

Univerzita Komenského v Bratislave
Fakulta sociálnych
a ekonomických vied

Mlynské luhy 4
821 05 Bratislava

Ústav sociálnej antropológie

Kurikulum, dištančné vyučovanie a kurikulárna reforma: Teoretický rámec

Projekt 022UK-2-1/2021 „Kríza – ohrozenie aj výzva: stratégie zvládania pandemickej situácie v rodinách a na školách“

Andrej Mentel, Danijela Jerotijević

Bratislava, 2023



Financované
Európskou úniou
NextGenerationEU

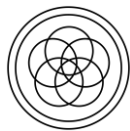
PLÁN [OBNOVY]



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VEDY,
VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY



FAKULTA SOCIÁLNYCH
A EKONOMICKÝCH VIED
Univerzita Komenského
v Bratislave



Autori správy:

© Mgr. Andrej Mentel, PhD.

© Mgr. Danijela Jerotijević, PhD.

Riešiteľský kolektív projektu:

Hlavný riešiteľ:

Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Ústav sociálnej antropológie:

Mgr. Andrej Mentel, PhD. (zodpovedný riešiteľ projektu)

Mgr. Danijela Jerotijević, PhD.

Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.

Partnerské riešiteľské organizácie:

Prešovská univerzita v Prešove:

Mgr. Alexander Mušinka, PhD. (zodpovedný riešiteľ za UNIPO)

PhDr. Marek Lukáč, PhD.

Mgr. Silvia Lukáčová, PhD.

Ústav etnológie a sociálnej antropológie SAV, v. v. i.:

Mgr. Tatiana Zachar Podolinská, PhD. (zodpovedná riešiteľka za ÚESA SAV, v. v. i.)

Mgr. Soňa G. Lutherová, PhD.

Mgr. Ľubica Voľanská, PhD.

Mgr. Miroslava Kinczer

Mgr. Edita Rigová, MPA

Mgr. Natália Slivková

Centrum antropologických výskumov

Mgr. Lucia Segľová, PhD. (zodpovedná riešiteľka za CAV)

© Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Ústav sociálnej antropológie, Bratislava, 2023

Text neprešiel jazykovou úpravou.

Správa bola vypracovaná v rámci projektu 022UK-2-1/2021 „*Kríza – ohrozenie aj výzva: stratégia zvládania pandemickej situácie v rodinách a na školách*“ podporeného Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky v rámci Plánu obnovy a odolnosti.



Obsah

Úvod.....	2
Východiská projektu.....	3
Ciele a očakávaný prínos projektu	4
Kurikulum a Bernsteinov koncept klasifikácie a rámca	5
Kultúrny kapitál.....	8
Ekonomické zdroje rodín žiakov: Škála rodinného blahobytu.....	9
Otvorenosť voči zmenám	10
Zhrnutie	11
Literatúra	12

Úvod

Jedným z prvých krokov v rámci projektu 022UK-2-1/2021 „Kríza – ohrozenie aj výzva: stratégie zvládania pandemickej situácie v rodinách a na školách“ podporeného Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVaŠ SR) bolo vypracovanie sekundárnych analýz poznatkov dostupných na začiatku práce. Cieľom týchto analýz bolo okrem prehľadu dostupných empirických poznatkov vypracovať teoretický rámec pre vlastný kvalitatívny a kvantitatívny výskum.

Oproti pôvodnému projektu, ktorý bol v súlade so svojím názvom zameraný na zvládanie pandemickej situácie v rodinách a na školách, sa po konzultáciách s predstaviteľmi MŠVVaŠ SR ťažisko výskumu rozšírilo o prebiehajúcu kurikulárnu reformu. Tá prebieha v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR, najmä v súlade s Komponentom 7: Vzdelávanie pre 21. storočie¹ a Komponentom 6: Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania². Napriek tomu, že ide o rozličné témy, ktoré by mohlo byť problém zmysluplne spojiť do jedného výskumu, je tu možné nájsť jednotiacu niť, ktorou je koncept kurikula a jeho realizácie v podmienkach školy. Spájajú sa tu pritom dve hlavné úrovne obsahov a foriem vzdelávania. Prvou je oficiálne štátne kurikulum, ktoré predpisuje, čo a ako sa má na školách vyučovať; druhou je tzv. skryté kurikulum (Posner, 2004) zahŕňajúce obsahy, hodnoty a postoje odovzdávané na školách implicitne, v rámci každodenných praktík. Tieto dve úrovne sa môžu vzájomne dopĺňať, ale často si protirečia. Môže sa to týkať práve aj oblastí, ako je inkluzívne vzdelávanie, postojov voči menšinám, ale napríklad aj postojov voči zmenám vzdelávacích obsahov či organizácie vyučovania. Tieto (a ďalšie) oblasti sú priamo či nepriamo zahrnuté v kurikulárnej reforme, ale zároveň sa ich výrazným spôsobom dotkla aj pandemická situácia spojená s dištančným vyučovaním.

Podľa Reformy 1 a 2 Komponentu 7 Plánu obnovy a odolnosti, „výučba bude namiesto odovzdávania hotovej informácie vytvárať situácie, pri ktorých žiaci môžu informácie interpretovať v konfrontácii s reálnou skúsenosťou. (...) Dôraz sa bude klásť aj na inkluzívne vzdelávanie a osvojenie si digitálnych zručností“. Predpokladáme, že takto formulované reformy si vyžadujú pomerne zásadné zmeny v tom, čo v súvislosti s kurikulumom britský sociológ vzdelávania Basil Bernstein (1971, s. 49) nazýva klasifikácia a rámec (*frame*). Ide o to, ako sa na školách udržiavajú na jednej strane hranice medzi jednotlivými obsahmi vzdelávania, na druhej strane hranice medzi profesionálnym pedagogickým poznaním a každodennými znalosťami komunity, do ktorej patria vyučujúci aj vyučovaní. Oba druhy hraníc (a teda aktuálny rámec) si vyžiadali revíziu najskôr neplánovane počas dištančného vzdelávania v rámci pandémie Covid-19, no aj zámerne v rámci pripravovanej reformy.

¹ Pozri https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1046/komponent_07_vzdelavanie-21-storocie_1.pdf

² Pozri https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1045/komponent_06_inkluzivne_vzdelavanie_1.pdf

Zmena rámca v súvislosti s kurikulumom, či už je vynútená okolnosťami (napr. pandemickou situáciou) alebo plánovanými reformami, predstavuje pre školy aj rodiny žiakov výzvu, na ktorú úspešnejšie reagujú tie školy a rodiny, ktoré disponujú dostatočnými zdrojmi pre vzdelávanie. V rámci nášho výskumu tieto zdroje na strane žiakov a ich rodín konceptualizujeme jednak v podobe kultúrneho kapitálu (Bourdieu, 1986), jednak v podobe ekonomických zdrojov, ktoré majú rodiny žiakov k dispozícii. Na strane škôl zas predpokladáme, že k týmto zdrojom patria najmä pedagogickí pracovníci otvorení zmenám. V tomto materiáli sa preto venujeme nielen kurikulu a konceptu rámcov, ale aj uvedeným aspektom zdrojov pre vzdelávanie.

Východiská projektu

Osemnásť mesiacov trvajúca pandemická situácia mala preukázateľný dopad na rôzne domény individuálneho a spoločenského života vrátane vzdelávania. V tejto oblasti môžeme hovoriť o globálnych a prierezových vplyvoch (školsťvo a systém vzdelávania), ako aj o vplyvoch individuálnych (tu najmä na deti, celé rodiny a učiteľov). Každá z týchto skupín čelí špecifickým výzvam a generuje iný typ problémov.

Zo začiatku sa pozornosť odbornej aj laickej verejnosti sústreďovala skôr na dopad politických rozhodnutí na vzdelávanie, (ne-)pripravenosť škôl na nové spôsoby vyučovania, kvalitu prenosu vzdelania, jeho dostupnosť, a pod. Až s odstupom času sa začalo diskutovať o dopadoch pandémie na psychické i fyzické zdravie detí, dospievanie v časoch neistoty a vplyvy sociálnej izolácie detí, teda na faktory, ktoré sú ťažšie priamo kvantifikovateľné, avšak nesmierne dôležité. Taktiež sa podrobne nemapovali vplyvy na školské prostredie (na učiteľov, vedenie a logistiku škôl), ani na domáce prostredie (zvýšené nároky na rodičov, domáce doučovanie, náhla digitalizácia, psychické napätie spôsobené stratou delenia pracovných a oddychových zón, atp.).

Aj keď pandémiu zvyčajne vnímame najmä cez jej negatívne prejavy, mohla táto situácia prispieť k budovaniu nových adaptačných stratégií a mechanizmov reziliencie. V nich sa prejavujú individuálne rozdiely, no sú aj sociálne a kultúrne podmienené (Kirmayer a kol. 2009). Mnohé rodiny si dokázali vybudovať vhodné adaptačné stratégie, ktoré sa následne aj napriek stresujúcim okolnostiam prejavili v celkovo lepšej životnej pohode a zvládaní záťaže (Brown a kol. 2020). V ďalšom výskume je preto dôležité sa zamerať na prítomnosť/absenciu, respektíve kombinácie faktorov reziliencie (Jerotijević 2021, s. 60). I v prípade úspešných politík a efektívnych nástrojov je dôležité mapovať a reflektovať rôznorodosť prostredí, do ktorých majú byť aplikované (Banerjee, Duflo 2011). Inak môžu byť i dobre mienené intervencie neúspešné a v praxi zvyšovať frustráciu a nespokojnosť všetkých aktérov.

Špecificky v prostredí škôl je však potrebné rezilienciu a jej faktory prepojiť s princípmi fungovania školy ako inštitúcie na mikrosociologickej úrovni. V stredoeurópskych podmienkach predstavuje škola inštitúciu s pomerne striktne nastavenými mechanizmami riadenia a s hierarchickou štruktúrou, čo pravdepodobne ovplyvňuje aj flexibilitu reakcií na zmeny vyvolané vonkajšími faktormi či potrebami reforiem. Preto považujeme za prínosné zamerať sa na kurikulum z pohľadu sociológie školy; ako užitočné sa tu javia koncepty skrytého kurikula, klasifikácie a rámčovania vo vzťahu ku kurikulu, ako aj koncepty zdrojov pre vzdelávanie. V tomto texte sa zameriavame primárne na vymedzenie tohto teoretického rámca, na základe ktorého analyzujeme výskumné zistenia predchádzajúce nášmu výskumu a následne konštruujeme naše vlastné výskumné nástroje.

Ciele a očakávaný prínos projektu

Prínosom projektu je použitie rovnakých metód hĺbkového mapovania dopadov pandémie na kľúčových aktérov vo sfére vzdelávania (ZŠ a SŠ vrátane špeciálnych škôl), a to zároveň v majoritnom aj marginalizovanom prostredí. Sústredíme sa na učiteľov a školský manažment, na deti od staršieho školského veku po adolescentov, ako aj na ich rodičov. To umožní porovnať naše výsledky so štúdiami zo sveta (napr. Ritchie a kol. 2021, Farmer a kol. 2021, atď.).

Výskum kombinuje reprezentatívny kvantitatívny a hĺbkový kvalitatívny výskum. Dokážeme tak urobiť prierez a porovnanie výstupov, zmapovať spoločné a odlišné mechanizmy zvládania pandemickej situácie a identifikovať príklady pozitívnych i negatívnych stratégií u všetkých zahrnutých skupín. Zároveň sa tak dokážeme pozrieť na postoje ku zmenám obsahov a foriem vyučovania, či už v rámci úprav vynútených pandemickou situáciou, alebo plánovaných v rámci kurikulárnej reformy. Projekt prináša detailné poznatky o problémoch, ktorým tri uvedené skupiny čelili, ako aj o prípadoch úspešného zvládania pandemickej situácie; to všetko nie atomizovane, ale vo vzájomných súvislostiach.

Na pandemickú situáciu sa zameriavame najmä preto, lebo zmiešala pracovnú a osobnú sféru bez možnosti oddelenia. Menila sa v nej aj rola rodičov, ktorým pribudli povinnosti, na ktoré neboli pripravení. Skúsenosti starších detí (11–18 r.) sa prelínajú s mladšími (izolácia, online vzdelávanie), no čelili aj ďalším výzvam spojeným s dospievaním. Dôležitou skupinou aktérov sú učители, ktorí čelili rôznym tlakom, napr. na pripravenosť prijať vyžadované zmeny a technológie, (samo-)hodnotenie efektívnosti vyučovania, a pod.. U nich sa zameriavame na spokojnosť s prácou a na tendencie k vyhoreniu; to pomôže porozumieť aj ich postojom voči kurikulárnej reforme a ďalším zmenám, ktoré sú vyvolané spoločenskými procesmi. Ako jeden z významných zdrojov stresu, ktorý vyžaduje rôzne spôsoby zvládania u všetkých zúčastnených, sa ukazuje rôzny a často nedostatočný prístup k informáciám; to sa týka oboch hlavných okruhov výskumu.

Naša antropologická expertíza je tu výhodná, lebo na posudzovanie úspešného a neúspešného zvládania záťaže uplatňujeme kritériá identifikované počas výskumu ako relevantné pre jednotlivé skúmané populácie, ktoré rešpektujú potreby príslušných aktérov.

Kurikulum a Bernsteinov koncept klasifikácie a rámca

Všeobecne sa dá v súvislosti s obsahmi a postojmi, ktoré sa v rámci školského vzdelávania prenášajú na žiakov, hovoriť o niekoľkých typoch či úrovniach kurikula: najčastejšie sa spomína tzv. oficiálne kurikulum, ktoré pripravujú štátne inštitúcie. Oficiálne kurikulum je v rámci stredoeurópskeho kontextu pre školy záväzné, pričom školy sú zo zákona povinné implementovať ho do svojho vzdelávacieho plánu. Platí to aj napriek tomu, že v prípade školského vzdelávacieho programu majú školy pri implementácii oficiálneho kurikula istú mieru slobody; tie sa však týkajú prípadných doplnení a rozšírení povinného minimálneho základu definovaného štátnym kurikulumom.

Nie všetky obsahy a postoje, ktoré sa v rámci školy sprostredkujú žiakom, sú súčasťou oficiálneho kurikula. Posner (2004, s. 12–14) identifikuje až päť úrovní kurikula, pričom jedným z nich je takzvané skryté (implicitné) kurikulum. Jeho obsah a zložky nie sú také jasné ako v oficiálnom kurikule, ale podľa viacerých autorov (napr. Jackson, 1968/1990; Snyder, 1973; Margolis, 2002; Posner, 2004) sú ním žiaci ovplyvnení často významnejšie ako oficiálnym kurikulumom. Jeho podstatnou vlastnosťou je, že obsahy a postoje, ktoré ho tvoria, sa v rámci vyučovania prenášajú na žiakov implicitne a mimo (často až napriek) implementácii formálneho kurikula. Podľa Posnera (2004) sú školy inštitúciami a ako také stelesňujú súbor noriem a hodnôt. Obsahy skrytého kurikula sa podľa neho týkajú napríklad rodových, triednych a rasových otázok, authority, či toho, aké druhy školských vedomostí sa považujú za legitímne (Posner, 2004, s. 13). Čo sa týka rôznych spôsobov, akými sa skryté kurikulum realizuje, Cornbleth (2002) rozlišuje dva navzájom súvisiace aspekty či zdroje skrytého kurikula.

Prvým je štruktúrny či organizačný aspekt skrytého kurikula, ku ktorému patria administratívne a organizačné nástroje a predpisy školy, napríklad časové rozvrhnutie vyučovania a iných školských aktivít, stvárnenie priestorov, ktoré majú žiaci k dispozícii, ale aj materiály, ako sú učebnice a počítačový softvér. Ďalej sem patria skúšky, povinné predmety či špeciálne programy, ako je logopedická starostlivosť či rozšírené štúdium, mimoškolské aktivity a služby, ako aj zásady klasifikácie a zaraďovania do skupín.

K druhému – kultúrnemu aspektu skrytého kurikula patria školské normy alebo étos školy, výzdoba a dekorácie stien, roly a vzťahy vrátane medziskupinových vzťahov (v rámci učiteľov a študentov a

medzi nimi), študentské kliky, rituály a oslavy a očakávania učiteľov od rôznych skupín študentov (Cornbleth, 2002, s. 538).

V rámci Posnerovej klasifikácie so skrytým kurikulumom priamo súvisí tzv. nulové kurikulum, ktoré zahŕňa tie predmety či vzdelávacie obsahy, ktoré sa nevyučujú a je na mieste pýtať sa na dôvod takéhoto vynechania (Posner, 2004, s. 13). Jedným z pomerne častých príkladov zo slovenských stredných škôl sú základy psychológie či sociológie. Tieto obsahy predstavujú súčasť predmetu Náuka o spoločnosti, existujú na ne štátnymi inštitúciami schválené učebnice, ale nie vždy sa skutočne vyučujú. V rámci predmetu Náuka o spoločnosti, ktorý má v oficiálnom vzdelávacom pláne pomerne malú hodinovú dotáciu, sa totiž často prednostne venuje pozornosť základom ekonomiky, dejín filozofie, prípadne základom politických vied; na psychológiu či sociológiu často neostáva čas.

Dôležitým teoretickým východiskom nášho výskumu sú Bernsteinove (1971) koncepty klasifikácie a rámca (*frame*) v súvislosti s kurikulumom. Ide o pomerne abstraktné koncepty, ktoré však predstavujú užitočné nástroje na analýzu kurikula a jeho realizácie. Pojem klasifikácie (Bernstein, 1971, s. 49) sa vzťahuje na to, nakoľko nepriepustné sú hranice medzi jednotlivými vzdelávacími obsahmi. Čím silnejšia je klasifikácia, tým izolovanejšie sú obsahy jedného vyučovacieho predmetu od druhého. Naopak, zníženie miery klasifikácie sa deje napríklad pri projektovom vyučovaní, pri ktorom sú žiaci nútení na vypracovanie projektu siahať po poznatkoch z viacerých predmetov naraz, čím sa hranice medzi viacerými predmetmi oslabujú. Druhý z centrálnych konceptov tejto teórie, ktorý Bernstein (1971) nazval rámcem (*frame*), odkazuje na kontext, v ktorom sa odohráva odovzdávanie a prijímanie poznania. Rámec predpisuje, o čom, ako a kedy sa môže (a naopak nemôže) hovoriť počas vyučovania: „rámec sa vzťahuje na stupeň kontroly učiteľa a žiaka nad výberom, organizáciou a priebehom odovzdávaných a prijímaných vedomostí v pedagogickom vzťahu“ (Bernstein, 1971, s. 50). Autor ďalej dodáva, že rámec sa špecificky vzťahuje aj na to, aké sú hranice medzi tými znalosťami, ktorými disponujú učitelia aj žiaci ako príslušníci určitej komunity, a školskými vedomosťami odovzdávanými v rámci pedagogického vzťahu. Uvažovať nad týmito hranicami je dôležité predovšetkým vtedy, keď sa tieto dva súbory poznania („komunitné“ vs. „školské“ vedomosti) výraznejšie líšia, prípadne keď sú v priamom rozpore.

Pri spomínanom projektovom vyučovaní síce máme slabú klasifikáciu (vyučované obsahy sa navzájom explicitne prepájajú pri riešení konkrétnych problémov), ale rámcovanie vyučovania stále môže byť pomerne silné – celý proces totiž môže byť relatívne striktné riadený učiteľom. Silný rámec predpokladá posilňovanie moci učiteľa nad žiakom a znižovanie miery iniciatívy, ktorú musia žiaci vynaložiť pri učení sa. Bernstein (1971, s. 52) pri porovnávaní školských systémov na svete uvádza, že európske školské systémy sa vyznačujú vysokou mierou klasifikácie (učitelia jednotlivých predmetov sú vysoko špecializovaní, predmety sú pomerne výrazne oddelené od seba) a extrémne silným

rámcom (kurikulum je veľmi explicitné a pomerne striktne určené, nielen žiaci, ale aj učitelia majú len malú možnosť prispôbovať si obsahy vyučovania).

Pomerne abstraktné koncepty klasifikácie a rámca sú užitočné tak pri analýze adaptácie na dištančné vyučovanie počas pandémie Covid-19, ako aj pri analýze reakcií na kurikulárnu reformu. Dištančné vzdelávanie totiž pomerne výrazne oslabilo silu rámca. V dôsledku menej intenzívnej pedagogickej komunikácie medzi učiteľmi a žiakmi (a tým aj oslabenej kontroly) bola veľká časť iniciatívy presunutá na žiakov (a ich rodiny). Okrem toho, tým, že sa časť pedagogickej práce presunula na rodičov, vznikol priestor na konfrontáciu predpísaných učebných obsahov a „mimoškolskými každodennými komunitnými znalosťami“. Od rodičov preberajúcich pedagogické povinnosti sa tak napríklad očakávalo, že budú vyučovať obsahy, na ktoré sa necítia kompetentní, alebo budú aj v rozpore s ich názormi a presvedčeniami. Naopak, rodiny disponujúce vyššou mierou kultúrneho kapitálu (viď ďalej) mohli zo situácie „uvoľneného rámca“ do istej miery profitovať v tom, že mohli so svojimi deťmi niektoré obsahy prebrať dôkladnejšie, v tempe, ktoré lepšie vyhovovalo ich potrebám, a tým títo žiaci potom mohli byť aj úspešnejší v školských hodnoteniach. Na druhej strane, plánovaná kurikulárna reforma sa cielene usiluje oslabiť tak klasifikáciu (vzájomnú izolovanosť predmetov a ich obsahov), ako aj rámec (tam smeruje zámer viac previazať vzdelávacie obsahy s požiadavkami praxe a zamerať sa viac na rozvoj všeobecných kompetencií). Bernsteinove koncepty klasifikácie a rámca nám tu umožňujú lepšie pochopiť prípadné skeptické až odmietavé reakcie učiteľov na takto nastavenú reformu. Ide totiž aj o problém zmeny inštitucionálnej kultúry, keď sa od učiteľov očakáva výraznejšie prevzatie iniciatívy nad procesom vyučovania. Očakávame teda, že dôležitým zdrojom pre úspešnú realizáciu reformy na strane škôl bude všeobecná otvorenosť učiteľov voči zmenám. Zároveň možno očakávať, že vyučujúcimi niektorých skupín predmetov, pri ktorých už boli vyučujúci pripravení na istú mieru spolupráce medzi predmetmi, bude oslabená klasifikácia kurikula privítaná pozitívnejšie.

Kultúrny kapitál

K významným zdrojom podporujúcim školský úspech dieťaťa, ale aj jeho schopnosť adaptovať sa na rôzne záťažové situácie spojené napr. aj s prechodom na dištančné vzdelávanie, patrí jeho vzdelanostné zázemie. Je známe, že v rámci dištančného vzdelávania sa od rodičov často vyžadovalo, aby prevzali významnú časť pedagogickej práce. Na túto úlohu mnohí rodičia neboli pripravení. Koncept kultúrneho kapitálu, ako ho formuloval francúzsky sociológ Pierre Bourdieu (1986), je tu vhodným teoretickým nástrojom, ktorý nám umožňuje skúmať súvislosť adaptácie na prechod na dištančné vzdelávanie so sociálnou štruktúrou. Kultúrny kapitál však tvorí len jednu časť jeho sociologickej teórie, ktorej centrálnymi kategóriami sú sociálne pole, habitus a kapitál. Túto trojicu kategórií a ich vzťahov charakterizuje vo svojej štúdii Mentel (2014):

Pojem sociálneho poľa (a špecificky poľa vzdelávania) predstavuje „sieť alebo konfiguráciu objektívnych vzťahov medzi pozíciami“ (Bourdieu a Wacquant 1996, s. 127); je štruktúrované na základe vzťahov hierarchie a opozícií. Je metaforou, ktorá odkazuje na dva typické kontexty: jednak na vojnové pole, jednak na trhovisko. Oba pritom vyjadrujú dynamický charakter sociálneho života; ide o priestory, v ktorých prebieha boj o moc a kde aktéri uplatňujú rôzne stratégie kumulácie kapitálu. To, čo platí v danom poli ako „kapitál“, je však premenlivé a závisí to od konkrétnej situácie v danom sociálnom poli. Kapitálom je všeobecne čokoľvek, čo je v príslušnom poli „zároveň zbraňou, ako aj objektom, o ktorý sa bojuje, čo dovoľuje svojmu držiteľovi uplatňovať moc alebo vplyv a tým existovať v danom poli a byť len bezvýznamným štatistom“ (Bourdieu a Wacquant, 1996, s. 128). V rámci poľa školského vzdelávania je najdôležitejší práve tzv. kultúrny kapitál so svojimi tromi formami – inkorporovanou, objektivizovanou a inštitucionalizovanou (Bourdieu 2001).

Zdanlivo najzrejmjšou je inštitucionalizovaná forma, ktorá spočíva v oficiálnych dokumentoch certifikujúcich dosiahnutie určitého formálneho vzdelania. Objektivizovanú formu predstavuje vlastníctvo kultúrnych statkov, napr. kníh, obrazov a pod., avšak jedine vtedy, ak sú spojené s príslušnými kultúrnymi praktikami (aktívne čítanie, zúčastňovanie sa spoločenských aktivít týkajúcich sa umenia a pod.) a ak držiteľovi týchto statkov zvyšujú prestíž v príslušnom spoločenskom okruhu.

Napokon, vtelenou (inkorporovanou) formou sú práve príslušné návyky konania – napr. zručnosti interpretácie textu uplatňované v príslušných praktikách a oceňované v danom sociálnom poli uznaním a rešpektom. V tomto bode dochádza aj k prepojeniu medzi kultúrnym kapitálom a habitusom. Vtelenú formu kultúrneho kapitálu tvoria tie časti habitusu, ktoré sú v danom poli oceňované a odmeňované držiteľmi symbolickej moci (s. 29–30).

Z uvedeného je zrejmé, že kultúrny kapitál predstavuje veľmi abstraktný koncept, ktorého operacionalizácia (najmä v podobe kvantitatívneho výskumu) je veľmi problematická. Preto pre potreby nášho výskumu navrhujeme používať len skriningovú mieru, ktorá berie do úvahy tri formy kultúrneho kapitálu, ako boli priblížené vyššie. Táto škála, ktorou sa pokúšame približne kvantifikovať kultúrny kapitál, je preto založená na dosiahnutom vzdelaní rodičov, počte kníh vo vlastníctve a niektorých čitateľských zvyklosti. Inšpirovaná je najmä škálou domácich zdrojov pre vzdelávanie zo štúdie čitateľskej gramotnosti PIRLS (Yin & Reynolds, 2023, 15.91–15.96).

Ekonomické zdroje rodín žiakov: Škála rodinného blahobytu

Ekonomické zdroje rodín žiakov patria k významným faktorom ovplyvňujúcim úspešnosť adaptácie na zaťažujúce podmienky. Deti pochádzajúce z rodín s rôznym socioekonomickým zázemím môžu na záťaž reagovať rôzne. Vyšší socioekonomický status môže, no sám o sebe nemusí umožňovať lepšie prispôsobenie sa stresujúcim udalostiam a zmierňovať ich potenciálne škodlivý vplyv (Jerotijević, 2021, s. 54). Dá sa priamo predpokladať, že socioekonomický status bude pôsobiť skôr ako limitujúci faktor, teda že nedostatočné ekonomické zdroje budú komplikovať adaptáciu na zaťažujúce situácie. Konkrétne sa dá očakávať, že u tých rodín, ktorých ekonomická situácia je dostatočná na to, aby dokázali deťom zabezpečiť aspoň základné podmienky na dištančné vzdelávanie, sa ako významnejší faktor zvládnutia pandemickej situácie prejaví skôr kultúrny kapitál rodiny.

Na druhej strane, pre mnohé rodiny môže byť ťažké zabezpečiť aj tie základné podmienky pre dištančné vyučovanie. Môže to byť v dôsledku nedostatočného vybavenia domácnosti informačno-komunikačnou technikou (počítače, tablety apod.), obmedzeným prístupom k internetu, ale aj priestorovými dispozíciami bytu, ktoré nestačia na dištančné vzdelávanie (napríklad vtedy, keď je v domácnosti viac detí na dištančnom vyučovaní, takže sa vzájomne rušia). Dôležitým prvkom, ktorý robí zo socioekonomického statusu obmedzujúci faktor, je aj situácia rodín s osamelým rodičom, typicky matkou. V týchto prípadoch totiž často dochádzalo k ohrozeniu v dôsledku nemožnosti pracovať. Týkalo sa to napríklad osôb zamestnaných v službách, ktoré boli v pandemickom období výrazne obmedzené, ale patrili k nim aj rodičia, ktorí museli čerpať OČR kvôli starostlivosti o deti mladšie než 11 rokov a bez možnosti niekoho požiadať o pomoc (Jerotijević, 2021, s. 53).

Socioekonomický status sa dá kvantifikovať rôznym spôsobom; my sme zvolili metódu, ktorú využíva medzinárodná štúdia zdravotných aspektov správania školskej mládeže HBSC (Currie a kol., 2014). Ide o Škálu rodinného blahobytu (Family Affluence Scale – FAS), ktorá pozostáva zo šiestich položiek zameraných na vlastníctvo rôznych predmetov (osobné auto, počítače apod.) alebo iných materiálnych dispozícií (vlastná izba pre dieťa, počet kúpeľní v byte či dome apod.). Túto škálu

považujeme za vhodnú ako skrínigovú mieru socioekonomického statusu preto, že pozostáva z položiek, ktoré sa preukázali ako také, na ktoré dokážu spoľahlivo odpovedať aj deti školského veku.

Otvorenosť voči zmenám

Bez ohľadu na to, či sú zmeny, na ktoré sa má vyučujúci prispôbiť, vyvolané vonkajším faktorom (ako v prípade pandémie) alebo vnútornou dynamikou vzdelávacieho systému (napr. v prípade kurikulárnej reformy), jedným zo zdrojov pre úspešnú adaptáciu je otvorenosť pedagogického personálu voči zmenám. Na problematiku postoja k zmenám sa v súvislosti s adaptáciou učiteľov na pandémiu Covid-19 zamerala kanadská štúdia Laury Sokal a kol. (2020). Vychádzajúc z Ajzenovej teórie plánovaného konania si vo svojom výskume všímala vplyv pandemickej situácie na tri dimenzie učiteľského postoja voči zmenám (Sokal, Elbie Truddel, & Babb, 2020). Tieto dimenzie sa pokúsili operacionalizovať Kim a Kareem (2017) do podoby 9-položkovej škály učiteľských postojov voči zmene (TATC). Prvú z týchto dimenzií predstavujú kognitívne reakcie na zmenu, ktoré pozostávajú z presvedčení učiteľov o nevyhnutnosti, význame a možných prínosoch zmien. Druhou dimenziou sú afektívne reakcie na zmenu, kam patria pocity učiteľov súvisiace so zmenou, predovšetkým pocity spokojnosti alebo obavami zo zmeny. Napokon behaviorálne reakcie na zmenu zahŕňajú pripravenosť zmeny podporovať alebo sa im aktívne brániť (Kim & Kareem, 2017, s. 440).

V našom výskume nesledujeme, ako sa otvorenosť voči zmenám menila pod vplyvom pandemických podmienok, ale naopak – mieru otvorenosti voči zmenám považujeme za jeden z prediktorov adaptácie na pandemické podmienky a tiež akceptácie kurikulárnej reformy.

Zhrnutie

Prvá sekundárna analýza, ktorú predkladáme, sa týka načrtnutia teoretických východísk našich vlastných analýz. Na základe teoretických nástrojov predovšetkým zo sociológie školy a vzdelávania a čiastočnej aj zo pedagogickej psychológie načrtávame základné tézy nášho výskumu:

1. Oba skúmané okruhy, ktoré tvoria predmet výskumu (t. j. zvládanie pandémie Covid-19 v rodinách a na školách, ako aj kurikulárna reforma vypracovaná v rámci Plánu obnovy a odolnosti), súvisia s pomerne výraznými zmenami obsahov a spôsobov vyučovania, na ktoré museli školy aj rodiny žiakov reagovať. Vychádzajúc z teoretického prístupu Basila Bernsteina tvrdíme, že oba zdroje zmien (pandémia aj kurikulárna reforma) – hoci každá iným spôsobom – v súvislosti s realizáciou kurikula znížila mieru klasifikácie a oslabila jej rámec.
2. Zníženie klasifikácie a oslabenie rámca môže byť časťou učiteľov, žiakov aj rodičov vnímané ako určité ohrozenie, pretože sa na nich kladie požiadavka vyššej miery iniciatívy a zodpovednosti za vzdelávanie.
3. Toto preberanie väčšej iniciatívy a zodpovednosti môže byť u žiakov a ich rodičov podporené tou časťou domácich zdrojov pre vzdelávanie, ktoré konceptualizujeme ako kultúrny kapitál, no môže byť výrazne limitované obmedzenými ekonomickými zdrojmi. U pedagogického personálu zas za hlavný podporný faktor považujeme otvorený postoj voči zmenám v školstve, a to na kognitívnej, afektívnej aj behaviorálnej úrovni.
4. Príklady dobrej praxe, ktoré chceme v ďalšej (empirickej) správe predstaviť, sa týkajú najmä prekonávania obmedzení pochádzajúcich z limitovaných zdrojov pre vzdelávanie.

Teoretické koncepcie, ktoré predstavujeme, neslúžia len na samotnú interpretáciu zistení, ale odvíja sa od nich aj operacionalizácia príslušných konštruktov, a to predovšetkým vo vzťahu ku kvantitatívnej časti výskumu (t. j. ku konštrukcii dotazníkov pre jednotlivé cieľové skupiny).

Literatúra

- Banerjee, A. V., & Duflo, E. (2011). Why aren't children learning. *Development Outreach*, 13(1), 36-44.
https://doi.org/10.1596/1020-797X_13_1_36
- Baş, K., & Duran, V. (2022). Hidden Curriculum Scale of an Education Faculty: A Validity and Reliability Study. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 24(3.), 887-926.
- Bernstein, B. (1971). On classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (pp. 47–69). Collier-Macmillan.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P. (2001). Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In P. Bourdieu. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (s. 112–120). (M. Steinrücke, Hg.; J. Bolder, F. Hector, & J. Wilke, Trans.). VSA.
- Bourdieu, P. a L. Wacquant (1996). *Reflexive Anthropologie* (H. Beister, Trans.). Suhrkamp.
- Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E., & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child abuse & neglect*, 110, 104699.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699>
- Currie, C., Inchley, J., Molcho, M., Lenzi, M., Veselska, Z., & Wild, F. (2014). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study protocol: Background, methodology and mandatory items for the 2013/2014 survey*. Cahru: St. Andrews.
- Cornbleth, C. (2002). Hidden Curriculum. In J. W. Guthrie (ed.). *Encyclopedia of Education* (2nd ed.). (pp. 537-538). Macmillan Reference USA.
- Farmer, R. L., McGill, R. J., Dombrowski, S. C., Benson, N. F., Smith-Kellen, S., Lockwood, A. B., ... & Stinnett, T. A. (2021). Conducting psychoeducational assessments during the COVID-19 crisis: The danger of good intentions. *Contemporary School Psychology*, 25(1), 27-32.
<https://doi.org/10.1007/s40688-020-00293-x>
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms* (2nd ed.). Teachers College Pres.
- Jerotijević, D. (2021). Deti v čase pandémie: teoretické a metodologické otázky (reflexia pilotného výskumu). *Etnologické rozpravy*, 28(1), 51-64.

- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2017). Measuring teacher attitudes towards change: an empirical validation. *International Journal of Management in Education*, 11(4), 437-469.
<https://doi.org/10.1504/IJMIE.2017.086909>
- Kirmayer, L. J., Sehdev, M., Whitley, R., Dandeneau, S. F., & Isaac, C. (2009). Community resilience: Models, metaphors and measures. *International Journal of Indigenous Health*, 5(1), 62-117.
- Margolis, E. (ed.). (2002). *The hidden curriculum in higher education*. Routledge.
- Mentel, A. (2014). Kultúrny kapitál a formovanie edukačného poľa v Bosne a Hercegovine počas rakúsko-uhorskej okupácie. *Sociální studia/Social Studies*, 11(2), 27-50.
<https://doi.org/10.5817/SOC2014-2-27>
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Ritchie, T., Rogers, M., & Ford, L. (2021). Impact of COVID-19 on school psychology practices in Canada. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(4), 358-375.
<https://doi.org/10.1177/082957352111039738>
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Snyder, B. R. (1973). *The Hidden Curriculum*. Knopf.
- Yin, L., & Reynolds, K. A. (2023). Creating and interpreting the PIRLS 2021 context questionnaire scales. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy (Eds.), *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report* (pp. 15.1-15.161). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb6994>