

Univerzita Komenského v Bratislave
Fakulta sociálnych
a ekonomických vied

Mlynské luhy 4
821 05 Bratislava

Ústav sociálnej antropológie

Dištančné vyučovanie, kurikulum a príklady dobrej praxe

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

Andrej Mentel

Bratislava, 2023



Financované
Európskou úniou
NextGenerationEU

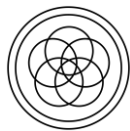
PLÁN [OBNOVY]



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VEDY,
VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY



FAKULTA SOCIÁLNYCH
A EKONOMICKÝCH VIED
Univerzita Komenského
v Bratislave



Autor správy:

© Mgr. Andrej Mentel, 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 antropológických 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: stratégie 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
Dosahy pandemickej situácie na vyučovanie a vzdelávacie výsledky	3
Kurikulárna reforma a jej vzťah k pandemickej situácii	5
Prípadové štúdie príkladov dobrej praxe zvládania pandemickej situácie na školách	8
Portál ŠPÚ „Učíme na diaľku“	9
Prvý lockdown na ZŠ Bystrany	10
Vyučovanie počas COVID-19 v ZŠ s MŠ Terňa	13
Tvorba vzdelávacích videí: ZŠ s MŠ Štefana Náhaliku, Liptovská Teplička	14
Príklad zo západného Slovenska – diplomová práca vypísaná v rámci projektu.....	15
Záver	17
Literatúra	18

Úvod

Druhá správa o sekundárnych analýzach prináša zistenia, ktoré predstavovali východiská pre tvorbu našich vlastných výskumných nástrojov. Mapuje tak najmä výstupy vytvorené rôznymi inštitúciami do polovice roku 2022, no počas aktualizácie sme doplnili aj novšie zistenia. K domácim inštitúciám, z výstupov ktorých sme čerpali, patrí Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ), Metodicko-pedagogické centrum (MPC), Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM)¹, Kancelária verejného ochrancu práv (KVOP) a Centrum vzdelávacích analýz (CVA). Okrem domácich zdrojov sme využívali aj medzinárodné výskumy, pokiaľ sa priamo či nepriamo týkali aj Slovenska. Jednou z nových výskumných štúdií, ktoré zachytávajú predovšetkým adaptáciu na podmienky dištančného vyučovania počas pandémie COVID-19, je aj jedna z diplomových prác vypísaných na Ústave sociálnej antropológie FSEV UK v rámci projektu 022UK-2-1/2021. Diplomantka Agáta Hlavenková v nej prináša viacero zaujímavých informácií, v tejto správe však z nej citujeme najmä zistenia týkajúce sa spôsobov, ako mohla škola pomôcť zúčastňovať sa na online výučbe aj tým deťom, ktoré mali výrazne obmedzené možnosti kvôli nedostatočnému ekonomickému zázemiu. Hlavenkovej zistenia tak uvádzame medzi príkladmi dobrej praxe.

Práve príklady dobrej praxe tvoria rozsahom najväčšiu časť tejto správy. Spomedzi mnohých sme pochopiteľne museli robiť selekciu. Do nášho výberu sa tak dostala jednak iniciatíva ŠPÚ „Učíme na diaľku“, ktorá poskytovala metodickú podporu pedagógom v čase pandémie, jednak príklady najmä zo škôl, ktorých žiaci pochádzajú z rodín s nedostatočnými zdrojmi pre vzdelávanie.

Osobitným problémom, na ktorý sme sa zamerali, bolo často zmieňované zhoršenie výsledkov vzdelávania u žiakov v dôsledku dištančného vyučovania, resp. niektorých jeho sprievodných javov (faktické skrátenie času venovaného učeniu sa, slabší kontakt medzi vyučujúcimi a žiakmi, no aj medzi žiakmi a žiačkami navzájom). Berúc do úvahy dostupné informácie, na túto otázku sa dá odpovedať len nepriamo, a to jednak na základe výpovedí samotných pedagógov, jednak pomocou interpretácie výsledkov medzinárodného merania čitateľskej gramotnosti PIRLS 2021.

Metodologicky je táto správa teda založená na spracovaní už publikovaných empirických zistení. Nejde však len o ich prehľad a zhrnutie, ale aj o ich interpretáciu. Interpretačné schéma, ktorú uplatňujeme, je založená na teoretických východiskách, ktoré formulujeme v predchádzajúcej správe (Mentel & Jerotijević, 2023); predovšetkým ide o Bernsteinovu teóriu realizácie kurikula a Bourdieuho teóriu kapitálu v súvislosti s reprodukciou nerovností na škole.

¹ Organizácie ŠPÚ, MPC a NÚCEM boli spolu s ďalšími v roku 2022 zlúčené do Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVAM).

Dosahy pandemickej situácie na vyučovanie a vzdelávacie výsledky

Pandémia COVID-19 na celom svete výrazne zasiahla do mnohých oblastí života. Školstvo a vzdelávanie nebolo výnimkou. Každý členský štát EÚ bol postihnutý čiastočným alebo úplným zatvorením vzdelávacích inštitúcií. Prerušenia zahŕňali obdobia úplného alebo čiastočného zatvorenia škôl. Ak tieto dva druhy obmedzení školskej výučby spočítame, tak k 29. marcu 2021 (teda približne po roku pandémie patrilo Slovensko ku krajinám s najdlhšie zatvorenými školami v Európe (Sternadel, 2021, s. 4). V správe, v ktorej porovnáva krajiny Európskej únie, konštatuje štyri základné typy obmedzení, ktoré vyvolal prechod na dištančné formy vyučovania:

1. Zhoršenie kvality učenia sa študentov v dôsledku kratšieho času stráveného učením, ako aj v dôsledku stresu, zmeny v spôsobe interakcie medzi študentmi a nedostatok motivácie k učeniu.
2. Väčšie zhoršenie výsledkov vzdelávania u žiakov s nižším sociálno-ekonomickým statusom, ktorý je spôsobený niekoľkými kľúčovými aspektmi: nedostatkom nefinančnej podpory rodičov, ako aj nedostatkom finančných prostriedkov rodičov v kombinácii so školskou dochádzkou a digitálnymi zručnosťami žiakov.
3. Zväčšenie rozdielov v sociálno-emocionálnych zručnostiach medzi žiakmi z nižších sociálno-ekonomických skupín, ktorí sú častejšie vystavení stresujúcemu domácemu prostrediu ako ich rovesníci z privilegovanejších prostredí.
4. Potenciálne dlhodobé a rastúce dôsledky prehlbujúcich sa sociálno-ekonomických rozdielov tak v kognitívnych, ako aj v sociálno-emocionálnych zručnostiach s očakávanými dôsledkami na budúce výsledky žiakov vo vzdelávaní a v ich uplatnení na trhu práce (Sternadel, 2021, s. 7)

Podľa správy verejnej ochrankyne práv za rok 2020,

mimoriadne prerušenie prezenčnej školskej výučby znamená pre významnú časť žiakov (pre žiakov bez prístupu k online dištančnému vzdelávaniu, osobitne pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia) de facto odňatie práva na prístup k vzdelaniu v jeho najcitlivejšej časti (pri realizácii povinnej školskej dochádzky) (KVOP, 2021).

Pri zhoršenom prístupe ku vzdelávaniu, napr. pri obmedzenom čase vyučovania, nedostatočnom kontakte žiakov s učiteľmi apod., môžeme očakávať aj zhoršenie vzdelávacích výsledkov. Z terénu, to znamená najmä z výpovedí pedagogických pracovníkov takéto vyjadrenia počujeme opakovane; zachytáva to aj prieskum Centra vzdelávacích analýz, podľa ktorého vyše 80 % učiteľov odhaduje, že žiaci a žiačky si prostredníctvom dištančnej formy výučby osvojili menej učiva ako prostredníctvom bežnej prezenčnej výučby (Ostertágová & Rehúš, 2021, s. 10). Podľa výsledkov tohto prieskumu bolo

toto zhoršenie výsledkov spojené so stratou motivácie učiť sa, ako aj s nedostatočným technologickým vybavením vrátane prístupu k internetu (ibid., s. 12). Učiteľské obavy spojené s dištančným vzdelávaním sa týkajú najmä² toho, že žiaci dostatočne nedostatočne pochopia učivo alebo že si ho nedostatočne precvičia; viac než 40 % učiteľov sa obávalo aj toho, že žiaci na dištančnom vyučovaní nestihnú učivo prebrať alebo že stratia motiváciu k učeniu. Na druhej strane, ako prínos dištančného vzdelávania vidia učitelia najmä rozvoj digitálnych zručností a samostatnosti (ibid., s. 13).

Žiaľ, objektívne zhodnotiť rozdiely vo výsledkoch vzdelávania, a najmä porovnať ich so stavom pred zavedením dištančného vyučovania je pri súčasnom nastavení plošných testovaní na Slovensku takmer nemožné. Plošné testovania, ktoré realizoval Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM), teda Testovanie 5, Testovanie 9 a Externá časť maturitnej skúšky (EČMS), majú totiž charakter merania zameraného na normu (*norm-referenced measurement*; testovanie relatívneho výkonu³). Cieľom takéhoto merania je odhadnúť relatívnu pozíciu testovaných osôb voči ostatným v populácii. Testy, ktoré sa v takýchto meraniach používajú, sú zostavené tak, aby ich priemerná hodnota skóre bola približne v strede stupnice (čiže keď sa používa percentuálna miera úspešnosti, tak sa očakáva priemerná úspešnosť okolo 50 %). Takéto testy by sa nemali vyznačovať efektom stropu ani dna, teda na oboch koncoch škály by malo byť len veľmi málo testovaných. Navyše, tím tvorcov týchto testov každý rok vytvára nové úlohy, takže testy nie sú medzi sebou prepojené tzv. kotviacimi položkami. Úspešnosť v teste z jedného roka sa tak nedá prepočítať na úspešnosť v nasledujúcom roku.

Určité poznatky je snáď možné získať z medzinárodného merania PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), ktorý predstavuje monitorovanie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl. Medzinárodná správa o výsledkoch testovania v roku 2021 (Mullis et al., 2023) obsahuje aj kapitolu analyzujúcu trendy v čitateľskom výkone testovaných žiakov. Na rozdiel od národných meraní, testovanie PIRLS umožňuje aj porovnania výsledkov v jednotlivých cykloch merania, pretože vďaka prekrývajúcim sa položkám je možné výsledky prepočítať na spoločnú škálu. Grafické zobrazenie výsledkov za jednotlivé krajiny však ukazuje, že kým v mnohých krajinách došlo v roku 2021 k výraznému poklesu čitateľského výkonu oproti predchádzajúcemu cyklu merania (v r. 2016), na Slovensku došlo len k miernemu poklesu; na škále, kde populačný priemer je 500 a populačná smerodajná odchýlka 100, bolo priemerné skóre slovenských štvrtákov v roku 2021 rovný 529 (SE = 2,7), kým v predchádzajúcom meraní v roku 2016 bol 535 (SE = 3,1); rozdiel o 6

² T. j. v nadpolovičnej väčšine odpovedí.

³ Viď stránky <https://www2.nucem.sk/sk/merania/narodne-merania/testovanie-5/o-testovani-5> a <https://www2.nucem.sk/sk/merania/narodne-merania/testovanie-9/o-testovani-9>

bodov nebol štatisticky signifikantný (Mullis a kol., 2023, s. 37 a 41). Za päť cyklov merania PIRLS (v rokoch 2001, 2006, 2011, 2016 a 2021) dosahovali na Slovensku dievčatá konzistentne lepšie skóre než chlapci, pričom tento rozdiel sa z roka na rok mierne znižuje (ibid., s. 52).

Treba však zdôrazniť, že testovanie PIRLS zachytáva len jednu vekovú kohortu detí (žiacov a žiačky 4. ročníkov základných škôl). Zameriava sa na oblasť aktívnej práce s rôznymi druhmi textov (nielen na beletristické, ale aj na náučné texty). Deti v ňom musia pracovať s textami určenými na rôzny účel, či už kvôli čitateľskému zážitku alebo za účelom získania a využitia informácií. Texty, s ktorými sa v testovaní PIRLS pracuje, môžu byť súvislé aj nesúvislé a často obsahujú kombináciu slovnej, grafickej aj numerickej informácie. Okrem základnej úrovne získavania informácií z textu sa testovanie zameriava aj na vyššie úrovne práce s textom, napr. na vyvodenie netriviálnych záverov či na hodnotenie a kritiku obsahu a prvkov textu (Mullis & Martin, 2019, s. 7–8). Snaží sa teda merať úroveň čítania s porozumením v čím väčšej šírke, nakoľko je to len možné v podmienkach testovania v triede.

Napriek doterajšiemu úsiliu zameraného na inovácie kurikula sa rozvíjanie čitateľskej gramotnosti len slabo premieta do školskej praxe. Dá sa preto usúdiť, že obmedzenie účasti na vyučovaní v súvislosti s pandemickou situáciou túto oblasť príliš nepostihlo (na rozdiel od napr. Slovinska, kde došlo k poklesu skóre z 542 na 520). Na celkovo nie príliš dobré výsledky žiakov zo Slovenska v testovaniach čitateľskej gramotnosti reaguje aj pripravovaná kurikulárna reforma, ktorej začiatky sa časovo prelínajú práve s návratom do škôl po pandémie COVID-19.

Kurikulárna reforma a jej vzťah k pandemickej situácii

Hneď na úvod tejto kapitoly treba zdôrazniť, že reforma kurikula nebola zamýšľaná ako odpoveď na pandemickú situáciu. Naopak, reagovala na systémové potreby vyplývajúce z doterajšieho stavu školského systému. Podľa východísk zmien v kurikule základného vzdelávania Slovensko zatiaľ nedosiahlo systémové reformné opatrenia pre všeobecné vzdelávanie, vrátane základných škôl, ktoré by skutočne zlepšili kvalitu celého systému. Reforma z roku 2008 zmenila administráciu vzdelávacích programov a umožnila tvorbu programov na úrovni školy, ale často šlo len o formálnu a byrokratickú záležitosť. Táto reforma sa nezameriavala na systémovú zmenu cieľov a obsahu vzdelávania vo všeobecných školách, a ani na úrovni jednotlivých škôl v celom vzdelávacom systéme. Inovácie štátnych vzdelávacích programov pre základné školy v roku 2015 neprinesli zásadné zmeny v ich uplatňovaní v pedagogickej praxi (Pupala & Fridrichová, 2022, s. 9). Cieľom novej reformy teda bolo reagovať na niektoré zásadné nedostatky, ktoré títo autori identifikujú na ďalších stranách citovaného materiálu.

Časť z týchto nedostatkov je možné s využitím Bernsteinovej teórie klasifikácie a rámcovania (Bernstein, 1971), ktorú sme predstavili v prvej správe zo sekundárnej analýzy (Mentel & Jerotijević, 2023, s. 5 a nasl.), považovať za prejavy príliš vysokej miery klasifikácie v realizácii kurikula. Patrí k nim najmä nedostatočné vzájomné zosúladenie predmetov na základnej škole ani štátnych vzdelávacích programov jednotlivých stupňov vzdelávania, ktoré podľa autorov nevedú k celostnému vzdelávaniu, nie sú medzi sebou dostatočne prepojené, nesledujú rovnakú líniu a spoločné ciele (Pupala & Fridrichová, 2022, s. 10).

Ďalšie nedostatky, na ktoré reaguje návrh reformy kurikula, sa dajú v súlade s Bernsteinom chápať ako dôsledky príliš silného rámca. Patrí k nim orientácia doterajšieho vzdelávania na osvojovanie si veľkého množstva faktov bez ich ukotvenia v širších súvislostiach a vzťahu k životným zručnostiam a skúsenostiam, ako aj príliš vysoká miera centrálného riadenia: štátne vzdelávacie programy diktujú veľmi detailne a zväzujúco organizáciu vzdelávania v jednotlivých predmetoch. Tým pomerne výrazne odoberajú vyučujúcim priestor na iniciatívu, keďže tí musia odučiť presne predpísané učivo v presne stanovenom čase a nemôžu zohľadňovať reálne potreby a možnosti učenia sa žiakov. S týmto problémom potom súvisí aj nedostatočná inkluzívnosť a flexibilitu vzdelávacích programov, ktoré znemožňujú prispôbovať vzdelávanie individuálnym potrebám žiakov (Pupala & Fridrichová, 2022, s. 9–10).

Nové kurikulum preto má spĺňať tri základné skupiny vlastností: má byť

1. súdržné, ucelené a gradujúce,
2. spoločné, inkluzívne a adaptabilné,
3. komplexné a vyvážené (Pupala & Fridrichová, 2022, s. 17).

Aby nové kurikulum mohlo získať tieto vlastnosti, malo by byť orientované primárne na osvojenie si základných spôsobilostí, a to jednak prierezové (založené najmä na rozvíjaní zodpovednosti, iniciatívy a pripravenosti spolupracovať), jednak doménové (tzv. gramotnosti, napríklad jazykovo-komunikačná, matematická, prírodovedná, spoločenskovedná a občianska, ale aj pohybová; *ibid.*, s. 16).

Nedostatky, ktoré tím pripravujúci kurikulumu reformu identifikoval, sa v plnej miere prejavili aj počas dištančného vyučovania počas pandémie. Týkalo sa to predovšetkým tých škôl, ktoré z rôznych dôvodov nemohli v plnej miere na dištančné vyučovanie používať elektronické komunikačné prostriedky. Ostertágová a Čokyna (2020) o prvej vlne pandémie uvádzajú, že na základe odhadov nebolo do dištančného vzdelávania zapojených 52 000 žiakov a žiačok základných a stredných škôl (7,5 % žiackej populácie). Zároveň takmer 128 000 žiakov a žiačok (18,5 % žiackej populácie) sa neučilo prostredníctvom internetu. Situácia bola kritická najmä v školách s vysokým

zastúpením žiakov a žiačok zo sociálne znevýhodneného prostredia a v špeciálnych základných školách. (Ostertágová & Čokyna 2020, s. 1–2). Nedostatky dištančného vzdelávania najmä počas prvej vlny pandémie zasiahli aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Tomšík a kol., 2020). Tím z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v citovanej štúdií priamo konštatuje:

Niektoré skupiny detí sú z rôznych dôvodov zo vzdelávania vylučované, napríklad deti z problematických domácností, žiaci bez prístupu na internet, viac detí v domácnosti s jedným počítačom. S ťažkosťami sa tiež môžu stretávať aj deti so špeciálnymi výchovno vzdelávacími potrebami. Mnohé z nich zostali bez podpory svojej školy a poskytovania kontinuálneho vzdelávania. Dáta poukázali, že rodičia týchto detí venovali viac času plánovaniu výuky doma a deti so ŠVVP, najmä na stredných školách, venovali učeniu denne viac času. Počas online výuky im chýbala najmä pomoc a podpora v podobe učiteľov, ale aj špecialistov. Pri týchto deťoch vidíme, že domáce podmienky nie sú zatiaľ nastavené na rozvíjanie zručností, ktoré deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami potrebujú bez zvýšenej záťaže ich rodičov. Záleží tiež na vlastnom vzdelaní rodiča a pocite kompetentnosti pomáhať deťom s výukou doma. Celková miera tlaku na všetkých rodičov sa pohybovala na hladine priemernosti, tretina rodičov skôr pociťuje tlak pri takejto forme vzdelávania (Tomšík a kol., 2020, s. 178).

Znamená to, že úsilie o inkluzívne vzdelávanie, ktoré je aj jednou z priorít reformy, sa v dôsledku vynúteného prechodu na dištančné vyučovanie silno skomplikovalo. Pre plnohodnotné inkluzívne vzdelávanie často chýbajú na jednej strane domáce zdroje pre vzdelávanie (či už ekonomické alebo v podobe kultúrneho kapitálu rodičov), na druhej strane aj personálne zdroje na školách (vyučujúci aj ďalší špecialisti poskytujúci podporu vo vzdelávaní). Ako ukážeme ďalej v príkladoch dobrej praxe, tieto komplikácie sa niektoré školy snažili kompenzovať; darilo sa to tam, kde pedagogický zbor dokázal aktivizovať ľudské zdroje vďaka iniciatíve a spolupráci – čo sú spôsobilosti zdôrazňované aj reformou kurikula.

Prípadové štúdie príkladov dobrej praxe zvládania pandemickej situácie na školách

Ak v súlade so zameraním projektu hovoríme o príkladoch dobrej praxe, potom máme na mysli také príklady, kedy sa vďaka úsiliu pedagogického zboru danej školy podarilo prekonať obmedzenia vyplývajúce z limitovaných zdrojov pre vzdelávanie na strane domácností žiakov. Sociologické zistenia často ukazujú, že školské vzdelávanie príliš nepomáha vyrovnávať nerovnosti medzi žiakmi pochádzajúce z odlišného socioekonomického statusu a vzdelanostného zázemia. Veľmi často sa tu spomína pojem reprodukcie v rámci školského systému, ktorý zaviedli Bourdieu a Passeron (1990). Tí sa zamerali na to, že školy vo Francúzsku zo 60. a 70. rokov 20. storočia namiesto reprodukovali nerovnosti predovšetkým tým, ako mali nastavené pravidlá oceňovania „úspešných žiakov“. Dieťa považované za „úspešné“ v škole muselo spĺňať kritériá, ktoré vychádzali z predstáv a požiadaviek francúzskych stredných vrstiev. Pri takto nastavených kritériách školskej úspešnosti však napríklad deti nekvalifikovaných robotníkov alebo deti zo sociálne znevýhodneného prostredia postihnutého generačnou chudobou takmer nemali šance uspieť. No vzdelanostná reprodukcia sa zďaleka netýka len Francúzska. Podobné zistenia sú k dispozícii z mnohých krajín, pričom podmienkam na Slovensku je kultúrne a politicky najbližší príklad Českej republiky (Katrňák, 2004).

Špecificky pre sociálne marginalizované komunity predstavovalo zavedenie dištančného vzdelávania ešte výraznejšie komplikácie v už aj tak veľmi náročných podmienkach vzdelávania. Práve preto v tomto výbere príkladov dobrej praxe uvádzame najmä tie, ktoré sa týkajú vzdelávania na školách, ktoré navštevujú aj deti z marginalizovaných rómskych komunít. Dva z týchto prípadov zverejnila organizácia ROCEPO - Rómske vzdelávacie centrum Prešov, ktoré bolo integrálnou súčasťou Metodicko-pedagogického centra (MCP) v Prešove. Prvý z nich – základná škola v Bystranoch – bola zmienená aj na portáli ŠPÚ „Učíme na diaľku“. Keďže však aj samotný portál Učíme na diaľku považujeme za príklad dobrej praxe, najskôr venujeme pozornosť jemu.

Portál ŠPÚ „Učíme na diaľku“

Počas pandémie COVID-19, najmä však počas prvej vlny pandémie, mnoho pedagogických pracovníkov pocíťovalo, že na dištančné vzdelávanie nie sú dostatočne pripravení. Preto Štátny pedagogický ústav v spolupráci s MŠVVaŠ SR, viacerými mimovládnyimi organizáciami a s ďalšími odborníkmi a odborníčkami zriadil a do 15. 6. 2022 prevádzkoval portál *Učíme na diaľku* (spolu s rovnomeným kanálom na sieti YouTube) ako „nástroj oficiálnej komunikácie počas krízovej situácie spôsobenej prerušeným vyučovaním na školách a prezenčnej výučby na vysokých školách v čase epidémie koronavírusu. Podpora pokračovala aj v čase post-krízovej situácie po návrate žiakov a študentov do škôl“ (*Učíme na diaľku*, 2022).

Portál obsahuje viacero sekcií obsahujúcich rôzne druhy informácií od legislatívy cez metodické odporúčania, vzdelávacie materiály ku konkrétnym predmetom a témam, záznamy z webinárov a diskusií, inšpiratívne príklady z rôznych škôl (niektoré z nich uvedieme ďalej), sekciu venovanú poradenstvu (vrátane často kladených otázok) atď. Súčasťou ponuky na portáli je aj bezplatná mobilná aplikácia UČKO, ktorá uľahčovala pedagogickej komunite orientovať sa v uverejňovaných rozhodnutiach či usmerneniach. Zároveň prinášať informácie o plánovaných, ako aj realizovaných webinároch a ďalších podporných nástrojoch, ktoré boli zverejnené na portáli *Učíme na diaľku*. V čase odovzdávania tejto správy (jún 2023) boli ešte takmer všetky obsahy na portáli dostupné. Ako bolo vyššie uvedené, videozáznamy z webinárov a diskusií sú umiestnené na sociálnom médiu YouTube na rovnomenom kanáli⁴.

Takto rozsiahly a profesionálne pripravený informačný portál pre potreby pedagógov bolo možné vybudovať len vďaka podpore z európskych fondov. Konkrétne šlo o súčasť Národného projektu Profesionálny rozvoj učiteľov (NP TEACHERS), ktorý bol podporený z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.

⁴ <https://www.youtube.com/@ucimenadialku9948/>

Prvý lockdown na ZŠ Bystrany

Prvou prípadovou štúdiou, ktorú si priblížime, bude základná škola v Bystranoch v okrese Spišská Nová Ves. Všetci žiaci tejto školy pochádzajú z marginalizovanej rómskej komunity a mnohí z nich aj zo sociálne znevýhodneného prostredia (Čurillová, 2022). Riaditeľka školy vo svojom texte zverejnenom na stránkach MPC Prešov (Čurillová, s. d.) predstavuje príklady dobrej praxe realizovanej počas mimoriadnej situácie šírenia COVID-19 na škole, ktorú vedie, a to počas prvého lockdownu od 16. marca 2020 do 30. júna 2020. Ako sa ukazuje aj z výsledkov nášho vlastného výskumu, toto obdobie bolo pre mnohé školy mimoriadne náročné, pretože mnohým školám aj žiakom chýbalo technické vybavenie, no predovšetkým skúsenosti s dištančným vyučovaním. S nedostatočným technickým zariadením bojovali aj v Bystranoch. Riaditeľka školy k tomu píše:

Mnohé rodiny sú bez internetu a nástrojov IKT, a preto v čase prerušenia školského vyučovania škola poskytla všetky prostriedky na to, aby bolo počas mimoriadnej situácie zabezpečené dištančné vzdelávanie žiakov, ktorí mali problémy so zapojením sa do edukačného procesu online, t.j. odovzdali sme všetkým žiakom všetky potrebné učebné potreby. Základná škola tiež cez Zakarpatskú nadáciu zabezpečila žiakom 150 SIM kariet s kapacitou 6GB s bezplatným pripojením na internet (Čurillová, s. d., s. 1).

Distribúcia učebných materiálov a zadaní na pracovných listoch prebiehala pravidelne každý týždeň v stredu. Riaditeľka školy uvádza, že preberané učivo bolo oproti bežnému priebehu vyučovania limitované:

Pri tvorbe učebných materiálov sa pedagógovia pridržovali rozvrhu hodín pre dištančnú formu vzdelávania, v ktorom sa frekvencia a striedanie vyučovacích predmetov z hlavných a komplementárnych vzdelávacích oblastí riadila usmernením ministerstva školstva a ŠPÚ.

Výber tematických celkov a tém obsahu vzdelávania boli čiastočne limitované. V zadaných cvičeniach a úlohách si žiaci upevňovali a opakovali už prebraté učivo. Nepreberalo sa žiadne nové učivo (Čurillová, s. d., s. 1).

Počas karantény (uzatvorenia osady v Bystranoch v súlade s nariadením hlavného hygienika) medzi 8. a 24. aprílom 2020 boli vyučujúci v kontakte s rodičmi a žiakmi prostredníctvom mobilných aplikácií. V tomto prípade, píše riaditeľka školy,

kontaktovali rodičov a svojich žiakov, vysvetľovali im nové skutočnosti súvisiace so šírením COVID-19 a jeho vplyv na vzdelávanie žiakov v domácom prostredí („učenie na diaľku“). Snažili sa priblížiť rodičom, viedli ich k systému – „ako vzdelávať svoje dieťa“, ak išlo o žiaka so zmyslovým, zdravotným alebo iným znevýhodnením alebo ak dieťa má špecifické vývinové

poruchy učenia. Zároveň im boli učitelia nápomocní v tom, ako správne pracovať s využitím distribuovaných učebných materiálov a školských pomôcok, pretože vyučovanie prebiehalo v upravenom režime (Čurillová, s. d., s. 2).

Riaditeľka teda aj v tomto príspevku zdôrazňuje nevyhnutnosť zapojiť rodičov do vzdelávacieho procesu, čo je úloha, ktorá je veľmi náročná, pokiaľ rodina nedisponuje dostatočnými zdrojmi pre vzdelávanie (máme tu na mysli tak ekonomické zdroje, ako aj kultúrny kapitál – vid' prvú sekundárnu analýzu, t. j. teoretický rámec projektu; Mentel & Jerotijević, 2023).

Napriek tomu, že v júni 2020 už bolo za dodržania istých podmienok možné vyučovať prezenčne, riaditeľka uvádza, že na žiadosť rodičov naďalej prebiehalo vyučovanie dištančnou formou:

[P]re nezáujem zo strany rodičov sme naďalej pokračovali výlučne dištančnou formou výučby, ktorá priniesla do zabehaného školského života nový vietor, nové skúsenosti i riešiteľné problémy prichádzajúce s novou, nepoznanou a nebezpečnou situáciou. Vzniknuté problémy sa priebežne riešili a uisťovali nás v tom, že všetko, čo sme doteraz urobili, urobili sme s najlepším úmyslom pre našich žiakov. Dištančná forma vzdelávania zasiahla do úpravy metód a foriem práce, a tak sme museli vo väčšej miere prihliadať na to, že žiakov zo SZP a MRK treba viac motivovať, povzbudzovať, pomáhať im.

Naším žiakom sme pripravovali zaujímavé, veselé a netradičné úlohy – hlavolamy, prešmyčky, tajničky, skladačky, doplňovačky, interaktívne cvičenia, hádanky a relaxačné maľovanky, a pod. (Čurillová, s. d., s. 2).

Hoci bolo využívanie niektorých inovatívnych a motivačných metód pri vyučovaní vyvolané externým faktorom (pandémiou COVID-19), je predpoklad, že získané skúsenosti bude pedagogický zbor schopný používať aj mimo pandemickej situácie. O viacerých inováciách píše riaditeľka školy podrobnejšie pre portál Učíme na diaľku:

Realizovali sme niekoľko celodenných kurzov s tematikou prierezových tém, odborne sme spolupracovali s RTVS štúdio Košice pri vysielaní relácie *Tumenca khere* (S vami doma). Zapájali sme sa so žiakmi do rôznych súťaží a programov, úspešní sme boli aj v získavaní grantových výziev. Zapojení sme do pilotného overovania dobrovoľného zavádzania rámcových učebných plánov podľa cyklov vzdelávania. Realizovali sme úpravy cieľov a obsahu vzdelávania podľa Dodatku č. 8 k Štátnemu vzdelávaciemu programu (Štátny pedagogický ústav, Bratislava) a ďalších národných i menších projektov (Čurillová, 2022).

Riaditeľka bystrianskej školy v závere svojho príspevku zhrňuje silné a slabé stránky dištančného vzdelávania. K slabým stránkam patrila aj nedostatočný odborný personál (málo pedagogických asistentov a odborných zamestnancov); až od 1. septembra 2020 sa podarilo prijať ďalšieho

asistenta a školského psychológa. Ako slabú stránku riaditeľka pre portál Učíme na diaľku uvádza viaceré závažné nedostatky týkajúce sa vybavenia; jedným dychom však uvádza, čo si vybudovali sami, aby vytvorili pre žiakov podnetné prostredie:

Máme nedostatok priestorov, sme na dvojzmennej prevádzke, chýba nám telocvičňa i školská jedáleň, vybudovali sme si však multifunkčné ihrisko, Zelenú telocvičňu, ekoučebňu, vyvýšené záhony na pestovanie, vonkajšiu skákaciu škôlku, či senzorický chodník. Tiež sme zriadili relaxačno-stimulačnú miestnosť pre žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a škola disponuje dobrým materiálno-technickým vybavením a prostriedkami IKT. Vydávame školský časopis Táborisko (Čurillová, 2022).

Oba dokumenty, teda prezentácia na stránkach MPC Prešov aj príspevok na portáli Učíme na diaľku, sa však primárne zameriavajú na to, čo už dokázali a čo predstavuje ich silné stránky. K nim podľa riaditeľky patrí

pravidelný kontakt s rodinou, väčšia samostatnosť a zodpovednosť žiakov, aktívne zapájanie sa rodičov do edukácie a života školy, získanie návykov žiakov pre plnenie si školských povinností, bližší vzťah so žiakom i rodinou, zlepšenie postavenia profesie učiteľa v komunite, aktívna spolupráca školy s inštitúciami, sponzorská a iná pomoc zvonku, vzájomná pomoc zamestnancov školy (Čurillová, s. d., s. 3).

Ak sa na zhrnutie silných stránok pozrieme z Bernsteinovej perspektívy rámca v realizácii kurikula (pozri správu Mentel & Jerotijević, 2023, s. 5–7), potom vidíme, že adaptácia na dištančné vzdelávanie v podmienkach pandémie priniesla oslabenie rámca. To sa prejavilo vyššou angažovanosťou detí, rodičov aj pedagogického personálu do procesu vyučovania, ako aj oslabenie hraníc (a tým aj izolácie) medzi životom komunity a školy. To predstavuje dôležitý potenciál aj vo vzťahu k pripravovanej kurikulárnej reforme. Taktiež iniciovanie či prehĺbenie spolupráce školy s ostatnými inštitúciami ako aj kooperácia vnútri školy prinášajú potenciál aj pre ďalší rozvoj školy.

Vyučovanie počas COVID-19 v ZŠ s MŠ Terňa

Aj v prípade ZŠ s MŠ Terňa v okrese Prešov predstavuje riaditeľka školy podobné skúsenosti v oblasti vzdelávania žiakov z marginalizovaných rómskych komunít počas COVID-19 (Poklembová, s. d.).

Výhodou práce v Terne bolo, že škola už mala predtým skúsenosti s niektorými nástrojmi dištančného vyučovania:

[Š]kola už viac rokov využíva digitálny obsah, edupage a elektronickú triednu knihu, a tak sme volili spôsoby podľa možností a potrieb žiakov každej triedy, či už to bolo online vyučovanie, vyučovanie cez skype, zadávanie úloh cez edupage, rôzne formy prezentácií a iné formy (Poklembová, s. d., s. 1).

Aj v Terne sa však prejavili problémy s materiálnymi zdrojmi pre vzdelávanie, predovšetkým s možnosťami pripojenia na internet. Túto situáciu riešil pedagogický zbor s pomocou terénnych sociálnych pracovníkov v komunite rómskych detí z Terne a z Malého Slivníka; terénni sociálni pracovníci pomáhali roznášať a zbierať pracovné listy. Veľmi dôležitým podporným faktorom boli kontakty pedagógov priamo v marginalizovaných komunitách. Poukazuje na to riaditeľka školy:

Ja osobne som mala tú výhodu, že moja asistentka žije priamo v komunite, a tak naši žiaci si mohli osobne prevziať tieto učebné materiály. Za týždeň mali vypracovať 2 až 4 jednoduché pracovné listy a späť vrátiť asistentke. Neskôr sme im rozdali aj pracovné zošity, s ktorými sme pracovali v škole. Následne som to postupne vyhodnocovala a poslala spätnú väzbu. Keďže máme žiakov aj z inej obce, aj tam sme si našli spôsob ako sa dostať k žiakom, a to prostredníctvom ochotnej mamičky, ktorá si to zobrala na starosť a týmto pomáhala asistentke. Návratnosť a vypracovanosť pracovných listov bola cca 90 %. Niekoľkokrát som bola v komunite osobne, takže sme sa mohli aj osobne porozprávať v oblasti rozvíjania komunikačných predstáv, a z predmetu Pracovná výchova zadať nejakú činnosť (upratovanie, pomoc v kuchyni a pod.) (Poklembová, s. d., s. 1).

Riaditeľka ZŠ s MŠ v Terne teda podobne ako riaditeľka ZŠ v Bystranoch predstavuje ako efektívny taký prístup ku vzdelávaniu, ktorý vedie k oslabovaniu rámca v realizácii kurikula. Život školy sa tesnejšie prepája so životom komunity, pričom škola (aspoň pri niektorých obsahoch vzdelávania) hľadá spôsoby, ako pedagogicky intervenovať aj v podmienkach, ktoré nedisponujú dostatočnými zdrojmi pre vzdelávanie.

Tvorba vzdelávacích videí: ZŠ s MŠ Štefana Náhaliku, Liptovská Teplička

V súvislosti s dištančným vzdelávaním narážalo viacero pedagógov aj na problém nedostatku vhodných vzdelávacích materiálov. Predovšetkým žiaci základných škôl sa zvyčajne ešte nevedia plnohodnotne samostatne učiť z učebníc. Navyše, učebnice pre základnú školu spravidla ani nie sú určené pre samoštúdium; predpokladajú spoločnú prácu pedagóga a žiakov v triede. V podmienkach vynúteného prechodu na dištančné vyučovanie sa tak viacerí vyučujúci rozhodli využiť dostupnú záznamovú techniku (v najjednoduchších prípadoch mobilný telefón, prípadne v kombinácii s osobným počítačom) na domácke nahrávanie vzdelávacích videí.

Jednou z takýchto pedagogičiek je učiteľka prírodovedných predmetov na ZŠ s MŠ v Liptovskej Tepličke (okr. Poprad) Danica Božová, ktorá si podľa vlastných slov najskôr

začala písať zbierky riešených úloh z matematiky a posielat' svojpomocne vyrobené prezentácie s vlastnými fotkami z biológie.

Potom si však predstavila seba ako žiačku a pri otázke - Stačilo by mi to? - vznikol nápad tvoriť vzdelávacie videá. V obývačke presunuli s manželom nábytok, požičali si tabuľu a začali natáčať. Medzi výhody použitia videí patrí možnosť video zastaviť, pozrieť opakovane, ako aj vytvoriť si screenshot videa, ktorý sa dá vytlačiť a vlepíť do zošita. Videá natáčala aj v júni pre žiakov, ktorí zostávali doma (Božová, 2022).

Vznikol tak kanál na sociálnom médiu YouTube⁵, ktorý v súčasnosti (jún 2023) obsahuje 255 videí. Učiteľka pridávala videá v rozmedzí od 27. 3. 2020 až do 31. januára 2022, teda takmer celé dva roky pandémie. Začala pritom veľmi krátko po vyhlásení núdzového stavu 16. marca 2020. Ide o krátke vzdelávacie videá v dĺžke zväčša do 5, zriedka do 10 a len výnimočne do 15 minút. Videá sú určené žiakom 5. až 7. ročníka a v sekcii Zoznamy sú prehľadne rozdelené podľa predmetu a ročníka. Videá sú zamerané na výklad konkrétnej témy učiva. Ide teda o vzdelávací materiál, ktorý dopĺňa učebnice a ďalšie materiály.

Príklad vzdelávacích videí Danice Božovej sme uviedli medzi príkladmi dobrej praxe z dvoch dôvodov: v prvom rade, ide o videá, ktoré sú po technickej stránke veľmi jednoduché. Vstupná investícia do takýchto videí je úplne minimálna; zásadná je tu skôr vytrvalosť v príprave. Druhým dôvodom je, že hoci ide o stručné videá podávajúce výklad v koncentrovanej podobe, tam, kde je to relevantné, vyučujúca priamo poukazuje na súvislosti medzi rôznymi predmetmi. Napríklad vo videu o poliach, lúkach a pasienkoch (Božová, 2020, 9. mája) pedagogička pripomenie súvislosť s učivom dejepisu (vznik poľnohospodárstva a v rámci neho získavanie ornej pôdy). Explicitné pripomínanie týchto vzťahov medzi vzdelávacími obsahmi rôznych predmetov znižuje mieru izolácie medzi

⁵ <https://www.youtube.com/@danicabozova7597>

jednotlivými predmetmi, teda to, čo sa v teoretickom prístupe Basila Bernsteina nazýva v súvislosti s realizáciou kurikula klasifikáciou (Mentel & Jerotijević, 2023). Zníženie klasifikácie (v tomto zmysle, teda ako miery vzájomnej izolácie vzdelávacích obsahov je však zároveň aj jedným z cieľov kurikulárnej reformy. Navyše je pochopiteľné, že na to, aby takáto hoci aj po technickej stránke jednoduchá tvorba mohla dlhodobejšie vznikáť, vyžaduje si veľkú dávku osobného úsilia a iniciatívy. Vďaka tomu sa zároveň oslabuje aj druhý aspekt realizácie kurikula podľa Bernsteina, rámcovanie (*framing*); oslabovanie rámca je tiež jedným z cieľov kurikulárnej reformy.

Príklad zo západného Slovenska – diplomová práca vypísaná v rámci projektu

Problémom v adaptácii na dištančné vzdelávanie v podmienkach hygienických obmedzení počas pandémie COVID-19 však nečelili len školy, ktorých žiaci pochádzali zo sociálne a ekonomicky dlhodobo znevýhodnených a marginalizovaných komunit na východnom Slovensku. Výskumy realizované na západnom Slovensku pre potreby záverečných (diplomových či bakalárskych) prác vypísaných v rámci tohto projektu ukazujú viaceré podobné črty, a to aj vo vzťahu k možným adaptívnym riešeniam. Predstavujú preto zaujímavé doplnenie vyššie uvedených príkladov dobrej praxe, o ktorých referovali riaditeľky východoslovenských základných škôl. Ich prínos spočíva najmä v tom, že ukazujú, že aj v prostredí, ktoré je vo všeobecnosti bohatšie na zdroje pre vzdelávanie (či už hovoríme o ekonomickom alebo o kultúrnom kapitáli), školy čelili najmä počas tzv. prvej vlny pandémie (od 12., resp. od 16. marca 2020) mnohým veľmi podobným problémom ako školy pôsobiace v sociálne marginalizovanom prostredí.

Táto kapitola vychádza z diplomovej práce Agáty Hlavenkovej (2023), ktorá uskutočnila kvalitatívny etnografický výskum metódou zúčastneného pozorovania. Výskum prebiehal od 13. mája do 8. júla 2022; v akademickom roku 2022/23 prebiehala analýza dát a samotné písanie, takže práca bola obhájená v júni 2023. Konkrétnu lokalitu výskumu z dôvodu ochrany zdrojov (t. j. vedenia školy, jej pedagogického zboru, ako aj rodín žiakov) neuvádzame, no ide o vidiecku obec na Záhorí. Miestnu základnú školu navštevujú výlučne deti z tejto obce. Z hľadiska socioekonomického statusu aj kultúrneho kapitálu sú medzi obyvateľmi obce rozdiely, ktoré boli počas pandemickej situácie ešte umocnené predovšetkým obmedzeniami platnými pre niektoré prevádzky (napr. gastronomické) a tým aj výrazným znížením príjmu niektorých domácností.

Podľa Hlavenkovej (2023) nedostatky (prinajmenšom počiatočné) v technických možnostiach (vybavenie domácností informačno-komunikačnou technikou a pripojenie na internet), nedostatočné zručnosti v práci s digitálnymi vzdelávacími nástrojmi, ale aj prežívané emócie strachu a neistoty viedli často k pasivite žiakov, k oneskorenému odovzdávaniu vypracovaných zadaní

a k ďalším problémom. Riešenia, ktoré zaznamenala, sa podobajú tým, ktoré zmieňovali riaditeľky škôl z východného Slovenska: hoci školy preferovali dištančné vyučovanie prostredníctvom elektronických prostriedkov, využívalo sa aj osobné doručovanie a následné vyzdvihovanie učebných materiálov a pracovných listov s úlohami (Hlavenková, 2023, s. 26).

Vzhľadom na všeobecne bohatšie prostredie postupne nepatrili technické nedostatky k hlavným problémom dištančného vzdelávania. Na druhej strane, aj v tomto regióne sa objavili prípady detí, ktorých rodiny čelili ťažkej ekonomickej situácii. Ak deti nemali možnosť prístupu k internetu, škola vyčlenila jednu triedu s dvomi počítačmi, kde sa tieto deti mohli zúčastňovať vyučovania. Niektorí učitelia teda nevyučovali zo svojich domácností, ale z učebne. Škola tak využila možnosť vyučovať v malých skupinkách (do piatich žiakov), a aj kontrolovala dochádzku týchto detí. V iných prípadoch zas deťom škola vybavila zapožičanie notebooku (Hlavenková, 2023, s. 27). U niektorých detí, ktoré využili ponuku školy a sledovali online vyučovanie v triede, sa dokonca zlepšil prospech, čo pripisovali individuálnejšiemu prístupu a možnosti okamžitej konzultácie s vyučujúcou (ibid., s. 40).

V súvislosti so samotným dištančným vyučovaním prostredníctvom elektronických prostriedkov Hlavenková zaznamenala nárast zručností tak u vyučujúcich, ako aj u detí. Aj v čase, keď už bola obnovená prezenčná výučba, siahali učitelia či žiaci v prípade potreby po niektorých elektronických komunikačných prostriedkoch – napríklad v prípade žiakov neprítomných na vyučovaní alebo v prípade individuálnej konzultácie iniciovanej žiakom. Podľa vyjadrení vyučujúcich ide o vítané „vyzbrojenie sa“ pre prípad potreby v budúcnosti (Hlavenková, 2023, s. 29).

Je teda zrejmé, že aj v prípadoch, keď žiaci čelia výraznejším obmedzeniam z dôvodu limitovaných zdrojov pre vzdelávanie, dokáže škola vďaka iniciatíve pedagogického zboru týmto žiakom pomôcť. Aj tu je však podmienkou oslabenie komunikačných bariér medzi rodinami žiakov a školou. Aj vo výskume Hlavenkovej (2023) sa ukázalo, že nie všetky rodiny prijali ponuku školy na vyučovanie vo svojich priestoroch; tu sa však už objavuje téma vzdelanostných aspirácií. Oslabenie rámca v súvislosti s kurikulumom (či už vynútené ako v prípade adaptácie na podmienky pandémie, alebo plánované ako v prípade kurikulárnej reformy) však počíta s prevzatím väčšej miery iniciatívy aj zodpovednosti za svoje vzdelávanie na strane rodín žiakov. Práve nízke vzdelanostné aspirácie u časti rodičov a žiakov tak môžu predstavovať jednu z prekážok úspešného presadenia reforiem.

Záver

Sekundárna analýza, ktorú predkladáme v tejto správe, zachytáva niekoľko kľúčových tém spojených s dosahmi pandémie na proces a výsledky vzdelávania. Vychádza z už publikovaných výsledkov, takže tvorivým prínosom riešiteľského tímu je v nej predovšetkým aplikácia jednotiaceho interpretačného rámca založeného na explicitne sformulovaných teoretických východiskách. Predovšetkým vďaka Bernsteinovej teórii klasifikácie a rámca v súvislosti s realizáciou kurikula sa ukazuje, že pôvodné zameranie projektu (stratégie zvládania pandemickej situácie v rodinách a na školách) úzko súvisí s neskorším rozšírením zamerania projektu o kurikulárnu reformu.

V tejto súvislosti môže prekvapiť zistenie, že podľa výsledkov štúdie PIRLS 2021 (na rozdiel od niektorých iných krajín) na Slovensku počas pandémie COVID-19 nedošlo k dramatickému poklesu skóre čitateľskej gramotnosti meranej u žiakov 4. ročníka základných škôl. Aj pred pandemiou, aj počas nej sa výsledky slovenských štvrtákov nachádzali v pásme tesne nad celosvetovým priemerom. Práve v súvislosti s týmto zistením sa objavuje otázka, či vôbec (a ak, tak ako) výsledky štúdie PIRLS odrážajú výsledky vzdelávania na základných školách, a teda aj realizáciu kurikula. Je známe, že štúdia PIRLS testuje schopnosť práce s textom rôzneho druhu – s náučným aj umeleckým, so súvislým aj nesúvislým, aj obsahujúcim kombináciu textovej, grafickej aj numerickej informácie. Zameriava sa pritom aj na vyššie úrovne práce s textom, napr. na vyvodenie netriviálnych záverov či na hodnotenie. Je otázkou, do akej miery je rozvoj týchto spôsobilostí vôbec zahrnutý do výučby na slovenských základných školách, a to aj napriek viacerým doterajším pokusom o inováciu kurikula.

V súčasnosti prebiehajúca reforma kurikula sa zameriava práve na rozvoj týchto spôsobilostí (vrátane čitateľskej gramotnosti), ktoré prechádzajú naprieč jednotlivými predmetmi. Aby mohla byť táto reforma úspešná, musí dôjsť k tomu, čo v terminológii Bernsteinovej teórie nazývame oslabenie klasifikácie a rámca v realizácii kurikula. Pandemická situácia si kroky týmto smerom vynútila vonkajšími okolnosťami, hoci na tieto kroky školy zväčša neboli príliš dobre pripravené. Napriek tomu sa však vďaka iniciatíve jednotlivcov a jednotlivých pedagogických kolektívov dajú uviesť príklady úspešného prekonávania vonkajších aj vnútorných prekážok.

Literatúra

- 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., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd Ed.). (R. Nice, prekl.). SAGE. (Pôv. vyd. 1970)
- Božová, D. [Danica Božová]. (2020, 9. mája). *Biológia 5, 6 Polia, lúky, pasienky*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bAlgjYhV2XA>
- Božová, D. (2022). Premena obývačky na domáce štúdio. *Učíme na diaľku*. <https://ucimenadialku.sk/inspiracie-dobrej-praxe/16/premena-obyvacky-na-domace-studio>
- Čurillová, J. (2022). Sme obyčajne neobyčajná škola. *Učíme na diaľku*. <https://ucimenadialku.sk/inspiracie-dobrej-praxe/42/sme-obycajne-neobycajna-skola>
- Čurillová, J. (s. d.). Príklady dobrej praxe v ZŠ Bystrany v období mimoriadnej situácie šírenia COVID-19. Získané z https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/praca_pre_ziakov_doma/skusenosti_zs_bystrany.pdf
- Hlavenková, A. (2023). *(Ne-)pripravení na zmeny: adaptácia na vyučovanie v pandémie na škole*. [Magisterská diplomová práca]. Univerzita Komenského v Bratislave. Fakulta sociálnych a ekonomických vied; Ústav sociálnej antropológie. Získané z <https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=30EAE6FD1E2AFEEA14C4A21C8F40>
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- KVOP (2021). *Správa o činnosti verejného ochrancu práv za obdobie roka 2020*. Kancelária verejného ochrancu práv. Získané z https://vop.gov.sk/wp-content/uploads/2021/10/VOP_VS20_SK_1.pdf
- Mentel, A., & Jerotijević, D. (2023). *Kurikulum, dištančné vyučovanie a kurikulárna reforma: Teoretický rámec*. Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Ústav sociálnej antropológie.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2019). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin, (Eds.). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks* (pp. 5 - 25). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Získané z https://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_FW_Ch1_Assessment.pdf
- Ostertágová, A., & Čokyna, J. (2020). *Hlavné zistenia z dotazníkového prieskumu v základných a stredných školách o priebehu dištančnej výučby v školskom roku 2019/2020*. Bratislava: Inštitút vzdelávacej politiky. Získané z: <https://www.minedu.sk/data/att/20815.pdf>
- Ostertágová, A., & Rehúš, M. (2021). *Správa z reprezentatívneho prieskumu o priebehu a dopade dištančnej výučby v školskom roku 2020/2021*. Centrum vzdelávacích analýz. Získané z https://www.vzdelavacieanalyzy.sk/wp-content/uploads/2021/06/Prieskum-distancne-vzdelavanie_final.pdf
- Poklembová, Z. (s. d.). *Vyučovanie počas COVID – 19 v ZŠ s MŠ Terňa*. Získané z https://archiv.mpc-educ.sk/sites/default/files/praca_pre_ziakov_doma/covid-vyucovanie_zs_terna.pdf
- Pupala, B. & Fridrichová, P. (eds.). (2022). *Vzdelávanie pre 21. storočie – východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Štátny pedagogický ústav. Získané z <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/06/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf>
- Sternadel, D. (2021). *The impact of COVID-19 on student learning outcomes across Europe: the challenges of distance education for all*. NESET Ad hoc report no. 2/2021. European Commission. Získané z https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2021/09/NESET_AHQ2_challenges_of_distance_education-2.pdf
- ŠPÚ (2021). *Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania. Podklad na verejné konzultácie*. Štátny pedagogický ústav.
- Tomšík, R., Rajčániová, E., Ferenčíková, P., & Kopányiová, A. (2020). Pohľad rodičov na vzdelávanie počas pandémie COVID-19 na Slovensku – porovnanie rodičov detí so špeciálnymi potrebami a rodičov detí bez identifikovaných špeciálnych potrieb. *Pedagogická orientace*, 30(2), 156-183.
- Učíme na diaľku (2022). Úvod. *Učíme na diaľku*. <https://ucimenadialku.sk/>