

**Silvia Barnová – Gabriela Gabrhelová –
Zuzana Geršicová – Slávka Krásna –
Igor Marks – Zuzana Neupauer –
Gabriela Rozvadský Gugová**

ŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA



Vysoká škola DTI

2018

Názov: ŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA

Autori:

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.

doc. PaedDr. Mgr. Gabriela Gabrhelová, PhD.

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

Mgr. Igor Marks, PhD.

Mgr. Zuzana Neupauer

Mgr. Gabriela Rozvadský Gugová, PhD.

Zodpovedný redaktor:

Mgr. Igor Marks, PhD.

Recenzenti:

prof. PhDr. Miroslava Szarková, CSc.

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

doc. PhDr. Ľubica Gáborová, CSc.

Počet AH: 12,5

Počet strán: 297

ISBN: 978-80-89732-78-4

EAN:9788089732784

Rok vydania: 2018

Vydavateľ: VŠ DTI, Dubnica nad Váhom

***Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom
dňa 20.4. 2018 v edícii: Vysokoškolská učebnica pod číslom 06/2018.***

***„Naša mládež miluje prepych, je zle vychovaná,
vysmieva sa predstaveným, vôbec si neváži starých ľudí.
Dnešné deti sú hotoví tyrani.
Nevstanú, keď do miestnosti vojde starší človek.
Odvrávajú rodičom.
Jednoducho povedané: sú veľmi zlé...!“***

Lucius Annaeus Seneca

Obsah

Úvod	7
1 TERMINOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY	11
2 DEJINY STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	18
2.1 Vývoj pedagogiky ako vedy	18
2.2 Škola v priereze dejín	20
2.3 Vývinové tendencie školy	24
2.4 História stredných odborných škôl.....	32
3 POZITÍVNE ASPEKTY ŽIVOTA ŽIAKOV V ŠKOLE AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	43
3.1 Vybrané teórie o vzťahu emócií a tela.....	44
3.2 Implicitná a explicitná pamäť a ich vzťah k emóciám	46
3.3 Limbický systém a emócie.....	49
3.4 Humor v živote jedinca	50
3.4.1 <i>Humor a jeho funkcie, štýly humoru</i>	51
3.4.2 <i>Vývoj humoru jedinca</i>	58
3.4.3 <i>Aspekty určujúce uplatnenie humoru u pubescentov a adolescentov</i>	61
3.4.4 <i>Humor v škole</i>	65
4 NEGATÍVNE ASPEKTY ŽIVOTA ŽIAKOV V ŠKOLE AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	80
4.1 Etiopatogenéza porúch správania	82
4.1.1 <i>Klasifikácia porúch správania</i>	84
4.2 Agresivita, agresívne správanie (sa) a šikanovanie	91
4.2.1 <i>Agresivita a agresívne správanie</i>	91
4.2.2 <i>Šikanovanie</i>	92
4.3 Riešenie problematiky šikanovania v škole	110
4.3.1 <i>Prevencia šikanovania</i>	113

4.3.2	<i>Najčastejšie chyby pedagógov pri vyšetroaní šikanovania v triede</i>	<i>116</i>
4.4	<i>Výskumy šikanovania v škole vo svete a u nás</i>	<i>119</i>
5	PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA AKO	
	KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	134
5.1	<i>Pedagogická diagnostika v podmienkach stredných odborných škôl.....</i>	<i>134</i>
5.1.1	<i>Proces diagnostikovania ako súčasť vyučovania</i>	<i>138</i>
5.1.2	<i>Metódy pedagogickej diagnostiky</i>	<i>143</i>
5.1.3	<i>Hodnotenie žiakov</i>	<i>144</i>
5.2	<i>Psychologická diagnostika v podmienkach stredných odborných škôl</i>	<i>151</i>
5.2.1	<i>Druhy rozhovorov používané v psychológii.....</i>	<i>157</i>
5.2.2	<i>Psychologický dotazník.....</i>	<i>159</i>
5.2.3	<i>Výkonové testy</i>	<i>161</i>
5.2.4	<i>Projektívne testy.....</i>	<i>162</i>
5.2.5	<i>Psychofyziologické metódy.....</i>	<i>163</i>
5.2.6	<i>Diagnostika sociálne významných vlastností osobnosti v podmienkach školy</i>	<i>165</i>
5.2.7	<i>Diagnostika interpersonálnych vzťahov v podmienkach školy</i>	<i>166</i>
5.2.8	<i>Diagnostika skupín v podmienkach školy</i>	<i>166</i>
5.2.9	<i>Diagnostika vybraných porúch v podmienkach školy</i>	<i>170</i>
6	OSOBNOSTNÁ A SOCIÁLNA EDUKÁCIA AKO KOMPONENT	
	ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	187
6.1	<i>Osobnostná a sociálna edukácia.....</i>	<i>187</i>
6.1.1	<i>Základné metodické princípy osobnostnej a sociálnej edukácie.....</i>	<i>190</i>
6.1.2	<i>Základné ciele osobnostnej a sociálnej edukácie</i>	<i>192</i>
6.1.3	<i>Tematické okruhy osobnostnej a sociálnej edukácie.....</i>	<i>197</i>
6.1.4	<i>Metódy používané v osobnostnej a sociálnej edukácii.....</i>	<i>203</i>
6.1.5	<i>Možnosti začlenenia osobnostnej a sociálnej edukácie do edukačnej práce školy</i>	<i>208</i>
6.1.6	<i>Vplyvy pôsobiace na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka.....</i>	<i>212</i>

7 UČITEĽ A TRIEDNY UČITEĽ AKO KOMPONENTY ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	218
7.1 Všeobecná charakteristika osobnosti človeka a typológia osobnosti človeka	218
7.2 Osobnosť učiteľa	223
7.3 Typológia osobnosti učiteľa	226
7.4 Triedny učiteľ	232
7.4.1 <i>Pedagogicko-didaktická práca a úlohy triedneho učiteľa</i>	234
7.4.2 <i>Funkcie triedneho učiteľa</i>	239
7.4.3 <i>Práca triedneho učiteľa na triednických hodinách</i>	240
8 AKTUÁLNE VÝCHODISKÁ ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY	248
8.1 Platná legislatíva v oblasti stredných odborných škôl v Slovenskej republike ako komponent školskej pedagogiky	249
8.1.1 <i>Ústava Slovenskej republiky</i>	251
8.1.2 <i>Školský zákon – zákon o výchove a vzdelávaní</i>	252
8.1.3 <i>Zákon o stredných školách a stredných odborných školách</i>	256
8.1.4 <i>Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave</i>	257
8.1.5 <i>Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch</i>	259
8.1.6 <i>Kvalifikačné predpoklady a požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov</i>	262
8.1.7 <i>Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve</i>	262
8.1.8 <i>Zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení</i>	264
8.2 Školská edukácia a generácie ako komponent školskej pedagogiky	265
8.3 Edukačné aspekty digitálneho humanizmu ako komponent školskej pedagogiky	279
Záver.....	293

Úvod

Z hľadiska profilácie vysokej školy, pod ktorej gesciou predložená vysokoškolská učebnica vznikla, bude jej text zameraný na stredné odborné školy, avšak väčšina vybraných častí problematiky školskej pedagogiky sú spracované natoľko podrobne, že môžu tvoriť vhodné gnozeologické východiská pre predmet školskej pedagogiky aj bez konkrétneho zacielenia na stredné odborné školy v podmienkach Slovenskej republiky, a mnohé časti majú významný "presah" aj za hranice našej republiky.

Prvá kapitola našej vysokoškolskej učebnice bude venovaná terminologickým východiskám školskej pedagogiky a jej postaveniu v systéme pedagogiky ako vednej disciplíny. Školskú pedagogiku budeme v predloženej vysokoškolskej učebnici ponímať ako teoreticko-empiricko-aplikačnú disciplínu pedagogiky pokrývajúcu špecifickú problematiku školskej edukácie bez exaktného ohraničovania konkrétnymi vzdelávacími stupňami, metodicky a koncepcne vychádza z princípov aktuálneho vedeckého poznania školy ako edukačnej inštitúcie, aktuálneho vedeckého poznania existujúcich školských systémov, aktuálneho vedeckého poznania uplatňovanej školskej politiky, aktuálneho vedeckého poznania školskej edukačnej praxe, vychádza z aktuálneho vedeckého poznania relevantných komponentov interného prostredia školskej edukácie (napr. metód, zásad, prostriedkov, filozofických konceptov, nevyhnutného pedagogického prieskumu, či edukačného výskumu a pod.) a z aktuálneho vedeckého poznania relevantných komponentov externého prostredia (sociálneho, legislatívneho, ekonomického ...), prvky ktorého priamo či nepriamo pôsobia na vstupy, procesy a výstupy školskej edukácie.

Druhá kapitola učebnice bude rozpracovávať dejiny stredných odborných škôl ako významný komponent kontextu školskej pedagogiky, bude opisovať vývoj pedagogiky ako vedy, školu v priereze dejín, vývinové tendencie školy, históriu stredných odborných škôl.

Obsah tretej kapitoly vysokoškolskej učebnice bude tvoriť rozpracovanie pozitívnych aspektov života žiakov v škole ako komponent školskej pedagogiky aj z hľadiska vybraných teórií o vzťahu emócií a tela, implicitnej a explicitnej pamäti a ich vzťahu k emóciám, z hľadiska humoru v živote jedinca, funkcií a štýlov humoru, vývoja humoru jedinca, aspektov, určujúcich uplatnenie humoru u pubescentov a adolescentov a humoru v škole.

Po rozpracovaní pozitívnych aspektov života žiakov v škole ako komponentov školskej pedagogiky budú štvrtú kapitolu nami predkladanej učebnice tvoriť negatívne aspekty života žiakov v škole ako komponent školskej pedagogiky najmä z hľadiska etiopatogenézy porúch správania, klasifikácie porúch správania, agresivity, agresívneho správania (sa) a šikanovania, riešenia a prevencie šikanovania v škole, najčastejších chýb pedagógov pri šetrení šikanovania v triede, pozornosť budeme venovať aj výsledkom výskumov šikanovania v škole vo svete a u nás.

Súčasťou piatej kapitoly vysokoškolskej učebnice bude téma pedagogicko-psychologickej diagnostiky ako ďalšieho významného komponentu školskej pedagogiky. Táto kapitola učebnice bude rozdelená na dve podkapitoly s cieľom upriamiť pozornosť najskôr na rozpracovanie problematiky pedagogickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl a potom na rozpracovanie problematiky psychologickkej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl, aj keď je jasné, že pedagogicko-psychologická diagnostika je v priamej edukačnej praxi stredných odborných škôl realizovaná spoločne. Problematika pedagogickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl bude opísaná spolu s procesom diagnostikovania, budú opísané aj súčasti pedagogickej diagnostiky v podmienkach školy aj so zameraním na metódy pedagogickej diagnostiky a hodnotenia žiakov v škole. Problematika psychologickkej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl bude spracovaná so zreteľom na druhy rozhovorov používané v psychológii, psychologický dotazník, výkonové testy, projektívne testy, so zreteľom aj na diagnostiku sociálne významných vlastností osobnosti v podmienkach školy, diagnostiku interpersonálnych vzťahov v podmienkach školy, diagnostiku skupín v podmienkach školy a diagnostiku vybraných porúch žiakov v podmienkach školy.

Šiesta kapitola našej učebnice sa bude venovať tematike osobnostnej a sociálnej edukácie ako ďalšiemu z komponentov školskej pedagogiky. Súčasť tejto kapitoly budú tvoriť základné metodické princípy osobnostnej a sociálnej edukácie z hľadiska jej základných cieľov, tematických okruhov, používaných metód, vplyvov pôsobiacich na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka a budeme písať aj o možnostiach začlenenia osobnostnej a sociálnej edukácie do edukačnej práce školy.

Súčasťou siedmej kapitoly tejto vysokoškolskej učebnice bude téma učiteľa a triedneho učiteľa ako významných komponentov školskej pedagogiky. Najskôr budeme v siedmej kapitole uvádzať všeobecnú charakteristiku osobnosti človeka a existujúce relevantné typológie osobnosti človeka, potom budeme podrobnejšie opisovať osobnosť učiteľa s typológiou osobnosti učiteľa, v nadväznosti na to sa zameriame na triedneho učiteľa, jeho pedagogicko-didaktickú prácu, jeho funkcie a prácu triedneho učiteľa na triednických hodinách.

Ostatnú kapitolu predkladanej učebnice budú tvoriť aktuálne východiská školskej pedagogiky, zamerané najmä na platnú legislatívu v oblasti stredných odborných škôl v Slovenskej republike (najmä Školský zákon – zákon o výchove a vzdelávaní, Zákon o stredných školách a stredných odborných školách, Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave, Zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení a ďalšie.) Ďalším aktuálnym východiskom školskej pedagogiky je téma školskej edukácie vo vzťahu ku generáciám. Táto téma tvorí významný komponent, ktorý ovplyvňuje alebo by aspoň mal ovplyvňovať predmet záujmu školskej pedagogiky, a to na základe ponímania edukačného pôsobenia, pričom za východisko budeme považovať sociologické ponímanie Generácie X, Generácie Y, Generácie Z a Generácie Alfa. Sociológovia totiž pozorovali, že posledné tri - štyri generácie ľudstva možno chronologicky vymedziť podľa špecifického správania sa a prejavov. Každá z týchto generácií má, podľa sociológov, svoj špecifický spôsob života a z toho prameniace osobitné požiadavky, ktoré formujú práve technológie. Vidieť to najlepšie v priamom porovnaní s predchádzajúcou generáciou. Pred tridsiatimi, dvadsiatimi a dokonca aj desiatimi rokmi boli predstavy o tom, ako bude fungovať svet v roku 2010 úplne iné, ako naozaj vyzeral. Rozmach osobných počítačov, mobilov a sociálnych sietí prekonal tie najodvážnejšie predikcie. V súčasnosti sa formuje a dospieva generácia, ktorá s

týmito technológiami vyrastala odmalička, takpovediac automaticky. A s tým súvisí aj tematika edukačných aspektov digitálneho humanizmu, ktorý pôsobí ako komponent školskej pedagogiky. Je zrejmé, že s technologickým pokrokom prichádzajú aj špecifické situácie v morálnom a mravnom kontexte života jedincov v spoločnosti napr. tým, že digitalizácia určitým spôsobom mení vzájomnú komunikáciu ľudí, ich každodenný osobný život, vplýva na hodnotový systém jedinca a zasahuje aj do autentických prejavov jednotlivcov – mnohé aplikácie umožňujú osobné vyjadrenie a akýsi druh kybervlastníctva. Tu je, podľa nášho názoru, jasný priestor pre vymedzenie edukačných aspektov digitálneho humanizmu v jeho ponímaní v edukačnom pôsobení na digitálnu generáciu v stále rôznorodejšej kultúre, preto sa v príslušnej časti našej vysokoškolskej učebnice budeme zaoberať edukačnými aspektmi digitálneho humanizmu a anticipačnými komponentmi edukácie z hľadiska digitálneho humanizmu.

Predložená vysokoškolská učebnica je určená ako východiskový text pre študentov učiteľských smerov na vysokých školách a univerzitách, taktiež učiteľom v priamej edukačnej praxi, využiteľná najmä v rámci ich ďalšieho a celoživotného vzdelávania, je taktiež určená žiakom stredných škôl a študentom vysokých škôl, ktorí sa pripravujú na profesiu učiteľa a všetkým ostatným záujemcom o predmetnú tematiku.

Predpokladáme, že texty učebnice umožnia pozorným čitateľom zorientovať sa vo východiskových a elementárnych štruktúrach školskej pedagogiky ako súčasť pedagogiky a súčasne im umožnia pochopiť multifaktoriálnosť tejto disciplíny. Avšak až priama edukačná prax v škole, školských zariadeniach a samozrejme aj v rodine ukáže, nakoľko teoretické východiská, odporúčania a koncepty sú funkčné, realizovateľné, a tým využiteľné v spoločensky žiaducom smerovaní edukačného pôsobenia v celej našej spoločnosti.

1 TERMINOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

Z hľadiska terminologického ukotvenia školskej pedagogiky ako vednej disciplíny, ktorá existuje v rámci pedagogiky ako vedy, v našej vysokoškolskej učebnici považujeme za potrebné najskôr predložiť aktualizovanú definíciu pedagogiky ako vednej disciplíny. **Pedagogiku**, v súlade s ďalšími autormi, považujeme za vedu (seba)edukácii čiže vedu o výchove a sebvýchove, vzdelávaní a sebvzdelávaní detí, mládeže, dospelých a seniorov, ktorí sú intaktní, alebo dočasne či trvale handicapovaní. Ak sa chceme podrobnejšie zaoberať pedagogikou ako vednou disciplínou, považujeme za potrebné uplatňovať interdisciplinárny prístup k problematike edukácie a vychádzať aj z konkrétnych výskumných zistení iných vedných odborov, najmä psychológie, konkrétne vývinovej a sociálnej psychológie, filozofie, sociológie, biológie, medicíny a iných. Podľa nášho ponímania **školská pedagogika** akoteoreticko-empiricko-aplikačná disciplína pedagogikypokrýva špecifickú problematiku školskej edukácie bez exaktného ohraničovania konkrétnymi vzdelávacími stupňami, metodicky a koncepcne vychádza z princípov aktuálneho vedeckého poznania školy ako edukačnej inštitúcie, aktuálneho vedeckého poznania existujúcich školských systémov, aktuálneho vedeckého poznania uplatňovanej školskej politiky, aktuálneho vedeckého poznania školskej edukačnej praxe, vychádza z aktuálneho vedeckého poznania relevantných komponentov interného prostredia školskej edukácie (napr. metód, zásad, prostriedkov, filozofických konceptov, nevyhnutného pedagogického prieskumu či edukačného výskumu a pod.) a z aktuálneho vedeckého poznania relevantných komponentov externého prostredia (sociálneho, legislatívneho, ekonomického ...), prvky ktorého priamo či nepriamo pôsobia na vstupy, procesy a výstupy školskej edukácie. Školská pedagogika teda predstavuje zovšeobecnený, vnútorne usporiadaný ucelený súbor vedecky podložených a overených teoretických poznatkov, názorov, interpretácií a praktických skúseností v oblasti školskej edukácie, školská pedagogika ako vedná disciplína je zameraná na stanovenie, rozpracovávanie a konkretizovanie teórie a praxe školskej edukácie v celospoločenskom kontexte. Chápať školskú pedagogiku ako synonymum školskej didaktiky považujeme za názorovo

prekonané, čím zdôrazňujeme interdisciplinárny kontext školskej pedagogiky v rámci ostatných pedagogických disciplín, či už základných, hraničných alebo aplikovaných a súčasne zdôrazňujeme interdisciplinárny kontext školskej pedagogiky v rámci aktuálne platnej systematizácie existujúcich vedných disciplín.

V prvej kapitole našej vysokoškolskej učebnice preto budeme vymedzovať základné terminologické východiská školskej pedagogiky, ktoré s obsahom vysokoškolskej učebnice samozrejme súvisia. Ku kľúčovým pojmom, ktoré sú najdôležitejšie z aspektu náhľadu do tejto pedagogickej disciplíny zaraďujeme: *celoživotná edukácia, edukácia, kompetencie, kľúčové kompetencie, sebaedukácia, stredná odborná škola, škola, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, učiteľ, výchova, vzdelávanie, žiak*. Pri vymedzovaní pojmov sme vychádzali z dostupných a relevantných definícií, v prípade, že sme také nenašli, pristúpili sme k ucelenejšiemu definovaniu pojmu podľa nášho názoru, avšak na základe existujúcich východísk z prác iných autorov. Definované pojmy sme z dôvodu prehľadnosti a lepšej orientácie zoradili podľa abecedy.

Celoživotná edukácia je pojem, ktorý zastrešuje celoživotné vzdelávanie a celoživotnú výchovu. **Celoživotné vzdelávanie** je akékoľvek všeobecné vzdelávanie, odborné vzdelávanie a odborná príprava, neformálne vzdelávanie a informálne učenie sa počas života, ktoré vedú k zdokonaleniu vedomostí, schopností, zručností a kompetencií z osobnostného, občianskeho, spoločenskému i profesijného hľadiska. Patrí sem aj poskytovanie služieb profesijnej orientácie a poradenstva (Celoživotné vzdelávanie. [on-line]). **Celoživotnú výchovu** môžeme vymedziť, v súlade s ďalšími autormi, ako celoživotný proces, zameraný prevažne na afektívnu stránku, ktorý má za úlohu pripraviť človeka pre spoločenský život a odovzdáva mu skúsenosti staršej generácie. Celoživotná výchova je teda proces zámerného pôsobenia na osobnosť človeka s cieľom zámerného a cieľavedomého utvárania a ovplyvňovania podmienok, ktoré umožnia optimálny rozvoj každého jedinca v súlade s individuálnymi dispozíciami, stimulujúcimi jeho vlastnú snahu stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou. Celoživotná výchova je teda proces spojený s vývinom každého jedinca (ontogenetické hľadisko) a s vývojom celej spoločnosti (fylogenetické hľadisko).

Edukáciou ponímame výchovu a vzdelávanie ako celok, čím poukazujeme na skutočnú komplexnosť výchovy a vzdelávania (Hlásna, 2013).

Kompetenciu vymedzujeme ako preukázanú schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a na jeho ďalšie vzdelávanie (Zákon č. 245/2008 Z. z.).

Kľúčové kompetencie definujeme ako prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec na svoje osobné naplnenie a rozvoj, na zapojenie sa do spoločnosti a úspešné zamestnanie sa (Kľúčové kompetencie. [on-line]).

Sebaedukácia je pojem, ktorý zahŕňa seba výchovu a seba vzdelávanie.

Sebavýchovu vymedzujeme ako autonómnu sústavnú, cieľavedomú činnosť, proces formovania vlastnej osobnosti jedinca v snahe dosiahnuť čo najvyššiu kvalitu spoločensky žiaducich vlastností osobnosti v súlade so zachovaním vlastnej jedinečnosti a autenticity, seba výchova teda je zameraná prevažne na afektívnu stránku osobnosti. Pri **sebavzdelávaní** ide o sústavnú činnosť jedinca zameranú na cieľavedomé získavanie vedomostí, na sebou samým iniciovaný proces vzdelávania sa a formovanie vlastnej osobnosti v snahe dosiahnuť požadované vedomosti. V celom procese seba vzdelávania sa je jedinec realizátorom úsilia, lebo celý proces si sám plánuje, zabezpečuje, uskutočňuje, vyhodnocuje a obnovuje. Seba vzdelávanie sa je teda prevažne zamerané na kognitívnu stránku jedinca. Za jeden z predpokladov seba edukácie považujeme seba poznávanie.

Stredná odborná škola je vnútorne diferencovaná stredná škola, ktorá pripravuje žiakov v najmenej dvojročnom a najviac päťročnom vzdelávacom programe príslušného odboru vzdelávania. Vzdelávacie programy strednej odbornej školy sú zamerané predovšetkým na výkon povolání a odborných činností v národnom hospodárstve, zdravotníctve, verejnej správe, kultúre, umení a v ostatných oblastiach a môžu pripravovať aj na ďalšie štúdium. Stredné odborné školy poskytujúce vzdelanie na výkon povolání a odborných činností sa členia na

typy. Odborné vzdelávanie a príprava v strednej odbornej škole rozvíjajú vedomosti, zručnosti a schopnosti žiaka získané v predchádzajúcom vzdelávaní a poskytujú vedomosti, zručnosti a schopnosti nevyhnutné pre výkon povolania a odborných činností. Stredná odborná škola zabezpečuje žiakom teoretické vyučovanie a praktické vyučovanie. Ak stredná odborná škola zabezpečuje žiakom len teoretické vyučovanie, žiaci absolvujú praktické vyučovanie v stredisku praktického vyučovania alebo pracovisku praktického vyučovania (Zákon č. 245/2008 Z.z.).

Školou alebo školským zariadením je výchovno-vzdelávacia inštitúcia zriadená podľa osobitného predpisu (Zákon č. 245/2008 Z.z.). Definícia školy vychádza z jej základného spoločenského poslania a môžeme ju označiť za sociálnu inštitúciu účelovo vytvorenú na realizáciu jej základnej úlohy, t. j. na zaistenie riadenej a systematickej edukácie (Kosová – Kasáčová, 2009). Průcha a kol. (2013) definujú školu ako spoločenskú inštitúciu, ktorej tradičnou funkciou je poskytovanie vzdelávania žiakom príslušných vekových skupín v organizovaných formách podľa určitých vzdelávacích programov. Poňatie a funkcie školy sa menia so zmenami spoločenských potrieb. Škola sa stala miestom socializácie žiakov, podporujúcim ich osobnostný a sociálny rozvoj a pripravujúcim ich na život osobný, pracovný a spoločenský.

Školský vzdelávací program je základným dokumentom školy, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v školách podľa tohto zákona. Školský vzdelávací program vydáva riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade školy a v rade školy. Školský vzdelávací program musí byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa tohto zákona a s príslušným štátnym vzdelávacím programom (Zákon č. 245/2008 Z.z.).

Štátny vzdelávací program - Štátne vzdelávacie programy vymedzujú povinný obsah výchovy a vzdelávania v školách podľa tohto zákona na získanie kompetencií. Štátne vzdelávacie programy vydáva a zverejňuje Ministerstvo školstva Slovenskej republiky (Zákon č. 245/2008 Z.z.).

Študent vysokej školy – uchádzač o štúdium na vysokej škole prijatý na štúdium sa stáva študentom odo dňa zápisu v príslušnej škole (Študent. [on-line]).

Učiteľ (edukátor) je profesionálne kvalifikovaný pracovník, ktorý má špecifické funkcie v edukačnom procese a je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky edukačného procesu (Průcha a kol., 2013).

Výchovu vnímame ako celoživotnú sociálnu interakciu, zameranú na dosiahnutie vyšších kvalít a individuálny rozvoj všetkých stránok jedinca v súlade s požiadavkami spoločnosti a miestom jedinca v nej (Hlásna, 2013).

Vzdelávanie chápeme ako cielene organizovaný a realizovaný proces výchovno-vzdelávacieho pôsobenia a učenia sa, zameraného na rozvoj dieťaťa alebo žiaka v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou (Zákon č. 245/2008 Z. z.).

Žiak je fyzická osoba, ktorá sa zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v základnej škole, strednej škole, v škole pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a v základnej umeleckej škole (Zákon č. 245/2008 Z. z.).

Pri vymedzovaní pojmov pre potreby tejto publikácie sme vychádzali z dostupných a relevantných definícií renomovaných odborníkov v Slovenskej i Českej republike. Je však zrejmé, že definícií a vymedzení uvedených kľúčových pojmov je toľko, koľko autorov sa venuje ich zadefinovaniu a podrobnejšiemu opisu či vymedzeniu. V predchádzajúcom texte si neuplatňujeme nárok na úplnosť či jednoznačnosť definície kľúčových pojmov, urobili sme tak najmä pre vyššiu zrozumiteľnosť nasledujúceho textu pre cieľovú skupinu čitateľov a aj z hľadiska aktualizovaného ponímania pojmov v súvislosti s budúcim vývojom terminologických východísk sledovanej problematiky, podrobnejšie napr. Treľová – Olšavský (2015, 2016a, 2016b), Králik a kol. (2015) a iní.

Otázky ku kapitole:

1. Definujte predmet pedagogiky ako vednej disciplíny.
2. Vlastnými slovami vysvetlite stredobod záujmu školskej pedagogiky ako aplikovanej disciplíny edukačných vied.
3. Porovnajte pojmy „vzdelanie“ a „vzdelávanie“.
4. Prečo je, podľa Vášho názoru, školská pedagogika, zaradená medzi aplikované edukačné vedy?
5. Pokúste sa predpovedať budúce smerovanie školskej pedagogiky v aplikovanej oblasti SOŠ.
6. Odpovedzte na otázku „Čo je dôležitejšie v pôsobení na edukovaného – výchova alebo vzdelávanie“ a zdôvodnite svoje rozhodnutie.

Zoznam informačných prameňov:

Celoživotné vzdelávanie. [on-line]. [cit. 2018-11-03]. Dostupné na Internete: <http://web.saaic.sk/llp/sk/_main.cfm?obsah=m_glosar.cfm&sw_prog=1>

HLÁSNA, S. 2013. *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. Dubnica nad Váhom: DTI, 2013. 168 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-57-7.

Kľúčové kompetencie. [on-line]. [cit. 2018-11-03]. Dostupné na Internete: <http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html>

KOSOVÁ – KASÁČOVÁ, 2009. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2013. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.

KRÁLIK, J. – OLŠAVSKÝ, F. – HORVÁTH, M. 2015. Child abduction from their biological parents by means of a new system of juvenile justice and the protection of children´s rights by international human rights standards. In: *Lidská práva o žalobách týkajících se odebírání dětí v členských státech rady Evropy a související lidskoprávní aspekty*. Hodonín : Ústav práva a soudního inženýrství, 2015. ISBN 978-80-905646-7-1. S. 64-73.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Študent. [on-line]. [cit. 2018-10-23]. Dostupné na Internete: <http://www.mtf.stuba.sk/docs//doc/legislativa/2013/znenie_zakona_1.9.2013.pdf>

TREĽOVÁ, S. – OLŠAVSKÝ, F. 2015. Utilization of dual education as potencial tool of competitive advantage of organizations - marketing and legal aspects. In: *MMK 2015* [elektronický zdroj]. - Hradec Králové : Magnanimitas, 2015. - ISBN 978-80-87952-12-2. - S. 356-365 [CD-ROM].

TREĽOVÁ, S. – OLŠAVSKÝ, F. 2016a. Dual education - Pupils enforcement in the Slovak practice. In: *EDULEARN 16 : Conferece proceedings* [elektronický zdroj]. Valencia : IATED Academy, 2016. ISBN 978-84-608-8860-4. S. 5762-5768

TREĽOVÁ, S. – OLŠAVSKÝ, F. 2016b. Linking theory with practice - pespective in preparing of vocational schools students in Slovakia. In: *EDULEARN 16 : Conferece proceedings* [elektronický zdroj]. Valencia : IATED Academy, 2016. ISBN 978-84-608-8860-4. S. 5330-5338

Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [on-line]. [cit. 2018-10-23]. Dostupné na Internete:<http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf>

2 DEJINY STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

Druhá kapitola vysokoškolskej učebnice bude rozpracovávať dejiny stredných odborných škôl ako významný komponent kontextu školskej pedagogiky, bude opisovať vývoj pedagogiky ako vedy, školu v priereze dejín, vývinové tendencie školy, históriu stredných odborných škôl. V druhej kapitole budeme písať o dejinách stredných odborných škôl ako významného komponentu školskej pedagogiky ako subdisciplíny pedagogiky ako vedy.

2.1 Vývoj pedagogiky ako vedy

Dejiny školstva a pedagogiky skúmajú a vysvetľujú vývoj pedagogických ideí, praktických noriem, inštitúcií a školských sústav. Dôležité miesto v dejinách školstva a pedagogiky majú názory a koncepcie významných pedagogických osobností a ich vplyv na pedagogické myslenie v minulosti, ako aj v súčasnosti.

Pedagogika (školská pedagogika) patrí k vedným odborom, ktoré sú na jednej strane charakteristické dlhými tradíciami, na strane druhej špecifickým vývinom v 20. a 21. storočí, keď reaguje na mnohé podnety, t. j. na zmenenú situáciu výchovy v rýchlo sa meniacej spoločnosti a trendy modernej doby. Súvisí to so špecifickým vývinom faktorom, t. j. s osobitosťami jej predmetu.

Pomenovanie pedagogiky pochádza z gréckeho **pais** (genitív paidos) = chlapec, **agó** = vedenie niekoho. **Paidagógos** bol otrok, ktorý sa staral o deti slobodných a bohatých rodičov, teda ich učiteľ a vychovávateľ.

Termín pedagogika sa na označenie vedy o výchove začal používať v 18. storočí, čo súviselo so zvláštnosťami jej vývinu, ako aj so skutočnosťou, že výchova ako špecifická cieľavedomá činnosť má spoločensko-historický charakter. Aká je ekonomická štruktúra a úroveň danej spoločnosti, aké je jej politické zriadenie, taká je aj výchova. Pre každé základné vývojové obdobie je typické určité

fungovanie výchovy, ktoré sa prejavuje nielen v praktickom uplatnení určitých základných inštitucionálnych prvkov, ale aj v teoretických koncepciách (viac alebo menej ucelených).

Pred vznikom pedagogiky ako modernej vedy, t. j. do 19. storočia, bola pedagogika integrálnou súčasťou filozofie a bola chápaná ako umenie, to znamená, že výchova bola považovaná za niečo jedinečné a neopakovateľné. Základné otázky výchovy boli obsiahnuté vo všetkých veľkých filozofických systémoch, to znamená, že pedagogika sa vyvíjala v rámci filozofie a názory o výchove boli spravidla súčasťou úvah o človeku a usporiadaní spoločnosti.

Významným podnetom na rozvoj pedagogiky malo pôsobenie J. A. Komenského. Oprávnené býva považovaný za tvorca systému vied o výchove. Až do 17. storočia bola pedagogika „orientovaná“ na zdokonalenie výchovných programov, t. j. na problematiku cieľov. Záujem sa sústreďoval na snahu vytvoriť učebnicu, ktorá by svojou štruktúrou umožňovala úspešný postup učenia. Až v 17. storočí sa pedagogika intenzívne orientuje aj na otázku „ako?“. Príkladom je práve chápanie pedagogiky J. A. Komenského vymedzené vo Veľkej didaktike (1991, s. 11) ako *„...všeobecné umenie učiť všetko alebo spoľahlivý a vybraný spôsob, ako možno vo všetkých obciach, mestách a dedinách niektorého kresťanského štátu zriaďovať také školy, aby sa všetká mládež oboch pohlaví bez akejkoľvek výnimky mohla vyučovať v náukách, zušľachtovať v mravoch, naplňať zbožnosťou, a tak sa v rokoch dospievania stručne, príjemne a dôkladne naučiť všetko, čo je potrebné pre prítomný a budúci život.“*

Po rozpade veľkých filozofických systémov nastupuje deskriptívne štádium, to znamená štádium kritického opisovania, porovnávania, hodnotenia a systematického usporiadania. Súčasne bola pedagogika pestovaná ako praktická veda bez potrebnej vedeckej a inštitucionálnej základne. Bola považovaná za akúsi univerzálnu technológiu procesov vzdelávania a výchovy. Od pedagogiky sa vyžadovalo, aby praxi poskytla súbor pravidiel, smerníc a postupov, ktoré by sa vzťahovali na všetky možné situácie výchovy a vzdelávania.

Od 19. storočia, najmä zásluhou J. F. Herbarta, sa pedagogika vymedzuje ako veda opierajúca sa o empiriu s príbuznými vedami.

Na prelome 19. a 20. storočia najmä pod vplyvom rozvoja vied, hlavne prírodných, prenikajú aj do pedagogiky tendencie po zvedečtovaní, ktoré reprezentovali najmä empiricko-analytické smery, ako napr. experimentálna pedagogika a pedológia. Charakteristická bola ich snaha budovať pedagogiku ako kvantitatívne orientovanú vedu. Významnú úlohu zohrala reformná pedagogika, vychádzajúca z kritiky tradičnej školy, s novým výhľadom na ich riešenie (Baďuríková, 2001, s. 17).

V súčasnosti môžeme rozlíšiť dva základné trendy v rozvoji pedagogiky. Prvý scientistický trend reprezentuje tie oblasti pedagogiky, ktoré nadväzujú na scientisticko-pozitivistický model a sú orientované na (Švec, 1998, s. 55) kvantitatívny výskum, ktorý kladie dôraz na prísne a presné merania v termínoch množstva, intenzity a častosti, na rozbor príčinných vzťahov medzi premennými faktormi a na hodnotovo nezaťažené problémy bádania. Druhý trend reprezentuje bohato diferencovaná škála rôznych filozofických smerov, ktorá je (Švec, 1998, s. 55) reprezentovaná kvalitatívnym výskumom. Tu sa akcentuje kvalifikovanie významov a charakterizovanie prípadov v termínoch vzorca a modelu, spoločensky konštruovaná povaha (kultúrnej) skutočnosti, buduje sa dôverný vzťah medzi výskumníkom a predmetom štúdia v hodnotovom rámci spoločenskej skúsenosti. Často, no nepresne sa tento druhý prúd označuje ako humanitný (humanisticky orientovaný). Okrem pedagogiky nadväzujúcej sa humanisticky orientovanú psychológiu sem patrí celý rad ďalších prúdov, ako napr. pedagogika kultúry, kritická pedagogika atď.

2.2 Škola v priereze dejín

Počiatky procesov organizovanej výchovy mladej generácie ako duchovného odovzdávania a preberania siahajú do raných vývinových stupňov ľudskej spoločnosti. V priebehu historického vývinu sa tieto procesy postupne rozvíjali, diferencovali a upevňovali, až nadobudli inštitucionálny charakter. Označenie škola však získavajú až oveľa neskôr.

Škola ako inštitucionalizovaná forma výchovy, ako organizované edukačné zariadenie je spätá s procesmi zákonného upevňovania a administratívneho dotvárania (Baďuríková a kol., 2001, s. 19). Aj keď je presadzovaná subjektívnymi životnými vzťahmi spoločnosti, vyznačuje sa aj zámerným neosobno-objektívnym usporiadaním vzťahov a funkcií.

K definovaniu školy ako vzdelávacej inštitúcie sa pristupovalo a dodnes pristupuje na základe rôznych hľadísk, zásad a kritérií, z rôznych filozofických a teoretických východísk. Preto existujúce definície majú rozmanitú úroveň presnosti, výstižnosti, všeobecnosti a vhodnosti. Niektoré z nich uvádzame a charakterizujeme.

V gréckom staroveku bola škola (**scholé**) chápaná ako „voľný čas“, oslobodenie od povinností všedného dňa, čas slobodného občana, vyplnený slobodným štúdiom, príjemné prežívanie času zamerané na uspokojovanie vyšších potrieb človeka, na zdokonalenie celej osobnosti, teda nebola pre ľudí „neslobodných“, ktorí sa museli venovať práci. Okrem toho sa slovom škola (scholé) označovali aj rozpravy filozofov so svojimi žiakmi, znamenalo vyučovať, prednášať, venovať sa niekomu alebo niečomu.

Neskoršie, najmä v období rímskej ríše, keď sa stálymi miestami výchovných stretnutí stávali miestnosti svätýň, arkády divadiel, priestory športových objektov a pod., začali sa termínom škola (**schola**) označovať procesy vyučovania a štúdia, ale aj miesta na vyučovanie, ústavy a domy, v ktorých sa mládež vzdeláva, i spoločnosti učiacich sa žiakov.

Chápanie školy ako miesta, či zariadenia na vyučovanie a učenie sa mimo rodiny pretrvávalo aj v neskoršom období, keď sa výchova rozvíjala cez rozmanité formy kláštorných a mestských škôl. V 17. storočí, keď začali prejavovať záujem o zriaďovanie škôl niektorí panovníci a pristupuje sa k vydávaniu školských poriadkov i právnych nariadení o povinnej školskej dochádzke, sa škola chápe ako miesto určené na poučenie a výchovu ľudu.

Zásadný zlom v rozvoji a chápaní školy nastáva v 18. storočí. Pod pojmom škola sa chápe štátom zriaďované spoločstvo zvláštneho druhu, miesto, ktoré

bolo vytvorené pre deti na účely verejného, pre všetkých platného vyučovania a všeobecného vzdelávania (Baďuríková a kol., 2001, s. 20).

V období osvietenského absolutizmu sa verejné vykonávanie výchovy a vyučovania stále viac považuje sa nutné. Vtedajší panovníci chceli výchovou obyvateľstva podporovať hospodársky rozvoj. Škola ako „verejné miesto“ sa tak postupne stáva inštitúciou štátu a sú stále výraznejšie snahy urobiť návštevu školy povinnou pre všetky vrstvy obyvateľstva. V tomto zmysle nastáva zmena v definovaní školy, ktorá sa tu chápe ako zariadenie štátu, ktorého cieľom je vyučovanie mládeže v žiaducich poznatkoch a vedách.

Vznikajú rôzne diskusie o verejnej výchove a vyučovaní a už na začiatku 18. storočia silnie reformné úsilie filantropistov i reformné zásahy osvietenského štátu. Dôležité formulácie a opisy funkcií školy a prostriedkov nevyhnutných na ich realizáciu prispeli k upresneniu chápanie školy ako „inštitúcie štátu“, i k zdôvodneniu jej dôležitosti a významu. Škola sa tu definuje ako verejné zariadenie štátu, ktorá má zabezpečiť kultúrne tradovanie, sprostredkovať vedomosti a spôsobilosti, ako aj nabádať k zákonnému správaniu sa, v spoločenskom živote a cvičiť tieto spôsoby správania.

Stále viac a dôraznejšie sa pripomína verejný charakter a spoločenský význam školy. Spolu so spoločenským významom školy sa zvyrazňuje aj chápanie školy ako druhu zvláštneho spoločenstva.

Koncom 19. storočia sa stále viac zdôrazňuje socializačná funkcia školy a to sa premieta aj do definícií školy.

Na chápanie školy a utváranie podoby vyučovania v škole mala na začiatku 20. storočia výrazný vplyv reformná pedagogika, ktorá nastúpila okolo roku 1900 a školu kritizovala ako vzdialenú realitu a životu detí a neprispôsobenú ich správaniu. Škola bola nazvaná „knižnou školou“ a požadovalo sa, aby sa stala školou pracovnou, výchovnou alebo školou života, zážitku. Mala teda byť chápaná ako miesto, na ktorom mali utvárajúce sa osobnosti spoluurčovať svoju vzdelávaciu cestu.

V polovici 20. storočia na našom území nastáva reforma, ktorá zmenila tradovanú štruktúru školy a jej chápania. Škola sa stáva miestom socialistickej výchovy.

V západoeurópskych krajinách sa pokračovalo vo vymedzovaní pojmu škola v nadväznosti na predvojnové trendy a nové hľadiská sa objavovali len zriedka. Významná zmena sa uskutočňuje až v 60. rokoch 20. storočia, keď sa otvorili nové perspektívy školskoteoretického myslenia, vyznačujúceho sa intenzívnou a rozsiahlou kritikou nedostatkov verejnej školy. Poukazuje sa na nežiaduce prebujnenie administratívneho charakteru, na negatívne pôsobenie inštitucionálne zakotvených rituálov, na vzdľaťovanie sa vyučovania od života a i. Prejavujú sa snahy o reformu školy, vedú sa rozporuplné diskusie o zmysle existencie školy, o jej funkciách, o vzťahu školy a spoločnosti a o mnoho ďalších otázkach. Začína sa rozvíjať hnutie za antiautoritatívnu výchovu, za alternatívne školy a vytvorenie školského práva a nových školských predpisov. Rozpracúvajú sa a zdôvodňujú sa práva povinnosti účastníkov školského diania, ktoré sa zakotvujú do školského práva. Zároveň sa rozvíja determinované hľadisko školy ako organizovanej inštitúcie, školy ako sociálneho systému, ktorý ako súčasť vzdelávacieho systému musí byť zohľadnený vo vzťahu závislosti k ostatným spoločenským systémom (Baďuríková a kol., 2001, s. 21 - 22).

Veľká pozornosť sa venuje skúmaniu a formulácii nepedagogických (spoločenských) funkcií školy, čím sú často do úzadia odsúvané tradované pedagogické funkcie. Výraznejšie sa prejavuje snaha o interpretáciu školy na základe komplexnejších interdisciplinárnych analýz podstaty, znakov a funkcií školy.

Od 70. rokov 20. storočia sa vedecké úsilie orientuje na skúmanie školy v celospoločenskom kontexte. Významným východiskom sú pritom najmä kultúrno-porovnávacie štúdie anglických sociálnych antropológov a amerického štrukturálneho funkcionalizmu, ktoré zdôrazňujú, že školy pôsobia v špecifických sociálnych a ekonomických podmienkach a preto ich problémy nemožno riešiť len v ich rámci. To je možné len vtedy, ak sa bude skúmať a objasňovať vzťah medzi školou a spoločnosťou, analyzovať pôsobenie sociálnych javov v škole, ak sa bude odkrývať aký účel školy plnia v spoločnosti. Na základe toho sa prejavuje snaha

o uplatnenie sociologických prístupov a o formuláciu sociologicky determinovaných chápaní a interpretácií školy.

2.3 Vývinové tendencie školy

Súčasná škola je produktom dlhodobého procesu, pričom jednotlivé prvky jej štruktúry sa postupne „usadzovali“ v rôznych vrstvách v dobe ich vzniku. Jednotlivé staršie vrstvy boli poprekrývané ďalšími tak, že niektoré prvky zanikli, iné sa transformovali, no časť z nich zostala nezmenená vo svojej archaickej podobe. Odhaliť tieto skutočnosti znamená pochopiť školu aj ako nepedagogickú inštitúciu, teda v jej komplexnej podobe, tak ako ju chápe teória školy (multifunkčnosť).

Z hľadiska základných premien školy je nutné rozlišovať medzi jej staršími vývinovými obdobiami, t. j. do 18. storočia, a obdobím moderných školských systémov od 19. storočia. Školstvo bolo do osvietenských reforiem prísne individualizované (decentralizované), t. j. každá škola (resp. školstvo určitej rehole) bolo osobitným druhom, resp. typom školy.

Špecifickým problémom školy sú fenomény návyku a tradícií. Návyky, t. j. určité stereotypy (prvky) z minulosti verejnosť často vníma ako samozrejmosť, hoci sú to v mnohých prípadoch len „pozostatky“ minulosti. Ak sledujeme historické premeny školy, dostávame sa k javom ako sú tradície a zmeny. Škola (školský systém) sa vyznačuje silným tradicionalizmom.

Periodizácia vývinu školy je značne problematická. Jednoznačné a neproblematiké etapy nemôžu byť vymedzené bez aspoň čiastočného prekrývania ich niektorých prvkov. Jednotlivé druhy škôl sa nevyvíjali rovnomerne a paralelne, ale napr. elementárne školstvo sa vyvíjalo so značným oneskorením a naopak vyššie školstvo (vrátane univerzít) s predstihom.

Ako najvhodnejší model periodizácie škôl sa ukazuje periodizácia vypracovaná H. Engelbrachtom (Engelbracht, 1982 In Baďuríková, 2001, s. 25 -

32), ktorá je plne akceptovateľná a použiteľná aj pre územie Slovenska, ktoré bolo integrálnou súčasťou všetkých kultúrnych premien v tomto regióne.

Uvedená periodizácia nezahŕňa starovek. Pri stredoeurópskej škole totiž nemožno preukázať úplnú a neprerušenu nadväznosť kresťanskej školy raného stredoveku na antickú školu. Toto prerušenie kontinuity sa uskutočnilo s dôvodu vedomého odmietania pohanstva a antickej kultúry, ako aj ďalších príčin.

Aj obraz stredoveku ako „temného obdobia“ nie je presný, to znamená, že nebol obdobím bez vzdelanosti a škôl, ale ich rozšírenie bolo iné a v iných dimenziách ako v nasledujúcich obdobiach. To sa plne prejavuje aj v použitej periodizácii, ktorá rozlišuje niekoľko základných vývinových fáz.

Prvú reprezentuje **monastierska– kláštorná fáza** (8. – 13. storočie). Škola vznikla postupne ako určitý druh subsystemu formujúcej sa cirkevnej organizácie. Vývin škôl bol priamo a výlučne „naviazaný“ na cirkevnú organizáciu. Osoby bez vzdelania sa nemohli uplatniť v cirkevnom úrade. Pre vznik prvých škôl bola teda dôležitá existencia kláštorov a spôsob ich organizácie.

Prvá vlna kláštornej fázy v stredoeurópskom priestore súvisela s ich misionárskym poslaním a kristianizáciou. V 7. storočí začína veľká vlna zakladania kláštorov v strednej Európe, ktorá vrcholí v 8. storočí. Vývin na území Slovenska možno z hľadiska základných vývinových trendov v tomto období označiť ako „odlišný“. Po krátkom medziobdobí slovanskej kultúry znovu začínajú prevládať západné kultúrne vzory.

Druhú vlnu reprezentuje obdobie do 10. storočia, kým tretia vlna trvá do 13. storočia a výrazne zasahuje aj naše územie. V tomto období sa výrazne rozširujú vzdelávacie aktivity aj mimo kláštorov, keď iniciatíva vychádza od biskupov, podporovaných svetským duchovenstvom, napr. po kapitulských školách nasleduje vznik farských škôl. ďalším dôležitým znakom na konci tejto vývinovej fázy je vznik univerzít. Zakladanie univerzít je výraznejšie späté so vzdelávaním laikov a približuje sa už mestskej kultúre, čoho vonkajším znakom je presun školských stredísk do miest.

Škola teda v tomto období vznikla ako vedľajší produkt života cirkvi a dominovali v nej nepedagogické funkcie. Tento monopol cirkvi na vzdelanie,

ktorý z hľadiska jeho nárokov možno definovať ako totálny, bol daný nízkou vzdelanosťou obyvateľstva, najmä jej kvantitatívneho rozšírenia (počtu škôl a učiteľov).

Pre prvú etapu vývinu je charakteristické, že školstvo nevytvára klasickú formu pyramídy so širokými základmi elementárnych škôl, zužujúcim sa súborom stredných škôl a s vrcholom (špičkou), reprezentovaným univerzitami. Bolo jednoducho obmedzené na špičky, ale ešte bez chápania elít. Vzdelávanie bolo nielen univerzálne v zmysle celoeurópskej kultúry, ale aj v zmysle univerzálnosti, t. j. úplnosti. Problém nebol v ich neprístupnosti, chápanej dnešnými očami, ale v ich regionálnej nedostatočnosti a prirodzených obmedzeniach vyplývajúcich zo spoločenského zaradenia človeka v stredovekej spoločnosti.

Druhú základnú etapu nastupujúcu v období neskorého stredoveku po kláštornej fáze označujeme ako **urbánnu – mestskú**. Keďže je reprezentovaná záujmami obyvateľov miest, kde sa presunuli strediská vzdelanosti, získala z periodizačného aspektu aj toto pomenovanie. Novým javom tejto druhej fázy je vznik školských poriadkov, regulujúcich vzťah mesta a cirkvi, presnejšie mestskej rady a fary, čím mesto čiastočne presadzuje svoje požiadavky voči fare. Základom mestských škôl boli pôvodne školy farské v mestách. Samotná urbánna fáza vývoja školstva reprezentuje obdobie 14. až 15. storočia.

Charakteristickým znakom tejto druhej vývinovej fázy je, že síce mestá vo svojom záujme výrazne podporujú rozvoj škôl, ale vzhľadom na postavenie kresťanskej viery vo všetkých oblastiach života nemali záujem sa dištancovať od cirkvi. Nóvmum je v presadení vlastných záujmov v oblasti škôl a ich kvantitatívnom rozšírení. Mešťania postupne získavajú možnosť skutočne spolurozhodovať, čím sa začína meniť (rozširovať) kvalifikačná funkcia školy, i keď je ešte obmedzená len na úzku skupinu obyvateľstva.

Tretiu etapu, reprezentujúcu 16. a 17. storočie, označujeme ako **konfesionálnu** fázu. Zásadnou zmenou oproti predchádzajúcej etape je novo sa prebúdajúci intenzívny záujem cirkvi o školu, ale teraz už podporovaný aj časťou obyvateľstva. Kvantitatívny rozvoj školstva v tejto etape je výsledkom súťaženia katolicizmu a reformácie, teda funkcie, ktoré v tomto období škola plní, sú znovu prevažne nepedagogické.

Začiatok tejto tretej etapy (konfesionalnej) bol charakterizovaný krízou školy. Bolo to spôsobené úpadkom katolíckej cirkvi rýchlym rozšírením reformácie, čo malo za následok, že úpadok vzdelávania nadobudol katastrofálny rozsah. Bolo to dané tým, že školy ešte neboli verejnou záležitosťou, ale finančne a personálne boli podporované katolíckou cirkvou, teda jej kríza automaticky znamenala aj krízu školy. Až konfrontácia a konkurencia konfesií podnietila nový a výrazný (najmä kvantitatívny) rozvoj školstva a škody vzniknuté na začiatku reformácie sa nielen rýchlo zahladili, ale nastala aj doba vzrastu. Reformácia a nasledujúci zápas medzi konfesiami urobili školu „semenišťom cirkvi“, čiže „školská služba je i službou cirkvi“ (Baďuríková, 2001, s. 29).

Počas všetkých troch uvedených fáz, t. j. kláštornej, mestskej a konfesionalnej, ale aj na začiatku ďalšej fázy, označovanej ako štátna, zostáva zachované v nezmenenej podobe latinské školstvo, reprezentujúce vyššie vzdelávanie. Leho výraznejšie zmeny môžeme zaregistrovať až v súvislosti s koncom 18. storočia a hlavne v 19. storočí. Podľa tradičných predstáv, ktoré pretrvávali stáročia, len osvojenie si latinskej kultúry znamenalo vzdelanosť a kultiváciu osobnosti. Elementárne školy boli len „prípravou k vyučovaniu“.

Poslednou fázou, ktorá siaha až po súčasnosť (i keď sa už začínajú prejavovať znaky novej fázy), je **štátna** škola. Nástup štátnej fázy vývinu školy, ktorý sa v náznakoch začal objavovať už v 17. storočí, reprezentuje obdobie od 18. storočia. Predelom, odlišujúcim ju od konfesionalnej fázy, je sekularizácia a jej predpokladom – tolerancia.

Osemnásťte storočie (druhá polovica) završuje emancipáciu a sekularizáciu moderných školských systémov v strednej Európe. To znamená, že škola stráca individuálnu identitu (naopak, nadobúda ju žiak), keď pôvodne každá škola, resp. školstvo rádu (rehole) bolo jedinečnou inštitúciou s vlastnou vnútornou organizáciou a programom edukácie. Teda až od tohto obdobia vznikajú moderné školské systémy jednotlivých štátov s výraznými rozdielmi. Európa až do obdobia štátnej fázy vývinu školstva predstavovala teritoriálne nediferencovaný súbor škôl, ktorý bol k dispozícii všetkým záujemcom iných regiónov (štátov), ak im v tom nebránili konfesionalne dôvody. Tento celoeurópsky rozmer siete škôl umožňoval bezproblémovú mobilitu (výmenu) tak ideí, ako aj osôb. Začiatok štátnej fázy znamená v určitom zmysle nástup izolacionizmu do inštitúcie škola.

Pre štátnu školu je charakteristický ústup od stavovského a konfesijného vymedzenia prístupu k vzdelaniu, čo pripomína názory J. A. Komenského, a nastáva masový rozvoj elementárneho školstva. Školstvo sa postupne stávalo politikum. Koniec konfesijného a začiatok štátnej fázy vývinu školy je spojený s novým prvkom – sekularizáciou. Spočiatku je sekularizácia školy nepriama a postupná, no v 20. storočí je dominujúcim prvkom.

Prvé obdobie štátnej fázy, t. j. 18. storočie, je charakteristické úsilím absolutistického štátu (panovníka) prevziať a zaisťovať rozhodovanie v oblasti školstva. Štát si chce prostredníctvom školy zaisťovať disciplinizáciu budúcich občanov tak, aby ich spôsoby správania a postoje legitimizovali existujúce mocenské štruktúry. Tak sa školstvo stáva politikum, t. j. štátnou záležitosťou. Na jeho správu sa zriaďujú štátne orgány, ktoré zaisťujú presadenie tejto predstavy, a riadenie školstva prebieha prostredníctvom štátnej byrokracie.

Od 19. storočia nastupuje dôsledná unifikácia systému v podobe záväzne plánovaných typov a druhov škôl. Unifikácia školských systémov v jednotlivých štátoch, resp. regiónoch sa prehĺbuje až do 20. storočia, keď nastupuje jej postupné uvoľnenie. Pre štátnu fázu je typické rozhodovanie štátnej byrokracie o tom, čo škola je a čo môže. Toto rozhodovanie sa spočiatku prejavuje v rozlišovaní medzi formami vyučovacej povinnosti pre rôzne vrstvy. Majetným a urodzeným rodičom sa povoľuje zaisťovať vzdelanie a výchovu svojich detí privátnym vyučovaním, pretože spoločenské rozdiely boli v tomto období samozrejmé. „Demokratizácia“ školstva síce postupovala systematicky, no ešte dlhé obdobie sa objavili snahy o jej zámerné zastavenie.

Radikálny vstup do sféry školstva v 18. storočí predznamenal ďalšie zmeny, ktoré sa udiali v 19. a 20. storočí. Pre tri storočia trvajúcu štátnu etapu je charakteristický neobyčajne rýchly (kvantitatívny aj kvalitatívny) nárast školstva. Na jeho základné sformovanie v 18. storočí nadväzuje stabilizácia školských systémov v 19. storočí. Je síce sprevádzaná pokusmi o zastavenie expanzie „škôl pre všetkých“, no tieto pokusy nemali dlhé trvanie.

Rovnako významné zmeny ako elementárnu (primárnu) školu zasiahli aj stredné školy. Sú reakciou na ich úpadok v 18. storočí, t. j. tradičná latinská škola sa v 19. storočí mení na účelovo zameranú všeobecnovzdelávaciu školu ako

prípravu na univerzitu i ako miesto, kde budúci nižší štátni úradníci získavajú kvalifikáciu. Súčasne je doplnená novým typom „reálne“ zameraných škôl a škôl odborných. Stredné školy sú až do polovice 20. storočia reprezentantmi konzervatizmu, hlásiaceho sa k vzdelávaniu elít. Po druhej svetovej vojne strácajú aj túto pozíciu a stali sa všeobecne prístupnými, čo dokumentujú najmä snahy o „jednotnú“, resp. integrovanú školu.

Ďalším novým prvkom je modernizácia, presnejšie **profesionalizácia prípravy učňov**. Jej predpokladom boli pôvodne zásahy štátu do „cechovníckej“ prípravy a neskoršie zaradenie učňovských zariadení do školského systému. Podobne sa výrazne mení aj charakter odborných škôl, ktoré sa spolu s učňovskými školami stávajú rozhodujúcim prvkom v profesijnej príprave.

Od 19. storočia sa školstvo začína definitívne formovať do tej podoby systému, ako ho poznáme dnes, t. j. s tými funkciami, ktoré ho charakterizujú ako pedagogický, ale aj nepedagogický súbor inštitúcií. Radikálnou premenou prešla najmä jeho alokačná a kvalifikačná funkcia. Školstvo sa v tomto období (19. storočie) sformovalo do tej podoby pyramídy, ktorá ho charakterizuje dnes. Na elementárne školy, zaškolojujúce celú populáciu, priamo nadväzuje čoraz diferencovanejší a komplexnejší súbor rôznych typov a druhov stredných škôl, ktorý najmä v 20. storočí prežíva obdobie expanzie. Až do konca šesťdesiatych rokov 20. storočia je charakteristický jeho kvantitatívny rast, typický v tomto období nielen pre sekundárny stupeň, ale aj pre vrchol pyramídy školských systémov – univerzity a iné vysoké školy. Posledné dve desaťročia 20. storočia sú z hľadiska štruktúry školského systému „obdobím nového zvratu“, keď sa presadili zmeny, a to tak kvantitatívneho, ako aj kvalitatívneho charakteru. Štruktúra pyramídy škôl „pre všetkých“ a výberových škôl zaniká. Výberové školy sa stávajú masovými a pôvodné školy určené pre väčšinu populácie sa stávajú „minoritnými“, t. j. zvyškovými. Tradičná štruktúra školských systémov sa mení v svoj protiklad. príkladom toho je rastúci počet žiakov gymnázií, a naopak – klesajúci počet žiakov v školách poskytujúcich nízku kvalifikáciu. Tento trend premeny smerovania žiakov na jednotlivé typy škôl znamená súčasne diskreditáciu a neskorší zánik verejnou nepreferovaných škôl. Objavujú sa v podobe tzv. „zvyškových“ škôl, ktoré navštevujú tí žiaci, ktorých výberové školy odmietli. Aj tento jav prispieva k zásadnej premene školy na konci 20. storočia. Zvyškové školy môžeme

charakterizovať ako „školy bez perspektívy“ pre žiakov s „nízkymi vzdelanostnými šancami“ (Baďuríková, 2001, s. 31).

Koncom 19. storočia sa začína presadzovať aj ďalší prvok demokratizácie školy – koedukácia. V poslednej tretine 19. storočia sa postupne presadzuje plná všeobecná školská dochádzka, teda v tomto období už aj pre deti s rôznymi deficitmi, ktoré boli predtým zo školskej dochádzky vylučované. Školský systém tak dopĺňajú špeciálne školy a predškolské zariadenia (materské školy), ktoré završujú jeho typovú a druhovú pestrosť.

Zložitosť vnútorných zmien počas štátnej fázy pociťovali už samotní účastníci a dokázali ich presne postihnúť. Charakteristiky (označenia) jednotlivých storočí presne definujú hlavné znaky prebiehajúcich zmien. Tieto exemplárne označenia nám dnes umožňujú pochopiť, čo súčasníci vnímali ako rozhodujúce zmeny. Ide o vnútornú „periodizáciu“, kde každému storočiu je priradený konkrétny fenomén, ktorý pomenovaním reprezentuje nástup nových skutočností.

Osemnásťte storočie sa označovalo ako **storočie pedagogické**. Projekt školy v 18. storočí bol spojený s projektom moderny, ako vízia pretvorenia človeka – jeho výchovou. Vízie vzdelávania a výchovy „pedagogického storočia“ si spoločnosť 18. storočia osvojila natoľko, že ich recepcia pedagogiky bola charakteristickou pre vtedajšiu spoločnosť.

Devätnásťte storočia sa označovalo ako **storočie školské**. Radikálny nárast škôl natoľko vzbudzoval pozornosť a rešpekt súčasníkov, že ho pokladali za charakteristický znak svojej doby.

Dvadsaťte storočie už v roku 1900 E. Key nazval **storočím dieťaťa**. Pri pokuse odstrániť starú školu drilu tak reflektovala nástup reformného hnutia s jeho orientáciou na dieťa. Potvrďuje to aj prijatie Deklarácie práv dieťaťa.

V poslednej tretine 20. storočia kvantitatívny rozvoj školstva dosahuje hranice svojho rastu a začínajú sa objavovať prvky charakteristické pre ďalšiu etapu – **poštátnu, alternatívnu**. Pre toto obdobie je charakteristická strata monopolu štátu, keď štát už nestačí reagovať na diferencované potreby rôznych sociálnych zoskupení. Typickým znakom je „nový“ systematický nárast alternatívnych, súkromných a „záujmových“ škôl rôznych zakladateľských

združení , ktoré pociťujú štátne školy ako nevyhovujúce. V tejto fáze sa vývin školy zdanlivo vracia pred stav na začiatku štátnej etapy, pre ktorý je charakteristická rôznorodosť „zriaďovateľov“ škôl, čo súčasne znamená „prekonanie“ monopolného modelu štátnej školy, štátneho školského systému.

Pre dvadsiate storočie je charakteristická tendencia rýchlych a zásadných zmien tradičnej školy, resp. historicky vyvinutého tradičného systému. Modifikácie v rôznych podobách chápeme ako úpravy, resp. zásahy do vonkajšej a vnútornej organizácie v takom rozsahu, že vo svojej výslednej podobe sa už nezhodujú so znakmi tradične chápanej školy. Motívy modifikácie školy sú rôznorodé, najčastejšie vyplývajú z diferencovaných sociálnych, ideologických, ale i pedagogických potrieb a záujmov spoločnosti, ako aj niektorých spoločenských záujmových zoskupení, ale i jednotlivcov – reformátorov.

Najčastejšie sa s modifikáciami školy stretávame v podobe alternatívnych škôl. V rozvoji alternatívnych škôl sa prejavuje niekoľko tendencií.

Prvú reprezentuje rozsiahla „tradicionalistická“, vnútorne diferencovaná skupina modelov alternatívnych škôl, vychádzajúca z názorov takých osobností reformného hnutia, ako boli R. Steiner (waldorfské školy), M. Montessoriová, C. Freinet a P. Petersen.

Druhú „skupinu“ alternatívnych škôl tvorili, resp. tvoria úplne alebo čiastočne individualizované pokusy, často s obmedzenou dobou ich „pôsobenia“, ktoré napriek svojim odlišnostiam majú spoločné základné znaky

Tretiu skupinu môžeme označiť ako „novotvary“. Ich rozvoj začína v šesťdesiatych rokoch 20. storočia v súvislosti s nárastom alternatívneho štýlu života časti spoločnosti.

Okrem týchto troch skupín proklamovaných alternatívnych škôl pôsobí na tradičných školách mnoho učiteľov s alternatívnym (iným) chápaním vyučovania.

V súčasnosti (posledné desaťročia) prebieha základná premena u škôl všetkých stupňov. Okrem štátnych škôl vzniká široká sieť súkromných a cirkevných škôl, liberalizujú sa ciele, obsah, formy aj metódy výchovy a vzdelávania. Ich určitú integráciu majú zaistiť Štátny (Školský) vzdelávací program pre príslušný stupeň vzdelania, modelové kurikulá, príp. štandardy, aby sa dosiahla potrebná náročnosť

v súlade so študijným profilom absolventa. Do hry vstupujú vedľa pedagogických a profesijných faktorov, aj aspekty komerčné, hľadá sa spôsob ich optimálneho zladenia.

Slovenské školstvo je v neustálom transformačnom procese. Pluralistický prístup priniesol nové zdroje, prehodnocuje sa minulosť, v mnohých oblastiach je vidieť kontinuitu, príp. návrat k veciam minulým (napr. duálne vzdelávanie). V posledných rokoch sa v praxi uplatňujú tieto smery a tendencie: angažovanosť v učení, škola hrou, integrované vyučovanie, zdravá škola, projektové vyučovanie, otvorené vyučovanie a pod.

Úsilie o zmenu v škole má spoločného menovateľa. A to snahu:

- zmeniť celkovú orientáciu školy;
- komplexne rozvíjať osobnosť žiaka;
- nahradiť terajšiu „školu učenia“ novou „tvorivou školou“;
- posilniť pracovné aspekty (činná, aktívna škola), ako aj estetické, telovýchovné a zdravotné aspekty;
- prehĺbiť kontakt so životom, spoločnosťou, rodinou a prírodou;
- prekonať tradičné formy vyučovania v triedach skupinovými a individuálnymi formami;
- navodiť nový partnerský vzťah učiteľ vs. žiaci a pozitívne zmeniť celkovú atmosféru školy.

2.4 História stredných odborných škôl

Stredné odborné školstvo v Slovenskej republike (angl. *secondary vocational schools*) je významnou súčasťou vzdelávacej sústavy. Odborné vzdelávanie v strednej odbornej škole rozvíja vedomosti, zručnosti a schopnosti žiaka získané v predchádzajúcom vzdelaní a poskytuje vedomosti, zručnosti a schopnosti nevyhnutné pre výkon povolania a odborných činností.

Počiatky odborných škôl na Slovensku siahajú do druhej polovice 18. storočia, keď bol pri bratislavskej normálke zriadený nedeľný kurz pre učňov (1776). V 19. storočí sa s rozvojom jednotlivých odvetví hospodárstva a priemyslu objavuje požiadavka kvalifikovanej pracovnej sily. Vznikajú odborné školy zamerané na lesníctvo – Kráľovská komorská lesná škola v Liptovskom Hrádku (1802), na obchod obchodné školy (Martin, Dolný Kubín, Humenné), priemyselné školy – Strojnícka škola v Košiciach (1872), banícke školy – Odborná škola banícka v Banskej Štiavnici (1850) (Jurkovičová, 2015, s. 304).

Na území Slovenska koncom 19. storočia organizáciu učňovských škôl určil živnostenský zákon XXVII/1884 (v Uhorsku). Podľa tohto zákona obce majúce najmenej 50 učňov a neexistovala pre nich osobitná škola, museli sa postarať o ich ďalšie vzdelávanie v kurzoch. Podľa organizačného štatútu Ministerstva kultu a výučby z roku 1893 boli dvojaké učňovské školy: všeobecné a odborné. V školskom roku 1917/18, teda krátko pred vznikom Československej republiky, bolo na území Slovenska 98 učňovských škôl s 12.176 žiakmi. Nemali odborne zameraný učebný plán. Teoretické a praktické základy remesiel v nich učni nedostávali.

Odborné školy na území Slovenska boli veľmi skromne rozvinuté. Stredné, vyššie, priemyselné a poľnohospodárske školy začali vznikať až v poslednej štvrtine 19. storočia. Najstaršou priemyselnou školou na území Slovenska je strojnícka škola v Košiciach založená v roku 1842. Ďalšie vznikali v Bratislave, Banskej Štiavnici, Banskej Bystrici a Prešove. V rokoch prvej svetovej vojny fungovala v Gelnici zámočnícka škola. Drevárska škola sídlila v Spišskej Novej Vsi a tkáčska škola bola v Kežmarku.

Sieť odborného školstva sa rozšírila o obchodné školstvo. Išlo väčšinou o trojročné odborné školy, ktoré nadväzovali na meštiansku školu alebo nižšiu strednú školu. Vyššie odborné školy boli v Dolnom Kubíne, Veľkej Revúcej, Nitre, Kežmarku, Turčianskom Sv. Martine, Humennom a v Košiciach.

Do roku 1918 nebolo vybudované slovenské poľnohospodárske školstvo. V roku 1918 existovali len 4 odborné roľnícke školy v Brezne nad Hronom (1901), v Komárne (1901), v Rimavskej Sobote (1884) a v Sabinove (1917). V školskom roku 1913/1914 otvorili ďalšiu roľnícku školu v Oravskom Podzámku.

Okrem roľníckych škôl boli na Slovensku ešte lesnícke školy. V Liptovskom Hrádku malo sídlo horárska škola, v Bratislave vinárska, v Banskej Štiavnici Banská a lesnícka akadémia a v roku 1906 bola založená poľnohospodárska akadémia v Košiciach.

Rozvoj odborného školstva nastal po roku 1918. Rozpad Rakúsko-uhorskej monarchie, ako aj vznik Československej republiky v roku 1918, sa stal pre dejiny slovenského stredného a odborného školstva významným historickým medzníkom.

Medzi **odborné školy** patrili na Slovensku v období existencie medzivojnovvej Československej republiky hospodárske školy, obchodné, priemyselné a odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu, odborné školy pre ženské povolania a učňovské školy (Pšenák, 2011, s. 71 – 74).

Hospodárske školy. Hospodárske školy sa delili na viac druhov (roľnícke, zimné hospodárske a špeciálne hospodárske školy, gazdinské, lesnícke a drevárske a ľudové hospodárske školy). Patrili k nim aj vyššie hospodárske školy, ktorých úlohou bolo pripravovať samostatných poľnohospodárskych podnikateľov. Výchova úradníckeho dorastu pre veľkostatky sa ponechala vysokým školám. Štúdium na týchto školách trvalo 4 roky a výučba mala teoretický aj praktický charakter. Školy mali vlastné poľnohospodárske podniky. Absolventi vyšších hospodárskych škôl mohli študovať na poľnohospodárskom odbore vysokej školy technického smeru.

Obchodné školstvo. Do vzniku Československej republiky v roku 1918 existovali na Slovensku obchodné školy uhorského typu s maďarským vyučovacím jazykom. Zákonom č. 72/1922 sa uskutočnila unifikácia obchodného školstva na celom území Československej republiky. Zaviedol sa jednotný typ štvorročnej obchodnej akadémie, dvojročnej obchodnej školy, jednoročných obchodných kurzov, jednoročných abiturientských kurzov a dvojročných kupeckých pokračovacích škôl.

Najnižším typom obchodných škôl boli odborné obchodné školy, ktoré dopĺňali praktický výcvik učňa teoretickými vedomosťami v obchodnej živnosti, aby dosiahol ucelené vzdelanie a výučný list. Ďalším typom obchodných škôl boli verejné jednoročné kurzy, ktoré slúžili pre výcvik pomocného kancelárskeho personálu alebo pre výcvik pomocného personálu v obchode. Dvojročné obchodné

školy pripravovali žiakov na samostatné vedenie obchodných živností. Štvorročné obchodné akadémie sa končili maturitnou skúškou, ktorá oprávňovala absolventa, aby pokračoval v štúdiu na vysokej škole obchodnej alebo po doplňovacej skúške na právnickej fakulte. Maturitná skúška z obchodnej akadémie oprávňovala po jednoročnej praxi na samostatné vedenie živnosti. V obchodnom školstve bolo pravidlom, že k základnej (obchodnej akadémii alebo dvojročnej obchodnej škole) sa pripájali školy nižšieho typu.

Priemyselné a odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu.

Priemyselné odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu poskytovali mládeži teoretické i praktické technické vzdelanie. Priemyselné školy tvorili súbor niekoľkých škôl alebo kurzov rozličných typov. Ich organizácia nebola jednotná, mali zväčša dve alebo viac oddelení (stavebné, strojnícke, elektrotechnické a pod.). V období prvej Československej republiky existovali na Slovensku tieto typy priemyselných a odborných škôl pre jednotlivé odvetvia priemyslu: vyššie priemyselné školy, majstrovské školy a odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu.

Vyššie priemyselné školy poskytovali absolventom meštianskej školy alebo nižších tried gymnázia také všeobecné a odborné vzdelanie, aby po skončení školy mohli zastávať miesta konštrukčných a prevádzkových odborníkov v priemyselných odvetviach. Štúdium trvalo štyri roky a končilo sa maturitnou skúškou. Absolventi vyšších priemyselných škôl mohli pokračovať v štúdiách na vysokých školách technických.

Majstrovské školy vychovávali a vzdelávali ľudí, ktorí sa vyučili istému remeslu a boli istý čas zamestnaní. Po ukončení štúdia dostávali vysvedčenie, ktoré ich oprávňovalo na samostatné vykonávanie príslušnej živnosti. Majstrovská škola bola dvojročnou školou.

Odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu prijímali absolventov meštianskej školy. V nich sa vyučili niektorému remeslu a nahradzovali vyučeniu u majstra. Štúdium v nich trvalo 2 - 3 roky.

V priemyselných a odborných školách platili žiaci školné.

Odborné školy pre ženské povolania mali prakticky a teoreticky vzdelávať dievčatá podľa požiadaviek, ktoré kládla spoločnosť pre ženu. V roku 1920 sa priemyselné ženské školy reorganizovali na dievčenské odborné školy rodinné a živnostenské. V odbornej škole pre ženské povolania sa študovalo dva roky. Jej absolventky mali oprávnenie ďalej študovať v jednoročnej vyššej ženskej odbornej škole, v živnostenskej pracovni pre šitie šiat alebo bielizne, v dvojročnej škole pre ošetrovateľskú službu a v ústave pre vzdelávanie učiteliek materských škôl. Absolvovanie jednoročnej vyššej ženskej odbornej školy oprávňovalo k štúdiu v ústave pre vzdelávanie učiteliek ženských odborných škôl – gazdinský odbor a na školách pre sociálno-zdravotnú starostlivosť.

Učňovské školy poskytovali učňom teoretické odborné vzdelanie a podľa možností aj praktický výcvik v školských dielňach, a to najmä v tých prácach, ktoré sa nemohli naučiť v dielňach zamestnávateľov. Organizácia učňovských škôl v Československej republike sa upravila zákonom č. 259/1924 Sb. z. a n. a ministerským výnosom z roku 1925. Rozhodnutím komisie pre didaktickú reformu učňovských škôl sa učňovské školy zaradili od roku 1930 medzi odborné školy. Prestalo sa v nich dopĺňať učivo ľudovej alebo meštianskej školy, ťažiskom školskej práce bolo odborné vyučovanie. Táto požiadavka platila len formálne.

Po roku 1918 vznikajú roľnícke školy – v Záturčí v Martine (1921), hospodárska škola v Liptovskom Hrádku, Trnave (1922), jednoročné hospodárske školy v Eberharte (Malinovo, 1923), Holíči, Nitre, Novom Meste nad Váhom, priemyselné školy – štátna priemyselná škola v Košiciach (1919) zameraná na strojnícke odbory, Štátna československá priemyselná škola v Bratislave (1919) zameraná na strojnictvo a stavitel'stvo, Štátna československá priemyselná škola v Prešove (1919) zameraná na stavitel'stvo a strojárstvo, Štátna československá odborná škola kovorobná v Banskej Bystrici (1919) zameraná na strojnictvo, elektrotechniku, obsluhu parných kotlov, tesárstvo.

Vzdelávaniu dievčat sa venovali gazdinské školy – prvá gazdinská škola vznikla vo Veličnej pri Dolnom Kubíne (1921), následne v Skalici (1921), Komárne (1922), Hrachove pri Rimavskej Sobote (1935), Barci pri Košiciach (1935). V roku 1919 bola otvorená v Turčianskom Svätom Martine prvá slovenská vyššia škola pre ženské povolania.

Školské reformy sa za existencie Slovenskej republiky (1939 – 1945) vôbec nedotkli odborného školstva. K odborným školám patrili (Päť rokov slovenského školstva 1939-1943, 1944, s. 247-272):

- verejné obchodné školy;
- školy priemyselné a odborné pre jednotlivé odvetvia priemyslu;
- odborné školy pre ženské povolania;
- učňovské školy.

Verejné obchodné školstvo v období vojnovej Slovenskej republiky bolo organizované podľa zákona č. 73/1922, ktorý zaviedol jednotný typ štvorročnej akadémie, dvojročnej obchodnej školy, jednoročných kurzov, jednoročných abiturientských kurzov a dvojročných kupeckých pokračovacích škôl. V marci 1943 vyšiel organizačný štatút verejných obchodných učilíšť, ktorý obsahoval aj zhrňoval všetky predpisy dotýkajúce sa obchodného školstva: právne, hospodárske, personálne, pedagogické a administratívne predpisy (Päť rokov slovenského školstva 1939-1943, 1944, s. 251-252).

Najnižším typom obchodného školstva boli *odborné učňovské (pokračovacie) školy obchodné*. Ich cieľom bolo dopĺňať praktický výcvik učňa v obchodnej živnosti vedomosťami teoretickými, aby takto mohol dosiahnuť ucelené vzdelanie a výučný list. Takéto odborné školy sa mohli zriaďovať len tam, kde bol dostatok učňov.

Ďalším typom obchodného školstva boli *verejné obchodné školy*. Štúdium na nich trvalo dva roky. Vychovávali pre samotné vedenie obchodných živností.

Najvyšším organizovaným typom stredného odborného školstva boli *obchodné akadémie*. Štvorročné štúdium sa končilo maturitou, ktorá oprávňovala pokračovať v štúdiu na vysokej škole obchodnej alebo po diferenciálnej maturite na právnickej fakulte univerzity. Vysvedčenie zrelosti alebo na obchod oprávňovalo absolventov na samostatné vedenie obchodnej živnosti po jednoročnej praxi.

Jednoročné abiturientské kurzy mali za úlohu preškoliť absolventov rozličných stredných a odborných škôl.

Priemyselné odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu boli učebnými ústavmi pre technické vzdelávanie, v ktorých sa mládež pripravovala na určité odborné životné povolanie tak, že sa jej v týchto školách poskytovalo všeobecné a odborné vzdelanie (teoretické a praktické) pre patričné výrobné odvetvia.

V Slovenskej republike (1939 – 1945) boli tieto typy priemyselných a odborných škôl:

Vyššie priemyselné školy – štúdium na nich trvalo štyri roky. Prijímali sa do nich žiaci, ktorí skončili meštiansku alebo nižšiu strednú školu a mali najmenej 14 rokov. Poskytovali žiakom všeobecné aj odborné vzdelanie, aby po skončení mohli úspešne viesť výrobu v patričnom priemyselnom odvetví, prípadne po získaných skúsenostiach založiť si vlastné podniky.

Majstrovské školy – boli dvojročné. Mohli na nich študovať žiaci, ktorí skončili aspoň tri triedy meštianskej školy a vyučili sa príslušné remeslo. Absolventi zastávali potom miesta majstrov a dielovedúcich vo väčších podnikoch. Absolventi majstrovských škôl, ktorí ukončili s veľmi dobrým prospechom majstrovskú školu mohli ďalej študovať na vyššej priemyselnej škole pre absolventov majstrovských škôl. Štúdium trvalo dva roky a končilo sa maturitnou skúškou.

Odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu. Štúdium na nich trvalo dva-tri roky a prijímali sa do nich absolventi meštianskych škôl, ktorí mali najmenej 14 rokov. Na týchto školách sa vyučili niektoré remeslo, nahrádzalo sa vyučovanie u majstra a vychovávali sa kvalitnejší remeselníci.

Špeciálne školy. Tvorili oddelenia, pričlenené k niektorým priemyselným alebo odborným školám, v ktorých si podľa potreby absolventi z uvedených škôl dopĺňali vzdelanie.

Kurzy boli pravidelné alebo príležitostne usporiadané náukobehy pre vyučených remeselníkov a robotníkov.

Odborné školy pre ženské povolania. Základným typom odbornej školy pre ženské povolania bola *dvojročná ženská odborná škola*. Prijímali sa do nej absolventky meštianskej alebo nižšej strednej školy. Táto škola poskytovala všeobecné a odborné vzdelanie pre rodinu.

Jednoročné vyššie ženské odborné školy poskytovali absolventkám dvojročnej ženskej odbornej školy popri príprave na ďalšie odborné štúdium možnosť získať hlbšie vzdelanie v gazdinskom odbore.

Jednoročná škola rodinná a päťmesačná škola kuchárska pripravovali žiačky pre vedenie domácnosti a prípravu stravy vo väčších domácnostiach.

Učiteľské ústavy pre vzdelanie učiteliek ženských odborných škôl poskytovali vzdelanie potrebné na vyučovanie predmetov z odboru odevníckeho a gazdinského na odborných školách pre ženské povolanie.

Sociálne školy pripravovali teoreticky a prakticky na činnosť v rozličných odboroch verejnej i súkromnej sociálnej starostlivosti.

Učňovské školy. Nezmenenú organizáciu učňovských škôl prevzala Slovenská republika z medzivojnového Československa. Učňovské školstvo malo zabezpečiť výchovu mladých ľudí pre remeselné, priemyselné a obchodné povolania a zvyšovať spôsobilosť v povolani. Ich úlohou bolo poskytnúť živnostenskému dorastu teoretické, odborné a obchodné vzdelanie pre prípadné samostatné vedenie podniku, prípadne aj praktický výcvik v školských dielňach.

Zrušili sa všeobecné učňovské školy a zriaďovali sa obvodné učňovské školy v mestách, ktoré mali s okolím dobré železničné a autobusové spojenie.

Po druhej svetovej vojny všetko smerovalo k poštátneniu školstva, vrátane odborných a učňovských škôl. Po roku 1948 sa nová školská sústava rozdelila na tri stupne, jeho tretí stupeň tvorili školy: 1. povinné (základné odborné školy) a 2. výberové (vyššie stredné školy – vyššie odborné školy a gymnáziá) (Pšenák, 2011, s. 182).

Po roku 1948 vznikajú priemyselné školy strojnícke, chemické, stavebné, strojárske, dopravné, elektrotechnické, potravinárske; poľnohospodárske školy technické, majstrovské školy, účtovnícke, strediská pracovného dorastu pre mládež a i. obchodné školy boli v roku 1949 premenované na hospodárske školy a vyššie hospodárske školy, v roku 1953 na ekonomické školy, alebo stredné ekonomické školy (Jurkovičová, 2015, s. 305).

Zákon o sústave výchovy a vzdelávania z 15.12.1960 určil, že stredné a vyššie vzdelanie poskytujú odborné učilištia, učňovské školy, stredné školy pre pracujúcich, stredné odborné školy, podnikové technické školy, konzervatóriá.

V projekte Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy (1976) boli stredné odborné učilištia deklarované ako hlavný prúd vzdelávania.

Po roku 1989 bol narušený tradičný systém vzdelávania žiakov stredných odborných učilíšť pre konkrétne podniky a spolufinancovania ich prípravy podnikmi. V dôsledku znižovania záujmu o prípravu pre robotnícke povolania sa SOU postupne približovalo k SOŠ. Od školského roku 2008/2009 sa na základe Zákona o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z. z. stredné učilištia a učilištia premenovali na stredné odborné školy. Podľa spomínaného zákona je stredná odborná škola vnútorne diferencovaná stredná škola, ktorá pripravuje žiakov v najmenej dvojročnom a najviac päťročnom vzdelávacom programe príslušného odboru vzdelávania. Vzdelávacie programy stredných odborných škôl sú zamerané predovšetkým na výkon povolání a odborných činností v národnom hospodárstve, zdravotníctve, verejnej správe, kultúre, umení, môžu pripravovať absolventov aj na ďalšie štúdium.

V deväťdesiatych rokoch 20. storočia postupne zaznamenali útlm niektoré učebné odbory (v oblasti strojárstva, baníctva, hutníctva, poľnohospodárstva). Školy sa preorientovali na odbory zamerané na ekonómiu, obchod, služby, umenie a umelecké remeslá.

V súčasnosti sa realizujú kroky na znovuobnovenie kontaktov medzi odbornými školami a podnikmi, spoločnosťami a firmami. Hľadajú sa spôsoby prepojenia trhu vzdelávania a trhu práce, možnosť zapojenia zamestnávateľov do odborného vzdelávania, podmienky realizácie praktického vyučovania (odborná prax, odborný výcvik) priamo v prevádzkach zamestnávateľov. Do popredia sa dostáva kariérne poradenstvo, podpora odborného vzdelávania. V tejto súvislosti sa vkladajú veľké nádeje do duálneho vzdelávania, ako aj prijatého Zákona o odbornom vzdelávaní a príprave 61/2015 Z. z.

V druhej kapitole našej vysokoškolskej učebnice sme sa venovali dejinám stredných odborných škôl ako významného komponentu kontextu školskej pedagogiky, opisovali sme v nej vývoj pedagogiky ako vedy, školu v priereze dejín, vývinové tendencie školy, históriu stredných odborných škôl.

Otázky ku kapitole:

- 1.** Vymenujte základné fázy (etapy) v rámci vývinovej tendencie školy.
- 2.** Uveďte jeden typ obchodnej školy, ktorá existovala na území Slovenska po roku 1918 (po vzniku Československej republiky) a charakterizujte ju vlastnými slovami.
- 3.** Navrhните (nakreslite) prehľadnú schému sústavy odborného školstva na území Slovenska v rokoch 1918 – 1945.
- 4.** Porovnajte štruktúru odborných škôl na území Slovenska v rokoch 1918 – 1945 a v období 1945 – 1989.
- 5.** Zhrňte v niekoľkých vetách vývin obchodného školstva na území Slovenska v priebehu 20. storočia.
- 6.** Diskutujte minimálne vo dvojici o možných trendoch ďalšieho vývinu stredného odborného školstva na Slovensku.

Zoznam informačných prameňov:

BAĎURÍKOVÁ, Z. a kol. *Školská pedagogika*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2001. 256 s. ISBN 80-223-1536-2.

ENGELBRECHT, H. 1992. Bemerkungen zur Periodisierung der österreichischen Bildungsgeschichte. In LECHNER, E. – ZDARZIL, H. *Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Probleme und Perspektiven der Forschung*. Wien : Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1992., s. 11 – 34.

JURKOVIČOVÁ, A. 2015. Stredné odborné školstvo v Slovenskej republike. In ŠVEC, Š. (ed.) *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. s. 304 – 308. ISBN 978-80-223-3747-2.

KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Veľká didaktika*. Bratislava : SPN, 1991. 281 s. ISBN 80-08-01022-3.

Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943. Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1944. 719 s.

PŠENÁK, J. 2011. *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok : Verbum, 2011. 329 s. ISBN 978-80-8084-704-3.

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava : IRIS, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.

3 POZITÍVNE ASPEKTY ŽIVOTA ŽIAKOV V ŠKOLE AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

Obsah tretej kapitoly vysokoškolskej učebnice bude tvoriť rozpracovanie pozitívnych aspektov života žiakov v škole ako komponent školskej pedagogiky aj z hľadiska vybraných teórií o vzťahu emócií a tela, implicitnej a explicitnej pamäti a ich vzťahu k emóciám, z hľadiska humoru v živote jedinca, funkcií a štýlov humoru, vývoja humoru jedinca, aspektov, určujúcich uplatnenie humoru u pubescentov a adolescentov a humoru v škole.

Často sa v živote presvedčame, že emócie majú/nemajú veľký vplyv na osobnostné vlastnosti, sociálne zručnosti a na dosiahnutý úspech. Duševné schopnosti, myslenie a vedomie sú veľmi komplikované procesy a mozog sa bez kontaktu s ľuďmi a ich emóciami nebude rozvíjať štandardne. Myslením trávime najviac svojho času, kontrolovať myslenie a koncentrovať sa na činnosť je veľmi náročné (Rozvadský Gugová, 2015). A tomuto procesu sa venujeme a sme v ňom povzbudzovaní od malička. Každý z nás pozná vety „*Rozmýšľaj a potom konaj.*“, „*Dôležité je, čo má človek v hlave, a nie ako vyzerá.*“ a pod.

Ako to je s emóciami v osobnostnom zrení jedinca? Je dobré ich prejavovať, alebo je lepšie ich tlmiť? Kde sú limity pri prejavovaní emócií, a čo s tým vo výchove a vo vzdelávacom prostredí? Ktorý smiech je príjemný, a ktorý vadí?

Po prvé si treba uvedomiť, že aj neprítomnosť emócií v pozorovanom správaní ešte neznamená, že tam nie sú vôbec. V samej podstate **nie je možná kognitívna skúsenosť bez emočného základu**. Naše telo nedokáže oddeliť emócie, všetky informácie z vonkajšieho sveta získavame cez senzory, ktoré máme v tele. Aj neutrálna emócia je emócia. Náš mozog pracuje s emóciami neustále prostredníctvom limbického systému. Hipokampus dokáže behom minúty vytvoriť mentálnu mapu a pamätá si ju celé týždne. Podklady získava zásadne cez emočné centrum. Je súčasťou limbického systému, rovnako ako amygdala a septum. Limbický systém funguje ako veľmi účinný záložný systém v mozgu (ktorý je neustále aktívny), jeho súčasť amygdala súvisí s emóciami a motiváciou, zodpovedá za hnev a agresivitu, septum súvisí s hnevom a strachom. Ak je mapa, vytvorená

hipokampusom dôležitá (dôležitosť je svojim spôsobom emočne nabitá), informácie sa neskôr presunú do mozgovej kôry, kde zostanú dlhodobo uložené. Môže sa stať, že poškodením hipokampusu (stresom, traumou), sa človek nedokáže zorientovať v prostredí, ktoré dobre poznal, aj keď si pritom pamätá rozvrhnutie vecí (Silva- Stevens – Tonegawa - Wang, 1992). Výskumy v tejto oblasti dostatočne preukázali emočný význam skúseností. Málo podnetné prostredie nestimuluje ako prekážky. Zdá sa, že hnev, ktorý zažívame pri narazení na prekážku je jedným z dôležitých stimulátorov v živote.

Emócie, ktoré zažívame neustále celý život sú schopné veľmi intenzívne ovplyvňovať náš genetický potenciál. Všetky gény sú človeku dané už pri narodení (vlastne počatí), ale nie všetky sú hneď aktivované. Medzníky vo vývoji osobnosti sú determinované výchovou a zmenami prostredia, kedy sú vypínané a zapínané určité gény podieľajúce sa na maturácii mozgu. Z tohto dôvodu sa schopnosť génov ovplyvňovať vlastnosti osobnosti človeka mení v čase, v závislosti aj na životných skúsenostiach naplnených rôznorodými emóciami. Takže veľmi zjednodušene povedané v bezpečnom (nestresujúcom prostredí) sa genetický potenciál môže naplno uplatňovať. Humor, ktorý odľahčuje ťaživosť situácie a je riešením na bezmocnosť pomáha našim génom v aktívnej činnosti. Často sme v situácii zaskočení, doslova zamrznutí a vtedy nedokážeme uplatniť svoj potenciál, až smiech zabezpečí uvoľnenie tohto stavu a my nachádzame možnosti.

3.1 Vybrané teórie o vzťahu emócií a tela

Už *Charles Darwin* systematicky skúmal univerzálnosť emócií a telesných príznakov ľudského emocionálneho prejavu, v roku 1867 chcel zistiť, či typy emócií a ich prejavy sú v rôznych kultúrach rovnaké a zistil, že sú: dokonca aj v kultúrach, ktoré žili dlhodobo izolovane (Darwin, 1872). Radujeme sa a hneváme všade na zemi. A plačeme rovnako so slzami v očiach.

Keď hovoríme o emóciách, treba si predstaviť energiu, ktorá sa v tele prejavuje viac menej rovnako, podobné telesné prejavy má radosť i hnev, po neurologickej stránke ide o nabudenie nervovej sústavy a prejavy sú: búšenie srdca, zrýchlenie dychu, stiahnutie krvi z periférie do vnútorných orgánov, zúženie zreníc, ochladnutie okrajových častí tela a pod.

Avšak prežívané emócie sú z protichodných spektier. Že telo prežíva nabudenie, to je isté, môžeme ho relevantne zmerať. S uvedomením si aktuálne prežívanej emócie to už také jednoznačné nemusí byť. Väčšina dospelých ľudí spoľahlivo rozlišuje, že sa *raduje* alebo *hnevá*. U detí najmä malých, si však istí nemôžeme byť. A keď sa presunieme k rozlišovaniu príbuzných emócií: strach-hnev-tréma-frustrácia-znechutenie-hanba, bude problém narastať aj u dospelaj populácie.

Repertoár emócií malého človeka je obmedzený a limitovaný najmä životnými skúsenosťami, cez ktoré sa učíme diferencovať rôzne stavy a následne ich pre seba pomenovávať, aby sme sa mohli poučiť a v budúcnosti lepšie reagovať. Preto by sme nemali byť prekvapení spojitosťou emócií s telom, v hovorovej reči používame rôzne prirovnania, kde poznať prepojenie psychiky a somatiky (Rozvadský Gugová, 2015). Emócie môžeme pomenovať, pociťovať, prejavíť.

- *pomenovanie emočného stavu:*
 - hnev- roztrhne ma od zlosti, hanba- nedokážem sa na teba pozrieť,
- *pociťovaná emócia v tele:*
 - hnev- napätie v ramenách, ako keby ich pozdvihnutie, hanba- očervenenie v tvári,
- *prejavené správanie:*
 - hnev- krik, udieranie päšťou, hanba- vyhýbanie sa, odvrátenie pohľadu...

Teória afektov Silvana Tomkinsona (Rothschild, 2000) je postavená na podobnosti vyjadrenia plaču dieťaťa a dospelého a rozšíril ju na skúmanie prejavov medzi generáciami, všímal si výrazy tváre, ale aj držanie tela. Jeho nasledovníkom je *Donald Nathanson* (Nathanson, 1994).

Ďalším v rade, ktorý sa venoval prepojeniu mozgu a tela je *Joseph LeDoux* (LeDoux, 1996). Zaujímavá je jeho myšlienka evolučnej funkcie emócií spojená s prežitím v konfrontácii s nepriateľom.

Vo svojej práci neurológa sa *António Damasio* (1994) stretával s ľuďmi s poškodeným mozgom a zistil, že emócie sú nevyhnutné na racionálne myslenie, a že nato, aby sme mohli spraviť racionálne rozhodnutie, musíme dokázať precítiť dôsledky rozhodnutia. Významný prínos: nestačí kognitívne posudzovať, je potrebné prežívať (precítiť daný stav kompletne, neoddeľovať emócie od rácia). Telesné pocity sú základom emócií a tie sú podkladom pre uvažovanie nad dôsledkami rozhodnutí.

Je pravdou, že pri práci s emóciami sa väčšina autorov zaoberala viac negatívnymi aspektmi a počiatočné práce nesú spoločné témy: trauma, poškodenie, hanba, hnev, utrpenie.

3.2 Implicitná a explicitná pamäť a ich vzťah k emóciám

Pre lepšie pochopenie našich emócií (humor či hnev) si musíme ujasniť ich vzťah k pamäti (Rozvadský Gugová, 2014). Koncom deväťdesiatych rokov 20. storočia sa definitívne ujala teória o mnohonásobných pamäťových systémoch, v tomto období sa začalo hovoriť aj o dvoch samostatných pamäťových systémoch, ktoré sú rozdielne v typoch uložených informácií a aj v spôsobe ich vybavovania. Ide o explicitnú a implicitnú pamäť (Tab.1).

Tab. 1 Pamäťové systémy, explicitná a implicitná pamäť

	explicitná pamäť (deklaratívna)	implicitná pamäť (nedeklaratívna)
proces	vedomie	nevedomie
typy informácií	kognitívne	emocionálne
	fakty	podmieňovanie
	myseľ	telo
	verbálne/sémantické	zmyslové
	popis činnosti	automatické postupy
	procesujúca štruktúra mozgu	hipokampus
zrelosť štruktúry	okolo 3 rokov	od narodenia
aktivita počas stresu	potlačená	aktivovaná
jazyk	používa jazyk	bez slov
príklady informácií	názor, myšlienka	emócie, automatické činnosti (bicyklovanie, zamykanie dverí)

Zdroj tab 1: Rozvadský Gugová, 2014, s. 52.

Oba pamäťové systémy sa synchronizujú a paralelne spolupracujú. Za určitých situačných podmienok môže niektorý prebrať dominantnú funkciu a po čase sa opäť vráti k pôvodnému nastaveniu. Pochopenie spôsobu ako mozog a telo spracovávajú udalosti je kľúčové v edukácií. Použitie **priamych telesných intervencií** niekedy veľmi pomôže **urýchliť proces**, prípadne stabilizovať. Zameranosť na telesnú stránku nevyžaduje, aby sme menili svoje smerovanie, či predmet záujmu. Často úplne postačí vtip, úsmev, či láskavý očný kontakt.

Ludia, ktorým vstúpila do života akákoľvek porucha, či dysfunkcia, majú narušené fungovanie, a to ovplyvňuje ich schopnosti uspokojovať bežné potreby. Nedochoádza k zapamätaniu a k ukladaniu informácií rovnakým spôsobom ako u iných, alebo ako zažili pred zmenou. Zmena môže narúšať zrakovú, sluchovú alebo inú realitu ich života. Stres, ktorý zažili alebo opätovne zažívajú dookola zaplavuje ich telo rovnako ako pri prvej expozícii.

U niektorých jedincov, ale nedochádza k zacykleniu problémov a telo sa vysporiada so záťažou. Dnes vieme, že podiel na tom majú: príprava na očakávaný stres, úspešné reakcie, doterajší vývin, systém presvedčení, minulé skúsenosti, vnútorné zdroje, emočná väzba (zo strany rodiny, skupiny, triedy, edukátora) a v neposlednom rade schopnosť vytvoriť si odstup a humorný nadhľad.

V prípade dlhodobo pretrvávajúceho stresu, alebo jednorazového traumatického zážitku sa objavujú tieto symptómy, typické pre zvýšenú dráždivosť CNS: zrýchlený tep, studený pot, zrýchlený dych, búšenie srdca, nadmerná ostražitosť, nadmerná úľaková reakcia, poruchy spánku, strata chuti do jedla, ťažkosti s koncentráciou pozornosti.

Zaujímavé je, že symptómy samotné môžu byť spustené vonkajšími aj vnútornými podnetmi, ktoré boli pred tým bezpečné, prípadne neutrálne. Ale aj samotné symptómy telesné, ako napríklad zrýchlený dych, môžu spustiť reakciu, zaplavenie spomienkou na udalosť (Rozvadský Gugová, 2014).

V takejto traumatizovanej neuronálnej sieti jedinca je práve humor ten, ktorý dokáže robiť „diery“, narušiť zacyklenosť negatívnych reakcií v úzkostnom modeli a účinne rozkladá obsesívne mechanizmy.

3.3 Limbický systém a emócie

Limbický systém je sídlom inštinktov a reflexov, ktoré zabezpečujú naše prežitie, reguluje autonómnu nervovú sústavu (reakcie hladkého svalstva na stres, prikazuje boj, útek, zamrznutie). Tvoria ho:

- hypotalamus (riadi udržanie telesnej teploty, rovnováhu...);
- hipokampus (procesuje informácie v časovej osi, časový a priestorový kontext);
- amygdala (riadiaca uskladnenie emócií a reakcie na emocionálne nabité podnety) a
- talamus (centrum prenosu zmyslových informácií medzi telom a mozgovou kôrou).

O amygdale vieme, že je zrelá rovnako ako mozgový kmeň už pri pôrode, avšak časový hipokampus dozrieva neskôr, medzi druhým až tretím rokom života. Čo nám vysvetľuje detskú amnéziu, zážitky z detstva sú na ceste k uloženiu v kôre procesované cez amygdalu, funkcia hipokampu však nie je ešte dostupná, výsledkom je zapamätanie zážitkov z detstva vo forme telesných pocitov (príjemné a nepríjemné) bez kontextu a bez seriality (postupnosti).

Zrelé fungovanie limbického systému je nevyhnutné pre primerané fungovanie jedinca. Spracovanie hlavne stresujúcich udalostí (vstup do školy, testovanie vedomostí...) nemusí byť vždy možné (Rozvadský Gugová, 2014). Zvyšovaním stresu (pripomínanie časového limitu počas výkonovej skúšky) môže dôjsť k uvoľneniu hormónov, ktoré potláčajú aktivitu hipokampu, pričom činnosť amygdaly nemusí byť dotknutá. Je vysoko pravdepodobné, že práve predĺžené vylučovanie kortizolu ovplyvňuje hipokampus, a to môže viesť ku skresleniu spomienok (neschopnosť si vybaviť v časovom limite dôležité údaje). Nedávne výskumy zaoberajúce sa veľkosťou hipokampu zistili, že ľudia, ktorí prežili traumy, majú menší hipokampus, ako bežná populácia (Bremmer a kol., 1997; Rauch - Shin - Pitman, 1998; Schuff a kol., 1997). Na základe týchto informácií sa zatiaľ nedá určiť, či sa hipokampus ľudí s traumou zmenšil potláčaním jeho aktivity stresovými hormónmi, alebo či ho mali menší už pred traumatizáciou. Každopádne

treba brať vážne informáciu, že **stresové hormóny ovplyvňujú spracovávanie v časovom a priestorovom kontexte.**

3.4 Humor v živote jedinca

Humor je teda veľmi dôležitý pre ľudské emócie, socializáciu, správanie a zvládnutie najmä stresujúcich udalostí. Aj keď smiech je univerzálny a dokonca bežný u detí, hoci často nevieme na čom sa smejú, existujú vtipy, ktoré si vyžadujú zložité myslenie a zdôvodnenie (určité kognitívne schopnosti).

Pri definovaní humoru sa môžeme oprieť o zmysel alebo štýl. Cieľ či zmysel humoru môže byť: či a koľko ľudí sa zasmee a ocení vtipy, vyrovnávanie sa s vlastnými nedostatkami, bagatelizovanie a tým zmiernenie dôsledkov, veselá nálada. Štýlom humoru myslíme napríklad: sarkastický, láskavý, zábavný atď.

Vieme, že sa ľudia veľmi líšia v zmysle humoru a v preferovaných štýloch humoru. Zmysel pre humor je dôležitým psychologickým rysom, pretože je dôležité, ako dobre ľudia dokážu zvládnuť stres a ťažkosti, a hrá dôležitú úlohu v úspechu v sociálnej interakcii vrátane budovania romantických vzťahov. Zmysel pre humor je atraktívnym znakom. Existuje viac mužských ako ženských komikov, čo naznačuje, že biologické faktory môžu zohrávať určitú úlohu v tom, ako môžu ľudia byť zábavní.

Humor je koncept s viacerými rozmermi, ktorý môže byť súčasťou rôznych typov psychologických vlastností. Podľa Martina (2003) môže byť zmysel pre humor konceptualizovaný ako:

- *kognitívna schopnosť* (potrebujete chápať vtipy atď.);
- *estetická odpoveď* (potrebujete určité typy vtipov);
- *typ bežného správania* (niektorí ľudia majú zvyk, často sa smiať, alebo hovoria o mnohých vtipoch);

- *charakter temperamentu súvisiaceho s emóciami;*
- *postoj;*
- *stratégia zvládania alebo obranný mechanizmus*(Martin - Puhlik-Doris - Larsen – Gray - Weir, 2003).

3.4.1 Humor a jeho funkcie, štýly humoru

Ako sme už spomenuli vyššie, humor môže plniť rôzne aspekty života a mať tak rôzne funkcie. Môže výrazne korigovať narušené vzťahy, môže stmelovať ľudí v čase ohrozenia a výrazne tmiť prežívanie hrôzy, napomáha vytvárať nové vzťahy, uvoľňuje napätie, spája ľudí, búra hranice. Cez humor je možné vytvárať priaznivú uvoľnenú atmosféru, čo však dáva jedincovi s výrazným zmyslom pre humor oceňovanú silu a moc. Evolučne ľudia potrebujú cítiť bezpečie a ten, kto má nadhľad priťahuje k sebe ostatných. Funkcie humoru môžeme vyčleniť nasledovne:

- cieľom je harmonizácia vzťahu (harmonizujúca funkcia);
- cieľom je solidarita (stmelujúca funkcia);
- cieľom je priateľská atmosféra, vytváranie pozitívnych väzieb (spájajúca funkcia);
- cieľom je mocenská kontrola skupiny (manipulatívna funkcia);
- cieľom je určitá nálada, Vianoce, fenomén sviatočného humoru (uvoľňujúca funkcia, stimulujúca funkcia).

Niekedy je ťažké stanoviť, aký konkrétny cieľ humor sleduje a často sa v bežných situáciách prelínajú viaceré funkcie naraz. Humor najmä neraz umožňuje udržať si odstup. Avšak sarkazmus, či irónia naopak môžu vťahovať a zaplavovať. Zdá sa, že samotný druh, štýl humoru má určujúci charakter.

Štýly humoru (komiky)

Martin a jeho spolupracovníci (Martin - Puhlik-Doris – Larsen – Gray - Weir, 2003) definujú štyri štýly humoru:

1. afiliačný humor spojený s tendenciou rozprávať vtipy a vtipné príhody s cieľom pobaviť iných ľudí a upevniť vzťahy s nimi;
2. sebauposilňujúci humor slúžiaci ako mechanizmus zvládania záťaže;
3. agresívny humor spojený s využívaním sarkazmu, irónie a výsmechu;
4. sebaznevažujúci humor založený na ponižovaní vlastnej osoby.

Prvé dva štýly (afiliačný a sebauposilňujúci) radíme medzi adaptívne a posledné dva (agresívny a sebaznevažujúci) medzi maladaptívne druhy humoru. Hajdúk, M., Boleková, V. a Heretik, A. (2014) skúmali vo svojej štúdií vzťah medzi uvedenými štýlmi humoru a vybranými osobnostnými charakteristikami (depresivita, úzkostlivosť, dysfunkčné postoje, sebaúcta) na súbore vysokoškolákov. Zistili, že respondenti najčastejšie využívali afiliačný humor a najmenej agresívny humor. Celkovo zistili vyššie skóre v adaptívnych štýloch humoru. Pri skúmaní genderových rozdielov našli významné rozdiely iba v agresívnom štýle humoru ($U=666.5$, $p<0.01$), ktorý bol typickejší pre mužov. Ďalej zistili v súlade s Martinom (2003) pozitívne korelácie medzi sebauposilňujúcim štýlom humoru a sebaúctou a negatívne korelácie so symptómami sociálnej anxiety a depresie. Sebaznevažujúci štýl humoru sa im javil ako stratégia získavania pozornosti, ktorá však môže viesť k odmietaniu okolím.

Z jazykového hľadiska (štylistického a kultúrneho) poznáme u nás aj vo svete tieto druhy humoru (spracované podľa hesiel z Stručného etymologického slovníka slovenčiny, Králik, 2015):

- zábava (poskytovať potešenie, spôsobiť aby niečo bolo);
- humor (vtipnosť, nálada; staršie významy: vlhkosť, šťava, tekutina, temperament);

- nezmysel (nemyšlienka, opak uvažovania);
 - vtip (domyslieť sa, dovtípiť sa, náhle pochopenie);
 - irónia (výsmech vyjadrený použitím slova v opačnom význame od 18. storočia; starší význam: predstieraná nevedomosť);
 - satira (umelecké dielo vtipne kritizujúce);
 - sarkazmus (uštípačný, bezohľadný výsmech, rečnícky termín);
- cynizmus (v starom Grécku príslušníci filozofickej školy, ktorí pohrdali spoločenskými konvenciami; vo významoch: neuhladený, hrubý, trhať ako pes)

Humor ako kognitívna schopnosť

S rozvojom kognitívnych schopností jedinca sa buduje repertoár štýlov humoru. Dieťa postupne napodobňuje a neskôr samo tvorí zábavu. Až od štádia narábania s vlastnými predstavami, a s bezpečným tvorením formálnych operácií (metaanalýza, vytvorenie odstupu) sú zaradené do repertoáru humoru irónia, satira, sarkazmus alebo cynizmus.

Humor ako estetická odpoveď

Školské lavice poskytujú priestor na seba vyjadrenie, prostredníctvom humoru. Či už ide o text, kresbu, alebo len čmáranice. Každá z nich vypovedá o tom, aký humor je vlastný jeho tvorcovi. Vtipná podstata jednotlivých objektov súvisí s osobnosťou človeka. Každá školská lavica je z hľadiska vizuálneho obohatenia jej jedinečným artefaktom. Tak ako nenájdeme dvoch rovnakých ľudí, tak nenájdeme ani dve rovnaké lavice. Nájdeme tam len určité podobnosti. V zásade majú kladný alebo negatívny náboj.

Humor ako typ bežného správania (sa)

U niektorých jedincov sa vyvinie takzvaný naučený spôsob správania. Môže ísť o celkom adekvátnu reakciu na situáciu (situácia je komická), alebo môže ísť o opačnú reakciu (situácia vykazuje známky ohrozenia, humor je tu odľahčujúci prvok), alebo

do tretice jedinec reaguje rigidne (stále rovnako) používa humor bez ohľadu na situáciu.

Reakcie okolia môžu byť vítajúce alebo odmietajúce humorne ladené správanie jedinca, v zmysle adekvátne očakávaného (podmienené kultúrou danej spoločnosti). V závislosti od preferovaného štýlu humoru vyznieva správanie jedinca láskavo alebo odmietavo. Medzi láskavé formy a všeobecne prijímané patria rozveseľovanie smiechom (citová nákaza), rozprávanie vtipov, ktoré nestigmatizujú žiadnu marginalizovanú skupinu, rasu či pohlavie, schopnosť vystreliť si zo seba samého apod.

Odmietané formy humoru sú vo väčšine prípadov tie, ktoré sú viazané na profesijnú reč (lekársky žargón), nepoznanie slovnej zásoby vyčleňuje z kruhu zainteresovaných, očividný nezmysel, ironizovanie, neustály sarkazmus a cynizmus.

Niektoré národnosti z historického a kultúrneho hľadiska obľubujú tzv. čierny humor. Humor, ktorý siaha do tabuizovaných tém, smutných až tragických. Tento typ humoru je paradoxne prijímaný a často v terapeutickej praxi považovaný za liečivý a prínosný pre psychiku ťažko zaťaženej jedinca (u traumatizovaných osôb je prelomovým medzníkom schopnosť humorného videnia).

Humor ako postoj

Používanie humoru nie je vždy spojené so zdravým psychickým správaním. Niektoré formy humoru sú, zatiaľ čo iné zábavou nie sú (napríklad sarkazmus). Jednou zo špeciálnych vlastností dotazníka HSQ –R40 (the Humor Styles Questionnaire) autorov Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., a Weir, K. (2003) je, že meria dva pozitívne a dva negatívne rozmery humoru:

- 1.** priateľský humor;
- 2.** sebauposilňujúci humor;
- 3.** agresívny humor;
- 4.** sebazhadzujúci (Hajdúk – Boleková - Heretik, 2014, používajú termín sebaznevažujúci) humor.

HSQ-R40 je revidovaný 40-položkový nástroj, ktorý meria súhlas-nesúhlas s daným scenárom. K dispozícii je 7-bodová škála, kde 3 škály merajú nesúhlas a 3 súhlas, 1 škála je ani súhlas/ ani nesúhlas (neutrálny postoj). Respondenti sú požiadaní, aby si dôkladne prečítali scenár a následne vyjadrili svoj postoj. Scenár obsahuje opis základnej situácie (S) a scenár reakcie na situáciu (R).

Príklad položky:

(S) *„Ty si opral svoju farebnú bielizeň v pračke. Bez premýšľania si omylom vylial bielidlo do pračky a zničil si všetko svoje oblečenie.“*

(R) *„Povieš si, „ Myslím, že to môže byť pekná zmena“.“*

Škála na odpovedanie:

- silno nesúhlasím 1 až silno súhlasím 7

Humor ako stratégia zvládania a obranný mechanizmus

Zvládanie bežného života a výber účinných obranných mechanizmov si vyžaduje pozornosť. Roztržitosť čiže neschopnosť sústrediť pozornosť na to, čo je v danej chvíli potrebné, vzniká alebo preto, že človek sa príliš sústreďuje na iný predmet, alebo preto, že je neschopný sústrediť sa vôbec (najmä pre veľkú pohyblivosť procesov vzruchu a útlmu v mozgovej kôre). Vtip, humorná poznámka spoľahlivo uvoľní, odpúta pozornosť od nežiaduceho vplyvu. Pozornosť je nástroj, ktorého prostredníctvom aktívne spracovávame obmedzené množstvo informácie z obrovskej zásoby údajov v dlhodobej pamäti, ako aj informácií dopadajúcich na naše zmyslové systémy, prípadne informácií pochádzajúcich z ďalších kognitívnych procesov. Vtip, humorné ladenie fokusuje a kotví informáciu a tým nám uľahčuje proces s ňou. Súčasťou mechanizmu pozornosti sú ako vedomé, tak aj nevedomé procesy. Buď si napr. dokážete z pamäte kedykoľvek vybaviť, kde ste spávali, keď vám bolo 10 rokov, pravdepodobne tento poznatok nepoužívate aktívne príliš často, ak je však spojený s humorným príbehom, môže byť pre vás spoľahlivou stratégiou ako si navodiť dobrý pocit. Vedomie má k orientovanej pozornosti bezprostrednejší vzťah,

zahrňuje ako pocit, že si niečo uvedomujeme, tak obsah toho, čo si uvedomujeme – časť tohto obsahu môže byť pod prahom pozornosti. Vedomie a pozornosť sa prekrývajú.

Stratégie zvládania pre množstvo kognitívnych procesov možno triediť podľa toho, či vedomú pozornosť vyžadujú, alebo nevyžadujú. Niekedy je automatická reakcia spojená s príjemnými pocitmi, inokedy nie. Automatizácia je výsledkom početného opakovania akcie. Automatizácie sú naše istoty. Sú to spôsoby ako sa cítiť dobre. Niektorí ich používajú často, pretože jeho život je plný neistôt. Prečo sa zapínajú obranné mechanizmy?

Za normálnych okolností funguje autonómny nervový systém v rovnováhe. Takmer vždy funguje len v dvoch vetvách, hypotalamus aktivuje buď sympatikus (SNS), pričom navodí stav zvýšenej dráždivosti, ktorá telo pripraví na reakciu, dôjde k vylúčeniu adrenalínu a noradrenalínu, zrýchli sa srdcová činnosť, dych, krv sa stiahne do vnútorných orgánov, pripraví sa na rýchly pohyb (očakáva sa výkon, drina). Alebo je aktívna druhá vetva parasympatikus (PNS), ta je vybudená primárne pri oddychu a relaxácii (tu je priestor pre zábavu, humor). Jeden z nich je zvyčajne aktívny a druhý utlmený. Pri extrémnom strese, vypätí sa primárne nabudí sympatikus, ak sa však vnímaním zistí, že ani boj, ani útek nie sú možné (nastáva priestor pre humor, ten zľahčí bezmocnosť) limbický systém vydá povel k simultánnej aktivácii parasympatika (PNS), druhej vetvy autonómnej nervovej sústavy, čím dôjde k paralyzovaniu, svalovej nehybnosti (Tab. 2).

Tab. 2 Autonómny nervový systém, funkčné vetvy SNS a PNS

sympatikus (stres)	parasympatikus (uvoľnenie)
výkon	zábava
boj, útek	zamrznutie, oddych, relaxácia, uvoľnenie
aktivuje sa pri pozitívnom a negatívnom strese, vrátane sexuálneho vyvrcholenia, nenávisť, zúfalstva, strachu, úzkosti, panike, traume	aktivuje sa v stavoch oddychu, relaxácie, zábavy, humoru, sexuálneho vzrušenia, šťastia, ale i v hneve, zármutku, smútku
<p>pozorovateľné prejavy:</p> <p>rýchlejší dych</p> <p>rýchlejší rytmus srdca (pulz)</p> <p>zvýšený krvný tlak</p> <p>rozšírenie zreničiek</p> <p>bledá farba pokožky</p> <p>zvýšené potenie</p> <p>chladná pokožka (lepkavá)</p> <p>znížená peristaltika a trávenie</p> <p>počas aktuálnej traumy/stresu:</p> <p>príprava organizmu k rýchlemu pohybu, arousal (nabudenie), vedúce k reflexu boja alebo úteku</p>	<p>pozorovateľné prejavy:</p> <p>pomalší, hlbší dych</p> <p>pomalší rytmus srdca (pulz)</p> <p>znížený krvný tlak</p> <p>zúženie zreničiek</p> <p>ružová farba pokožky</p> <p>na dotyk teplá (suchá)</p> <p>zvýšená peristaltika a trávenie</p> <p>počas aktuálnej traumy/stresu:</p> <p>môže byť aktivovaný súbežne s aktivitou sympatika (zamaskovanie), čo vedie k svalovej nehybnosti, reflexu zamrznutia (podobne zamrzne myš, ktorú chytila mačka).</p> <p>Vysoká aktivita sympatika aj parasympatika = zamrznutie (od hrôzy sa nedokáže pohnúť)</p>

Zdroj tab. 2: Rozvadský Gugová, 2014, s. 70.

Pri neustálom nabudení sympatika dochádza k prenastaveniu nervovej sústavy, a tá si zvykne na vyššie pracovné tempo, jedinec má potom časom problém relaxovať, oddychovať a aj spať. Takýto ľudia majú zvyčajne problém aj s humorom a zábavou všeobecne. Chýba im už energia na aktívny relax a tak často pri preťažení organizmu reagujú podráždene na vtipy a paródiu. Vtedy býva rizikom pri komunikácii zaradenie vtipkovania. Ale naopak, ak sa človek dokáže zasmiať, je to spoľahlivý indikátor nadhľadu a tým pádom nehrozí strata kontroly nad bezpečným správaním.

Humor funguje ako **rýchly prepínač zo sympatika na parasympatikum**, ako veľmi účinný obranný mechanizmus. Organizmus ho má vo svojej evolučnej výbave ako nevedomú reakciu. Poznáme ho, keď sa nepatrične smežeme v situáciách, ktoré sú smutné, keď sa chceme sústrediť na vážne (dôležité) chvíle v živote a nervózne vtipkujeme, keď sa niekto dotkne našich citlivých oblastí a nám naskakujú v mysli zosmiešňujúce až bizarné obrazce.

Humor ako vedomý obranný mechanizmus je naučená stratégia zvládania, je to niečo, čo nám fungovalo a tak ju úspešne používame. Je to veľmi účinný adaptívny spôsob prežívania. Naučiť sa ho môže každý.

3.4.2 Vývoj humoru jedinca

Vývoj humoru jedinca je dizajnovaný na báze Piagetovej teórie vývinu. Piagetova teória vývinu vychádza z analýzy kognitívneho vývinu dieťaťa, s dôrazom na vývin citový a sociálny. J. Piaget (Mussen, 1983) rozčleňuje vývin dieťaťa do piatich štádií, na základe tvorby základných spôsobov poznávacích funkcií:

- 1.** Senzomotorické štádium (od narodenia do dvoch rokov). V tomto období je myslenie plne viazané na realizovanú činnosť. V jednotlivých úsekoch prechádza dieťa postupne od dielčích vnemov k vytvoreniu poňatia trvalého predmetu – napr. dieťa začína hľadať predmet, ktorý zmizol z jeho zorného poľa. To je dôležité

pre uznanie svojho „ja“ ako odlišného od ostatných a pre vytvorenie špecifického vzťahu k matke.

2. Symbolické (predoperačné) štádium začína s nástupom reči a trvá približne do štyroch rokov. Slová však vyjadrujú skôr želania dieťaťa, než skutočné objektívne fakty. To znamená, že dieťa je zatiaľ ovládané len svojim egocentrizmom a antropomorfizmom.
3. Štádium názorného myslenia (od 4 do 8 rokov), kedy dieťa začína vyvodzovať závery len v názornej rovine, preto sa často dopúšťa chýb. I tu je ešte zreteľný vplyv skresľujúceho egocentrizmu, závislosti na činnosti dieťaťa i vplyv rôznych vonkajších tlakov a sugescií.
4. Štádium konkrétnych operácií (od 8 do 12 rokov). Dieťa si už na podklade zvnútorňovania konkrétnych činností vytvára isté myšlienkové kategórie (pojem triedy, počtu, rady, príčiny a následku a pod.).
5. Štádium abstraktných (formálnych) operácií, sa objavuje v období puberty. Dieťa si už vytvára skutočnú logiku na abstraktnej úrovni, vytvára predpoklady a overuje si ich, vytvára vzťahy medzi pojmami, triedami, vyvodzuje úsudky, vie narábať s predstavami a pod.

Až v období štvrtého a piateho štádia kognitívneho vývinu sa dieťa stáva schopným myšlienkovej spolupráce, na základe rovnejšieho sociálneho vzťahu, je schopné výmeny názorov a myšlienok, ako aj rešpektovania spoločenských pravidiel a noriem.

Vo vývine dieťaťa neexistuje podľa tejto teórie žiadny „apriórny plán“, ale len postupná výstavba, v ktorej sa každá nová vlastnosť môže objaviť len v súvislosti s predchádzajúcou. Dôležitý je organický rast, najmä zrenie, ktoré prebieha počas celého obdobia duševného rastu. Piaget (Mussen, 1983) zdôraznil význam sociálnych vzťahov pre morálny vývin dieťaťa. Tento je výrazom kognitívnej aktivity dieťaťa, pri ktorej sa učí orientovať v správaní s druhými a zoznamuje sa s dôsledkami svojich spoločenských reakcií. Piaget pripomína, že pri tom v dieťati prebiehajú veľmi dramatické premeny. Počiatočná nanútená morálnosť určená pravidlami je nahradzovaná slobodne prijatými morálnymi zásadami. Pre dieťa je dôležité keď pochopí, že morálne predpisy môžu prinášať všeobecný prospech. Tento proces prebieha v interakcii s inými osobami – rodičmi, postupne rovesníkmi.

Humor ako súčasť temperamentu bol skúmaný ako dôležitý faktor v copingových stratégiách a dôležitý prediktor nádeje a optimizmu. Pri skúmaní humoru u detí, McGheeho (1979) výsledky, naznačili, že pocit humoru ukazuje na normálny duševný vývoj. Jednoducho povedané, smiech, bezprostredne po plači, je jednou z prvých sociálnych vokalizácií produkovaných dojčatami (McGhee, 1979). Na základe modelu Piagetovej teórie vývinu McGhee (1984) uvádza vývoj detského humoru.

Na prvom stupni (od narodenia do druhého, tretieho roka),

- u detí od narodenia do šiestich mesiacov existuje smiech;
- deti od šiestich mesiacov do roka vykazujú zvýšenie povedomia o medziľudských vzťahoch a zúčastňujú sa na humore s rodičom alebo inou osobou v rôznych hrách;
- u detí od jedného do troch rokov môžeme pozorovať správanie, ktoré napodobňuje iných ľudí, napríklad dieťa vytvára vtipy, ktoré neverbálne vykonávajú nevhodné akcie, napríklad umiestňovanie misky na hlavu ako klobúk.

Druhá fáza sa koná v období dvoch, troch alebo piatich rokov, kedy sa obohacuje slovná zásoba a dosiahne kritický bod,

- deti začnú dávať opačné mená objektom alebo činnostiam (napr. telefonujú vankúšom, chlapec je dievča) a tešia sa tomu;
- okrem toho, keď dosiahnu vek od troch do piatich rokov, deti radi hrajú slovné hry (zdroj veľkej zábavy).

Tretia etapa, je prechodné obdobie, ktoré sa vyskytuje vo veku od piatich do šiestich, siedmich rokov.

- spoločné pre deti v tomto veku je používanie predchádzajúcich charakteristík, sú stále prítomné, ale začínajú používať hádanky (vtipné slovné hračky, zdrojom zábavy je neschopnosť i schopnosť uhádnuť) bez toho, aby ich pochopili.

Štvrtá etapa, deti od sedem do desiatich, jedenásť rokov

- začínajú používať vtipy a hádanky a tvoria vlastné varianty.

3.4.3 Aspekty určujúce uplatnenie humoru u pubescentov a adolescentov

Pubescencia

Obdobie puberty môžeme z hľadiska citového vývinu označiť ako obdobie citovej explózie. Dochádza k náhlemu skoku z citovej umiernenosti prechádzajúceho obdobia k silnej a búrlivej emocionalite. **Hormonálne zmeny**, ktoré sú príčinou telesných zmien, prinášajú so sebou i emočnú nevyrovnanosť, labilitu. Jedinci v puberte ľahko prechádzajú od radosti k smútku, od nadšenia k znechuteniu, od optimizmu k sklúčenosti a pod. Tým je podmienená aj nestálosť v záľubách a záujmoch. A taký je aj humor pubescenta. Smiech je hurónsky, je v ňom veľa energie. Obsah nie je až tak podstatný, vtipné sú extrémne výrazy (škodoradosť), neobvyklé slovné zvraty, všetko čo je výrazne iné ako používa zvyšok populácie. **Humor je mantinelový**. Tak napríklad dospievajúci rád vyhľadáva spoločnosť, priateľov, inokedy sa im vyhýba a vyhľadáva samotu. Často nemá vlastný názor, riadi sa skupinou. Raz je dobrý a súcitný, inokedy je hrubý až krutý. Stav prehnaneho sebavedomia vystriedajú stavy sklúčenosti, city menejcennosti a pod. Častý je sarkazmus, cynizmus, irónia. **Neuropsychická labilita** i dočasné oslabenie nervovej sústavy bývajú dávané do súvislosti s rastovými skokmi a s nerovnomerným vývojom jednotlivých funkčných systémov. Na **zvýšenej dráždivosti a precitlivenosti** sa podieľajú fyziologické procesy súvisiace s pohlavným dospievaním. Väčšina vtipov v pubescencii je na úkor pohlavného života.

Dospievajúci jedinec často ani nevie, prečo mu je smutno či veselo, prečo sa hnevá, prečo je mrzutý. Pokiaľ ide o **druhy citových zážitkov**, väčšina **vyplýva z telesného stavu pubescentov**. Sú to nepríjemné citové vzťahy vyvolané pocitmi únavy, vyčerpanosti a pod. Z nich často vyviera **neistota a stiesnenosť**.

V prejavoch citov je pubescent zdržanlivý. Tlmí detské prejavy lásky k rodičom, najbližším a ani ich už nevyžaduje od dospelých, rozličné prejavy nežnosti voči sebe sú mu nepríjemné.

Humor pubescentov sa preto líši od humoru adolescentov. Významné miesto vo vývine osobnosti pubescentov majú priateľské city a preto je humor láskavý ku rovesníkom, zahŕňa kopírovanie humorných situácií z okruhu pubescentov a iné formy zábavy určené mladším, či starším kategóriám striktne odmieta. Vo svojom kognitívnom obsahu sú štýly humoru pubescentov jednotvárne a vykazujú nižšiu kreativitu (pri skúmaní obsahov školských lavíc u pubescentov išlo vo všetkých prípadoch o graffiti a jednoslovné vtipy (Rozvadský Gugová, 2008).

Adolescencia

Adolescencia je obdobím integrovania osobnosti a uvedomelejšieho vzťahu k vlastnej osobe, je obdobím **sebautvárania**. Mladí ľudia si utvárajú morálne zásady a normy, hľadajú primerané miesto v živote a spoločnosti. Spoločnosť žiada od dospievajúcich zamýšľať sa nad voľbou povolania, prípadne výberom ďalšieho vzdelávania. Spoločenské požiadavky ich nabádajú k sebazpoznávaniu a sebahodnoteniu. Tak dochádza, najmä v období adolescencie, k intenzívnemu utváraniu obrazu seba. Sú to predstavy, ktoré jednotlivec má o sebe, o svojom vonkajšom vzhľade, o schopnostiach a možnostiach prijímať a vykonávať úlohy, o vzťahu k iným ľuďom, ako aj o tom, ako prežíva a vníma svoje prostredie. Obraz seba sa utvára predovšetkým **pod vplyvom spoločenského prostredia** a istých životných skúseností. Veľkú úlohu tu majú mienky a hodnotenia dospelých a rovesníkov, súhlas a nesúhlas, pochvaly a pokarhania, úspechy a neúspechy, porovnávanie sa s inými. Jednotlivec sa nielen vníma, ale utvára si tiež isté predstavy o tom, aký by mal byť. Humor tu hrá výraznú socializačnú úlohu. Adolescent v snahe priblížiť sa svetu dospelých používa už obsahovo plnší humor. Už nestačí sa odlišovať, adolescent **chce zapadnúť. Humor je viac láskavejší. Je škálovaný, pestrejší.**

Aj oblasť **vôľového konania sa ustáľuje**. Adolescent je už v rozhodovaní rozvážnejší. Lepšie vie uvážiť, čo chce podniknúť. Je vytrvavejší pri uskutočňovaní

svojich cieľov. Mladý človek je vyzbrojený zdravou odvahou, iniciatívou, húževnatosťou a optimizmom. Vie prekonávať prekážky, keďže **chce dokázať svoje schopnosti**. Humor vykazuje vysokú kreativitu, používanie nových slov, neobvyklých tém, ale aj starých osvedčených vtipov prebratých zo sveta dospelých. Pravda, keď mu spoločenské prostredie nevychádza v ústrety, keď ho len podceňuje a ustavične pouča, vie byť popudlivý, neochotný, vzdorovitý až agresívny. A aj humor je obohatený o veľkú dávku irónie. Nemá problém zosmiešniť svojich konkurentov, ale má stanovené hranice, kde môže zájsť. Oproti pubescencii je to veľký pokrok, pubescent nemá ešte takú kapacitu aby zvládol svoju emocionalitu. Adolescent sa už dokáže zastaviť a dokonca aj zvrátiť a nasmerovať zábavu.

Adolescent má už vážnejší, zodpovednejší a uvedomelejší vzťah k vlastnej osobe. Usiluje sa poznať seba na základe hodnotenia svojho konania v rozličných situáciách. Pri sebahodnotení berie do úvahy aj to, ako ho hodnotia iní ľudia, najmä takí, na ktorých mu záleží. Všade tu sa uplatní humor ako ideálny spôsob na vyjadrenie opačného postoja, alebo kritiky. Sú to najmä priatelia, partner ľúbostného vzťahu, ale aj triedny kolektív, rodič, učiteľ a pod. Takto ľahšie cez humor poznáva svoje kladné a záporné vlastnosti.

Zameriavanie mladého človeka na svoju osobnosť, správanie vedie k analýze konania, k sebakritike a nespokojnosti so sebou samým. **Sebahodnotenie** je spojené s osobným uspokojením alebo neuspokojením, čo výrazne ovplyvňuje konanie a správanie mladého človeka. Človek s neprimerane nízkym sebahodnotením je napríklad menej schopný riešiť ťažšie životné situácie, je nesmelý, nedôveruje vlastným schopnostiam, kým osoby s primeraným sebahodnotením sú aktívnejšie, vtipnejšie v spoločenskej skupine, smelšie a častejšie zabávajú okolie.

Myslenie adolescenta sa dostáva na vysoký stupeň. Výskumy zamerané na tento problém ukazujú, že najvhodnejším spôsobom, ako rozvíjať rozumové funkcie a myslenie vôbec, sú myšlienkové operácie, usudzovanie a uvažovanie alebo tzv. **aktívne a tvorivé myslenie**, vymýšľanie zábavy, tvorba humorných scénok. Adolescenti väčšinou radi hlboko uvažujú, diskutujú, vedú rozumové spory (kreslia karikatúry, umiestňujú slovné repliky do úst ľuďom, ktorý by nič podobné nepovedali) bránia svoje názory a presvedčenia, učia sa ich logicky zdôvodňovať. Pomerne značné **kvalitatívne zmeny nastávajú vo vývine reči**. Podstatne sa

obohacuje slovník, vety sú gramaticky a štylisticky správne formulované, často sa v nich objavuje veľa slovies, abstraktných pojmov a cudzích slov. Neraz sa však vývin v tomto smere uberá takzvaným new speakom. Stretávame sa s mnohými hraničnými výrazmi. Snaha filozofovať, hľadať príčiny a vzťahy vecí sa v tomto veku prejavuje veľkým citovým zaujatím, romantickým podfarbením a strhujúcim nadšením. Nejde o nedostatok rozumových schopností (tie dosahujú vrchol), ale o málo životných a praktických skúseností, čo silne ovplyvňuje humor a zábavu mladých ľudí. Vo svojom kognitívnom obsahu sú štýly humoru adolescentov pestro zastúpené a vykazujú vyššiu kreativitu (pri skúmaní obsahov školských lavíc u adolescentov, išlo o gymnazistov, boli na laviciach celé koláže, komentáre k preberanému učivu, kreslené vtipy ako seriály, inzeráty s humorným textom, fotky vtipných záberov športovcov a iné (Rozvadský Gugová, 2008).

Na rozdiel od puberty, kedy prevládajú procesy vzruchu a dráždivosti, sa stále viac uplatňujú a **rozvíjajú rôzne druhy útlmových procesov**. V chovaní aj v citovom živote sa uplatňujú ako **sebakontrola a sebaovládanie**. Adolescenti sa postupne stávajú schopnejšími rozumieť svojim pocitom, reflektovať a analyzovať ich, svoje afekty a nálady kontrolovať. Ustupuje prevaha záporných emócií, citov a nálady postupne smerujú k určitej vyrovnanosti, emocionálne výlevy a výbuchy už nebývajú tak časté. V emocionálnych reakciách je väčšia diferencovanosť, výber podnetov, väčšia obsažnosť citov a ich stúpajúca uvedomelosť. Spolu s kontrolou citov sa mení a diferencuje aj spôsob ich vonkajšieho prejavu, ktorý sa stáva menej čírim a priamočiarym. Adolescent už nemá smiech a plač na krajíčku, už sa toľko nečervená a nezlostí, jeho chovanie pôsobí dojmom väčšej istoty. Emócie a city vystupujú ako komponenty sprievodné a ako faktory motivačné. Hľadajú cez humor odozvu a porozumenie pre svoju individuálnosť a výnimočnosť.

3.4.4 Humor v škole

Školská jedáleň

Veľká časť humorne ladených situácií sa v živote školákov odohráva v školskej jedálni. Jedlo a pravidlá okolo stolovania bývajú nekonečným zdrojom zábavy. Aspekty súvisiace s vytváraním si postojov jedincov k jedlu je možné analyzovať cez humor a smiech. Často ide v postojoch o mocenské súperenie skupín, zabezpečenie si systému pravidiel, ale i o samotnú zábavu.

Janhonen (2017) skúmala úlohu humoru a smiechu v súvislosti so situáciou v školskej jedálni a so školským obedom na skupine mladých ľudí. Jej zistenia z tejto novšej štúdie korešpondovali so skoršou širšie zameranou štúdiou (2012 - 2013) s deviatakmi (15-16 roční; 62 žiakov; 25 chlapcov a 37 dievčat; 14 skupín; 4-6 žiakov na skupinu) vo fínskej strednej škole. Analýza sa zakladala na existujúcich interpretáciách a klasifikáciách humoru v literatúre, a poskytla informácie o tom, ako sa vytvárajú a upevňujú spoločné postoje k školskej strave a ďalej šíria medzi žiakmi, pričom zároveň poskytla prehľad o tom, aké druhy problémov okolo školských obedových praktík sa považujú za dôležité a vhodné v kontexte neformálnych žiackych skupín. Výsledky ilustrujú, ako humor a smiech fungujú u žiakov:

- 1.** stavajú „nás“ proti „nim“;
- 2.** vyjednávajú sociálny poriadok;
- 3.** venovanie sa zábavným a bezpečným interakciám.

Zistenia ukázali, ako humor a smiech podporujú alebo rozdeľujú sociálne skupiny, a ako sprostredkujú posuny medzi formálnymi konvenciami a neformálnymi svetmi žiakov (študentov).

Učiteľ

Učiteľský humor, alebo humor spojený s činnosťou učiteľa je špeciálnou kategóriou (druhom zábavy). Autori Bieg, S., Grassinger, R., Dresel, M. (2017) skúmali rôzne typy učiteľského humoru (súvisiace, nesúvisiace s učivom,

sebaznevažujúce a agresívne), ktoré sú zjavne spojené s pozitívnymi a negatívnymi emóciami. Vychádzali z the Control-Value Theory of Achievement Emotions and the Instructional Humor Processing Theory (Pekrun, 2006). V dvoch štúdiách analyzovali ako je vnímanie rôznych typov učiteľského humoru spojené s pocitom úspechu u žiakov. V prvej štúdii (985 deviatakov a desiatakov) na hodinách nemčiny na vyšších stredných školách zistili, že humor súvisiaci s učivom bol pozitívne spojený s radosťou a negatívne spojený s nudou a úzkosťou. V druhej štúdii rozšírili výskum o hnev, ďalšie školské predmety (angličtina, matematika a dejepis na vyšších stredných školách) a ďalšie ročníky (n = 731, piataci až deviataci). Výsledky boli podobné, a niesli sa v intenciách, že učiteľský humor by mal prinášať pozitívne emočné skúsenosti.

Mareš, J. (2013) uvádza, že ak ide o humor útočný, zraňujúci, o zosmiešňovanie alebo pohrdanie, potom sa časť obyvateľstva odmieta zúčastňovať na takomto type zábavy, pretože ich to hnevá a uráža. Takýto urážlivý typ humoru je kontraproduktívny v edukácii. V prípade humoru s priateľským ladením je situácia pre učiteľa zisková. Niekedy odľahčí samotnú atmosféru, ktorá nemusí byť hostilná (nepriateľská), stačí, že je nudná, monotónna. Inokedy ak humor súvisí priamo s predmetom záujmu edukácie (učivo, metóda) pôsobí stimulujúco. Takýto humor udržuje priaznivú atmosféru, motivuje k výkonu, umožňuje prístupnejšou formou pochopenie učiva apod.

V komunikácii učiteľa so žiakom sa vyskytujú často aj nie celkom vhodné druhy humoru. Učiteľ by mal prihliadať aj na vekové osobitosti svojich žiakov, vek, stupeň kognitívneho vývinu, stupeň školy aj špecializácia odboru, ktorí žiaci študujú. Tieto osobitosti predikujú úspešnosť zvolenej formy zábavy. Nie vždy sa môže pedagóg spoľahnúť na výber humoru u svojich žiakov, napríklad (Wanzer, 2002) zisťovala u študentov vysokej školy, aký druh humoru by im vyhovoval zo strany vyučujúceho. Zvolené formy boli očakávané, ako: humorné napodobňovanie, humor súvisiaci s učivom, zábavné pomôcky, ale študenti vo výskume žiadali aj používanie irónie a sarkazmu (považujeme za maladaptívne formy humoru). Samozrejme, že môžeme učiteľa odradiť od používania takéhoto zosmiešňujúceho štýlu humoru, ale dá sa súhlasiť s Wanzer (2002), že skúsený učiteľ, môže úspešne využiť sarkazmus a jeho žiaci to nebudú brať osobne. A dokonca môže uplatniť

sebairóniu a nemusí sa obávať zníženia svojho statusu učiteľa, ale naopak stane sa v očiach svojich žiakov ľudskejším.

Typy humoru, ktoré sa neodporúča používať v školskom prostredí:

- snaha byť vtipný za každú cenu;
- vtipy s rasistickou tematikou;
- vtipy so sexuálnym podtextom;
- vtipy s náboženskou tematikou;
- zosmiešňovanie, ponižovanie žiakov (karikatúry konkrétnych osôb a ich vlastností).

Žiak

Vedomosti z psychológie o humore sa v súčasnosti už úspešne uplatňujú a využívajú v poradenstve, a to najmä v školskom, pri riešení výchovných a vyučovacích problémov a ťažkostí žiakov, pri riešení konfliktov. Človek vo svojom živote ustavične vstupuje do komunikácie s inými ľuďmi. Psychika žiaka funguje jednotne, celistvo z hľadiska zložiek, ktorú ju utvárajú, a to podľa princípu, že vyššie (osobnosť, myslenie, vôľa) riadi a ovláda nižšie (inštinkty, pudy). Niekedy sa princíp obráti a osobnosť a myslenie ustúpia emóciám (konflikty, záťažové situácie, neistota). Celistvosť psychiky organizuje špecifický faktor, ktorý poznáme ako self „ja“, kým celistvý systém duševného života zasa osobnosťou. Narušením tejto celistvosti sa narúša duševný život (vzniká osobnosť patologická). Pritom je pre psychiku každého človeka príznačná istá vzájomná súvislosť (štruktúra) jej jedinečných vlastností, ktorá ju robí jedinečnou, neopakovateľnou. Stačí napr. vymenovať v triede niekoľko (4-5) vlastností (napr. vynikajúci v učení, zábavný, ctižiadostivý, ochotný, nesmelý, telesne neobratný, triedny šašo) a väčšina žiakov vie, o koho ide, u koho sa tieto vlastnosti takto organicky spájajú. Aj keď sa psychika človeka s vekom ustavične mení, predsa si zachováva svoju totožnosť (kontinuitu psychiky), ktorú sa uvedomuje nielen on sám, ale aj jeho okolie. A tak poznáme ľudí zábavných, vtipných a vieme, že takí boli odjakživa, ale aj ľudí, ktorých prirodzenosť nie je chrlieť vtipy, a ani im to nejde. Ale na druhej strane sú vďačnými prijímateľmi zábavy. Detstvo a školské roky sú spojené

najmä so spontánnymi prejavmi humoru. Aj preto je účinok adaptívneho humoru v detstve taký prínosný.

Prehľad o doterajších výskumoch zameraných na účinok humoru na detskú psychiku priniesol Mareš(2013):

- odbúrava strach zo školy, eliminuje strach zo skúšania a z neúspechu (Saltman, 1995; Berk, 1996; Korobkin, 1989; Flowers, 2001; Whiteová, 2001);
- upútava pozornosť a zvyšuje učebnú motiváciu žiaka (Whiteová, 2001);
- vzbudzuje záujem o učivo (Lo Schiavo - Shatz, 2005);
- vytvára kotvy, vodidla prevštepovanie do pamäti pri učení (Korobkin, 1989);
- zlepšuje podržanie učiva v pamäti (Saltman, 1995; Schratz - Lo Schiavo, 2006)
- stúpa zaangažovanosť žiaka na priebehu učenia a jeho výsledku(James, 2004);
- zvyšuje ochotu žiaka diskutovať o učive (Andersonová, 2011);
- rozvíja tvorivejší prístup k riešeniu problémov (Flowers, 2001);
- navodzuje radosť z učenia (Baid, Lambert, 2010);
- umožňuje lepšie sebapoznávanie (Korobkin, 1989);
- zlepšuje sebavedomie žiaka (Deiter, 2000);
- pomáha rozvíjať autoreguláciu žiaka pri e-learningu (Chen – Stocker - Wanget al., 2009).

Kreativita

Tvorivosť, ktorá sa uplatňuje nielen v umení, ale aj vo vede a v technike, prejavuje sa najmä bohatstvom a originalitou nápadov. Bohatstvo nápadov je možné zisťovať napr. testom. Čím viacej nápadov určitý podnet vyvolá, a čím sú tieto nápady originálnejšie, tým skôr ich považujeme za tvorivé. Kreativitou u žiakov sa zaoberali Buchholz a Rust (2016). Skúmali používanie technologicky sprostredkovaného humoru u mladých účastníkov v anglických učebniach. Zamerali sa na použitie etnografických metód v dvoch rozdielnych kontextoch a sledovali tri hlavné funkcie vtipnosti: budovanie priateľstva, kritika a znepokojenie. Autorky rozdelili na základe svojho výskumu zistenia nasledovne.

- Humor ako budovanie afiliácie (priateľstva) zahŕňa zámerné kultivovanie svojho spoločenského ja žiakmi (študentmi) prostredníctvom rôznych metód, od vytvárania "exkluzívnych klubov" na webových stránkach sociálnych sietí až po parodické remixovanie telemarketingových konvencií pri tvorbe digitálnych textov.
- Humor ako kritika zdôrazňuje spôsob, akým žiaci (študenti) aktívne manipulujú so školskými pravidlami, školskými úlohami a pozvánkami učiteľov, kreatívne "mash-up" v školských a mimoškolských normách a parodicky kritizujú očakávania školy v súvislosti s technológiami.
- Humor ako náznak znepokojenia, že digitálna technológia umožňuje žiakom (študentom) vstúpiť do systémov hodnotenia, umožňuje narušiť učiteľom pridelené školské úlohy v snahe o ďalšie, naliehavejšie sociálne účely (byť zaujímavým, atraktívnym, získanie uznania skupinou), ktoré môžu byť v rozpore s tým, čo sa považuje za vhodné pre školu.

Japonskí autori z Tokia (Lew - Park, 2016) preskúmali vplyv humoru ako zvládajúceho mechanizmu (zvládnutie humoru), zmyslu pre humor a štýl humoru na tvorivé vlastnosti osobnosti žiakov (študentov) strednej a vyššej strednej školy. V štúdiu mali 233 žiakov (študentov) (115 chlapcov, 118 dievčat). Zistili:

- významné korelácie medzi zaužívanými vzorcami humoru a zmyslom pre humor, štýlom humoru a tvorivou osobnosťou;
- adaptívny humor v zmysle humoru a pozitívny štýl humoru má priamu pozitívnu súvislosť s tvorivou osobnosťou;
- Avšak zhodnotenie humoru a humorného štýlu negatívnej odpovede nemalo žiadnu súvislosť s tvorivou osobnosťou.

V zmysle týchto zistení autori očakávajú reakciu od tvorcov vzdelávacích programov, tvorených pomocou komiksových situácií na stredných a vysokých školách. Pre pedagógov je to podnet k používaniu adaptívneho humoru k rozvoju tvorivej osobnosti u žiakov.

Sebaobraz

Sociálne vnímanie a sebaobraz sú tesne spojené. Je ťažké ich rozdeliť. Vnímanie sveta závisí na tom, aké závery sme vyvodili z vnímania seba samých. Človek vníma sám seba ako toho, ku komu majú ostatní ľudia nejaký vzťah, od ktorého niečo očakávajú, a to ovplyvňuje ľudskú psychiku. Vnímanie seba samých aj vnímanie iných ľudí je subjektívne, je ovplyvnené viac emóciami (humor, hnev) než logikou. Vedľa subjektivity a individuálne špecifikovaných vplyvov, ktoré sa prejavujú vo vnímaní, je nutné pripomenúť aj vplyvy kultúry a sociálneho prostredia (Rozvadský Gugová, 2016). Bosacki, S. L. (2016) vo svojej knihe opisuje humor a jeho aspekty z pohľadu teórie mysle u adolescentov a zároveň z pohľadu praktického. Prináša poznatky a zaplňa diery v teórii a praxi na poli sociálneho vnímania a identity jedinca prostredníctvom humoru. Konkrétne ide o teóriu mysle u adolescentov (adolescent's theory of mind (ToM)):

- schopnosť porozumieť vlastným mentálnym stavom mysle a jej produktom;
- schopnosť vnímať procesy u seba;
- schopnosť produkovať humor, vnímať humor a odhaľovať ho u seba i druhých (ide o uznanie, pochopenie, porozumenie).

Ďalej sa autorka (Bosacki, 2016) zaoberá tvorbou humoru a schopnosťou prijímať a odhaľovať humor ako komunikačný prostriedok (vizuálny, vizuálno-verbálny, verbálny). Kriticky hodnotí vývoj humorných presvedčení a vnímania, rozvoj štýlov zábavy, porozumení, tvorby, praktík a záujmov medzi mladistvými v rámci osobného a sociálno-kultúrneho kontextu. Venuje sa problematike: ako humor zohráva úlohu v sebaaprezentácii alebo identite adolescentov, v sociálnych kognitívnych schopnostiach a v prispôsobovaní sa škole (vytváranie postojov a správanie).

Podobne sa vzťahu self a humor venuje v poslednom období niekoľko autorov. Jednou z nich je Kerla (2015). Vo svojom výskume skúmala, či a ako súvisí adolescentný štýl humoru so sebavedomím a školským úspechom. Chcela zistiť, či štýl humoru funguje ako prediktor školského úspechu a sebaúcty medzi 110 mladistvými žiakmi *Medzinárodnej školy v Sarajeve*. Zistila, že spolu súvisia afiliatívny, agresívny a sebaškodujúci humor a vnímanie osobnej (ne) kompetencie, a ďalej spolu súvisia priateľský a sebazlepšujúci humor a vnímanie všeobecnej sebaúcty. Napokon

motivačné a afiliačné štýly humoru sú dobrými prediktormi všeobecnej sebadôvery a školského úspechu adolescentov. V širšom kontexte model týchto výsledkov naznačuje,

- že dospievajúci, ktorí uprednostňujú afiliantný štýl humoru, sú tiež náchylní k motivačnému humoru a majú vyššiu úroveň sebaúcty a vlastnú vnímanú kompetenciu,
- naopak, tí, ktorí dávajú prednosť agresívnemu štýlu humoru, uprednostňujú aj sebavedomý humor, majú negatívne pocity voči škole a považujú sa za menej kompetentné.

Podľa toho, čomu sa smežeme, môžeme zisťovať, čo nás baví. Humor by mal byť pre človeka príležitosťou k sebaopoznávaniu a mal by byť schopný si cez humor zvýšiť pocit ľudskej dôstojnosti, a vybudovať rešpekt k sebe. Keď sa dokážeme zasmiať na sebe, získavame odstup.

Na dôležitosť sebaúcty v 70. tých rokoch minulého storočia upozornili Helmreich, Aronson a Lefan (1970), že dôležitá je v tejto súvislosti aj miera sebaúcty. To znamená, že ľudia s extrémnou sebaúctou (príliš vysokou alebo nízkou) nemajú radi nešikovných ľudí. Autori sa domnievali, že ľudia s nízkou sebaúctou vzhliadajú k úspešným ľuďom a nepáči sa im, keď títo v niečom zlyhávajú. A naopak ľudia s extrémne vysokou sebaúctou majú príliš vysoké nároky a sú netolerantní k ľuďom s nižšou výkonnosťou, s nižšou kvalitou práce a s nižšou úspešnosťou. Zdá sa, že sebaúcta by mohla byť procesovaná humorom. V takom prípade by humor pomáhal ľuďom s extrémnou sebaúctou menej prísne hodnotiť druhých a tým aj seba.

Stresové situácie

Emočné reakcie na stresové situácie môžu byť slabé, stredné až veľmi silné. Veľmi intenzívne (silné, búrlivé) citové reakcie nazývame afektmi (napr. afekt zlosti, výbuch smiechu, zľaknutia, strachu, plaču, hanby a i.). Po afekte zvyčajne nastáva celkové vyčerpanie, citová apatia. Afekt môže vyústiť až do stresu. Emočné reakcie rozdeľujeme na útočné (hnev), obranné (strach, údiv, odpor, plač) a sociálne (city závislosti, nadvlády a opatery, starostlivosti). Citovou reakciou je aj smiech, ktorý

podľa povahy možno zaradiť do ktorejkoľvek predchádzajúcej skupiny. Citový stav sa bežne označuje pojmom nálada. Vytvorenie nálady teda znamená vyvolanie emócie.

Stresom najčastejšie označujeme zaťažovanie organizmu, ktoré môže byť primerané alebo neprimerané. Stav neprimeranej psychickej záťaže, ktorý vzniká pôsobením nejakého rušivého faktora na človeka počas uspokojovania potreby alebo dosahovania cieľa, svojím tlakom sťažuje, ba spravidla znemožňuje uspokojenie potreby alebo dosiahnutie cieľa. Tak môže dôjsť k stresu napr. u žiaka, ktorý sa zaumienil kvalitne zvládnuť štúdium, dosiahnuť dobré známky, ale nevyhovujúce podmienky štúdia (napr. stále vyrušovanie, nevyhovujúce podmienky bývania, krátkosť času na zvládnutie množstva učebnej látky a pod.) mu ustavične bránia splniť si svoje predsavzatie.

Pri strese na rozdiel od frustrácie je tlak pri dosahovaní cieľa taký silný, že spravidla zablokuje jeho dosiahnutie, dochádza k rezignácii, resp. voľbe iného cieľa. Pre stres sú teda príznačné veľmi sťažené podmienky činnosti (nevyhnutnosť ich meniť), vedomie časovej tiesne a rizika (ohrozenia) pri ďalšej činnosti.

Stresové situácie v škole sú často spojené s podávaním výkonu, s testovaním vedomostí a zručností žiakov. Nielen skúšanie, ale aj domáce úlohy a samotná expozícia nových poznatkov na hodine sa deje v internetovom prostredí počítačových učební. Využívanie počítačov v učebnom procese za posledné roky stúplo do nebývalej miery, avšak výskumy, ktoré sa orientujú na využitie internetu a počítačov vo výučbe upozorňujú na výber vekovej kategórie a vhodnosť použitia metód vzhľadom na vek.

V niektorých najmä mladších vekových kategóriách sa vyslovene neodporúča testovať žiakov vedomostnými testami forma papier-ceruzka. A aj preto nabrali na popularite testy cez počítač. Objavili sa rôzne aplikácie, hry, ktoré majú ambíciu hravou a zábavnou formou testovať vedomosti žiakov. Ale rovnocennosť tejto metódy s tradičnými prístupmi, ako je používanie papiera a ceruzky (resp. zošit-pero), nebola určená pre mnohé bežne používané techniky, najmä medzi deťmi v školskom veku. Fouladi, R.T., Rew, L., Horner, S.D. (2006) publikovali vo svojej štúdií systematické rozdiely v odpovediach žiakov 4., 5. a 6. ročníkov zamerané na stres a vplyv humoru na zvládanie stresu medzi tromi používanými spôsobmi hodnotenia. Išlo o testovanie formou papier-ceruzka, počítačové asistované testovanie (CASI) alebo kombinácia

papier-ceruzka a CASI. Autori sledovali 1 245 etnicky rozmanitých detí zapísaných na verejných školách v centrálnej oblasti Spojených štátov. Zistené vekové rozdiely poukazujú na dôležitosť skúmania vplyvu spôsobu administrácie testov, zaraďovanie humoru do skúšania.

Zisťované oblasti pohody v detstve v školskom veku majú svoje špecifiká. Humor a zábava tu nemusí byť vždy tou najlepšou voľbou, najmä keď ide o hodnotenie a zisťovanie úrovne vedomostí. Požiadavku na pokoj a vlastné tempo podávania výkonu je určujúcou pri voľbe štýlu zábavy a humorného ladenia. Humor môže odpútať pozornosť a viesť ku kolísaniu výkonu. Pozitívne účinky humoru v stresových situáciách:

- znižuje pocity viny (devaluje vinu);
- zneváži stresor (podhodnotí spúšťač stresovej situácie);
- odkloní pozornosť (odpúta od stresovej situácie);
- nahradí nedostatok pozitívnych emócií (sebaposilní v strese);
- pomáha získať odstup od situácie (nadhľad umožní nájsť plán);
- dodá odvahu vydržať (pozitívne sebariadenie).

Hlavnou nápnou tretej kapitoly našej vysokoškolskej učebnice bolo rozpracovanie pozitívnych aspektov života žiakov v škole ako komponentu školskej pedagogiky aj z hľadiska vybraných teórií o vzťahu emócií a tela, implicitnej a explicitnej pamäti a ich vzťahu k emóciám, z hľadiska humoru v živote jedinca, funkcií a štýlov humoru, vývoja humoru jedinca, aspektov, určujúcich uplatnenie humoru u pubescentov a adolescentov a humoru v škole.

Otázky ku kapitole:

- 1.** Vymenujte pozitívne aspekty života žiakov v SOŠ.
- 2.** Vyberte jednu z vybraných teórií o vzťahu emócií a tela a vlastnými slovami vysvetlite jej podstatu.

3. Napíšte/opíšte aspoň 5 konkrétnych humorných situácií zo školského prostredia, najlepšie strednej školy, opíšte reakciu učiteľa a vyjadrite súhlasné, alebo nesúhlasné stanovisko.
4. Analyzujte ďalšie výskumy použitia humoru v edukačnej práci učiteľa SOŠ.
5. Pomenujte 3 pozitíva a 3 možné negatíva použitia primeraného humoru v edukačnej práci učiteľa SOŠ.
6. Nájdite/vytvorte názov ďalšej funkcie humoru v podmienkach SOŠ a obhájte jej opodstatnenosť v jej zaradení do už existujúcej štruktúry.

Zoznam informačných prameňov:

ANDERSON, D. 2011. Taking the “Distance” Out of Distance Education: A Humorous Approach to Online Learning. In *Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 7, issue 1, pp. 74-81.

BERK, R. 1996. Student Ratings of 10 Strategies for Using Humor in College Teaching. In *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 7, issue 3, pp. 71-92.

BIEG, S. - GRASSINGER, R. - DRESEL, M. 2017. Humor as a magic bullet? Associations of different teacher humor types with student emotions. In *Learning and Individual Differences*, vol. 56, issue May, pp. 24-33.

BOSACKI, S. L. 2016. *Social Cognition in Middle Childhood and Adolescence: Integrating the Personal, Social, and Educational Lives of Young People* Chichester, West Sussex : John Wiley & Sons, 2016, 338 pp.

BOWLBY, J. 1990. Charles Darwin: A new biography. London: Hutchinson. 1990. 511 pp.

BREMMER, J. D. - RANDALL, P. K. - SCOTT, T. M. - BRONEN, R. A. - SEIBYL, J. P. - SOUTHWICK, S. M. - DELANAY, R. C. - MCCARTHY, G. - CHARNEY, D. S. - INNIS, R. B. 1997. Magnetic resonance imaging-based measurement of hippocampal volume in posttraumatic stress disorder related to childhood physical and sexual abuse: a preliminary report. In *Biological Psychiatry*, vol. 41, issue 1, pp. 23-32.

BUCHHOLZ, B. A. - RUST, J. 2016. New Media, Literacy, and Laughter. In B. A. Buchholz, *Emotions, Technology, and Learning*. s. 177-198. doi:10.1016/B978-0-12-800649-8.00008-0

CAMERON, E. L. - FOX, J. D. - ANDERSON, M. S. - CAMERON, C.A. 2010. Resilient Youths Use Humor to Enhance Socioemotional Functioning During a Day in the Life. In *Journal of Adolescent Research*, vol.25, issue 5, pp. 716 –742.

CAMERON, E. L. - KENNEDY, K. - CAMERON, C.A. 2008. “Let me show you a trick!”: A toddler’s use of humor to explore, interpret, and negotiate her familial environment during a day in the life. In *Journal of Research in Childhood Education*, vol.23, issue 1, pp. 5 - 18.

DAMASIO, A. R. 1994. *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York : Putnam, 1994.

DARWIN, C. R. 1872. *The expression of the emotions in man and animals*. London : John Murray, 1872. 1st edition. .

DEITER, R. 2000. The Use Humor As a Teaching Tool in the College Classroom. In *NASCTA (North American Colleges and Teachers of Agriculture) Journal*, vol. 5, issue 2, pp. 20-28.

DEMAREST, A. - MEYER, C. - PHELPS, E. - GARDNER, H. - WINNER, E. 1984. Words speak louder than actions: Understanding deliberately false remarks. In *Child Development*, vol. 55, issue 4, pp. 1527-1534.

ERICKSON, S.J. - FELDSTEIN, S.W. 2007. Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress, and well being. In *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 37, issue 3, pp. 255-271.

FLOWERS, J. 2001. The Value of Humor in Technology Education. In *The Technology Teacher*, vol. 50, issue 8, pp. 10-13.

FOULADI, R. T. - REW, L. - HORNER, S.D. 2006. Comparison of Three Modes of Measuring Stress, Coping, and Humor in School-Age Children. In *Journal of Nursing Measurement*, vol. 14, issue 2.

GOEL, F. - DOLAN, R.J. 2001. The functional anatomy of humor: segregating cognitive and affective components. In *Natural Neuroscience*, vol. 4, pp. 237-238.

HAJDÚK, M. - BOLEKOVÁ, V. - HERETIK, A. 2014. Vzťah štýlov humoru, sebaúcty a osobnostných charakteristík. In *Sociální procesy a osobnost 2013. Včera, dnes a zítra : Sborník příspěvků*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2014. s. 92-96. ISBN 978-80-86174-21-1.

HELMREICH, R. - ARONSON, E. - LEFAN, J. 1970) To err is humanizing-sometimes: Effects of self-esteem, competence, and a pratfall on interpersonal attraction. In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 16, issue 2, pp. 259-264.

JAMES, D. 2004. A Need for Humor in Online Courses. In *College Teaching*, vol. 53, issue 3, pp. 93-94.

JANHONEN, K. 2017. The roles of humour and laughter in youth focus groups on school food. In *Journal of Youth Studies*, vol. 20, issue 9, pp. 1127-1142.

JOHNSON, A. - MCCORD, M.D. 2010. Relating Sense of Humor to the Five Factor Theory Personality Domains and Facets. In *American Journal of Psychological research*, vol. 6, issue 1, pp. 32-40.

KERLA, M. 2015. Humor Styles as Predictors of School Success and Self-Esteem. *Global International Scientific Analytical Project - an international research project: Section "Innovational Summaries"*. London, 2015. doi:10.13140/RG.2.1.2110.5684 .

KLEIN, D.N. - KUIPER. N.A. 2006. Humor styles, peer relationships, and bullying in middle childhood. In *Humor*, vol. 19, pp. 383-404.

KOROBKIN, D. 1989. Humor in the Classroom. In *College Teaching*, vol. 36, issue 4, pp. 154-158.

KRÁLIK, Ľ. 2015. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: VEDA, 2015. 704 s. ISBN: 978-80-224-1493-7.

- KUIPER, N. - GRIMSHAW, M. - LEITE, C. - KIRSH, G. 2004. Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. In *Humor: International Journal of Humor Research*, vol. 17, pp. 135-168.
- LEDOUX, J. E. 1996. *The Emotional Brain*. New York: Simon and Schuster, 1996.
- LEW, K. H. - PARK, S.H. 2016. A path model of adolescents' humor and creativity. *International Information Institute (Tokyo) : Information, Koganei*, pp. 1139-1144.
- LO SCHIAVO F.M. - SHATZ, M.A. 2005. Enhancing Online Instruction with Humor. In *Teaching of Psychology*, vol. 32, issue 2, pp. 247-250.
- MAREŠ, J. 2013. Užití humoru v elektronickém učení. In *PEDAGOGIKA.SK*, ISSN 1338-0982, 2013, roč. 4, 2013, č. 1, s. 36-54.
- MARTIN, R. A. - PUHLIK-DORIS, P. - LARSEN, G. - GRAY, J. - WEIR, K. 2003. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. In *Journal of Research in Personality*, vol. 37, pp. 48-75.
- MCGHEE, P. 1979. *Humor. Its origin and development*. San Francisco: W.H. Freeman and Company, 1979. 251 pp.
- MCGHEE, P. 1984. Play, incongruity, and humour. In T. Y. (Eds.), *Child's play: Developmental and applied*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1984. pp. 219-236.
- MCGHEE, P. 2002. *Understanding and promoting the development of children's humor: A guide for parents and teachers*. Dubuque : Kendall/Hunt Publishers, 2002.
- MUSSEN, P. 1983. Piaget's theory. In MUSSEN, P. *Handbook of Child Psychology*, Vol. 1. (4th ed.), New York : Wiley, 1983.
- NATHANSON, D. L. 1994. *Shame and Pride: Affect, Sex, and the Birth of the Self*. W. W. Norton & Company, 1994. ISBN 978-0-393-31109-9.
- PEKRUN, R. 2006. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. In *Educational Psychology Review*, vol. 18, issue 4, pp. 315-341.

QUATMAN, T. - SOKOLIK, E. - SMITH, K. 2000. Adolescent perception of peer success: a gendered perspective over time. In *Sex Roles*, vol. 43, pp. 61-84.

RAUCH, S. L. - SHIN, L. M. - WAHLEN, P. J. H. - PITMAN, R. K. 1998. Neuroimaging and the neuroanatomy of posttraumatic stress disorder. In *CNS Spectrums*, vol. 3, issue 7, pp. 31-41.

ROTHSCHILD, B. 2000. *The body remembers: The psychophysiology of trauma and trauma treatment*. New York : Norton, 2000.

ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. 2008. Školská lavica ako súčasť osobnostného profilu študenta. In *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie a odborného seminára Asociácie školskej psychológie SR a ČR „Ďuričove dni“, Nitra, 19.-20. september 2008, UKF v Nitre*. Nitra: SPS v Bratislave.

ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. 2014. Intervencie a metódy zamerané na riešenie dysfunkcií v mozgovokompatibilnom učení. In ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. A KOL. *Neurodidaktika a edukácia*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2014. s. 47-82. ISBN 978-80-89732-04-3.

ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. 2015. Emócie ako súčasť osobnostného vývinu socializovaného jedinca . In GERŠICOVÁ, Z. A KOL. *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach*. Brno: Tribun EU, 2015. s. 118-134. ISBN 978- 80-263-0564-4.

ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. 2016. *Všeobecná psychológia. Učebnica pre študentov pedagogických a psychologických vied. 2. aktualizované a rozšírené vydanie*. Brno: This edition © Tribun EU, 2016. 311 s. ISBN 978-80-263-1145-4.

SALTMAN, J. M. 1995. *Humor in Adult Learning: Review of Perceptions (doctoral dissertation)*. New York: Columbia University: Teachers College, 1995.

SARAGLOU, V. - SCARIOT, C. 2002. Humor Style Questionnaire: Personality and educational correlates in Belgian high school and college students. In *European Journal of Personality*, vol. 16, pp. 43-54.

SEMRUD-CLIKEMAN, M. - GLASS, K. 2010. The Relation of Humor and Child Development: Social, adaptive, and emotional aspects. In *Journal of Child Neurology*, vol. 25, issue 10, pp. 1248-1260.

SHANNON, D. 1999. What children find humorous in the books they read and how they express their responses. In *Humor: International Journal of Humor Research*, vol. 12, pp. 119-149.

SHATZ, M. A. - LO SCHIAVO, F. M. 2006. Bringing Life to Online Instruction with Humor. In *Radical Pedagogy*, vol. 8, issue 2, pp. 8.

SCHUFF, N. - MARMAR, C. R. - WEISS, D. S. - NEYLAN, T. - SCHOENFELD, F. B. - FEIN, G. - WEINER, M. W. 1997. Reduced hippocampal volume and n-acetyl aspartate in posttraumatic stress disorder. In *Annals of the New York Academy of Sciences*, 821, pp. 516-520.

SILVA, A. - STEVENS, C. - TONEGAWA, S. - WANG, Y. 1992. Deficient Hippocampal Long-Term Potentiation in a Calcium-Calmodulin Kinase II Mutant Mice. In *Science* 257, pp. 201-206.

WANZER, M. 2002. Use Humor in the Classroom. The Good, the Bad, and the No-So-Funny Things That Teachers Say and Do . In Chesebro, J. M. 2002. *Communication for Teachers*. Boston: Allyn and Bacon. pp. 116-125.

WATERS, E. & SROUFE, L. A. 1983. Social competence as a developmental construct. In *Dev Rev*, vol. 3, pp. 79-97.

WHITE, G. 2001. Teachers' Report of How They Used Humor with Students' Perceived Use of Such Humor. In *Education*, vol. 122, issue 2, pp. 337-348.

4 NEGATÍVNE ASPEKTY ŽIVOTA ŽIAKOV V ŠKOLE AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

Po rozpracovaní pozitívnych aspektov života žiakov v škole ako komponentov školskej pedagogiky budú štvrtú kapitolu nami predkladanaj vysokoškolskej učebnice tvoriť negatívne aspekty života žiakov v škole ako komponent školskej pedagogiky najmä z hľadiska etiopatogenézy porúch správania, klasifikácie porúch správania, agresivity, agresívneho správania (sa) a šikanovania, riešenia a prevencie šikanovania v škole, najčastejších chýb pedagógov pri šetrení šikanovania v triede, pozornosť budeme venovať aj výsledkom výskumov šikanovania v škole vo svete a u nás.

Problematika negatívnych aspektov života žiakov v škole ani v posledných rokoch nestratila na svojej aktuálnosti. Naopak, môžeme konštatovať, že v ostatnom čase vznikli nové negatívne aspekty života žiakov v škole, v tejto kapitole učebnice sa budeme sústrediť na druhy porúch správania, ktoré nie sú prebádané a je potrebné im venovať aktuálnu pozornosť z rozmanitých hľadísk. Nové poznatky sú nevyhnutné z hľadiska medicínskeho, biologického, právneho i sociologického. Poruchy správania sa týkajú vo veľkej miere detí a mládeže, preto je nevyhnutné sa im venovať aj z hľadiska pedagogiky a psychológie.

V psychologickom slovníku autori Hartl a Hatrlová (2004) uvádzajú, že „*poruchy správania sa prejavujú opakujúcim sa a trvalým obrazom disociálneho, agresívneho a vzdorovitého správania*“.

Podľa Sejčovej (2009) ide o nápadné odchýlky od bežného správania, ktoré sa často opakujú alebo majú dlhodobý charakter. Končeková (1996) ich považuje za „*nežiaduce prejavy charakterizované spoločenskou neprispôobilosťou, čiže správanie, ktoré nerešpektuje ustálené spoločenské normy*“. Podľa Medzinárodnej klasifikácie chorôb MKCH-10 možno **Poruchy správania F 91** charakterizovať ako „*opakované a pretrvávajúce, asociálne, agresívne alebo vyzývavé konanie. Také správanie môže vážne narušiť veku primerané sociálne požiadavky. Ide teda o horšie počínanie, ako je obyčajné detské huncútstvo alebo pubertálna rebélia a má ráz trvalého správania (aspoň šesť mesiacov)*“.

Problémové správanie sa vo všeobecnosti vyznačuje troma základnými znakmi (Michalová, 2007):

1. správanie nerešpektujúce sociálne normy;
2. neschopnosť udržať sociálne vzťahy;
3. základný rys osobnosti a správania je agresivita.

V rôznych vedeckých odvetviach sa poruchové správanie jedinca, jeho organizmu, osobnosti, funkcií, alebo rolí chápe na odlišných úrovniach. Z medicínskeho hľadiska je to zameranie na narušený orgán, alebo jeho funkciu. Z psychologického hľadiska je to zameranie na interakciu a adaptáciu človeka v jeho sociálnom a kultúrnom prostredí.

Z pedagogického hľadiska ak má dieťa problém prispôbiť sa v bežnom sociálnom prostredí, má problém s rešpektovaním autorít, dodržiavaním spoločenských pravidiel a noriem je jeho správanie chápané ako problémové.

Podľa P. Klímu a J. Klímu (1978) poruchy správania sú „*nápadné odchýlky od správania priemerného dieťaťa alebo mladistvého. Týmito odchýlkami, ktoré majú dlhodobý charakteru alebo sa častejšie opakujú, na seba jedinec upozorňuje najbližšie okolie*“. Tieto odchýlky od normy sa merajú stupňom mravného narušenia, teda stupňom defektivity. Poruchy správania veľmi výstižne charakterizuje Vágnerová (2004), ako „*odchýlku v oblasti socializácie, kedy jedinec nie je schopný rešpektovať normy správania na úrovni odpovedajúcej jeho veku, eventuálne na úrovni svojich rozumových schopností*“.

Ak zhrnieme mnohé doterajšie náhľady autorov na charakteristiku porúch správania, môžeme konštatovať, že zväčša ide o jedinca, ktorý sa dlhodobo vyznačuje odchyľovaním od noriem spoločnosti, ich častým nedodržiavaním, zároveň nie je schopný dodržiavať spoločenské pravidlá napriek tomu, že chápe ich význam. Pritom často sú poruchy správania spojené aj s poruchami emócií, alebo s hyperkinetickými poruchami. Ako uvádza Vojtová (2008) je výraz porucha emócií a správania „*výrazom pre postihnutie, kedy sa správanie a emocionálna reakcia žiaka líši od odpovedajúcich vekových, kultúrnych alebo etnických noriem a majú nepriaznivý vplyv na školský výkon vrátane jeho akademických, sociálnych, predprofesijných a*

osobnostných zručností“.Súčasne sa vyskytuje v minimálne dvoch prostrediach a jedným z nich je škola.

4.1 Etiopatogenéza porúch správania

Poruchy správania môžu vznikať z rôznych príčin. Zriedkakedy pôsobí iba jedna príčina.Väčšinou sa ich vyskytuje naraz viac, pričom na seba navzájom pôsobia (Končeková, 1996).

1. Spoločenské činitele:

- patológia prostredia;
- málo podnetné prostredie;
- príliš veľa podnetov;
- nesprávne vzory, nesprávna výchova;

2. Individuálne činitele:

- poruchy motoriky a telesné postihnutia;
- poruchy vnímania (sluchu, zraku a pod.);
- mentálna retardácia;
- poruchy citovej oblasti;
- neurózy, psychopatie, psychózy.

Pri hodnotení porúch správania je potrebné prihliadať k mnohým okolnostiam. Határ (2007) uvádza, že príčiny problémov žiaka v škole môžu byť spôsobené hlavne nevhodným učením, alebo neakceptovateľným správaním.

1. Žiak s problémami v učení:

- špecifické poruchy učenia;
- nesprávne návyky pri učení;
- poruchy pozornosti alebo hyperaktivita;
- nemotivovaný žiak, ktorý sa učí pod svoje možnosti;
- domáce prostredie, ktoré nepodporuje žiaka v dosahovaní dobrých výsledkov;

2. Žiak s problémami v správaní:

- agresívne správanie,
- nevysvetliteľné prudké zmeny nálady,
- klamstvá, podvody, kradnutie, záškoláctvo, úteky z domu, návykové látky,
- izolovanie sa, neschopnosť nadviazať kontakt a/alebo udržať si priateľstvá,
- rebelovanie, pútanie pozornosti neadekvátnym spôsobom.

Labáth(2001) *príčiny problémových žiakov* koncipuje širšie. Medzi najdôležitejšie zaraďuje:

- školský neúspech;
- špecifické poruchy učenia;
- školská nezrelosť;
- zlý zdravotný stav;
- výchovné podmienky;
- citové poruchy;
- školská fóbia;
- poruchy na psychogénnom podklade;
- vývinové poruchy správania.

Neúspech v škole môže byť spôsobený aj nižšou inteligenciou žiaka. Podobne, ako vysoká inteligencia sa často považuje za hlavný predpoklad vynikajúceho prospechu. Vzťah medzi inteligenciou a školským prospechom je pomerne malý. V nižších ročníkoch má veľký význam hlavne rodinné a sociálne prostredie žiaka,

pomoc rodičov, motorické schopnosti a celková zrelosť dieťaťa. Vo vyšších triedach má okrem všeobecného IQ význam aj špeciálne nadanie (matematické, jazykové, výtvarné, hudobné, pohybové atď.). U neprospiievajúceho žiaka je dôležité zistiť jeho IQ spoľahlivým individuálnym testom inteligencie. U detí s výrazne zníženou inteligenciou je nutné zvážiť vhodné školské zariadenie.

Vývinové poruchy učenia sú poruchy vývinovej nezrelosti určitých funkcií. Prejavuje sa ako vývinová porucha čítania (dyslexia), vývinová porucha písania (dysgrafia), vývinová porucha pravopisu (dysortografia), vývinová porucha počítania (dyskalkulia). Tieto vývinové poruchy sa vyskytujú pri zachovalom intelektu.

Ako poukazuje Valihorová (2013) vývinové poruchy učenia sa môžu stať sociálnou stigmu. Dieťa býva hodnotené ako celkovo neschopné a nechotné pracovať. Deti trpiace nejakou špecifickou poruchou učenia získavajú častejšie rolu problémového žiaka, ktorý sa neučí a cez veľké úsilie učiteľa nepracuje tak, ako by mal. Špecifické poruchy učenia zhoršujú výkon selektívne, len v určitých zložkách školskej práce, i keď dosť dôležitých. Relatívna úspešnosť v iných predmetoch vedie rodiča a učiteľa k presvedčeniu, že dieťa má dostatočné kapacity, aby zvládlo i tento problém. autorka je presvedčená, že podľa názoru 27% učiteľov sa takéto dieťa v potrebnej miere nesnaží a na svoju poruchu sa zbytočne vyhovára. Úľavy, ktoré deti so špecifickými poruchami učenia zo zákona majú, považovalo 26% učiteľov bežných škôl za zbytočne veľké. Podobný názor môžu mať i rodičia.

4.1.1 Klasifikácia porúch správania

U rôznych autorov v odbornej literatúre nachádzame rôzne **klasifikácie** porúch správania. Niektorí autori ich delia bez ohľadu na príčinu vzniku, ale iba podľa dopadu následkov na sociálne správanie. Slowík (2007) poruchy správania triedi nasledovne:

- Podľa vplyvu na socializáciu jedinca:
 - sociualizácia poruchy;
 - nesocializované poruchy;
- Podľa príčin:
 - psychologicky podmienené poruchy;
 - sociálne podmienené poruchy;
- Podľa agresivity:
 - agresívne poruchy;
 - neagresívne poruchy;
- Podľa stupňa spoločenskej závažnosti:
 - disociálne správanie;
 - asociálne správanie;
 - antisociálne správanie;
- Podľa veku:
 - deti 6 – 14 rokov;
 - mladiství 14 – 18 rokov;
 - dospelí nad 18 rokov.

4.1.1.1 Poruchy správania podľa vplyvu na socializáciu jedinca

Socializované poruchy správania (sa)

Dieťa sociálnou nápodobou a identifikáciou **preberá spôsoby správania** zo svojho najbližšieho sociálneho prostredia a stotožňuje sa s nimi. Podľa L. Gáborovej a Z. Gáborovej (2007, s. 55), *„zahŕňa nielen osvojovanie sociálnych skúseností, sociálnych zručností a návykov, motívov, postojov, záujmov, ktoré sa uplatňujú v interakcii s druhými ľuďmi, ale aj v spôsobilosti riešiť problémy“*. Ak vyrastá v problémovom prostredí, správa sa podľa jeho noriem. Nástup do školy, do prostredia ktoré sa vyznačuje inými pravidlami a normami zle znáša a má problém adaptovať sa (Nývtová, 2008). Žiak so socializovanou poruchou správania je často vodcom v skupine, prejavuje sa disociálnymi aktivitami a priestupkami v partiách (Sejčová, 2009).

Nesocializovaná porucha správania (sa)

Ide o formu poruchy, ktorú sa dieťa nenaučilo vo svojom najbližšom okolí, v rodine ani vo svojom sociálnom prostredí. Ide často o **obranu** a náhradný spôsob **uspokojenia základných fyzických a psychických potrieb**, ktoré nemôže uspokojiť iným spôsobom. Prejavuje sa často agresívne. Môže vzniknúť v situáciách, ak dieťa bolo obeťou šikanovania a začne sa brániť tak agresívne, že samo začne šikanovať. Dieťa môže byť frustrované z nedostatku pozornosti svojich rodičov, nespravodlivosti zo strany učiteľov i spolužiakov, čo sa následne prejaví v škole zlými známami, postojom voči škole a nakoniec aj záškoláctvom (Nývtová, 2008).

4.1.1.2 Poruchy správania podľa príčin

Psychologicky podmienené poruchy

Sú podmienené **genetickou, alebo biologickou dispozíciou** dieťaťa. Geneticky sa prejavujú formou temperamentu už v rannom veku a bývajú výchovne ťažko ovplyvniteľné. Správanie týchto detí je zamerané na uspokojovanie iba vlastných potrieb. V dospelosti sa takýchto jedincov zvyknú prejavovať poruchy osobnosti. Biologické znevýhodnenie môže nastať v prípade narušenia štruktúry alebo funkcie CNS a to dôsledkom úrazu hlavy, poškodením mozgu po chorobe, či popôrodným postihnutím. Deti sa prejavujú výbuchmi zlosti, zvýšenou impulzivitou, emočnou labilitou a nižšou schopnosťou sebaovládania. Dieťa reaguje nevhodne nie z dôvodu odmietania a nedodržiavania noriem, či pravidiel, ale z dôvodu jeho poruchy (Vágnerová, 2004).

Sociálne podmienené poruchy

Dieťa si formou **napodobovania a identifikácie** osvojuje **poruchové správanie**, prijíma odlišný normatívny a hodnotový systém. Keď rodina neplní svoje základné funkcie, vyznačuje sa zlou, nevhodnou výchovou. Vysoké riziko predstavujú aj zmeny fungovania rodiny a jej neúplnosť. Najrizikovejšie rodiny sú rodiny asociálnych jedincov. Deti sú zanedbávané, citovo a kompletne deprimované, až týrané. Ďalším faktorom, ktorý môže negatívne vplyvať na poruchu správania je skupina a vrstovníci. V prípade, že dieťa nenachádza zázemie v rodine, vplyv partie je veľmi významný. Dieťa sa asociálnej partii prispôsobí, prijme jej hodnoty a pravidlá. Nevhodné prostredie a výchova spôsobuje dieťaťu disharmonický vývoj osobnosti. „Cieľom takého to správania je zastrašiť jedinca a obmedziť tak jeho aktivity, ktoré môžu ovplyvniť verejnú mienku“ (Gáborová, 2016).

4.1.1.3 Poruchy správania podľa agresivity

Agresívne poruchy

Je to forma správania, pri ktorej dochádza k **ohrozeniu osôb**, spoločnosti, prípadne aj vlastnej osoby, prírody a majetku. Agresia je úkaz jednorazový alebo sporadický. Agresivita je už vlastnosť osobnosti, predpokladá opakované, systemizované agresie. „O agresivite hovoríme vtedy, keď už dieťa nie je schopné hodnotiť dosah svojho konania, alebo keď ubližuje úmyselne a pociťuje radosť z ničenia a z cudzej bolesti“ (Končeková, 1996, s. 79). Väčšinou sprevádza iné poruchy správania, ako napr. zlé návyky, krádeže, úteky, sexuálne poruchy a pod.

Neagresívne poruchy

Medzi neagresívne poruchy správania možno zaradiť **zlovyky a zlé návyky**, detský vzdor, negativizmus, nedisciplinovanosť, lož, klamstvo, krádeže, úteky z domu a túlanie, záškoláctvo. Príčinou môže byť zlá výchova, nedostatočná rodinná výchova, nedostatok morálnych noriem rodiny, nedostatočná organizácia činnosti, alebo nedostatok spoločných činností (s rodičmi a pod), nezáujem a neúspech v škole.

4.1.1.4 Poruchy správania podľa stupňa spoločenskej závažnosti

Disociálne správanie

Takmer každé dieťa v určitom období vývinu prekročí hranicu disociálneho správania. V najväčšej miere sa vyskytujú až v dospievaní a vznikajú ako reakcia na nejakú traumatizujúcu skutočnosť. Zvyčajne ide o spoločensky nevhodne, alebo **nesprávne osvojený návyk**, zvyk, či postoj. Príčinou býva prostredie, ktoré

nevhodne vplývalo, alebo nevplývalo vôbec na rozvoj osobnosti dieťaťa. Patria sem zlozvyky, návykové nechutenstvo, návyková nespavosť, vzdorovitosť, klamstvo, krádež, záškoláctvo a tuláctvo. Tieto poruchy sa líšia výraznosťou prejavu i možnosťou ich odstránenia (Novotná, Kremličková, 1997).

Asociálne správanie

Ondrejkovič (2009) považuje za asociálne správanie ***bezohľadné správanie*** jednotlivcov a skupín, bez sociálneho cítenia, bez pochopenia potrieb spoločnosti, či spoločenskej skupiny. V širšom kontexte tu možno k nemu zaradiť aj záškoláctvo a krádeže, ale aj negativizmus, ktorý je formou úniku z náročnej situácie žiaka. Ďalším znakom asociálneho správania sú aj závislosti. Patrí sem toxikománia, narkománia, alkoholizmus, kofeinizmus, nikotinizmus, patologické hráčstvo - gamblerstvo, závislosť na psychických kultoch a sektách, sebapoškodzovanie, či sexuálna deviácia.

Antisociálne správanie

Vyznačuje sa najvyššou mierou nebezpečenstva pre spoločnosť a najvyšším stupňom narušenia správania. Spája sa s agresiou, úsilím škodiť druhým a spoločnosti. Činy sú trestne stíhateľné a pre konflikt so zákonom sa často používa pojem ***delikvencia***. Medzi tieto poruchy správania patrí napríklad ublíženie na zdraví, zabitie, vražda, pohlavné zneužitie, znásilnenie, lúpežné prepadnutia, niektoré formy krádeže, vandalizmus (Novotná, Kremličková, 1997).

4.1.1.5 Poruchy správania podľa veku

Delenie porúch správania podľa veku sa používa prevažne v súvislosti s páchaním činov proti spoločnosti a páchaním trestných činov detí a mládeže.

Deti 6 – 14 rokov

V odbornej terminológii sa deťom v rozmedzí medzi 6 až 14 rokom hovorí maloleté osoby. Podľa trestného zákona maloletá osoba nie je trestne zodpovedná za svoje činy. Na označenie činov páchané maloletými sa stretávame s termínmi ako je juvenilná delikvencia, delikvencia, či prekriminalita.

Mladiství 14 – 18 rokov

Do tejto kategórie sa radia deti ktoré sú už trestne zodpovedné za svoje činy. Ak dieťa nadobudlo 14 rokov a neprekročilo 18 rokov svojho života označuje sa termínom mladistvý. Každý ktorý spadá do tejto kategórie je podľa trestného práva stíhaný a voči jeho osobe je vedené trestné konanie. Výnimkou je trestný čin sexuálneho zneužívania, kde je veková hranica trestnej zodpovednosti posunutá na 15. rok.

Dospelí nad 18 rokov

Sú to dospelí ľudia, ktorí sú v plnej miere zodpovední za svoje činy a podľa toho sú aj z hľadiska trestného práva stíhaní. V literatúre sme sa stretli aj s pojmom mladý dospelý. Tento pojem však slovenský trestný zákon nepozná. Podľa povahy trestného činu sa však stáva skutočnosť, že vek páchatel'a ktorý je blízky osemnástemu roku sa považuje za poľahčujúcu okolnosť (Dianiška a kol., 2011).

Ako sme uviedli, prejavy porúch správania môžu mať širokú škálu. U detí a mladistvých sa najviac prejavuje klamstvo, krádeže, zlozvyky, úteky, túlanie, záškoláctvo, agresivita a šikanovanie, predčasná sexualita, sexuálna promiskuita a deviácia, patologické závislosti ako sú drogy, alkohol, nikotín, gamblerstvo, kulty, sekty a sklony k sebevražde (Slowík, 2007).

V nasledujúcej časti sa budeme venovať problematike agresivity v škole, šikanovaniu, ako významne frekventovanému prejavu porúch správania žiakov

stredných škôl, na ktoré čoraz častejšie upozorňuje väčšina žiakov, učiteľov, ale aj rodičov.

4.2 Agresivita, agresívne správanie (sa) a šikanovanie

4.2.1 Agresivita a agresívne správanie

Problematika agresivity v našich školách je zrkadlom správania sa dospelých. Ak sa v škole vyskytujú problémy vo vzťahoch medzi riaditeľom a učiteľmi, učiteľmi a žiakmi, je tam predpoklad, že bude mať problémy aj so šikanovaním. Preto sa nemôžeme čudovať, že aj v škole sa vyskytujú sociálno-patologické javy vo všetkých podobách a vo všetkých konfiguráciách vzťahov, ako medzi dospelými. Negatívne prejavy agresivity sa môžu stať častými, alebo pravidelnými a silnejšími ako bežné detské priestupky, vtedy hovoríme už o poruchách správania, ktorými sa treba vážnejšie zaoberať.

Z dieťaťa sa násilný alebo agresívny človek nestane v priebehu jedného dňa, ani po jedinom zážitku z ubližovania. Tu ide o situáciu sociálnej nápodoby. Dieťa prostredníctvom sociálneho učenia napodobňuje vzory správania dospelých, alebo starších jedincov, ktoré má k dispozícii (Gáborová, Gáborová, 2008). Ide o jeho postupný vývin a premenu spôsobenú vlastnou sociálnou skúsenosťou. Spôsobujú to rôzne agresívne prejavy, ktoré dieťa vidí okolo seba, pozoruje správanie v rodine, u rovesníkov, i v celej spoločnosti. Dieťa preberá spôsoby správania, ktoré ho vedú k úspechu, alebo k vyriešeniu momentálnej sociálnej situácie, a tak často pristupuje k nevhodnému správaniu, preberá nevhodné názory a postoje blízkych ľudí.

Agresivita má rôzne formy a prejavy. Nemusí to byť iba strkanie alebo bitka, nemenej zničujúce je aj slovné urážanie, ponižovanie. S výsmechom zo strany agresora nie je ľahké sa vyrovnáť. Agresori často svoje konanie popierajú a tvrdia, že obeť si to vymyslela, alebo pre seba nevhodne interpretovala. Pri verbálnom

šikanovaní často neexistujú žiadne dôkazy, modriny, poškodené predmety, preto sa to nedá dokázať, ak nie sú páchatelia prichytení pri svojom čine (Elhottová, 2000). „*Za agresiu považujeme úmyselný nepriateľský akt, poškodenie alebo zničenie nejakej hodnoty, bezohľadnosť, netaktnosť, podceňovanie, nadávky, výsmech, narušenie verejného poriadku, konvencií, mimické slovné vyjadrovanie dešpektu voči nejakej sociálnej skupine, jednotlivcovi*“ (Oroszová a kol. 2005, s. 170). Podľa Ondrejkooviča (2009, s. 71). „*agresiou označujeme najčastejšie útočné správania, ktoré obyčajne nastupuje ako reakcia na skutočné alebo iba zdanlivé ohrozenie vlastnej moci, najčastejšie ako prejav hnevu*“.

Násilné a agresívne správanie sa môže objaviť medzi jednotlivými skupinami (žiaci a učitelia, nepedagogickí zamestnanci, rodičia), ale i vo vnútri každej z vymenovaných skupín (Kolář, 2011). Žiaľ, môžeme konštatovať, že násilie a agresivita sa stávajú bežným javom v našich školách, či školských zariadeniach. Agresívne správanie u žiakov sa prejavuje predovšetkým vo vzťahu k rovesníkom, no čoraz častejšie sa takéto prejavy objavujú i vo vzťahu k pedagógom. Na jednej strane je potrebné agresiu vo vývine detskej osobnosti pokladať za nevyhnutnú formu správania, na strane druhej, keď agresivita presiahne určité hranice, stáva sa deštruktívnou a nežiaducou, preto stráca pozitívnu funkciu.

4.2.2 Šikanovanie

Pojem **šikanovanie** pochádza z francúzskeho slova *chicane*, čo znamená zlomyseľné obťažovanie, týranie, prenasledovanie, sužovanie, lipnutie na litere zákonov, napríklad voči podriadeným alebo občanom (Říčan, 1995). Šikanovanie už dávno nie je len záležitosťou armády, väzenia, či života ľudí v hraničných životných situáciách. Je jedným z najčastejších druhov agresívneho správania aj u školopovinných detí. Pedagógovia i psychológovia poukazujú na prítomnosť šikanovania na slovenských školách a považujú ho za významný aktuálny problém. Školy nevedia ako proti tomuto fenoménu účinne bojovať. Podľa Kalmárovej (2017) to však neznamená, že slovenskí žiaci by mali hlbšie agresívne sklony ako žiaci v iných

krajinách. V súčasnosti sa tento fenomén posúva z vekového obdobia adolescencie a puberty do čoraz nižších vekových kategórií – dokonca i do obdobia mladšieho školského veku – stáva sa aktuálnym aj u detí predškolského veku. Pribúda v ňom i bezohľadnosť a brutalita. Štatistiky ukazujú, že v našich školách sa s týmto javom v nejakej podobe stretol každý piaty žiak (Herényiová – Zajak - Zelina, 2005).

Svetový priekopník ktorý sa dlhodobo venuje problematike šikanovania Olweus definuje šikanovanie vo všeobecnosti nasledovne: *„Dieťa je šikanované alebo viktimizované vtedy, ak je opakované počas istého obdobia vystavené negatívnejmu konaniu zo strany jednej alebo viacerých osôb“*(Olweus, 1993, s. 9). Podľa Řičana a Janošovej (2010, 21) *„Šikanovanie je ubližovanie niekomu, kto sa nemôže alebo nedokáže brániť. Obyčajne hovoríme o šikanovaní vtedy, keď ide o opakované konanie, vo veľmi závažných prípadoch označujeme za šikanovanie i konanie jednorazové, s hrozbou opakovania“*. Vágnerová a kol. (2009) opisuje šikanovanie ako úmyselné a opakované psychické a fyzické ubližovanie slabšej osobe alebo skupine, silnejšou osobou alebo skupinou osôb. Účastníkom šikanovania je obeť, agresor a ostatní pozorovatelia.

Pri pojme šikanovanie, ide o patologický jav, pri ktorom dochádza k narušeniu interpersonálnych vzťahov v skupine. Pre obeť prináša obrovskú záťaž a únik zo situácie býva ťažko dosiahnuteľný. Príčiny sa často hľadajú nielen v osobnosti agresora, ale aj v osobnosti obeť (Spurný, 1996). Podľa Martínka (2009, s. 109) o šikanovanie ide vtedy, keď *„jeden alebo viac žiakov úmyselne väčšinou opakovanne týra spolužiaka alebo spolužiakov a používa k tomu agresiu a manipuláciu“*. Hartl a Hartlová (2004, s. 591) uvádzajú šikanovanie ako *„telesné, psychické alebo kombinované ponižovanie, prípadne týranie jedincov inými, najčastejšie v rovesníckych skupinách: Pôvodcami šikanovania bývajú jedinci telesne silnejší, starší, vyspelejší či v početnej prevahe“*.

Kolář (2011) uvádza, že za šikanovanie sa považuje také správanie, keď jeden alebo viac žiakov úmyselne a opakovanne ubližuje druhému (druhým). Vágnerová (2009, s. 11) šikanovanie definuje komplexnejšie, ako *„úmyselné a opakované fyzické i psychické ubližovanie slabšiemu jedinci (skupine) silnejším jedincom (skupinou). Za šikanovanie sa považuje, keď jeden alebo viac žiakov úmyselne a väčšinou*

opakovane ubližuje druhým. Šikanovanie je správanie, ktorého zámerom je ublížiť niekomu inému, ohroziť ho a zastrašiť. Šikanovanie je zneužívanie moci“.

V školských podmienkach hovoríme o šikanovaní vtedy, ak jeden alebo viac žiakov úmyselne a opakovane týra spolužiaka či spolužiačkov a používa na to agresiu a manipuláciu. To znamená, že niektorý žiak ohrozuje a zastrašuje druhého, s cieľom dosiahnuť nejaké výhody na úkor obeť. Ide o výhody materiálne (veci, peniaze, jedlo), sociálne (postavenie v triede) či psychické (pocit vlastnej dôležitosti, nadradenosti). Zvlášť zaťažujúce je, keď jednotlivca šikanuje niekoľko žiakov (Bůžek, 2006). Šikanovanie si nesmieme zamieňať s inými formami agresívneho správania. Najnápadnejšími znakmi šikanovania, ktorými sa významne odlišuje od iných foriem agresie, je zámernosť, opakovanie, nepomer síl a samoučelnosť agresie (Kolář, 2011).

4.2.2.1 Prejavy, znaky, druhy a formy šikanovania

Kolář (1997) rozdelil prejavy šikanovania do štyroch kategórií:

- **Fyzická agresivita** a používanie zbraní – obeť je agresormi fyzicky týraná. Agresori ju škrčia rôznymi predmetmi, dusia vankúšom alebo uterákom, pokúšajú sa ju vyhodiť z okna, bijú ju, mučia a ubližujú rôznymi predmetmi.
- **Vyhrážanie a zastrašovanie** – anonymne alebo verejne, že ju budú mučiť a zabijú ju. Robia si z obeť posmech, zosmiešňujú ju. Vulgárne nadávajú a urážajú rasu, rodičov a celú rodinu.
- **Krádeže, manipulácia a ničenie vecí** – začína braním desiatej a pokračuje peniazmi a rôznymi vecami. Agresori sú schopní vyzliecť obeť a vziať im oblečenie, alebo ho iba roztrhať. Ničia obeť knihy, zošity a pomôcky.
- **Násilné príkazy a manipulácia** – ide prevažne o ponížovanie a vykonávanie príkazov ponížujúcich ľudskú dôstojnosť ako napríklad kľáčať na kolená a prosiť.

Podľa Kalmárovej (2017, s. 29) „zvyčajne problém rozvinutého šikanovania, od tých nenápadných foriem až po to, že sa sformuje tvrdé jadro agresorov, spočíva v niekoľkých veciach“.

- Podcenia sa počiatkové prejavy a učitelia a ďalší zamestnanci školy ani rodičia nepoznajú podstatu šikanovania.
- Myslia si, že problém spočíva v nejakom jedincovi, ktorý má nezvládnuté agresívne správanie. Nie je to tak.
- Na to, aby šikanovanie mohlo „zafungovať“ a rozvinúť sa, je nutná aj ďalšia podmienka – nedobré vzťahy v triednych kolektívoch.
- Keď väčšina toleruje to, že si menšina vyberie obeť a na nej demonštruje silu.

Základné znaky šikanovania

- Jasný **úmysel zámerne ublížiť druhému**, či už fyzicky, alebo psychicky. Napr.: bitie, strkanie, krádeže peňazí a vecí, schovávanie a ničenie vecí, ale aj posmievanie, nadávanie a vylúčenie zo spoločnosti iných.
- **Opakuje sa** – nie vždy.
- Útočníkom môže byť **jedno dieťa alebo skupina detí**.
- Útoky sú pre obeť nepríjemné, prinášajú im **negatívne zážitky**.
- Agresia **je samoúčelná**, nie je prostriedkom k dosiahnutiu nejakého konkrétneho „zisku“.
- **Incidenty sú dlhodobé a opakované**.
- **Nepomer síl** medzi útočníkom a obeťou (Vágnerová, 2009, s. 152).

Druhy a formy šikanovania:

- a) fyzická a verbálna,
- b) aktívna a pasívna,

c) priama a nepriama.

Uvedené druhy a formy šikanovania sa môžu vyskytovať v rôznych kombináciách, napr.:

- **fyzická – aktívna – priama** (útočník obeť bije, vešia, kope, škrtí...);
- **fyzická – aktívna – nepriama** (spolužiak posielal svojho spolužiaka, aby obeť okradli, zbili, schovali jeho veci...);
- **fyzická – pasívna - priama** (agresor odmieta splniť jeho oprávnené požiadavky, napr. nechce pustiť obeť z triedy na záchod);
- **verbálna – aktívna – priama**(uráža obeť, nadáva jej, ponižuje a zosmiešňuje obeť);
- **verbálna – aktívna – nepriama**(je to symbolická agresia, keď agresor rozširuje o obeti klebety, vyjadruje sa v kresbách, posmešných veršoch...);
- **verbálna – pasívna – priama**(agresor obeť ignoruje, neodpovedá jej na pozdrav, či na otázky...);
- **verbálna – pasívna – nepriama** (obeť je nespravodlivo obvinená z niečoho, čo spôsobili agresori, spolužiaci sa nezastávajú obete) (Vágnerová, 2009, s. 74).

V súčasnosti sa medzi žiakmi a mladými ľuďmi rozširuje nová forma šikanovania **elektronické šikanovanie (kyberšikanovanie)**. Vytvorené webové stránky a blogy sú plné osobných a intímnych informácií, ktoré sa dajú veľmi ľahko zneužiť.

Elektronické šikanovanie sa môže vykonávať:

- **priamo** – posielanie správ, e-mailov s výhražným, či nenávisným obsahom, tvorba blogov, ktoré poškodzujú povesť obete;
- **sprostredkovane** – online útoky, ktoré sa realizujú prostredníctvom inej osoby, robia „špinavú prácu“ za iných.

Elektronické šikanovanie predstavuje aktuálny výchovný problém, s ktorým musia počítať všetci riaditelia škôl a školských zariadení. Ich záujmom je pomáhať deťom hľadať cesty ako primerane reagovať na online násilie, a zabezpečiť preventívne opatrenia, aby sa deti do násilníckych aktivít nevťahovali. Informácie o elektronickom šikanovaní a jeho nástrahách sú však v súčasnosti nedostačujúce (Hollá, 2010, s. 16 - 18). Medzi kyberšikanovaním a tradičným šikanovaním existuje prepojenie. Šikanovanie pokračuje v digitálnom priestore.

Medzi neobvyklé formy šikanovania patrí aj rasovo motivované šikanovanie. Obeť je odlišná napr. svojou farbou pleti, národnosťou alebo etnickým pôvodom. Ani po niekoľkých rokoch po politických a ekonomických zmenách, ktoré prebehli najmä vo východnej Európe prišlo k pozitívnemu posunu v myslení a prístupe k iným národom a národnostiam v spoločnosti. Preto koncom deväťdesiatych rokov minulého storočia bol na pražských základných a stredných školách realizovaný projekt s cieľom zistiť, akým spôsobom sa prejavuje tolerancia k iným národom a národnostiam u mladej generácie. Výsledky zosumarizovala Šišková (1998).

4.2.2.2 Podmienky a vlastnosti šikanovania

Ako uvádza Martínek (2009), šikanovanie ako správanie vzniká pri splnení nasledovných **podmienok**:

a) Prevaha sily nad obeťou

- šikanovanie okrem *podoby fyzickej prevahy* (silnejší jedinec trápi fyzicky slabšieho),
- má aj podobu vo forme *psychickej sily* (psychicky odolnejší trápi psychicky menej odolného jedinca).

Vyskytuje sa na všetkých stupňoch škôl. Obeť je cieľom nadávok, urážok, žartov, vydierania a je nútený slúžiť silnejšiemu. V skupinovej podobe funguje *prevaha sily*, keď „mocnejší“ trápi menej „mocného“. Väčšia skupina žiakov trápi jedného, alebo viacerých spolužiakov. V školskom prostredí sa stretávame aj s prevahou mentálnej sily (intelektovo zdatnejší trápi menej intelektovo zdatného). Takýto špecifický jav prebieha vo výberových triedach, kde šikanovanie má sofistikovanejší spôsob prejavu.

V novších prácach Martínek (2015, s. 131) dopĺňa prevahu **ekonomickej sily**, o ktorej hovorí: „*Ekonomické šikanovanie je rovnako zákerné tým, že sami rodičia svoje dieťa podporujú v tom, že vďaka finančným prostriedkom môže mať výsadné práva v kolektíve*“.

b) Obeť vníma útok ako nepríjemný

Prezývanie v škole je medzi žiakmi bežné. Často však ide o **urážku**, ktorá znevažuječi provokuje. Príkladom je trieda, ktorá úmyselne žiaka provokuje. Žiak sa fyzicky bráni a tým je označovaný za agresora. V skutočnosti je obeťou, pretože čelí nepríjemnému útoku zo strany spolužiakov.

c) Dlhodobý a krátkodobý útok

Šikanovanie je postupne sa rozvíjajúce negatívne správanie voči jednotlivcovi či väčšine, môže to byť aj jednorazový, **krátkodobý čin**, ktorý podstatou spĺňa vyššie uvedené podmienky. Krátkodobé šikanovanie je nebezpečnejšie tým, že prebieha v triede a učiteľ o ňom často ani nevie. Mnohí ho nepovažujú za šikanovanie, lebo si mylne myslia, že musí ísť o dlhodobý proces.

Medzi charakteristické **vlastnosti šikanovania** možno zaradiť (Říčan, Janošová, 2010, s. 21):

- 1. asymetrický pomer medzi agresorom a obeťou:** „*To znamená, že obeť vie, kto ju šikanuje, bojí sa ho, je závislá od jeho nálady*“.
- 2. neschopnosť vedieť sa brániť,** spôsobená postihnutím jednotlivca, hendikepom, alebo inou telesnou chybou.

4.2.2.3 Štádiá šikanovania

Rozoznanie jednotlivých vývojových **štádií šikanovania** umožňuje vybrať vhodnú pomoc, zvoliť a použiť správne diagnostické a terapeutické postupy. V počiatkových štádiách (prvý, druhý a tretí stupeň) sa využívajú iné vyšetovania a liečebné postupy ako v pokročilejších (štvrtý a piaty stupeň) (Kolář, 2001). V laickej verejnosti koluje mnoho omylov vzťahujúcich sa k šikanovaniu. Jedným z nich je aj predstava, že k vzniku šikanovania je potrebný nejaký patologický jav či nedisciplinovanosť. Preto je šikanovanie v bežnej škole často považované za bezvýznamný jav. Normálnemu človeku sa predsa nič podobné nemôže stať.

Vágnerová a kol. (2011) uvádza päť štádií šikanovania. Upozorňuje, že toto členenie nie je také striktné. Podľa autorky, šikanovanie v skupine je pravým opakom budovania komunity. V priebehu budovania komunity je cieľom bezpečné spolužitie, na rozdiel od rozvoja šikanovania, kedy sú vzťahy v skupine narušované a pretrhávané

Prvé štádium, kde ide o zrod šikanovania sa nazýva **ostrakizmus**. Pojem pochádza z gréčtiny a v preklade znamená črepinový súd. V tejto fáze nie je obeť ubližovaná fyzicky. Dochádza len k jej vylúčeniu z kolektívu. Spolužiaci sa s obeťou nebavia, nezodpovedajú na pozdrav ani otázky, maximálne utrúsia nejakú hanlivú poznámku. Terčom tohto správania bývajú žiaci, ktorých trieda nechce prijať a medzi spolužiakmi nie sú v žiadnom prípade populárni. V tomto štádiu teda dochádza predovšetkým k identifikácii a ku koncentrovaniu okrajových členov. Ostrakizmus pestujú prevažne dievčatá a je spojené najprv s nenápadným ohováraním, neskôr je ale obeť odstrkovaná oveľa viac a nepekne na ňu pozerá aj zvyšok triedy. (Martínek, 2009)

Druhé štádium je **pritvrdzovanie manipulácie** a výskyt **fyzickej agresie**. V tejto chvíli sa z ostrakizovaných jedincov stáva akýsi hromozvod. „*Psychický nátlak z prvého vývojového štádia prerastá do (zatiaľ miernej) fyzickej agresie.*“ (Vágnerová, 2011, s. 81). Spolužiaci si na danom jedincovi uvoľňujú svoje frustrujúce pocity z celého dňa. Môže to byť hocičo, napr. konflikt v rodine, problém

v škole, ide o prenesenie zlej nálady na druhého. Deje sa v znamení zvyšovania nátlaku na obeť. Dá sa definovať ako stav, kedy agresor zisťuje, kam až môže vo svojich útokoch zájsť. Agresor skúša manipuláciu vystupňovať a dochádza k náznakom fyzickej agresie. Strach obete prináša agresorovi pocit uspokojenia a často tiež obdiv a rešpekt ostatných členov skupiny, čo ho povzbudzuje. Členovia pritakávajúcej väčšiny sú v podstate radi, že súhlasom s postojom agresora unikajú sami jeho pozornosti a tým aj možnému šikanovaniu z jeho strany (Lovasová, 2005).

Tu je už potrebná pomoc pedagóga, bez ktorého žiaci nedokážu vzniknutú situáciu. Podľa Koláča (2011) bez pomoci pedagóga žiaci postupujú prevažne deštruktívne a súdržnosť skupiny upevňujú na účet „nepriateľa“ z ich vlastnej skupiny nazývaná ako obetný baránok. Na rad prichádzajú aj prvé prejavy fyzickej agresie, kedy môže dôjsť k bitke obete, ktorá často musí slúžiť agresorovi (nosenie tašky, odovzdanie desiaty a pod). Je prirodzené, že obeť získava stále väčší strach a snaží sa od agresora utiecť. V dôsledku žiak môže trpieť bolesťami hlavy, brucha, rannými nevoľnosťami, niekedy dochádza aj k sebaškodzovaniu obete (Martínek, 2009).

V treťom štádiu dochádza k **vytvoreniu jadra**. Lovasová (2005) toto štádium nazýva **nukleové**. Ak v druhom štádiu nezasiahne pedagóg, šikanovanie prirodzene vyústi do tohto štádia (Koláč, 2011). V tomto štádiu dochádza k vytvoreniu tzv. jadra, teda k situácii, kedy sa sympatizanti agresora spoja a vytvoria spoločnú stratégiu. Vytvorenie jadra v skupine znamená, že šikanovanie sa stáva organizovanou aktivitou s danými a rozdelenými úlohami. Pokiaľ sa v tejto fáze nevytvorí opozícia, ktorá by stav zvrátila, začína byť postoj skupiny normou správania pre celú skupinu.

Najčastejšie sa s podobnou situáciou možno stretnúť vo chvíľach, keď sa trieda dostáva do napätia, napríklad v čase písania štvrťročných a polročných prác. Tlak na žiakov sa zvyšuje a agresori ho potrebujú vypustiť niekde inde. Na rad prichádzajú aj prejavy agresivity. Je prirodzené, že obeť získava stále väčší strach a snaží sa uniknúť. *„V každom prípade je prospech v škole takmer katastrofálny, to isté sa týka aj dochádzky, obeť býva často svojim okolím kritizovaná za svoje správanie, od rodičov prichádzajú rôzne formy trestov, nikoho však väčšinou nenapadne, že sa obeť iba bráni.“* (Martínek, 2009, s. 120).

Štvrté štádium je charakterizované ako **prijímanie noriem agresorov**, alebo podľa Lovasovej (2005) sa vytvára **mlčiaca väčšina**. V predchádzajúcich štádiách nebola činnosť agresorov nijako utlmená, pokračuje ďalej a prináša ďalšie plody. Normy agresorov prijíma väčšina triedy, dokonca aj jedinci, ktorí správanie agresorov doteraz neakceptovali. Tlak skupiny je tak veľký, že sa mu takmer nikto nedokáže postaviť. Disciplinovaní žiaci prihliadajú k šikanovaniu spolužiakov, alebo sa správajú kruto a dokonca z toho všetkého majú dobrý pocit (Vágnerová, 2011). Agresor túži po tom, aby z neho obeť mala strach. Ublížovanie obetiam prináša radosť a uspokojenie z celej činnosti. Šikanujúce správanie sa pre nich stáva zábavou a naplnením voľného času. Niekedy sa stáva, že obeť svoju úlohu prijme bez toho by sa potom agresorom vyhýbala. Dochádza to tak ďaleko, že agresorov dokonca sama vyhľadáva, pretože začína pociťovať istú závislosť.

Dochádza k všeobecnému prijatiu noriem agresora a jadra, ktoré ich podporuje. Správanie sa tejto skupiny je určujúcim pre ostatných členov, ktorí sa zo strachu podriaďujú preto, aby sami unikli situácii v ktorej sa nachádza obeť. Aj keď vnútorne činnosť agresora neschvaľujú, otvorene sa proti agresorovi a jeho pomocníkom nepostavia. Tlak skupiny na doteraz neangažovaných členov skupiny tak môže viesť k tomu, že sa nakoniec sami k šikanovaniu aktívne pripoja.

Piate štádium nazývané **dokonalé šikanovanie** je stavom, kedy sa obeť stáva predmetom zábavy pre celú triedu, ktorá agresorom svojim správaním k nim potvrdzuje ich správanie. Manipulácie, hlavne psychické, už sú veľmi prepracované a obeť v tejto situácii zostáva osamotená, bez pomoci kohokoľvek zo skupiny (Lovasová, 2005).

Normy agresorov sú už prijímané všetkými žiakmi a je nastolený takmer totalitný režim s nadradenými a podradenými jedincami (otrokári a otroci). Je jasne stanovené, kto vládne a kto sa musí podriaďiť. Agresori strácajú všetky ľudské vlastnosti a správajú sa ako niečo viac. Často sa sami označujú za nadľudí a obeť nepovažujú za seberovných. Na obetiach využívajú všetko, čo je možné, či už sú to ich materiálne veci, rozumové schopnosti alebo dokonca ich telo.

Paradoxom je závislosť obetí od agresora a ich ochota splniť všetko, čo si agresor praje. Významnú úlohu hrá pre obeť čas, pretože je pre nich celá situácia deprimujúca a spôsobuje im psychickú i fyzickú ujmu. Jediné, čo si obeť želajú, je

chvíľa bez akýchkoľvek útokov a rozkazov. Preto plnia všetky svoje zadané úlohy a hľadajú cesty úniku (Kolář, 2011). „*Neúnosnosťou utrpenia riešia únikom do choroby, absenciou v škole, či odchodom zo školy, pokusom prípadne psychickým zručením, v krajnom prípade samovraždou. Niekedy sa v dôsledku brutálneho fyzického násilia a následného ťažkého zranenia šikanovanie v škole prevaľí.*“ (Kolář, 1997, s. 37).

4.2.2.4 Aktéri šikanovania

Podľa mnohých autorov existuje nebezpečenstvo, že tlaku šikanovania v istých súvislostiach môže podľahnúť každý človek. Poukazujú na významné, veľmi silné davové fenomény, výrazný je aj vplyv médií a prezentácia a ich prezentácia nadmerného násilia, ktoré môžu vyprovokovať, alebo viesť k napodobňovaniu.

Agresor

„Agresor je útočník. Človek v akéhokoľvek veku, akejkol'vek konštitúcie, výšky, národnosti, chudobný, bohatý, vzdelaný i zaostalý, muž aj žena. Každý agresor je iný, ale niečo majú spoločné“

- *slovne, alebo fyzicky napadajú druhých;*
- *sú podráždení, zlostní, nervózni a frustrovaní (Dahle, 2009).*

Kolář (2001, s. 87) rozlišuje tri typy agresorov - iniciátorov:

- 1. Primitivny** - je to osoba s impulzívnym a hrubým správaním, často s narušeným vzťahom k autoritám. Najčastejšie šikanuje svoju obeť tvrdým a hrubým spôsobom a vyžaduje od nej poslušnosť. Títo agresori najčastejšie pochádzajú

z rozvráteného prostredia plného nezáujmu, agresivity a brutality hlavne v rodine.

- 2. Kultivovaný**- často pôsobí ako slušný, bezproblémový, až úzkostný a uzavretý. Šikanuje cielene a skryto, bez svedkov. Svoje postupy týrania a mučenia má vopred premyslené. Pochádza z rodiny, kde sa uplatňuje dril, perfekcionizmus a hlavne absencia lásky.
- 3. Srandista** - v triede je často označovaný za „šaša“, za triedneho zabávača, ktorý býva obľúbeným spolužiakom. Šikanuje menej agresívne, najčastejšie ponižovaním niekoho triedu zabáva. Za príčinu jeho správania možno považovať absenciu morálky a mravných hodnôt.

Agresor nebýva u spolužakov obľúbený, naopak, vzbudzuje skôr strach ako sympatie. Často býva dominantný, sebapresadzujúci, bez ohľadu na spolužakov. Chýba mu akákoľvek schopnosť empatie a súcitu.

Obet'

Mnohí učitelia, vychovávateľia, ale aj rodičia sa často pýtajú, prečo sa ich žiak, alebo ich dieťa stáva objektom šikanovania. Řičan (1995, 2008) považuje za charakteristické tieto psychické vlastnosti: **hanblivosť, plachosť, bojzlivosť**. Dali by sa definovať ako **labilné deti**.

Podľa Řičana a Jánošovej (2010) existuje určitá rizikovosť, teda nebezpečenstvo, že práve niektoré deti sa stanú obeťami šikanovania, napr. v dôsledku svojich fyzických a psychických daností, ale aj správania, ktoré získajú hlavne výchovou v rodine.

- a)** Medzi **fyzické danosti** možno zaradiť hlavne celkovú telesnú slabosť (najmä medzi chlapcami),. nápadné vonkajšie znaky, ako sú okuliare, ryšavé vlasy alebo obezita. Patria sem aj vážne, objektívne sociálne znevýhodňujúce vonkajšie znaky, ktoré spôsobujú pocity menejcennosti (rázštep pery, nápadný tik, invalidita alebo zajakovosť). V súčasnosti to býva aj rasová odlišnosť, predovšetkým farba pleti.

b) Medzi **psychické predpoklady** pre možné šikanovanie možno zaradiť takzvaných „šplhúňov“ - dieťa, ktoré sa prehnane snaží získať priazeň učiteľov. Deti, u ktorých sa kombinuje psychický a sociálny hendikep. Alebo je to nové dieťa v zohranom kolektíve.

c) Výchova v rodine môže tiež prispieť k event. šikanovaniu zo strany spolužiakov. Často ide o preceňovanie, alebo podceňovanie schopností žiaka, žalovanie, prílišná „spolupráca“ s učiteľmi, ale aj kastovníctvo, či elitárske skupiny žiakov v triede. Agresorovi takéto správanie môže byť zámenkou k šikanovaniu, čo aj agresori robia.

Řičan (1995) uvádza, že viditeľná odlišnosť nemá taký význam aký sa jej prikladá. Dôvodom môže byť naopak, práve menšia fyzická zdatnosť v „boji“ proti agresorovi. Je však možnosť že aj telesná odlišnosť môže z jedinca urobiť v triede outsidera. Obeť býva často tichá, citlivá, sťahuje sa do seba, ustupuje, nebráni sa, čo môže byť spôsobené aj typom temperamentu. Bývajú to žiaci bez kamarátov, ktoré sa v kolektíve necítia dobre, niektoré môžu mať aj protivné správanie, ktoré spolužiaci neakceptujú.

Agresor a obeť v jednej osobe

Stáva sa, že je agresor i obeť v jednej osobe. Obete šikanovania podľa Řičana a Jánošovej (2010) šikanujú, pokiaľ k tomu majú príležitosť, hlavne po boku iných agresorov, ale môžu byť aj iniciátormi šikanovania, aby sa zavďačili „zdivočenej“ triede. Fieldová (2007) uvádza tzv. **reaktívny typ obeť**. Je to osoba, ktorá sa striedavo stáva obeťou a agresorom. Títo žiaci bývajú sústredené na seba, napriek tomu mávajú malé sebavedomie. Chvíľková agresia môže byť reakciou na osobné alebo rodinné problémy. Títo žiaci mávajú poruchy učenia, problémy s koncentráciou, často bývajú hyperaktívne. Môžu byť prehnane citlivé na podpichovanie spolužiakov vracajú neprimeraným spôsobom.

Podľa výsledkov výskumov obeťou šikanovania sa môže stať ktokoľvek. A to nielen žiaci v školskom kolektíve, ktorým je tento sociálno-patologický jav najčastejšie pripisovaný. Aj v žiackom kolektíve bývajú terčom šikanovania často deti

odlišné, napr. svojim hendikepom, s okuliarmi, nepriebojné, fyzicky slabé a neobratné, často aj rasovo odlišné.

4.2.2.5 Varovné signály šikanovania a príčiny vzniku šikanovania

Fieldová (2007), Řičan (1995), Řičan a Jánošová (2010) uvádzajú, že šikanovanie žiaka možno identifikovať na základe niekoľkých varovných signálov:

- žiak nemá kamarátov, s ktorým by trávil voľný čas, s ktorým by si telefonoval a podobne ho nenavštevujú jeho spolužiaci;
- nenavštevuje iné deti, spolužiakov;
- nechce ísť do školy, odkladá odchod z domu, je na ňom možné pozorovať strach;
- nechutí mu jedlo;
- nechodí do školy a zo školy najkratšou cestou, prípadne strieda rôzne cesty, prosí o dovoz či odvoz autom;
- chodí domov zo školy hladný (agresori mu berú desiatu alebo peniaze na desiatu);
- zaspáva s plačom, má nepokojný spánok, kričí zo sna, napríklad „Nechajte ma!“;
- stráca záujem o učenie a schopnosť sústrediť sa na ne;
- doma býva smutný, či apatický alebo sa objavujú výkyvy nálad, zmienky o možnej samovražde, odmieta zveriť sa s tým, čo ho trápi;
- žiada o peniaze, pričom udáva nepravdepodobné dôvody (napríklad opakovane hovorí, že ich stratilo), prípadne doma peniaze kradne;

- nápadne často hlási stratu osobných vecí;
- je neobvykle, nečakane agresívne k súrodencom alebo iným deťom;
- sťažuje sa na neurčité bolesti brucha alebo hlavy, ráno zvracia, chce sa zostať doma;
- svoje zdravotné ťažkosti môže preháňať, prípadne i simulovať (manipulácia s teplomerom a pod.);
- zdržuje sa doma viac, než malo vo zvyku.

Všetky druhy šikanovania môžu žiaka zraniť. Obete šikanovania nevyzerajú, nehovoria a nesprávajú sa ako normálne, šťastné deti. Je na nich poznať, že vzniknutú situáciu ťažko znášajú. Verbálnymi i neverbálnymi prejavmi dávajú najavo strach, hnev, stres a bezmocnosť.

„O tom, aké ťažké budú jej následky, rozhoduje osobnosť obeť, podpora, ktorú jej poskytla škola a rodičia, reakcia rovesníckej skupiny a agresorov štýl“ (Fieldová, 2007, s. 64).

Ak by sme poznali všetky príčiny vzniku šikanovania a dokázali ich eliminovať, táto kapitola v publikácii by bola bezpredmetná. Žiaľ, v reálnom živote sledujeme celkový nárast prejavov agresívneho správania a jeho veková hranica sa posúva čoraz nižšie. Už učiteľky v materských školách upozorňujú na čoraz častejšie formy nepokoja u detí, hyperaktivitu, syndrómom ADHD, nesústredenosť, neovládanie svojho správania, nedostatočnú kontrolu svojich emócií, ktoré vyúsťujú do skrytého a neskôr aj do otvoreného agresívneho správania. Tieto prejavy možno badať už u detí predškolského veku, nielen voči rovesníkom, rodičoma súrodencom, ale veľmi často aj voči veciam alebo zvieratám.

Podľa Šatánka (2004, s. 49) sa *„zmenil celkový spôsob života rodiny. Ubudol čas rodičov na činnosti s deťmi, rodičia často vôbec nevedia, kde, ako a s kým prežívajú svoj voľný čas. K posunom došlo i v hodnotovej orientácii, vzrastá honba za majetkom, ľudia začínajú byť hodnotení podľa toho, čo majú, čo vlastnia, a nie podľa toho, aké vlastnosti, schopnosti a zručnosti majú. Výrazne vzrástla*

diferencovanosť rodín v ekonomickom zabezpečení rodiny“. Jeřábková (2007, 29) konštatuje: „*deťom chýbajú pre ne dostatočne prítlačlivé, zaujímavé vzory dospelých a mladých ľudí v ich okolí, ktorí sa správajú konštruktívne a prosociálne*“ Šimanovský (2008) vidí príčiny šikanovania v rôznych oblastiach spoločenského života: v rodine, škole, v spoločnosti priateľov a kamarátov. Poukazuje aj na momentálnu politicko-ekonomickú situáciu spoločnosti. Csémy, Nešpor, Sovinová (2001) upozorňujú na alkoholizmus jedného, alebo oboch rodičov.

Antier (2010, s. 54) uvádza aj zvýšenú pozornosť narodeniu súrodenca ako situácie pre vznik šikanovania. „*V minulosti rodičia idealizovali súrodenecké vzťahy. Nechceli vidieť utrpenie staršieho dieťaťa pri príchode druhého súrodenca a pod*“. Dieťa môže zasiahnuť aj úmrtie blízkeho človeka. Határ (2007) za príčinu prejavu agresívneho správania považuje paradoxne, aj dobre ekonomicky situovanú rodinu. Podľa autora, dieťa nadobudne dojem, že môže mať všetko a môže robiť všetko.

Mnohí autori (Antier, 2008, Batunová, 2010 a i.) poukazujú na vysokú mieru rozvodovosti, ktorá sa žiakovi javí ako nezvládnuteľná. Dieťa prežíva veľký stres. Antier (2008, s. 95) tvrdí: „*Rozchod rodičovského páru už od raného veku dieťaťa vzbudzuje jeho agresivitu. Dieťa sa po rozchode rodičov „chopí moci*“. Podľa Batunovej (2010, s. 5-6) „*Rozvod v dieťati zanecháva psychické zranenia, ktorých jazvy vzdorujú uzdraveniu aj napriek dlhšiemu časovému odstupu. Deti rozvedených rodičov vnímajú ľudské vzťahy ako nestabilné*.“ Daniška a kol (2011) považujú rozvod manželstva a rozpad rodiny za významnú stratu pre celý rodinný systém, dieťa nevynímajúc.

Podľa Antiera (2008) rovnako príchod nového partnera do domácnosti je považovaný za mimoriadne silný zásah do zdravého a prirodzeného vývinu dieťaťa. Vágnerová (2012, s. 23) upozorňuje: „*Nestabilná a nesúdržná rodina sa nemôže stať zdrojom istoty a bezpečia, pretože sa jej zloženie príliš často mení a spoľahlivé nebývajú za týchto okolností ani vzájomné vzťahy*“. Čanigová (2012) odporúča nevlastnému rodičovi, aby svojim správaním dieťa presvedčil, že mu na ňom záleží. Nie je to tak, že keď sa vytvorí nová zmiešaná rodina, automaticky budú medzi všetkými panovať ideálne vzťahy. Všetci členovia takejto rodiny sú vystavení novej situácii, plnej neistôt, očakávaní.

4.2.2.6 Reakcie na šikanovanie a dôsledky šikanovania

Lovaš (2010, s. 94) uvádza tri typy reakcií na šikanovanie:

- **kontraagresia** – obeť sastia na odpor, začne ubližovať niekomu inému, snaží sa svoju stranu niekoho získať, robí grimasy, nadáva, hľadá agresorovi prezývky, snaží sa docieľiť, aby agresora ostatní nenávideli, provokuje ho;
- **bezmocnosť** - obeť má slzy na krajíčku, nedokáže nič povedať ani urobiť, rozplače sa, nepríde na druhý deň do školy, odíde uprostred vyučovania zo školy, vyhráza sa, že o incidente bude informovať rodičov, učiteľa;
- **nonšalantnosť** - obeť ostáva chladná, pokojná, snaží sa byť nad vecou, správa sa nevšímavo, neberie agresora na vedomie.

Dôsledky šikanovania sa prejavujú v niektorých oblastiach individuálne, alebo vo všetkých uvedených oblastiach paralelne:

Psychické následky šikanovania

- frustrácie sociálnych potrieb obete;
- znížená schopnosť nadväzovať a udržiavať vzťahy;
- nízke sebahodnotenie (jedinec má tendenciu stať sa outsiderom);
- zlý vzťah ku škole a k ľuďom;
- stále napätie, zlá nálada a smútok;
- úzkostné stavy, strach vedúce k poruchám spánku;
- zvýšenej únavnosti a neúspechom v štúdiu aj v súkromnom živote,
- prepadnutie smútku, sklúčenosti, miernej depresii a plačlivosti
- obeť získava pocit, že nie je v poriadku a šikanovanie si zaslúži.

Zdravotné následky šikanovania

- úrazy spôsobené vzájomným násilím (zlomeniny, škrabance, modriny, otras mozgu);
- totálne vyčerpanie organizmu (ak šikanovanie trvá mesiace);
- psychosomatické ochorenia (astma, alergie, poruchy trávenia a spánku, bolesti hlavy).

Sociálne následky šikanovania

- zhoršený prospech v škole,
- členstvo v rizikových partách,
- horšie využívanie vlastných (duševných) schopností - nízke vzdelávacie ambície,
- strata ilúzií o spoločnosti, ktorá by mala každému človeku zabezpečiť ochranu proti
- akejkoľvek forme násilia,
- narušenie mravných a morálnych postojov.

Dôsledky šikanovania na rôznych jedincov bývajú individuálne. Môžu priniesť psychickú depriváciu, narušiť osobnostný vývin obeť, zhoršiť jej sociálnu a osobnostnú adaptáciu, môže vyústiť v neurózu alebo rôzne psychosomatické poruchy. Môže viesť aj k zmene správania obeť. Systematické, dlhodobé a brutálne šikanovanie často vedie k zrúteniu obeť, prepuknutiu panickej hrôzy, poruchám spánku a v niektorých prípadoch tiež k sebazničujúcim tendenciám obeť (Říčan, Janošová, 2010).

Problematika šikanovania bola dlhodobo opomínaná a prehliadaná aj napriek faktu, že sa s ním v priebehu svojho života stretol každý človek. Ako upozorňuje Smiková (2007, s. 207) „Šikanovanie sa považovalo donedávna za fenomén, ktorý sa v našich školách vyskytuje skôr zriedkavo. Čiastkové prieskumy v našich podmienkach v posledných rokoch však poukazujú na to, že neprimerané agresívne správanie, ktorým šikanovanie je, je oveľa rozšírenejšie.“ Šikanovanie na školách je problémom celosvetovým.

4.3 Riešenie problematiky šikanovania v škole

Možno predchádzať, alebo už v zárodkoch eliminovať šikanovanie v škole? Na základe dotazníkov zozbieraných školskými inšpektormi na gymnáziách a v stredných odborných školách, ktoré spracovala hlavná školská inšpektorka V. Kalmárová (2017) vidí problém v nadradenom, povýšeneckom vzťahu učiteľov k žiakom. Túto skutočnosť udáva až 22% respondentov. Niektorí učitelia sa podľa vyjadrení žiakov odmietajú zaoberať ich návrhmi a ich postoje žiaci prirovnali k arogancii. Žiaci nie sú presvedčení o tom, že môžu od svojich učiteľov očakávať pomoc. V správe zo základných škôl žiaci uvádzali, že im v škole chýba priestor, kde by mohli rozprávať o svojich pocitoch, túžbach a názoroch. Podľa autorky, *to vyzerá tak, že reakciou žiakov na nezájem učiteľov o ich svet je zase nedostatok dôvery voči učiteľom*“ (Kalmárová, 2017, s. 29).

Domnievame sa, že v súčasnej situácii v škole je nevyhnutné venovať zvýšenú pozornosť vytváraniu a formovaniu pozitívnych vzťahov v celej škole. Vytvárať pozitívny duch školy, pozitívnu klímu medzi všetkými zamestnancami a žiakmi školy. Medzi učiteľmi a žiakmi, ale aj medzi žiakmi samotnými. Na každej vyučovacej hodine!

Nesmie sa zopakovať skúsenosť z Demandíc a Krompách, kde riaditelia škôl mali tendenciu popierať šikanovanie v ich školách, kým sa nepotvrdila prítomnosť šikanovania až v tých najnebezpečnejších formách a upozornili na ňu rodičia

i samotní žiaci. Učiteľovou povinnosťou je vytvárať pozitívnu a prajnú klímu v škole a v triede, umocňovať rozvoj potenciálu každého žiaka a podnecovať ho k osobnostnému rastu.

Učiteľovou povinnosťou je zistiť, **Kedy, Kde, Ako** a **Čo** spôsobil agresor obeti, aká je závažnosť agresivity a manipulácie, ako dlho šikanovanie trvá. Ak pedagóg zistí u detí typické príznaky šikanovania, musí ihneď konať. Ako uvádza Verbovská (2000, s. 19) *„Mysliet si, že dieťa z toho časom vyrastie je ilúziou. Šikanovanie spravidla vyšetruje a celý prípad rieši triedny učiteľ, ktorý si vyžiada informácie od všetkých vyučujúcich, prípadne od ďalších dospelých. Ku každému závažnejšiemu prípadu je potrebné prizvať výchovného poradcu, prípadne aj školského psychológa“*.

Na Slovensku bol vytvorený výchovno-preventívny program „SRDCE NA DLANI“, na základe ktorého školský psychológ realizuje preventívne aktivity v škole. Snahou tohto projektu je redukcia agresie a šikanovania. Úloha školského psychológa je mimoriadne dôležitá. Ako konštatuje Smiková (2007, s. 208) *„Zaujímavým zistením bolo, že na základných školách SR, kde nemajú školského psychológa, je potreba preventívnych programov s obsahovým zameraním na agresivitu, šikanovanie, ponižovanie a týranie vyššia ako na školách, kde školského psychológa majú.“*

Ako prvé pravidlo pri vyšetrowaní šikanovania Řičan (2008) odporúča **zachovať pokoj**, pričom uvádza, že rozčúlený učiteľ môže spôsobiť agresorovi radosť a pocit víťazstva. Domnieva sa, že je potrebné okamžite reagovať a prejaviť nesúhlas s konaním, aké sa vyskytlo. Rosová (2011) zdôrazňuje zásady postupu pri vyšetrowaní šikanovania, pričom ako hlavný bod uvádza, že je veľmi dôležité **zachovať tajnosť zdroj informácií**. Je presvedčená o postupe - prezradiť čo najmenej o tom, čo učiteľ vie - ale hlavne to, čo ešte nevie. Podstatné je polozenie otázky tak, aby odpovede neboli jednoslovné, typu „áno“, „nie“, respektíve „neviem“, ale navádzať žiaka k popísaniu situácie tak, ako ju samo videlo.

Pri vyšetrowaní šikanovania sa používa **metóda „zahrievacieho predkola“**, kedy sa hľadajú najslabšie články, sú to často žiaci, ktorí sú citliví s obeťou, nesúhlasia so šikanovaním. Sú to spoľahliví, nikým neovplyvnení svedkovia. Rozhovory s nimi je nutné viesť na individuálnej úrovni. Nie je možné

dopustiť **konfrontáciu obetí a agresorov**. Konfrontovať je možné len svedkov. Tí musia získať pocit bezpečia v prípade, že budú vypovedať o šikanovaní.

U agresorov a falošných svedkov je potrebné pracovať s **využitím momentu prekvapenia**, šokovať. Je dobré, ak agresor nevie, že šikanovanie bolo prezradené. Agresor alebo svedok sú vyzvaní, aby o udalosti hovorili. Tak sa často stane, že sa prerieknu a povedia viac, ako by chceli.

Nasleduje **dialóg**. Tu sa už kladú vyšetrovanému žiakovi otázky nadväzujúce plynulo na jeho monológ. Ďalším krokom je **konfrontácia**, najprv medzi svedkami, potom môže prísť aj ku konfrontácii medzi agresormi, kde je potrebné starostlivo dbať na verbálny a neverbálny prejav. Je nevyhnutné získať čo najviac relevantných informácií od obete a porozprávať sa s ňou, ak je to možné a ak nepotrebuje okamžité lekárske ošetrovanie.

Absolútnu prioritu má **zabezpečenie ochrany obete**. Pri rozhovore je potrebné prejsť diskretnosť, ubezpečiť obeť aktívnym počúvaním, súcitom, empatiou. Obet' je treba podporiť. Získavanie objektívnych informácií od nej je ťažké, najmä vzhľadom na ostych, ťažko rozpráva o spôsobe týrania. Má snahu zachovať si posledné zvyšky sebaúcty, bojí sa konfrontácie s agresorom a z toho plynúcich ďalších následkov šikanovania. Prezradením agresora prežíva silné pocity sklamanie zo seba samého, pocity viny a strachu (Kolář, 2011).

Határ (2007, s. 50) navrhuje päť základných krokov pri vyšetrovaní šikanovania v škole:

- 1. Identifikácia sociálno-výchovného problému**, kde je nutné upozorniť žiakov, že ich správanie je nedovolené, pričom sa môže poukázať na vnútorný poriadok školy pre žiakov.
- 2. Klasifikácia sociálno-výchovného problému**. Identifikuje sa forma agresie. Zisťuje sa dĺžka trvania, etiologické hľadisko, náročnosť jej riešenia.
- 3. Analýza sociálno-výchovného problému**. V tejto fáze sa hovorí o príčinách vznikupróblému a navrhuje sa zostaviť vhodné zákroky na zvládnutie problému.
- 4. Realizácia sociálno-pedagogickej profylaxie**. Sociálny pedagóg utlmí nepriaznivý stav a bude žiakov pozitívne motivovať. Cieľom tohto konania je

prostredníctvom spolupráce špeciálneho pedagóga, školského psychológa a výchovného poradcu účinne odstrániť nežiaduci problém žiakov.

5. Realizácia sociálno-pedagogickej prevencie. Formou diskusií, prednášok a výcvikom sa žiaci naučia zvládať problémové situácie.

Vágnerová a kol. (2011, s. 30) upozorňuje na skutočnosť, že všetci učitelia by si mali uvedomiť, že vyšetrowanie pokročilého šikanovania kladie väčšie nároky. *„V týchto fázach je už zložité hľadať svedkov. Agresori bývajú rafinovanejší a snažia sa ich ovplyvňovať. Anisama obeť sa nemusí pri vyšetrowaní odhodlať k výpovedi. Najmä preto je v tejto situácii lepšie požiadať o pomoc odborných pracovníkov“.* Pedagóg by mal po odhalení šikanovania preukázať lásku, súcitiť a odvahu, a jednoznačne stáť na strane obete, pomôcť jej a vylúčiť následné šikanovanie.

Učiteľ musí následne informovať pedagógov vo svojom okolí, blízke triedy a vedenie školy, pošle za nimi dôveryhodného žiaka. Učiteľ nesmie nechať žiakov bez dozoru. Treba zabrániť dohode a krivej skupinovej výpovedi, teda trieda musí byť po celý čas strážená. Žiakom nie je dovolené komunikovať medzi sebou. Ak sa jedná o trestný čin, šikanovanie je treba oznámiť na políciu.

Veľmi dôležitá je aj rýchlosť vyšetrowania, musí byť vyšetrené v deň, kedy bolo šikanovanie odhalené. Vypočutie podozrivých agresorov je potrebné urobiť nakoniec. Pri rozhovoroch s nimi a s nespolupracujúcimi svedkami sa často využíva neverbálna komunikácia. Agresor veľmi často šikanovanie popiera. Snaží sa skutočnú pravdu obrátiť naruby. Rozhovor a konfrontáciu medzi agresormi je dobré viesť s cieľom spresnenia podielu účasti a viny na šikanovaní.

4.3.1 Prevencia šikanovania

Podľa Látalovej a Koptárovej (2008, s. 57) *„Prevencia je chápaná ako súbor činností a opatrení zameraných na predchádzanie vzniku nežiaduceho správania sa*

u určitej skupiny ľudí“. Preventívne opatrenia voči šikanovaniu v prostredí školy je možné uskutočňovať pomocou mnohých aktivít a rôznych opatrení nielen na pôde školy. Predchádzať tomuto nežiaducemu javu je možné aj v spolupráci s inými zložkami spolupracujúcimi so školou. Říčan(1995, s. 71) zdôrazňuje: „Podobne, ako je tomu u väčšiny chorôb, aj pri šikanovaní platí, že je oveľa jednoduchšie, účinnejšie a lacnejšie zlu predchádzať - ako ho neskôr, možno až príliš neskoro – odstraňovať, alebo proti nemu bojovať“. Ondrejkošovič a kol. (2009, s. 177) konštatujú: „Násilie na školách pokladáme jednoznačne zasociálno-patologický jav, ktorý je neobyčajne komplexný a multikazuálny. Má súvis s procesom individualizácie mládeže, štrukturálnymi zmenami v rodine, oslabovaním sociálnej kontroly a prvkami anómie spoločnosti“. Problémovému správaniu žiakov a jeho prevencii sa vo svojich prácach venuje aj Emmerová (2011), Gajdošová (2005, 2006), Gajdošová a Herényiová (2002), Tholtová (2006), ako aj Adamík Šimegová a Kováčová (2011). Na význam a tvorbu pozitívnej klímy v škole vo svojich prácach poukazuje Hanuliaková (2010, 2016).

Gajdošová (2005) a Gymerská a kol.(2009) uvádzajú tri stupne prevencie násillia a šikanovania v školách.

Primárna prevencia spočíva v tom, že učíme žiakov, ako oni sami môžu predchádzaťšikanovaniu a ako sa dá riešiť. Aktuálne sú triednické schôdzky,problém je aktuálny aj na vyučovacích hodinách, ako je občianska náuka, náboženská výchova, telesná výchova, alebo etika.

Sekundárna prevencia znamená, že už existujú zárodočné podoby šikanovania.Učítelia školy musia dokázať diagnostikovať počiatkové štádiá šikanovania a vedieť ich oddeliť od postrkovania alebo náhodnej bitky.

Terciárna prevencia sa realizuje v prípadoch, keď sa už v škole vyvinuloaj pokročilé šikanovanie. Vtedy musia pedagógovia požiadať o pomoc odborníkov. Jej účelom je predchádzať zhoršovaniu stavu a recidívam v oblasti sociálno-patologických javov v škole.

Bendl (2003, s. 78) uvádza iba dva druhy prevencie šikanovania:

Primárna prevencia, uplatňuje sa v situáciách, keď ešte k šikanovaniu nedošlo. Cieľom prevencie je informovať žiakov a ich rodičov o šikanovaní. Prevencia

zahŕňa aktivity, ktoré v deťoch rozvíjajú zdravé sebavedomie, samostatnosť a ich osobnosť.

Sekundárna prevencia, realizuje sa v skupinách, kde už k šikanovaniu došlo. Cieľom sekundárnej prevencie je použiť také opatrenia, aby sa už šikanovanie neopakovalo, to znamená odstrániť príčiny. Základom je práca s kolektívom, rozhovory s iniciátormi šikanovania a obeťami, ale aj s ich rodičmi.

Úspešná prevencia šikanovania v školách si vyžaduje splnenie určitých požiadaviek. V prvom rade je potrebné zvoliť vhodné a účinné metódy a postupy, ďalej je potrebné, aby si kompetentné úrady uvedomili závažnosť tohto problému a snažili zabrániť jeho šíreniu. Existuje mnoho ľudí, ktorým záleží na vyriešení tohto problému, štát by im však mal dať možnosť získať odbornú kvalifikáciu pre rôzne úrovne prevencie šikanovania (Čech, Obrovská, 2010). Poslednou požiadavkou je presadenie celkového premysleného postupu nielen na úrovni jednotlivých škôl, ale aj na úrovni celého rezortu školstva (Kolář 2001).

Na Slovensku Rosová (2011) vypracovala návrh celoškolského prístupu k šikanovaniu. Podľa autorky pri prevencii šikanovania na školách je potrebné zrealizovať:

- anonymný prieskum výskytu šikanovania a vzťahov v triedach;
- formulovať a prijať pravidlá žiaduceho a nežiaduceho správania v škole;
- informovať všetkých žiakov, rodičov, učiteľov a zamestnancov školy;
- spísať spoločnú dohodu o prístupe k šikanovaniu;
- formulovať odporúčania pre obeť a svedkov;
- informovať o tom, čo majú robiť pri výskyte šikanovania;
- zabezpečiť monitorovanie (napríklad dozor v priestoroch školy, schránka dôvery);
- cyklická administrácia anonymného dotazníka;
- podporovať pozitívnu klímu v triedach a v škole;
- realizovať triednické hodiny v kooperatívnej atmosfére;
- podporovať zmysluplné trávenie prestávok žiakov;
- rovnováha prirodzenej autority učiteľa a demokratického, kooperujúceho prístupu k žiakom.

V Českej republike v roku 2003 Kolář v súvislosti so šikanovaním v školách vypracoval Hradeckého školský program. Odborná verejnosťho pozná pod názvom Špecifický program proti šikanovaniu a násiliu v školách a školských zariadeniach (Kolář, 2003). Podporuje ho prepojenie všeobecného preventívneho programu s názvom *Český školský program proti šikanovaniu: perspektívy* (Kolář, 2007). Podľa dostupných výskumov sa vďaka nemu dokázalo zníženie šikanovania na experimentálnej škole až o 42,5%. Program obsahuje aktívne vyhľadávanie a riešenie šikanovania prostredníctvom novej účinnej a minimálnej rizikovej metodiky.

Čo má zabezpečiť škola pri prevencii šikanovania:

- dostupnosť letákov ako aj propagačných materiálov zaoberajúcich sa šikanovaním;
- informácie napomáhajúce obeti obrátiť sa na príslušných odborníkov či už v rámci školy, alebo mimo nej;
- telefónne čísla, mailové adresy, adresa skype, linky na internet, kde sa šikanovaný môže obrátiť.

Týmito základnými opatreniami možno prispieť k eliminácii šikanovania, zníženiu počtu už v jeho počiatkových formách a v neposlednom rade, mohli by tak vo väčšej miere poskytnúť ochranu obeti, ktorá by sa vďaka včasnej pomoci mohla vyhnúť vyšším a tvrdším formám šikanovania.

4.3.2 Najčastejšie chyby pedagógov pri vyšetrowaní šikanovania v triede

Veľký význam majú praktické a životné skúsenosti vyučujúceho, ale aj prostredie, v ktorom sa šikanovanie vyšetruje. Pedagóg musí poznať svoje možnosti,

rozumieť sám sebe a nepreceňovať sa. Jeho povinnosťou je navodiť triede atmosféru spolupatričnosti, porozumenia, súcitu a vzájomnej náklonnosti.

Říčan (1995, s. 40 a 41) vyčíta učiteľom častý postoj: *„Nech si to deti vybavia medzi sebou. Jedným z dôvodov, prečo majú niektorí učitelia sklon šikanovanie napriek jeho závažnosti ignorovať a tým mu dávať voľnosť, je ich neschopnosť jednotlivé prípady vyšetriť a mentorsky zvládnuť. Veľmi často imk tomu chýba ako odborná príprava, tak podmienky“.*

V praxi sa stáva, že v snahe vyriešiť vzniknutý problém rýchlo, agresori a obeť sú vyšetřovaní spoločne. Učiteľ začne šikanovanie riešiť pred všetkými žiakmi kladením otázok. Ako konštatuje Kolář (2011), pedagóg neberie ohľad na ostych a traumy obeť, bezprostredne konfrontuje jeho výpoveď s výpoveďou agresora.

Podľa Fieldovej (2007, s. 142) nesmie škola zabúdať na podstatnú vec: *„dieťa môže jeden osamelý incident šikanovania vnímať rovnako traumaticky a bolestivo ako dlhodobé šikanovanie, bez ohľadu na to, či išlo o drobné podpichovanie alebo prudký fyzický útok“.*

České Ministerstvo školstva a telovýchovy v roku 2010 pre pedagógov a ostatných pedagogických pracovníkov vypracovalo Metodický pokyn ministra školstva, mládeže a telovýchovy k prevencii a riešeniu šikanovania medzi žiakmi škôl a školských zariadení. Vyberáme niekoľko podnetov a možností postupovania pedagógov pri vyšetřovaní osôb, ak majú podozrenie na šikanovanie:

- **ČO najskôr** oznámiť svoje podozrenie vedeniu školy, výchovnému poradcovi, ďalším kolegom a konzultovať ďalší postup.
- Medzi štyrmi očami vypočuť viac nezaujatých svedkov, prípadne ich konfrontovať.
- Získať odpovede na nasledujúce otázky:
 - kto je obeť, poprípade koľko je obetí;
 - kto je agresor, koľko je agresorov, kto z nich je iniciátor, kto je aktívny účastník šikanovania a kto je obeťou aj agresorom?
 - zistiť, čo, kedy, kde a ako robili agresori obeťam?
 - k akým závažným agresívnym a manipulačným procesom prišlo?
 - ako dlho šikanovanie trvá?

- Spojiť sa s rodičmi prípadnej obete, konzultovať výskyt nepriamych foriem šikanovania. Poprosiť ich o pomoc.
- Vypočuť obeť – citlivo, diskkrétne, zaručiť bezpečie a dôvernosť informácií.
- **NIKDY** neriešiť problém pred celou triedou!
- Zaisťovať ochranu obeť šikanovania, až teraz vypočuť agresorov, prípadne konfrontovať agresorov medzi sebou.
- **NIKDY** nekonfrontovať obeť a agresora. Vytipovať najslabší článok, priviesť ho k priznaniu či k vzájomnému obviňovaniu.
- Požiadajte vedenie školy o zvolanie výchovnej komisie (vedenie školy, výchovný poradca, školský metodik prevencie sociálno-patologických javov, poprípade psychológ).
- Na základe zhromaždených informácií posúdiť, či ide o šikanovanie a aký je stupeň jeho závažnosti (stupne 1-3 počiatočné šikanovanie, stupne 4-5 šikanovanie v pokročilom štádiu), prípadne určiť ďalší postup voči obeť, agresorovi a celej triede ako celku.
- Potrestanie agresorov je individuálne, závisí na veku, intenzite šikanovania a na tom, v akom je štádiu, sa jedná o prvý prípad či recidívu.
- Individuálne pozvať rodičov agresorov. Oboznámiť ich so situáciou, oznámiť navrhnuté opatrenia, (zdôrazniť možnosť nápravy) a požiadať ich o spoluprácu.
- Ak odmietnu, zvážiť oznámenie na políciu.
- Individuálne pozvať rodičov obeť šikanovania. Oboznámiť ich so situáciou, dohodnúť opatrenia (terapia, osobnostný výcvik ...)
- Rozobrať situáciu v triede (vynechať citlivé detaily), vysvetliť bezpečnosť dôsledkov šikanovania, oznámiť potrestanie vinníkov. Triedu i naďalej sledovať.

V prípade **brutálneho šikanovania** sa odporúča postupovať nasledovným spôsobom:

- zvládnuť šok, zastaviť násilie, postarať sa o obeť (prvá pomoc, ochrana);

- prerušiť vyučovanie, privolať pomoc dostupných kolegov, ale neopustiť žiakov, poslať po pomoc žiaka, ktorý sa na šikanovaní nezúčastnil;
- dozorom nad žiakmi zabrániť dohovoru v skupine (v triede);
- poskytnúť obeť pomoc a bezpečie (zavolať záchranku, oznámiť situáciu rodičom, utešiť a upokojiť obeť);
- privolať políciu, začať individuálny výsluch obeť, agresora a svedkov šikanovania;
- zapísať výpovede.

4.4 Výskumy šikanovania v škole vo svete a u nás

Prvé zmienky o problematike šikanovania v školách boli zaznamenané v roku 1897, kde Burk v časopise *Pedagogical Seminary* uverejnil článok „*Teasing and Bullying*“, kde autor uvádza pomerne presné opisy správania sa agresora a obeť, vo vzťahu k pohlaviu a veku. Článok sa nestretol so žiadnou odozvou u odborníkov, ani vo verejnosti a nasledovníkov možno nájsť až po takmer sedemdesiatich rokoch.

V novodobej histórii sa problematike šikanovania v škole začali venovať v šesťdesiatych rokoch minulého storočia v Škandinávii Heineman a Olweus. Olweus je považovaný za svetového priekopníka odhaľovania a riešenia šikanovania. Aj keď dlho nemal žiadneho nasledovníka, svoju vedeckú prácu orientoval na problematiku šikanovania detí, ktoré sa stali obeťami svojich vrstovníkov. Jeho prvé odborné práce zamerané na problematiku šikanovania sa začali vydávať v roku 1973.

Neskôr túto problematiku začali riešiť vedci z Veľkej Británie a Írska. Mimoriadnu pozornosť uvedenej problematike možno zaznamenať v Nórsku. V roku 1983 tu bola zahájená prvá rozsiahla školská kampaň na celonárodnej úrovni, kde boli na školách rozdane dotazníky, náučné materiály, videá pre učiteľov, rady pre rodičov a k projektu prebehla aj masová publicita.

Z viacerých zdrojov sa dozvedáme, že niektoré krajiny, ako napr. Francúzsko a Nemecko sa doteraz inšpirujú Olweusovým intervenčným programom, ktorý sám Olweus uplatňoval v Nórsku už od roku 1983. Kolář (2011) uvádza: „*Expertka na šikanovanie z Wisconsinu v USA Dorothy Espelageová hovorí, že Amerika je v boji so šikanovaním na začiatku. Podľa nej nie je užitočné objavovať už objavené, ale zmysluplné je využitie účinných Olweusových programov. Tie na druhom kontinente pomenovali ako Blueprint*“. Olweusov intervenčný program bol skúšaný aj v Nemecku, no prekvapivé je to, že výsledky nezaznamenali až taký úspech ako v Nórsku.

Veľká Británia sa inšpirovala Olweusom ale využívali program s názvom Sheffieldský program. Po realizácii uvedeného programu bol zaznamenaný až 17% pokles šikanovania na základných školách, a na stredných sa výskyt šikanovania znížil o 3–5%(Kolář, 2011, s. 279).

Zaujímavý program zameraný na problematiku šikanovania v školách bol realizovaný aj v Belgicku. Realizačný tím pracoval s osemnástimi základnými a strednými školami. Školy prešli jedným z troch podprogramov a to: Intervencia s podporou tímu, Intervencia bez podpory a samotná Kontrola.

Výsledky najznámejších zahraničných výskumov zverejnil Kolář (2001) vo svojej monografii Bolest šikanování vid' Tabuľka 3.

Tab. 3 Výsledky zahraničných výskumov agresivity a šikanovania na školách vo svete

Krajina	Rok	Vek/typ školy	Autor	Počet obetí
Nórsko	1985	2. – 9. ročník ZŠ	Olweus	8,5%
Veľká Británia	1990	7 – až 11 rokov ZŠ	Smith and Sharp	27%
Veľká Británia	1990	11-18 rokov nižšia a vyššia stredná škola	Smith and Sharp	10%
Slovinsko	1995	2.-8. ročník ZŠ	Dekleva	20%
Slovinsko	1996	3.-6. ročník ZŠ	Pušnik	21%
Slovinsko	1996	1.-3. ročník SŠ	Pušnik	8%

Zdroj tabuľky 3: Kolář (2001, s. 20)

Tabuľka 3 nám ukazuje postupnosť realizovania výskumov šikanovania na školách v jednotlivých krajinách počas niekoľkých rokov, pričom nejde o najnovšie výskumy, ale chceli sme uviesť skutočnosť, že problematikou šikanovania a jeho prevencie sa zaoberajú aj ostatné Európske krajiny, realizujú prieskumy a výskumy medzi žiakmi, aby zistili, aká je skutočná úroveň a stav šikanovania v školách v jednotlivých krajinách.

Aj v USA vychádzajú z Olweusových skúseností s tvrdením, že sa nesnažia objavovať už objavené, skôr zmysluplne využiť účinné Olweusove programy. Tieto programy sa v USA nazývajú Blueprint. Berrou (2012, s. 14 a 15) sumarizuje: „V USA bolo v priebehu posledných dvadsiatich rokov vypracovaných viac ako 1000 odborných prác na tému násilia s akcentom na televízne programy. Všetky zistenia bez výnimky dospeli ku konštatovaniu, že televízia je významne zodpovedná za stúpanie delikvencie u detí a mladistvých“. Výskum bol zrealizovaný na vzorke 2000 detí, ktorý ukázal, že u detí vo veku od štyroch do štrnástich rokov, ktoré strávili viac ako dvadsať hodín týždenne pred televíznou obrazovkou, je o 15% vyššie riziko patologického, alebo agresívneho správania.

Medzinajvýznamnejšie výskumné projekty zaoberajúce sa problematikou šikanovania medzi žiakmi stredných škôl v nízko príjmových oblastiach možno zaradiť výskum realizovaný na University of Oxford vo Veľkej Británii v rokoch 2003 - 2006. Amerika bola zastúpená štátmi Cille, Guyana, Venezuela, Afriku reprezentovala Bostwana, Keňa, maroko, Namíbia, Tanzánia, Uganda, Zimbabwe a Ázia štátmi Čína, Filipíny, Tadžikistán a Stredný východ zastupovalo Jordánsko a Libanon, Omán a spojené Arabské Emiráty (Oxford Journals 2011). Výskumy v jednotlivých krajinách boli zrealizované na tisíckach respondentoch. Vychádzajúc zo štúdie možno konštatovať, rozdielne percento šikanovaných žiakov stredných škôl. Vyskytlo sa však v každej krajine.

V súčasnosti sú realizované rôzne výskumné projekty vo väčšine európskych krajín, v Austrálii, Novom Zélande, Kanade a USA. Konajú sa rôzne konferencie v Európe, venované špeciálne problematike šikanovania v škole. Prvá takáto monotematická vedecká konferencia sa konala vo Francúzsku v roku 2001. Nasledovala konferencia v kanadskom Quebecu v roku 2003, tretia v Bordeaux v roku 2005 (Kolář, 2011).

V Českej republike sa problematika šikanovania v školách prvý krát objavila v roku 1975, na ktorú upozornil Kolář (1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2007, 2011). Uvedený autor sa dlhodobo venuje príčinám, vzniku a prevencii šikanovania v školskom prostredí. Svojich nasledovníkov našiel a podporoval na VŠ v Prahe, Brne. Je autorom celosvetovo uznávaného a akceptovaného Hradeckého programu, veľmi

účinnej a efektívnej metódy práce s problematikou šikanovania od jej odhaľovania, cez metodiku jej vyšetrenia, po stanovenie spôsobu nápravy.

Ďalším významným predstaviteľom zaoberajúcim sa problematikou šikanovania a zároveň priekopníkom v jej liečbe na území Českej republiky je Říčan (1995, 2008), ktorý spolupracuje s Jánošovou (2010). Ďalší významní autori sú Bendl (2003), Fieldová (2007), Emmerová (2011), Spurný (1996) a.i.

Medzi významných autorov, ktorí sa dlhodobo venujú problematike šikanovania detí a mládeže možno na Slovensku zaradiť Ondrejkooviča (2009), ktorý sa venuje oblastisociológii výchovy, sociológii mládeže, sociálnej patológii i metodologickým otázkam kvantitatívneho výskumu v spoločenských vedách. Lovaš (2010) rozoberá sociálno-patologické prejavy správania sa, za ktoré tiež považujeme aj šikanovanie. Pribúda v ňom i bezohľadnosť a brutalita. Štatistiky ukazujú, že v našich školách sa s týmto javom v nejakej podobe stretol každý piaty žiak (Herényiová – Zajak - Zelina, 2005).

Odborné práce k tejto problematike publikujú Gajdošová (2007), Jaššová (2007), Surová-Čulíková a Matula (2007), Kariková a Šimegová (2008, 2008a), Deďová, 2010, Hollá (2010), Hanuliaková (2016) a.i.

Zelina (2008) rozvíja analýzu postupov a metód pri formovaní osobnosti a jej zmien za účelom preformovať ju na lepšiu a dokonalejšiu osobnosť. Šikanovaniu a prevencii šikanovania sa venujú aj Hroncová a Emmerová (2007), ktoré vyzdvihujú obrovský význam sociálnych pedagógov ako koordinátorov prevencie agresivity a šikanovania na školách. Gajdošová (2005, 2007) organizuje intervenčné programy pre žiakov a učiteľov (program riešenia konfliktov na školách, program k tolerancii a znižovaniu agresivity na školách, program emocionálnej a sociálnej inteligencie na školách). Venuje sa lektorskej činnosti pre manažérov a vedúcich pracovníkov Ministerstva zahraničných vecí, Ministerstva školstva, Ministerstva výstavby a regionálneho rozvoja SR v rámci Inštitútu verejnej správy.

Kopányiová a Matula (2002), Antoniňová a Drotárová (2007), Hroncová a Emmerová (2007), Kariková a Nábělková (2010) a iní autori riešia problematiku agresivity a šikanovania z psychologického hľadiska. Rohn a Kariková (2007) uverejnili výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť mieru výskytu agresivity detí

a žiakov v materskej, základnej a strednej škole na strednom Slovensku. Nociar (2010) skúmal šikanovanie a násilie u žiakov ZŠ a SŠ (spolu 10.873 žiakov) a ich učiteľov (1365 učiteľov). Adamík Šimegová a Kováčová (2011) poukazujú na možnosti prevencie a zvládnutia šikanovania.

Agresivita je problém, ktorý trápi deti nielen na celom svete, ale stáva sa problémom aj na Slovensku, čo vyplynulo z II. celoslovenskej konferencie rovesníckych podporovateľov, ktorá sa konala 20. februára 2013 v Bratislave. Šikanovanie bolo na konferencii označené ako jeden z najzávažnejších vzťahových problémov v súčasnosti vyskytujúcich sa medzi deťmi v školskom prostredí. Konferencie sa zúčastnilo 36 detí zo stredných a základných škôl z celého Slovenska a 24 odborníkov pracujúcich v oblasti ochrany detských práv, detskí psychológovia, pedagógovia a pracovníci Slovenského výboru pre UNICEF.

Veríme, že aj riešitelia výskumnej úlohy KEGA 036UKF-4/2014 „Ovplyvňovanie agresívneho správania žiakov formovaním klímy školy a klímy triedy“ (Hanuliaková, a kol. 2016) z VŠ DTI v Dubnici nad Váhom prispeli svojimi poznatkami a zisteniami k identifikovaniu sociálno patologických javov v súčasnej škole, poukázali na možnosti prevencie, podhalili rezervy kooperácie rodičov a školy, uviedli najefektívnejšie možnosti prosociálnej výchovy v školách, upozornili na význam osobnostnej a sociálnej výchovy, dali do povedomia minulosť a súčasnosť preventívnych programov a aktualizovali význam pozitívnej sociálnej klímy v školskej triede i celej škole a v neposlednom rade poinformovali o zaujímavých výsledkoch výskumov agresivity v školách na Slovensku i vo svete.

Podľa informačného bulletinu Linky detskej istoty bolo šikanovanie v roku 2012 najčastejšie zaznamenaný problém na linke detskej istoty ako jedna z foriem CAN problémov. „Z celkového počtu hovorov týkajúcich sa CAN problémov bolo šikanovanie zaznamenané v 319 prípadoch, čo sú 2% z celkového počtu prijatých hovorov v roku 2012“ (Informačný bulletin Linky detskej istoty, 2013, s. 2).

Po rozpracovaní pozitívnych aspektov života žiakov v škole ako komponentov školskej pedagogiky sme do štvrtej kapitoly nami predkladanej učebnice zaradilinegatívne aspekty života žiakov v škole ako komponent školskej pedagogiky

najmä z hľadiska etiopatogenézy porúch správania, klasifikácie porúch správania, agresivity, agresívneho správania (sa) a šikanovania, riešenia a prevencie šikanovania v škole, najčastejších chýb pedagógov pri šetrení šikanovania v triede, pozornosť sme venovali aj výsledkom výskumov šikanovania v škole vo svete a u nás.

Otázky ku kapitole:

- 1.** Vymenujte negatívne aspekty života žiakov v SOŠ.
- 2.** Pomenujte 3 základné znaky problémového správania sa žiakov SOŠ a vlastnými slovami vysvetlite ich podstatu.
- 3.** Napíšte/opíšte aspoň 5 konkrétnych problémových situácií zo školského prostredia, najlepšie strednej odbornej školy a vyjadrite súhlasné alebo nesúhlasné stanovisko s ich riešením školou.
- 4.** Analyzujte ďalšie výskumy porúch správania z edukačnej práce učiteľa SOŠ.
- 5.** Pomenujte 3 pozitíva a 3 možné negatíva korigovania problémového správania sa žiakov v edukačnej práci učiteľa SOŠ.
- 6.** Z hľadiska vlastných skúseností (rodiča, učiteľa, z rodiny a pod.) zaujmite hodnotiace stanovisko k reakcii učiteľa v prípade agresívneho správania sa žiaka v podmienkach SOŠ.

Zoznam informačných prameňov:

ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M. - KOVÁČOVÁ, B. a kol. 2011. *Šikanovanie v prostredí školy (možnosť prevencie a zvládnutia)*. Trnava: VEDA, 2011. ISBN 978-80-8082-484-6.

ANTIER, E. 2008. *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-808-2.

ANTONIČOVÁ, I. - DROTÁROVÁ, E. 2007. Mobbing - niektoré prieskumné zistenia [Mobbing - several research results]/ I. Antoničová, E. Drotárová. In: *Psychologická revue II* [elektronický zdroj] / Ed. Viliam Kubáni. – Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2007. 148 s. ISBN 978-80-8068-674-1.

BATUNOVÁ,S. 2010.*Vplyv rozvodu na deti. Metodický materiál pre rodičov a učiteľov.*Námestovo: Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, 2010.

BENDL, S. 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole.* Praha: ISV, 2003. ISBN 8886642-08-9.

BERROU, L. 2012.*Negatívne pôsobenie televízie na deti.* Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2012. ISBN 978-80-7165-872-6.

BŮŽEK, A. 2006. Násilí a šikana mezi žáky jako vztahový, etický a výchovný problém. In*Vychovávateľ- časopis pedagógov.* ISSN 0139-6919, 2006, roč. 54, č. 4, s.7 - 9.

CSÉMY,L. - NEŠPOR, K. - SOVINOVÁ,H. 2001. *Problémy s alkoholom v rodině. Správa vypracovaná pre Európsku Úniu.*2001.

ČANIGOVÁ, A. 2012. Úskalia výchovy detí po rozvode. In *Dieťa.* 2012,roč. 18, č.9, s.24.

ČECH, T. - OBROVSKÁ, L. 2010. *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí školy a jeho právní opora pro ochranu i prevenci.* Praha: Prevence, 2010. ISSN 1214- 8717.

DAHLE, D.Y. *Mobber mer i Norgeenn i Sverige.* Retrieved 6. 10.2010, from <http://aftenposten.no/forbruker/artic le 16575-75>.

DANIŠKOVÁ, A.. 2011.Sociálna práca s rodinou v procese rozvodu. In HARDY, M. – DUDÁŠOVÁ, T. – VRANKOVÁ, E. – HRAŠKOVÁ, A. *Sociálna patológia rodiny. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava : VŠZaSP sv. Alžbety, 2011. ISBN 978-80-8132-000-2.s. 64 - 71.*

DEĐOVÁ, M. 2010. *Hodnoty a prežívanie zmyslu života u agresorov šikanovania.* Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity, 2010. ISBN 978-80-8082-358-0.

DIANIŠKA, K. a kol. 2011. *Kriminologie.* Plzeň: Aleš Čeněk, 2011. ISBN 978-80-7380-344-5.

ELHOTTOVÁ, M. 2000. *Jak ochranit své dítě.* Praha: Portal, 2000. ISBN 80-7367-1-115-8.

EMMEROVÁ, I. 2011. Prevencia problémového správania u žiakov v školskom prostredí v Slovenskej republike - úloha učiteľov či sociálnych pedagógov?, In *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS, 2011.s, 63-71. ISBN 978-80-34323-46-7.

FIELDOVÁ, E. M. 2009. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. Praha: Ikar, 2009. ISBN 978-80-249-1176-2.

GÁBOROVÁ, L. - GÁBOROVÁ, Z. 2008. *Človek v sociálnom kontexte*. Druhé prepracované vydanie. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2008. ISBN 978-80-8068-897-4.

GÁBOROVÁ, L. 2017. *Násilie v spoločnosti*. Brno: Tribun EU s.r.o.,2017. ISBN 978-80-263-1144-7.

GÁBOROVÁ, L. 2016. Skúmanie agresívneho správania žiakov vo svete a u nás. In HANULIAKOVÁ, J. a kol. *Stratégie tvorby bezpečnej školy*. 1. elektronické vydání. Praha : Martin Koláček - E-knihy jedou, 2016. ISBN 978-80-7512-709-9 (ePub), 978-80-7512-710-5 (mobipocket),978-80-7512-711-2 (pdf). s.5-16.

GAJDOŠOVÁ, E. a kol. 2005. *Spoločne proti násiliu za bránami škôl*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2005. ISBN 80-8050-879-8.

GAJDOŠOVÁ, E. 2006. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-8050-879-8.

GAJDOŠOVÁ, E. 2007. *Programrozvoja tolerancie v školách*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja, 2007. ISBN 978-80-7164-439-2.

GAJDOŠOVÁ, E. - HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. ISBN 80-07-01177-3.

GYMERSKÁ, M. - KOŽUCH, B. - ZÁŠKVAROVÁ, V. 2009. *Ako riešiť konflikty a ostať priateľmi. Metodická príručka kurzu OVS*. Bratislava: Úrad vlády SR. Persona, 2009. ISBN 978-80-89463-02-2.

HANULIAKOVÁ, J. 2010. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: Iris, 2010. ISBN 978-80-89256-51-8.

HANULIAKOVÁ, J. a kol. 2016. *Stratégie tvorby bezpečnej školy*. 1. elektronické vydání. Praha : Martin Koláček - E-knihy jedou, 2016. ISBN:978-80-7512-709-9 (ePub), 978-80-7512-710-5 (mobipocket),978-80-7512-711-2 (pdf). 177s.

HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HATÁR, C. 2007. *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 2007. ISBN 978-80-8094-103-1.

HATÁR, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 2010. ISBN 978-80-4396-78-6.

HERÉNYIOVÁ, G. - ZAJAK, J. - ZELINA, M. 2005. *Poruchy správania a učenia*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o., 2005. ISBN 80-968117-6-2.

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

HRONCOVÁ, J. - EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2004. ISBN 80-8083-028.

JAIŠŠOVÁ, E. 2007. Šikanovanie školákov pohľadom psychológa . In *Quark*. ISSN 1335-4000, 2007, roč.8, č. 7, s. 248.

JEŘÁBKOVÁ, S. 2007. *Učíme se zvládat vlastní agresivitu*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-09-8.

KALMÁROVÁ, V. 2017. Smutno v škole. In *PLUS 7 DNÍ*. ISSN 1210-2040, 2017, roč. XXVII, č.35, s.28-30.

KARIKOVÁ, S. - NÁBĚLKOVÁ, E. 2010. Mobbing - špecifická forma násilia v edukačnom prostredí. In *Psychologie a její kontexty*. ISSN 1803-9278, 2010, roč.1, č.1, s.3-14.

KARIKOVÁ, S. - ŠIMEGOVÁ M. 2008. *Šikanujúci žiak v prostredí stredných škôl*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008. ISBN 978-80-8083-680-1.

- KARIKOVÁ, S. - ŠIMEGOVÁ M. 2008. *Násilie v edukačnom prostredí*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2008. ISBN 978-80-8083-693-1.
- KLÍMA, P. - KLÍMA, J. 1978. *Základy etopedie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovej, 1978.
- KOLÁŘ, M. 1997. *Skrytý svět šikanování ve školách*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123 1.
- KOLÁŘ, M. 2001. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7367-014-3.
- KOLÁŘ, M. 2003. *Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Ministerstvo školství České republiky, 2003. ISBN 80-7178-716-X.
- KOLÁŘ, M. 2004. Školní šikanování. In *Společenství proti šikaně. Sborník z první celostátní konference v Olomouci*. Praha: Univerzita Karlova, 2004, s.37-39. ISBN 80-239-2994-1.
- KOLÁŘ, M. 2007. Český školský program proti šikanování: perspektivy. In *Sociální prevence*. ISSN 1336-9679, 2007, roč. 7, č. 1, s. 4-5.
- KOLÁŘ, M. 2011. *Nová cesta léčby šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KONČEKOVÁ, L. 1996. *Poruchy psychického vývinu*. Prešov: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Pedagogická fakulta UPJŠ, 1996. ISBN 80-88687-30-1.
- KOPÁNYIOVÁ, A. - MATULA, Š. 2002. Šikanovanie v základných a stredných školách. In *Pedagogické spektrum*. ISSN 306-244, 2002, roč. 4, č. 1, s.2.
- LABÁTH, V. a kol. 2001. *Riziková mládež*. Praha: SLON, 2001. ISBN 80-85850-66-4.
- LÁTALOVÁ, L. - KOPŤÁKOVÁ, L. 2008. Spolupráca školského sociálneho pracovníka s poradenskými zariadeniami v oblasti prevencie sociálno-patologických javov. In *Školská sociálna práca [CD –ROM]*. Trnava: Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce Trenčianskej Univerzity, 2008. ISBN 978-80-8082-246-0.

LOVASOVÁ, L. 2005. *Šikana*. 1. vyd. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2005. ISBN 80-11235-15-36-0.

LOVAŠ, L. 2010. *Agresivita a násilie*. Bratislava: Ikar, 2010. ISBN 978-80-55117-52-2.

LUKÁŠOVÁ, H. 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.

MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.

MARTÍNEK, Z. 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.

MICHALOVÁ, Z. 2007. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-075-8.

MŠMT. 2001. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č.j 24 246/2008-6*. [online]. Česká republika. 2010. [cit. 2014- 12-07]. Dostupné na internete: <http://www.raabe.cz/files/metodicky_pokyn_k_prevenci_a_reseni_sikanovani.pdf>

NOCIAR, A. 2009. *Závěrečná správa z prieskumu TAD u žiakov ZŠ, študentov SŠ a ich učiteľov v roku 2009*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2010.

NOVOTNÁ, M. - KREMLIČKOVÁ, M. 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

NÝVLTOVÁ, V. 2008. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-48-8.

OLWEUS, D. 1995. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1995. 140 pp.

ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2009. *Sociálna patológia*. Bratislava: SAV. 2009. ISBN 978-80-224-1074-8.

OROSZOVÁ, O. a kol. 2005. *Psychológia a pedagogická psychológia I*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2005. ISBN 80-7097-593-8.

OXFORD JOURNALS. *Bullying among middle-school students in low and middle income countries*. [online]. London. 2011. [cit. 2015-03-13]. Dostupné na internete: <<http://www.heapro.oxfordjournals.org/content/25/1/73/T1.expansion.html/>>.

ROHN, T. - KARIKOVÁ, S. 2007. Mobbing - šikanovanie zamestnancov na školách. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2007, roč. 8, č. 5, s.35.

ROSOVÁ, D. 2011. Účinné stratégie pri riešení šikanovania na školách. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN-1335-0408, 2011, roč.12, č. 1, s. 17-19.

ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi. Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, P. 2008. Čo robiť proti šikanovaniu. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2008, roč. LVII, č. 3, s.23-26.

ŘÍČAN, P. - JANOŠOVÁ, P. 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.

ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2009. *Sociálna patológia*. Bratislava: SAV, 2009. ISBN 978-80-224-1074-8.

SEJČOVÁ, L. 2009. *Delikvencia mládeže*. Bratislava: Stimul, 2009. ISBN 978-80-89236-72-5.

SEJČOVÁ, L. 2010. *Dieťa ako obeť násilia*. Bratislava: Album, 2010. ISBN 978-80-969908-3-2.

SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMIKOVÁ, E. 2007. Postup školy pri prevencii a riešení šikanovania. In *Poradca riaditeľa školy*. Bratislava: RAABE. 2007, roč. 1, č.1, s.13. ISBN 80-968117-0-3.

SMIKOVÁ, E. 2017. Každý může být obět. In *PLUS 7 DNÍ*. ISSN 1210-2040, 2017, roč. XXVII, č.39, s.84-86.

SOVÁK, M. 1983. *Nárys speciální pedagogiky*. 5. upravené vydání. Praha: SPN, 1983.

SOVINOVÁ, H. - CSÉMY, L. 2003. *Kouření cigaret a pití alkoholu v České republice*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-230-9.

SPURNÝ, J. 1996. *Psychologie násilí*. Praha: Eurounion, s. r. o., 1996. ISBN 80-85858-30-4.

SUROVÁ, E. - ČULÍKOVÁ, A. - MATULA, Š. 2007. *Cesta k toleranci II*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8052-309-1.

ŠATÁNEK, J. 2004. *Komunikácia v rodine*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2004. ISBN 80-8055-981-3.

ŠIMANOVSKÝ, Z. 2008. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-689-6.

ŠIMEGOVÁ, M. 2007. *Šikanovanie v školskom prostredí*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2007. ISBN 978-80-8083-384-8.

ŠIŠKOVÁ, T. 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

ŠKVARKOVÁ, Z. 2010. *Rodina a škola vo vzájomnej spolupráci*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010. ISBN 978-80-557-0024-3.

THOLTOVÁ, J. 2006. *Prevenca a eliminacia agresivity a šikanovania v školskom prostredí. Zážitkové aktivity pre deti a mládež. Metodický materiál*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2006.

VALIHOROVÁ, M. 2008. *Školský psychológ a škola*. Banská Bystrica: OZ Pedagóg, 2008. ISBN 978-080-8362-45.

VALIHOROVÁ, M. 2013. *Psychologické aspekty výchovy*. Bratislava: Eurokódex, 2013. ISBN 978-80-8155-029-4.

VÁGNEROVÁ, K. a kol. 2009. *Minimalizace šikany praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-611-7.

VÁGNEROVÁ, K. a kol. 2011. *Minimalizace šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-412-5.

VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VERBOVSKÁ, J. 2001. *Šikanovanie v škole*. Prešov: Rokus, 2001. ISBN 80-8045-194-X.

VOJTOVÁ, V. 2008. *Úvod do etopedie*. Brno: Paido. 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

WEBSTER, M. - DOYLE, T. 2002. *Pročměpořád někdo šikanuje? Rady, jak zvládat malé tyrany*. Praha: Pragma, 2002. ISBN 80-7205-804-5.

ZELINA, M. 2007. Psychoanalýza šikanovania. In *Bibiana*. ISSN 1335-7623, 2007, roč. 14, č. 4, s. 65-70.

ZELINA, M. 2008. Hrozba na školskom dvore. In *Rodina a škola*. ISSN 0231-6463, 2008, roč. 56, č. 7, s. 6-7.

ZELINA, M. 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : Mladé letá, 2010. ISBN 978-80-10018-84-0.

UNICEF. Linka detskej istoty. (online) 2007. [citované 2012-12-12] © 2007 Amrop Executive Search. Dostupné na internete <<http://www.unicef.sk/sk/ld>>

Ústav informácií a prognóz školstva SR (UIPS, ročenka o deťoch a mládeži, 2012).

Ústav informácií a prognóz školstva SR (UIPS, ročenka o deťoch a mládeži, 2017).

http://www.nczisk.s/Standardy-v_zdravotnictve/pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx.

5 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

Súčasťou piatej kapitoly bude téma pedagogicko-psychologickej diagnostiky ako ďalšieho významného komponentu školskej pedagogiky. Táto kapitola učebnice bude rozdelená na dve podkapitoly s cieľom upriamiť pozornosť najskôr na rozpracovanie problematiky pedagogickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl a potom na rozpracovanie problematiky psychologickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl, aj keď je jasné, že pedagogicko-psychologická diagnostika je v priamej edukačnej praxi stredných odborných škôl realizovaná spoločne. Problematika pedagogickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl bude opísaná spolu s procesom diagnostikovania, budú opísané aj súčasti pedagogickej diagnostiky v podmienkach školy aj so zameraním na metódy pedagogickej diagnostiky a hodnotenia žiakov v škole. Problematika psychologickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl bude spracovaná so zreteľom na druhy rozhovorov používané v psychológii, psychologický dotazník, výkonové testy, projektívne testy, so zreteľom aj na diagnostiku sociálne významných vlastností osobnosti v podmienkach školy, diagnostiku interpersonálnych vzťahov v podmienkach školy, diagnostiku skupín v podmienkach školy a diagnostiku vybraných porúch žiakov v podmienkach školy.

5.1 Pedagogická diagnostika v podmienkach stredných odborných škôl

Diagnostikovanie je poznávanie žiaka. Ak je cieľom vyučovania, aby sa žiaci zdokonaľovali, jeho súčasťou bude vždy diagnostikovanie. Diagnostikovanie však nie je cieľom, ale aj prostriedkom. Je prostriedkom na zlepšovanie pôsobenia na žiaka na základe diagnostických výsledkov.

Termín diagnostika (v pôvodnom význame ako osobitné, hlbšie rozpoznávanie) prešiel do pedagogiky a ďalších odborov z medicíny, ktorá bola spočiatku vzorom pri konštituovaní pedagogickej diagnostiky (Kompolt, 2015, s. 935).

Pedagogická diagnostika je špeciálna pedagogická disciplína, ktorá sa snaží objektívne zisťovať, posudzovať a hodnotiť vnútorné a vonkajšie podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu, jeho priebehu a výsledku. Na základe týchto zistené sú potom vyslovované úvahy a navrhované pedagogické opatrenia.

Pojem diagnostika sa v pedagogike (ale aj v iných vedných odboroch) používa v dvoch významoch:

1. Ako **proces** (diagnostikovanie) zisťovania a hodnotenia stavu rozvoja žiaka vzhľadom na stanovené normy (požiadavky a ciele školy, resp. učiteľa, učebné osnovy, obsahové a výkonové štandardy, učebné úlohy, ale aj školský poriadok a pod.), teda praktická úroveň javov. Ako uvádza Gavora (2010, s. 10), pojmy diagnostika a diagnostikovanie sa používajú nepresne. Pojmom diagnostika sa niekedy nazýva zároveň vedná disciplína i praktická činnosť diagnostikovania. V snahe o spresnenie navrhuje dôsledné rozlíšenie medzi diagnostikou, t. j. vednou disciplínou, a diagnostikovaním (praktickou diagnostickou činnosťou).
2. Ako **špeciálna vedná disciplína** vied o výchove, teda jej teoretická úroveň. Jej predmetom sú metodologické otázky, ako aj tvorba teórií a postupov zisťovania (identifikácie) a hodnotenia (evaluácie) podmienok a výsledkov výučby a učenia sa žiakov, resp. genézy a príčin na dosiahnutie cieľov (zámerov). Rovnako je venovaná pozornosť tvorbe diagnostických modelov, kľúčov a kazuistík, ktoré umožňujú interpretáciu a vyhodnocovanie znakov osobnosti, resp. jej jednotlivých aspektov, akými sú úroveň výkonnosti, poruchy, deficity, problémy s učením a správaním.

Ako upozorňuje Gavora (2010, s. 10), pedagogická diagnostika ako vedná disciplína rozpracúva otázky, ako sú plánovanie a príprava diagnostikovania, jeho realizácia, spôsoby a formy hodnotenia rozvoja žiakov. Okrem toho sa zaoberá svojimi metateoretickými základmi – vymedzuje svoj predmet skúmania, používané

metódy a postupy, stanovuje svoje postavenie vzhľadom na ostatné pedagogické a ďalšie vedné disciplíny.

Pedagogická diagnostika do určitej miery súvisí s pedagogickou evaluáciou. Používajú síce niektoré rovnaké postupy (hlavne testovanie), no ich zameranie a ciele sú odlišné. Diagnostikovanie slúži vždy na rozpoznanie zvláštností konkrétneho, jednoznačne identifikovaného objektu, t. j. žiaka, skupiny žiakov, triedy, ročníka, rodiny žiaka a podobne. Nemá pre ňu význam pracovať s anonymným (neidentifikovateľným) objektom – vzorkou, čo je typické pre výskum. Zaujíma ju špecifické, zvláštne, teda to, čo diagnostikovaný objekt odlišuje od iných, resp. interesuje sa o posúdenie noriem, a to či už ideálnych (absolútnych), alebo populačných. Je to dané účelom diagnostikovania ako predpokladu na adekvátne podporné, terapeutické (nápravné) a profilaktické opatrenia.

Naopak, evaluácia primárne slúži na zvýšenie sebareflexie školského systému alebo jednotlivých škôl, nie je zameraná na konkrétneho žiaka (žiakov), ako je to pri diagnostikovaní, ale na veľké skupiny reprezentujúce žiacku populáciu alebo jej časti. Predmetom evaluácie obyčajne nie sú znaky osobnosti žiakov, ale podmienky vzdelávania, efekty výučby a podobne. Zjednodušene by sme mohli charakterizovať jej úlohu tak, že evaluácia sa zaoberá školstvom (školou), kým diagnostika zas žiakom (žiakmi) (Kompolt, 2015, s. 939).

Diagnostika má zabezpečiť efektívnosť výchovných aktivít. Pedagogická diagnostika na rozdiel od psychodiagnostiky vychádza z edukačných noriem (štandardy, kompetencie, učebnice, požiadavky, učebné úlohy atď.) a zo zodpovedajúceho rozvoja žiaka. Zisťuje, aký je žiak vzhľadom na požiadavky, a nie to, aký je napr. vzhľadom na populáciu, ďalej tiež čo bráni žiakovi, triede a podobne splniť tieto požiadavky, prípadne ktoré podmienky pôsobia negatívne, resp. limitujúcim spôsobom.

Pedagogická diagnostika ako samostatná vedná disciplína má svoj predmet skúmania. Pôvodne bol predmetom skúmania žiak. V poslednom období sa záber pedagogického diagnostikovania podstatne rozšíril. V poslednom období možno konštatovať, že predmetom pedagogickej diagnostiky je (Gavora, 2010):

1. žiak;

2. skupina žiakov;
3. výchovno-vzdelávacie inštitúcie;
4. vlastná pedagogická činnosť učiteľa, vychovávateľa, majstra odbornej výchovy;
5. rodinné podmienky žiaka.

Diagnostické činnosti, či už zamerané len na vyučovací proces alebo zamerané na posudzovanie a hodnotenie žiakov v jeho celkovom rozvoji majú kvalitatívny aj kvantitatívny charakter.

Diagnostikovanie je v pedagogike súbor odborných činností, ktoré sú realizované pri vytváraní diagnózy, t. j. rozpoznávaní, opise a prípadne objasnení vlastností žiakov, javov a procesov edukácie. Ide o objektívne zisťovanie v danom časovom okamihu a v daných podmienkach (Průcha, 2009).

Podľa Gavoru (2010) je pedagogické diagnostické zisťovanie, analyzovanie a hodnotenie úrovne rozvoja žiaka (žiakov) ako objektu a subjektu výchovného a vzdelávacieho pôsobenia.

Zámerom pedagogického diagnostikovania je zistiť východiskový stav, ktorý je odrazovým mostíkom pre možné zmeny v školskej edukácii. Obsahové aspekty pedagogickej diagnostiky vychádzajú z učebných osnov, zo spoločenských požiadaviek na morálny, pracovný, estetický a fyzický rozvoj žiaka. Pri diagnostikovaní sa zisťuje, aký je žiak v danom momente (etape) výchovno-vzdelávacieho procesu a či jeho vlastnosti (stav rozvoja) sú v súlade s očakávaniami (s cieľmi a zámermi výchovy a vzdelávania).

Stav rozvoja možno chápať ako stav vedomostí, zručností žiaka, jeho postoje, záujmy, jeho vzťah k spolužiakom, k sebe samému. Ako vidieť, ide o širokú škálu vlastností žiaka. Z tohto dôvodu diagnostikovanie predpokladá dlhodobé sledovanie žiaka a uvažovanie o jeho osobných schopnostiach.

Diagnostikovanie chápeme ako proces predstavujúci súbor krokov, ktoré majú štandardnú podobu a vzájomne na seba nadväzujú. Ide o stereotyp presne po sebe nadväzujúcich činností, etáp diagnostického procesu. Jednotlivé etapy však nemožno

chápať izolovane, vzájomne sa prelínajú a dopĺňajú. Podstatu pedagogického diagnostikovania možno zhrnúť do prehľadovej tabuľky (viď Tabuľka 4)

Tab. 4 Pedagogické diagnostikovanie – prehľadová tabuľka

Účel	zistenie stavu rozvoja žiaka, úroveň vyučovania
Kto?	učiteľ, majster OV, výchovný poradca, školský psychológ atď.
Koho? Čo?	žiak, trieda, prostredie
Ako?	pozorovanie, rozbor prác žiaka, rozhovor, dotazník, škály, testy atď.
Výsledok	diagnóza, nález
Opatrenie	zásah, intervencia, plánovanie vyučovania
Prognóza	predpoklady budúceho rozvoja

Zdroj tab. 4: Gavora, 2010, s. 20.

5.1.1 Proces diagnostikovania ako súčasť vyučovania

Diagnostická hypotéza je predpoklad, ktorý určuje diagnostikovanie (Gavora, 2010). V tejto etape sa stanovuje diagnostická otázka, na ktorú diagnostik očakáva odpoveď. Vstupnú diagnózu môže formulovať sám učiteľ, žiak alebo rodič. Cieľom diagnostikovania je potvrdiť alebo vyvrátiť stanovenú diagnózu.

Diagnostická hypotéza môže byť stanovená implicitne (v duchu, skryto). **Implicitné diagnostikovanie** je typické pre učiteľa, ktorý v priebehu vyučovania

spontánne posudzuje žiakov, sleduje situáciu v triede a pohotovo ich rieši. **Explicitné diagnostikovanie** sa realizuje v situáciách, ktoré sú formálne odlišné od bežného vyučovania. Typickým spôsobom tohto diagnostikovania je testovanie (Gavora, 2010). Explicitne stanovená diagnostická hypotéza máva ústnu alebo písomnú podobu.

Kto diagnostikuje?

Hlavným diagnostikom žiaka je učiteľ. Učiteľove diagnostikovanie žiaka je trvalou súčasťou jeho každodennej práce. Môže a nemusí byť spojené s úradným zapisovaním diagnostických údajov.

Plánovanie a organizovanie diagnostikovania (koho, čo?)

Súčasne so stanovovaním vstupnej diagnózy sa určuje aj to, koho budeme diagnostikovať, resp. čo sa bude diagnostikovať. Je potrebné zároveň určiť aj čas a frekvenciu diagnostikovania. Pri plánovaní je potrebné rozhodnúť o tom, kto má diagnostikovanie pripraviť a realizovať, aké organizačné podmienky je potrebné splniť.

Zber a spracovanie diagnostických údajov (ako?)

Táto etapa predstavuje jadro diagnostického procesu. Zámerne a systematicky sa zhromažďujú všetky dostupné údaje pomocou vhodne zvolených metód. Najjednoduchšie spracovanie zozbieraných údajov predstavuje ich usporiadanie podľa určitých kritérií. Pri metódach ako diagnostický dotazník, testovanie, škálovanie a pod. sa používajú aj metódy matematickej štatistiky.

Vyhodnotenie a interpretácia diagnostických údajov, stanovenie hypotézy

Cieľom spracovania získaných údajov je interpretácia a hodnotenie výsledkov z hľadiska diagnostických otázok a hypotéz. odpoveďou na otázky je stanovenie

diagnózy (súčasného stavu rozvoja žiaka), čo však vyžaduje aj poznanie genézy stavu žiaka (minulého stavu žiaka). Diagnóza vyjadruje aj vzťah medzi súčasným rozvojom žiaka a požadovaným stavom žiaka, ktorý je daný určitým kritériom, normou. Na konci diagnózy sa konštatuje súlad s kritériom, nesúlad s kritériom alebo prekročenie kritéria.

Pedagogickou diagnózou rozumieme teda ústne alebo písomné vyjadrenie výsledkov diagnostického zisťovania, určenia stupňa rozvoja žiaka alebo objektu výchovy, t. j. úrovne jeho vzdelanosti a vychovanosti. najčastejším realizátorom diagnózy je učiteľ, jeho diagnóza býva východiskom pre stanovenie diagnózy iných odborníkov (psychológov, špeciálnych pedagógov, ale mnohokrát aj lekárov).

Jedným z obsahových prvkov pedagogickej diagnostiky je zistiť študijné, pracovné a profesionálne predpoklady žiaka (žiakov) a v prípade potreby sa pokúsiť o nápravné, resp. reedukačné možnosti. V súčasnosti napríklad žiak so špecifickou poruchou učenia má nárok na individuálny vzdelávací plán. Diagnóza však môže byť aj podnetom pre sebazpoznanie a autoregulačné zásahy žiaka samotného. Ďalším logickým krokom nasledujúcim za diagnózou býva určenie prognózy, čiže odhad nasledujúceho vývoja, podklad pre rozhodovanie sa do budúcnosti.

Pedagogické opatrenie

Vyslovenie diagnózy by zostalo nevýznamným písomným alebo slovným vyjadrením, pokiaľ by nenasledovalo stanovenie výchovno-vzdelávacích opatrení. Diagnostik vyslovuje určité odporúčania ako reagovať na zistenú diagnózu. Repertoár opatrení je veľmi široký. Môže ísť napríklad o nápravu – opravu chyby žiaka, opätovné vysvetlenie učiva, ale aj o motiváciu, povzbudenie žiaka alebo určenie využitia potenciality žiaka.

Vyslovenie prognózy

Na základe kvalitne spracovanej diagnózy je možné určiť smer vhodného pedagogického opatrenia a následne stanoviť aj vývojovú prognózu žiaka. Konštatovanie určitých predpokladov budúceho vývoja žiaka (budúci stav žiaka) –

prognózy . je výsledkom diagnostických činností, procesu diagnostikovania. Prognóza môže mať krátkodobý alebo dlhodobý charakter.

Poznáme dva hlavné prístupy pri diagnostikovaní žiakov (Gavora, 2010):

- 1. Edumetrický prístup** využíva kvantitatívne (číselné) metódy. Zisťované údaje majú numerický charakter a až tieto čísla sa využívajú a interpretujú. Príkladom môže byť testovanie.
- 2. Kazuistický prístup** možno odvodiť od slova kauza – prípad. Pozornosť je venovaná každému diagnostikovanému jedincovi individuálne, cieľom je kvalitatívny pohľad. Kazuistika umožňuje hlbšie posúdenie žiaka v priebehu vývoja so zachytením čo najväčšieho počtu premenných, ktoré jeho vývoj ovplyvňujú. (Zelinková, 2011)

Medzi pedagogickou verejnosťou sa často zamieňajú pojmy pedagogická diagnostika a pedagogický výskum. Pedagogická diagnostika sa zaoberá problematikou diagnostikovania, problematikou výskumu sa zaoberá metodológia pedagogického výskumu (Gavora, 2010).

Osobitným druhom výskumu je **akčný výskum** (Gavora, 2010). Realizujú ho učitelia na riešenie svojich praktických problémov. Cieľom je riešenie konkrétnych problémov triedy alebo školy. Podobne ako klasický výskum aj tento vyžaduje starostlivé plánovanie, systematické zhromažďovanie údajov, vyhodnocovanie a stanovovanie opatrení na riešenie situácie. Metódy, ktoré využívajú učitelia najčastejšie pri akčnom výskume sú: reflexia, pozorovanie, dotazníky, testy. Hlavným odberateľom výsledkov akčného výskumu sú samotní učitelia ako autori výskumu.

V súvislosti s hodnotením sa spomína v poslednom období aj pojem **pedagogická evaluácia**. Pedagogická evaluácia istým spôsobom diagnostikuje vzdelávací systém ako celok alebo jeho jednotlivé časti a považuje sa za nástroj vzdelávacej politiky. Používa metódy podobné ako pedagogická diagnostika. Pedagogickú evaluáciu vykonáva poverený odborník a hlavným odberateľom sú štátne orgány, školy.

Záber pedagogickej diagnostiky je veľmi rozsiahly, väčšinou sa zúžuje **len na diagnostikovanie žiaka**. Komplexné poznávanie žiaka by malo zahŕňať nasledujúce oblasti:

- vedomosti žiaka (kognitívne vlastnosti);
- zručnosti žiaka (kognitívne vlastnosti);
- postoje žiaka (afektívne vlastnosti);
- záujmy žiaka (afektívne vlastnosti);
- motivácia žiaka (afektívne vlastnosti);
- hodnotový systém (afektívne vlastnosti);
- vzťahy medzi žiakmi (afektívne vlastnosti);
- ako sa žiak učí;
- informácie o rodinnom prostredí atď.

Medzi jednu z viacerých kompetencií učiteľa v SOŠ (príp. majstra odbornej výchovy) patrí **diagnostická kompetencia**. Diagnostická kompetencia je chápaná ako súbor vedomostí a zručností, ktoré sú potrebné na odborne a efektívne vedené diagnostikovaní (Gavora, 2010). Diagnostické kompetencie sa týkajú všetkých fáz diagnostikovania.

V školskom prostredí sa diagnostikovanie žiaka líši od diagnostikovania v psychodiagnostike predovšetkým priebehom a nadväznosťou jednotlivých etáp. Diagnostická kompetencia učiteľa je však často zúžená iba na problematiku školského hodnotenia žiaka, na hodnotenie jeho vedomostí, zručností a schopností, teda na kognitívnu stránku osobnosti žiaka. Aby učiteľ mohol kvalitne posúdiť úroveň vedomostí a zručností, mal by poznať žiaka komplexnejšie – jeho rodinné zázemie, záujmy, motiváciu k štúdiu, jeho možnosti a schopnosti. Aby bola diagnostická kompetencia učiteľa postačujúca, musí učiteľ ovládať všetky diagnostické činnosti, musí poznať diagnostické nástroje, metódy diagnostikovania atď.

5.1.2 Metódy pedagogickej diagnostiky

Metód pedagogickej diagnostiky je viacero. Ako uvádzame v texte, učiteľ sa vo svojej diagnostickej práci zameriava najmä na pedagogické diagnostikovanie vedomostí žiaka a v istej miere aj schopností žiaka. Teda ide o pedagogické diagnostikovanie kognitívnych vlastností žiaka. **Kognitívne vlastnosti žiaka SOŠ** môžeme diagnostikovať nasledovnými metódami (Gavora, 2010):

- ústne skúšky;
- voľné písomné práce;
- pojmové mapy;
- slovné asociácie;
- testy tvorivosti;
- testy vedomostí a zručností (didaktické testy).

Pedagogické diagnostikovanie **afektívnych vlastností žiaka SOŠ** sa týka jeho postojov, záujmov, motivácie a hodnôt, preferencií, presvedčenia. V tomto prípade môže učiteľ použiť nasledujúce metódy:

- pozorovanie;
- diagnostický rozhovor;
- posúdenie produktov žiaka;
- dotazník.

Sociálne vlastnosti žiaka SOŠ (vzťahy medzi žiakmi, klímu v triede) je možné zisťovať pomocou:

- pozorovanie;
- diagnostický rozhovor;
- dotazník;
- sociometrické testy.

Diagnostikovanie **rodinného prostredia žiakaSOŠ** je možné robiť prostredníctvom dotazníka alebo pomocou projektívnych metód, napr. slovnou asociáciou.

5.1.3 Hodnotenie žiakov

Termín hodnotenie sa bežne používa pre všetky aktivity učiteľa, resp. školy, výsledkom ktorých je posudzovanie žiaka, príp. triedy v rôznych podobách. Patrí medzi najdôležitejšie a najfrekventovanejšie pojmy pedagogickej diagnostiky. práve dôrazom na hodnotiace aspekty sa táto vedná disciplína odlišuje od psychodiagnostiky. Samotný proces hodnotenia je zložitou štruktúrou vyplývajúcou z jeho relačného charakteru a spoločenskej podstaty (Kompolt, 2010).

Hodnotenie ako proces je vždy založené na vzťahu hodnotiaceho subjektu k hodnotenému objektu. Žiak vníma hodnotenie nielen z hľadiska svojich školských aspirácií, ale aj z hľadiska svojho sociálneho statusu. S hodnotením súvisia aj preferenčné postoje učiteľov k žiakom. Tento vzťah možno charakterizovať ako zvýšenú (zosilnenú) zameranosť učiteľa na určitých žiakov v triede, ktorí sa tak viac než ostatní stávajú predmetom zvýšeného učiteľovho záujmu (v kladnom alebo zápornom zmysle). Osobitným problémom školského hodnotenia je to, že je čiastočne aj meraním. Je založené na priraďovaní, resp. odopieraní určitých kvalít hodnotenému objektu, teda žiakovi.

Hodnotenie vždy bude súvisieť s diagnózou a teda znamená konštatovanie istého stavu (písmom, slovom). Je to cieľavedomá činnosť učiteľa, ktorý pri nej na základe analyticko-syntetického postupu určuje mieru vedomostí, zručností a návykov žiakov. Diagnóza a hodnotenie môže vyústiť do číselného vyjadrenia, prípadne percentuálneho, potom hovoríme o klasifikácii. Predstavuje vyjadrenie miery, stupňa hodnoty žiakových vedomostí a schopností, ktoré učiteľ stanovuje na základe skúšania v súlade so záväznou normou (Višňovský – Kačáni, 2000).

V súvislosti so skúšaním sa stretávame aj s pojmom preverovanie (sú to synonymá). Preverovanie predstavuje určitý systém osobitých metód, foriem a prostriedkov, ktorými sa cieľavedome zisťujú, prehľbujú, upevňujú a rozvíjajú vedomosti, zručnosti a návyky žiakov v súlade s výchovno-vzdelávacími cieľmi (Višňovský – Kačáni, 2000).

V štátnych vzdelávacích programoch je hodnotenie charakterizované ako proces skompletizovania a interpretovania údajov a dôkazov o výkone žiaka. Skúšajúci overujú výkony žiakov vo vzťahu ku kritériám. Súbor kritérií, organizačných a metodických postupov na overenie dosiahnutých vzdelávacích postupov je definovaný v hodnotiacom štandarde, ktorý vychádza z výkonového štandardu. Hodnotiaci štandard v sebe zahŕňa:

- Kritériá hodnotenia určujúce, ako stanoviť dôkaz o tom, že výkon žiaka bol preukázaný. Pokiaľ kompetencie stanovujú, čo má žiak vedieť a urobiť v rámci danej pracovnej činnosti, kritériá určujú, podľa čoho to poznáme. Kritériá musia byť jasné, konkrétne a zodpovedajúce danej kompetencii.
- Prostriedky a postupy hodnotenia, ktoré vymedzujú cesty a spôsoby overovania kompetencií.
- Organizačné a metodické pokyny pre skúšky, predstavujúce súbor pravidiel a predpisov v rámci platnej legislatívy.

Preverovanie (skúšanie) a hodnotenie vedomostí žiakov, ako kontrola vyučovacieho procesu, plnia v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu osobitné funkcie. Sú to najmä:

- diagnostická funkcia;
- prognostická funkcia;
- motivačná funkcia;
- výchovná funkcia;
- informačná funkcia;
- rozvíjajúca funkcia;
- spätnoväzbová funkcia.

Uvedené funkcie sa odporúča akceptovať v rámci celého výchovno-vzdelávacieho procesu.

Pri skúšaní (preverovaní) v SOŠ je možné využívať rôzne formy, ktoré sa dajú klasifikovať podľa viacerých kritérií (Turek, 2014):

- podľa spôsobu vyjadrovania sa žiakov (ústne, písomné a praktické skúšanie);
- podľa počtu súčasne skúšaných žiakov (individuálne, skupinové, hromadné – frontálne skúšanie);
- podľa časového zaradenia (prijímacie skúšky, priebežné skúšanie z jednej alebo viacerých vyučovacích hodín, súhrnné skúšanie z tematického celku alebo za klasifikačné obdobie).

Taktiež formy a metódy hodnotenia žiakov v SOŠ sa triedia na základe rôznych kritérií:

- podľa porovnávacieho kritéria (rozlišujúce a overujúce hodnotenie);
- podľa časového zaradenia (priebežné a záverečné hodnotenie);
- podľa cieľa hodnotenia (formatívne a sumatívne hodnotenie);
- podľa toho, či žiaci vedia, či sú hodnotení alebo nie (formálne a neformálne hodnotenie);
- podľa toho, kto žiakov hodnotí (interné a externé hodnotenie).

Učitelia v SOŠ by mali poznať čo najviac rôznych foriem hodnotenia a skúšania a vhodným spôsobom ich na svojich vyučovacích hodinách variovať a používať. A to z dôvodu, že každému žiakovi vyhovuje iný spôsob skúšania.

V súčasnosti sa objavujú nové trendy v oblasti hodnotenie, ktoré sa dajú využiť aj v SOŠ. Jedným z takýchto trendov je aj **hodnotenie pomocou portfólia**. Portfólio predstavuje dokumentáciu prác žiaka ako dôkaz o rozvoji jeho poznania, dôkaz o zmenách v učení sa žiaka v čase. Ako práce sa môžu zhromažďovať napr. didaktické testy, písomné práce, výkresy, referáty, projekty, 3D produkty, návrhy, plány, poznámky učiteľov, rodičov, sebahodnotiace hárky žiaka a iné produkty žiaka. Portfólio má umožniť čo najkomplexnejší pohľad na to, ako a žiak učí, ako

komunikuje s ostatnými, aké má záujmy, nadanie. Hodnotenie pomocou portfólia umožňuje preukázať sa žiakom s rôznymi učebnými štýlmi.

Na hodnotenie vyšších poznávacích procesov (analýza, syntéza, hodnotenie, tvorivosť) sa dá využiť aj skúšanie, pri ktorom môžu žiaci používať akúkoľvek literatúru, poznámky, príp. pomôcky (z angl. **open-book exam**). Je potrebné zadávať žiakom také úlohy, ktorých konkrétne riešenie nenájdu v povolenej literatúre. takéto skúšanie je zamerané na získanie schopnosti riešiť problémy, získavať a využívať informácie a pod.

Medzi moderné spôsoby hodnotenia v SOŠ sa dá zaradiť aj **autentické hodnotenie**. To však vyžaduje, aby aj vyučovanie prebiehalo autenticky, čiže, aby sa čo najviac približovalo reálnemu životu. Žiak musí vidieť význam toho, čo sa učí v škole, pre reálny život a praktické využitie (Turek, 2014).

V poslednom období má čoraz väčšie miesto v SOŠ aj uvedené **formatívne hodnotenie** (Marks, 2011 a 2014). Cieľom je získať spätnú väzbu od žiakov ako napr. pochopili novú problematiku na vyučovacej hodine, ale aj získanie informácie o tom ako sa žiaci učia. Diagnostikuje prípadné nedostatky, chyby a ich príčiny v procese učenia a následne umožňuje zefektívniť učebnú činnosť žiakov. Zároveň pomáha učiteľovi na základe takto získanej spätnej väzby optimalizovať vyučovacie procesy. Nie je spojené s klasifikáciou a nie je totožné s priebežným skúšaním a hodnotením. Formatívne hodnotenie je orientované na potreby žiaka, učiteľovi umožňuje vyhodnocovať nielen stav žiaka, ale aj stav vyučovania. Z mnohých výhod formatívneho hodnotenia uvedieme napr.:

- získanie užitočnej spätnej väzby o tom, čo sa žiaci naučili bez straty času, ktorú si vyžaduje príprava testov, ústne skúšanie...;
- možnosť včas riešiť nepochopenie problematiky u žiakov;
- každodenná, flexibilná, rýchla, anonymná a hneď využiteľná spätná väzba;
- vytváranie dobrých vzťahov učiteľa so žiakmi a i.

Všetky súčasné trendy v skúšaní a hodnotení žiakov SOŠ vychádzajú z koncepcie humanizácie hodnotenia žiakov. Danú koncepciu by sme mohli charakterizovať nasledujúcimi princípmi:

- individuálny prístup v hodnotení;
- komplexnosť hodnotenia;
- pozitívna orientácia hodnotenia;
- tendencia k sebahodnoteniu;
- otvorenosť hodnotenia;
- sústavnosť a variabilnosť foriem hodnotenia.

Ako sme spomínali, záber pedagogickej diagnostiky je veľmi rozsiahly, v danej kapitole sme sa orientovali najmä na diagnostikovanie žiaka. Tak ako medzi mnohé kompetencie učiteľa (príp. majstra odbornej výchovy) patrí diagnostická kompetencia, mal by každý učiteľ v SOŠ disponovať aj **sebareflexívnou a autoregulatívnou kompetenciou**. Posudzovanie a hodnotenie vlastnej práce je súčasťou mnohých profesií, vrátane učiteľa. Slovo *reflexia* je latinského pôvodu a znamená odraz svetla, zrkadlenie, odrazivosť, ale aj úvaha, uvažovanie. Pri **sebareflexii učiteľa** sa opisujú, analyzujú, hodnotia a zovšeobecňujú vlastné pedagogické poznatky a skúsenosti z pedagogickej činnosti, najmä z riešenia pedagogických situácií.

Sebareflexia plní aj ďalšie úlohy (Petlák, 2000):

- zabraňuje rutínérstvu v práci učiteľa;
- umožňuje mu overovať si nové metódy;
- učí učiteľa predvídať možné dôsledky jeho pôsobenia;
- prispieva k neformálnemu a systematickému sebavzdelávaniu učiteľa.

Okrem sebareflexie (vnímanie seba samého) by mal učiteľ prevádzať sebahodnotenie (vytváranie obrazu o sebe), mal by mať primerané sebavedomie, sebaovládanie, sebatvorenie (človek sústavne tvorí bytie, koriguje a inovuje svoje stratégie) a sebareguláciu. Vlastná regulácia (sebaregulácia/autoregulácia) predstavuje ovládanie seba samého, plnenie vytýčených cieľov.

Najčastejšími zdrojmi autodiagnostických informácií pre učiteľa a zároveň metódami a technikami sebareflexie sú:

- metóda pozorovania;
- hospitácie;
- pohospitačné rozhovory;
- analýza záznamov vyučovacích hodín (učiteľský denník, audiozáznam, videozáznam...);
- dotazník;
- rozhovory s jednotlivcami (žiakmi)

Neoddeliteľnou súčasťou sebareflexie učiteľa sú taktiež otázky o vlastnom pedagogickom pôsobení, ktoré by sa mali týkať jednotlivých etáp vyučovacieho procesu.

Pre podrobnejšie a komplexnejšie uchopenie problematiky pedagogickej diagnostiky odporúčame štúdium ďalšej literatúry uvedenej na konci kapitoly.

Otázky k podkapitole:

1. Vymenujte min. 4 funkcie hodnotenia a skúšania žiakov.
2. Uveďte jeden z nových trendy v oblasti hodnotenia, ktoré sa objavujú v SOŠ a charakterizujte ho vlastnými slovami.
3. Navrhňte (nakreslite) prehľadnú schému pedagogického diagnostikovanie kognitívnych, afektívnych a sociálnych vlastností žiaka SOŠ.
4. Porovnajte pojmy diagnostika a diagnostikovanie.
5. Zhrňte v niekoľkých vetách podstatu sebareflexie učiteľa.
6. Diskutujte minimálne vo dvojici o výhodách, ako aj prípadných nevýhodách, diagnostikovania žiakov SOŠ pomocou portfólia.

Použité informačné pramene (vrátane ďalšej odporúčanej literatúry):

GAVORA, P. 2010 *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra : Enigma Publishing s.r.o., 2010. 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.

CHRÁSKA, M. 1999. *Didaktické testy*. Brno : Paido, 1999. 91 s. ISBN 80-85931-68-0.

KOMPOLT, P. 2015. Pedagogická diagnostika. In ŠVEC, Š. (ed.) *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. s. 935 – 948. ISBN 978-80-223-3747-2.

KOMPOLT, P. 2015. Skúšanie, známkovanie a hodnotenie žiakov. In ŠVEC, Š. (ed.) *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. s. 673 – 681. ISBN 978-80-223-3747-2.

KOMPOLT, P. – TIMKOVÁ, B. 2010. *Pedagogická diagnostika a akčný výskum*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2010. 248 s. ISBN 978-80-223-2787-9.

LABAŠOVÁ, E. – PORUBČANOVÁ, D. 2012. *Pedagogická diagnostika*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2012. 168 s. ISBN 978-80-89400-42-3.

MARKS, I. 2014. Formative (Classroom) Assessment Techniques. In *Acta Technologica Dubnicae*, ISSN 1338-3965 (print), 1339-4363 (online), vol. 4, issue 1, pp. 46 - 50.

MARKS, I. 2011. Metódy diagnostikovania počas vyučovacích hodín. In *Pedagogické rozhľady*, ISSN 1335-0404, roč. 20, č. 2. s. 4 - 5.

PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2000. 118 s. ISBN 80-89018-05-X.

PRŮCHA, J. 2009. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-736-7567-7.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014. 620 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. a kol. 2000. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2000. 232 s. ISBN 80-89018-25-4.

ZELINKOVÁ, O. 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2011. 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

5.2 Psychologická diagnostika v podmienkach stredných odborných škôl

Najčastejšie sa stretávame na úrovni strednej školy s koordinátorom prevencie sociálno-patologických javov. Ten sa zameriava na preferovanie zdravého životného štýlu, vytváranie podmienok pre formovanie zdravej osobnosti žiaka, predchádzanie rôznym formám maladaptívneho správania, najmä čo sa týka prevencie tabakizmu, alkoholizmu, drogových závislostí a šikanovania. Prevencia, ktorú robí je súbor činností a opatrení zameraných na predchádzanie vzniku drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov. Dôležitou súčasťou vplyvu na mládež v oblasti primárnej prevencie je rozvíjanie pozitívne orientovaných záujmových aktivít žiakov. Najčastejšie ciele, ktoré v oblasti prevencie sa plnia na stredných školách v našich podmienkach sú:

- uskutočnenie depistáže v prvých ročníkoch (postoj k užívaniu návykových látok);
- uskutočnenie depistáže o postoji k alkoholu (3. ročníky);
- zameranie na propagáciu zdravého životného štýlu s dôrazom na prevenciu obezity a kardiovaskulárnych ochorení;
- zintenzívnenie prevencie maladaptívneho správania (hlavne vulgárneho vyjadrovania, vandalizmu, arogantného správania žiakov);
- v protidrogovej prevencii zameranie sa na elimináciu zneužívania legálnych drog (tabak, alkohol);
- vytváranie priaznivého multikultúrneho prostredia a výchova k rešpektovaniu rôznych národov, kultúr a sociálnych skupín;
- prevencia v oblasti zneužívania mladistvých a obchodu s ľuďmi;
- realizácia kultúrnych a športových podujatí.

Toto však nie je jediná činnosť, ktorá sa dá začleniť do pôsobenia edukácie zameranej na psychickú pohodu žiakov a učiteľov. Svoju dôležitú úlohu má v dnešnej škole aj školský psychológ, ktorý úzko spolupracuje so sociálnym pedagógom (prevencia patologických javov), so špeciálnym pedagógom (náprava porúch učenia

a pomoc pri kompenzácii rôznych výukových obmedzení) a so samotnými žiakmi, rodičmi, pedagógmi.

V tejto podkapitole predstavíme niektoré základné a najčastejšie využívané metódy v psychológii, patria medzi ne pozorovanie, rozhovor, dotazník, ktoré sú typické aj pre iné odbory nielen pre psychológiu, ale predstavíme aj také, ktoré používa len psychológ a práca s nimi nepatrí laikom do rúk.

Druhy pozorovaní:

- systematické;
- nesystematické;
- v prirodzených podmienkach;
- v laboratórnych podmienkach.

Systematické pozorovanie

Systematické pozorovanie sa líši od náhodného, príležitostného pozorovania v niekoľkých smeroch. Predovšetkým v tom, že je vedené presným zámerom. Musíme vedieť, čo chceme pozorovať, ktoré znaky správania budeme sledovať a aké teoretické predpoklady (hypotézy) chceme overiť. Môžeme napríklad sledovať žiakov počas prestávky pri spontánnej činnosti a spontánnych sociálnych kontaktoch. Jediní sú vo dvojiciach a sami, striedajú spoločnosť, dohadujú sa, tu a tam sa hádajú, jeden druhého urazí atď. Zaujímame sa o to, či žiaci, ktorí sú útočnejší, agresívnejší, tiež častejšie menia partnerov v sociálnych kontaktoch, či sa k nim iní pridružujú, alebo ich izolujú, či bývajú často osamelí atď.

Pri systematickom pozorovaní, ide o **extrospekciu**, si musíme vopred stanoviť, čo chceme pozorovať a zvoliť si priority. Jeden zo spôsobov je, že si vopred stanovíme, aké prvky správania budeme sledovať, a pripravíme ich zoznam. Zostavíme napr. pozorovaciu tabuľku, v ktorej každý riadok patrí jednému žiakovi a každý stĺpec jednému druhu správania. Potom – pozorujeme a zaznamenáme v jeho riadku do príslušného okienka, či sa správanie dialo len jemu, či sa pridružil ku

skupinke druhých, či niekoho atakoval alebo sa pohádal atď. Keď takto preberieme všetkých žiakov, začneme znova a tento postup opakujeme tak dlho, ako je to možné. Spracovanie bude potom prebiehať – v najjednoduchšom prípade – napr. tak, že si zo záznamu vyberieme agresívnych žiakov podľa toho, koľkokrát sa za tie chvíľky, keď sme sa na nich zamerali, pohádali, strčili alebo udreli, napadli slovne atď., a u nich potom budeme sledovať, či sú – v porovnaní s ostatnými – družnejší, drzejší k druhým (k autoritám, k učiteľom) a pod.

Introspekcia, pozorovanie seba samého, nahliadanie do vlastného vnútra, je zvláštnym druhom pozorovania. O túto metódu bolo vedených veľa sporov. Poukazuje sa pri nej na jej nespoľahlivosť, ktorú zdôrazňovali najmä behavioristi. Podľa nášho názoru sa nedá zamietnuť úplne. Stále platí to, čo o introspekcii napísal americký psychologický klasik Wiliam James (Green, 1997): Introspekcia je namieste ako prvá vždycky, keď je to možné, pretože najvlastnejšou pôdou psychológie sú psychické javy a introspekcia k nim má bezprostrednejší prístup než iné metódy. Je to však metóda neľahká a nespoľahlivá, ale to nie je vo vede žiadna zvláštnosť. Je samozrejmé, že odvodzovanie poznatkov z introspekcie jediného človeka (obvykle psychológa samotného) je nespoľahlivé a málo preukázateľné. Ak však skúmame výpovede o introspekcii viacerých osôb, niektoré chyby sa navzájom znegujú, iné sa naučíme odhaľovať, a údaje sú relatívne spoľahlivé. Často sa stáva, že psychológ urobí objav na základe vlastnej introspekcie. To, čo vypozeruje u seba, hľadá potom aj u druhých, snaží sa to overiť najrôznejšími metódami.

Na jeden zdroj nepresnosti a nespoľahlivosti introspekcie je treba upozorniť obzvlášť. Ľudské vnútro si nesmieme predstavovať ako samé pre seba úplne priehľadné. To je zdanie, ktoré oklamalo i niektorých filozofov. Ak povie človek, že po niečom túži, tak to ešte nemusí byť pravda; a ak to skutočne nie je pravda, tak to nemusí byť ešte lož, iba zvláštny druh sebaklamu. Musíme teda vedieť, čo sa dá od introspekcie očakávať, a podľa toho ju používať, podľa potreby a možnosti tiež dôkladne trénovať pozorovateľov. Výsledky introspekcie sú pre vedcov rovnaké ako ktorékoľvek vstupné dáta získané inými metódami (Rozvadský Gugová, 2016).

Posudzovacie škály

Posudzovacie škály slúžia na to, aby sa využili vedomosti, ktoré majú niektorí ľudia o iných, s ktorými dlhšiu dobu žijú. Tieto informácie môžu byť dosť bohaté, pretože za týždne, mesiace, alebo dokonca roky sa posudzovaný niekoľkokrát ocitne v kritických situáciách, že sa jeho povaha spravidla prejaví markantne. Dôležitými pozorovateľmi sú ľudia, ktorí majú možnosť posudzovať jedincov homogénnej skupiny, napríklad učitelia, a iní nadriadení a pod.

Posudzovacími škálami je možné skúmať najrôznejšie povahové vlastnosti rovnako ako pracovné vlastnosti a osvedčenia v rôznych povolaniach alebo odboroch ľudskej činnosti. Rovnako ako dotazníky sú aj posudzovacie škály cez svoju zdanlivú jednoduchosť veľmi chýlostivými nástrojmi. Často máme napríklad možnosť sa presvedčiť, že aj inteligencia, ktorá sa posudzuje pomerne ľahko, vie potrápiť v interpretácii výsledkov a potom zaznamenávame veľké rozdiely v kvalite posudkov, ktoré získame. Kvalitné posudzovanie vyžaduje psychologický cit a riadny zácvik. Nie je doposiaľ známe akej presnosti by bolo možné doceliť systematickým výcvikom, ktorý by sa poskytol posudzovateľom. Pre účely výskumu sa niekedy osvedčuje predložiť posudzovateľovi rovnaký dotazník ako participantovi, s inštrukciou, aby si ho vyskúšal na sebe. Ak je niekto, kto s participantom bežne trávi veľa času (učiteľ v škole so svojimi žiakmi, pri štúdiu, zábave a pod.), zisťujeme vysokú mieru zhody medzi participantom a posudzovateľom.

Analýza spontánnych výtvorov

Množstvo informácií, prístupných aj laikovi, predstavujú najrôznejšie výtvory ľudí, ktorých osobnosť chceme poznať. Môžeme začať bývaním, ktoré si zvolili, vytvorili alebo aspoň upravili a zariadili. Vzácne informácie poskytujú výsledky umeleckej tvorby vrátane úplne amatérskej, ďalej literárnej tvorby, denníkov, listov, u žiakov slohové cvičenia atď. Zvláštnym, oddávna sústavne využívaným spontánnym výtvorom je rukopis, ktorým sa zaoberá grafológia (Kulka, 2001). Rukopisy môžeme len zriedka podrobiť exaktnej analýze, jeho psychologické využitie býva na rozmedzí vedy a umenia (resp. nejakého umeleckého remesla). Často však pri ich štúdiu

dospejeme, niekedy veľmi rýchlo, k hypotézam, ktoré sa potom overujú a veľakrát aj potvrdia štandardnými technikami.

Psychologické interview

Najprirodzenejšou a zároveň zdanlivo najjednoduchšou psychologickou metódou je rozhovor, psychologické interview. Interview je skutočne najprirodzenejšou psychologickou metódou, ale zďaleka to nie je metóda najjednoduchšia. Naopak. Je to umenie ktorému sa treba učiť, podobne ako cudziemu jazyku. Sú ľudia, ktorí sa tomuto umeniu nikdy nenaučia. Účelom psychologického rozhovoru je dozvedieť sa niečo o tom, s kým hovoríme, o jeho povahe a často aj o jeho problémoch, o veciach ktoré sú mu trápne. Toho sa najskôr dosiahne v ovzduší dôvery a uvoľnenia. Potom sa prebudí prirodzená ľudská túžba zverovať sa. K vzbudeniu dôvery je predovšetkým treba vedieť, prečo, kedy a ako sa pýtať, byť vecný, veľa dopredu uhádnuť a na základe toho byť schopný taktne a pohotovo reagovať.

Je veľký rozdiel medzi diagnostickým rozhovorom a rozhovorom psychoterapeutickým alebo pedagogickým. Diagnostické interview má byť spravidla zároveň obohatením skúmanej osoby, má byť pre ňu príležitosťou k sebaopoznávaniu a zvýšiť jej pocit ľudskej dôstojnosti, rešpekt k sebe. Ale to nie je jediným cieľom. Interview má predovšetkým poznávaciu funkciu, a tej je všetko ostatné podriadené. Nedávame preto najavo svoje hodnotenie toho, čo nám jediniec o sebe povie, nekarháme a nechválime, neradíme a nepovzbudzujeme ani tam, kde sa priamo vnucuje príležitosť k výchovnému zásahu. A samozrejme neobhajujeme vlastné názory, ak to poslúži, prejdeme bez povšimnutia aj nevhodné správanie jedinca (napr. keď z rozpakov prednáša neprimerané poznámky o nezmyselnosti našich otázok, použije vulgarizmy v rozrušení).

Každý rozhovor, psychologický rozhovor nie je výnimkou, je udalosťou medzi dvoma ľuďmi. Psychológ sa nedokáže chovať k rôznym ľuďom úplne rovnako, pôsobilo by to aj tak neprirodzene. Rôzni ľudia sa k nemu nechovajú rovnako a nesprávajú sa rovnako k rôznym psychológom. Tak sa do rozhovoru dostáva veľa subjektívneho a ťažko kontrolovateľného. Subjektívny je aj záznam, ktorý si

psychológ o rozhovore urobí. Všetky tieto okolnosti sú vážnou prekážkou pre použitie interview ako vedeckej, aj ako praktickej metódy. Čelí sa im predovšetkým špeciálnym výcvikom; psychológ musí mimo iného vedieť, v akom smere na neho osobne ľudia obyčajne reagujú inak ako na druhých. Má poznať aj svoj sklon k nežiaducim reakciám (napr. sentimentálny súcit, ktorý mu bráni vidieť zlé povahové vlastnosti klienta). Niekedy sa z rozhovoru k výskumným účelom robí zvukový, prípadne aj obrazový záznam a protokol z neho robí niekto iný ako ten, kto ho viedol, prípadne niekoľko pracovníkov nezávisle na sebe.

Zvláštnou kapitolou je **ilúzia istoty**, ktorú osobný rozhovor vzbudzuje aj v menej skúsenom psychológovi. Zdá sa nám, že po rozhovore človeka poznáme, vidíme do jeho vnútra, vieme čo od neho môžeme očakávať. Kto má dojem, že je dobrým psychológom, a že sa vyzná v ľuďoch na prvý pohľad, mal by si túto svoju schopnosť vyskúšať. Stačí aby si na základe prvého dojmu urobil záznam o 10 ľuďoch, založil ho a po pol roku, keď bude poznať týchto ľudí lepšie, sa naň pozrel znova. Ilúzia istoty vedie k tomu, že sa možnosti interview v praxi preceňujú. Naproti tomu vo výskume sa na interview zabúda, pretože jeho využitie tu je metodologicky veľmi náročné. Interview je a zostane základnou metódou psychológie. Ani najdômyselnejšie testy a experimenty ho nemôžu nahradiť.

Druhy rozhovorov, ktoré môžeme použiť v škole:

- **Rozhovor**, často sa ním rozumie neštruktúrovaný prístup, má hlbší zámer, vyžaduje školeného psychológa. Rozhovor sa zvyčajne označuje ako pomocná metóda psychológie a jeho zmyslom je získať poznatky špecifického druhu, ktoré buď dopĺňajú, alebo rozvíjajú, alebo napokon overujú údaje získané inými metódami (Hyhlík - Nakonečný, 1968).
- **Interview**, štruktúrovaný prístup, t.j. rozhovor na podklade dotazníka, využívaný hlavne v sociológii, interview môže realizovať školený anketár. Názor na tieto pojmy nie je rovnaký, napr. Pavlica (2001) považuje toto rozdelenie za nepodstatné a oba pojmy považuje za synonymá. Podobne Nakonečný, M. (1999, s.37) uvádza, že „interview sa pokladá za rozhovor štandardizovaný, neštandardizovaný má viac povahu psychologickéj explorácie“.

- **Diagnostický rozhovor** sa realizuje v priamom kontakte psychológa a jedinca. Môže mať funkciu orientačnú, napr. zisťujú sa symptómy určitých prejavov jedinca a jeho postoje k určitým obsahom, alebo aj verifikačnú, keď rozhovor sa používa na overenie výsledkov získaných z iných psychologických metód.
- **Psychoterapeutický rozhovor** slúži najmä na ovplyvňovanie osobnosti a na navodenie žiaducich zmien v psychickom svete osobnosti.

V štandardizovanom rozhovore je podmienkou, aby anketár bol zaškolený a mal vedomosti so spôsobov vedenia rozhovoru. V neštandardizovanom rozhovore, vzhľadom na jeho ciele, medzi ktoré patrí aj sledovať správanie respondenta, pochopenie okrem zjavných i skrytých motívov v jeho správaní a tieto následne analyzovať a interpretovať, sa preto vyžaduje, aby ten, kto vedie rozhovor, mal psychologické vzdelanie.

Respondent, participant je osoba zúčastňujúca sa niektorej formy rozhovoru. Podmienkou je, aby bol ochotný participovať na rozhovore, aby jeho kognitívne schopnosti boli na takej úrovni, že je schopný porozumieť položeným otázkam. V opačnom prípade ho môžeme nútiť k výpovedi, ktorá nezodpovedá jeho skutočným názorom.

5.2.1 Druhy rozhovorov používané v psychológii

Štandardizovaný rozhovor (štruktúrovaný)

Pre získavanie kvantitatívnych informácií o žiakoch je výhodné používať kvantitatívnu metodológiu, sem patrí štandardizovaný rozhovor, označovaný aj ako štruktúrovaný, v prípade, že sa realizuje písomnou formou, hovoríme o dotazníku. Základom rozhovoru sú presne formulované otázky, rovnaké pre všetkých respondentov, stanovené je aj poradie otázok, znenie otázok je rovnaké pre všetkých, nie je prípustné otázky dopĺňať, zjednodušovať a preformulovávať. Uplatnenie má tam, kde si kladieme za cieľ zistiť názory, postoje ľudí k problémovým otázkam

všeobecného charakteru, napr. zisťovaní mienky školskej skupiny. Príkladom je výskum žiakových preferencií alebo zisťovanie názorov na drogy a podobne. Štandardizovaný rozhovor obsahuje hlavne uzavreté otázky, t.j. otázky s presne určenými možnosťami na odpoveď. Jeho súčasťou môžu byť aj polootvorené a otvorené otázky, ale ich znenie je štandardizované.

K prednostiam tohto typu rozhovoru patrí porovnateľnosť informácií získaných od jednotlivých respondentov, väčšia **reliabilita** (spoľahlivosť) aj zníženie možnosti ovplyvniť výsledky zásahom anketára (učiteľa, psychológa). V prípade písomnej formy, dotazníka, sa kladú zvýšené nároky na presnosť formulácie otázok, a tým zabezpečenie čo najlepšej zrozumiteľnosti pre diferencovaný okruh respondentov (žiakov). Štruktúrovaný rozhovor sa môže realizovať prostredníctvom sociálnej siete, alebo priamou písomnou formou, čo vedie k tomu, že sa môže používať masovejšie.

Neštandardizovaný rozhovor (neštruktúrovaný) – kvalitatívny rozhovor

Na rozdiel od štruktúrovaného rozhovoru je tu určený len cieľ rozhovoru a okruhy problémov, ktoré sú predmetom rozhovoru. Otázky nie sú presne naformulované, prispôsobujú sa situácii a reakciám respondenta. Tento typ rozhovoru patrí k náročným metódam a musí ho realizovať profesionál. Táto metóda vyžaduje, aby kladenie aj doplňujúcich otázok s cieľom stimulovať vyjadrenia respondenta.

Prednosťou takto vedeného rozhovoru je možnosť poznať motiváciu žiakov, väčšia **validita** (platnosť). Vyššia je spoľahlivosť porozumenia otázkam zo strany participantov a dokonca možnosť štandardizácie hlbších významov na rozdiel od povrchnejších aspektov podnetovej situácie (Janoušek et al., 1986).

Tento typ rozhovoru býva označovaný aj pojmami: kvalitatívny rozhovor, psychologická explorácia a hĺbkový rozhovor, osobné interview v závislosti od oblasti, v ktorej sa aplikuje, a od miery prieniku do psychiky človeka. „Hlavným cieľom kvalitatívneho rozhovoru je pochopiť, ako jednotlivci interpretujú a konštruujú určité skutočnosti“ (Pavlica et al., 2001). Používa sa buď pri príprave, kde slúži na získanie

predstavy o problematike a vyjasnenie tém, najširšie uplatnenie má však vo výskumoch motivácie.

Kvalitatívny rozhovor je metódou, ktorá umožňuje porozumieť ľudskej subjektivite, pochopiť význam, aký ľudia pripisujú jednotlivým udalostiam a vzťahom, ktoré zažívajú, pochopiť ich spôsob nazerania na svet, ich súkromné teórie do ktorých transformovali bohatstvo svojich životných skúseností (Plichtová, 2002).

Uplatnenie neštruktúrovaného (exploračného) rozhovoru je veľmi široké, napr. v sociálno-psychologickom výskume rôznych druhov predsudkov, vo výskumoch trhu na poznanie kúpnej motivácie spotrebiteľov, využíva sa v organizačnej psychológii a psychológii práce na zisťovanie motivácie k práci, v oblasti výskumu zdravia ľudí atď.

To najpodstatnejšie, čo tieto typy rozhovorov prinášajú, je „prienik do hlbšieho rámca vzťahov medzi javmi – motívmi, postojmi, osobnými skúsenosťami, temperamentom, charakterom a individuálnymi spôsobmi reagovania na podnety, ktoré na človeka pôsobia“ (Surynek et al., 2001).

Pološstandardizovaný rozhovor (pološtruktúrovaný)

Tento typ rozhovoru sa dá považovať za prechod medzi oboma uvedenými typmi t.j. postup rozhovoru je daný dopredu, ale môžeme klásť doplňujúce otázky, ktoré neboli dopredu stanovené. Podľa zvoleného problému sa blíži buď ku šandardizovanému, alebo k nešandardizovanému typu rozhovoru.

5.2.2 Psychologický dotazník

Psychologické dotazníky sa po prvýkrát v širšej miere použili v prvej svetovej vojne. V americkej armáde sa z ich pomocou vyhľadávali branci, u ktorých by sa mohli vyskytnúť komplikácie psychiatrického rázu (zrútenie sa vo vojnovom strese,

neschopnosť znášať spôsob života v armáde vôbec a pod.). Neskôr sa psychologické dotazníky veľmi rozšírili a začali sa používať aj k zisťovaniu individuálnych rozdielov v medziach normy, a to v najrôznejších psychických vlastnostiach, a samozrejme aj k zisťovaniu ďalších osobných charakteristík. Môžeme rozlíšiť tri hlavné typy psychologických dotazníkov: anamnestický, záujmový a osobnostný (povahový).

1. anamnestický dotazník sa svojím obsahom dosť podobá interview. Týka sa rôznych životných okolností a udalostí, napríklad kľúčových bodov detstva alebo dospelovania, a prechádza obyčajne k otázkam týkajúcich sa súčasného spôsobu života, záľub, starostí a pod. Jeho funkcia je predovšetkým orientačná: má zaistiť, aby nám neunikol žiadny údaj, ktorý by pre nás mohol byť dôležitý. Často umožňuje jedincovi, aby sa o sebe obširnejšie rozpísal (ide väčšinou o otázky s „voľným koncom“). Navyše niektorí jedinci pociťujú písomnú odpoveď ako závažnejšiu a prezradia aj to, čo v rozhovore nepovedia. Formulácia anamnestického dotazníka nebýva príliš zložitá. Anamnestický dotazník je možné, rovnako ako interview, usporiadať tak, aby jedinec so psychológom aktívne spolupracoval. V tom prípade kladieme otázky tak, aby rozumel čo najviac ich zmyslu. Predkladáme mu vlastne nové pojmy, ktoré umožňujú hlbšie zamyslenie nad sebou samým, než je normálne bežné. Pýtame sa tak, aby si jedinec uvedomoval, kam mierime, a aby objavoval skryté súvislosti medzi udalosťami vo svojom živote. Sú veci, ktoré o sebe človek nevie, pretože mu chýba psychologický jazyk k ich vyjadreniu. Svojimi otázkami dávame veciam, doteraz nepomenovaným, konkrétnejšiu podobu. Inokedy len obyčajné pomenovanie nejakého osobného problému človeku umožní objaviť, že s ním nie je sám. Je samozrejmé, že dotazník tohto druhu môžeme s úspechom použiť len u ľudí, ktorí nám dôverujú aspoň natoľko, že sa nebudú pokúšať podať o sebe hrubo skreslený obraz.

2. záujmový dotazník slúži k zisťovaniu záujmov v zmysle relatívne všeobecných zameraní, ako je napr. estetický záujem, záujem o šport atď. Líši sa od sociologického, ktorý býva zameraný na záujmy o špeciálne predmety alebo činnosti. Sociológ môže napr. zisťovať záujem dospelujúcich o historické romány. Nesmie nás zmiatať, ak aj jednotlivé otázky v psychologickom záujmovom dotazníku sú špeciálne. Nezaujímajú nás totiž jednotlivo, ale až v svojom súhrne. Napr. otázka zameraná na obľubu historických románov môže byť jednou

z otázok, ktoré vo svojom súhrne slúžia k meraniu všeobecného estetického zamerania. Ak sa pýtame na záujem priamo („Zaujímate sa o históriu?“ a pod.), nedostaneme vždy spontánnu odpoveď. Preto žiakom pomáhame tým, že dotazník prevedieme tak trochu na úroveň hry a zároveň viac konkretizujeme. Môžeme napríklad predložiť zoznam fiktívnych kníh a žiaci zaškrtaávajú, ktoré tituly by chceli čítať.

- 3. osobnostný (povahový) dotazník** má najširšie použitie. Tu sa snažíme najrôznejšími typmi otázok zmerať jednu alebo viacej vlastností. Rovnako ako u záujmových dotazníkov používame aj tu otázky zamerané vždy na jednu vlastnosť, pričom každá zachytáva túto vlastnosť z iného aspektu, v inom jeho prejave či symptóme. Odpovede, ktoré svedčia pre vysokú mieru dotyčnej vlastnosti, sa obyčajne sčítavajú pomocou bodového systému a z týchto súčtov (tzv. hrubých skóre) vychádza potom ďalšie rozpracovanie a hodnotenie.

5.2.3 Výkonové testy

Pri výkonových testoch je úlohou jedinca riešiť problémy, preukazovať vedomosti, konať pohyby atď., spravidla čo najrýchlejšie, alebo čo najpresnejšie, niekedy tiež aj čo najkvalitnejšie v zmysle originality a v estetickom zmysle. Tieto techniky patria medzi najznámejšie. Zodpovedajú tomu, čo laicky nazývame *testy inteligencie*. Najčastejšie sa používajú pre diagnostiku a odhad potenciálu schopností (o dispozície k nejakému výkonu).

Testy tohto druhu sa používajú už od konca predminulého storočia, ale ich vývoj nie je ešte zďaleka pri konci. Najmä využitie modernej počítačovej techniky vedie v súčasnej dobe k ich veľkému zdokonaleniu. Počítač môže individualizovať poradie úloh, ktoré jedinec rieši, a to na základe jeho predchádzajúcich výkonov. Po rýchlej a správnej odpovedi sa mu na monitore objaví úloha o niečo ťažšia, po nesprávnej o niečo ľahšia. Po niekoľkých odpovediach dostáva potom jedinec už len úlohy s takou obťažnosťou, že z nich asi polovicu dokáže vyriešiť správne. Výsledkom je, podľa toho, čo zvolíme, buď úspora času, alebo zvýšená presnosť merania. (Pri

vyšetrovaní musíme často šetriť časom, po ktorý môžeme počítať s tým, že jedinec bude v spolupráci dostatočne motivovaný a nebude unavený alebo nasýtený množstvom podobných úloh alebo otázok. Zjavný účel výkonových testov je založený na známom predpoklade, že čím lepší výkon v nich jedinec podá, tým lepšie obstojí tiež v rôznych praktických situáciách, tým ľahšie bude chápať a bude sa učiť najrôznejším činnostiam.

5.2.4 Projektívne testy

Projektívne testy a tí, ktorí ich ovládajú, patria k špecialistom psychodiagnostiky, jednak tým, že ide o metódy veľmi málo priehľadné, jednak tým, že ich interpretácia často vyžaduje zvláštnu kompetenciu, vrátane tvorivej intuície. K ich prestíži prispieva aj úzky vzťah k hlbinej psychológii, niektoré z nich boli navrhnuté v nádeji, že umožnia exaktné overovanie psychoanalytických hypotéz o nevedomých psychických javoch a procesoch.

Veľká skupina testov je založená na predkladaní mnohoznačných, neurčitých podnetov. Takýmto podnetom môže byť množstvo zaujímavých tvarov, v ktorých niekto vidí auto a niekto vidí zviera, alebo úryvok filmu so zložitým dejom, ktorý je trochu rozprestretý a vysielaný bez zvuku prípadne nezreteľne reprodukováaná reč. Jedinec hovorí, čo vidí alebo počuje resp. čomu sa videné alebo počuté podobá.

Predpokladáme, že si neurčité podnety doplní a spracuje a že v tomto spracovaní sa prejaví niečo podstatného z jeho osobnosti; že sa niečo z jeho vnútra premietne do výpovede, čo by inak nebol schopný alebo ochotný povedať.

Medzi projektívne techniky sa radí predovšetkým **Rorschachov test (ROR)**, v našej klinickej praxi od jeho samotného počiatku v medzivojnovom období veľmi obľúbený, avšak pre psychológa mimoriadne náročný. Jeho podnety sú symetrické škvrnny, pripomínajúce svojou neurčitosťou mraky (niektoré sú však farebné), v ktorých možno „vidieť“ takmer čokoľvek. Pri interpretácii sa uplatní hlbinná psychológia, ešte viac však princípy, ktoré túto techniku radia k testom osobného

štýlu (originalita interpretácií, schopnosť a sklon percepčne uchopiť celok, najmä tvorivým spôsobom, interpretácie škvŕn ako ľudí, zvierat či objektov v pohybe atď.) V našich podmienkach sa Rorschachom zaoberajú (Seitl - Lečbých, 2016).

Druhá najznámejšia, používaná projektívna technika je **TAT** - tématicko-apercepčný test (Čermák - Fikarová, 2012). Jeho podnety sú obrazy osôb, ktoré sú síce tvarovo úplne určité, ale ich zmysel možno interpretovať rôzne. Úlohou participanta je vytvárať príbehy, ktoré majú byť zaujímavé, dramatické. V tomto zmysle ide o výkonový test, je možné však predpokladať projekciu v uvedenom obrazovom zmysle: jedinec do príbehu, ktorý vytvára, premieta svoje nádeje a obavy, vrátane tých, ktoré nie je ochotný prezradiť, a aj tých, ktorých si nie je vedomý.

Slovno-asociačný test je najstaršia projektívna technika (Kondáš, O. a kol., 1992). V klasickej podobe z 19. storočia spočíva v auditívnej prezentácii slov, pričom úlohou jedinca je reagovať na každé slovo čo najrýchlejšie ľubovoľným iným slovom. Ak reaguje jedinec obvyklými slovami a bez výkyvov v reakčnej dobe, nesvedčí výsledok o ničom závažnom. Ak ide o slová neobvyklé, zvlášť citovo nabitá (krv, pôrod, hriech, dýka a pod.), je možné, že ide o niečo závažné, zvlášť keď sa súčasne objavia reakcie s dlhými latenciami. Za projektívne sa považujú aj tematické kresbové testy, ako napr. **Kresba postavy**, **Kresba stromu** (Baum test), kresba domu a iné, testy dokresľovania začatých tvarov a pod. Vždy sa pracuje s predpokladom, že v nich jedinec prejaví symbolickou formou určité predstavy o sebe, želania, obavy atď.

5.2.5 Psychofyziologické metódy

Ide o pomocné metódy v psychologicknej diagnostike, ktoré sa v súčasnej dobe rýchlo zdokonaľujú. Ich bežná podoba spočíva v tom, že sú prezentované podnety pôsobiace na psychiku a registrujú sa jednak verbálne reakcie, jednak rôzne fyziologické deje, ktoré prebiehajú súčasne. Môže ísť o tepovú frekvenciu, o dych, teplotu, kožný odpor atď. Súčasná fyziológia navyše stále úspešne sleduje priamo mozgové deje. Zdokonaľuje sa napr. známa elektroencefalografia (fMRI), ktorá

umožňuje sledovať dosť podrobne zmeny v prekrvení jednotlivých častí mozgu, signalizujúce ich zvýšenú aktivitu.

Aplikovaná psychofyziológia využíva už viac ako 100 rokov princíp biologickej spätnej väzby. Prvé aplikácie biofeedbacku v Európe boli uskutočnené v roku 1904, v USA v 1935 a prvá aplikácia EEG biofeedbacku v roku 1958. Psychofyziologická sebaregulácia prostredníctvom biologickej spätnej väzby je jedna z metód psychológie – odboru aplikovanej psychofyziológie. Ide o metódu neinvazívnu, založenú na učení pomocou inštrumentálneho (operantného) podmieňovania. Autorom v zdravotníctve najoverenejšej a najrozšírenejšej modality EMG biofeedbacku je psychológ T. Budzynski, profesor na Harvard School of Medicine. Autorom najvýznamnejších laboratórnych štúdií a klinických aplikácií EEG biofeedbacku je profesor School of Medicine UCLA Serman, psychológ. A ďalším významným autorom, ktorý preukázal účinnosť metódy u ADHD, je dr. Lubar, profesor psychológie University of Tennessee (Gugová, 2005).

Biofeedback ako už bolo spomenuté vyššie, je metóda neinvazívna, nechirurgická, nefarmakologická, ktorá trénuje psychické, neuro-psychické a psychosomatické funkcie i dysfunkcie na úrovni centrálnej nervovej sústavy, vrátane nadväznosti CNS na ďalšie regulačné a periférne systémy. Podstata metódy spočíva v princípe autoregulácie mozgovej aktivity, autostimulácie a nácviku žiadúcej neuroregulácie. Aplikovaná psychofyziológia má v praxi interdisciplinárny charakter, preto aplikačná šírka odboru je veľmi rozsiahla, modality spätnej väzby pomáhajú v množstve odborov, využitie biologickej spätnej väzby pre tréning nápravy inkontinencie v urológii, pneumofeedback v pneumológii, elektrodermálny a termálny biofeedback v regulácii hypertenzie atď.

5.2.6 Diagnostika sociálne významných vlastností osobnosti v podmienkach školy

Podstatou tejto oblasti aktivít je diagnostika, analýza a interpretácia tých zložiek osobnosti, ktoré charakterizujú jej sociálnosť, spoločnosť, t. j. prítomnosť a existenciu takých vlastností, ktoré majú vplyv na začlenenie jedinca do sociálneho prostredia a na formovaní interpersonálnych vzťahov. Pre kvalitné poznanie sociálnych vlastností sa v psychológii používa niekoľko psychodiagnostických metód. Základ majú v teoretických prístupoch autorov k osobnosti, jej štruktúre, a najmä k definovaniu miesta osobnostných vlastností v nej.

Patria sem:

1. Viacdimenzionálne osobnostné dotazníky pre dospelých (učitelia aj žiaci):

- Eysenckove osobnostné dotazníky – EOD, DOPEN;
- Cattellov šestnásťfaktorový osobnostný dotazník – 16 PF;
- Freiburský osobnostný dotazník – FPI;
- Vlastnosti a prejav osobnosti – VAP;
- Osobnostný inventár – KUD.

2. Dotazníky aplikované v pracovnej sfére (len učitelia):

- Orientačný inventár – ORI;
- Škála na meranie štýlu vedenia;
- Orpheus.

3. Dotazníky pre deti a mládež (len žiaci):

- Junior EysenckPersonalityInventory – JEPI;
- Osobnostný dotazník pre mládež;
- Bellov dotazník prispôsobivosti.

Sú to metódy/nástroje, ktoré sa v našich podmienkach najčastejšie používajú v rámci diagnostiky osobnosti všeobecne. Sú to praktické prostriedky, ktoré umožňujú podať prehľad o vlastnostiach osobnosti s rozličnou šírkou záberu. Tieto

techniky patria výlučne do rúk psychológa, je možné ich administrovať individuálne ale aj skupinovo za určitých podmienok.

5.2.7 Diagnostika interpersonálnych vzťahov v podmienkach školy

Diagnostika interpersonálnych vzťahov je postavená na metodologických princípoch a zásadách psychodiagnostiky sociálnej psychológie. V oblasti diagnostiky sa to premietlo do analýzy sociálnych vlastností osobnosti, nie v izolovanej podobe, ale vo vzájomnej interakcii osobnosti s inými ľuďmi. Tento interakčný prístup sa v podstate stal kľúčovým prvkom psychodiagnostiky v psychológii vôbec, výrazne sa prejavujúci v tvorbe a existencii špeciálnych interakčných metód. Školský psychológ môže na analýzu vzťahov využiť tieto techniky:

- Dotazník interpersonálnej diagnózy – ICL (Leary – LaForge – Suczek – Kožený - Ganický, 1976);
- Dotazník interpersonálnej orientácie – FIRO –B (Kožený, 1976);
- Dotazník sociálnych zručností – SSI (SocialSkillsInventory, Riggio, 1989);
- Test inkonzistencie rolí a percipovanej maskulinity – feminity muža a ženy v páre- TIR(Plánava - Možný, 1981).

5.2.8 Diagnostika skupín v podmienkach školy

Pri práci s triedou, hovoríme o skupine najčastejšie do 30 jedincov. V podmienkach školy na úrovni učiteľa (triedneho učiteľa, učiteľa vybraného predmetu) sa môžeme zamerať na pedagogickú diagnostiku. Kde si učiteľ v rámci svojich kompetencií mapuje jednotlivcov i celé kolektívy žiakov. Školský psychológ sa venuje psychologickéj diagnostike skupín žiakov a má k dispozícii niekoľko spoľahlivých metód. Prinášame krátke charakteristiky najčastejšie využívaných

technik skúmania neformálnych vzťahov v skupine podľa istého kontinua v závislosti od stupňa ich dokonalosti, úplnosti informácií, ktoré sa získavajú od skúmanej osoby.

Sú to tieto techniky:

1. Morenova sociometrická technika;
2. Technika „Uhádni kto?“;
3. Metóda párového porovnávania a metóda poradia zásluh;
4. Hodnotiace stupnice;
5. Plebiscit náklonnosti a odporu;
6. Sociometricko-ratingový dotazník (SO-RA-D),

Sociometria (Marineau, 2007) je špecifická metóda na analýzu štruktúry skupiny. Možno ju použiť v rôznych oblastiach (v školstve, v pracovnej sfére, v klinickej praxi) pri analýze malých skupín. Jej názov pochádza z latinského slova „socius“- druh, priateľ, a z gréckeho slova „metron“- meranie. Najlepšie sa uplatňuje v malej skupine, kde sa všetci členovia navzájom poznajú a sú v kontakte.

Princíp sociometrie spočíva vo voľbe členov skupiny a umožňuje sledovať jej súdržnosť, vzťahy medzi jednotlivcami, ich postavenie v skupine, postavenie vodcu, vedúceho. Informácie (voľby sa získavajú na základe výpovedí členov, obyčajne písomnou formou na predložené otázky). Sociometria sa môže používať v určitých variantoch. Prvý variant umožňuje uskutočniť ľubovoľný počet volieb, ohraničený však počtom členov v skupine. Podľa druhého variantu majú respondenti uskutočniť stanovený počet volieb, napríklad voliť iba tri osoby. Kritériá volieb môžu byť rozličné, všeobecne sa však zameriavajú na pozitívnu alebo negatívnu voľbu. V prvom prípade možno otázku postaviť takto: „*S kým by ste chceli pracovať na školskom projekte?*“ a v druhom prípade: „*S kým by ste nechceli pracovať na školskom projekte?*“ (Z praxe je však známe, že u dospelých, ale aj u adolescentov sa neodporúča voliť negatívne – odmietavé voľby, ktoré u respondentov vyvolávajú rôzne zábrany a neochotu odpovedať.) Voľbu možno viazať na reálne situácie (napr. vzťahujúce sa na spolužiakov) alebo na potenciálne situácie, ktoré sa môžu vyskytnúť iba výnimočne, ale žiaci si ich vedia predstaviť (napr. stroskotáme na ostrove).

Klasická sociometria bola postupne rozpracúvaná a v súčasnosti má už niekoľko variantov, napr. v podobe vzťahovej analýzy preferenčného záznamu, odhadu času, voľbu konaním, systémom „hádaj kto“ a pod.

Technika „Uhádni kto?“. Podstatný rozdiel medzi Morenovou technikou a technikou „Uhádni kto?“ je v tom, že kým prvá technika skúma skutočné vzájomné väzby medzi členmi skupiny, druhá technika poskytuje informácie, ako členovia skupiny vnímajú tieto väzby, a teda skúma akoby odraz štruktúry skupiny vo vedomí jej členov. Niektorí odborníci ju preto zaraďujú medzi pseudosociometrické techniky (podobné ako sociometrické na rozdiel od „čistých“ sociometrických techník morenovského typu). Základom tejto techniky je predpoklad, že každý člen skupiny si všíma vlastnosti a osobitosti iných členov určitým, preňho príznačným spôsobom. Jednu z jeho podôb uvádza (Kipikašová, 2014) a dá sa upraviť napríklad takto:

„Uhádni kto?“

Doplň meno alebo mená tých členov skupiny, pre ktorých platia tieto charakteristiky:

1. Je to ktosi, kto je často usmiaty, spokojný, nestáži sa sa.
2. Je to ktosi, kto je pokojný, vyrovnaný.
3. Je to ktosi, koho majú žiaci radi.
4. Je to ktosi, kto dokáže dobre organizovať.
5. Je to ktosi, kto má často dobré nápady.
6. Je to ktosi, kto je často nahnevaný, hašterivý.
7. Je to ktosi, kto býva často sám, s nikým sa v triede nebaví.
8. Je to ktosi, kto rýchlo chápe nové veci.
9. Je to ktosi, kto je často nedisciplinovaný.
10. Je to ktosi, komu sa veľa vecí darí, robí ich výborne.

Voľba otázok a ich štylizácia závisia, prirodzene, od veku jednotlivcov v skupine.

Metóda párového porovnávania a metóda poradia zásluh, táto metóda slúži na vzájomné porovnávanie prvkov ľubovoľného súboru, ktoré sa zoradia podľa hodnoty. Môže sa použiť aj v sociálnych výskumoch. Každý hodnotený podnet sa páruje s každým iným podnetom a osoba volí medzi členmi každej dvojice podnetov. Jeden z nich vždy zvíťazí, druhý vždy prehráva. Skúsenosti ukázali, že metóda porovnávania dvojíc nemá v skupine nad 10 členov širšie uplatnenie, lebo pri veľkom počte (napr. 40 žiakov dáva 780 párových porovnaní) by bolo treba uskutočniť veľký počet operácií.

Hodnotiace stupnice umožňujú uviesť na škále mená členov, ktorých charakterizuje určitý stupeň intenzity skúmanej vlastnosti. Napríklad žiak môže hodnotiť organizačné schopnosti ostatných a uviesť na škále všetkých členov skupiny, ktorí majú veľmi vysoký alebo veľmi nízky stupeň jej intenzity. Počet uvedených členov závisí od toho, koľko jedincov spĺňa podľa hodnotiaceho člena dané podmienky. Nemusí ich splniť dokonca ani jeden.

Plebiscit náklonnosti a odporu. Táto metóda sa líši od metód predchádzajúcej kategórie len tým, že každý člen hodnotí v prezentovaných vlastnostiach všetkých členov skupiny na vopred danej 3-, 5- alebo 7-bodovej škále. Je vhodné, keď si vopred pripravíme zoznam žiakov (členov skupiny) v abecednom poradí. Pri použití trojstupňovej škály (+,0,-) sa skúmaná skupina rozdelí na tri menšie podskupiny: na osoby hodnotené pozitívne, neutrálne a negatívne. V každej kategórii sa však môže nachádzať niekoľko osôb nediferencovaných v rámci danej skupiny.

Sociometricko-ratingový dotazník SO-RA-D V. Hrabala. Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala (Gajdošová, 2000) je nástroj, pomocou ktorého možno získavať poznatky o skupine ako neformálnom zoskupení jednotlivcov, o **kohézii skupiny** (súdržnosti) a emocionálnej atmosfére a o statusoch jednotlivých členov skupiny.

SO-RA-D (Hrabal, 2005) umožňuje zistiť aktuálny stav sociálnych vzťahov v skupine, jej aktuálnu štruktúru a poskytuje nám aj stabilnejšiu charakteristiku

osobnosti jednotlivých členov a aj celej skupiny. Dotazník SO-RA-D má oproti klasickej sociometrii viaceré výhody. Líši sa od nej tým, že: vzájomne sa hodnotia všetci členovia skupiny na päťbodovej stupnici, poskytuje osobnostnú diagnostiku, údaje sa spracovávajú na základe vytvárania indexov.

SO-RA-D pracuje s piatimi indexmi:

- Index vplyvu (Iv) – ukazuje sociálnu pozíciu člena v skupine (vodcovia v skupine, jadro skupiny, stredné pozície, izolovaní členovia a členovia odmietaní skupinou).
- Index obľuby (Io) – ukazuje emocionálnu pozíciu člena v skupine.
- Index náklonnosti (In) – ukazuje, ako člen vníma skupinu a seba v skupine.
- Skupinový index vplyvu (T Iv) – ukazuje kohéziu (súdržnosť) skupiny.
- Skupinový index sympatií (T Io) – ukazuje emocionálnu atmosféru skupiny.

Získané údaje sa spracovávajú dvoma spôsobmi:

- vo forme sociogramu (graficky) alebo
- vo forme matíc (štatisticky).

5.2.9 Diagnostika vybraných porúch v podmienkach školy

Neurotické poruchy

V porovnaní s ostatnými duševnými poruchami sa vyskytujú pomerne často v školskom veku **neurotické poruchy**. Postihujú nielen obyvateľstvo v produktívnom veku, ale sú častou príčinou neschopnosti podať adekvátny výkon v škole. Nasledujúce charakteristiky neurotických porúch uvádzame podľa Höschla,

Libigera a Švestku (2002). Všetky musia byť diagnostikované odborníkom (psychológom, psychiatrom) avšak symptomatiku si častejšie ako prvý všimne učiteľ v škole. Neurotické poruchy sú získané poruchy, pri včasnej diagnostike je možný návrat k pôvodnému stavu bez akýchkoľvek trvalých poškodení.

Úzkostné poruchy

Prejavujú sa rôznymi kombináciami telesných a psychických reakcií organizmu, ktoré nie sú vyvolané reálnym nebezpečenstvom. Vyskytujú sa buď v záchvatoch alebo ako pretrvávajúci stav (viac ako 6 mesiacov).

Fóbie

Postihnutý sa musí vyhýbať veciam alebo situáciám, ktorých sa ľudia obvykle neboja i napriek tomu, že si uvedomuje, že jeho strach je neprimeraný. Rozoznávame tri hlavné fóbické poruchy: *agorafóbia* (strach z verejných priestranstiev, preplnených miest), *sociálna fóbia* (vyhýbanie sa situáciám, pri ktorých môže byť človek pozorovaný alebo posudzovaný druhými), *špecifické fóbie* (zo zvierat, z prírodných živlov, z krvi, injekcie, zranenia, z určitých miest, ako sú tunely, výťahy, a iné).

Panická porucha

Sem patria opakované záchvaty masívnej úzkosti, ktoré nie sú obmedzené na určitú situáciu, nemožno ich predvídať. Strach zo straty vedomia, zo smrti, zo straty kontroly sprevádzajú intenzívne telesné príznaky, búšenie srdca, pocity dusenia, závrate. *Generalizovaná úzkostná porucha* sa prejavuje najčastejšie ako voľne plynúca úzkosť, ktorá sa týka každodenných záležitostí a ich zvládania, telesné príznaky sú svalové napätie, roztrasenosť, potenie.

Obsedantno – kompulzívna porucha

Základné príznaky poruchy sú obsesie a kompulzie (úzkosť a vyhýbavé správanie). Môžu sa vyskytovať v rôznych formách. Obsesie ako vtieravé myšlienky, slová, heslá, pochybnosti, presvedčenia, predstavy, obrazy, impulzy. Sú rušivé, subjektívne nepríjemné, ale postihnutý vie, že sú produktom jeho mysle. Spôsobujú mu nadmerné napätie až strach, pretože význam týchto myšlienok si vysvetľuje ako vlastnú skazenosť a obáva sa možnosti ich uskutočnenia. Postihnutý sa teda snaží tieto myšlienky neutralizovať alebo vykompenzovať, čo prebieha formou nutkavého aktu – kompulzie, prípadne rituálu (činnosť zložená z niekoľkých kompulzií). To prinesie dočasnú úľavu.

Prvotný býva nechcený nápad – obsesia, ktorá navodí úzkosť. Úzkosť je potom dočasne znížená kompulziou. To však sekundárne vyvoláva pocit hanby z nezmyselnosti vlastného konania. Celkové napätie sa zvyšuje, objavujú sa ďalšie obsesie a symptomatológia sa rozrastá. Pridružuje sa vyhýbavé správanie, ako pasívna forma obrany. Najčastejšie obsahy obsesií: znečistenie tela, infekcia, zavinenie nejakej katastrofy (napr. požiaru).

Reakcie na závažný stres a poruchy prispôsobovania

Pre tieto poruchy je typické, že nadväzujú na mimoriadne stresujúci životný zážitok, ktorý vyvolal akútnu stresovú reakciu, alebo vznikajú v dobe výraznej životnej zmeny, ktorá vedie k trvalo nepríjemným okolnostiam majúcim za následok poruchu prispôsobenia. Skupina týchto porúch je vždy priamym následkom akútneho ťažkého stresu alebo pokračujúcej traumy. Prejavujú sa ako maladaptívne reakcie, pretože narušujú mechanizmy úspešného vyrovnávania sa so závažnou situáciou. Patria sem: akútna reakcia na stres, posstraumatická stresová porucha, poruchy prispôsobovania. Vyvolávajúce faktory môžu byť napr. strata blízkej osoby, choroba. Zmeny v škole, konflikty v rodine, narodenie súrodenca a pod. V smere rozvoja poruchy je dôležitá adaptačná kapacita jedinca, ide o schopnosť vyrovnáť sa s určitým druhom problémov (prispôbiť sa im alebo ich riešiť). *Adaptačná kapacita* je podmienená genetickou výbavou, sociálnymi spôsobilosťami a osobnostnými črtami jedinca. Príznaky, ktoré môžeme pozorovať: depresívna nálada, úzkosť, obavy. Porucha sa často objaví do

jedného mesiaca po výskyte stresogénnej udalosti alebo životnej zmeny. Vo väčšine prípadov odznie do 6 mesiacov bez zásahu odborníka.

Anorexia mentalis

Základným prejavom mentálnej anorexie je patologický strach z obezity spojený s odmietaním potravy. Fóbia z tučnoty je spojená s fóbiou z potravy. Potreba chudnúť, teda i obava z jedla má nutkavý charakter, nie je ovládateľná vôľou. Obmedzovanie príjmu potravy a znižovania telesnej hmotnosti chápe chorý jedinec ako svoju hlavnú úlohu. Nejde tu o nechutenstvo, cieľom je potlačiť pocit hladu, zvládnuť ho a tým si potvrdiť vlastnú silu. Otázka pre hľadanie príčiny je: „Prečo je pre jedinca tak dôležité mať pod kontrolou stravu?“. Porucha má za následok spomalený psychosexuálny vývin u dievčat (ale aj u chlapcov) v adolescencii. Pri rozvinutej forme je dievčina extrémne vychudnutá, so zníženou hmotnosťou. Lahšie prípady sa upravujú, inokedy môže dôjsť k vitálnemu ohrozeniu podvýživou a k letálnemu zakončeniu. Porucha máva i chronický recidivujúci priebeh, nakoniec však môže nastať úprava hmotnosti i telesných funkcií. Z telesných prejavov sa môže vyskytnúť i fialovo-modré sfarbenie koncov končatín, edémy končatín, nízky tlak, spomalenie srdcového rytmu i celkového metabolizmu a i.

Bulímia mentalis

Táto porucha je typická neodolateľnou túžbou po jedle, ktorá má za následok opakované záchvaty prejedania. Tie bývajú sprevádzané nutkavou tendenciou zbaviť sa použitej potravy násilím, nefyziologickým spôsobom, napr. vyvolaním zvracania alebo použitím preháňadiel a ďalšími prostriedkami. Vyskytuje sa prevažne u starších adolescentných dievčat a mladých žien, u mužov je vzácna. Priebeh rozvoja ťažkostí býva plynulý, chorí sa postupne dostávajú do štádia, kedy choroba začína silne narušovať ich život a vedie k rôznym somatickým poruchám (obyčajne menej závažným ako v prípade mentálnej anorexie). Záchvaty žravosti nemávajú z logických dôvodov dlhé trvanie, ich frekvencia je rôzna. Postihnutí sa už nedokážu normálne najesť. Buď hladujú, alebo sa prejedajú. Obyčajneedia tajne, a tak isto sa zbavujú

potravy, pretože sa za svoje správanie hanbia. Pre „bulimikov“ býva typická impulzivita a neschopnosť sebaovládania.

Poruchy učenia

Na začiatok tohto odseku musíme uviesť, že sme v minulom storočí patrili medzi špičku v odborných kruhoch v oblasti *porúch učenia*, a preto uvádzame na ilustráciu pôvodné zdroje autorov svetových aj našich českých a slovenských. V súčasnosti je bohužiaľ trend objavovať „nové poznatky“, ktoré sme už dávno predtým v našich podmienkach zvládli.

Termín poruchy učenia označuje heterogénnu skupinu problémov, ktoré sa prejavujú pri osvojovaní a používaní reči, čítania, písania, porozumenia textu a matematiky a i. Tieto problémy sú individuálneho charakteru a vznikajú na základe dysfunkcie centrálnej nervovej sústavy. V odborných kruhoch sa najčastejšie používa súhrnný názov špecifické vývojové (vývinové) poruchy učenia. Predpona dys- v názve poruchy znamená rozpor, deformáciu.

V súčasnosti sa v zahraničnej odbornej literatúre, ale aj u nás používa anglický výraz „specific learning disabilities“ skratky „SLD“ alebo „LD“ v preklade „špecifické poruchy učenia“, podľa aktuálne platného zákona sa používa pojem vývinové poruchy učenia. V najnovšej literatúre sa môžeme stretnúť s výrazom ADHD, respektíve ADD+ H, preto je potrebné ujasniť si terminológiu z hľadiska problematiky porúch učenia.

ADHD, terminológia:

- ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorders - porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou;
- ADD + H - porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou;
- ADD no H - porucha pozornosti bez hyperaktivity;
- ODD – Oppositional Defiant Disorders (opozičné správanie);

- ADHD s agresivitou alebo bez agresivity.

ADHD je vývinová porucha charakteristická neprimeraným stupňom pozornosti, hyperaktivity a impulzivity vzhľadom na vek jedinca. Problémy sú chronické a nie je možné ich vysvetliť na základe neurologických, senzoryckých alebo motorických postihnutí, mentálnej retardácie alebo závažných emočných problémov. Deficity sú evidentné v rannom detstve a sú pravdepodobne chronické. Napriek tomu, že sa môžu zmierňovať s dozrievaním CNS, pretrvávajú v porovnaní s jedincami v bežnej populácii rovnakého veku, pretože aj ich správanie sa vplyvom dozrievania mení. Problémy sú často spojené s neschopnosťou dodržiavať pravidlá správania a prevádzať opakovane po dlhšiu dobu určité pracovné výkony. Tieto evidentné biologické deficity ovplyvňujú interakciu dieťaťa s rodinou, školou a spoločnosťou (Barkley, 1990).

Jedinci s ADHD sú rizikovou skupinou z hľadiska **antisociálneho správania**. Veľmi často vyrastajú v dysfunkčnej rodine, medzi príbuznými sa môžu vyskytovať psychopatologické prejavy (Barkley uvádza, že v skupine detí diagnostikoval rovnaké príznaky u 25% rodičov. Barkley, 1990). V tejto skupine je väčšia pravdepodobnosť pretrvávania problémov v adolescencii a v dospelosti, niektorí autori uvádzajú až 30–50% jedincov. Ďalšími príznakmi sú: znížené výkony v škole, agresivita, problémy s nadväzovaním kontaktov s vrstovníkmi, neznášanlivosť, neschopnosť podriaďiť sa autorite a všeobecne uznávaným pravidlám, agresívne riešenie interpersonálnych problémov.

V skupine jedincov s ADD sa neobjavuje impulzivita a hyperaktivita, viac problémov je v oblasti pozornosti a v percepčne motorických úlohách.

Zatiaľ čo deti s ADHD majú problémy s udržaním pozornosti, pre túto skupinu je charakteristická neschopnosť zamerať pozornosť na nejakú činnosť. Barkley (1990) uvádza, že v skupine detí s ADD sa poruchy učenia objavujú oveľa častejšie ako v skupine s ADHD.

Termín ODD sa u nás doteraz nepoužíva. Charakteristické je opozičné správanie, agresivita, nadpriemerná neznášanlivosť, hádavosť, oslabená sebakontrola. V skupine detí s ADHD je približne 60% detí s ODD (Barkley, 1990).

V súčasnosti väčšina autorov uvádza, že ide o poruchy na sebe nezávislé, pričom sa môžu objavovať jedinci, u ktorých sa obidve postihnutia vyskytujú súčasne. Barkley (1990) uvádza, že 20-25% detí s ADHD trpí poruchami čítania. Du Paul (1994) diagnostikoval medzi deťmi s ADHD 20-40% detí s dyslexiou. Charakteristickým rysom detí s dyslexiou je deficit v jazykovom systéme, predovšetkým v oblasti fonemického uvedomenia, zatiaľ čo u detí s ADHD sú hlavnou charakteristikou problémy v správaní. Prínosom pre prax sú vždy určité záväzné kritéria pre danú symptomatiku.

Jednými z najpoužívanějších sú **kritéria ADHD** Americkej psychiatrickej asociácie, prispôbené potrebám školy (Du Paul - Stoner, 1994), ktoré pri pedagogickej diagnostike môže využiť učiteľ v triede:

A. Najmenej 6 z nasledujúcich symptómov musí u jedinca pretrvávať po dobu najmenej 6 mesiacov, a to v takej intenzite, ktorá je neprimeraná danému stupňu vývoja jedinca:

- Často venuje veľkú pozornosť detailom, alebo robí chyby z nedbalosti v školských úlohách a pri ďalších aktivitách.
- Často má problémy v koncentrácii pozornosti na úlohy alebo hry.
- Často vyzerá tak, že nepočúva, čo sa mu (jej) hovorí .
- Často nepracuje podľa inštrukcií, nedokončuje prácu, má neporiadok na svojom mieste, vo svojich veciach, pričom tieto prejavy nie sú prejavom opozičného správania, vzdoru alebo nepochopenia inštrukcií.
- Často má problémy v organizovaní svojich úloh a aktivít.
- Často odďaľuje plnenie školských i domácich úloh, ktoré vyžadujú intenzívne mentálne úsilie.
- Často stráca veci potrebné v škole a v záujmových útvaroch.
- Často sa nechá rozptýliť cudzími podnetmi (nepatriacimi k veci).
- Často zabúda pri dennej činnosti.

B. Aspoň štyri z nasledujúcich symptómov hyperaktivity - impulzivity pretrvávajú u jedinca aspoň 6 mesiacov na takom stupni, ktorý je nezlučiteľný s vývojovou úrovňou jedinca:

- Často trepe rukami alebo nohami, vrtí sa na stoličke.
- Často opúšťa miesto v triede alebo v situácií, v ktorej sa očakáva, že bude sedieť.
- Často behá dookola v situáciách, kde je to nevhodné.
- Často nie je schopný pokojne sa hrať alebo vykonávať pokojnejšiu činnosť vo voľnom čase.
- Často vyhrkne odpoveď nepočkajúc na celú otázku.
- Často má problémy pri státí v rade, pri hrách alebo skupinových činnostiach.

Klasifikácia vývinových porúch učenia

Skôr, ako sa budeme venovať klasifikácií vývinových porúch učenia, musíme si predstaviť najčastejšie používané pojmy v súčasnosti ako:

- *Hendikep* – dôsledok trvalého postihnutia na jedinca, znevýhodnenie.
- *Defekt* – výrazné a trvalé postihnutie orgánu či funkcie od normy.
- *Porucha* – zhoršenie funkcie typicky na prechodný čas.
- *Deviácia* – dôsledok trvalého postihnutia na jedinca, znevýhodnenie.
- *Postihnutý jedinec* – človek s trvalým poškodením v oblasti telesnej, mentálnej či zmyslovej, ktoré mu bránia splniť podmienky vzdelávacieho procesu.

Všetky uvedené termíny nesú v sebe náboj diskriminácie a majú silne stigmatizujúci aspekt. Zároveň označujú problémy, ktoré sa typicky objavujú od

narodenia alebo v počiatočných fázach vývinu. Podľa (Edelsberger - Kabele, 1988) je defektivita porucha integrity alebo celistvosti človeka, t. j. porucha dialektickej jednoty organizmu a jeho prostredia, najmä spoločenského a prejavuje sa v poruche spoločenských vzťahov, špeciálne vo výchove, vzdelaní, práci. Títo autori uvádzajú zároveň komplexné členenie porúch z viacerých hľadísk ako je klasifikácia porúch podľa stupňa: ľahké chyby a poruchy, chyby stredného stupňa, ťažké poruchy.

Klasifikácia porúch podľa druhu zahŕňa:

- **poruchy správania** - amorálne, disociálne, asociálne, antisociálne;
- **mentálne poruchy** - mentálna retardácia, oligofrénia, demencia;
- **poruchy reči** - nehovorenie, oneskorený vývoj reči, poruchy výslovnosti, neurózy reči, orgánové poruchy reči;
- **poruchy sluchu**- hluchota, nedoslýchavosť;
- **poruchy zraku** - slepota, slabozrakosť, tupozrakosť;
- **poruchy telesného vývoja** - telesné chyby, obrny;
- **chronické choroby**;
- zvláštnu skupinu tvoria **kombinované poruchy**.

Pri klasifikácii je možné vychádzať z poznatku, že všetky špecifické/vývinové poruchy učenia sú podmienené výskytom LMD. Odborníci sa zhodujú v tom, že všetky poruchy učenia sú ľahké mozgové dysfunkcie (LMD), ale nie naopak. LMD je ďaleko širší pojem. Na pomoc všetkým, čo sa stretávajú s problémom špecifických porúch učenia pracuje množstvo organizácií v mnohých krajinách sveta, tak napríklad už v 80. tých rokoch minulého storočia existovala Medzinárodná študijná skupina pre deti s potrebou špeciálnej výučby so sídlom v Anglicku. Pomáha postihnutým deťom tak, že pomáha vzdelávať učiteľov, ktorí s nimi pracujú. Chce, čo najrýchlejšie preniesť poznatky z výskumných laboratórií do praxe, previesť ich do organizačných štruktúr i do výučbovej metodológie použiteľnej v ktorejkoľvek krajine (Matějček, 1987).

Lahká mozgová dysfunkcia vzniká pravdepodobne pri poškodení v perinatálnom období. Prejavuje sa mnohými symptómami (jedným z mnohých je aj dyslexia, dysgrafia), ako sú aj tieto ďalšie: pohybová neobratnosť, postihnutie jemnej pohybovej koordinácie, nadmerná dráždivosť, poruchy koncentrácie, poruchy pozornosti, poruchy pamäti. Tieto uvedené symptómy sú individuálne u každého jedinca. Problémy v čítaní a písaní sa prejavujú neskôr ako ostatné príznaky LMD. Začínajú až s nástupom dieťaťa do školy. Okrem toho existuje množstvo ďalších príznakov, ktoré sú individuálne u každého jedinca.

Výskyt porúch učenia je z hľadiska demografického veľmi rozdielny, dôležitú úlohu hrá aj národnosť, stavba jazyka. V Japonsku sú dyslektické problémy vzácne, japončina je totiž ideografický jazyk. V rámci LMD vyčleňuje Matějček, Z. (1975) jednotlivé poruchy učenia: vývinová dyslexia F 81.0, vývinová dysgrafia F 81.1, vývinová dysortografia (nemá pridelený kód v MKCH-10), vývinová dyskalkúlia F 81.2.

Z medicínskeho a z psychologického hľadiska sú to v súčasnosti tieto jednotlivé diagnózy špecifických porúch učenia, ktoré sú uvedené v MKCH-10:

- F 80 Špecifické vývinové poruchy reči a jazyka;
- F 81 Špecifické vývinové poruchy školských schopností;
- F 81.0 Špecifická porucha čítania;
- F 81.1 Špecifická porucha písania;
- F 81.2 Špecifická porucha počítania;
- F 82.3 Zmiešaná porucha školských schopností;
- F 81.8 Iné vývinové poruchy školských schopností;
- F 81.9 Nešpecifikovaná vývinová porucha školských schopností.

Existujú aj iné špecifické/vývinové poruchy učenia. Sú to všetky s predponou dys-, napríklad porucha hudobných schopností (dysmúzia), ktorá sťažuje aktívne

vnímanie hudby, porucha koordinácie pohybov (dyspraxia), ktorá spôsobuje nekoordinovaný pohyb jedincovi a pod.

Diagnostika dyslexie a dysgrafie

Vývinová dyslexia sa diagnostikuje predovšetkým v spolupráci psychológa a pedagóga. Prvé kroky musí urobiť pedagóg v škole. Proces čítania si vyžaduje presnú analýzu a syntézu zvukového toku, vytvorenia adekvátnych optických znakov u žiaka. Dyslektickí jedinci majú pri osvojovaní si techniky čítania problémy s rozlišovaním písmen:

- a - o, l - t, m – n ... majú podobný vzhľad;
- ba - ab, ta – at ... zamieňajú poradie písmen;
- les - los, rak – rok ... v chápaní celku.

Tieto nedostatky sa prejavajú najmä pri čítaní nahlas. Jedinci s poruchou čítania sa preto často uchýľujú k čítaniu potichu, pre seba, očami, dochádza tak k zaostávaniu vo vývine čítania a k prehľbovaniu porúch ak už sú. Takisto zanedbanie diagnostiky vedie k obmedzeným možnostiam nápravy, ak sa porucha diagnostikuje až okolo 10. roku dieťaťa a neskôr.

Pri diagnostike čítania učiteľ hodnotí:

- rýchlosť, ako jedinec číta;
- počet chýb, kvalitu chýb;
- stupeň čitateľských návykov;
- porozumenie čítanému textu.

Podозrenie na vývinovú dyslexiu je aktuálne vtedy, ak úroveň čítania je nápadne horšia ako inteligencia. Podľa Matějčka (1987), ktorý uvádza, že pri diagnostikovaní dyslexie stačí u nás rozdiel medzi IQ a čitateľským kvocientom

najmenej 25 bodov, čiže dyslektik bude dieťa s IQ 100 a s čitateľským kvocientom nameraným čítacími testami 75 a menej.

Tento názor, ale nemôžeme brať doslovne, je nutné zamyslieť sa nad tým, čo s jedincom, ktorého IQ je 135 a ČQ je 110, je možné ho považovať za dyslektika? Preto odporúčame pristupovať vždy individuálne k jedincovi už pri diagnostikovaní a brať do úvahy osobitosti prípadu a najmä hraničné pásma s určitou toleranciou.

Pri podozrení na vývinovú dyslexiu pedagóg navrhuje hlbšie psychologické vyšetrenie cez výchovného poradcu po písomnom súhlase rodiča dieťaťa. Psychológ v príslušnej poradni dieťa podrobnejšie diagnostikuje, výsledok zasiela škole s prípadnými odporúčeniami, podľa stupňa poruchy sa stanoví ďalší postup.

Vývoj procesu písania prebieha súčasne s procesom čítania. Takisto si vyžaduje presnú analýzu a syntézu zvukového toku, vytvorenia adekvátnych optických znakov, ich presnú priestorovú organizáciu a tiež presnú pohybovú organizáciu impulzov vedúcich z mozgových centier k príslušným svalovým skupinám.

Úroveň osvojovania si písania závisí od schopnosti:

- sluchového rozlišovania hlások;
- sluchovej analýzy a syntézy zvukových celkov;
- vizuálno-motorickej koordinácie oko-ruka.

Dysgrafický jedinec má problémy so zvládnutím grafickej stránky písaného prejavu, nedokáže napodobniť tvary písmen, nepamätá si ich, skresľuje ich tvar a polohu v priestore a píše nápadne křčovito. Učiteľ si tieto prejavy musí pozorne všímať. Žiak s podozrením na dysgrafiю sa prejaví už na základnej škole, kde sa využívajú najviac zrakové funkcie, ten, čo má dysgrafiю nemusí mať dyslexiu, môže byť výborný v čítaní. Opačne to neplatí. Dyslexia podmieňuje dysgrafiю, problémy s čítaním vedú zákonite aj k problémom s písaním.

Učiteľ si stanovuje diagnózu najmä z:

- kvalitnej analýzy písania diktátu;

- odpisovania písaného textu;
- prepisovania tlačeneho na písaný text.

Deficit v niektorej zo spomínaných zložiek sa prejaví v zhoršenej úrovni grafického prejavu jedinca. Najčastejšie chyby pri diktátoch sú (u dysgrafikov a dyslektikov) v dôsledku meškajúcej sluchovej analýzy a syntézy. Chyby sú v hláskach podobného znenia „h - ch, d - t, b - p, v - f“, vynechávanie koncoviek, skomoleniny slov, vynechávanie písmen a podobne v dôsledku časového deficitu. Pri zadávaní diktátu hodnotíme:

- tempo;
- techniku písania;
- grafické prejavy zmien písma;
- vynechávanie a pridávanie hlások;
- členenie vety a slov;
- gramatické chyby;
- chyby z impulzivity.

Pri podozrení na dysgrafiú učiteľ postupuje rovnako ako pri podozrení na dyslexiu.

Metódy vyšetrenia dieťaťa v pedagogicko-psychologickej poradni:

Pri vyšetrení psychológ používa tieto metódy:

- záznam pozorovania jedinca, jeho správania počas vyšetrenia + rozhovor s rodičmi;
- vyšetrenie rozumových schopností;
- vyšetrenie senzomotorických zručností, kresba ľudskej postavy alebo obkresľovania obrázkov;

- vyšetrenie zrakovej a sluchovej percepcie;
- vyšetrenie reči, chyby výslovnosti, u starších detí aj čítanie a písanie;
- vyšetrenie pozornosti (počas iných činností);
- vyšetrenie pamäti, pamäťové subtesty;
- vyšetrenie motoriky, laterality (napríklad navliekanie nite);
- anamnestický rozhovor s rodičmi;
- školský dotazník a správa učiteľa;
- správa pediatra a detského neurológa sa tiež berie do úvahy.

Stredobodom pozornosti v piatej kapitole našej vysokoškolskej učebnice bola téma pedagogicko-psychologickej diagnostiky ako ďalšieho významného komponentu školskej pedagogiky. Túto kapitolu učebnice sme rozdelili na dve podkapitoly s cieľom upriamiť pozornosť najskôr na rozpracovanie problematiky pedagogickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl a potom na rozpracovanie problematiky psychologickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl, aj keď je jasné, že pedagogicko-psychologická diagnostika je v priamej edukačnej praxi stredných odborných škôl realizovaná spoločne.

Problematika pedagogickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl bola opísaná spolu s procesom diagnostikovania, aj súčasťou pedagogickej diagnostiky v podmienkach školy aj so zameraním na metódy pedagogickej diagnostiky a hodnotenia žiakov v škole.

Problematika psychologickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl bola spracovaná so zreteľom na druhy rozhovorov používané v psychológii, psychologický dotazník, výkonové testy, projektívne testy, so zreteľom aj na diagnostiku sociálne významných vlastností osobnosti v podmienkach školy, diagnostiku interpersonálnych vzťahov v podmienkach školy, diagnostiku skupín v podmienkach školy a diagnostiku vybraných porúch žiakov v podmienkach školy.

Otázky ku kapitole:

1. Vymenujte najčastejšie používané metódy psychologickej diagnostiky žiakov v podmienkach stredných odborných škôl.

2. Vyberte jednu z vybraných metód psychologickkej diagnostiky žiakov v podmienkach stredných odborných škôl a vlastnými slovami vysvetlite jej podstatu.
3. Napíšte/opíšte aspoň 5 konkrétnych situácií zo školského prostredia v oblasti porúch správania, najlepšie strednej školy, opíšte reakciu školy a vyjadrite súhlasné, alebo nesúhlasné stanovisko.
4. Vytvorte postupnosť piatich krokov pri vyhľadávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia v edukačnej práci učiteľa SOŠ.
5. Pomenujte 3 pozitíva a 3 možné negatíva použitia vybraného primeraného psychodiagnostického nástroja v edukačnej práci učiteľa SOŠ.
6. Vzájomnými rozhovormi vytipujte 5 slabých stránok psychologickkej diagnostiky žiakov v edukačnej práci učiteľa v podmienkach stredných odborných škôl a navrhnite konkrétne kroky k zmene alebo k zlepšeniu situácie v praxi.

Zoznam informačných prameňov:

BARKLEY, R. A. 1990. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York : Guilford Press, 1990.

ČERMÁK, I. - FIKAROVÁ, T. 2012. *Tematicko-apercepční test: interpretační perspektivy*. Nové Zámky : Psychoprof, 2012. ISBN 978-80-89322-12-1.

EDELSBERGER, L. - KABELE, F. a kol. 1988. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: SPN, 1988.

GAJDOŠOVÁ, E. 2000. *Poznávanie sociálnych vzťahov v triede. Práca so sociometricko-rantingovým dotazníkom*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 2000.

GREEN, C. D. 1997. *The Principles of Psychology William James (1890). Classics in the History of Psychology*.

GUGOVÁ, G. 2005. Využitie EEG-BIOFEEDBACKU pri predchádzaní poruchám učenia a jeho využitie v tréningu špecifických funkcií. In *Zborník referátov z konferencie II*. Nitra: Pedag. fakulta UKF, 2005.

HIHLÍK, F. - NAKONEČNÝ, M. 1968. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha : SPN, 1968.

HÖSCHL, C. - LIBIGER, J. - ŠVESTKA, J. (eds) 2002. *Psychiatrie*. Praha : Tigris, 2002. ISBN 82-900130-1-5.

HRABAL, V. 2005. *Sociometricko-ratingový dotazník (SO-RA-D) VI. Hrabala. 2. upravené vydání*. Praha: IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-09-7.

JANOUSHEK, J. et al. 1986. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986.

KIPIKAŠOVÁ, J. 2014. *Využitie metódy sociometrie v práci výchovného poradcu*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014.

KONDÁŠ, O. a kol. 1992. *Psychodiagnostika dospělých*. Martin: Osveta, 1992.

KOŽENÝ, J. 1976. *Příručka k dotazníku interpersonální orientace*. Bratislava: Psychodiagnostica n.p., 1976.

KULKA, J. 2001. *Grafologie - systém a technické termíny*. Brno : ARCANA, ECON publishing, 2001. ISBN 80-86433-02-1.

LEARY, T. - LAFORGE, R. L. - SUCZEK, R. F. -KOŽENÝ, J. - GANICKÝ, P. 1976. *Dotazník interpersonální diagnózy*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1976.

MARINEAU, R. F. 2007. The birth and development of sociometry: The work and legacy of jacob moreno (1889-1974). In *Social Psychology Quarterly*, vol. 70, issue 4, pp. 322-325. Dostupné na internete: <<http://search.proquest.com/docview/212706756?accountid=1229>>

MATĚJČEK, Z. 1975. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1975.

MATĚJČEK, Z. 1987. *Dyslexie*. Praha : SPN, 1987.

NAKONEČNÝ, M. 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999.

PAVLICA, K. et al. 2001. *Sociální výzkum, podnik a management*. Praha : EKOPRESS, 2001. ISBN 80-86119-25-4.

PLÁŇAVA, I. - MOŽNÝ, I. 1981. *TIR. Test inkonsistence rolí a percipované maskulinity-feminity muže a ženy v páru. Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1981.

PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: MEDIA, 2002. ISBN 80-96752-55-3.

RIGGIO, R. E. 1989. *Social Skills Inventory. Manual*. U.S.A. : Consulting Psychologists Press, 1989.

ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. 2016. *Všeobecná psychológia. Učebnica pre študentov pedagogických a psychologických vied. 2. aktualizované a rozšírené vydanie*. Brno: This edition © Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-26311-45-4.

SEITL, M. - LEČBYCH, M. 2016. *Lidská pohybová determinanta v Rorschachove metode*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Filozofická fakulta, 2016. ISBN 978-80-244-4929-6.

SURYNEK, A. - KOMÁRKOVÁ, R. - KAŠPAROVÁ, E. 2001. *Základy sociologického výskumu*. Praha: Managament Press, 2001. ISBN 80-72610-38-4.

6 OSOBNOSTNÁ A SOCIÁLNA EDUKÁCIA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

Šiesta kapitola vysokoškolskej učebnice sa bude venovať tematike osobnostnej a sociálnej edukácie ako ďalšiemu z komponentov školskej pedagogiky. Súčasť tejto kapitoly budú tvoriť základné metodické princípy osobnostnej a sociálnej edukácie z hľadiska jej základných cieľov, tematických okruhov, používaných metód, vplyvov pôsobiacich na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka a budeme písať aj o možnostiach začlenenia osobnostnej a sociálnej edukácie do edukačnej práce školy.

6.1 Osobnostná a sociálna edukácia

V priebehu života sa neustále učíme rôznym spôsobom komunikácie, osvojujeme si nové modely správania, získavame množstvo informácií viac, či menej užitočných pre náš život. Veľa z týchto skúseností získavame spontánne a často náhodne. Sú to však zručnosti, ktoré sú pre náš život podstatné a potrebné hlavne v oblasti riešenia konfliktov, či poznávaní seba samého a okolitého sveta. Je preto veľmi dôležité nenechať toto učenie sa iba na náhodu. Jednou z možností ako mať učenie sa sociálnym zručnostiam pod kontrolou je osobnostná a sociálna výchova priamo v školách. V zahraničí sa používa termín personal and social education. Od roku 2003 je napríklad súčasťou štátneho kurikula vo Veľkej Británii. Vzťahuje sa na deti vo veku od 5 do 16 rokov. Zahŕňa oblasť vzťahov a komunít na lokálnej úrovni i globálnej úrovni, sexuálnu výchovu, mravnú výchovu, environmentálnu výchovu a spirituálnu výchovu. V Českej republike sa používa pojem osobnostná a sociálna výchova. Od roku 2007 je povinným obsahom vzdelávania vo všetkých ZŠ. Objavila sa ako prierezová téma v rámcovom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie. Jednotlivé časti každej prierezovej témy sú povinné a je na škole, kde a akou cestou sa s nimi žiak dostane behom svojej školskej dochádzky do styku. Môže to byť cez vyučovacie predmety, projekty, kurzy a rozličné aktivity. Zväčša sa realizuje cez zážitkové metódy vo vyučovaní. Pojem osobnostnej a sociálnej výchovy sa na

Slovensko dostal v polovici 90-tych rokov a objavil sa ako koncept personálnej a sociálnej výchovy (PSV). Išlo však skôr o koncept teoretický v porovnaní s konceptami iných európskych i mimo európskych krajín, ktoré sa v tomto období rovnako venovali tejto problematike. V ponímaní jej hlavnej predstaviteľky Kosovej (2000) bol dokonca považovaný za alternatívu k pedagogickej disciplíne teória výchovy. V jednej zo svojich prác k danej problematike Kosová (2005) vymedzuje najrôznejšie teórie osobnosti, venuje pozornosť jej vývoju a socializácii z pohľadu rôznych stratégií. Chýba v nej však obsah tejto výchovy v súvislosti s tematickým zameraním a rozvíjajúcimi sa zručnosťami. V súčasnosti je na Slovensku v platnosti Štátny vzdelávací program, ktorého súčasťou je v rámci prierezových tém aj osobnostná a sociálna výchova. Tento pedagogický dokument stanovuje osobnostnej a sociálnej výchove za cieľ rozvíjať u žiakov sebareflexiu, sebaopoznávanie, sebaúctu, sebadôveru a s tým spojené prevzatie zodpovednosti za vlastné konanie, osobný život a seba vzdelávanie. Jej úlohou je naučiť žiakov uplatňovať svoje práva, ale tiež rešpektovať názory a potreby iných, pestovať kvalitné medziľudské vzťahy a spoluprácu. Zdôrazňuje sa tiež nevyhnutnosť praktickej realizácie prostredníctvom vhodných cvičení, hier, modelových situácií a aktivít (ŠVP, 2011).

Prakticky zabezpečujú osobnostnú a sociálnu výchovu v Českej i Slovenskej republike občianske združenia. V Čechách je to akreditované občianske združenie Odyssea, ktoré sa zameriava na implementáciu osobnostnej a sociálnej výchovy (OSV) do školskej praxe. Spoločne so školami vyvíjajú metodické materiály, realizujú výskumy a kurzy pre učiteľov a žiakov. Od roku 2000 realizovali viac ako 100 kurzov pre žiakov, vyškolili viac ako 1000 učiteľov, viedli semináre na VŠ, školili učiteľské zbory. Na Slovensku sa tejto problematike venuje občianske združenie PERSONA, ktoré začalo pracovať približne v roku 2007. Na hornej Orave zriadili zážitkovo-vzdelávacie centrum Cool sChooL a začali kurzy osobnostnej a sociálnej výchovy pre triedne kolektívy žiakov ZŠ a SŠ a tiež rôzne ďalšie aktivity.

Na objasnenie pojmu osobnostná a sociálna výchova použijeme definíciu Valentu (2006, s. 13), ktorý OSV definuje ako „praktickú disciplínu zaoberajúcu sa rozvojom kľúčových životných, konkrétnejšie povedané osobnostných a sociálnych zručností pre každý deň. Či inak povedané: disciplína, zaoberajúca sa rozvojom životných kompetencií v oblasti osobného života so sebou samou/samým a života v medziľudských vzťahoch.“ Podľa Gymerovej et al., (2009, s. 7) je osobnostná

a sociálna výchova „praktická pedagogická disciplína, ktorá sa zaoberá rozvojom kľúčových životných zručností či životných kompetencií.“ Môžeme teda skonštatovať, že osobnostná a sociálna výchova sa zaoberá rozvojom kľúčových kompetencií – osobnostných, sociálnych, morálnych kompetencií, ktoré potrebuje mladý človek získať pre úspešný a šťastný život. Ide o získavanie znalostí, schopností, zručností, názorov, postojov, hodnotových orientácií potrebných pre riešenie rôznych situácií v bežnom živote. Niekedy sú to situácie zložitejšie inokedy menej náročné. Základným pojmom sa tu javí pojem nadobúdania kľúčových kompetencií pre život. Problematike kľúčových kompetencií sa vo svojich prácach podrobnejšie venuje Krásna (napr. In Geršicová a kol., 2015). Preto na tomto mieste spomenieme iba ich základnú charakteristiku. „Kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie mnohých väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote.“ (Turek, 2008, s. 200). Ďalej sa v definícii osobnostnej a sociálnej výchovy hovorí o rozvoji životných zručností. Veľkým prínosom pre mladých ľudí je, keď sa môžu týmto zručnostiam priučiť a vyskúšať si ich v praktickej skúsenosti. Praktickými zručnosťami si osvojujú a zdokonaľujú spôsob vykonávania určitej činnosti. Medzi zručnosti života môžeme zaradiť flexibilitu, komunikáciu, integritu, spoluprácu, riešenie problémov, priateľstvo, ohľaduplnosť, starostlivosť, zodpovednosť, trpezlivosť, vytrvalosť, sebadôveru, organizáciu, zmysel pre humor a iné.

Predmetom osobnostnej a sociálnej výchovy „sa stáva sám žiak, stáva sa ním konkrétna žiacka skupina a stávajú sa ním viac či menej bežné situácie každodenného života.“ (Valenta, 2006, s. 44). Podľa Gymerskej et al. (2009), predmetom učenia je mladý človek, jeho osobnosť a vzťahy s ľuďmi. OSV sa zameriava na žiaka. Ide o individuálny prístup k žiakom. Žiak sa stáva objektom a zároveň aj subjektom. Zmyslom je harmonicky rozvinutá osobnosť. Osobnostná a sociálna výchova má prispieť k rozvoju schopnosti poznávania, sebapoznávania, sebaregulácie, sebaorganizácie. Pomáha im rozvíjať kreativitu, dobré medziľudské vzťahy, komunikáciu. Pomocou nej získavajú určité hodnoty, postoje, názory, praktickú etiku.

Poslednú funkciu osobnostnej a sociálnej výchovy Valenta (2006, s. 45) definuje ako: „pomoc každému žiakovi hľadať vlastnú cestu k životnej spokojnosti

založenej na dobrých vzťahoch k sebe samému i k ďalším ľuďom a svetu.“ V praxi to znamená nasmerovať žiakov a pomôcť im nájsť taký smer v živote, ktorý im bude vyhovovať. Pomáhať žiakovi pri hľadaní seba samého, pomocou osobnostnej a sociálnej výchovy ich učiť riešiť rôzne situácie v živote, rozhodovať sa správne, preberať zodpovednosť za svoje konanie a správanie. Udržiavať dobré medzilidské vzťahy. Vážiť si nie len seba, ale aj ostatných. Mladý človek by mal získať do života takú osobnostnú výbavu, aby bol pripravený zvládať rôzne individuálne a spoločenské role.

6.1.1 Základné metodické princípy osobnostnej a sociálnej edukácie

Metodické princípy sú vlastne pokyny, požiadavky, ktoré by sa mali rešpektovať, aby sa dosiahol stanovený výchovný cieľ. Tieto princípy nám zabezpečujú cieľavedomosť, systematickosť, efektívnosť. Vo výchove ich nazývame princípmi alebo zásadami. V didaktike i v teórii výchovy poznáme rôzne zásady a princípy, ktoré môžeme využiť aj v osobnostnej a sociálnej výchove. Napríklad zásadu primeranosti a objektívneho prístupu, zásadu motivácie, uvedomelosti a aktivity, zásadu spojenia školy so životom, teórie s praxou, zásadu názornosti, kladného prístupu k vychovávanému, pozitívneho príkladu a iné.

Aby osobnostná a sociálna výchova mohla správne odovzdávať poznatky mladým ľuďom, a aby sa využívala v správnom smere, je potrebné dodržiavať určité základné metodické princípy.

Srb et al., (2007) hovorí, že osobnostnej a sociálnej výchove sa darí, keď je:

- praktická;
- prepojená so životom žiakov;
- sprevádzajúca;
- zacielená.

Valenta (2006) je zasa toho názoru, že osobnostná a sociálna výchova by mala byť:

- praktická;
- zosobnená;
- sprevádzajúca.

Základné metodické princípy podľa Gymerovej et al. (2009) sú:

- princíp praktickosti;
- princíp prepojenosti;
- princíp zacielenosti;
- princíp sprevádzania.

Princíp praktickosti hovorí o možnosti prakticky si vyskúšať a opakovane precvičovať, trénovať niektoré zručnosti v reálnych alebo modelových situáciách (Gymerová et al., 2009). Taktiež obaja vyššie uvedení autori sa vyjadrujú v zmysle, že osobnostná a sociálna výchova by mala byť praktická. Podľa nášho názoru, čo iné, ako praktickosť by malo patriť medzi základné princípy osobnostnej a sociálnej výchovy. Z praktickosti vyplýva, že nestačí žiakom dať prednášku, či výklad. Je dobré ukázať situácie na reálnych príkladoch zo života. Dať im možnosť prakticky si ich vyskúšať formou hry, či zážitkového učenia. Dať im možnosť zažiť si reálny život nanečisto a mať tak šancu korigovať svoje rozhodnutia bez prípadných následkov. Základom je získanie osobnej skúsenosti. Na to môžeme využiť rôzne hry, modelové situácie, cvičenia a pod.

„**Princíp prepojenosti** spočíva v učení samoladých ľudí o sebe, o svojich priateľoch, spolužiakoch o medziludských vzťahoch, v ich rodinách, triedach a pod.“ (Gymerová et al., 2009 s. 13). Všetci traja autori hovoria o princípe prepojenosti, v zmysle prepojenia aktivít so životom žiakov, prípadne sa vyjadrujú, že osobnostná a sociálna výchova by mala byť zosobnená. Podľa nás všetci traja autori poukazujú na prepojenosť vybraných tém osobnostnej a sociálnej výchovy, ktoré priamo súvisia s mladými ľuďmi s ich skúsenosťami a potrebami. So žiakmi vyberáme rôzne témy s prepojením na určitú skúsenosť. Môžeme sa s nimi rozprávať, ako môžu využiť trévanú zručnosť vo svojom praktickom živote. Tým sa môžu naučiť veľa nielen o sebe, ale aj o priateľoch, známych, rodine a vzájomných vzťahoch medzi ľuďmi.

Princíp sprevádzania hovorí o roli učiteľa, ktorá je nedirektívna a o úlohe vytvárať bezpečný priestor pre otvorenú komunikáciu, experimentovanie, reflexiu a samostatné rozhodovanie (Gymerská et al., 2009). Poukazuje na to, aby sa učiteľ nedostal do úlohy „odborníka“. Nevyjadroval sa, čo je pre žiakov dobré, čo zlé (Srb et al., 2007). Týmto spôsobom by osobnostná a sociálna výchova nebola sprevádzajúca. V tomto princípe sa kladie hlavný dôraz na reflektovanie so žiakmi a so sebou samým. Na kladenie otázok, na zamyslenie a vedenie ich k úvahám o cieľoch (Valenta, 2006). Z predchádzajúcich tvrdení môžeme konštatovať dôležitosť správneho prístupu učiteľa a nenahraditeľnosť reflexie pri práci s osobnostnou a sociálnou výchovou. Nedirektívny štýl učiteľa vedie k samostatnosti, tvorivosti, ochote, tolerancii. Vyžaduje aktivitu, vyjadrenie vlastného názoru, sebahodnotenie. Toleruje city, potreby, záujmy, názory. Učiteľ nemá byť ten, čo povie, ako to urobiť. Žiak sa má rozhodnúť sám. Učiteľ má len pomôcť žiakovi hľadať tu správnu cestu, získaním skúsenosti a reflexiou. Pričom rešpektuje jeho potreby a názory. Učiteľ je len sprievodca. Rozhodnutie, aké skúsenosti a poznatky si vyberie pre svoj život, ostáva na samotnom žiakovi.

V predchádzajúcej časti tejto kapitoly sme písali o princípoch, ktoré vo svojich prácach uvádzajú všetci traja autori. Sú to princípy praktickosti, prepojenosti a sprevádzania. Gymerská a Srb ešte medzi základné princípy zaraďujú princíp zacielenosti.

Princíp zacielenosti spočíva v „zámernej činnosti učiteľov, ktorá smeruje k presným a konkrétnym výchovným cieľom.“ (Srb et al., 2007, s. 11). Ciele si môžeme stanovovať krátkodobé alebo dlhodobé. V práci s osobnostnou a sociálnou výchovou majú oba typy cieľov svoje nezastupiteľné miesto.

6.1.2 Základné ciele osobnostnej a sociálnej edukácie

Cieľ edukácie je „v najvšeobecnejšej podobe ucelená predstava (ideál) predpokladaných a žiaducich vlastností človeka, ktoré môžeme získať edukáciou.“

(Průha et al., 2009, s. 34). Cieľ je základnou kategóriou v pedagogickej teórii aj vo výchove. Základnou črtou je cieľavedomosť, zámernosť a formatívnosť. V súvislosti so zavedením osobnostnej a sociálnej výchovy do škôl si musíme stanoviť aj určité ciele. Výchovné ciele by mali byť jasné a jednoznačné. V súvislosti s osobnostnou a sociálnou výchovou, ako vyššie uvádzame, si stanovujeme ciele dlhodobé alebo krátkodobé. Od cieľa sa odvíja celý proces výchovy. Vyberajú sa obsah, formy, metódy a prostriedky.

Ciele osobnostnej a sociálnej edukácie:

V oblasti vedomostí, zručností a schopností:

- porozumenie sebe samému;
- utváranie dobrých medziľudských vzťahov v triede aj mimo nej;
- rozvíjať základné zručnosti dobrej komunikácie a k tomu príslušné vedomosti;
- utvárať a rozvíjať základné zručnosti pri spolupráci;
- získať základné sociálne zručnosti pri riešení zložitých situácií;
- formovať študijné zručnosti;
- podporovať zručnosti a získať vedomosti týkajúce sa duševnej hygieny.

V oblasti postojov a hodnôt:

- utváranie pozitívneho postoja k sebe samému;
- uvedomovanie si hodnoty spolupráce a pomoci;
- utváranie mravných rozmerov komunikačných situácií a rôznych spôsobov ľudského správania;
- prevencia sociálne patologických javov a škodlivých spôsobov chovania (Valenta, 2006).

Štátny pedagogický ústav v prierezovej téme uvádza tieto ciele:

- porozumenie sebe a iným;
- získavanie pozitívneho postoja k sebe a druhým;
- zvládanie vlastného správania;
- formovanie dobrých medziľudských vzťahov v triede a mimo nej;
- rozvíjanie základných zručností komunikácie a vzájomnej spolupráce;
- získavanie základných sociálnych zručností pre riešenie rôznych situácií;
- akceptácia rôznych typov ľudí, názorov, prístupov k riešeniu problémov;
- uplatňovanie základných princípov zdravého životného štýlu a nerizikového správania v každodennom živote (www.stadpedu.sk).

Valenta (2006) rozdeľuje ciele osobnostnej a sociálnej výchovy na dve časti. Na vedomosti, zručnosti, schopnosti. Tie postupne získavame a zdokonaľujeme. A druhú časť, ktoré tvoria postoje a hodnoty. Ich nadobudnutie záleží od mnohých faktorov a hlavne od nás. Musíme si uvedomiť akým človekom sa chceme stať.

Keď porovnáme oba spôsoby stanovenia cieľov môžeme zistiť len malé rozdiely. Školy by si mali stanoviť ciele podľa toho, čo chcú u žiakov rozvíjať. Môžeme skonštatovať, že cieľom výchovy sú určité kvality, vlastnosti človeka, ktoré chceme získať výchovou. Vďaka dobre stanoveným cieľom, môžeme posúdiť, či sa nám podarilo dosiahnuť požadované výsledky. Valenta (2013) preto ponúka učiteľom OSV pri stanovovaní a formulácii cieľov takzvané desatoro.

1. Typické typy cieľov v OSV.

V OSV si môžeme klásť rôzne ciele kognitívne, afektívne, psychomotorické, ale nikdy nesmieme zabudnúť zamerať sa prioritne na ciele behaviorálne (podnet – reakcia).

2. Ciele a očakávané výstupy.

Pri formulácii cieľov by sme sa mali zamerať na odporúčané očakávané výstupy. To znamená, že by sme mali vedieť, čo chceme dosiahnuť, aby žiak vedel a zvládal.

3. Čo ciele OSV ovplyvňujú.

Cieľ by mal byť formulovaný tak, aby viedol k určitej zmene a premene žiaka. Cieľ má teda v prvom rade ovplyvniť žiaka. Základnými otázkami by teda mali byť otázky typu: V čom bude žiak po lekcii iný? Čo bude po lekcii vedieť? Dôležitým faktorom je tiež skutočnosť, že edukačná činnosť musí byť praktická. Dodržiavame pritom didaktickú schému Inštrukcia – činnosť – reflexia. Nevyhnutnosťou taktiež je, aby ciele zároveň ovplyvňovali aj učiteľa.

4. Odkiaľ ciele OSV pochádzajú.

Vychádzať môžeme z osnovných tém, z témy vychádzajúcich z očakávaných výstupov, zo zistených potrieb žiakov, z aktuálnych situácií a udalostí priamo v triede, prípadne mimo triedu, vychádzať dokonca možno z metódy, či techniky.

5. Ciele plánované a neplánované.

Niektoré edukačné činnosti plánujeme úplne zámerne a s presne a vopred stanoveným cieľom. V určitých prípadoch sa však môže stať, že v priebehu realizácie sa zameranie zmení na základe osobných potrieb žiakov, ktoré u nich realizácia vyvolala. Jednou z možností je aj skutočnosť, že edukačnú aktivitu vôbec neplánujem a táto vyplynie z určitej udalosti, ktorá sa v triede odohrá a učiteľ ju využije ako edukačný potenciál. Pri použití určitej metódy, či techniky tiež môžem využiť jej potenciál a následne využijem na formuláciu cieľa reakciu, ktorú v skupine vyvolá.

6. Konkrétnosť cieľov a ich operacionalizácia.

Najväčším nedostatkom cieľov je ich nekonkrétnosť. Často sa stáva, že učiteľ si cieľ zamieňa s témou lekcie. Je preto veľkým majstrovstvom dokázať previesť pojmy do podoby konkrétnych praktických zručností. Operacionalizovaný cieľ veľmi presne určuje, v čom sa má žiak po realizovaní lekcie zdokonaľiť.

7. Cieľ a jeho zmysel.

Učiteľ by sa mal samozrejme zamyslieť aj nad tým, či má ním stanovený cieľ význam aj pre žiaka, či získanú skúsenosť využije vo svojom živote.

8. Ciele v OSV ako „umenie možného“.

Formulácie cieľov majú množstvo úskalí, s ktorými môže žiak prísť do kontaktu pri využívaní nadobudnutých sociálnych zručností v bežnom živote. Napr. sú to individuálne odlišnosti jednotlivcov, prípadne to, že určitou kompetenciou disponujeme neznamená, že ju v reálnom živote dokážeme aj prakticky využiť, prípadne nás formulovaný cieľ privedie iba do polovice cesty. Všetky tieto úskalia nás upozorňujú na to, že ciele by mali byť splniteľné v konkrétnom časovom horizonte, nemali by obsahovať jednoznačné formulácie na konkrétne situácie, uvedomenie si daného stavu by malo žiaka priviesť ku konkrétnemu typu správania a reakcie na stanovenú situáciu. Výhodným riešením je stanovovať si konkrétne ciele v menšom množstve, aby sa ich osvojenie v rámci reflexie ľahšie kontrolovalo.

9. Formulácia cieľov.

Najlepšou pomôckou pre formuláciu cieľov v OSV by myli byť otázky typu: Čo vie, má vedieť, ideálne bude vedieť žiak, keď skončí dnešná lekcija? Výsledné formulácie cieľov by v konečnej forme mali obsahovať behaviorálne výsledky v oblasti osobnostných, sociálnych a morálnych schopností a postojov a percepčné výsledky, ktoré by mali zabezpečiť schopnosť praktického rozpoznávania javov.

10. Oznámenie cieľov.

Tu je dôležité žiakom oznámi hlavne čo a prečo sa naučíme. Pri jeho oznamovaní žiakom máme nasledovné možnosti:

- oznámime ho žiakom na začiatku hodiny;
- oznámime ho v priebehu hodiny;
- oznámime ho na konci hodiny;
- neoznámime ho vôbec Valenta (2013).

6.1.3 Tematické okruhy osobnostnej a sociálnej edukácie

Témy osobnostnej a sociálnej edukácie sú oblasťami ľudských zručností, vlastností, rysov, schopností, postojov, modelov ľudského správania atď. Témy v sebe zahŕňajú praktické javy, ktoré všetci poznáme, sú súčasťou nás samých a našich životov (Valenta, 2006). Tematické okruhy sa týkajú osobnostného, sociálneho a morálneho rozvoja. Všetky tri zložky rozvoja so sebou úzko súvisia. Gymská et al., (2009) zaraďuje okrem osobnostného, sociálneho a morálneho rozvoja i duchovný rozvoj. Tematické okruhy slúžia na rozvíjanie a precvičovanie praktických životných zručností a schopností. Valenta, Srb aj Gymská uvádzajú vo svojich publikáciách veľmi podobné rozdelenie tematických okruhov.

Osobnostný rozvoj:

- 1.** Rozvoj schopnosti poznávania.
- 2.** Sebapoznanie a sebaopínanie.
- 3.** Sebaregulácia a sebaorganizácia.
- 4.** Psychohygiena.
- 5.** Kreativita.

Sociálny rozvoj:

- 1.** Poznávanie ľudí.
- 2.** Medziľudské vzťahy.
- 3.** Komunikácia.
- 4.** Kooperácia a kompetícia.

Morálny rozvoj:

- 1.** Riešenie problémov a rozhodovacie zručnosti.
- 2.** Hodnoty, postoje a praktická etika.

Podľa nášho názoru, v dnešnej spoločnosti prebieha veľmi veľa zmien. Naša mládež vyrastá v prostredí vysoko podnetnom, dalo by sa povedať, že v niektorých prípadoch až predimenzovanom podnetmi z okolitého prostredia. Toto úzko súvisí so životným štýlom mladých ľudí i celej spoločnosti. Sú na nich kladené priveľké nároky a to si vyžaduje komplexný rozvoj jedinca. Týchto jedenásť tematických okruhov a jednotlivé cvičenia k nim, pomáhajú mladým ľuďom získať také zručnosti a schopnosti, aby boli schopní sa prispôbiť rôznym zmenám v živote. Mohli sa úspešne zaradiť do spoločnosti a viesť plnohodnotný život.

Osobnostný rozvoj

Osobnostný rozvoj pomáha jedincovi získať schopnosti poznávania, sebapoznávania a sebaoponovania, sebaregulácie, sebaorganizácie, psychohygieny a pomáha rozvíjať kreativitu. Je zameraný na nás samých. Naučíme sa niečo o sebe. Pozrieme sa do nášho vnútra na svoje „JA“ – spoznáme sa. Naučíme sa úspešne organizovať svoj čas, či už na učenie, alebo svoje záujmy. Budeme rozvíjať našu kreativitu. Naučíme sa pozitívne myslieť a zvládať stresové situácie, aby náš život bol šťastný a spokojný.

Rozvoj schopnosti poznávania

- Návnik zmyslového vnímania – zameriame sa hlavne na naše zmysly. Tie tvoria základ našich životov. S narastajúcim počtom zážitkov, skúseností a vedomostí sa nám zlepšuje aj vnímanie.
- Cvičenie pozornosti a sústredenia – dobré je zmapovať, aké máme osobnostné predpoklady pre koncentráciu pozornosti. Naučíme sa byť zámerne sústredení a pozorní.
- Návnik schopnosti zapamätania – naučíme sa rôznym stratégiám pre pamätanie a vybavovanie informácií. Budeme hľadať tie, ktoré nám najviac vyhovujú.
- Cvičenie zručnosti riešenia problémov – naučíme sa definovať problém a potom hľadať rôzne riešenia.

- Schopnosť plánovať svoje učenie a štúdium – ide o identifikáciu vlastného učebného štýlu, hľadanie vhodných postupov k učeniu.

Sebapoznanie a sebaponímanie

- Ja ako zdroj informácií o sebe – vedieme žiakov k sebapozorovaniu, sebareflexii, k uvedomeniu si, čo všetko sa môžu dozvedieť o sebe cez seba.
- Druhý ako zdroj informácií o mne – naučíme sa, ako naše sebaponímanie ovplyvňuje iných, naučíme sa vyberať dôležité informácie z reakcií druhých ľudí, neodmietat' kritické postoje voči sebe, ale súčasne sa ani nenecháme zbytočne s nimi zraňovať.
- Moje telo, moja psychika – spoznávanie vlastného myslenia, citov, temperamentu, charakteru, postojov, hodnôt, komunikácie.
- Čo o sebe viem a čo nie – venujeme sa získaniu reálnych informácií o sebe. Dozvedieť sa, čo si myslia o mne druhí.
- Ako sa premieta moje ja v mojom správaní.
- Môj vzťah k sebe samému – venujeme sa k zlepšovaniu vzťahu k sebe samému, sebadôvere.
- Moje učenie – spoznáваме ako sa učíme, hľadáme nové stratégie učenia.
- Moje vzťahy k druhým ľuďom – uvedomiť si, aké sú moje terajšie vzťahy. Cieľom je nájsť, ako ja sám môžem vylepšovať medziľudské vzťahy.
- Zdravé, vyrovnané sebaponímanie – ide o sebaobraz, sebareflexiu, sebahodnotenie.

Sebaregulácia a sebaorganizácia

- Kontrola a regulácia – cvičenia sebakontroly, sebaovládania, regulácia vlastného konania, prežívania, vôle.
- Plánovanie a organizácia – organizácia vlastného času, učenia, stanovovanie cieľov a krokov k ich dosiahnutiu.

Psychohygiena

- Prevencia záťaže – schopnosti pre pozitívne naladenie mysle a dobrý vzťah k sebe samému, sociálne zručnosti pomáhajúce predchádzať stresom v medziľudských vzťahoch, dobrá organizácia času.
- Jednanie v záťažových situáciách – schopnosť zvládania stresových situácií, rozumové spracovanie problému, uvoľnenie – relaxácia, efektívna komunikácia, hľadanie pomoci pri ťažkostiach.

Kreativita

- Nácvik rozvoja základných rysov kreativity – pružnosť nápadov, originalita, schopnosť vidieť veci inak, citlivosť, schopnosť doťahovať nápady do reality.
- Tvorivosť v medziľudských vzťahoch – odstránenie stereotypov pri riešení medziľudských problémov, optimalizovať naše vzťahy pomocou iných pohľadov (Valenta, 2006).

Väčšina ľudí sa nepozera na seba svojimi očami. Prevažne hodnotíme a pozorujeme iných. Spoznanie seba samého, môže byť veľkou výhodou a zároveň výzvou. Pri spoznávaní seba žiaci zistia, v čom sú naozaj dobrí. Popritom sa naučia rozvíjať aj tie slabšie stránky. V konečnom dôsledku im táto zručnosť môže pomôcť pri rozhodovaní v zložitých životných situáciách.

Sociálny rozvoj

Sociálny rozvoj je zameraný na poznávanie ľudí, medziľudské vzťahy, komunikáciu, kooperáciu a kompetíciu. Naučíme sa ako si udržať dobré medziľudské vzťahy, ako spoznávať svojich priateľov, spolužiakov, rodinu, ako komunikovať, načúvať, či riešiť konflikty.

Poznávanie ľudí

- Vzájomné poznávanie sa v skupine.
- Ohľaduplné zaobchádzanie s informáciami o druhých a od druhých.
- Rozvoj pozornosti voči odlišnostiam a hľadanie výhod v odlišnostiach.
- Chyby pri poznávaní ľudí.

Medziľudské vzťahy

- Starostlivosť o dobré vzťahy.
- Správanie podporujúce dobré vzťahy, schopnosť prežívať s druhými situácie blízkosti, dôvery a zdieľania, empatia a pohľad na svet očami druhého, rešpektovanie, podpora, pomoc.
- Ľudské práva ako regulácia vzťahov.
- Vzťahy a naša skupina, práca s prirodzenou dynamikou danej sociálnej skupiny.
- Prejavovanie rešpektu voči opačnému pohlaviu.

Komunikácia

- Schopnosť rozlišovať prejavy rešpektujúcej a nerešpektujúcej komunikácie.
- Schopnosť kultivovane prejaviť a presadzovať svoje názory, potreby a práva.
- Návik pozorovania, empatického a efektívneho počúvania.
- Návik zručnosti verbálnej komunikácie (technika reči, výraz reči), návik a vedome používanie neverbálnej komunikácie (reč tela, reč predmetov a prostredia vytváraného človekom, reč ľudských skutkov).
- Návik vedenia dialógu, jeho pravidiel a riadenie.
- Komunikácia v rôznych situáciách – informovanie, odmietanie, poďakovanie, asertívna komunikácia, riešenie konfliktov, vyjednávanie.
- Obranné komunikačné zručnosti proti agresii a manipulácii, schopnosť pútavo prezentovať.
- Schopnosť viesť a prispievať do skupinovej diskusie.

Kooperácia a kompetícia

- Rozvoj individuálnych zručností pre kooperáciu – sebaregulácia v situácii nesúhlasu, odporu, schopnosť odstúpiť od vlastného nápadu, schopnosť nadväzovať na druhých a rozvíjať vlastnú líniu ich myšlienky, pozitívne myslenie.
- Rozvoj sociálnych zručností pre kooperáciu – jasná a rešpektujúca komunikácia, riešenie konfliktov, podriaďovanie sa, vedenie a organizovanie práce skupiny.
- Rozvoj individuálnych a sociálnych zručností pre etické zvládanie situácií súťaže, konkurencie (Gymerská et al., 2009).

Ľudia žijú v určitých skupinách, spoločenstvách. Nie sú samotári. A preto sociálny rozvoj v živote mladého človeka zohráva veľmi dôležitú úlohu. Napríklad pri vzniku vzťahov, riešení konfliktov, spoznávaní iných ľudí, rozhovoroch so sebou či s inými, potreba či nutnosť komunikácie. A preto naučiť sa správne komunikovať, využívať rôzne komunikačné techniky a stratégie, je pre úspešný život človeka veľkou výhrou.

Morálny rozvoj

Morálny rozvoj je zameraný na riešenie problémov a rozhodovacie zručnosti, hodnoty, postoje a praktickú etiku. Pri nadobúdaní týchto zručností sa naučíme rozlišovať, čo je dobré a čo nie, získame určité postoje, vytvoríme si svoje hodnoty. Na základe toho sa naučíme riešiť problémy a vedieť sa rozhodnúť.

Riešenie problémov a rozhodovacie zručnosti

- Nácvik kladného postoja k riešeniu problémov – prijímanie problémov ako výziev.
- Nácvik efektívnych techník pre riešenie problémov a rozhodovanie.
- Problémy v medziľudských vzťahoch.

- Zvládanie učebných problémov.
- Problémy pri sebaregulácii.

Hodnoty, postoje a praktická etika

- Analýza vlastných a cudzích postojov a hodnôt a ich prejavov v správaní ľudí.
- Odmietanie prejavov násilia, závislosti.
- Vedenie mladých ľudí k zodpovednosti, spoľahlivosti, spravodlivosti, rešpektu.
- Uvedomenie si reálnych problémov, na ktoré majú mladí ľudia dosah a ich riešenie.
- Pomáhajúce a prosociálne správanie.
- Zručnosti v rozhodovaní v etických náročných situáciách všedného dňa (Gymerská et al., 2009).

Bez morálky a určitých stanovených hodnôt by sme ani neboli ľuďmi. Vštepíť mladým ľuďom určité morálne postoje, hodnoty je devízou do budúcnosti. Prispeje to k utváraniu úspešnej, slušnej, vzdelanej generácie, ktorá dokáže ďalej pokračovať v spoločenskom živote a nahradiť tak odchádzajúcu generáciu. Od nastupujúcej mladej generácie výrazne záleží ako sa budeme mať my na sklonku nášho života. Je pre nás teda viac ako dôležité vychovať si dôstojných nástupcov.

6.1.4 Metódy používané v osobnostnej a sociálnej edukácii

Metóda znamená cestu – spôsob. Výber metódy zohráva kľúčovú úlohu. Od nej závisí činnosť učiteľa, žiaka, výber prostriedkov a zároveň aj úspech pri dosahovaní vytýčeného cieľa. Aby si žiaci rozvíjali potrebné kompetencie, získali vedomosti, osvojili si potrebné zručnosti a schopnosti, musíme zvoliť vhodné metódy. „Výchovnosť vyučovacej metódy vyjadruje vlastne to, aby učiteľ volil takú metódu,

ktorá súčasne s prenosom informácií pôsobí na žiakov aj výchovne.“ (Petlák, 2007, s. 56). Volíme také metódy, aby sme mladých ľudí pripravili vyrovnáť sa s rôznymi situáciami, ktoré im prinesie život. V osobnostnej a sociálnej výchove nejde len o situácie, ktoré prináša škola, ale aj o situácie bežného života: ako sa spoločensky správať, vytvárať pozitívne medziľudské vzťahy, nenásilne riešiť konflikty, vychovávať deti, spoznávať samého seba a iných.

V osobnostnej a sociálnej výchove ide o metódy: scitlivenie na tému a cieľ, reflexia, hranie rolí, úlohové situácie, myšlienková mapa, brainstorming, rieka, burza vzájomnej pomoci, voľné písanie, myslím si, že áno, myslím si, že nie a divadlo fórum (Srb et al., 2007). Gymská et al., (2009) uvádza metódy: scitlivenie na tému, diskusia, reflexia, hranie rolí, Boaldovské divadlo fórum, riešenie úloh, problémové metódy, myšlienková mapa, písacie techniky, brainstorming, zážitkové hry.

Valenta (2013) rozdelil metódy na základnú typológiu metód pre OSV a činnostný princíp metód OSV. Práve činnostný princíp sa výrazne zhoduje s oboma skôr uvedenými členeniami.

Scitlivenie na tému a cieľ – môže sa použiť pri prepojení preberanej témy s doterajšími skúsenosťami na novú tému. Tým sa zvyšuje motivácia zaoberať sa s problematikou. Témy sa dávajú do súvislosti s bežným životom.

Diskusia – používa sa pri riešení stanovenej otázky alebo problému. Jedná sa o rozvinutý rozhovor viacerých osôb. Zúčastnení môžu vyjadrovať svoje myšlienky, názory, stanoviská.

Reflexia – je poslednou etapou, v ktorej si žiak uvedomuje, čo sa naučil, reflektuje, čo vedel a čo vie, o čo sa obohatil, čomu sa bude treba ešte venovať. Používa sa po každej aktivite alebo situácií. Je zameraná na uľahčenie, prehĺbenie, usmernenie učenia sa zo získaných skúseností. Hodnotí sa prežitá skúsenosť.

Následne žiaci diskutujú, s čím boli spokojní, čo by zmenili alebo urobili inak. Tiež sa venujú pozitívnym a negatívnym pocitom z prežívania. Pre žiakov je reflexia veľmi dôležitá.

Boaldovské divadlo fórum – základom tejto metódy je krátky príbeh s konfliktom, ktorý má za cieľ vzbudiť negatívnu reakciu. Príbeh hovorí o nekorektných vzťahoch a postojoch. Príbeh sa odohrá ešte raz. Herci sa pokúsia

zahrať svoje role podľa požiadaviek divákov. Na záver prebieha diskusia o správaní aktérov deja a riešení daného problému (Gymerská et al., 2009).

V pedagogike mladšieho školského veku sa objavuje veľmi často ešte jedna technika, ktorej základ pochádza z princípov Divadla fórum a to **Divadlo vo výchove**. Toto divadlo má dva ciele, pedagogický a umelecký, ktoré by mali byť v rovnováhe (Pavlovská - Benešová, 2003). V umeleckej časti ide o zvládnutie určitých dramatických schopností, aktívna účasť na riešení problému v hre, výstavba etúd a schopnosť ich predvedenia pred divákom. Pri pedagogickom pohľade ide o získanie nových informácií aktívnou formou, rozvoj kritického myslenia, osobnostný a sociálny rozvoj žiaka a schopnosť sociálneho cítenia. Metódou divadla vo výchove sa teda pokúšame o dosiahnutie zmien v chápaní zaužívaných názorov, ich kritické preskúmanie a následne vlastné hodnotenie.

Divadlo vo výchove rozlišuje niekoľko základných typov:

1. Predstavenie, po skončení ktorého nasleduje diskusia s divákmi.
2. Predstavenie po ktorom nasleduje workshop na tému predstavenia.
3. Predstavenie, po ktorom nasleduje diskusia divákov s hercami, ktorí zostávajú v role. Ide o techniku horúceho kresla.
4. Predstavenie, po ktorom nasleduje interakcia divákov a hercov v roliach.
5. Obecenstvo je od začiatku skupinovú postavou.
6. Predstavenie, po ktorom nasleduje dramatická simulácia divákov, hercov alebo oboch v rámci rolí.
7. Divadlo fórum.
8. Predstavenie, ktoré je prerušované jednotlivými pracovnými dielňami, ktoré vedú herci (Pavlovská - Benešová, 2003).

Táto forma divadla nám, okrem aktívneho zapojenia divákov, ponúka aj výrazné edukačné ciele a je možné s ňou pracovať už aj s deťmi mladšieho školského veku.

Problémové metódy – touto metódou sa riešia životné problémy, úlohy súvisiace priamo zo životnou situáciou. Problém sa rieši produktívnou myšlienkovou činnosťou. Pomocou nej sa rozvíja kritické myslenie.

Myšlienková mapa – „Tieto mapy cielene kombinujú kľúčové slová a hlavné myšlienky s obrázkami, rôznymi priestorovými schémami, farbami, veľkosťou, alebo tvarom písma atď.“ (Lokšová et al., 2001, s. 177). Metóda sa používa pri popise problému, plánovaní, príprave prezentácie.

Písacie techniky – sú to rôzne písacie cvičenia, kompozície pomocou ktorých mladí ľudia vyjadrujú svoj názor k danej problematike. Tým si upevňujú učivo.

Brainstorming (burza nápadov) – v dnešnej dobe veľmi známa. V preklade to znamená búrka, vytriasanie mozgov. Touto metódou sa dá veľmi efektívne riešiť problém. Zakladá sa na tvorbe nových netradičných nápadov, názorov, riešení. Má tri fázy – produkovanie nápadov, hodnotenie, hodnotenie odložených nápadov. Brainstorming má tieto pravidlá: zákaz kritiky v akejkoľvek podobe, uvoľnenie fantázie, produkovanie čo najväčšieho množstva nápadov, pravidlo vzájomnej inšpirácie, pravidlo úplnej rovnosti účastníkov (Lokšová et al., 2001).

Zážitkové hry – ide o rôzne hry využívajúce metódy zážitkovej pedagogiky, ktoré sú postavené na možnosti vyskúšať si veľké množstvo klasických i netradičných aktivít. Tieto nám umožnia pozrieť sa na veci z rôznych uhlov (Gymerská et al., 2009). Prostredníctvom zážitkov, pohybových, strategických, tvorivých hier si môžu mladí ľudia preveriť, čo dokážu a zistiť, kde sú ich hranice možností.

Úlohové situácie – rozdeľujú sa na kooperatívne úlohy a úlohy s prekážkou alebo s hendikepom (Dubec, 2007). Žiaci riešia určitý problém, úlohu. Pritom musia používať danú zručnosť, ktorá im bola stanovená.

Rieka – žiaci diskutujú o svojich myšlienkach, postojoch k vybranej téme. Postupne sformulujú stanoviská, ktoré vyhovujú všetkým (Dubec, 2007).

Burza vzájomnej pomoci – žiaci sa učia pri riešení nejakého problému požiadať o pomoc iných. Zároveň oni sami ponúkajú pomoc.

Myslím si, že áno, myslím si, že nie – žiaci diskutujú o svojich stanoviskách, názoroch, postojoch na určitú situáciu. Počúvajú aj ostatných a rešpektujú ich názory, postoje na vec.

Hranie rolí – do tejto skupiny môžeme zaradiť metódy inscenačné, metódy dramatických hier, metódu dejových improvizácií a samozrejme didaktické hry (Petlák et al., 2009). Metóda nám dáva možnosť vyskúšať si rôzne životné role v modelových situáciách. Žiaci si vyskúšajú rôzne spôsoby správania. Hľadajú praktické riešenia situácií v reálnych podmienkach. Získavajú hneď spätnú väzbu, vyvodzujú závery. Podporujú rozvoj empatie a asertívneho správania. Hranie rolí je základom metód tvorivej dramatiky. Medzi ne patria:

- **Inscenačné metódy** – základom tejto metódy je, že žiaci si zahrajú určité role. Budú stvárňovať konkrétnu životnú situáciu. Ide o metódu, ktorá im priblíži ľudské konanie v bežných situáciách každodenného života. Žiaci si pri tejto hre rozvíjajú myslenie, emocionalitu a schopnosť konania s dôrazom na spätnú väzbu.
- **Dramatická hra** – ide o hru s určitým námetom. Hra je založená na komunikácii a vzájomných medziľudských vzťahoch. Dej hry si vytvárajú jednotliví účastníci riešením svojich potrieb, prianí, postojov, názorov. V hre ide hlavne o fyzické a citové uvoľnenie. Záleží na každom účastníkovi, do akej miery sa zapojí do hry.
- **Metódy pantomimicko-pohybové** – hra sa uskutočňuje na základe pohybu bez zvuku a reči. Ide o reč tela. Poznáme rôzne druhy pantomímy. Napríklad plná, dotyková, tanečná, čiastočná. Pantomíma môže byť zameraná na rozvoj koordinácie pohybov, vnímania.

Metódy, ktoré môžeme využiť, sú rozmanité. Je ešte mnoho iných metód a záleží len na nás, ktoré si vyberieme.

6.1.5 Možnosti začlenenia osobnostnej a sociálnej edukácie do edukačnej práce školy

Každá škola má k témam osobnostnej a sociálnej edukácie osobitý postoj. Úlohu ako zaradiť tieto témy do svojho programu si musí vyriešiť každá škola sama, podľa svojich možností a skúseností. V tejto časti vysokoškolskej učebnice prezentujeme štyri cesty zaradenia osobnostnej a sociálnej výchovy do škôl. Jednotliví autori, ktorí sa zaoberajú problematikou osobnostnej a sociálnej výchovy vymedzujú tieto štyri cesty nasledovne:

- 1.** Uplatnenie tém OSV prostredníctvom správania a jednania učiteľov.
- 2.** Využitie potenciálu tém OSV v rôznych (bežných) školských situáciách.
- 3.** Včlenenie tém OSV do iných predmetov, resp. oblasti či oborov vzdelania a výchovy.
- 4.** Včlenenie tém OSV do práce školy v samostatných časových blokoch, predmetov (Valenta, 2006).

- 1. Spôsob, akým s nimi bežne komunikujeme a jednáme.*
- 2. Spôsob, akým využívame spontánne neplánované situácie k OSV.*
- 3. Začlenením tém OSV do predmetu, ktorý vyučujeme.*
- 4. Práca s témami OSV v samostatných časových blokoch (Srb et al., 2007).*

- 1.** Spôsob, akým bežne s mladými ľuďmi komunikujeme a jednáme.
- 2.** Spôsob, akým využívame pri práci s mladými ľuďmi spontánne neplánované situácie.
- 3.** Začlenením jednotlivých tematických oblastí OSV do vyučovacieho procesu.
- 4.** Realizácia OSV v samostatných programoch (Gymerská et al., 2009).

Prvá cesta, ktorú uvádzajú všetci traja autori hovorí o správaní, jednaní a komunikácii so žiakmi. Je zameraná na prácu, spôsoby jednania a správania sa pedagógov, inštruktorov a ľudí ktorí pracujú prostredníctvom osobnostnej a sociálnej výchovy s mladými ľuďmi. Hlavnou zásadou je riadiť sa takými istými pravidlami a princípmi, ktoré vyžadujeme aj od žiakov. Ďalšiu dôležitú zásadu tvorí rešpektujúca

komunikácia medzi učiteľom a žiakom. Používajú sa rôzne komunikačné nástroje, otvorené otázky, spätná väzba, reflexia, popisný jazyk a iné. Podľa nášho názoru je dobrým štartom, keď škola zabezpečí základne kurzy osobnostnej a sociálnej výchovy pre svojich pedagógov. Veď obrazom školy sú aj učitelia. Naučiť sa správne komunikovať so žiakmi, vedieť ich akceptovať, pochváliť, vedieť prejaviť emocionalitu, nasmerovať žiakov na správnu cestu, naučiť sa reagovať na rôzne aj nepríjemne situácie. Toto môže len pomôcť posunúť vzťah učiteľa a žiaka na požadovanú úroveň.

Druhú cestu Valenta označuje ako využitie potenciálu v rôznych školských situáciách a Srb et al. a Gymská et al. hovoria o spôsobe ako využívame neplánované situácie. Z uvedeného vyplýva, že hlavným zámerom druhej cesty je poukázanie na spôsoby, ako môžeme využiť osobnostnú a sociálnu výchovu pri vzniknutých situáciách. Škola je plná prekvapení. V nej sa odohrajú rôzne neplánované situácie. Napríklad vyrušovanie na hodine, konflikty medzi žiakmi, nepozornosť žiakov, neplnenie povinností, porušovanie pravidiel, odvrávanie, šikanovanie a iné. Tento spôsob učenia si teda vyžaduje viaceré zručnosti a kompetencie učiteľa. Pri tejto druhej ceste nám pomôžu skúsenosti, ktoré môžeme nadobudnúť pri prvej ceste.

Tretia cesta hovorí o začlenení tém osobnostnej a sociálnej výchovy do bežného života triedy. Každý z autorov hovorí o mierne rozdielnom začlenení. Od samostatného predmetu so zameraním na osobnostnú a sociálnu výchovu, cez predmety, ktoré vyučujeme v triede až po začlenenie do celého vyučovacieho procesu. Tento proces sa môže realizovať buď použitím metód osobnostnej a sociálnej výchovy v edukačnom alebo realizáciou tematických programov osobnostnej a sociálnej výchovy. Práve tu vidíme priestor pre triednych učiteľov a prácu s ich triednym kolektívom. Záleží len na pedagógovi aký spôsob zaradenia si vyberie. Poznáme mnohé metódy, pomocou ktorých môžeme ľahko, zaradiť osobnostnú a sociálnu výchovu do vyučovacieho procesu. A zároveň v rôznych predmetoch nájdeme lekcie, ktoré môžeme prepojiť s tematickými okruhmi osobnostnej a sociálnej výchovy.

Všetci traja autori sa opäť zhodujú na štvrtej ceste, kde navrhujú prácu s témami osobnostnej a sociálnej výchovy zaradiť do samostatných blokov, predmetov či programov. V škole môžeme tieto témy zaradiť na triednické hodiny,

semináre, suplované hodiny, krúžky, výlety, špeciálne kurzy alebo vytvorením samostatného predmetu osobnostnej a sociálnej výchovy. V publikácii Valentu (2013) sa objavuje ešte jedno špecifikum začlenenia OSV do činnosti školy a to spojením ciest 3 a 4 a tou je cesta metódy projektov, kde ide v podstate o aplikáciu tretej alebo štvrtej cesty. Svoj koncept doplnil ešte o cestu piatu, ktorou je využitie žiackych aktívov nie len na riešenie tém súvisiacich s prevádzkou školy, ale i rozvoja žiackych zručností. V tomto chápaní hovoríme o žiackych výboroch či školských parlamentoch, prípadne peer-projektoch.

Tieto štyri cesty nám ukazujú spôsoby ako zaradiť osobnostnú a sociálnu výchovu do vyučovacieho procesu školy. Je dôležité dodržať postupnosť týchto ciest. Zvládnutie predchádzajúcej cesty podmieňuje úspešnosť druhej. A je len na rozhodnutí školy, či dá zelenú tomuto spôsobu výchovy. Myslíme si, že mnohí pedagogickí pracovníci sú názoru, že treba zmeniť klasické vyučovanie. Oživiť ho, spraviť ho zaujímavejším. Aby si žiaci z ich vyučovacích hodín odniesli čo najviac vedomostí, skúseností a zážitkov.

Ďalšou veľmi dôležitou časťou podkapitoly je metodický postup, ako realizujeme osobnostnú a sociálnu výchovu v praxi. Ide vlastne o postupnosť krokov, ktoré musíme dodržať aby sme dosiahli stanovený cieľ. Metodika práce v OSV vychádza z princípu **C-M-I-A-R-E**.

- 1.** formulácia **cieľa**;
- 2.** voľba **metód**;
- 3.** zadávanie **inštrukcií**;
- 4.** **akcia**;
- 5.** **reflexia**;
- 6.** **evalvácia**

Autori zaoberajúci sa touto problematikou (Srb et.al., 2007; Gymerová et.al., 2009) stanovujú nasledovné etapy:

Formulovanie cieľa

Najlepšie si je stanoviť jeden konkrétny cieľ, ktorý sme schopní splniť. V osobnostnej a sociálnej výchove sú najdôležitejšie ciele zamerané na rozvoj znalostí ako sú zdieľanie svojich pocitov a názorov, reflektovanie zážitkov, získavanie zručností formou precvičovania, použitia a vyskúšania si. Vždy je základom mať dobre sformulované pravidlá, ktoré je potrebné dodržiavať ako zo strany pedagóga, tak zo strany žiakov. To umožní žiakom lepšie vyjadriť svoje postoje a názory. Nie je to jednoduchá úloha správne si stanoviť cieľ, ktorý je možné aj splniť a dosiahnuť tak posun v správaní a prežívaní daných situácií žiakmi.

Voľba metód

Metódu si vždy volíme podľa stanoveného cieľa. Nikdy nie naopak. Základné otázky pri voľbe metód sú:

- Je metóda vhodná na splnenie cieľa?
- Sleduje táto metóda cieľ tou najkratšou a najjednoduchšou cestou?

Výber metód je veľmi rozmanitý. Kladieme dôležitosť na výber správnej metódy, ktorá nám zaručí dosiahnutie stanoveného cieľa.

Zadávanie inštrukcií

Táto časť je veľmi dôležitá z hľadiska správneho porozumenia vykonávanej aktivity. Inštrukcie a pravidlá aktivity zadávame zrozumiteľne, stručne a jasne. Môžeme využiť zápis na tabuľu. Základné pravidlá si môžeme zreteľne označovať číslami alebo odrážkami. Opýtame sa žiakov či porozumeli pravidlám. Ak je niekto kto neporozumel, ešte raz ich zopakujeme. Ak sa chceme presvedčiť o správnom pochopení inštrukcií, požiadame žiakov, aby ich povedali vlastnými slovami. Môžeme využiť aj inštrukciu o inštrukcii.

Akcia

Pristúpime priamo k aktivite. Pri nej pozorujeme, čo sa deje. Robíme si poznámky, zapisujeme si zaujímavé vety, postrehy, spôsoby správania sa žiakov. Pri akcii je veľmi dôležité, aby sme získali čo najviac materiálu pre reflexiu. Nikdy si nezapisujeme, kto čo povedal alebo spravil. Mohlo by dôjsť k narušeniu dôvery medzi zúčastnenými.

Reflexia

Je neoddeliteľnou súčasťou osobnostnej a sociálnej výchovy. Cieľom je skúmať, spracovávať, rozprávať sa o získanej skúsenosti, zručnosti, o prežitom zážitku. Bez reflektovania práve prežitej skúsenosti by naša činnosť nemala požadovanú účinnosť. Reflexiu vedieme pomocou otvorených otázok. Snažíme sa zapojiť čo najviac žiakov.

Evalvácia

Hodnotíme do akej miery sa nám podarilo dosiahnuť stanovený cieľ. Môžeme spozorovať nečakané zistenia, ktoré nám priniesla aktivita. Môžeme využívať pri tom rôzne dotazníky, nedokončené vety, škály, modelové situácie, praktické skúšky, pozorovanie. Evalvácia v oblasti zručnosti sa najlepšie robí pomocou praktickej skúšky.

Dodržaním týchto postupných krokov sa nám bude oveľa lepšie pracovať. A postupne dospejeme oveľa ľahšie k vytýčenému cieľu. Získame mnohé skúsenosti a zistíme mnohé názory mladých ľudí na danú situáciu.

Valenta (2013) prepracoval didaktickú schému práce do jednoduchšej verzie **I – A- R** (Inštrukcia – Akcia – Reflexia). Inštrukciu považuje za kľúčový opis úlohy, ktorú majú žiaci vykonať. Musí byť vyslovená tak, aby činnosť skutočne mohla začať a prebehla plánovaným spôsobom. Akcia je v podstate samotný priebeh aktivity počas ktorej má učiteľ priestor na sledovanie priebehu, komentár i prípadnú korekciu s možnosťou výzvy, činnosť zopakovať prípadne jednotlivcov k aktivite motivovať. Reflexia je považovaná autorom za myšlienkové spracovanie toho, čo prebehlo. Jej cieľom je zvýšenie efektivity praktického, skúsenostného učenia (sa).

6.1.6 Vplyvy pôsobiace na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka

Na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka vplyva mnoho činiteľov. Prostredie školy, prostredie triedy, prostredie, v ktorom sa žiak celkovo pohybuje. Sociálny rozvoj žiakov vo veľkej miere ovplyvňuje voľný čas a priatelia. Tu sa u žiaka formuje jeho pohľad na svet a v nemalej miere si žiak utvára osobnosť sám. V neposlednom

rade žiakov ovplyvňujú rodičia, ktorí svoje deti vychovávajú, a s ktorými trávajú svoj čas v domácom prostredí. Veľkou príčinou porúch osobnosti žiaka sa práve stáva sociálne znevýhodnené prostredie, či pre žiaka znevýhodnené prostredie, v ktorom sa pohybuje dieťa so špeciálnymi potrebami. Žiaci tak často podliehajú frustrácii.

Emocionálne bezpečie triedy je pre žiakov z hľadiska osobnostného rozvoja veľmi dôležité. Emocionálne zabezpečenie je v záujme plnohodnotného rozvoja osobnosti žiaka, pretože každé dieťa by sa bez ohľadu na iné okolnosti malo vyvíjať a vychovávať v prostredí pohodovom, v ktorom je atmosféra šťastia a vzájomného porozumenia. Je to rovnako dôležité aj v rodinnom prostredí. Žiak potrebuje cítiť bezpečie, cítiť sa slobodne a musí mať voľnosť v rozhodovaní. Dôležitým činiteľom, ktorý formuje osobnostný a sociálny rozvoj žiaka je rodina. Zákon o rodine hovorí: „Výchova detí je najdôležitejšou úlohou rodiny, kde sa formuje osobnosť dieťaťa a učí sa základným zvykom a návykom.“ (Zákon 36/2005 Z.z.) Rodina výrazne ovplyvňuje osobnosť dieťaťa od jeho narodenia. Patrí medzi najdôležitejšie inštitúcie v spoločnosti. Je teda základnou skupinou spoločnosti, ktorá je spojená pokrvným putom. Jej hlavnými úlohami sú starostlivosť o deti, o jeden druhého a ich zabezpečenie. Rodina poskytuje svojim deťom socializačný základ, rozvíja v nich kultúrne cítenie a spôsob akým majú viesť a riadiť svoj život. Odovzdáva im hodnoty, ciele, učí ich prioritám. Učí svoje deti fungovaniu v živote, deti si osvojujú komunikačné zručnosti, sociálne role a učia sa rešpektovať pravidlá, zákony a normy.

Činnosť v škole tiež značne ovplyvňuje žiakov v ich sociálnom a osobnostnom vývoji. Socializácia žiaka formuje jeho osobnosť. Tým, že sa intenzívne rozvíjajú jeho poznávacie činnosti, rozvíjajú sa city žiaka a osvojuje si morálne normy a normy správania sa, osvojuje si zručnosti a aktivity vykonávané v školskom prostredí, upevňujú sa tak jeho vôľové vlastnosti. Tak sa formuje aj správanie žiaka, ktoré je možné sledovať a hodnotiť z pohľadu tretej osoby.

Jazyk a komunikácia v rozvoji osobnosti žiaka výrazne ovplyvňuje rozvoj a vývin sociálnych zručností. Verbálna a neverbálna komunikácia podporuje sociálny rozvoj žiakov. Žiak sa dokáže prezentovať a komunikovať na primeranej úrovni. Do úvahy berie i rôzne špecifiká a význam komunikácie potrebnej pre kvalitný vývoj a sled jeho života. Naučí sa počúvať iných, odovzdávať spätnú väzbu a vyjadrovať sa na primeranej úrovni svojmu veku a postaveniu. V prípade deficitov

v komunikačných kanáloch žiak dokáže analyzovať vlastné problémy a vyvinie snahu ich riešiť (Srb a kol., 2007).

Stredobodom pozornosti v šiestej kapitole našej vysokoškolskej učebnice bola tematika osobnostnej a sociálnej edukácie ako ďalšieho z komponentov školskej pedagogiky. V rámci kapitoly sme charakterizovali základné metodické princípy osobnostnej a sociálnej edukácie z hľadiska jej základných cieľov, tematických okruhov, používaných metód, vplyvov pôsobiacich na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka a uviedli sme aj možnosti začlenenia osobnostnej a sociálnej edukácie do edukačnej práce školy.

Otázky ku kapitole:

- 1.** Uveďte historické súvislosti a podstatu zavedenia OSV do práce stredných odborných škôl na Slovensku?
- 2.** Charakterizujte ciele osobnostnej a sociálnej výchovy ako prierezovité na základe štátneho vzdelávacieho programu?
- 3.** V stručnosti predstavte metodické princípy OSV tak, ako ich deklarujú všetci traja kľúčoví autori zaoberajúci sa touto problematikou?
- 4.** Vymenujte a stručne charakterizujte jednotlivé tematické okruhy osobnostnej a sociálnej výchovy. Následne demonštrujte ako by ste ich dokázali aplikovať vo vyučovacom procese?
- 5.** Charakterizujte aspoň 3 metódy OSV založené na činnostnom princípe. Následne navrhňte vlastný metodický postup pri aplikácii týchto vybraných metód.
- 6.** Uveďte akými formami je možné začleniť osobnostnú a sociálnu výchovu do činnosti školy? Uveďte ich výhody a nevýhody?
- 7.** Uveďte z akých dvoch princípov vychádzajú metodiky práce OSV, ktoré sú uvedené v tejto kapitole? Následne ich vzájomne porovnajte.

Zoznam informačných prameňov:

DUBEC, M. 2007. *Zásobník metód používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9.

GERŠICOVÁ, Z. - GUBRICOVÁ, J. 2015. Vzdelávanie triednych učiteľov a profesionálny rozvoj v oblasti práce triedneho učiteľa s osobnostnou a sociálnou výchovou. In DANĚK, J. - DROŠČÁK, M. (Ed.). *Pedagogica actualis VII 2015*. Trnava : UCM, 2015. s. 126-140. ISBN 978-80-8105-709-0.

GERŠICOVÁ, Z. - KOLESÁROVÁ, D. 2015. Program prevencie agresivity v stredoškolskom internáte. In *Jazykovedné, literárne a didaktické kolokvium XXX*. Bratislava : Z-F Lingua, 2015. s. 49-64. ISBN 978-80-8177-009-8.

GERŠICOVÁ, Z. - GAŽOVÁ, M. 2015. Preventívny program zameraný na multikultúrnu výchovu v stredných školách. In *Jazykovedné, literárne a didaktické kolokvium XXIX*. Bratislava : Z-F Lingua, 2015. s. 10-22. ISBN 978-80-8177-008-1.

GERŠICOVÁ, Z. a kol. 2015. *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach*. Brno: Tribium EU, 2015. ISBN 978-80-263-0564-4.

GYMERSKÁ, M. - KOŽUCH, B. - ZÁŠKVAROVÁ, V. 2009. *Ako riešiť konflikty a ostať priateľmi*. Bratislava: PERSONA, 2009. ISBN: 978-80-89463-02-2.

KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus, 2000. ISBN 8096845225.

KOSOVÁ, B. 2005. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2005. ISBN 80-8083-043-6.

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 2001. *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Košice: ManaCon, 2001. ISBN 80-89040-04-7.

PAVLOVSKÁ, M. - BENEŠOVÁ, M. 2003. *Cesta súčasnej školy ke škole tvorivej II. Divadlo ve výchově*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2003. ISBN 80-86633-10-1.

PETLÁK, E. – FENYVESIOVÁ, L. 2009. *Interkciavovyučování*. Bratislava: IRIS, 2009. ISBN 978-80-89256-31-0.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-73676-47-6.

SRB, V. a kol. 2007. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* [on-line]. Praha : Projekt Odyssea, 2007. [cit. 2013-12-05]. Dostupné na Internetu: <<http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=jak-na-osv>>.

Štátny vzdelávací program pre prvý stupeň základných škôl v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogická ústav, 2011. ISBN

Štátny vzdelávací program pre druhý stupeň základných škôl v Slovenskej republike ISCED 2 – Nižšie sekundárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogická ústav, 2011.

Štátny vzdelávací program pre stredné školy v Slovenskej republike ISCED 3 – Vyššie sekundárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogická ústav, 2011. ISBN

Štátny pedagogický ústav, 2012. *Štátny vzdelávací program pre gymnázia – prierezová téma osobnostný a sociálny rozvoj*. [on-line]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2012. [cit. 2013-12-05]. Dostupné na Internetu: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/prierez/osobn-rozvoj/pt-sobnostny-a-socialny-rozvoj_2012.pdf>.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 8080781989,

VALENTA, J. 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : AISIS, 2006. ISBN 802394908X.

VALENTA, J. 2013. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: GRADA, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 320/2008 Z. z. o základnej škole. [on-line]. [cit. 2018-10-05]. Dostupné na Internetu: <<https://www.minedu.sk/data/att/667.pdf>>

Vyhláška 224/2011 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa Vyhláška 320/2008 Z. z. o základnej škole. [on-line]. [cit. 2018-10-18]. Dostupné na Internetu: <<http://skolske-smernice.dashofer.sk/onb/33/320-2008-z-z-vyhlaska-ministerstva-skolstva>>

slovenskej-republiky-o-zakladnej-skole-v-zneni-ucinnom-k-1-9-2015-
uniqueidOhwOuzC33qd2W4_6TwF4qJbGzHFqhOE7LtYK3rs4WguVdaLTRYHmJQ/
>

Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [on-line]. [cit. 2018-10-15].
Dostupné na
Internet: <http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf>

Zákon 36/2005 Z.z o rodine.[on-line]. [cit. 2018-10-05]. Dostupné na
Internet: <<http://www.vyvlastnenie.sk/predpisy/zakon-o-rodine>>

7 UČITEĽ A TRIEDNY UČITEĽ AKO KOMPONENTY ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

Súčasťou siedmej kapitoly tejto učebnice bude téma učiteľa a triedneho učiteľa ako významných komponentov školskej pedagogiky. Najskôr budeme v siedmej kapitole uvádzať všeobecnú charakteristiku osobnosti človeka a existujúce relevantné typológie osobnosti človeka, potom budeme podrobnejšie opisovať osobnosť učiteľa s typológiou osobnosti učiteľa, v nadväznosti na to sa zameriame na triedneho učiteľa, jeho pedagogicko-didaktickú prácu, jeho funkcie a prácu triedneho učiteľa na triednických hodinách.

Problematika osobnosti učiteľa a triedneho učiteľa bude predmetom siedmej kapitoly našej vysokoškolskej učebnice. Hodnoverný poznatkový základ k spracovaniu tejto kapitoly sme našli najmä v prácach týchto autorov: Barnová a Gabrhelová (2017), Gabrhelová a Pasternáková (2016), Gabrhelová (2017 a,b,c,d), Lajčín a Pasternáková (2016), Lajčín (2017), Lajčín a kol. (2014), Lalíková – Hužovičová (2015), Pasternáková – Sláviková (2012), Porubčanová (2016), Tamášová (2015).

7.1 Všeobecná charakteristika osobnosti človeka a typológia osobnosti človeka

Výchovný a vzdelávací vplyv učiteľa a žiaka sa navzájom prelínajú. Učiteľ svojím pôsobením formuje osobnosť žiaka, pôsobí na rozvoj jeho morálnych, emocionálnych i kognitívnych zručností. Žiak zase formuje pozorovaciu a diagnostickú zručnosť učiteľa, jeho schopnosť empatie, emocionálneho vnímania reality a schopnosť sebareflexie. Poznávanie osobnosti žiaka závisí nielen od teoretických poznatkov učiteľa, ktoré nadobudol v procese svojej prípravy, ale aj od kvality jeho osobnostných vlastností, ktoré sú dôležitou zložkou pôsobenia na žiaka

a jeho komplexného rozvoja. Vynára sa tu teda potreba zdefinovať osobnosť ako základnú ľudskú danosť.

Smékal (2007, s. 56) osobnosť definuje ako „individualizovaný systém psychických procesov, stavov a vlastností, ktoré vznikajú socializáciou (pôsobením výchovy i prostredia), pretváraním vrodenných vnútorných podmienok bytia človeka a determinujú a riadia predmetné činnosti človeka, jeho sociálne styky a vzťahy.“ V inej definícii nájdeme tvrdenie, že „osobnosť je súhrn vzájomne spätých, kvalitatívne rôznorodých vlastností a črt, ktoré vytvárajú individuálnu charakteristiku, týkajúcu sa jeho prežívania, správania a sebaregulácie“ (Višňovský - Kačáni, 2002, s. 59). Zaujímavé je tiež ponímanie tohto pojmu v definícii Blatného (2010), ktorý píše, že „osobnosť je viac či menej stabilná a trvalá organizácia charakteru, temperamentu, intelektu a tela osoby, ktorá determinuje jej jedinečné prispôbenie sa prostrediu“ (Blatný, 2010, s. 13).

Všetky vyššie uvedené definície sa zhodujú v jednom základnom tvrdení a to, že osobnosť je súhrn individuálnych daností jednotlivca, ktoré ho zaraďujú do spoločenstva iných ľudí na rôznom stupni akceptácie a rešpektovania jeho individuality na základe ich vzájomnej interakcie. V našom ponímaní je asi najvýstižnejšia definícia, ktorá deklaruje, že každá ľudská bytosť je osobnosťou, no každá osobnosť sa odlišuje spôsobilosťou zvládať úlohy života a stupňom zrelosti. Potrebné je osobnosť skúmať v rovine psychosociálnej, telesnej a duchovnej (Smékal, 2007).

Súčasťou jej podrobného skúmania je následné rozvíjanie a ovplyvňovanie týchto daností jednotlivca tak, aby sa dokázal lepšie adaptovať na spoločenské prostredie, v ktorom sa pohybuje.

Petlák (2005) rozdeľuje koncepciu neobmedzeného rozvoja osobnosti na:

- *poznávacie schopnosti* - schopnosti riešiť problémy, učiť sa, inteligencia, myslenie a orientovať sa v explózií informácií;
- *emocionálna zrelosť človeka* - emocionálna inteligencia zdôrazňuje sa ako rovnocenná kvalita s poznávacími schopnosťami;

- *motivácia k sústavnému zdokonaľovaniu* - záujem o učenie, hľadanie správnej hodnotovej orientácie, túžba po hľadaní progresívneho zmyslu života, je to proces motivácie;
- *prosociálne správanie* - schopnosti a zručnosti efektívne komunikovať, žiť s inými ľuďmi, spolupracovať s nimi, ide o socializáciu človeka;
- *sebaregulácia ako vyjadrenie schopností prevziať zodpovednosť za seba a svoj rozvoj* - vlastná regulácia k zdokonaľovaniu sa v učení a rozvoji, k celoživotnému vzdelávaniu, ide o procesy autoregulácie človeka;
- *tvorivosť* - tvorivé riešenie problémov, rozvoj divergentného myslenia, fluencia, flexibilita, fantázia, originalita, ide o proces kreativizácie človeka.

Rozvoj osobnosti však v značnej miere ovplyvňuje aj temperament, ktorým človek disponuje, a ktorý je súčasťou procesu dedičnosti. Pojem temperament označuje súhrn duševných vlastností osobnosti, ktoré určujú formálny priebeh prežívania a konania človeka (Blatný - Plháková, 2003). Na základe určovania temperamentu človeka vzniklo niekoľko typológií osobnosti.

Delenie do skupín na základe **rôznych typológií** závisí od komplexných a vrodenných daností, ktorými osobnosť disponuje. Začlenenie k jednotlivým typom zohľadňuje buď duševné funkcie (myslenie, vnímanie, pozornosť) alebo štruktúry (temperament, hodnotové orientácie), prípadne sa snažia vystihnúť celú osobnosť. Už v 4. - 5. storočí pred n. l. grécky lekár Hippokrates zistil, že ľudí možno rozdeliť do štyroch skupín na základe telesných tekutín (krv, žlč, čierna žlč a hlien). Táto antická typológia svojou ideou zostáva stále neprekonaná a základné členenie, ktoré následne doplnil a spísal Hippokratov žiak Galén zostáva stále aktuálne. Ľudí rozdeľuje na 4 typy:

1. *sanguinik* – prevaha krvi – človek je čulý, dobrosrdečný, ľahko sa nadchne, optimista;
2. *flegmatik* – prevaha hlienu – pokojný človek, nedá sa ľahko vyviešť z miery, nepodlieha náladám, spoľahlivý a skôr pomalý;
3. *cholirik* – prevaha žlče – človek je často podráždený, ľahko sa nahnevá, ale rýchlo sa dokáže upokojiť;
4. *melancholik* – prevažne čierna žlč – smutná nálada, pesimista, precitlivený, ťažko sa prispôsobuje (Prunner, 2003).

V prvej polovici 20. storočia skúmal I. P. Pavlov teóriu nervových procesov – vzruch a útlm. Pomocou ich sily, vyrovnanosti a pohyblivosti pridal k pôvodnej typológii 4 typy nervovej činnosti a pôvodnú typológiu doplnil o ďalšie charakteristiky.

- **Sangvinik = silný, vyrovnaný a pohyblivý** - rýchle striedanie nervových procesov (rýchle osvojovanie si poznatkov, pohotovosť, schopnosť rozdeliť pozornosť, uznanlivosť, veselosť, životný optimizmus, výrečnosť, z pohľadu učiteľskej profesie môže byť príliš mäkký, priateľský a nebude veľmi prísny, nebude mať učiteľský odstup a autoritu);
- **Cholerik = silný nevyrovnaný** - silný proces vzruchu, slabý útlm, bojovnosť, neskrotnosť (sklon mužne a rázne vystupovať, byť primerane prísny, mať presvedčivé názory, môže byť príliš panovačným, mať výbuchy hnevu a zlosti, majú sklon k afektívnemu správaniu, tohto typu učiteľa sa žiaci zväčša boja);
- **Flegmatik = silný, vyrovnaný, nepohyblivý** – pomalé striedanie stavov podráždenia a útlmu (pokoj a rozvaha, majú sklon k pohodliu a ľahostajnosti, nerozhodnosti, v práci sa prejavuje monotónnosť a jednotvárnosť, v triede však vytvára optimálne ovzdušie);
- **Melancholik = slabý typ** – slabé útlmové procesy, rýchle vyčerpanie, citlivo reaguje (je príliš uznanlivý, ťažko sa odvažuje k ráznejšiemu opatreniu, má psychologický cit pre posúdenie a pochopenie správania žiakov takže žiaci si všetko dovoľia, trestá hrubo a búrlivo) (Prunner, 2003).

Typológia podľa C. G. Junga (1971) delí osobnosti do dvoch základných skupín:

- **introvert** – uzavretý, nespoločenský, málo komunikatívny, ale s bohatým vnútorným svetom, zdržanlivý, so sklonom k itrospekcii, voči ľuďom je často rezervovaný, necháva si odstup, prikladá značnú váhu etickým normám, spoľahlivý, kontroluje svoje city, skôr pesimista;
- **extrovert** – spoločenský, otvorený, ľahko nadväzuje známosti, je povrchnejší, často koná impulzívne, bezstarostný, veselý, optimistický.

E. Spranger vyšiel z tzv. „rozumejúcej psychológie“. Predpokladal, že existujú poznania sveta, ktoré tvoria základnú „životnú formu“ poznania sveta človekom:

pravda, krása , úžitok (zisk), láska k ľuďom, moc, boh (múdrost). Na základe uprednostňovania niektorého z týchto princípov dospel k týmto typom ľudí:

- **Teoretický človek** - motivovaný hľadaním pravdy, pozná hlavne túžbu po objektívnych faktoch, systematizuje, vyjasňuje si pojmy, utvára si intelektuálny svet, ktorý je založený na rozume. Jeho základnou hodnotou je poznanie zákonitostí podstaty sveta a vzťahov medzi ľuďmi. Jeho najdôležitejšia orientácia vo svete je poznanie toho, čo sa deje, ako sa to deje a prečo sa to deje.
- **Ekonomický človek** - vo všetkých životných vzťahoch kladie na prvé miesto hodnotu užitočnosti, za najvyššie dobro považuje peniaze. Je to človek egocentrický, myslí len na vlastné blaho. Pre ekonomického človeka má hodnotu len to, čo prinesie úžitok jemu samému, jeho rodine, priateľom alebo skupine, do ktorej patrí.
- **Estetický človek** - pozerá na život z pohľadu krásy a symetrie, formy, pričom ho ekonomické a noetické problémy nezaujímajú. Všetko vníma ako harmonické alebo disharmonické. Žije vo svete farieb, zvukov, foriem rytmu a nemusí však byť umelcom alebo estétom. Pokiaľ je svet pre neho harmonický, cíti sa príjemne, ak je disharmonický, cíti sa nesvoj a trpí.
- **Sociálny človek** - altruista žijúci pre iných, princíp jeho života spočíva v sympatii a láske k druhým ľuďom. Hľadá seba v iných ľuďoch, žije pre iných, usiluje sa o všeobjímajúcu lásku, lásku k ľudstvu.
- **Mocenský človek** - vyznačuje sa veľkou životnou energiou a egocentrizmom. Poznáva a zaujíma sa o druhých ľuďoch len preto, aby ich ovládal.
- **Náboženský človek** – hľadá najvyššie hodnoty v transcendentne, vo vzťahu k Bohu.

Okrem týchto typov rozlišoval E. Spranger aj tzv. komplexné typy – človeka technického, právneho a vychovávateľa (Kubáni, 2013).

Samozrejme existuje množstvo iných typológií, ktoré by sa dali na tomto mieste spomenúť a opísať. Žiadna typológia však nie je dokonalá, nedokáže vystihnúť celú osobnosť. V každom človeku sa mieša aj niekoľko typov, ktoré sú zastúpené v rôznom pomere. Napriek tomu, že temperament je vrodeným predpokladom a relatívne stálym, dá sa čiastočne ovplyvniť. Ide hlavne o deti, ktoré svoje povahové

črty ešte stále formujú a preberajú niektoré vzory správania zo svojho okolia. Je preto potrebné, aby aj učiteľ poznal svoj temperament a pokúsil sa tmiť jeho záporné rysy.

7.2 Osobnosť učiteľa

Pod pojmom osobnosť pedagóga rozumieme jeho odbornú, pedagogickú a psychologickú pripravenosť, jeho všeobecnú rozhladenosť, schopnosti reflektovať všeobecné otázky a objasňovať ich žiakom na úrovni ich chápania, od jeho vzťahu k deťom a mládeži, od ochoty, snahy porozumieť im, schopnosti empatie a porozumenia pre ich problémy (Kratochvílová, 2010).

Pedagóg pôsobí v roli rodiča, učiteľa, vychovávateľa, pedagóga voľného času, majstra, trénera, vedúceho záujmového útvaru, vedúceho občianskeho združenia a je základným činiteľom výchovy a vzdelávania detí a mládeže. V každom z týchto procesov výchovy a vzdelávania pôsobí prostredníctvom samotného obsahu a uplatňuje pri tom vybrané formy, metódy a prostriedky výchovy a vzdelávania. Preto musíme konštatovať, že okrem profesijných a odborných predpokladov sú pre úspešnú pedagogickú činnosť učiteľa - pedagóga veľmi dôležité aj komponenty ako pedagogický takt, komunikatívnosť, tvorivosť, pozitívne charakterové vlastnosti, manažérske schopnosti a podobne. Osobnosť pedagóga by mali charakterizovať pozitívne charakterové črty ako sú mravnosť, čestnosť, spravodlivosť, zodpovednosť, pracovitosť, dôslednosť, slušnosť, taktnosť, či ohľaduplnosť. Osobitne dôležitú úlohu zohráva aj tvorivosť a flexibilita, aktívny prístup k svetu, jednota slov a činov, pozitívna hodnotová orientácia, schopnosť empatie a asertivity, porozumenie a schopnosť pomáhať. Z pohľadu dosiahnutia požadovaného výsledku výchovy a vzdelávania je veľmi dôležitá aj sebareflexia a autodiagnostika pedagóga, sebahodnotenie, schopnosť korigovania a nápravy vlastných nedostatkov (Kratochvílová, 2010).

Mareš (2013) uvádza, že učiteľ vo svojej profesii musí zastupovať aj rôzne sociálne role a postoje k žiakom, ktoré ovplyvňujú žiakov, a tým i samotnú prácu učiteľa. Medzi sociálne role učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese zaraďujeme pôsobenie učiteľa ako:

- **Aktívneho poslucháča** – počúva nielen vedomosti žiakov ale i pocity, emócie;
- **Odborníka na výučbu** – ovláda veľa základných pojmov a faktov, dokáže ich spracovať a vhodne sprostredkovať žiakom;
- **Facilitátora** – nabáda žiakov k samostatnej kognitívnej činnosti, k asertívnemu správaniu;
- **Koordinátora** – sleduje a koordinuje činnosť žiakov;
- **Manažéra**- organizuje priebeh výučby, materiálno – technické zabezpečenie výučby a rôznych činností týkajúcich sa výchovno-vzdelávacieho procesu.

Zaujímavou časťou pedagogickej činnosti učiteľa sú postoje k žiakovi. Postoje sú hodnotiace vzťahy, ktoré vyjadrujú osobnosť učiteľa, jeho vedomosti a hodnotenia a to nielen vedomostné ale aj citové. Podľa Mareša (2013) môže učiteľ k žiakovi nadobúdať rôzne postoje ako napríklad:

- *kladný* – ide o postoj k žiakom, ktorí sa správajú na vyučovaní aktívne, sú poslušní. Pracujú samostatne. Učiteľ ich verejne chváli a dáva im najavo svoj kladný postoj;
- *mierne kladný postoj* – je postojom k žiakom, ktorí na vyučovacích hodinách nie sú aktívni, pri vyvolaní sa mýlia. Aj napriek ich snaživosti sa učia pomalšie. V správaní s nimi nie sú žiadne problémy. Pedagóg im dáva viac príležitostí na prezentovanie, zadáva im menej náročné zadania. Pred správaním uprednostňuje vedomosti. Žiakom dáva do pozornosti, že môžu byť lepšími a ponúka im svoju pomoc;
- *neutrálny postoj* – vyznačujú sa ním žiaci, ktorí sú na vyučovaní pasívni, ale pri vyzvaní učiteľa k odpovedi odpovedajú správne. Ak náhodou nevedia odpoveď, nekomunikujú. Sú utiahnutí, v triede nenápadní;
- *záporný postoj* – je postoj k žiakom, ktorí sú na vyučovaní nedisciplinovaní, snažia sa byť stredobodom pozornosti a svojím správaním narúšajú vzdelávací

proces. Vo vedomostiach majú veľké medzery, nie sú samostatní. Učiteľ je k práci žiakov kritický a pred triedou upozorňuje na ich nedostatky.

Svoje stanovisko k problematike osobnosti zaujíma vo svojich vedeckých prácach aj Jůva, ktorý tvrdí, že „harmonická syntéza učiteľovej hodnotovej orientácie, vzdelania, pedagogických, didaktických a metodických schopností a osobnostných rysov sú hlavným predpokladom k účinnému výchovno-vzdelávaciemu pôsobeniu učiteľa“ (Jůva, 2001, s. 56).

Z tejto myšlienky vyplývajú ďalšie rysy učiteľovej osobnosti:

- *prísna spravodlivosť* - nepreferovať niektorých žiakov, nenechať nedostatky bez povšimnutia, postupovať jednotne pri hodnotení a klasifikácií;
- *tvorivosť* - hľadať stále niečo nové, neuspokojiť sa s jedným riešením, prekonávať hlavne sám seba, nenapodobovať iných ale hľadať nové;
- *zásadový, morálny postoj* - cítenie, správanie a myslenie má byť v duchu humanizmu, demokracie a vlastenectva;
- *hlboký prístup k žiakom* - láska k žiakom ktorá sa ale prejavuje v kvalitnej pedagogickej práci;
- *pedagogický takt a pokoj* - schopnosť sebaovládania a pracovať sústredene, neponáhľať sa, byť trpezlivý;
- *pedagogická angažovanosť* - zaujatie citovo kladný prístup k žiakom a k predmetu;
- *optimizmus* - dôvera vo výchovu a žiakoch, radostný prístup k práci (Jůva, 2001).

Podľa vyššie opísaných požiadaviek na osobnosť pedagóga môžeme konštatovať, že jeho zaradenie do niektorého z typov známych typológií osobností nie je jednoduché a jednoznačné.

7.3 Typológia osobnosti učiteľa

Typológia učiteľa sa vo viacerých faktoroch odvíja od dostupných všeobecných typológií osobnosti a to tak, ako to už v príslušnej podkapitole uvádzame v zátvorkách pri delení osobnosti podľa modelu I. P. Pavlova. V zátvorkách nájdete základné charakteristiky učiteľa s daným typovým zaradením osobnosti. Samozrejme sa odborníci z oblasti psychológie a pedagogiky pokúsili o špecifické členenie a typológie vlastné práve pre profesiu učiteľ. Z nich v tejto časti textu uvádzame aspoň niektoré.

Turek (2014) opisuje 2 typy učiteľov podľa teórie E. Caselmana, a to :

- 1. učiteľ – logotrop** – je učiteľom, ktorý kladie dôraz na učivo. Preferuje názor, že učiť sa, je najdôležitejšie a snaží sa žiakov získať svojimi vedomosťami.
- 2. učiteľ – pajdotrop** – ktorý orientuje pozornosť na osobnosť žiaka, alebo na celú sociálnu skupinu. Dbá viac na individuálne potreby a problémy žiakov ako na samotné učivo.

E. Luka si všímal ako učiteľ reaguje na pôsobiacie podnety a rozlišoval dva základné typy:

- 1. reflexívny (uvažujúci) typ**, pre ktorý je charakteristické, že medzi pôsobiacie podnety a reakciu na tento podnet sa vkladá uvažovanie
- 2. naivný (bezprostredný) typ**, ktorý sa vyznačuje tým, že reakcia na daný podnet sa dostavuje bezprostredne, bez uvažovania a determinuje ju osobný temperament jednotlivca.

E. Luka neskôr rozdelil učiteľov do štyroch typov:

- 1. bezprostredne reproduktívny typ** – vyznačuje sa duchapřítomnosťou, na neočakávané pedagogické situácie reaguje rýchlo, ale takmer inštinktívne správne;
- 2. bezprostredne produktívny typ** - pri rozhodovaní sa vyznačuje veľkou duchapřítomnosťou, ktorá je podporená dobrou znalosťou pedagogickej teórie;
- 3. uvažujúco-reproduktívny typ** - nedokáže tvorivo využívať svoje poznatky;

4. uvažujúco-produktívny typ - nevie správne reagovať na danú výchovnú situáciu, ťažko chápe individuálne osobitosti žiakov (Turek, 2014).

Kratochvílová (2010, s.241) uvádza aj jednu z posledných typológií, ktorá vychádza zo školského prostredia a rozlišuje 8 typov osobnosti učiteľa:

1. direktívny;
2. autoritatívny;
3. tolerantno-autoritatívny;
4. tolerantný;
5. neistý tolerantný;
6. neistý agresívny;
7. represívny;
8. diktátorský.

Najčastejšie uvádzaná typológia učiteľov je na základe vyučovacích štýlov. Učitelia si volia a nadobúdajú rôzne vyučovacie štýly, ktoré delíme na:

- **Autoritatívny vyučovací štýl** – je štýlom, v ktorom je učiteľ dominantný a vyžaduje si prísnu disciplínu. Svoj edukačný proces riadi podľa seba, netoleruje a nerešpektuje názory žiakov, má od nich odstup. Učiteľ je u žiakov neoblíbený, ale rešpektujú ho ako učiteľa.
- **Demokratický vyučovací štýl** – je štýl kde učiteľ vo svojom edukačnom procese používa rôzne inovatívne metódy, zaujímavé pre žiakov. Rešpektuje názory a problémy žiakov, diskusií zisťuje názory na svoju osobnosť. Je v školskej triede obľúbený a rešpektovaný.
- **Liberálny vyučovací štýl** – štýl, v ktorom si učiteľ plní svoje povinnosti. K žiakom je dobrý a milý, čo žiaci zneužívajú. Majú ho radi, ale ho nerešpektujú, čo sa prejavuje nedisciplinovanosťou na vyučovacích hodinách.
- **Nevyhradený vyučovací štýl** – je štýlom, kde si učiteľ podľa situácie volí svoj štýl výučby (Turek, 2014).

Na základe týchto štýlov, postoja k žiakom a rodičom potom charakterizujeme učiteľa **autoritatívneho** (autokratického), **liberálneho**, **či demokratického** (často sa používa namiesto pojmu **nevýhranený**).

V nasledujúcej tabuľke 5 sú prehľadne uvedené rôzne typy postoja učiteľa k žiakom, spôsoby riadenia žiakov, reakcie žiaka na ne a reakcie rodiča na jednotlivé typy riadenia.

Tabuľka 5: Typy postoja učiteľa k žiakom, spôsoby riadenia žiakov, reakcie žiaka na ne a reakcie rodiča na jednotlivé typy riadenia.

Typy riadenia (postoja učiteľa k žiakom)	Charakteristické vlastnosti riadenia (postoj učiteľa k žiakom)	Typické reakcie žiakov na daný typ riadenia (na postoj učiteľa k žiakom)	Typické reakcie rodičov na daný typ riadenia (na postoj učiteľa k žiakom)
1. Prísno-autokratický učiteľ	Ustavičná kontrola žiakov.	Žiaci sa podriaďujú, ale súčasne začínajú cítiť k učiteľovi odpor.	Rodič spočiatku uznáva autoritu, neskôr začína pochybovať o profesionalite učiteľa.
	Vyžaduje sa okamžité podriadenie sa a bezpodmienečná disciplína.	Žiaci sa vyhýbajú práci.	Rodič podporuje dodržiavanie disciplíny, žiada však individuálny prístup.
	Učiteľ nepoužíva pochvaly v presvedčení, že kazia deti.	Žiaci sú stále podráždení, neprejavujú ochotu spolupracovať, sú náchylní na intrigy.	Rodič necíti spätnú väzbu od učiteľa a stráca presvedčenie, že jeho spolupráca má vôbec význam.
	Chýba dôvera v samostatnosť žiakov.	Žiaci nápadne zanedbávajú prácu, ak na nich učiteľ nedozerá.	Rodič túto časť vedenia žiakov nemá možnosť vnímať.

2. Pracujúco-autokratický učiteľ	Učiteľ si neuvedomuje, že je autokratom.	Väčšina žiakov obľubuje učiteľa, ale tí, ktorí ho spoznali hlbšie, ho nemusia mať radi.	Rodič reaguje na tohto učiteľa ako na prívetivého, so záujmom o žiaka. Povrchnosť záujmu zistí až časom.
	Stará sa o žiakov, zaujíma sa o nich.	Žiaci prejavujú málo iniciatívy a stále očakávajú učiteľove pokyny.	Rodič vníma záujem učiteľa o žiaka, ale nie vždy ho považuje za prospešný.
	Učiteľ k žiakom zaujíma postoj, že žiaci sú od neho závislí.	Nastáva určité zabrzdenie individuálneho vývinu žiakov.	Rodič vníma nezáujem dieťaťa o prácu v škole a nie je spokojný s potláčaním iniciatívy.
	Učiteľ sa domnieva, že iba on môže byť inšpirátorom kolektívnej práce.	Výsledky kolektívnej práce môžu byť významné kvantitatívne i kvalitatívne.	Rodič túto časť vedenia žiakov nemá možnosť vnímať.
3. Liberálny učiteľ	Učiteľ nedôveruje žiakom, neverí, že môžu urobiť niečo samostatne.	Žiakom chýba nadšenie a ich práca je nedbalá.	Nedôvera sa prejavuje i v komunikácii s rodičmi. Rodič sa často nedozvie niektoré informácie.
	Je nerozhodný.	Žiaci sa začínajú vyhýbať práci, sú podráždení vo vzájomných stykoch.	Učiteľ ponecháva rozhodnutia na rodičoch. Jeho nerozhodnosť rodičia vnímajú počas stretnutí na triednych schôdkach.
	Nemá jasne	Žiaci vzájomne	Jeho komunikácia je chaotická, často

	premyslené ciele.	nespolupracujú.	odbieha od témy. Rodič je dezorientovaný.
	Ani nepovzbudzuje, ani neznechucuje žiakov; nezúčastňuje sa na ich práci, nepomáha im svojou radou.	Žiaci nevedia, čo treba robiť.	Túto časť rodič vníma hlavne pri domácej príprave žiaka. Žiak sa často radí a pýta na postup pri vypracovaní úloh.
4. Demokratický učiteľ	Plánuje a rozhoduje v spolupráci so žiackym kolektívom.	Žiaci majú prácu radi, majú sa navzájom radi a majú radi učiteľa.	Rodič rád prichádza do školy na stretnutia a vníma rozhodnosť učiteľa pri riešení problémov.
	Pomáha, usmerňuje a zaujíma sa o jednotlivcov, pričom nestráca zo zreteľa triedu.	Kvalitatívne je práca žiakov na vysokej úrovni.	Rodič cíti prirodzený záujem o individualitu dieťaťa zo strany učiteľa v kontexte triednych vzťahov.
	Povzbudzuje žiakov, aby sa podľa možnosti zúčastnili na kolektívnom živote triedy.	Žiaci sú k sebe navzájom úctiví a majú pocit zodpovednosti.	Rodič víta iniciatívu učiteľa na alternatívne spôsoby komunikácie a rád sa ich zúčastňuje. Zapája sa do spolupráce.
	Chváli a odsudzuje objektívnym spôsobom.	Motívy konania, správania sa žiakov nezávisia od učiteľovej prítomnosti.	Rodič prijíma pochvalu i pokarhanie dieťaťa ako objektívne a spravodlivé a je nápomocný pri riešení

			problémov.
--	--	--	------------

Zdroj tabuľky 5: Podľa štúdií Dr. Zbigniewa Zaborowského (nepublikované prednášky). Stípec „Typické reakcie rodičov na uvedený typ riadenia (postoja učiteľa k žiakom)“ doplnili autori učebnice.

Pedagóg by mal byť predovšetkým výchovnou autoritou a za najdôležitejšie predpoklady autority sa považujú jeho konštruktívne, organizátorské, komunikatívne a diagnostické činnosti. Pedagóg musí byť dôveryhodný, tzn. musí konať tak, aby mu ľudia dôverovali, aby sa ľudia na neho mohli spoľahnúť. Dôveryhodný pedagóg nevyvoláva nepríjemnosti, nevybuchuje, teší sa z učenia, spoločnej činnosti. Pedagóg musí hovoriť pravdivo v súlade so svojím svedomím a s osobnou zodpovednosťou. Najväčším „darom“ dobrého pedagóga je aktívne počúvanie. Prvým krokom je svojich žiakov naučiť: počúvať, vnímať, pochopiť počuté a klásť premyslené otázky. Dobrý pedagóg sa nepovyšuje nad svojich žiakov. Aj napriek svojej pozícii preukazuje svojim žiakom úctu. Znevažovanie iných, hrubosť, násilie sa potom stávajú súčasťou každodenného života detí. Každého žiaka má pedagóg viesť k dosahovaniu čo najlepších výkonov. A to nie len vo vedomostnej oblasti, ale aj v správaní. Aj slabší výkon môže byť lepší ako ten predošlý. Preto je dôležité aby pedagóg neustále podporoval a povzbudzoval svojich žiakov. A to aj pri malých pozitívnych krôčikoch. V prípade, že potreby dieťaťa alebo mladého človeka presahujú jeho kompetencie, mal by byť zorientovaný v možnostiach spolupráce s inými odborníkmi, ktorí vedú v danej oblasti poskytnúť adekvátnu pomoc a podporu (Kratochvílová, 2010).

Na to aby mohol pedagóg pracovať s deťmi a mládežou čo najlepšie, musí poznať dobre fyzický, psychický a sociálny vývin detí a mládeže. Zároveň ale musí ovládať aj výchovné a vzdelávacie metódy a postupy potrebné na vývoj ich osobnosti a učenie, ale aj metódy a postupy napomáhajúce evaluácii dosiahnutých výsledkov a plánovania ďalšieho postupu (Fudaly - Lenčo, 2008).

Pedagóg musí klásť rovnaký dôraz na jednotlivca aj celú skupinu, s ktorou pracuje. Vlastnú aktivitu jednotlivca ale aj skupiny v ich osobnom rozvoji by mal pedagóg uvítať a zároveň u nich podnecovať záujem o rôzne oblasti záujmu a angažovanosť v spoločnosti. Pre zastrešenie jednotlivých vyššie spomínaných

zručností potrebuje pedagóg aj značnú dávku tvorivosti. Tvorivá osobnosť pre oblasť výchovy potrebuje:

- **vedieť** - teda mať schopnosti a vedomosti;
- **chcieť** - mať motiváciu, hodnoty a city;
- **môcť** - teda mať podmienky pre prejav tvorivosti.

Medzi ďalšie aspekty tvorivosti môžeme zahrnúť snahu po sebazdokonaľovaní, vieru vo vlastný potenciál i potenciál druhých, vedomosti v oblasti pedagogiky a psychológie. Pedagóg by mal v rámci celoživotného sebazdokonaľovania mať veľkú citlivosť na spätnú väzbu, neustále študovať, učiť sa od iných aj zo svojej praxe, pracovať na svojej fyzickej aj mentálnej kondícii, svojom psychickom, sociálnom aj fyzickom zdraví. Z profesionálneho hľadiska by mal neustále pracovať na svojom odbornom raste a aktívne sa zapájať do organizačného rozvoja inštitúcie v ktorej pracuje (Zelina, 2007).

Štýl, ktorý učiteľ volí vo vedení triedy, v komunikácii a práci s deťmi, prenáša do každodenného chodu školy a zároveň do spolupráce s rodičmi. Špecifické postavenie má v tomto procese triedny učiteľ.

7.4 Triedny učiteľ

Významnú časť práce učiteľa predstavuje práca s triednym kolektívom - triedníctvo. Triedny učiteľ je dôležitým sprievodcom žiaka počas jeho dochádzky do základnej a strednej školy. Je prvou kontaktnou osobou v prípade otázok, nejasností a problémov, ktorú vyhľadávajú sami žiaci, kolegovia, či rodičia. Triedny učiteľ zodpovedá za činnosť školskej triedy a organizuje jej pracovný režim, dbá o to, aby mali všetci jej členovia rovnako dobré podmienky pre učenie a sebarozvoj v rámci triedneho kolektívu. Pomáha svojim zverencom plniť si všetky povinnosti a zároveň toto plnenie kontroluje, zodpovedá za disciplínu a plnenie školského poriadku. Rola triedneho učiteľa ho nabáda k vciťovaniu sa do problémov žiakov, spolupatričnosti

a úcty k jednotlivcom a zároveň k úcte v rámci kolektívu a vytváraníu jedného kooperujúceho celku.

Z nášho hľadiska je triednictvo skôr tou príjemnejšou stránkou práce učiteľa, i keď sme si vedomí, že nie každý učiteľ s nami bude súhlasiť. Náplňou jeho práce nie je známkovanie, didaktická presnosť vyučovania na hodinách, aby žiaci čo najlepšie porozumeli učivu, ale majstrovstvo nadviazania a udržania pevnejších vzťahov so svojimi žiakmi, schopnosť viesť skupinové rozhovory zamerané na riešenie problémov. Práca triedneho učiteľa je veľkým prínosom prioritne pre výchovný proces žiakov.

Triedny učiteľ sa musí vcítiť do problémov žiakov, musí ich naučiť spolupatričnosti, či vzájomnej úcte. Schopnosti vzájomne si pomáhať a držať ako jeden kompatibilný celok. Triedny učiteľ je vo veľkej miere spätý s osobnostným, sociálnym a morálnym rozvojom žiakov, kde sa snaží formovať osobnosť a vlastnosti svojich žiakov. Celý tento proces je nevyhnutný vo výchove a vzdelávaní (Višňovský, 1999).

Byť dobrým triednym učiteľom, ktorý vie triedu pozitívne koordinovať, byť žiakom objektívnym radcom a pritom zvládať všetky ďalšie aktivity spojené s touto funkciou, vrátane účinnej spolupráce s učiteľmi pôsobiacimi v triede a samozrejme rodičmi, je iste jednou z najviac motivujúcich mét dosiahnuteľných v učiteľskom povolání.

V Pedagogickom slovníku je triedny učiteľ opísaný ako „osoba, ktorá organizačne riadi a výchovne vedie kolektív žiakov v danej triede. Súčasne koordinuje výchovnú a vzdelávaciu činnosť všetkých učiteľov, ktorí vyučujú v jeho triede a taktiež spolupracuje s rodičmi. Jeho povinnosťou je tiež viesť pedagogickú dokumentáciu a vykonávať administratívne činnosti vo svojej triede.“ (Průcha – Walterová - Mareš, 2009, s. 253). Hlavným poslaním triedneho učiteľa, ako uvádza Čavajdová (2006) je, aby „triedny učiteľ predstavoval prístav, ale zároveň aj hnaciu silu, ktorá prostredníctvom motivácie a tvorivých predmetov poháňa dieťa na jeho ceste k úspechu. Pokiaľ triedny učiteľ pozná svoju triedu, tak vie, ako môže pomôcť.“ (Čavajdová, 2006, s. 54 – 58). Táto definícia podčiarkuje afektívnu stránku pôsobenia učiteľa na poste triedneho učiteľa. Myslíme si, že práve toto je jeho prioritná úloha a s tvrdením autorky plne súhlasíme. V porovnaní s touto

charakteristikou je nasledujúca definícia triedneho učiteľa veľmi vecná, strohá a opisuje skôr organizačnú stránku práce triedneho učiteľa. „Triedny učiteľ zhromažďuje informácie o žiakoch svojej triedy, vypracúva ich komplexnú agendu. Pozorne sleduje ich správanie, prospech, dochádzku do školy, oboznamuje sa s ich rodinným prostredím a domácou výchovou.“ (Horváthová, 2003, s. 19). Na základe vyššie uvedených definícií môžeme konštatovať, že triedny učiteľ potrebuje okrem všeobecných vedomostí z pedagogiky aj znalosti z psychológie, dôležité sú i komunikačné kompetencie, osobnostná výbava a organizačné schopnosti.

Na triedneho učiteľa sú v súčasnej dobe kladené vysoké nároky. Vyžaduje sa od neho, aby sa zameriaval na kladný vzťah so žiakmi na úrovni priateľskej a zároveň vysoko profesijnej. Medzi tie príjemnejšie okamihy jeho práce patrí to, keď jeho triedu učiteľa v nej pôsobiaci chvália, či keď dostane pochvalu od samotného riaditeľa školy. Triedny učiteľ má veľký vplyv aj na rodičov, na ich vzťah ku škole i učiteľskej profesii všeobecne. Musí byť pripravený kvalifikovane a adekvátne reagovať v rôznych výchovných situáciách, ktoré prináša každodenná prax. Hlavný priestor na ich riešenie je vymedzený triednickou hodinou.

7.4.1 Pedagogicko-didaktická práca a úlohy triedneho učiteľa

Pedagogicko-didaktická práca a úlohy triedneho učiteľa sa vo viacerých odborných zdrojoch uvádzajú pod pojmom povinnosti triedneho učiteľa. Pri plnení týchto povinností si plní triedny učiteľ svoje úlohy pri práci s triednym kolektívom a formujú sa tak jeho funkcie pre výchovný proces v rámci edukácie.

Triedny učiteľ musí plniť veľa úloh, ktoré z jeho práce vyplývajú. Snaží sa zvyšovať celkovú vedomostnú úroveň svojich žiakov a to tak, že sa snaží koordinovať svojich kolegov pri ich práci. Získava, zhromažďuje informácie o žiakoch, a tak dokáže precízne vypracovať komplexné hodnotenie žiakov. Ďalším dôležitým činiteľom v úlohách triedneho učiteľa je sledovanie správania svojich žiakov, ich celkový prospech, či plnenie si povinností vyplývajúcich z dochádzky. Podrobne vedie

i pedagogickú dokumentáciu a administratívu. Jeho osobitnú pozornosť venuje individuálnemu rozvoju žiakov, utváraniu vzťahu učiteľ - žiak a v neposlednom rade formovaniu hodnôt a postojov jednotlivca i celej skupiny. Jeho úlohou je aj snaha udržiavať dobrú klímu triedy so zreteľom na dobré vzťahy v triede (Turek, 1998).

Prácu triedneho učiteľa môžeme opísať z hľadiska povinností, ktoré sa týkajú jeho práce vo všeobecnosti. Hlavne čo sa týka žiakov a ich školských povinností, ale aj morálneho a sociálneho správania, ktoré je pre žiakov veľmi dôležité. Rovnako triedny učiteľ sleduje psychiku svojich žiakov, či v neposlednom rade dbá na estetiku triedy, v ktorej jeho zverenci trávia všetok svoj školský čas. Konkretizáciu jednotlivých činností pri práci triedneho učiteľa môžeme špecifikovať do nasledovných bodov podľa Wiegerovej a Vávrovej (2011):

- dbá na dobré výsledky vo svojej triede;
- kontroluje klasifikáciu žiakov, priebežne vyhodnocuje prospechové výsledky žiakov;
- triednu knihu stále priebežne kontroluje;
- dbá na dobrú dochádzku svojich žiakov, kontroluje absencie;
- pri absenciách vždy zistí príčinu v čo najkratšom čase, pri absencii bez dôvodu, vždy upovedomí rodičov;
- čo sa týka žiakov, ktorí majú slabý prospech, zabezpečí im pomoc;
- zodpovedá za učebnice a vedie podrobnú evidenciu učebníc, ktoré používajú jeho žiaci;
- oboznamuje žiakov so školskými pravidlami, pravidlami bezpečného správania;
- oboznamuje žiakov s poriadkom školy;
- vždy ich poučí o prestávkach;
- dáva veľký dôraz na spoluprácu s rodičmi, ale aj s inými vyučujúcimi;
- podieľa sa na organizácii triednej schôdzky rodičovského združenia; odovzdáva rodičom pravdivé, presné a detailné informácie o ich dieťati;
- stará sa o právnu ochranu žiaka;
- informuje ich o písomkách, testoch ako každý iný učiteľ, zvlášť kladie dôraz nato, aby jeho žiaci boli na testy a písomky vždy pripravení;

- správanie žiakov a známky zo správania vždy prekonzultuje aj s inými vyučujúcimi, ktorí učia v triede;
- pokarhanie v prípade nutnosti, za súhlasu riaditeľa školy; korektnosť v správaní;
- spolupráca so psychológom a školským pedagógom;
- vytvára individuálne plány vzdelávania;
- rozvíja mimoriadne nadanie a talent žiakov;
- udržiava priateľské vzťahy so svojimi žiakmi;
- rozvíja sociálny rozvoj žiaka a rozvoj osobnosti žiaka až po ukončenie vzdelávania;
- dáva do pozornosti hygienické podmienky, zameriava sa na bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov v škole;
- podrobne sleduje psychiku a zaťaženie žiakov;
- sleduje ich domácu prípravu, zohľadňuje nároky na písomné práce a skúšky;
- dáva vždy do pozornosti žiakov estetický vzhľad svojej triedy – nástenka, kvety v triede, vytvára poriadkumilovnosť žiakov;
- rešpektuje žiakov písucich ľavou rukou;
- dáva do pozornosti školský majetok, ktorý je zakázané poškodzovať;
- dbá na zdravý vývoj žiakov;
- kontroluje zdravie a ochranu žiakov pri mimoškolských činnostiach ako výlety, divadlá, exkurzie, prax, zvlášť pri lyžiarskych a plaveckých výcvikoch, kde je možné ublíženie na zdraví.

Práca triedneho učiteľa zahŕňa aj formálne spracovanie pedagogickej dokumentácie vyplývajúce z administratívnej stránky školských povinností. Zahŕňa najmä prácu s triednymi katalógmi, výkazmi, vysvedčeniami či inými dokumentmi školy. Niektorí učitelia berú túto prácu dokonca ako oddych od bežných pedagogických činností či vyučovania. Zodpovednosť za pedagogickú dokumentáciu a administratívnu činnosť Turek (1998) uvádza takto:

- triedne výkazy, katalógy;
- kontrola platných smerníc a ich zmeny;
- vysvedčenia;
- protokoly ku skúškam a komisionálnym skúškam;

- príprava protokolov k celkovému vyhodnoteniu svojich žiakov;
- príprava protokolov k maturitným skúškam;
- archivuje podklady zo školských akcií;
- vedie záznamy a dokumentuje pohovory pri vážnych problémoch so žiakmi;
- pripravuje a archivuje dokumenty súvisiace s plánmi školy a základnými dokumentmi školy;
- vytvára dotazníky a testy pre žiakov, aby bolo možné zistiť, na akej úrovni sa nachádza ich sociálny a osobnostný rozvoj;
- eviduje dokumenty o žiakoch týkajúce sa zdravotných prehliadok či preventívnych prehliadok týkajúcich sa rôznych krúžkov či výcvikov;
- starostlivo založiť triedny katalóg a to včas podľa pokynov riaditeľa školy či štatutárneho zástupcu školy;
- mať naštudovanú platnú legislatívu týkajúcu sa školy a vedenia žiakov v procese vyučovania a ich rozvoja;
- spracovať dosiahnuté výsledky žiakov počas celého školského roka;
- pripraviť podklady týkajúce sa pedagogickej rady a blížiacej sa klasifikácie;
- spracovať návrhy na komisionálne skúšky;
- pripraviť plány výletov;
- podrobne preštudovať normy týkajúce sa triednických dokumentov a poriadku školy – triedne knihy, klasifikačné hárky, uzatvárať triednickú dokumentáciu;
- tvorba vysvedčení ku koncu roka.

Ak si podrobnejšie prezrieme dva spomenuté zoznamy uvedomíme si, koľko povinností na seba triedníctvom pedagóg prevezme. Nesmieme sa teda čudovať, že triedníctvo nie je obľúbenou funkciou pedagógov. Do procesu priradenia povinností a zodpovednosti voči žiakom ešte pribúda spolupráca rodiny a školy. Tá je dôležitá pre vytvorenie správneho prostredia pre žiaka, kde môže efektívne a ľahko zvládať úlohy týkajúce sa školského života. Spolupráca týchto dvoch subjektov sa snaží naučiť žiakov reagovať na zmeny v ich školskom i osobnom živote, aby boli žiaci schopní myslieť s kritikou na vlastnú osobu a vedeli sa správne rozhodovať. Spolupráca s rodičmi podľa Šimčákovej (2006) zahŕňa:

- minimálne 4 krát v roku naplánuje rodičovské združenie, kde podrobne a priateľsky komunikuje a konzultuje prospech a správanie žiaka s rodičom;

- vždy rodičov upovedomí o nečakanej situácii, ktorá nastane počas školského roka;
- informuje rodičov aj o celkovej situácii všetkých žiakov v triede;
- pri výskyte pedagogických problémov je ochotný navštíviť rodičov aj doma.

Ďalším cieľom tejto efektívnej spolupráce je i to, že žiak bude vedieť správne identifikovať a diferencovať problémy, ktoré dokáže sám riešiť. Dôležité je žiaka naučiť to, aby nebol ľahostajný k druhým a hlavne, čo sa týka potrieb jeho rodičov. Bez rodinného prostredia a samotných rodičov sa nedajú dané ciele dosiahnuť, a preto je partnerstvo rodičov a školy veľmi prospešné a vzácne.

Práca triedneho učiteľa je forma sociálnej komunikácie, ktorá má tiež svoje úskalia a je sama o sebe veľmi špecifická. Učiteľ a žiak, ktorí spolu komunikujú vytvárajú činnosť dôležitú, ktorá dosahuje dané vytýčené ciele vo výchovno-vzdelávacom procese. I v tejto komunikácii má svoje miesto humor, láska, dôvtip či priateľskosť. Vo vzťahu k adolescentom má tento druh komunikácie svoje zaslúžené miesto. V práci triedneho učiteľa je potrebná dobrá nálada a niekedy i vtipné poznámky. Humor je veľmi účinným prostriedkom vo výchove a vzdelávaní žiakov. Tak je celkom možné, že vyučovanie tak učiteľ urobí príťažlivejším príjemnejším a radostnejším. Veľa žiakov sa školy bojí, má strach z vyhorenia. Prostredníctvom humoru a radostných chvíľ žiaci prekonajú obraz o škole, ktorý je nesympatický, nehumánny a pre niektorých často „nudný“. Žiaci sa týchto učiteľov tešia, nemajú strach, zväčšuje sa aj ich záujem o štúdium. Tento typ učiteľa priaznivo vplyva na celkovú osobnosť a charakter žiaka, s čím súvisí aj jeho osobnostný rozvoj. Stredoškólači cítia potrebu seberealizovať sa a identifikovať sa v určitých činnostiach. Učiteľ sršiaci humorom takto spontánne ovplyvní svojich žiakov čo môže výraznejšie poznačiť charakter a osobnosť žiaka (Lokšová, 1996).

7.4.2 Funkcie triedneho učiteľa

Triedny učiteľ má i mnoho rozličných funkcií. Každá funkcia má svoj význam, svoju závažnosť a špecifickú dôležitosť. Od triedneho učiteľa si každá funkcia vyžaduje komplexné pripravenie sa, všeobecný rozhľad, ale i schopnosť riešiť problémy. Tieto funkcie si vyžadujú prácu s vedením školy, rodičmi, ale samozrejme samotnými žiakmi, ktorých vyučuje. Každá funkcia má dopad na osobnostný rozvoj žiakov.

Medzi najdôležitejšie funkcie v práci riadenia triedneho učiteľa podľa výskumu Karikovej (1999), kde sa píše o úspešnosti učiteľa a riadení triedy, patria:

- riadiaca;
- organizačná;
- koordinačná;
- výchovná;
- vzdelávacia;
- aktivizačná;
- kontrolná;
- diagnostická;
- selektívna;
- prognostická;
- didaktická ;
- regulačná;
- motivačná.

Čo sa týka *riadiacej* funkcie triedneho učiteľa, je zjavné, že riadi výchovno-vzdelávací proces v triede. Tento proces musí byť spätý s požiadavkami a prácou učiteľov, ale hlavne žiakov. *Organizačná* funkcia plní organizačnú stránku triedy. Zabezpečuje činnosť žiakov a ich aktivity, úlohou učiteľa je zainteresovať do vyučovania všetkých žiakov, ktorí sa v triede nachádzajú. K tejto funkcii patrí i administratíva a pedagogická dokumentácia.

Výchovná funkcia iniciuje dobré vzťahy a dobrú klímu v triede. Zahŕňa vzťahy žiakov v triede, vzťahy učiteľa a žiaka, ale aj medzi členmi pedagogického zboru. Rozvíja demokratický štýl vedenia žiakov, pomáha im udržiavať vzájomnú toleranciu, čestnosť a solidaritu. Výchovná funkcia učiteľa v žiakoch mení ich správanie, ale aj charakterovo- vôľové vlastnosti. Výchovou učiteľ žiakov motivuje, formuje ich postoje a názory (Danek, 2008).

Úlohou *vzdelávacej* funkcie je vzdelávať žiakov. Učiteľ musí v triede vyučovať čo najviac. Musí žiakom odovzdať čo najviac informácií a poznatkov, ktoré si majú žiaci zapamätať. Vzdelávacia funkcia je dôležitá hlavne z kognitívnej stránky žiaka. Objektívnymi informáciami učiteľ žiakov stimuluje, aktivizuje. Zameriava sa na ich študijnú, pracovnú a školskú aktivitu, ktorá sa týka aj záujmovej činnosti. To dáva smer a cestu i k rodičom žiakov, čo má pozitívny dopad na vývoj ich detí (Danek, 2008).

Normatívna funkcia sa spája s vytýčením cieľov spojených s výchovným pôsobením na žiakov. Sem patria aj prostriedky realizácie a uskutočnenia týchto cieľov. Učiteľ sa usiluje zapájať žiakov do každej činnosti, ktorá má zmysel a výchovný podtón. Selektívnou funkciou tak môže vybrať žiakov do skupín, spájať ich a koordinovať pri rôznych týchto činnostiach. Ak žiak nespĺňa predpoklady, čaká ho následné vyradenie. S výchovnou a vyučovacou funkciou je spojená i funkcia didaktická, ktorá umožňuje učiteľovi korigovať, prehĺbovať v žiakoch istotu, vedomosti, výchovu či utvárať medzi žiakmi vzťahy. Rovnako sem patrí aj vzťah učiteľa a žiaka (Turek, 2002).

7.4.3 Práca triedneho učiteľa na triednických hodinách

Čo sa týka prvkov na triednických hodinách, hlavnými prvkami triednickej hodiny sú:

- triedny učiteľ;
- žiaci;

- atmosféra na triednickej hodine;
- klíma triedy.

Triedny učiteľ má hlavnú rolu v morálnom vedení a výchove žiakov. Vplýva na ich osobnostný a sociálny rozvoj. Je s nimi v neustálom kontakte, jeho kompetencie zahŕňajú i činnosti, ktoré sa týkajú vedenia školy. Mnoho závisí od triedneho učiteľa a klímy, ktorá v triede prevláda. Triedny kolektív sa odvíja od osobností žiakov, ktoré v nej prevládajú a ktoré majú prevahu. Či už je žiak sangvinik, cholerik alebo flegmatik (Višňovský, 1999).

Kariková a Šimegová (2008) uvádzajú, že na triednických hodinách je potrebné pracovať v týchto oblastiach:

- poriadok v škole;
- bezpečnosť a zdravie žiakov a učiteľov;
- domáce úlohy a ich kontrola;
- riešení dochádzky;
- riešenie problémov a ťažkostí v triede;
- príprava výzdoby školy a triedy týkajúca sa sviatkov či iných podujatí školy;
- činnosti zamerané na zblížovanie žiakov a vytváraní priaznivých vzťahov;
- hry, karnevaly, školské večierky;
- výlety, exkurzie, výchovné koncerty;
- hodnotenie žiakov – prospech, výsledky žiakov;
- vzájomná komunikácia;
- spolupráca s rodičmi a rodičovské združenia.

Práca triedneho učiteľa na triednických hodinách má hlavne výchovný charakter. Základnou náplňou práce triedneho učiteľa je výchova žiakov vo svojej triede. V mnohých prípadoch a v častom každodennom zhone môže nastať absencia výchovného pôsobenia učiteľa na svojich žiakov a práve to má dopad na rozpad triedy z hľadiska výchovy a súdržnosti. Petlák prácu triedneho učiteľa charakterizoval takto: „Táto práca je kvalitná vtedy, ak podstata spočíva v rozvíjaní emocionality, socializácie a komunikácie.“ (Petlák, 2007, s 16).

Povinnosti, ktoré vyplývajú z práce triedneho učiteľa musí brať pedagóg veľmi vážne. Musí si ich plniť v takej miere, aby mala práca triedneho učiteľa správny efekt. Na povinnosti, ktoré vyplývajú z jeho samotnej práce na triednických či vyučovacích hodinách, sa musí pozeráť s vlastnou sebakritikou a tým, že si musí reálne uvedomovať zmysel a účel svojej práce s prínosom pre žiakov. V prípade, že sa tak nestane, mohlo by to mať katastrofálne následky. Jednou z možných ciest je osobnostný a sociálny rozvoj žiaka, ktorý sa realizuje prostredníctvom modelovej situácie, diskusie a interaktívnych metód, kde môže učiteľ využívať aj pomoc školského psychológa či školského poradcu (Gubricová; Liberčanová, 2017). Škola môže tieto metódy realizovať integrovane – v rámci daného predmetu alebo formou krúžku či voliteľného predmetu. Veľkým prínosom je forma kurzu či aktivity mimo vyučovacieho času – aktivity na **triednických hodinách**.

Súčasťou siedmej kapitoly tejto vysokoškolskej učebnice bola téma učiteľa a triedneho učiteľa ako významných komponentov školskej pedagogiky. Najskôr sme v siedmej kapitole uvideli všeobecnú charakteristiku osobnosti človeka a existujúce relevantné typológie osobnosti človeka, potom sme podrobnejšie opisovali osobnosť učiteľa s typológiou osobnosti učiteľa, v nadväznosti na to sme sa zamerali na triedneho učiteľa, jeho pedagogicko-didaktickú prácu, jeho funkcie a prácu triedneho učiteľa na triednických hodinách.

Otázky ku kapitole:

- 1.** Definujte osobnosť ako základnú ľudskú danosť.
- 2.** Vysvetlite, na základe akých charakteristík temperamentu vznikali jednotlivé typológie osobnosti.
- 3.** Charakterizujte - na základe využitia úvodných charakteristík osobnosti a jej typológie - osobnosť učiteľa odborných predmetov v SOŠ.
- 4.** Navrhnite osobnostnú typológiu učiteľa na základe jeho uvedených charakteristík v príslušnej podkapitole.
- 5.** Porovnajte všeobecnú charakteristiku osobnosti učiteľa a triedneho učiteľa. Uveďte rozdiely, ktorými tieto charakteristiky disponujú.

6. Vytvorte vlastnú charakteristiku osobnosti triedneho učiteľa v SOŠ. Aké vlastnosti by mal podľa vášho názoru mať? Svoje rozhodnutie zdôvodnite.

Zoznam použitých prameňov:

BARNOVÁ, S. – GABRHELOVÁ, G. 2017. *Resilience in Schools*. 1. vyd. Karlsruhe : Ste-Con, 2017. ISBN 978-3-945862-18-6.

BLATNÝ, M. - PLHÁKOVÁ, A. 2003. *Temperament, inteligencia, sebezpojetí*. Tišnov : CoverDesign, 2003. ISBN80-86620-05-0.

BLATNÝ, M. 2010. *Psychologie osobnosti*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

ČAVAJDOVÁ, B. 2006. Výhovná práca triedneho učiteľa. In*Mládež a spoločnosť*. ISSN 1335-1109, roč. 12, č. 3, s. 54-58.

DANEK, J. 2008. *Výchova v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2008. ISBN 978-80-8105-007-7.

FUDALY, P. - LENČO, P. 2008. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Bratislava: Iuventa Bratislava, 2008. ISBN978-07-4946-765-4.

GABRHELOVÁ, G. – PASTERŇÁKOVÁ, L. 2016. Teachers in the Context of Vocational Education. In: *Acta Technologica Dubnicae*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2016. ISSN 1338-3965, vol.6, Issue3 (2016), pp.100-113.

GABRHELOVÁ, G. 2017a. *Innovation in educational process*. 1. vyd. Karlsruhe, Deutschland : Ste-Con, 2017. 68 s. ISBN 978-3-945862-16-2.

GABRHELOVÁ, G. 2017b. Competences in education. In: *Slovianskij svijt: vyklyky sučasnosti ezbirnyk materialiv*. Užhorod : Vydavnyctvo Zakarpattja, 2016, roč. 6, s. 161-166. ISBN 978-617-7404-37-7.

GABRHELOVÁ, G. 2017c. *Pracovný stres učiteľa v edukačnej realite*. 1. vyd. Brno : Tribun, 2017. 80 s. ISBN 978-80-263-1314-4.

GABRHELOVÁ, G. 2017d. Učiteľ a jeho kompetenčný profil. In: *Od przedszkola do uniwersytetu współczesne problemy edukacji*. Hanower : Europäische Akademie der Naturwissenschaften, 2017. s. 73-83. ISBN 978-3-00-057824-3.

GERŠICOVÁ, Z. - GUBRICOVÁ, J. 2015. Vzdelávanie triednych učiteľov a profesionálny rozvoj v oblasti práce triedneho učiteľa s osobnostnou a sociálnou výchovou. In: *Pedagogica Actualis VII.: Edukačné prostredie a kultúra*. Trnava: UCM, 2015. ISBN 978-80-8105-709-0.

GERŠICOVÁ, Z. 2009. Prístup rodičov k spolupráci so školou. In *Poradca riaditeľa školy*. Bratislava: Dr. Josef Raabe, 2009.

GERŠICOVÁ, Z. 2015. Osobnostná a sociálna výchova v práci triednych učiteľov. In *Kuchárska kniha pre život alebo Cesty edukácie pre život: II. ročník Festivalu vzdelávania*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2015. ISBN 978-80-98732-64-7.

GERŠICOVÁ, Z. a kol. 2015. *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach*. Brno: Tribium EU, 2015. ISBN 978-80-263-0564-4.

GUBRICOVÁ, J. - LIBERČANOVÁ, K. 2017. Možnosti spolupráce učiteľa s vychovávateľom a sociálnym pedagógom ako faktor ovplyvňujúci celkovú klímu v školskom prostredí. In *Autorita učiteľa a klíma edukačného procesu*. Trnava: UCM, 2017. ISBN 978-80-7367-388-8.

JUNG, C. G. 1971. *Psychological Types*. N. J.: Princetown University Press, 1971.

JŮVA, V. 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KARIKOVÁ, S. - ŠIMEGOVÁ, M. 2008. *Šikanujúci žiak v prostredí stredných škôl*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008. ISBN 978-80-8083-680-1.

KARIKOVÁ, S. 1999. *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999. ISBN 80-8055-239-8.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: VEDA, 2010. ISBN 978-80-8082-330-6.

KUBÁNI, V. 2013. *Psychológia osobnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013. ISBN978-80-555-0845-0.

LAJČIN, D. – PASTERŇÁKOVÁ, L. 2015. K teoretickým východiskám problémov vyskytujúcich sa v škole. In *Manažment podnikov*. ISSN 1338-4104. Roč.5, č.4 (2015) s. 195-198.

LAJČIN, D. 2017. Further education, the teaching staff. In *Slovianskij svit: vyklyky sučasnosti ezbirnyk materialiv*. Užhorod : Vydavnyctvo Zakarpattja, 2016,roč. 6, s. 167-171.ISBN 978-617-7404-37-7.

LAJČIN, D. a kol. 2014. Cognitive Distortions in Thinking in Connection with Positive and Negative Emotions of Employed and Unemployed. In *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies*. ISSN 2313-7401,roč.1, č. 1 (2014), s. 17-22.

LALIKOVÁ, M. - HUŽOVIČOVÁ, M. 2015. Učiteľ a neštandardné situácie v školstve. In *Kuchárska kniha pre život alebo cesty edukácie pre život*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2015. s. 154 – 166. ISBN 978-80-98732-64-7

LOKŠOVÁ, I., - LOKŠA, J. 1996. *Cez relaxáciu k tvorivosti*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80 -85668-32-7.

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 2001. *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Košice: ManaCon, 2001. ISBN 80 -89040 -04 -7.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-26201-74-8.

PASTERŇÁKOVÁ, L. – SLÁVIKOVÁ, G. 2012. Educational Process and Personality of the Educator. In *Acta Technologica Dubnicae*. ISSN 1338-3965. Roč.4, č.2 (2012), s.31-42.

PETLÁK, E. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : IRIS, 2005. ISBN80-8901-889-0.

PETLÁK, E. 2007. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2007. ISBN80-8901-805-X.

- PORUBČANOVÁ, D. 2016. Škola a emócie. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXIV*. Bratislava: ZF-LINGUA, 2016. s.31-50. ISBN 978-80-8177-020-3.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-73676-47-6.
- PRUNNER, P. 2003. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň : Univerzita v Plzni, 2013. ISBN80-70829-79-6.
- SMÉKAL, V. 2007. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN80-86598-65-9.
- ŠIMČÁKOVÁ, L. 2006. *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava: ÚIPŠ, 2006. ISBN80-70984-41-4.
- TAMÁŠOVÁ, V. 2015. Professional and Career Development of Vocational Subject Teachers as a Trend in the Lifelong Learning of Teachers. In *Acta Technologica Dubnicae*. ISSN 1338-3965. Vol.5, issue 1(2015), pp.1-20.
- TUREK, I. 1998. *Učiteľ a pedagogický výskum*. Bratislava: Metodické centrum, 1998. ISBN80-71641-73-1.
- TUREK, I. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum, 2002. ISBN 978-80-80521-36-3.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. ISBN978-80-81680-04-5.
- VIŠŇOVSKÝ, L. - KAČÁNI, V. 2002. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN80-89018-25-4.
- VIŠŇOVSKÝ, L. 1999. *Triedny učiteľ*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1999. ISBN80-8055-339-4.
- WIEGEROVÁ, A. - VÁVROVÁ, S. 2011. Učiteľovo myslenie a uvažovanie. In *Zborník príspevkov medzinárodného konferenčného cyklu Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní XIII 2011 (203)*. UK: Veľké Bílovce, 2011. ISBN 978-80-89443-10-9.

Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [on-line]. Dostupné na Internete:<http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf>

Zákon č. 317/ 2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [on-line]. Dostupné na Internete: <<https://www.minedu.sk/6826-sk/zakon-c-3172009-z-z-o-pedagogickych-zamestnancoch-a-odbornych-zamestnancoch-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov/>>

Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine. [on-line]. Dostupné na Internete: <<http://www.vyvlastnenie.sk/predpisy/zakon-o-rodine>>

ZELINA, M. 2007. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava: IRIS, 2007. ISBN80-96701-34-7.

8 AKTUÁLNE VÝCHODISKÁ ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

Ostatnú kapitolu predkladanej vysokoškolskej učebnice budú tvoriť aktuálne východiská školskej pedagogiky, zamerané najmä na platnú legislatívu v oblasti stredných odborných škôl v Slovenskej republike (najmä Školský zákon – zákon o výchove a vzdelávaní, Zákon o stredných školách a stredných odborných školách, Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave, Zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení a ďalšie.) Ďalším aktuálnym východiskom školskej pedagogiky je téma školskej edukácie vo vzťahu ku generáciám. Táto téma tvorí význanamný komponent, ktorý ovplyvňuje alebo by aspoň mal ovplyvňovať predmet záujmu školskej pedagogiky a to na základe ponímania edukačného pôsobenia, pričom za východisko budeme považovať sociologické ponímanie Generácie X, Generácie Y, Generácie Z a Generácie Alfa. Sociológovia totiž pozorovali, že posledné tri - štyri generácie ľudstva možno chronologicky vymedziť podľa špecifického správania sa a prejavov. Každá z týchto generácií má, podľa sociológov, svoj špecifický spôsob života a z toho prameniace osobitné požiadavky, ktoré formujú práve technológie. Vidieť to najlepšie v priamom porovnaní s predchádzajúcou generáciou. Pred tridsiatimi, dvadsiatimi a dokonca aj desiatimi rokmi boli predstavy o tom, ako bude fungovať svet v roku 2010 úplne iné, ako naozaj vyzeral. Rozmach osobných počítačov, mobilov a sociálnych sietí prekonal tie najodvážnejšie predikcie. V súčasnosti sa formuje a dospieva generácia, ktorá s týmito technológiami vyrastala odmalička, takpovediac automaticky. A s tým súvisí aj tematika edukačných aspektov digitálneho humanizmu, ktorý pôsobí ako komponent školskej pedagogiky. Je zrejmé, že s technologickým pokrokom prichádzajú aj špecifické situácie v morálnom a mravnom kontexte života jedincov v spoločnosti napr. tým, že digitalizácia určitým spôsobom mení vzájomnú komunikáciu ľudí, ich každodenný osobný život, vplýva na hodnotový systém jedinca a zasahuje aj do autentických prejavov jednotlivcov – mnohé aplikácie umožňujú osobné vyjadrenie a akýsi druh kybervlastníctva. Tu je, podľa nášho názoru, jasný priestor pre vymedzenie edukačných aspektov digitálneho humanizmu v jeho ponímaní v edukačnom pôsobení na digitálnu generáciu v stále rôznorodejšej kultúre, preto sa v príslušnej časti našej vysokoškolskej učebnice budeme zaoberať edukačnými aspektmi digitálneho humanizmu a anticipačnými komponentmi edukácie z hľadiska digitálneho humanizmu.

8.1 Platná legislatíva v oblasti stredných odborných škôl v Slovenskej republike ako komponent školskej pedagogiky

Legislatívny rámec pre stredné odborné školy v školskom roku poskytujú nasledovné právne normy:

1. Zákony:

- zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov;
- zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov;
- zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov;
- zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení;
- zákon č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

2. Vyhlášky:

- vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 252/2018 Z. z., ktorou sa ustanovujú kritériá na určovanie najvyššieho počtu žiakov prvého ročníka stredných škôl;
- vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 251/2018 Z. z. o sústave odborov vzdelávania pre stredné školy a o vecnej pôsobnosti k odborom vzdelávania;
- vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 218/2017 Z. z. o učebniciach, učebných textoch a pracovných zošitoch;
- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov;

- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2009 Z. z. o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe;
- vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 65/2015 Z. z. o stredných školách;
- vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 64/2015 Z. z. o sústave odborov vzdelávania a o vecnej pôsobnosti k odborom vzdelávania (zrušená vyhláškou č. 251/2018 Z. z.);
- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 437/2009 Z. z. ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov;
- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 291/2004 Z. z. ktorou sa určujú podrobnosti o spôsobe ustanovenia orgánov školskej samosprávy, o ich zložení, o ich organizačnom a finančnom zabezpečení;
- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 231/2009 Z. z. o podrobnostiach o organizácii školského roka na základných školách, na stredných školách, na základných umeleckých školách, na praktických školách, na odborných učilištiach a na jazykových školách;
- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov,
- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 326/2008 Z. z. o druhoch a náležitostiach vysvedčení a ostatných školských tlačív vrátane spôsobov ich evidencie a uloženia;
- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním;
- vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 9/2006 Z. z. o štruktúre a obsahu správ o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení.

3. Nariadenia vlády SR:

- nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 630/2008 Z. z. ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia;
- nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 422/2009 Z. z. ktorým sa ustanovuje rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov;
- nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 366/2016 Z. z. ktorým sa ustanovujú zvýšené stupnice platových taríf zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme.

8.1.1 Ústava Slovenskej republiky

Základným zákonom štátu je *Ústava Slovenskej republiky*, ktorá vymedzuje aj právo občanov na vzdelanie. V zmysle Čl. 42:

- (1)** Každý má právo na vzdelanie. Školská dochádzka je povinná. Jej dĺžku po vekovú hranicu ustanoví zákon.
- (2)** Občania majú právo na bezplatné vzdelanie v základných školách a stredných školách, podľa schopností občana a možnosti spoločnosti aj na vysokých školách.
- (3)** Zriaďovať iné školy ako štátne a vyučovať v nich možno len za podmienok ustanovených zákonom; v takýchto školách sa môže vzdelávanie poskytovať za úhradu.
- (4)** Zákon ustanoví, za akých podmienok majú občania pri štúdiu právo na pomoc štátu.

8.1.2 Školský zákon – zákon o výchove a vzdelávaní

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

- a)** princípy, ciele, podmienky, rozsah, obsah, formy a organizáciu výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach, stupne vzdelania, prijímanie na výchovu a vzdelávanie, ukončovanie výchovy a vzdelávania, poskytovanie odbornej výchovno-poradenskej a terapeuticko-výchovnej starostlivosti;
- b)** dĺžku a plnenie povinnej školskej dochádzky;
- c)** vzdelávacie programy na štátnej úrovni a výchovno-vzdelávacie programy na školskej úrovni;
- d)** sústavu škôl a školských zariadení;
- e)** práva a povinnosti škôl a školských zariadení;
- f)** práva a povinnosti detí a žiakov;
- g)** práva a povinnosti rodičov alebo inej fyzickej osoby než rodiča, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu (ďalej len „zákonný zástupca“), alebo práva a povinnosti zástupcu zariadenia, v ktorom sa vykonáva ústavná starostlivosť, výchovné opatrenie, neodkladné opatrenie alebo ochranná výchova, výkon väzby alebo výkon trestu odňatia slobody (ďalej len „zástupca zariadenia“).

Podľa § 32 stredné školy spolu s gymnáziami a konzervatóriami zaraďujeme do kategórie stredných škôl. V stredných odborných školách sa uskutočňuje stredoškolské odborné vzdelávanie a príprava. Žiaci sa v ňom pripravujú predovšetkým na výkon odborných činností, najmä technicko-hospodárskych, ekonomických, pedagogických, zdravotníckych, sociálno-právnych, správnych, umeleckých a kultúrnych, prípadne aj na štúdium na vysokej škole.

Stredné odborné školy definuje § 42 školského zákona, v zmysle ktorého:

- (1)** Stredná odborná škola je vnútorne diferencovaná stredná škola, ktorá poskytuje žiakom odborné vzdelávanie a prípravu vo vzdelávacom programe príslušného odboru vzdelávania zameranom predovšetkým na výkon povolania, skupiny povolání a odborných činností.
- (2)** Stredná odborná škola poskytuje žiakom odborné vzdelávanie a prípravu v členení na teoretické vyučovanie a praktické vyučovanie. Praktické vyučovanie žiaka strednej odbornej školy upravuje osobitný predpis.
- (3)** Stredná odborná škola poskytuje po úspešnom absolvovaní príslušného vzdelávacieho programu študijného odboru alebo po úspešnom absolvovaní príslušného vzdelávacieho programu učebného odboru stupeň vzdelania podľa § 16 ods. 4 písm. a), b) a d) a ods. 5., ktorým sa stredné vzdelanie člení na:
- nižšie stredné odborné vzdelanie (nižšie sekundárne), ktoré získa žiak úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej dvojročného a najviac trojročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej odbornej škole alebo úspešným absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v odbornom učilišti, ktorý sa ukončuje záverečnou skúškou, alebo absolvovaním tretieho ročníka vzdelávacieho programu praktickej školy; dokladom o získanom stupni vzdelania a zároveň o získanej kvalifikácii je vysvedčenie o záverečnej skúške; v učebných odboroch určených štátnym vzdelávacím programom môže byť dokladom o získanej kvalifikácii aj výučný list; dokladom o získanom stupni vzdelania v praktickej škole je záverečné vysvedčenie;
 - stredné odborné vzdelanie (sekundárne), ktoré získa žiak úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej trojročného a najviac štvorročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej odbornej škole, ktorý sa ukončuje záverečnou skúškou alebo úspešným absolvovaním posledného ročníka dvojročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania skráteného štúdia v strednej odbornej škole, ktorý sa ukončuje záverečnou skúškou; dokladom o získanom stupni vzdelania je vysvedčenie o záverečnej skúške a dokladom o získanej kvalifikácii je výučný list;
 - Pre fyzické osoby, ktoré nezískali nižšie stredné vzdelanie podľa § 16 ods. 3 písm. b) (t. j. úspešným absolvovaním posledného ročníka ucelenej časti vzdelávacieho programu odboru vzdelávania pre druhý stupeň základnej školy alebo úspešným absolvovaním prvého ročníka päťročného vzdelávacieho

programu odboru vzdelávania v strednej škole, do ktorého sa prijímajú žiaci z ôsmeho ročníka základnej školy, alebo úspešným absolvovaním štvrtého ročníka osemročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej škole; dokladom o získanom stupni vzdelania je vysvedčenie s doložkou) môže stredná odborná škola organizovať vzdelávanie na získanie tohto stupňa vzdelania, ktoré sa končí komisionálnou skúškou zo všetkých vyučovacích predmetov okrem vyučovacích predmetov s výchovným zameraním. Po úspešnom vykonaní komisionálnej skúšky vydá stredná odborná škola fyzickej osobe vysvedčenie s doložkou, na ktorej sa uvedie získaný stupeň vzdelania.

- (4) Žiak, ktorý už vykonal maturitnú skúšku v inom študijnom odbore, študuje v strednej odbornej škole len odborné vyučovacie predmety.
- (5) Vzdelávacie programy strednej športovej školy sú zamerané na prípravu žiakov so športovým nadaním pre štúdium na vysokej škole a pre výkon povolání a odborných činností v športe. Výchova a vzdelávanie v strednej športovej škole rozvíjajú vedomosti, zručnosti a schopnosti žiaka so športovým nadaním získané v predchádzajúcom vzdelávaní a poskytujú vedomosti, zručnosti a schopnosti nevyhnutné pre výkon povolania a odborných činností v športe.

Stredné odborné školy poskytujú aj vyššie odborné vzdelanie (postsekundárne), ktoré získa žiak úspešným absolvovaním najmenej dvojročného a najviac trojročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej odbornej škole, ktorý sa ukončuje absolventskou skúškou; dokladom o získanom stupni vzdelania je vysvedčenie o absolventskej skúške a dokladom o získanej kvalifikácii je absolventský diplom s právom používať titul „diplomovaný špecialista“ so skratkou „**DiS**“; titul sa uvádza za priezviskom, pre zdravotnícke odbory vzdelania podľa osobitného predpisu.

Výchova a vzdelávanie v stredných školách sa uskutočňuje na základe výchovno-vzdelávacích programov, a to **štátneho vzdelávacieho programu** a **školského vzdelávacieho programu** (§ 5 školského zákona). Štátne vzdelávacie programy (§ 6 ods. 1 až ods. 3) vymedzujú povinný obsah výchovy a vzdelávania v školách podľa tohto zákona na získanie kompetencií. Štátne vzdelávacie programy vydáva a zverejňuje Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu

Slovenskej republiky. Štátne vzdelávacie programy pre odborné vzdelávanie a prípravu vydáva ministerstvo školstva po dohode s inštitúciami koordinácie odborného vzdelávania a prípravy pre trh práce na celoštátnej úrovni podľa osobitného predpisu. Pre zdravotnícke študijné odbory pripravujúce žiakov na výkon zdravotníckeho povolania vydáva tieto programy Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky. Štátne vzdelávacie programy pre odbory vzdelávania v školách v pôsobnosti iných ústredných orgánov štátnej správy vydávajú tieto ústredné orgány štátnej správy, vo veciach všeobecne vzdelávacích predmetov, po dohode s ministerstvom školstva. Súčasťou štátnych vzdelávacích programov sú rámcové učebné plány (§ 9 ods. 3), ktoré obsahujú vzdelávacie oblasti a zoznam povinných a voliteľných vyučovacích predmetov s vymedzením najmenšieho počtu vyučovacích hodín v rámci celého vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti. Rámcové učebné plány určujú taktiež rozsah najväčšieho týždenného počtu vyučovacích hodín v príslušnom ročníku vzdelávacieho programu a počet hodín, ktoré môže škola použiť na svoje vlastné zameranie v rámci tvorby školského vzdelávacieho programu. Štátny vzdelávací program je záväzný pre vypracovanie školského vzdelávacieho programu (§ 6 ods. 6).

Školský vzdelávací program je základným dokumentom školy, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v školách. Vydáva ho riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade školy a v rade školy (§ 7 ods. 1 a ods. 2). Súčasťou školského vzdelávacieho programu sú učebné plány a učebné osnovy. Podľa § 9 ods. 4 učebné plány rozpracúvajú rámcové učebné plány štátneho vzdelávacieho programu podľa jednotlivých ročníkov s určením celkového týždenného počtu vyučovacích hodín pre príslušný ročník školského vzdelávacieho programu. Učebné osnovy (§ 9 ods. 5) vymedzujú výchovno-vzdelávacie ciele, obsah a rozsah vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov podľa učebného plánu alebo jednotlivých vzdelávacích oblastí v materskej škole.

Na vzdelávanie v stredných odborných školách (program stredného odborného vzdelávania alebo program úplného stredného vzdelávania) môže byť podľa § 62 ods. 5 a 6 uchádzač prijatý, ak získal nižšie stredné vzdelanie podľa § 16 ods. 3 písm. b) (viď vyššie) a splnil podmienky prijímacieho konania. Kritériá na určovanie najvyššieho počtu žiakov prvého ročníka stredných škôl pre príslušný školský rok

určuje *vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 252/2018 Z. z., ktorou sa ustanovujú kritériá na určovanie najvyššieho počtu žiakov prvého ročníka stredných škôl.*

Vzdelávanie v stredných odborných školách sa ukončuje záverečnou (*zákon č. 245/2008 Z. z. § 73*) alebo maturitnou skúškou (§74). Cieľom záverečnej skúšky je overenie vedomostí a zručností žiakov v rozsahu učiva určeného vzdelávacími štandardmi štátneho vzdelávacieho programu a overenie, ako sú žiaci pripravení používať nadobudnuté kompetencie pri výkone povolání a odborných činností, na ktoré sa pripravujú. Žiak môže konať záverečnú skúšku, ak úspešne ukončil posledný ročník vzdelávacieho programu príslušného učebného odboru. Záverečná skúška sa člení na písomnú časť, praktickú časť a ústnu časť. Cieľom maturitnej skúšky je overenie vedomostí a zručností žiakov v rozsahu učiva určeného katalógom cieľových požiadaviek a overenie toho, ako sú žiaci pripravení používať získané kompetencie v ďalšom štúdiu alebo pri výkone povolání a odborných činností, na ktoré sa pripravujú. Maturitná skúška v strednej odbornej škole pozostáva z teoretickej časti maturitnej skúšky (môže pozostávať z externej a internej časti) a odbornej zložky maturitnej skúšky. Odborná zložka maturitnej skúšky sa člení na teoretickú časť odbornej zložky maturitnej skúšky a praktickú časť odbornej zložky maturitnej skúšky. Cieľom odbornej zložky maturitnej skúšky je overenie vedomostí a zručností v rozsahu učiva odborných vyučovacích predmetov určených vzdelávacími štandardmi. V nadstavbovom štúdiu sa v odbornej zložke maturitnej skúšky zohľadňuje nadväznosť na príslušný učebný odbor. Ukončovanie štúdia na stredných školách podrobnejšie upravuje *vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách.*

8.1.3 Zákon o stredných školách a stredných odborných školách

Vzdelávanie v stredných odborných školách môže prebiehať v dennej alebo externej forme. V zmysle § 7 ods. 1, ods. 3 a ods. 4 *vyhlášky Ministerstva školstva,*

vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 65/2015 Z. z. o stredných školách sa v stredných odborných školách organizuje externá forma štúdia v dĺžke štúdia:

1. rovnakej ako dĺžka dennej formy štúdia príslušného študijného odboru alebo príslušného učebného odboru pre uchádzačov s nižším stredným vzdelaním;
2. určenej štátnym vzdelávacím programom pre uchádzačov s úplným stredným odborným vzdelaním alebo stredným odborným vzdelaním.

Ak sa výchova a vzdelávanie v stredných odborných školách uskutočňuje externou formou štúdia, praktické vyučovanie sa organizuje večernou formou štúdia alebo diaľkovou formou štúdia. Ak sa denná forma štúdia kombinuje s externou formou štúdia, denná forma štúdia trvá v jednom školskom roku jeden mesiac až päť mesiacov.

8.1.4 Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave

Stredným odborným školám sa zvlášť venuje *zákon č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Tento zákon upravuje:

- a)** odborné vzdelávanie a prípravu žiaka strednej odbornej školy;
- b)** typy stredných odborných škôl;
- c)** praktické vyučovanie;
- d)** systém duálneho vzdelávania;
- e)** overenie spôsobilosti zamestnávateľa poskytovať praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania (ďalej len „spôsobilosť zamestnávateľa“);
- f)** úpravu vzájomných práv a povinností žiaka, strednej odbornej školy a zamestnávateľa pri praktickom vyučovaní;
- g)** hmotné zabezpečenie žiaka a finančné zabezpečenie žiaka a
- h)** koordináciu odborného vzdelávania a prípravy pre trh práce.

V zmysle § 3 *typmi stredných odborných škôl* sú:

- a)** stredná odborná škola s prívlastkom;
- b)** stredná priemyselná škola s prívlastkom;
- c)** stredná zdravotnícka škola;
- d)** obchodná akadémia;
- e)** hotelová akadémia;
- f)** policajná stredná odborná škola;
- g)** stredná škola požiarnej ochrany.

Sústavu odborov vzdelávania pre stredné školy, ich nadväznosť, dĺžku vzdelávania v jednotlivých odboroch vzdelávania a najvyšší počet žiakov v skupine na jedného majstra odbornej výchovy alebo učiteľa odbornej praxe upravuje *vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 64/2015 Z. z. o sústave odborov vzdelávania a o vecnej pôsobnosti k odborom vzdelávania*.

Praktické vyučovanie žiaka (zákon **č. 65/2015 Z. z.** § 4 a § 6) sa vykonáva formou odborného výcviku, odbornej praxe (v dielni, na pracovisku zamestnávateľa, na pracovisku praktického vyučovania, ak sa žiak pripravuje v systéme duálneho vzdelávania) alebo praktického cvičenia (zvyčajne v strednej odbornej škole).

8.1.4.1 Duálne vzdelávanie

Od školského roku 2015/2016 majú žiaci stredných odborných škôl na Slovensku možnosť vzdelávať sa v systéme duálneho vzdelávania, s cieľom zvýšenia ich uplatniteľnosti na trhu práce. Toto umožňuje *zákon č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Ako to ustanovuje § 10, v rámci duálneho vzdelávania sa žiak pripravuje na výkon povolania, skupiny povolaní alebo na výkon odborných činností podľa konkrétnych potrieb a požiadaviek zamestnávateľa priamo na jeho pracovisku. Absolvovaním praktického vyučovania u zamestnávateľa žiak bezprostredne poznáva reálne prostredie výkonu povolania a rozvíja pracovné návyky nevyhnutné pre úspešné zaradenie sa na trh práce bezprostredne po ukončení štúdia bez potreby ďalšieho doškolenia či preškolenia. Žiak môže vykonávať praktické vyučovanie aj v dielni, ak počet

vyučovacích hodín praktického vyučovania vykonávaného v dielni neprekročí 50 % z celkového počtu hodín praktického vyučovania žiaka počas celej dĺžky štúdia žiaka. Odborné vzdelávanie a odborná príprava sa v systéme duálneho vzdelávania realizujú na základe zmluvy o duálnom vzdelávaní medzi zamestnávateľom a strednou odbornou školou a učebnej zmluvy uzatvorenej medzi zamestnávateľom a zákonným zástupcom žiaka alebo zamestnávateľom a plnoletým žiakom. Predmetom učebnej zmluvy je záväzok zamestnávateľa pripraviť žiaka na výkon povolania, skupiny povolání alebo na výkon odborných činností na pracovisku praktického vyučovania a záväzok žiaka zúčastňovať sa na praktickom vyučovaní priamo u zamestnávateľa podľa jeho konkrétnych potrieb a požiadaviek. Zamestnávateľ v systéme duálneho vzdelávania výlučne zodpovedá za organizáciu, obsah a kvalitu praktického vyučovania žiaka a na ten účel uhrádza všetky náklady spojené s financovaním praktického vyučovania.

Sústavu odborov vzdelávania pre stredné školy, ich nadväznosť, dĺžku vzdelávania v jednotlivých odboroch vzdelávania a najvyšší počet žiakov v skupine na jedného majstra odbornej výchovy, učiteľa odbornej praxe alebo hlavného inštruktora a vecnú pôsobnosť príslušnej právnickej osoby, ktorá pôsobí v oblasti odborného vzdelávania a prípravy alebo príslušných zástupcov zamestnávateľov k jednotlivým študijným odborom a jednotlivým učebným odborom upravuje *vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 251/2018 Z. z. o sústave odborov vzdelávania pre stredné školy a o vecnej pôsobnosti k odborom vzdelávania.*

8.1.5 Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov ustanovuje:

- a)** práva a povinnosti pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca;
- b)** predpoklady na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti;

- c)** profesijný rozvoj, kariérne stupne, kariérne pozície, atestácie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca;
- d)** kvalifikačné predpoklady pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca;
- e)** pedagogickú činnosť pedagogického zamestnanca vrátane priamej výchovno-vzdelávacej činnosti a jej rozsahu;
- f)** odborné činnosti odborného zamestnanca;
- g)** rozsah, zameranie, organizáciu a ukončovanie jednotlivých druhov kontinuálneho vzdelávania pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca;
- h)** akreditáciu programov kontinuálneho vzdelávania a programov doplňujúceho pedagogického štúdia, činnosť a postavenie Akreditačnej rady Ministerstva školstva Slovenskej republiky pre kontinuálne vzdelávanie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca;
- i)** výkon činnosti poskytovateľov kontinuálneho vzdelávania;
- j)** získavanie kreditov za absolvované druhy kontinuálneho vzdelávania, sebazvdelávanie a tvorivé aktivity pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca a evidovanie kreditov;
- k)** hodnotenie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca;
- l)** starostlivosť o pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca a ich ochranu.

Pedagogickým zamestnancom je fyzická osoba, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť. Pedagogickou činnosťou sa rozumie súbor pracovných činností vykonávaných priamou výchovnovzdelávacou činnosťou a ostatnými činnosťami s ňou súvisiacimi, ktoré zamestnávateľ ustanoví v pracovnom poriadku.

Odborný zamestnanec je fyzická osoba, ktorá vykonáva odbornú činnosť, pričom odbornou činnosťou sa rozumie súbor pracovných činností vykonávaných odborným zamestnancom najmä pri poskytovaní psychologickkej, logopedickej, špeciálnopedagogickej starostlivosti alebo výchovného a sociálneho poradenstva a prevencie žiakovi (v tomto prípade strednej odbornej školy). Súčasťou odbornej činnosti je aj poskytovanie poradenstva zákonným zástupcom žiaka. Pedagogický i odborný zamestnanec má v súvislosti s výkonom pedagogickej činnosti postavenie chránenej osoby.

Podľa § 6 na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti musí zamestnanec spĺňať po celý čas výkonu pedagogickej činnosti alebo výkonu odbornej činnosti nasledovné podmienky:

- a)** kvalifikačné predpoklady;
- b)** bezúhonnosť;
- c)** zdravotná spôsobilosť;
- d)** ovládanie štátneho jazyka, ak zákon neustanovuje inak;
- e)** poverenie podľa vnútorných predpisov príslušnej registrovanej cirkvi alebo príslušnej náboženskej spoločnosti na vyučovanie predmetu náboženstvo alebo predmetu náboženská výchova.

Pedagogickí zamestnanci sa podľa § 12 členia na nasledovné kategórie:

- a)** učiteľ;
- b)** majster odbornej výchovy;
- c)** vychovávateľ;
- d)** pedagogický asistent;
- e)** zahraničný lektor;
- f)** tréner športovej školy a tréner športovej triedy;
- g)** korepetítor.

V prípade ***odborných zamestnancov*** (§ 19) ide o nasledovné kategórie:

- a)** psychológ, školský psychológ;
- b)** školský logopéd;
- c)** špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg;
- d)** liečebný pedagóg;
- e)** sociálny pedagóg.

8.1.6 Kvalifikačné predpoklady a požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov

Kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov podľa druhu a typu školy sa ustanovujú *vyhláškou Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 437/2009 Z. z.* Na učiteľov akademických (všeobecnovzdelávacích) predmetov strednej školy sa vzťahuje časť VII. vyhlášky, kvalifikačné požiadavky pre učiteľ profesijných (odborných) predmetov strednej školy sú uvedené v časti VIII a kvalifikačné požiadavky pre majstrov odbornej výchovy upravuje časť XI.

8.1.7 Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov upravuje pôsobnosť, organizáciu a úlohy orgánov štátnej správy v školstve, obcí, samosprávnych krajov a orgánov školskej samosprávy a určuje ich pôsobnosť v oblasti výkonu štátnej správy v školstve a školskej samosprávy, v oblasti tvorby siete škôl a školských zariadení Slovenskej republiky, zaraďovania, vyradovania a zmien v sieti a v oblasti zriaďovania a zrušovania škôl, školských zariadení, stredísk praktického vyučovania a pracovísk praktického vyučovania.

Štátnu správu v školstve na úseku škôl a školských zariadení podľa § 2 tohto zákona vykonávajú:

- a)** riaditeľ školy alebo riaditeľ školského zariadenia;
- b)** obec;
- c)** samosprávny kraj;
- d)** okresný úrad v sídle kraja;
- e)** Štátna školská inšpekcia;

- f)** Ministerstvo školstva Slovenskej republiky;
- g)** iné ústredné orgány štátnej správy, ak tak ustanovuje osobitný predpis.

Školskú samosprávu vykonávajú:

- a)** rada školy alebo rada školského zariadenia;
- b)** obecná školská rada;
- c)** územná školská rada;
- d)** žiacka školská rada.

Žiadosť o zaradenie školy alebo školského zariadenia do siete predkladá zriaďovateľ ministerstvu školstva do 31. marca kalendárneho roka, ktorý predchádza roku, v ktorom má byť škola alebo školské zariadenie zriadené. Sieť je zoznam škôl a školských zariadení, ktoré majú oprávnenie uskutočňovať výchovu a vzdelávanie, je spravovaná ministerstvom školstva a je každoročne zverejňovaná na internete. Sieť zdravotníckych škôl spravuje ministerstvo zdravotníctva.

Strednú odbornú školu môže **zriadiť alebo zrušiť**:

- a)** samosprávny kraj;
- b)** okresný úrad v sídle kraja (ak to vyžadujú špeciálne podmienky, t.j. samosprávny kraj nezabezpečí výchovu a vzdelávanie v študijnom alebo učebnom odbore s nedostatočným počtom absolventov pre potreby trhu práce alebo ide o školu alebo triedu, ktorá má vzniknúť na základe medzinárodnej zmluvy. V takom prípade strednú školu zriadi okresný úrad v sídle kraja);
- c)** štátom uznaná cirkev alebo náboženská spoločnosť;
- d)** iná právnická osoba alebo fyzická osoba.

Školu alebo školské zariadenie možno zriadiť až po jeho zaradení do siete.

8.1.8 Zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení

Financovanie regionálneho školstva rieši *zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení*, nevzťahuje sa však na školy v pôsobnosti Ministerstva vnútra Slovenskej republiky a Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky. Tento zákon upravuje financovanie škôl, v ktorých sa vzdelávanie považuje za sústavnú prípravu na povolanie, t.j. aj stredných odborných škôl. Zo štátneho rozpočtu sa zabezpečuje financovanie cirkevných škôl a súkromných škôl rovnako ako pri verejných školách. V cirkevných školách a súkromných školách, na rozdiel od verejných škôl, sa vzdelávanie a ďalšie služby môžu poskytovať za úhradu.

Zdrojmi financovania verejných stredných odborných škôl sú:

- a)** prostriedky zo štátneho rozpočtu v rozpočtovej kapitole ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu a ministerstva vnútra;
- b)** prostriedky z rozpočtov vyšších územných celkov;
- c)** prostriedky od iných fyzických osôb a právnických osôb za prenájom priestorov a zariadenia škôl alebo školských zariadení v čase, keď sa nevyužívajú na výchovno-vzdelávací proces;
- d)** zisk z podnikateľskej činnosti.

V prípade zdrojov financovania cirkevných škôl a súkromných škôl ide o:

- a)** prostriedky zo štátneho rozpočtu v kapitole ministerstva školstva a ministerstva vnútra;
- b)** prostriedky od iných fyzických osôb a právnických osôb za prenájom priestorov a zariadenia škôl v čase, keď sa nevyužívajú na výchovno-vzdelávací proces;
- c)** zisk z podnikateľskej činnosti;
- d)** príspevky od zriaďovateľov;

- e) príspevky od žiakov, rodičov alebo inej osoby, ktorá má voči žiakovi vyživovaciu povinnosť, na úhradu nákladov na výchovu a vzdelanie,
- f) príspevky od zamestnávateľov a zamestnávateľských zväzov;
- g) príspevky a dary;
- h) iné zdroje podľa osobitného predpisu.

8.2 Školská edukácia a generácie ako komponent školskej pedagogiky

V tejto podkapitole sa zameriame na východiská problematiky generácii, ktorá je pomerne novým základom pre ponímanie edukačného pôsobenia, pričom za východisko považujeme sociologické ponímanie **Generácie X**, **Generácie Y**, **Generácie Z** a **Generácie Alfa**.

Podľa Nadlerovej (2010) sociológovia tvrdia, že sa generácie „menia“ každých 15 rokov (Nadler, 2010). Sociológovia pozorovali, že posledné tri - štyri generácie ľudstva možno chronologicky vymedziť podľa špecifického správania sa a prejavov. Prvou takouto výraznou generáciou boli tzv. Baby Boomers, ktorí sa narodili v povojnovej dobe približne v rokoch 1946 až 1960. Po nich nastúpila generácia X, čiže ľudia narodení v rokoch 1961 až 1975. Mladí ľudia označovaní ako generácia Y prišli na svet v rokoch 1976 až 1990 a najnovšie sa už začína hovoriť o generácii Z, ktorej „narodenie“ ohraničujú roky 1991 až 2005.¹ Všetky tieto generácie majú jedno spoločné – značne sa od seba odlišujú a medzigeneračné rozdiely sú oveľa výraznejšie ako v minulosti (Prichádza generácia Z. [on-line]).

Každá z týchto generácií má, podľa sociológov, svoj špecifický spôsob života a z toho prameniace osobitné požiadavky, ktoré formujú práve technológie. Vidieť to najlepšie v priamom porovnaní s predchádzajúcou generáciou. Pred tridsiatimi, dvadsiatimi a dokonca aj desiatimi rokmi boli predstavy o tom, ako bude fungovať

¹ Roky, ohraničujúce generácie sú citované podľa jednotlivých autorov, preto sa môžu navzájom líšiť.

svet v roku 2010 úplne iné, ako dnes naozaj vyzerá. Rozmach osobných počítačov, mobilov a sociálnych sietí prekonal tie najodvážnejšie predikcie. V súčasnosti sa formuje a dospieva generácia, ktorá s týmito technológiami vyrastala odmalička, takpovediac automaticky. Sú to ľudia, ktorí vnímajú komunikáciu, realitu, priateľstvá, informácie úplne inak ako dnešní tridsiatnici (Prichádza generácia Z. [on-line]).

Aby sme sa vedeli lepšie zorientovať v sociologickom ponímaní generácií, považujeme za potrebné podrobnejšie charakterizovať jednotlivé generácie – Generáciu X, Generáciu Y, Generáciu Z a Generáciu Alfa.

Generácia X (deti narodené približne v rokoch 1966 - 1976)

Generácia X je niekedy odborníkmi nazývaná ako "stratená generácia" - zo sociologického pohľadu bola prvou generáciou detí vystavených pôsobeniu materských škôl a rozvodov. Je známa ako generácia s najnižšou mierou hlasovacej účasti všetkých generácií. „Gen X“ je často charakterizovaná vysokou mierou skepticizmu, "čo je ma do toho"... Gen Xers sú pravdepodobne najvzdelanejšou generáciou a s týmto vzdelaním a rastúcou zrelosťou je pre túto generáciu typické, že si začínajú zakladať rodiny s vyššou mierou opatrnosti a pragmatizmu, než ich rodičia z obáv vytvorili nefunkčných domov pre deti, vyrastajúce bez rodičov a finančného plánovania (Schroer, [on-line]).

Generácia Y - Miléniové deti²

Generáciou Y, tiež známa ako Generácia milénia (podľa Strauss a Howe, 2000), sa nazýva demografická kohorta po generácii X. Neexistujú žiadne presné termíny, kedy Generácia Y začína a končí. Mnohí autori používajú začiatok zrodenia novej generácie od roku 1980 do začiatku roka 2000 (pozri štatistické údaje z Austrálie, Kanady) (Strauss – Howe, 2000). Napr. autori Strauss a Howe (2000) písali o Miléniovej generácii tak, že „vytýčili“ Generáciu Y v rozmedzí rokov 1982 až

²Miléniové deti - Kto to sú a čo chcú?. [on-line]. Dostupné na Internete: <<http://www.karierabezhranic.sk/karierny-svet/zamestnanie/zaujímavosti-z-ofisu/demograficky-trend/>>

2004. Na pomenovanie tejto generácie nachádzame v dostupnej literatúre rôzne mená: Generácie sme; Globálna generácia, Generácia Next, Net generácia, Echo boom a pod (Strauss – Howe, 2000). V Newsweek sa dokonca objavilo používanie termínu Generácie 9/11(čiže Generácia 11. septembra) a vzťahuje na mladých ľudí, ktorí boli v tomto dátume vo veku medzi 10 a 20 rokom (Kalb, 2009), sú to ľudia, ktorí už zaplavili pracovný trh a stále naň vchádzajú a ktorých život bol ovplyvnený používaním internetu a mobilnej komunikácie od malička, zrušením akýchkoľvek globálnych bariér a videohrami. Je priam nemožné vysvetliť generácii o stupeň staršej v minulom storočí, ako je život Miléniových detí iný od toho predchádzajúceho. Nie je to o využívaní technológií, ani o tom, že tá nová generácia to s internetom „vie“. Je to o novom naprogramovaní života - v ktorom neexistuje svet bez efektívnej rady internetu na dosah ruky, v ktorom sa cení diverzita názorov a kultúr, a v ktorom títo Milénijčania tvrdo odmietajú prácu, ktorá „nemá význam“ alebo neprináša hodnotu, alebo kde sa nemôžu rozvíjať(Miléniové deti. [on-line]).Autori Strauss a Howe (2000) predpokladajú, že každá generácia má spoločné črty, ktoré jej dodávajú špecifický charakter, so štyrmi základnými generačnými archetypmi, opakovanými v cykle. Podľa ich teórie predpovedali, že deti milénia budú viac ako „občiansky zmýšľajúce“ a generácie so silným zmyslom pre spoločenstvo aj lokálne a globálne (Strauss – Howe, 2000).

Twengová (2006), autorka knihy Generácia Me, považuje Generáciu Milénia spolu s mladšou Generáciou X ako súčasťou toho, čo sa nazýva „Generation Me“. Autorka Twengová zistila isté atribúty dôvery a tolerancie u Milénijčanov, ale tiež aj náročnosť a vyšší stupeň narcizmu na základe osobnostných prieskumov, ktoré ukázali rastúcu mieru narcizmu Milénijcov v období dospievania a vo veku 20 rokov v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami (Twenge, 2006). Viacerí autori sa zhodujú, že deti milénia majú výrazne odlišné správanie (sa), hodnoty a postoje v porovnaní s predchádzajúcou generáciou ako odpoveď na technologické a ekonomické dopady na internete, avšak ďalšia skupina odborníkov tvrdí, že vlastnosti sa líšia podľa oblasti, v závislosti od sociálnych a ekonomických podmienok, v ktorých Milénijci žijú (Twenge, 2006).

Je fakt, že väčšina z tejto generácie si už nepamätá život bez mikrovlnnej rúry, elektronického bankovníctva, internetu alebo diaľkového prepínača na TV. Technológia prestala byť niečo, čo zefektívňuje život - ale stala sa takou prirodzenou

súčasťou života akou je používanie kuchynského riadu pri varení. Internet dal od ranného veku miléniovej generácii prístup k ľuďom na iných kontinentoch. Je pre nich prirodzené komunikovať v angličtine, a nakontaktovať človeka, s ktorým sa nikdy v živote nestretli. Je pre nich prirodzené si za niekoľko minút vyhľadať správy o mieste alebo jedle, ktoré ešte nikdy nenavštívili alebo neochutnali, a opýtať sa tých, ktorí s tým skúsenosť majú, ako na to (Twenge, 2006).

Miléniové deti sú závislé na radách svojich rovesníkov na portáloch, informáciách na „webkách“ a telefonickej komunikácii s ľuďmi vo svojom živote. Milénijčania sa cítia v úzkych, ak náhodou nemajú prístup na internet a majú vyriešiť hocijakú, aj malichernú úlohu (ako napr. v akej reštaurácii sa stretnúť s priateľmi, alebo napísať slohovú prácu). Táto generácia si preformulovala aj svoj vlastný vzťah s rodičmi - vďaka telekomunikačným technológiám sa naučili byť Milénijčania v každodennom kontakte so svojimi rodičmi, a tí potvrdzujú to, že ich vzťah ku svojim deťom je iný ako bol medzi nimi a ich rodičmi. „Neviem si predstaviť, že by moja mama v minulosti mala taký dobrý prehľad o tom, čo robím. Moja dcéra mi napíše sms-ku, ak stretla niekoho, s kým má neskôr rande, a taktiež mi zavolá vždy, ak ju niekto rozčúli a potrebuje sa vyrozprávať. Ja som takýto vzťah so svojimi rodičmi nemala“, spomína žena generácie X (Miléniové deti.[on-line]).

Avšak trend sa vyhrotil a máme tu nový výraz - helikoptérovi rodičia. Sú to rodičia Miléniových detí, ktorí to s prehľadom o ich živote prehávajú - momentálne je to v USA horúca téma - stále viac a viac HR manažérov sa sťažuje na to, že po pohovore dostanú telefonát od rodiča, ktorý vysvetľuje, že robia veľkú chybu, ak ich syna na dané pracovné miesto nezoberú. Manažéri si vymieňajú historiky o tom, ako v prvý deň do práce nastúpi nová zamestnankyňa - aj so svojím otcom. Že vraj si prišiel prezrieť kde a s kým bude jeho dcéra pracovať. Na univerzitách sa učitelia stretávajú s tým, že rodič príde do kancelárie žiadať, aby jeho syn dostal ďalší opravný termín. Jednoducho – „helikopterový“ dohľad nad životom Milénijca, ktorému sa to nezdá zvláštne - pomoc má byť predsa vždy na dosah ruky! (Miléniové deti.[on-line])

Na druhej strane, v súvislosti so zameraním našej vysokoškolskej učebnice na učiteľov a žiakov stredných odborných škôl, Miléniové deti majú čo ponúknuť novodobým firmám, lebo:

- **Sú technologicky vyspelí.** Vedia pohltiť množstvo informácií a taktiež ich vyhľadať v niekoľkých sekundách. Sú skvelí na výskumy, pretože objavia informácie, o ktorých generácia X nemá ani šajnu, že existujú. (negatívum je, že v knižnici sú stratení - ide len o informácie na internete, v ktorých sú doma).
- **Majú kontakty a vzťahy.** Milénijčania sú dobrí v budovaní vzťahov globálne. Majú silnú sociálno-spoločenskú sieť, nijako nelimitovanú geografiou.
- **Sú tímovo orientovaní.** Rozhodnutia robia v skupine, tíme. Nerozhodujú sa sami, radi komunikujú a zisťujú názory ostatných.
- **Majú „multitasking“.** Robenie viac vecí naraz je pre nich také prirodzené ako jedenie. Rýchlo sa unudia, ak by do ich mozgu mal prichádzať len jeden stimul. Podľa agentúry Spherion, 90 percent 18 až 24-ročných zamestnancov má pocit, že možnosť počúvať iPod počas práce zvyšuje ich spokojnosť a produktivitu.
- **Sú orientovaní na výsledky.** Toto je váš človek, ak chcete vidieť výsledky, nie proces. Milénijčania od vás očakávajú zadanie úlohy, a od seba jej vyriešenie, dosiahnutie stanoveného cieľa. S tým súvisí aj nový princíp profesionality, ktorý táto generácia prináša do pracovných tímov.
- **Majú morálny kódex.** Ich videnie sveta je silne ovplyvnené prirodzenosťou ľudských práv, antidiskriminačnými zákonmi, a rešpektom k diverzite. Potrebujú pracovné okolie, v ktorom sú tieto hodnoty zakomponované (Miléniové deti.[on-line]).

Čo im však chýba?

- **Pochopenie konceptu diskretnosti.** Svoje súkromie zverejňujú na blogoch - všetko od svojich hudobných preferencií až po sexuálne zážitky, otvorene sa vyjadrujú v diskusných fórach, a jednoducho majú paralelnú identitu na nete. Ľudia s týmto postojom k súkromí, nebudú rozumieť tým druhým, ktorí si svoje súkromie chránia, a ani iným vnútorným predpisom, chrániacim súkromie ostatných. Futuristi si myslia, že komunikácia na pracovisku tým bude silne ovplyvnená - to, čo je teraz považované za

súkromnú tajnú diskusiu medzi šéfom a zamestnancom, bude v budúcnosti bežná diskusia na otvorenom priestranstve.

- **Nezávislosť.** Jednoducho, potrebujú usmerňovanie a rady. Nie sú naučení sami prísť na to, čo ďalej - pomôže rodič, kamarát alebo internet. Túto úlohu bude musieť na seba prevziať manažér.
- **Mäkké zručnosti a základy gramatiky.** Sú zvyknutí na e-mailovú komunikáciu alebo telefonovanie, a tak stretnutia tvárou v tvár nie sú ich silnou parketou. Taktiež základné schopnosti a zručnosti, ako gramatika. Tým, že všetci používajú automatické softvéry na opravu gramatických chýb, a taktiež to, že slovník sa zjednodušuje rozličnými skratkami alebo amerikanizmami (btw, xoxo, MTR), ovplyvňuje úroveň ich gramatických zručností (Miléniové deti.[on-line]).

Odporúčania ako „na nich“ - nielen pre učiteľov, rodičov, HR oddelenia a manažérov:

- **Zabezpečte im základný tréning osobnostných zručností** ako je komunikácia s rodičmi, učiteľmi, neskôr s klientmi, alebo im dajte naučiť sa využívať školskú, či neskôr firemnú knižnicu (aby našli aj iné zdroje informácií, ako na internete).
- **Vysvetlite im, čo sa skrýva za procesom.** Ak si ich chcete získať na svoju stranu, nestačí povedať, čo od nich chcete. Treba im vysvetliť, čo tým docielite. Príklad: ak mu poviete, aby dával pozor na otváranie škatúl, ktoré prišli v dodávke, pravdepodobne na to zabudne. Ak mu však poviete, že ak ju neotvorí opatrne, a poškodí škatuľu, ktorá sa na ďalšiu dodávku použiť už nedá, a firma tým stráca 10 tisíc, čo znižuje zisk na jednu dodávku. Oni sa chcú učiť a vidieť veci v kontexte.
- **Klad'te dôraz na výsledky a dávajte konštruktívnu spätnú väzbu.** Ako pri videohrách, títo ľudia chcú vedieť, aké skóre dosiahli, a ako im to išlo. Hneď, nie na konci roka. Potrebujú dostať spätnú väzbu vtedy, keď niečo pozitívne alebo negatívne vykonali, inak je to nepoužiteľné a neudržíte si ich. Projektová práca im pôjde najlepšie, pretože má jasný začiatok, jasný cieľ a jasný koniec - tak ako videohry.
- **Doprajte im rovnováhu medzi štúdiom, prácou a osobným životom.** Hoci sa možno budete brániť, že to zachádza príďaleko -

jednoducho svet sa mení - a preto ak chcete robiť s Milénijčanmi, musíte napríklad akceptovať to, že osobné telefonáty, či neobmedzený prístup na net v škole, či na pracovisku im zakázať nemôžete, lebo to je súčasť ich života asi tak, ako dýchanie.

- **Udržujte ich záujem** - od Milénijčana neočakávajte, že bude sa bude zaujímať o školu, či pracovisko, ak ste mu nedali žiaden zaujímavý projekt alebo úlohu. Niečo, do čoho sa môže s vervou pustiť a čo ho bude istým spôsobom rozvíjať. Áno, zadať mu, ak prešiel určený čas a sám nenavrhol, neočakávať, zadať!
- **Adekvátne ich ohodnoťte.** To platí v škole, ale aj na praxi, či v práci. Milénijčana si neudržíte sľubmi, že o dva roky mu bude zvýšený plat. Buď veríte v to, že priniesol výsledky, a za tie mu bude zaplatené, alebo nie a vtedy odchádza. Samozrejme zveličené, ale vyjadruje to princíp, na ktorom fungujú (Miléniové deti.[on-line]).

Odporúčania ako „na nich“ pre učiteľov, rodičov, kolegov:

- **Nepoučujte ich!** Nesnažte sa vyvrátiť im ich názor - to sa v dnešnom svete už nerobí! Oceňujú rôznorodosť a akceptáciu inakosti. Ak vidíte, že robia niečo nie na 100 percent, alebo nie úplne efektívne, vecne a neemocionálne im vysvetlite, ako sa na to dá ísť lepšie. Vysvetlite im, prečo je to lepšie a čo tým získavajú, a ste tam, kde ste chceli byť!
- **Nestráňte sa požiadať o pomoc!** Vyriešte sami v sebe váš mentálny blok z toho, že by vám mal prísť na pomoc ten mladý...vy viete to, čo oni nevedia, avšak aj oni vedia mnoho, čo neviete zasa vy. Zapojte ich do nejakého produktívneho procesu, alebo požiadajte o konkrétnu pomoc na vašom projekte, a uvidíte ich pravú tvár - získate tým tony novej energie a nápadov, na ktoré by ste ani nepomysleli...
- **Aj chváľte, nie len kritizujte.** Tak či tak, ocenia úprimnú spätnú väzbu, a v správnom čase. Na nich neplatí starý zaužívaný systém, keď svoju nespokojnosť s niečím prehltnete, a o pol roka na to v obyčajnej situácii vybuchnete, pretože ste im to celý ten čas zazlievali! Títo potrebujú aktuálnu spätnú väzbu a jasné vysvetlenia.
- **Zabávajte sa s nimi** - nemyslíme tým ukončiť každý deň pri pive, ale zaujímať sa o to, čo hýbe svetom, aké novinky sa dejú tu a tam, a čo si o tom

myslia oni. Získate si tak ich rešpekt a zároveň budete „in“ aj v diskusiách so svojimi vlastnými deťmi! (Miléniové deti.[on-line])

Generácia Z

Podľa Sedlákovej (2012) jedni datujú Generáciu Z od roku 2000 až po súčasnosť, iní tvrdia, že zahŕňa len ľudí narodených v rokoch 1994 až 2004 a deti narodené neskôr už patria do najmladšej Generácie Alfa. Avšak Internet, e-maily a mobilné telefóny menia životný štýl tak zásadným spôsobom ako máločo doteraz. Navyše ho menia takou závrtnou rýchlosťou, že vytvárajú doslova technologické priepasti medzi ľuďmi narodenými len niekoľko rokov po sebe (Prichádza generácia Z. [on-line]).

Aká je Generácia Z? Dvojica autorov Joanne G. Sujansky a Jan Ferri-Reed vo svojej knihe „Keeping the Millennials“ tvrdia, že Generácia Z je naučená robiť viac vecí naraz, napríklad popri práci na laptopu pozerať televíziu, počúvať iPod, chatovať či esemeskovať. Neoddeľuje striktne virtuálnu skúsenosť od reálnej. Najstarší predstavitelia generácie Z práve nastupujú do svojich prvých zamestnaní a svoj štýl práce si prinášajú aj na pracoviská. Chcú tam robiť to, čo v súkromí – využívať sociálne siete, instant messaging a surfovať po webe. Aj v práci chcú mať zábavu (Prichádza generácia Z. [on-line]).

Podľa štúdie spoločnosti Accenture *Jumping the boundaries of corporate IT* nie všetky firmy dokážu adekvátne reagovať na potreby a prístup mladých zamestnancov k informačným technológiám. Viac ako štvrtina respondentov vo veku 18 až 27 rokov nie je spokojná s technológiami, ktoré im poskytuje zamestnávateľ. Len málo firiem myslí strategicky dopredu a uvedomuje si, že príslušníkov generácie Z bude na trhu práce stále pribúdať. Budú to práve oni, čo najviac ovplyvnia budúcnosť internetu a technológií, ktoré sú na ňom postavené. Svojimi dopytmi, správaním a zvyklosťami budú určovať to, ako sa bude vnímať bezpečnosť a ochrana súkromia alebo práca z domu (Prichádza generácia Z. [on-line]).

Toto je desať charakteristík spracovaných sociológmi, na ktoré by sa mali zamestnávatelia pripraviť v súvislosti s príchodom generácie Z:

- Internet je ich život, priťahuje ich web, sociálne siete a blogy.

- Sú „chirurgicky pripútani“ k mobilnému telefónu.
- Nedokážu sa dlho sústrediť na jednu vec.
- Sú environmentálne uvedomelí a globálne otepľovanie považujú za reálnu hrozbu.
- Patria k šikovným on-line spotrebiteľom, ktorí si dokážu nájsť najlepšiu ponuku.
- Nezostanú dlho pri jednom zamestnaní, budú cestovať za prácou a žiť tam, kde sa uplatnia.
- Sú „Google boti“, ktorí vyrástli na internetovom vyhľadávaní.
- Fascinuje ich video, hudba a interakcia v reálnom čase.
- Sú presvedčení, že internet sa dá použiť na všetko, napríklad na vyhľadanie práce.
- Nebudú z nich workoholici, príliš veľa chcú mať, navyše bez veľkej námahy a čo najskôr (Prichádza generácia Z. [on-line]).

Bez ohľadu na odchýlky v datovaní je však už teraz jasné, že generácia Z je celkom iná, ako jej rodičia z generácie MTV. Ide o technicky najbystrejšiu generáciu všetkých čias – pomaly už batoláta si vedú cez YouTube nájsť na internete čokoľvek a žiaci prvého stupňa si do školy zvládnu pripraviť power-pointovú prezentáciu (Sedláková, 2012). Cédečka sú pre nich už zastarané. Priateľstvá sa počítajú na facebooku. Detské knihy si môžu čítať na elektronických čítačkách a pesničky počúvajú z iPodov. Generácia Z narodená po roku 2000 sa skrátka vyzná v technike odmalička a nepozná už svet bez internetu a mobilov (Sedláková, 2012).

Sedláková (2012) ďalej píše, že väčšina odborníkov zhodne tvrdí, že je to zatiaľ ešte ťažké povedať. Už aj samotní rodičia si všimli, že vychovávajú iný typ detí, ako ich rodičia z generácie baby boomu. Vedia, že ich deti sú neustále prilepené k obrazovkám všetkého druhu, čo však nie je automaticky zlé – vďaka tomu vedú deti viac o svetovom dianí. Nie je pre ne ťažké riešiť niekoľko úloh naraz, nemajú predsudky voči rôznym rasám, etnikám a kultúram.

Podľa Sedlákovej (2012) si staršie deti z generácie Z uvedomujú, čo je recesia a kríza, vedia, že súvisí s ekonomikou a s faktom, že im rodičia nemôžu kúpiť vždy všetko, čo si zmyslia, napríklad videohry. Kríza-nekríza, keď dôjde na techniku, či už

mobily, notebooky, alebo najnovšiu verziu iPodu, deti Generácie Z majú veľké očakávania. Túžia po týchto prístrojoch, intuitívne vedia gestami ovládať dotykové zariadenia a rodičia im tablety, inteligentné telefóny a iné technické hračky často dožičia. Veď mať určitú vec je aj otázka postavenia medzi kamarátmi (Sedláková, 2012).

Na strednej škole má už skoro každé dieťa mobil, mnohé majú iPod, debetnú kartu, digitálny fotoaparát, laptop a, samozrejme, facebookové či twitterové konto. Vďaka facebooku, službe skype a podobne vedia mladí komunikovať „reálne“ s členmi rodiny či kamarátmi na druhom konci krajiny či dokonca sveta. Podľa americkej marketingovej výskumníčky Angely Cross-Bystromovej (Sedláková, 2012) Generácia Z nanovo definuje, čo to znamená komunikácia „zoči-voči“ a vie ju maximálne využiť.

„Generácia Z je najpribojnejšou generáciou v modernej histórii,“ tvrdí Kathy Saviitová, šéfka marketingovej firmy Lockerz (cit. podľa Sedlákovej, 2012) zameranej na mladých. „Namiesto toho, aby čakala na informácie prefiltrované predošlými generáciami, sama udáva trendy – a to často ešte predtým, ako ukončí základnú školu. Sociálne siete prekonali všetky bariéry v komunikácii o značkách a výrobkoch. Kto vie písať, ten sa môže podeliť o svoje poznatky a skúsenosti – a v Generácii Z má zdieľanie poznatkov zásadný význam.“

Podľa Sedlákovej (2012) má Generácia Z iný postoj k reklame ako jej rodičia, ale zároveň je šikovnejšia, bystrejšia a náročnejšia. Firmy vraj už nemusia obhajovať svoje výrobky ani maskovať svoje zámery predať, musia si však šikovne získať prelietavú pozornosť novej generácie. Tá vraj miluje aplikácie do mobilu, má fenomenálnu schopnosť vyjadrovať sa stručne cez SMS, facebook-ové statusy, instagram-ové statusy či twitterové správy. E-maily sú pre ňu neuveriteľne pomalé a zastarané, generácia Z uprednostňuje sociálne siete. Nie je verná jednej značke, rada zdieľa všetko – od filmov cez knihy až po oblečenie. Nielenže takto objavuje značky a výrobky, ale hodnotí ich až zarážajúco objektívne a potom sa cez internet podelí s ostatnými o výsledky.

Twengeová (Sedláková, 2012) cituje výskum Intelligence Group z roku 2010, ktorý zistil, že 81 percent mladých vo veku 7 až 13 rokov očakáva „svojich 15 minút slávy“. Psychologička Twengeová to komentuje: „Všetko naznačuje, že mladí majú

vysoké očakávania a sú optimistickí aj napriek kríze. Veci môžu byť občas zlé, ale mladí vedia, že ONI ich zvládnu.“

Breyer (2013) v tejto súvislosti píše, že Generácia Z nás ešte stále potrebuje - ako ukázala najnovšia štúdia Digitálnej gramotnosti v spolupráci s Inštitútom pre verejné otázky, v používaní technológií sú žiaci (študenti) o 60% zdatnejší ako zvyšok populácie. Respondenti boli z generácie, ktorá nepotrebuje návody na používanie techniky, ktorá plynule rozpráva jazykom technológií a sociálnych sietí, ktorá doslova žije on-line a v cloude, používajúc najnovšie aplikácie v telefónoch úplne prirodzene. Zdalo by sa, že títo mladí ľudia musia byť dokonale pripravení na moderný pracovný trh, kde sú technologické zručnosti jednoducho nevyhnutné. ALE! Ako ukázal aktuálny prieskum, to, čo sa dnes v tejto oblasti učí v našich školách nestačí. Dve tretiny žiakov (študentov) povedali, že IT znalosti musia získavať aj mimo školy. Vravajú, že výučba obsahuje príliš veľa teórie a málo praxe. Chýbajú im vedomosti o rozličných druhoch softvéru a hardvéru, málo vedia o copyrighte, softvérových licenciách a on-line bezpečnosti a radi by zlepšili svoje programovacie alebo kreatívne schopnosti.

Generácia Alfa

Po Generácii Z - podľa Nadlerovej (2010) - deti narodené v roku 2010 a po roku 2010 predznačujú začiatok novej generácie – tzv. „Generácia Alpha“ (ďalej len Alfa) (The Sunday Telegraph, 2009 a Nadler, 2010). Generácia Alfa „preberá štafetu“ od Generácie Z (osôb narodených (v roku a) po roku 1995, ktoré budú v roku 2020 tvoriť 36% pracovnej sily) (The Sunday Telegraph, 2009).

Alfa bude prvá plná „silná“ generácia narodených v tomto tisícročí (niektorí z Generácie Z sa narodili už v roku 1990, pravdepodobne poslední z Generácie Alfa by sa narodili v roku 2024) . Je to nová doba s novými výzvami a novým systémom (Nadler, 2010).

Rodičia detí Generácie Alfa prevažne pochádzajú z Generácie X a Generácie Y. Chcú byť prvou generáciou detí, ktorá bude využívať výhody vládou financovanej platenej rodičovskej dovolenky a mnohé rodiny budú mať dva príjmy a deti sa rodičov sa budú „držať“ až do 30 rokov ich veku (Nadler, 2010).

Aké sú teda očakávania vedcov v súvislosti s Generáciou Alfa? Tu je niekoľko z nich:

- Očakáva sa, že život detí Generácie Alfa bude vysoko technologický a rýchly, napr. Denniss (Nadlerová, 2010) hovorí, že o 20 rokov budú nové priemyselné odvetvia a produkty, ktoré si teraz nevieme predstaviť a o ktorých sme zatiaľ nepočuli (Nadler, 2010); predpokladá sa tiež, že budú viac materialisticky zameranou generáciou (The Sunday Telegraph, 2009); a tiež existuje aj predpoklad, že sa bude potrebné zaoberať ešte vyššou bezpečnosťou virtuálneho prostredia, v ktorom sa táto generácia bude pohybovať;
- Predpokladá sa, že Generácia Alfa začne skôr chodiť do školy a študovať dlhšie v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami a súčasne sa predpokladá, že bude najviac formálne vzdelanou generáciou v histórii (The Sunday Telegraph, 2009);
- Na úkor technológií sa očakáva nedostatok priamej sociálnej interakcie, súvisí to aj s predpokladom, že pocit spolupatričnosti bude na ústupe;
- Predpokladá sa, že v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami príde k posunu medzníkov v živote – v čase, kedy by sa mali deti Generácie Alfa osamostatniť od rodičov budú premýšľať o ďalšom zvyšovaní vzdelania – pravdepodobne sa budú rozhodovať, či kúpiť nehnuteľnosť alebo zaplatiť štúdium;
- „Alfy“ budú mať obrovské pracovné príležitosti - môžu byť veľmi nestále v zamestnaní generácie a môžu mať niekoľko kariér v živote, očakáva sa, že budú pracovať dlhšie a budú mať priemerne päť profesií a 20 rôznych zamestnávateľov v ich živote (The Sunday Telegraph, 2009);
- V rukách Generácie Alfa bude robiť všetky rozhodnutia v tom, čo robiť s našou starnúcou generáciou v populácii, keďže sa predpokladá aspoň čiastočné predlžovanie života;
- So všetkými novými technológiami bude súvisieť riziko sedavého spôsobu života a spolu s ňou riziko obezity a iných tzv. civilizačných chorôb. Hollingsworth (Nádlerová, 2010) hovorí o dôsledkoch zvyšujúcej sa obezity, ktorá bude čoraz viac chronickým ochorením a školy by mali zohrávať úlohu v tom, aby viedli deti k zdravému štartu do života. Súčasne sa predpokladá, že

z výdavkov na liečenie chorôb sa skôr zvýšia výdavky na prevenciu chorôb (Nadler, 2010).

Avšak v dostupných prameňoch nachádzame aj opačný názor na existenciu Generácie Alfa. „Nie je žiadna taká vec ako generácia Alpha“, tvrdí Rowady (2012). Podľa autora éra veľkých údajov je už tu a bude ešte tým väčšia éra dát, a čo potrebujeme je nová perspektíva. Avšak čokoľvek spojené s Alfa musí byť v pohode a sexi a dôležité, preto Rowady (2012) upozorňuje, že Generácia Alfa už existuje v každom okamihu, a preto je samozrejmé, že Alfa môže byť objavená a následne ovládnutá. Praktické uplatňovanie tejto hypotézy má štyri časti, ktoré sú v súlade s piliermi znalostného manažmentu a týkajú sa všetkých oblastí pracovného postupu na kapitálových trhoch - sú to ľudia, proces, technológie a dáta. S tým súvisí oblasť procesného inžinierstva a re-inžinierstva. Hoci veľká časť dát je vysoko automatizovaný, veľa z najzaujímavejších dát nie je tak automatických. Rozvíjanie schopnosti riadiť tieto nové formáty - čo v konečnom dôsledku zahŕňa aj audio a video - bude dôležité pre úspech Alfa objavu do budúcnosti. Vizualizácia a informačný dizajn sú tiež dôležité v každej diskusii o objave Generácie Alfa a jej ovládnutí. Samozrejme, že nové nástroje a technické možnosti sú tiež dôležitou súčasťou mixu. A konečne, jedným z hlavných problémov, ktoré sa týkajú práve procesu je, že zmena správania je často najťažšia časť tejto skladačky (Rowady, 2012). Práve požiadavky na zmeny správania (sa) človeka (nielen) v sociálnom kontexte budú predmetom diskusií mnohých odborníkov a úzko súvisia edukáciou v rodine a škole.

V tejto súvislosti dávame do pozornosti myšlienky autora Valentine (2010) o tom, ako vidí budúci život príslušníkov Generácie Alfa. ³ „Najnovšia generácia sa nazýva Generácia Alfa a musím povedať, že sa mi nepáči, ako sú „mimo“. Nie som významný demograf, ale zdá sa mi, že deti Generácie Alfa sú neuveriteľne sebecké. Ich pohľad na svet je úzky, sotva presahuje ich vlastné potreby a prania. Nechcú chodiť spať, chcú stále byť činné, chcú byť dole a znova hore, chcú byť „zaregistrované“ - úprimne Generácia Alfa nemá ani potuchy, čo chce. Čo sa týka rozpätia koncentrácie môžete ju merať v Generácii Alfa v nanosekundách. Lahko sa zabavia - veľké farebné objekty, niekoľko nástenných malieb. Na Generáciu Y a Z by

³ Považujeme to samozrejme za fikciu autora, keďže v čase vzniku citovaného textu sa prvé deti Generácie Alfa len narodili. V čase vzniku našej publikácie majú deti Generácie Alfa tri roky (alebo takmer tri roky), takže ani my nevieme, ktorý/é (a či vôbec) z predpokladov autora sa potvrdí/ia alebo naopak.

sme mohli byť nahnevaní za ich posielanie SMS správ a ich LOL-s⁴, ale to boli výkony Shakespearea v porovnaní s komunikačným štýlom Generácie Alfa - táto generácia len „zavíja“. Tí, ktorí majú blízko ku Generácii Alfa si myslia, že vedia prekladať – „Oh, má hlad“. „Oh, ona je jednoducho unavená“, ale pre nás ostatných z predchádzajúcich generácií je to len hluk. Alfy majú málo zručnosti a nezdá sa, že majú záujem o získanie viacerých. Sú posadnutí novým, ale unaví ich to ešte skôr ako presunú pozornosť na ďalšie objekty. Príslušníci generácie Alfa sú fyzicky poškodení - všetci sú obézni, preto niet divu, že nemôžu chodiť. Bolo to dosť zlé, keď Generácie Y a Z začali nosiť nohavice po kolená, ale príslušníci Generácie Alfa majú otrasný zmysel pre módu - uprednostňujú hrozné all-in-one oblečenie s malými duckies ⁵ na nich. Príslušníci Generácie Alfa vyžadujú neustálu spoločnosť a zdá sa, že je pre nich veľmi ťažké vytvoriť si blízke „prepojenie“ s niekým ich veku, alebo niekým mimo rodiny. Nedokážu sa udržať v čistote, bizarne najviac odmietajú ísť na záchod a preferujú „uľaviť si“ do veľkých balíkov papiera alebo látky, ktoré nosia pod svojim oblečením. Nielenže sa príslušník Generácie Alfa odmieta odsťahovať z domu, ale akýkoľvek pokus prinútiť ich, aby niekam išli, kde sa stretnú s ostatnými z Generácie Alfa alebo do kaviarne, kde sa stretnú s ostatnými z Generácie Alfa tiež unavenými z rodičov spôsobí ich zavíjanie a bezútešné vzlykanie. Jeden pohľad na Generáciu Alfa a ja sa obávam budúcnosti. Možno dúfať, že nezostanú takto infantilní po celý svoj život, ale letmý pohľad na celú generáciu vám povie, že začali zle...“ (Valentine, 2010).

Z hľadiska edukačnej práce s Generáciou Z a pravdepodobne aj s Generáciou Alfa vieme posúdiť opodstatnenosť doposiaľ anticipovaných prístupov – subjekt edukácie (čiže edukátor, vychovávateľ, realizátor výchovných zámernov, väčšinou starší, viac skúsený, určený ako vychovávateľ nejakou mocou – rodič, učiteľ, plní výchovný zámer spoločnosti, štátu, cirkvi,...) sa stáva objektom edukácie (edukant, vychovávaný, adresát, spolutvorca, väčšinou mladší, menej skúsený...) častejšie najmä v oblastiach, v ktorých „jeho“ generácia povedzme že určitým spôsobom „zaostáva“. Už v materskej škole je možné pozorovať, ako deti, ktoré zatiaľ nevedia - či už vôbec alebo plynule - čítať, písať a počítať ovládajú neporovnateľne lepšie techniku okolo nás – notebook, počítač, tablet, mobilný telefón a podobne. V škole nie je výnimočná situácia, keď žiaci triedy precestovali viac krajín ako ich učiteľka geografie či sa deti lepšie dohovoria (možno aj viacerými...) cudzími jazykmi ako ich

⁴ Lot of Laugh, Laughing Out Loud – „Veľa smiechu“ alebo „Smejem sa nahlas“.

⁵ Duckies sú malé kačiatka alebo aj prezývka pre americké doláre.

rodičia. V týchto prípadoch prináleží menej zručnej a skúsenej, aj keď vekom staršej i vzdelanejšej generácii učiť sa od tých, ktorých by mali učiť - z nášho pohľadu to nepovažujeme za negatívum v edukačnej pozícii či stratu autority – je to jednoducho tak. Veď už Inayat Khan povedal, že je ľahké stať sa učiteľom, ale je ťažké stať sa žiakom. Za predpokladu predlžovania priemernej dĺžky života ľudí na našej planéte práve „v rukách“ Generácie Alfa bude rozhodovanie o starnúcej generácii v celosvetovej populácii, z čoho vyplýva nevyhnutnosť edukačné pôsobenie v rodine, v škole a v celej spoločnosti zamerať na také komponenty, aby „po nás“ prichádzajúce generácie boli v oblasti „civilizačnej“ gramotnosti schopné žiť, prežiť a umožnili dôstojne dožiť aj nám...

8.3 Edukačné aspekty digitálneho humanizmu ako komponent školskej pedagogiky

Digitálny humanizmus sme našli v rôznych ponímaniach:

- 1. Digitálny humanizmus ako smerovanie riadenia ľudských zdrojov, ako poznatok, že základom digitálneho obchodu sú ľudia, nie technológie. Top manažment podnikov, firiem, spoločností, ktorí si uvedomujú, že prioritnou hodnotou digitálnej firmy je hodnota ľudí, dokáže schopnosť zamestnancov premeniť na zisky produktov, služieb a trhu. V tomto ponímaní je digitálny humanizmus zosúladený s prácou a podniky môžu podporiť efektívnosť pracovnej sily tým, že prispôbia digitálny životný štýl a efektívne menia a upravujú pracovné modely (Meehan, 2016).*
- 2. Digitálny humanizmus ako smerovanie vývoja nových technológií k ďalšiemu zjednodušeniu a zefektívneniu ľudských aktivít. Digitálny humanizmus sa snaží umožniť ľuďom dosiahnuť veci, ktoré nikdy nepovažovali za možné, alebo predefinovať spôsob, akým ich ciele možno dosiahnuť. Digitálny humanizmus podporuje inovácie a jedným z kľúčových faktorov, ktoré určujú podstatu digitálneho humanizmu je spoločný názor, že*

digitálna technológia, aj keď mala hlboko pozitívny vplyv na spoločnosť, bola tiež zdrojom ťažkostí. Čoraz viac organizácií totiž uznáva, že zacielenie na túto zložitosť prostredníctvom humanizovaných digitálnych systémov je významným zdrojom inovačných príležitostí (Petthey, 2015).

- 3.** *Digitálny humanizmus ako smerovanie využívania digitálnych technológií v humanitných vedách a v spoločenských vedách.* Digitálny humanizmus je oblasťou vedeckej činnosti na priesečníku výpočtovej techniky alebo digitálnych technológií a disciplín humanitných vied, zahŕňa systematické využívanie digitálnych zdrojov v humanitných vedách, ktorý prinášajú digitálne nástroje a metódy na štúdium humanitných vied s používaním nových aplikácií a techník, ktoré umožňujú nové druhy vyučovania a výskumu (ADHO, 2016).

V tejto podkapitole sa zameriame na digitálny humanizmus ako na *smerovanie vývoja nových technológií k ďalšiemu zjednodušeniu a zefektívneniu ľudských aktivít*, ako identifikáciu a zavádzanie správnych technológií v správnom čase; na smerovanie vývoja, výroby a zavádzania autonómnych mechanizmov v snahe využívať technológie, umožňujúce aplikáciu ľudských zručností a kapacít, ako inteligentné riešenia pre domácnosti a pod.

Bednář (2010) konštatuje, že s technologickým pokrokom prichádzajú aj špecifické situácie v morálnom a mravnom kontexte života jedincov v spoločnosti napr. tým, že digitalizácia určitým spôsobom mení vzájomnú komunikáciu ľudí, ich každodenný osobný život, vplyva na hodnotový systém jedinca a zasahuje aj do autentických prejavov jednotlivcov – mnohé aplikácie umožňujú osobné vyjadrenie a akýsi druh kybervlastníctva. Autor cituje Laniera, ktorého považuje za zasväteného znalca z digitálneho sveta a tento bráni „nový digitálny humanizmus“ pred rozhodnutiami softvérových inžinierov, zásadne ovplyvňujúcimi správanie užívateľov, ktorí navyše môžu nastaviť definitívne a nezmeniteľné pravidlá pre budúce generácie. Lanier upriamuje pozornosť na to, aby sa vplyv internetu na spoločnosť a kultúru novo zameril na zlepšenie života jednotlivých ľudí, a nie kolektívov či davov. Podľa jeho názoru bolo skoršie ponímanie kybernetického priestoru vedené dobrou vierou v ľudskú prirodzenosť, ako príklady môžu slúžiť niektoré z mnohých aplikácií alebo platforiem otvorených zdrojov, ktoré uľahčili a uľahčujú ľuďom osobný či pracovný

život. Nikto nás však nenúti pripojiť sa k sociálnym sieťam alebo používať/využívať on-line príspevky služby v rámci modernej digitálnej kultúry, ba dokonca je možné konštatovať, že na on-linovom živote možno nájsť mnoho pozitívneho. Z pozorovania bežného života je zrejmé, že súčasné sociálne siete ponúkajú viaceré platformy alebo služby zadarmo a poskytujú nové prístupy k sebavyjadrenia a k spolupráci. A ľudskej individualite môže veľmi dobre na internete dať, možno občas až priveľmi dobre, priveľmi jednoducho, s minimálnou námahou a vysokým efektom.

Aj Faith (2015) sumarizuje a prezentuje trhové nadšenie, vyspelosť a možnosti využitia pre viac ako 2.000 vznikajúcich technológií. Autor zdôrazňuje, že v období rastúcej manifestácie digitálnych biznisov a digitálnych pracovísk stoja v stredobode záujmu pokroku ľudia. Vývoj teda smeruje *k ďalšiemu zjednodušeniu a zefektívneniu ľudských aktivít - je očakávaný rast technológií, podporujúcich takzvaný digitálny humanizmus*. Očakávania od nových technológií, podporujúcich digitálny humanizmus:

- identifikácia a zavádzanie správnych technológií v správnom čase;
- vývoj, výroba a zavádzanie autonómnych zariadení a autonómnych mechanizmov v snahe využívať technológie, umožňujúce aplikáciu ľudských zručností a kapacít – inteligentné riešenia pre domácnosti, kosačky na trávnu, exteriérové a interiérové vysávače, autonómne vozidlá, personálne aplikácie, virtuálny osobný asistent a pod.

Tu je, podľa nášho názoru, jasný priestor pre vymedzenie edukačných aspektov digitálneho humanizmu v jeho ponímaní v edukačnom pôsobení na digitálnu generáciu v stále rôznorodejšej kultúre, preto sa v našom príspevku budeme zaoberať edukačnými aspektmi digitálneho humanizmu a anticipačnými komponentmi edukácie z hľadiska digitálneho humanizmu.

Na základe vyššie uvedených prístupov by sme mohli vymedziť edukačné aspekty, ktoré priamo ovplyvňujú digitálny humanizmus ako smerovanie *k ďalšiemu zjednodušeniu a zefektívneniu ľudských aktivít*:

- a) **generálne** aspekty edukácie a **parciálne** aspekty edukácie – **generálne aspekty edukácie**, ktoré priamo ovplyvňujú digitálny humanizmus, by mali vychádzať z aspektov edukácie danej spoločnosti na jednej strane a tiež aj z

parciálnych aspektov edukácie, prislúchajúcich jednotlivým edukačným inštitúciám v jednotlivých etapách ľudského života jednotlivca. Znamená to, že na ceste k digitálnemu humanizmu ako k ďalšiemu zjednodušeniu a zefektívneniu ľudských aktivít je potrebné jasne v edukácii vymedziť ciele celej spoločnosti na jednej strane a ciele jednotlivých edukačných inštitúcií na strane druhej, najmä v edukačnom pôsobení na digitálnu generáciu.

- b) **globálne** aspekty edukácie a **unikátne** aspekty edukácie - **globálne aspekty edukácie**, ktoré priamo ovplyvňujú digitálny humanizmus, by mali vychádzať zo stanovených aspektov edukácie v rámci písaných i „nepísaných“ pravidiel a noriem spoločnosti, ktoré majú byť zachované v tej miere, aby očakávaný rast technológií mal prevažne priaznivý vplyv na normy a pravidlá spoločnosti a aby tieto mohli byť primerane inovované či pozmenené v prípade ukazujúcej sa potreby. **Unikátne aspekty edukácie** by mali byť, s ohľadom na digitálny humanizmus, vymedzené ako edukačné situácie v jedinečnej situácii pre jednotlivca, dvojicu alebo skupinu edukovaných, ktoré vychádzajú práve z jedinečnosti, špecifickosti konkrétnej situácie či osoby. Práve očakávaný rast technológií môže mať na unikátne aspekty edukácie významný vplyv tým, že edukovaný má byť v celom procese edukácie vedený k rešpektovaniu jedinečnosti a špecifickosti konkrétnych ľudí vo svojom okolí, čo sa neskôr môže prejaviť v tvorbe naozaj inteligentných individuálnych technologických riešení.
- c) **aktuálne** aspekty edukácie a **perspektívne** aspekty edukácie – **aktuálne, časovo blízke aspekty edukácie** by mali byť vymedzené napr. na základe aktuálnych cieľov edukácie, ktoré priamo ovplyvňujú digitálny humanizmus, a súčasne by mali byť stanovované aj na základe **perspektívnych aspektov edukácie**, napr. perspektívnych cieľov edukácie v danej spoločnosti a mali by byť stanovené aj z hľadiska jednotlivých edukačných prostredí – škola, trieda, rodina, prostredie záujmovej činnosti a pod., napr. vychovať aktívneho, plnohodnotného občana našej spoločnosti je perspektívny aspekt edukácie a na jeho základe sa stanovujú aktuálne aspekty edukácie, dosiahnutie ktorých môže mať krátkodobé, strednodobé alebo dlhodobé ohraničenie práve napr. z hľadiska očakávaného rastu nových technológií.

- d) **krátkodobé** aspekty edukácie **a dlhodobé** aspekty edukácie by mali byť stanovené v rámci celkového edukačného pôsobenia na jedinca danej spoločnosti – dlhodobé aspekt edukácie by mali byť pretavené do dlhodobých cieľov edukačného pôsobenia, ktoré by mali byť rozdelené na mnohé krátkodobé edukačné ciele a po splnení jedného stanoveného krátkodobého edukačného cieľa sa vytyčuje ďalší krátkodobý edukačný cieľ s jednoznačným zameraním na splnenie stanoveného globálneho dlhodobého cieľa atď. Znamená to, že **krátkodobé** aspekty edukácie **a dlhodobé** aspekty edukácie, ktoré priamo ovplyvňujú digitálny humanizmus a k ďalšiemu zjednodušeniu a zefektívneniu ľudských aktivít, by mali byť primerane „krokované“ a naplánované s možnosťami pravidelnej aktualizácie, podľa predpovedaného budúceho vývoja v digitálnej oblasti, ktoré by uľahčilo ľuďom osobný či pracovný život.
- e) **autonómne** aspekty edukácie **a heteronómne** aspekty edukácie, ktoré priamo ovplyvňujú digitálny humanizmus, by mali byť stanovené cez ciele výchovy, vychádzajúce zo základného rozdielu ich vymedzenia – autonómne ciele výchovy si stanovuje vychovávaný sám sebe podľa vývinových či kognitívnych možností a heteronómne sú mu stanovené niekým „zvonku“ – zákonom, autoritou, legislatívne, normatívne a pod.. Riešenie miery (ne)súladu medzi nimi je stredobodom edukačných vied, ktoré navrhujú možné riešenia, vypracovávajú možné riešenia a východiská edukačného kompromisu v stanovovaní, modifikácii a plnení edukačných cieľov, požiadavkou zostáva navrhnúť také riešenia, opatrenia, taktiky a koncepty, aby boli uplatniteľné a efektívne v priamej edukačnej praxi. **Autonómne** aspekty edukácie **a heteronómne** aspekty edukácie z hľadiska digitálneho humanizmu predpokladajú napr. z hľadiska očakávaného rastu nových technológií neustále aktualizované riešenie miery (ne)súladu medzi nimi.
- f) **Individuálne** aspekty edukácie **a skupinové** aspekty edukácie, ktoré priamo ovplyvňujú digitálny humanizmus, by mali vychádzať z cieľov edukácie, ktoré prechádzajú v procese ich stanovovania a následného dosahovania takými vplyvmi z edukačnej reality, aby pri ich dosahovaní (individuálne ciele sú zamerané na jedinca a skupinové ciele sú zamerané na väčšiu skupinu) boli akceptované, akcentované, dodržiavané a aplikované aj východiskové koncepty

edukačného pôsobenia spolu s relevantnými konštitučnými prvkami výchovného pôsobenia v celom procese sledovania a čiastkového vyhodnocovania, v akom rozsahu sa (ne)darí stanovené ciele plniť a zároveň nachádzať vyhovujúce a validné stratégie procesu ich následnej modifikácie, špecifikácie a úspešného plnenia. **Individuálne** aspekty edukácie **a skupinové** aspekty edukácie z hľadiska digitálneho humanizmu predpokladajú vznik viacerých platforiem alebo služieb zadarmo, ktoré poskytujú nové prístupy k sebaujadreniu na individuálnej úrovni a k spolupráci na skupinovej úrovni.

- g) **informatívne** aspekty edukácie **a formatívne** aspekty edukácie, ktoré priamo ovplyvňujú digitálny humanizmus, by mali vychádzať z **informatívnych** cieľov edukácie, ktoré sú zamerané na kognitívne aspekty, na osvojenie konkrétnych vedomostí a faktov nevyhnutných a dôležitých pre zvládnutie teoretických i praktických úloh v živote a **formatívne** ciele výchovy sú zamerané na rozvoj schopností jednotlivca, vedomosti sú chápané ako prostriedok ďalšieho rozvoja osobnosti, duševných schopností, myslenia, pamäte, vyjadrovania, fantázie jednotlivca a pod.. Z hľadiska digitálneho humanizmu je možné predpokladať vývoj, výrobu a zavádzanie autonómnych zariadení a autonómnych mechanizmov v snahe využívať technológie, umožňujúce získať nové informácie a súčasne aplikáciu ľudských zručností a kapacít.
- h) **adaptačné** aspekty edukácie **a anticipačné** aspekty edukácie, ktoré súvisia s digitálnym humanizmom, by mali vychádzať z **adaptačných** cieľov edukácie, ktoré sú stanovené s ohľadom na jedinca v aktuálnej edukačnej situácii v prítomnosti k prispôsobeniu sa súčasným podmienkam života v spoločnosti a z **anticipačných** cieľov edukácie, ktoré sú orientované na možné situácie v blízkej i vzdialenejšej budúcnosti, vzhľadom k budúcim potrebám plnohodnotného aktívneho jedinca i spoločnosti. Znamená to, že na ceste k digitálnemu humanizmu ako k ďalšiemu zjednodušeniu a zefektívneniu ľudských aktivít je potrebné jasne v edukácii vymedziť **adaptačné** ciele na individuálnej i globálnej úrovni v aktuálnej situácii na jednej strane a **anticipačné** ciele na individuálnej i globálnej úrovni, aj keď je veľmi

náročne anticipovať a simulovať budúci vývoj, napr. aj jednotlivých edukačných inštitúcií, najmä v edukačnom pôsobení na digitálnu generáciu.

- i) Z hľadiska **tradičných** aspektov edukácie a **inovovaných** aspektov edukácie by sme si, v kontexte digitálneho humanizmu, mali ujasniť, ktoré z mnohých **tradičných** cieľov edukácie sú z obsahovej stránky stále platnými, vhodnými a efektívnymi normami spoločnosti a predstavujú jej dlhodobu nezmenenú hodnotovú „nastavenie“ pre celú spoločnosť a jedinca (napr. či výchova k dobru alebo vzájomnej pomoci je ešte stále vysoko aktuálnou), a na druhej strane či sú **inovované** ciele edukácie, ktoré odrážajú aktuálne potreby každej spoločnosti, stanovené v súlade aj s digitálnym humanizmom. Je zrejme, že ideálom by bolo, ak by tradične nastavené „overené“ hodnoty naďalej pretrvávali a plnili svoj celospoločenský účel, avšak by boli zohľadňované v aktualizovaných, inovovaných cieľoch edukácie. Napr. v súčasnej dobe edukačné pôsobenie zamerané na prevenciu nelátkových závislostí – závislosť na internete, na mobile a čo s tým ďalej v digitálnej generácii.
- j) **konštituované** aspekty edukácie a **operatívne** aspekty edukácie, zamerané aj na digitálny humanizmus, by mali vychádzať z **konštituovaných** cieľov edukácie, ktoré vymedzujeme ako ciele pripravené vopred, ktoré sme mohli modifikovať a premýšľať nad ich formuláciou a **operatívnych** cieľov edukácie, ktoré chápeme ako ciele stanovené v priamom deji edukačného pôsobenia a ktoré vyplynuli z aktuálnej edukačnej situácie a v priamej edukačnej práci s jednotlivcami (tieto tiež môžu mať aj krátkodobý, aj dlhodobý charakter). Z hľadiska digitálneho humanizmu je zrejme, že ponímanie kybernetického priestoru sa vyznačuje vysokou mierou inovatívnosti, a tým „nestability“ v aplikácii dovtedy klasicky zaužívaných postupov.

V súlade s Wehnerom (2016) upozorňujeme, že je ťažké simulovať budúci vývoj bez toho, aby sme vedeli, ako budú v budúcnosti rôzne procesy a fenomény previazané a aké nové fenomény vzniknú, či a nakoľko nami obľúbené zariadenia budú mať takú podobu, akú majú dnes, kde je to maximum automatizácie, ktoré so sebou prináša čoraz viac procesov bez priamej účasti človeka. V súlade s vyššie citovaným autorom veríme, že existuje šanca vzniku celostnejších pracovných miest

s prácou, pri ktorej sa človek niečo naučí, bude môcť niečo odovzdať, pri ktorej bude mať prehľad o procesoch produkcie od začiatku do konca, ako je tomu napr. v mnohých malých a stredných rodinných podnikoch.

Tie profesie, v ktorých sa robia rozhodnutia s priestorom pre zváženie špecifických okolností a kde existuje viac ako jedno dobré rozhodnutie, budú existovať aj v budúcnosti. Ale aj do nich vnesie digitalizácie pokrok tým, bude možné rozhodovací proces podporiť využitím spracovaných dát, konštatuje Wehner (2016). Mali by sme sa tiež pýtať, ako s potenciálom racionalizácie zaobchádzať, aby sme dali hodnotné a zmysluplné zamestnanie väčšiemu množstvu ľudí, než umožňujú súčasné pomery. Záleží aj na tom, ako konštatuje vyššie citovaný autor, ako s automatizáciou naložíme. Niektorí hovoria v tejto súvislosti o „digitálnom humanizme“, premene sveta práce, ktorá z ľudí sníme bremeno, práve preto, že sa v spoločnosti nebude všetko točiť okolo peňazí za prácu, ale okolo zmysluplnej činnosti. Napr. podniky majú problémy odhadnúť, čo budú za päť rokov skutočne potrebovať. Nikto presne nevie, aké odborné kompetencie budú potrebné napr. v roku 2021, dôležité je, aby edukačný systém a podniky samotné zostali flexibilné, aby mohli rýchlo reagovať, až bude jasné, aké znalosti budú potrebné.

Podľa Wehnera (2016) bude výzvou zladíť maximálne rýchle technické systémy s maximálne pomalými systémami sociálnymi. Ak sa to však podarí, potom sa z projektov digitálnej humanizácie ľudského života možno predsa len môže stať „digitálny humanizmus“ - k tomu sú potrebné fantázia a kreativita - a na ne neexistuje žiadna dostupná aplikácia.

V ostatnej kapitole predkladanej vysokoškolskej učebnice čitateľ nájde aktuálne východiská školskej pedagogiky, zamerané najmä na platnú legislatívu v oblasti stredných odborných škôl v Slovenskej republike (najmä Školský zákon – zákon o výchove a vzdelávaní, Zákon o stredných školách a stredných odborných školách, Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave, Zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení a ďalšie.) Ďalším aktuálnym východiskom školskej pedagogiky v rámci ôsmej kapitoly bola téma školskej edukácie vo vzťahu ku generáciám. Táto téma tvorí významný komponent, ktorý ovplyvňuje alebo by aspoň mal ovplyvňovať predmet záujmu školskej pedagogiky a to na základe

ponímania edukačného pôsobenia, pričom za východisko sme považovali sociologické ponímanie Generácie X, Generácie Y, Generácie Z a Generácie Alfa. Sociológovia totiž pozorovali, že posledné tri - štyri generácie ľudstva možno chronologicky vymedziť podľa špecifického správania sa a prejavov. Každá z týchto generácií má, podľa sociológov, svoj špecifický spôsob života a z toho prameniace osobitné požiadavky, ktoré formujú práve technológie. A s tým súvisí aj tematika edukačných aspektov digitálneho humanizmu, ktorý pôsobí ako komponent školskej pedagogiky. Je zrejmé, že s technologickým pokrokom prichádzajú aj špecifické situácie v morálnom a mravnom kontexte života jedincov v spoločnosti napr. tým, že digitalizácia určitým spôsobom mení vzájomnú komunikáciu ľudí, ich každodenný osobný život, vplýva na hodnotový systém jedinca a zasahuje aj do autentických prejavov jednotlivcov. Tu je, podľa nášho názoru, jasný priestor pre vymedzenie edukačných aspektov digitálneho humanizmu v jeho ponímaní v edukačnom pôsobení na digitálnu generáciu v stále rôznorodejšej kultúre, preto sme sa v príslušnej časti našej vysokoškolskej učebnice zaoberali edukačnými aspektami digitálneho humanizmu a anticipačnými komponentmi edukácie z hľadiska digitálneho humanizmu.

Ďalšie aktuálne aktualizované východiská školskej pedagogiky sú rozpracované v ďalších relevantných prameňoch, napr. Králik a kol. (2015); Treľová a Olšavský (2016a, 2016b); Pasternáková a Lajčín (2012); Lajčín – Pasternáková (2015); Tamášová (2015 a, 2015b, 2016a, 2016b); Hanuliaková (2015); Porubčanová (2016); Oberuč – Porubčanová – Zapletal (2016); Hanuliaková – Hasajová – Porubčanová (2016a, 2016b); Hanuliaková a Porubčanová (2016); Porubčanová a Vaničková (2017), Porubčanová (2018) a ďalší.

Otázky ku kapitole:

1. Presne označte aktuálne platný Školský zákon – číslo zákon a rok jeho schválenia.
2. Vymenujte aspoň 5 kľúčových ustanovení platného Školského zákon, ktoré sa priamo viažu k SOŠ a každé z nich vlastnými slovami stručne opíšte.
3. Vysvetlite rozdiel medzi zaradením „pedagogický zamestnanec“ a „odborný zamestnanec“.
4. Nájdite 3 špecifické znaky, ktoré pretrvali a sú typické pre generácie X, Y, Z a α ?
5. Pokúste sa predpovedať budúce smerovanie práce učiteľa SOŠ :
 - a) z hľadiska teoretických poznatkov o generáciách;
 - b) z hľadiska digitálneho humanizmu.
6. Zaujmite hodnotiace stanovisko v diskusii k téme „SOŠ v roku 2028“.

Zoznam použitých prameňov:

ADHO. 2016. *The Alliance of Digital Humanities Organizations*. [on-line]. 2016. [cit. 2017-10-14]. Dostupné na Internete: <<http://adho.org/>>

Babies born from 2010 to form Generation Alpha. 2009. The Sunday Telegraph. [on-line]. 2009. [cit. 2018-10-18]. Dostupné na Internete: <<http://www.news.com.au/babies-born-from-2010-to-form-generation-alpha/story-e6frfl49-1225797766713>>

BEDNÁŘ, L. 2010. *Digitální pesimismus v akci*. [on-line]. 2010. [cit. 2017-10-19]. Dostupné na Internete: <<http://www.euro.cz/byznys/digitalni-pesimismus-v-akci-829682>>

BREYER, M. 2013. „Generácia Z“ nás potrebuje. [on-line]. 2013. [cit. 2018-10-28]. Dostupné na Internete: <<http://moje.hnonline.sk/node/13103>>

FAITH, M. 2015. *Technologické bomby blízkej budúcnosti*. [on-line]. 2015. [cit. 2017-10-21]. Dostupné na Internete: <https://www.startitup.sk/technologicke-bomby-blizkej-buducnosti/>

HANULIAKOVÁ, J. – HASAJOVÁ, L. – PORUBČANOVÁ, D. 2016a. *School culture and educational reality*. 1. vyd. Karlsruhe, DE: Stecon, 2016. 100 s. ISBN 978-3-945862-05-6.

HANULIAKOVÁ, J. – HASAJOVÁ, L. – PORUBČANOVÁ, D. 2016b. Stress of Students and Social-pathological Phenomena. In: *Acta Technologica Dubnicae*. ISSN 1338-3965. Roč. 6, č. 3 (2016), s. 112-121.

HANULIAKOVÁ, J. – PORUBČANOVÁ, D. 2016. Podmienky edukácie v sociálnom a emocionálnom kontexte. In: Kojs, W., Rostanska, E., Wójcik, K. E. *Edukacja i bezpieczeństwo w dobie globalizacji*. Dabrowa Gornicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, 2016. ISBN 978-83-64927-56-0. s. 147- 155.

HANULIAKOVÁ, J. 2015. *Aktivizujúce vyučovanie*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2015. 128 s. ISBN 978-80-8153-036-4.

KALB, C. 2009. „Generation 9/11“. In: *Newsweek*. Retrieved 2011-05-22. ISSN 0028-9604.

KRÁLIK, J. – OLŠAVSKÝ, F. – HORVÁTH, M. 2015. Child abduction from their biological parents by means of a new system of juvenile justice and the protection of children's rights by international human rights standards. In: *Lidská práva o žalobách týkajících se odebrání dětí v členských státech rady Evropy a související lidskoprávní aspekty*. Hodonín : Ústav práva a soudního inženýrství, 2015. ISBN 978-80-905646-7-1. S. 64-73.

LAJČIN, D. – PASTERÁKOVÁ, L. 2015. K teoretickým východiskám problémov vyskytujúcich sa v škole = The theoretical starting problems encountered at school. In: *Manažment podnikov*. ISSN 1338-4104. roč.5, č.4 (2015) s. 195-198.

MEEHAN, P. 2015. *Digital Humanism Makes People Better, Not Technology Better*. [on-line]. 2015. [cit. 2017-10-21]. Dostupné na Internet: <<https://www.gartner.com/doc/3035017/digital-humanism-makes-people-better>>

Miléniové deti - Kto to sú a čo chcú?. [on-line]. [cit. 2018-10-08]. Dostupné na Internet: <<http://www.karierabezhranic.sk/karierny-svet/zamestnanie/zaujímavosti-z-ofisu/demograficky-trend/>>

NADLER, C. 2010. *For a new generation, Alpha will be better.* [on-line]. 2010. [cit. 2018-10-18]. Dostupné na Internete: <<http://www.smh.com.au/national/for-a-new-generation-alpha-will-be-better-20100319-qm8j.html>>

OBERUČ, J. – PORUBČANOVÁ, D. – ZAPLETAL, L. 2016. Education as returnable investment for both individuals and society. In: *Vadyba Journal of Management*. - ISSN 1648-7974. Vol. 28, no. 1 (2016) s. 43-51.

PASTERNAKOVÁ, L. – LAJČIN, D. 2012. Inovatívne prístupy v edukácii. In: *ROCZNIKI TEOLOGICZNO-PASTORALNE*. Tarnów: BW Tarnów, 2012. ISBN 978-83-932579-1-1. s. 31-42.

PETTEY, CH. 2015. *Embracing Digital Humanism*. [on-line]. 2015. [cit. 2017-10-11]. Dostupné na Internete: <<https://www.gartner.com/smarterwithgartner/embracing-digital-humanism/>>

PORUBČANOVÁ, D. – VANIČKOVÁ, R. 2017. *Financial literacy in the educational process*. 1. vyd. Karlsruhe, DE: Ste-Con, 2017. 163 s. ISBN 9783945862216.

PORUBČANOVÁ, D. 2016. *Education about aesthetic values in selected European education systems*. 1. vyd. Karlsruhe, DE: Stecon, 2016. 123 s. ISBN 978-3-945862-11-7.

PORUBČANOVÁ, D. 2018. Výchova k pravidlám v škole, transfer pre život sociálny rozmer. In: *Školské pravidlá v edukačnom prostredí*. Dubnica nad Váhom (Slovensko): Vysoká škola DTI, 2018. ISBN 978-80-89732-76-0, s. 47-57.

Prichádza generácia Z. [on-line]. [cit. 2018-10-28]. Dostupné na Internete: <<http://www.buducnostinternetu.sk/temy/clanky/generacia-z.php>>

ROWADY, P. 2012. *There Is No Such Thing as Alpha Generation*. [on-line]. 2012. [cit. 2018-10-11]. Dostupné na Internete: <<http://tabbforum.com/opinions/there-is-no-such-thing-as-alpha-generation>>

SEDLÁKOVÁ, K. 2012. *Generácia Z – nastupuje najbystrejšia generácia*. [on-line]. 2012. [cit. 2018-11-01]. Dostupné na Internete:

<<http://feminity.zoznam.sk/c/879180/generacia-z--nastupuje-najbystrejsia-generacia>>

SCHROER, W. J. *Generations X,Y, Z and the Others - Cont'd.*[on-line]. [cit. 2018-10-11].Dostupné na Internete: <<http://www.socialmarketing.org/newsletter/features/generation2.htm>>

STRAUSS,W.- HOWE, N. 2000. *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York, NY: Vintage, 2000. ISBN 0-375-70719-0.

TAMÁŠOVÁ, V. 2015a. Edukačné prístupy rodiny k intaktným a zdravotne znevýhodneným deťom. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXI.* = Zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií. Bratislava: ZF Lingua, 2015. ISBN 978-80-8177-017-3. S. 33-55.

TAMÁŠOVÁ, V. 2015b. Profesional and Career Development of Vocational Subject Teachers as a Trend in the Lifelong Learning of Teachers. In: *Acta Technologica Dubnicae*. ISSN 1338-3965. Vol. 5, issue 1 (2015), p. 1-20.

TAMÁŠOVÁ, V. 2016a. Osobitné formy ovplyvňovania človeka masmédiami a výchova = Specific forms of the mass media's influence on the man and education. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXVIII.* [elektronický zdroj] = Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XXXVIII. Bratislava: Z-F LINGUA, 2016. ISBN 978-80-8177-022-7. s. 1-13, CD-ROM.

TAMÁŠOVÁ, V. 2016b. Poruchy v prostredí školy a negatívny vplyv médií – časté faktory delikvencie žiakov. Les troubles dans le milieu scolaire et l'impact negatif des medias - les facteurs frequents de delinquance des etudiants. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXIV.* [CD ROM] = Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XXXIV. Bratislava: Z-F LINGUA, 2016. ISBN 978-80-8177-020-3. - S. 15-30.

TRELOVÁ, S. – OLŠAVSKÝ, F. 2015. Utilization of dual education as potencial tool of competitive advantage of organizations - marketing and legal aspects. In: *MMK 2015* [elektronický zdroj]. - Hradec Králové : Magnanimitas, 2015. - ISBN 978-80-87952-12-2. - S. 356-365 [CD-ROM].

TRELOVÁ, S. – OLŠAVSKÝ, F. 2016a. Dual education - Pupils enforcement in the Slovak practice. In: *EDULEARN 16 : Conferece proceedings* [elektronický zdroj]. Valencia : IATED Academy, 2016. ISBN 978-84-608-8860-4. S. 5762-5768

TRELOVÁ, S. – OLŠAVSKÝ, F. 2016b. Linking theory with practice - pespective in preparing of vocational schools students in Slovakia. In: *EDULEARN 16 : Conferece proceedings* [elektronický zdroj]. Valencia : IATED Academy, 2016. ISBN 978-84-608-8860-4. S. 5330-5338

TWENGE, J. 2006. *Generation Me*. New York, NY: Free Press, 2006. ISBN 978-0-7432-7697-9.

VALENTINE, J. 2010. *Generation alpha, the most self-centred yet*. The Australian. [on-line]. 2010. [cit. 2018-10-11]. Dostupné na Internetě: <<http://www.theaustralian.com.au/opinion/wry-side/generation-alpha-the-most-self-centred-yet/story-e6frg710-1225837117527>>

WEHNER, T. 2016. *Potřebujeme utopie pro svět práce*. [on-line]. 2016. [cit. 2017-10-11]. Dostupné na Internetě: <<http://denikreferendum.cz/clanek/tisk/22872-potrebuje-utopie-pro-svet-prace>>

Záver

Prvá kapitola našej vysokoškolskej učebnice bola venovaná terminologickým východiskám školskej pedagogiky a jej postaveniu v systéme pedagogiky ako vednej disciplíny. Školskú pedagogiku sme v predloženej vysokoškolskej učebnici ponímali ako teoreticko-empiricko-aplikačná disciplína pedagogiky pokrýva špecifickú problematiku školskej edukácie bez exaktného ohraničovania konkrétnymi vzdelávacími stupňami, metodicky a koncepcne vychádza z princípov aktuálneho vedeckého poznania školy ako edukačnej inštitúcie, aktuálneho vedeckého poznania existujúcich školských systémov, aktuálneho vedeckého poznania uplatňovanej školskej politiky, aktuálneho vedeckého poznania školskej edukačnej praxe, vychádza z aktuálneho vedeckého poznania relevantných komponentov interného prostredia školskej edukácie (napr. metód, zásad, prostriedkov, filozofických konceptov, nevyhnutného pedagogického prieskumu či edukačného výskumu a pod.) a z aktuálneho vedeckého poznania relevantných komponentov externého prostredia (sociálneho, legislatívneho, ekonomického ...), prvky ktorého priamo či nepriamo pôsobia na vstupy, procesy a výstupy školskej edukácie.

Druhá kapitola učebnice rozpracovávala dejiny stredných odborných škôl ako významný komponent kontextu školskej pedagogiky, opisovali sme v nej vývoj pedagogiky ako vedy, školu v priereze dejín, vývinové tendencie školy, históriu stredných odborných škôl.

Obsah tretej kapitoly vysokoškolskej učebnice tvorí rozpracovanie pozitívnych aspektov života žiakov v škole ako komponent školskej pedagogiky aj z hľadiska vybraných teórií o vzťahu emócií a tela, implicitnej a explicitnej pamäti a ich vzťahu k emóciám, z hľadiska humor v živote jedinca, funkcií a štýlov humoru, vývoja humoru jedinca, aspektov, určujúcich uplatnenie humoru u pubescentov a adolescentov a humoru v škole.

Po rozpracovaní pozitívnych aspektov života žiakov v škole ako komponentov školskej pedagogiky sme do štvrtej kapitoly nami predkladanej učebnice zaradili negatívne aspekty života žiakov v škole ako komponent školskej pedagogiky najmä z hľadiska etiopatogenézy porúch správania, klasifikácie porúch správania, agresivity,

agresívneho správania (sa) a šikanovania, riešenia a prevencie šikanovania v škole, najčastejších chýb pedagógov pri šetrení šikanovania v triede, pozornosť budeme venovať aj výsledkom výskumov šikanovania v škole vo svete a u nás.

Súčasťou piatej kapitoly vysokoškolskej učebnice bola téma pedagogicko-psychologickej diagnostiky ako ďalšieho významného komponentu školskej pedagogiky. Túto kapitolu učebnice sme rozdelili na dve podkapitoly s cieľom upriamiť pozornosť najskôr na rozpracovanie problematiky pedagogickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl a potom na rozpracovanie problematiky psychologickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl, aj keď je jasné, že pedagogicko-psychologická diagnostika je v priamej edukačnej praxi stredných odborných škôl realizovaná spoločne. Problematika pedagogickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl bola opísaná spolu s procesom diagnostikovania, aj súčasťou pedagogickej diagnostiky v podmienkach školy aj so zameraním na metódy pedagogickej diagnostiky a hodnotenia žiakov v škole. Problematika psychologickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl bola spracovaná so zreteľom na druhy rozhovorov používané v psychológii, psychologický dotazník, výkonové testy, projektívne testy, so zreteľom aj na diagnostiku sociálne významných vlastností osobnosti v podmienkach školy, diagnostiku interpersonálnych vzťahov v podmienkach školy, diagnostiku skupín v podmienkach školy a diagnostiku vybraných porúch žiakov v podmienkach školy.

Šiesta kapitola našej učebnice bola venovaná tematike osobnostnej a sociálnej edukácie ako ďalšiemu z komponentov školskej pedagogiky. Súčasťou tejto kapitoly tvoria základné metodické princípy osobnostnej a sociálnej edukácie z hľadiska jej základných cieľov, tematických okruhov, používaných metód, vplyvov pôsobiacich na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka a budeme písať aj o možnostiach začlenenia osobnostnej a sociálnej edukácie do edukačnej práce školy.

Súčasťou siedmej kapitoly tejto vysokoškolskej učebnice bola téma učiteľa a triedneho učiteľa ako významných komponentov školskej pedagogiky. Najskôr sme v siedmej kapitole uvádzali všeobecnú charakteristiku osobnosti človeka a existujúce relevantné typológie osobnosti človeka, potom sme podrobnejšie opisovali osobnosť učiteľa s typológiou osobnosti učiteľa, v nadväznosti na to sme sa zamerali na

triedneho učiteľa, jeho pedagogicko-didaktickú prácu, jeho funkcie a prácu triedneho učiteľa na triednických hodinách.

Ostatnú kapitolu predkladanej učebnice tvoria aktuálne východiská školskej pedagogiky, zamerané najmä na platnú legislatívu v oblasti stredných odborných škôl v Slovenskej republike (najmä Školský zákon – zákon o výchove a vzdelávaní, Zákon o stredných školách a stredných odborných školách, Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave, Zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení a ďalšie.) Ďalším aktuálnym východiskom školskej pedagogiky bola téma školskej edukácie vo vzťahu ku generáciám. Táto téma tvorí významný komponent, ktorý ovplyvňuje alebo by aspoň mal ovplyvňovať predmet záujmu školskej pedagogiky a to na základe ponímania edukačného pôsobenia, pričom za východisko budeme považovať sociologické ponímanie Generácie X, Generácie Y, Generácie Z a Generácie Alfa. Sociológovia totiž pozorovali, že posledné tri - štyri generácie ľudstva možno chronologicky vymedziť podľa špecifického správania sa a prejavov. Každá z týchto generácií má, podľa sociológov, svoj špecifický spôsob života a z toho prameniace osobitné požiadavky, ktoré formujú práve technológie. A s tým súvisí aj tematika edukačných aspektov digitálneho humanizmu, ktorý pôsobí ako komponent školskej pedagogiky. Je zrejmé, že s technologickým pokrokom prichádzajú aj špecifické situácie v morálnom a mravnom kontexte života jedincov v spoločnosti napr. tým, že digitalizácia určitým spôsobom mení vzájomnú komunikáciu ľudí, ich každodenný osobný život, vplýva na hodnotový systém jedinca a zasahuje aj do autentických prejavov jednotlivcov. Tu je, podľa nášho názoru, jasný priestor pre vymedzenie edukačných aspektov digitálneho humanizmu v jeho ponímaní v edukačnom pôsobení na digitálnu generáciu v stále rôznorodejšej kultúre, preto sme sa v príslušnej časti našej vysokoškolskej učebnice zaoberali edukačnými aspektami digitálneho humanizmu a anticipačnými komponentmi edukácie z hľadiska digitálneho humanizmu.

Pripomíname, že autori budú vďační za všetky pripomienky a námety, ktoré by im umožnili (nielen) v ďalších publikáciách čitateľovi sprostredkovať ďalšie aktualizované súčasti tejto natoľko širokej problematiky, že hľadiska rozsahu i zamerania textu predloženej vysokoškolskej učebnice autori nemali ambície predložiť úplné východiská, poznatky, či rozdelenia a východiskové štruktúry,

z nášho pohľadu by texty učebnice mali umožniť pozorným čitateľom zorientovať sa vo východiskových komponentoch školskej pedagogiky.

Názov: ŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA

Autori:

PaedDr. Silvia Barnová, PhD. (2 AH)

doc. Mgr. Gabriela Gabrhelová, PhD. (1,5 AH)

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD. (1 AH)

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD. (2 AH)

Mgr. Igor Marks, PhD. (2 AH)

Mgr. Zuzana Neupauer (2 AH)

Mgr. Gabriela Rozvadský Gugová, PhD. (2 AH)

Zodpovedný redaktor:

Mgr. Igor Marks, PhD.

Recenzenti:

prof. PhDr. Miroslava Szarková, CSc.

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

doc. PhDr. Ľubica Gáborová, CSc.

Počet AH: 12,5

Počet strán: 297

ISBN: 978-80-89732-78-4

EAN:9788089732784

Rok vydania: 2018

Vydavateľ: Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 20.4. 2018 v edícii: Vysokoškolská učebnica pod číslom 06/2018.