odborníkov z oblasti pedagogiky, bol 10. máj 2012, kedy sme si pripomenuli významné životné jubileum najstaršieho pedagóga na Slovensku prof. PhDr. Ondreja Baláža, DrSc. S úctou a pokorou sa s jubilantom zdravili jeho kolegovia, žiaci i priatelia, ktorí, s plnou vážnosťou chvíle, hodnotili minulosť, súčasnosť a prognózovali budúcnosť pedagogickej vedy, ktorej predmetom výskumu sú výchova a vzdelávanie. Všetci priaznivci kvalitnej a zodpovednej výchovy a vzdelávania sa stretli pri príležitosti 90. výročia prof. PhDr. Ondreja Baláža, DrSc.

Profesor Ondrej Baláž sa narodil 6. mája 1922 na poľnohospodárskom majeri v Tôni, okres Komárno. Ako nadané dieťa úspešne skončil ľudovú školu a následne aj gymnázium. Po maturite študoval a štúdium úspešne skončil na Vysokej škole poľnohospodárskej v Mosonmagyaróvári, lebo v danej dobe južné Slovensko patrilo, v dôsledku platnosti viedenskej arbitráže z novembra roku 1938, Maďarsku. Po skončení vysokej školy v roku 1944 veľa odbornej práce v poľnohospodárstve nevykonal, lebo, v dôsledku vojnových udalostí, sa zapojil do protifašistického odboja, začo bol väznený a neskôr pôsobil ako tlmočník Červenej armády, vďaka svojim jazykovým znalostiam. Jeho služba v Červenej armáde bola ocenená aj po rokoch, keď pri príležitosti životného jubilea bola profesorovi Balážovi udelená pamätná medaila na Veľvyslanectve Ruskej federácie. Po oslobodení pracoval Ondrej Baláž v politických funkciách a potom ako riaditeľ Štátnych pracovných záloh i Ústredia pracujúceho dorastu. V rezorte poľnohospodárstva pôsobil aj ako námestník povereníka so zodpovednosťou za výskum a rozvoj poľnohospodárskeho školstva. K jeho výrazným zásluhám patrí založenie a budovanie Vysokej školy poľnohospodárskej v Nitre, ktorá sa rozrástla na jednu z najvýznamnejších vysokých poľnohospodárskych škôl v Európe. Vzťah k procesom výchovy a vzdelávania priviedol Ondreja Baláža aj k štúdiu pedagogiky a psychológie, ktoré diaľkovo ukončil v roku 1957. Bol to začiatok významnej kariéry pedagóga, profesora a doktora pedagogických vied.

Pedagogická dráha Ondreja Baláža začala na Pedagogickom inštitúte a neskôr na Pedagogickej fakulte UK v Trnave, kde pôsobil od roku 1962 do roku 1973 vo funkcii riaditeľa, dekana i vedúceho katedry pedagogiky. V tomto roku odišiel do novovzniknutého Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave ako vedúci vedecký pracovník, vedúci oddelenia teórie výchovy a zástupca riaditeľa. V tejto pozícii riešil rad vedecko-výskumných

úloh spojených s rozvojom spoločnosti a dynamiky utvárania osobnosti a zároveň pôsobil ako predseda i podpredseda Vedeckého kolégia pre pedagogiku a psychológiu pri Slovenskej akadémii vied i Československej akadémii vied. V procesoch výskumu, organizačnej i publikačnej činnosti venoval profesor Baláž pozornosť otázkam pracovnej výchovy a profesionálnej orientácie, sociálnej pedagogiky i učiteľskému povolaniu. V týchto oblastiach pripravil 18 vedeckých ašpirantov, ktorí pracujú vo významných pozíciách na vysokých školách a ďalších inštitúciách pedagogického výskumu. Od roku 1981 bol riaditeľom Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV a v roku 1990 odišiel do dôchodku. Uvedená krátka charakteristika je výťahom z rozsiahleho referátu doc. PaedDr. Jána Daneka, CSc., ktorý na medzinárodnej konferencii analyzoval život, prácu a výsledky tvorivej činnosti profesora Ondreja Baláža. Konferenciu zabezpečili a realizovali Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty UCM v Trnave, Pedagogická fakulta UK v Bratislave a Slovenská pedagogická spoločnosť pri Slovenskej akadémii vied.

K ďalším príspevkom patrili vystúpenia prof. PhDr. Márie Kožuchovej, CSc., prof. PhDr. Jolany Hroncovej, CSc., doc. PhDr. Zlatice Bakošovej, PhD. a prof. PhDr. Ericha Petláka, CSc. Jednotlivé referáty sa dotýkali podstatných vedeckých okruhov jubilanta, teda pracovnej výchovy a polytechnického vzdelávania, sociálnej pedagogiky a učiteľa.

Analýze pracovnej výchovy venovala pozornosť prof. Mária Kožuchová. Analýzu orientovala na teóriu a prax pracovnej výchovy spojenú s polytechnickým vzdelávaním a realizáciou učňovského školstva. Východiskom jej úvah bola práca ako proces a skutočnosť nevyhnutnej súčasti každého človeka. Podstatu práce tvorí jej poznanie, konkrétne pracovné zručnosti a návyky spojené s pracovnou morálkou a zodpovednosťou. Okrem odbornej stránky referátu zdôraznila predovšetkým systém výskumu v oblasti pracovnej výchovy, ktorý riadil a zabezpečoval práve profesor Ondrej Baláž. Spomenula nevyhnutnú spojitosť práce s rozvojom osobnosti i celkovým spoločenským vývojom, v procese ktorého je možné objektívne vychovávať k práci a rozvíjať nevyhnutné pracovné zručnosti ako predpoklad pracovnej kvalifikácie. K takémuto vnímaniu pracovnej výchovy a prípravy na pracovnú činnosť majú prispievať predovšetkým vyučovacie predmety technického a prírodovedného zamerania a z hľadiska pracovnej morálky a zodpovednosti aj spoločensko-vedné vyučovacie predmety. Súhrn zručností a poznatkov vedie k úspešnej profesionálnej orientácii s dôrazom na technické povolania, zvlášť povolania remeselníckeho charakteru, lebo odborníkov v tomto smere ubúda. Z hľadiska výchovného prístupu je nutné učiť deti a mládež poznaniu, že je potrebné vážiť si každú kvalitne vykonávanú prácu, ktorá vedie k sebarealizácii človeka ako jednotlivca i celej spoločnosti ako celku.

Spojenie života so spoločnosťou, pracovnou činnosťou i riešením rozličných sociálnych problémov rieši sociálna pedagogika ako vedná disciplína pedagogiky. Na Slovensku začala byť sociálna pedagogika rozvíjaná predovšetkým zásluhou prof. Ondreja Baláža a jeho spolupracovníkov v Ústave experimentálnej pedagogiky SAV. O týchto súvislostiach referovali prof. Jolana Hroncová.a doc. Zlatica Bakošová. Urobili analýzu základov teórie a praxe sociálnej pedagogiky s nevyhnutnou prístupnosťou k deťom a mládeži pri riešení ich spoločenských problémov, problémov s povolaním a jeho voľbou, vzniku a odstraňovania sociálno-patologických javov a pod. V súvislosti s riešením poznatkov v oblasti sociálnej pedagogiky predstavila prof. Hroncová aj novo vydanú publikáciu Sociálna pedagogika na Slovensku (História a súčasnosť), ktorú pripravil kolektív autorov pod vedením prof. Hroncovej na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Ako vyplynulo z referátov oboch prednášajúcich, je potrebné v oblasti sociálnej pedagogiky ďalej systematicky realizovať výskum tak, aby vznikajúce problémy mohli byť úspešne prekonané. Ale výchova a vzdelávanie v existujúcich spoločenských podmienkach by nemohli byť realizované ani pri najlepšej teórii bez realizátorov výchovno-vzdelávacieho procesu – učiteľov. Touto problematikou sa vo svojom referáte zaoberal prof. Erich Petlák. Je to tretia významná oblasť vedecko-výskumnej činnosti prof. Baláža. Ako zdôraznil prof. Petlák, výskum učiteľa patrí k významných vedecko-výskumným aktivitám v oblasti pedagogického výskumu, lebo práve učiteľ prináša pozitívne podmienky a ovplyvňuje klímu v triedach i školách. Učiteľa je potrebné chápať po odbornej, pedagogicko-psychologickej i osobnostnej stránke. Je nutné, aby spoločenská i ekonomická úroveň učiteľa vzrástla z dôvodu komplexnej starostlivosti o človeka, začínajúc deťmi a mládežou. Učiteľské povolanie je povolaním v záujme budúcnosti a teória i prax v tomto zmysle dokazujú, že je nutné túto oblasť viac zdokonaľovať a riešiť v záujme rastu kvality výchovy a vzdelávania.

Po odznení referátov s pozdravnými príhovormi vystúpil doc. PhDr. Jíři Semrád, CSc., zástupca riaditeľky bývalého Pedagogického ústavu J.A. Komenského ČSAV a vyzdvihol prínos prof. Baláža v rozvoji pedagogiky, ale aj v organizácii pedagogického výskumu s dôrazom na spolupracujúce akademické ústavy v Slovenskej i Českej republike. Ďalší pozdravujúci bol doc. Čech, zástupca a súčasný predseda Českej pedagogickej spoločnosti pri Českej akadémii vied, ktorý zdôraznil neustálu a potrebnú spoluprácu českých a slovenských pedagógov – odborníkov pre oblasť pedagogického výskumu. Obaja zahraniční hostia len potvrdili oprávnenosť Zlatej medaily Univerzity sv. Cyrila a Metoda, ktorú jubilantovi odovzdala prorektorka univerzity PhDr. Dagmar Valentovičová, CSc. S ďalšími pozdravnými príspevkami vystúpili spolupracovníci i kolegovia jubilanta – prof. Mgr. Ladislav Macháček, CSc.,

predseda Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV, prof. PhDr. Zdeněk Obdržálek, DrSc., PhDr. Jozef Vida, CSc. a prof. PhDr. Emília Kratochvílová, CSc., ktorá sa dotkla nielen zásluh prof. Baláža, ale aj činnosti bývalého Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV, ktorý patril k významným vedecko-výskumným pracoviskám v oblasti pedagogiky na Slovensku.

Ďalšie rokovanie bolo venované osobným spomienkam kolegov a priateľov prof. Baláža, ako boli napr. doc. Milan Gnoth, či prof. Jozef Kuric a ďalší. Z vedeckej konferencie bude vydaný zborník s prednesenými príspevkami a bude k dispozícii nielen účastníkom konferencie, ale aj všetkým záujemcom o prínos prof. Ondreja Baláža do pedagogickej vedy.

Ján Danek

Konferencia Učiteľovo myslenie a uvažovanie vo Velkých Bílovicích

V predvianočnom čase, 7. až 9. 12. 2011, sa v hoteli Akademie vo Velkých Bílovicích konala medzinárodná vedecká konferencia v rámci cyklu Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní. Išlo v poradí už o trinástu konferenciu z tohto cyklu. Konferencia sa konala pod záštitou troch inštitúcií: Ústavu primárnej a preprimárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, Katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykové univerzity v Brne a Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati v Zlíne. Organizačný výbor sa tento rok tešil účasti referujúcich zo Slovenskej a Českej republiky, Poľska, Ruska, Bulharska a Nemecka.

Ústrednou témou konferencie bolo **učiteľovo myslenie a uvažovanie.** Je to skrytá premenná učiteľa, ktorá sa nedá pozorovať priamo, ale pritom veľmi silne ovplyvňuje všetky fázy činnosti učiteľa: učiteľovo plánovanie vyučovacej hodiny, rozhodovacie procesy počas nej i reflektovanie skončenej vyučovacej hodiny. Toto myslenie a uvažovanie vytvára učiteľovu individuálnu koncepciu vyučovania, ktorá je rozhodujúcim činiteľom pre jeho činnosť. V rámci tejto témy bola na konferencii silne zastúpená oblasť vnímanej zdatnosti učiteľa (self-efficacy), ktorá predstavuje to, ako učiteľ dôveruje svojim vlastným profesijným schopnostiam a ako táto dôvera ovplyvňuje plánovanie a realizáciu vyučovania. Vnímaná profesijná zdatnosť je problematikou, ktorá sa v zahraničí skúma už vyše 30 rokov, ale u nás je ešte len v začiatkoch. Na konferencii k tejto téme odzneli 4 referáty.

V úvodný deň konferencie boli prednesené štyri príspevky, ktoré zároveň určili profiláciu jednotlivých tém sekcií. Konferenciu otvorili Peter Gavora s príspevkom „Učiteľovo vnímanie profesijnej zdatnosti (self-efficacy): teória

a výskum“ a Jiří Mareš s referátom „Může učitel ovlivnit vnímanou osobní zdatnost žáků?“. Po diskusii vystúpila Helena Grecmanová s referátom „Učitelovo vnímání prostředí školy“ a po nej Ewa Filipiak s príspevkom „Subjektívne teórie učiteľa o procese učenia sa žiaka“.

Počas ďalších dvoch dní konferencie sa pokračovalo v referátoch a diskusiách v troch sekciách. Témy referátov sa zameriavali na učiteľovu osobnú filozofiu, učiteľove subjektívne teórie, učiteľovo poňatie učiva, učiteľom vnímanú profesijnú zdatnosť (self-efficacy) a učiteľovo sebapoňatie. Účastníci konferencie prezentovali teoretické i empirické výsledky výskumov v oblasti učiteľovho myslenia a uvažovania. Spoločne odznelo vo všetkých troch sekciách 40 referátov a koreferátov.

Počas druhého dňa konferencie sa aktívnej práce v sekciách zúčastnili aj študenti Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Mali možnosť zapájať sa do diskusií s odborníkmi, klásť im otázky alebo vyjadriť svoje názory. Konferencia sa tak otvorila i mladým ľuďom – budúcim učiteľom a azda i vedcom. Z príspevkov konferencie bol vydaný zborník nazvaný podľa témy konferencie, jeho editormi sú Adriana Wiegerová a Soňa Vávrová.

Trinásty ročník konferencie bol venovaný životným jubileám profesorov Petra Gavoru a Jiřího Mareša. Vedecký prínos oboch jubilantov pre pedagogiku a psychológiu vyzdvihlo viacero hostí. K jubileám bola zostavená knižka spomienok spolupracovníkov pod editorstvom Adriany Wiegerovej.

Alena Lampertová

Recenzie

HELD, Ľubomír, ŽOLDOŠOVÁ, Kristína, OROLÍNOVÁ, Mária, JURICOVÁ, Iveta, a KOTUĽÁKOVÁ, Katarína: Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania (IBSE v slovenskom kontexte) Trnava : Trnavská Univerzita v Trnave, 2011, 1. vydanie. 138 s.

Osem kapitol relatívne útlej publikácie pätice autorov z Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity uvádza čitateľa do kontextu prírodovedného vzdelávania a jeho vývoja na Slovensku. Oboznamuje aj s jedným aktuálnym globálnym trendom vo vyučovaní prírodovedných predmetov – IBSE – Inquiry Based Science Education.

Globalizačné tendencie vo vzdelávaní v EÚ autori jednoznačne vidia vo fenoméne kľúčových kompetencií, ktoré si „nedovolí obísť žiadna stredoeurópska krajina“ (s. 13). Problém spojený s implementáciou kľúčových kompetencií do obsahu vzdelávania je ilustrovaný príkladom z ČR, kde „existencia chemického obsahu v rámcovom vzdelávacom programe základnej školy vyplýva azda len z existencie kľúčovej kompetencie riešiť problémy“ (s. 13). V závere prvej kapitoly si však prírodovedne orientovaný čitateľ môže trochu vydýchnuť pri zmienke o rámci štúdie OECD PISA 2009, ktorý obohacuje jazyk kľúčových kompetencií o jednotlivé zložky prírodovednej gramotnosti, a to na úrovni kompetencií ide o identifikáciu vedeckých otázok, vysvetľovanie vedeckých javov a využitie vedeckých poznatkov, ale aj o príklady konkrétnych poznatkov a oblasť postojov, ktorých formovanie by malo byť cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu v rámci základného vzdelávania.

Práve úroveň prírodovednej gramotnosti autori považujú za spúšťací moment najnovších reforiem prírodovedného vzdelávania v európskych krajinách. Prezentovaným koreňom prírodovednej gramotnosti chýba hlbšie poznanie a reflexia diania v rámci často spomínanej štúdie OECD PISA. Pôvodný rámec na meranie prírodovednej gramotnosti, ktorý štúdia PISA použila v cykloch 2000 a 2003, bol v roku 2006 prepracovaný a rozšírený kolektívom autorov, vedeným R. W. Bybeeim. Jeho IBSE plánovací model by bol pre túto publikáciu rozhodne prínosom a umožnil by lepšie prepojenie úvodu druhej kapitoly s prezentovanými zložkami prírodovednej gramotnosti. Významnú časť tejto kapitoly tvorí téma spôsobilosti vedeckej práce (SVP, s. 23-36). Túto časť považujem za najcennejšiu, keďže podrobný prehľad jednotlivých aspektov SVP vymedzuje aktivity na vyučovaní, ktoré môžu aktivovať žiakov a zároveň rozvíjať ich záujem o prírodu a prírodovedné myslenie.

V tretej kapitole čitateľa očakáva malá odbočka, nazvime ju: historicko-teoretický exkurz do slovenskej reality. Za východiskové podmienky pre implementáciu výskumne ladenej koncepcie prírodovedného vzdelávania na Slovensku autori považujú najmä reformu z roku 1976 a súčasný stav obsahu prírodovedných predmetov po kurikulárnej transformácii v roku 2008. Venujú sa aj príprave učiteľov a niekoľkým filozofickým otázkam, ktoré presahujú možnosti tejto publikácie. Napriek tomu, že v tejto kapitole nájde pozorný čitateľ (ale iba informovaný) viacero podstatných informácií (napr. odkazy na tradičný koncept zásady vedeckosti a jeho transformáciu, postupy didaktickej redukcie a transformácie i najmodernejší model didaktickej rekonštrukcie), tematický záber je príliš široký a poskytnuté informácie následne pôsobia povrchne či zjednodušene.

Štvrtá kapitola sa zaoberá konštruktivizmom (a to z teoretického hľadiska), ale aj vybranými aplikáciami tohto modelu, ktoré boli v minulosti realizované na Slovensku. Práve tieto doterajšie skúsenosti autorského tímu s IBSE na Slovensku sú najpodnetnejšou časťou tejto kapitoly. Je škoda, že autori sa v rámci tejto kapitoly nevrátili k problematike modelu didaktickej rekonštrukcie. K rozpracovaniu tohto modelu v oblasti prírodovedného vzdelávania významne prispela bývalá absolventka Trnavskej univerzity, P. Jelemenská. A čo považujeme za podstatnejšie, tento model by mohol významne napomôcť pri výbere vzdelávacieho obsahu. Zároveň by snáď dokázal prepojiť tzv. „hands on“ (a podľa niektorých severských pedagógov zároveň „minds off“) aktivity so sebareflexiou a hodnotením na úrovni žiaka.

Piata kapitola predstavuje výskumne ladenú koncepciu prírodovedného vzdelávania ako východisko z krízy prírodovedného vzdelávania. Toto presvedčenie si autori osvojili z citovaných dokumentov vypracovaných na objednávku Európskej komisie. Kapitola má len tri strany, takže neprekvapuje, že v nej veľa informácií čitateľ nenájde. Tejto kapitole zároveň chýba v publikácii sľubovaný slovenský kontext.

Súčasný dizajn výskumne ladenej koncepcie prírodovedného vzdelávania je opísaný v šiestej kapitole, kde autori inštruujú čitateľa, ako výskumné činnosti využívať v prírodovednom vzdelávaní ako vyučovaciu metódu. Napriek tomu, že táto časť obsahuje niekoľko príkladov (s. 102-104), je skôr teoretická a zdá sa, že autori s jej uplatňovaním nemajú zatiaľ príliš veľa praktických skúseností.

Aj nasledujúca, siedma kapitola o pedagogických princípoch výskumne ladenej koncepcie prírodovedného vzdelávania, pôsobí skôr formálne a neposkytuje nástroje na jej implementáciu na vyučovaní (snáď s výnimkou niekoľkých podnetov k možnostiam písomných záznamov na s. 120).

Podporou učiteľa v triede sa zaoberá posledná, ôsma kapitola publikácie o komunikácii s vedeckou obcou. Nuž, ak má byť realizácia IBSE na

Slovensku závislá od podpory „zvonku“ spôsobom, ako to načrtávajú autori (účasť vedcov na vyučovaní), tak je veľmi málo pravdepodobné, že sa jej dočkáme. V minulosti sa za zmysluplnými aktivitami žiaci odvádzali von z triedy (napríklad do prírody alebo múzea, kde sa mali venovať rozširujúcim aktivitám). A tak ostáva len dúfať, že táto publikácia nezačína nový trend, pri ktorom žiaci síce ostanú v triede, len učiteľa v nej nahradí vedec.

Na záver: ak sa na publikáciu pozrieme ako na „duševný pokrm“, tak jednoznačne patrí k predjedlám. Poskytuje totiž skôr jednoduchšie, ľahko čitateľné, avšak skôr čiastkové informácie o tom, čo je to IBSE a na akých základoch by sa dalo stavať (projekty FAST a Vyhrňme si rukávy). Informácie o kontexte a vývine slovenského vzdelávania v oblasti prírodovedných predmetov a informácie o globálnych trendoch a problémoch prírodovedného vzdelávania z pohľadu EÚ a OECD nie sú úplné a nie sú ani vzájomne prepojené. Čitateľ napokon zisťuje, že sa nedozvedel, prečo do IBSE autori vkladajú nádej na vyriešenie problémov prírodovedného vzdelávania na Slovensku (čím sú vlastne špecifické?) a ani to, ako by sa táto koncepcia dala realizovať v bežnej školskej praxi. Pravda je, že autori sľúbili pokračovanie, takže snáď sa zvedavý prírodovedne naladený čitateľ niekedy v budúcnosti dočká aj hlavného chodu.

Paulína Koršňáková[1]
International Association for the Evaluation of Educational Achievement
(IEA Sekretariát)
Amsterdam

HÁJKOVÁ, Eva: Rétorika pro pedagogy
Praha : Grada, 2011, 1. vydanie. 208 s.

Skúsená pražská pedagogička a jazykovedkyňa Eva Hájková je známa z mnohých prác dotýkajúcich sa rétoriky a pedagogiky komunikácie, ako napr. *Zvuková stránka češtiny: úvod do fonetiky a fonologie* (2008), *Komunikační činnosti a jejich cíle: z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol* (2008), *Praktická rétorika pro pracovníky veřejné správy: učební materiál k programu celoživotního vzdělávání. Komunikační zdatnost pracovníka veřejné správy* (2006) a iných. Tentoraz sa podujala spracovať komplikovanú tému – rétorika pre pedagógov.

V úvode sa autorka zaoberá vymedzením rétoriky a stručne dejinami rétoriky. Autorka nerozvíja, a celkom oprávnene, definovanie rétoriky,

[1] Autorka je absolventkou učiteľského štúdia na Prírodovedeckej fakulte UK v Bratislave a má 10-ročnú prax vo vyučovaní biológie.

jednoducho vyšla z jej určenia ako „umenia hovoriť“ (s. 9). Škoda však, že neurčila vzťah medzi pedagogickou komunikáciou a rétorikou. Je to ťažká otázka, ktorej sa vyhýba väčšina autorov učebníc o pedagogickej komunikácii.

Autorka vychádza zo svojej bohatej skúsenosti. Cieľ práce stanovila slovami: „zdá se, že řada učitelů (zvláště nehumanitních předmětů) se během své pregraduální přípravy nebo i dosavadní pedagogické praxe vůbec nesetkala s informacemi o správném tvoření hlasu a o vhodné realizaci mluveného projevu a jeho technikách, když hlas, tedy zdravý hlas a péče o něj, by evidentně měly patřit k učitelovým prioritám“ (s. 9). Hoci študenti niektorých technických fakúlt majú možnosť absolvovať základy komunikácie (rozumej sociálnej komunikácie), často je to pre nich predmet okrajový. Jeho význam docenia až pri obhajobe diplomovej práce, pri prijímacom pohovore a v praxi. Vtedy totiž už nepomôžu vedomosti, ktoré sú hodnotené na základe testov. Nepriamo autorka stimuluje vytvorenie špeciálnej učebnice rétoriky aj pre technikov.

Kapitola z histórie rétoriky sa zaoberá rétorikou v období antiky a hneď nasleduje rétorika v českom prostredí – Jan Blahoslav, Bohuslav Balbín, Jan Amos Komenský a Josef Jungman. To je pre čitateľa stručné, niektoré historické osobnosti a aspoň súčasnosť by si zaslúžili väčšiu pozornosť. Existuje síce kvalitná literatúra venujúca sa dejinám rétoriky (a autorka veľmi dobre pozná diela J. Krausa), ale mená ako Erazmus Deziderius Rotterdamský, Cyprián de Soarez mali podstatne väčší význam ako český jezuita Balbín. Richard McKeon atď., by si predsa len zaslúžili aspoň zmienku. Práve odkaz na súčasnú rétoriku – napr. časopis *Rhetoric and Philosophy*, bestseller J. Heinrichsa *Rétorika pro každého* (Brno 2009), by čitateľom ponúkla možnosť ďalšieho štúdia. Nehovoriac o klube rečníkov Toastmasters, ktorý v súčasnosti zažíva rozmach.

Publikácia je rozdelená do troch častí – technika reči, tvorba prejavu a faktory ovplyvňujúce prejav. V prvej časti, skladajúcej sa zo štyroch kapitol, sa autorka zaoberá technikou reči, problémami s dychom, tvorením hlasu, artikuláciou a využitím ďalších zvukových prostriedkov reči. Prvú časť môžeme kriticky označiť len jedným slovom – je excelentná. Tieto pasáže chýbajú v súčasnej rétorike, viac sa zameriavajúcej na tvorbu prejavu, nonverbálnu komunikáciu a prezentáciu. Čitateľ – pedagóg sa tu dozvie o procese hovorenia, artikulačnom ústrojenstve, chybách výslovnosti, význame zvládnutia techniky reči pre učiteľov. Veď koľko detí na základnej škole musí navštevovať logopéda, koľko ich nenavštevuje a odnáša si handicap do života. Ďalšou prednosťou kapitoly sú cvičenia, ktoré pomáhajú rozcvičiť rečníka, minimalizovať chyby vo výslovnosti, ukázať správnu výslovnosť. V tejto časti sa prejavila najmarkantnejšie erudovanosť autorky, ktorá chcela dať základné informácie učiteľom, ktorí by chceli pracovať s deťmi na technike reči.

Druhá a najkratšia časť vychádza z lingvistických základov a reaguje predovšetkým na stav súčasnej verbálnej komunikácie. Je rozdelená do dvoch kapitol – tvorba súvislého prejavu a neverbálna komunikácia. Pri tvorbe prejavu vychádza z klasického antického päťetapového členenia: inventio, dispocitio, elocutio, memeria a actio. Ďalej tu rozoberá typy prejavov, argumenty, rétorické figúry, atď. Kapitola má syntetizujúci charakter.

Autorka sa v neverbálnej komunikácii venovala priestoru, pohybu, postoju, sedeniu, gestikulácii a mimike, dotykom a nakoniec pohybom očí. Žiaľ, úplne abstrahovala od image. Neverbálna komunikácia je pre pedagóga veľmi stručná a miestami autorka zjednodušuje problematiku. Napr. v proxemike uvádza štyri zóny (E. T. Hall), ale vzdialenosti sú uvádzané v literatúre rôzne, naviac téza na s. 151, že „so skracujúcou vzdialenosťou sa navodzuje menšia formálnosť", neobstojí. Autorita riaditeľa so skracujúcou sa vzdialenosťou nemusí vôbec strácať na svojej formálnosti, naopak môže rásť. Podobne analýza sedenia alebo gest je simplifikovaná. Z jedného gesta vyčítame len fragment signálu. Aj v českej literatúre na tento problém upozornili viacerí autori, napr. O. Tegze s dôrazom na klaster, t. j. na to, čo vyjadruje celé telo a zdôrazňuje skutočnosť, že osobu, musíme pozorovať dlhšiu dobu. Z. Vybíral upozornil na rozdielnosť interpretácie v rôznych publikáciách, pričom zdôraznil koncepciu driverov podľa T. Kahlera. Žiaľ, v literatúre ešte stále prevládajú prosté vysvetlenia. Bránime sa komplikovanosti, nezrozumiteľnosti neverbálnej komunikácie. Radšej budeme donekonečna opakovať tézu Alberta Mehrabiana a Susan R. Ferrisovej, že len 7 % správy pochádza zo slovného obsahu, zvyšok pripadá na nonverbálne správanie. Sám Mehrabian sa ozval proti generalizácii výsledkov jeho bádania. Napriek tomu však od roku 1967 tento „mýtus" úspešne prežíva.

V poslednej a najobsiahlejšej časti sa Hájková venuje otázke, čo by mal rečník ešte vedieť, aby mohol presvedčiť svojím prejavom. Najskôr sa v siedmej kapitole zaoberá problémami stresu a trémy. Možno by bolo vhodnejšie nazvať ju tréma a stres. V súčasnosti sa za stres vydáva takmer všetko. Veľmi dobre je tu spracovaná časť zaoberajúca sa prejavom stresu a stratégiami jeho zvládnutia. Pre praktickú činnosť pedagóga je prehľadne spracovaná pasáž o príprave prejavu a o technikách potlačenia trémy. Predovšetkým tabuľka všetky „moje strachy" a návod k ich neutralizácii určite zaujme čitateľa.

Kapitola o asertivite je zredukovaná na asertívne práva a otázku kritiky. Vysvetliť asertivitu a problémy asertivity na tak malom priestore je nemožné. Definovať ju len ako „zdravé prosazování sebe sama", so zdôraznením pojmu „zdravé", je nedostatočné. Asi najvýstižnejšie definíciu asertivity spracovali R. Alberti a M. Emmons (*Umění stát si za svým.* Praha: Portál, 2004, s. 18): *„Asertivní chování podporuje rovnost v mezilidských vztazích, umožňuje nám*

jednat. V našem nejlepším zájmu, stát si za svým bez nepatřičné úzkosti, vyjadřovat své skutečné pocity, aniž bychom se cítili stísněně, a jít za svými právy, aniž bychom narušovali práva jiných.“

Problém asertivity je jej vnútorné prijatie a aj v súvislosti s kritikou je nutné, aby učiteľ dokázal popísať situáciu, vyjadriť kultivovane svoje pocity, presne definovať svoje želania a doviesť danú činnosť do konca. To je otázka dlhodobého výcviku. V živote, a aj v pedagogickej praxi, je niekedy výhodnejšie jednať agresívne alebo pasívne. Situačný kontext je nevyhnutné akceptovať. Najťažšie je totiž asertívne konanie s ľuďmi, ktorých máme veľmi radi, alebo na ktorých nám eminentne záleží. Okrem toho je otázka, či nenahradiť asertívne správanie transakčnou analýzou alebo taktickým konaním (S. Terman).

Podobne aj časť o kritike 8.1 Kritizujeme a 8.2 Přijímame kritiku je zjednodušená. Najskôr musíme rozlíšiť kritiku oprávnenú a neoprávnenú (deštruktívnu, nevecnú). Až potom môžeme zaujímať asertívny postoj. Okrem toho v súčasnosti sa dá skôr využiť na kritikov Riemanov model, ktorý je podstatne adaptabilnejší.

Autorka veľmi vhodne členila kapitolu „Zdvořilost a umění ji vyjádřit“, ktorá sa stáva aktuálnou na našich školách s nárastom vulgarity a nedostatkom času rodičov na výchovu svojich potomkov. Zaradením etiky do učebného procesu a niektorých nariadení ministerstva sa situácia výrazne nezlepšila. Hájková problém rozoberá na konkrétnych príkladoch a vychádza z maxím Geoffreya Leecha. Prakticky potom ukazuje problematiku na príkladoch z praxe.

Posledná kapitola o kooperatívnej komunikácii patrí k veľmi zaujímavým častiam práce. Autorka vyšla z koncepcie Paula Girca a jeho maximy aplikovala na e-mailovú komunikáciu, resp. analyzovala konkrétne e-maily. Z aspektu komunikácie sa tu dostávame na pôdu „odbornej komunikácie“ (technical communication, efective technical communication, la communication professionnelle, fachliche Kommunikation), ktorá sa na niektorých amerických vysokých školách zaoberá otázkou, ako správne písať e-mail, resp. komunikácia prostredníctvom internetu, napr. Mike Markel. To je téma, ktorá je pre dnešných študentov jednou z najaktuálnejších.

V súčasnosti, či sa nám to páči alebo nie, je rétorika v pedagogickej činnosti veľmi úzko spojená s prezentáciou. Ako využiť rétoriku pre prezentáciu, ako sa mení rétorika, ale tiež prejav počas prezentácie, to v publikácii, žiaľ, úplne absentuje.

K prednostiam práce autorky patria bohaté skúsenosti v danej oblasti, nesporne tiež humor a v duchu Lukiána zo Samosaty, „ironické pripomienky“, napr. na Cimrmana. Mnohé učebnice a skriptá sú suché, faktografické a ťažko sa študentom čítajú. To pri tejto publikácii určite nehrozí. Hájekovej prácu

dopĺňa množstvo cvičení, ktoré budúcemu pedagógovi pomôžu zlepšiť svoj verbálny prejav.

Recenzovaná práca predstavuje solídnu publikáciu, ktorá čitateľa – pedagóga zaujme a donúti ho tiež zamyslieť sa nad svojím verbálnym prejavom, vyskúšať jednotlivé cvičenia. Publikácia by si mala nájsť miesto v každej pedagogickej knižnici. V súčasnej dobe, kedy vládne IKT, sa ukazuje dôležitosť nielen čítania literatúry, ale aj rétoriky. Žiaden počítač za pedagóga nič nevymyslí a nevdýchne jeho prejavu neopakovateľnú krásu, nedodá mu čaro slova.

Libor Bernát
MTF STU
Trnava

BIRGMEIER, Rainer Bernd: Sozialpädagogisches Coaching. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen und Perspektiven für soziale Berufen.
Weinheim : Juventa Verlag, 2010. 244 s.

Sociálna pedagogika, podobne ako koučing, sú v slovenskom jazykovom prostredí relatívne novými pojmami. A práve prepojením uvedených dvoch pojmov tvorí nemecký autor Birgmeier zaujímavý model sociálno-pedagogického koučovania, ktorý má ambície stať sa súčasťou práce pomáhajúcich profesií. Sociálna práca a sociálna pedagogika sa zameriavajú na špecifickú skupinu klientov, ktorí sa ocitli v núdzi a vyžadujú si sociálnu pomoc a podporu. Autor vychádza z predpokladu, že klient je osobou v kríze, ktorá hľadá svoje sebaurčenie a s pomocou koučingu dokáže rozvinúť svoju individualitu, mobilizovať svoje sily k vymaneniu sa spod bremien ťažkostí. Koučovanie ako metóda rozvoja schopností a zručností jednotlivcov či skupín pôvodne vychádza zo športového prostredia, ktoré je najstaršou oblasťou jeho uplatnenia. Zo športového trénovania sa rozvinulo trénovanie obchodných a komunikačných zručností zamestnancov. Neskôr sa koučing stal doménou aj psychologických a pedagogických disciplín. V súčasnosti sa tak rozvíja koučovanie napr. zdravého životného štýlu, správneho zvládania konfliktov či medziľudských vzťahov.

Birgmeier umiestňuje metódu koučovania do sociálno-pedagogickej praxe. Vo svojej publikácii kladie teoretické základy sociálno-pedagogického koučovania a uvažuje o jeho perspektívach pre sociálne povolania. Kniha je štruktúrovaná do troch hlavných kapitol. Autor v nich logicky prechádza od vymedzenia koučingu a prehľadu jeho rôznych pozícií cez predstavenie konceptu a procesu sociálno-pedagogického koučovania až k praktickej

ukážke, resp. k prípadovej štúdii, prostredníctvom ktorej autor čitateľovi približuje špecifický projekt sociálno-pedagogického koučovania v praxi. Autor tvaruje svoj model do formy poradenstva a sprevádzania klientov vyžadujúcich si odbornú intervenciu. Chápe ho v širšom kontexte, nielen ako metódu koučovania uplatňovanú v sociálnej pedagogike. Sociálno-pedagogický koučing zaraďuje do rámca sociálnych vied, konkrétne do sociálnej práce, ktorá sa zameriava na pomoc klientom v krízových situáciách a problémoch. Birgmeier sa už niekoľko rokov vo svojich vedeckých prácach zaoberá teóriami sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a metódou koučovania. Získané poznatky tak tvoria východiská sociálno-pedagogického koučingu a autor ich prostredníctvom prezentuje svoj model rozvoja schopností človeka, ktorý môže byť perspektívne využívaný v sociálnych profesiách.

Autor potvrdil svoje bohaté poznatky z oblasti koučingu a vo svojej publikácii čitateľa sprevádza niekoľkými terminologickými vymedzeniami tohto pojmu. Z nášho pohľadu sú podstatnou časťou publikácie, pretože tvoria východiská pre model sociálno-pedagogického procesu koučovania. Autor ich nazýva „krátkym portrétom“ koučingu. Prechádza od súčasnej úvahy, či je koučing metódou alebo profesiou, k jeho „klasickým“ vymedzeniam. Z nich sa dozvedáme, že koučing je interaktívnou, transparentnou, nemanipulatívnou a na osobu zameranou poradenskou technikou, ktorá si kladie za cieľ podporu sebareflexie či zlepšenie sebamanažérskych zručností. Základy koučovania sú postavené na dôvere a osobnom vzťahu s klientom. Kouč pracuje v rozmedzí dohodnutých „pravidiel hry“, ktoré klient dobrovoľne akceptuje.

Birgmeier pokladá skupinu „klasických“ klientov koučingu za elitnú, nakoľko ju tvoria vrcholoví manažéri, riadiaci pracovníci a zamestnanci. Z tohto faktu vychádza pri obhajobe sociálno-pedagogického koučovania, ktorý je zacielený na osoby s problémami, vyžadujúce si podporu v náročných životných situáciách. Pojem „sociálno-pedagogický“ môžeme teda odvodzovať z charakteristiky adresátov koučingu a cieľov jeho pôsobenia. Zámerom sociálno-pedagogického pôsobenia je posilnenie osobnej zodpovednosti, sociálnych kompetencií k riešeniu bežných životných situácií či deficitov. Sociálna pedagogika tak v súvislosti s koučingom neponúka iba poznatky o požiadavkách a problémoch klientov, ale aj o rôznych stratégiách pomoci v sektore osobného poradenstva. Birgmeier vzťahuje sociálno-pedagogický koučing k dvom skupinám adresátov:

1. ku klasickej klientele – manažéri a vedúci pracovníci najmä neziskových organizácií;
2. k adresátom a klientom sociálnej práce a sociálnej pedagogiky.

Sociálno-pedagogický koučing posilňuje predovšetkým schopnosť sebareflexie, sebamanažérskych zručností, pomáha orientovať sa v krízovej situácii a nachádzať konštruktívne riešenia. V tejto súvislosti vyvstáva otázka kompe-

tencií a požiadaviek na „sociálno-pedagogického“ kouča, na ktorú autor v publikácii len poukazuje.

Nakoľko koučing je predstavovaný ako špecifické poradenstvo, aj Birgmeierov model sociálno-pedagogického koučovania pripomína poradenský proces. Tvoria ho tri fázy: prípravná, hlavná a záverečná. Tieto fázy umiestňuje do makro- a mikro-rovín procesu koučovania, v ktorých paralelne prebiehajú viaceré aktivity. Makro-rovina je logicky najrozsiahlejšia a mikro-rovina tvorí skutočné jadro procesu, teda hlavnú fázu. Predchádza jej prípravná fáza, ktorá je zacielená na poznávanie celkovej anamnézy klienta, od histórie vzniku problému cez spôsoby jeho riešenia až po aktuálne rozhodnutie pre proces koučovania. Jej súčasťou je prvý rozhovor kouča s klientom. Táto časť publikácie umožňuje menej skúsenému čitateľovi v oblasti poradenstva vytvoriť si ucelený obraz o základných premenných, ktoré sa v prvom rozhovore objavujú a kouč by ich vo svojej príprave na rozhovor nemal nechať nepovšimnuté.

V užšom kontexte prvý rozhovor umožňuje vzájomné poznávanie a prináša prvotné informácie o očakávaniach, predstavách či motivácii klienta. V širšom kontexte je však prvý rozhovor ovplyvnený nielen očakávaniami klienta, ale aj vonkajšími podmienkami, ktorých súčasťou je úprava miestnosti i spôsob usadenia klienta. Kouč by sa mal snažiť o vytvorenie komfortnej atmosféry a predchádzať rušivým faktorom. Dôležitú časť tvorí aj budovanie vzájomného vzťahu, vyjasňovanie pozície klienta a v neposlednom rade aj zásady vedenia rozhovoru. Predpokladom úspešného koučingu je aktivita klienta, preto je úlohou kouča viesť klienta z pasívno-receptívnej pozície do aktívnej roly. Kouč tak pracuje v rovine „pomoc k svojpomoci“, t. z. facilituje klienta v procese svojpomoci, čím ho učí pomáhať sebe.

Časť publikácie, v ktorej autor opisuje hlavnú fázu procesu sociálno-pedagogického koučovania, je určená pre skúsenejšieho čitateľa s poznatkami z oblasti psychológie. Hlavná fáza je zameraná na:

- analýzu problému a stanovenie diagnózy;
- špecifikáciu cieľov;
- voľbu metód a riešení.

Autor sa v prvej časti sústreďuje na štyri ústredné oblasti analýzy, ktorými sú analýza problému, analýza správania, osobnostná a hodnotová analýza. Pri ujasňovaní cieľov koučingu vychádza autor z Whitmorovho modelu formulácie cieľov založeného na princípe „SMART, PURE and CLEAR“. Taktiež predstavuje nástroj GAS (Goal Attainment Scaling) zameraný na určenie prioritných oblastí cieľov a identifikáciu možných výstupov, ktoré sa majú dosiahnuť vo vymedzenom časovom rozmedzí. Plán intervencie vyplýva z rozhodnutia klienta, či chce vzniknutú situáciu riešiť alebo ju jednoducho akceptovať. Ak sa rozhodne pre zmenu, kouč spoločne s klientom uvažujú o vhodných metódach, prostredníctvom ktorých sa má dosiahnuť rozvoj,

podpora alebo objavenie či znovuobjavenie sebamanažérskych zručností pri riešení krízových situácií.

Poslednú fázu procesu sociálno-pedagogického koučovania tvorí evaulácia a ukončenie koučingu. Autor správne upozorňuje, že evaluácia nemá byť len súčasťou záverečnej fázy, ale hodnotenie má byť realizované aj priebežne, v začiatočnej i v pracovnej časti procesu koučovania. Má sa zameriavať na zhodnotenie očakávaní, cieľov, získaných skúseností i úspechov. Sociálno-pedagogický koučing by mal viesť k lepšiemu sebaporozumenia a sebapoznania. Tieto rámce by sa teda mali odraziť v posúdení úspešnosti koučingu.

Prípadová štúdia, opísaná v poslednej kapitole knihy, približuje proces sociálno-pedagogického koučovania so skupinou zdravotne hendikepovaných ľudí, ktorý prebiehal v domove pre ľudí s postihnutím. Umožňuje čitateľovi vytvoriť si ucelenejší obraz o aplikácii sociálno-pedagogického koučovania v praxi.

V záverečnom zhodnotení autor uvažuje o perspektívach sociálno-pedagogického koučovania v budúcnosti, čo vyúsťuje do úvahy o koučovaní detí, ku ktorej pripája konkrétny návrh vytvoreného modelu v praxi.

Prínosom publikácie je novosť a aktuálnosť témy, taktiež je potrebné vyzdvihnúť jej logickú štruktúrovanosť. Avšak proces sociálno-pedagogického koučovania, ktorý autor predstavil, kladie podľa nášho názoru vysoké nároky na skúsenosť a dobrú úroveň poznatkov z oblasti psychológie i sociálnych vied. Kniha prináša podnetné informácie z oblasti koučingu a predstavuje model procesu sociálno-pedagogického koučovania pre sociálnych pedagógov, sociálnych pracovníkov, ale aj dobrovoľníkov pracujúcich v neziskových organizáciách s ľuďmi.

Noema Gabovičová
Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity
Trnava

POTOČÁROVÁ, Mária: Pedagogický výskum v Oceánii na Šalamúnových ostrovoch

Bratislava : Univerzita Komenského, 2012. 102 s.

Kto z nás aspoň raz nesníval s otvorenými očami? – to je prvá veta knižky Márie Potočárovej o pedagogickom výskume. Máme pocit, že touto knižkou budeme unikať z reality. Ak sa pohybujeme v pedagogickom svete, tak asi budeme unikať z reality školy, výchovy, žiakov a všetkého, čo tvorí každodenný život učiteľa.

Ale potom si s prekvapením prečítame podtitul tejto knižky – Pedagogická čítanka. Dokonca „učebný text“. Ako možno snívať s otvorenými očami pri učebnom texte? Ľahko by sme našli deti, ktoré by povedali – keď sa nám nad učebnicou nechce učiť. To je síce možné, ale prečo sa pedagogická čítanka, ktorú napíše profesorka pedagogiky, začína odkazom na snívanie?

Ukázalo sa, že je to možné. Máme pred sebou knižku, ktorá v sebe sústreďuje učebnicový prístup s pohľadom, ktorý je presýtený emocionalitou.

Autorka nazvala svoj text pedagogickou čítankou. Žáner čítanky je dosť voľný a umožňuje začleniť do textu rôzne pohľady, či dokonca rôzne texty. V prípade textu M. Potočárovej však ide o jeden text a jeden predmet záujmu. Čítanku robí z tohto textu fakt, text obsahuje viacero náhľadov na skúmaný predmet. Emocionalita je niekedy skrytá, niekedy vystupuje na povrch, pomáha však udržiavať čitateľa v napätí.

Na prvý pohľad sú jednotlivé pohľady na život na Šalamúnových ostrovoch prepojené dosť voľne – a to robí z textu „čítanku“. Môžeme si z nej totiž podľa vlastnej vôle vyberať jednotlivé časti na samostatné čítanie.

Medzi kapitolami knižky však existuje vnútorná súvislosť. Prepojenie je v prvom rade vybudované cez samotné Šalamúnove ostrovy ako jediný predmet záujmu autorky. V druhom rade texty prepája autorka sama, keď jasne vyjadruje svoje emocionálne zaangažovanie na pobyte a výskume v tejto časti sveta.

Prívlastok „pedagogická“ zasa upevňuje relatívnu voľnosť textov tým, že ukazuje, kam je knižka zameraná, a dáva tak autorkiným úvahám či uvádzaným faktom jednoznačný cieľ.

Knižka sa mi teda javí ako voľnejšie zoskupenie viacerých pohľadov na Šalamúnove ostrovy – aby bolo možné s knižkou variabilnejšie pracovať. Zároveň vnímam zmysel knižky ako podklad pre pedagogickú teóriu, ktorá nesmie obhádzať jednotlivé aspekty interpretované v kapitolách knižky.

V knižke sa autorka pridržiava svojho dlhodobého odborného záujmu – rodina, fungovanie rodiny, a hlavne výchova v rodine. Svoj výskum na Šalamúnových ostrovoch orientovala tiež týmto smerom.

Výskum bol súčasťou medzinárodného projektu Reaction pattern research financovaného holandskými partnermi. Autorka v teréne skúmala sociálne normy, ktoré ovplyvňujú výchovu adolescentnej mládeže, pričom jej nešlo o hľadanie a nachádzanie týchto noriem, ale zamerala sa na to, ako ony ovplyvňujú výchovu. Súčasťou terénnej práce na Šalamúnových ostrovoch teda bolo skúmanie postojov mládeže k sociálnym normám a ich reálne správanie vo vzťahu k týmto normám.

Výchovu v rodine skúmala prostredníctvom výchovných úloh rodiny, napr. zabezpečenie denného programu, podnety a zabezpečenie fyzického a psychického zdravia dieťaťa, stanovovanie hraníc správania a kontrola v rodine a pod.

Autorka kombinuje kvalitatívny a kvantitatívny výskum s ťažiskom na kvalitatívnych technikách, pričom veľmi zaujímavým čítaním sú aj malé prípadové štúdie rodín alebo menších osád, ktoré v knižke opisuje. Podstatnú pomoc jej zrejme poskytol aj pedagogický denník, ktorý si počas výskumu viedla – technika, ktorá sa veľmi nevyužíva, ale práve v podobných podmienkach je asi nenahraditeľná.

Výsledkov uvádza v knižke veľa, spomeniem len dva – podľa mňa najzaujímavejšie:

- na Šalamúnových ostrovoch sú deti v rodinnej výchove vo väčšej miere ponechané samé na seba, akoby si samé určoval limity, ktoré už nesmú prekročiť. Napriek tomu v zásade dodržiavajú tie sociálne normy, ktoré platia v spoločnosti.
- druhým zaujímavým zistením boli veľké rozdiely medzi Šalamúnovými ostrovmi a Slovenskom vo vzťahu adolescentov k takým závažným súčastiam života, ako je škola, rodina, kamaráti, viera. Hodnoty, ktoré sa u nich ťahali k špicu hodnotovej hierarchie, sa na Slovensku umiestnili podstatne nižšie a naopak. Akoby odlišný životný štýl (ktorý autorka v knižke dosť podrobne opisuje) na ostrovoch vyvolával k životu odlišné hodnotové hierarchie. Autorka tieto rozdiely síce len konštatuje, v kontexte knižky – ktorá obsahuje rozsiahle opisy školského systému a fungovania rodiny na Šalamúnových ostrovoch – však naznačuje, kde môžeme hľadať odpovede na vyskakujúce otázky.

Pretože sa pohybuje v pedagogike, nemohla nekonfrontovať rodinnú výchovu s formálnou školskou výchovou. Knižka preto neobsahuje len dáta z autorkinho kvalitatívneho výskumu v rodinách, ale prináša aj množstvo detailných údajov o formálnom školskom vzdelávaní v krajine. Vzniká tak skutočne zaujímavá konfrontácia, ktorá ponúka zaujímavé podnety na uvažovanie – kde sa rodí výchova, ako funguje rodinná a školská výchova v ich spolupráci či ne - spolupráci, čo skutočne ovplyvňuje mladého človeka a pod.

Podobné otázky si samozrejme kladieme aj na Slovensku, preto porovnanie s úplne odlišnou tradíciou môže byť iba podnetné. S pomocou výsledkov výskumu M. Potočárovej totiž dostávame obraz o skutočných „sociálno-pedagogických determinantoch výchovy“ (citujem autorku), ktoré v zásade fungujú kdekoľvek na svete – len majú inú formu.

Priebeh, metodológiu a výsledky výskumu autorka dosť podrobne opisuje. Opis výskumu je dôkladný a presný, čitateľ si ľahko urobí obraz o jeho cieľoch aj o jeho výsledkoch, pričom na mnohých miestach nájdeme porovnania so situáciu na Slovensku.

Pre spresnenie obrazu o výsledkoch výskumu by pri písaní knižky pomohlo ďalšie spresnenie jedného zo základných termínov – sociálny limit. Obávam sa, že tu cítiť vplyv anglických zdrojov, s ktorými autorka pracuje. V slovenčine

nám skôr prichádza na um termín sociálne normy, ktorý považujem za vhodnejší ako termín limit.
Autorka vymedzuje samotný termín sociálny limit s pomocou pojmov zákony, normy, očakávania, pravidlá, predpisy – to všetko sú skôr normotvorné a limitujúce faktory ľudského správania (snáď okrem termínu norma). Motiváciu nášho správania môžu limity brzdiť, najmä ak by sme sociálne rámce vnímali negatívne ako obmedzujúce limity, a nie ako východiská pre správanie človeka. Termín limit skôr navádza na chápanie sociálnych rámcov ako príkazov a zákazov. V knižke sa tak trochu oslabuje pohľad na podnecujúcu funkciu sociálnych rámcov ľudskej činnosti. V opisoch výskumov a výsledkov výskumov však autorka dostatočne citlivo zvažuje, ako určité sociálne a kultúrne podmienky pozitívne podmieňujú činnosť človeka
Knižka o pedagogickom výskume v Oceánii je napísaná sviežo, s emocionálnym zaujatím. Autorka však dala jasne najavo, že nepíše esej, ale vecne interpretuje situáciu v krajine. Pohybuje sa tak presne tam, kde by sa čítanka mala pohybovať – je aj vecná a neosobná, aj zároveň dosť osobná (napr. úvodné aj záverečné vyznania pôsobia sympaticky a vhodne dokresľujú, o čo autorke v texte ide).

Knižka ponúka slovenskému čitateľovi množstvo úplne nových faktov, konfrontuje ich so slovenskou situáciou a poskytuje slovenskej pedagogike veľa nových podnetov.

Erich Mistrík
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Bratislava