Inštrumentálno-strategické postupy študentov a študentiek v čase vyučovania – etnografická analýza školského diania

Instrumental-Strategic Approaches of Students during Learning – Ethnographic Analysis of School Action

Miroslava Lemešová

Abstract: This contribution presents some of the findings of ethnographic-oriented research conducted on activities taking place within the school classroom. The author focuses on activities carried out during class by grammar school students and looks at their strategies and procedures for coping with the rules and demands placed on them daily by the school. These strategies of bypassing, violating and confronting school norms are part of the unofficial “hidden life”, which coexists with the official life at school. The research predominantly consisted of participant observations, which the author undertook via individual and group discussions. On the basis of these results and almost eight-month long observations, the author drew up a classification system of the specific activities taking place during class and identified three types of strategies – sedating, irritating and preventive – which students used as means of achieving their aims.

Keywords: activities during classes, students’ strategies and procedures, classes, hidden life, student subculture

Úvod

J. Zinnecker [1978] využíva pri opisovaní školskej každodennosti metaforu divadla. Na školskom javisku sa podľa neho odohrávajú oficiálne aktivity riadené školskými pravidlami. V zákulisí možno vidieť „skrytý“ život školskej

inštitúcie. Tieto dva druhy diania nie sú od seba striktné oddelené – študenti prenášajú svoj „skrytý“ život do priestoru a času vyhradeného na oficiálne aktivity, či realizujú aktivity spojené s vyučovaním počas prestávok (písanie domácich úloh, učenie sa a pod.). Hlavným zámerom môjho príspevku je ponúknuť pohľad na „skrytý“ život študentov, pričom sa sústredím na dve oblasti tohto života. Prvou sú aktivity študentov a študentiek, ktoré počas bežnej vyučovacej hodiny v školskej triede možno pozorovať. Druhou sú stratégie, ktoré študenti pri strete s oficiálnym školským životom a jeho pravidlami využívajú na to, aby istým spôsobom tento život – viac či menej úspešne – „prežili“. Opísanie a poznanie týchto aspektov študentskej subkultúry, ktorá je súčasťou kultúry školy, teda spôsobov akými aktéri školského diania v škole myslia, cítia, konajú, riešia a zdieľajú problémy, komunikujú, upevňujú svoje vzťahy a príslušnosť ku škole, je dôležité nielen z pohľadu teórie, ale i praxe. Zdá sa totiž, akoby táto subkultúra a jej zložky nadobúdali v škole väčšiu prevahu a narastali ťažkosti s jej usmernovaním v stanovených medziach [Lemešová 2010]. Je nevyhnutné nielen identifikovať takéto správanie, ale i vymedziť jeho obsah, priebeh a zameranie.

Učenie sa detí a mladých ľudí, prebiehajúce inštitucionalizovane, sa nedeje dobrovoľne, ale pod viac či menej dobromyseľným tlakom spoločnosti, rodičov a učiteľov. Tomuto tlaku v minulosti dopomohlo ustanovenie povinnej školskej dochádzky, v súčasnosti jeho intenzita zosilnela nevyhnutnosťou dosiahnuť dobré vzdelanie pre ďalšie uplatnenie sa na trhu práce. Na vzdelanie možno nazerať ako na poistku zabezpečujúcu zvyšovanie šancí na získanie zamestnania [Keller 2008]. Učitelia však vedia, že ak chcú dosiahnuť cieľ stanovený v učebných plánoch a doviesť svojich študentov úspešne do cieľa, ktorým je získanie potrebnej kvalifikácie, musia trvať na dosiahnutí disciplíny [Rüedi 2008]. Istý podiel z vyučovacieho času, ktorý sa využíva na aktívne učenie sa, závisí vo všeobecnosti na organizácii vyučovania učiteľom (napr.: poradie aktivít, stupeň udržania pozornosti) a na vedení triedy (napr.: etablovanie systému pravidiel, intervenčné stratégie pôsobiace preventívne pokiaľ ide o rušivé správanie či riešenie už vzniknutého rušivého správania) [Gruehn 2004].

Samotná vyučovacia hodina nie je len priestorom na učenie. Napríklad organizačné aktivity zaberajú podľa výskumu S. Gruehna [2004] takmer 22 percent z celkového času ním pozorovaných 390 hodín, pričom disciplinárne opatrenia smerujúce k zvládnutiu rušivého správania sa žiakov tvorili 9 percent času. Mnohé časové straty vo vyučovaní sú spôsobené nedisciplinovanosťou. Ich rozsah sa môže pohybovať, ako uvádza S. Bendl [2005], v priebehu jednej vyučovacej hodiny od 5 sekúnd do 32 minút, priemerná strata za jednu (akúkoľvek) hodinu potom predstavuje 3 minúty a 54 sekúnd, čo po prepočítaní na obdobie absolvovania celej základnej školy vytvára stratu 714

vyučovacích hodín. Tento údaj je skutočne alarmujúci, ak si uvedomíme, aký rozsiahly je obsah jednotlivých predmetov. Závisí od každého učiteľa, koľko času týmto aktivitám venuje a od hraníc, ktoré si v danej triede stanovuje. Veľa učiteľov do istej miery toleruje rušenie vyučovania napríklad osobnými rozhovormi, pobiehaním po triede alebo činnosťami, ktoré s vyučovaním bezprostredne nesúvisia. Reagujú až v momente, keď niektoré z narušení svojou intenzitou alebo obsahom prekročí ich hranicu únosnosti.¹ V tom momente však musia reagovať ihneď, tzn. bez dlhého premýšľania a zároveň takmer vždy verejne, pred zrakmi mnohých pozorovateľov. Každá trieda si v priebehu svojho života a kontaktom s jednotlivými učiteľmi vytvára vlastné dejiny triedy, plné pravidiel a rutín správania sa [Gruehn 2004].

V prostredí školy, v ktorej sa učitelia snažia maximalizovať čas aktívne venovaný učeniu a minimalizovať čas strávený ničnerobením či rušivým správaním [Brophy 1998], študenti prekonávajú rôzne bariéry a odmietania, tvoria si vlastné stratégie ako niektoré z oficiálnych pravidiel obísť, či v snahe vyhnúť sa sankcii vysvetliť čo možno najzmysluplnejšie ich porušenie. Takéto stratégie spočívajú predovšetkým v ochrane, zamaskovaní a zašifrovaní nedovolených činností, v názornom predvedení a simulovaní konformity a v odmietnutí porušiť normy (napr. klamanie, simulovanie spolupráce, pochlebovanie učiteľom a pod.), v použití ilegálnych prostriedkov na dodržovanie (iných) noriem (odpisovanie domácich úloh a pod.), vo využívaní málo kontrolovaných situácií a priestorov a v skrývaní a „stratení sa“ v skupine spolužiakov [Brumlik, Holtappels 1993]. V škole sa tak rozvíja akýsi druh dvojitého života. Študenti v istých momentoch dodržiavajú a správajú sa podľa oficiálnych pravidiel či ich dodržiavanie aspoň predstierajú, zároveň žijú aj akýsi vlastný „skrytý“ život, ktorý sa vytvoril pod oficiálne etablovanou kultúrou inštitucionálneho poriadku [Zinnecker 1978]. Podľa J. Zinneckera [1978] ide o subkultúru, ktorá traduje, organizuje a kultivuje skrytý život školskej inštitúcie. Záujem a účasť na takejto subkultúre je u rôznych skupín v škole rôzne silná, spravidla je silnejšia u žiakov ako učiteľov.

Charakteristika realizovaného výskumu

Zámerom výskumu, z ktorého v tomto článku predkladám len malú časť získaných výsledkov, týkajúcu sa aktivít a stratégií „prežitia“ realizovaných

¹ A. Y. Magableh a B. A. Hawamdeh [2007] uvádzajú, že učitelia s praxou v rozsahu 1 – 3 roky, považujú za nežiaduce správanie postranné rozhovory, prerušovanie učiteľa, nezáujem o učiteľa, zabávanie sa, zmenu miesta, vydávanie zvukov nesúvisiacich s vyučovaním, príliš mnoho žiadostí a prosieb, používanie mobilných telefónov, jedenie v triede, kolektívne odpovede, tvrdohlavosť, neparticipáciu či klamstvo.

študentmi počas vyučovania, bolo odhaliť a opísať kultúru dvoch školských tried rôznych gymnázií. Zvolila som etnograficky orientovaný výskum, ktorý mi umožnil stať sa súčasťou skúmaného prostredia a zúčastňovať sa na živote a činnostiach skupiny. Pri výbere prostredia, v ktorom by bolo najvhodnejšie realizovať výskum, som sa zamerala na stredné školy. Jedným z dôvodov bol i môj vek, v tom čase nie veľmi vzdialený od veku stredoškolských študentov, čo malo okrem iného zabezpečiť lepšie začlenenie sa a umožniť mi čo najväčšmi „splynúť“ s prostredím a jeho aktérmi. Pretože je etnografické skúmanie v známom prostredí školy zložitejšie ako by to bolo v prostredí cudzom, výskumníkovi takmer neznámom (každý sme školu navštevovali a dôverne poznáme jej prostredie), rozhodla som sa pre výber dvoch rôznych gymnázií. Odlišnosť škôl bola zabezpečená typom zriaďovateľa – jedna zo škôl bola súkromná, druhá verejná.

Práve typ zriaďovateľa vybraných škôl do značnej miery ovplyvňoval ich kultúru, veď jej súčasťou pozorované školské triedy boli. Formoval tiež podobu školských rituálov, hodnôt, stanovených pravidiel a spôsobov ich dodržiavania. Na súkromnom štvorročnom gymnáziu som vstúpila do triedy druhákov, ktorú tvorilo približne 20 študentov. Ich počet sa počas školského roka menil. Niektorí študenti mali individuálny študijný plán, iní prichádzali ako nováčikovia, ďalší prestúpili na inú školu. Podľa samotných študentov škola mala nálepku ľahkej a nenáročnej školy. Jej povest' ju predchádzala a vytvárala z nej miesto, kde možno pohodlne a bezbolestne získať vzdelanie. Študenti a ich rodičia boli školou vnímaní ako „zákazníci“, pričom škola posudzovala len jediné kritérium – kritérium schopnosti zaplatiť školné. Škola si medzi svojimi „zákazníkmi“ nevyberala, nerealizovala prijímacie skúšky a nemala ani stanovené pravidlá, ktoré by nejakým spôsobom zabráňovali napríklad prijatiu študentov s horším školským výkonom či zhoršenou známku zo správania. Kľúčovou hodnotou v kultúre školy, ktorú som označila ako profitovú, sa stala prosperita, finančný rozmach a rentabilita. Ponuka a správanie školy sa prispôbovalo dopytu, pričom zmeny, ktoré škola robila, spočívali najmä v znižovaní nárokov na výkony študentov či v ustupovaní od svojich hodnôt, pravidiel, postojov, aby škola vyšla v ústrety zákazníkovi a udržala si ho.

Na verejnej škole mi bol povolený výskum v sexte osemročného gymnázia s 34 študentmi a študentkami. Typ kultúry, s ktorou som sa tu stretla, možno označiť pojmom akademická. Pre školu bolo prvoradou hodnotou vzdelanie. Škola sa usilovala naplniť všetky výchovno-vzdelávacie ciele, ktoré si stanovila, a orientovala svojich študentov najmä na úspech. Jej nároky na študentov a ich výsledky boli vysoké. Študenti mali pred sebou štúdium na vysokých školách a škola sa ich snažila na túto akademickú fázu života pripraviť. Študentov povzbudzovali v snažení sa a smerovaní k akademickým

šanciam, čo niekedy spôsobovalo, že v oblasti úspechu a naplnenia očakávaní do nich vložených sa cítili väčšmi pod tlakom. Často sa zdalo, akoby škole išlo najmä o body, percentá a známky. Medzi niektorými študentmi vládla atmosféra vzájomného súperenia, ktorá zvyšovala snahu uspieť, byť lepší, byť najlepší. A nešlo len o porovnávanie medzi študentmi. I učitelia neustále porovnávali jednotlivé triedy a poukazovali na väčší úspech či lepšie správanie v tej ktorej z nich. Zreteľné bolo, že škola sa riadi hodnotami, ktoré deklaruje. Pravidlá, disciplínu a rešpekt bolo vidieť v tvrdej práci študentov i učiteľov a v ich akademických výsledkoch [Lemešová 2008]. Neustála konfrontácia dát získaných v oboch školách a ich rôznorodosť mi pomáhala vidieť i veci, ktoré by inak možno ostali nepovšimnuté práve kvôli ich prirodzenosti a „všednosti“.

Na začiatku bola hlavnou oblasťou výskumu dokumentácia každodennosti života školskej triedy. Pozorovala som a zaznamenávala napríklad príčinu príchodov a odchodov žiakov do triedy a von počas vyučovacej hodiny, spôsoby podpory a pomoci medzi spolužiakmi v záťažových situáciách, akými sú napr. skúšanie či konflikty a pod. Neskôr, po porozumení všednému chodu každej z tried, som sa zamerala na odhaľovanie špecifik regulujúcich ich fungovanie a vytvárajúcich nezameniteľnú kultúru. Ako špecifikum sa ukázalo napríklad definovanie sa triedy ako skupiny jej samotnými členmi. Jadro výskumu tvorilo zúčastnené (participačné) pozorovanie, ktoré som realizovala od apríla 2006 do januára 2007. Počas pozorovaní vyplynulo mnoho situácií vhodných na individuálne rozhovory s jednotlivými študentmi a učiteľmi. Pomocou nich som si zvyčajne potvrdzovala a ujasňovala to, čo som pozorovala. V rozhovoroch som hľadala odpovede na otázky týkajúce sa napríklad pozorovaných konfliktov medzi študentmi a učiteľmi, prerozdeľovania pozornosti na vyučovaní medzi oficiálnymi aktivitami riadenými učiteľmi a kontaktom so spolužiakmi a pod. Okrem individuálnych rozhovorov a pozorovaní som v druhej časti výskumu, keď ma už študenti triedy dostatočne poznali a získala som si ich dôveru, realizovala skupinové rozhovory. Cieľom rozhovorov bolo získať hlbšie informácie o situáciách, ktoré sa počas pozorovaní javili ako kľúčové a potvrdiť si ich dôležitosť.

Prvotné výskumné záznamy boli obsiahle. Ich podoba sa postupne menila, a to na základe selekcie pozorovaných fenoménov, ku ktorej došlo po prvom otvorenom kódovaní. Oblasti identifikované na základe pozorovaní a individuálnych rozhovorov som pretransformovala do otázok skupinových rozhovorov, aby sa ich dôležitosť pre opis kultúry školskej triedy potvrdila a získala som tak ešte bohatšie údaje.² Práve výpovede študentov v skupinových

² Ako kľúčové oblasti pre opis kultúry školskej triedy som identifikovala kultúru školy, sebadefinovanie sa školskej triedy ako skupiny, rituály, hodnoty, nepísané pravidlá a aktivity a stratégie používané počas vyučovania a prestávok.

rozhovoroch pomohli objasniť významnosť pozorovaných javov. Otázky, ktoré som kládla, sa týkali ich triedy a jej štruktúry, aktivít, ktoré sa dejú počas vyučovania či konkrétnych situácií, ktoré som pozorovala a ich vysvetlení, významu pre študentov a pod. Obogatenie a „uchopenie“ skúmanej reality vždy inými nástrojmi mi tiež umožnilo kontrolovať získané údaje [Gavora 2006].

Oblasť, ktorej sa venujem v tomto článku, vytvára priestor pre spojenie údajov získaných v oboch školských triedach. Študenti ostávajú študentmi a nezáleží na tom, či študujú na súkromnej alebo verejnej škole. Medzi ich každodennými školskými činnosťami a stratégiami umožňujúcimi „prežiť“ v škole „bez nehody“ som našla viac podobností, ako som pôvodne očakávala. Rozdiely, na ktoré chcem upozorniť, sú predovšetkým len v intenzite používaných stratégií a v postavení hraníc, za ktoré študenti sú či nie sú ochotní zájsť. Študenti triedy osemročného gymnázia mali tieto hranice viditeľnejšie – „nepovolené“ aktivity sa pred učiteľmi snažili skrývať a utajovať, v prípade odhalenia využívali častejšie stratégie, ktoré vzniknutú situáciu upokojovali alebo sa snažili konfliktom predchádzať. Naopak, študenti triedy súkromného gymnázia ich vykonávali často zjavne a stanovené hranice mnohokrát prekračovali, pričom už i tak napätú situáciu ešte väčšmi vyhrocovali. Tieto rozdiely si vysvetľujem práve rozličnými kultúrami oboch škôl a hodnotami, ktoré sa v ich kultúre odzrkadľovali. Napríklad v triede osemročného gymnázia boli porušenia školského poriadku trestané, na súkromnom gymnázii išlo skôr o ich prehliadanie. Rozdiel bol aj v intenzite snahy, ktorú študenti pri vzdelávaní vynakladali. Na súkromnom gymnázii mnohí študenti považovali za povinnosť učiteľov niečo ich naučiť, motivovať ich, donútiť ich učiť sa a pod. Na osemročnom gymnázii to boli naopak študenti, ktorí preberali zodpovednosť za svoje školské výsledky a úspechy sami na seba a boli aktívnymi činiteľmi v procese vzdelávania.

„*My stíhame všetko!*“ – aktivity študentov prebiehajúce počas vyučovania

Klasický vyučovací deň pozostáva z vyučovacích hodín, ktoré sú od seba oddelené prestávkami vyhradenými na oddych a prípravu na ďalšiu hodinu. Oba časové úseky majú svoj špecifický obsah a študenti sa počas nich riadia nielen pravidlami stanovenými školou, ale i svojimi vlastnými „nepísanými“ pravidlami. Stretávame sa tu s akýmisi dvoma školskými životmi, životom oficiálnym a skrytým [Zinnecker 1978], ktoré často nemožno striktne od seba časovo oddeliť, alebo im vyhradiť špecifický priestor, v ktorom sa dejú. V škole sa študentom núkajú príležitosti, ktoré sa horšie kontrolujú a sú tam

miesta, ktoré učitelia nemôžu dostatočne monitorovať. V takýchto situáciách dochádza k tomu, že študenti pozmenia oficiálny systém vo svoj prospech, alebo sa, naopak, držia v úzadí v momentoch, keď má výhradné postavenie systém inštitúcie školy a jej pravidiel.

Bližšie chcem načrtnúť register jednotlivých aktivít študentov, ktorými vyplňajú čas vyučovania. Na rozdiel od učiteľov, ktorí majú úlohu strážcov miesta a situácie, sú študenti v pozícii tých, ktorí sa do vyučovania snažia pretlačiť časť svojho „života“. Učenie totiž nie je vôbec to jediné, a možno, ako píše M. Rendl [1995], „ani to hlavné“, o čo v škole ide. Aktivity, ktoré pozorujeme u študentov počas vyučovania, možno rozdeliť do troch skupín a znázorniť ich na škále začínajúcej intenzívnym zaoberaním sa vyučovaním, cez presúvanie pozornosti medzi vyučovaním a inými aktivitami, až po úmyselné ignorovanie vyučovania.³

Prvú skupinu vytvárajú aktivity príznačné pre dianie na javisku školského života. Učiteľ prezentuje učebný obsah, študenti ho počúvajú, píše si poznámky a kladú otázky alebo práve prebieha skúšanie, písanie písomných prác, diskusia či rôzne cvičenia. V tomto prípade je „trieda pracoviskom“, ktorého vedúcim je učiteľ vyučujúci na danej hodine a študenti sú vzornými pracovníkmi. Pozorovateľ tu môže vidieť a počuť ticho či šuchot pier, gumovanie, otáčanie papierov a otváranie kníh, padanie pravítok a pod.

Druhú skupinu činností vyplňajú aktivity odohrávajúce sa súbežne s aktivitami prvej skupiny, ide o akúsi súhrn a zladenie oficiálneho priebehu vyučovania a vlastných aktivít typu „poznámky, raňajky, a to všetko súčasne“, pričom u študentov možno pozorovať rýchle prenášanie pozornosti z jednej činnosti na druhú. Študenti v závislosti od vyučujúceho a typu hodiny síce sledujú čo sa oficiálne na hodine deje, no popri tom zvládajú ešte kresliť, viesť osobné rozhovory, jesť, esemeskovať či si písať odkazy. Činnosti tejto skupiny s aktuálnym vyučovaním nesúvisia alebo súvisia len okrajovo, no jeho priebeh nenarúšajú a ponechávajú študentom istú mieru pozornosti pre dianie na javisku: *„Keď ti niekto niečo hovorí, ty mu musíš odpovedať hneď. Keď ti niekto niečo napíše, dopíšeš poznámku do zošita a odpíšeš mu a pošleš to ďalej a máš pokoj, ne?“* (ŠG/R/ŠT/17/1/07)⁴ Ich oddelenie od tretej skupiny aktivít na vyučovaní je zložité. Prítomnosť učiteľa núti študentov šifro-

³ Podobnú stupnicu na základe etnografického výskumu Pražskej skupiny školskej etnografie opisuje vo svojej práci aj M. Rendl [1995], ktorý stanovuje stupnicu aktivít začínajúcu úplným ignorovaním vyučovania cez „trochu dávať pozor“ až k „šprtaniu“.

⁴ V texte používam nasledujúce skratky: ŠG – štátne gymnázium, SG – súkromné gymnázium, TP – terénne poznámky; R – rozhovor; ŠT – študent/ka; 13/12/06 – dátum získania údajov.

vať svoje „skryté“ formy života a maskovať ich za dianie, ktoré je konformné s vyučovaním.

Je zložité zistiť len pozorovaním, či sú študenti zahĺbení do týchto aktivít úplne alebo len čiastočne. Jedinou príležitosťou je kontrola pozornosti učiteľom. Aktivitami tohto druhu si študenti často zabezpečujú pocit rýchlejšie ubiehajúceho času na vyučovaní a „zabijajú“ nimi nudu. Vo výskume G. Breidensteina [2006] odôvodňoval všetky tieto aktivity jeden zo študentov práve nudou, ktorá je dôvodom pre zamestnávanie sa iným spôsobom. Učitelia o týchto aktivitách vedia a počas vyučovania ich vnímajú. Zvyčajne však akceptujú istú mieru takéhoto rozptýlenia, pokiaľ si ale zároveň študenti plnia svoje povinnosti.

Počas toho, ako učiteľka píše príklad na tabuľu, sa medzi sebou rozprávajú Milada, Vladá a Maroš. Tibor si rozbaľuje pod lavicou rožok a začína ho jesť. Danko robí to isté so svojou bagetou. (SG/TP/5/6/06)

Do tretej skupiny aktivít na vyučovaní patria činnosti, pri ktorých študenti nedokážu či nechcú súbežne udržať tempo s vyučovaním. Patria sem činnosti ako počúvanie MP3, čítanie časopisov a knížiek, ktoré nesúvisia s výučbou, učenie sa na ďalšiu hodinu, dopisovanie domácich úloh, hranie piškvoriek či vojny. Ich pozornosť sa sústreďuje výlučne na vykonávanú aktivitu, tzn., že v prípade kontroly učiteľom sa študent nevie zapojiť a „nevie o čom je reč“. Študenti pre tieto činnosti využívajú najmä tie fázy hodiny, v ktorých je pozornosť učiteľa – dozorcú oslabená alebo svoje činnosti vôbec neskrývajú. Ide napríklad o momenty, keď učiteľ zapisuje na tabuľu poznámky a je k triede otočený chrbtom či ústne skúša niekoho a ostatným nevenuje pozornosť. Skrývanie a utajovanie tohto typu aktivít sa vyskytovalo na verejnom gymnáziu, študenti súkromného gymnázia ich vykonávali otvorene a bez utajovania. Tento spôsob správania študentov vychádzal samozrejme z kultúry školy. Zatiaľ čo odhalenie takýchto činností bolo na verejnom gymnáziu trestané, na súkromnom gymnáziu ho učitelia buď prehliadali, alebo ak ho i verbálne pomenovali a jasne identifikovali, neudelili za neho sankciu. Profítová kultúra tejto školy sa riadila heslom „Kto platí, ten diktuje“, čo sa odzrkadľovalo aj na priebehu vyučovania a prístupe učiteľov i študentov.

Počas vyučovacej hodiny prišiel do triedy Boris. Pýta sa Milana, čo sa robí. Ten mu odpovie. Boris sa tiež pýta, aký majú predmet – Milan mu ukáže knihu. Boris si sadol za Vladu, vložil si do uší slúchadlá a vyložil nohu na stoličku. Neskôr si ľahol na lavicu. (SG/TP/30/5/06)

Čo môže byť ďalšou príčinou takéhoto konania? Apatia voči činnostiam, ktoré nariadil učiteľ a snaha o rozptýlenie vlastné i ostatných, alebo ako hovorí M. Rendl [1995] – ide o istý „kultúrny stereotyp“, ktorý spočíva v opakovaní a správaní sa potvrdzujúcim to, že študentov učenie nebaví? Pri týchto aktivitách už nejde o odstránenie nudy, ale o apatiu a ľahostajnosť voči škole

a aktivitám, ktoré v nej prebiehajú. Nezáujem študentov možno definovať ako viac-menej premyslenú stratégiu konania, ako špecifický spôsob postoja k vyučovaniu, ktorú si jej aktér zámerne a dobrovoľne zvolil [Keller 1995]. D. Doubek [2000] sa domnieva, že žiaci upadajú do pasivity nie preto, že by ich práca v škole už omrzela, ale preto, že zosilnieva pokušenie.

Jednotlivé skupiny aktivít, s ktorými sa na vyučovaní stretávame, nie sú od seba striktné oddelené a nemožno tiež tvrdiť, že počas jednej vyučovacej hodiny sa vyskytuje vždy iba jedna z týchto troch skupín aktivít. Ich pomer závisí od mnohých premenných – od učiteľa, ním stanovených hraníc, obsahu danej hodiny, motivácie a záujmov študentov či kultúry školy a mnohých ďalších.

Inštrumentálno-strategické postupy študentov počas vyučovania

S cieľom ovládnuť priebeh vyučovania a získať možnosť regulácie školského diania študenti využívajú repertoár stratégií získaných počas dlhoročného pobytu v škole. Ich stratégie predstavujú spôsob prípravy a riadenia činností, ktorými chcú študenti dosiahnuť určitý cieľ a súbor istých inštrumentov, ktoré na to využívajú. Ide teda o vytvorenie akejsi usporiadanej sústavy cieľov a stanovenie účelných, racionálnych a efektívnych postupov na ich dosiahnutie. Pomocou týchto postupov sa snažia čo možno najnenápadnejšie narušiť učiteľom naplánovaný priebeh hodiny, čím učiteľ stráca na určitý moment svoju pozíciu dozorca nad situáciou. Sem možno zaradiť napríklad neskoré príchody, nepripravenosť na hodinu v podobe popísanej tabule či nepripravených pomôcok, neplnenie príkazov učiteľa a vyjednávanie o tom, čo sa bude diať, nespoluprácu a ignorovanie príkazov či kladenie „sabotážnych“ otázok alebo nedodržiavanie zasadacieho poriadku. Chaos, ktorý vnášajú do prípravy učiteľa, sleduje často určitý cieľ, ktorým môže byť oddialenie písomky či skúšania, vytvorenie priestoru pre tajnú komunikáciu a pod. Na druhej strane študenti využívajú i také stratégie, ktorých cieľom nie je činnosť učiteľa narušiť, ale naopak zabezpečiť jej hladký priebeh alebo predísť možným konfliktom. Ide o stratégie, ktoré sa uplatňujú napríklad v momentoch, keď je jasné, že sa písomnému skúšaniu študenti nevyhnú, no potrebujú čo najviac času na jeho realizáciu a úspešné absolvovanie. Čas, ktorý týmito spôsobmi získajú, môžu využiť vo svoj prospech. To, akú veľkú časť moci sa im podarí týmto správaním vybojovať, závisí od konkrétneho učiteľa, ale aj od zvolenej stratégie a úspešnosti jej realizácie.

Na hodine matematiky píšú písomku. Učiteľka im vysvetľuje priebeh písomky a diktuje zadanie, oni sa jej však neustále niečo dookola vypytujú, raz je-

den, potom zasa druhý. Livia sa na mňa počas tohto hurhaja otočila a upozorňuje ma: „Zapíš si, že jej robíme naschwál!“ (ŠG/TP/16/5/06)

Stáva sa, že učitelia zámer týchto študentmi vyvíjaných aktivít neodhalia a flexibilne prispôbia priebeh hodiny aktuálnej situácii. To sú situácie, keď stratégie študentov a študentiek zabrali. Iný prípad je, keď učiteľ usvedčí študentov z narušania vyučovania. Zvyčajne prvou reakciou učiteľa na narušenie jeho plánov je jednoduché slovné napomenutie. Ďalšie aktivity z jeho strany sa odvíjajú v závislosti od reakcie študentov na usvedčenie. Okrem jednoduchého slovného napomenutia z neželaných činností môže usvedčenie učiteľa obsahovať i informovanie o možnom treste v prípade, že nedôjde k uposlúchnutiu: *Paťa radí spolužiakovi za sebou. Učiteľka ju viackrát napomenula a pýta sa, či chce dostať päťku.* (ŠG/TP/16/5/06) Niekedy po slovných usvedčeniach hneď nasleduje trest. Trestom môže byť zmena pozície študenta v triede či jeho umiestnenie mimo triedy, zmena pozície učiteľa (napr. sa k tým, ktorých usvedčil, postaví a stojí nad nimi), udelenie poznámky, upozornenie na informovanie triedneho učiteľa a rodičov, zlá známka (zvyčajne päťka), písomka alebo ústne skúšanie: *Učiteľka zbadala, že chlapci po sebe niečo hádžu, a tak presadila Daniela dozadu.* (ŠG/TP/16/5/06)

V pozorovaných gymnaziálnych triedach som identifikovala tri typy stratégií – preventívne, sedatívne a iritujúce. Ich zoznam si nenárokujem na úplnosť, uvedené stratégie študenti pozorovaných tried používali najčastejšie. Prehľad stratégií, ktoré budem detailnejšie rozoberať nižšie, ponúka nasledujúca schéma:

Obr. 1 Prehľad inštrumentálno-strategických postupov študentov počas vyučovania

Prvým typom sú *preventívne stratégie*, ktorých cieľom je zabrániť vzniku možných konfliktov a predchádzať tak ohrozeniam či získať maximálny čas na oficiálne aktivity alebo zabezpečiť ich rýchlejšie ukončenie. Tento typ stratégií študenti využívajú vtedy, keď chcú mať čo najviac času napríklad na písanie slohovej práce, vytváranie projektov, alebo na aktivity, ktoré ich na danej hodine bavia a zaujímajú. Patrí k nim stratégia *preplávanie*, ktorá nesie

svoj obsah už v názve. Pomocou nej sa snažia študenti predísť rozbúreniu situácie v triede. Študenti súkromnej školy dodržiavali napríklad nepísané pravidlo „Niekedy je múdrejšie byť ticho!“, ktoré hovorí o situáciách a učiteľoch, ktorým sa neoplatí oponovať či argumentovať a pri jeho dodržaní je isté, že sa daná situácia nezhorší. Zabezpečovali si tak bezproblémový priebeh vyučovacej hodiny. Takouto hodinou je hodina bez skúšania, bez písomky, bez zadania obrovského množstva domácich úloh či kriku učiteľa. Ide o stratégiu neviditeľnosti – zo zorného poľa učiteľa treba odstrániť všetko to, čo by mohlo byť spúšťačom konfliktu: *Na hodine dejepisu musia mať v každej lavici aspoň jednu knihu. Monika pred hodinou pohľadom kontroluje lavice spolužiakov, otočí sa na Rada a hovorí: „Rado, presad' sa, ja nemám knihu.“* (ŠG/TP/12/5/06) Inštrumentom, ktorý na tejto hodine dejepisu študenti použili na naplnenie cieľov svojej stratégie, bola učebnica. Od nej závisela úspešnosť ich postupov.

Stratégia „preplávanie“ je typická najmä na začiatku vyučovacej hodiny, ale so stratégiou, ktorú som nazvala *plynulosť*, sa možno stretnúť v priebehu a na konci vyučovacej hodiny. Študenti vzájomnou pomocou a povzbudzovaním zabezpečujú rýchly priebeh určitých častí hodiny a zabráňujú väčšiemu znervózneniu učiteľa kvôli tomu, že „niečo trvá“: *V triede sa študenti medzi sebou rozprávajú, otáčajú sa a príliš nereagujú na učiteľku. Livia to už nevydrží, majú totiž ešte túto hodinu písať ďalšiu písomku a skríkne: „Veď buďte ticho. Čím skôr to dokončí (čítanie známok, pozn. výsk.), tým skôr môžeme písať (písomku, pozn. výsk.)!“* *V triede to trochu stíchlo.* (ŠG/TP/8/6/06) Touto stratégiou tiež dosahujú presné ukončenie niektorých aktivít či celej vyučovacej hodiny.

Aká je reakcia v prípade, keď učiteľ skutočne usvedčil študentov? Vtedy študenti využívajú dva typy stratégií: prvým typom sú *sedatívne stratégie*. Ich úlohou je čo najrýchlejšie zvrátiť možné následky hnevu učiteľa a zabrániť tak neprijemnostiam, nech už je ich povaha akákoľvek. Patrí k nim *obhajoba*, ktorej úlohou je zmierniť možné následky správania a zabrániť zhoršeniu situácie, pričom študenti sa odvolávajú na dôsledné rešpektovanie školou alebo učiteľom zavedených pravidiel. Upozorňujú na všeobecne spoločensky platnú normu, ktorú treba vždy a u všetkých rovnako vyžadovať. Pri obhajobe študenti využívajú také argumenty, ktoré majú pravdivý podklad, no ich spôsob správania ovplyvnili minimálne. Takto uvádzaný dôvod zvyčajne učiteľ nemôže vyvrátiť. Usvedčený študent sa obhajuje sám, možná je aj alternatíva, že túto rolu prevezme niektorý iný spolužiak, môže to byť aj skupina spolužiakov (tí, ktorí sú napríklad viac výreční alebo tí, o ktorých vedia, že má na nich daný učiteľ či učiteľka „slabosť“). Špecifickým prípadom týchto stratégií je obhajoba nespravodlivo obvineného. Študenti bránia svoju osobu proti obvineniam zo strany učiteľa tak, že:

- sa odvolávajú na novosť situácie a chýbajúce vedomosti, ktoré im bránia v procese učenia sa: *Chlapci nerobia to, čo im učiteľka zadala. Keď ich upozorňuje, ohradzujú sa: „My sme to nikdy takto nerobili!“* (ŠG/TP/28/9/06)
- upriamujú pozornosť na iných, ktorých učiteľ nenapomenul a robia to isté alebo podobné ako oni, čím upozorňujú učiteľa na porušenie normy vyjadrujúcej, že pravidlá platia rovnako pre všetkých: *Rado s Denisom sa v lavici rozprávajú, učiteľka ich napomína. Rado na jej upozornenie reaguje: „A oni sa môžu?“, myslí tým ďalších chlapcov.* (ŠG/TP/19/6/06)
- sa bránia uvádzaním nezvratných dôkazov a príčin, ktoré nemohli, alebo si myslia, že nemohli, ovplyvniť ako napr. choroba, zábudlivosť, krádež: *Učiteľka zapisuje za včerajšie zlé správanie okrem štyroch z triedy všetkým ostatným päťky. Denis sa ohradzuje: „Ja som tu včera nebol.“* (ŠG/TP/28/9/06)
- dané správanie nastalo v snahe o čo najlepšie vykonanie oficiálnych aktivít a s cieľom naplniť spoločnosťou stanovené morálne zásady ako solidárity, empatia, vzájomná nezištná pomoc a nemožno ho posudzovať ako niečo „trestné“: *Chlapci sedia spolu v prednej lavici a rozprávajú sa. Učiteľka ich chce presadiť. Dano vysvetľuje: „My si požičiavame pravítko!“* (ŠG/TP/13/10/06)
- samotného učiteľa usvedčia z krivého obvinenia ich osoby a zdôraznia, kde v jeho domnienkach došlo k chybe, najčastejšie ide o zdôraznenie osobnostných charakteristík študenta, jeho zaužívaných spôsobov správania a pod.: *Učiteľka však na to /chlapci púšťajú do triedy neprijemný zvuk, pozn. výsk./ prišla a posielala ich oboch za dvere a ten, ktorý to nerobil, sa má vrátiť späť do triedy, druhý zostať za dverami. Denis sa obraňuje: „Prečo? Ja nič nerobím. Prečo mám ísť von s niekým, keď ja nič nerobím. Ja keď vždy niečo urobím, ja idem sám!“* (ŠG/TP/2/6/06)

Ďalšou sedatívnou stratégiou je stratégia *priznania viny*, ktorú študenti nevyužívajú často. Svoje uplatnenie nachádza najmä v situáciách, keď závažnosť obvinenia a možné dôsledky nie sú veľké a v prípadoch, keď nechcú klamať. Priznanie viny uľahčujú ďalšie riešenie situácie a jeho nespornou výhodou je predovšetkým rýchlosť, s akou sa všetko uzavrie. Ak už niektorý spolužiak nahneval učiteľa, jednou zo stratégií, ako danú situáciu upokojiť, je *stratégia vtipnej poznámky*. Vloženie humoru do napätej atmosféry prináša uvoľnenie a rozptýlenie. Vtipné poznámky môžu smerovať na študenta, ktorý ich hovorí, na niekoho iného zo spolužiakov, na učiteľa, na niekoho/niečo neurčité. Ich šíritelmi v triede osemročného gymnázia boli zvyčajne chlapci: *„Lebo chalani vedia proste byť, možno niektoré učiteľky to našťve, ale tak oni vedia byť vtipní, proste že aj slovenčinárka v poslednej dobe sa zasmieja na všetkom, čo chalani povedia.“* (ŠG/R/ŠT/11/12/06) Študenti nimi zdôrazňujú, že nie je nič, čo by sa nedalo smiechom vyriešiť a zároveň vedia, že smiech je tým prostriedkom, ktorý zlepši náladu a upokojí celkovú atmosféru

v triede: „XY vážna, nadáva a na to Denis niečo povie a ona už aj jak je nahnevaná tak sa začne smiať.... niečo zadrie a ona sa začne rehoť, a potom, že „nemyslíte si, že to vyžehlíte.“ A už sa rehoce. Lebo ona sa snaží byť úplne naštvatá, ale nedarí sa jej to.“ (ŠG/R/ŠT/11/12/06)

Druhá skupina stratégií nepriaznivú situáciu neupokojuje, no ešte viac ju rozbúri. *Iritujúce stratégie* vedú k ešte väčšiemu zhoršeniu situácie, alebo vyčerpajú učiteľa natoľko, že od akýchkoľvek ďalších reakcií kvôli únave a pociťovanej neschopnosti zvrátiť situáciu ustúpi. To, ako sa situácia po použití stratégií patriacich do tejto skupiny zmení, nie je celkom jasné a ťažko to predvídať. Tieto stratégie sa spájajú s väčším rizikom, no zároveň sa môžu spájať s istou formou zábavy, ktorú prináša poznanie povahy učiteľa a jeho cielené „vyvedenie z miery“. Študenti niekedy naschvál vyvolávajú situácie, aby videli, ako uvádza i D. Bittnerová [1995], učiteľovu osobitú gestikuláciu alebo počuli jeho „okridlené slová“. Zaraďujem sem *klamstvo*, ktoré môže byť úspešne použité, a v tomto prípade by sme ho mohli zaradiť aj medzi sedatívne stratégie. Zvyčajne sa podvody odhalia a situácia, ktorá sa dala vyriešiť pokojne, sa ešte zhorší: *Daniel sa rozpráva s učiteľkou o jeho seminárnej práci. Učiteľka ho obviňuje, že to celé opísal. Daniel ju od minulej hodiny presviedča, že to tak nie je. Dnes sa to opäť rieši, učiteľka sa hnevá, že jej klame.* (ŠG/TP/2/6/06)

Niekedy sa podarí, že *klamstvo* študentom prejde. „Dobrá“ lož slúži ako úspešná výhovorka, pomocou nej podávajú vysvetlenie, ktoré je v kontexte kultúry danej školy považované za prijateľnejšie ako čistá pravda. Napríklad v prípade, keď študenti osemročného gymnázia podpálili nástenku a riešenie tohto prečinu sa dostalo až na úroveň vedenia školy, svoju vinu síce priznali, no klamali o príčinách, ktoré k podpáleniu viedli. Využili nielen sedatívnu stratégiu priznania viny, ale i *klamstvo*, pričom úmyselne nepravdivý, zavádzajúci výrok sa v tomto prípade ukázal ako vhodné východisko z veľmi nepriaznivej situácie. Vďaka nástroju, ktorým bola výhovorka, sa im podarilo okolnosti a výsledok procesu „ukecať“: „Každý urobí sem tam nejakú somariňu, tak... sme to prepískli možno trocha, nakoniec sme to ukecali.“ (ŠG/R/ŠT/13/12/06)

Ďalšou stratégiou z tejto skupiny je *stratégia olej do ohňa*, keď študenti trvajú na svojom, neuposlúchnu učiteľa, protiargumentujú, prosto snažia sa dosiahnuť svoje za každú cenu. Ide o situáciu časovo náročného vzájomného boja, z ktorého zvyčajne víťazne vychádzajú študenti, pretože učitelia rezignujú kvôli času alebo kvôli solidarite prebiehajúcej medzi študentmi. Učiteľ zvyčajne pozná vnútornú štruktúru školskej triedy a chápe, že sám proti celej súdržnej skupine nemá šancu: *Učiteľka odpovedá na otázku, ktorú počas hodiny položila jedna študentka, a zároveň reaguje na Vladu: „Vladda, nevyrušujeme ňu?“ Vlada je totiž ešte stále pri zrkadle umiestnenom vzadu v triede,*

kde sa maľuje aj napriek tomu, že hodina už začala a do tejto skupiny na angličtinu nepatrí. Ani po otázke učiteľky však svoje správanie nemení, maľuje sa ďalej a vyzerá to, že sa z triedy nechystá odísť. Učiteľka ju posielala preč, ona nechce odísť a popri tom, ako sa maľuje, uvádza ako dôvod to, že vraj nevie kam má ísť. Učiteľka jej zvýšeným hlasom hovorí, že na konci školského roka by to už mohla vedieť a posielala ju opäť preč. Vlada jej však odpovedá, že aspoň to dokončí – myslí tým líčenie a líči sa ďalej... Učiteľka ju ešte pozoruje, potom ale pokračuje v zadávaní cvičení. (SG/TP/5/6/06)

Je zložitá jednotlivé stratégie zvládania takýchto situácií presne začleniť, lebo učelia sú rôzni, a to, čo jeden z nich vníma ako poľahčujúcu okolnosť, dostačujúce ospravedlnenie, druhého ešte väčšmi nahnevá. Závisí to nielen na osobnosti každého učiteľa, na jeho skúsenostiach a pod., ale i na kultúre školy, ktorá prejavy učiteľov zväzuje istými vyznávanými hodnotami, víziami a pravidlami. Pri rozdeľovaní stratégií do skupín som vychádzala z obvyklých reakcií učiteľov oboch pozorovaných tried.

Záver

Podľa J. Zinneckera [1978] na každej škole a v každej školskej triede žiaci disponujú skutočným arzenálom zbraní, ktoré poškodzujú pravidlá zavedené pre vyučovanie. Hlavnou úlohou žiakov je podľa neho obmedziť a rôznym spôsobom zmenšiť množstvo času, ktorý sa na vyučovaní venuje učeniu a zabezpečiť, aby sa s učením skončilo „načas“. Samotní žiaci ako dôvody takéhoto správania uvádzajú kompenzáciu aktuálnych problémov, ktoré vyplývajú zo školskej každodennosti a represívne metódy výchovy a sankcie, proti ktorým bojujú vedomým rušením [Haselbeck 1999]. Tak, ako sa potvrdilo aj v mojom výskume, ktorého platnosť je obmedzená špecifickosťou pozorovaných škôl a ich kultúr, študenti sa istými postupmi a stratégiami snažia získať aspoň čiastočnú moc nad tým, čo sa na vyučovaní deje a možnosť regulovať toto dianie. Do priestoru a času vyučovania vnášajú vlastné aktivity, ktoré viac či menej skrývajú, no tie im istým spôsobom pomáhajú napríklad zvládať nudu či prejavíť vzburu voči tomu, čo sa na vyučovaní deje. Každý zo spôsobov rušenia v sebe nesie isté riziká sankcií. Ide najmä o to (opäť ale v závislosti od školy) nebyť pristihnutý a týmto sankciám sa vyhnúť.

Za roky strávené v škole a v kontakte s učiteľmi majú študenti mnoho príležitostí vytvárať a skúšať nové a nové stratégie, hodnotiť ich účinnosť a zvažovať riziká. V tejto oblasti možno v študentoch stredných škôl a žiakoch základných škôl vidieť akýchsi naivných výskumníkov, experimentátorov, ktorí variujú s premennými v kontrolovaných podmienkach (či už ide o vyučovaciu hodinu alebo prestávku), pričom majú možnosť neustáleho opakovania. Ich

prvé drobné ilegálne triky začínajú podľa D. Doubka [2000] tam, kde si začínajú užívať nepracovanie a strácajú pozornosť. Následne sa ale musia dokázať zorientovať, aby sa na tento výpadok neprišlo. Za tvrdšie švindle, akúsi vyššiu úroveň vytvorených stratégií, považuje autor napríklad ospravedlnenky od rodičov a iné operatívne výhovorky, mystifikáciu učiteľa, manipuláciu či klamstvá. Študentom je jasné, že musia adekvátne dávkovať a časovať etapy, v ktorých sa venujú oficiálnym aktivitám a tie, ktoré sú charakteristické „ničnerobením“. Len tak si môžu zaistiť následné obdobia pohody a harmónie.

Určite by bolo zaujímavé sledovať ako sa stratégie „prežitia“ v škole vyvíjajú podľa veku študentov a typu školy. Prínosom by bolo i rozšírenie môjho výskumu o pozorovania ďalších tried a zväčšenie už vytvorenej klasifikácie týchto stratégií, ktorej platnosť a prenosnosť je obmedzená osobitosťou jednotlivých škôl a ich kultúr, i keď sa nazdávam, že v triedach s podobnými charakteristikami je táto klasifikácia využiteľná. Poznanie toho, čo sa počas vyučovania v škole deje a poznanie stratégií, ktoré študenti v kontakte s učiteľmi využívajú, rozširuje možnosti reakcií učiteľov na ne. Častokrát časový tlak a obecenstvo, ktoré sa prizera reakciám učiteľa, spôsobuje, že učiteľ reaguje len na následok správania sa študentov a nepátra po reálnych príčinách. Študentom sa tak darí nachytať učiteľa, zmiasť ho, odviesť od pripraveného plánu hodiny. Vytvorenie takejto klasifikácie môže pomôcť učiteľom napríklad s odstupom zreflektovať pohľad na dianie počas vyučovacej hodiny.

Literatúra

- Bendl, S. 2005. Kázeň jako ochrana žáků a učitelů ve školách. In *Pedagogická revue*, 57 (4): 362 – 376.
- Bittnerová, D. 1995. Střet zájmů – kulturní konflikt mezi učiteli a žáky. In *Pražská skupina školní etnografie*. Typy žáků: zpráva zterénního výzkumu. [online]. <http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/Typy/bittner.pdf>
- Breidenstein, G. 2006. *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brophy, J. 1998. Classroom Management as Socializin Students into clearly Articulated Roles. In *Journal of Classroom Interaction*, 33 (1): 41 – 45.
- Brumlik, M., Holtappels, H. G. 1993. Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In Tilmann, K. J. (ed.). *Schultheorien*. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag, 89 – 103.
- Doubek, D. 2000. Šplhání a podvádění. In *Pražská skupina školní etnografie*. 5. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/97/0870 „Žák v měnících se podmínkách současné školy“ [online], <http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/5/doubek.pdf>

- Gavora, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent.
- Gruehn, S. 2001. Zeitznutzung im Unterricht. Explorative Analysen zur Verwendung der Unterrichtszeit an Hauptschulen. In Gruehn, s., Kluchert, G., Koinzer, Th. (eds.). *Was Schule macht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 133 – 151.
- Haselbeck, F. 1999. *Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen, Wahrnehmungen und Deutungen*. Passau: Wissenschaftsverlag Richard Rothe.
- Keller, J. 1995. *12 omylů sociologie*. Praha: Slon.
- Keller, J., Tvrdý, L. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lemešová, M. 2008. *Kultúra školskej triedy – hodnoty, nepísané normy, rituály*. Dizertačná práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta.
- Lemešová, M. 2010. „Deti nijak neobmedzujeme...” – škola ako systém pravidiel. In *Sociálno-pedagogické štúdie 2010* (CD ROM). Bratislava: Univerzita Komenského, 46 – 51.
- Magableh, A. Y., Hawamdeh, B. A. 2007. Accountability an Discipline in Classroom Management: Case Study: Jarash-Jordan. In *College Student Journal*, 41 (4): 901 – 908.
- Rendl, M. 1995. Jak se děti učí. In *Pražská skupina školní etnografie*. Typy žáků: zpráva zterénního výzkumu. [online], <http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/Typy/rendl.pdf>
- Rüedi, J. 2003. Disziplin in der Schule. In *Die Neue Schulpraxis*, 3: 5 – 9.
- Zinnecker, J. 1978. Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In Reinert, G. B., Zinnecker, J. (eds.). *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 29 – 121.

Autorka

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