

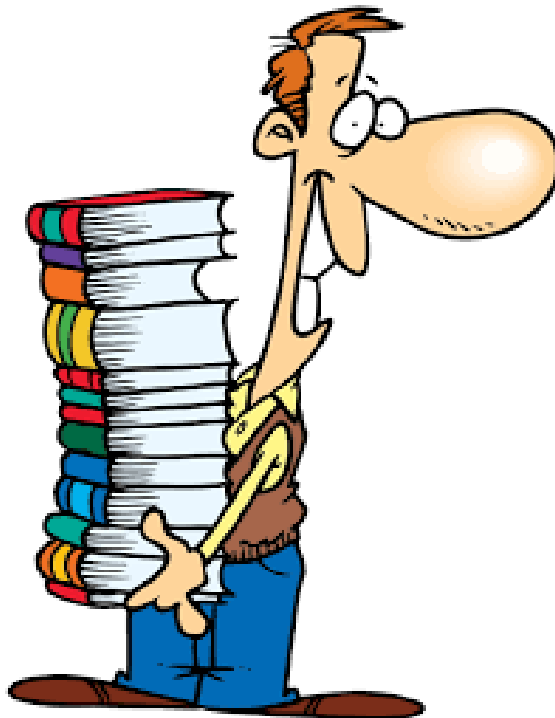
**Daniel Lajčin – Slávka Krásna – Silvia Barnová –**

**Zuzana Geršicová – Gabriela Gabrhelová –**

**Slávka Čepelová – Gabriela Rozvadský Gugová**

# **ŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA III**

## **Inkluzívna edukácia**



**Vysoká škola DTI**

**2020**

**Názov: ŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA III.**

**Autori:**

doc. PaedDr. Ing. Daniel Lajčín, PhD., DBA, LL.M

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

doc. PhDr. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD.

PhDr. Slávka Čepelová, PhD.

Mgr. Gabriela Rozvadsky Gugová, PhD.

**Recenzenti:**

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

doc. PhDr. Ľubica Gáborová, CSc.

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková. PhD.

**Počet AH: 22,1**

**Počet strán: 408**

**ISBN: 978-80-89732-75-1**

**Rok vydania: 2020**

**Vydavateľ: VŠ DTI, Dubnica nad Váhom**

**Vysokoškolská učebnica vznikla ako súčasť riešenia projektu VEGA 1/0142/19 Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl.**

***Vysokoškolskú učebnicu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 8.1. 2020 v edícii: Vysokoškolská učebnica pod číslom U4/2020. Vychádza s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.***

# Obsah

ÚVOD .....	7
FOREWORD .....	11
<b>1 TERMINOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY .....</b>	<b>14</b>
<b>2 ŠKOLA – EDUKAČNÁ INŠTITÚCIA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....</b>	<b>23</b>
2.1 Aktuálna sústava škôl v Slovenskej republike ako komponent školskej pedagogiky .....	23
2.2 Platná legislatíva v oblasti stredných odborných škôl v Slovenskej republike ako komponent školskej pedagogiky.....	24
2.2.1 Ústava Slovenskej republiky.....	26
2.2.2 Školský zákon – zákon o výchove a vzdelávaní.....	27
2.2.3 Vyhláška o stredných školách .....	34
2.2.4 Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave.....	35
2.2.5 Sústava odborov vzdelávania pre stredné školy.....	38
2.2.6 Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch...	39
2.2.7 Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve .....	43
2.2.8 Zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení .....	46
2.3 Inkluzívna škola ako komponent školskej pedagogiky .....	47
2.3.1 Socializačné činitele v inkluzívnej škole.....	53
<b>3 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY .....</b>	<b>82</b>
3.1 Druhy rozhovorov používané v psychológii .....	88
3.2 Psychologický dotazník.....	90
3.3 Výkonové testy .....	92
3.4 Projektívne testy .....	93
3.5 Psychofyziologické metódy .....	94
3.6 Diagnostika sociálne významných vlastností osobnosti v podmienkach školy .....	95
3.7 Diagnostika interpersonálnych vzťahov a skupín v podmienkach školy .	97
3.8 Psychologická dimenzia inklúzie vybraných skupín znevýhodnených žiakov stredných škôl. ....	101
<b>4 INKLUZÍVNA EDUKÁCIA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....</b>	<b>122</b>

4.1	Exklúzia, segregácia, integrácia a inklúzia .....	123
4.1.1	<i>Integrácia verzus inklúzia</i> .....	125
4.1.2	<i>Právny rámec inkluzívneho vzdelávania v Slovenskej republike</i> .....	129
4.2	Edukačná dimenzia inklúzie vybraných skupín znevýhodnených žiakov stredných škôl .....	132
4.2.1	<i>Charakteristika vývinových porúch učenia žiakov</i> .....	133
4.2.2	<i>Reedukácia vývinových porúch učenia žiakov</i> .....	136
4.2.3	<i>Inkluzívne edukačné stratégie vo vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia</i> .....	139
4.2.4	<i>Hodnotenie a klasifikácia žiakov s vývinovými poruchami učenia</i> .....	141
4.3	Tvorivá dramatika ako inkluzívny spôsob práce so žiakmi s vývinovými poruchami učenia .....	143
4.3.1	<i>Cieľ a obsah tvorivej dramatiky</i> .....	145
4.3.2	<i>Metódy tvorivej dramatiky</i> .....	149
4.3.3	<i>Návrhy edukačných hier na inkluzívnu edukačnú prácu so žiakmi s vývinovými poruchami učenia</i> .....	152
<b>5</b>	<b>UČITEĽ A TRIEDNY UČITEĽ AKO KOMPONENTY ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY</b> .....	<b>173</b>
5.1	Všeobecná charakteristika osobnosti človeka a typológia osobnosti človeka	173
5.2	Osobnosť učiteľa a učiteľská profesia.....	178
5.2.1	<i>Typológia osobnosti učiteľa</i> .....	180
5.2.2	<i>Učiteľská profesia</i> .....	187
5.2.3	<i>Etický kódex učiteľa</i> .....	192
5.3	Kompetencie učiteľa .....	197
5.4	Kľúčové kompetencie učiteľa .....	206
5.4.1	<i>Štruktúra, systém, klasifikácia a znaky kľúčových kompetencií</i> .....	212
5.5	Triedny učiteľ.....	229
5.5.1	<i>Pedagogicko-didaktická práca a úlohy triedneho učiteľa</i> .....	231
5.5.2	<i>Funkcie triedneho učiteľa</i> .....	235
5.5.3	<i>Práca triedneho učiteľa na triednických hodinách</i> .....	237
5.6	Pracovná spokojnosť učiteľov.....	239
5.6.1	<i>Faktory ovplyvňujúce pracovnú spokojnosť učiteľov</i> .....	241
5.6.2	<i>Pracovná nespokojnosť učiteľov</i> .....	245
5.7	Učitelia stredných odborných škôl v inkluzívnej škole .....	247

<b>6</b>	<b>DUÁLNE VZDELÁVANIE AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....</b>	<b>273</b>
6.1	Duálne vzdelávanie v medzinárodnom kontexte .....	278
6.2	Základná charakteristika duálneho systému vzdelávania vo vybraných krajinách Európskej únie a ich porovnanie.....	291
6.3	Duálne vzdelávanie v domácom portfóliu.....	323
6.3.1	<i>Historický kontext systému duálneho vzdelávania na území Slovenska .....</i>	<i>325</i>
6.3.2	<i>Systém duálneho vzdelávania – analýza aktuálneho stavu v Slovenskej republike .....</i>	<i>331</i>
6.3.3	<i>Skúsenosti s duálnym vzdelávaním v Slovenskej republike .....</i>	<i>356</i>
6.3.4	<i>Silné a slabé stránky duálneho vzdelávania v aktuálnych podmienkach v Slovenskej republike.....</i>	<i>372</i>
6.4	Duálne vzdelávanie v inkluzívnom edukačnom prostredí .....	380
	<b>ZÁVER.....</b>	<b>404</b>

## 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 tiež z aktuálneho vedeckého poznania relevantných komponentov interného prostredia školskej edukácie (napr. edukačných metód, zásad edukácie, edukačných prostriedkov, filozofických konceptov, nevyhnutného pedagogického prieskumu ako nižšej formy výskumu v edukácii, či edukačného výskumu a pod.) a z aktuálneho vedeckého poznania relevantných komponentov externého prostredia (sociálneho prostredia, legislatívneho prostredia, ekonomického prostredia...), prvky ktorého priamo či nepriamo pôsobia na vstupy, procesy a výstupy školskej edukácie.

Druhá kapitola učebnice bude rozpracovávať aktuálne východiská školskej pedagogiky, zamerané najmä na aktuálnu sústavu škôl v Slovenskej republike, 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.).

Taktiež sa zameriame na základné východiská inkluzívnej školy ako významného komponentu aktualizovaných východísk aplikačnej podoby školskej pedagogiky v priamej edukačnej praxi.

Súčasťou tretej kapitoly bude téma pedagogicko-psychologickej diagnostiky, ktorá v priamej edukačnej praxi stredných odborných škôl realizovaná spoločne. 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. S pedagogicko-psychologickou diagnostikou v podmienkach stredných škôl sa najčastejšie 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. Tretiu kapitolu uzatvára rozpracovanie psychologickej dimenzie inklúzie vybraných skupín znevýhodnených žiakov stredných škôl.

Vo štvrtej kapitole budeme rozpracovávať problematiku inkluzívnej edukácie ako významného komponentu aktualizovaného ponímania a obsahu školskej pedagogiky. Vymedzenie pojmov exklúzia, segregácia, integrácia a inklúzia tvorí gnozeologický základ témy, opíšeme aj právny rámec inkluzívneho vzdelávania v Slovenskej republike spolu s edukačnou dimenziou inklúzie vybraných skupín znevýhodnených žiakov stredných škôl prostredníctvom charakteristiky vývinových porúch učenia žiakov a návrhmi spôsobov reedukácia vývinových porúch učenia žiakov. Budeme venovať pozornosť aj inkluzívnym edukačným stratégiám vo vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia. Zaoberať sa budeme aj hodnotením a klasifikáciou žiakov s vývinovými poruchami učenia. K téme tvorivej dramatiky ako inkluzívnemu spôsobu práce so žiakmi s vývinovými poruchami



učenia opíšeme aj cieľ a obsah tvorivej dramatiky, metódy tvorivej dramatiky a pridáme aj návrhy edukačných hier na inkluzívnu edukačnú prácu so žiakmi s vývinovými poruchami učenia.

Súčasťou piatej kapitoly tejto vysokoškolskej učebnice bude tematika učiteľa a triedneho učiteľa ako významných komponentov školskej pedagogiky. Najskôr budeme v piatej 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. Súčasťou piatej kapitoly bude aj téma pracovnej spokojnosti učiteľov spolu s opisom faktorom, ovplyvňujúcich pracovnú spokojnosť a pracovnú nespokojnosť učiteľov. V súlade s ďalšími autormi hneď v úvode konštatujeme, že proces osvojovania (si) kľúčových kompetencií je celoživotným procesom. Preto má byť model kľúčových kompetencií významnou súčasťou školských vzdelávacích programov a požiadavky na ich rozvoj pre rôzne typy a stupne vzdelávania sú stanovené v štátnych vzdelávacích programoch. Kľúčové kompetencie majú dlhšiu aplikovateľnosť v porovnaní s odbornou kvalifikáciou, preto môžu slúžiť ako základ pre ďalšie učenie (sa). Na strane druhej kľúčové kompetencie nemôžu nahradiť odborné znalosti, môžu však viesť k ich lepšiemu využívaniu. Získavať kľúčové kompetencie znamená mať schopnosť a byť pripravený učiť sa po celý život. Je to výzva, aby pre človeka bol život učením sa a učenie sa životom. Nadobúdanie kľúčových kompetencií je celoživotný proces, udržiavaný dynamikou novej edukácie, do-edukácie a pre-edukácie každého človeka. Piatu kapitolu uzatvára téma učiteľov stredných odborných škôl v inkluzívnej škole.

Ostatnú kapitolu predkladanej učebnice budú tvoriť témy systému duálneho vzdelávania ako komponentu školskej pedagogiky a systému duálneho vzdelávania v inkluzívnom edukačnom prostredí spolu s rozpracovaním duálneho vzdelávania v medzinárodnom kontexte, so základnou charakteristikou duálneho systému vzdelávania vo vybraných krajinách Európskej únie. Z hľadiska duálneho vzdelávania v domácom portfóliu v historickom kontexte systému duálneho vzdelávania na území Slovenska, analýzou aktuálneho stavu v Slovenskej republike a skúsenosťami s duálnym vzdelávaním v Slovenskej republike, s opisom silných a

slabých stránok systému duálneho vzdelávania v aktuálnych podmienkach v Slovenskej republike.

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.

## **FOREWORD**

The presented university textbook was created by a team of faculty members at DTI University in Dubnica nad Váhom. In accordance with the focus of the study programmes offered by the university, the authors pay special attention to education in secondary vocational schools, but many of the presented issues of school pedagogy are elaborated in details and so, the contained knowledge can be applied to other levels of education both in Slovakia and abroad.

The first chapter of the university textbook is dedicated to the basic terminology of school pedagogy and its position in the system of pedagogy. In the presented university textbook, school pedagogy is understood as theoretical-empirical-application pedagogical discipline covering specific issues of school education. It is not limited by the level of the provided education as it is methodically and conceptually based on the principles of current scientific knowledge about schools as educational institutions, up-to-date scientific knowledge about the current school system, school policy, educational practice in schools, relevant components of the internal environment of school education (e.g. applied methods, principles, means of education, philosophical concepts, and pedagogical research), and relevant components of its external environment (social environment, legislation in force, financial background, etc.), the elements of which – directly or indirectly – have an impact on the inputs, processes and outputs of school education.

In the second chapter of the publication, the current issues of school pedagogy are elaborated – e.g. the Slovak school system, vocational school legislation in force, etc. The authors pay special attention to inclusive schools as an important component of school pedagogy and creating inclusive school environments in their everyday educational practice.

The third chapter of the university textbook deals with the topic of pedagogical-psychological diagnostics of vocational school students. The authors present the types of interviews, psychological questionnaires, and performance tests and projective tests used in psychology, which can be applied in the diagnostic

process focused on socially significant personality characteristics important for schools, as well as in the diagnostics of selected disorders in secondary school students. Pedagogical-psychological diagnostics in secondary schools is usually carried out by school coordinators for prevention of social-pathological phenomena. Their task is to promote a healthy lifestyle, create favourable conditions for healthy personality development, to focus on the prevention of a whole range of forms of maladaptive behaviour, especially prevention of tobacco use, alcoholism, substance abuse, and bullying. Their activities aim to prevent substance abuse and other social-pathological phenomena among students. An important aspect of influencing the youth by means of primary prevention is promoting positive leisure time activities. In the final part of the third chapter, the psychological dimension of disadvantaged students in mainstream schools is dealt with.

Inclusive education represents an important component of school pedagogy and as such is dealt with in the fourth chapter of the publication. In this part of the university textbook, the notions of exclusion, segregation, integration and inclusion are defined, the current legislation in the field of inclusive education in Slovakia is dealt with alongside with the educational dimension of including selected groups of disadvantaged students in mainstream vocational schools by means of providing the basic characteristics of learning disorders and suggestions for working with them. The authors also pay attention to inclusive teaching strategies in the context of teaching students with special educational needs as well as their assessment. Creative drama as an inclusive approach in working with students with learning disorders, its goals, content and methods are described, and examples of didactic games suitable for teaching in inclusive classrooms are given in this chapter.

The fifth chapter is focused on teachers and class teachers as important components of school pedagogy. In the first part of the chapter, a general characteristics of personality and some existing relevant typologies of personality are provided and, subsequently, teachers' personality and its typology are dealt with in more details. Following that, the authors focus on class teachers, their educational work from the aspect of didactics, their role and their work during the sessions with their class. One part of the fifth chapter is dedicated to teachers' job satisfaction and selected factors determining it are described. Special attention is paid to teachers' key competencies, which are the result of a lifelong process and can be developed by

participating in lifelong learning activities. The fifth chapter is closed by the topic of vocational school teachers' work in inclusive school environments.

The university textbook's final chapter includes the issues of the dual system of vocational education and training as a component of school pedagogy, its application in inclusive educational environments alongside with a view on dual system of education and training in the international context and its characteristics in selected EU countries. The topic is also dealt with from the aspect of the history of the application of the dual system of education and training in Slovakia, and an analysis of the current situation in Slovakia in this field illustrated by collected experiences of particular stakeholders with its introduction are presented. The authors describe the strengths and weaknesses of the dual system of education and training in the conditions of the Slovak Republic.

This university textbook is primarily intended for university students involved in teacher training programmes, but it can be useful for practicing teachers within their further education and lifelong learning activities. It can also be used by secondary school students taking part in teacher preparation programmes, as well as others interested in the content of the publication.

The authors believe that the university textbook will help its attentive readers find orientation in the basic structures of school pedagogy as a part of pedagogy, as well as understand the multifactorality of this discipline. But it is the direct educational practice in schools, school facilities, and in families, of course, which will show the extent to which the presented theoretical knowledge, recommendations, and concepts are functional, feasible and ready-to-use by teachers in schools.

# 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 sebavýchove, vzdelávaní a seba vzdelávaní 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** 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. Školská pedagogika teda predstavuje zovšeobecný, 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, duálne vzdelávanie, edukácia, edukačná inklúzia, inkluzívna škola, seba edukácia, stredná odborná škola, škola, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, študent, 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).

**Duálne vzdelávanie** je vymedzené ako systém odborného vzdelávania a prípravy na výkon povolania, ktorý je založený na úzkom prepojení všeobecného a odborného teoretického vzdelávania v strednej odbornej škole s praktickou prípravou v konkrétnom podniku (Madzinová a kol., 2018).

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

**Edukačná inklúzia** zdôrazňuje právo každého dieťaťa na kvalitnú edukáciu (čiže výchovu a vzdelávanie). **Edukačná inklúzia** je flexibilný proces s cieľom tvoriť také edukačné prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé edukačné potreby každého jedinca bez výnimky, vďaka plnohodnotnej účasti žiakov so špecifickými potrebami na edukačnom procese je predpoklad zvyšovať úspešnosť týchto žiakov a predchádzať ich dištancovaniu sa napr. od vzdelania. Do edukačnej inklúzie patria všetci žiaci bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky, bez rozdielu farby pleti, náboženstva, postihnutia, poruchy, sociálneho zázemia, nadania, pohlavia. Ako ďalej konštatuje citovaný autor Zelina (2014), inklúzia ako politicko-pedagogický koncept sa vzťahuje na všetky inakosti žiakov.

**Inkluzívna škola**, podľa Zelinu a kol. (2014), je škola, ktorá vytvára také podmienky, aby sa každý žiak v nej mohol rozvíjať v hlavnom prúde edukácie s rešpektovaním jeho individuálnych zvláštností. Pri integrácii sa žiak má prispôbiť škole, pri inklúzii sa škola viac prispôbuje žiakovi, jeho osobitostiam, jeho individualite a kultúre. Cez inklúziu je možné dosiahnuť pozitívnu integráciu do všeľudskej kultúry definovanej v Ľudských právach a Právach dieťaťa. Do inkluzívnej školy chodia spolu všetci žiaci bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky, bez rozdielu farby pleti, náboženstva, postihnutia, poruchy, sociálneho zázemia, nadania, pohlavia. V praxi to znamená, že inkluzívna škola vytvára podmienky pre edukáciu žiakov aj telesne, zdravotne, zmyslovo postihnutých, pre žiakov nadaných, pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pre žiakov prisťahovalcov, pre žiakov s problémami a poruchami správania, pre žiakov s komunikačnými problémami, ale súčasťou



inkluzívnej školy sú prirodzene aj žiaci bez problémov, postihnutí, či iných zvláštností.

**Sebaedukácia** je pojem, ktorý zahŕňa sebvýchovu a sebvzdelávanie. **Sebvýchovu** 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, sebvýchova teda je zameraná prevažne na afektívnu stránku osobnosti. Pri **sebvzdelávaní** ide o sústavnú činnosť jedinca zameranú na cieľavedomé získavanie vedomosti, na sebou samým iniciovaný proces vzdelávania sa a formovanie vlastnej osobnosti v snahe dosiahnuť požadované vedomosti. V celom procese sebvzdelávania sa je jedinec realizátorom úsilia, lebo celý proces si sám plánuje, zabezpečuje, uskutočňuje, vyhodnocuje a obnovuje. Sebvzdelávanie sa je teda prevažne zamerané na kognitívnu stránku jedinca. Za jeden z predpokladov sebaedukácie považujeme sebaopoznanie (Barnová a kol., 2018).

**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 zaistovanie 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.

**Školská integrácia** sa realizuje v školách podľa školského zákona okrem špeciálnych škôl a špeciálnych tried v základných školách. Školská integrácia sa realizuje v triedach spolu s ostatnými žiakmi školy; ak je to potrebné, takýto žiak je vzdelávaný podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý vypracúva škola v spolupráci so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Zákonný zástupca žiaka má právo sa s týmto programom oboznámiť (ŠŠI, 2019).

**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.).

**Špeciálna výchova a vzdelávanie** zahŕňa problematiku výchovy a vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, t.j. s mentálnym, telesným, zrakovým, sluchovým postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom, vývinovými poruchami učenia, poruchami správania, detí a žiakov chorých a zdravotne oslabených a intelektovo nadaných v príslušných školách a školských zariadeniach, vrátane špeciálnopedagogického poradenstva (MŠVVaŠ, 2020).

**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 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 „školská integrácia“ a „školská inklúzia“.
4. Prečo je, podľa Vášho názoru, školská pedagogika, zaradená medzi aplikované edukačné vedy?
5. Pokúste sa predpovedať budúce smerovanie školskej pedagogiky v aplikovanej oblasti stredných odborných škôl.
6. Čo je, podľa Vášho názoru, dôležitejšie v pôsobení na edukovaného – výchova alebo vzdelávanie. Zaujmite hodnotiace stanovisko k Vášmu rozhodnutiu.

## Zoznam informačných prameňov:

BARNOVÁ, S. a kol. 2018. *Školská pedagogika*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2018. ISBN 978-80-89732-78-4.

*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](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](http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html)>

KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 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.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVaŠ), 2020. *Špeciálne a inkluzívne vzdelávanie.* [on-line]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/specialne-a-inkluzivne-vzdelavanie/>

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

Štátna školská inšpekcia (ŠŠI). 2019. *Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ (Interný metodický materiál ŠŠI).* [on-line]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné na: [https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Metod\\_mat\\_sk\\_integracia\\_12\\_13\(2\).pdf](https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Metod_mat_sk_integracia_12_13(2).pdf)

*Študent.* [on-line]. [cit. 2018-10-23]. Dostupné na: [http://www.mtf.stuba.sk/docs//doc/legislativa/2013/znenie\\_zakona\\_1.9.2013.pdf](http://www.mtf.stuba.sk/docs//doc/legislativa/2013/znenie_zakona_1.9.2013.pdf)

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

*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: [http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245\\_2008\\_-\\_zakon\\_-\\_novela\\_390\\_2011.pdf](http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf)

ZELINA, M. a kol. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov: MPC, 2014. ISBN 978-80-565-0208-2.

## **2 ŠKOLA – EDUKAČNÁ INŠTITÚCIA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY**

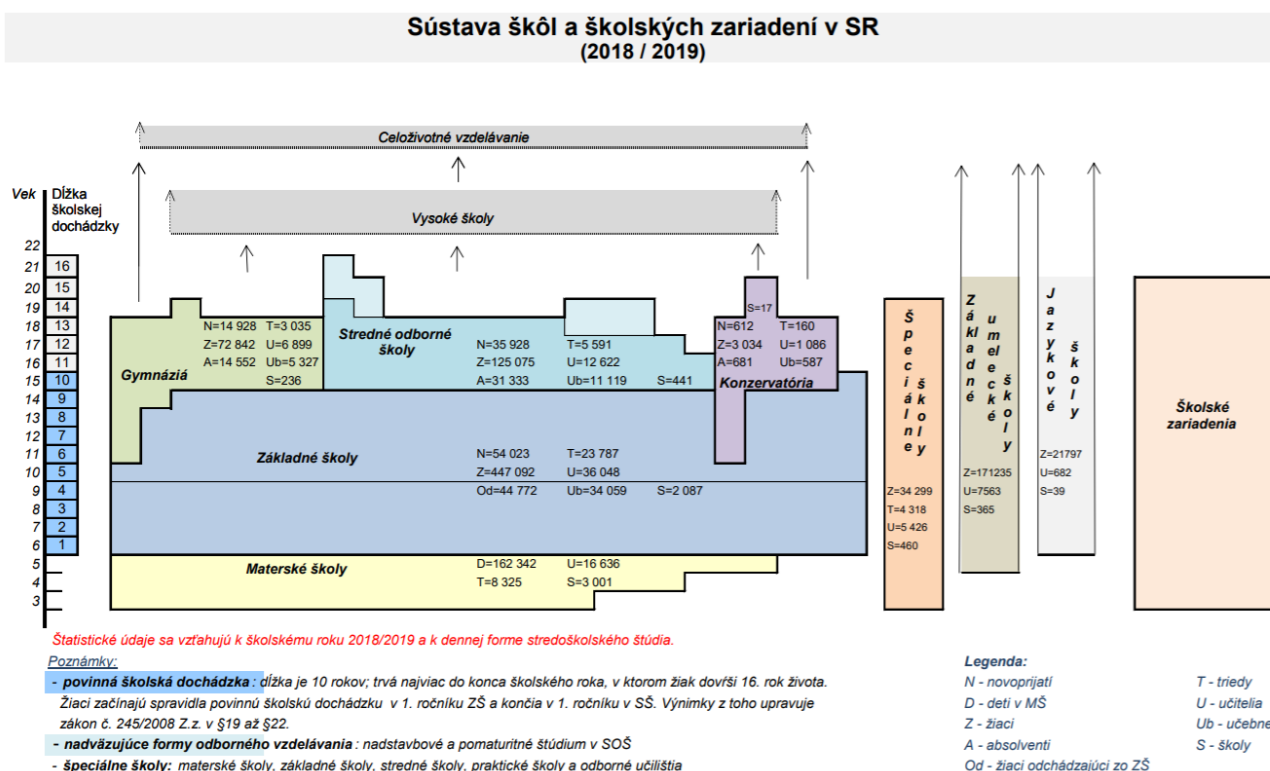
Druhá kapitola vysokoškolskej učebnice bude rozpracovávať aktuálne východiská školskej pedagogiky, zamerané najmä na aktuálnu sústavu škôl v Slovenskej republike, na platnú legislatívu v oblasti stredných odborných škôl v Slovenskej republike (najmä Školský zákon – zákon o výchove a vzdelávaní, Zákon 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). Taktiež sa zameriame na základné východiská inkluzívnej školy ako významného komponentu aktualizovaných východísk aplikačnej podoby školskej pedagogiky v priamej edukačnej praxi.

### **2.1 Aktuálna sústava škôl v Slovenskej republike ako komponent školskej pedagogiky**

Školský systém v každej krajine je výsledkom dlhodobého vývoja. V Slovenskej republike ho tvoria tri základné stupne škôl: primárny, sekundárny a terciárny. Štruktúru výchovno-vzdelávacej sústavy určujú zákony a podrobnosti fungovania jej jednotlivých súčastí a upravujú vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky.

Výchova a vzdelávanie v materských školách, základných školách, stredných školách, základných umeleckých školách, jazykových školách, školách pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školských zariadeniach sa uskutočňuje v súlade so zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Riadi sa zákonom č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov, zákonom č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a zákonom č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov.

Obr 1 Schéma sústavy škôl a školských zariadení SR



Zdroj obr. 1: CVTI SR, 2019

## 2.2 Platná legislatíva v oblasti stredných odborných škôl v Slovenskej republike ako komponent školskej pedagogiky

Legislatívny rámec pre stredné odborné školy v školskom roku 2019/2020 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. 138/2019 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. 65/2015 Z. z. o stredných školách,
- 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 Slovenskej republiky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov,
- Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 292/2019 Z. z., ktorou sa ustanovujú kritériá na určovanie najvyššieho počtu žiakov prvého ročníka stredných škôl,
- 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. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji,
- 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. 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. 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. 341/2004 Z. z. ktorým sa ustanovujú katalógy pracovných činností pri výkone práce vo verejnom záujme a o ich zmenách a dopĺňaní,
- Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 201/2019 Z. z. o priamej výchovno-vzdelávacej činnosti,
- 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. 388/2018 Z. z. ktorým sa ustanovujú zvýšené stupnice platových taríf zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme,
- Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 189/2017 Z. z. o poskytovaní pomoci na dodávanie a distribúciu mlieka, ovocia, zeleniny a výrobkov z nich pre deti a žiakov v školských zariadeniach.

#### **2.2.1 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.

### **2.2.2 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, 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.

Sústavu škôl (§ 27 ods. 2) tvoria materská škola, základná škola, gymnázium, stredná odborná škola, stredná športová škola, škola umeleckého priemyslu, konzervatórium, školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná umelecká škola a jazyková škola. Podľa § 32 stredné školy spolu s gymnáziami, strednými športovými školami, školami umeleckého priemyslu 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,
  - úplné stredné odborné vzdelanie (vyššie sekundárne), ktoré získa žiak úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej štvorročného a najviac päťročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej odbornej

škole, škole umeleckého priemyslu alebo v strednej športovej škole, ktorý sa ukončuje maturitnou skúškou, úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej dvojročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania nadstavbového štúdia v strednej odbornej škole, ktorý sa ukončuje maturitnou skúškou alebo úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej dvojročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania pomaturitného kvalifikačného štúdia v strednej odbornej škole, ktorý sa ukončuje odbornou zložkou maturitnej skúšky. Dokladom o získanom stupni vzdelania a o získanej kvalifikácii je vysvedčenie o maturitnej skúške a v študijných odboroch, v ktorých sa praktické vyučovanie vykonáva formou odborného výcviku podľa osobitného predpisu, je dokladom o získanej kvalifikácii aj výučný list.

- vyššie odborné (postsekundárne) vzdelanie (§ 16 ods. 5 písm. a) 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.
- 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 povolania 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.

Nadväzujúcimi formami odborného vzdelávania (§ 45 - § 48) sú nadstavbové štúdium, pomaturitné štúdium a skrátené štúdium. Nadstavbové štúdium sa organizuje v odboroch vzdelávania stredných odborných škôl a ukončuje sa maturitnou skúškou. Poskytuje vyššiu úroveň všeobecného a široko profilovaného odborného vzdelávania a prípravy, ktorou sa žiaci zdokonaľujú pre kvalifikovaný výkon povolania a špecializujú sa na výkon niektorých technicko-hospodárskych činností

prevádzkového charakteru, alebo sa pripravujú na ďalšie vzdelávanie. Pomaturitné štúdium sa realizuje v záujme zvyšovania a prehĺbovania kvalifikácie na výkon povolání a pracovných činností a skrátené štúdium sa organizuje s cieľom rozšírenia a prehĺbenia kvalifikácie na výkon povolania alebo skupiny povolání v prípade uchádzačov, ktorí v predchádzajúcom vzdelávaní získali najmenej stredné odborné vzdelanie.

Žiaci plnia povinnú školskú dochádzku v stredných odborných školách, ak boli v priebehu plnenia povinnej školskej dochádzky prijatí do strednej školy až do jej skončenia v tejto škole, ak tento zákon neustanovuje inak (§ 21 ods. 1). Žiak končí povinnú školskú dochádzku ak od začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky absolvoval desať rokov vzdelávania v školách podľa tohto zákona alebo dňom 31. augusta príslušného školského roka, v ktorom žiak dovŕšil 16. rok veku (§ 22 ods. 1).

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.

Triedu podľa charakteru vzdelávacieho programu možno deliť na skupiny. V stredných odborných školách možno zriadiť spoločnú triedu pre niekoľko príbuzných študijných odborov alebo spoločnú triedu pre niekoľko príbuzných učebných odborov (§ 33 ods. 9 a 10).

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. Podmienkou prijatia uchádzača na vzdelávanie je, že uchádzač nie je žiakom inej strednej školy.

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. 292/2019 Z. z., ktorou sa ustanovujú kritériá na určovanie najvyššieho počtu žiakov prvého ročníka stredných škôl*. Vstupnými kritériami pri určovaní počtu žiakov pre jednotlivé študijné odbory a jednotlivé učebné odbory sú:

- analýzy a prognózy o vývoji potrieb trhu práce,
- násobok predpokladaného počtu žiakov posledného ročníka základných škôl,
- rámcová prognóza novoprijatých žiakov stredných škôl na príslušný školský rok,
- verifikovaná dodatočná potreba trhu práce.

V prípade stredných odborných škôl sú uplatňované nasledovné čiastkové kritériá:

- pomer miery zamestnanosti absolventov k miere zamestnanosti v príslušnom okrese,
- pomer priemernej mzdy absolventov k priemernej mzde v príslušnom okrese,
- uplatniteľnosť absolventov v odbore vzdelávania,
- podiel absolventov pokračujúcich v ďalšom štúdiu,
- spolupráca strednej odbornej školy so zamestnávateľmi,
- ďalšie kritériá podľa § 8 tejto vyhlášky.

Ďalšie možné kritériá pre posudzovanie sú:

- vzdelávacia kapacita školy,
- naplnenosť tried,
- odporúčaný normatív materiálno-technického a priestorového zabezpečenia,
- splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti,
- výsledky žiakov pri ukončení štúdia,
- výsledky z celoslovenských kôl súťaží alebo predmetových olympiád a výsledky medzinárodných kôl súťaží alebo predmetových olympiád v pomere k celkovému počtu žiakov školy,
- výsledky monitorovania a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania vykonaných Štátnou školskou inšpekciou,
- výchova a vzdelávanie v štátnom jazyku a súčasne v jazyku národnostnej menšiny,
- odborné vzdelávanie a príprava žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- zabezpečenie dostupnosti odborného vzdelávania a prípravy na území samosprávneho kraja,
- odbor vzdelávania poskytovaný len v jednej strednej odbornej škole na celom území Slovenskej republiky,
- záujem o štúdium v prvom kole prijímacích skúšok,
- pridaná hodnota vo vzdelávaní na základe údajov ministerstva,
- zapojenie strednej školy do medzinárodných projektov.



Zmenu študijného odboru alebo učebného odboru povoľuje riaditeľ strednej školy spravidla na začiatku školského roku. Žiakovi prijatému do učebného odboru možno povoliť len zmenu na iný učebný odbor. Podmienkou na povolenie zmeny je zdravotná spôsobilosť žiaka na štúdium a spôsobilosť na vykonávanie povolania, na ktoré sa má pripravovať v novozvolenom študijnom alebo učebnom odbore, a úspešné vykonanie rozdielovej skúšky (zákon č. **245/2008 Z. z.** § 34 ods. 2). Prerušenie štúdia žiaka, ktorý sa pripravuje v systéme duálneho vzdelávania, alebo zmenu študijného odboru alebo učebného odboru žiaka, ktorý sa pripravuje v systéme duálneho vzdelávania, v zmysle (§ 34 ods. 3) riaditeľ povoľuje po súhlase zamestnávateľa, u ktorého sa tento žiak pripravuje.

Vzdelávanie v stredných odborných školách sa ukončuje **záverečnou skúškou** (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. V stredných odborných školách sa štúdium ukončuje záverečnou skúškou (dvojročné alebo štvorročné vzdelávacie programy v učebných odboroch),

maturitnou skúškou (štvorročné alebo päťročné študijné programy, nadstavbové odborné vzdelávanie), odbornou zložkou maturitnej skúšky (kvalifikačné pomaturitné štúdium) alebo záverečnou pomaturitnou skúškou (zdokonaľovacie pomaturitné štúdium alebo inovačné pomaturitné štúdium).

Záverečná skúška sa skladá z písomnej časti záverečnej skúšky, kde sa overujú vedomosti žiaka vo vyžrebovanej téme, z praktickej časti záverečnej skúšky, ktorou sa overujú zručnosti a schopnosti žiaka vo vyžrebovanej téme a z ústnej časti záverečnej skúšky, overujúcej vedomosti žiakov vo vyžrebovanej téme.

Maturitná skúška sa skladá z externej časti maturitnej skúšky, písomnej formy internej časti maturitnej skúšky a ústnej formy internej časti maturitnej skúšky. Predmety maturitnej skúšky pre stredné odborné školy sú slovenský jazyk a literatúra, povinný predmet zo skupiny predmetov cudzí jazyk, teoretická časť odbornej zložky a praktická časť odbornej zložky. V školách s vyučovacím jazykom iným ako slovenským žiaci maturujú z piatich predmetov – pridáva sa vyučovací jazyk.

Predmety maturitnej skúšky pre pomaturitné kvalifikačné štúdium, pomaturitné zdokonaľovacie štúdium alebo pomaturitné inovačné štúdium sú teoretická časť odbornej zložky a praktická časť odbornej zložky.

### **2.2.3 Vyhláška o stredných školách**

*Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 65/2015 Z. z. o stredných školách* v stredných odborných školách upravuje podrobnosti organizácie výchovy a vzdelávania v stredných školách, dennú formu štúdia a externú formu štúdia, hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl a zoznam študijných odborov a učebných odborov, v ktorých sa vyžaduje overenie špeciálnych schopností, zručností alebo nadania.

Vzdelávanie v stredných odborných školách môže prebiehať v dennej alebo externej forme. Externá forma štúdia sa organizuje 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 uskutočňujú 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.

#### **2.2.4 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. V zmysle tohto zákona sa odborným vzdelávaním a prípravou rozumie výchovno-vzdelávací proces, v ktorom sa získavajú vedomosti, zručnosti a schopnosti potrebné na výkon povolania, skupiny povolání alebo na výkon odborných činností. Člení sa na teoretické vyučovanie a praktické vyučovanie.

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,
- 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.
- i) V zmysle § 3 **typmi stredných odborných škôl** sú:
- j) stredná odborná škola s prívlastkom,
- k) stredná priemyselná škola s prívlastkom,

- l) stredná zdravotnícka škola,
- m) obchodná akadémia,
- n) hotelová akadémia,
- o) policajná stredná odborná škola,
- p) stredná škola požiarnej ochrany.

Prívlastok sa určuje podľa charakteristiky skupiny odborov vzdelávania, študijného odboru alebo učebného odboru, v ktorých stredná odborná škola s prívlastkom alebo stredná priemyselná škola s prívlastkom poskytuje odborné vzdelávanie a prípravu.

### ***Praktické vyučovanie***

Zákon definuje praktické vyučovanie ako organizovaný proces poskytujúci žiakom praktické zručnosti, schopnosti a návyky nevyhnutné na výkon povolania, skupiny povolání alebo na výkon odborných činností formou odborného výcviku, odbornej praxe alebo praktického cvičenia. Kým na odbornom výcviku alebo na odbornej praxi vykonáva cvičnú (návčik zhotovovania výrobkov, poskytovania služieb alebo vykonávania pracovných činností) alebo produktívnu prácu (zhotovovanie výrobkov, poskytovanie služieb alebo vykonávanie pracovných činností), na praktickom cvičení vykonáva cvičnú prácu.

Odborný výcvik alebo odborná prax prebieha:

- v dielni,
- na pracovisku zamestnávateľa,
- na pracovisku praktického vyučovania, ak sa žiak pripravuje v systéme duálneho vzdelávania.

Praktické cvičenie zvyčajne prebieha v strednej odbornej škole.

### ***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 povolání 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 doškolovania či preškolovania. 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 uhradza všetky náklady spojené s financovaním praktického vyučovania.

Z uvedeného vyplýva, že systém duálneho vzdelávania je súčasťou systému odborného vzdelávania, ktorý je charakterizovaný:

- zmluvným vzťahom,
- výkonom praktického vyučovania žiaka priamo u zamestnávateľa na pracovisku praktického vyučovania a
- financovaním praktického vyučovania zamestnávateľom.

Zamestnávateľ, ktorý poskytuje praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, sa podieľa na tvorbe školského vzdelávacieho programu pre odborné vzdelávanie a prípravu. V priebehu praktického vyučovania je povinný zabezpečiť bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci žiakov. Zamestnávateľovi, ktorý poskytuje praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, sa poskytuje príspevok na zabezpečenie praktického vyučovania z rozpočtovej kapitoly Ministerstva školstva,

vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Nárok na príspevok vzniká zamestnávateľovi za každého žiaka, s ktorým má uzatvorenú učebnú zmluvu v školskom roku, v ktorom prvýkrát začal poskytovať tomuto žiakovi praktické vyučovanie.

Spôsobilosť zamestnávateľa na základe písomnej žiadosti overuje Komisia pre overenie spôsobilosti zamestnávateľa poskytovať praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, ktorá je zriadená príslušnou stavovskou (napr. Slovenská obchodná a priemyselná komora, Slovenská živnostenská komora, Slovenská poľnohospodárska a potravinárska komora, Slovenská lesnícka komora, Slovenská banská komora) a profesijnou organizáciou.

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). Vyučovanie odborného výcviku alebo odbornej praxe žiaka, ktorý sa pripravuje v systéme duálneho vzdelávania, sa začína najskôr o 6.00 hodine a končí najneskôr o 22.00 hodine. Vyučovanie odborného výcviku alebo odbornej praxe žiaka prvého ročníka v jednom vyučovacom dni trvá najviac šesť vyučovacích hodín; žiaka prvého ročníka nadväzujúcej formy odborného vzdelávania a prípravy najviac sedem vyučovacích hodín. Vyučovanie odborného výcviku alebo odbornej praxe žiakov stredných odborných škôl trvá počnúc druhým ročníkom v jednom vyučovacom dni najviac sedem vyučovacích hodín; žiaka druhého a tretieho ročníka nadväzujúcej formy odborného vzdelávania a prípravy, ktorý sa pripravuje v systéme duálneho vzdelávania, najviac osem vyučovacích hodín.

### **2.2.5 Sústava odborov vzdelávania pre stredné školy**

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.*

## **2.2.6 Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch**

*Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov* upravuje práva a povinnosti pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, ich pracovnú činnosť a profesijný rozvoj, pôsobnosť Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, kontrolu v profesijnom rozvoji, správne delikty a Centrálny register pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov a ďalších zamestnancov škôl a školských zariadení.

Pedagogický alebo odborný zamestnanec má právo na:

- zabezpečenie podmienok potrebných na výkon pracovnej činnosti, najmä na ochranu pred prejavmi násillia zo strany detí, žiakov, poslucháčov, zákonných zástupcov alebo iných osôb, ktoré majú dieťa zverené do starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, a zo strany ďalších fyzických osôb alebo právnických osôb,
- ochranu pred sociálno-patologickými prejavmi v správaní vedúcich pedagogických zamestnancov, vedúcich odborných zamestnancov, ďalších zamestnancov, zriaďovateľa, zákonných zástupcov, iných fyzických osôb alebo právnických osôb,
- ochranu pred neodborným zasahovaním do výkonu pracovnej činnosti,
- účasť na riadení školy, školského zariadenia alebo zariadenia sociálnej pomoci prostredníctvom osobného členstva alebo volených zástupcov v poradných, metodických a samosprávnych orgánoch,
- predkladanie návrhov na skvalitnenie výchovy a vzdelávania,
- výber a uplatňovanie pedagogických metód, foriem, didaktických prostriedkov výchovy a vzdelávania a na výber odborných metód,
- profesijný rozvoj,

- objektívne hodnotenie výkonu pracovnej činnosti.

Pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec je povinný:

- chrániť a rešpektovať práva dieťaťa, žiaka, poslucháča a jeho zákonného zástupcu,
- zachovávať mlčanlivosť a chrániť pred zneužitím osobné údaje, informácie o zdravotnom stave a výsledky odborných vyšetrení detí, žiakov a poslucháčov, s ktorými prišiel do styku,
- rešpektovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa, žiaka a poslucháča s ohľadom na jeho schopnosti, možnosti, sociálne a kultúrne zázemie a odporúčania odborných zamestnancov,
- zdržať sa konania, ktoré vedie k porušovaniu práv ostatných zamestnancov,
- správať sa v súlade s Etickým kódexom pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov,
- podieľať sa na vypracúvaní a vedení pedagogickej dokumentácie a ďalšej dokumentácie,
- usmerňovať a objektívne hodnotiť výchovu a vzdelávanie dieťaťa, žiaka a poslucháča,
- podieľať sa na tvorbe a uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu alebo výchovno-vzdelávacieho programu pre školské zariadenia,
- udržiavať a rozvíjať svoje profesijné kompetencie,
- absolvovať aktualizáčn é vzdelávanie,
- vykonávať pracovnú činnosť prostriedkami, metódami, formami a postupmi, ktoré zodpovedajú súčasným vedeckým poznatkom, hodnotám a cieľom školského vzdelávacieho programu,
- poskytovať dieťaťu, žiakovi a zákonnému zástupcovi poradenstvo a odbornú pomoc spojenú s výchovou a vzdelávaním,
- pravidelne informovať dieťa, žiaka a zákonného zástupcu o priebehu a výsledkoch výchovy a vzdelávania,
- vykonávať dozor v triedach počas externej časti maturitnej skúšky alebo testovania,
- vykonávať činnosť predsedu skúšobnej komisie alebo člena skúšobnej komisie pre štátne jazykové skúšky,
- vykonávať činnosť predsedu komisie alebo člena komisie pre komisionálne skúšky,



- vykonávať činnosť predsedu komisie alebo člena komisie pri ukončovaní výchovy a vzdelávania.

Predpoklady na výkon pracovnej činnosti pedagogického alebo odborného zamestnanca sú:

- kvalifikačné predpoklady,
- bezúhonnosť,
- zdravotná spôsobilosť,
- ovládanie štátneho jazyka.

Vyžadovaným stupňom vzdelania pre učiteľa strednej školy a odborného zamestnanca je najmenej vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa.

Pedagogický zamestnanec (§ 19) vykonáva pracovnú činnosť v kategórii:

- učiteľ,
- majster odbornej výchovy,
- vychovávateľ,
- korepetítor,
- školský tréner,
- pedagogický asistent,
- zahraničný lektor,
- školský špeciálny pedagóg alebo
- učiteľ profesijného rozvoja.

Učiteľ pri uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu poskytuje výchovu a vzdelávanie deťom, žiakom alebo poslucháčom a zodpovedá za kvalitu priebehu a výsledky výchovy a vzdelávania. Majster odbornej výchovy pri uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu poskytuje odborný výcvik alebo odbornú prax a zodpovedá za kvalitu priebehu a výsledky odborného výcviku alebo odbornej praxe. Rozsah priamej výchovno-vzdelávacej činnosti (úväzok) pedagogických zamestnancov upravuje *nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 201/2019 Z. z. o priamej výchovno-vzdelávacej činnosti*.

Pedagogickí a odborní zamestnanci sa zaraďujú do nasledovných kariérových stupňov:

- začínajúci pedagogický zamestnanec alebo začínajúci odborný zamestnanec,
- samostatný pedagogický zamestnanec alebo samostatný odborný zamestnanec,
- pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou alebo odborný zamestnanec s prvou atestáciou,
- pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou alebo odborný zamestnanec s druhou atestáciou.

V zmysle § 40 profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov je proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania profesijných kompetencií, získavania profesijných kompetencií na výkon špecializovaných činností alebo na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca alebo výkon činnosti vedúceho odborného zamestnanca, získavania profesijných kompetencií vyššieho kariérového stupňa, overovania profesijných kompetencií na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa, získavania vzdelania na splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon ďalšej pracovnej činnosti alebo využívania a hodnotenia získaných profesijných kompetencií, ktorý sa uskutočňuje prostredníctvom vzdelávania, tvorivej činnosti súvisiacej s výkonom pracovnej činnosti, najmä činnosti vedeckej, výskumnej, publikačnej alebo umeleckej, seba vzdelávania a výkonu pracovnej činnosti alebo absolvovania odbornej stáže zameranej na inovovanie profesijných kompetencií. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných (§ 42) zamestnancov sa organizuje ako:

- kvalifikačné vzdelávanie,
- funkčné vzdelávanie,
- špecializačné vzdelávanie,
- adaptačné vzdelávanie,
- predatestačné vzdelávanie,
- inovačné vzdelávanie,
- aktualizáčn é vzdelávanie.

Podrobnosti o vzdelávaní pedagogických a odborných zamestnancov upravuje *vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji.*

## **2.2.7 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, vedy, výskumu a športu 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.

### **Orgány školskej samosprávy**

Rada školy, obecná školská rada a územná školská rada sú iniciatívne a poradné samosprávne orgány, ktoré vyjadrujú a presadzujú verejné záujmy a záujmy žiakov, rodičov, pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov v oblasti výchovy a vzdelávania. Plnia funkciu verejnej kontroly, posudzujú a vyjadrujú sa k činnosti škôl, školských zariadení, orgánov miestnej štátnej správy, orgánov obcí a samosprávnych krajov z pohľadu školskej problematiky.

Rada školy sa skladá z 5 až 11 členov. Za ustanovenie rady školy zodpovedá zriaďovateľ. Členmi rady školy pri strednej škole sú dvaja zvolení zástupcovia pedagogických zamestnancov školy, jeden zvolený zástupca ostatných zamestnancov školy, traja zvolení zástupcovia rodičov, ktorí nie sú zamestnancami školy, štyria delegovaní zástupcovia zriaďovateľa, z ktorých je v stredných odborných školách jeden zástupca inštitúcie podieľajúcej sa na koordinácii odborného vzdelávania a prípravy pre trh práce, ak ho táto inštitúcia nominuje a jeden zvolený zástupca žiakov príslušnej školy. Členom rady školy nemôže byť riaditeľ školy a jeho zástupca.

Rada školy uskutočňuje výberové konanie na vymenovanie riaditeľa, navrhuje na základe výberového konania kandidáta na vymenovanie do funkcie riaditeľa, predkladá návrh na odvolanie riaditeľa alebo sa vyjadruje k návrhu na odvolanie riaditeľa. Návrh na odvolanie riaditeľa predkladá vždy s odôvodnením. Ďalej sa vyjadruje ku koncepčným zámerom rozvoja školy, k návrhu na zrušenie školy a k ďalším skutočnostiam.

### ***Žiacka školská rada***

Žiacka školská rada (§ 26) reprezentuje žiakov a zastupuje ich záujmy vo vzťahu k riaditeľovi a vedeniu školy. Vyjadruje sa k podstatným otázkam, návrhom a opatreniam školy v oblasti výchovy a vzdelávania, podieľa sa na tvorbe a zabezpečení dodržiavania školského poriadku, zastupuje žiakov vo vzťahu k riaditeľovi a vedeniu školy a predkladá im svoje stanoviská a návrhy, zastupuje žiakov aj navonok a volí a odvoláva zástupcu žiakov do rady školy.

Žiacka rada je v strednej škole ustanovená, ak stanovený počet členov zvolí v tajnom hlasovaní nadpolovičná väčšina žiakov strednej školy. O voľbách vyhotovia žiaci zápisnicu, ktorú predložia riaditeľovi školy. Žiacka rada má v strednej škole 5 až 11 členov a tvoria ju tí žiaci, ktorí vo voľbách získali najvyšší počet hlasov žiakov zúčastnených na voľbách. Podrobnosti o zložení žiackej rady, o spôsobe jej ustanovenia vrátane výmeny jej členov a o spôsobe rokovania určí štatút žiackej rady. Ak ide o žiacku radu v strednej škole, štatút žiackej rady určí aj podrobnosti o voľbe zástupcu žiakov do rady školy. Náklady na činnosť žiackej rady sa po dohode s riaditeľom školy uhrádzajú z rozpočtu školy.

### **2.2.8 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,
- e) príspevky od zamestnávateľov a zamestnávateľských zväzov,
- f) príspevky a dary,
- g) iné zdroje podľa osobitného predpisu.

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.

Zriaďovateľ školy je povinný zabezpečiť v školách, v ktorých sa vzdelávanie považuje za sústavnú prípravu na povolanie, použitie finančných prostriedkov pridelených zo štátneho rozpočtu na financovanie nákladov na mzdy a platy vrátane poistného na povinné verejné zdravotné poistenie, poistného na sociálne poistenie, príspevku na starobné dôchodkové sporenie, príspevku na doplnkové dôchodkové sporenie. Tieto finančné prostriedky môže škola vo výnimočných prípadoch použiť na financovanie nákladov na prevádzku, modernizáciu učebných pomôcok, špeciálnych učebných pomôcok a kompenzačných pomôcok a na riešenie havarijných situácií len so súhlasom zriaďovateľa školy na návrh riaditeľa školy.

*Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 630/2008 Z. z. ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia* ustanovuje podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov pre základné školy, stredné školy, materské školy pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základné školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, stredné školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, odborné učilišťa, praktické školy a školské zariadenia.

### **2.3 Inkluzívna škola ako komponent školskej pedagogiky**

Inkluzívne vzdelávať znamená vytvoriť v školách pre všetkých žiakov bez rozdielu také podmienky na vzdelávanie, ktoré im pomôžu prekonať bariéry v učení (sa) a podporia rozvoj ich individuálneho potenciálu. Inkluzívny prístup je definovaný ako „bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí/žiakov“. Heterogénnosť je vnímaná ako normalita (Bagalová a kol., 2015).

UNESCO (1994) charakterizuje inkluzívne vzdelávanie ako „vzdelávanie, ktoré je založené na tom, že všetci žiaci majú právo na rovnakú kvalitu vzdelania, ktoré napĺňa ich základné vzdelávacie potreby a je pre nich obohacujúce.“ Aj pri zameraní na marginalizované skupiny sa inkluzívne vzdelávanie snaží naplno rozvíjať potenciál každého jednotlivca. Jednoznačným cieľom kvalitného inkluzívneho vzdelávania je skončiť so všetkými formami diskriminácie a podporovať sociálnu kohéziu (Červenická, 2013, in: Bagalová a kol., 2015).

Podstatou inkluzívneho prístupu v školskom vzdelávaní je právo každého dieťaťa ako žiaka (bez ohľadu na etnicitu) na kvalitné vzdelanie s kladením dôrazu na búranie bariér v škole, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu a k automatickému právu dieťaťa ako žiaka navštevovať bežnú základnú školu, teda vzdelávanie všetkých detí/žiakov spolu. Prioritnou úlohou je zabezpečenie rovnakých príležitostí pre všetkých žiakov (s osobitným dôrazom na zdravotne a sociálne znevýhodnených) prostredníctvom efektívnych vzdelávacích služieb, potrebných doplňujúcich pomôcok a podporných služieb v triedach s cieľom pripraviť žiakov na produktívny život ako plnoprávných členov spoločnosti. Osobitne sa pri vytváraní inkluzívneho školského prostredia berie ohľad na nasledujúce cieľové skupiny:

- žiaci zo sociálne znevýhodneného (znevýhodňujúceho) prostredia,
- žiaci so zdravotným postihnutím,
- cudzinci a migranti.

Inkluzívna škola sa rozvíja vďaka funkčnej autoevalvácii, pri ktorej berie do úvahy vlastné kritériá kvality ako i kontext, v ktorom sa nachádza. Ak nám v inkluzívnej škole skutočne záleží na každom žiakovi, je potrebné klásť neustále otázky, vďaka ktorým zistíme, prečo sa niektorým jednotlivcom nedarí dosiahnuť osobné maximum. Prekážky, ktoré žiakovi stoja v ceste za jeho osobným úspechom môžu mať totiž svoje zdroje v celom širokom spektre pôsobenia školy, ale aj vo vnútri komunity (rodiny), v ktorej žiak pôsobí, ba dokonca aj v legislatívnych nariadeniach (vzdelávacej politike). Preto po príčinách neúspechu musí pátrať nielen učiteľ, ale aj vedenie školy. Autoevalvácia by sa v inkluzívnej škole mala vykonávať na úrovni tried ako i školy“. (Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách, 2014, in: Bagalová a kol., 2015)



Najväčšou bariérou pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania je celková neinformovanosť a nepochopenie konceptu inklúzie. Väčšina škôl ešte stále funguje v tradičnom modeli, ktorý stojí na vzdelávaní „bežných“ žiakov v hlavnom vzdelávacom prúde a oddelenom vzdelávaní všetkých, ktorí sa do kolónky „normálnosti“ z rôznych dôvodov nezmestia (sociálne a zdravotné znevýhodnenie, cudzinecký pôvod a mnohé iné). Bez akceptácie toho, že „norma“ je len sociálnym konštruktom s takmer vyprázdneným obsahom (čoraz menej detí /žiakov spĺňa predpoklady nazvládnutie „bežnej“ školy), je veľmi komplikované zmeniť štruktúru vzdelávacieho systému v prospech inkluzívneho vzdelávania (Schmidtová, 2013, Bagalová a kol., 2015).

Nielen samotné systémové zmeny, ale aj postoje učiteľov a celková zmena v nastavení škôl voči rozmanitosti sú nevyhnutným predpokladom pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania (podrobnejšie aj Gabrhelová a Čepelová, 2020a,b; Barnová, 2019a,b a Krásna, 2019a,b a iní autori). Súvisí to aj s tým, že školy väčšinou nie sú dostatočne materiálne vybavené ani priestorovo prispôsobené pre potreby vzdelávania sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov.

Podľa Bartoňovej a Vítovej a kol. (2016) by malo ďalej byť súčasťou inkluzívne školy tzv. Kurikulum, tj. vízie a riadenia školy, ktoré sa môže týkať obsahu učiva, metód či vzdelávacích cieľov. Naopak na vedenie školy nepriaznivo pôsobí neustále zavádzanie novinek, nejasné inštrukcie pre pracovníkov škôl a nárast administratívnych povinností. Citované autorky hovoria v súvislosti so vzdelávaním o kontradikcii medzi tradičnou a novou inkluzívnou školou. V tradičnej škole hralo dôležitú úlohu hodnotenie a motív výkonu, kedy bolo podstatné dosiahnuť čo najlepšie výsledky a vyhnúť sa neúspechu. V inkluzívnej škole však panuje potreba blízkosti a sociálny rozvoj žiaka, rôznorodosť sa nestiera, ale naopak je vítaná, pretože sa škola snaží začleniť žiakov so znevýhodnením, sociálne znevýhodnené i deti z rôznych etník. Systém by mal byť transparentný a všetci zaradení žiaci by mali cítiť, že zadané úlohy sú realizovateľné, mali by mať dôveru vo vlastné schopnosti a zároveň dostávať spätnú väzbu za svoj výkon. Žiaci by mali mať pocit, že sa môžu ku všetkému vyjadriť a že môžu o veciach spolurozhodovať. Žiaci by sa mali podieľať na rozhodovaní a prijať určitú zodpovednosť namiesto represívneho systému, ktorý bol uprednostňovaný v tradičných školách. K ďalšiemu rozvoju školy dochádza najmä v prípade, že organizácia podporuje tímovú spoluprácu a kreativitu, zapojí každého účastníka podľa jeho

možností a potrieb a kladie dôraz na vzťahy a sociálnu interakciu, konštatujú Bartoňová a Vítková a kol. (2016).

Pre úspešné inkluzívne vzdelávanie a saturáciu špeciálnych vzdelávacích potrieb je nevyhnutným faktorom intenzívny, kvalitný servis a služby zariadení špeciálnopedagogického poradenstva. S tým súvisí otázka zabezpečenia dostupnosti týchto služieb a zintenzívnenie spolupráce so špeciálnopedagogickými pracovníkmi a inými odborníkmi. „S istou mierou zjednodušenia si dovoľujeme konštatovať, že každý proinkluzívne nastavený vzdelávací systém je taký silný a výkonný, ako silné, výkonné, flexibilné a dostupné sú poradenské a podporné služby školám“ (Svoboda, 2013; Bagalová a kol., 2015).

Nezanedbateľné sú aj finančné prostriedky, zaisťujúce zabezpečenie špeciálnych materiálnych, odborných a personálnych podmienok. Učítelia často nie sú dostatočne vzdelávaní v tejto problematike a v neposlednom rade ani dostatočne odmeňovaní vzhľadom na zvýšené nároky na ich odborné kompetencie, najmä psychodidaktickú, diagnostickú a intervenčnú, komunikačnú, riadiacu a sebarefektívnu. Je možné predpokladať, že riešenie týchto problémov by sa odrazilo aj v zmene postojov učiteľov.

Výhodou inkluzívneho vzdelávania je zvyšovanie tolerancie, empatie a porozumenia, akceptácie žiakov a rast ich školskej úspešnosti. Pre spoločnosť je dôležité, že vedie k menšiemu ekonomickému zaťažaniu, nakoľko je všetkým žiakom poskytnutý priestor pre rozvoj samostatnosti, čo v prípade žiakov so znevýhodnením môže pomôcť lepšiemu zapojeniu do života spoločnosti a zlepšeniu možností ich následného uplatnenia na trhu práce (Bagalová a kol., 2015).

Výhody inklúzie pre školu súvisia s neustálym rozvíjaním profesionálnych schopností učiteľov s dôrazom na spoluprácu všetkých učiteľov, rodičov aj širšieho spoločenského prostredia, ako napríklad obce a širšej občianskej spoločnosti. Inkluzívne vzdelávanie umožňuje zároveň využívanie vyučovacích metód, ktoré zabezpečujú objavné, skúsenostné učenie(sa) a rozvoj zodpovednosti a sebakontroly žiakov. Heterogénne zloženie školy poskytuje žiakom skutočný obraz o rozmanitosti, ktorá je bežnou súčasťou každej spoločnosti. Vzdelávanie v takomto prostredí poskytuje deťom sociálne zručnosti nielen pre život v škole, ale aj v širších sociálnych väzbách mimo nej (Bagalová a kol., 2015).

Inkluzívne školské prostredie poskytuje (znevýhodneným) žiakom príležitosť nájsť si priateľov aj medzi ostatnými deťmi/žiakmi, čím získavajú sociálne zručnosti potrebné pre samostatnú existenciu a fungovanie v spoločnosti. Všetci žiaci tak získavajú pocit, že sú súčasťou spoločnej komunity a to posilňuje ich sebaistotu. Inkluzívne vzdelávanie predpokladá aktívnu účasť rodičov na aktivitách školy, čo prináša hlbšie poznanie reálnych potrieb vlastného dieťaťa a uľahčuje jeho výchovu. Jedným z najdôležitejších predpokladov úspechu inkluzívneho vzdelávania je skoré identifikovanie potrieb a následná podpora, pomoc a riešenie individuálnych problémov dieťaťa/žiaka.

Pri zavádzaní princípov inklúzie do procesu vzdelávania v škole a s tým spojenou zmenou práce školy a učiteľov je mimoriadne dôležité získavanie spätnej väzby na tento proces. Cieľom inkluzívneho vzdelávania nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale umožniť všetkým žiakom rozvíjať svoje schopnosti v maximálnej možnej miere spoločne s ostatnými deťmi. Aby to bolo možné, je potrebné dobre poznať situáciu v škole. Oblasť inkluzívneho vzdelávania predstavuje v škole výzvu pre aktivizáciu procesov nastavovania inkluzívnych podmienok v oblasti ďalšieho rozvoja inkluzívnej politiky. Na celom procese inkluzívneho vzdelávania by sa teda mali spolupodieľať primárne škola (jej prístup a klíma), učitelia, všetci jej odborní pracovníci, rodičia, podporné centrá špeciálno-pedagogického poradenstva a terciárna sféra – neziskové organizácie a občianske združenia (Hapalová - Kriglerová, 2013, Bagalová a kol., 2015). V neposlednom rade je potrebné k spolupráci zaangažovať sociálnych pracovníkov, terénnych sociálnych pracovníkov, zamestnancov komunitných centier.

Tab.1 Vzťah medzi integráciou a inklúziou vo vzdelávaní

<b>Integrácia</b>	<b>Inklúzia</b>
<b>zameranie na potreby žiaka so zdravotným znevýhodnením</b>	zameranie na potreby každého žiaka
<b>expertíza vykonaná špecialistom</b>	expertíza učiteľa s podporou odborných zamestnancov (psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg)
<b>špeciálna intervencia</b>	personalizácia vzdelávania
<b>benefit pre integrovaného žiaka</b>	benefit pre každého žiaka
<b>čiastková zmena prostredia triedy a školy</b>	celková zmena prostredia, klímy triedy a školy
<b>zameranie na vzdelávaného žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami<sup>2</sup></b>	zameranie na vzdelávaných žiakov začlenených v triede a školy
<b>špeciálny program pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami</b>	vzdelávací program založený na činnostnom vyučovaní s využitím aktivizujúcich vyučovacích metód
<b>hodnotenie žiaka expertom</b>	hodnotenie učiteľom, zameranie na vzdelávacie faktory

Zdroj: Hapalová, Kriglerová, 2013, upravené Bagalová, Fatulová

Ako píše Bagalová a kol. (2015) úsilie o rozvíjanie inkluzívneho vzdelávania v dnešnej spoločnosti je bezprostredne späté s úsilím o napĺňanie univerzálneho práva na vzdelanie, ktoré na základe platných medzinárodných zmlúv o ľudských právach prislúcha každému dieťaťu (Ivanco - Stránska, 2013, in: Bagalová a kol., 2015). Hlavnou podstatou práva na vzdelanie sú predovšetkým hodnoty, ktoré sú hlboko zvnútornené v celom medzinárodnom systéme ochrany ľudských práv. Vzdelanie má viesť k plnému rozvoju osobnosti každého dieťaťa, k prehĺbovaniu priateľstva, porozumenia a tolerancie medzi ľuďmi. Podporuje dodržiavanie ľudských práv, rešpekt dieťaťa k „inakosti“ a potláčanie všetkých prejavov diskriminácie a predpojatosti. Vzdelanie má prispievať k súdržnosti a spolupráci medzi ľuďmi v spoločnosti na globálnej úrovni i na lokálnych úrovniach. Ovplyvňuje participáciu a seberealizáciu každého jednotlivca v spoločnosti a rozvíja jeho individuálnu zodpovednosť k ľuďom aj prostrediu, v ktorom žije. Perspektíva ľudských práv vo vzdelávaní vyžaduje od jednotlivých štátov, aby vzdelanie vnímali aj ako proces, prostredníctvom ktorého sa prenášajú kľúčové spoločenské hodnoty z generácie na generáciu a ktorý prispieva k potláčaniu rasizmu, etnickej či náboženskej

neznášanlivosti a iných sociálnych konfliktov v spoločnosti. Na pozadí daného nemenného rámca hodnôt sa vyníma zásadná požiadavka, že „poskytované vzdelanie musí byť v najlepšom záujme každého dieťaťa“ (Ivanco - Stránska, 2013, in: Bagalová a kol., 2015).

Inkluzívne vzdelávanie sa v samej podstate netýka len nejakých špecifických skupín žiakov, ale všetkých žiakov, ktorí sú súčasťou procesu výchovy a vzdelávania. Teda hovoríme o školskom prostredí ako takom, pretože každý žiak je individualita, je niečím špecifický. Je to práve škola, ktorá by mala do maximálnej miery vyjsť žiakom v ústrety, aby mohli uplatniť svoje špecifické rozvojové potreby. Samozrejme s cieľom, že vzdelávanie má smerovať k istej kultúrnej homogenizácii, čo znamená, že každý účastník by na konci vzdelávacieho procesu mal disponovať takými kompetenciami (vedomosti, schopnosti, spôsobilosti, zručnosti a hodnoty), ktoré mu umožnia uplatniť sa v spoločnosti, v ktorej žije. Inkluzívny systém vzdelávania je jediná cesta, pretože v opačnom prípade zostanú vždy isté skupiny, ktoré sú marginalizované alebo vylučované zo vzdelávacieho procesu v tom zmysle, že nedostanú to, čo by potrebovali, aby sa následne mohli úspešne uplatniť v spoločnosti. (Porubský, 2013, in: Bagalová a kol., 2015).

### **2.3.1 Socializačné činitele v inkluzívnej škole**

Škola ako inštitúcia pôsobí v spoločenskom kontexte. Jej fungovanie je výrazne ovplyvnené legislatívnymi, kultúrnymi, politickými, historickými a rôznymi ďalšími vplyvmi (Čepelová, 2020).

Tieto faktory ovplyvňujú jej súčasný stav a jej ďalšie smerovanie. Walterová a kol. (2004) rozdeľuje vonkajšie faktory do troch kategórií:

1. civilizačné a kultúrne faktory,
2. sociálne a demografické faktory a
3. ekonomické faktory.

Za hlavného aktéra v procese socializácie v školskom prostredí možno považovať pedagóga. Pedagóg by svojim prístupom a správaním mal byť pre žiakov vzorom prosociálneho správania. V postmodernej informačnej spoločnosti sa výrazne zmenila pozícia učiteľa a jeho profesie. Zvyšujú sa nároky a jeho rola je ovplyvnená meniacimi podmienkami (podrobnejšie napr. Gabrhelová (2018a,b), Pasternáková a Gabrhelová (2018), Pasternáková (2018a,b,c,d) a iní autori). Od učiteľov sa v minulosti očakávalo, že vlastnou iniciatívou na základe profesijného presvedčenia uskutočnia transformáciu života školy i prístup k žiakom či formám vyučovania. Najvýznamnejšou úlohou učiteľa bolo vzdelávanie. Od učiteľov sa v súčasnosti očakáva, že budú naprávať škody a zmierňovať neduhy súčasného sveta, skvalitniť výchovu a vzdelávanie. Sú to náročné výzvy pre pedagóga, v mnohých ohľadoch náročnejšie ako v minulosti, keď tradičný učiteľ bol prioritne považovaný len za hlavný subjekt vzdelávania a sprostredkovateľa poznatkov. Pedagóg cielene a komplexne pôsobí na osobnosť vychovávaného žiaka, pričom využíva premyslené postupy a metódy, ktoré sledujú výchovno-vzdelávacie ciele. (Vančíková, 2011). Podľa Helusa (2007) má nová profesionalita učiteľa spočívať najmä v:

- odbornosti

Nároky na vzdelanie pedagógov sa rôznia, avšak akékoľvek úvahy o obmedzení prípravy na profesiu učiteľa sú podľa Helusa (2007) krokom späť. Profesia učiteľa sa od konca 20. storočia považuje za expertnú profesiu, a preto by mal učiteľ disponovať poznatkami, ktoré ho činia expertom na výchovu a vzdelávanie. Kosová a Kasáčová (2007) upresňujú, že profesionalita učiteľa spočíva v integrácii vedomostí z pedagogiky a psychológie.

- osobnostnej zrelosti

Osobná zrelosť je výsledkom osobnostného a charakterového vyzrievania. Osobnostná zrelosť je pri profesii pedagóga nevyhnutá a je jasným signálom zdravého sebavedomia učiteľa. Učiteľ je vďaka nemu schopný rozumne a slobodne sa rozhodovať v rámci svojich profesionálnych povinností a chrániť sa pred mocenskými, cirkevnými a neprofesionálnymi organizáciami, nakoľko profesia učiteľa patrí v súčasnosti medzi najviac verejnosťou sledované. Média a tlač sú nie vždy naklonené na stranu pedagóga. V mnohých prípadoch bagatelizujú skutočné problémy s cieľom poukázať na zlyhanie jedného učiteľa, ktorý stratil sebaovládanie. V súčasnej informačnej spoločnosti je

učiteľ častejšie konfrontovaný s edukačnými prístupmi a teóriami. Vyžaduje si to neustále vzdelávanie a získavanie poznatkov, načo musí byť pedagóg pripravený a osobnostne vyzretý.

- sociálnej zrelosti

Podľa Helusa (2007) musí byť pedagóg akceptovaným partnerom nielen rodičmi, ale aj inými odborníkmi, s ktorými prichádza do styku pri rozvoji osobnosti dieťaťa. Profesia učiteľa sa stáva viac sociálnou a pomáhajúcou. Učiteľ si musí byť vedomý hraníc pri komunikácii a riešení problému, sebaovládať sa a mať rozvinuté sociálne cítenie. Najmä vzťahy a komunikácia s rodičmi si vyžaduje väčšiu formálnosť. Od pedagóga sa očakáva citlivejšie reagovanie na rozdiely, ktoré vyplývajú z rôznych rodinných špecifik a hodnotovej orientácie žiakov a rodičov.

- otvorenosť voči novému poznaniu

Vychádza zo samotného charakteru postmodernej doby. Z dôvodu informatizácie spoločnosti a dynamických zmien musí byť aj pedagóg pripravený k inováciám prístupov a metód vzdelávania, nakoľko samotné poznatky učiteľa už nemusia byť postačujúce. Súčasne vystupuje do popredia inklúzia ako sociálna adaptácia jedinca s akýmkoľvek sociálnym alebo zdravotným postihnutím/znevýhodnením. V jej priebehu si jednotlivec osvojuje istý systém poznatkov, noriem, hodnôt, postojov a foriem správania, ktoré umožňuje jeho začlenenie do určitej spoločnosti a jeho aktívnu účasť na spoločenskom živote (Požár, 2010, cit. podľa Porubský a kol., 2014). Tento proces charakterizuje vytváranie takých podmienok pre výchovu a vzdelávanie v školách, ktoré podporujú optimálny rozvoj vedomostí a schopností (vnútorných zdrojov) tak žiakov s postihnutím, ako aj intaktných, učiteľov, rodičov, členov riadiaceho tímu atď. Podľa Nováka (1999, cit. podľa Porubský a kol., 2014) je každá škola či školské zariadenie z hľadiska sociálneho systému unikátom vyznačujúcim sa svojším vnímaním svojho poslania – vízie, pričom zásadnou otázkou pri formulovaní strategickej vízie školy sú vnútorné hodnoty školy, odvíjajúce sa od kultúry školy, schopnosti školy rešpektovať rôznosť názorov, riešiť konflikty, atď. (podrobnejšie aj Čepelová, 2020). Na praktickej úrovni citovaný autor zhrnul ciele inklúzie:

- vytváranie tzv. inkluzívneho školského prostredia, v ktorom dochádza k podpore a prepojeniu zdrojov jednotlivých zložiek,
- zlepšovanie - skúmanie, hľadanie a nachádzanie nových ciest a riešení, zlepšovanie konceptu edukácie, výchovy, socializácie k lepšiemu spolunažívaniu osôb v škole a tvorba konceptov proinkluzívneho kurikula,
- transformácia bežnej školy na „školu ako otvorený a spoločný sociálno-výchovný priestor pre všetkých“ charakteristický vysoko funkčnou komunikáciou a kooperáciou medzi jednotlivými členmi spoločenstva (Novák, 1999, cit. podľa Porubský a kol., 2014).

Napriek tomu, že sú na slovenský vzdelávací systém kladené požiadavky spravodlivej distribúcie všetkým skupinám obyvateľstva, podľa medzinárodných výskumov a dosiahnutých výsledkov sa v prostredí slovenských škôl zistila vysoká závislosť medzi dosiahnutím vzdelaním a sociálnym postavením. Vyššie vzdelanie je teda istou garanciou vyššieho zamestnaneckého statusu, čo má priamy vplyv na mieru nezamestnanosti. (Vančíková, 2011)

Vzdelávací systém na Slovensku delíme na:

1. integrovaný (jednotný) vzdelávací systém (snaží sa vyrovnať vstupné nerovnosti vo vedomostiach a schopnostiach žiakov a dať všetkým žiakom šance na dobré vzdelávacie výsledky a profesijné uplatnenie),
2. selektívny vzdelávací systém (nerovnosti vo vedomostiach žiakov sa touto formou ešte viac prehľbujú).

Žiaci so špecifickými potrebami, zdravotným či iným znevýhodnením, u ktorých je priepasť v nevedomosti najväčšia, si vyžadujú viac pedagogickej inovácie, osobnej pomoci, stimulácie, didaktických prostriedkov, starostlivosti a motivácie. Žiaci zo sociálne znevýhodnených prostredí si okrem toho vyžadujú aj skvalitnenie edukačných podmienok a didaktickej aktivity. Slovensko v kontexte medzinárodných organizácií uznalo myšlienku, že: „bežné školy sú najlepším miestom, kde možno rozvíjať sociálne a kognitívne schopnosti všetkých za predpokladu, že sa k odlišným jedincom pristupuje pozitívne.“ Hovoríme o tzv. pozitívnej diskriminácii a mnohé zahraničné krajiny prinášajú pozitívne výsledky pri uplatnení tejto formy v podmienkach školskej edukácie (podrobnejšie Čepelová, 2020). V podmienkach slovenského školského systému pretrvávajú však isté nedostatky, na ktoré ukazujú výsledky z



medzinárodného porovnania. Kosová a Kasáčová (2007) poukázala na viaceré strategické piliere možnej reformy v slovenskom školstve:

- obmedzenie vonkajšej diferencie vo vzdelávaní (eliminovať selekciu),
- podpora individualizáciu vyučovania (zotrieť rozdiely vo výsledkoch žiakov z dôvodu pohlavia či žiakov pochádzajúcich z rozdielnych socioekonomických podmienok, rešpektovanie rozdielnych stratégií učenia chlapcov a dievčat či spôsobu učiteľovho hodnotenia).

Rešpektovanie a kompenzácia individuálnych odlišností je realizovateľná iba vtedy, ak existuje aspoň čiastočná zhoda v tom, čo je v učive kľúčové a čo má vedieť každý a ak súčasne existuje priestor na individualizovanú prácu so žiakmi orientovanú nie na množstvo pamäťových vedomostí, ale na kľúčové kompetencie (Vančíková, 2011).

Spoločenská determinovanosť subjektov (človeka) nie je jediným ani podstatným momentom, ktorý ovplyvňuje osobnosť človeka. Podľa Ondrejkooviča (2014) znamená, že človeka spoločenské i materiálne prostredie významnou mierou ovplyvňuje, najmä v procese tvorby hodnôt a cieľov. Ale čoraz častejšie sa stáva, že v ľudských dejinách nadobúda význam a čoraz väčšiu samostatnosť práve aktívny slobodný subjekt v boji proti tomu, čo je, proti tomu, čo musí byť, v boji proti vlastnej determinovanosti, teda za to, čo podľa predstáv človeka má byť. Je potrebné vychádzať ďalej aj z toho, že hodnota je založená na emocionálnom prežívaní skutočnosti a požiadavka, potreba (ako výraz nedostatku v oblasti spoločenského života človeka a jeho sklonov) je výrazom vôle, chcenia a hodnotového vedomia (podrobnejšie aj Pasternáková (2019b)).

Sociálne podmienky tvoria významnú kategóriu determinantov osobnosti človeka, ako píše Krajčová a Pasternáková (2010) a sú v nej všetky socializačné činitele vývoja osobnosti – primárna rodina, štýl života, sociálny pôvod a záujmy príslušnej sociálnej skupiny ai. Širšie prostredie – lokalita, zem a doba, kultúra, ekonomika, atď. – ovplyvňuje rodinu, sociálnu sieť rodiny, školu a skupinu rovesníkov, a tým aj vychovávaného. Zároveň však rodina a ostatné zložky najbližšieho prostredia do značnej miery „filtrujú“ vplyvy širšieho prostredia. Vyberajú len niektoré z informácií, podmienok a podnetov, ktoré sú k dispozícii. Hodnotia ich, podporujú vychovávaného k prijatiu jedných a k odmietnutiu druhých. Najbližšie prostredie a škola sprostredkúva

vychovávanému vplyvy širšieho prostredia, ovplyvňuje výber informácií, podnetov a podmienok, ovplyvňuje ich hodnotenie, spracovanie, prijatie, modifikovanie alebo odmietnutie.

Škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia, ktorej tradičnou funkciou je poskytovať na profesionálnej úrovni vzdelanie žiakom príslušných vekových kategórií je spolu s rodinou najvýznamnejším socializačným činiteľom. Zachováva kontinuitu kultúrneho dedičstva ľudstva a sprostredkováva ju novým generáciám. Prispieva k plnohodnotnému osobnostnému rozvoju človeka, poskytuje mu kvalifikáciu a vytvára tak predpoklady pre integráciu do spoločenského života. Škola s priaznivými emocionálnymi vzťahmi a klímou a s adekvátnymi spôsobmi vyučovania podporuje učebné a záujmové činnosti vychovávaného, rozvíja jeho motiváciu, schopnosti, emocionálne a charakterové aspekty osobnosti. Škola bez pozitívnych znakov nepodporuje priaznivý vývoj vychovávaného alebo niektorých subsystémov jeho osobnosti; v krajnom prípade pôsobí rušivo vo vývoji a formovaní osobnosti. Môžeme teda skonštatovať, že výchova v akomkoľvek ponímaní sa tiež chápe ako pokus o ovplyvnenie, resp. usmernenie sveta jednotlivca, v súlade s výchovnými cieľmi. Pedagogický proces tak vytvára pre pedagóga široký priestor pre výchovu, existuje tiež celý rad empirických výskumov, ktoré hovoria o vplyve sociálneho pôvodu a čiastkových zdrojov stratifikácie (vzdelanie, zamestnanie, materiálny status), ďalej štýlu života, záujmov a ostatných faktorov na tvorbu osobnostnej orientácie človeka (Krajčová a Pasternáková, 2010; Pasternáková a Krásna, 2015, Čepelová, 2020 a iní autori).

Rodina je prvým prostredím, v ktorom sa formujú hodnoty človeka, kde sa buduje hodnotový systém u členov, jeho charakteristiky a hierarchické usporiadanie. Výsledky výskumov poukazujú na jej dominantný vplyv na formovanie a utváranie osobnosti, a tým i jeho hodnôt. Životný spôsob rodiny, kvalita jej fungovania, príklad medziľudských vzťahov, spôsob riešenia životných situácií, ktoré rodina prežíva, to všetko tvorí základ pre orientáciu vychovávaného v hodnotách (Pasternáková, 2014a,b,c; 2015, 2016a,b; 2017 a iní autori). Podľa Kratochvílovej (1994), mladí ľudia sa svojou hodnotovou orientáciou viac podobajú vlastným rodičom než priateľom.

Emocionálna interakcia v rodine určuje kvalitu vzťahov jej členov voči realite, stanovenie individuálnych cieľov a preferovaného správania. Citové vzťahy sú hlavným činiteľom rodinnej kohézie i hodnotovej konzistencie. Emocionálna vrelosť v rodine

umožňuje jednoduchší medzigeneračný hodnotový prenos, dodáva individuálnu istotu a zaručuje autentickosť osobnostného vývoja.

Rodina demonštruje uznávané hodnoty aj v predmetoch. Predmety hodnotné pre rodinu môžu a nemusia mať vysokú trhovú hodnotu. Rodinným pokladom môžu byť automobily, počítače, šperky, knihy, zlaté mince. Jednoducho sa dá hodnotová konfigurácia rodiny zistiť otázkou, ako rodina trávi čas, ktorý jej členovia nevenujú práci či školskej dochádzke – teda večery, víkendy a prázdniny. V rodinách s mladšími deťmi určujú náplň voľného času rodičia, v rodinách s dospelými deťmi sú brané do úvahy ich preferencie, prípadne sa im necháva priestor k tomu, aby trávili čas po svojom. Hodnoty v rodine ovplyvňuje i aktuálna spoločenská situácia, ktorá determinuje hodnotovú stabilitu a hodnotovú konzistenciu občanov, napríklad ekonomická prosperita spoločnosti má pozitívny vplyv na životnú úroveň členov rodiny (Pasternáková, 2014a,b,c; 2015, 2016a,b; 2017 a iní autori).

Pasternáková a Krásna (2015), uvádzajú, že štýl života jedinca býva formovaný už v období ranného detstva a jeho obsah určujú materiálne možnosti a vlastnosti tzv. rodinnej mentality, hlavne tradície, hodnoty, zvyky. Hodnoty chápeme ako smernice, ciele alebo presvedčenie, na ktorom sa zakladá ľudská činnosť; a štýlom života označujeme vhodné správanie, ktorým je možné hodnotu realizovať.

Ako píše vyššie citované autorky, výchova je veľmi zložitý proces, o čom svedčí aj skutočnosť, že jeden a ten istý výchovný prostriedok – požiadavka, napomenutie, vysvetlenie, trest a i. – od jedného rodiča, učiteľa, vychovávateľa má dobrý účinok, a od inej osoby alebo v inej situácii je bez účinku, poprípade vedie k opačnému výsledku. Podstatným jadrom výchovy je koncepcia celkového štýlu výchovy.

Podľa Čápa a Mareša (2001), termín výchovný spôsob vyčleňuje z vysoko zložitého súboru výchovných procesov kľúčové momenty: hlavne emočné vzťahy dospelých a detí, ich spôsob komunikácie, veľkosť požiadaviek na dieťa, spôsob ich kladenia a kontroly. Prejavuje sa tiež voľbou výchovných prostriedkov a spôsobom reagovania dieťaťa na ne. Spôsob výchovy teda zahrňuje upevnené postupy, techniky, "stratégie" (vrátane miery a formy kladenia požiadaviek, druhov a množstva odmien a trestov) správania a konania, ale tiež názory na človeka, na dieťa a výchovu, či už sú explicitné alebo implicitné.

Podľa vyššie citovaných autorov spôsob výchovy znamená celkovú interakciu a komunikáciu dospelých (matky, otca, učiteľa, rodiny, školy atď.) s vychovávaným. Prejavuje sa voľbou a spôsobom použitia výchovných prostriedkov, postupov a metód, tomu zodpovedajúcim prežívaním a správaním vychovávaného, ktoré opäť ovplyvňuje prežívanie a správanie dospelého. Spôsob výchovy vyjadruje to podstatné vo výchove, čo ovplyvňuje voľbu čiastkových prostriedkov či postupov. Teda to podstatné vo výchove je: emočný vzťah k vychovávanému a štýl výchovného riadenia (podrobnejšie aj Pasternáková, 2014a,b,c; 2015, 2016a,b; 2017 a iní autori).

Niektorí autori chápu termíny štýl výchovy a spôsob výchovy synonymne. Napr. Kosová (2000) pod pojmom štýl výchovy rozumie spôsob, akým vychovávateľ riadi výchovný proces, aké požiadavky má pri tom na žiakov a aký priestor im dáva pre samostatnosť a vlastný rozvoj. Podľa názoru Zelinu (2011), štýl je presadzovanie invariantných spôsobov pôsobenia vychovávateľa na vychovávaného; je výsledkom, ktorý je určovaný skôr osobnosťou, než situáciou. Invariantnosť znamená, že vychovávateľ sa pomerne stabilne správa k vychovávanému určitým spôsobom, a to dosť nezávisle od vychovávaného situácie, úloh, ktoré sa majú plniť. Zjednodušene povedané, štýly výchovy predstavujú pravidlá, ktorými sa vychovávatelia riadia vo výchove vychovávaných.

Čáp a Mareš (2001) uvádzajú, že spôsob výchovy v rodine i v škole závisí na väčšom počte podmienok, ktoré môžeme usporiadať do piatich skupín:

1. Vlastnosti a skúsenosti vychovávajúcich.
2. Vzájomné vzťahy a interakcie medzi vychovávajúcimi a vychovávanými.
3. Vlastnosti a skúsenosti vychovávaných.
4. Udalosti a zmeny v podmienkach v najbližšom prostredí vychovávaného.
5. Širšie sociokultúrne podmienky.

Spôsob výchovy je silne ovplyvňovaný tými skúsenosťami, ktoré si dospelý prináša zo svojho detstva z výchovy v orientačnej rodine alebo škole. Bežne sa stáva, že rodič alebo učiteľ považuje za samozrejmu tú formu výchovy, ktorej sa dostalo v rodine a v škole jemu. V rodine i v škole deti nie sú pasívnymi objektmi výchovného pôsobenia. Reagujú na správanie dospelého a tým opäť ovplyvňujú ďalšie správanie rodičov alebo učiteľov, teda i ich výchovný štýl.

Spôsob výchovy v rodine i v škole je závislý na makrosociálnych podmienkach – na názoroch, postojoch a tradíciách krajiny, lokality, národa a etnickej skupiny, sociálnej vrstvy, doby, kultúry. Zvlášť silné je pôsobenie spôsobu výchovy v rodine na stabilitu – labilitu osobnosti. V rodinách s kladným emočným vzťahom k dieťaťu zisťujeme u vychovávaných častejšie emočnú stabilitu, vyrovnanosť, citovú rovnováhu; než u vychovávaných z rodín so záporným emočným vzťahom k vychovávaným býva výrazná emočná labilita, ľahko sú vyvedení z rovnováhy, ich nálada sa mení v priaznivý smer, sú napäté, dráždivé, neisté a pod. (Pasternáková, 2014a,b,c; 2015, 2016a,b; 2017 a iní autori).

Výrazné sú vzťahy medzi spôsobom výchovy v rodine a charakterom vychovávaného. Kladný emočný vzťah k vychovávanému podporuje svedomitosť, vytrvalosť a taktiež kooperatívnosť a altruizmus. Záporný emočný vzťah k vychovávanému podporuje skôr nesvedomitosť, nedostatok vytrvalosti vo vzťahu k ľuďom, zosilneniu agresivity. Vychovávaní s kladným emočným vzťahom rodičov a so stredným riadením majú v priemere veľmi dobrý školský prospech, než vychovávaní so záporným emočným vzťahom v kombinácii so slabým alebo rozporným riadením, býva prospech zlý.

Zistiť spôsob výchovy a štýl výchovy v rodine môžeme prostredníctvom štandardizovaných dotazníkov, údajov z pozorovaní a rozhovorov, semiprojektívnymi technikami (slovne alebo kombinovaním schématickej kresby so slovami). Najčastejšie využívaným nástrojom na zisťovanie spôsobu výchovy sú dotazníky, zvlášť v rodine. Sú adresované vychovávaným (Schaefer a väčšina ďalších), alebo rodičom (Roe, Siegelman), alebo podľa možnosti obom (Rohner, 1986, In Čáp a Mareš, 2001).

Doterajší vývoj výskumu i aplikácie naznačujú možnosti zdokonaľovania modelu spôsobu výchovy i kombinovania celostného a analytického prístupu. Ku skúmaniu spôsobu a štýlu výchovy výrazne prispel experimentálny výskum realizovaný krátko pred druhou svetovou vojnou psychológom K. Lewinom v roku 1939 (In Čáp a Mareš, 2001). Lewin v tridsiatych rokoch 20. storočia pri emigrácii z Nemecka do Spojených štátov zistil nápadné rozdiely vo výchove rodinnej i školskej. V následnom experimente, ktorý uskutočnil v prirodzených podmienkach, desať až jedenásťročné deti boli po dobu šesť týždňov pri spoločnej záujmovej činnosti vedené iným štýlom. Na základe tohto experimentu vymedzil tri štýly výchovy:

Pri autokratickom (autoritatívnom, dominantnom) vedení vychovávateľ veľa rozkazuje, hrozí a trestá, málo rešpektuje prania a potreby vychovávaných, má pre ne málo porozumenia, jednoznačne determinuje deti svojimi skúsenosťami, úsudkami a rozhodnutiami, poskytuje im málo samostatnosti a iniciatívy.

Pri slabom vedení (liberálne vedenie, liberálna výchova) vychovávateľ riadi vychovávaných málo alebo vôbec nie. Nekladie priamo požiadavky. Pokiaľ vysloví požiadavku, nekontroluje a nepožaduje jej dôsledné plnenie (Pasternáková, 2014a,b,c; 2015, 2016a,b; 2017 a iní autori).

Pri sociálne integračnom (sociálne integratívnom, demokratickom) vedení vychovávateľ dáva vychovávaným prehľad o celkovej činnosti skupiny a ich cieľoch, menej prikazuje a podporuje iniciatívu, pôsobí skôr príkladom ako trestami a zákazmi; skupina diskutuje o spoločnej práci, podskupiny sa utvárajú spontánne, nie príkazom. Dôležitým prostriedkom pôsobenia vychovávateľa na skupinu je podávanie návrhov. Je ochotný dať deťom na výber medzi niekoľkými možnosťami riešenia problému. Je prístupný, má pre vychovávaných a ich individuality porozumenie. Je to štýl netradičný a pre niektorých vychovávateľov náročný. Vychovávaní preferujú postup sociálne integračný. Ďalej väčšinou dávajú prednosť slabému riadeniu pred autokratickým, pritom však prejavujú nespokojnosť so slabým riadením v tom zmysle, že nezaistuje potrebnú organizáciu spoločnej činnosti, takže skupina nedosahuje výsledky, ktoré chcela dosiahnuť.

Každý z troch uvedených štýlov výchovy vytvára u vychovávaných odlišný spôsob správania a prežívania. Čáp a Mareš (2001) podľa výsledkov výskumu Lewina a spolupracovníkov i ďalších bádateľov, autokratické vedenie spôsobuje u detí vyššie napätie, dráždivosť, dominantnosť a vyššiu agresivitu k ostatným členom skupiny. Napätie medzi deťmi sa oslabuje spoločným odporom proti vedúcemu. Pracovná aktivita závisí od prítomnosti a dozore vedúceho. Vychovávaní sa buď závisle primknú k vedúcemu, sú poslušné, submisívne, málo iniciatívne až apatické, alebo sú naopak agresívne voči vedúcemu a búria sa proti autoritám. V oboch prípadoch sú však silno závislé na pochvale dospelého, snažia sa upútať jeho pozornosť. Vo frustrujúcich situáciách sa hromadia výčitky a vzájomné obviňovanie, čo vedie k dezorganizácii. Sociálne integračný spôsob vedenia má lepšie účinky v pracovných výsledkoch, aj v správaní a disciplíne detí, vo vzťahoch k vedúcemu i medzi deťmi navzájom, v rozvoji iniciatívy atď. Neznamená to však, že po prechode k tomuto štýlu výchovy sú všetci

vychovávaní hneď vzorní, dôležité však je, že sa znižuje ich opozícia proti vedúcemu, sú ochotné konať podľa rozumných požiadaviek, lepšie sa u nich rozvíjajú skupinové vzťahy i postoj k práci. Vo frustrujúcich situáciách členovia skupiny spájajú úsilie k zvládnutiu prekážky. Pre rodinnú výchovu rozpracovala štýly výchovy Baumrindová (1972, In Vonkomer, 1991), Maccobyová a Martin (1983, In Vonkomer, 1991). Aj podľa nich, štýly výchovy typologicky vyjadrujú celkový spôsob výchovy a majú prednosti i nedostatky typologického spôsobu myslenia: tri štýly – typy výchovy – sú výrazne, dobre pochopiteľné, ale príliš zjednodušené. Všetky výchovné prípady sa nedajú jednoznačne zaradiť do jedného z troch typov. K prekonaniu nedostatkov typologického prístupu slúži i vyjadrenie spôsobu výchovy modelom dvoch dimenzií, ktorý je obdobou niektorých modelov osobnosti, napr. modelu J. Eysencka:

1. Dimenzia emočného vzťahu k dieťaťu: láska, kladný postoj – nepriateľstvo, záporný, chladný, zavrhujúci postoj.
2. Dimenzia riadenia: autonómia, minimálne riadenie – prísna kontrola, maximálne riadenie.

Ich kombináciou je vyjadrený celkový spôsob výchovy matky, učiteľa, atď. V skutočnosti sa kladný a záporný pól v dimenzii emočného vzťahu navzájom nevyklučujú, časté sú prípady spojenia pomerne silného kladného postoja so záporným, teda prípady ambivalencie. Model dvoch dimenzií celkom „nevytlačil“ modely typologické, pretože Baumrindová v 60.–70.-tych rokoch 20. storočia obnovila tri štýly výchovy, ktoré zodpovedajú klasickým štýlom Lewina a aplikovala ich na rodinnú výchovu, a následne Maccobyová a Martin rozpracovali, podľa Čápa a Boscheka (1994):

#### Typy výchovy

1. Autoritársky štýl
2. Autoritatívne – vzájomný štýl
3. Zanedbávajúci štýl
4. Zhovievavý štýl

Existuje veľké množstvo výchovných štýlov, ale podľa viacerých autorov tie vychádzajú z troch základných: z autoritatívneho, liberálneho a demokratického.

Na FF Univerzity Karlovej v Prahe psychológovia od konca 60.-tych rokov skúmali vzťah štýlu rodinnej výchovy k správaniu a vlastnostiam mladistvých.

Kľúčovými osobnosťami tohto výskumu boli Čáp, Boschek, Čechová, Rotterová ai. V 90.-tych rokoch postupne došli k analyticko-syntetickému modelu, ktorý sa tiež zjednodušene nazýva model deviatich polí:

1. Výchova autokratická, tradičná a patriarchálna
2. Liberálna výchova s nezáujmom o vychovávaného
3. Pesimistická forma výchovy – rozporné riadenie so záporným vzťahom
4. Výchova prísna a pritom láskavá
5. Optimálna výchova so vzájomným porozumením a primeraným riadením
6. Láskavá výchova bez požiadaviek a hraníc
7. Rozporné riadenie relatívne vyvážené kladným emočným vzťahom
8. Kamarátsky vzťah a dobrovoľné dodržiavanie noriem
9. Výchova emočne rozporná – jeden z rodičov zavrhuje a druhý extrémne kladný.

Ide o model štyroch komponentov výchovy a ich kombináciu. Rozlišujú sa dve dvojice protikladných komponentov výchovy: kladný a záporný, požiadaviek a voľnosti. Tie sa vzájomne kombinujú v rôznych kvantitatívnych stupňoch i kvalitatívne odlišných formách. Spôsob rodinnej výchovy vychovávaného je možné postupne vyjadriť na niekoľkých rovinách všeobecnosti, ktoré sú vzájomne prepojené:

1. Správanie rodiča a dieťaťa v jednotlivej situácii, ich interakcia a komunikácia, ako bola pozorovaná, alebo o nej bolo referované (napr. reakcia matky na neporiadok v detskej izbe).
2. Zovšeobecnenie interakcií určitého druhu (napr. výpovede dieťaťa v rozhovore alebo dotazníku: „Často sme sa spolu zasmiali a mali dobrú náladu.“).
3. Ďalšie zovšeobecnenie jednotlivých situácií a ich typických foriem do jednotlivých komponentov výchovy: otcov komponent kladný, záporný, požiadaviek, voľnosti; podobne komponenty výchovy matky, učiteľa, vychovávateľa; komponenty výchovy majú u rôznych dospelých odlišný stupeň a veľkosť.
4. Kombinovaním dvojíc protikladných komponentov výchovy dochádza ku komplexným charakteristikám spôsobu výchovy jednotlivého dospelého; kladný a záporný komponent otca rezultujú v otcov emočný vzťah k dieťaťu, ten môže byť v rôznej miere kladný, záporný, stredný, ambivalentný; komponent požiadaviek a voľnosti otca rezultujú v otcovo výchovné riadenie, to môže byť silné, stredné, slabé, poprípade rozporné; podobne matkin emočný vzťah k dieťaťu a matkino



výchovné riadenie, učiteľove, či vychovávateľove obdobné komplexné charakteristiky spôsobu výchovy.

5. Zlúčením otcovho a matkinho emočného vzťahu k dieťaťu dôjdeme k emočnému vzťahu k dieťaťu v rodine ako celku; podobne zlúčením údajov o otcovi a matke dôjdeme k výchovnému riadeniu v rodine ako celku; to sú dve komplexné charakteristiky spôsobu výchovy v rodine ako celku.
6. Najvšeobecnejšou rovinou je zaradenie do jedného z deviatich polí všeobecnej schémy syntetických foriem, štýlov či typov výchovy v rodine. Dochádzame k nemu zlúčením údajov o emočnom vzťahu a výchovnom riadení v rodine ako celku.

Spôsob výchovy patrí zvlášť k dôležitým podmienkam vo vývoji osobnosti. Pritom kľúčovým momentom v spôsobe výchovy je emočný vzťah dospelého k deťom. Veľmi dôležitý je kladný emočný vzťah, pretože ak sa naladí vo vzťahu medzi dospelým a dieťaťom vzťah porozumenia, dôvery, sympatie a úcty k osobnosti, tak vznikajú priaznivé podmienky k tomu, aby sa mohli uskutočniť také kroky pri pôsobení na vychovávaného, ktoré by viedli u vychovávaného k budovaniu správneho spôsobu konania a správania sa a k dodržiavaniu noriem a požiadaviek. K vytvoreniu takýchto podmienok nemôže dôjsť predovšetkým v dvoch prípadoch. A to ak je dieťa nechcené, alebo ak je prekážkou napr. v kariére, a vtedy, keď dospelí hoci majú k vychovávaným kladný emočný vzťah, ale z ich prejavov to nie je dostatočne zrejmé (Pasternáková, 2014a,b,c; 2015, 2016a,b; 2017 a iní autori). Kladný emočný vzťah dospelého k vychovávanému sa prejavuje predovšetkým vo vzájomnej komunikácii a to nasledovne:

1. Očný kontakt – nevyhýbať sa pohľadu na vychovávaného.
2. Láskavý pohľad a tón reči, u malých detí aj láskavý dotyk.
3. Načúvanie vychovávaným – dospelý nemá hovoriť len sám a prejavy vychovávaného, hlavne slovné a emotívne si nevšímať.
4. Verbalizovať to, čo vychovávaný robí – dáva sa mu tak najavo, že dospelý vychovávaného sleduje.
5. Parafrázovanie toho, čo vychovávaný povie – dospelý inými slovami opakuje to, čo vychovávaný povedal a tým opäť prejavuje záujem o vychovávaného.
6. Spoluprežívanie emócií – nie však príliš.
7. Kladné hodnotenie vychovávaného – jeho dobrých výkonov alebo prípadné snahy o ich dosiahnutie.
8. Pohoda pri spoločných činnostiach.

Ďalším kľúčovým momentom v spôsobe výchovy je riadenie výchovy, ktoré je spojené s nastoľovaním požiadaviek a s kontrolou ich plnenia. Toto výchovné riadenie je vo vzájomnom vzťahu s kladným emočným vzťahom, čo sa prejavuje tým, že kladný emočný vzťah k osobnosti neznamena napr. jej rozmaznávanie, ale predstavuje dôveru v danú osobnosť, v jej schopnosti a charakter a v možnosti jej rozvíjania, je teda spojený s kladením požiadaviek a kontrolou ich plnenia. Teda z toho vyplýva, že spôsob výchovy je vždy spojením určitého typu riadenia vo výchove na jednej strane a kladného alebo záporného emočného vzťahu na strane druhej. Na základe toho sa dá teda vymedziť na jednej strane spôsob výchovy, v ktorom priaznivé výchovné riadenie je spojené s kladným emočným vzťahom, a na druhej strane spôsob výchovy, v ktorom nepriaznivé výchovné riadenie je spojené so záporným emočným vzťahom (Pasternáková, 2014a,b,c; 2015, 2016a,b; 2017 a iní autori).

Riadenie výchovy so záporným emočným vzťahom má podobu autokratického ovládania a prikazovania v spojení s hrozbou trestu za neuposlušnosť. Takýto dospelý považuje za správnu iba svoju metódu a nepripúšťa odchýlky od nej, je to perfekcionista, ktorý požaduje od vychovávaného len dokonalé výkony a vzorné správanie a všetko ostatné trestá. Neakceptuje sa tu vôbec osobnosť vychovávaného.

Riadenie výchovy s kladným emočným vzťahom prihliada na možnosti dieťaťa na danom stupni vývoja. Chyby a nedostatky berie ako prirodzený moment v procese učenia a využíva ich k tomu, aby vychovávaný získal skúsenosť a naučilo sa konať činnosti lepšie, toto riadenie akceptuje vo vychovávanom od malička osobnosť.

Spôsob výchovy má širšie pedagogické, spoločensko-historické a filozofické súvislosti. To sa týka emočného vzťahu k vychovávanému, aj výchovného riadenia. Kladný a záporný emočný vzťah súvisí s humanistickými koncepciami človeka a možnosti jeho vývoja a výchovy. Kladný emočný vzťah súvisí s humanistickými koncepciami človeka a optimalistickými názormi – človek je v podstate dobrý, je schopný priaznivého vývoja a výchova ho dokáže formovať k lepšiemu. Naproti tomu záporný emočný vzťah súvisí s negatívnym hodnotením človeka a s pesimistickým pohľadom na možnosti jeho vývoja a výchovy. Silné výchovné riadenie bolo spojené s koncepciami prísnej a autoritatívnej výchovy a súviselo s negatívnym pohľadom na človeka a možnosti jeho vývoja a výchovy.

Teda na základe vyššie uvedeného môžeme konštatovať, že spôsob výchovy je celok, zložený z výchovného riadenia na jednej strane a emočného vzťahu k vychovávanému na strane druhej, z ktorého sa aplikáciou rôznych aspektov výchovného riadenia a emočného vzťahu k vychovávanému vytvárajú rôzne štýly výchovy prevádzané v praxi. Štýl výchovy je teda konkretizáciou spôsobu výchovy v praxi, teda štýlom výchovy rozumieme to, ako sa učiteľ alebo rodič správa k vychovávanému na základe aplikácie jednotlivých zložiek spôsobu výchovy.

Základné štýly výchovného pôsobenia podľa Čápa a Mareša (2001) sú:

1. Autokratický štýl – záporný emočný vzťah v spojení so silným riadením.
2. Liberálny štýl s nezáujmom o vychovávaného – záporný emočný vzťah v spojení so slabým riadením.
3. Rozporný autokraticko-liberálny štýl – záporný emočný vzťah v spojení s rozporným riadením.
4. Láskavý liberálny štýl – kladný emočný vzťah v spojení so slabým riadením.
5. Integračný štýl – kladný emočný vzťah v spojení so slabým až rozporným riadením.

V súvislosti s inkluzivitou v edukačnom (čiže výchovnom a vzdelávacom) pôsobení Janoško a Neslušánová (2014) pomenúvajú faktory, ktoré môžu meniť tvár súčasnej školy v zmysle podpory inkluzívnej myšlienky školy pre všetkých. Sú nimi:

- socializácia školy s využitím spoločenskej podpory (spoločenských subjektov),
- vytvorenie edukačnej jednoty vyplývajúcej zo skvalitnenia spolupráce a spoločného riešenia problémov,
- demokratická sebvýchova školy, v zmysle posilňovania rôznorodosti ako demokratickej hodnoty,
- zameranie na vytváranie účinnej edukačnej praxe (napr. overovanie funkčnosti predchádzajúcich metód, analýza výsledkov výchovnovzdelávacej činnosti, premyslené programy),
- rozvoj školy ako učiacej sa organizácie, ovplyvňujúcej vlastnú budúcnosť.

Podľa citovaných autorov pri presadzovaní inklúzie nejde o odhaľovanie slabých miest v systéme a kritiku jeho ne/funkčnosti, ale naopak, ide o identifikáciu možností a pozitívnych zmien aj podporu ich uskutočňovania. Koncept inklúzie v školskom prostredí podporuje skvalitnenie funkčnosti školského systému. Podľa Janošku a

Neslušanovej (2014) ciele inklúzie v školskom prostredí plnia svoj účel, prevýchovno-resocializačný progres a aktivizáciu zdrojov:

- žiaci so znevýhodnením - napr. podpora a stimulácia kognitívnych, komunikačných a motorických funkcií a z nich vychádzajúcich zručností a kompetencií v rôznych oblastiach,
- žiaci intaktní - napr. zvýšená flexibilita v záťažových situáciách, schopnosť kooperácie, posilnenie sociálnych zručností a etických kompetencií,
- učitelia, pedagógovia a iní zamestnanci školy - napr. osobná angažovanosť v riadiacom tíme školy/školského zariadenia, aktívne rozširovanie osobnostných a profesijných kompetencií (Janoško a Neslušanová, 2014).

V realizovanom výskume Jandová (2017) po vykonaní analýzy s pedagógmi a rodičmi dospela k zisteniu, že obe skupiny sa zhodli, že pre znevýhodnených je prostredie veľmi priaznivé vďaka malému kolektívu a domácej atmosfére aktéri považovali prostredie školy za vládne, uvedomovali si, že prostredie s malým počtom žiakov v triede je prospešné aj znevýhodneným žiakom. Pedagógovia i rodičia uvítali, že na žiakov majú viac času a môžu sa im viac individuálne venovať. Ku kultúre správne fungujúci inkluzívnej školy by mal patriť taký prístup k žiakom, že by mali byť prijaté väčšinou žiakov. Triedy by mali zahŕňať rôznorodú skladbu žiakov, pričom pedagógovia by mali byť schopní prirodzene s nimi pracovať. Rodičia si všimli nadštandardný osobný prístup zo strany vedenia školy i zo strany pedagógov. Často ako určitý kontrast k tejto pozitívnej skúsenosti odzneli odlišné príklady, ktoré rodičia mali z iných škôl. Oceňovaný bol najmä osobný prístup a ústretovosť k znevýhodneným žiakom. Z výpovedí pedagógov a rodičov vyplýva, že sa učitelia snažia žiakov hodnotiť podľa ich možností a potrieb. Rodičia si vážili to, že učitelia k ich deťom pristupujú individuálne a dokážu sa prispôbiť ich individuálnym potrebám a v prípade potreby sa im môžu viac venovať. Učitelia považovali malý počet žiakov za veľmi vhodný obzvlášť v prípade výučby inkluzívnych detí, pretože sa vďaka tomu pedagógom nielen lepšie učia, ale so žiakom sa ľahšie nadväzuje užší vzťah.

Jandová (2017) ďalej píše, že respondenti tejto skupiny uviedli, že medzi sebou komunikujú nielen pri stretávaní sa formálneho typu na rôznych schôdzach, ale snažia sa riešiť všetko spoločne aj počas každodennej interakcie na chodbách alebo v zborovni. Tento typ interakcie existoval tiež medzi pedagógmi a špeciálnym pedagógom, učitelia

si navzájom vymieňali podnety k ďalšej práci s jednotlivými žiakmi podľa ich potrieb. Počas schôdzí sa mohli učitelia k niektorým oblastiam voľne vyjadrovať a spolupodieľať sa na niektorých typoch rozhodnutí. Pedagógom bola taktiež poskytnutá dostatočná voľnosť v metodických postupoch. Podľa zistení citovanej autorky pre inkluzívne školy je špecifická otvorenosť sociálnej interakcie pedagógov so žiakmi. Interakcia so žiakmi v inkluzívnej škole je uvoľnená a priateľská a v školách s nižším počtom žiakov je ľahšie úzke väzby vytvárať. Skupina respondovaných pedagógov a rodičov sa domnievali, že vďaka „domácomu“ prostrediu sa medzi sebou poznajú dobre žiaci aj z rôznych ročníkov. Niektorí si všimli, že toto prostredie môže byť výhodné práve pre niektoré znevýhodnené deti, ktoré môžu staršie deti strážiť či im pomáhať prekonávať každodenné prekážky súvisiace s ich znevýhodnením. Vo výpovediach rodičov aj pedagógov citovaná autorka našla konkrétne príklady, kedy na jednej strane mohli viac nadaní žiaci samostatnejšie pracovať a s tými, ktorým učivo robilo problém, pedagógovia individuálne pracovali počas hodiny a mohli im venovať viac času. Ďalším aspektom, ktorý je v súvislosti s budovaním úspešnej inkluzívne školy považovaný za podstatný, je vzťah školy k inováciám a zavádzaním novínok. Z analýzy dát s pedagógmi a rodičmi vyplynulo, že škola sa stále snaží prichádzať s novými typmi mimoškolských aktivít či usporiadanými akciami v mieste školy pre širšiu verejnosť, ale ďalej sa tiež inovovať v rámci vyučovacích metód. V rámci svojich finančných možností tiež škola rozvíja svoje priestory. Z uvedených zistení možno vyvodiť, že v škole, kde existuje istý typ kultúry školy, tento skutočne prispieva k fungovaniu sociálnej inklúzie. Veľkú úlohu hrá správne prostredie školy, kedy pre inkluzívne deti je vhodné, aby bolo rodinné a domáce. Nemusí nutne ísť o školu vidieckeho typu, ale veľkosť školy a počet detí v triede má významný vplyv. Škola by nemala byť žiadnou zo strán vnímaná ako uzavretá inštitúcia, naopak by mala vďaka svojej otvorenosti vytvárať ďaleko priaznivejšie klímu pre všetkých zúčastnených a kladne pôsobiť aj na okolie. Škola by mala byť tiež otvorená všetkým deťom rôznych potrieb a znevýhodnenia. Zároveň sa jedná o aktívny a dynamický útvar, naklonený inováciám a novým prístupom, ktoré môžu koexistovať spolu s tradičnými a zavedenými postupmi. Pedagógom sa vďaka individuálnemu prístupu k žiakom ľahšie interaguje so žiakmi a budujú sa vzťahy na báze dôvery. K budovaniu vzťahov môže prispieť aj dostatok príležitostí pre stretávanie sa mimo pôdu školy. Vybudovaná dôvera medzi všetkými účastníkmi je podstatným faktorom, ktorý je výsledkom týchto kultúrnych procesov. Je však nutné brať do úvahy, že vybudovaním dôvery medzi určitými aktérmi

nedospjú účastníci k nemenej fáze, ktorá vzniká spolu s dosiahnutím určitého typu kultúry v škole, ale že sa pre všetky zúčastnené strany jedná o nekonečný proces, na ktorom musia spoločne stále pracovať (Jandová, 2017).

Vzhľadom k tomu, že sociálna inklúzia vo vzdelávaní sa primárne dotýka pedagógov, rodičov a detí v súvislosti s tým, možno spomenúť obavy, ktoré vyplývajú z postojov detí a rodičov k znevýhodneným žiakom. Pedagógovia a rodičia zhodne považovali za možnú prekážku odmietnutie znevýhodneného dieťaťa ako žiaka širšom triednym kolektívom alebo ich rodičmi, ktoré deti svojimi postojmi ovplyvní. Rodičia sa tiež obávali, že pre niektorých znevýhodnených žiakov by mohlo byť veľmi ťažké bežnú školu zvládať. Pedagógovia a rodičia sa ďalej zhodli na tom, že komplikáciou pri fungovaní sociálnej inklúzie môže byť tiež nefungujúci rodinné prostredie. Pre niektorých to bolo až tak zásadné, že považovali pre tieto deti za výhodnejšie prostredie špeciálnej školy (Jandová, 2017). Nutné je dodať, že medzi pedagógmi a rodičmi boli aj takí, ktorí sociálnu inklúziu úplne odmietali. Jeden z pedagógov sa domnieval, že najmä pre niektorých Rómov bola špeciálna škola vhodnejšia a že je nemožné ich v škole začleniť najmä kvôli problémovému správaniu a nespolupráci jeho rodičov. Svoj postoj staval na vlastných skúsenostiach, a tvrdil, že špeciálna škola dokáže žiakov pripraviť na učňovský odbor lepšie než škola základná. Jandová (2017) nezaznamenala, že by tento postoj voči rómskemu etniku prevládal u ďalších aktérov alebo nimi nebol prinajmenšom vyrieknutý nahlas. Napriek tomu, že v problematike sociálnej inklúzie zohrávajú žiaci sociálne znevýhodnených významnú úlohu, jedna z respondovaných matiek inkluzívnych detí, ktorej dcéra nedávno opustila základné vzdelanie, sa domnievala, že pre dcéru je vhodnejšie stretávať sa s podobne znevýhodnenými deťmi, s ktorými sa cíti lepšie. Chcela preto, aby v určitej fáze u adolescentov a pod. bolo rešpektované želanie znevýhodneného dieťaťa ako žiaka a automaticky mu nebola ponúkaná len jedna alternatíva, píše Jandová (2017).

Ako zdôrazňuje Orgonášová (2014, cit. podľa Šmídová a kol. (2019) zdravotné postihnutie predstavuje sociálnu udalosť, ktorá zásadným spôsobom ovplyvňuje život každého človeka. Dopad tejto situácie pociťujú nielen osoby so zdravotným postihnutím, ale aj ich rodiny a celá spoločnosť. Umiestňovaním osôb so zdravotným postihnutím (ZPO) do inštitúcií naša spoločnosť v bežnom živote zabúdala na ľudí so zdravotným postihnutím, a preto často ešte ani dnes nepozná ich potreby, obmedzenia a bariéry, s ktorými sa stretávajú, a ktoré musia každodenne prekonávať.

Šmídová a kol. (2019) uvádzajú výsledky realizovaného výskumu, podľa socio-demografických znakov index kvality života koreluje so vzdelaním a krajom, pričom platí, že kvalita života rastie s vyšším vzdelaním (a teda vzdelanejších rodičov detí so špecifickými potrebami charakterizuje vyššia kvalita života) a podľa kraja dosiahli najvyššie hodnoty indexu kvality života respondenti pochádzajúci z Trnavského a Prešovského kraja a najnižšie hodnoty respondenti zo Žilinského a Košického kraja. Na základe socio-demografických znakov sa nepotvrdili ďalšie štatisticky významné rozdiely a kvalita života nesúvisí s pohlavím, vekom, vierovyznaním ani s veľkosťou sídla.

Ďalšími analýzami zverejneného výskumu Šmídovej a kol. (2019) boli zistené rozdiely v kvalite života rodín s dieťaťom/deťmi so špecifickými potrebami, a to podľa:

- starostlivosti o domácnosť,
- toho, kto sa stará o dieťa so zdravotným postihnutím,
- výpomoci pri starostlivosti o dieťa so zdravotným postihnutím zo strany širšej rodiny,
- výpomoci pri starostlivosti o dieťa so zdravotným postihnutím zo strany profesionálneho pracovníka,
- veku dieťaťa so špecifickými potrebami a napokon
- miery vysporiadania sa so zdravotným postihnutím dieťaťa.

Takto boli identifikovaní respondenti, ktorí disponujú vyššou kvalitou života. Tú Šmídová a kol. (2019) zistili u rodičov:

- ktorí sa starajú o domácnosť spolu s partnerom/partnerkou, ako u tých, ktorí sa o ňu starajú sami,
- žijúcich v domácnostiach, kde je starostlivosť o dieťa so zdravotným postihnutím záležitosťou súčasne muža a ženy v porovnaní s tými, kde sa oň stará výlučne muž alebo iba žena,
- ktorým v starostlivosti o zdravotne postihnuté dieťa vypomáha širšia rodina ako u tých, ktorým nie,
- ďalej u rodín, ktorým v starostlivosti o takéto dieťa vypomáha i profesionálny pracovník v porovnaní s tými, ktorým nepomáha,

- u rodín s mladšími deťmi so zdravotným postihnutím ako u rodín so staršími deťmi so zdravotným postihnutím a napokon
- u respondentov, ktorí sa lepšie vyrovnali s postihnutím dieťaťa ako u tých, ktorí sa s danou skutočnosťou vyrovnali horšie.

V odpovediach respondentov výskumu Šmídová a kol. (2019) hľadali súvislosti majúce dosah na znižujúcu sa kvalitu života rodičov detí so špecifickými potrebami. Nižšia kvalita života bola identifikovaná u respondentov, ktorí/ktorým:

- v dôsledku starostlivosti o dieťa nadobudli pocit, že nemajú veci pod kontrolou;
- v dôsledku starostlivosti o dieťa často trpia beznádejou a depresiami;
- v dôsledku starostlivosti o dieťa mávajú často pocit veľkej únavy a vyčerpanosti;
- si v dôsledku starostlivosti o dieťa nedokážu užívať voľné chvíle;
- sa v dôsledku starostlivosti o dieťa nevedia radovať zo života;
- v dôsledku starostlivosti o dieťa stratili životnú perspektívu;
- sa v dôsledku starostlivosti o dieťa zvýšila izolácia od ostatných ľudí;
- sa v dôsledku starostlivosti o dieťa zhoršil zdravotný stav;
- sa v dôsledku starostlivosti o dieťa zhoršila životná úroveň rodiny;
- sa v dôsledku starostlivosti o dieťa zhoršili vzťahy v rodine;
- sa touto situáciou cítia byť menej obohatení;
- potrebujú intenzívnejšiu pomoc od profesionálneho pracovníka pri ekonomických otázkach rodiny;
- potrebujú intenzívnejšiu pomoc od profesionálneho pracovníka pri duchovných otázkach;
- pri starostlivosti o dieťa so zdravotným postihnutím pociťujú intenzívnejšiu fyzickú záťaž;
- pri starostlivosti o dieťa so zdravotným postihnutím pociťujú intenzívnejšiu psychickú záťaž;
- dieťa so zdravotným postihnutím silnejšie narušilo partnerský;
- chodievajú s dieťaťom menej často do spoločnosti;
- sú menej spokojní s množstvom voľného času, ktorý majú k dispozícii pre seba.



Z ďalších výsledkov výskumu Šmídovej a kol. (2019) uvádzame, že sociálna opora rodičov detí so špecifickými potrebami zo strany ich najbližšieho sociálneho prostredia - Index sociálnej podpory tiež koreluje s pocitom šťastia v živote rodičov dieťaťa so zdravotným postihnutím a s pocitom ich spokojnosti so životom:

- tým respondentom, ktorí uviedli, že sú vo svojom živote veľmi alebo vcelku šťastní, sa dostáva oveľa intenzívnejšej sociálnej opory zo strany ich blízkeho sociálneho okolia ako tým, ktorí sú skôr alebo veľmi nešťastní;
- rodičia dieťaťa so zdravotným postihnutím pociťujúci spokojnosť so svojim životom veľmi alebo vcelku, sú vo väčšej miere podporovaní svojim bezprostredným sociálnym okolím v porovnaní s rodičmi skôr alebo veľmi nespokojnými.

Šmídová a kol. (2019) ďalej uvádzajú, že podľa zastúpenia v jednotlivých kvartiloch (nízky, stredný a vysoký v %) boli hodnoty indexu sociálnej opory následne porovnané s hodnotami indexu kvality života a ukázalo sa, že kvalita života je vyššia u respondentov, ktorým sa dostáva intenzívnejšej podpory zo strany iných, najbližších, ľudí. Použitím znamienkovej schémy sa taktiež overilo, že tí rodičia, ktorí majú vysokú kvalitu života, disponujú vysokou mierou sociálnej opory svojho najbližšieho okolia (analogicky taktiež platí, že respondentom s nízkou úrovňou kvality života sa dostáva veľmi nevýrazná (veľmi slabá) sociálna opora (pomoc) ich sociálneho okolia.

V súvislosti so zisťovaním celkového zhodnotenia pomoci rodinám s postihnutým dieťaťom zo strany štátu panuje veľká nespokojnosť. Až 4/5 rodičov sa domnievajú, že pomoc zo strany štátu je nedostatočná. Vzhľadom na početnú a výraznú nespokojnosť respondentov s tým, ako štát ne/pomáha rodinám s deťmi so zdravotným postihnutím, možno vysvetliť, že hodnotenie pomoci zo strany štátu nie je v štatisticky významnou vzťahom so žiadnym ukazovateľom (ako vyplynulo z realizovaných analýz Šmídová a kol.; 2019).

Veľkou výzvou inkluzívnej edukácie sa javí fakt, že spôsob výchovy ako celok je zložený z výchovného riadenia na jednej strane a emocionálneho vzťahu k vychovávanému na strane druhej, z ktorého sa aplikáciou rôznych aspektov výchovného riadenia a emočného vzťahu vychovávateľ a vychovávaný vytvárajú rôzne štýly výchovy, realizované v priamej edukačnej praxi. Štýl výchovy je teda konkretizáciou spôsobu výchovy v praxi, teda štýlom výchovy rozumieme to, ako sa

vychovávateľ správa k vychovávanému na základe aplikácie jednotlivých výchovných postupov. Vychádza nám z toho, že vychovávateľ s inkluzívnymi postojmi a inkluzívnym prístupom ma vysokú šancu vychovať človeka s inkluzívnymi postojmi a inkluzívnym životným prístupom natoľko spoločensky žiadúcim a prospešným (podrobnejšie Čepelová, 2020).

V druhej kapitole vysokoškolskej učebnice sme sa venovali aktuálnym východiskám školskej pedagogiky, zamerali sme sa najmä na aktuálnu sústavu škôl v Slovenskej republike, 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. Taktiež sme sa zamerali na základné východiská inkluzívnej školy ako významného komponentu aktualizovaných východísk aplikačnej podoby školskej pedagogiky v priamej edukačnej praxi.

### **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 stredným odborným školám a každé z nich vlastnými slovami stručne opíšte.
- 3.** Vysvetlite rozdiel medzi slovnými spojeniami „bežná škola“ a „inkluzívna škola“.
- 4.** Pomenujte 5 výhod a 5 nevýhod systému duálneho vzdelávania pre žiaka strednej odbornej školy.
- 5.** Pokúste sa predpovedať budúce smerovanie práce učiteľa strednej odbornej školy :
  - a)** z hľadiska teoretických poznatkov o systéme vzdelávacej sústavy;
  - b)** z hľadiska aplikačnej praxe.
- 6.** Zaujmite hodnotiace stanovisko v diskusii k téme „Stredné odborné školy ako inkluzívne školy v roku 2030“.

## Zoznam informačných prameňov

BAGALOVÁ, E. – BIZÍKOVÁ, E. – FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. 156 s. ISBN 978-80-8118-143-6.

BARNOVÁ, S. 2019a. Inklúzia, inkluzívna edukácia a inkluzívna škola v aktuálnom ponímaní. In: *Socialium actualis V*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana. 2019. ISBN 978-80-7612-148-5.

BARNOVÁ, S. 2019b. Inkluzívna edukácia - východiská a ciele inkluzívnej edukácie v inkluzívnej škole. In: *Socialium actualis VI*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana. 2019. ISBN 978-80-7612-149-2.

Centrum vedecko-technických informácií SR. 2019. *Sústava škôl a školských zariadení v SR (2019/2019)*. Dostupné na: [https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//JH/Schema\\_S-SZ19.pdf](https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//JH/Schema_S-SZ19.pdf)

ČÁP, J. - BOSCHEK, P. 1994. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Příručka. Bratislava : Psychodiagnostika, s. r. o, 1994.

ČÁP, J. - MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČEPELOVÁ, S. 2020. *Inkluzívna edukácia z pohľadu sociálnej psychológie*. Nová Forma s.r.o. :Týn nad Vltavou - Malá Strana, 2020. 120 s. ISBN 978-80-7612-172-0.

GABRHELOVÁ, G. – ČEPELOVÁ, S. 2020a. Sociálna psychológia v inkluzívnej edukačnej realite. In *Socialium actualis VII*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana. 2019. 114 s. ISBN 978-80--7612-164-5, s. 30-48.

GABRHELOVÁ, G. – ČEPELOVÁ, S. 2020b. Socializácia osobnosti a sociálna inklúzia. In *Socialium actualis VII*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana. 2019. 114 s. ISBN 978-80--7612-164-5, s. 97-112.

GABRHELOVÁ, G. 2018a. *Motivation for efficient education*. 1. vyd. Karlsruhe: Ste-Con, 2018. 91 s. ISBN 978-3-945862-27-8.

GABRHELOVÁ, G. 2018b. Regulácia stresu v škole, sebvýchova žiakov k pravidlám. In: *Školské pravidlá v edukačnom prostredí*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2018. ISBN 978-80-89732-76-0, s. 99-109.

HELUS, Z. 2007. Sociální psychologie pro učitele. Praha: Grada. 2007. 1. vyd. ISBN 978-80-247-1168-3.

JANDOVÁ, H. 2017. *Faktory prispívajúce k fungovaniu sociálnej inkluzie na školách*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitných štúdií, 2017. Diplomová práca. 87 s.

JANOŠKO, P. - NESLUŠANOVÁ, S. 2014. *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: VERBUM, 2014. 99 s. ISBN 978-80-561-0193-3.

KOSOVÁ, B. 2000. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: MC Banská Bystrica, 2000. ISBN 80-8041-299-5.

KOSOVÁ, B. - KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007, s. 116 – 154. ISBN 978-80-8083-525-5.

KRAJČOVÁ, N. – PASTERNAKOVÁ, L. 2010. *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity, 2010. ISBN 978-80-555-0003-4.

KRÁSNA, S. 2019a. Legislatívne východiská inklúzie a inkluzívnej edukácie. In: *Socialium actualis V*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana. 2019. ISBN 978-80-7612-148-5.

KRÁSNA, S. 2019b. Východiská a ciele inkluzívnej edukácie. In: *Socialium actualis VI*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana. 2019. ISBN 978-80-7612-149-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 1994. Rodina v hodnotovom systéme detí a mládeže. In: *Učiteľské noviny*, roč. 44, 1994, č. 43, s. 10. ISSN 0139-5769.

*Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 189/2017 Z. z. o poskytovaní pomoci na dodávanie a distribúciu mlieka, ovocia, zeleniny a výrobkov z nich pre deti a žiakov v školských zariadeniach.*

*Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 201/2019 Z. z. o priamej výchovno-vzdelávacej činnosti.*

*Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 341/2004 Z. z. ktorým sa ustanovujú katalógy pracovných činností pri výkone práce vo verejnom záujme a o ich zmenách a doplnení.*

*Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 388/2018 Z. z. ktorým sa ustanovujú zvýšené stupnice platových taríf zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme.*

*Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 630/2008 Z. z. ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia.*

ONDREJKOVIČ, P. 2014. Proces socializácie a výchova v škole. In: *Sociální pedagogika Social Educatio*. 2 ročník. číslo 1. s. 37 – 50. ISSN 1805-8825.

PASTERNÁKOVÁ, L. – GABRHELOVÁ, G. 2018. *School and teachers professional*. In: R&E-Source [elektronický dokument]. Baden: Pädagogische Hochschule NÖ. ISSN (on-line) 2313-1640. suppl. On First Impressions, č. 13 (2018), s. 111-118.

PASTERNÁKOVÁ, L. 2014a. Aktuálne trendy rodinnej výchovy. In: *Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti*. Brno: Institut mezioborových studií, 2014. ISBN 978-80-88010-01-2. CD-ROM, s. 515-519.

PASTERNÁKOVÁ, L. 2014b. Metodologické východiská skúmajúce štýly výchovy v rodine. In: *Sociálne posolstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet "Univerzita ako miesto dialógu"* [elektronický zdroj] : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ružomberok: Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2014. ISBN 978-80-561-0151-3. CD-ROM, s. 675-678.

PASTERNÁKOVÁ, L. 2014c. Metódy povzbudenía a trestov uplatňované v rodinnej výchove. In: *Acta educationis 2014*. Nowy Sacz: Wydawnictwo Pasaze, 2014. ISBN 978-83-64511-05-9. - S. 54-65.

PASTERNÁKOVÁ, L. 2015. *Analýza metód hodnotenia aplikovaných v rodinnej výchove*. Spôsob prístupu: <http://www.upjs.sk/edukacia/1-2015>. In: *Edukácia* [elektronický zdroj]: vedecko-odborný časopis. ISSN 1339-8725. roč. 1, č. 1 (2015), on-line, s. 210-216.

PASTERŇÁKOVÁ, L. 2016a. Odras súčasných spoločenských podmienok na rodinu. In: *Mediácia - cesta k tvorbe interkultúrnej spoločnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, 2016. ISBN 978-80-555-1568-7. s. 55-63.

PASTERŇÁKOVÁ, L. 2016b. Rodina v kontexte súčasnej spoločnosti. In: *Vychovávateľ: časopis pedagógov*. ISSN 0139-6919. roč. 65, č. 9-10 (2016), s. 16-22.

PASTERŇÁKOVÁ, L. 2017. Rodina a hodnotová orientácia žiakov. In: *Spoločenskovedné aspekty vzdelávania a ich význam pre technickú prax* [elektronický zdroj]: medzinárodné kolokvium organizované Katedrou humanitných vied Stavebnej fakulty STU: zborník vedeckých prác. Bratislava: SPEKTRUM STU, 2017. ISBN 978-80-227-4706-6. CD-ROM, s. 146-151.

PASTERŇÁKOVÁ, L. 2018a. Edukácia a školský manažment = Education and school management. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae* [textový dokument (print)]. ISSN 1336-2232. Roč. 17, č. 1 (2018), s. 131-135.

PASTERŇÁKOVÁ, L. 2018b. The teacher and his role in the educational process through the eyes of pupils = Učiteľ a jeho úloha vo vzdelávacom procese očami žiakov. In: *Vzdělávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn* [textový dokument (print)] : proceedings of the 7th International Adult Education Conference. 1. vyd. Praha: Česká andragogická společnost, 2018. ISBN 978-80-906894-2-8, s. 41-48.

PASTERŇÁKOVÁ, L. 2018c. Inovace v oblasti manažmentu školy. In: *Proměny edukačních situací a jejich konceptualizace* [elektronický dokument]: sborník příspěvků z VII. roč. mezinárodní vědecké konference. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2018. ISBN 978-80-7603-006-0, s. 20-28.

PASTERŇÁKOVÁ, L. 2018d. Teacher and contemporary society. In: *Acta educationis 2016*. 1. vyd. Krakov: Wydawnictwo AVALON, 2018. ISSN 2544-5073, s. 72-77.

PASTERŇÁKOVÁ, L. 2019. Current problem in the school environment. In: *Manažment podnikov*. ISSN 1338-4104. Roč. 9, č. 1 (2019), s. 42-45.

PASTERNAKOVÁ, L. – KRÁSNA, S. 2015. *Psychológia výchovy*. 1. vyd. Brno: Tribun EU, 2015. 89 s. ISBN 978-80-263-0952-9.

PORUBSKÝ, Š. a kol. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách PRINED - PROjekt INkluzívnej Edukácie*. Prešov: MPC, 2014. 71 s. ISBN 978-80-565-0208-2.

ŠMÍDOVÁ, M. - KOLLÁROVÁ, M. - ŠMÍD, M. 2019. *Kvalita života rodín s dieťaťom so špecifickými potrebami*. 1.vyd. Trnava: Dobrá kniha, 2019. 106 s. ISBN 978-80-8191-192-7.

VANČÍKOVÁ, K. 2011. *Škola a spoločnosť*. Banská Bystrica. Publikácia je výstupom projektu KEGA 009UMB-4/2011 Tvorba východísk pre konštrukciu nového kultúrneho modelu školy. [online]. 2011. [cit. 2020-01-20]. Dostupné na internete: < [www.pdf.umb.sk](http://www.pdf.umb.sk)>

*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.*

*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. 218/2017 Z. z. o učebniciach, učebných textoch a pracovných zošitoch.*

*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, 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 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, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 292/2019 Z. z., ktorou sa ustanovujú kritériá na určovanie najvyššieho počtu žiakov prvého ročníka stredných škôl.*

*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 Slovenskej republiky č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním.*

*Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdiá na stredných školách v znení neskorších predpisov.*

*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, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji.*

WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. 1. díl. Brno: Paido, 2004, s. 15 – 48. ISBN 80-7315-083-2.

*Zákon č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*

*Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*

*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. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení.*



ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

### **3 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY**

Súčasťou tretej kapitoly bude téma pedagogicko-psychologickej diagnostiky, ktorá v priamej edukačnej praxi stredných odborných škôl realizovaná spoločne. 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.

S pedagogicko-psychologickou diagnostikou v podmienkach stredných škôl sa 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 výučbových 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. Jedinci 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 docieľiť 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. Vzácné 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 vzbudzeniu 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 sebapoznávaniu 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 jedinec 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 najdomyselnejšie 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.

### **3.1 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. zisťovanie 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 poloopené 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, prispôbujú 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 človek 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.

## **3.2 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 dospievania, 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 pocitujú 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 dospievajúcich o historické romány. Nesmie nás zmiašť, 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 zaškrtnú, 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 dotýčnej vlastnosti, sa obyčajne sčítavajú pomocou bodového systému a z týchto súčtov (tzv. hrubých skóre) vychádza potom ďalšie rozpracovanie a hodnotenie.

### 3.3 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 vyšetovaní 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.

### 3.4 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 perцепčne uchopiť celok, najmä tvorivým spôsobom, interpretácie škvŕn ako ľudí, zvierat či objektov v pohybe atď.) V našich podmienkach sa Rorschachom zaoberajú (Seitl - Lečbych, 2016).

Druhá najznámejšia, používaná projektívna technika je **TAT** - tematicko-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 nabité (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.

### 3.5 Psychofyziologické metódy

Ide o pomocné metódy v psychologickej 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 žiaducej 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.

### **3.6 Diagnostika sociálne významných vlastností osobnosti v podmienkach školy**

Podstatou tejto oblasti aktivít je diagnostika, analýza a interpretácia tých zložiek osobnosti, ktoré charakterizujú jej sociálnosť, spoločenskosť, 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 Eysenck Personality Inventory – 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.



### **3.7 Diagnostika interpersonálnych vzťahov a skupín 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 (Social Skills Inventory, Riggio, 1989);
- Test inkonzistencie rolí a percipovanej maskulinity – feminity muža a ženy v páre- TIR (Pláňava - Možný, 1981).

#### **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 psychologickému diagnostike skupín žiakov a má k dispozícii niekoľko spoľahlivých metód. Prinášame krátke charakteristiky najčastejšie využívaných techník 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 „háďaj 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. ....
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 viacero výhod. 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 obl'uby (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).

### **3.8 Psychologická dimenzia inklúzie vybraných skupín znevýhodnených žiakov stredných škôl.**

Inkluzívna edukácia ako koncept edukácie je aktuálnou témou, a na základe zverejnených dokumentov, je aj prioritou, edukačnou stratégiou a cieľom edukačnej politiky celej Európskej únie. Aj keď inkluzívna edukácia v našich podmienkach balansuje vo svojom základnom vymedzení, v súčasnosti v slovenskom školstve je ešte len na svojom začiatku. Myšlienka koedukácie všetkých žiakov bez rozdielu nie je novinkou v krajinách Európskej únie. V podmienkach slovenského školstva je v edukačnej praxi aplikovaný model integrácie zatiaľ ako jediný legislatívne vymedzený koncept edukácie detí, žiakov a študentov so znevýhodnením. Zo skúseností zo zahraničia (viď napr. Nemecko) je zrejmé, že transformácia na inkluzívnu edukáciu – a naša krajina musí veľmi dobre zvážiť funkčný model a rozsah edukačnej inklúzie pre naše podmienky – príde až po úpravách základných princípov výchovy a vzdelávania.

Napr. podľa Ostatníkovej<sup>1</sup> jednou z najväčších výziev je začleňovanie do spoločnosti najmä takzvaných vysoko funkčných autistov, čiže takých, ktorí nemajú poruchu intelektu. Najlepšie je vytvárať im komunity, ktoré ich prijímú, nie sú stvorené pre veľké skupiny a do spoločnosti sa musia dostať prostredníctvom kanálov. Mali by to byť lokálne komunity, ktoré ich prijímajú k sebe (Hečková, 2020). Tu sa ale objavuje veľmi vážny problém – veľkosť skupín počtom detí v inkluzívnom prístupe. Deti/žiaci s poruchami autistického spektra totiž nie sú jedinou cieľovou skupinou, ktorá vyžadujú sociálne skupiny s nie vysokým počtom členov a to, žiaľ, v aktuálnej edukačnej praxi bežné štátne školy - najmä vo väčších mestách - zabezpečiť nedokážu.

V súčasnosti si preto nedokážeme veľmi dobre predstaviť také nastavenie podmienok materských škôl, základných škôl či stredných škôl bežného typu, aby boli schopné prijímať naozaj všetky deti a všetkých žiakov so špeciálnymi potrebami a zaistili im kvalitnú edukáciu v zmysle inkluzívnej edukácie (integrácia je – aj keď s ťažkosťami - realizovaná). Zo skúseností z priamej edukačnej praxe vieme, že existujú výrazné problémy aj v procese integrácie detí a žiakov, ktorí objektívne a preukázateľne potrebujú špecifickú edukačnú intervenciu v rámci bežnej školy a bežnej triedy.

Ako príklad uvádzame, že k 15.9.2019 bolo 17! asistentmi učiteľa vo všetkých 2750 materských školách na území SR. Predprimárnu edukáciu spomíname zámerne, pretože už tu vidíme významné rezervy v transformácii tradičnej školy na inkluzívnu školu. V čase, kedy je už nevyhnutné hovoriť o edukačnej INKLÚZII detí a žiakov, vstupuje do platnosti k 1.2.2020 z dielne Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2019) dodatok č. 1, ktorým sa dopĺňajú Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie pre účely školskej integrácie v znení, že „Vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením formou školskej integrácie sa uskutočňuje v triedach spolu s ostatnými deťmi materskej školy podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ak je to potrebné. Pri tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu materská škola vychádza zo záverov a odporúčaní, uvedených v správach z diagnostického vyšetrenia príslušného centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie alebo príslušného centra špeciálno-pedagogického poradenstva zaradeného do siete škôl a školských zariadení,

---

<sup>1</sup> Prof. MUDr. Daniela Ostatníková, PhD., prednostka Fyziologického ústavu Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave

s prihliadnutím na aktuálne podmienky materskej školy.“ Žiaľ, toto je opis asi až kroku číslo 4 v procese integrácie dieťaťa predškolského veku. Zrejme nikto z legislatívcov netuší, že proces integrácie dieťaťa/žiaka ani nezačne, pretože kompetentní (triedna učiteľka, zástupkyňa riaditeľky, riaditeľka) narazia na – mierne povedané - nesúhlas jedného zákonného zástupcu alebo v horšom prípade oboch, ktorí a priori odmietajú akúkoľvek čo i len myšlienku na to, že ich dieťa nevyhnutne a neodkladne potrebuje inú ako štandardnú edukačnú intervenciu a starostlivosť. Preto je veľmi zavádzajúce vychádzať z domnienky, že naozaj všetky deti a všetci žiaci, ktorí majú špeciálne a špecifické edukačné potreby, naozaj v priamej praxi do intervenčnej „siete“ zaradení sú, náš súkromný odhad hovorí až o 50 % detí a žiakov, ktorí v sieti neskončia a tak veľmi by to potrebovali, pričom skúsenosť hovorí, že so zvyšujúcim sa ročníkom, prípadne stupňom vzdelávania žiakov sa situácia mierne „zlepšuje“. Podľa nášho názoru spôsobené to môže byť:

1. časovým úsekom, v ktorom sa zákonnému zástupcovi dieťaťa/rodičom/rodine „zhromažďujú“ a nabaľujú ťažkosti s dieťaťom, ktoré už nie je možné prehliadať, mnohokrát príde k až k ohrozeniu zdravia dieťaťa v rodinnom prostredí či v okruhu priateľov a známych;
2. časovým úsekom, v ktorom zákonný zástupca dieťaťa potrebuje „prijatá a spracovať“ informáciu od kvalifikovaných alebo skúsenejších osôb (učiteľky, lekár, psychológ, rodičov rovnako znevýhodneného dieťaťa...), že jeho milované dieťa má také špecifikum, ktoré naozaj vyžaduje inú ako štandardnú starostlivosť;
3. opakovaným kvalifikovaným názorom alebo skúsenejších osôb alebo osôb z nového edukačného prostredia (okrem učiteliek MŠ o tom s rodičom hovorí aj učiteľ ZŠ a podobne),
4. zvyšovaním sa náročnosti a požiadaviek školy so zvyšujúcim sa ročníkom, zvyšovaním množstva učiva, náročnosti učiva, väzby učiva, požiadaviek na sústredenie sa žiaka či požiadaviek na sebakontrolu v správaní sa žiaka a pod.

Mnohí učitelia z II. stupňa základných škôl a aj učitelia zo stredných škôl z praxe opísali špecifický „symptóm“, ktorý by sme mohli nazvať „symptóm skúšok“ – rodičia žiaka základnej alebo strednej školy v predposlednom ročníku štúdia vytrvalo začínajú chodiť na diagnostiku so svojimi deťmi – my predpokladáme, že v mylnej - snahe „zaistiť miernejšie“ podmienky pri prijímacích alebo maturitných skúškach

svojmu dieťaťu. Odrazu sa vo fokuse (najmä) žiakov s vývinovými poruchami učenia zvyšuje počet záujemcov o diagnostikovanie.

V súvislosti so psychologickou dimenziou inklúzie vybraných skupín znevýhodnených žiakov stredných škôl súčasne dávame do pozornosti, že v rámci školskej integrácie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami k 15. 9. 2019 bolo v štátnych školách na všetkých stupňoch (teda materské školy, základné školy a stredné školy) približne 36 000 detí a žiakov (CVTI, 2019).

Hanusová (2017) píše o aktuálnej situácii v Nemecku, kde špeciálne školy nerušia, práve naopak, zažívajú nový boom, inklúzia totiž zlyhala. V spolkovej krajine Severné Porýnie-Vestfálsko bola inklúzia dokonca výraznou predvolebnou témou, keď miestna CDU žiadala, aby sa rušenie špeciálnych škôl v mene ideálu inklúzie zastavilo. Podľa prieskumov totiž len polovica učiteľov v inkluzívnych školách má v tejto spolkovej krajine nejaké znalosti zo špeciálnej pedagogiky a tento proces je tak neudržateľný. Po celom Nemecku sa teda školy snažia zo všetkých síl toto právo pretaviť do reality. Týka sa to takmer pol milióna školákov, ktorí potrebujú špeciálny prístup. Najväčšou skupinou sú tak deti s poruchami učenia, tých je 190 000 a nasleduje skupina školákov s poruchami emocionálneho a sociálneho vývoja, ktorých je 86 000. A hoci sú mnohé nemecké školy otvorené voči zaradeniu týchto žiakov do bežného vyučovania, ich snaha naráža na realitu. Chýbajú totiž špeciálni pedagógovia, učebnice, priestory, koncepty i peniaze.

Jeden z najznámejších odborníkov na inklúziu Bernd Ahrbeck, profesor špeciálnej pedagogiky na Humboldtovej Univerzite v Berlíne, sa vyjadril, že „inklúzia z dlhodobého hľadiska môže zruinovať nemecký vzdelávací systém, pokiaľ sa prehliadajú hranice toho, čo je ešte zmysluplné a možné“. Inklúzia nie je totiž lacná záležitosť, prieskumy ukázali, že ročne sa na ňu vyčlení v Nemecku od 1,8 do 4,3 miliardy eur. Podľa citovaného zdroja je však absurdné, že popri týchto výdajoch sa doteraz nepodarilo významne znížiť počty žiakov v špeciálnych školách. Za posledné štyri roky klesli len o jedenásť percent, čo je okolo 43-tisíc žiakov. V rovnakom čase však zároveň narástol počet inkluzívnych detí až o 65-tisíc. Dôvodom je, že školy vykazujú ťažko zvládnuteľné deti, s ktorými si predtým učitelia vedeli nejako poradiť, ako postihnutých. Tým si totiž školy ťahajú financie zo systému. Takže až sedem percent všetkých nemeckých žiakov má dnes status dieťaťa so špeciálnymi potrebami.



Sú však učiteľské zbory, ktoré sa obracajú na miestne školské úrady, lebo si nevedia poradiť s rastúcim počtom inkluzívnych detí. Podľa osnov majú učitelia postupovať pri vyučovaní diferencovane, najlepšie na štyroch stupňoch úrovne žiakov. V praxi to podľa väčšiny učiteľov znamená, že najsilnejší žiaci dostanú úlohu na vyplnenie v tichosti, zatiaľ čo učiteľ medzitým vysvetľuje učivo „slabším“ žiakom. Ani výskumy zatiaľ nedávajú učiteľom dodatočné dôvody, aby sa pri práci s deťmi s poruchami učenia viac snažili. Všetky výskumy po zavedení inklúzie v Nemecku sa končia vágnym výsledkom: systém vraj možno pomáha len v malej miere niektorým žiakom s poruchami. Sú však aj školy v Nemecku, ktoré k inklúzii pristúpili z opačného konca. Škola pre telesne postihnutých v Porýní sa rozhodla otvoriť svoje brány pre zdravé deti. Prispôbiť sa tak nemusia postihnuté deti väčšine, ale, naopak, zdravé deti sa prispôbujú podmienkam postihnutých. A o školu je naozaj záujem. Takýto príklad je pre mnohých zástancov absolútnej inklúzie neprípustný. Cieľom malo byť totiž zrušenie špeciálnych škôl.

Podľa Hanusovej (2017) riaditeľka jednej úspešnej inkluzívnej školy v Holweide si myslí, že cestou do budúcnosti by mal byť radšej menší počet spádových škôl, ktoré budú na inklúziu odborne pripravené s tímom špeciálnych pedagógov. Citovaný zdroj uzatvára text konštatovaním, že by sa malo Nemecko naučiť akceptovať hranice inklúzie, inak sa projekt nepodarí. To má dokazovať aj príklad Nórska či Talianska, ktoré sa predstavujú ako vzorové krajiny inklúzie. V Nórsku, ktoré si z tejto témy urobilo politický cieľ a do inkluzívneho školstva investovalo množstvo financií, paradoxne stúpa počet detí, ktoré si napriek poruchám tento typ vyučovania nevolí (z 2 000 v roku 1992 na 5 000 v roku 2012). A to je pritom podľa definície nórskeho systému oddelené vyučovanie znevýhodnených povolené len v prípade, keď spoločné vyučovanie zlyhalo. To je prípad detí s poruchami správania a agresívnym správaním, ktorých počet enormne stúpa. Analýza stavu inklúzie sa končí slovami profesora psychológie Terje Ogdena z Univerzity v Oslo. „Je to proces dozrievania pre Nórsko, vidieť, že pekná myšlienka školy pre všetkých sa predsa len nehodí pre všetkých.“

Myslíme si, že edukačná inklúzia je limitovaná tým, že očakávame vznik nových podmienok, z toho vplynú nové požiadavky, pribudnú nové diagnózy, skvalitní sa depistáž na všetkých stupňoch vzdelávania, predpokladáme možnú právnu úpravu - tieto faktory, podľa nášho názoru, výrazne ovplyvnia smerovanie edukačnej inklúzie.

V nasledujúcom texte však rozoberieme psychologickú dimenziu inklúzie vybraných skupín znevýhodnených žiakov stredných škôl.

## **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 vyrovať 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. Ľahšie 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 prejedia. 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, senzorických alebo motorických postihnutí, mentálnej retardácie alebo závažných emočných problémov. Deficity sú evidentné v rannom detstve a sú pravdepodobne chronické. Napriek tomu, že sa môžu zmiernovať 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/žiaci 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/žiakov 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/žiakov s ADHD je približne 60 % detí/žiakov 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/žiakov s ADHD trpí poruchami čítania. Du Paul (1994) diagnostikoval medzi deťmi s ADHD 20-40 % detí/žiakov s dyslexiou. Charakteristickým rysom detí/žiakov s dyslexiou je deficit v jazykovom systéme, predovšetkým v oblasti fonemického uvedomenia, zatiaľ čo u detí/žiakov s ADHD sú hlavnou charakteristikou problémy v správaní sa. 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 oddŕaňuje 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 státi 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 stretajú s problémom špecifických porúch učenia pracuje množstvo organizácií v mnohých krajinách sveta, tak napríklad už v 80.tych 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).

Ľahká 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.

Podozrenie 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 odporučeniami, 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 krčovito. 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 tlačeného 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 dysgrafiю 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 tretej kapitole našej vysokoškolskej učebnice bola téma pedagogicko-psychologickej diagnostiky ako ďalšieho významného komponentu školskej pedagogiky. Je jasné, že pedagogicko-psychologická diagnostika je v priamej edukačnej praxi (nielen) stredných odborných škôl realizovaná spoločne. 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 psychologickú diagnostiku vybraných porúch žiakov, ktoré sa prejavujú aj v podmienkach školy. Edukačné hľadisko vývinových porúch učenia je podrobnejšie spracované v nasledujúcej kapitole tejto vysokoškolskej učebnice.

## Otázky ku kapitole:

1. Vymenujte najčastejšie používané metódy psychologickkej 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.

CENTRUM VEDECKO-TECHNICKÝCH INFORMÁCIÍ (CVTI). 2019. *Štatistická ročenka 2019*. [on-line]. [cit. 2019-12-29]. Dostupné na internete: [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page\\_id=9600](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600)

ČERMÁK, I. - FIKAROVÁ, T. 2012. *Tematicko-apercepční test: interpretační perspektivy*. Nové Zámky : Psychoprof, 2012. ISBN 978-80-89322-12-1.

EDELSBERGER, L. - KABELÉ, 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-ratingovým 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.

HANUSOVÁ, Z. 2017. *Inklúzia v Nemecku zlyhala, píše Der Spiegel*. [on-line]. [cit. 2019-12-29]. Dostupné na internete://<https://www.postoj.sk/23835/inkluzia-v-nemecku-zlyhala-pise-der-spiegel>

HEČKOVÁ, I. 2020. *Na Slovensku sme pozadu. Autizmus dnes môže byť aj prednosťou*. [on-line]. 2020. [cit. 2020-03-14]. Dostupné na internete: <https://www.aktuality.sk/clanok/697647/na-slovensku-sme-pozadu-autizmus-dnes-moze-byt-aj-prednostou/>

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.

JANOUSĚK, 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 dospelých*. 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 interpersonálnej 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.

Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. 2019. Dodatok č. 1, ktorým sa dopĺňajú vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie pre účely školskej integrácie. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/15379.pdf>

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: 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.

## **4 INKLUZÍVNA EDUKÁCIA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY**

Štvrtá kapitola vysokoškolskej učebnice sa bude venovať tematike inkluzívnej edukácie ako ďalšiemu z komponentov školskej pedagogiky. Prevažná väčšina žiakov v školách sa naučí pomocou bežných a dostupných metód správne čítať a písať a tým dosiahne základ, na ktorom následne stavia a buduje svoje ďalšie vzdelávanie a svoje životné uplatnenie. Okrem tejto pomerne početnej majoritnej skupiny žiakov, však máme v školách aj skupinu žiakov, ktorí v dôsledku menej závažného poškodenia jednej z mozgových oblastí, prípadne v dôsledku jej nerovnomerného či nedostatočného vývinu, majú ťažkosti s osvojením si bežných techník čítania a písania. Neznamená to však, že táto skupina žiakov budú vykazovať poruchu intelektu, práve naopak, hovoríme o deťoch s priemernou a nie zriedka nadpriemernou inteligenciou. Podporiť týmto žiakom je potrebné najmä viacmyslové vnímanie reality prostredníctvom multizmyslových foriem vyučovania a učenia. Jednou z možností je napríklad využitie metód tvorivej dramatiky, ktorej podstatou a cieľom je práve vychovať všestranne rozvinutú osobnosť, rozvoj empatie, komunikatívnosti, sebazoznávania, estetického cítenia a schopnosti jedinca riešiť konfliktné situácie. Zároveň učí spolupracovať a rešpektovať názory iných.

Štvrtá kapitola učebnice sa podrobne venuje problematike inkluzívnej edukácie v podmienkach bežných škôl. Prvá časť približuje problematiku inkluzívneho vzdelávania a pojmy súvisiace s oblasťou vzdelávania znevýhodnených žiakov. Zameriava sa na rôznorodosť prístupu k začleneniu týchto žiakov do bežných tried. Opisuje prioritne dva základné prístupy tohto začlenenia, inklúziu a integráciu. Druhá podkapitola opisuje vývinové poruchy učenia z hľadiska inkluzívnej edukácie so zreteľom na dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiu a dyskalkúliu, ktoré patria v súčasnej dobe k najčastejšie vyskytujúcim sa vývinovým poruchám učenia. Tretia podkapitola následne prináša základnú charakteristiku tvorivej dramatiky, ako jedného z možných metodických prístupov využívaných pri práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia. Jej súčasťou je aj zásobník hier a aktivít, ktoré je možné použiť v triede pri práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia v rámci inkluzívneho spôsobu vzdelávania

spoločne s ostatnými žiakmi triedy, samozrejme s akceptáciou individuálnych daností každého z nich.

#### **4.1 Exklúzia, segregácia, integrácia a inklúzia**

Vo vysokoškolskej učebnici pred presným vymedzením žiaka so vývinovými poruchami učenia a jeho postavenie v bežnej triede, zdefinujeme a vyšpecifikujeme základné pojmy súvisiace s inkluzívnym vzdelávaním a akceptáciou žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v našom vzdelávacom systéme.

V dejinách edukácie sa postoje a prístupy k jedincom s rôznym znevýhodnením vyvíjali a výrazne menili svoju podobu. Vzťahy týchto špecifických skupín jedincov a majoritnej spoločnosti sa dlhodobo vyvíjali pod vplyvom rôznych myšlienkových prúdov, filozofických názorov alebo ideologických smerov v jednotlivých kultúrach a historických obdobiach (Hučík a kol., 2013). Ich antropologický kontext a analýza ich vzťahu k všeobecnej edukácii nebola dodnes komplexne spracovaná. Vznikom špeciálnej pedagogiky sa dejiny edukácie jednotlivcov so znevýhodnením a dejiny všeobecnej edukácie skúmali a analyzovali tak, akoby existovali samostatne. Nové východisko v prístupe k ľuďom so znevýhodnením a nový priestor pre diskusiu nám teraz otvára inkluzívna pedagogika.

Od antiky až po novovek sa stretávame s odmietavým a negatívnym stanoviskom k znevýhodneniu ako k spoločenskému javu. V antickom Ríme ako aj v starovekom Grécku hrala rodina významnú úlohu a bola považovaná za posvätnú. Právo zabiť znevýhodnené dieťa alebo zbaviť sa jedincov s postihnutím, bolo považované za bežný spôsob zaobchádzania s týmito jedincami. Nástupom kresťanstva sa ľuďom so znevýhodnením jednoznačne priznalo právo na dôstojný život, čo ale nebolo vždy dôsledne aplikované a prvé náznaky špeciálnej starostlivosti o jedincov s postihnutím možno v Európe zaznamenať až v období osvietenstva, v druhej polovici 18. storočia (Kudláčová, 2010). Podľa Šuhajdovej (2018) predstavuje práve 18. storočie, pod vplyvom priemyselnej revolúcie a osvietenstva, prvý významný medzník k prelomu

v základnom prístupe k ľuďom s postihnutím. Hlavnou požiadavkou osvietenstva bolo dostať školstvo do právomoci štátu a vzdelávať všetkých ľudí. V tomto období človek prestáva považovať postihnutie a chorobu, za Boží trest a začína hľadať skutočné príčiny a následne možnosti, ako ľuďom s postihnutím pomôcť.

V druhej polovici 19. storočia vzniklo veľké množstvo špeciálnych škôl a zariadení. Zvýšil sa počet charitatívnych organizácií a spolkov, ktoré sa venovali deťom s jednotlivými typmi postihnutia. Hučík (2013) charakterizuje prelom 19. a 20. storočia ako obdobie prepojenia liečby s výchovou a vzdelávaním.

V súčasnosti smerujú k inklúzii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami všetky európske krajiny. Vývoj týmto smerom je založený v prvom rade na presvedčení, že inklúzia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je prínosom pre všetkých a v druhom rade na kritickej analýze role segregovaného vzdelávania a jeho vplyvu na osobnosť tohto žiaka.

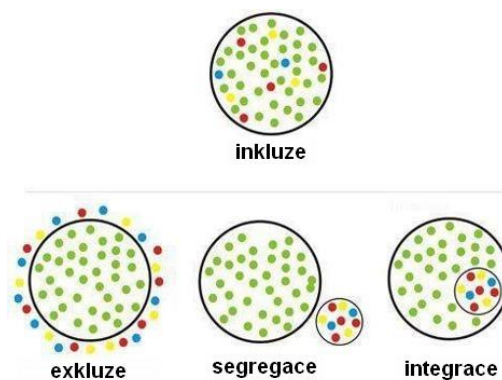
Ani v súčasnosti však mnoho odborníkov nedokáže jednoznačne poskytnúť relevantnú definíciu inklúzie. Pre ľahšie preniknutie do tejto aktuálnej problematiky bude potrebné uviesť niekoľko determinujúcich myšlienok domácich i zahraničných autorov a odlíšiť niekoľko základných pojmov smerujúcich k vymedzeniu tohto pojmu.

- *Exklúzia* – deti/žiaci so znevýhodnením, nespĺňajúce kritériá, ktoré viac či menej svojvoľne vymedzí dáka vyššia inštitúcia, sa kompletne vylúčia z edukačného procesu.
- *Segregácia* – deti/žiaci, ktoré sa majú vzdelávať, sa rozdeľujú vopred podľa stanovených a vymedzených kritérií na podskupiny. Pri takomto selektívnom prístupe vychádzame z názoru, že nie je možné všetkým žiakom poskytnúť optimálne podmienky edukácie inak ako v čo najviac homogénnych skupinách. Vyčleňuje teda vo vzdelávacom systéme dva typy škôl a to školy bežné a špeciálne, tieto potom majú ešte ďalšie členenie.
- *Integrácia* – táto umožňuje deťom so znevýhodnením navštevovať bežné školy, ale v triede napriek tomu vytvárajú dve vedľa seba fungujúce rozdielne skupiny. Tento spôsob vo svojej podstate umožňuje duálne fungovanie integračnej a segregačnej edukácie.
- *Inklúzia* – ide o novú, odlišnú, vyššiu kvalitu v edukačnom prístupe, kde sa za normalitu považuje heterogenita skupín žiakov. Okrem humánneho efektu má

tento spôsob práce zároveň uľahčiť prácu učiteľa v bežnej škole. Odpadá totižto potreba dosiahnuť so všetkými žiakmi rovnaký cieľ. Dôležitou sa ukazuje cesta a nie výsledok vo vzájomnej súčinnosti, akceptácii a spolupráci (Anderlíková, 2014).

Pre komplexnejší pohľad na rozdielnosť a vymedzenie jednotlivých pojmov v nasledujúcej časti uvádzame grafické vyobrazenie jednotlivých druhov začlenenia znevýhodnených jednotlivcov ako do spoločnosti, tak do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Obrázok 1 Možné prístupy ku vzdelávaniu znevýhodnených žiakov



Zdroj obr.1: [www.clovekvtisni.cz](http://www.clovekvtisni.cz)

#### 4.1.1 Integrácia verzus inklúzia

Už z vyššie uvedeného je zrejmé, že v rozlíšení jednotlivých pojmov je pomerne veľký zmätok, ako v odborných zdrojoch tak v každodennej praxi. Učiteľia bežných škôl i odborníci a laická verejnosť často tieto pojmy zamieňajú, prípadne používajú ako synonymá. Pojem inklúzia nie je zadefinovaný ani v školskom zákone č. 245 z roku 2008. Bližšia špecifikácia inkluzívneho vzdelávania na Slovensku je obsiahnutá v NPRVV na roky 2018 – 2027. Odborná literatúra zaoberajúca sa touto problematikou

však jednoznačne uvádza, že v definovaní týchto dvoch pojmov je zreteľný rozdiel. No napriek tomu je možné zaznamenať pomerne výraznú terminologickú nejednotnosť pri ich konkrétnom vymedzovaní.

Integrácia z pohľadu viacerých autorov, zaoberajúcich sa danou problematikou, zahŕňa hlavne prípravu detí/žiakov na začlenenie do bežných škôl, čo znamená, že sa žiak musí prispôbiť a nie je predpoklad, že by sa prispôbila škola, aby pojala väčšiu rôznorodosť detí/žiakov. Inklúzia si zasa vyžaduje radikálnu reformu školstva v rôznych oblastiach a je postavená na rešpektovaní rôznorodosti, kedy ide o pohlavie, národnosť, rasu, jazykový pôvod, sociálne pozadie, úroveň výkonu alebo iné znevýhodnenia (Lechta, 2010).

Inklúzia je na základe viacerých preštudovaných zdrojov nikdy sa nekončiaci proces, v ktorom sa ľudia so znevýhodnením môžu v miere, ktorá je im umožnená, zúčastňovať akýchkoľvek aktivít spoločnosti tak ako majoritná väčšina. Ide teda o prirodzené začlenenie všetkých ľudí do spoločnosti, pričom sa zohľadňujú individuálne osobitosti každého jednotlivca (Kováčová, 2019). Inklúzia vychádza z toho, že všetci ľudia sú rozdielni a každý môže spoluvytvárať a spolurozhodovať. Nesmie dôjsť k prispôbovaniu jednotlivých skupín spoločnosti.

Ak integráciu chápeme ako začlenenie doposiaľ vylúčenej osoby, inklúzia sa usiluje o uznanie rozdielnosti v spoločnom, to znamená vyhovieť individualite a potrebám všetkých ľudí. Ľudia nie sú v tomto poňatí rozdeľovaní do skupín (napr. nadaní, znevýhodnení, hovoriaci odlišným jazykom atď.). Zatiaľ čo v pojme integrácie ešte zaznieva predchádzajúce vylúčenie zo spoločnosti, inklúzia znamená spolurozhodovanie a spoluvytváranie pre všetkých ľudí bez výnimky (Anderliková, 2014 s. 44). Už z vyššie uvedených definícií je badateľné, že rozdiel medzi týmito dvoma pojmami je značný. Ešte markantnejšie sa vymedzenie týchto pojmov ukazuje vo vzájomnom porovnaní na základe ich jednotlivých atribútov. Kocurová (2002) rozdiely medzi týmito pojmami uvádza nasledovne:

Tabuľka 1 Rozdiely medzi pojmami integrácia a inklúzia

<b>Integrácia</b>	<b>Inklúzia</b>
Zameranie na potreby jedinca so znevýhodnením	Zameranie na potreby všetkých vzdelávaných
Expertízy špecialistov	Expertíza bežných učiteľov
Špeciálna intervencia	Kvalitná výučba pre všetkých
Prospech voči integrovanému žiakovi	Prospech voči všetkým žiakom
Čiastková zmena prostredia	Celková zmena školy
Zameranie na vzdelávaného žiaka so znevýhodnením	Zameranie na skupinu a školu
Špeciálne programy pre žiaka so znevýhodnením	Celková stratégia učiteľov
Hodnotenie žiaka špecialistom (odborníkom)	Hodnotenie učiteľom, zameranie na vzdelávacie faktory

Vyššie uvedené porovnanie považujeme pre prácu so žiakmi so znevýhodnením v bežnej triede za kľúčové. Pokúsime sa poukázať na skvalitnenie práce učiteľa v triede so všetkými žiakmi metódami tvorivej dramatiky, a tak pomôcť zároveň žiakom s vývinovými poruchami učenia aktívnejšie sa zúčastňovať na všetkých aktivitách

realizovaných v triede a nevyčleňovať ich na individuálnu prácu s pedagogickým asistentom učiteľa mimo dianie v triede.

V tom vidíme aj hlavnú odlišnosť integrácie od inklúzie. V systéme integrácie sa pri začlenení žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami využíva znalosť ich individuálnych potrieb a žiak sa musí prispôbiť podmienkam školy, na rozdiel od inkluzívneho vzdelávania, kde sa škola hlavného vzdelávacieho prúdu adaptuje na potreby a schopnosti všetkých žiakov a prispôsobí sa ich potrebám. Bližšie k špecifickým potrebám žiakov v procese vzdelávania (Orieščíková, 2016).

Inklúziu vo vzdelávacom procese je taktiež možné chápať ako jeden z aspektov širšieho procesu inklúzie prebiehajúceho v spoločnosti. Ako píšeme vyššie, inklúzia je nikdy sa nekončiacim procesom, preto musí škola, ktorá sa chce uberať cestou spoločného vzdelávania, splniť celý rad podmienok, aby išlo skutočne o inkluzívnu školu. Jednou z týchto podmienok je, aby sa do inklúzie zapojili všetci žiaci, učitelia i odborní zamestnanci. Už od začiatku musia mať všetci zainteresovaní aktéri inkluzívneho vzdelávania na pamäti, že všetci zamestnanci školy aj žiaci majú rovnakú dôležitosť. Nemenej významnou podmienkou je, aby dochádzalo k zvyšovaniu miery participácie žiakov na školskej kultúre, vzdelávaní a školskej komunite. Inkluzívne vzdelávanie je možné charakterizovať aj prostredníctvom medzinárodných princípov inkluzívneho vzdelávania, ktoré boli formulované vo Vyhlásení zo Salamanky z roku 1994. Tento dokument apeluje na inkluzívne vzdelávanie a stanovuje nasledovné kritéria pre vzdelávanie:

- školy majú prijímať všetkých žiakov bez rozdielu, teda pri tomto prijímaní nemajú uplatňovať ich fyzické, intelligenčný, emočné, jazykové či akejkoľvek inej charakteristiky;
- v rámci vzdelávania osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa uplatňujú osvedčené pedagogické princípy, čo môže prinášať prospech všetkým žiakom;
- hlavným princípom, z ktorého vychádza inkluzívna škola, je spoločné vzdelávanie žiakov v situáciách, kedy je to len trošku uskutočniteľné bez toho, aby v tom hrali rolu rôzne ich ťažkosti alebo rozdiely, ktoré medzi nimi existujú;



- v inkluzívnych školách by sa žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami malo dostávať akejkoľvek dodatočnej podpory, ktorá môže prispieť k ich efektívnemu a účinnému vzdelávaniu;
- špeciálnu pozornosť je potrebné venovať žiakom so závažným alebo viacnásobným znevýhodnením;
- vzdelávací program musí byť prispôsobený potrebám žiakov, nie naopak;
- žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami by sa malo dostať dostatočnej výučbovej podpory v rámci bežného učebného plánu, nie teda počas iného učebného plánu (Zelina a kol., 2014).

Pripraviť budúcich učiteľov a preškoliť učiteľov v praxi v oblasti využívania nových efektívnych metód vhodných pre inkluzívne vzdelávanie nebude teda jednoduchá cesta. Dať učiteľom možnosť spoznať, vyskúšať a v praxi overiť iné aktivity ako vzdelávať v prvom rade napríklad žiakov s vývinovými poruchami učenia v rámci bežných tried, ale nie integrovanou formou, ale ako riadnych a plnohodnotných jedincov v kolektíve. Títo žiaci sú momentálne najpočetnejšou skupinou žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vzdelávanou v bežných triedach.

#### **4.1.2 Právny rámec inkluzívneho vzdelávania v Slovenskej republike**

V rámci inkluzívneho vzdelávania sa dieťa/žiak nezačleňuje do školského kolektívu tak, aby napredovalo zároveň s kolektívom. Naopak, je mu umožnené napredovať individuálnym tempom a v rozsahu, ktorý dovoľuje jeho reálny potenciál. Súčasný stav a problémy v oblasti inkluzívneho vzdelávania boli podrobne charakterizované už v dokumente „Učiaci sa Slovensko“. Tento autorský dokument z vecnej stránky predstavil kvalitatívnu víziu vývoja systému výchovy a vzdelávania na desaťročné obdobie, opísanú v jednotlivých kapitolách autormi na základe ich vnímania situácie založenom na vlastných expertných náhľadoch. Podrobne charakterizoval aktuálny stav a problémy v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Už v samotnom ponímaní potenciálu žiakov a jeho rôznorodosti prebieha v odbornej

verejnosti u nás aj v zahraničí diskurz. Ten je vyvolaný rôznymi východiskami, z ktorých sa na dispozície dieťaťa/žiaka nahliada. Obsahy pojmov talent, nadanie a rozvojový potenciál žiakov, sa v niektorých konceptoch v rôznej miere prekrývajú, v iných nie. Na stanovovanie si inkluzívnych cieľov v širšom rozsahu nie sú spravidla pripravení na Slovensku ani učitelia, ani zriaďovatelia škôl a ani očakávania zo strany rezortu školstva neboli doposiaľ takto formulované. To ovplyvňuje aj očakávania rodičov. Tie môžu byť jednak príliš pesimistické a volia pre svoje dieťa vzdelávanie, ktoré naplno nerozvinie jeho potenciál alebo naopak príliš optimistické až nerealistické v očakávaní inklúzie v úplne všetkých oblastiach života a všetkých jeho aspektoch (NPRVV, s. 57-58).

V procese prípravy NPRVV sa uskutočnili pracovné cesty slovenskej skupiny odborníkov do Fínska v januári 2018 a fínskej skupiny odborníkov na Slovensko v marci 2018. Cieľom ciest boli konzultácie zamerané na implementáciu NPRVV, zdieľanie skúseností s budovaním inkluzívneho modelu vzdelávania vo Fínsku a možný transfer dobrých praktík z fínskeho vzdelávacieho systému. Fínski odborníci ponúkli dlhodobejšiu účasť na implementácii NPRVV prostredníctvom členstva v stálej pracovnej skupine. S ohľadom na uvedené je NPRVV výsledkom širokého participatívneho procesu zahŕňajúceho verejnú i odbornú diskusiu, pripomienkovanie zo strany ústredných orgánov štátnej správy, verejnosti, stavovských a profesijných organizácií a expertov (NPRVV, 2018 s. 58).

Podľa NPRVV je potrebné pracovať s pojmom integrácie nielen v horizontálnom smere (napr. integrovaním žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v rámci rovnakého stupňa vzdelávania), ale aj vo vertikálnom (napr. zapojením žiakov a študentov v určitom rozsahu do procesov na vyššom stupni vzdelávania). Vertikálna integrácia napomáha nielen adaptácii či motivácii žiakov a študentov, ale rozširuje možnosti rozvoja osobitného nadania či talentu. Fínsky vzdelávací model nepozná špeciálne školy pre osobitne nadané deti/žiaci a pracuje s premisou, že každé dieťa má určitý talent, ktorý by malo mať možnosť rozvíjať v rámci hlavného prúdu vzdelávania bez vyčleňovania istej skupiny talentovaných detí do špeciálnych škôl. V súlade s uvedeným princípom sa NPRVV sústreďuje na postupné znižovanie a perspektívne úplné vylúčenie podielu škôl určených pre osobitne talentované či nadané deti/žiaci.

NPRVV navrhuje aj zvýšenie inkluzívnosti našich škôl vo vzťahu k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zdravotným znevýhodnením a žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na to musia mať vytvorené podmienky aj v podobe integrovaného multidisciplinárneho systému prevencie, podpory a intervencie. Je potrebné zdôrazniť, že akékoľvek zmeny v systéme vzdelávania nesmú ísť na úkor žiadnej skupiny žiakov, a teda ani tých, ktorí sa zvyknú zaraďovať do skupiny „tzv. bežných žiakov“. NPRVV venuje pozornosť potrebám detí a vytvoreniu dostupnosti miest v predprimárnom vzdelávaní pre každé dieťa. Okrem iného navrhuje predĺženie povinného vzdelávania o jeden rok smerom dole, teda od veku 5 rokov veku dieťaťa, ktoré sa bude plniť primárne v materskej škole a predpokladom pre úspešné zvládnutie výchovy a vzdelávania v základnej škole, s postupným výhľadovým predĺžením o ďalší rok, teda od veku 4 rokov dieťaťa (NPRVV, 2018 s. 37).

Cieľom NPRVV je znížiť úroveň horizontálnej i vertikálnej segregácie systému výchovy a vzdelávania v SR. Horizontálna segregácia sa prejavuje napríklad vyčleňovaním talentovaných detí resp. detí z lepších ekonomických a sociálnych pomerov do určitých druhov škôl, resp. nesprávnym zaradením detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia do špeciálnych škôl. Vertikálna segregácia sa prejavuje oddeľovaním jednotlivých stupňov vzdelania. Základné axiómy fínskeho vzdelávacieho systému sú nasledovné: „Najlepšia škola je najbližšia škola“ a „Každé dieťa má talent“. Každé dieťa by malo mať prístup ku kvalitnému vzdelaniu v bežnej škole v mieste svojho bydliska a v rámci nej rozvíjať svoj talent. Podpora talentov by sa mala realizovať napríklad väčšou flexibilitou vzdelávacieho procesu, kvalitnou krúžkovou činnosťou a v neposlednom rade zvýšením priepustnosti medzi stupňami vzdelávania. Posledné je podstatou vertikálnej integrácie, ktorá umožňuje prístup k vyššiemu stupňu vzdelávania, napríklad formou nultých ročníkov ZŠ, čiastkovej účasti žiakov SŠ na vysokoškolskom vzdelávaní a pod. K vertikálnej integrácii môže prispieť aj zriaďovanie spojených škôl, prepojenie stredoškolských a vysokoškolských areálov a pod.

Legislatívny rámec inkluzívneho vzdelávania sa do vzniku NPRVV opieral len o § 2 písmeno s) Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmenu doplnení niektorých zákonov o školskú integráciu, ktorá je definovaná ako výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez

špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Všeobecne záväzné právne a interné predpisy poznajú aj pojem začlenenie, ktorý sa používa ako synonymum pojmu integrácia. Pojem inkluzívneho vzdelávania nebol zatiaľ v slovenskom zákonodarstve definovaný.

V rámci legislatívneho ukotvenia inklúzie do fungovania bežných škôl sa počíta s inklúziou žiakov i so závažnejšími druhmi znevýhodnenia ako sú vývinové poruchy učenia. To bude klásť na učiteľov čoraz väčšie nároky na organizovanie priebehu vyučovania, voľbu vyučovacích metód i na vzájomnú súčinnosť žiakov majoritnej skupiny a inkluzívne vzdelávaných žiakov. Čaká nás teda dlhodobá príprava na zvládnutie náročnej etapy spustenia inklúzie v našich školách. Zhodnotením našich pedagogických skúseností prinášame v tejto učebnici jednu z možností ako sa pokúsiť doteraz bežne integrovanú časť žiakov začleniť do homogénne fungujúcej skupiny v bežných triedach škôl. Tvorivá dramatika je samozrejme iba jednou z možností, či ciest, ktorá však okrem vzdelávacích snáh prioritizuje aj osobný rast, spolupatričnosť, vzájomnú pomoc, koordináciu a spôsob ako sa naučiť riešiť bežné životné situácie nanečisto.

## **4.2 Edukačná dimenzia inklúzie vybraných skupín znevýhodnených žiakov stredných škôl**

Zámerom tejto podkapitoly bude zorientovať sa v problematike vývinových porúch učenia a definovať základné vývinové poruchy učenia, s ktorými sa bežne stretávame v školskom prostredí, možnosťami ich reedukácie a hodnotenia. Nadviážeme tak na predchádzajúcu teoretickú kapitolu, ktorá rieši problematiku včasnej diagnostiky z psychologického pohľadu.

Vývinové poruchy učenia sú poruchy prejavujúce sa ťažkosťami pri osvojovaní si školských zručností ako je čítanie, písanie, počítanie. K poruchám učenia zaraďujeme dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiú, dyskalkúliu, dyspraxiu, dyspinxiu a dysmúziu. Vznikajú na základe dysfunkcii centrálnej nervovej sústavy. Pri reedukácii

porúch učenia je potrebné začať rozvojom kognitívnych funkcií, pretože tie sú dôležité pre proces čítania, písania aj počítania. Poznáme niekoľko možností reedukácie dyslexie, ako je metóda obľahovania, metóda Fernaldovej, čítanie v duete, čítanie so záložkou a ďalšie. V reedukácii dysgrafie sa zameriavame na hrubú a jemnú motoriku a grafomotoriku a pri dysortografii sa sústreďujeme na dysortografické javy. Vo vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia sa využíva kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie a didaktická hra. Pri hodnotení žiaka s vývinovou poruchou učenia zohľadňujeme jeho poruchu a volíme medzi slovným hodnotením, klasifikáciou alebo ich kombináciou.

#### **4.2.1 Charakteristika vývinových porúch učenia žiakov**

Vývinové poruchy učenia sú označením pre skupinu porúch, ktoré sa najčastejšie prejavujú ťažkosťami pri zaškolení a prvotnom osvojovaní si školských zručností ako je čítanie, písanie, počítanie. Zväčša sú sprevádzané ďalšími sprievodnými znakmi. Tieto ťažkosti majú individuálny charakter a vznikajú na podklade dysfunkcií centrálnej nervovej sústavy (Zelinková, 2015). V odborných kruhoch sa najčastejšie používa súhrnný názov špecifické vývojové (vývinové) poruchy učenia. Predpona dys- v názve poruchy znamená rozpor, deformáciu.

Definíciu vývinových porúch učenia vydala v roku 1980 skupina expertov Národného ústavu zdravia vo Washingtone: „Poruchy učenia sú súhrnným označením rôznorodej skupiny porúch, ktoré sa prejavujú zreteľnými ťažkosťami pri získavaní a používaní takých zručností, ako je hovorenie, porozumenie hovorenej reči, čítanie, písanie, matematické usudzovanie alebo počítanie. Tieto poruchy sú vlastné znevýhodnenému jedincovi a predpokladajú dysfunkciu centrálného nervového systému. Aj keď sa poruchy učenia môžu vyskytnúť súbežne s inými formami postihnutia (ako napr. zmyslové vady, mentálna retardácia, sociálne a emocionálne poruchy) alebo súbežne s inými vplyvmi prostredia (napr. kultúrne zvláštnosti, nedostatočná alebo nevhodná výučba, psychogénne činitele), nie je priamym následkom takých znevýhodnení alebo nepriaznivých vplyvov“ (Matějček, 1993, s. 24).

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 (Lerner, 2006). Medzi základné typy vývinových porúch učenia patrí dyslexia, dysortografia, dysgrafia, dyskalkúlia, dyspraxia, dysmúzia a dyspinxia. Tieto poruchy sú vrodené alebo získané v ranom detstve. Nie vždy môžeme presne určiť príčinu vzniku. Poruchy učenia môžu mať súvislosť s lateralizáciou, s poruchou spolupráce mozgových hemisfér, s poruchou vývoja dieťaťa a určitú úlohu zohráva aj dedičnosť (Jucovičová - Žáčková, 2008).

Matějček (1993) uvádza, že všetky špecifické poruchy učenia sú ľahkými mozgovými dysfunkciami (LMD). To znamená, že pojem LMD je širší a zahŕňa všetky poruchy učenia a je to najčastejší etiologický faktor. Súčasná literatúra nahrádza pojem ľahká mozgová dysfunkcia pojmom syndróm poruchy pozornosti (ADD) alebo syndróm poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Bartoňová (2012) tvrdí, že až 20 – 40% žiakov s poruchou učenia má zároveň aj ADHD. Tento syndróm sa prejavuje impulzivitou, slabou pracovnou pamäťou, hyperaktivitou, nepozornosťou a problémami pri spracovaní verbálnych informácií.

Najznámejšou poruchou učenia je **dyslexia**. Je to porucha čítania, ktorá sa prejavuje ťažkosťami v oblasti čítania až neschopnosťou naučiť sa čítať bežnými vyučovacími metódami. Postihuje rýchlosť čítania, správnosť čítania a porozumenie čítanému textu. Žiak s dyslexiou má problém rozpoznať a zapamätať si písmená, rozlíšiť zvukovo podobné hlásky, spájať hlásky do slabík a čítať slová súvisle (Bartoňová, 2004). Autor D. Bakker rozdeľuje dyslexiu z hľadiska osvojenia si schopnosti čítania na dva typy: P – typ a L – typ. P – typ (pravohemisférový) je charakteristický dobre vyvinutými perцепčnými funkciami. Deti/žiaci zvládajú počiatkové vyučovanie čítania, ale postupom času sa vývoj ich čítania spomaľuje. Prejavuje sa to pomalým, trhaným a nepresným čítaním. Reedukácia sa zameriava na aktiváciu ľavej hemisféry. Pri L – type dyslexie (ľavohemisférový) deti/žiaci čítajú rýchlejšie, ale robia veľa chýb a textu nerozumejú. Reedukácia sa sústreďuje na perцепciu, priestorovú a pravoľavú orientáciu (Pokorná, 2010a).

**Dysgrafia** je špecifický vývojová porucha písania prejavujúca sa v grafomotorickej zložke písania. Dieťa/žiak sa s ťažkosťami učí napodobňovať tvary

písmen a číslíc, zamieňa tvarovo podobné písmená, nemá v písaní grafémov istotu. Pretrváva nadmerný alebo nedostatočný prítlak na podložku, krčovitosť, pomalé tempo písania a objavuje sa prepisovanie písmen a ich nadmerná veľkosť a šírka (Valenta, 2015).

Dysortografia je špecifická porucha učenia prejavujúca sa v neschopnosti gramaticky správne sa písomne vyjadrovať. Vzniká na základe poruchy fonemického sluchu, sluchovej percie, sluchovej analýzy a syntézy, sluchovej orientácie a sluchovej pamäti. Je to porucha pravopisu, ktorá sa často vyskytuje v spojení s dyslexiou. Nepostihuje celú oblasť gramatiky, ale iba špecifické dysortografické javy, medzi ktoré zaraďujeme vynechávky, zámenu tvarovo podobných písmen, pridávanie písmen, nedodržiavanie hraníc slov, komolenie slov ako dôsledok špecifických asimilácií alebo artikulačnej neobratnosti (Jucovičová - Žáčková, 2008).

Pojem **dyskalkúlia** označuje špecifickú poruchu matematických schopností, kedy dieťa podáva v matematike horšie výkony než by sa očakávalo vzhľadom k jeho inteligencii. Podľa charakteru ťažkostí, ktoré sa u dieťaťa vyskytujú, môžeme poruchu rozdeliť na niekoľko typov:

- *praktognostická* – porucha manipulácie s konkrétnymi predmetmi, nepochopenie pojmu prirodzeného čísla, neschopnosť porovnať počet prvkov, diferencovať geometrické útvary
- *verbálna* – problémy s označovaním počtu predmetov, neschopnosť vymenovať rad čísel, nepochopenie vysloveného čísla a slovného vyjadrenia matematických symbolov;
- *lexická* – neschopnosť čítať matematické symboly, zámena tvarovo podobných číslíc, porucha orientácie v priestore a pravoľavej orientácie;
- *grafická* – neschopnosť písať matematické znaky, písať čísla podľa diktátu, zapisovať čísla pod seba, porucha pri zápise viacciferných čísel, pri rysovaní obrazcov;
- *operačná* – narušená schopnosť robiť matematické operácie, zámena jednotlivých operácií, poruchy pri osvojovaní si pamäťových spojov, problémy pri písomných algoritmoch operácií;

- *ideognostická* – porucha v oblasti pojmovej činnosti, chápania matematických pojmov a vzťahov, porucha v oblasti zovšeobecňovania, problémy s riešením slovných úloh (Blažková, 2009).

V 10. revízií Medzinárodnej klasifikácii chorôb (2020) nájdeme pod názvom špecifická vývojová porucha motorickej funkcie poruchu obratnosti – **dyspraxiu**. Dieťa s touto poruchou nedokáže vykonávať zložité úkony pri bežných denných činnostiach a vo vyučovaní, je pomalé, nešikovné, neupravené. Problémy sa môžu objaviť aj pri písaní alebo v reči (Bartoňová, 2004).

Špecifická porucha kreslenia – **dyspinxia** je charakteristická nízkou úrovňou kresby. Dieťa má problémy previesť predstavu na papier, nedokáže pochopiť perspektívu, s ceruzkou zaobchádza neobratne (Bartoňová, 2012).

**Dysmúzia** je porucha, ktorá sa prejavuje neschopnosťou vnímania a reprodukcie hudby. Dieťa má problémy rozlíšiť tóny, nepamätá si melódiu, nedokáže reprodukovať rytmus (Bartoňová, 2012).

#### 4.2.2 Reedukácia vývinových porúch učenia žiakov

Pojmom reedukácia rozumieme prevýchovu, zlepšovane úrovne porušených alebo nevyvinutých funkcií potrebných pre čítanie, písanie a počítanie. Výsledkom reedukačného procesu je tiež kompenzácia ťažkostí vyplývajúcich z poruchy učenia (Valenta, 2015).

Jucovičová a Žáčková (2008) spracovali vo svojej publikácii niekoľko zásad reedukácie porúch učenia, napr. reedukácia je individuálnou záležitosťou a preto neexistuje jednotný postup; reedukácia neznamena doučovanie, nenahrádza výučbu, ale podporuje ju; začíname vždy na takej úrovni, ktorú žiak zvláda a postupne obtiažnosť zvyšujeme; postupujeme od manipulácie s konkrétnymi predmetmi k abstraktným obrazcom; používame multisenzorický prístup, pri ktorom je



zapojených čo najviac zmyslov zároveň. Vývoj detí/žiakov priebežne sledujeme a po určitej dobe je potrebné zhodnotiť efekt reedukácie.

Pokorná (2010a) navrhuje sa najskôr zaoberať rozvojom poznávacích funkcií, pretože jednotlivé kognitívne funkcie ovplyvňujú intelektové výkony, čiže aj proces výučby čítania, písania a matematiky. K týmto kognitívnym funkciám zaradujeme sluchovú diferenciaciu (sluchová analýza a syntéza, rozlišovanie mäkkých a tvrdých slabík, dĺžka samohlások), zrakovú percepciu tvarov, priestorovú orientáciu, nácvik sekvencií, koncentraciu pozornosti, pamäť a slovnú zásobu.

Už od počiatku výučby čítania mávajú niektorí žiaci s **dyslexiou** problémy s osvojovaním si písmen, potrebujú viac času na ich zapamätanie. Bežné výučbové metódy sú u nich nedostačujúce alebo ich stoja veľa energie. Podstatou reedukácie je multisenzorický prístup. Využívajú sa obrázkové abecedy, karty s písmenami, písmenkové pexesá, kreslenie tvarov písmen a ich obťahovanie, modelovanie, reliéfne písmená, pečiatky, tabuľky písmen, kocky, atď. (Jucovičová - Žáčková, 2008).

Čítanie chápeme ako aktivitu, ktorá uvádza do pohybu sluchové, zrakové, motorické mechanizmy a pri ktorej ide o to spoznať hlásku a zároveň porozumieť významu slov. Poznáme rôzne metódy výučby čítania. Najviac používanou je v našom školstve **metóda analyticko – syntetická**, ktorá kladie dôraz na hláskovú stavbu slov a vychádza z hovoreného slova. Z písmen vznikajú slabiky, zo slabík slová a naopak zo slov vyvodzujeme slabiky, zo slabík hlásky a písmená (Bartoňová, 2007). Tvárová psychológia je východiskom pre **globálnu metódu** čítania, ktorá kladie dôraz na pamäť. Dieťa sa učí slová ako celky a až neskôr príde vlastným vývojom k analýze na jednotlivé hlásky (Hemzáčková, 2012). Princíp **genetickej metódy** spočíva v hláskovaní slov. Táto metóda nevyužíva slabikovanie, ako je to pri analytickosyntetickej metóde, ale dieťa sa naučí veľké aj malé písmená a spája ich do slov (Koníčková, 2016).

Medzi základné reedukačné metódy čítania patrí **metóda obťahovania**, ktorá je založená na využití hmatu a pohybu. Žiak obťahuje jednotlivé písmená slova prstom dovedy, kým celkom ovláda tento pohyb. Potom precvičuje slovo so zavretými očami a až keď to zvládne, napíše slovo načisto (Matějček, 1993). **Metóda Fernaldovej** je vhodná pre žiakov, ktorí zvládli dobre stratégiu čítania, ale ich čítanie je pomalé. Žiak si očami prejde text a podčiarkne si slová, ktoré považuje za ťažké. Takto to urobí

dvakrát, potom prečíta podčiarknuté slová a až po tejto príprave číta celý text. Pri inverziách v čítaní sa využíva **metóda postrehovania**. Žiakovi ukážeme na chvíľku slabiku, slovo alebo skupinu slov, ktoré má prečítať. Postupujeme od otvorených slabík cez uzavreté slabiky, jednoslabičné slová, viacslabičné slová a postupne nároky zvyšujeme.

Rozšírenou metódou je **čítanie so záložkou**, ktorej cieľom je cvičiť pohyby oka po riadku a odstrániť dvojaké čítanie (žiak si potichu pre seba predčítava slová). Text pohybom záložky postupne poodkrývame a zabraňujeme tak domýšľaniu slov. Pre žiakov, ktorí si domýšľajú koncovky slov a často chybujú je vhodné **čítanie v duete**. Text čítame spolu so žiakom, pričom prispôbujeme rýchlosť čítania jeho možnostiam. Žiak sa snaží prispôbiť a zvyká si na správnu intonáciu. **Metóda dubového čítania** spočíva v tom, že žiak číta určený text o slovo neskôr za hlasným čítaním pedagóga (Bartoňová, 2007).

Pri reedukácii **dysgrafie** predovšetkým rozvíjame funkcie potrebné pre písanie, hlavne hrubú a jemnú motoriku. Využívame uvoľňovacie cviky pre zníženie svalového napätia, ďalej cviky na posilnenie rôznych svalových skupín a pre zlepšenie koordinácie pohybov. U žiaka dbáme na správny úchop písacieho náčinia, správne sedenie pri písaní a správny sklon podložky a zošita. Grafomotorické cvičenia robíme najskôr na veľkej ploche, ktorú postupne zmenšujeme. Hrubú motoriku rozvíjame pohybmi trupu, ramien, lakťov, dlaní. Jemná motorika sa rozvíja pohybmi rúk a prstov napr. pomocou modelovania, navliekania korálikov, vymaľovania (Jucovičová - Žáčková, 2008).

Počas reedukácie **dysortografie** sa zameriavame na nedostatočne rozvinuté kognitívne funkcie a na odstraňovanie špecifických dysortografických javov, medzi ktoré patrí rozlišovanie krátkych a dlhých samohlások, rozlišovanie slabík di, ti, ni, dy, ty, ny, rozlišovanie sykaviek, vynechávanie a pridávanie písmen, hranice slov v písme. Ďalšou oblasťou, na ktorú sa reedukácia sústreďuje, sú poruchy zrakového a sluchového vnímania, reprodukcia rytmu, poruchy reči, vývoj grafomotoriky. Súčasťou reedukácie sú tiež rôzne pomôcky, napr. mačkadlo (na rozlíšenie tvrdých a mäkkých slabík), tvrdé a mäkké kocky, bzučiak (rozlíšenie dĺžky slabík), pracovné listy, farebné odlišovanie, stavebnice, obrázky (Bartoňová - Vítková, 2007).

V rámci nápravy **dyskalkúlie** je prvým krokom výber cieľa. Je dôležité vedieť, aká je úroveň matematických schopností žiaka a od tejto úrovne postupovať v matematickej hierarchii ďalej. Reeducácia začína rozvíjaním predčíselných predstáv, ďalšou etapou je rozvíjanie pojmu prirodzeného čísla a chápanie matematických operácií s prirodzenými číslami (sčítanie, odčítanie, násobenie, delenie). Podrobnejšie sa problematike venujú autori Babbie a Emerson (2017), ktoré ponúkajú 100 kreatívnych nápadov na prácu s deťmi s dyskalkúliou. Pri náprave dyskalkúlie postupujeme podľa obecných postupov, ktoré zahŕňajú stanovenie diagnózy, rešpektovanie logickej výstavby matematiky, pochopenie základných pojmov a operácií, navodenie „AHA“ efektu (dieťa samo objaví poznatok), využitie všetkých zmyslov, diskusiu s dieťaťom, pamäťové zvládnutie učiva, zvyšovanie nárokov na samostatnosť, neustálu potrebu úspechu a prácu podľa individuálneho plánu (Blažková, 2009).

#### **4.2.3 Inkluzívne edukačné stratégie vo vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia**

Vzdelávacie postupy zahŕňajú vyučovacie stratégie realizované učiteľom a učebné stratégie žiaka. Rozvíjanie žiakovho povedomia o jeho učení podnecuje učiteľov k vyskúšaniu a uplatneniu nových prístupov. Žiak by nemal byť len pasívnym príjemcom učiteľovho výkladu, ale mal by sa sám podieľať na vytváraní a spracovaní nových konceptov (Fletcher, 2006). Jedinci s poruchami učenia používajú iné vzorce spracovania informácií než intaktní žiaci. Často opakujú rovnakú stratégiu, ktorú si osvojili, nevedia systematicky plánovať svoju prácu, zameriavajú sa na detaily. Učebné prístupy učiteľov sa zameriavajú na podporu učenia nových skúseností, riešenie problémov a ponúkajú spôsoby komunikácie o tom, čo žiaci poznajú a čo sa naučili (Pokorná, 2010b).

U žiakov s dyslexiou sa využívajú multisenzorické prístupy, to znamená, že využívajú zrak, sluch, taktilné a kinestetické podnety. Zapájanie všetkých zmyslov je

klúčové pre fonematické uvedomovanie, ktoré je predpokladom pre rozpoznávanie jednotlivých slov. Ďalším efektívnym prístupom je Opakované učenie, vďaka ktorému žiaci s dyslexiou dosahujú automatizáciu a posilňujú svoje vedomosti. Pamäti významne prospieva aj kontext učenia. To znamená, že žiaci s poruchami učenia si lepšie vybavujú učivo, keď sa napr. nachádzajú v miestnosti, kde sa ho učili alebo vidia učiteľa, ktorý ich učivo naučil. Dôležité je tiež štruktúrovať obsah učiva, pretože žiak si lepšie zapamätá informácie, ak sú nejako usporiadané. Postupnosť a zameranie pozornosti sú ďalšími prístupmi, ktoré pomáhajú vytvárať učenie viac efektívnym a zmysluplným. K zlepšeniu porozumenia textu sú využívané modelové príklady a znázornenie. Žiaci pri spracovaní textov využívajú predovšetkým farby na zdôraznenie kľúčových slov alebo k odlíšeniu lekcí (Bartoňová - Vítková, 2016).

Pri výučbe žiakov s poruchami učenia je dôležitá spolupráca učiteľov z rôznych predmetov. Môže sa tiež využiť model spoločného vyučovania, kedy učiteľ a špeciálny pedagóg vyučujú žiakov v triede spoločne. Ďalšou stratégiou používanou vo výučbe žiakov s poruchami učenia je diferencované učenie a interaktívna výučba, kedy sa dostáva všetkým žiakom individualizovaná výučba, žiaci sa učia navzájom. Učiteľ by mal stavať na už získaných znalostiach žiakov. Úspešní žiaci by si mali kontrolovať svoj vlastný postup, mali by vedieť zovšeobecňovať, mali by byť aktívni a používať efektívne stratégie pre lepšie zapamätanie si učiva (Bartoňová - Vítková, 2016).

Tímová práca je v prostredí školy nenahradiiteľnou. Realizovaná je formou učenia sa skúsenosťou, ktoré zahŕňa tri oblasti: kooperatívne učenie, projektové vyučovanie a didaktická hra.

**Kooperatívne učenie** je učenie, ktoré prináša do výučby spoluprácu, prácu v tíme. Zlepšuje sociálnu interakciu k žiakom odlišného rasového alebo etnického pôvodu. Pripravuje prostredie pre vzájomnú komunikáciu žiakov. Toto učenie pozitívne ovplyvňuje klímu školy a je prípravou pre projektovú výučbu.

**Projektové vyučovanie** patrí k stratégiám, ktoré pomáhajú organizovať učivo. Je to určitý spôsob vyučovania, ktorého cieľom je zaujímavá úloha, problém, ktorý žiaci riešia. Táto metóda umožňuje učenie na základe skúseností a činností. Projekt by mal byť pripravený tímom učiteľov, ktorí stanovujú cieľ. Práca na projekte je realizovaná mimo triedu. Projekt vychádza zo záujmu žiakov a na konci je konkrétny

výstup. Využívanie projektovej metódy vedie k rozvoju osobnosti, kladie dôraz na aktivitu, samostatnosť a zodpovednosť.

Ďalšou oblasťou, ktorá prispieva k úspešnému inkluzívnemu vzdelávaniu je **didaktická hra**. Hra má v školskom vyučovaní motivujúci účinok. Didaktická hra je hra, ku ktorej žiakov zámerne podnietil učiteľ a smeruje k dosiahnutiu určitých didaktických cieľov. Zaraďujeme sem simulačné hry (hra s počítačom, rolová hra) a **dramatickú výchovu** (Bartoňová - Vítková, 2007).

#### **4.2.4 Hodnotenie a klasifikácia žiakov s vývinovými poruchami učenia**

Hodnotenie a klasifikácia sú súčasťou výchovno-vzdelávacej práce, pričom hodnotenie je nadradeným pojmom pojmu klasifikácia. Klasifikácia je jednou z foriem hodnotenia a zároveň je jeho výsledkom. Úlohou hodnotenia je zisťovať a posudzovať úroveň žiakov v danom období. Inými formami hodnotenia sú pochvala, odmena, súhlas, trest. Hodnotenie a klasifikácia majú funkciu motivačnú, kontrolnú, výchovnú, diagnostickú a regulačnú (Zelinková, 2015).

Hodnotenie žiaka sa v rámci vzdelávania podľa školského zákona vykonáva podľa úrovne dosiahnutých výsledkov slovným hodnotením, klasifikáciou, kombináciou klasifikácie a slovného hodnotenia. Pri hodnotení a klasifikácii žiaka s vývinovými poruchami učenia alebo žiaka so zdravotným znevýhodnením sa zohľadňuje jeho porucha alebo znevýhodnenie (Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Cieľom hodnotenia nie je porovnávanie žiaka s jeho spolužiakmi, ale sústreďuje sa na individuálny pokrok každého žiaka. Hodnotenie poskytuje žiakovi spätnú väzbu, vďaka ktorej žiak získava informácie o tom, ako zvláda danú problematiku, ako dokáže spracovať to, čo sa naučil, v čom sa zlepšil a v čom robí chyby (Bartoňová, 2012).

Medzi všeobecné zásady hodnotenia patrí:

- vysvetliť ostatným rozdielny prístup k hodnoteniu žiakov s vývinovou poruchou učenia;
- nechať zažiť žiaka s vývinovou poruchou učenia pocit úspechu;
- chváliť ho za snahu;
- hodnotenie by malo vychádzať zo znalosti príznakov znevýhodnenia;
- dôležité je zdôrazniť motivačnú zložku hodnotenia;
- hodnotiť iba tie javy, ktoré žiak zvládol;
- využívať aj iné formy hodnotenia;
- špecifický prístup pri klasifikácii je treba uplatňovať vo všetkých predmetoch, v ktorých sa premietajú príznaky znevýhodnenia;
- výkony hodnotiť spravodlivo (Bartoňová, 2005).

Alternatívnou formou hodnotenia je **slovné hodnotenie**, ktoré učiteľ volí na základe vlastného rozhodnutia so súhlasom riaditeľa, zákonného zástupcu a po doporčení poradenského pracoviska. Obsah slovného hodnotenia by mal byť motivačný, ale aj objektívne kritický. Základom pre hodnotenie žiaka je, do akej miery splnil požiadavky z hľadiska plnenia učebného plánu, získaných znalostí, schopností a zručností (Bartoňová, 2012).

Vo všeobecnosti teda vnímame vývinové poruchy učenia ako poruchy prejavujúce sa ťažkosťami pri osvojovaní si školských zručností ako je čítanie, písanie, počítanie. K poruchám učenia zaraďujeme dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiu, dyskalkúliu, dyspraxiu, dyspinxiu a dysmúziu. V tejto podkapitole sme sa snažili opísať ako tieto vývinové poruchy vznikajú, ako je realizovaná ich diagnostika a na základe zisteného stavu aj následná reedukácie jednotlivých porúch učenia. Zistili sme, že pri reedukácii porúch učenia je potrebné začať rozvojom kognitívnych funkcií, pretože tie sú dôležité pre proces čítania, písania aj počítania. Poznáme niekoľko možností reedukácie, ktoré sme sa snažili v tejto podkapitole stručne opísať a poukázať na ich uplatnenie vo vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia. V neposlednej miere sme venovali pozornosť hodnoteniu tejto skupiny žiakov, kde sa preferuje hlavne spôsob slovného hodnotenia a individuálneho napredovania každého žiaka. Klasifikácia je realizovaná iba v nevyhnutných prípadoch a je výrazne prispôbená individuálnym potrebám každého jedinca.

### **4.3 Tvorivá dramatika ako inkluzívny spôsob práce so žiakmi s vývinovými poruchami učenia**

V našej vysokoškolskej učebnici sa zameriavame na predstavenie metódy tvorivej dramatiky ako jednej z možných didaktických metód edukačne práce so žiakmi s vývinovými poruchami učenia. Opíšeme v texte metodiku práce i rôzne typy hier a aktivít, ktoré môžu napomôcť pri začlenení žiaka do triedneho kolektívu spoločne s intaktnými deťmi.

S využívaním prvkov a metód tvorivej dramatiky sa v súčasnej pedagogickej praxi stretávame pomerne často a ich uplatnenie je veľmi široké. Vychádzajú zo základných divadelných metód a techník a uplatňujú sa vo výchovno-vzdelávacom procese. Ide predovšetkým o využitie jednoduchých improvizácií, improvizácií s dramatickým dejom, hier v role, hier s bábkou, dramatizácií alebo iných špecifických metód a techník (bližšie Valenta, 2008). Môžu slúžiť ako motivácia k ďalšej činnosti (napr. na predmetoch výchovného charakteru – výtvarná výchova, hudobná výchova, bližšie Gubricová, Pappová, 2014), v predmetoch prírodoveda, bližšie Gubricová, 2002, vlastiveda, bližšie Kováčová, 2007). Môžu predstavovať vhodnú formu fixácie (napr. na hodinách materinského alebo cudzieho jazyka), ale môžu predstavovať aj nosnú metódu v rámci hlavnej časti vyučovacej hodiny (napr. čítania Kollárová, 2005, slohu, bližšie, Pavlovská, 1996).

Avšak, ich uplatnenie je oveľa širšie. Metódy tvorivej dramatiky prispievajú k rozvoju osobnosti (napr. k rozvoju tvorivosti, porovnaj Gubricová, 2015) a majú svoje uplatnenie aj pri riešení rôznych konfliktov, ktoré môžu nastať v triede, alebo konfliktov/problémov, ktoré majú širší spoločenský rámec (bližšie Geršicová, 2015). Svoje uplatnenie nachádzajú aj pri práci s deťmi vyžadujúcimi si špecifickú starostlivosť (bližšie Kováčová, 2009). Okrem základných divadelných metód a techník je možné v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu pracovať aj s menej známymi metódami, technikami a formami, ktoré majú taktiež pôvod v divadle. Jednou z nich je aj Divadlo fórum (bližšie napr. Schutzman, Cohen-Cruz, 1994).

Pre potreby vysokoškolskej učebnice sme sa rozhodli využiť metodické postupy pri práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia. Na základe vyššie uvedených charakteristík inkluzívneho vzdelávania a vývinových porúch učenia a potrieb žiakov s týmito poruchami sa nám javí tvorivá dramatika ako jeden z možných spôsobov inkluzívneho začlenenia. Integrovaní žiaci fungujú v triednom kolektíve prostredníctvom individuálnej integrácie a využitie metód tvorivej dramatiky ich do určitej miery dokáže vtiahnuť do priameho diania. Toto naše tvrdenie si dovoľujeme podložiť názorom renomovaných odborníčov Babbie a Emerson (2018), ktoré sa venujú dyskalkúlii. Tvrdia, že žiakom s touto vývinovou poruchou učenia musíme poskytnúť multizmyslové učenie. Znamená to, že pri učení by sme mali využiť toľko zmyslov, koľko je len možné, aby sa aktivovali rôzne oblasti v mozgu a vytvárali sa tak spoľahlivé pamäťové stopy. Uprednostňujú manipuláciu s reálnymi predmetmi a počas činnosti pomenovávať to čo robia, umožniť im možnosť sebarealizácie a vlastného postupu pri riešení problémových úloh. V nasledujúcich riadkoch prinášame charakteristiku tvorivej dramatiky jej postupov, metód a konkrétnych aktivít na porovnanie s predchádzajúcim tvrdením.

Tvorivá dramatika je spôsob pedagogického pôsobenia, v ktorej je proces rovnako dôležitý ako výsledok. Podnecuje kladenie otázok, vyzýva k aktivite a núti premýšľať. Edukantovi ňou dávame možnosť na sebaopoznanie, sebarealizáciu, na pochopenie vlastného miesta a postavenia v živote. A to prirodzenou, preň zaujímavou cestou, cestou vlastného zážitku a spoznávania okolitého sveta, čo najväčším množstvom zmyslov (Pavlovská, 1998).

Táto metóda naučí vzájomnej efektívnej komunikácii. Dôležité je dať edukantom šancu, všetko dôkladne spoznať a pozorovať. A to všetkými zmyslami, ktoré možno zapojiť: hmatom, zrakom, sluchom, čuchom i chuťou. Čo je dôležité, naučia sa tak komunikovať, dôverovať sebe i ostatným a vzájomne spolupracovať.



### 4.3.1 Cieľ a obsah tvorivej dramatiky

*Cieľom* tvorivej dramatiky je vychovať všestranne rozvinutú osobnosť, rozvoj empatie, komunikatívnosti, sebapoznávania, estetického cítenia a schopnosti jedinca riešiť konfliktné situácie. Chce:

- vychovať človeka vnútorne slobodného, schopného prežívať naplno svoj život;
- človeka, ktorý poznáva a skúša svoje možnosti a schopnosti a nebojí sa riskovať a experimentovať;
- smeruje k sebapoznaniu a sebarealizácii, je citlivý k svojmu okoliu a jeho potrebám;
- človeka, ktorý je otvorený zmenám, priznáva sebe i ostatným právo na vývoj a zmenu;
- človeka s tvorivým prístupom k sebe i k okoliu, ktorý si uvedomuje, že všetkým čo dosiahne, čo vykoná, môže ovplyvniť život všetkých, teraz i v budúcnosti (Macková, 2004, s. 35).

Ciele a hodnoty sú definované pre **sociálny rozvoj osobnosti** nasledovne: „Poskytnúť mladým ľuďom príležitosť vyvíjať sa v sociálnom porozumení a spolupráci. Aby sme mohli úspešne žiť s ostatnými ľudskými bytosťami, musíme im rozumieť. A čím širšie, hlbšia a chápavejšie bude naše porozumenie, tým bohatší bude náš život. Aby sme rozumeli druhej osobe a vedeli pochopiť ako sa cíti, musíme vstúpiť na jej miesto a skúsiť cítiť ako ona.“ (Machková, 2007, s. 56) Vstupom do role dostáva dieťa príležitosť vyskúšať si konanie v role niekoho iného, vžiť sa do myslenia a cítenia ľudí v rôznych situáciách. Ide teda schopnosť vnímať druhých, pochopiť ich stanoviská, pocity, motivácie a konanie. Prostredníctvom sociálneho rozvoja sa u detí rozvíja tolerancia, schopnosť spolupracovať v skupine a akceptácia druhých. Tu vidíme výrazný priestor práve pri snahe o inkluzívne vzdelávanie a začlenenie žiakov s rôznymi druhmi znevýhodnení do bežnej triedy.

*Obsah* tvorivej dramatiky podľa Machkovej (2011) tvorí Zásobník dramatických hier a improvizácií. Cvičenia sú v ňom rozdelené do 9 skupín:

1. rozohriatie, uvoľnenie a sústredenie;
2. objavovanie seba a okolitého sveta;

3. pohyb a pantomíma;
4. kontakt, mimojazyková komunikácia a skupinová citlivosť;
5. plynulosť reči a slovnej komunikácie;
6. tvorivosť;
7. charakterizácia;
8. improvizácia s dejom;
9. pomocné cvičenia.

V našej učebnici sme si nezvolili členenie autorky Machkovej náhodou. Jej Metodika dramatické výchovy – zásobník dramatických her a improvizácií je považovaný za „šlabikár tvorivej dramatiky“. V ďalšej časti práce ponúkame stručné charakteristiky jednotlivých oblastí obsahovej náplne tvorivej dramatiky.

### **1. Rozohriatie, uvoľnenie a sústredenie**

Ich hlavnou úlohou je zbaviť žiakov strachu, zábran a napätia. Patria sem aj cvičenia na prebúdzanie a objavovanie seba samého.(z úplnej nehybnosti objaviť jednotlivé pohyby svojho tela). Kombinácia kurzíva a tučný typ písma sa nepoužíva, kurzíva priama citácia, tučné písmo na zvýraznenie.

Týmito cvičeniami sa tiež vybijajú napätia, negatívne energie, ktoré vedú k agresivite. Môžu sa zaradiť aj v priebehu lekcie, ak hráči začnú strácať záujem, sú nepozorní a nesústredení. Rozdeľujeme ich na hry zahrievacie s fyzickou námahou, hry na psychofyzické uvoľnenie a hry na sústredenie a pozornosť.

### **2. Objavovanie seba a okolitého sveta**

Do tejto skupiny patria cvičenia na rozvoj zmyslového vnímania, cvičenia na rozvoj predstavivosti, sebauvedomovania, sebaovládania a sebakontroly. Hráčom dávajú priestor na poznanie seba samého v najširšom slova zmysle. Vedú k sebakontrolu, ktorá je založená na uvedomovaní si psychofyzických pochodov a zámernú prácu s nimi. Patria sem cvičenia v pokojnej polohe často so zatvorenými očami, kedy sa u hráčov navodzuje určitá predstava. Najrozšírenejšou je skupina cvičení na zmyslové vnímanie. Úlohou je naučiť sa vnímať intenzívnejšie podnety z okolitého sveta všetkými zmyslami. Pri týchto cvičeniach je mimoriadne dôležitá

aktivita lektora. Jeho úlohou je podnecovať zmyslové vnímanie. Nemá však možnosť odhadu do akej hĺbky jednotliví hráči dané podnety prežívajú.

### **3. Pohyb a pantomíma**

Hlavným znakom pantomímy je mlčanlivosť, ktorá je opakom verbálnej komunikácie. V pantomíme komunikujeme s ostatnými prostredníctvom svojho tela. Zjednocovacím prvkom týchto cvičení je spojenie predstavivosti s fantáziou a pohybom. Osvojujú sa nimi také zručnosti ako je rytmus, dynamika, výraz. Patria sem cvičenia na rozvoj predstavivosti, osvojovanie si priestorového cítenia. V tejto časti cvičení asi najviac hrozí, že niektorí hráči sklznú k predvádzaniu sa a šaškovaniu. Lektor v tomto prípade nesmie hráčov v správaní podporovať, práve naopak musí poukázať na neúprimnosť ich vyjadrenia a nesplnenie zadania hry.

### **4. Kontakt, mimojazyková a skupinová citlivosť**

Do tejto kategórie zaraďujeme neverbálne dialógy, vedené pomocou dotykov, zvukov. Základným prvkom v týchto cvičeniach je vzájomný kontakt. Cvičenia tohto druhu sú mimoriadne dôležité, rozvíjajú totiž skupinovú dynamiku a majú tak vplyv na sociálne učenie sa ako jednotlivca, tak i skupiny. V skupine týchto cvičení sa až na výnimky vylučuje zložka slovného dorozumievania. Komunikácia a kontakt s partnerom, prípadne divákom sa realizuje bez rečovej komunikácie. V dobre zohratých skupinách si môžu formou týchto hier niektorí z aktérov odovzdať medzi sebou aj veľmi dôverné, slovami ťažko vyjadriteľné, pocity a postoje. Ide v nich o odstránenie bariér medzi členmi skupiny, aby vzťahy medzi nimi boli autentické, bez konvencií a predsudkov. V týchto hrách sa zväčša neposudzuje, čo je a čo nie je správne, prípadne nesprávne, mohlo by to hráčov odradiť od autentickosti a pravdivosti vyjadrenia sa. Hlavným cieľom týchto hier nie je predvádzať sa, ale zažiť.

### **5. Plynulosť reči a slovnej komunikácie**

Tieto cvičenia sú zamerané na zdokonaľovanie techniky dychu, hlasu, dynamiky, rytmu a modulácie v hovorenej reči. Hráčov vedieme k súvislému vyjadrovaniu, presnosti „ľubozvučnosti“ slova. Patria sem rôzne jazykolamy, hádanky,

úryvky básní, hľadanie rýmov a pod. Ďalšiu skupinu cvičení tvoria cvičenia zamerané na rečnícky prejav a rozprávanie, dialógy s náročnejším obsahom. Tieto cvičenia by mali viesť k schopnosti pracovať so stavbou vety, s formou, žánrom a štýlom.

## **6. Tvorivosť**

Kategória cvičení, ktoré sa prelínajú s ostatnými skupinami. Nesledujeme nimi len tvorivosť, ale všetky kvality žiaka. V tejto skupine sú zaradené iba tie cvičenia, ktoré sa do iných kapitol nehodili, pretože v nich rozvíjaná tvorivosť vystupuje do popredia tak, že všetko ostatné prekrýva. Všetky si vyžadujú vyšší stupeň sústredenia a zvýšenú disciplínu, ktorá má smerovať k zámeru vyriešiť zadané úlohy. Pri týchto cvičeniach môžeme hovoriť aj o výsledkoch – produktoch. No napriek tomu nesmú byť cieľom iba výsledky, ale celá cesta pôsobenia a tiež obdiv, ktorý vzbudia. Mnoho z týchto hier je založených na písomnom prejave.

## **7. Charakterizácia**

Žiaci sa pokúšajú riešiť bežné, denné situácie. Vyžaduje si to isté poznanie problematiky a isté skúsenosti. Aktivizuje sa v nich osobnosť hráča ako celok. Dôležité je tu správne odhadnutie náročnosti cvičení pre jednotlivý vek hráčov.

## **8. Improvizácia s námetom, dejom**

Z týchto cvičení môže vzniknúť námet na detské divadlo. Rozdeľujeme ich podľa obsahu a použitých rekvizít. Námety a etudy tejto časti sú rozdelené do troch veľkých skupín. Prvú tvoria hromadné improvizácie bez dramatického konfliktu. Druhou časťou sú námety etúd pre dvojice, trojice a malé skupiny. Tretia časť je tvorená predlohami dramatisácií, ktoré sú zväčša tvorené predlohami z literatúry a iba výnimočne podnetmi z bežného života.

## **9. Pomocné cvičenia**

Na objasnenie týchto cvičení, autorka predkladá nasledujúcu schému:

- a) zoznamovanie, zžívanie, navodzovanie situácií a námetov,

- b) organizovanie skupiny a priestoru počas hry,
- c) zisťovanie výsledkov a vplyvu hry na hráčov – tzv. reflexia (Tamášová, Geršicová, 2014).

### 4.3.2 Metódy tvorivej dramatiky

Jednotliví autori (Valenta, 2008; Machková, 2011; Pavlovská, 2002) vymedzujú metódy v tvorivej dramatike odlišne. Pre jednotlivé metódy používajú mierne rozdielne názvoslovie, prípadne je ich členenie obsirnejšie, či stručnejšie. Zachováva sa však základná štruktúra, ktorá vychádza z improvizácie a dramatickej hry. Tieto všetci autori rovnako považujú za základné a špecifické metódy. Obe tieto metódy sú založené na komunikácii a vzájomnej interakcii zúčastnených, títo na seba navzájom pôsobia v rôzne navodených situáciách, ktoré riešia a vytvárajú tak poznatky a deje. V našej učebnici budeme vychádzať z členenia Pavlovskej (1998), ktorá člení metódy tvorivej dramatiky nasledovne:

**Hra v situácii** – každý hráč v nej vystupuje sám za seba v navodenej situácii, existuje tu možnosť korekcie chybného rozhodnutia. Modeluje situácie bez konfliktných vzťahov alebo situácie, v ktorých sa uskutočňujú vzťahy konfliktnej povahy. Edukant tu vystupuje v pozícii: „Ja v danej situácii.“ Často ide o situácie, s ktorými sa stretávajú v bežnom živote. Rozdeľujeme ich na hry:

- bez konfliktnej povahy, v ktorých sa vstupuje do určitej situácie založenej na vnútornom pociť. Situácia sa napodobňuje a tak sa buduje a posúva ďalej. Zvykne sa v literatúre pomenovávať aj ako improvizácia bez dramatického deja;
- hry s konfliktnou povahou, v ktorých sa už jednotliví účastníci hry dostávajú do vzťahov konfliktnej povahy, ktoré vyžadujú riešenie určitého problému. Majú tiež názov improvizácie s dramatickým dejom.

Na tomto mieste následne uvedieme improvizáciu, ktorá ako vidíte, sa v niektorých členeniach stotožňuje s hrou v situácii, iní autori ju však vyčleňujú ako samostatnú metódu práce.

**Improvizácia** – vo všeobecnosti by sme si mohli jednotlivých autorov zatriediť do troch kategórií:

1. skupina autorov vymedzuje improvizáciu ako metódu tvorivej dramatiky. Môžeme k nim zaradiť Pavlovskú (2002, s. 32), ktorá píše: „Improvizácia je základná metóda tvorivej dramatiky. Ide o cielene navodenú fiktívnu situáciu, do ktorej hráč vstupuje sám za seba alebo v role a rieši ju spontánne, slobodne a podľa svojich predstáv, bez obáv z mnohých dôsledkov alebo postihov, pričom konanie hráča prebieha v rovine akože.“

2. skupina autorov považuje improvizáciu za techniku. Jedným z predstaviteľov tejto skupiny je John Somers (1994), ktorý improvizáciu vymedzuje ako techniku, ktorá nám pomáha chápať svet. Navodzuje skutočné životné situácie a umožňuje jej účastníkom získať skúsenosti v nesimulovaných situáciách, čím umožňuje precítiť, preskúmať ich dynamiku a problémy, ktoré so sebou prinášajú.

3. skupina autorov vníma improvizáciu ako prostriedok tvorivej dramatiky.

Provazník (In: Kořátková, S. a kol., 1998, s. 68, 69) improvizáciu považuje za „...princíp, či mechanizmus, ktorý je pre tvorivú dramatiku dominantný, a ktorý je hlavným zdrojom činnostného učenia v tomto obore...“, pričom improvizácií určuje kľúčové postavenie v systéme tvorivej dramatiky. Podobný názor zastáva aj Kollárová (2002).

Improvizáciu delíme na dva druhy. Improvizáciu bez dramatického deja a improvizáciu s dramatickým dejom. Improvizácia bez dramatického deja nerieši problémy, je určená na rozvoj zručností alebo k uspokojeniu fyzických a psychických potrieb. Môže byť bez kontaktu, kde hrá každý hráč sám pre seba, alebo s kontaktom, kde ide o spoluprácu a vzájomnú súhru. Improvizácia s dramatickým dejom navodzuje dramatickú situáciu, ktorú je potrebné riešiť. Nabáda hráčov ku konaniu, ktoré rieši určitý problém (Pavlovská, 1998, s. 6-7). Námety na improvizácie vychádzajú **zo životnej reality**, vlastných skúseností, problémov, želaní a potrieb žiakov a učiteľa. Aby boli účinné, treba ich spracovať tak, aby nám pomohli s problémami, ktoré v improvizácii treba riešiť. Môžu byť zadané:

- slovnou charakteristikou,
- rozprávaním,
- jedným slovom,
- porekadlom, príslovím,
- ľudovou detskou hrou,
- výtvarne – obraz a fotografia, ktoré poukazujú na charakter postáv alebo na vzťahy medzi ľuďmi,
- hudobne, cez pohyb a rytmus,
- predmetom,
- niekoľkými predmetmi spolu.

Tiež to môžu byť námety prevzaté z **literárnych, výtvarných a hudobných predlôh**.

**Hra v role** – pri nej sa aktivuje komplexná skúsenosť jedinca, ten na seba preberá určitú sociálnu rolu a snaží sa vytvoriť najtypickejšie správanie danej postavy ktorú predstavuje. Všetko sa odvíja od osobnej skúsenosti a poznania hráčov. Učenie sa tak k hráčom dostáva cestou získavania skúseností. „Rolu možno definovať ako učebnú úlohu vyžadujúcu od hráča vonkajšie zobrazenie určitého javu (uskutočnené správaním a konaním), ktorý sa prakticky vždy nachádza v určitej situácii založenej na vnútornej predstave a prežívaní tohto javu a jeho situácie“ (Valenta, 1997). Na základe tejto definície je jasné, že hráč tu na seba preberá určitú spoločenskú rolu, ktorú hrá na základe svojich osobných skúseností a snaží sa tak vytvoriť najtypickejšie správanie danej postavy. Je to metóda, ktorá stavia na spôsobe určitého sociálneho konania a správania (rola sa tu nechápe v divadelnom ponímaní, ale ide tu o sociálny pojem), ktoré sa od príslušnej roly očakáva v rovine „ako“. Hra v role znamená (na rozdiel od hry v situácií) prevzatie na seba úlohy niekoho iného (s jej typickými vlastnosťami a postojmi) s využitím vlastných poznatkov a skúseností. Valenta (1997) uvádza tieto **roviny hry v role**:

- *rovinu simulácie* (Moje vlastné správanie v rôznych situáciách.);
- *rovinu alternácie* (Vyjadrujem správanie niekoho iného, jeho postoj, názory. Tu vznikajú často odchýlky od skutočného postoja, či názoru niekoho iného.);
- *rovinu charakterizácie* (O osobe, ktorú vyjadrujem mám komplexný obraz, poznám dokonale jej psychiku, vývin.).

Ako vidíme, členenia metód sa často prelínajú a vzájomne dopĺňajú a vzájomne súvisia. Preto je ich dôkladné a presné vymedzenie problematické.

**Charakterizácia** – je komplexom oboch predchádzajúcich metód. Ide v nej o vcítenie sa do skutočnej osoby s určitými názormi, problémami, dôležité je pri nej vnútorné porozumenie. Ide o postup, pri ktorom hráč **preberá cudziu sociálnu rolu** s individuálnymi charakteristickými črtami. Zakladá sa na vnútornom porozumení, pochopení a vcítení do pocitov a prežívania situácií niekoho druhého. Metóda je náročnejšia a preto určená starším vekovým kategóriám. V určitých fázach smeruje až k divadelnému prejavu (Tamášová, Geršicová, 2014).

**Interpretácia** – môže existovať v individuálnej alebo hromadnej podobe. Ide v nej o výklad alebo predvedenie určitého diela. Interpret sa snaží o umelecký spôsob odovzdania divákovi. Ide o **výklad (prevedenie)** určitého diela tvorivým spôsobom. Je opakom reprodukcie, ktorá je mechanickým reprodukováním určitého hudobného, literárneho alebo výtvarného diela.

Okrem týchto špecifických metód používa tvorivá dramatika aj iné metódy z oblasti telesnej, hudobnej, výtvarnej, či literárnej výchovy. Ich využitie je však iné. Stávajú sa súčasťou tvorivého procesu, ktorý je spojený s prežívaním a nie je zameraný na výsledný produkt. Samozrejme tvorivá dramatika využíva aj bežné vyučovacie metódy ako sú rozprávanie, rozhovor, diskusia, výklad. Dôležité však je, pri všetkých týchto hrách, mať pevne stanovené, zrozumiteľné a jednoduché pravidlá, ktorých dodržiavanie je podmienkou zotrvania v hre.

### **4.3.3 Návrhy edukačných hier na inkluzívnu edukačnú prácu so žiakmi s vývinovými poruchami učenia**

Záverečná aplikačná časť tejto kapitoly učebnice sa zameriava na konkrétne hry realizované metódou tvorivej dramatiky na základe obsahového členenia tvorivej dramatiky ako celku. Všetky hry sú vhodné na prácu so žiakmi s vývinovými poruchami učenia. V prípade, že sa vyžaduje písomné vyjadrenie, žiak ho môže prezentovať ústne,



aby nedošlo k znevýhodneniu. Výhodou je, že hry sa môžu realizovať s celým triednym kolektívom, bez ohľadu na to, či ide o znevýhodneného žiaka. Podporuje sa tak homogénnosť skupiny, vzájomný rešpekt a akceptácia a žiaci majú rovnaké podmienky na úspech. Dôležitý nie je výsledok, ale cesta ako sme už niekoľkokrát zdôraznili.

### ***Edukačné hry na rozohriatie, uvoľnenie a sústredenie***

**Názov hry:** Hra na babu

**Forma:** frontálna, dá sa realizovať v interiéri aj exteriéri

**Pomôcky:** žiadne

**Metodický postup:** Jeden hráč má babu, naháňa ostatných a babu im odovzdáva vždy určeným spôsobom. Existuje veľké množstvo variant tejto hry, napr. anglická baba, kde sa musí hráč po zvyšok hry držať za tú časť tela, kam babu dostal. Ide o pohybovú hru s fyzickou námahou.

**Názov hry:** Sústredenie sa na čísla

**Forma:** frontálna, dá sa realizovať v interiéri aj exteriéri

**Pomôcky:** žiadne

**Metodický postup:** Hráči sedia v kruhu a postupne hovoria číselný rad od nuly po nekonečno. Vopred si zvolíme napríklad násobky čísla tri. Tieto hráči nevyslovia ale namiesto zvoleného násobku tlesknú. Hra sa môže obmieňať tak, že k násobkom pridáme aj všetky čísla, ktoré obsahujú číslicu tri. Úlohou hry je precvičiť pozornosť a sústredenie.

### **Benefity tohto druhu edukačných hier pre žiakov s vývinovými poruchami učenia**

Edukačné hry tohto druhu majú špecifický charakter a využívajú sa na odpútanie pozornosti žiakov od diania v triede počas prestávok a zameriavajú sa na

sústredenie pozornosti pred realizáciou vzdelávacích aktivít. Školský špeciálny pedagóg alebo bežný pedagóg zaradením tohto typu hier do svojho pedagogického pôsobenia dáva žiakovi priestor na odbúranie bariér spolupráce, na vytvorenie príjemnej a uvoľnenej atmosféry a v neposlednej miere na sústredenie jeho pozornosti na vzdelávaciu aktivitu, ktorá bude po tejto hre nasledovať. Veľa detí/žiacov s vývinovými poruchami učenia totiž trpí pridruženou poruchou pozornosti, prípadne poruchami ADD a ADHD. Upútanie ich pozornosti, sústredenosť a kreativita pri navodzovaní tohto stavu pred vyučovaním sa stáva efektívnym prvkom práce so žiakom. Hry dávajú možnosť odstránenia komunikačných bariér medzi žiakom a školským špeciálnym pedagógom, žiaci nadobúdajú sebadôveru a zameriavajú sa svojou pozornosťou na realizáciu hry. Nadobudnutie a udržanie pozornosti je pre ne formou hry ľahšie udržateľné ako klasickými metódami vyučovania. Výrazne sa zameriavajú na koncentráciu pozornosti žiaka.

### ***Edukačné hry na objavovanie seba a okolitého sveta***

**Názov hry:** Kimove hry

**Forma:** frontálna, skupinová, individuálna

**Pomôcky:** šatka, deka (na zakrytie), rôzne predmety podľa účelu hry (školské pomôcky, ovocie, zelenina atď.) Prípadne elektronická verzia napr. na tablete, dataprojektore.

**Metodický postup:** Hráčom sa predloží určitý počet predmetov na pozorovanie a vymedzí sa im časový priestor, počas ktorého môžu tieto predmety pozorovať. Potom sa predmety zakryjú a úlohou hráčov je vymenovať čo najväčší počet predmetov, ktoré si zapamätali. Variantov pre tento druh hry je niekoľko. Zameriavajú sa na zrakovú pamäť členov skupiny. Táto hra je využiteľná aj pre učiteľov cudzích jazykov na precvičovanie slovnej zásoby.

**Názov hry:** Zvukový príbeh

**Forma:** skupinová, práca vo dvojiciach

**Pomôcky:** žiadne, prípadne predmety vyskytujúce sa v okolí realizácie hry (papier, stôl, dvere, pohár, okno...)

**Metodický postup:** Jeden z hráčov vytvorí zo zvukov okolia určitý zvukový príbeh, ktorý má jeho spoluhráč tvorivo interpretovať ako súčasť filmového, prípadne rozhlasového príbehu. Má si k nemu primyslieť dej. (Machková, 2011).

**Názov hry:** Čínska reštaurácia

**Forma:** skupinová, frontálna

**Pomôcky:** žiadne

**Metodický postup:** Jeden hráč musí odísť za dvere, všetci ostatní sa postavia do kruhu. Spoločne vymyslia názov jedla, ktorý rozdelia na slabiky. V kruhu si následne rozdelia jednotlivé slabiky tak, aby každý mal jednu slabiku. Ak sa slabiky minú, pokračujú v rozdelení znovu od začiatku slova. Do miestnosti sa zavolá hráč, ktorý čakal za dverami. Všetci hráči v kruhu začnú opakovať svoju slabiku stále dookola všetci naraz. Úlohou hráča, ktorý vošiel do miestnosti, je identifikovať názov jedla.

### **Benefity tohto druhu edukačných hier pre žiakov s vývinovými poruchami učenia**

Táto skupina edukačných hier sa zameriava na spoznávanie sveta okolo nás čo najväčším počtom zmyslov a nadobúdaním skúseností hlavne praktickými činnosťami. Pri rozvoji zrakovaj a sluchovej percepcie ponúka táto skupina hier školskému špeciálnemu pedagógovi alebo aj bežnému pedagógovi uplatnenie multizmyslovej formy učenia pri práci s deťmi s vývinovými poruchami učenia. Každá z hier sa sústreďuje na zameranie pozornosti prioritne na zrakovú a sluchovú percepciu v spolupráci so zapojením ďalších zmyslov, čo prináša deťom benefit komplexnosti pri vnímaní a spoznávaní určitých predmetov či javov. Žiak tak získava ucelenejší pohľad

na daný predmet a dokáže sa lepšie sústrediť na následné vzdelávacie aktivity zamerané napríklad na sluchovú diferenciaciu reči, kde hlavnú úlohu hrá sluchová analýza a syntéza (napr. čínska reštaurácia). Pri zrakovej percepcii, okrem zrakovej pamäte, zároveň rozvíja i priestorovú orientáciu, sústredenie na špecifický predmet v kontexte iných predmetov za podpory a využitia ostatných zmyslov.

### ***Edukančné hry na pohyb a pantomímu***

**Názov hry:** Dve ruky a dve nohy

**Forma:** vo dvojiciach, zväčša sa realizuje v interiéri

**Pomôcky:** stoličky, pre každú dvojicu jedna

**Metodický postup:** Hráči sa rozdelia do dvojíc a každá dvojica si zoberie jednu stoličku. Lektor určuje časti tela, ktoré môžu zostať u dvojice hráčov na zemi. Úlohou hráčov je spoločne zaujať miesto na stoličke tak, aby na zemi zostali iba lektorom vymenované časti tela. Napr. dve ruky a dve nohy – dvojica hráčov môže mať na zemi iba dve ruky a dve nohy dohromady. Hra sa môže stupňovať zložitou koordináciou pohybov a „skladnosti“ dvojice na stoličke.

**Názov hry:** Bomba

**Forma:** skupinová

**Pomôcky:** stolička pre každého hráča

**Metodický postup:** V strede miestnosti sa vytvorí stavba zo stoličiek. Každý hráč pridá na kopy svoju stoličku. Úlohou hráčov v tejto hre je, postupne stavbu rozobrať. Rozoberanie však musí prebehnúť bez jediného slova a bez hlasných zvukov, v absolútnom tichu. Jednotliví hráči sa musia medzi sebou dohodnúť bez slov a aj rozoberanie musí byť bez akýchkoľvek zvukov. Ak zaznie buchnutie, štrngnutie, prípadne hráči prehovoria, dostávajú trestný bod. Trestné body môžu nazberať maximálne tri. V opačnom prípade zadanú úlohu nesplnili.

## **Benefity tohto druhu edukačných hier pre žiakov s vývinovými poruchami učenia**

Vyššie uvedené edukačné hry, zameriavajúce sa na pohyb a pantomímu, plnia funkciu rozvoja hrubej a jemnej motoriky žiaka, rozvoj koordinácie pohybov, rovnováhy a priestorovej orientácie. Všetky tieto hry nájdu uplatnenie v práci školského špeciálneho pedagóga nie iba žiakov s dyspraxiou a inými vývinovými poruchami učenia, ale i u intaktnej skupiny žiakov. Motorická pripravenosť žiakov, ich pohybová obratnosť a koordinácia má pomerne nízku úroveň a bohužiaľ má stále znižujúci sa trend. V súvislosti s týmto problémom zaviedlo ministerstvo školstva aj povinné testovanie fyzickej zdatnosti žiakov prvého ročníka základných škôl. Cieľom je zistenie úrovne a možný spôsob nápravy tohto stavu. S využitím týchto hier je preto možná spolupráca detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a školského špeciálneho pedagóga i s učiteľmi telesnej výchovy na klasických vyučovacích hodinách s triedou, v ktorej je žiak integrovaný. Zároveň dávajú hry priestor na spoluprácu, rozvoj tolerancie a ohľaduplnosti.

### ***Edukačné hry na kontakt, mimojazykovú komunikáciu a skupinové čítanie***

**Názov hry:** Hra na vraha

**Forma:** frontálna, skupinová

**Pomôcky:** žiadne

**Metodický postup:** Hráči sa prechádzajú po miestnosti so zatvorenými očami, vedúci zaklope jednému hráčovi na rameno raz a ten sa stane vrahom, inému dva krát a ten sa stane policajtom. Potom všetci otvoria oči a ďalej chodia po priestore. Vrah vraždí mrknutím jedného oka. „Zasiahnutý vypadáva z hry. Komisár má spoznať, kto je vrah (Machková, 2011).

**Názov hry:** Nevidiaci

**Forma:** vo dvojiciach, skupinová

**Pomôcky:** šatky na zaviazanie očí

**Metodický postup:** Táto hra má veľké množstvo variácií. Všetky sa však zakladajú na rovnakom princípe. Jeden z hráčov je nevidiaci a druhý vodičom. Hráč, ktorý je nevidiaci sa musí úplne spoľahnúť na navigáciu hráča, ktorý je vodičom. Sem patria hry ako **had**, kde vidí iba prvý hráč v dlhom rade a všetci ostatní sa musia nechať ním viesť po miestnosti, kde sú rozložené rôzne prekážky. **Vláčiky** – v tejto hre hráči vytvoria trojice a zoradia sa za sebou ako vláčik, striedame vidiacich a nevidiacich hráčov. Raz vidí iba prvý v rade, potom vidí posledný a nakoniec môže vidieť iba stredný. Ak prvý hráč nevidí, je potrebná navigácia hráča v strede prípadne na konci vlaku. **Nevidiaci a vodič** je hra, v ktorej má vodič navigovať nevidiaceho buď pomocou kontaktu (stisnutie ruky na určenie smeru, poklopania na rameno a pod.) alebo ho vedie hlasom bez fyzického kontaktu.

**Názov hry:** Slovesá, podstatné mená, príslovia, filmy, rozprávky

**Forma:** skupinová

**Pomôcky:** žiadne

**Metodický postup:** Táto hra má stupňujúcu sa obtiažnosť. Začínáme pantomimickým zobrazením sloves, pokračujeme podstatnými menami. V ďalšej fáze hry sa pokúšame zobraziť slovenské príslovia a porekadlá, prípadne vystihnúť podstatu krátkym úryvkom z filmu, prípadne rozprávky tak, aby spoluhráči dokázali tento identifikovať.

### **Benefity tohto druhu edukačných hier pre žiakov s vývinovými poruchami učenia**

Hry na kontakt, mimojazykovú komunikáciu a skupinovú citlivosť ponúkajú školskému špeciálnemu pedagógovi pri vzdelávaní žiakov s ŠPU viacero benefitov. Zamerané sú hlavne na koncentráciu pozornosti, na nácvik sekvencií a postupností a priestorovú orientáciu. Dôležitým benefitom je aj párová, či skupinová spolupráca,

empatia, tolerancia a schopnosť prispôsobenia sa nadstaveným podmienkam realizácie jednotlivých aktivít. Vzhľadom k tomu, že ide znovu o aktivity, kde môže žiak do vnímania zapojiť viacero zmyslov a nemusí sa prioritne zamerať iba na použitie jedného, dostáva benefit komplexnosti vnímania daného javu. V uvedených cvičeniach nevyužívame iba statické predmety a obrázky, ale zapamätanie postupnosti spájame i s pohybom a precíznosťou ich vykonania. Tým trénujeme žiakom jemnú motoriku a schopnosť rýchlej reakcie na podnet. U žiaka dokážem posilňovať koncentráciu pozornosti na detaily, jej rozsah teda kapacitu. Pri skupinovej citlivosti sa opäť vieme v inkluzívnom type vzdelávania zamerať na socializáciu a postavenie žiaka so znevýhodnením v triednom kolektíve, na jeho prijatie a akceptáciu. Tieto hry ponúkajú priestor na zrovnoprávnenie, empatiu, vhodné sú v čase zvýšenia únavovej krivky pri práci so znevýhodneným žiakom.

### ***Edukačné hry na plynulosť reči a slovnú komunikáciu***

**Názov hry:** Slovné akrobacie

**Forma:** individuálna, môže sa hrať aj v skupinách

**Pomôcky:** tabuľa (výkres s napísanými písmenami), pre deti ceruzka a papier

**Metodický postup:** Na tabuľu, prípadne papier napíšeme skupinu písmen (Z,B,A,T,U,R,E,S,V). Úlohou hráčov je zostaviť z týchto písmen čo najväčší počet slov. Jednotlivé písmená sa smú, prípadne nesmú viac krát v slove opakovať. Toto pravidlo však treba vopred dohodnúť. Opäť je možnosť túto hru variovať a komplikovať, napríklad slová môžu mať určený počet slabík, prípadne to musia byť iba krstné mená osôb...

**Názov hry:** Červená čiapočka

**Forma:** frontálna a skupinová

**Pomôcky:** žiadne

**Metodický postup:** Hráči sa posadia do kruhu. Vedúci hry začne hru vetou: Mamička poslala červenú čiapočku na návštevu za babičkou. Na cestu jej zabalila košíček a vložila jej doň... Následne vymenuje tri veci, ktoré majú spoločný znak, ale hráčom ho neprezradí (napríklad: ponožky, pokladničku, policu – všetky slová začínajú slabikou po). Následne vysloví otázku: Čo ešte vložila mamička červenej čiapočke do košíka? Hráči postupne ako sedia v kruhu dávajú návrhy, čo mohla do košíčka ešte vložiť. Vedúci hry, iba odpovedá áno – nie. Podľa toho, či hráč povie slovo, ktoré spĺňa zvolené pravidlo spoločného znaku. Hra pokračuje dovtedy, než všetci hráči neprídu na zvolené pravidlo a nevedia odpovedať správnym slovom (Pavlovská, nepublikované prednášky).

**Názov hry:** Pokračujúci príbeh

**Forma:** frontálna, skupinová

**Pomôcky:** žiadne

**Metodický postup:** Vedúci hry vysloví prvú vetu príbehu. Následne hráči povedia vždy jednu vetu, ktorá rozvinie príbeh predchádzajúcich viet. Príbeh sa musí skončiť pri poslednom hráčovi skupiny. Cvičenie sa dá variovať rozprávaním príbehu pomocou jedného slova u jedného hráča.

### **Benefity tohto druhu edukačných hier pre žiakov s vývinovými poruchami učenia**

Hry na rozvoj plynulosti reči a jazykovú komunikáciu sú pre školského špeciálneho pedagóga pracujúceho so žiakmi s vývinovými poruchami učenia veľkou pomocou. Zameriavajú sa na rozšírenie slovnej zásoby, rozvoja obratnosti vo vyjadrovaní i jazykovej pamäti. Do určitej miery pracujú s tvorivosťou a tiež analýzou a syntézou slova. Jeden z benefitov je aj rozvoj zreteľného a pohotového vyjadrovania sa v bežných životných situáciách, s ktorým majú žiaci s týmto znevýhodnením často značný problém. Pri hre slovné akrobacie sa môžeme zamerať na slabičnosť slov, začiatkové, či konečné písmeno v slove, náročnosť jednotlivých zadaní môžeme stupňovať podľa individuálnych potrieb každého žiaka. Hra na červenú čiapočku je



napríklad výborná na hľadanie súvislostí, či už obsahových alebo tvarových (vyplývajúcich z tvaru slova).

### ***Edukačné hry na tvorivosť***

**Názov hry:** Zástupná rekvizita

**Forma:** individuálna, skupinová

**Pomôcky:** viacero predmetov rovnakého tvaru (lopty, kvetináče, klobúky...)

**Metodický postup:** Vedúci hry prinesie do skupiny väčší počet predmetov rovnakého tvaru, napr. lopta, kvetináč, klobúk. Každý hráč si vezme jeden z nich a v jednoduchých etudách so zástupnou rekvizitou hľadá čo najviac možností použitia tohto predmetu. Následne si môžu predmety vymeniť a hľadajú sa ďalšie možnosti. (Machková, 2011)

**Názov hry:** Príčiny a následky

**Forma:** individuálna, skupinová

**Pomôcky:** žiadne

**Metodický postup:** Vedúci hry vysloví vetu: „V zadnej lavici našej triedy dnes ráno sedel slon.“ Úlohou hráčov je nájsť príčiny a následky tejto udalosti.

**Názov hry:** Čo sa nedá

**Forma:** individuálna, skupinová

**Pomôcky:** žiadne

**Metodický postup:** Hráči hľadajú odpoveď na otázku, čo sa nedá urobiť v určitých situáciách, vzťahoch, v určitom stave, napr. na ľade, vo vani, v telefónnej búde...

## **Benefity tohto druhu edukačných hier pre žiakov s vývinovými poruchami učenia**

Hry na tvorivosť sú špecifickou kategóriou hier. Skôr sú určené na individuálnu, prípadne skupinovú prácu u žiaka s ŠPU rozvíjajú predstavivosť, ich tvorivý potenciál dáva priestor vyniknúť v iných oblastiach, kde nie je potrebná exaktná vedomosť čítania, písania, či gramatických javov. Ide o spontánne činnosti s vysokou mierou voľnosti. Naša osobná skúsenosť hovorí, že tieto deti majú tendenciu unikať do sveta fantázie a svojich predstáv oveľa častejšie. Pri týchto hrách majú možnosť vyniknúť, ukázať svoj potenciál. Je však potrebné oprostiť ich napríklad o písomné vyjadrenie príbehov, dať im možnosť si svoje predstavy nahrať, prípadne nakresliť si osnovu príbehu a nechať ich voľne rozprávať. Tvorba vlastného príbehu im môže ukázať možnosť riešenia problému, môže poskytnúť veľa možností riešenia konfliktnej situácie, príbeh ich istým spôsobom vyzve k tomu, aby vyjadrili svoje emócie. Okrem toho sa u žiakov aktivizuje komplexná skúsenosť.

### ***Hry na charakterizáciu***

**Názov hry:** Kto je kto

**Forma:** skupinová, frontálna

**Pomôcky:** nálepky na čelo a fixka

**Metodický postup:** Hráčom nalepí vedúci skupiny na čelo lístoček s menom známej osobnosti, nikto z hráčov nevie, aká osobnosť je. Ich úlohou je pýtať sa svojich spoluhráčov na fyzické i psychické charakteristiky tejto osoby a zistiť tak, kým sú.

**Názov hry:** Klobúky

**Forma:** skupinová

**Pomôcky:** rôzne klobúky

**Metodický postup:** Vedúci hry prinesie množstvo starých klobúkov a čapíc najrôznejších druhov z rôznych materiálov, rôznych tvarov a mier. Hráči si ich rozoberú bez väčšieho rozmýšľania. Každý si klobúk nasadí a stáva sa postavou, ktorá by mohla klobúk nosiť. (Pavlovská, nepublikované prednášky)

### ***Hry na improvizáciu s dejom***

**Názov hry:** Príbeh v štyroch bodoch

**Forma:** skupinová

**Pomôcky:** žiadne, prípadne jednotlivé dejové body pripravené na lístočkoch

**Metodický postup:** Vedúci hry zadá hráčom štyri základné dejové body a tým zabezpečí, že dej bude mať pevnú líniu a rýchle ukončenie bez zbytočných zdržaní. Príklady dejových bodov: kamarátky sa stretnú pred kinom, jedna z nich zistí, že druhá má náušnice, ktoré sa jej stratili pred mesiacom v škole. V prítomnosti ostatných dievčat ju obviní z krádeže. Skupina musí nájsť riešenie.

### **Benefity tohto druhu edukačných hier pre žiakov s vývinovými poruchami učenia**

Táto dve skupiny hier, sú určené skôr pre žiakov vyšších ročníkov základných škôl a pre žiakov stredných škôl. Ich realizácia je náročnejšia na osobnostnú zrelosť hráčov. Takže by bolo vhodné využiť ich skôr na druhom stupni. Ale žiaci s ŠPU sa samozrejme nachádzajú aj v tejto vekovej kategórii a ja predchádzajúce cvičenia sú vhodné pre rôzne vekové kategórie. Žiaci sa v rámci danej hry učia ako reagovať a zachovať sa v istých konfliktných situáciách, nejde pritom o poučovanie ako sa majú správať ani o ich trestanie. Predovšetkým ide o to, aby si uvedomili existenciu konfliktov, ktoré sa dajú riešiť, zároveň ich oboznámiť so skutočnosťou, že aj keď niektoré situácie sa na prvý pohľad javia ako konfliktné, nemusí to tak byť. Preto si niektoré situácie riešenie ani nevyžadujú.

## ***Pomocné cvičenia***

**Názov hry:** Hra na upíra

**Forma:** frontálna, skupinová

**Pomôcky:** žiadne

**Metodický postup:** Hráči sa postavia do kruhu. Do stredu sa postaví jeden z hráčov, ktorý bude predstavovať upíra. Ten si vyberie z pomedzi hráčov v kruhu svoju obeť a pomaly sa k nej približuje. Vyhladená obeť musí nadviazať očný kontakt s iným hráčom v kruhu a tento hráč ho môže zachrániť tak, že vysloví jeho krstné meno. Ak to nestihnú, pokiaľ sa upír priblíži, stane sa napadnutý hráč upírom a vymení doterajšieho upíra v strede kruhu.

**Názov hry:** Nemé zoznamovanie

**Forma:** frontálna, skupinová

**Pomôcky:** žiadne, prípadne stoličky poukladané do kruhu. Pre každého žiaka jedna stolička.

**Metodický postup:** Všetci hráči sedia v kruhu, vedúci hry povie vlastnosť, ktorá má vystihnúť niektorých členov skupiny. Všetci tí, ktorí túto vlastnosť majú sa musia postaviť (napr. postaví sa všetci tí, ktorí majú modré oči).

**Názov hry:** Voľba hráčov do skupín

**Forma:** skupinová

**Pomôcky:** žiadne

**Metodický postup:** Hra na molekuly, kedy sa hráči voľne pohybujú po miestnosti a na zvukový signál sa musia zoskupiť do skupín s určitým počtom členov. Vyťahovanie farebných guľôčok zo škatule – hráči s rovnakou farbou vytvoria skupinu.

## **Benefity tohto druhu edukačných hier pre žiakov s vývinovými poruchami učenia**

Tak ako ich názov naznačuje tieto edukačné hry majú za účel skôr získanie pozornosti žiakov, keď začne stúpať ich únavová krivka, keď pri realizovaných aktivitách strácajú pozornosť a potrebujeme, aby sa odreagovali. Druhou úlohou je nekonfliktné začlenenie jednotlivcov do pracovných skupín. Teda žiak si relatívne volí partnera, s ktorým je ochotný spolupracovať, ale nevolí si ho úmyselne a prvoplánovo. Môžu u žiakov rozvíjať priestorovú orientáciu.

Zásobník edukačných hier, ktoré sme vyššie uviedli, nevyžaduje v podmienkach realizácie a ani v materiálnom vybavení žiadne špecifické požiadavky. Školský špeciálny pedagóg môže využiť priestor svojej pracovne, triedu, školský dvor, prípadne i prostredie mimo areál školy, väčšina hier si nevyžaduje využitie pomôcok pri realizácii a tie, ktoré sú uvedené sú ľahko dostupné bez akýchkoľvek finančných nákladov. Školský špeciálny pedagóg môže tieto hry využiť na individuálnu intervenciu, na skupinovú intervenciu, prípadne na párovú spoluprácu, kde jedným z partnerov môže byť on sám, prípadne iný žiak so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Výhodou týchto hier je, že ich dokáže realizovať aj bežnej školskej triede, v ktorej je žiak integrovaný so skupinou intaktných žiakov a napomôcť tak k jeho socializácii v tejto triede inkluzívnym spôsobom výučby.

Mnoho žiakov, najmä tých so špecifickými vzdelávacími potrebami, nedokáže pokojne sedieť, primerane sa prejavovať v škole, doma a ani pri vykonávaní voľnočasových aktivít. Tento problém sa zväčša spája s deťmi s diagnostikovanou hyperaktivitou. Práve táto črta osobnosti býva sprievodnou diagnózou u väčšiny detí/žiakov s vývinovými poruchami učenia. Ich problémom je hlavne to, že sa v určitom okamžiku nedokážu plne sústrediť na určitú činnosť, prípadne, že nedokážu eliminovať činnosť, ktorá ich pozornosť rozptyľuje. Dokáže ich zaujať čokoľvek z okolia a to práve v čase, keď by sa mali v plnej miere koncentrovať. Pre týchto žiakov je teda vhodné voliť pestré činnosti, ktoré sa pravidelne striedajú, aby sa znížila ich únavová krivka. Do vzdelávania je ideálne zapojiť, čo najväčšie množstvo zmyslov, ktorými by mohli okolitú realitu spoznávať. Vo všeobecnosti je pomerne dobre známe, že ak sa sústredíme na činnosť, ktorú vykonávame v plnej miere a venujeme jej všetku svoju

pozornosť, sme schopný splniť ju presnejšie a rýchlejšie, než keď naša pozornosť reálne blúdi.

Predstavili sme problematiku žiaka s vývinovými poruchami učenia a prostredníctvom metód tvorivej dramatiky nájsť efektívny spôsob na udržanie jeho pozornosti, na spestrenie činností počas vyučovania, i priamo v triede na vyučovaní s ostatnými žiakmi alebo pri individuálnej či skupinovej intervencii školského špeciálneho pedagóga. Z našich osobných skúseností, sa nám tieto metódy zdali prospešné, pre tréning a udržanie pozornosti žiakov s vývinovými poruchami učenia. Priniesli sme pomerne rozsiahli zásobník edukačných hier, ktoré sa dajú realizovať pri individuálnom prístupe formou integrácie týchto žiakov, tak i pri inkluzívnom spôsobe vzdelávania.

Štvrtá kapitola vysokoškolskej učebnice bola venovaná tematike inkluzívnej edukácie ako ďalšiemu z komponentov školskej pedagogiky. Prevažná väčšina žiakov v školách sa naučí pomocou bežných a dostupných metód správne čítať a písať a tým dosiahne základ, na ktorom následne stavia a buduje svoje ďalšie vzdelávanie a svoje životné uplatnenie. Okrem tejto pomerne početnej majoritnej skupiny žiakov, však máme v školách aj skupinu žiakov, ktorí v dôsledku menej závažného poškodenia jednej z mozgových oblastí, prípadne v dôsledku jej nerovnomerného či nedostatočného vývinu, majú ťažkosti s osvojením si bežných techník čítania a písania. Neznamená to však, že táto skupina žiakov budú vykazovať poruchu intelektu, práve naopak, hovoríme o deťoch s priemernou a nie zriedka nadpriemernou inteligenciou. Podporiť týmto žiakom je potrebné najmä viacmyslové vnímanie reality prostredníctvom multizmyslových foriem vyučovania a učenia. Jednou z možností je napríklad využitie metód tvorivej dramatiky, ktorej podstatou a cieľom je práve vychovať všestranne rozvinutú osobnosť, rozvoj empatie, komunikatívnosti, sebapoznávania, estetického cítenia a schopnosti jedinca riešiť konfliktné situácie. Zároveň učí spolupracovať a rešpektovať názory iných.

Štvrtá kapitola učebnice sa podrobne venovala problematike inkluzívnej edukácie v podmienkach bežných škôl. Prvá časť približovala problematiku inkluzívneho vzdelávania a pojmy súvisiace s oblasťou vzdelávania znevýhodnených žiakov. Zamerala sa na rôznorodosť prístupu k začleneniu týchto žiakov do bežných tried. Opisovali sme v tejto časti kapitoly prioritne dva základné prístupy tohto začlenenia,

inklúziu a integráciu. Druhá podkapitola opisovala vývinové poruchy učenia z hľadiska inkluzívnej edukácie so zreteľom na dyslexiu, dysgrafiu, dysortografiu a dyskalkúliu, ktoré patria v súčasnej dobe k najčastejšie vyskytujúcim sa vývinovým poruchám učenia. Ďalšia podkapitola obsahovala základnú charakteristiku tvorivej dramatiky, ako jedného z možných metodických prístupov využívaných pri práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia. Jej súčasťou bol aj zásobník vhodných edukačných hier a edukačných aktivít, ktoré je možné použiť v triede pri práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia v rámci inkluzívneho spôsobu vzdelávania spoločne s ostatnými žiakmi triedy, samozrejme s akceptáciou individuálnych daností každého z nich.

### **Otázky ku kapitole:**

- 1.** Definuj inklúziu ako spôsob prístupu k znevýhodneným žiakom v školskom prostredí.
- 2.** Uveďte základný rámec vzniku špecifických vývinových porúch učenia.
- 3.** Pokúste sa aplikovať niektorú reedukačnú techniku na vybranú vývinovú poruchu učenia.
- 4.** Analyzujte výhody a nevýhody jednotlivých typov hodnotenia žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.
- 5.** Navrhnite reedukačné cvičenie na vybranú špecifickú vývinovú poruchu učenia.
- 6.** Porovnajte školskú inklúziu a školskú integráciu na základe ich základných charakteristík. Uveďte základný rozdiel v aktuálnom ponímaní týchto dvoch pojmov.

## **Zoznam informačných prameňov:**

ANDERLIKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inkluzii: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: TRITON, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

Autorský dokument „Učiace sa Slovensko“ 2017. [on-line] Dostupné na: [http://radavladylp.gov.sk/data/att/3793\\_soubor.rtf](http://radavladylp.gov.sk/data/att/3793_soubor.rtf)

BABTIE, P. - EMERSON, J. 2017. *100 Ideas for Primary Teachers: Numeracy Difficulties and Dyscalculia*. UK: Continuum Publishing Corporation.

BABTIE, P. - EMERSON, J. 2018. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1304-8.

BARNOVÁ, S. a kol. 2019. *Školská pedagogika II*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2019. 347 s. ISBN 978-80-89732-78-4.

BARTOŇOVÁ, M. - VÍTKOVÁ, M. 2007. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-150-8.

BARTOŇOVÁ, M. - VÍTKOVÁ, M. 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-255-0.

BARTOŇOVÁ, M. - VÍTKOVÁ, M. 2017. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-9189-4.

BARTOŇOVÁ, M. 2004. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3813-3.

BARTOŇOVÁ, M. 2005. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, M. 2012. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.

BLAŽKOVÁ, R. 2009. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5047-1.



FLETCHER, J. M. et al. 2006. *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. [online]. Dostupné z: <https://epdf.pub/learning-disabilities-from-identification-to-intervention.html>

GERŠICOVÁ, Z. et al. 2015. *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach*. Brno: Tribun, 2015. ISBN 978-80-263-0564-4.

GUBRICOVÁ, J. - PAPPOVÁ, O. 2014. *Hudobno-dramatické činnosti v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-565-0024-8.

GUBRICOVÁ, J. 2002. *Vyučovacia hodina prírodovedy tvorivou dramatikou (lastovička domáca)*. In: Pavlovská, M. *Cesta súčasnej školy ke škole tvorivej*. Brno: MSD. ISBN 978-80-210-8987-7.

GUBRICOVÁ, J. 2015. *Tvorivá dramatika ako jedna z možností rozvoja tvorivosti žiakov mladšieho školského veku*. In Geršicová, Z. a kol. *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach*. Brno: Tribun EU, 2017. ISBN 978-80-263-0564-4.

HEMZÁČKOVÁ, K. 2012. *Globální metoda čtení* [online]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalnimetodacteni/#Glob%C3%A1ln%C3%ADmetoda%C4%8Dten%C3%AD>

HUČÍK, J. a kol. 2013. *Osoby s mentálnym postihnutím a spoločnosť*. Liptovský Ján: PROHU s.r.o., 2013. ISBN 978-80-8132-075-0.

JUCOVIČOVÁ, D. - ŽÁČKOVÁ, H. 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-474-8.

KOCUROVÁ, M. 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Praha: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeňek, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KOLLÁROVÁ, D. 2005. *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Bratislava: Renesans, 2005. ISBN 80-08-03307-X.

KONÍČKOVÁ, J. 2016. *Genetická metóda čítania pomáha prvákovi čítať s porozumením* [online]. In [www.eduworld.sk](http://www.eduworld.sk). Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/4577/ako-moze-ucitel--motivovat-ziakov-kcitaniu>

KOŤÁTKOVÁ, S. 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

KOVÁČOVÁ, B. 2007. Praktikum improvizácií na hodinách vlastivedy v 3. a 4. ročníku ZŠ. In: *Naša škola*. Roč. X., č. 8. ISSN 1335-2733.

KOVÁČOVÁ, B. 2009. *Pozícia bábkovej v umeleckom a terapeutickom priestore*. Komárno: Univerzita J. Seleyho v Komárne, 2009. ISBN 978-80-89234--71-4.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od ranného veku*. Hliník nad Hronom: REZILIENCIA s.r.o., 2019. ISBN 978-80-561-0494-1.

KUDLÁČOVÁ, B. 2010. *Európske pedagogické myslenie*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. ISBN 978-80-8105-007-7.

LECHTA, V. et al. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LERNER, J. W. (2006). Learning disabilities and related disorders: characteristics and teaching strategies. Boston: Houghton Mifflin. [online] Guilford Press: New York, 324 s. [cit. 2020-02-12]. Dostupné na internete: <http://site.ebrary.com/lib/uniba/docDetail.actiondocID=10176570&p00=handbook%20learning%20disabilitye>.

MACKOVÁ, S. 2004. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, E. 2007. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, E. 2011. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizácií*. Praha: NIPOS., 2011. ISBN 978-80-903901-4-0.

MATĚJČEK, Z. 1993. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.

Medzinárodná klasifikácia chorôb [online]. [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>.

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027 [on-line]. [cit. 2020-02-12]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/17786-sk/narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/>

ORIEŠČIKOVÁ, H. 2016. *Integrácia: čo s ňou?* Ružomberok: Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2016. ISBN 978-80-8084-266-6.

PAVLOVSKÁ, M. 1996. *Tvořivá dramatika ve výuce slohu*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-7521-035-3.

PAVLOVSKÁ, M. 1998. *Dramatická výchova*. Brno: Akademické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7204-071-5.

PAVLOVSKÁ, M. 2002. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno : MSD, 2002. ISBN 978-80-86633-02-0.

POKORNÁ, V. 2010a. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7178-570-9.

POKORNÁ, V. 2010b. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 1994. [on-line]. [cit. 2020-03-13]. Dostupné na: [www.esie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtm](http://www.esie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtm)

SCHUTZMAN, M. - COHEN-CRUZ, J. 1994. *Playing Boal – Theatre, Therapy, Activism*. London, New York: Routledge.

SOMERS, J. - MARGARET R. 1994. "The narrative constitution of identity: A relational and network approach." *Theory and Society* 23 (5): 605-649. [cit. 2020-02-12]. Dostupné na: <http://hdl.handle.net/2027.42/43649>

Správa o stave školstva na Slovensku spracovaná na základe uznesenia Národnej rady SR č. 374 z 13. decembra 2012 (2013) [on-line]. [cit. 2020-03-14]. Dostupné na: [https://www.skolskyportal.sk/sites/default/files/downloadable\\_public/nprvv\\_msvv\\_as-sr.pdf](https://www.skolskyportal.sk/sites/default/files/downloadable_public/nprvv_msvv_as-sr.pdf)

ŠUHAJDOVÁ, I. 2018. *Ľudský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. ISBN 978-80-568-0121-5.

TAMÁŠOVÁ, V. - GERŠICOVÁ, Z. 2014. *Sociálně-pedagogický výcvik ako inovatívna forma celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl II*. Brno: Tribun EU, 2014. ISBN 978-80-263-0848-5.

TANNENBERGEROVÁ, M. 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s. 2016. ISBN 978-80-7552-009-8.

VALENTA, J. 1997. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : STROM, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

VALENTA, J. 2008. *Metódy a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, M. 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015 ISBN 978-80-262-0937-9.

Webová stránka Člověk v tísní. [on-line]. [cit. 2020-04-25]. Dostupné na: <https://www.clovekvtisni.cz/a-nebudou-se-jim-ostatni-deti-posmivat-2837gp>

Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [on-line]. [cit. 2020-02-12]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

ZELINA, M. a kol. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov: MPC, 2014. ISBN 978-80-565-0208-2.

ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

## **5 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).

### **5.1 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) 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 čŕt, ktoré vytvárajú individuálnu charakteristiku, týkajúcu sa jeho prežívania, správania a sebaregulácie“ (Višňovský - Kačáni, 2002). 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 prispôsobenie sa prostrediu“ (Blatný, 2010).

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 introspekcii, 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 (múdrose). 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 vrodenným predpokladom a relatívne stálym, dá sa čiastočne ovplyvniť. Ide hlavne o žiakov, ktorí 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 tlmiť jeho záporné rysy.

## 5.2 Osobnosť učiteľa a učiteľská profesia

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, pracovitnosť, 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).

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 výchove 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.

### 5.2.1 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 duchaprítomnosťou, na neočakávané pedagogické situácie reaguje rýchlo, ale takmer inštinktívne správne;
2. **bezprostredne produktívny typ** - pri rozhodovaní sa vyznačuje veľkou duchaprítomnosťou, 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) 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. Učiteľia 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 neoblúbený, 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 oblúbený 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 **nevyhradený**).

V nasledujúcej tabuľke 3 sú prehľadne uvedené rôzne typy postoja učiteľa k žiakom, spôsoby riadenia žiakov, reakcie žiaka na ne a reakcie rodiča na jednotlivé typy riadenia.

Tab. 3: 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)
<b>1. Prísno- autokratický učiteľ</b>	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“ žiakov.	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.
<b>2. Pracujúco-autokratický učiteľ</b>	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 zabrzdzenie 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.

<b>3. Liberálny učiteľ</b>	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 schôdzkach.
	Nemá jasne premyslené ciele.	Žiaci vzájomne nespolupracujú.	Jeho komunikácia je chaotická, často 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.
	<b>4. Demokratický učiteľ</b>	Plánuje a rozhoduje v spolupráci so žiackym kolektívom.	Žiaci majú prácu radi, majú sa navzájom radi a majú radi učiteľa.
	Pomáha, usmerňuje a zaujíma sa o jednotlivcov,	Kvalitatívne je práca žiakov na vysokej úrovni.	Rodič cíti prirodzený záujem o individualitu dieťaťa zo strany



pričom nestráca zo zreteľa triedu.		učiťeľa 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 učiťeľa 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 učiťeľovej prítomnosti.	Rodič prijíma pochvalu i pokarhanie dieťaťa ako objektívne a spravodlivé a je nápomocný pri riešení problémov.

Zdroj tabuľky 3: Podľa štúdií Dr. Zbigniewa Zaborowského (nepublikované prednášky). Stĺpec „Typické reakcie rodičov na uvedený typ riadenia (postoja učiťeľa 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 žiakov. 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 predchádzajúci. 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 vedia 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 devalvácii dosiahnutých výsledkov a plánovania ďalšieho postupu (Fudaly - Lenčo, 2008).

Pedagóg musí klásiť 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.

### 5.2.2 Učiteľská profesia

Učiteľ sa so žiakom stretáva denne a čas, ktorý spoločne trávia ovplyvňuje obidve stránky. Osobnosť učiteľa neovplyvňuje len vzdelávací proces, ale pôsobí aj na výchovu a rozvíjanie osobnosti žiaka. Učiteľ dokáže žiaka rozvíjať pozitívne, ale nesprávne pôsobenie učiteľa môže mať negatívny dopad. Ak má učiteľ efektívne plniť svoje úlohy v škole, čo znamená vzdelávať a vychovávať a rozvíjať osobnosť žiakov, je potrebné, aby dôkladne ovládal svoj odbor – prejsť kvalitnou pedagogickou prípravou; mať kladné osobné a charakterové vlastnosti ako sú čestnosť, usilovnosť, svedomitosť, trpezlivosť, spravodlivosť, zodpovednosť, dobrý vzťah k iným, tvorivosť, dobré vyjadrovacie schopnosti, sebaovládanie, zmysel pre humor a podobne (Turek, 2008).

Okrem osobnostných predpokladov musí byť učiteľ vzdelaný aj v oblasti všeobecnej didaktiky, kde si tvorí vlastné metodické portfólio. Sú v ňom zahrnuté vedomosti a spôsoby aplikácie rôznych vyučovacích metód, potreby dodržiavania didaktických zásad, organizačných foriem vyučovacieho procesu, používanie a tvorenie učebných pomôcok a spôsoby skúšania a hodnotenia žiakov. Takže tvorba etického kódexu učiteľa bola neodkladnou potrebou pre fungovanie kvalitného výchovno-vzdelávacieho procesu v našich školách.

Pedeutológia je vedná disciplína v pedagogike. Táto veda je zameraná na viacero aspektov, ktoré ju tvoria. Jej základom je samotný učiteľ, ktorého skúma a hodnotí. Odborná literatúra pedeutológiu definuje: „ako špeciálnu vednú disciplínu, ktorá komplexne skúma cieľ, obsah, prostriedky, podmienky a predpoklady profesionálnych zručností, zaoberá sa spoločenskými nárokmi na osobnosť, kvalifikáciu a prácu učiteľa, skúma faktory ovplyvňujúce rozvoj osobnosti učiteľov, najmä ich osobnostné profesionálne pre výkon pedagogického povolania, skúma štruktúru pedagogických profesií a deľbu práce medzi nimi, sleduje spoločenské postavenie, hodnotenie a odmeňovanie učiteľov, tiež sociálne a psychické nároky na spoločnosť, prácu a učiteľa“ (Kasáčová, 2004). Táto vedná disciplína sa venuje komplexnému riešeniu všetkých vplyvov, ktoré dopadajú na učiteľskú profesiu. Učiteľ sa nachádza v strede tohto procesu. Všetky možné obavy je potrebné hodnotiť pre dobrú prípravu budúcich učiteľov. Nie vždy sa podarí pripraviť kvalitného učiteľa, ale ak budeme neustále zdokonaľovať proces prípravy budúcich učiteľov, môžeme očakávať lepšie výsledky.

Veľkým nedostatkom je slabá príprava začínajúcich učiteľov počas ich praxe na vysokej škole. A práve tento proces zdokonaľovania ich zručností je veľmi potrebný.

Ako ďalej uvádza Kasáčová (2004) pedeutológia má v našich podmienkach svoje tradície, pôvodne sa vzťahovala najmä na normatívne vymedzenie požiadaviek na učiteľa (Kasáčová, 2004). Učiteľ je považovaný za určitý ideál dôstojnosti, ku ktorému by mala spoločnosť pristupovala s rešpektom. Je považovaný nie len za ideál múdrosti, ale za človeka spoločensky kultúrneho, ktorý má disponovať vysokou známkou spoločenskej komunikácie, objektívneho hodnotenia, vnútorne vyrovnaného a pripraveného neustále pomôcť. Pedeutológia je veľmi úzko prepojená aj s učiteľskou profesiou, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou tohto procesu.

V pedagogickom slovníku sa definuje učiteľská profesia: „ako sociálnu úlohu spojenú s výkonom súborov činností, ktorých zmyslom je pôsobiť na správanie, presvedčenie a cítenie žiakov a predávať im znalosti, spôsobilosti a návyky vytvorené kultúrou predchádzajúcich generácií“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Učiteľská profesia je po odbornej stránke veľmi zložitá a zahŕňa v sebe viacero aspektov, ktoré sú potrebné pre rozvíjanie učiteľských zručností. Začínajúci učiteľ na strednej škole musí vedieť dobre využívať svoje zručnosti, ktorými disponuje. Počas výchovy a vzdelávania prichádza do styku aj rodičmi, kolegami, realizuje rôzne činnosti ako pomoc slabším či nadaným žiakom a pod. Preto musí disponovať v prvom rade aj z kladnými charakterovými vlastnosťami ako je solidarita, ohľaduplnosť, spolupráca, vedieť sa prispôbiť a ustúpiť atď.

Učiteľ by mal disponovať s charakterovými črtami, ktoré sú od neho očakávané: „keďže učiteľ pôsobí a vychováva aj svojou osobnosťou a správaním, medzi základné požiadavky kladené na učiteľa patria aj požiadavky na učiteľove osobnostné vlastnosti, ako sú charakterovo-vôľové vlastnosti, pracovné vlastnosti, spoločensko-charakterové vlastnosti, intelektuálne vlastnosti, citovo-temperamentové vlastnosti“ (Ďuričková, 1999). Ak sa chce stať učiteľ lídrom v učiteľskej profesii, musí brať do úvahy všetky potreby, ktoré na to bude potrebovať. Len vytrvalý sa môžu stať viac ako dobrými. Učiteľ pri vykonávaní svojej profesie bude sprevádzaný aj žiakmi, ktorý budú od neho závislí. Ak učiteľ využíva všetky svoje schopnosti pre dobro žiakov, môže očakávať dobré pripravených žiakov do života. To je aj jedna z priorít spoločnosti. Len dobré vzdelaná spoločnosť môže prinášať výsledky, ktoré ju budú posúvať ďalej.

Demokracia priniesla do učiteľskej profesie mnoho nových inovácií, ktoré toto povolanie posúva ďalej, ale zároveň ho môže aj brzdiť. Veľmi známou brzdou sú financie v školstve. Poslušnosť žiakov a rešpekt učiteľa sa vytratil zo školy a učelia vo svojej profesii riešia problémy, ktoré sú neraz nad rámec ich kompetencií. Neraz môžeme počuť od rodičov, že ich deti nič nevedia, nechce sa im učiť, čo s nich vyrastie a sú zvedavý čo ich učelia vlastne v tej škole učia. Veľa rodičov si neuvedomuje, že práca učiteľa už dávno nie je len prácou vzdelávania, ale ide niekedy o majstrovstvo, ktoré musí učiteľ zo seba dostať, aby žiakov aspoň niečo naučil či vysvetlil pre ich pochopenie.

Učiteľskú profesiu Gluchmanová (2009) definuje: „pod pojmom identita učiteľskej profesie, uvedomenie si podstaty a vlastnej odbornosti, miesta daného povolania v systéme spoločenských vzťahov, ktorú charakterizuje vysoký stupeň uvedomenia autonómie“ (Gluchmanová, 2009). Učiteľ by mal byť v prvom rade spoločensky disciplinovaný a mal by byť stotožnený z kódexom o spoločenskom postavení. Učiteľ je považovaný za vzdelaného človeka, ktorý ma byť autoritou po každej stránke spoločenského života. Taktiež je dôležité, aby si začínajúci učiteľ zachovával odstup od nekalých situácií, ktoré by mohli negatívne zdiskreditovať. Jeho nezávislosť musí byť zachovaná v každom smere.

Kasáčová (2004) rozdelila učiteľskú profesiu na niekoľko etáp, ktorými prechádza učiteľ počas svojej pedagogickej kariéry:

1. *Voľba učiteľskej profesie* – ide tu o žiakov stredných škôl, ktorý rozmyšľajú nad učiteľskou profesiou. V tejto skupine nájdeme tých, ktorý sa museli stať učiteľmi, lebo učelia sú rodičia – starý rodičia. Ďalej tu môžeme nájsť tých, ktorých viedla vidina ľahkého vzdelania a získania titulu, čo nie je pravda. Nájdeme tu aj takých, ktorý chceli len pomáhať. Nájdú sú tu aj takí, ktorí sa nedostali pre slabý prospech na inú vysokú školu.
2. *Prípravná fáza* - tu sa reálne budúci učelia vzdelávajú a naberajú schopnosti, ktoré by mali ďalej využívať vo svojej odbornej praxi po skončení štúdia na vysokej škole. V tejto fáze by mali pochopiť poslanie učiteľskej profesie. Zvyčajne učelia druhého stupňa sa zdokonaľujú v dvoch predmetoch, ktoré by mali neskôr vyučovať.
3. *Profesijný štart / Začínajúci učiteľ* – tu sa reálne prvý krát stretáva učiteľ so školským prostredím, v ktorom má začať odovzdávať svoje získané skúsenosti na

vysokej škole. Je to zložité obdobie v jeho profesii, lebo tu si reálne uvedomuje ako sa bude odvíjať jeho ďalší život po stránke profesionálnej. Na jednej strane bude bojovať o získanie miesta v školstve na druhej strane bude mať obavy či naplní táto práca jeho predstavy.

4. *Profesijná adaptácia* – túto časť sme si už priblížili na začiatku prvej kapitoly. V tomto období si bude zdokonaľovať prvé schopnosti na zvládanie stresových situácií, bude pracovať so žiakmi, ktorí budú vyžadovať podporu, bude bojovať z prvými materiálnymi pomôckami, ktoré mu budú chýbať v procese výchovy a vzdelávania. Bude si hľadať cesty dobrej komunikácie s kolegami, prichádza prvá komunikácia a spolupráca z rodičmi a pod.
5. *Profesijný vzostup* – toto obdobie v učiteľskej profesii vedie učiteľa k neustálemu rozvíjaniu a ďalšiemu vzdelávaniu. Toto obdobie sa berie ako neustály rozvoj začínajúceho učiteľa, ktorý si potrebuje zdokonaľovať svoje schopnosti po stránke profesionálnej alebo výchovnej. Verí v ideály, ktoré si predsavzal na začiatku svojej kariéry a usiluje sa o ich rozvoj.
6. *Profesijná stabilizácia / migrácia* - je to zlomové obdobie učiteľa v jeho profesii. Tu sa rozhoduje či naplnil svoje očakávania, či je dostatočne silným zdrojom pre žiakov pri ich vzdelávaní a vychovávaní. Hodnotí svoje pôsobenie, zvažuje ďalšie vzdelávanie prípadne odchod z učiteľskej profesie. Zvažuje všetky protiklady, či už po stránke osobnostnej, alebo sociálnej. Na jednej strane profesia a postavenie, na druhej strane napr. sociálne zabezpečenie rodiny po stránke finančnej. Je to veľmi zložité obdobie, ktoré musí prekonať každý učiteľ vo svojej učiteľskej profesii.
7. *Profesijné vyhasínanie / vyhorenie* - obdobie začína na sklonku učiteľskej profesie. Z výsledkov štúdií vieme, že ženy učiteľky sa aj na sklonku svojej praxe prispôsobujú potrebám spoločnosti a sú ochotné sa vzdelávať. U mužov skôr nastáva nostalgia a chcú dokončiť svoju profesiu už vo svojich zabehnutých zvyklostiach. Je dôležité predchádzať aj syndrómu vyhorenia, lebo úpadok u učiteľa vedie k slabému výkonu, čo sa určite odrazí hlavne u žiakov. Učiteľ je strojom vzdelávania a rozvíjania schopnosti žiakov, preto musí byť neustále motivovaný napr. dobrým prospechom žiakov (Kasáčová, 2004).

Potreby spoločnosti na vzdelávanie sú známe, ale na druhej strane sú známe pozitíva aj negatíva, ktoré táto práca prináša. Alebo sa zrodila myšlienka u žiaka, že

táto škola ma dostatočne pripravila na ďalší život po stránke vzdelania. Toto sú len niektoré aspekty, ktoré pomáhajú sa žiakom rozhodnúť.

## **Predpoklady pre učiteľskú profesiu**

Kvalifikovanosť učiteľ získa štúdiom na vysokej škole na daný stupeň zaradenia. V kvalifikovanosti učiteľa sú zahrnuté zložky: odborná spôsobilosť, pedagogická spôsobilosť, didaktická spôsobilosť a zložka pedagogickej praxe. Všetky tieto zložky sú na sebe závislé a tvoria celok spôsobilosti, ktoré sú potrebné pre vykonávanie profesie učiteľa. Je potrebné, aby učiteľ disponoval všetkými spôsobilosťami primerane. Pre profesionálny rast začínajúcich učiteľov je potrebné neustále zvyšovať obsahovú stránku všetkých spôsobilosti. Neustály prísun informácií je veľkým prínosom pre učiteľov, ktorí si musia zvyšovať svoju hodnotu po všetkých stránkach. Zložky napomáhajú učiteľovi si vnútorne vypestovať kladný vzťah k učiteľskému povolaniu, prehlbujú jeho odborné a pedagogické spôsobilosti.

Pedagogický slovník definuje odbornú kvalifikovanosť učiteľa ako: „súhrn požadovaných predpokladov pre vykonávanie určitého povolania alebo pre rovnaký druh pracovnej činnosti, a to z predpísaným stupňom zložitosti, presnosti a namáhavosti práce a vo vyžadovanej kvalite“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 110). Odborná pripravenosť je dôležitá a podstatná stránka učiteľskej profesie. Učiteľ nemôže učiť, čomu sám nerozumieme. Veľmi ľahko by sa mohol do situácie, ktorá by podlomila jeho odborné znalosti a žiaci by to mohli negatívne využiť vo svoj prospech.

V terminologickom a výkladovom slovníku sa stretáme z obdobným definovaním o kvalifikovanosti učiteľov: „pod kvalifikovanosťou možno rozumieť aj stupeň odbornej pripravenosti, súhrn schopností, vedomostí, zručností a návykov, ktoré umožňujú vykonávať určitú prácu na vyššej úrovni. Podmienkou získania kvalifikácie je absolvovanie príslušného stupňa a typu školy a zloženie kvalifikačných skúšok. Kvalifikácia je v širšom zmysle slova spôsobilosť vykonávať na profesionálnej úrovni určitú činnosť“ (Hotár et al., 2000, s. 220). Odborná kvalifikovanosť je potrebná v učiteľskej profesii a je nutné jej venovať dostatočnú prípravu, aby budúci učiteľ disponoval vysokou odbornou pripravenosťou. Prax priamo u zamestnávateľa je veľkým prínosom pre prehĺbenie odborných schopností. Európe sú štáty, ktoré vyžadujú od budúcich učiteľov prax, aby získali čo najkvalitnejšiu kvalifikovanosť

v odbore. Až po odpracovaní predpísaných rokov, môžu začať odovzdávať svoje získané skúsenosti žiakom na školách, teda môžu vzdelávať.

Průcha (2002) sa zaoberal odbornou kvalifikáciou učiteľov a rozdelil ju na dva základné zdroje, ktoré sú potrebné pri vykonávaní tohto povolania:

- na základe formálneho vzdelávania, predovšetkým v školských vzdelávacích inštitúciách, v prípade učiteľov označovaného ako počiatočné / prípravné vzdelávanie
- na základe praktických skúseností, pri výkone povolania – plne kvalifikovaný učiteľ (Průcha, 2002).

Odbornú spôsobilosť získavajú učitelia pedagogických fakúlt, ale aj napr. absolventi inžinierskeho štúdia elektrotechniky, ekonómie, strojnictva, manažmentu atď. Títo študenti nezískajú však pedagogickú spôsobilosť vo svojom odbore. Tú si môžu následne doplniť ďalším štúdiom na pedagogických fakultách. Toto štúdium im následne umožní pracovať ako učitelia podľa odboru ich zamerania. Pedagogická spôsobilosť zahŕňa vedomosti v oblasti pedagogiky, didaktiky a psychológie. Tieto poznatky umožňujú začínajúcemu učiteľovi lepšie zvládanie krízových situácií, ktoré nie sú odborne podložené. Často ide o vnútorné požiadavky žiaka, triedneho kolektívu, ktoré musí učiteľ vyriešiť. Preto musí mať znalosti z oblasti psychológie, aby vedel pochopiť potreby žiaka, triedy. Didaktika mu napr. pomôže pri rozdelení predmetu na časové úseky, aby nedochádzalo k preťažovaniu žiakov v procese vzdelávania. Je dôležité, aby začínajúci učiteľ pochopil všetky zložky spôsobilosti a vedel ich zosúladiť tak, aby výsledný efekt bol u žiaka čo najvyšší. Je na schopnostiach a príprave učiteľa, pripraviť takých žiakov do života, ktorý sa po skončení na strednej škole budú vedieť presadiť na trhu práce.

### **5.2.3 Etický kódex učiteľa**

V súlade s § 5 ods. 2 zákona 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení



neskorších predpisov (ďalej len „zákon č. 138/2019 Z. z.“) Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky vydáva a zverejňuje Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (ďalej len etický kódex).

Cieľom etického kódexu je poskytnúť základný rámec správania sa pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca. Obsahom etického kódexu sú základné morálne princípy, ktoré by mal pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec dodržiavať vo vzťahu k sebe, ostatným zamestnancom školy, žiakom, rodičom alebo iným fyzickým osobám než rodičom, ktorí majú dieťa zverené do osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu alebo zástupcom zariadení, v ktorých sa vykonáva ústavná starostlivosť, výchovné opatrenie, neodkladné opatrenie alebo ochranná výchova, výkon väzby alebo výkon trestu odňatia slobody a k verejnosti. Etický kódex má slúžiť na ochranu najvyšších ľudských hodnôt, dôstojnosti človeka a slobody na ceste za vzdelaním v duchu demokratických a kultúrnych princípov, zakotvených v Ústave Slovenskej republiky a právnom poriadku Slovenskej republiky. V súlade s § 5 ods. 3 zákona č. 138/2019 Z. z. zamestnávateľ môže rozpracovať etický kódex v pracovnom poriadku v súlade so zameraním školy alebo školského zariadenia ([www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)).

Etický kódex učiteľa bol na základe tohto dokumentu formulovaný nasledovne:

## **I. Poslanie a morálka pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca**

1. Poslaním pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca je vychovávať, vzdelávať, podieľať sa na formovaní osobnostných kvalít žiakov, učiť ich dôvere a úcte k človeku, schopnosti vážiť si slobodu, prijímať zodpovednosť a byť spravodlivým. Svojím konaním, správaním a odbornou činnosťou prispieva ku kultúre medziľudských vzťahov, k podpore morálnych spoločenských hodnôt a tradícií.
2. Morálnou povinnosťou pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca je v súlade s rešpektovaním názorovej plurality, demokracie a spoločenskej prospešnosti kriticky hodnotiť a eliminovať akékoľvek diskriminačné praktiky.
3. Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec si je vedomý svojej spoločenskej zodpovednosti a dôležitosti výkonu pracovnej činnosti. Uvedomuje

si, že procesy výchovy a vzdelávania sa prejavujú vo vzdelanostnej a morálnej úrovni žiakov a výrazne ovplyvňujú aj budúcnosť celej spoločnosti.

4. Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec sa správa v súlade s právnymi predpismi a ďalšími predpismi súvisiacimi s výkonom jeho pracovnej činnosti. Aktívne sa podieľa na kultivovaní a skvalitňovaní verejného života.

## **II. Vzťah pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca k sebe samému a k výkonu pracovnej činnosti**

Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec:

- na základe sebaznania, etického zmýšľania a konania rozvíja svoju osobnú identitu a morálnu integritu, čo je predpokladom jeho plnohodnotnej profesijnej realizácie a tým sa stáva vzorom pre žiakov a spoločnosť,
- disponuje pri výkone pracovnej činnosti slobodou voľby, ale zároveň aj zodpovednosťou v zmysle etického pôsobenia,
- spája svoju profesionalitu so stotožnením sa s vykonávanou pracovnou činnosťou a prejavovaním úsilia byť morálnou a odbornou autoritou,
- z hľadiska celoživotného vzdelávania kultivuje svoju osobnosť a vie správnym spôsobom odovzdať vedomosti a zručnosti vo výchovno-vzdelávacom procese,
- usiluje sa o kolegiálnu v pracovnom prostredí a podieľa sa na utváraní spolupracujúceho spoločenstva,
- je pri výkone pracovnej činnosti nositeľom ľudskosti, empatie, kompetentnosti a v hodnotiacom prístupe je objektívny a spravodlivý; v sociálnych a profesijných vzťahoch je otvorený a úprimný; pri osobných stretnutiach dodržiava princípy etickej komunikácie.

## **III. Vzťah pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca k žiakom, zákonným zástupcom a k zástupcom zariadenia**

Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec:

- rešpektuje rovnako všetkých žiakov, ich zákonných zástupcov a zástupcov zariadenia, bez ohľadu na ich pohlavie, náboženské vyznanie alebo vieru, rasu, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, zdravotné postihnutie, vek, sexuálnu orientáciu, manželský stav a rodinný stav, farbu pleti, jazyk, politické

alebo iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, majetok, rod alebo iné postavenie alebo bez ohľadu na to, či ide o oznamovateľa kriminality alebo inej protispoločenskej činnosti,

- dbá o dobro žiakov, kladie dôraz na starostlivosť o ich duševné zdravie a fyzické zdravie, sociálne spôsobilosti a morálne schopnosti,
- rešpektuje osobitosť každého žiaka a prihliada na jeho špecifické výchovno-vzdelávacie potreby,
- vykonáva pracovnú činnosť kompetentne, zodpovedne, zdvorilo, trpezlivo, primerane veku žiakov a v súlade s právnymi predpismi a vnútornými predpismi súvisiacimi s výkonom jeho pracovnej činnosti; spoluvytvára na pracovisku pokojné prostredie a tvorivú atmosféru, v ktorej sa žiaci budú cítiť bezpečne a budú sa radi vzdelávať,
- pomáha žiakom zaujať etické postoje, vedie ich ku kritickému mysleniu, ktoré vychádza z rešpektovania ľudskej dôstojnosti, formuje ich svedomie a vedie ich k správne a zodpovednému prežívaniu slobody a zodpovednosti za svoje skutky,
- pri výkone pracovnej činnosti aktívne chráni žiakov pred všetkými formami sociálno-patologických javov, ktoré narúšajú sebaúctu žiaka a integritu jeho osobnosti,
- spolupracuje so zákonnými zástupcami, zástupcami zariadenia a pravdivo ich informuje o dosiahnutých výchovno-vzdelávacích výsledkoch žiakov a ich vývine alebo o výsledkoch pri poskytovaní odbornej starostlivosti; usiluje sa vzbudiť ich záujem o prácu a smerovanie školy v snahe zabezpečiť čo najlepšie podmienky pre každého žiaka,
- citlivo vníma kultúrno-výchovné pozadie rodinného prostredia každého žiaka, hodnotovú orientáciu a vzdelanie zákonných zástupcov, zástupcov zariadenia, životný štýl rodiny tak, aby komunikácia medzi rodinou a školou viedla k vytváraniu pozitívnych postojov žiaka k sebe samému, vzdelaniu, práci a k životu.

#### **IV. Vzťah pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca k sebe samému, ku kolegom, k žiakom, ku škole a k verejnosti**

Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec:

- akceptuje potrebu tímovej práce vo výchove a vzdelávaní ako prirodzený rámec svojho profesionálneho pôsobenia,

- pri napĺňaní svojich cieľov dbá na stratégie a zámery školy,
- o vzniknutých problémoch otvorene komunikuje, aktívne hľadá riešenia a neprenáša zodpovednosť za svoje zlyhanie na ostatných kolegov alebo na zamestnávateľa,
- rešpektuje psychickú autonómiu a fyzickú autonómiu a jedinečnosť svojich kolegov pri výkone pracovnej činnosti,
- aplikuje svoje kompetencie v rámci základných etických princípov, pravidiel v oblasti vzťahov s rodinami žiakov, vedúcimi pedagogickými zamestnancami alebo s vedúcimi odbornými zamestnancami, kontrolnými orgánmi a s perspektívnymi zamestnávateľmi absolventov školy,
- zaujíma sa o dianie v škole a aktívne sa podieľa na činnostiach v rámci realizácie výchovy a vzdelávania a chodu školy,
- dokáže svoje pracovné postupy objasniť, zdôvodniť a niešť za ne zodpovednosť,
- chráni česť, dôstojnosť a súkromie seba samého, kolegov, žiakov, zákonných zástupcov a zástupcov zariadení; obozretne nakladá s dôvernými informáciami; nepoužije ich neoprávnené, v neprospech alebo na znevýhodnenie človeka či organizácie, ktorej sa priamo alebo nepriamo týkajú,
- svoje postavenie nevyužíva na manipuláciu a na osobný prospech,
- odmieta všetky formy diskriminácie alebo správania, ktoré by spôsobilo ujmu druhým,
- si je vedomý toho, že neetické správanie je neprijateľné nielen u neho samého, ale aj u jeho kolegov; také konanie neignoruje, netoleruje a zákonnými prostriedkami podniká aktívne kroky k jeho náprave,
- vníma proces začleňovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežného života ako integrálnu súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, pri tom spolupracuje a komunikuje s príslušnými organizáciami,
- aktívne, profesionálne a empaticky vstupuje do procesov tvorby klímy v škole tak, aby sa etablovala ako otvorený a bezpečný priestor vrátane komunikácie s mimoškolskými organizáciami, ako aj s verejnosťou (Zapletal a kol., 2018).

V texte podkapitoly sme priblížili učiteľskú profesiu, ktorá má za úlohu prehlbovať schopnosti u učiteľov. Je v nej zahrnutá podstata pedagogickej profesie a definuje všetky faktory, ktoré na ňu vplyvajú. Profesionálna cesta učiteľa nie je ľahká, aj keď si to niektorí neustále myslia. Ale nie je až také jednoduché sa denno-denne

postaviť pred žiakov a vzdelávať ich, keď napr. ich nepoznáme a nevieme či sme im dokázali dobre vysvetliť učivo, ktoré ich má ďalej posúvať v ich rozvoji. Preto majme na pamäti, že rozvoj učiteľskej profesie je nekončiaci sa proces zdokonaľovania.

### 5.3 Kompetencie učiteľa

Podľa Chalupovej (2010) v súčasnom dynamickom svete je úspešný ten, kto disponuje základnými schopnosťami použiteľnými v rozličných situáciách, profesiách a zamestnaniach. Na úrovni organizácií, ekonomických zoskupení či štátov vznikajú modely kľúčových kompetencií. V prvom rade považujeme za potrebné zadefinovať východiskové pojmy – kompetencie, kľúčové kvalifikácie, kľúčové kompetencie a profesijné kompetencie.

Synonymický slovník<sup>2</sup> kompetenciu definuje ako *právomoc* či *pôsobnosť*:

1. možnosť účinku • *pôsobenie* • *účinnosť*: pole pôsobnosti, pôsobenia, účinnosti retranslačnej stanice • *dosah*: vymaniť sa z dosahu škodlivých látok • *vplyv*: rušivý vplyv prostredia • *subšt.* dopad a
2. oblasť, v ktorej nejaká osoba al. inštitúcia vykonáva svoju činnosť • *kompetencia* • *kompetentnosť* • *právomoc*: pôsobnosť, kompetencia obecného úradu; zasahovať do cudzej pôsobnosti, kompetencie, kompetentnosti, právomoci • *oprávnenie*: oprávnenie na vykonávanie živnosti.

Armstrong (1999) konštatuje, že existuje toľko definícií kompetencií, koľko je ľudí, ktorí o nich píšú, a tých je veľmi veľa.

Podľa Tureka (2008) *kompetencia* je schopnosť (správanie, činnosť alebo komplex činností), ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. *Kompetencie* sú charakteristické prvky činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov ako pri dosahovaní priemerných a

---

<sup>2</sup>*Kompetencia*. [on-line]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné na: <http://slovník.azet.sk/synonyma/?q=kompetencia>

slabých výkonov v určitej oblasti. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje. V zhode napr. s Kurnickým (2010) alebo Kováčom (2010, cit. podľa Chalupovej, 2010) kompetenciu možno chápať aj ako správanie, ktoré vedie k vysokému výkonu.

Podľa iných autorov *kompetencia* predstavuje schopnosť aktivizovať a aplikovať zvnútornený systém vedomostí, schopností, odborných, personálnych a sociálnych zručností, hodnôt, postojov, ako aj ďalších osobnostných kvalít, ktorý je špecificky usporiadaný (miera, intenzita, pomer jednotlivých zložiek, spôsob ich zoskupenia, hierarchizácia). Môže sa aktivizovať a prejavovať v rôznych kontextoch prostredníctvom činnosti v reálnom živote. (podrobnejšie [http://www2.statpedu.sk/buxus/generate\\_page.php\\_page\\_id=724.html](http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=724.html)).

Na základe platného školského zákona je *kompetencia* vymedzovaná ako preukázaná 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 pre jeho ďalšie vzdelávanie.

Velký sociologický slovník definuje *kompetencie* ako predpoklady jedinca alebo skupiny, inštitúcie alebo organizácie zvládnuť určitú činnosť, situáciu alebo posudzovať určité javy s uvedením si širších súvislostí alebo z odborného hľadiska.

*Kompetencia* je schopnosť aplikovať výsledky vzdelávania primerane v definovanom kontexte (vzdelávanie, práca, osobný alebo profesionálny rozvoj). Kompetencie sa neobmedzujú iba na kognitívne prvky (zahŕňajúce použitie teórie, konceptov alebo tichého poznania), ale zahŕňajú aj funkčné aspekty (zahŕňajúce technické zručnosti), ako aj medziľudské atribúty (napr. sociálne a organizačné zručnosti) a etické hodnoty.

V tejto súvislosti dávame do pozornosti názor Orlińskiej-Gondor a Ziółkowského (2006), ktorí opisujú *kompetencie* ako komplex, odraz výkonnosti a účelnosti, vzťahujúce sa na situáciu, ako premenlivé a ako podstatu schopnosti rozvoja osobnosti a súčasne ako merateľné.

Aj Švec (2003) vymedzuje *kompetenciu* ako spôsobilosť, pričom tvrdí, že spôsobilý jedinec je človek, ktorý je dedične, vzdelaním a výcvikom i vlastným sebazdokonaľovaním uspôsobený na vykonávanie nejakého predmetno-vecného účelu ľudského jedinca – na výkon povolania, občianstva, rodičovstva, manželstva, spotrebiteľstva a iných hlavných životných aktivít.

*Kompetencie* predstavujú súbory činnostne zameraných a prakticky využiteľných výstupov, ktoré sa prepájajú a dopĺňajú, čím sa postupne stávajú zložitejšie a využiteľnejšie (univerzálnejšie použiteľné). Ich osvojovanie je dlhodobý a zložitý proces, ktorý sa začína v predškolskom vzdelávaní, pokračuje v základnom a strednom vzdelávaní a postupne sa dotvára v ďalšom priebehu života.

Podľa modelu KSAs (knowledge (vedomosti), skills (zručnosti) a attitudes (postoje)) *kompetencie* predstavujú vstupy v transformačnom procese, pričom jeho výstupom je správanie vedúce k vysokému výkonu.

Vodák a Kucharčíková (2007) v tejto súvislosti konštatujú, že *kompetencia* je pomerne komplikovaný pojem a medzi odborníkmi neexistuje jednoznačný názor na to, ktoré elementy a v akom objeme obsahuje.

Bechtel (2008) definuje *kompetenciu* ako kombináciu vedomostí, zručností a schopností, pričom upozorňuje na skutočnosť, že jednotlivé modely kľúčových kompetencií sa od seba odlišujú, dokonca niektoré operacionalizujú pojmy ako kľúčové oblasti učenia, postoje alebo osobnostné vlastnosti.

Podľa Kováča (2010, cit. podľa Chalupovej, 2010) je *kompetencia* spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti a postoje v praktickej činnosti – je správaním, ktoré vedie k vysokému výkonu.

Ďalej Blaško (2013) konštatuje, že mať *kompetencie* znamená mať komplexnú vybavenosť osobnosti, ktorá umožní jednotlivcovi úspešne zvládnuť úlohy a situácie v živote, v ktorých sa dokáže primerane orientovať, vykonávať vhodné činnosti, zaujať prínosný postoj.

Beneš (2003) chápe pojem *kompetencia* ako širšie, extrafunkcionálne poňatie problému kvalifikácií a v tejto súvislosti autor zdôrazňuje, že toto ponímanie nie je

„pripútané“ ku konkrétnemu pracovnému miestu, ako to spoločne tvrdia aj Belz a Siegrist (2001), Janoušková (2008), Kováč (2010, cit. podľa Chalupovej, 2010) a iní.

Podľa Kunického (2010) existuje dvojaké ponímanie *kompetencie*:

- a) kompetencia ako zodpovednosť či oprávnenie niečo rozhodnúť, vykonať;
- b) kompetencia či kompetentnosť ako schopnosť či zručnosť niečo vykonať.

Aguerrondová (2010) píše, že edukácia a výcvik sú založené na kompetenciách a dosť nečakane sa rozšírili po celom svete, osobitne v tých krajinách, ktoré sa zaviazali ponúkať použiteľnú, účelnú a účinnú edukáciu. Tento koncept odkazuje na signifikantné učenie, kde pojem kompetencie má mnohoraké významy (schopnosť vyjadrenú cez znalosť, schopnosti a postoje požadované na uskutočnenie zadanej úlohy rozumným spôsobom v reálnom prostredí alebo v inom kontexte), z ktorých každý má štyri spoločné charakteristiky: a) kompetencia berie do úvahy kontext, b) je výsledkom procesu integrácie, c) je združená s kritériami vykonania alebo spôsobu uskutočnenia a d) zahŕňa zodpovednosť.

Podľa Kurnického (2010) teda zručnosti, vedomosti, kapacity, postoje a prejavy správania tvoriace kompetencie charakterizujú nadpriemerný, excelentný výkon.

Zeunerová (2009) tvrdí, že na rozdiel od kvalifikácie ide pri *kompetencii* o schopnosti a vedomosti ľudí, ktoré nie sú nevyhnutne – ako kvalifikácie – certifikované, a tým sa nevzťahujú na dokázateľné obsahy, pretože to môžu byť aj vedomosti, ktoré boli získané prostredníctvom informálnych kanálov.

Belz a Siegrist (2001), Beneš (2003), Janoušková (2008) a Kováč (2010, cit. podľa Chalupovej, 2010) sa zhodli, že *kompetencie* sa neviažu na konkrétnu profesiu, ale presahujú jej rámec a majú dlhšiu životnosť ako kvalifikácie. Kompetenciu preto možno vymedziť aj voči schopnosti ako komplexnejšiu a zásadne determinovanú kontextom.

Podľa Aguerrondovej (2010) svojou povahou a spôsobom, ako sú nadobudnuté alebo rozvité, sa kompetencie obyčajne delia na školské (akademické), pracovné a profesionálne. Školské kompetencie rozvíjajú ľudské schopnosti riešiť problémy, zvažovať riziká, robiť rozhodnutia, pracovať v tíme, viesť, vstúpiť do vzťahov s druhými, komunikovať (počúvať, hovoriť, čítať, písať), používať počítač, chápať iné kultúry.



Nevyhnutné kompetencie v tomto zmysle sú: učiť sa niečo dosiahnuť (podľa každého druhu edukácie), učiť sa hľadať, učiť sa učiť, učiť sa študovať, učiť sa skúmať a tie, ktoré v pojmoch prezieravej vízie edukácie musia aplikovať sedem znalostí v edukácii pre budúcnosť, ktoré navrhuje Morin (1999, cit. podľa Aguerrondovej, 2010).

Existujú určité všeobecné charakteristiky pojmu *kompetencia*. Podľa Vetešku a Tureckiovej (2008) kompetencia môže byť:

- **kontextualizovaná**, zasadená do určitého kontextu – prostredia alebo situácie, ktoré sú vyhodnocované a spoluvytvárané napr. aj predchádzajúcimi vedomosťami, skúsenosťami, záujmami a potrebami ostatných účastníkov situácie a pod.;
- **multidimenzionálna**, skladá sa z rôznych zdrojov (informácie, vedomosti, zručnosti, predstavy, postoje, iné čiastkové kompetencie atď.) a predpokladá efektívne zaobchádzanie s týmito zdrojmi, ktoré sú prepojené so základnými dimenziami správania človeka;
- **definovaná štandardom**, čo znamená, že predpokladaná úroveň zvládnutia kompetencie je určená vopred, zároveň je vopred definovaný súbor výkonových kritérií (štandardov očakávaného výkonu v zmysle výsledku činnosti a správania sa jedinca);
- **má potenciál pre akciu a rozvoj**, čiže je získavaná a rozvíjaná v procesoch vzdelávania (sa) a učenia (sa), ktoré sú považované za kontinuálne, celoživotné, pričom sú odvodené od konštruktov vstupných (zdrojových) faktorov a z hľadiska získavania a rozvíjania kompetencií. Sú založené na určitom vopred vymedzenom rámci výstupných kategórií (napríklad konceptov, zručností a postojov všeobecne účinného konania jedinca).

Tobón (2007, cit. podľa Aguerrondo, 2010) tvrdí, že vďaka mnohým zdrojom jestvujú rôzne prístupy ku kompetenciám, perspektívam a epistemológiám, ktoré boli uplatnené pri rozvoji tohto konceptu, ako aj v aplikácii oboch na edukáciu a v organizáciách. Dnes sa najviac vynímajú tieto prístupy: konduktivistický, funkcionalistický, konštruktivistický a komplexný.

- Z hľadiska *konduktivismu* sa kompetencie chápu ako kľúčové správanie indivíduí slúžiace na súťaživosť organizácií – ide o empiricko-analytický a neopozitivistický prístup.
- Z hľadiska *funkcionalizmu* sa kompetencie chápu ako súbor vlastností, ktoré indivíduá musia mať, aby plnili účel pracovných procesov – profesionálov venujúcich sa osobitným funkciám – ide o prístup funkcionalizmu.
- Z hľadiska *konštruktivismu* sa kompetencie chápu ako schopnosti, vedomosti a zručnosti na riešenie ťažkostí v pracovno-profesijných procesoch v organizačnom rámci – ide o prístup reprezentovaný konštruktivismom.
- Z hľadiska *komplexnosti* sa kompetencie chápu ako komplexné procesy pri vykonávaní činností a riešení problémov súvisiacich so spôsobilosťou a etikou, hľadajúc osobnú realizáciu, kvalitu života a udržateľný sociálny a ekonomický rozvoj v rovnováhe so životným prostredím – ide o prístup komplexného myslenia.

Európska komisia predkladá tieto charaktery kompetencie:

- **komplexný charakter** – kompetencia obsahuje v sebe vedomosti, zručnosti, postoje a ďalšie zložky, ktoré boli doteraz vnímané viac samostatne,
- **činnostný charakter** – formuje sa na základe osobnej praktickej skúsenosti a činnosti a zároveň je pripravená realizovať sa v praxi,
- **procesuálny charakter** – nevyjadruje trvalý stav, ale mení svoju kvalitu počas celého života, nezastaráva ako poznatky, ale má schopnosť stále sa rozvíjať (preto môže byť základom celoživotného učenia sa a osobnej flexibility),
- **dynamický charakter** – je dynamická a rozvinutá na rôznej úrovni ako plánovaný cieľový stav je ideálnou kompetenciou, naplňajúcou určitý štandard; počas procesu osvojovania a v jeho závere existuje v latentnej podobe, možno ju len predpokladať; keď je uplatnená v učebnej alebo životnej situácii, stane sa reálnou kompetenciou a znovu môže byť rozvinutá v rôznej miere,
- **výkonový charakter** – je predpokladom na výkon subjektu v určitej oblasti činnosti a je výsledkom formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania.

Kompetencie sa, podľa Bunka (1994), delia na 4 typy:

- **kompetencie špecializácie** (*specialized competence*) – schopnosti, znalosti a zručnosti spojené so špecifikami povolania, pracovnými skúsenosťami, kvalifikáciou a pod.,
- **metodologické kompetencie** (*methodological competence*) – metódy práce, postupy riešenia situácií a problémov, samostatné nezávislé myslenie, plánovanie, výkon a hodnotenie práce, adaptabilita atď.,
- **sociálne kompetencie** (*social competence*) – chuť pracovať, spolupracovať, pomáhať iným, čestnosť, tímový „hráč“ a pod.,
- **participatívne kompetencie** (*participatory competence*) – schopnosť viesť ľudí, rozhodovať, presviedčať, organizovať a koordinovať, kombinačné schopnosti a pod.

Ak pod *kompetenciou* rozumieme súbor správania človeka, ktoré musí vedieť využiť na úspešné zvládnutie úloh a rolí vyplývajúcich z jeho napr. životnej, pracovnej, sociálnej pozície, potom môžeme v zhode s autormi Kubeš, Spilerová, Kurnický (2004), Vodák a Kucharčíková (2007) tvrdiť, že je nevyhnutné, aby boli splnené tri základné predpoklady:

- človek musí byť vnútorne vybavený vlastnosťami, schopnosťami, vedomosťami, zručnosťami a skúsenosťami, ktoré k takému správaniu nevyhnutne potrebuje;
- je motivovaný toto správanie použiť, teda vidí v ňom hodnotu a je ochotný vynaložiť týmto smerom potrebné úsilie;
- má možnosť v danom prostredí vhodné správanie použiť.

Kurnický (2010) upozorňuje aj na to, že vedomosti, zručnosti a schopnosti sú dlho známe a používané v prostredí ľudských zdrojov na výbery a vzdelávanie. Len prednedávnom si aj odborníci začali uvedomovať narastajúci význam individuálnych postojov a charakteristík, akými sú spolupráca, prispôsobivosť a iniciatívnosť, ktoré tiež ovplyvňujú výkon. Daniel Goleman v knihe *Emotional Intelligence* (1995, cit. podľa Kunického, 2010) uvádza niekoľko zjavných príkladov, ako sebauvedomenie, zanietenosť, sebamotivácia, empatia a odolnosť zabezpečujú úspech v živote a v práci. Aktuálne sa čoraz viac zdôrazňuje pri vzdelávaní pragmatizmus, jeho význam a efektívne využitie. Kompetencie tak vytvárajú pridanú hodnotu, pretože tvoria

jedinečný zdroj konkurencieschopnosti organizácie a prispievajú k celkovému výkonu organizácie prostredníctvom jednotlivcov. Prelomovou udalosťou vo využití kompetencií sa stala práca McClellanda (1973), v ktorej vyzýva pri výberoch skôr na testovanie kompetencií ako inteligencie. Od jej publikovania v roku 1973 sa objavili stovky prác o kompetenciách, pričom kvalita zoznamov kompetencií je rôzna a je to podľa autora preto, že chýba jednotná definícia pojmu *kompetencia*.

Podobne Hornby a Thomas v roku 1989 (cit. podľa Kurnického, 2010) definujú kompetenciu ako „vedomosti, zručnosti a kvality efektívnych zamestnancov“. Rovnaký zhluk vlastností a zručností navrhuje citovaný autor pomenovať termínom *dimenzia*. Používa sa skôr v súvislosti s realizáciou hodnotiacich centier a vzťahuje sa na zhluk správania, ktorý môžeme definovať konkrétnymi prejavmi správania odlišnými od iného zhluku a je pozorovateľný s istou stálosťou.

Podľa Kurnického (2010) na pravej strane kontinua sú základné ľudské vlastnosti, ktoré sú hlboko zakorenené v človeku. Tvoria pomyselný cestovný poriadok, ktorým sa človek riadi v meniacich sa podmienkach – príkladom sú inteligencia a plachosť. Tieto vlastnosti sa vyznačujú stabilitou, dôslednosťou a všeobecnosťou – stabilné sú preto, lebo sa dlho vytvárali v človeku a rovnako dlho trvá ich premena. Neznamená to však, že sú vrodené a geneticky podmienené. Dôslednosť vedie k uplatňovaniu vlastnosti v rôznych situáciách a všeobecnosť zasa umožňuje uplatniť vlastnosť pri rôznych úlohách. Ak to teda zhrnieme, možnosti sú charakteristické stálosťou v meniacich sa podmienkach. Autor ďalej uvádza, že na ľavej strane kontinua ležia také ľudské vlastnosti, ktoré sú výsledkom doterajšieho vzdelávania, práce alebo životných skúseností a ich zmena je oveľa rýchlejšia ako pri možnostiach. Tieto vlastnosti sú špecifické, a tak sa vzťahujú len na úzky okruh vedomostí a zručností, napr. názor ako využiť jadrový odpad, analýza vývoja kurzu zlata na svetovej burze. Ďalej podľa Kurnického (2010) v strede kontinua medzi extrémnymi pólmi, ktoré charakterizuje stabilita a špecifickosť, ležia dimenzie, ktoré môžeme nazvať schopnosti, kompetencie alebo všeobecné zručnosti. Tieto vlastnosti majú spoločné to, že sú dôležité pre výkon v istej definovanej oblasti práce – sú naučené a naučiteľné a relatívne stabilné v čase (Fleischman and Quaintance, 1984, cit. podľa Kurnického, 2010).

Pri definovaní kompetenčného profilu je dôležité vybrať nielen správne dimenzie, ale aj správny typ dimenzií. Ak chceme ľudí rozvíjať, nemôžeme pozorovať a hodnotiť dimenzie z pravej strany kontinua, pretože sú veľmi ťažko rozvíjateľné, takže len opíšeme stav, ale rozvoj je otázný a náročný. Preto sa osvedčuje uvádzať okrem základnej definície kompetencie aj jej dimenzie s konkrétnymi prejavmi správania. Kompetencia naozaj reflektuje aktuálnu potrebu firmy vzhľadom na jej kultúru, históriu a hlavne budúce smerovanie. Takto sa kompetencia, resp. zoznam firemných kompetencií stáva samostatne žijúcim celkom, ktorý sa môže vždy podľa zmien na trhu meniť. Firma nebude otrokom firemných kompetencií, ale, naopak, kompetencie budú slúžiť zámerom firmy.

Čo kompetencie podľa Kurnického (2010) umožňujú:

- Preniesť strategické ciele do konkrétnych krokov.
- Objasniť správanie, ktoré podporuje dôležité hodnoty a princípy.
- Stanoviť štandardy výnimočnosti, ktoré platia v celej organizácii.
- Zamerať učenie a rozvoj na dosiahnutie obchodných výsledkov.
- Poskytnúť základ na pretrvávajúcu spätnú väzbu o výkone a pokroku.
- Identifikovať súbor zručností narastajúcich na význame oproti klesajúcim, ktoré pomáhajú prekonať organizačné zmeny.
- Naštartovať rozvoj učiacej sa kultúry.
- Uľahčiť sebazvedávanie a kariérny rast pre ľahšie zamestnanie sa.
- Identifikovať a následne investovať do nadpriemerne výkonných ľudí.

Čo kompetencie podľa Kurnického (2010) nedokážu:

- Opísať každú technickú zručnosť do detailov.
- Redukovať spätnú väzbu o výkone do čísel.
- Nahradiť potrebu spätnej väzby o výkone a koučing.
- Slúžiť ako opis práce.

V tejto súvislosti pripomíname, že kompetencie ako také možno, podľa nášho názoru, vnímať v dvoch rovinách:

- *kompetencie vo vzťahu k sebe samému* – **endogénne kompetencie**, kam by sme zaradili napr. schopnosť regulovať a riadiť vlastné interakcie; schopnosť

sebapochopenia; orientácia na sebarozvoj; sebamotivácia; sebariadenie; sebahodnotenie; sebaedukácia; sebadôvera a pod. a

- *kompetencie vo vzťahu k iným ľuďom alebo procesom* – **exogénne kompetencie**, napr. schopnosť regulovať, riadiť vzájomné interakcie iných ľudí; schopnosť chápať iných ľudí; schopnosť byť orientovaný na rozvoj iných ľudí; schopnosť motivovať iných ľudí; schopnosť riadiť iných ľudí; schopnosť hodnotiť iných ľudí; schopnosť edukačného pôsobenia na iných ľudí; dôverovať ľuďom a dôveru prejavovať a pod.

Je teda zrejmé, že kompetencie ako charakteristické prvky činnosti sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov ako pri dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti. Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje.

## 5.4 Kľúčové kompetencie učiteľa

Podľa dostupných prameňov v relevantnej odbornej literatúre je zrejmé, že teórii *kľúčových kompetencií* predchádzala teória *kľúčových kvalifikácií*. Obidva koncepty významným spôsobom ovplyvnili kurikulárnu transformáciu. Vývoj konceptu prenosných kvalifikácií vo vzdelávaní z hľadiska „zastarávania“ kvalifikácií mal akcentovať použiteľnosť získaných vedomostí, poznatkov a skúseností v nových súvislostiach aj v pracovných a profesijných činnostiach.

Z pohľadu Zeunerovej (2009) je vývoj **kľúčových kvalifikácií** podložený ako teoreticky aj prakticky a to tak, že zadefinovaním prenosných kvalifikácií v novom koncepte ako transfer vedomostí, poznatkov a zručností uplatniteľných aj v nových situáciách. Aj Mužík (2004) kľúčovú kvalifikáciu chápe časť odbornosti - schopnosť prenášať prvky odbornosti do rôznych oblastí profesijných a profesionálnych činností.

Kľúčové kvalifikácie vymedzil a opísal pravdepodobne ako prvý Mertens v roku 1974 vo svojej publikácii „Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine

moderne Gesellschaft“ (cit. podľa Vetešku a Tureckiovej, 2008). Kľúčová kvalifikácia (Core Skills) je pojem, ktorý Mertens zaviedol pre vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné na výkon povolania. Ide o kvalifikácie, ktoré nie sú predmetom školského vzdelávania - uvádza sa najmä:

- Schopnosť riešiť problémy;
- Kreativita;
- Schopnosť sa učiť;
- Schopnosť odôvodňovať a hodnotiť;
- Schopnosť pracovať s informáciami;
- Schopnosť kooperovať;
- Schopnosť komunikovať;
- Schopnosť pracovať s ľuďmi;
- Schopnosť pracovať v tíme;
- Schopnosť preberať zodpovednosť;
- Samostatnosť a výkonnosť.

Zeunerová (2009) vo svojej práci spísala kritické pripomienky ku konceptu kľúčových kvalifikácií:

- mnohoznačnosť, nejednoznačnosť a obmedzená exaktnosť pojmu;
- voľnosť kurikula;
- nedostatočná akcentácia a akceptácia zmeny v uvažovaní;
- problematické prognózovanie oblasti kľúčových kvalifikácií a kurikulárnej konkretizácie;
- devalvácia elementárnych východiskových profesijných a špecifických poznatkov;
- nepostačujúce prenesenie kľúčových kvalifikácií do vyučovacích jednotiek v tom zmysle, že bol kladený dôraz na vedomosti a nie až tak na ich aplikáciu.

Mertens (1988, cit. podľa Zeunerovej, 2009) v následnom kritickom prehodnotení konceptu naznačil významné komponenty kľúčových kvalifikácií:

- popri kognitívnych schopnostiach predstavujú aj sociálne a afektívne kvalifikácie ako významné kategórie pre zvládanie životných situácií a musia byť doplnené v obsahu kľúčových kvalifikácií;

- pôvodne nie sú určené ako nástroje prispôsobenia sa, sú predovšetkým hlavným predpokladom pre utváranie sveta, v ktorom žijeme (Mertens, 1988, cit. podľa Zeunerovej, 2009).

Na základe kritiky konceptu kľúčových kvalifikácií, ktorá sa vzťahovala predovšetkým na ich osvojovanie pomocou kognitívnych schopností, sa začal v deväťdesiatych rokoch používať ďalší pojem – *klúčové kompetencie*. Keďže kritika konceptu kľúčových kvalifikácií smerovala predovšetkým na ich osvojovanie pomocou kognitívnych schopností začal sa v deväťdesiatych rokoch minulého storočia používať ďalší pojem – *klúčové kompetencie*. V ďalšom texte sa budeme venovať problematike *klúčových kompetencií*, ktorá bola známa už od 70. rokov 19. storočia v súvislosti s problematikou zamestnanosti.<sup>3</sup>

V ostatných rokoch sa záujem odborníkov sústreďuje najmä na *klúčové kompetencie*, ktoré definujú vybraní autori takto:

Belz a Siegrist (1994) definujú *klúčové kompetencie* ako spôsobilosti a zručnosti, ktoré jednotlivcovi umožňujú úspešne sa začleniť do sociálneho a pracovného života, t.j. zastávať rôzne pracovné pozície a funkcie, riešiť nepredvídateľné problémy a vyrovnáť sa s rýchlymi zmenami v pracovnom, spoločenskom a osobnom živote.

Hrmo a Turek (2003a), Turek (2008) *klúčové kompetencie* považujú za najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote.

Európska komisia (2006) definuje *klúčové kompetencie* ako prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> *Kľúčové kompetencie*. [on-line]. Dostupné na: [http://www2.statpedu.sk/buxus/generate\\_page.php\\_page\\_id=724.html](http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=724.html)

<sup>4</sup>*Kľúčové kompetencie* (2006). [on-line]. Dostupné na: [http://www2.statpedu.sk/buxus/generate\\_page.php\\_page\\_id=856.html](http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html)



Odborníci sa zhodujú v tom, že *klúčové kompetencie* by si mali osvojiť všetci občania už počas povinného školského vzdelávania, ale aj v neformálnom či informálnom vzdelávaní a rozvíjať ich počas celého života. *Klúčové kompetencie* sú súborom požiadaviek na vzdelávanie, zahŕňajúce podstatné vedomosti, zručnosti, a schopnosti univerzálne použiteľné v bežných pracovných a životných situáciách; ako cieľová kategória (vzdelávacie ciele) sú kompetencie podstatným východiskom pre stanovenie vzdelávacieho obsahu aj podmienok vzdelávania v pedagogických dokumentoch.<sup>5</sup>

Podľa Vetešku a Tureckiovej (2008) predstavujú *klúčové kompetencie* orientáciu na trh práce a súčasne aj na osobnostné predpoklady (tvorivý rozvoj osobnosti).

Blaško (2009) považuje *klúčové kompetencie* za zvnútornený, vzájomne prepojený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií, ktoré sú dôležité pre kvalitný rozvoj osobnosti jednotlivca, jeho aktívne zapojenie sa do spoločnosti, uplatnenie v zamestnaní a jeho celoživotné vzdelávanie.

V nasledujúcej práci Blaško (2013) definíciu dopĺňa konštatovaním, že *klúčové kompetencie* musia umožňovať jednotlivcovi aktualizovať nepretržite jeho vedomosti a zručnosti uplatniteľné v životnej praxi.

Belz a Siegrist (2001) v zhode s Hrmom a Turekom (2003) a Turekom (2008) považujú *klúčové kompetencie* za také vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré vyúsťujú v kompetencie, pomocou ktorých je možné v danom okamihu zastávať veľký počet pozícií a funkcií a ktoré sú vhodné na zvládanie problémov celého radu väčšinou nepredvídateľne meniacich sa požiadaviek v priebehu života. Z ďalšej dostupnej odbornej definície *klúčových kompetencií* vyplýva ich nadprofesijný charakter, napr. podľa Bressarda (1992, cit. podľa Belza a Siegrista, 2001).

Podľa Machalovej (2006) je *obsah klúčových kompetencií* široký a všeobecný, aj keď zdrojom záujmu o nich je hlavne oblasť práce, autorka taktiež upriamuje

---

<sup>5</sup> *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* [on-line]. Dostupné na: [www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...](http://www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...)

pozornosť na to, že sú často spájané aj s prívlastkom „meta“, aby sa zdôraznil ich široký záber a využitie.

Súčasná vzdelávacia politika sa výrazne orientuje na podporu osvojovania si a ďalšieho rozvoja kľúčových kompetencií, napr. v rámci Európskej únie bola v roku 2000 Radou Európy prijatá Lisabonská stratégia, ktorej podstatou je pretvoriť Európu tak, aby sa stala najkonkurencieschopnejšou a najdynamickejšou spoločnosťou sveta.

Kaščák – Pupala (2009) v tejto súvislosti konštatujú, že pojem *klúčové kompetencie* je vyprodukovaný súčasným politickým a ekonomickým rámcom uvažovania o vzdelávaní a že spolu s týmto pojmom tento rámec dotvárajú ďalšie pojmy – vedomostná spoločnosť a celoživotné vzdelávanie.

Podľa Hučínovej (2005) sa kladie dôraz na rozvíjanie *klúčových kompetencií* v spoločnosti založenej na vedomostiach a súčasne sa kladie dôraz na potrebu identifikácie kľúčových kompetencií a ich zaradenie do obsahov vzdelávania, zabezpečenie ich osvojovania každým bez rozdielu, a tým zjednodušenie vzdelávania a zamestnateľnosti občanov.

Prínosy pre jednotlivca, ktoré mu prináša osvojenie si *klúčových kompetencií* si všímajú aj Belz a Siegrist (2001), pričom uvedení autori tvrdia, že vďaka ich zvládnutiu človek nielen uplatňuje naučené flexibilne a v závislosti od konkrétnej situácie, ale je aj schopný:

- meniť podľa svojich potrieb to, čo sa naučil;
- integrovať do existujúceho systému nové alternatívy myslenia, konania;
- vyberať z viac alternatív najvhodnejšiu;
- obohacovať svoje konanie vytvorením vlastnej rovnovážnej pozície v živote spájaním novonadobudnutých komponentov s už osvojenými a kreovať ďalšie.

*Kľúčové kompetencie* teda reprezentujú v súčasnom vzdelávaní cieľovú kategóriu, vyjadrenú v podobe výstupov. V kurikulárnych dokumentoch sú všeobecne formulované ako súbory predpokladaných vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnôt dôležitých pre osobný rozvoj a uplatnenie každého jedinca. Ich poňatie i obsah vychádza z hodnôt spoločností prijímaných a všeobecne zdieľaných predstáv o

tom, ktoré kompetencie prispievajú k vzdelávaniu, spokojnému a úspešnému životu človeka a na posilňovanie funkcií občianskej spoločnosti. <sup>6</sup>

Je snahou, aby *klúčové kompetencie* tvorili neprehliadnuteľný základ vzdelávania na všetkých úrovniach a aby k ich vytváraniu smeroval a prispieval všetok vzdelávací obsah aj aktivity a činnosti, ktoré v škole prebiehajú. Klúčové kompetencie tak získavajú ústrednú pozíciu v rámcových vzdelávacích programoch.<sup>7</sup>

Ako tvrdí Blaško (2010) niektoré klúčové kompetencie je nutné si osvojiť, aby sme mohli získavať klúčové kompetencie iné, niektoré sú spojené viac s vedomosťami a zručnosťami, iné zasa s osobnými postojmi. Mať kompetencie znamená mať komplexnú vybavenosť osobnosti, ktorá umožní jednotlivcovi úspešne zvládnuť úlohy a situácie v živote, v ktorých sa dokáže primerane orientovať, vykonávať vhodné činnosti, zaujať prínosný postoj. Z hľadiska kvality života znamená poskytnúť jednotlivcom také vzdelanie, ktoré im umožní viesť zmysluplný a bohatý osobný život, zapojiť sa efektívne do sveta práce, aktívne sa zúčastňovať na demokratickom riadení a živote spoločnosti. Klúčové kompetencie musia umožňovať jednotlivcovi aktualizovať nepretržite jeho vedomosti a zručnosti uplatniteľné v životnej praxi. Preto definícia a výber klúčových kompetencií sú vždy ovplyvňované tým, čo práve daná spoločnosť považuje za hodnotné a rozhodujúce.

Základy klúčových kompetencií ako pripravenosti človeka pre úspešné uplatnenie sa v živote, by – podľa Blaška (2013) - mali byť osvojené do ukončenia povinnej školskej dochádzky a mali by vytvárať východisko pre ďalšie vzdelávanie ako súčasť celoživotného učenia sa. Priority výberu klúčových kompetencií v rámci Lisabonského procesu boli stanovené tieto tri priority:

- rozvoj osobnosti človeka v priebehu celého života, schopnosť sledovať vlastné životné ciele, vzdelávať sa po celý život,
- aktívne občianstvo a zapojenie sa do spoločnosti, schopnosť aktívneho zapájaniu sa človeka do diania v spoločnosti,

---

<sup>6</sup> *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání.* [on-line]. Dostupné na: [www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...](http://www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...)

<sup>7</sup> tamtiež

- zamestnateľnosť človeka, schopnosť získať zodpovedajúce a kvalitné zamestnanie na trhu práce (Blaško, 2013).

Proces osvojovania kľúčových kompetencií je teda celoživotný. Požiadavkou doby teda je, že model kľúčových má byť významnou súčasťou školských vzdelávacích programov a celoživotného vzdelávania.

#### 5.4.1 Štruktúra, systém, klasifikácia a znaky kľúčových kompetencií

Ako jeden z výsledkov konferencie OECD „Vzdelávanie pre zajtrajšok“ (Bratislava, 2001) vznikol návrh *systemu kľúčových kompetencií* podľa OECD:

- dobrá schopnosť učiť sa, vrátane motivácie k učeniu sa;
- schopnosť samostatne navrhovať vlastné celoživotné vzdelávacie stratégie, pomoc ostatným v tomto smere; dobre vyvinuté schopnosti organizácie času;
- schopnosť učiť sa s inými a učiť sa od nich – práca v tíme – popri zachovaní schopnosti samostatného učenia sa;
- schopnosť vytvárať siete v osobnom styku i v styku na diaľku;
- zručnosť v práci s informačnými a komunikačnými technológiami;
- poznávacie schopnosti a schopnosti nepoznávajúceho charakteru pre účely kontaktu s neustále meniacim sa svetom a pre účely pohybu v ňom;
- ľudské a sociálne kompetencie pre účasť na živote komunity a spoločnosti;
- náročnosť a kritické myslenie, schopnosť vyrovnáť sa s hlavnými hodnotami a úlohami, s ktorými sa spoločnosti konfrontujú v 21. storočí;
- jazykové a komunikačné schopnosti nad rámec materinského jazyka v prostredí medzinárodného sveta, popri zachovaní tolerantnosti a uznávania iných kultúr.

OECD (2006) odporúča členským štátom, aby používali Európsky referenčný rámec Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie (Úradný vestník EÚ, 2006). Rámec stanovuje osem *kľúčových kompetencií*: 1. komunikácia v materinskom jazyku; 2. komunikácia v cudzích jazykoch; 3. kompetencie v matematike a základné

kompetencie v oblasti prírodných vied a techniky; 4. digitálne kompetencie; 5. naučiť sa učiť; 6. spoločenské a občianske kompetencie; 7. iniciatívnosť a podnikavosť; 8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.<sup>8</sup>

Hrmo a Turek (2003b) vymedzujú tieto *klúčové kompetencie*: 1. Informačné kompetencie; 2. Učebné kompetencie; 3. Kognitívne kompetencie; 4. Interpersonálne (sociálne) kompetencie; 5. Komunikačné kompetencie a 6. Personálne kompetencie. Autori upozorňujú, že jednotlivé kategórie kľúčových kompetencií nie sú usporiadané hierarchicky a všetky kategórie kľúčových kompetencií považujú za rovnako dôležité. Autormi navrhnuté kategórie kľúčových kompetencií sú kompatibilné so systémami kľúčových kompetencií v štátoch EÚ a OECD (Hrmo a Turek, 2003b).

Pre lepšie pochopenie univerzálnosti *klúčových kompetencií* aj procesu ich postupného nadobúdania a zdokonaľovania v priebehu života a vzdelávanie jedinca Smolíková (2005) bližšie charakterizuje vybrané prejavy, na základe ktorých môžeme povedať, že jedinec je (na rôznej úrovni svojho rozvoja a vzdelávania) v tej ktorej oblasti kompetentný (spôsobilý):

Kompetencia učiť sa znamená, že jedinec je na svojej úrovni schopný napr.:

- vnímať učenie ako prirodzený, otvorený celoživotný proces, obohacujúce kvalitu ľudského života;
- rozvíjať svoje schopnosti a zručnosti potrebné k efektívnemu učeniu, zdokonaľovať svoje učebné stratégie, obohacovať a prehĺbovať svoju dôkazovú skúsenosť;
- pristupovať k učeniu iniciatívne, s aktívnym záujmom;
- výsledky vzdelávania uplatňovať v živote aj v ďalšom učení a tak neustále posúvať vpred hranice svojich možností.

Kompetencia riešiť problémy znamená, že jedinec je na svojej úrovni schopný napr.:

- vnímať problémy ako samozrejmu súčasť života a učenia;
- chápať ich ako výzvu k riešeniu, ako príležitosť k vlastnému rozvoju i k pôsobeniu na svoje okolie;

---

<sup>8</sup> *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – Európsky referenčný rámec*. (2006) [on-line]. Dostupné na: ([http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)). Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločností. 2007 – 12 s. NC-78-07-312-SK-C

- pristupovať k problémom aktívne, riešiť ich iniciatívne a inovatívne;
- pri ich riešení postupovať spôsobom racionálnym, konštruktívnym a účelným, vedúcim k cieľu;
- získané skúsenosti vyhodnocovať a využívať ich pri riešení ďalších problémov a situácií, s ktorými sa v učení i v živote stretne (Smolíková, 2005).

Ďalej podľa Smolíkovej (2005) kompetencia komunikovať znamená, že jedinec je na svojej úrovni schopný napr.:

- používať prirodzené prostriedky komunikácie na vyjadrenie svojich myšlienok, názorov, pocitov, mienok aj úsudkov i k načúvaniu a porozumeniu druhým;
- ústretovo komunikovať so svojím okolím, kultivovane sa dohovárať a vyjednávať, a tak prispievať k vzájomnému porozumeniu;
- používať svoje komunikačných schopností k ďalšiemu učeniu;
- užívať technických aj informačných prostriedkov k vlastnému rozvoju a učenia, k riešeniu problémov i k otvorenej komunikácii s okolitým svetom;

Kompetencie sociálne a personálne znamenajú, že jedinec je na svojej úrovni schopný napr.:

- vystupovať autonómne;
- vnímať a prijímať hodnoty spojené s dôstojnými a kultivovanými vzťahy medzi ľuďmi, chrániť ich, uplatňovať a rozvíjať;
- zaujať prosociálne postoje, spolupracovať a spolupodieľať sa na aktivitách aj rozhodnutiach, a prispievať tak k pohode prostredia;
- odmietať spoločensky nežiaduce správanie a brániť sa jeho dôsledkom;
- adaptovať sa na prostredie a jeho bežné premeny.

Kompetencie činnostné a občianske znamenajú, že jedinec je na svojej úrovni schopný napr.:

- vnímať svoju spolupatričnosť s prírodným i spoločenským prostredím, kultúrnym i multikultúrnym svetom, uvedomovať si osobnú, občiansku i ľudskú zodpovednosť;
- rešpektovať pravidlá, etické aj právne normy a požiadavky spoločnosti, ktorej je členom;

- zaujať zodpovedný vzťah k práci i učeniu, k pracovným i tvorivým aktivitám aj ich výsledkom;
- vystupovať aktívne, prejavovať činnosť, pracovitosť a podnikavosť;
- vnímať, prijímať, rozvíjať a chrániť hodnoty spojené so zdravím a bezpečím, s životom a životným prostredím i hodnoty vytvorené človekom (Smolíková, 2005).

Výber kľúčových kompetencií vychádza z všeobecne zdieľaných predstáv spoločnosti o tom, ktoré kompetencie prispievajú k spokojnému a úspešnému životu jedinca a z hodnôt spoločnosťou všeobecne prijímaných. Smolíková (2005) uvádza, že súlade s prioritami spoločnosti boli ako kľúčové stanovené tieto kompetencie:

- kompetencie k učeniu;
- kompetencie k riešeniu problémov;
- kompetencie komunikatívne;
- kompetencie sociálne a personálne;
- kompetencie činnostné a občianske.

Tieto súbory zručností, poznatkov, hodnôt a postojov nie sú izolované, ale sú vzájomne prepojené a previazané. V zhode s Bagalovou (2005), vychádzajúc z potrieb učiacej sa spoločnosti opisujeme faktory, ktoré podporujú orientáciu *na kľúčové kompetencie*:

- spoločné problémy krajín Európskej únie;
- znižuje sa pravdepodobnosť, že človek bude po celý život vykonávať rovnakú prácu;
- rastie tempo technického pokroku, čím mnohé vedecké poznatky „zastarávajú“;
- moderné komunikačné prostriedky prispievajú k rýchlejšiemu vyhľadávaniu a prenášaním nových poznatkov;
- úroveň a kvalita edukačného systému, tvorivosť, participácia občanov štátu (zdá sa) sa stali formujúcimi a rozhodujúcimi činiteľmi ďalšieho vývoja spoločnosti;
- kvalitné vzdelávanie a vzdelanie sú zdrojom osobného a osobnostného rastu a profesionálneho a profesijného rozvoja jednotlivcov v danej spoločnosti (Bagalová, 2005).

Blaško (2010, 2013) uvádza, že vzdelávanie v každom odbore má smerovať k tomu, aby si jednotlivec vytvoril, na úrovni zodpovedajúcej jeho schopnostiam

a učebným predpokladom nasledujúce oblasti kľúčových kompetencií, ktoré sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú:

1. *komunikačné* (pripravenosť k dorozumievaniu sa v materinskom a cudzích jazykoch) - mať komunikačné kompetencie znamená porozumieť a interpretovať myšlienky, pocity a informácie v ústnej a písomnej podobe a zapojiť sa do komunikácie v rôznych vzdelávacích, pracovných a životných situáciách, aj v cudzích jazykoch.
2. *matematicko-vedné* (pripravenosť k využívaniu matematiky, základov vedy a techniky v bežnom živote) - mať tieto kompetencie znamená funkčne využívať matematické vedomosti a zručnosti v rôznych životných situáciách, používať základné vedomosti a metódy vied na objasňovanie prírodných zákonitostí, uplatňovať ich v oblasti technológií a pri vysvetľovaní vedecko-technického pokroku.
3. *informačné* (pripravenosť k využívaniu informačno-komunikačných technológií a k narábaniu s informáciami) - mať informačné kompetencie znamená využívať počítač a jeho príslušenstvo na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií a na komunikáciu a účasť v spolupracujúcich sieťach prostredníctvom internetu.
4. *na riešenie problémov* (pripravenosť tvorivo a kriticky samostatne riešiť problémy bežného života) - vzdelávanie má smerovať k tomu, aby jednotlivec bol pripravený tvorivo a kriticky riešiť samostatne bežné pracovné a mimopracovné problémy.
5. *učebné* (pripravenosť k učeniu sa ako sa učiť) - mať učebné kompetencie znamená naučiť sa efektívne sa učiť, pokračovať a zotrvať v učení sa, zorganizovať vlastné učenie sa, účinne hospodáriť s časom a s informáciami, a to tak individuálne ako aj v skupinách, vyhodnocovať dosiahnuté výsledky a pokrok v učení sa, reálne si stanovovať potreby a ciele svojho ďalšieho vzdelávania.
6. *personálne a sociálne* (pripravenosť k sebautváraniu, sebariadeniu osobnosti a k interpersonálnym vzťahom) - mať tieto kompetencie znamená stanovovať si na základe poznania svojej osobnosti primerané ciele osobného rozvoja v oblasti záujmovej i pracovnej, starať sa o svoje zdravie, spolupracovať s ostatnými v skupine a prispievať k utváraniu vhodných medziľudských vzťahov.
7. *pracovné a podnikateľské* (pripravenosť k zamestnateľnosti a k uskutočňovaniu myšlienok) - mať tieto kompetencie znamená iniciatívne meniť myšlienky na



skutky, optimálne využívať svoje osobnostné a odborné predpoklady, uplatňovať tvorivosť, inováciu a riskovanie, plánovať a riadiť projekty pre dosiahnutie cieľov, pre úspešné uplatnenie sa vo svete práce, zmocniť sa príležitostí pre budovanie a rozvoj svojej profesijnej kariéry, i v celoživotnom vzdelávaní.

8. *občianske a kultúrne* (pripravenosť k zapájaniu sa do občianskeho života a k podporovaniu kultúrnych hodnôt) - mať uvedené kompetencie znamená uznávať hodnoty a postoje podstatné pre život v demokratickej spoločnosti a dodržiavať ich, konštruktívne sa podieľať na dianí v spoločnosti, konať v súlade s jej trvalo udržateľným rozvojom, uvedomovať si dôležitosť tvorivého vyjadrovania myšlienok, skúseností a emócií, podporovať hodnoty národnej, európskej i svetovej kultúry Blaško (2010, 2013).

Turanová (2011) uvádza tieto *znaky kľúčových kompetencií*:

- Ovládnuť definitívne kľúčové kompetencie nie je možné.
- Kľúčové kompetencie majú dlhšiu životnosť ako kvalifikácia.
- Kľúčové kompetencie znamenajú ďalšie vzdelávanie. Nadobúdanie a rozvoj kľúčových kompetencií je celoživotný proces, ktorý je udržiavaný dynamikou nového učenia a preučovania.
- Mať kľúčové kompetencie znamená schopnosť riešiť problémy, byť kreatívny, mať schopnosť myslieť, zdôvodňovať a hodnotiť, kooperovať a komunikovať, schopnosť niesť zodpovednosť, samostatnosť a výkonnosť.
- Kľúčové kompetencie nie sú izolované schopnosti, ale schopnosti vzájomne sa prelínajúce, ovplyvňujúce a slúžia na ďalší rozvoj vlastnej osobnosti.

Ako tvrdia Hrmo a Turek (2003b) *kľúčové kompetencie* sú také kompetencie, ktoré sú využiteľné vo väčšine (aj v zatiaľ ešte neexistujúcich) povolanií, ktoré umožnia jedincovi zastávať celý rad pracovných pozícií a funkcií, vykonávať rôzne povolania a ktoré sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnávať s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote. Kľúčové kompetencie majú slúžiť na riešenie mnohých a rozmanitých problémov, v rôznych kontextoch, na dosahovanie viacerých cieľov, majú sa uplatňovať nielen v rôznych povolaniach, ale aj v rôznych oblastiach ľudskej činnosti: v škole, v práci, v spoločenskom i v osobnom živote. Osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a

to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom, spoločenskom i politickom živote atď. Osvojenie si kľúčových kompetencií nie je iba vecou osobného úsilia jedinca, ale vyžaduje priaznivé sociálne a ekologické prostredie.

Chalupová (2010) v tejto súvislosti uvádza, že ako najčastejšie sa javili tieto *klúčové kompetencie absolventa VŠ*:

- komunikácia (schopnosť efektívne komunikovať - ústne i písomne, v slovenčine i v cudzom jazyku);
- riešenie problémov (schopnosť identifikovať a riešiť problémy na základe kritického a tvorivého myslenia);
- tímová práca (schopnosť efektívne pracovať s inými ľuďmi ako člen skupiny);
- riadenie seba samého (schopnosť efektívne riadiť seba samého a organizovať svoje aktivity);
- práca s informáciami (schopnosť získavať, analyzovať, usporadúvať, tvoriť a kriticky hodnotiť informácie s použitím výpočtovej techniky);
- schopnosť učiť sa nové veci;
- podnikavosť (schopnosť pretaviť myšlienky do aktivít a výsledkov);
- zanietenie (schopnosť nadchnúť sa pre ideu a získať vnútornú motiváciu);
- kultúrna citlivosť (schopnosť pochopiť, oceniť a využiť rozdielnosť);
- zodpovednosť (Chalupová, 2010).

Podľa Hrma a Tureka (2003b) v základnom strategickom dokumente vlády SR v oblasti výchovy a vzdelávania *MILÉNIUM: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov* patrí rozvíjanie kľúčových kompetencií medzi hlavné ciele výchovy a vzdelávania. Kompetencie sa vymedzujú ako spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti. Majú nadpredmetový charakter a ich realizácia je viazaná skôr k metódam vyučovania ako k obsahu učiva. Za kľúčové kompetencie sa v tomto dokumente považujú:

- komunikačné schopnosti a spôsobilosti, to znamená ústne a písomne sa vyjadrovať, vysvetľovať, čítať s porozumením, vyhľadávať, uchovávať a používať, komunikovať informácie, tvoriť informácie a to aj v cudzích jazykoch,

- personálne a interpersonálne schopnosti obsahujú spôsobilosti sebazdokonaľovania a výkonnosti, schopnosti racionálne a samostatne sa celý život vzdelávať, kontrolovať sa, regulovať svoje správanie, patrí sem aj sebatvorba, tvorba progresívnych medziľudských vzťahov, schopnosť pracovať v tíme, preberanie zodpovednosti, schopnosti starať sa o svoje zdravie a životné prostredie, byť tolerantným, rešpektovať všeľudské etické hodnoty, uznávanie ľudských práv a slobôd, a i.,
- schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy, identifikovať ich, analyzovať, navrhovať riešenia spätne-väzobne ich zhodnocovať a učiť sa z nich, vedieť pracovať aj v náročných, záťažových podmienkach,
- pracovať s modernými informačnými technológiami, zručnosti pracovať s osobným počítačom, internetom, využívať rozličné informačné zdroje a informácie v pracovnom aj mimopracovnom čase;
- v odbornom a prírodovednom vzdelávaní patrí medzi kľúčové kompetencie aj realizácia numerických, symbolických aplikácií.
- formovať občiansku spoločnosť, ide o schopnosť občanov prispievať na miestnej, štátnej, európskej i globálnej úrovni k rozvíjaniu demokratického systému spoločnosti, k trvale udržateľnému hospodárskemu a sociálnemu rozvoju štátu so zodpovednosťou voči životnému prostrediu a zachovaniu života na zemi (Hrmo a Turek, 2003b).

V tejto súvislosti považujeme za zaujímavé uviesť názor Veselého (2010), ktorý vymedzil tzv. civilizačnú gramotnosť a uvádza tieto jej komponenty:

- *Finančná gramotnosť* – ako sa postarať o svoje financie, zaistenie seba a rodiny do budúcnosti, ako netrieť biedu, ako nenaletieť rafinovaným marketingovým trikom.
- *Inštitucionálna gramotnosť* – schopnosť konať s úradmi, vedieť si vyplniť žiadosť, daňové priznanie, vybavovať agendu s poisťovňou a podobne.
- *Pohybová gramotnosť* – schopnosť pracovať s vlastným telom, športovať, ovládať správne držanie tela. Pohyb zlepšuje kondíciu, sebavedomie. Šport zlepšuje fungovanie tela i mysle, je prevenciou mnohých civilizačných ochorení.
- *Sociálna alebo emocionálna gramotnosť* – schopnosť úspešne zvládať medziľudskú komunikáciu, túžby. Bez ťažkostí vychádzať s ľuďmi, aj konfliktnými. Nepodľahnúť manipulatívnym technikám niektorých ľudí.

- *Počítačová, digitálna gramotnosť* – ovládať základnú prácu s počítačmi a digitálnymi prístrojmi ako mobily, prehrávače, hodinky. Digitálne sa ovláda čoraz viac prístrojov, takže je dobré vedieť aspoň základy.
- *Internetová gramotnosť* – vedieť rýchlo nájsť čo treba, pracovať efektívne s e-mailom, webom, nestrácať čas jalovou komunikáciou v rôznych on-line komunitách.
- *Mediálna gramotnosť* – schopnosť správne používať masovokomunikačné prostriedky ako televízia, rozhlas, denná tlač. Vedieť odlíšiť reklamu od filmu, bulvárne hlúposti od dôležitej informácie, neinvestovať všetok voľný čas do sledovania televízora. Nepodľahnúť manipulácii reklamy a médií, nenechať sa preťažiť balastnými informáciami.
- *Kartografická gramotnosť* – vedieť sa zorientovať v mapách, plánoch, nestratiť sa v meste, alebo pri turistike.
- *Ekologická gramotnosť* – pochopiť vzťahy, súvislosti a spoluzodpovednosť.
- *Kultúrna gramotnosť* – vnímať kultúrne hodnoty, prípadne ich aj tvoriť.
- *Pracovná gramotnosť* – vedieť si nájsť zamestnanie, podnikanie, vystupovať správne v rámci pracovného kolektívu, odolnosť voči stresu.
- *Zdravotná gramotnosť* – vedieť, čo zdravie upevní, čomu sa vyhýbať, kde sa poradiť, robiť aktívne prevenciu, nenaletieť šarlatánom (Veselý, 2010).

Podľa nášho názoru aj keď autor v tomto prípade používa pojem gramotnosť, v podstate je možné povedať, že prostredníctvom gramotnosti vymedzuje isté nevyhnutné kompetencie pre prežitie v súčasnej civilizácii.

Keďže jedným z kľúčových komponentov práce učiteľa/riaditeľa je aj manažovanie seba a iných za všetky existujúce typológie kľúčových kompetencií uvádzame štruktúru Teplickej (2011), ktorá opisuje základné *kľúčové kompetencie*, ktorými by mal disponovať manažér:

- *Intelektuálne kompetencie* vychádzajú z požiadavky určitej úrovne dosiahnutého vzdelania na pracovnej pozícii manažéra. Predstavujú základné zručnosti, vedomosti, tvorivosť, kritické myslenie, jazykové znalosti.
- *Komunikačné kompetencie* súvisia s požiadavkou aktívnej komunikácie, spôsobilosť vyjadrovať sa ústne a písomne primerane situácii, využívať informácie

získané čítaním a porozumieť im, zapájať sa do diskusie, prezentovať svoj názor, pracovať v tíme, asertívne riešiť konflikty.

- *Informačno-technologické kompetencie* súvisia s počítačovou gramotnosťou a zručnosťou pri zbere a spracovaní informácií, s možnosťou využívať rôzne informačno-komunikačné technológie, pracovať s počítačovou softvérovou podporou pri riešení rozsiahlych úloh, využívať nástroje prezentovania svojich reportov, možnosti prezentácie firmy na webových stránkach, ako aj možnosti aplikovať vo firme rôzne manažérske systémy riadenia.
- *Personálne kompetencie* zahŕňajú rozvoj osobnej identity, harmonické ľudské vzťahy, mravné a etické správanie sa, prácu v kolektíve, toleranciu, schopnosť kompromisov, ale aj starostlivosť o vlastné zdravie a zdravý spôsob života, empatiu, osobný rozvoj a rozvoj kariéry, motiváciu.
- *Manažérske kompetencie* sú tie, ktoré súvisia priamo s pracovnou pozíciou manažéra, ktorá si vyžaduje ovládanie práce v strese, riešenie problémov, samostatné rozhodovanie, rýchlu adaptabilitu, preberanie zodpovednosti, manažovanie si času, iniciatívu, asertivitu, vytrvalosť, schopnosť vyjednávať, viesť, rozhodovať, odolávať pri neúspechu a odolávať prekážkam v práci (Teplická, 2011).

K slabým stránkam kľúčových kompetencií je možné uviesť, že spoločnosť, ktorá je založená na vedomostiach a súčasne kladie dôraz na identifikáciu a následné rozvíjanie kľúčových kompetencií, ich zaradenie do obsahov vzdelávania má šancu rásť. Taktiež zabezpečenie osvojenia kľúčových kompetencií každým bez rozdielu, aj pri zohľadnení prínosov pre jednotlivca, ktorý ich zvládnutím nielen uplatňuje naučené, ale vie aj flexibilne použiť a modifikovať v závislosti od konkrétnej situácie existujú skupiny odborníkov, ktorí sa kriticky vyjadrujú k problematike kľúčových kompetencií má šancu progresívne rásť. Aj Mertens (1974, cit. podľa Zeunerovej, 2009) vo svojej práci zdôraznil, že mentálna kapacita nemá byť už viac využívaná ako úschovňa faktov, ale mala by byť využívaná ako spúšťača centrála pre inteligentné reakcie. Peters (2001, cit. podľa Kaščáka a Pupalu, 2010) hovorí o požiadavkách na nové kurikulum, ktoré sa odráža aj v nových akcentoch na úrovni regionálnych štandardov vzdelávania, profiloch kvalifikácií, výkonových štandardoch učiteľov i v systémoch národného testovania.

Kaščák a Pupala (2010) prirovnávajú zmenu kurikula vplyvom uprednostňovania kompetencií k jeho zmene na podnikateľské kurikulum – tu je

dôležitý uhol pohľadu posudzovania kvality vzdelávania na základe kritérií ekonomickej užitočnosti, pričom napr. podnikavosť a iniciatívnosť sú už zahrnuté do aktuálnych cieľov vzdelávania v školách a súčasne sú aj zaradené do zoznamu kľúčových kompetencií. Z tohto konceptu vyplýva, že vyššie uvedené autori si plne uvedomujú realitu posudzovania indivíduí na základe súhrnu individuálnych kompetencií, ktorými prispievajú k ekonomickej prosperite danej spoločnosti. Kaščák a Pupala (2010) ďalej upozorňujú, že základnou črtou je snaha prostredníctvom etablovania kompetencií ako cieľov vzdelávania a ako princípu dizajnovania jeho obsahu o rozpustenie deliacej čiary medzi všeobecným a odborným vzdelávaním, pričom podnikateľské kurikulum a celkovo koncept celoživotného učenia (sa) sú prispôbené ekonomickým záujmom a zameriavajú sa na pokrytie takých potrieb, ktoré by patrili skôr k cieľom odborného vzdelávania. V tejto súvislosti vyššie uvedení autori citujú Štecha (2007, cit. podľa Kaščáka a Pupalu, 2010), ktorý si všíma zmeny vzťahov medzi sociálnymi skupinami, a to najmä z pohľadu zavedenia (kľúčových) kompetencií do vzdelávania, ktoré môže byť základom nových mocenských vzťahov medzi sociálnymi skupinami, podľa autora sa tým zavádza asymetria do vzťahov v prospech zamestnávateľov, podnikateľov, ekonomickej praxe na úkor školy, učiteľov, žiakov, študentov a všeobecnej kultúry.

Kaščák a Pupala (2010) ďalej píšú o redizajnovaní obsahu vzdelávania v zmysle podnikateľskej kultúry tak, aby reflektovalo nové skutočnosti vyžadujúce vysoko spôsobilého flexibilného pracovníka, ktorý vlastní požadované zručnosti v manažmente, informačných technológiách, komunikácií, riešení problémov a kreovaní rozhodnutí.

Z dlhodobejšieho hľadiska sa kritika kľúčových kompetencií vyššie uvedených autorov ukazuje v mnohých komponentoch ako oprávnená s prihliadnutím aj na anticipačné vyjadrenia sociológov v kontexte spôsobu života nasledujúcich generácií.

Ku kľúčovým kompetenciám z hľadiska celoživotného vzdelávania uvádzajú Kaščák a Pupala (2009), ak je vedomostná spoločnosť spoločnosťou, ktorej ekonomicke fungovanie vyžaduje participáciu na kolobehu poznatkov, ak sú kľúčové kompetencie spôsobilosťami, ktoré sa vyvíjajú a menia, pričom dospievajúci môže kompetenciu získať alebo strácať, ...potom je celkom jasné, že celkové poňatie

vzdelávania v tomto myšlienkovom politickom rámci je uzavreté osobitným zvýraznením konceptu celoživotného vzdelávania.

Stotožňujeme sa s názorom Kaščáka a Pupalu (2009), že koncept celoživotného vzdelávania má v súčasnosti definitívne podčiarknuť významnosť vzdelávania pre zabezpečenie efektívneho fungovania vedomostnej spoločnosti a každého človeka v nej, má ukázať, že vzdelávanie nie je len prípravnou etapou na neskorší produktívny život ľudí a presvedčuje, že permanentné vzdelávanie sa musí stať integrálnou súčasťou života ľudí, na ktorých spoločnosť založená na vedomostiach a jej ekonomická podstata kladie nový typ požiadaviek. V súlade napr. s Tamášovou (1999, 2007) považujeme za samozrejmé, že vyššie uvedené vymedzenia a východiská kľúčových kompetencií z hľadiska celoživotného vzdelávania bolo potrebné implementovať do záväzných dokumentov v našich podmienkach a zabezpečiť ich efektívnu aplikáciu v priamej edukačnej praxi, následne venovať pozornosť dosiahnutým zlepšeniam či pomenovať prípadné rezervy a vymedziť ďalšie stratégie efektívneho zabezpečenia procesov celoživotného vzdelávania.

Mužík (2006) charakterizuje *profesijnú kompetenciu* ako určitú schopnosť pracovníka a vnútornú motiváciu zastávať určitú pracovnú pozíciu, hrať pracovné role a dosahovať žiaducu úroveň pracovného výkonu. Autor teda vymedzil profesijnú kompetenciu ako kombináciu vedomostí, zručností a pracovných návykov na jednej strane a spôsobov efektívneho správania sa a konania pracovníka na určitej pracovnej pozícii na druhej strane.

Švec (1998) *profesijnú kompetenciu* stotožňuje s profesijnou socializáciou a charakterizuje ju ako proces prenosu a prijatia špecifických vzorcov profesionálneho správania sa, zmýšľania a sociálneho cítenia, špecifických foriem kultúry profesionálnej práce v tej ktorej oblasti, ktoré si vyžaduje si osvojenie poznatkov, jazyka, výkonov alebo hodnôt tej ktorej profesie.

Machalová (2006) upozorňuje na to, že *profesijná kompetencia* býva v odbornej literatúre často redukovaná na odbornú kompetenciu (odborné spôsobilosti), ktorú však autorka považuje za nevyhnutnú časť širšie vymedzeného systému profesijnej kompetencie.

Podľa nášho názoru existujú tri elementárne oblasti profesijnej kompetencie –

- a) *špecializácia* alebo odbornosť, profilácia v konkrétnej pracovnej pozícii človeka, je daná stupňom dosiahnutého vzdelania a umocňuje držiteľa osvedčenia pôsobiť v činnostiach systému práce pričom obsah tvoria ciele, formy, prostriedky, podmienky, činnosti, komunikácia, kompetencie, výkon, výsledky a pod.;
- b) *sebariadenie* čiže riadenie, vedenie seba samého spojené s osobnosťou pracovníka, napr. pracovná motivácia, pracovná etika, sebarozvoj, morálne vlastnosti a pod.;
- c) *riadenie iných*, ktorého podstatou sú východiská vyplývajúce z postavenia pracovníka v systéme organizačného usporiadania inštitúcie a z toho vyplývajúcich kompetencií a vlastností osobnosti zameraných na iných ľudí – riadenie, vedenie ľudí, motivácia pracovníkov a pod.

Podľa Janouškovej (2008) zložky *profesijnej kompetencie* sú rovnako dôležité a spolu tvoria súbor profesijných schopností, respektíve zručností a predpokladov, ktoré sú rozvoja schopné a umožňujú efektívne vykonávať konkrétnu pracovnú funkciu alebo súbor funkcií.

Nevyhnutnou kompetenciou pracovníkov v edukácii je, podľa Machalovej (2006), taká profesijná kompetencia, ktorá v sebe zahŕňa odbornú, sociálnu a psychologickú kompetenciu:

- *odborná kompetencia* – jej podstatou je odborných výkonov v danej profesii, spôsob profesionálneho a profesijného správania sa, zmýšľania, foriem práce v profesii, osvojením si jazyka, poznatkov a hodnôt profesie;
- *sociálnu kompetenciu* autorka poníma ako rozvinutý (vzhľadom na sociálnu kontrolu adekvátny) systém správania sa a činnosti jedinca v sociálnom prostredí. Sociálnu kompetenciu považuje za spôsob individuálneho psychického zvládania permanentne sa rozvíjajúceho systému medziľudských a medziosobných vzťahov v sociálnom prostredí, so zmyslom pre požiadavky života v spoločnosti;
- *psychologická kompetencia* je podmienená individuálnym a jedinečným spôsobom prežívania, ktoré sa navonok prejaví v správaní sa a činnosti individua. Psychologickú kompetenciu je možné identifikovať ako schopnosť jednotlivca poznávať svoju osobu, permanentne si uvedomovať svoju osobu a rozširovať si vedomie o svojej osobe. V psychologickej kompetencií je obsiahnutá sociálno-psychologická a osobnostná kompetencia.



*Profesijnú kompetenciu edukátora* opisuje aj Knotová (2003), ktorá v tejto súvislosti uvažuje o odborných interdisciplinárnych predmetových znalostiach, profesijno-pedagogických, pedagogicko-psychologických, ale aj osobnostných kvalitách.

Základným predpokladom pre zodpovedajúce rozvíjanie kompetencií detí“ žiakov je adekvátne úroveň učiteľských kompetencií. V literatúre sa stretávame s používaním viacerých termínov: učiteľské kompetencie, pedagogické kompetencie, edukačné kompetencie, profesijné či profesionálne kompetencie a pod.

V Pedagogickom slovníku (2009) sú *kompetencie učiteľa* vymedzené ako súbor profesijných zručností a dispozií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Kompetencie učiteľa sú získavané učením, čiastočne sú dané genetickými potencialitami – to je širšie chápanie kompetencií. Užšie ich chápeme len ako výsledok vzdelania učiteľa (Průcha – Walterová – Mareš, 2009).

Kompetencie učiteľa nachádzajú svoj odraz najmä v humanistickej koncepcii výchovy a vzdelávania, v ktorej sa uvádza zoznam rozličných hľadísk, prístupov, techník a metód učiteľa (Zelina, 2011).

Kyriacou (1996) uvádza sedem základných pedagogických spôsobilostí (kompetencií) učiteľa – plánovacie, realizačné, riadiace, vytvárania klímy v triede, udržanie disciplíny, hodnotenie a sebahodnotenie – reflexia vlastnej práce.

Kasáčová (1999) vymedzuje systematický trojdimenzionálny model spôsobilostí učiteľa. Vychádza pritom z troch sfér učiteľskej profesie, a to z výkonovej (činnosti učiteľa – spôsobilosť plánovať, realizovať a evalvovať edukáciu), vzdelanostnej (jeho kvalifikačné predpoklady – pedagogická, odborná, predmetová a metodická spôsobilosť) a funkčnej (funkcie učiteľa v edukácii: teoreticko-poznatková, personálno-sociálna a prakticko-činnosť). Uvedená autorka považuje za jednu z významných pedagogických činností v rámci učiteľských kompetencií spôsobilosť pedagogického diagnostikovania (Kasáčová, 2004).

Petlák (2000, 2012) zdôrazňuje, že pedagogicko-didaktickými kompetenciami učiteľa vo všeobecnosti možno označiť činnosti učiteľa, ktoré sú realizované a pozorované predovšetkým vo výchovno-vzdelávacom procese. Uvažuje o ich dvoch rozmeroch a hľadáčkách:

- rozmer, hľadisko *psychologické*, t. j. osobnosť s jej prejavmi (inteligencia, schopnosti, emócie, charakter, záujmy atď.);
- rozmer, hľadisko *praxologické*, prejavujúce sa v profesionálnej pripravenosti a v správnom vykonávaní rôznych pedagogických činností.

Dargová (2001) definuje *pedagogickú kompetenciu* ako komplexnú vybavenosť učiteľa tvoriť a riadiť edukačný proces. Učiteľ by mal disponovať tvorivými kompetenciami na modernú, tvorivú výchovu a vzdelávanie, ktorá sa orientuje nielen na rozvoj kognitívneho rozmeru dieťaťa/žiaka, ale i na jeho dynamickú sféru, aby sa tak rozvíjal celý tvorivý potenciál dieťaťa/žiaka pre tvorivé činnosti a život.

Hupková – Petlák (2004), Siedlaczek-Szwed (2011) *učiteľské kompetencie* členia na:

- *Komunikačné kompetencie* – viesť dialóg s jedincom, skupinou, aj sám so sebou, umožňovať vzájomnú komunikáciu ostatným. vyjadrujú nielen to, aby učiteľ vstupoval do dialógu so žiakmi, ale aj to, aby umožňoval žiakom vzájomnú komunikáciu. Vyučovanie, ktoré môžeme označiť ako komunikatívne sa vyznačuje empatiou a poznávaním názorov, záujmov a problémov žiakov. Tento druh kompetencie nemusí znamenať len komunikáciu medzi učiteľom a žiakom a žiakmi navzájom, ale aj medzi učiteľmi navzájom. Komunikačné kompetencie však môžu znamenať aj schopnosť študenta – budúceho učiteľa matematiky znamenať pripravenosť k dorozumievaniu sa v materinskom a cudzích jazykoch. Mať komunikačné kompetencie znamená porozumieť a interpretovať myšlienky, pocity a informácie v ústnej a písomnej podobe a zapojiť sa do komunikácie v rôznych vzdelávacích, pracovných a životných situáciách, aj v cudzích jazykoch,
- *Odborno-pedagogické kompetencie* – využívať vo svojej práci vedomosti nielen zo svojho odboru (pedagogiky, psychológie), ale aj iných odborov (informatiky, filozofie, sociológie atď.).
- *Didakticko-metodické kompetencie* – dôkladne poznať obsah vzdelávania, riadiť a usmerňovať výchovno-vzdelávací proces s využitím aktivizujúcich a kreatívnych metód.
- *Autokreatívne kompetencie* – uvedomovať si potrebu kreatívnosti, obohacovať ňou svoju každodennú činnosť.

- *Interakčné kompetencie* – vzájomne na seba pôsobiť (jedinec, skupina, spoločenstvo) vytvárať vzájomné vzťahy.
- *Poznávacie kompetencie* – záujem učiteľa o nové vedomosti a permanentné sebavzdelávanie. Učebné kompetencie znamenajú naučiť sa efektívne sa učiť, pokračovať a zotrvať v učení sa, zorganizovať vlastné učenie sa, účinne hospodáriť s časom a s informáciami, a to tak individuálne ako aj v skupinách.
- *Interpretačné kompetencie* – správne interpretovať realitu, dianie vo svete, aktualizovať ju na základe jej poznania, len tvorivý učiteľ si všíma a analyzuje konanie okolo seba, monitoruje dianie vo svete, v prírode a spoločnosti.
- *Realizačné kompetencie* – príprava učiteľa na bezprostredné vyučovanie (výber vhodných prostriedkov, vytváranie vhodných podmienok, výber vhodných zásad, metód...).
- *Ochranné kompetencie* – učiteľ dbá nielen na bezpečnosť žiakov, ale aj navodzuje pozitívnu klímu v triede, zbavuje žiakov strachu zo školy, učenia, náročnosti učiva, starať sa o zverených žiakov, chrániť ich, predchádzať problémom.
- *Asertívne kompetencie* – učiteľ nepresadzuje svoj názor za každú cenu, snaží sa získať pre svoj názor žiaka, rodiča, kolegu, citlivo a zdôvodnene presadzovať názor a získanie partnera.
- *Negosociačné (úzko späté s asertívnymi) kompetencie* – konať dôstojne, bez stresu, presvedčať, získavať žiakov, rodičovskú verejnosť, partnerov pre niečo, čo je potrebné (pre inovácie atď.), schopnosť učiteľa jednať so žiakmi s cieľom vzbudiť u nich tvorivosť a aktivitu. Učiteľ s touto kompetenciou iniciatívne mení myšlienky na skutky, optimálne využíva svoje osobnostné a odborné predpoklady, uplatňuje tvorivosť, inováciu a riskovanie, plánuje a riadi projekty pre dosiahnutie cieľov, pre úspešné uplatnenie sa vo svete práce.
- *Facilitátorské kompetencie* – napomáhať rozvíjať celistvú osobnosť dieťaťa a aj seba samého.
- *Morálne kompetencie* – zamýšľať sa nad vlastnou osobnosťou na základe mravnej sebareflexie.
- *Kooperatívne kompetencie* – spolupracovať s deťmi, rodičmi, kolegami, širšou verejnosťou, viesť ich k vzájomnej spolupráci medzi sebou.
- *Organizátorské kompetencie* – pružne reagovať na neustále sa meniace podmienky, na nové situácie a pod., učiteľ uplatňuje vo svojej práci viaceré

kompetencie, správne organizuje nielen svoju prácu, ale aj prácu žiakov. Vzdelávanie učiteľa má smerovať k tomu, aby jednotlivec bol pripravený tvorivo a kriticky riešiť samostatne bežné pracovné a mimopracovné problémy.

- Informačno-mediálne kompetencie – učiteľ by mal vedieť pracovať a využívať rôzne informačné technológie a viesť žiakov k ich správne mu využívaniu. Mať informačné kompetencie znamená využívať počítač a jeho príslušenstvo na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií a na komunikáciu a účasť v spolupracujúcich sieťach prostredníctvom internetu, vedieť pracovať aj s najmodernejšími IKT, využívať rôzne informačné technológie.
- Tvorivo-autorské kompetencie – byť tvorivý vo vzťahu k ostatným, ale aj k sebe samému.

Rozvoj kľúčových kompetencií učiteľa je dôležité aj v komponentoch :

- *sociálno-komunikačné spôsobilosti* (učiteľ sa vie efektívne vyjadrovať verbálne - ústnou aj písomnou formou i neverbálne, uplatňuje vhodné formy a postupy v komunikácii, na pokročilej úrovni využíva technické prostriedky medzi osobnej komunikácie),
- *spôsobilosti v oblasti matematického a prírodovedného myslenia a v oblasti informačno-komunikačných technológií* (vedie žiakov k používaniu základného matematického myslenia v praktickom živote, používaniu vybraných IKT pri učení sa a vyučovaní, komunikácií pomocou elektronických médií, vedie žiakov k zručnosti vyhľadať informácie na internete, používať vyučovacie programy, chápať rozdiel medzi reálnym a virtuálnym svetom a uvedomiť si riziká spojené s používaním IKT a internetu),
- *spôsobilosť učiť sa učiť a riešiť problémy* (uplatňovať rôzne techniky osvojovania si poznatkov, naučiť vyberať, hodnotiť a spracovávať získané informácie, riešiť problémové situácie adekvátne na svojej úrovni),
- *osobné, sociálne a občianske spôsobilosti, spôsobilosť vnímať a chápať kultúru* (vie žiakov nasmerovať k pozitívnemu sebaobrazu a sebadôvere, uvedomovať si dôležitosť ochrany svojho zdravia, odhadnúť dôsledky svojich činov, uvedomiť si práva a povinnosti, osvojiť si základy spolupráce v skupine, viesť k vyjadrovaniu prostredníctvom umeleckých prostriedkov, oboznamovať s kultúrou a tradíciami).

Blaško (2010) konštatuje, že proces osvojovania kľúčových kompetencií je celoživotný. Model kľúčových kompetencií má byť významnou súčasťou školských vzdelávacích programov a požiadavky na ich rozvoj pre rôzne typy a stupne vzdelávania sú stanovené v štátnych vzdelávacích programoch. Kľúčové kompetencie majú dlhšiu „životnosť“ ako odborná kvalifikácia, preto môžu slúžiť ako základ pre ďalšie učenie sa. Kľúčové kompetencie nemôžu nahradiť odborné znalosti, môžu však viesť k ich lepšiemu využívaniu. Získavať kľúčové kompetencie znamená mať schopnosť a byť pripravený učiť sa po celý život. Je to výzva, aby pre človeka bol život učením sa a učenie sa životom. Nadobúdanie kľúčových kompetencií je celoživotný proces, udržiavaný dynamikou nového vzdelávania a prevzdelávania človeka.

Predmetom našej publikácie sú kompetencie učiteľa vo všeobecnosti. Ak vychádzame z definície, že kompetencie učiteľa obsahujú súbor vedomostí, poznatkov, schopností, zručností a skúseností ako aj fyzickej a psychickej pripravenosti tieto kvality využiť na efektívne vykonávanie určitých úloh, funkcií alebo rolí v súlade s pridelenou právomocou a všeobecným očakávaním tak je, podľa nášho názoru, dôležité najskôr venovať pozornosť predpokladaným kľúčovým kompetenciám, ktorými by mali byť vybavení absolventi stredoškolskej edukácie (budúci učitelia v materských školách alebo vychovávatelia v školských kluboch detí) a vysokoškolského vzdelávania (učitelia primárneho vzdelávania a stupňov vyššie), ktorí získali kvalifikáciu učiteľa a následne kľúčovým kompetenciám učiteľov, ktorí sú v priamej edukačnej praxi.

## **5.5 Triedny učiteľ**

Významnú časť práce učiteľa predstavuje práca s triednym kolektívom - triednictvom. 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 vcitovaniu sa do problémov žiakov, spolupatričnosti a úcte 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). 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). Táto definícia podčiarkuje afektívnu stránku pôsobenia učiteľa na poste triedneho učiteľa. Myslíme si, že práve toto je jeho prioritná úloha a s tvrdením

autorke 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). 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 učiteľia 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.

### **5.5.1 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 trávajú 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 píšucich 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).

### **5.5.2 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. Zamieriava 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).

### **5.5.3 Práca triedneho učiteľa 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).

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. Jenou 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.

## 5.6 Pracovná spokojnosť učiteľov

**Spokojnosť** vo všeobecnosti definujú Půček, Kocourek a kol. (2005) ako určitý názor človeka, jeho subjektívne vnímanie toho, s čím je alebo nie je spokojný, vnímanie toho, do akej miery (ne)boli naplnené jeho požiadavky, predstavy, očakávania v situáciách, ktoré prežíva alebo služieb, ktoré sú mu poskytované. Ak sa realita zhoduje s očakávaniami, jedinec je spokojný, ak nie, je nespokojný (Půček – Kocourek a kol., 2005). Jeho spokojnosť sa znižuje do tej miery, do akej jeho požiadavky, očakávania, predstavy naplnené neboli. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že spokojnosť je relatívna.

V kontexte pracovného prostredia môžeme hovoriť o **pracovnej spokojnosti** ako úrovni spokojnosti človeka, ktorú cíti v súvislosti so svojou prácou, pričom tento pocit je založený predovšetkým na individuálnom a subjektívnom vnímaní spokojnosti jedincom (Daft, 2014). Štikar et al. (2003) v tomto kontexte konštatujú, že pracovná spokojnosť sa dá vnímať vo vzťahu k jednotlivcovi a súčasne aj ako sociálny jav, kým Kollárik et al. (2004) definujú pracovnú spokojnosť ako psychologickú kategóriu, vyjadrujúcu stránku psychického vyrovnania sa človeka s prácou, jej znakmi a charakteristikami.

Podľa Dafta (2014), pracovnú spokojnosť je možné vnímať v dvoch základných rovinách:

- Emocionálna pracovná spokojnosť, ktorej podstatou sú emócie, prežívané v práci, k práci a o práci ako celku;
- Racionálna pracovná spokojnosť zamestnanca ktorá, odráža niektoré aspekty práce, napr. plat, pracovný čas alebo zamestnanecké výhody.

Z iného pohľadu Dawis pripomína dôležitosť uvedomiť si, že existujú rôzne druhy pracovnej spokojnosti. Celková pracovná spokojnosť je vždy kombináciou vnútorných a vonkajších faktorov pracovnej spokojnosti:

- Vnútoraná pracovná spokojnosť je, keď pracovníci berú pri hodnotení do úvahy len druh práce, ktorú vykonávajú, sú úlohy, ktoré tvoria túto prácu.
- Vonkajšia pracovná spokojnosť je, keď pracovníci berú do úvahy pracovné podmienky, ako je ich odmeňovanie, spolupracovníci, nadriadení a pod. (Dawis, 2014).

Dva vyššie uvedené typy sa líšia, a to pomáha pozrieť sa na pracovné miesta z oboch hľadísk. Napríklad, ak človek nie je spokojný so svojou súčasnou prácou, je potrebné, aby sa sám seba opýtal, do akej miery je to spôsobené druhom práce, ktorú vykonáva a do akej miery je to spôsobené podmienkami práce. Ak nie je spokojný s druhom práce, môže to zmeniť iba jedinec sám, v tomto prípade môžeme hovoriť o endogénnom faktore pracovnej spokojnosti a ak je nespokojný s podmienkami práce, zmena musí prísť zvonku, ide o exogénny faktor pracovnej spokojnosti.

Kubáni (2011) navrhuje k problematike spokojnosti pristupovať zohľadňujúc nasledovné špecifiká:

- Celková a čiastková spokojnosť – celková spokojnosť vyjadruje všeobecnú mieru vzťahu k vykonávanej pracovnej činnosti. Čiastková spokojnosť sa vzťahuje k jednotlivým faktorom ovplyvňujúcim prácu, ktorých úroveň môže byť veľmi rozmanitá. Súbor čiastkovej a celkovej spokojnosti/nespokojnosti sa v individuálnom hierarchickom usporiadaní prejavuje v celkovej spokojnosti.
- Intenzita spokojnosti – vyjadruje intenzitu prežívania, ktorá sa môže pohybovať od maximálnej spokojnosti po maximálnu nespokojnosť.
- Stálosť spokojnosti – vyjadruje stabilitu či premenlivosť prežívania. Relatívna stálosť sa vysvetľuje niektorými individuálnymi charakteristikami jednotlivca.



- Pracovná spokojnosť ako psychologický obsah, vzťahujúci sa na jednotlivca a pracovnú spokojnosť, ako sociálny jav, vzťahujúci sa na skupiny pracovníkov, na celú inštitúciu.
- Pracovná spokojnosť ako aktuálny momentálny stav človeka alebo proces a jeho vývoj v určitom časovom intervale, určite smerovanie a premenlivosť v čase.
- Pracovná spokojnosť ako situačná reakcia na meniace sa pracovne podmienky a spokojnosť/nespokojnosť ako určitá trvalejšia osobnostná črta, dispozícia (Kubáni, 2011).

Vyššie uvedené môže zhrnúť do 3 bodov:

- pracovná spokojnosť je výsledkom individuálneho, subjektívneho vyhodnotenia jedinca;
- pracovná spokojnosť je pozitívne osobnostné naladenie jedinca (opakom by bola nespokojnosť) – či už je to emócia alebo postoj, je súčasťou osobnostnej výbavy jedinca;
- pracovná spokojnosť má silný sociálny kontext.

### **5.6.1 Faktory ovplyvňujúce pracovnú spokojnosť učiteľov**

Daft uvádza päť faktorov, ktoré majú, ako hovoria výsledky doposiaľ zrealizovaných výskumov, priamy vplyv na pracovnú spokojnosť zamestnancov vo všeobecnosti a ktoré môžu byť sledované a merané v tejto súvislosti:

- Plat alebo pracovné bonusy,
- Práca sama o sebe (t.j špecifiká práce - projekty, zodpovednosť, náplň práce, náročnosť práce a pod.),
- Pracovné príležitosti (t.j rozšírenej zodpovednosti, ďalší pracovný postup a pod.),
- Vzťahy s nadriadenými,
- Interakcia a vzťahy na pracovisku so spolupracovníkmi (Daft, 2014).

Podľa Buráka medzi tradične rozhodujúce faktory, podľa ktorých zamestnanci, a teda aj učitelia, štandardne hodnotia ich mieru spokojnosti v práci, patria predovšetkým:

- súlad medzi požiadavkami zamestnávateľa a úžitkami zamestnanca,
- stabilita a dlhodobosť práce,
- dĺžka pracovného času,
- náročnosť (miera zložitosti) práce,
- výška odmeny za prácu (primeranosť platu, ale i ostatné zložky benefitov, dodatková dovolenka, investície do vzdelávania),
- komplexná atraktívnosť práce (dobré meno školy),
- charakter práce (napríklad kreatívna alebo monotónna, či duševná, či fyzická, rizikovosť),
- kvalita ľudských zdrojov,
- úroveň kolegiálnych vzťahov v škole,
- osobnosť riaditeľa (resp. ostatných nadriadených – napr. predseda predmetovej komisie, školský koordinátor a pod.),
- možnosť kariérneho postupu,
- príležitosť a podpora profesionálneho rozvoja,
- štýl pracovného prostredia (vybavenosť pracoviska, kultúra školy),
- výška investícií do vzdelávania,
- príležitosť cestovať do zahraničia verus nutnosť používať v práci cudzie jazyky,
- spoločenská akceptácia práce (úcta alebo neúcta, rešpekt k nej),
- balík sociálneho programu pre zamestnancov školy,
- vzdialenosť pracoviska od bydliska a prístupové možnosti dopravy (pešo, autom, autobusom,...),
- nakoľko človeka konkrétna práca baví (či sa v nej nájde a či ho bude baviť; či bude do nej chodiť s radosťou, nadšením a šťastím alebo so strachom a traumou) Burák (2010).

Po dôkladnej analýze dostupných zdrojov, za kľúčové z pohľadu faktorov, ovplyvňujúcich pracovnú spokojnosť učiteľov v súlade s Kubánim (2011), považujeme nasledovné:

1. **Obsah a charakter práce.** Vzťah vykonávanej práce a pracovnej spokojnosti je zložitý. Svoju rolu tu má spoločenské ohodnotenie práce učiteľov a prestíž profesie, ale aj konkrétne prostredie, v ktorom je práca vykonávaná. Dôležitú úlohu má aj subjektívne hodnotenie učiteľskej profesie a miera identifikácie pracovníka s ňou. Pozitívna podoba, teda spokojnosť alebo skôr spokojnosť, sa vyskytuje obvykle v školách, ktoré dávajú učiteľovi väčší priestor pre sebarealizáciu, tvorivé uplatnenie a sebapresadenie, kde je práca zaujímavá a rozmanitá a kde sa objavuje možnosť samostatného rozhodovania.
2. **Mzdové ohodnotenie učiteľa.** Mzda alebo plat patria medzi významné zdroje pracovnej spokojnosti. Finančné ohodnotenie pôsobí ako silný faktor nespokojnosti, najmä ak je vnímané ako nepriaznivé. Pre niektorých učiteľov je dominantnou veličinou a môže byť súčasťou ich osobnej prestíže a vysoko postavenou hodnotou. Výška platu alebo mzdy vždy vystupuje v určitých reláciách spoločenskej prestíže profesie - často nehrá rolu výška mzdy, ale mzdové relácie medzi spolupracovníkmi, ovplyvnené napr. osobným ohodnotením.
3. **Pracovná perspektíva.** Poznanie možností pracovnej perspektívy (kariéry) značne ovplyvňuje pracovnú motiváciu, na pracovnú spokojnosť má však veľmi diferencovaný vplyv. Pracovné perspektívy sú učiteľmi obvykle v rámci pracovnej spokojnosti pociťované ako obmedzené. Vieme však, že postup na základe pracovných výsledkov si ľudia cenia viac ako postup po odslúžených rokoch. Na funkčnom vzostupe v hierarchii školy si učitelia často cenia viac zaujatie mocenskej pozície a s ňou spojené statusové symboly ako výšku platu.
4. **Vedúci pracovník.** Riaditeľ školy ovplyvňuje spravidla v značnej miere pracovnú spokojnosť. Štýlom riadiacej práce a svojou autoritou sa výrazne podieľa na prevažujúcej sociálnej klíme školy. Nepriaznivo ju ovplyvňuje rôznymi formami autoritatívneho vedenia, neodbornosťou, ale i nerozhodnosťou, nespravodlivým konaním, hrubosťou, nedôslednosťou a pod. Pozitívne sa na pracovnej spokojnosti podieľa svojou náročnosťou, rozhodnosťou, spravodlivosťou a sociálnou citlivosťou, prípadne ďalšími svojimi osobnosťnými vlastnosťami a spôsobmi konania. Nespokojnosť s riaditeľom, predovšetkým konfliktné vzťahy s nadriadeným, patria k okolnostiam, ktoré majú značnú váhu pri rozhodovaní o odchode učiteľa zo školy.

5. **Pracovná skupina.** Pedagogický zbor a vzťahy, ktoré v ňom vystupujú, sú významným činiteľom pracovnej spokojnosti. Vyplyva to z faktu, že pracovná činnosť má sama o sebe spoločenský charakter, vždy ide o spoluprácu s inými ľuďmi. Kolegovia sú pre učiteľa obvykle zdrojom mnohých podnetov, ktoré svojím rozsahom mnohokrát i značne prekračujú potreby pracovného procesu (neformálne medziľudské vzťahy, interakcia, a komunikácia). Skupina plní celý rad funkcií (facilitačnú, poradnú, korektívnu a pod.), umožňuje jednotlivcom uspokojovať ich sociálne potreby a vytvárať istú kvalitu spoločenskej klímy. Spokojnosť s kolektívom môže „prekrývať“ nespokojnosť s inými faktormi. Nespokojnosť sa veľmi ťažko kompenzuje a vytvára vážny problém pri pôsobení pracovníka v organizácii.
6. **Organizácia práce.** Organizácia práce je často skôr zdrojom pracovnej nespokojnosti. Je tomu tak pravdepodobne preto, že ju učitelia vnímajú ako vonkajšiu, na nich nezávislú a zmenám pochádzajúcim z ich iniciatívy ako neprístupnú. Môžeme sem zaradiť aj nedostatočnú informovanosť učiteľov a nedostatočnú komunikáciu na rôznych úrovniach. Všetky uvedené príčiny možnej nespokojnosti sa objavujú v analýzach v poradí významnosti vysoko a radoví učitelia ich chápu ako nedostatky v riadení školy.
7. **Podmienky práce.** Podmienky práce - ide o fyzikálne podmienky (osvetlenie, hluk, vibrácie, teplota vzduchu, vlhkosť vzduchu, prašnosť atď.) môžu byť zdrojom pracovnej nespokojnosti, hoci v školskom prostredí zohráva dôležitú úlohu nielen stav budovy školy, ale i jej vybavenie, materiálno-technické podmienky a pod.
8. **Úroveň sociálnej starostlivosti,** do ktorej sa výrazne premietajú celospoločenské vplyvy, žiaduce i nepriaznivé zmeny v spoločnosti (Kubáni, 2011).

## 5.6.2 Pracovná nespokojnosť učiteľov

Podľa Rudyho a kol. (2001) formy vyjadrenia nespokojnosti, a teda aj pracovnej nespokojnosti, sú rôzne. Pracovníci sa sťažujú, odmietajú plniť príkazy, vyhýbajú sa zodpovednosti, ohovárajú, stávajú sa ľahostajnými a apatickými, absentujú na pracovisku, poškodzujú dobré meno organizácie na verejnosti. Hoci to nie je pre učiteľskú profesiu charakteristické, prejaviť sa môže i rozkrádanie majetku školy či sabotáže. Robbins (cit. podľa Rudyho a kol., 2001) znázorňuje vyjadrenie nespokojnosti štyrmi odpoveďami – odchod, aktívny prejav, lojalita, nevšímavosť – na dvoch dimenziách – konštruktívnosť/deštruktívnosť, aktivita/pasivita.

- **Odchod** – nespokojnosť učiteľa je vyjadrená podaním výpovede a jeho odchodom zo školy, učiteľ sa zaujíma o nové miesto.
- **Prejav** – verbálne vyjadrenie – učiteľ sa aktívne a konštruktívne pokúša zmeniť dané podmienky smerom k lepšiemu (či už úspešne alebo neúspešne), podáva zlepšovacie návrhy, diskutuje o probléme s vedením školy.
- **Lojalita** – pracovník síce pasívne, ale optimisticky očakáva zlepšenie daných podmienok. Dôveruje vedeniu školy a bráni svoju školu v prípade jej kritiky z vonkajšieho prostredia.
- **Nevšímavosť** – učiteľ znižuje kvalitu a efektívnosť svojej práce, svoju snahu, zvyšuje sa počet jeho absencií.

Aktívne vyjadrovanie sa pracovníkov k daným podmienkam, ako aj ich lojalita, spadajú do konštruktívnej formy správania, pripúšťajú toleranciu voči nepríjemnej situácii, a tak umožňujú obnovu uspokojujúcich pracovných podmienok (Rudy a kol., 2001).

Vo vzťahu k pracovnej nespokojnosti Rudy a kol. (2001) píš, že negatívne správanie na pracovisku je vo svojej podstate prejavom neriešeného dysfunkčného konfliktu v tomto prostredí. Takéto správanie sa vyskytuje aj v prípadoch, keď učitelia nevedia, nechcú, alebo nemôžu prejsť svoju nespokojnosť. Neriešený konflikt vedie k snahe učiteľov odreagovať sa iným spôsobom, prípadne vyvoláva zníženie alebo stratu úsilia a rezignáciu. Niekedy ide o istú formu obranných mechanizmov, t.j. copingu, avšak so silnejšími dôsledkami pre organizáciu. Dysfunkčnému konfliktu je v prvom rade potrebné venovať pozornosť z toho dôvodu, že tento, už len tým, že následne

odpútava pozornosť učiteľov a iniciuje napríklad fluktuáciu, je neželaným javom v organizácii.

Znížená pracovná spokojnosť a znížený pocit spolupatričnosti so vzdelávacou inštitúciou sú, podľa vyššie uvedeného autora, postojmi, ktoré vznikajú u učiteľov vtedy, keď začnú negatívne hodnotiť rozličné aspekty svojej práce. Učiteľ zmení svoj postoj voči práci na základe dlhodobejšieho alebo intenzívnejšieho konfliktu a nie na základe jednorazovej udalosti. Na druhej strane, už trochu väčší dysfunkčný konflikt, ktorý zamestná pozornosť učiteľa, môže viesť k zníženiu jeho pracovnej spokojnosti. Zníženie pracovnej spokojnosti môže byť následkom otvoreného konfliktu, ale aj neprejaveneho konfliktu, ktorý môže prameniť z pociťovanej nerovnosti medzi zamestnancami. Nerovnosť je sprevádzaná stavom "nesúladu", ktorý vystupuje ako hybná sila na nastolenie rovnosti. Ak jednotlivec pociťuje nerovnosť v porovnaní s iným učiteľom, začne mať pocit nespravodlivosti, ktorý sa snaží napraviť vo svoj prospech, či už znížením výkonu, alebo presvedčením nadriadených, aby zmenili jeho situáciu (Rudy a kol., 2001).

Vedome znížené výkony sú bezpochyby javom, ktorý každej škole škodí. Učitelia však často pracujú menej, ako sú schopní, a to z viacerých dôvodov. Najčastejšie tak činia zo strachu, že keď vedenie školy zistí, koľko sú schopní naozaj urobiť, budú na nich kladené vyššie nároky a budú musieť čeliť vyšším očakávaniam. Niekedy znižujú svoje výkony preto, lebo sú nespokojní so svojím príjmom a riadia sa filozofiou, že "treba pracovať do výšky vlastného platu". Učitelia tiež môžu mať vlastnú predstavu o tom, čo je férový výkon za plácu, ktorú dostávajú a nielenže sami pracujú málo, taktiež nahovárajú iných kolegov, aby pracovali menej.

V tejto súvislosti Dušek a Hudečková (2013) pripomínajú zvyšujúcu sa mieru syndrómu vyhorenia ako súčasť nízkej pracovnej spokojnosti, v našom prípade učiteľov, u ktorých je tento jav vážnym problémom a medzi odbornou verejnosťou aj často diskutovanou témou. Ďalší autori Frankovský a Lajčín (2012) píšú o rôznych spôsoboch zvládania náročných záťažových situácií a v súlade s Rudym a kol. (2001) pripomínajú, že zvýšená absencia učiteľov na pracovisku je často prvým prejavom nespokojnosti zamestnancov alebo nejakého neriešeného konfliktu. Ako uvádzame vyššie, učitelia môžu zvýšiť počet absencií vtedy, keď nie sú spokojní so štýlom riadenia školy, ale aj vtedy, keď majú pocit, že sa k nim vedenie správa nespravodlivo alebo diskriminačne. Absencie tak vznikajú z pocitu bezmocnosti voči konfliktu a vzdelávacej

inštitúcii ako celku. Je to forma únikového riešenia konfliktu. Pre školu však absencie predstavujú závažný problém, pretože je potrebné zabezpečiť kvalifikované suplovanie za chýbajúcich pedagógov, čo je pri niektorých vyučovacích predmetoch zložité.

Krádeže a obohacovanie sa na úkor organizácie, ako aj sabotáž, sa v učiteľskej profesii objavujú len ojedinele – v tomto prípade môže ísť najmä o digitálnu techniku, kancelárske potreby, príp. využívanie materiálneho vybavenia pre súkromné účely.

Aj napriek subjektívnej pracovnej nespokojnosti, učitelia veľmi často uvádzajú ako dôvod zotrvania u zamestnávateľa najmä nedostatočné možnosti uplatniť sa na trhu práce v iných profesiách. Riaditelia sa často spoliehajú na lojalitu zamestnancov, vyplývajúcu z tohto stavu, ale túto taktiku možno považovať za krátkozrakú, keďže samotné zotrvanie učiteľa vo vzdelávacej inštitúcii nezaručí jeho spokojnosť, nie to ešte jeho motiváciu a angažovanosť v práci (Gyurák Babel'ová, 2012).

Optimálnu situáciu vo vzdelávacej inštitúcii predstavuje mierna spokojnosť. V niektorých prípadoch sa považuje za vhodnejšiu tzv. zdravá nespokojnosť, ktorá môže predstavovať dynamizujúci faktor stimulujúci objektívne potrebné, avšak vedúcimi pracovníkmi subjektívne zatiaľ nepociťované zmeny. Nemala by sa však týkať len vzťahu k vonkajším faktorom či podnetom, ale i vzťahu k vlastnej osobe a mala by tvoriť základ úsilia zmien v oboch oblastiach.

## **5.7 Učitelia stredných odborných škôl v inkluzívnej škole**

Podľa svetovej konferencie UNESCO (1994) inkluzívne vzdelávanie vychádza z dvoch hlavných myšlienok - školy by mali uspokojiť potreby všetkých detí bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, sociálne, emocionálne, jazykové alebo iné podmienky. A druhá myšlienka je, že bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejší prostriedok pre budovanie začleňujúcej spoločnosti (podobne aj Barnová, 2019a,b; Krásna, 2019a,b).

Aktuálne platná legislatíva Slovenskej republiky v rezorte školstva nie je jednoznačne segregáčna vo vzťahu k národnostným menšinám, etnickým skupinám či

znevýhodneným alebo mimoriadne nadaným žiakom, dlhodobo sa však, na základe relevantných zistení, nedarí v podmienkach Slovenskej republiky vytvárať inkluzívne prostredie v škole. Kľúčová zásada v súvislosti s prínosmi inkluzívneho vzdelávania je, že inkludovaný získa viac sociálnych zručností, naučí sa žiť spolu s rovesníkmi, byť silnejší a nezávislejší – a bojovať tak s diskrimináciou a stereotypmi –, poradiť si v skutočnom svete a bude lepšie pripravený na hľadanie si zamestnania v budúcnosti. Je to prvý krok k tomu, aby ste sa inkludovaný stal plnohodnotným členom spoločnosti. Inkluzívne vzdelávanie prospieva všetkým – otvára sa nový svet a rozmanitosť je pozitívna (Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho vzdelávania a inklúzie, 2015).

Zatiaľ pojem inkluzívne vzdelávanie alebo inkluzívna škola nie je upravený v žiadnom súvisiacom zákone. V príslušnej legislatíve je zavedený iba pojem integrácia. Školskej integrácií, ktorá je v súlade s požiadavkami orientovanými na inkluzívne vzdelávanie v medzinárodnom meradle, zodpovedá iba vzdelávanie žiakov so zdravotným postihnutím podľa § 2 písm. s) Školského zákona. §2 Školský zákon 245/2008 rozumie:

- a) výchovno-vzdelávacou potrebou požiadavka na zabezpečenie podmienok, organizácia a realizácia výchovno-vzdelávacieho procesu spôsobom, ktorý primerane zodpovedá potrebám telesného, psychického a sociálneho vývinu detí alebo žiakov,
- b) špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti,
- c) dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami dieťa alebo žiak uvedený v písmenách k) až q), ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu,
- d) dieťaťom so zdravotným znevýhodnením alebo žiakom so zdravotným znevýhodnením dieťa so zdravotným postihnutím alebo žiak so zdravotným postihnutím, dieťa choré alebo zdravotne oslabené alebo žiak chorý alebo



- zdravotne oslabený, dieťa s vývinovými poruchami alebo žiak s vývinovými poruchami, dieťa s poruchou správania alebo žiak s poruchou správania,
- e) dieťaťom so zdravotným postihnutím alebo žiakom so zdravotným postihnutím dieťa alebo žiak s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím,
  - f) dieťaťom chorým alebo zdravotne oslabeným alebo žiakom chorým alebo zdravotne oslabeným dieťa alebo žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru, a dieťa alebo žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach,
  - g) dieťaťom s vývinovými poruchami alebo žiakom s vývinovými poruchami dieťa alebo žiak s poruchou aktivity a pozornosti; dieťa alebo žiak s vývinovou poruchou učenia,
  - h) dieťaťom s poruchou správania alebo žiakom s poruchou správania dieťa alebo žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej okrem dieťaťa alebo žiaka uvedeného v písmene n),
  - i) dieťaťom s nadaním alebo žiakom s nadaním dieťa alebo žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja,
  - j) s) školskou integráciou výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

V Stanovisku Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (2015) sa uvádza, že sa všetky európske krajiny zaviazali spolupracovať pri zabezpečovaní inkluzívnejších vzdelávacích systémov. Postupujú rôznymi spôsobmi v závislosti od svojich predošlých a súčasných kontextov a minulosti. Inkluzívne vzdelávacie systémy sú vnímané ako kľúčová zložka v širšom úsilí vytvárať komunity s vyššou mierou spoločenskej inklúzie, ku ktorému sa eticky, ale aj politicky zaviazali všetky krajiny. Hlavnou víziou inkluzívnych vzdelávacích systémov je zabezpečiť, aby žiaci všetkých vekových kategórií mali prístup k zmysluplným a vysokokvalitným vzdelávacím príležitostiam vo svojej miestnej komunite spolu so svojimi priateľmi a

rovesníkmi. Za týmto účelom je nutné podporiť legislatívu upravujúcu inkluzívne vzdelávacie systémy prostredníctvom základného záväzku zabezpečiť právo každého žiaka na inkluzívne a spravodlivé príležitosti na vzdelávanie. Politika týkajúca sa inkluzívnych vzdelávacích systémov musí mať vytvorenú jasnú víziu a koncepciu inkluzívneho vzdelávania na zlepšovanie príležitostí na vzdelávanie pre všetkých žiakov. Táto politika musí zreteľne uvádzať, že efektívne fungovanie inkluzívnych vzdelávacích systémov je spoločnou zodpovednosťou všetkých pedagógov, vedúcich pracovníkov a činiteľov s rozhodovacími právomocami. Operačné princípy upravujúce zavádzanie štruktúr a postupov v rámci inkluzívnych vzdelávacích systémov musia byť spravodlivé, efektívne a účinné a musia viesť všetkých účastníkov – od žiakov, ich rodičov a rodín, vzdelávacích pracovníkov, zástupcov komunít až po činiteľov s rozhodovacími právomocami – k dosahovaniu lepších výsledkov prostredníctvom prístupných vysokokvalitných vzdelávacích príležitostí. S touto víziou sa agentúra vo svojej práci s členskými krajinami bude snažiť poskytovať usmernenie v súvislosti s vývojom inkluzívnych vzdelávacích systémov, ktorých cieľom je:

- zlepšiť výsledky žiakov prostredníctvom odhaľovania a rozvíjania ich talentu a účinného plnenia ich individuálnych učebných potrieb a záujmov. Agentúra za lepšie výsledky žiakov považuje všetky formy osobných, sociálnych a akademických úspechov, ktoré budú v krátkodobom horizonte podstatné pre konkrétneho žiaka a ktoré zároveň v dlhodobom horizonte zvýšia jeho šance lepšie sa uplatniť v živote,
- zabezpečiť, aby všetci účastníci pozitívne hodnotili rozmanitosť. Tento princíp musí byť založený na aktívnom zapájaní účastníkov do dialógu a ich podpore, aby individuálne a kolektívne prispievali k rozširovaniu prístupu k vzdelávaniu a zlepšovaniu spravodlivosti, čo umožní všetkým žiakom plne realizovať svoj potenciál,
- zabezpečiť dostupnosť pružného kontinua zdrojov a prostriedkov, ktoré pomáha vzdelávaniu všetkých účastníkov na individuálnej aj organizačnej úrovni,
- zabezpečiť efektívne kontinuum podpory inkluzívnych vzdelávacích systémov zahŕňajúce prispôsobené študijné prístupy, ktoré zapájajú všetkých žiakov a podporujú ich aktívnu účasť v procese vzdelávania. To zahŕňa vývoj osnov a hodnotiacich rámcov zameraných na žiaka, pružné príležitosti na odbornú prípravu a sústavný odborný rast všetkých pedagógov, vedenia škôl a činiteľov s

rozhodovacími právomocami a koherentné procesy správy na všetkých úrovniach systému,

- zvýšiť celkové úspechy, výsledky a výstupy systému pomocou efektívnej podpory všetkých účastníkov pri vytváraní vlastných postojov, názorov, vedomostí, schopností, zručností a správania sa v súlade s cieľmi a zásadami inkluzívneho vzdelávacieho systému,
- fungovať ako študijné systémy, ktoré sa snažia o neustále zlepšovanie a zlad'ovanie štruktúr a procesov prostredníctvom budovania schopností všetkých účastníkov tak, aby svoje úspechy systematicky hodnotili a toto hodnotenie následne pretavovali do zlepšovania a rozvíjania svojej kolektívnej snahy o dosiahnutie spoločných cieľov.

Podľa svetovej konferencie UNESCO (1994) inkluzívne vzdelávanie vychádza z dvoch hlavných myšlienok - školy by mali uspokojiť potreby všetkých detí bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, sociálne, emocionálne, jazykové alebo iné podmienky. A druhá myšlienka je, že bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejší prostriedok pre budovanie začleňujúcej spoločnosti (podobne aj Barnová, 2019a, b; Krásna, 2019 a,b).

NÚCEM (2015) realizovali výskum, ktorého sa zúčastnilo 678 učiteľov a učiteliek (matematika, slovenský jazyk a literatúra, triedni učitelia) z 82 základných škôl, pred odpoveďami na položky dotazníka si učitelia vybrali z troch typov znevýhodnenia (zdravotné, sociálne alebo porucha správania/učenia), ku ktorému typu sa budú vyjadrovať a uviedli, či majú alebo nemajú v triede znevýhodneného žiaka. Na zber dát bol použitý štandardizovaný dotazník MATIES (The Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale), ktorého autorkou je Mahatová (2008). Dotazník má 18 položiek s odpoveďami na 6 stupňovej škále od „vôbec nesúhlasím“ (6) po „úplne súhlasím“ (1). je určený pre učiteľov, pričom kľúčové sú tri oblasti ich postoja: kognitívna zložka – presvedčenie o očakávaníach, t.j. čo sa od učiteľa očakáva ohľadom inkluzívneho vzdelávania; afektívna zložka – presvedčenie učiteľa o danom správaní (osobná túžba byť inkluzívny); behaviorálna zložka – presvedčenie o prítomnosti faktorov, ktoré môžu brániť vykonanie daného správania (úvaha o vlastných schopnostiach a dostupných zdrojoch).

Zo získaných zistení vyplýva, že u učiteľov, respondovaných v tomto výskume, existuje všeobecná tendencia mať negatívnejšie postoje k žiakom s poruchou správania alebo učenia ako k žiakom so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením. Vzhľadom na to, že žiaci s poruchou správania alebo učenia majú veľký potenciál narušovať priebeh vyučovacej hodiny a viac zaťažovať učiteľa, je táto tendencia očakávateľná. Zo zistení navyše vyplýva, že táto tendencia je zachovaná pre všetky školy z výskumného výberu.

K ďalším zisteniam patrí, že v jednotlivých školách existuje rôzna základná úroveň postojov k inklúzii. Táto hodnota sa potom mení v závislosti od toho, k akému typu znevýhodnenia sa učitelia vyjadrovali. V tomto ohľade však už medzi školami nie je výrazná variabilita (tj. regresné priamky sú rovnobežné). Znamená to teda, že trend v postojoch vzhľadom k jednotlivým typom znevýhodnených žiakov je veľmi podobný na všetkých školách bez ohľadu na to, či sú postoje učiteľov na konkrétnej škole vo všeobecnosti lepšie alebo horšie (teda či má priesečník danej školy vyššiu alebo nižšiu hodnotu, respektíve či je priemerná hodnota postojov učiteľov danej školy vyššia alebo nižšia). Vo všeobecnosti predpokladať, že učitelia budú mať negatívnejšie postoje k inklúzii žiakov s poruchami správania alebo učenia, ako k inklúzii žiakov so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením. Základná úroveň postojov k inklúzii znevýhodnených žiakov, ktorá je variabilná naprieč školami, potom môže súvisieť s takými faktormi ako je počet znevýhodnených žiakov v škole, vzťahy medzi znevýhodnenými žiakmi a učiteľmi, spolupráca školy s rodičmi a v neposlednom rade história danej školy alebo triedy vzhľadom na prítomnosť znevýhodnených žiakov.

Zaujímavým výsledkom je to, že postoje učiteľov neboli rozdielne vzhľadom na to, či osobne poznali alebo nepoznali žiaka so ŠVVP (faktor nebol zaradený do konečného modelu vzhľadom na to, že v predchádzajúcich krokoch nebolo vylúčené, že sa jeho parameter rovná nule). Tento faktor významne vystupoval v modeli postojov žiakov k ich spolužiakom so ŠVVP (Gálová, Sotáková & Valovič, 2014, cit. podľa NUCEM, 2015) a jeho nezaradenie do modelu postojov učiteľov môže naznačovať lepšiu informovanosť učiteľov (aj keď takého žiaka nepoznajú, majú dostatok informácií, aby si vytvorili názor a postoj veľmi podobný tomu, ako majú učitelia so skúsenosťou so žiakom so ŠVVP).

Bagalová a kol. (2015) pripomínajú, že v roku 2012 vydala Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami publikáciu opisujúcu profil inkluzívneho učiteľa, učiteľov stredných odborných škôl nevynímajúc, ktorá ilustruje nasledujúce oblasti kompetencií:

1. Rešpektovanie hodnoty diverzity žiakov. Inkluzívny učiteľ by mal vo vzdelávaní zastávať princíp rovnosti. Odlišnosť žiakov vyplývajúcu z rozdielnosti potrieb, kultúr, jazykov či socioekonomického pôvodu by mal inkluzívny učiteľ prijať ako príležitosť na učenie a obohatenie pre všetkých.
2. Podpora všetkých žiakov. V kontexte s inkluzívnym prístupom je nevyhnutné podporovať silné stránky každého dieťaťa/žiaka a tak rozvíjať jeho potenciál. Schopnosť učiteľa reagovať na rôznorodosť žiakov pomocou používania rôznych komunikačných štýlov a vyučovacích prístupov, metód, výberu vhodných pomôcok je podmienkou inkluzívneho vzdelávania.
3. Spolupráca s rodinami a odborníkmi. Učiteľ by mal dbať na dobré vzťahy s rodinnými príslušníkmi, komunikovať s nimi na primeranej úrovni vzhľadom na prostredie, z ktorého pochádzajú. Do pedagogického diania vtiahnuť aj odborníkov z príbuzných oblastí, na úrovni školy zase vytvárať partnerstvá s inými školami, komunitnými a ďalšími vzdelávacími organizáciami.
4. Osobný profesijný rozvoj učiteľa. Základom pre nepretržité profesijné vzdelávanie a rozvoj učiteľa sa považuje jeho celoživotné vzdelávanie. S inkluzívnym vzdelávaním sa viažu nepretržité zmeny, na ktoré by mal vedieť učiteľ počas celej kariéry flexibilne reagovať (Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, 2012, in: Bagalová a kol. (2015)).

(Konkretizovaný) profil učiteľa podporujúceho inklúziu.

Komunikačné zručnosti - učiteľ sa vyjadruje zrozumiteľne a explicitne (jasne, jednoznačne), pričom využíva verbálne, ale i neverbálne spôsoby komunikácie. Dôraz kladie na správne formulovanie otázok (prevaha otvorených otázok), počúva odpovede s porozumením, pričom zamedzuje rutinným odpovediam (napr. takým, o ktorých si odpovedajúci žiak myslí, že ich učiteľ chce počuť). Dáva permanentnú, podnetnú a vždy konštruktívnu (cielenú) spätnú väzbu žiakom.

Riešenie konfliktov, podpora pozitívnej klímy – učiteľ predchádza alebo včas rieši konflikty, na podporu porozumenia riešenia vždy uvádza (zrozumiteľne

akultúrne/postojovo prispôsobené) argumenty, ktoré sa odrážajú aj v jeho vlastných názoroch a konaní. Berie do úvahy tzv. skryté kurikulum s dôrazom na vytváranie pozitívnej atmosféry a bezpečného prostredia v triede.

Hodnotenie žiakov - pri hodnotení žiakov učiteľ využíva nielen sumatívne, ale aj formatívne, kritériálne a autentické hodnotenie, pričom uplatňuje citlivý a výsostne nediskriminačný prístup. Uplatňuje rozmanité stratégie a formy hodnotenia celej triedy i individuálnych žiakov – diagnostickú, motivačnú, kontrolnú, didaktickú. V rámci hodnotenia venuje pozornosť zisťovaniu stavu v oblasti vedomostí, zručností, schopností i postojov.

Včas, cielene a intenzívne (s vyžívaním pomoci odborníkov) rieši vzdelávacie a výchovné problémy žiaka. Prístup (empatický) voči kultúrnej rôznorodosti a iným kultúrnym tradíciám. Pozná a akceptuje kultúrne artefakty/špecifiká žiakov. Opiera sa o (spoznané) rôzne kultúrne tradície, zdôrazňuje prínosy rôznorodosti, podnecuje k vzájomnej úcte (žiakov v triede). Využíva v komunikácii so žiakmi a na vyučovaní materiály z rôznych kultúr – s dôrazom na kultúrne pozadie žiakov v triede.

Vyučovacie/učiace sa štýly – učiteľ pozná a rešpektuje individuálne potreby/možnosti a štýly učenia sa u žiakov a uplatňuje to pri vyučovaní i prístupe k žiakom. Na pomoc pri rozvíjaní vyšších kognitívnych funkcií u žiakov využíva metódy s využitím nekognitívnych zložiek osobnosti (predstavivosť, emocionalita...).

Tradičný učiteľ v tradičnej triede, ak uvažuje o spôsobe vedenia procesu výučby, myslí hlavne na to, ako žiakom zaujímavým spôsobom sprostredkovať obsah učiva. V inkluzívnej triede však ide o niečo viac. Učiteľ tu neuvažuje iba o tom, ako on sprostredkuje dané obsahy učiva, ale aj, a hlavne o tom, na akej úrovni si ich žiaci osvoja tak, aby to čo najviac prispelo k ich osobnostnému rozvoju. V záujme toho volí také stratégie výučby, ktoré berú do úvahy skutočnosť, že každý žiak má svoje individuálne špecifické spôsoby, ako si obsah učiva osvojuje a na druhej strane i fakt, že pre rozmanitých žiakov je potrebné voliť aj rozmanité obsahy učiva (Bagalová a kol. (2015).

Komunikácia dospelých s deťmi – a teda aj komunikácia učiteľov so žiakmi má svoje špecifiká a tiež svoje problémy, s ktorými sa spája. Príčin týchto komunikačných problémov je viacero – môže to byť nevyslovené očakávanie, nesprávny odhad zrelosti

dieťaťa spôsobujúci nevhodný prístup alebo aj nedostatočný čas na overenie či uistenie, že dieťa rozumelo nášmu zadaniu, prípadne dospelý komunikuje tak, že žiaci nie sú schopní (motivovaní) počúvať. Vzniká tak situácia, kedy si dospelý myslí, že nie je počúvaný z viny dieťaťa, no v skutočnosti je to z konkrétnych určitých dôvodov na strane dospelého.

Pre prácu s deťmi/žiakmi platia jednoduché zásady, z ktorých by sme mali vychádzať:

Každý sa môže (takmer) všetko naučiť, no nie rovnakým spôsobom a v rovnakom čase. Podmienkou je vhodná stratégia zvolená s ohľadom na individuálne možnosti.

Každý žiak v škole by mal získať kladné skúsenosti, pričom známky nemusia byť jediným meradlom školského úspechu (kladných skúseností). Mať priateľov, v niečom vyniknúť predstavuje pre žiaka niekedy väčšiu túžbu, ako mať dobré známky, či mať poznatky z nejakého predmetu/učiva. Našou úlohou je dať príležitosť každému žiakovi v niečom uspieť, byť akceptovaný.

Každý žiak by sa mal naučiť premýšľať, nielen riešiť príklady a konštatovať fakty, pričom nielen samostatne premýšľať, ale aj odovzdávať svoje myšlienky iným bez ohrozenia, výsmechu (Karnsová, 1995 – upravené in: Bagalová a kol., 2015).

Účinnosť komunikácie dospelého s dieťaťom významne ovplyvňuje aj ich vzájomný vzťah. Ukazuje sa, že v porovnaní s minulosťou sa zmenilo základné východisko vzťahu rodič– dieťa a tiež učiteľ – žiak. Zmena spočíva v tom, že tento vzťah sa už automaticky nezakladá na „moci“ dospelého nad dieťaťom (teda rolí, ktoré vychádzali z minulých spoločenských noriem a očakávaní). V súčasnej rýchlej dobe si dobrý vzťah s dieťaťom musíme vybudovať/získať našou skúsenosťou či empatiou alebo úsilím. Je pravdou, že najčastejšími spôsobmi, ako primäť dieťa k niečomu, je stále používanie modelu odmeny a trestu, no tento model pôsobí len krátkodobo a postupne stráca účinnosť. Na žiakov najlepšie zapôsobíme tým, že budeme v našom vzťahu poctiví a úprimní. To si však vyžaduje od nás vlastné kritické 15 skúmanie (sebareflexiu). Stáva sa, že čím problematickejšia je komunikácia so žiakom, tým menej sa pokúšame o dialóg. Kľúčom k dobrým vzťahom so žiakmi je viac konať, ako hovoriť a prínosné je tiež používanie „reči“ citov/pocitov (napríklad v prípade, keď niečo o sebe

hovoríme, sústredíme sa aj na to, ako sme sa cítili v nejakej situácii, nielen na to, čo sa stalo Bagalová a kol. (2015)).

Bagalová a kol. (2015) uvádzajú základné pravidlá pre jasnú – účinnú komunikáciu učiteľa so žiakmi.

1. Sledujte hovoriaceho – neverbálne (aj verbálne) potvrdzujte, že počúvate, majte očný kontakt a skutočne(!) počúvajte. Skutočné počúvanie je základom dobrého komunikačného aktu.
2. Parafrázujte hovoriaceho – vyjadrite vlastnými slovami, čo ste počuli, parafrázujte však len vtedy, keď si potrebujete informáciu potvrdiť (či overiť to, čo ste počuli), nie príliš často.
3. Reflektujte pocity hovoriaceho – ide vlastne o parafrázovanie obsahu hovoreného doplneného o pocit, ktorý vo vás obsah hovoreného vyvolal.
4. Zhrňte obsah rozhovoru – zhrnutie rozhovoru sa používa vtedy, ak chceme mať istotu, že všetci rozumejú a poznajú svoje úlohy (dohody).
5. Poskytujte konštruktívnu spätnú väzbu – najmä vtedy, keď sa vám zdá, že žiak ide nesprávnym smerom, ktorý by mohol ohroziť jeho úspech v škole (t.j. reakcia na niečo negatívne, napríklad dlhšie trvajúce problémy s učením či správaním). Samozrejme sa musí používať aj ako pozitívna reakcia, to však nie je také náročné, preto sa na ňu v tomto kontexte nezameriavame. Bežne učiteľ poskytuje spätnú väzbu pri hodnotení zadaných úloh, dôležitá je však aj pri ostatných pedagogicko-ludských interakciách so žiakmi. Existuje niekoľko dôležitých pravidiel pre poskytovanie konštruktívnej (správnej) spätnej väzby(na niečo negatívne):
  - svoje pripomienky v rámci spätnej väzby obmedzte na správanie a situácie, ktoré je možné zmeniť, hovorte konkrétne a používajte overené údaje/informácie,
  - hovorte z pozície človeka, ktorému záleží na žiakovi, nie človeka, ktorý vzbudzuje strach, preto hneď na začiatku vyjadrite svoje pocity a ciele (kladné, napr. “ mrzí ma tvoje správanie, tvoja známka, chcem ti pomôcť...“),
  - uľahčite potrebnú zmenu uvedením nejakej možnosti a uveďte aj kroky k vami navrhovanej zmene,



- dopredu si uvedomte/pripravte sa na možnosť svojich (i druhého) negatívnych emócií, preto sa pokúste prostredníctvom sebareflexie zmierniť/ovládnúť svoje pocity,
- venujete pozornosť tónu svojho hlasu, nevhodný tón môže zahatať dobrý úmysel,
- pripravte si vhodné slová na vyjadrenie svojej pripomienky a skúste pri tom ovládať svoju (možnú podvedomú agresívnu) gestikuláciu. Bagalová a kol. (2015).

Súbor respondentov nami realizovaného pilotného výskumu tvorilo 162 učiteliek a učiteľov stredných odborných škôl v SR, 99 žien a 63 mužov, priemerný vek respondentov bol 40,9 rokov. Na zber dát bol použitý štandardizovaný dotazník MATIES (The Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale), ktorého autorkou je Mahatová (2008). Dotazník má 18 položiek s odpoveďami na 6 stupňovej škále od „vôbec nesúhlasím“ (6) po „úplne súhlasím“ (1). je určený pre učiteľov, pričom kľúčové sú tri oblasti ich postoja:

- kognitívna zložka – presvedčenie o očakávaniach, t.j. čo sa od učiteľa očakáva ohľadom inkluzívneho vzdelávania,
- afektívna zložka – presvedčenie učiteľa o danom správaní (osobná túžba byť inkluzívny),
- behaviorálna zložka – presvedčenie o prítomnosti faktorov, ktoré môžu brániť vykonanie daného správania (úvaha o vlastných schopnostiach a dostupných zdrojoch).

Na základe získaných pilotných výsledkov výskumného zisťovania s učiteľmi stredných odborných škôl konštatujeme, že prevažná časť respondovaných stredoškolských učiteľov nie je ochotná prispôbiť prostredie triedy na začlenenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ďalšie výsledky v súbore respondentov ukázali, že prevažná časť respondentov je ochotná prispôbiť hodnotenie jednotlivých žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v záujme ich inklúzie do vzdelávacieho procesu. Výskumom sa preukázali mnohé problémové oblasti, ktoré by bolo možné odstrániť, resp. eliminovať, ak by v škole, resp. v triede pracovali asistenti žiakov a pedagogickí asistenti. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v § 21 hovorí, že pedagogický asistent

podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy a v spolupráci s odbornými zamestnancami vytvára rovnosť príležitostí vo výchove a vzdelávaní, pomáha dieťaťu, žiakovi alebo skupine detí alebo žiakov pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér. Pedagogickí asistenti vstupujú do edukačného procesu podľa pokynov učiteľa a pod. Pedagogický asistent je pomocou najmä pre pedagóga, nie pre žiaka. Jeho úlohou je upravovať podmienky vzdelávania žiakov tak, aby mohli všetci žiaci vo vzdelávaní optimálne napredovať, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Existuje však skupina žiakov s postihnutím, pri práci s ktorými učiteľ nepotrebuje asistenta, ale potrebujú ho žiaci so špeciálnymi potrebami. Ide predovšetkým o žiakov s telesným postihnutím, ktorí potrebujú pomoc s prekonávaním bariér pri sťahovaní do inej učebne, triedy, pri osobnej hygiene. Veľká skupina žiakov s postihnutím totiž potrebuje pomoc pri úkonoch, ktoré pedagogický asistent ako pedagogický zamestnanec nemá v náplni práce. V praxi často nielen pedagogickí asistenti, ale aj učitelia robia činnosti, lebo chcú svojim žiakom pomôcť a svojím príkladom povzbudiť ostatných. Úlohou asistenta žiaka je pomáhať žiakom so špeciálnymi potrebami pri samoobslužných činnostiach a pri prekonávaní bariér v bežných situáciách. Takíto asistenti žiaka, ako prax ukazuje, však v školách k dispozícii nie sú. Uvedomujeme si, že posilnenie personálneho zabezpečenia je finančne náročné, avšak je v záujme štátnej politiky, ktorá preferuje inkluzívny postoj k svojim občanom (podrobnejšie napr. Veteška, 2016).

Školský zákon hovorí, že žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má právo na vytvorenie nevyhnutných podmienok na vzdelávanie. Zákon č 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení uvádza, že v prípade potreby Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR môže (nemusí) vyčleniť financie na plat pedagogického asistenta. Mesačný normatív na osobné náklady AU od 1. januára 2020 do 31. augusta 2020 je 1 016,00 Eur. Podľa údajov k 1. septembru 2019 je pedagogických asistentov 3 108, čo je v porovnaní s predchádzajúcim rokom pokles. Z toho vyše 40% je platených z prostriedkov EÚ. Ministerstvo prideluje jednotlivým zriaďovateľom škôl prostredníctvom okresných úradov v sídle kraja finančné prostriedky na osobné náklady AU v závislosti od zdrojových možností štátneho rozpočtu (MŠVVŠ, 2019). Pre niektorých žiakov so špeciálnymi potrebami je nevyhnutnou podmienkou na vzdelanie práve pedagogický

asistent. Keďže príslušné ministerstvo nie je povinné mu ho prideliť, žiak môže byť bez v škole a v triede bez asistenta a tým sa porušuje jeho základné právo na primerané podmienky na vzdelávanie.

Súčasťou piatej kapitoly tejto vysokoškolskej učebnice bola tematika 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 opísali 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. Súčasťou tejto kapitoly bola aj téma pracovnej spokojnosti učiteľov spolu s opisom faktorom, ovplyvňujúcich pracovnú spokojnosť a pracovnú nespokojnosť učiteľov. V súlade s ďalšími autormi sme konštatovali, že proces osvojovania (si) kľúčových kompetencií je celoživotným procesom. Preto má byť model kľúčových kompetencií významnou súčasťou školských vzdelávacích programov a požiadavky na ich rozvoj pre rôzne typy a stupne vzdelávania sú stanovené v štátnych vzdelávacích programoch. Kľúčové kompetencie majú dlhšiu aplikovateľnosť v porovnaní s odbornou kvalifikáciou, preto môžu slúžiť ako základ pre ďalšie učenie (sa). Na strane druhej kľúčové kompetencie nemôžu nahradiť odborné znalosti, môžu však viesť k ich lepšiemu využívaniu. Získavať kľúčové kompetencie znamená mať schopnosť a byť pripravený učiť sa po celý život. Je to výzva, aby pre človeka bol život učením sa a učenie sa životom. Nadobúdanie kľúčových kompetencií je celoživotný proces, udržiavaný dynamikou novej edukácie, do-edukácie a pre-edukácie každého človeka. Piatu kapitolu uzatvára téma učiteľov stredných odborných škôl v inkluzívnej škole.

## Otázky ku kapitole:

1. Opíšte profil inkluzívneho učiteľa.
2. Vymenujte najvýznamnejšie faktory, ovplyvňujúce pracovnú spokojnosť učiteľov.
3. Vysvetlite, na základe akých charakteristík sú vymedzené jednotlivé kľúčové kompetencie učiteľa.
4. Analyzujte etický kódex učiteľa a navrhňte jeho doplnenie.
5. Porovnajzte všeobecnú charakteristiku osobnosti učiteľa a triedneho učiteľa. Uveďte rozdiely, ktorými tieto charakteristiky disponujú a doplňte špecifiká triedneho učiteľa v inkluzívnej škole.
6. Vytvorte vlastnú charakteristiku osobnosti triedneho učiteľa inkluzívnej strednej odbornej školy. Aké vlastnosti by mal, podľa vášho názoru, mať? Svoje rozhodnutie zdôvodnite.
7. Navrhňte konkrétne opatrenia pre edukačnú prax s cieľom pozitívne ovplyvniť postoje učiteľov stredných odborných škôl k inkluzívnej edukácii.

## Zoznam použitých prameňov:

AGUERRONDO, I. 2010. *Komplexné znalosti a edukačné kompetencie*. In: Pedagogika.sk, slovenský časopis pre pedagogické vedy. [Trnava]: Slovenská pedagogická spoločnosť, 2010. roč. 1, 2010, č. 3. s. 223 – 237. [on-line]. [cit. 2013-03-14]. Dostupné na: <http://www.casopispedagogika.sk>. ISSN 1338-0982.

ARMSTRONG, M. 1999. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999. 963 s. ISBN 80-7169-614-5.

BAGALOVÁ, Ľ. – BIZÍKOVÁ, Ľ. – FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. 156 s. ISBN 978-80-8118-143-6.

BAGALOVÁ, Ľ. 2005. Kľúčové kompetencie – nové možnosti vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogické spektrum*, 2005, roč. 14, č. 5-6, s. 62-63. ISSN 1335-5589.

BARNOVÁ, S. – GABRHELOVÁ, G. 2017. *Resilience in Schools*. 1. vyd. Karlsruhe: Ste-Con, 2017. ISBN 978-3-945862-18-6.

BARNOVÁ, S. 2019a. Inklúzia, inkluzívna edukácia a inkluzívna škola v aktuálnom ponímaní. In: *Socialium actualis V*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana. 2019. ISBN 978-80-7612-148-5, s. 69-84

BARNOVÁ, S. 2019b. Inkluzívna edukácia - východiská a ciele inkluzívnej edukácie v inkluzívnej škole. In. *Socialium actualis VI*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana. 2019. ISBN

BECHTEL, M. 2008. Competence Profiles for Adult and Continuing Education Staff in Europe: Some Conceptual Aspects. In: Nuisl, E./Lattke, S. (Hrsg.) In: *Qualifying Professionals for Adult Learning in Europe*. Bielefeld, S. Bertelsmann Verlag, r. 2008, s. 45 – 62. ISSN 1993-6818.

BELZ, H. – SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BLAŠKO, M. 2009. *Úvod do modernej didaktiky I. (Systém tvorivo-humanistickej výučby)*. [on-line]. [cit. 2018-04-14]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>

BLAŠKO, M. 2010. *Rozvíjanie kľúčových kompetencií vo vzdelávaní*. [on-line]. [cit. 2019-03-04]. [cit. 2018-04-14]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>

BLAŠKO, M. 2013. *Kvalita v systéme modernej výučby*. [on-line]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>

BLATNÝ, M. - PLHÁKOVÁ, A. 2003. *Temperament, inteligencia, sebepojetí*. 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.

BUNK, G. P. 1994. Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany. In. *Vocational Training*, 1/1994, s. 8 - 14, 1994.

[on-line]. [cit. 2019-01-04]. Dostupné na: <http://www2.trainingvilage.gr/download/journal/bull-1/1-94-en.pdf>

BURÁK, E. 2010. *Piliere pracovnej spokojnosti*. [on-line]. [cit. 2019-08-02]. Dostupné na: <http://www.poradca.sk/SubPages/OtvorDokument/Clanok.aspx?idclanok=72207>

CVTI. Štatistická ročenka. 2019. [on-line]. [cit. 2019-12-18]. Dostupné na: [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page\\_id=9600](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600)

ČAVAJDOVÁ, B. 2006. Výchovná práca triedneho učiteľa. In *Mládež a spoločnosť*. ISSN 1335-1109, roč. 12, č. 3, s. 54-58.

DAFT, R. L. 2014. *Management*. Boundless Management. ISBN 978-1-285-06865-7. [on-line]. [cit. 2019-02-02]. Dostupné na: <https://www.boundless.com/management/textbooks/boundless-management-textbook/organizational-behavior-5/drivers-of-behavior-44/defining-job-satisfaction-231-7247/>

DANEK, J. 2008. *Výchova v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2008. ISBN 978-80-8105-007-7.

DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.

DAWIS, R. V. 2014. *Job Satisfaction*. [on-line]. [cit. 2019-12-12]. Dostupné na: <http://www.careerkey.org/choose-a-career/job-satisfaction.html#.VMkepPTuLRs>

ĎURIČEKOVÁ, M. 1999. *Psychológia žiaka a učiteľa*. Prešov : FHPV PU v Prešove.

DUŠEK, J. - HUDEČKOVÁ, D. 2013. *Projevy syndromu vyhoření mezi pracovníky vybraných odvětví veřejného sektoru*. In: RALBOVSKÁ, R. (ed.). Sborník z mezinárodní vědecké konference AWHP 2013 – Aspekty práce pomáhajících profesí. Praha: České vysoké učení technické v Praze, Fakulta biomedicínského inženýrství, 2013. s. 84-93. ISBN 978-80-86571-18-8.

*Etický kódex pedagogických a odborných zamestnancov.* [online]. [cit. 2019-04-04]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/eticky-kodex-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/>

FRANKOVSKÝ, M. - LAJČIN, D. 2012. *Zvládanie náročných situácií v manažérskej práci.* Praha: Radix, spol. s.r.o, 2012. 107 s. ISBN 978-80-87573-02-0.

FUDALY, P. - LENČO, P. 2008. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže.* Bratislava: Iuventa Bratislava, 2008. ISBN978-07-4946-765-4.

GABRHELOVÁ, G. – PASTERNAKOVÁ, 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 svit: vyklyky sučasnosti ezbirnyk materialiv.* Užhorod : Vydavnyctvo Zakarpatt'a, 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. ISBN978-80-8105-709-0.

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: Tribun 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.

GYURÁK BABELOVÁ, Z. 2012: Faktory ovplyvňujúce spokojnosť a výkonnosť zamestnancov. In: *ACTA UNIVERSITATIS MATTHIAE BELII*, r. 2012, roč. XIV, č. 1. ISSN 1338-449X.

HOTÁR, V. - PAŠKA, P. - PERHÁCS, J., a kol. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN.

HRMO, R. - TUREK, I. 2003a. *Kľúčové kompetencie 1*. Bratislava: STU, 2003. 178 s. ISBN 80-227-1881-5.

HRMO, R. – TUREK, I. 2003b. *Návrh systému kľúčových kompetencií*. [on-line]. [cit. 2019-04-04]. Dostupné na: [http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy\\_casopis/2003/2/hrmo2.pdf](http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf)

HUČÍNOVÁ, L. 2005. *Kľúčové kompetencie – nová výzva z EU I*. 2005. [on-line]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné na: <http://stary.rvp.cz/clanek/6/10>

HUPKOVÁ, H. – PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencia v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2004. 129 s. ISBN 80-89018-77-7.

CHALUPOVÁ, A. 2010. *Aké kompetencie očakávajú zamestnávateľia od absolventov*. [on-line]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné na: <http://www.profesia.sk/cms/kariera-v-kocke/hladam-pracu/absolvent/zaciatky-kariery/ake-kompetencie-ocakavaju-zamestnavatelia-od-absolventov/40398>

JANOUSHKOVÁ, L. 2008. Kľúčové kompetencie a andragogická profesia. In: *Vzdelávanie dospelých*, 2008, roč. 13, č. 1, s. 9-17. ISSN 1335-2350.



- JUNG, C. G. 1971. *Psychological Types*. N. J.: Princetown University Press, 1971.
- JŮVA, V. 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2001. ISBN80-85931-95-8.
- KARIKOVÁ, S. - ŠIMEGOVÁ, M. 2008. *Šikanujúci žiak v prostredí stredných škôl*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008. ISBN978-80-8083-680-1.
- KARIKOVÁ, S. 1999. *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999. ISBN 80-8055-239-8.
- KASÁČOVÁ, B. 1999. Pedagogické spôsobilosti v kontexte prípravy učiteľov elementárnych škôl. In: *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 1999. ISBN 80-8055-317-3.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004. 1 vydanie. 85 s. ISBN 80-8045-325-7.
- KAŠČÁK, O – PUPALA, B. 2010. Neoliberálna guvernamentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. In: *Sociologický časopis*, 2010, roč. 46, č. 5, s. 771-799. ISSN 0038-0288.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. 1 vyd. Prešov, Rokus, 2009. 175 s. 978-80-89055-98-2.
- Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávania – Európsky referenčný rámec*. 2006. [on-line]. [cit. 2019-03-24]. Dostupné na: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf). Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev. 2007 – 12 s. NC-78-07-312-SK-C.
- Kľúčové kompetencie*. [on-line]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné na: [http://www2.statpedu.sk/buxus/generate\\_page.php\\_page\\_id=856.html](http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html)
- Kľúčové kvalifikácie*. [on-line]. [cit. 2019-03-24]. Dostupné na: <https://managementmania.com/sk/klucove-kvalifikacie-core-skills>

KNOTOVÁ, D. 2003. Sociální kompetence edukátora. In: *Quo vadis, výchova?* Bratislava: IUVENTA, 2003. s. 178-184. ISBN 80-8072-006-1.

*Knowledge, Skills, and Attitudes (KSAs) for the Public Health Preparedness and Response Core Competency Model.* 2012. [on-line]. [cit. 2019-02-04]. Dostupné na: <http://www.asph.org/userfiles/ksa.pdf>

KOL. AUTOROV. 1996. *Velký sociologický slovník A - O.* Praha: Karolinum, 1996. 711 s. ISBN 80-7184-164-1.

KOLLÁRIK, T. et al. 2004. *Metódy sociálno-psychologickej praxe.* Bratislava: IKAR, 2004. 262 s. ISBN 80-551-075-3.

*Kompetencia.* [on-line]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné na: <http://slovník.azet.sk/synonyma/?q=kompetencia>

*Kompetencia.* [on-line]. [cit. 2019-04-25]. Dostupné na: [http://www2.statpedu.sk/buxus/generate\\_page.php\\_page\\_id=724.html](http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=724.html)

KRÁSNA, S. 2019a. Legislatívne východiská inklúzie a inkluzívnej edukácie. In: *Socialium actualis V.* Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana. 2019. ISBN 978-80-7612-148-5, s. 85-98

KRÁSNA, S. 2019b. Východiská a ciele inkluzívnej edukácie. In: *Socialium actualis VI.* Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana. 2019. ISBN

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času.* Bratislava: VEDA, 2010. ISBN 978-80-8082-330-6.

KUBÁNI, V. 2011. *Psychológia práce.* Prešov: Prešovská univerzita, 2011. 174 s. ISBN 978-80-555-0318-9. [on-line]. [cit. 2019-12-18]. Dokument je umiestnený na web stránke Univerzitnej knižnice PU <http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani6/index.html>.

KUBÁNI, V. 2013. *Psychológia osobnosti.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013. ISBN 978-80-555-0845-0.

KURNICKÝ, R. 2010. *Kompetencia! Byť či nebyť kompetentný.* [on-line]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné na: <http://www.stcity.sk/article.php?idc=221>

KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele : Cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 175 s. ISBN 80-7178-022-7.

LAJČIN, D. – PASTERNAKOVÁ, 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 *Slovianskyj svit: vyklyky sučasnosti ezbirnyk materialiv*. Užhorod: Vydavnyctvo Zakarpatťa, 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.

MACHALOVÁ, M. 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava : Rádio print, 2006. ISBN 80-969339-6-5.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-26201-74-8.

*MILÉNIUM* 1998. [on-line]. [cit. 2019-03-03]. Dostupné na: [www.region-bsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=89](http://www.region-bsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=89)

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (MŠVVaŠ SR). 2019. *Asistenti učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením*. [on-line]. [cit. 2020-01-12]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/asistenti-ucitela-pre-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim/>

MUŽÍK, J. 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 264 s. ISBN 978-80-7357-738-4.

Národný ústav certifikovaných meraní (NÚCEM). 2015. *Správa z merania inklúzie učiteľov*. Bratislava: NUCEM, 2015. 17 s. [on-line]. [cit. 2019-12-18]. Dostupné na:

ORLIŇSKA-GONDOR, A. – ZIÓŁOWSKI, S. 2006. Zarządzanie organizacjami wirtualnymi w oparciu o kompetencje. In: ZBIEIGEN-MACIAG, L.: BECK, E.: *Zarządzanie ludźmi w otoczeniu globalnym –pomiędzy „starym“ a „nowym“*. Krakov: AGH, 2006, s. 306-307. ISBN 83-7464-059-6.

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

PETLÁK, E. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : IRIS, 2005. ISBN80-8901-889-0.

PETLÁK, E. 2012. *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2012. ISBN978-80-89400-39-3, 158 s.

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 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, J. 2002. *Učitel - současné poznatky o profesi*. Praha : Portál.

PRUNNER, P. 2003. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň : Univerzita v Plzni, 2013. ISBN80-70829-79-6.

PŮČEK, M. - KOCOUREK, S. a kol. 2005: *Měření spokojenosti v organizacích veřejné správy*. Praha : Ministerstvo vnitra ČR, 2005. 104 s. ISBN 80-239-6154-3

*Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. (2004) In: Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Dostupné na: [www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...](http://www.aplikace.msmt.cz/.../MJRVPPVdoVestnikupokorektu...)

RUDY, J. a kol. 2001. *Organizačné správanie*. Bratislava : FABER, 2001. 345 s. ISBN 80-89019-07-6

SIEDLACZEK-SZWED, A. 2011. *Učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese*. Ružomberok, KU, 2011. [on-line]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné na: <http://oddid.ku.sk/dokumenty/prezentacie%202011/Szwed.pdf>

SMÉKAL, V. 2007. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN80-86598-65-9.

SMOLÍKOVÁ, K. 2005. *Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání*. [on-line]. [cit. 2019-04-24]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>

ŠIMČÁKOVÁ, L. 2006. *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava: ÚIPŠ, 2006. ISBN80-70984-41-4.

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

ŠVEC, Š. 2003. Základ kompozitnej spôsobilosti – spôsobnosť alebo dovednosť? In: *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede. Štúdie riešiteľov grantovej úlohy VEGA MŠ č. 714-1/8004/01 „Teoreticko-metodologické základy vedeckého pojmoslovía v oblasti školstva, sporné termíny a ich definície v pedagogike a andragogike“*. Bratislava: STIMUL, 2003. s. 9 – 37. 147 s. ISBN80-88982-73-1.

TAMÁŠOVÁ, V. 2015. 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), pp.1-20.

TAMÁŠOVÁ, V. 1999. Lifelong learning - an important factor to the integration of Slovakia into European structures. In: *5th International Symposium On the History of Adult Education in Central Europe*. Kranj : Moderna organizacija, 1999. s. 1-6. ISBN 961-232-044-6.

TAMÁŠOVÁ, V. 2004. Celoživotné vzdelávanie pedagógov - európsky trend. In: *Aktuálne otázky pedagogickej vedy v kontexte európskej dimenzie vzdelávania*. Bratislava: Retaas, 2005. s. 57-64. ISBN 80-89113-14-1.

TEPLICKÁ, K. 2011. *Ako rozvíjať kompetencie manažérov*. [on-line]. [cit. 2019-03-13]. Dostupné na: [http://www.ezisk.sk/8078/Ako-rozvijat-kompetencie-manazerov\\_44283.aspx](http://www.ezisk.sk/8078/Ako-rozvijat-kompetencie-manazerov_44283.aspx)

*Terminology of European education and training policy*. CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. ISBN 92-896-0472-7. [on-line]. [cit. 2019-03-01]. Dostupné na: [http://nuczv.sk/wp-content/uploads/terminology\\_Education-and-Training-policy\\_en.pdf](http://nuczv.sk/wp-content/uploads/terminology_Education-and-Training-policy_en.pdf)

The European Agency for Development in Special Needs Education and Inclusion (EADSNEI - Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho vzdelávania a inklúzie). 2015. *Opatrenia pre inkluzívne vzdelávanie*. [on-line]. [cit. 2019-12-12]. ISBN 978-87-7110-616-9. 26 s. Dostupné na: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education\\_SK.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_SK.pdf)

TURANOVÁ, L. 2011. *Kľúčové kompetencie učiteľa. Inovácia vzdelania a kľúčových kompetencií učiteľov geovedného zamerania*. [on-line]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné na: [http://www.geovzdelavanie.sk/pdf/11\\_2.pdf](http://www.geovzdelavanie.sk/pdf/11_2.pdf)

TUREK, I. 1998. *Učiteľ a pedagogický výskum*. Bratislava: Metodické centrum, 1998. ISBN 80-71641-73-1.

TUREK, I. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum, 2002. ISBN 978-80-80521-36-3.

TUREK, I. 2008. *Úvod do problematiky kľúčových kompetencií*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2008. ISBN 978-80-969815-1-9.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-81680-04-5.

UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [on-line]. [cit. 2019-12-12]. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.

VESELÝ, M. 2010. *Civilizačná gramotnosť*. [on-line]. [cit. 2019-03-14]. Dostupné na: <http://www.uspech-ako.sk/motivacia/gramotnost/>

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-2621-026-9.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. - KAČÁNI, V. 2002. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-25-4.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 1999. *Triedny učiteľ*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1999. ISBN 80-8055-339-4.

VODÁK, J. – KUCHARČÍKOVÁ, A. 2007. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

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. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [on-line]. [cit. 2019-12-18]. Dostupné na: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>.

*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. 2020-04-04].

Dostupné na: <[http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245\\_2008\\_-\\_zakon\\_-\\_novela\\_390\\_2011.pdf](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]. [cit. 2019-12-02].

Dostupné na: <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]. [cit. 2019-09-12]. Dostupné na: <<http://www.vyvlastnenie.sk/predpisy/zakon-o-rodine>>

ZAPLETAL, L. – GOSIOROVSKÝ, I. – DOHNANSKÁ, M. 2018. *Vybrané kapitoly z profesní etiky.* Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.

ZELINA, M. 2007. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava: IRIS, 2007. ISBN80-96701-34-7.

ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava : Iris, 2011. 241 s. ISBN 978-80-89256-60-0.

ZEUNER, CH. 2009. Zur Bedeutung gesellschaftlicher Kompetenzen im Sinne eines kritischen bildungstheoretischen Ansatzes. In: *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. s. 260 – 281. ISBN 978-3-531-16028-3.[on-line].[cit. 2019-03-04]. Dostupné na: [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-91365-0\\_17](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-91365-0_17).



## 6 DUÁLNE VZDELÁVANIE AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

V šiestej kapitole našej vysokoškolskej učebnice sa budeme venovať téme duálneho vzdelávania v domácom i zahraničnom portfóliu spolu so špecifikami duálneho vzdelávania, historickými, ale i najaktuálnejšími východiskami tejto tematiky.

Podľa Petanovitscha a kol. (2014), bezpodmienečným základným rozmerom pre dlhodobu udržateľný funkčný systém učňovského vzdelávania je zabezpečenie angažovanosti podnikov a dostatočného počtu i kvality učňovských miest. K tomuto však dôjde iba vtedy, keď sa z pohľadu podnikov dajú očakávať efekty úžitku. Empirické štúdie dostatočne dokazujú, že učňovské vzdelávanie zabezpečuje podnikom vlastný odborný dorast, čím podporuje prevádzkovú kontinuitu, ako aj inovácie. Oproti nákladom na učňovské vzdelávanie (čas, zdroje, učňovské dielne, inštruktori, učňovské odmeny atď.) stoja produktívne výkony učňov počas celej doby výučby. Očakávaný výpočet nákladov a úžitku v rámci vzdelávania je podstatným určujúcim faktorom pre vzdelávacie ponuky zo strany podnikov, pričom úžitok sa nedá kvantifikovať výlučne iba produktívnou prácou, ale je s tým spojený napríklad aj strednodobý investičný motív.

Formálne ukončenie vzdelávania, a tým aj ukončenie učňovského vzdelávania, fungujú ako signály trhu práce. Musí byť teda zabezpečené, aby osoba po ukončení učňovského vzdelávania disponovala potrebnými, s tým spojenými znalosťami, zručnosťami a kompetenciami (Veteška a Tureckiová, 2008a, 2008b). Toto je relevantné aj z pohľadu absolventov z dôvodu ich šancí na trhu práce „mimo“ pôvodného podniku, v ktorom sa vzdelávali. Musí byť zabezpečené, aby – a nezáleží na tom, v ktorom podniku sa učňovská príprava konala – bola dosiahnutá úroveň kvality vzdelávania. Iba v takomto prípade bude po danej profesii na trhu práce dopyt a len tak je možné zabezpečenie kvality vo všetkých rovinách: od učňovského podniku (požiadavky na kvalitu kladené na podnik, v ktorom prebieha vzdelávanie, ako aj zabezpečenie, podpora a vývoj kvality učňovského vzdelávania v podnikoch) cez kvalitu učňovského vzdelávania v učňovskej škole, až po zloženie záverečnej učňovskej skúšky, konštatujú Petanovitsch a kol. (2014).

Duálne vzdelávanie je systémom odborného vzdelávania a prípravy na výkon povolania, ktorý je založený na úzkom prepojení všeobecného a odborného teoretického vzdelávania v strednej odbornej škole s praktickou prípravou v konkrétnom podniku, konštatujú Madzinová a kol. (2018).

Nogueira (2014) v správe Európskeho parlamentu „Zamerané na: Duálne vzdelávanie: most ponad rozbúrené vody?“ definuje pojem duálne vzdelávanie ako široko používaný zastrešujúci pojem, poukazujúci na skutočnosť, že výučba a učenie v rámci odborného vzdelávania a prípravy sú charakterizované dualitou v dvoch smeroch:

1. dualita miest, na ktorých učenie prebieha (školy/poskytovatelia odborného vzdelávania a prípravy a školiace spoločnosti), podieľajúc sa spoločne na zodpovednosti za poskytovanie teoretickej a praktickej odbornej prípravy a
2. dualita zainteresovaných subjektov (verejné a súkromné subjekty), deliac si zodpovednosť za politiku a prax v oblasti odborného výcviku a prípravy ([http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL\\_BRI\(2014\)529082\\_SK.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI(2014)529082_SK.pdf)).

Ide o taký systém technického a odborného vzdelávania a výcviku, ktorého plán je vytvorený a implementovaný v spolupráci s akreditovanou organizáciou z oblasti poľnohospodárstva, medicíny, priemyslu a obchodu (TESDA, 2010), pričom štatút akreditovaného poskytovateľa vzdelávania alebo výcviku musí byť udelený relevantnými úradmi (CEDEFOP, 2008).

V rámci duálneho programu sú vzdelávanie v edukačnej inštitúcii a na pracovisku rovnocenné, hoci výcvik na pracovisku tvorí 50 % alebo viac z celkového trvania vzdelávacieho programu (UNESCO, 2011). V priebehu výcviku na pracovisku získavajú uční vedomosti, praktické zručnosti, vytvárajú si postoje potrebné pre prácu v rôznych sektoroch ekonomického a spoločenského života (UNESCO, 1984), čo im má uľahčiť vstup na trh práce po ukončení prípravy na povolanie. V tomto duchu CEDEFOP (2008) dopĺňa túto definíciu a uvádza, že cieľom vzdelávania a výcviku je vyzbrojiť jedincov potrebnými vedomosťami, know-how, zručnosťami a kompetenciami, ktoré sú pre dané povolanie alebo pre uplatnenie sa na pracovnom trhu potrebné.

CEDEFOP (2008) definuje organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v duálnom systéme ako vzdelávanie alebo výcvik, v rámci ktorého sa príprava na povolanie realizuje kombináciou vzdelávania vo vzdelávacej inštitúcii alebo stredisku výcviku a na pracovisku vo vymedzených časových intervaloch. Môže ísť o striedanie období na týždennej, mesačnej alebo ročnej báze. V závislosti od krajiny a príslušného stavu môžu byť participanti viazaní zmluvným vzťahom k zamestnávateľovi, alebo môžu byť za prácu odmeňovaní. Zmluvou sa potencionálny zamestnávateľ zaväzuje k výcviku učňa, ktorý akceptuje a prijíma podmienky výcviku, vedúceho k získaniu odbornej kvalifikácie pre určité zamestnanie/povolanie, pričom sa dôraz kladie na práva, povinnosti a zodpovednosť všetkých zúčastnených strán (TESDA, 2010).

V rámci duálneho vzdelávania existuje nevyhnutnosť prispôbovať učňovské profesie a ich obsah hospodárskemu vývoju a z toho vyplývajúcim zmenám v potrebách kvalifikácií. Len takýmto spôsobom môže byť zabezpečené to, že sa v učňovskej príprave budú sprostredkovať relevantné odborné zručnosti, ktoré sú zo strany hospodárstva potrebné a je po nich na trhu práce dopyt. Z tohto dôvodu sa jednotlivé profesijné položky nestanovujú staticky, ale sú formulované tak, že vzdelávanie môže byť prispôbené novému vývoju a môže sa realizovať jednoducho a rýchlo. Iniciatíva na novú úpravu môže vo všeobecnosti vychádzať z príslušných odvetví ako aj od sociálnych partnerov a príslušných ministerstiev, avšak spravidla vychádza zo strany podnikov, ktorých sa tieto zmeny bezprostredne dotýkajú. V každom prípade stoja v popredí požiadavky na aktuálne profesie a potreby v praxi v danom odvetví, pričom sú podporované štúdiami a evalváciami, konštatujú Petanovitsch a kol. (2014).

Duálne vzdelávanie je pre mladých ľudí atraktívne aj preto, lebo poskytuje široký výber a rôzne možnosti. Učňovská príprava sprostredkúva všetky relevantné schopnosti a kompetencie, ktoré sú potrebné pre vykonávanie konkrétnej profesie. Okrem toho však sprostredkúva aj všeobecné, transferovateľné kompetencie nad rámec podniku, ktoré nie sú zúžitkovateľné iba v učňovskom závode, ale aj v celom odvetví a všeobecne na trhu práce. Duálny systém takto pokrýva veľmi širokú škálu rôznych predpokladov. Z pohľadu mladých ľudí je dôležitým znakom atraktivity najmä „učenie na pracovisku“. Ďalšími dôležitými aspektmi atraktivity je okrem iného stabilná perspektíva profesie a zamestnania, dobré šance na trhu práce, regulované pracovné podmienky a spôsoby ďalšieho vzdelávania, ako aj možnosti zlepšenia príjmov. Podstatnou výhodou duálne organizovaného vzdelávania je oproti výlučne

školským systémom aj možnosť po ukončení vzdelávania okamžite nastúpiť do pracovného pomeru. Ďalšie pozitívum vidia mladí ľudia v tom, že majú už počas vzdelávania možnosť zarábať si vlastné peniaze (Petanovitsch a kol., 2014).

Aj podľa SPKK (2019) systém duálneho vzdelávania je systém odborného vzdelávania a prípravy na výkon povolania, ktorý sa vyznačuje najmä úzkym prepojením všeobecného a odborného teoretického vzdelávania s praktickou prípravou žiakov u konkrétneho zamestnávateľa. Výučba v škole sa strieda s praktickým vyučovaním v priestoroch zamestnávateľa. Duálne vzdelávanie, založené na učebnej zmluve medzi zamestnávateľom a žiakom a zmluve o duálnom vzdelávaní medzi zamestnávateľom a strednou odbornou školou, je spojením praktického vyučovania u zamestnávateľa s teoretickým vzdelávaním v odbornej škole. Je významným nástrojom pre znižovanie nezamestnanosti mladých ľudí, ktorej hlavnou príčinou je nesúlad medzi zručnosťami absolventov škôl a potrebami zamestnávateľov. V súčasnosti je tento nesúlad jednou z charakteristických nevýhod mladých ľudí vstupujúcich na trh práce. Odborné vzdelávanie a príprava na povolanie systémom duálneho vzdelávania priamo u zamestnávateľa môže zohrať nezastupiteľnú úlohu v zlepšovaní tohto stavu. Je súčasne aj nástrojom pre zosúladenie počtu absolventov odborného vzdelávania v jednotlivých učebných odboroch a študijných odboroch s potrebami trhu práce. Duálne vzdelávanie – ako kombinácia teoretického vzdelávania na pôde školy a praktického odborného vzdelávania u zamestnávateľa – sa v celej Európe považuje za najlepšie riešenie nezamestnanosti mladých ľudí, je kľúčovým faktorom úspešnej hospodárskej politiky vyspelých štátov a hlavným nástrojom na znižovanie nezamestnanosti mladých ľudí, podrobnejšie napr. Gabrhelová (2018a,b), Porubčanová - Pasternáková – Gabrhelová (2016), Pasternáková – Gabrhelová (2016), Gabrhelová - Porubčanová - Pasternáková (2016).

Princíp súčasného nastavenia systému duálneho vzdelávania je, podľa Madzinovej a kol. (2018), založený na predpoklade, že účinnejšia spolupráca medzi zamestnávateľmi a strednými odbornými školami povedie k vyššej miere previazanosti školskej teoretickej a praktickej výučby s konkrétnymi potrebami zamestnávateľov v oblasti prípravy ich budúcich zamestnancov. Systém duálneho vzdelávania je významný nástroj, ktorým možno znižovať nezamestnanosť mladých ľudí alebo zvyšovať uplatniteľnosť absolventov stredných odborných škôl, pri ktorej je jednou z hlavných príčin nesúlad medzi zručnosťami zo stredných odborných škôl a potrebami

pracovného trhu, resp. zamestnávateľov. Nastavenie systému duálneho vzdelávania umožňuje prípravu na povolanie priamo u zamestnávateľa, čo zohráva významnú úlohu pri zlepšovaní uvedeného stavu a rovnako zabezpečuje, že príprava žiaka na výkon povolania zodpovedá potrebám zamestnávateľov.

System duálneho vzdelávania v podmienkach Slovenskej republiky bol nastavený po vzore Nemeckého, Rakúskeho a Švajčiarskeho modelu, kde systém dosahuje výborné výsledky. Aplikačná prax od prijatia zákona o odbornom vzdelávaní ukazuje, že zákon je vhodnou alternatívou k tradičnému školskému systému a prináša viacero pozitívnych skutočností.

System duálneho vzdelávania sa v podmienkach Slovenskej republiky implementuje od prijatia zákona č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov ako reakcia na meniace sa potreby trhu práce a potreby znižovania nezamestnanosti mladých ľudí (pozri tiež Barnová et al., 2018, 2019). Týmto zákonom sa zaviedla komplexná právna úprava oblasti odborného vzdelávania a prípravy, ktorej cieľom bolo predovšetkým zvýšiť flexibilitu školského systému vo vzťahu k potrebám pracovného trhu a umožniť zamestnávateľom aktívnu účasť na príprave žiakov v súlade s ich potrebami (podrobnejšie tiež Čepelová a Krásna (2014), Krásna (2015a,b) a iní autori). Žiaci stredných odborných škôl na Slovensku majú možnosť vzdelávať sa v systéme duálneho vzdelávania od školského roku 2015/2016.

Zákonom o odbornom vzdelávaní a príprave bol stanovený legislatívny rámec a potrebné predpoklady na jeho zavádzanie, avšak absentuje systém jeho implementácie, kontinuita pri budovaní a koordinácii vo viacerých oblastiach. Napriek tomu, že do novely zákona neprešli viaceré zásadné pripomienky, prináša viaceré opatrenia, ktorých cieľom je zlepšiť podmienky pre vstup ďalších žiakov a zamestnávateľov (hlavne malých a stredných podnikateľov) do systému, znížiť celkovú administratívnu záťaž a skvalitniť odbornú prípravu žiakov stredných odborných škôl. Od novely zákona o odbornom vzdelávaní sa očakáva, že prispeje k naplneniu očakávaného cieľa národného projektu duálneho vzdelávania (Duál) do roku 2020, kedy má byť do systému zapojených 12 000 žiakov, 1 450 zamestnávateľov a 280 stredných odborných škôl, konštatujú Madzinová a kol. (2018).

Duálne vzdelávanie podľa nášho názoru predstavuje účinnú, aktívnu a efektívnu spoluprácu žiakov stredných odborných škôl a stredných odborných škôl so zamestnávateľmi. Duálne vzdelávanie predstavuje výučbu pre zamestnanie a trh práce, ktorá je realizovaná prostredníctvom zosúlad'ovania výučby v školách s konkrétnymi potrebami zamestnávateľov v prostredí aktuálneho trhu práce.

## 6.1 Duálne vzdelávanie v medzinárodnom kontexte

Vo veľkej väčšine členských štátov Európskej únie možno v rámci systému odborného vzdelávania nájsť aspoň jednu cestu, v ktorej sa kombinuje teoretické (všeobecné a odborné) vzdelávanie v škole s praktickou prípravou (prácou) na pracovisku, t. j. u zamestnávateľa, ale medzi jednotlivými krajinami možno badať značné odlišnosti v tom, aké iné možnosti odborného vzdelávania sú ponúkané a v akom pomere sú jednotlivé cesty zastúpené. Zatiaľ čo členské štáty EÚ reformujú svoje systémy odborného vzdelávania a prípravy a integrujú učenie sa prácou, Európsky parlament zdôrazňuje (Nogueira, 2014), že odlišnosť štartovacích pozícií, spolu so sociálnym a hospodárskym aspektom, znemožňujú, aby v krátkodobom časovom horizonte všetky krajiny smerovali k rovnakému modelu. Navyše, vzhľadom na rôznorodosť systémov si zmeny vyžadujú čas a musia sa robiť postupne.

Systémy odborného vzdelávania podľa miesta realizácie je možné, podľa Madzinovej a kol. (2018) rozčleniť nasledovne:

- *Odborné vzdelávania realizované v škole* (Francúzsko, Rumunsko, Španielsko, Fínsko);
- *Odborné vzdelávania realizované v špeciálnej odbornej škole* (Belgicko, Luxembursko, Holandsko, Švédsko);
- *Odborné vzdelávanie realizované priamo na pracovisku* (Taliansko, Írsko, Spojené kráľovstvo, USA, Izrael – hlavnými učebnými miestami sú malé podniky a továrne, ktoré v regionálnom stredisku spoločne prevádzkujú študijné dielne. Učni pracujú v podniku a 1 – 3 dni v týždni sa vzdelávajú v študijnej dielni).

- *Odborné vzdelávanie kombinované*, kde za odborné vzdelávanie zodpovedajú podniky, ale podieľajú sa na ňom aj odborné školy, napríklad duálny systém (Nemecko, Dánsko, Rakúsko, Chorvátsko, Maďarsko, Švajčiarsko, Turecko, Fínsko, Austrália a Kanada). V 50. a 60. rokoch bola obdoba duálneho systému zavedená aj v Izraeli, a to v podobe tzv. remeselných tried, kde sa žiaci bližšie zoznamovali s remeselnou prácou. Dôvodom boli hlavne prisťahovalci z Nemecka a Švajčiarska. Austrálsky učňovský systém zahŕňa ako učňovstvo, ktoré je brané ako príprava na konkrétne povolanie väčšinou remeselného charakteru, taktiež stáže, ktoré pripravujú na širšie oblasti povolania, prevažne servisného charakteru. V Kanade boli učňovské programy primárne určené dospelým, ale v niektorých jurisdikciách o ne javia záujem najmä mladí ľudia. Príslušný priemysel je zodpovedný za praktický výcvik realizovaný priamo na pracovisku a vzdelávacie inštitúcie poskytujú teoretické znalosti.

Systémy odborného vzdelávania podľa zamerania samotného vzdelávania delíme nasledovne:

- *Systémy s veľkou mierou teoretického vzdelávania*. Vo Francúzsku prevláda teoreticky orientované odborné vzdelávanie poskytované školami.
- *Systémy orientované na praktickú prípravu*, zodpovedajúcu potrebám konkrétneho pracovného miesta. V Taliansku, Spojenom kráľovstve a USA sa preferuje získavanie praktických zručností na pracovnom mieste. V Nemecku a Rakúsku prevláda praktická profesijná príprava v podnikoch dopĺňaná teoretickým vzdelávaním v učňovských školách. Vo Švédsku je ťažisko odborného vzdelávania v školách, ktoré je dopĺňané profesijnou prípravou v podnikoch.

Stredné odborné vzdelávanie na Slovensku prešlo viacerými fázami vývoja. Kým do roku 1989 bolo rozšírené učňovské školstvo s napojením na podnikovú prax, od roku 1990 sa odborné školy sústredili viac na vzdelávanie spojené s vyučovaním v škole bez výrazného prepojenia na prax. Od roku 2015 sa na Slovensku zaviedol systém duálneho vzdelávania, ktorý si bral príklad z Nemeckého a Švajčiarskeho modelu fungovania duálneho vzdelávania. Európsky parlament v rámci štúdie „Duálne vzdelávanie: most ponad rozbúrené vody“ (Nogueira, 2014) identifikoval štyri hlavné typy kategórií v odbornom vzdelávaní a príprave s nasledovnými charakteristikami:

### 1. *Plnofunkčná učňovská príprava:*

- učňovská príprava je súčasťou formálneho vzdelávania a je ukončená na národnej úrovni uznávaným certifikátom – získané certifikáty/kvalifikácie sú často spojené so statusom kvalifikovanej pracovnej sily;
- obsah odbornej prípravy v podnikoch je určovaný spoločne vládou, zástupcami organizácií zamestnávateľov a odborovými zväzmi;
- uční majú jasný status, sú odmeňovaní a práva a povinnosti všetkých zúčastnených strán sú jasne definované (učeň, spoločnosť, stredisko odbornej prípravy atď.);
- náklady na odbornú prípravu znášajú spoločne vláda a zamestnávatelia (vláda pokrýva prípravu v škole; zamestnávatelia financujú odbornú prípravu v podniku);
- zatiaľ čo v týchto krajinách existujú iné formy odborného vzdelávania, učňovská príprava má hlavné postavenie, pokiaľ ide o účasť a sociálne vnímanie tejto formy vzdelávania.

Tento typ odborného vzdelávania a prípravy sa využíva sa najmä v Rakúsku, Nemecku a Dánsku.

#### *Silné stránky plnofunkčnej učňovskej prípravy:*

- ponúka výhody učenia sa prácou veľkému počtu žiakov, ako i celej spoločnosti;
- učňovská príprava zaručuje jednoduchší prechod zo školy do pracovného prostredia a jej výsledkom je relatívne vysoká úroveň zamestnanosti;
- medzi mladými ľuďmi, rodičmi a spoločnosťou je dobre známa a je príťažlivá;
- v rámci podnikateľského sektora existuje silná spoluzodpovednosť za odborné vzdelávanie a prípravu, ktorá zaručuje, že kvalifikácia a odborná príprava sú aktuálne a dobre zosúladené s potrebami pracovného trhu;
- systémy majú dlhú tradíciu, vďaka ktorej sa vytvorili silné zabezpečovacie mechanizmy.

#### *Slabé stránky plnofunkčnej učňovskej prípravy:*

- učňovská príprava je silne závislá od poskytovania učňovských miest podnikateľským sektorom, od ochoty a motivácie zamestnávateľov zapájať sa do duálneho systému vzdelávania;



- vyžaduje sa vysoká úroveň „učňovskej pripravenosti“ – uční musia mať rozvinuté základné pracovné návyky a mať pozitívny prístup k práci;
- znevýhodnení mladí ľudia si učňovské miesto nájdu v porovnaní s inými skupinami rovesníkov ťažšie;
- zamestnávateľa, resp. organizácie, ktoré vstúpia do systému duálneho vzdelávania, musia mať potrebné technické a ľudské zdroje, čo si často vyžaduje spoluprácu niekoľkých spoločností v rámci prípravy žiakov na povolanie.

## 2. *Učňovská príprava ako paralelná kategória k iným formám odborného vzdelávania a prípravy:*

Ide o krajiny, kde síce učňovská príprava existuje, ale nepredstavuje hlavnú kategóriu odborného vzdelávania a prípravy. Tieto krajiny často kombinujú učňovskú prípravu s teoretickou časťou, a to nasledovne:

- a) učňovská príprava vedie k rovnakej kvalifikácii ako teoretická časť OVP. Je alternatívnou, no rovnocennou cestou k iným formám OVP (napr. vo Francúzsku, Holandsku), alebo
- b) učňovská príprava končí osobitným certifikátom, ktorý nie je rovnaký ako ten, ktorý sa udeľuje v školách (v Taliansku, v Poľsku, vo Veľkej Británii).

V týchto krajinách má učňovská príprava spoločné niektoré kľúčové charakteristiky so systémami plnofunkčnej učňovskej prípravy (status žiakov, zmluva, odmeňovanie), ale učňovská príprava je medzi podnikmi a žiakmi/študentmi menej obľúbená.

*Silné stránky tohto typu systému sú:*

- vzhľadom na existenciu kategórií teoretického vzdelávania, je jednoduchšie zosúladiť ponuku učňovských miest s dopytom žiakov po týchto miestach,
- medzi teoretickým OVP a učňovskou prípravou existujú prechodné kategórie, ktoré žiakom/študentom umožňujú zmeniť zameranie počas štúdia.
- učňovská príprava môže byť zameraná na konkrétne sektory, ktoré majú najväčší potenciál z hľadiska tvorby učňovských miest.

*Slabé stránky v týchto krajinách sú:*

- niekedy sa učňovská príprava sústreďuje na tradičné sektory (remeslá, výroba), pričom rozdiely v zručnostiach môžu existovať aj v iných rastových sektoroch v krajine.

### *3. Silné prvky učenia sa prácou:*

V niektorých krajinách (napr. vo Francúzsku, Fínsku alebo Holandsku), kde je učňovská príprava zavedená ako paralelná cesta, zostáva teoretická odborná príprava hlavnou formou odborného vzdelávania a výcviku, ale učenie sa prácou, t. j. podniková praktická príprava, je do programov systematicky integrovaná. Takto silné prvky učenia sa dopĺňajú prevládajúce programy zamerané na teoretické vzdelávanie.

*Silné stránky týchto kategórií odborného vzdelávania a prípravy sú:*

- je jednoduchšie získať nových zamestnávateľov, keďže nemusia vytvárať platené pracovné miesto na dlhú dobu (ako je to pri učňovskej príprave);
- ide o ideálne riešenie pre mladých ľudí, ktorí majú nedostatok učňovskej pripravenosti – zoznamujú sa s pracovným prostredím postupne;
- učenie sa prácou je ponúkané širokému spektru žiakov a je menej selektívne ako plnofunkčná učňovská príprava,
- žiaci počas svojho štúdia pracujú v rôznych spoločnostiach, čo im umožňuje získať skúsenosti pre širokú škálu pracovných pozícií a pracovných prostredí.

*Slabé stránky systému učenia sa prácou:*

- školy musia vytvoriť silnú sieť miestnych organizácií;
- problémom môže byť kvalita učenia sa prácou a spôsob, ako je kombinované s teoretickým odborným vzdelávaním;
- obdobie odbornej prípravy na pracovisku môže trvať iba niekoľko týždňov (i keď niekoľkokrát za rok) a nie vždy je zárukou dostatočne motivujúceho a podporného vzdelávacieho prostredia;

- prechod zo školy do pracovného prostredia je trochu zdĺhavejší ako v prípade učňovskej prípravy, keďže je menej pravdepodobné, že organizácie budú systematicky prijímať nových stážistov.

#### 4. Úplné teoretické odborné vzdelávanie a príprava:

V zmysle citovanej správy z roku 2014 sú za úplne teoretické systémy odborného vzdelávania a prípravy považované napr. Česká republika a Slovensko. Na tomto mieste je potrebné opätovne poznamenať, že od roku 2015 na Slovensku už systém duálneho vzdelávania funguje ako alternatívna cesta odborného vzdelávania.

Veľkú časť odborného vzdelávania v takýchto krajinách tvorí úplné teoretické vzdelávanie a príprava, s čím súvisí niekoľko problémov:

- nedostatok spolupráce medzi školami a organizáciami;
- nepochopenie učňovskej prípravy a podobných režimov vzdelávania zo strany zamestnávateľov; zamestnávatelia si neuvedomujú výhody, ktoré im tieto formy vzdelávania mladých ľudí prinášajú;
- zamestnávatelia nie sú pripravení poskytovať mladým ľuďom plnohodnotnú kvalifikáciu (ale iba určité, na spoločnosť zamerané zručnosti);
- tieto systémy sa zároveň stretávajú s problémami, týkajúcimi sa zastaraných školských plánov, školského vybavenia a kompetentnosti učiteľov (podrobnejšie napr. Pasternáková a Sláviková (2012); Gabrhelová (2017, 2018a,b); Paternáková a Lajčín (2012); Pastrnáková (2016b), Pasternáková a Gabrhelová (2018), Krásna (2014), Barnová a Krásna (2018a,b) a iní autori).

Ako uvádza SAAIC (2019) z hľadiska duálneho vzdelávania v **Nemecku** je potrebné uviesť, že si každá spolková krajina (*Länder*) v Nemecku organizuje, administruje a financuje svoj vlastný školský systém. Zodpovednosť za školstvo majú ministerstvá pre školské a kultúrne záležitosti. Za vysoké školstvo je vo väčšine krajín zodpovedné ministerstvo vedy. Na úrovni federálnej vlády je BMBW zodpovedné za návrhy predpisov, týkajúcich sa základných princípov systému vysokoškolského vzdelávania, odbornej prípravy mimo škôl a nariadení o odbornej príprave. BMBW je tiež zodpovedné za oblasť vedy. Je to najrozšírenejšia forma základnej odbornej

prípravy. Kombinuje profesijnú prípravu v podniku so vzdelávaním a odbornou prípravou v odbornej škole (*Berufsschule*). Príprava v škole sa realizuje buď diaľkovou školskou dochádzkou (jeden alebo dva dni počas týždňa), alebo ako vzdelávací blok (dochádzka do školy v priebehu niekoľkých týždňov). Na základe *BBiG – Berufsbildungsgesetz* (Zákon o odbornej príprave) bol prijatý rad nariadení a smerníc pre jednotlivé povolania. Nábor sa realizuje prostredníctvom úradov práce (*Arbeitsämter*), alebo priamo prihláškou v podniku. Nejestvujú všeobecné celoštátne platné požiadavky na prijatie - každý podnik si stanovuje vlastné požiadavky. Dĺžka odbornej prípravy závisí od povolania a trvá od dvoch do tri a pol roka, môže sa však skrátiť, ak účastník absolvoval primeranú prípravný odborný výcvik. Po úspešnom absolvovaní odbornej prípravy dostáva účastník príslušný diplom alebo vysvedčenie (certifikát).

Zvláštnosťou **rakúskeho** vzdelávacieho systému, podľa ABA (2019), je úzke prepojenie medzi hospodárstvom a vzdelávaním. Z tohto praktického vzdelávania neprofítujú len uční, ale aj absolventi vyšších škôl pripravujúcich na povolanie, odborných učilíšť a univerzít. Duálny systém – kombinácia teórie a praxe – sa uplatňuje tak v učebných odboroch, ako aj v odborných učilištiach. Učebné plány alebo ťažiská vzdelávania sa prispôsobujú požiadavkám hospodárstva, uční sú odborne vzdelávaní v podnikoch alebo absolvujú praktikum. V spoločných projektoch medzi školami a hospodárstvom, napr. formou diplomových projektov v rámci cvičebných firemných prác, sa presadzujú výsledky výskumu a vývoja, ktoré súvisia s praxou. Táto kombinácia sa v celej Európe považuje za vzor a je kľúčovým faktorom pre úspech hospodárskej lokality Rakúsko. Zahraniční investori oceňujú predovšetkým odborne špecifické schopnosti a fundované základné poznatky rakúskych zamestnancov. Rakúsko disponuje rozsiahlou sieťou terciárnych vzdelávacích inštitúcií. K nim patrí 21 vysokých škôl typu Fachhochschule, 22 verejných a 13 súkromných univerzít. Vysoké školy typu Fachhochschule, ktoré dokopy ponúkajú 660 študijných odborov, sú orientované na požiadavky firemného sektora a udržiavajú intenzívny kontakt s priemyselným sektorom. Približne polovica študijných programov, ktoré ponúkajú vysoké školy aplikovaných vied, umožňuje vzdelávanie popri zamestnaní. Vzdelávací systém v Rakúsku je orientovaný na prípravu na povolanie. Spolu s orientáciou na prax kladie ťažisko na špecializáciu. Či sa jedná o vyššie vzdelávacie školy v technickej alebo

obchodnej oblasti, možnosť špecializácie je vždy daná. Tak ponúka napríklad Vyšší technický ústav pre strojárstvo viac ako desať rozdielnych vzdelávacích odvetví.

Podobne ako v Slovenskej republike aj v **Českej republike** je diskutovanou témou odborné vzdelávanie v tzv. duálnom (učňovskom) systéme. Aj tu platí, že jedným zo základných predpokladov kvalitného odborného vzdelávania je obojstranne prínosná a dobre fungujúca spolupráca medzi školami a podnikmi. Ako predikuje Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě (NUV, 2017), trh práce a duálny systém sú spolu veľmi úzko prepojené. V krajinách, kde je uplatňovaná a podporovaná spolupráca medzi školami, podnikmi a sociálnymi partnermi, môžu školy vyučovať teoretické predmety podľa potrieb jednotlivých podnikov. Absolventi potom majú možnosť získané kompetencie využiť v praxi, ich prechod medzi školou a prácou je jednoduchší a lepšie si potom hľadajú vhodnú prácu. Pre svojho budúceho zamestnávateľa sú vďaka získanej praxi a zručnostiam, ktoré nadobudli v podniku, vhodnými kandidátmi na určitú pracovnú pozíciu v danej profesii. Pre vhodnú spätnú väzbu a plynulý vzdelávací proces je dôležitá vzájomná spolupráca škôl a podnikov, lebo pedagogickí zamestnanci (majstri) si môžu s pracovníkmi podnikov (trénermi, inštruktormi ...) odovzdávať dôležité informácie hlavne o prospechu žiakov a o získaných zručnostiach daného žiaka.

Na základe Analýzy systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě z hľadiska previazanosti počiatočného a ďalšieho odborného vzdelávania je možné konštatovať, že počiatočné odborné vzdelávanie nie je schopné poskytovať kvalifikácie, s ktorými by človek vystačil po celý svoj profesijný život. Preto vo všetkých priemyselných krajinách rastie význam ďalšieho vzdelávania a v súvislosti s tým sa mení funkcia počiatočného odborného vzdelávania. Vedú sa diskusie o tom, či má počiatočné odborné vzdelávanie človeka pripravovať s ohľadom na celý jeho profesijný život, alebo či má vytvárať predpoklady pre to, aby sa mohol rýchlo uplatniť v konkrétnom povolání. Je to do určitej miery otázka toho, či sa má odborné vzdelávanie zameriavať predovšetkým na posilňovanie mobility pracovníka alebo na zabezpečenie jeho produktivity. Túto dilemu možno zmierniť tým, že by podniky viac využívali širšie kompetencie absolventov odborného vzdelávania, alebo tým, že by v učebných osnovách odborného vzdelávania boli kombinované kľúčové zručnosti so špeciálnymi kompetenciami.

Príprava v **nemeckom** duálnom systéme má učňom poskytnúť kvalifikáciu na to, aby sa mohli uplatniť v príslušnom povolání. Počíta sa však s tým, že odbornými pracovníkmi sa môžu stať až vtedy, keď získajú profesionálne skúsenosti a absolvujú ďalšie vzdelávanie.

Vo **Francúzsku** slúži ďalšie vzdelávanie predovšetkým k socializácii pracovníkov a využíva sa k zaškoleniu tých, ktorí novo nastúpili do podnikov. Podnikom sa ponecháva na ich vôli, ako doplnia teoretické poznatky, ktoré pracovníci získali v školách, praktickými zručnosťami.

**Britský** systém odborného vzdelávania nemá žiadne formálne hranice medzi počiatočným odborným vzdelávaním a ďalším vzdelávaním. Široko poňatá príprava na profesijný život má poskytnúť predovšetkým všeobecnú národnú odbornú kvalifikáciu. Tá však má príliš všeobecný charakter a jej držiteľia sú nútení pokračovať vo svojom vzdelávaní.

V **Izraeli** úplne chýba priestupnosť vnútri školského systému, najmä z profesijnej prípravy na vysokú školu. S ohľadom na rozdielne funkcie ďalšieho vzdelávania vyčleňujú podniky v niektorých krajinách rozdielne objemy finančných prostriedkov na ďalšie vzdelávanie svojich zamestnancov.

Vo **Francúzsku** a vo **Veľkej Británii** je objem týchto prostriedkov oveľa vyšší ako v Nemecku, kde prevažujú prostriedky vynaložené na počiatočné vzdelávanie, konštatuje sa v Analýze systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě.

Z hľadiska Strategického rámca EÚ pre európsku spoluprácu v odbornom vzdelávaní („ET 2020“), bol schválený pracovný program „Vzdelávanie a odborná príprava 2010“ na barcelonskom zasadnutí Európskej rady v marci 2002, ktorý v kontexte lisabonskej stratégie po prvýkrát vytvoril pevný rámec pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave, založený na spoločných cieľoch s prvoradým cieľom podporovať zlepšovanie vnútroštátnych systémov vzdelávania a odbornej prípravy prostredníctvom rozvoja doplnkových nástrojov na úrovni EÚ, vzájomného učenia sa a výmeny osvedčených postupov prostredníctvom otvorenej metódy koordinácie. Vzdelávanie a odborná príprava zohrávajú kľúčovú úlohu pri riešení mnohých sociálno-ekonomických, demografických, environmentálnych a technologických výziev, pred ktorými stojí dnes i v ďalších rokoch Európa a jej občania.

Efektívne investovanie do ľudského kapitálu prostredníctvom systémov vzdelávania a odbornej prípravy je nevyhnutnou zložkou stratégie Európy na zabezpečenie vysokej úrovne udržateľného rastu založeného na vedomostiach, ako aj pracovných miest, teda oblastí, ktoré sú v centre lisabonskej stratégie, pričom sa zároveň podporuje aj sebarealizácia, sociálne začlenenie a aktívne občianstvo.

Podľa vyššie citovaného rámca v období do roku 2020 by prvoradým cieľom európskej spolupráce mala byť podpora ďalšieho rozvoja systémov vzdelávania a odbornej prípravy v členských štátoch, ktoré majú zabezpečiť:

- a) osobné, spoločenské a profesijné naplnenie všetkých občanov;
- b) udržateľnú hospodársku prosperitu a zamestnateľnosť pri presadzovaní demokratických hodnôt, sociálnej súdržnosti, aktívneho občianstva a medzikultúrneho dialógu.

Podľa Strategického rámca EÚ pre európsku spoluprácu v odbornom vzdelávaní“ („ET 2020“), takéto ciele je potrebné vidieť v celosvetovom kontexte. Členské štáty uznávajú význam otvorenia sa celému svetu ako podmienku pre globálny rozvoj a prosperitu, čo Európskej únii pomôže prostredníctvom ponuky vynikajúcich a atraktívnych príležitostí na vzdelávanie, odbornú prípravu a výskum dosiahnuť cieľ stať sa vedúcou znalostnou ekonomikou vo svetovom meradle.

Európska spolupráca vo vzdelávaní a odbornej príprave do roku 2020 by sa mala vytvoriť v kontexte strategického rámca preklenujúceho systémy vzdelávania a odbornej prípravy ako celok v perspektíve celoživotného vzdelávania. Celoživotné vzdelávanie by sa naozaj malo chápať ako základná zásada, na ktorej spočíva celý rámec, ktorý má pokrývať učenie vo všetkých súvislostiach – či už formálne, neformálne alebo informálne – a na všetkých úrovniach: od vzdelávania v ranom detstve a škôl až po vysoké školstvo, odborné vzdelávanie a prípravu a vzdelávanie dospelých.

Strategický rámec EÚ pre európsku spoluprácu v odbornom vzdelávaní“ („ET 2020“) by sa mal konkrétne zaoberať týmito štyrmi strategickými cieľmi:

1. úsilie, aby sa celoživotné vzdelávanie a mobilita stali realitou;
2. zlepšovanie kvality a efektivity vzdelávania a odbornej prípravy;

3. podpora spravodlivosti, sociálnej súdržnosti a aktívneho občianstva;
4. posilňovanie tvorivosti a inovácie, vrátane podnikavosti na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy.

Taktiež aj periodické monitorovanie pokroku v stanovenom ciele je základným prínosom pre tvorbu politiky založenej na dôkazoch. K načrtnutým strategickým cieľom by sa preto mali v období rokov 2010–2020 pripojiť ukazovatele a referenčné úrovne pre priemer európskych výsledkov („európske referenčné hodnoty“). Tieto hodnoty vychádzajú z existujúcich referenčných hodnôt a pomôžu pri meraní celkového pokroku na európskej úrovni a pri zhodnotení dosiahnutých výsledkov.

Ako podrobnejšie uvedieme v nasledujúcom texte, podľa Strategického rámca EÚ pre európsku spoluprácu v odbornom vzdelávaní („ET 2020“) je znenie **strategického cieľa 1: Úsilie, aby sa celoživotné vzdelávanie a mobilita stali realitou.**

Výzvy, ktoré prináša demografická zmena a pravidelne sa opakujúca potreba aktualizovať a rozvíjať zručnosti v súlade s meniacimi sa hospodárskymi a sociálnymi podmienkami, si vyžadujú celoživotný prístup k vzdelávaniu v autentickom prostredí, ako aj systémy vzdelávania a odbornej prípravy, ktoré vo väčšej miere reagujú na zmenu a sú otvorenejšie voči širšiemu svetu. Hoci je možné, že sa vytvoria nové iniciatívy v oblasti celoživotného vzdelávania, ktoré budú odrážať budúce výzvy, stále je potrebný ďalší pokrok, pokiaľ ide o prebiehajúce iniciatívy, najmä pri napĺňaní súdržných a komplexných stratégií pre celoživotné vzdelávanie. Je potrebné pracovať najmä na zabezpečení rozvoja národných kvalifikačných rámcov založených na relevantných výsledkoch vzdelávania, ako aj na zabezpečení ich prepojenia s európskym kvalifikačným rámcom, na vytvorení pružnejších študijných dráh – vrátane lepších prechodov medzi rôznymi sektormi vzdelávania a odbornej prípravy, väčšej otvorenosti voči netradičným formám vzdelávania a zvýšenej transparentnosti a uznávania výsledkov vzdelávania. Je tiež potrebné vynaložiť ďalšie úsilie na podporu vzdelávania dospelých, na zlepšovanie kvality poradenských systémov a na zatriktívnenie vzdelávania, a to aj vývojom nových foriem vzdelávania a používaním nových vyučovacích a študijných technológií. Mobilita študujúcich a učiteľov a ich školiteľov by sa ako zásadný prvok celoživotného vzdelávania a dôležitý prostriedok zvyšovania zamestnateľnosti a prispôsobivosti ľudí mala postupne rozšíriť s cieľom



urobiť zo zahraničných vzdelávacích pobytov – tak v Európe ako aj ďalej vo svete – pravidlo, a nie výnimku. Na tento účel by sa mali uplatňovať zásady ustanovené v Európskej charte kvality mobility. Dosiahnutie tohto cieľa si bude vyžadovať nové úsilie zo strany všetkých zainteresovaných, napríklad pokiaľ ide o zabezpečenie adekvátneho financovania (podrobnejšie napr. Pasternáková a Sláviková (2012); Gabrhelová (2017, 2018a,b); Paternáková a Lajčín (2012); Pastrnáková (2016b), Pasternáková a Gabrhelová (2018) a iní autori).

Z hľadiska Strategického rámca EÚ pre európsku spoluprácu v odbornom vzdelávaní“ („ET 2020“) znie **strategický cieľ 2: Zlepšovanie kvality a efektivity vzdelávania a odbornej prípravy.**

Pre úspech Európy a zvýšenie zamestnateľnosti je nevyhnutná vysoká kvalita systémov vzdelávania a odbornej prípravy, ktoré sú efektívne a zároveň spravodlivé. Hlavnou výzvou je zabezpečiť, aby každý jednotlivец získal kľúčové spôsobilosti, a zároveň rozvíjať excelentnosť a atraktívnosť na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy, čo Európe umožní udržať si silnú pozíciu vo svete. Pre dosiahnutie tohto cieľa udržateľným spôsobom je potrebné venovať viac pozornosti zvyšovaniu úrovne základných zručností, ako sú schopnosť písať a počítať, zatraktívneniu matematiky, vedy a techniky a posilneniu jazykových kompetencií. Zároveň je potrebné zabezpečiť vysokokvalitnú výučbu, poskytovať adekvátne počiatočné vzdelávanie učiteľov, zabezpečiť trvalý profesionálny rozvoj učiteľov a školiteľov a zatraktívniť učiteľstvo ako profesiu. Je tiež dôležité zlepšiť správu a riadiace schopnosti inštitúcií vzdelávania a odbornej prípravy a vytvoriť efektívne systémy zabezpečenia kvality. Vysokú kvalitu možno dosiahnuť iba efektívnym a udržateľným využívaním zdrojov, podľa potreby tak verejných ako aj súkromných, a presadzovaním na dôkazoch založenej politiky a praxe v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy.

Podľa Strategického rámca EÚ pre európsku spoluprácu v odbornom vzdelávaní“ („ET 2020“) je **strategický cieľ 3 formulovaný: Podpora spravodlivosti, sociálnej súdržnosti a aktívneho občianstva.**

Politika vzdelávania a odbornej prípravy by mala všetkým občanom bez ohľadu na osobné či sociálno-ekonomické postavenie umožniť, aby počas celého života nadobúdali, aktualizovali a rozvíjali zručnosti špecifické pre ich prácu, ako aj kľúčové spôsobilosti potrebné na to, aby sa mohli zamestnať, a tiež umožniť podporu ďalšieho

vzdelávania, aktívneho občianstva a medzikultúrneho dialógu. Znevýhodnenie súvisiace so vzdelávaním by sa malo riešiť poskytovaním kvalitného vzdelávania v ranom detstve a cielenou podporou, ako aj podporou inkluzívneho vzdelávania. Systémy vzdelávania a odbornej prípravy by sa mali zamerať na to, aby všetci učitelia sa – vrátane osôb zo znevýhodneného prostredia, osôb s osobitnými potrebami a migrantov – ukončili svoje vzdelanie prípadne aj prostredníctvom druhej šance na vzdelávanie a poskytovaním vzdelávania prispôsobeného individuálnym potrebám. Vzdelávanie by malo podporovať medzikultúrne zručnosti, demokratické hodnoty, rešpektovanie základných práv a životného prostredia, bojovať proti všetkým druhom diskriminácie, a tým vybaviť všetkých mladých ľudí schopnosťami pozitívnej interakcie s rovesníkmi z rozmanitých prostredí.

Podľa „Strategického rámca EÚ pre európsku spoluprácu v odbornom vzdelávaní“ („ET 2020“) **strategický cieľ 4 znie: Posilňovanie tvorivosti a inovácie vrátane podnikavosti na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy.**

Tvorivosť prináša osobné naplnenie, zároveň predstavuje prvoradý zdroj inovácie, ktorá sa považuje za jednu z hlavných hybných síl udržateľného hospodárskeho rozvoja. Tvorivosť a inovácia sú kľúčové pre rozvoj podnikavosti a pre medzinárodnú konkurencieschopnosť Európy. Prvou výzvou je presadzovať, aby všetci občania nadobudli „prierezové“ kľúčové spôsobilosti, ako napr. digitálne spôsobilosti, spôsobilosť naučiť sa učiť, iniciatívnosť a podnikavosť, a kultúrne povedomie. Druhou výzvou je zabezpečiť plne funkčný znalostný trojuholník vzdelávania, výskumu a inovácie. Partnerstvom medzi svetom podnikov a rozličnými úrovňami a odvetviami vzdelávania, odbornej prípravy a výskumu sa môže napomôcť pri dosahovaní lepšieho zamerania na zručnosti a spôsobilosti potrebné na trhu práce, ako aj pri podpore inovácie a podnikavosti vo všetkých formách vzdelávania. Širšie vzdelávacie komunity, ktoré zahŕňujú zástupcov občianskej spoločnosti a iné zainteresované strany, je potrebné podporovať v záujme vytvárania klímy, ktorá povedie k tvorivosti a lepšiemu zosúladiťovaniu profesionálnych a sociálnych potrieb, ako aj ku kvalitnému životu jednotlivcov, podrobnejšie Strategický rámec EÚ pre európsku spoluprácu v odbornom vzdelávaní“ („ET 2020“).

Podľa Petanovitscha a kol. (2014) v súčasnosti existujú v krajinách Európskej únie najrôznejšie charakteristiky učňovského vzdelávania na vyššom sekundárnom stupni, pričom je potrebné konštatovať, že vo všetkých členských štátoch je možné nájsť tú alebo inú formu učňovského vzdelávania, v ktorej praktické vzdelávanie na pracovisku zohráva podstatnú rolu. Štruktúra a realizácia duálneho odborného vzdelávania v Rakúsku, Nemecku a vo Švajčiarsku sú si v mnohom podobné, čo je podmienené aj podobnými spoločensko-politickými a hospodársko-politickými tradíciami a vývojom. Aj keď sa v detailoch ukazujú výrazné rozdiely v tvorbe systémov, majú všetky tri krajiny spoločný duálny systém s dvoma miestami vzdelávania – podnikom a učňovskou školou – ako zásadné chápanie učňovského vzdelávania, pričom výrazne prevažujúca časť vzdelávania je realizovaná v podniku. Ďalšími dôležitými spoločnými znakmi týchto „klasických“ systémov učňovského vzdelávania sú okrem toho jasne stanovené štruktúry kontroly so zapájaním rezortu hospodárstva, ktoré zohráva dôležitú (aj keď rôznorodú) rolu, zmluvný pomer medzi podnikom a učňom a základná odborná koncepcia. To znamená, že učni sú vzdelávaní v konkrétnej profesii podľa jasne stanoveného obsahu vzdelávania. To však tiež znamená, že podľa zásadného chápania odbornej koncepcie musí byť sprostredkovaný určitý „balík“ schopností a zručností, čo musí byť o. i. zrealizované v určitom čase vymedzenom na vzdelávanie (doba výučby), ako píše Petanovitsch a kol. (2014).

## **6.2 Základná charakteristika duálneho systému vzdelávania vo vybraných krajinách Európskej únie a ich porovnanie<sup>9</sup>**

V podkapitole 6.2. sa budeme venovať základným charakteristikám systému duálneho vzdelávania vo vybraných krajinách Európskej únie.

---

<sup>9</sup> Spracované na základe aktuálnych údajov zverejnených na Cedefop European database on apprenticeship schemes (2019).

## Nemecko (2016)

V Nemecku má systém duálneho vzdelávania dlhoročnú tradíciu, jeho moderná forma sa rozvíja od 20. rokov 20. storočia. Legislatívne ho upravuje Zákon o odbornom vzdelávaní z roku 1969, ktorý poskytuje všeobecný rámec pre neskoršie podrobnejšie legislatívne rozpracovanie. Tento zákon sa zameriava na časť odbornej prípravy realizovanej na pracovisku. Vzdelávanie v stredných odborných školách nemá právnu úpravu na federálnej úrovni, rieši sa na úrovni školských zákonov 16 spolkových krajín. V roku 2015 sa v systéme duálneho vzdelávania v Nemecku pripravovalo na povolanie až 70 % všetkých žiakov stredných odborných škôl, čo je takmer 40 % všetkých žiakov stredných škôl aj napriek tomu, že odborné vzdelanie je možné získať aj mimo systému duálneho vzdelávania.

Učňovské vzdelávanie v rámci duálneho systému (Duales System) je realizované na vyššom stupni sekundárneho vzdelávania v trvaní 2- 3,5 rokov, a to sčasti na pracovisku a sčasti v strednej odbornej škole, pričom ich alternácia nie je exaktne vymedzená, závisí od konkrétnej školy. Môže prebiehať v určité dni v týždni, príp. v intervaloch, zohľadňujúc potreby zúčastnených a regiónu. Povinná výučba v strednej odbornej škole je 12 vyučovacích hodín (v priemere), z čoho 8 hodín má byť venovaných odborným predmetom.

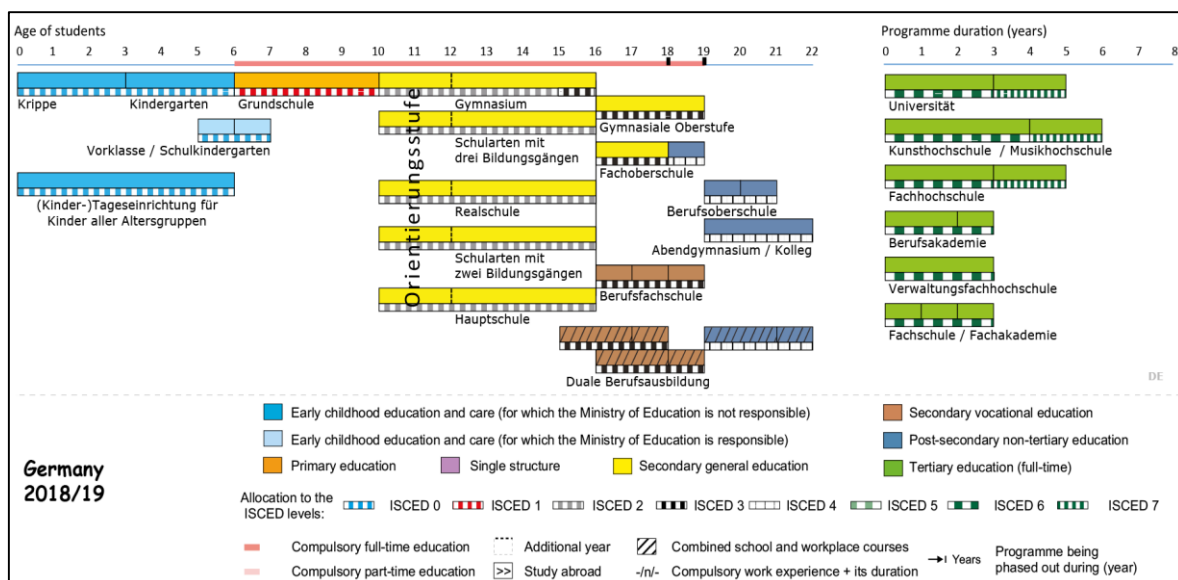
Vzdelávanie v rámci duálneho systému je určené žiakom po ukončení povinnej školskej dochádzky, pričom vekové hranice nie sú striktne vymedzené. Zamestnávateľia a učni sú viazaní zmluvným vzťahom v zmysle zákonníka práce (ide o pracovnoprávny vzťah, t.j. učeň je oficiálne v pozícii zamestnanca a medzi zamestnávateľom a strednou odbornou školou nie je žiaden zmluvný vzťah) a príprava na výkon pracovných činností prebieha v súlade s profesijným profilom, ktorý vychádza z oficiálneho kurikula pre výcvik na pracovisku. Podiel vzdelávania v škole a výcviku na pracovisku nie je legislatívne vymedzený, v závislosti od učebného programu však čas strávený na pracovisku dosahuje približne 70 % celkového času štúdia. Náklady spojené s výcvikom na pracovisku hradí zamestnávateľ, kým vzdelávanie v stredných odborných školách financuje štát. Učni za svoju prácu poberajú plat, ktorý podlieha zdaneniu.

Štandardná dĺžka vzdelávania v duálnom systéme v Nemecku je 36-42 mesiacov v závislosti od danej profesie. V prípade, že žiak už úspešne absolvoval maturitnú

skúšku v minulosti, dĺžka trvania programu sa môže skrátiť o 1 rok. Pre žiakov, pre ktorých by štandardné vzdelávanie v tomto systéme mohlo byť príliš náročné (cca. 8 % všetkých žiakov vzdelávajúcich sa v duálnom vzdelávaní), boli vytvorené 2-ročné programy.

Po úspešnom absolvovaní záverečnej skúšky absolventi získavajú odbornú kvalifikáciu a stávajú sa kvalifikovanými robotníkmi.

V Nemecku sa systém duálneho vzdelávania (Duales Studium) využíva aj na post-sekundárnom stupni vzdelávania.



**Obz. 1 Vzdelávaci systém v Nemecku (Eurydice, 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en))

## Rakúsko (2019)

Rovnako ako v Nemecku, aj v Rakúsku má učňovské vzdelávanie niekoľkostoročnú tradíciu. Duálnemu systému vzdelávania poskytuje právny rámec zákon z roku 1969 – Federálny zákon o odbornom výcviku učňov. Ten definuje učňa ako osobu, ktorá je profesionálne vzdelávaná a zároveň je zamestnaná na základe

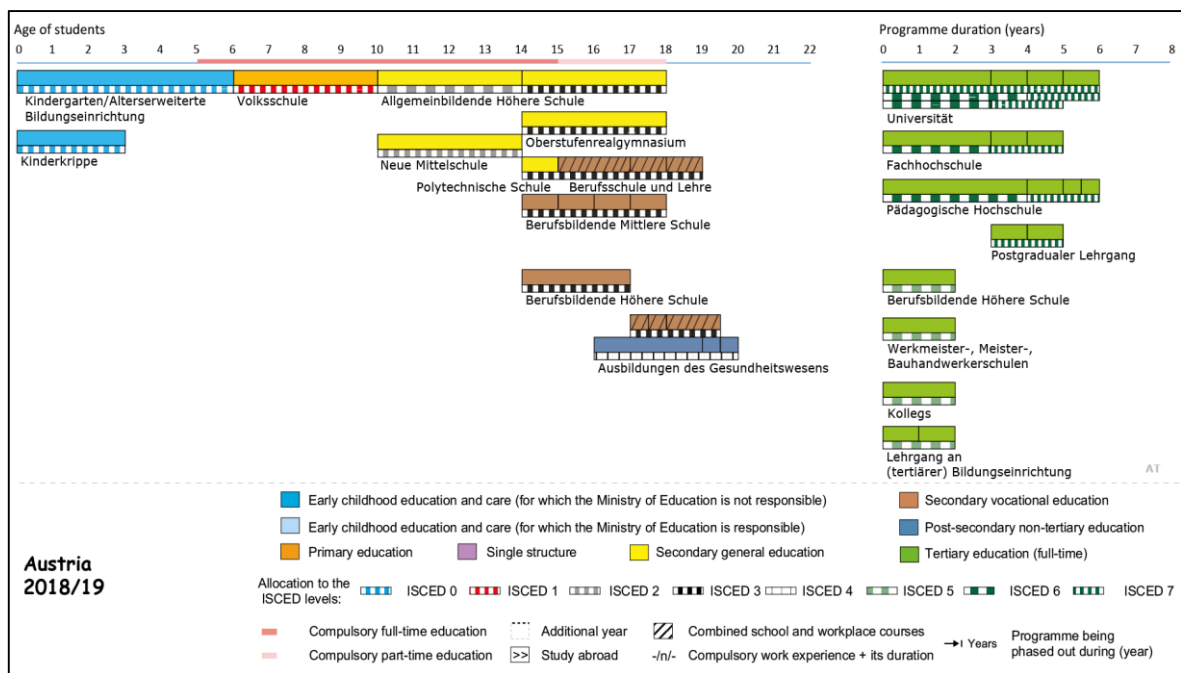
učňovskej zmluvy. Pripravuje sa na povolanie na autorizovanom pracovisku. Ak si žiak nedokáže nájsť pracovisko, môže sa zúčastňovať tzv. medzipodnikového výcviku (Überbetriebliche Ausbildung) v dielňach školiacich stredísk.

Duálne vzdelávanie v Rakúsku prebieha na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania v rozsahu 2 - 4 rokov v závislosti od konkrétnej profesie. Je určené pre žiakov od veku 14 rokov. Približne 60 % žiakov nastupuje do systému duálneho vzdelávania vo veku 15 – 16 rokov. V Rakúsku sa až 80 % žiakov vzdeláva v stredných odborných školách, z čoho približne polovica v rámci učňovského vzdelávania. Striedanie prípravy na povolanie v škole a na pracovisku môže prebiehať 3 spôsobmi:

- celoročne – minimálne jeden celý alebo 2 polovičné dni v týždni strávené na pracovisku;
- blokovo – minimálne 8 po sebe nasledujúcich týždňov alebo
- sezónne – blokovo v konkrétnej časti roka.

Až 75 % - 85 % času trávia učni v rámci prípravy na povolanie na pracovisku, v súvislosti s čím nesie všetky náklady zamestnávateľ. Zároveň učeň za odvedenú prácu dostáva od zamestnávateľa mzdu, ktorá podlieha zdaneniu. Zamestnávateľ a učeň medzi sebou v zmysle zákonníka práce uzatvárajú zmluvu, ktorú v prípade neplnoletosti učňa podpisuje aj jeho zákonný zástupca. Učňovská zmluva zahŕňa náležitosti súvisiace tak so zamestnaneckým pomerom, ako i s praktickou prípravou na povolanie. Teoretickú časť prípravy na povolanie a všeobecnovzdelávacie predmety v stredných odborných školách financuje štát. Akreditovaní poskytovatelia sú štátom podporovaní formou dotácií, úľav na daniach a odvodoch a pod.

Absolventi získavajú výučný list. Zaujímavosťou je, že v Rakúsku výučný list nie je možné získať inou („neduálnou“) formou vzdelávania.



**Obz. 2 Vzdelávací systém v Rakúsku** (Eurydice, 2019 -

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria_en))

## Dánsko (2016)

Učňovské vzdelávanie sa v Dánsku (podobne ako v ostatných krajinách) objavilo už v stredoveku. Aktuálne je do tejto formy vzdelávania zapojených menej ako 20 % žiakov, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku. Pre porovnanie, približne 75 % tejto populácie sa rozhoduje pre stredné všeobecné vzdelanie.

Dánsky zákon o odbornom vzdelávaní definuje odborné vzdelávanie ako založené výlučne na striedaní sa odbornej prípravy v škole a na pracovisku. Realizuje sa prostredníctvom učňovskej prípravy (lærlingeuddannelser) v rámci vyššieho stupňa sekundárneho vzdelávania. Po absolvovaní 40 týždňov vzdelávania v strednej odbornej škole (grundforløbet) si učni volia pre nich vhodný program a podpisujú zmluvu s pracoviskom, kde sa učeň stáva zamestnancom, hoci so špeciálnym postavením, nakoľko zamestnávateľ nesie zodpovednosť za jeho odborný výcvik. Učňovskú zmluvu schvaľuje škola, ktorá však nie je zmluvnou stranou. Žiaci, ktorí nedokážu učňovskú

zmluvu uzatvoriť, môžu absolvovať praktickú prípravu v školských strediskách odbornej praxe (skolepraktikcentre).

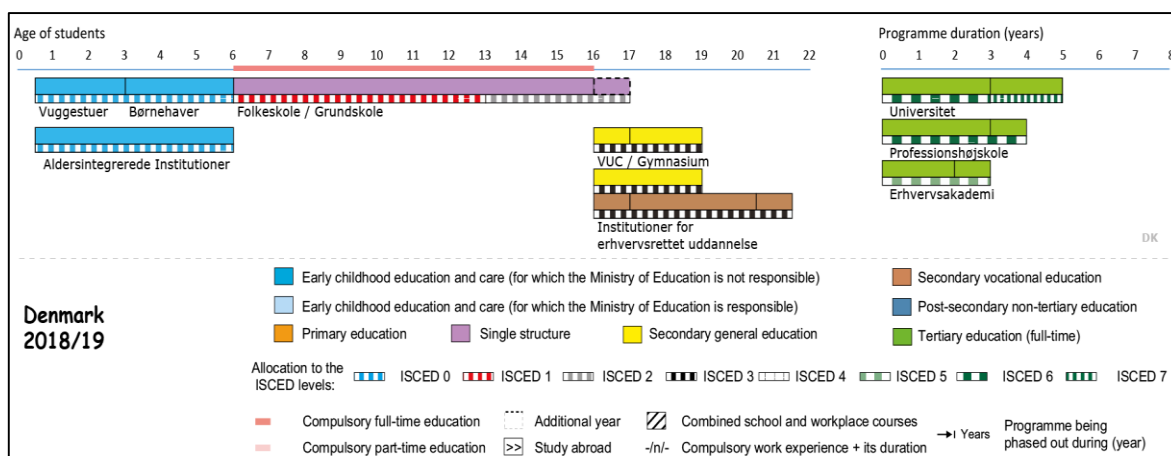
Po absolvovaní úvodných 40 týždňov, vzdelávanie v škole a na pracovisku sa zvyčajne realizuje blokovo, a to v pomere 1:4, hoci pre tento pomer neexistuje žiaden právny predpis. Striedajú sa bloky na pracovisku (max. 1 rok) a v škole (max. 3 mesiace).

Štandardná dĺžka stredného odborného vzdelávania je 4 roky, v niektorých prípadoch fungujú aj 3-ročné a 5-ročné učebné programy. Pre žiakov, ktorí nedokážu zvládnuť nároky klasického odborného vzdelávania, v Dánsku vytvorili 2-ročné programy, ktoré sú taktiež založené na striedaní prípravy na povolanie v škole a na pracovisku.

Učňovské vzdelávanie je určené pre absolventov 9. a 10. ročníka vzdelávania (nižšie sekundárne vzdelávanie), čo zodpovedá veku 16 – 17 rokov. Väčšina záujemcov však do programu nastupuje neskôr. Ich priemerný vek pri nástupe do systému odborného vzdelávania je 21 rokov. V prípade dospelých uchádzačov sa zohľadňuje ich predchádzajúce vzdelanie a dĺžka štúdia sa môže skrátiť.

Náklady spojené so zamestnávaním učňov hradí zamestnávateľ, ale v Dánsku všetky organizácie, ktoré zamestnávajú minimálne 5 zamestnancov, musia prispievať do fondu bez ohľadu na to, či učňov v skutočnosti zamestnávajú. Tieto fondy sú využívané ako kompenzácia pre zamestnávateľov za náklady súvisiace s výcvikom učňov – napr. ich mzdy. Z tohto fondu sú podporovaní aj učni, ktorí chcú časť výcviku absolvovať v zahraničí.





**Obr. 3 Vzdelávací systém v Dánsku (Eurydice, 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark_en))

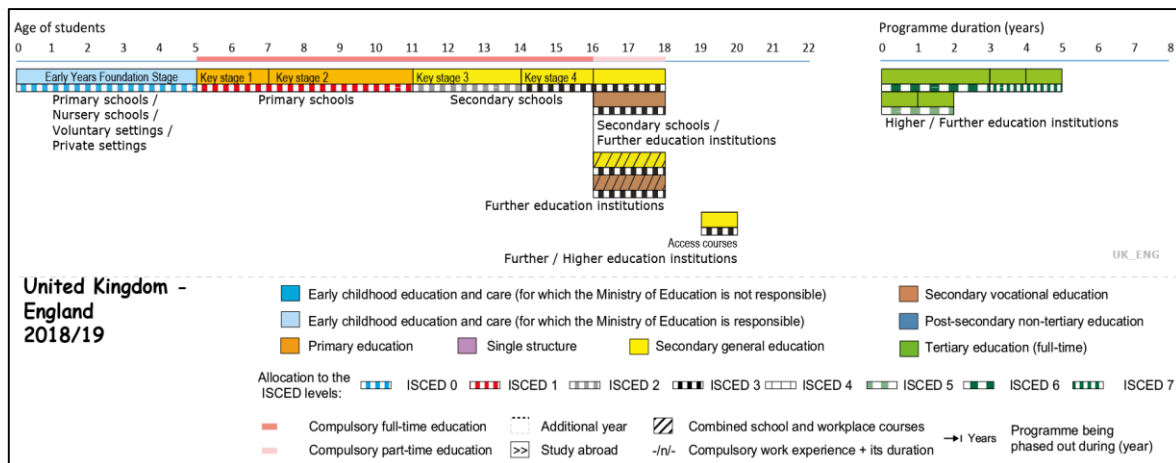
## Spojené kráľovstvo (2016)

História učňovského vzdelávania v Spojenom kráľovstve siaha až do stredoveku, hoci intenzita a forma jeho podpory štátom sa časom menila. Kým v 90. rokoch 20. stor. nebolo podporované vôbec, aktuálne mu zainteresovaní venujú zvýšenú pozornosť a snahy smerujú k jeho rapídному rozvoju. Uční sú v Spojenom kráľovstve považovaní za zamestnancov na plný úväzok (teda nie za žiakov), u ktorých je kombinované vzdelávanie na pracovisku a mimo pracoviska. Učeň, ktorý úspešne ukončí vzdelávanie a výcvik, získa celonárodne uznávanú kvalifikáciu. Uční majú rovnaké práva ako ostatní zamestnanci v organizácii a je im vyplácaná mzda.

V Anglicku, Walese a Severnom Írsku prebieha učňovské vzdelávanie na sekundárnom (Apprenticeship) a postsekundárnom (Higher Apprenticeship) stupni vzdelávania. V Škótsku je zavedené tzv. moderné učňovské vzdelávanie (Modern Apprenticeship), ktoré spája sekundárny a postssekundárny stupeň. Napriek tomu, že učňovské vzdelávanie je financované vládou, medzi Anglickom, Walesom, Škótskom a Severným Írskom je niekoľko rozdielov.

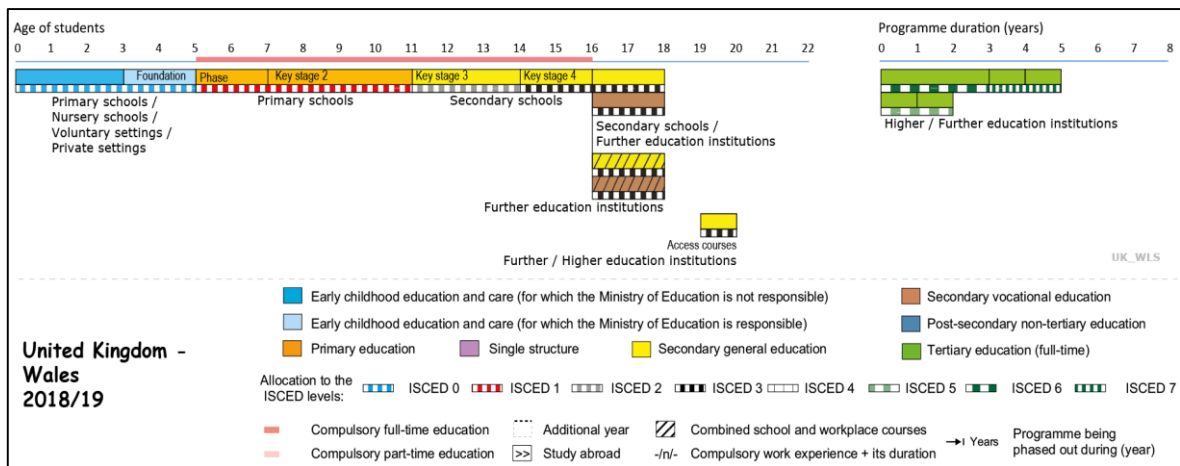
## Anglicko, Wales a Severné Írsko

Učňovské vzdelávanie v Anglicku je primárne určené mládeži vo veku od 16 do 24 rokov, ale je otvorené i starším záujemcom a nezamestnaným. Je vo všeobecnosti považované za hlavnú cestu odborného vzdelávania a výcviku a v tomto duchu je aj finančne podporované vládou. Postupom času sa záujem od remesiel presunul na aktuálne najviac sa rozvíjajúce sektory v rámci hospodárstva, ako je napr. predaj, obchodovanie alebo práca s IT. V roku 2011 bol najväčší záujem o odbor služby zákazníkom. Štandardná dĺžka vzdelávania je 12 mesiacov v rozsahu min. 30 hodín týždenne, ale v prípade učňov starších ako 19 rokov môže trvať len 6 mesiacov v závislosti od konkrétnych okolností a skúseností. Minimálne 280 hodín na pracovisku musí byť venovaných vzdelávaniu, kde sa rozvíjajú učňove technické zručnosti, teoretické poznatky a praktické zručnosti. Mimo pracoviska musí učeň absolvovať 100 hodín alebo 30% celého vzdelávacieho programu. Medzi zamestnancom (učňom) a zamestnávateľom sa uzatvára učňovská zmluva. Mzdu učňovi vypláca zamestnávateľ.



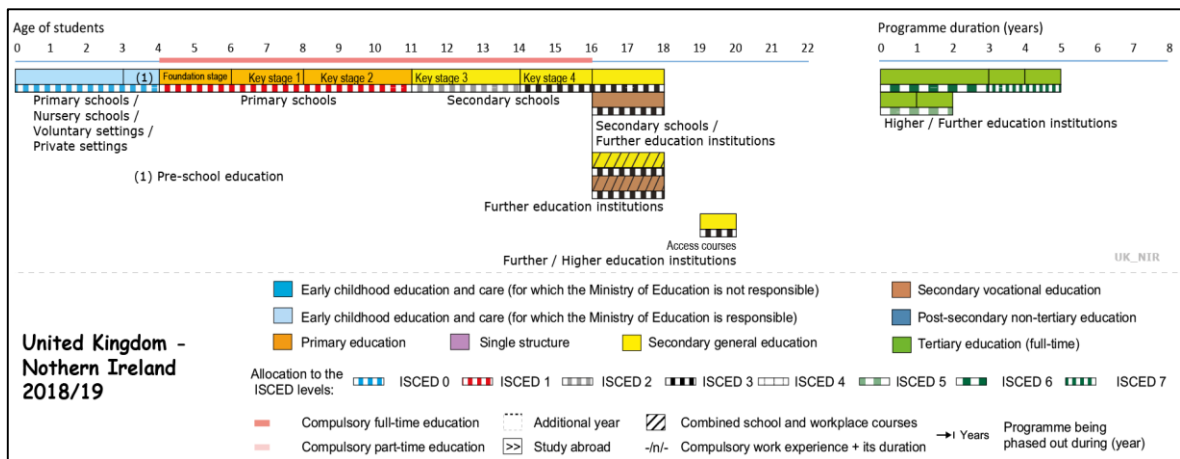
**Obr. 4 Vzdelávací systém v Anglicku (Eurydice, 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en))



**Obr. 5 Vzdelávací systém vo Walese (Eurydice, 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-wales\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-wales_en))



**Obr. 6 Vzdelávací systém vo Walese (Eurydice, 2019 -**

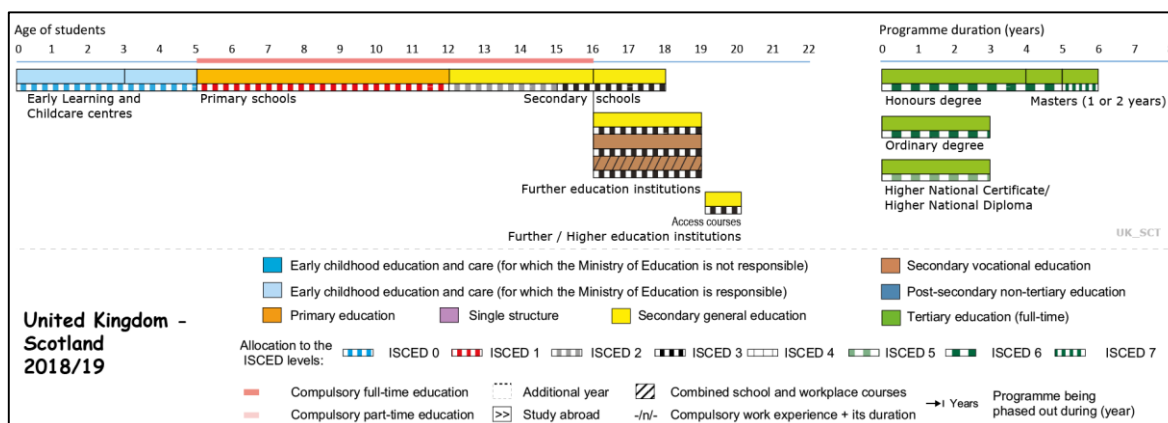
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-northern-ireland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-northern-ireland_en))

## Škótsko

V Škótsku bol systém „moderného učňovského vzdelávania“ zavedený v roku 1990. Spočiatku bol zameraný na manuálne profesie ako murár alebo opravár, v školskom roku 2012/2013 však už išlo o prípravu pre 70 rôznych profesií. Do tohto systému, ktorý je hlavnou (ale nie jedinou) cestou vedúcou k získaniu odbornej kvalifikácie rôzneho stupňa, nastupujú žiaci po ukončení povinnej školskej dochádzky, t.j. vo veku 16 rokov. Pôvodne bolo určené pre mládež vo veku 16 – 24 rokov, ale horná veková hranica bola odstránená.

Všetci učni musia mať zamestnanecký vzťah. Zvláštnosťou je, že v tomto systéme nie sú strany viazané učňovskou zmluvou. Výcvik na pracovisku je financovaný zamestnávateľom, ktorý ale získava príspevok od štátu. Učni získavajú hodinovú mzdu, ktorá podlieha zdaneniu.

Dĺžka trvania vzdelávania nie je daná, v závislosti od profesia a ďalších podmienok môže byť v rozpätí niekoľkých mesiacov až 4 rokov.



**Obr. 7 Vzdelávací systém v Škótsku (Eurydice, 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-scotland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-scotland_en))

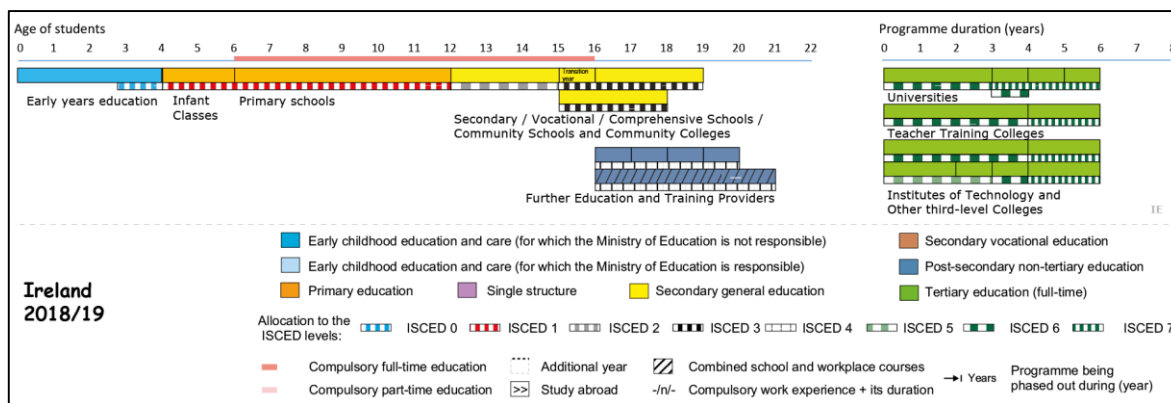
## Írsko (2016)

Dejiny učňovského vzdelávania v Írsku sa datujú od stredoveku, pričom v minulosti bolo realizované výlučne na pracovisku. Takéto vzdelávanie bolo právne upravené už v roku 1898. V rokoch 1930 a 1931 boli prijaté zákony o odbornom vzdelávaní a príprave učňov. Jeho aktuálna úprava je z roku 1967 a 1997.

V írskom vzdelávacom systéme je učňovské vzdelávanie definované ako štruktúrovaný program odborného vzdelávania a výcviku, ktorý formálne kombinuje a alternuje učenie sa na pracovisku a vo vzdelávacej inštitúcii. Ide o duálny systém vzdelávania, po absolvovaní ktorého je žiak pripravený na výkon určitej profesie a získa národne uznávanú kvalifikáciu. Po dobu trvania vzdelávania (min. 2 roky) má žiak uzatvorenú učňovskú zmluvu. Výcvik na pracovisku tvorí viac ako 50 % celkového času vzdelávania. Takáto forma získania odbornej kvalifikácie je jednou z ponúkaných možností v Írsku, dĺžka jeho trvania je 2 – 4 roky. Vzdelávací program sa skladá zo 7 fáz, ktoré sa striedajú – 3 v škole a 4 na pracovisku. U zamestnávateľa prebieha približne 65 % celkového času trvania vzdelávania. Výcvik na pracovisku prebieha na základe učňovskej zmluvy, pričom učeň je žiakom i zamestnancom zároveň. Za svoju prácu získava finančnú odmenu, ktorá nepodlieha zdaneniu.

Základnou požiadavkou pre tento typ štúdia je dosiahnutie 16. rokov života a získanie Junior Certificate. Za istých okolností môžu byť u zamestnávateľa zaregistrovaní aj učni, ktorí tieto požiadavky nespĺňajú. Hoci je takéto vzdelávanie určené predovšetkým pre mládež, horná veková hranica nie je daná.

Vzdelávanie na pracovisku je sčasti hradené zamestnávateľom a sčasti štátom. Zamestnávateľ od štátu získava daňové úľavy a dotácie.



**Obr. 8 Vzdelávací systém v Írsku (Eurydice, 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ireland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ireland_en))

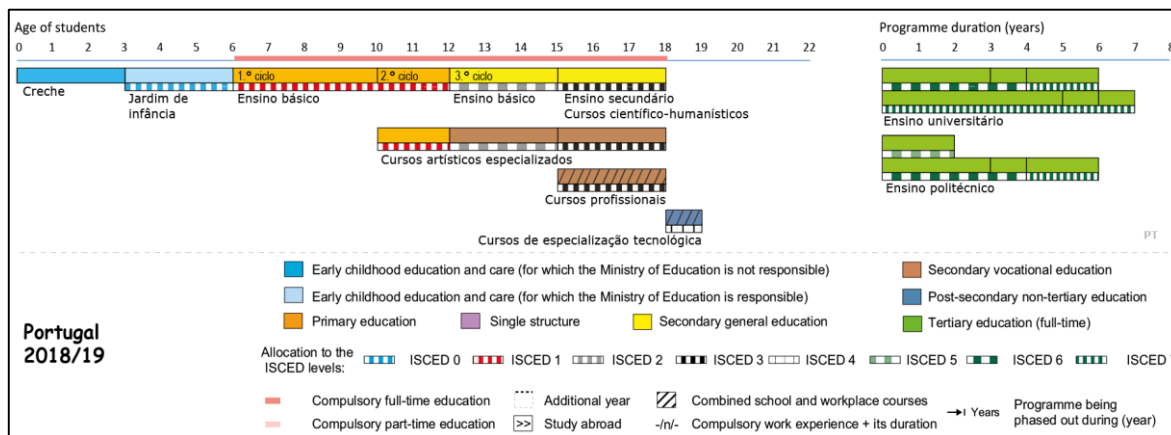
## Portugalsko (2016)

Po roku 1974 došlo v Portugalsku k prísnyim reštrikciám v oblasti odborného vzdelávania, znova sa začalo rozvíjať až na konci 80-tych rokov 20. stor. Od roku 2000 prebehlo niekoľko jeho reforiem za účelom zvýšenia záujmu uchádzačov o tento druh štúdia na základe toho, že sa prepojí s reálnymi požiadavkami a potrebami trhu práce, ako i samotného žiaka. V Portugalsku sa vzdelávanie u zamestnávateľa realizuje na vyššom sekundárnom a postsekundárnom stupni vzdelávania v priemernej dĺžke 2,5 rokov a predstavuje jednu z alternatívnych spôsobov získania profesijnej kvalifikácie. V jeho aktuálnej forme prebieha od školského roku 2005/2006. Cieľovú skupinu tvorí mládež vo veku 15 – 24 rokov, ktorá neukončila vyššie sekundárne vzdelávanie.

Vzdelávanie na pracovisku tvorí približne 40 % celého vzdelávacieho programu a uskutočňuje sa na základe učňovskej zmluvy. Forma alternácie vzdelávania v škole a výcviku na pracovisku nie je striktno daná. Uční za svoju prácu nepoberajú mzdu, ale môže im byť priznané štipendium z ESF. Ďalej môžu získať príspevky na ubytovanie, cestovné, stravu a pod.

Kým v školskom roku 2005/2006 sa touto formou vzdelávalo 35 % všetkých žiakov stredných odborných škôl, v školskom roku 2012/2013 to bolo už len 22 %, čo

je približne 9 % všetkých žiakov stredných škôl. Náklady na vzdelávanie hradí fond sociálneho zabezpečenia a fondy EÚ.



**Obr. 9 Vzdelávací systém v Portugalsku (Eurydice, 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal_en))

## Belgicko (2016, 2019)

### Valónsky región (2019)

V roku 1907 vznikla vo Valónskom regióne Belgicka prvá kancelária pre učňovské vzdelávanie. Súčasný systém duálneho odborného vzdelávania je v platnosti od roku 1985, keď sa povinná školská dochádzka predĺžila do veku 18 rokov. Mal slúžiť ako prevencia predčasného ukončovania školskej dochádzky.

Učňovské vzdelávanie vo Valónskom regióne Belgicka musí napĺňať 6 charakteristík:

1. vzdelávanie prebieha v škole a na pracovisku, pričom koordinovane naplňajú jeden plán,
2. vzdelávací program vedie k získaniu odbornej kvalifikácie,

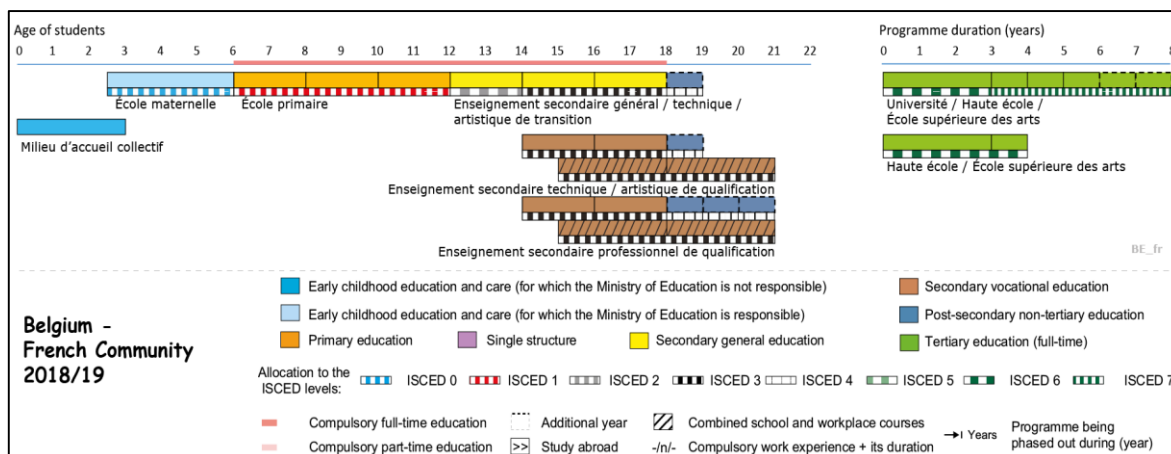
3. výcvik na pracovisku je v priemere 20 hodín týždenne (vypočítava sa za celý rok bez prázdnin),
4. teoretická časť vzdelávania je realizovaná v rozsahu 240 hodín pre školopovinnú mládež a 150 hodín pre žiakov po ukončení povinnej školskej dochádzky,
5. žiaci, škola a zamestnávateľ sú zmluvne viazaní,
6. žiak za svoju odvedenú prácu získava od zamestnávateľa odmenu.

Učňovské vzdelávanie realizované na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania je určené pre žiakov vo veku 15 – 25 rokov. Väčšina žiakov je staršia ako 18 rokov, čo môže byť zdôvodnené tým, že väčšina žiakov v duálnom systéme vzdelávania už v nejakej forme štúdia neuspela. Vzdelávanie je realizované v rozsahu 38 hodín týždenne, z čoho 20 hodín absolvuje žiak na pracovisku – štandardne ide o 1 – 2 dni v týždni v škole a 3 – 4 dni na pracovisku. K učňovskej zmluve musí byť pripojený aj študijný plán.

Duálne vzdelávanie je financované štátom, zamestnávatelia zároveň získavajú úľavy z daňovej a odvodovej povinnosti. Okrem toho môžu zamestnávatelia na učňov získať dotácie. Uční za odvedenú prácu dostávajú od zamestnávateľa mzdu, ktorá podlieha zdaneniu.

Vo frankofónnej časti Belgicka študuje v stredných odborných školách približne 48 % všetkých žiakov na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania, v duálnom systéme je to 6,4 % žiakov. Do duálneho systému je zapojených 13 % všetkých žiakov stredných odborných škôl.





**Obr. 10 Vzdelávací systém v Belgicku – Valónsky región** (Eurydice, 2019 - [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-french-community\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-french-community_en))

### **Flámsky región**

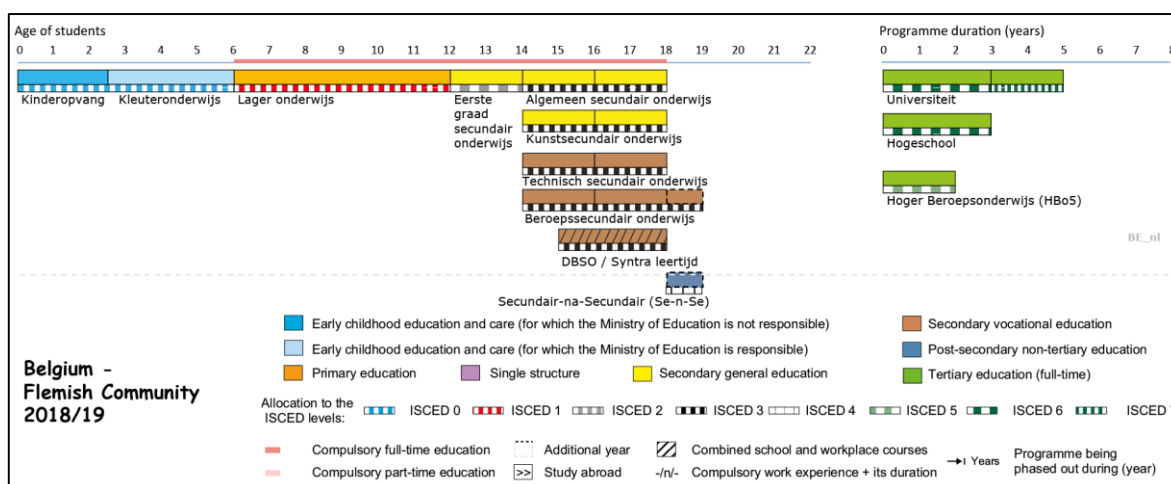
Vo flámskej časti Belgicka je duálne vzdelávanie súčasťou stredného odborného vzdelávania ako jedna z možností, realizuje sa v dvoch formách. V prvom prípade ide o alternáciu 2 dní v týždni strávených v škole a 3 dní u zamestnávateľa, kde je žiak zamestnaný na čiastočný úväzok. V rámci druhej možnosti sa kombinuje 1 deň v týždni teoretického vyučovania v škole a 4 dni výcviku na pracovisku.

V súčasnej podobe sa duálne vzdelávanie realizuje od roku 2008, ale aktuálne prebieha transformácia existujúceho lineárneho modelu na model modulárny za účelom, aby sa zabránilo predčasnému zanechaniu štúdia a aby si žiak mohol doplniť ďalší modul aj s istým odstupom času. Učňovské vzdelávanie v Belgicku je zamerané predovšetkým na znevýhodnených alebo slabo prospievajúcich/neprospievajúcich žiakov.

Do prvej formy duálneho vzdelávania, ktorej štandardná dĺžka trvania je 3 roky, nastupujú žiaci vo veku 15 – 25 rokov po ukončení nižšieho sekundárneho vzdelávania, ale často sú to tí, ktorí v minulosti opakovali ročník alebo viacero ročníkov, prípadne predčasne ukončili školskú dochádzku, preto ide o pomerne malú časť populácie žiakov stredných odborných škôl. Výcvik na pracovisku, ktorý tvorí menej ako 50 % celkového

času vzdelávania, sa realizuje na základe pracovnej zmluvy na čiastočný pracovný úväzok medzi žiakom a zamestnávateľom a je financovaný zamestnávateľom, ktorému sú štátom poskytované daňové a odvodové úľavy a získava dotácie. Učeň dostáva za odvedenú prácu mzdu.

Druhou možnosťou absolvovania programu duálneho vzdelávania je učňovské vzdelávanie pre malé a stredné podniky, ktoré je založené na tradičnom vzťahu majster – učeň. Realizuje sa na základe učňovskej zmluvy. Prevažná časť vzdelávania prebieha na pracovisku. Uční od zamestnávateľa získavajú odmenu, ktorá je ale nižšia ako priemerná mzda v danom odbore.



**Obr. 11 Vzdelávací systém v Belgicku – Flámsky región** (Eurydice, 2019 - [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-flemish-community\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-flemish-community_en))

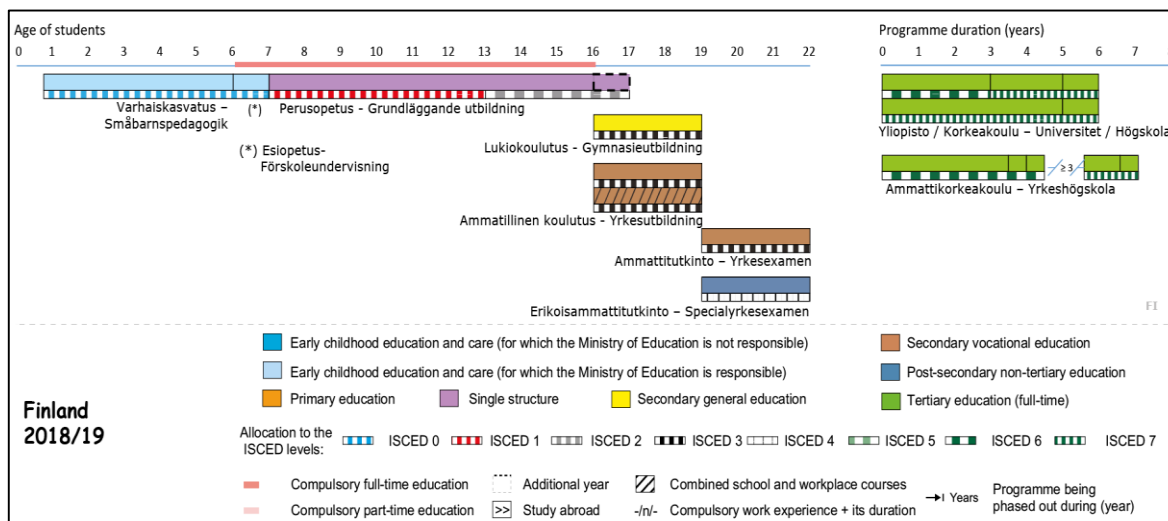
## Fínsko (2016)

Učňovské vzdelávanie vo Fínsku má takmer storočnú tradíciu – prvý raz bolo zakotvené v legislatíve v roku 1923. Je definované ako praktické učenie sa na pracovisku doplnené o teoretické štúdium. Realizuje sa na základe učňovskej zmluvy o dočasnom pracovnom pomere. Do zmluvného vzťahu vstupujú žiak, zamestnávateľ a škola. Učeň má postavenie žiaka a súčasne aj zamestnanca. Organizácie zapojené do

duálneho systému vzdelávania môžu požiadať o príspevok/kompenzáciu nákladov na realizáciu výcviku.

Po ukončení základnej školy približne polovica žiakov začne študovať v stredných odborných školách, ale nie v rámci učňovských programov. Aj v rámci ostatných foriem stredného odborného vzdelávania je veľká časť programu venovaná praktickému výcviku, ten sa však nevykonáva na základe učňovskej zmluvy a žiakom nie je vyplácaná mzda (v prípade učňov jej výška musí dosahovať aspoň úroveň minimálnej mzdy). Väčšina učňov je staršia ako 18 rokov, hoci spodná veková hranica je 15 rokov. Do systému duálneho vzdelávania je zapojených necelých 20 % všetkých žiakov stredných odborných škôl, čo je zhruba 4 % - 5 % celej populácie žiakov stredných škôl.

Duálne vzdelávanie sa realizuje na vyššom sekundárnom stupni v rámci 3-ročného programu, formou ďalšieho vzdelávania alebo v rámci vzdelávania praktickým výcvikom, ktoré ale nevedie z získaniu kvalifikácie. Odborný výcvik na pracovisku tvorí 70 % - 80 % vzdelávacieho programu a zvyčajne sa striedajú jeden alebo viactýždňové bloky v škole a na pracovisku.



**Obr. 12 Vzdelávací systém vo Fínsku (Eurydice, 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en))

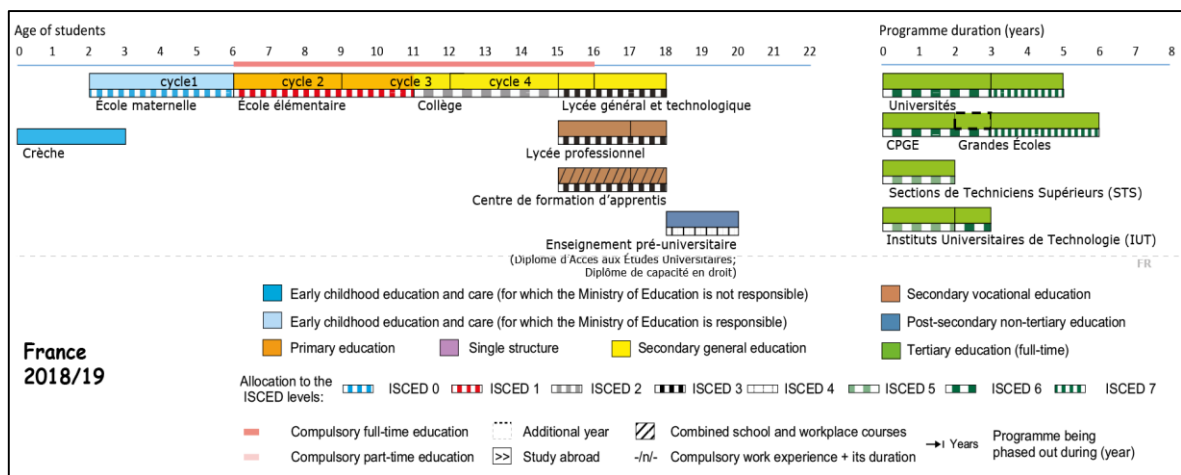
## Francúzsko (2016)

Vo Francúzsku je duálne vzdelávanie jednou z ponúkaných alternatív. Realizuje sa na základe dvoch typov zmlúv – učňovskej zmluvy (contrat d'apprentissage) alebo zmluvy o profesionalizácii (contrat de professionalisation), ktoré sú podpísané učňom alebo jeho zákonným zástupcom a zamestnávateľom. Učňovské zmluvy sa používajú už od roku 1919. Zmluvy o profesionalizácii majú podstatne kratšiu históriu, boli zavedené v roku 2004 a vznikli za účelom znižovania nezamestnanosti obyvateľstva. Cieľom francúzskej vlády je zvyšovať počet žiakov vzdelávajúcich sa v duálnom systéme vzdelávania, preto v roku 2015 prebehla reforma učňovského vzdelávania.

Vzdelávanie na základe učňovskej zmluvy je určené predovšetkým mládeži vo veku 16 – 25 rokov, ale horná veková hranica nie je daná, môžu sa ho zúčastňovať aj dospelí. Prebieha formou alternácie teoretického vzdelávania vo výcvikových centrách a odborného výcviku na pracovisku. Štandardne trvá 3 roky, ale učňovskú zmluvu je, v závislosti od štúdia, možné uzavrieť na dobu 1 – 3 roky, vo výnimočných prípadoch aj na 6 mesiacov.

Učeň môže mať jedného alebo viacerých zamestnávateľov. Výcvik na pracovisku tvorí približne 20 % - 25 % celkového času vzdelávania. Náklady na výcvik hradí zamestnávateľ, ktorý učňovi vypláca mzdu. Zamestnávateľ získava príspevok od regiónu a má úľavy z odvodovej povinnosti od štátu.

Duálne vzdelávanie sa realizuje na sekundárnom stupni vzdelávania, ale aj v rámci vyššieho vzdelávania.



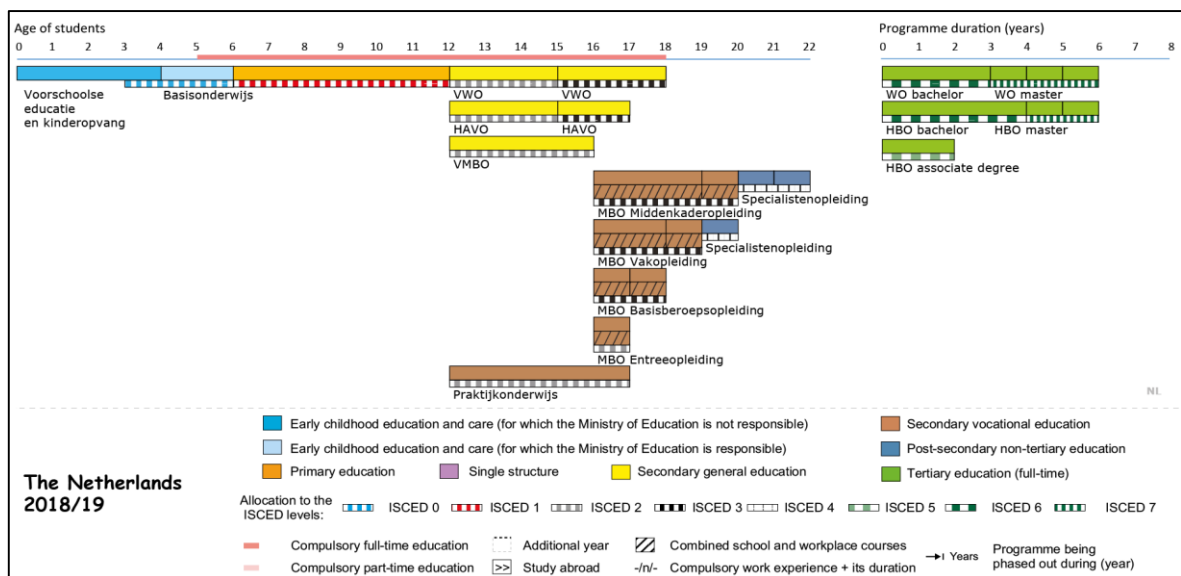
**Obr. 13 Vzdelávací systém vo Francúzsku (Eurydice 2019 - [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en))**

### Holandsko (2016)

Duálne vzdelávanie v Holandsku prebieha na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania v rozsahu 1 – 4 roky. Predstavuje alternatívu k školskej forme odborného vzdelávania, kde je súčasťou aj krátkodobá prax. V aktuálnej forme bolo zavedené v roku 1995. Učňovská zmluva sa uzatvára medzi žiakom, zamestnávateľom a školou.

V Holandsku absolvovanie duálneho vzdelávania vedie k získaniu profesijnej kvalifikácie. Na túto formu štúdia žiaci nastupujú po ukončení nižšieho sekundárneho vzdelávania, volí si ju približne 25 % všetkých žiakov v rámci stredného odborného vzdelávania, čo je menej ako 10 % celej populácie. V priebehu jedného školského roka musí žiak absolvovať 850 hodín vzdelávania, z ktorých minimálne 200 musí tvoriť teoretické vyučovanie v škole a minimálne 610 hodín musí žiak absolvovať na pracovisku. Štandardne sa žiaci vzdelávajú 1 deň v týždni v škole a 4 dni v týždni trávajú na pracovisku.

Zamestnávateľ hradí učňovi mzdu, ako i všetky náklady spojené s výcvikom na pracovisku. Štát poskytuje zamestnávateľom dotácie.



**Ob. 14 Vzdelávací systém v Holandsku (Eurydice 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands_en))

## Grécko (2016)

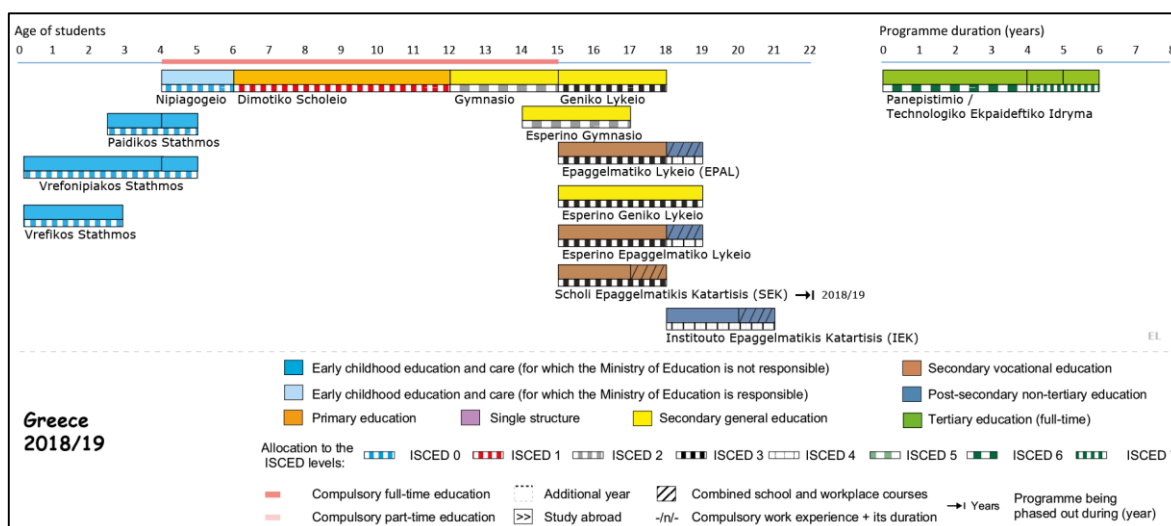
Učňovské vzdelávanie vo svojej modernej podobe vzniklo v Grécku v roku 1952 a od roku 1959 je legislatívne zakotvené aj duálne vzdelávanie. Vo svojej aktuálnej podobe funguje od roku 2006. V zmysle platnej legislatívy je učňovské vzdelávanie považované za súčasť systému odborného a technického vzdelávania v rámci stredoškolského vzdelávania a má charakter duálneho vzdelávania. Teoretická časť výučby a práca v laboratóriu je realizovaná v stredných odborných školách (EPAS), kým praktický výcvik prebieha na pracovisku u zamestnávateľa, ktorý môže byť z verejného alebo súkromného sektora. EPAS má byť priebežne nahrádzaný v rámci odborných lýceí (EPAL) rokom praktickej prípravy žiakov pre technické odborné vzdelávanie a SEK (učňovské školy/školy odborného výcviku) pre odborné vzdelávanie.

Problematika odborného vzdelávania v Grécku nie je systémovo riešená, vládne v nej nejednotnosť, čo sa týka napr. dĺžky trvania vzdelávania, kritérií odmeňovania a pod. Žiaci si môžu voľiť z viacerých možností získania odbornej kvalifikácie, EPAS je možnosťou, ktorá je najbližšie k definícii duálneho vzdelávania Cedefop-om. Táto

forma vzdelávania je financovaná prevažne zo zdrojov EÚ a zo zdrojov z ministerstva práce. Zamestnávateľia získavajú na učňov dotácie. Učni získavajú príspevok, ktorý nepodlieha zdaneniu a je hrađený zo zdrojov zamestnávateľa a štátu.

EPAS je súčasťou systému vyššieho sekundárneho vzdelávania. Tieto školy môžu navštevovať žiaci vo veku 16 – 23 rokov, pričom podmienkou prijatia je absolvovanie minimálne 1. ročníka lýcea (vyššie sekundárne vzdelávanie). Približne 30 % celkovej dĺžky vzdelávania prebieha v škole a v dielni a 70 % na pracovisku, pričom sa v rámci jedného týždňa vo vymedzenom čase žiaci pripravujú v škole aj u zamestnávateľa, s ktorým majú uzatvorenú učňovskú zmluvu. Zmluva sa uzatvára medzi školou, žiakom a zamestnávateľom. V školskom roku 2014/2015 sa len 8,2 % všetkých žiakov stredných odborných škôl vzdelávalo v tomto modeli.

Odborné vzdelávanie nie je v Grécku populárne, žiaci javia záujem o získanie všeobecného vzdelania aj napriek tomu, že snahy vlády smerujú k tomu, aby pozdvihli prestíž odborného vzdelávania.



**Obr. 15 Vzdelávací systém v Grécku (Eurydice 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_en)

## Švédsko (2016)

Vo Švédsku bolo testovaných niekoľko systémov učňovského vzdelávania. Aktuálny bol pilotovaný v rokoch 2008 – 2011 a viedol k reforme z roku 2011. Učňovské vzdelávanie sa stalo alternatívnou, paralelnou cestou k viac teoretickému vzdelávaniu realizovanému v školách, kde je len 15 týždňov vzdelávania na pracovisku počas celej doby štúdia. Od roku 2015 sa pracuje na ďalšej reforme, ktorej cieľom je atraktívnejšie duálne vzdelávanie medzi žiakmi stredných odborných škôl a uľahčiť prechod mladých ľudí zo školského do pracovného prostredia.

Vo Švédsku sú zavedené 4 typy učňovského vzdelávania – pre mládež na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania vo veku 16 – 18/19 rokov, pre žiakov na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pre dospelých a pre dospelých so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Absolventi týchto programov získavajú výučný list.

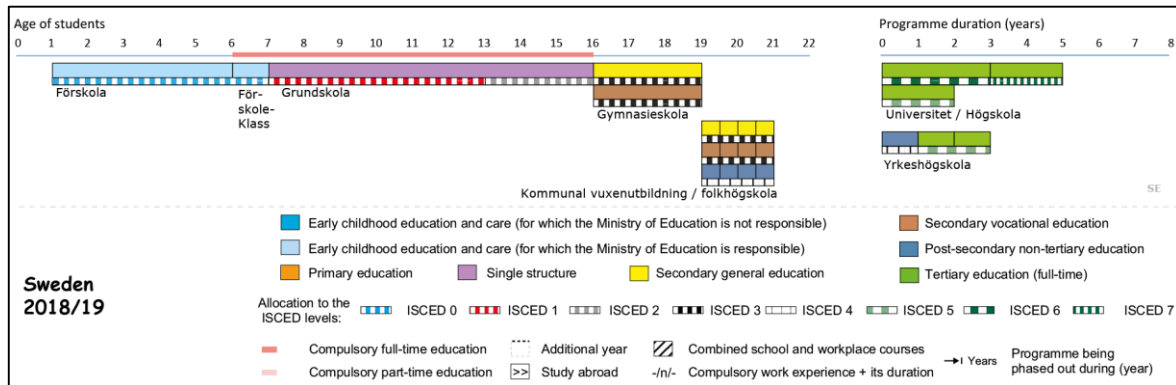
V stredných odborných školách študuje približne 29 % všetkých žiakov stredných škôl, z čoho približne 9 % v rámci učňovského vzdelávania. Ide o 3 % všetkých žiakov stredných škôl. Počet žiakov zapojených do duálneho vzdelávania má zvyšujúcu sa tendenciu.

V rámci vyššieho sekundárneho vzdelávania (gymnasial lärlingsutbildning) sa má realizovať praktická časť vyučovania na jednom alebo viacerých pracoviskách, pričom musí predstavovať viac ako 50 % celkového času vzdelávacieho programu. Výcvik na pracovisku sa môže začať v 1., 2. alebo 3. ročníku štúdia na strednej odbornej škole, pričom štandardná dĺžka vzdelávacieho programu je 3 roky. V prípade žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú to 4 roky. Do zmluvného vzťahu vstupujú žiak, zamestnávateľ a škola. Za zabezpečenie podmienok (napr. aj za získanie zamestnávateľov) a organizáciu vzdelávania (vrátane zabezpečenia alternácie) zodpovedá škola.

Duálne vzdelávanie na pracovisku je financované štátom. Zamestnávateľ získava dotácie a môže sa uchádzať aj o grant. Nie je ale jeho povinnosťou vyplácať učňovi za odvedenú prácu mzdu, nakoľko ten má postavenie žiaka. Ak sa tak predsa rozhodne, musia uzatvoriť učňovskú pracovnú zmluvu. Všetkým žiakom stredných škôl



štát poskytuje príspevok na štúdium. Žiaci môžu požiadať aj o príspevok na cestovanie/bývanie a obedy.



**Obr. 16 Vzdelávací systém vo Švédsku (Eurydice 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en))

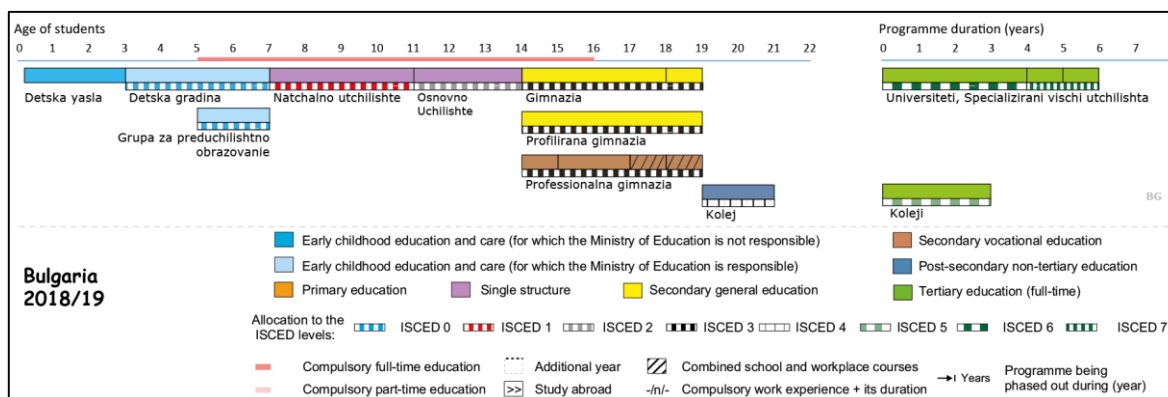
## Bulharsko (2019)

Systém duálneho vzdelávania v Bulharsku vychádza zo Švajčiarskeho modelu. Legislatívne úpravy k jeho zavedeniu boli vykonané v roku 2014 na základe potreby pripravovať pracovnú silu pre reálne potreby pracovného trhu.

Duálne vzdelávanie je realizované v rámci vyššieho sekundárneho vzdelávania pre žiakov, ktorí dosiahli vekovú hranicu 16 rokov a je definované ako špecifická forma vzdelávania, v rámci ktorej sa odborná kvalifikácia získava praktickým výcvikom na pracovisku a vzdelávaním v škole. Praktický výcvik v organizácii sa realizuje na základe učňovskej zmluvy medzi žiakom a zamestnávateľom. Praktický výcvik môže prebiehať aj u viacerých zamestnávateľov zazmluvnených školou. Horná veková hranica nie je daná, ale štandardne ide o žiakov vo veku 16 – 19 rokov. Dĺžka učebných programov v rámci stredného odborného vzdelávania je 5 rokov, výcvik na pracovisku sa ale realizuje len počas posledných 2 rokov štúdia. V tomto období čas trávený na pracovisku prevyšuje 50 % celkového času vzdelávania – v predposlednom ročníku sú to minimálne 2 dni v týždni, v poslednom ročníku minimálne 3 dni v týždni.

Vzdelávanie na pracovisku môže prebiehať aj ako súčasť postsekundárneho vzdelávania.

Všetky náklady súvisiace s praktickým výcvikom žiaka na pracovisku (vrátane mzdy) nesie zamestnávateľ. Zdravotné poistenie učňov hradí štát.



**Obr. 17 Vzdelávací systém v Bulharsku (Eurydice 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bulgaria\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bulgaria_en))

## Španielsko (2016)

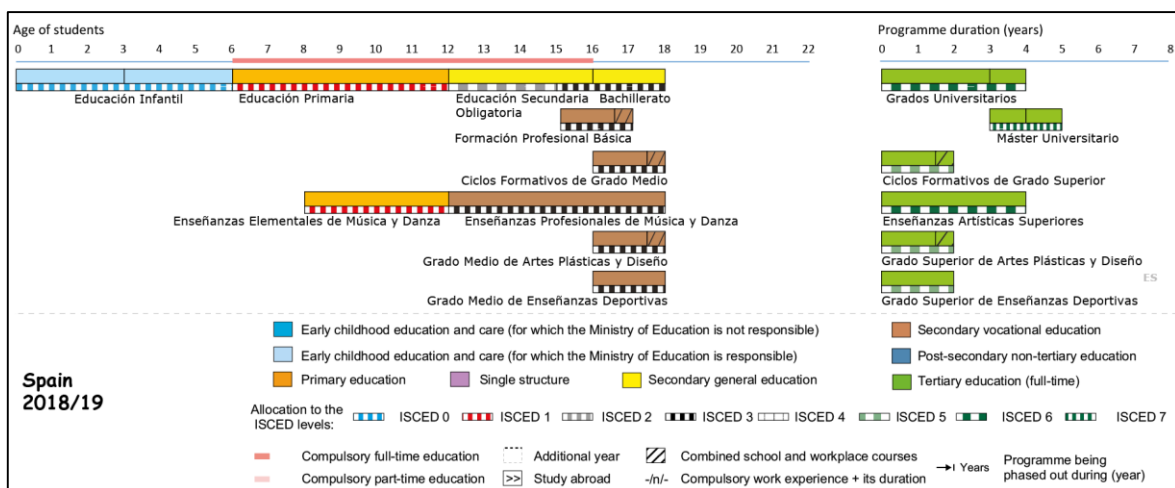
V Španielsku sa používa termín duálne odborné vzdelávanie a výcvik a je definovaný ako také vzdelávacie činnosti alebo iniciatívy, v rámci ktorých sa kombinuje zamestnanie a vzdelávanie, s cieľom získať profesijnú kvalifikáciu formou alternácie pracovnej činnosti v rámci organizácie (u zamestnávateľa) a odborného vzdelávania v rámci vzdelávacieho systému alebo úradom práce. Jednou z možností je duálne vzdelávanie realizované na základe učňovskej zmluvy medzi žiakom a zamestnávateľom, kde má žiak postavenie zamestnanca. Zmluva o spolupráci sa uzatvára medzi školou a zamestnávateľom.

Duálne vzdelávanie vo svojej dnešnej podobe bolo legislatívne zakotvené v roku 2012, odvtedy sa v Španielsku intenzívne rozvíja. Predstavuje alternatívu k viac teoretickému (školskému) modelu odborného vzdelávania. Realizuje sa na

sekundárnom i postsekundárnom stupni vzdelávania. Minimálny vek žiakov v duálnom vzdelávaní je 16 rokov. Primárne je určené pre mladých ľudí vo veku 16 – 25 rokov, kým však úroveň nezamestnanosti neklesne pod 15 %, môže sa realizovať až do veku 30 rokov. Výcvik na pracovisku musí predstavovať minimálne 33 % celkovej dĺžky trvania programu. Dĺžka vzdelávacieho programu je 1 až 2 roky, môže však byť predĺžená na 3 roky. V duálnom systéme sa vzdeláva približne 1,3 % všetkých žiakov v rámci stredného odborného vzdelávania.

Žiaci na začiatku odborného vzdelávania absolvujú minimálne 1 semester v škole, bez toho, aby chodili na pracovisko, za tým účelom, aby si osvojili základné vedomosti minimálne z oblasti BOZP. Formu striedania období trávených v škole a na pracovisku určujú jednotlivé autonómne oblasti.

Duálne vzdelávanie je v Španielsku financované sčasti zamestnávateľom, ktorý zamestnancovi (učňovi) uhrádza mzdu za odpracované hodiny, a sčasti zo štátneho rozpočtu a fondov EÚ. Zamestnávateľ získava od štátu úľavy pri plnení odvodovej povinnosti.



**Obr. 18 Vzdelávací systém v Španielsku (Eurydice 2019 -**

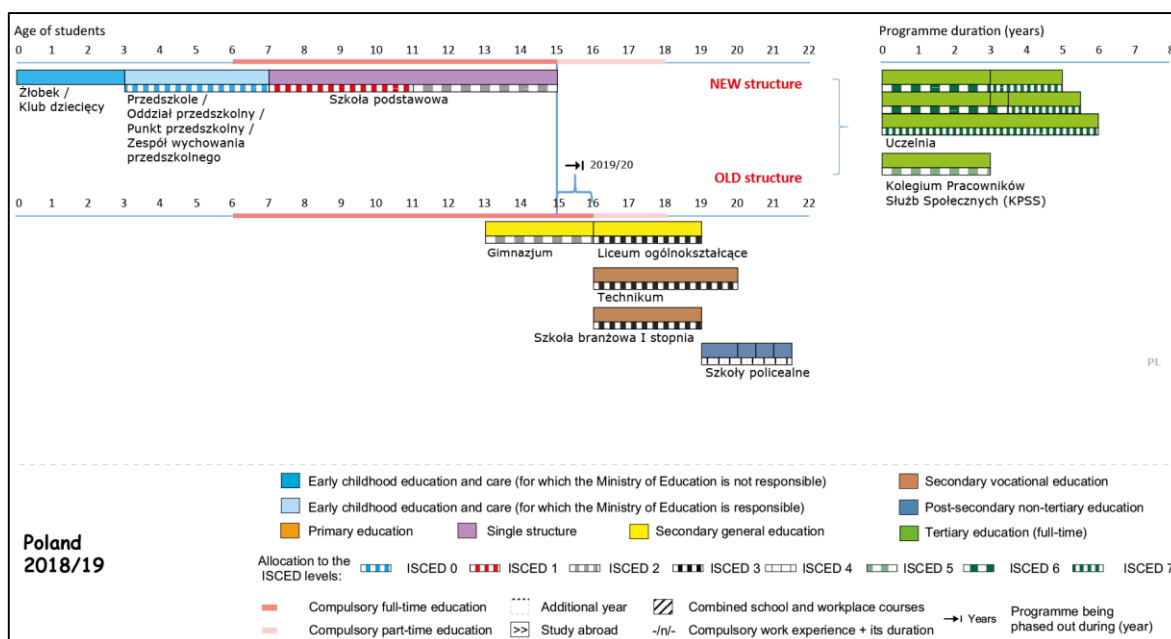
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en))

## **Poľsko (2016)**

Učňovské vzdelávanie v Poľsku má dlhú históriu, vzniklo ešte v roku 1918. Aktuálna schéma funguje od 40-tych rokov 20. stor., ale až v priebehu posledných rokov nabrala na popularite. Pre žiakov je učňovské vzdelávanie atraktívne z dôvodu, že na rozdiel od prevažne teoretického modelu vzdelávania, získajú viac praktických skúseností a za odvedenú prácu dostanú mzdu. Od roku 1989 po rok 2012 bolo odborné vzdelávanie niekoľkokrát reformované, pričom snahy smerovali k väčšiemu dôrazu na praktickú zložku vzdelávania a prípravu na trh práce.

Podobne ako vo väčšine európskych krajín, duálny systém na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania aj v Poľsku predstavuje jednu z možných foriem organizácie odborného vzdelávania. Rovnako ako na Slovensku, je realizované na základe učňovskej zmluvy medzi žiakom/učňom a zamestnávateľom a zmluvy medzi školou a zamestnávateľom.

Duálne vzdelávanie je predovšetkým určené pre žiakov vo veku 16 – 18 rokov. Dĺžka vzdelávacieho programu je v rozmedzí 2 – 3 rokov. Volí si ho približne 10 % všetkých žiakov po ukončení nižšieho stredného vzdelávania, čo je zhruba 60 % všetkých žiakov stredných odborných škôl. Tí sa vzdelávajú 2 dni v týždni v škole a zvyšné 3 dni trávajú na pracovisku u zamestnávateľa – sú žiakmi a zároveň aj zamestnancami. Výcvik na pracovisku má predstavovať minimálne 60 % (čo je 970 hodín) z celkového času vzdelávania. Mzdu učňovi uhrádza zamestnávateľ, ktorý ale má nárok na príspevok na realizáciu duálneho vzdelávania od štátu. V porovnaní s inými krajinami je táto mzda nízka, podľa ročníka štúdia predstavuje 4 % - 6 % priemernej mesačnej mzdy v národnom hospodárstve za predchádzajúci kvartál. Zamestnávateľ môže (ale nemusí) prispievať učňovi napr. na cestovné náklady, ubytovanie a pod.



**Obr. 19 Vzdelávací systém v Poľsku (Eurydice 2019 – [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/poland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/poland_en))**

## Taliansko (2016)

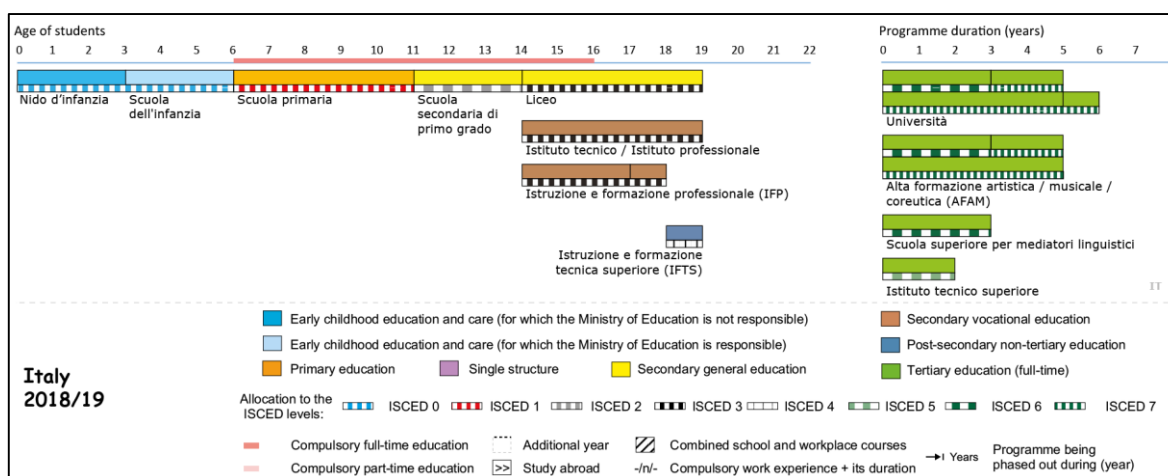
Po prvý raz bola v Taliansku zavedená právna úprava učňovského vzdelávania v roku 1955. K výrazným reformám došlo v rokoch 2011 a 2015 s cieľom integrovať mladých ľudí do pracovného prostredia a zvýšiť ich šancu uplatniť sa na trhu práce. Na rozdiel od iných európskych krajín, učňovská zmluva sa uzatvára ako pracovná zmluva medzi žiakom a zamestnávateľom na dobu neurčitú s cieľom získať kvalifikáciu kombináciou vzdelávania v škole a pracovnými skúsenosťami. Po ukončení vzdelávania môžu učňovskú zmluvu ukončiť, ak však tak nespravia, automaticky sa stáva pracovnou zmluvou.

Duálny systém vzdelávania sa využíva tak na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania, ako i v rámci vyššieho vzdelávania, s dĺžkou trvania 3 – 4 roky. Na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania je určený pre žiakov vo veku 15 – 25 rokov. V roku 2013 sa v duálnom systéme vzdelávalo len 2,5 % všetkých žiakov stredných odborných škôl, čo činí približne 1,5 % žiakov na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania.

Hoci forma realizácie alternácie školského vyučovania a výcviku na pracovisku nie je legislatívne zakotvená, štandardne sa uplatňujú nasledovné schémy:

- a) 2 dni v týždni v škole a 3 dni na pracovisku alebo
- b) 1 týždeň v škole a 3 týždne na pracovisku.

Mzdu za odvedenú prácu učňovi uhrádza zamestnávateľ, ktorý od štátu získava úľavy na daniach.



**Ob. 20 Vzdelávací systém v Taliansku (Eurydice 2019 -**

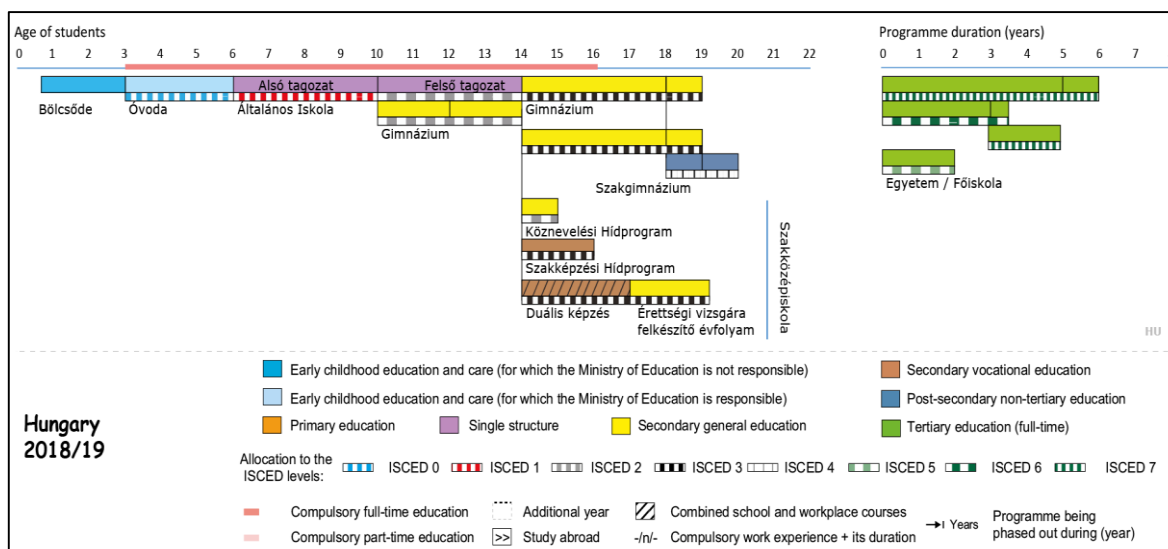
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en))

## Maďarsko (2016)

Systém duálneho vzdelávania v Maďarsku legislatívnej upravuje zákon o odbornom vzdelávaní a výcviku z roku 2011, ktorý vstúpil do platnosti v roku 2012, väčšina škôl ale začala s duálnych vzdelávaním až v školskom roku 2013/2014. Podobne ako na Slovensku, aj v Maďarsku je možné získať stredné odborné vzdelanie aj mimo systému duálneho vzdelávania. Taktiež rovnako ako v našich podmienkach, aj v Maďarsku je problémom, že zo strany zamestnávateľov nie je záujem o zapojenie sa do duálneho systému vzdelávania. Napr. v roku 2014 bolo možné realizovať odborné vzdelávanie v duálnom systéme len v prípade 10 profesií.

Duálne vzdelávanie je realizované na vyššom stupni sekundárneho vzdelávania a je primárne určené pre žiakov vo veku 14-17 rokov. Dĺžka učebného programu je 24 – 36 mesiacov. Učňovské vzdelávanie sa končí záverečnou skúškou a absolvent získava výučný list.

V rámci duálneho vzdelávania sú v Maďarsku povinnosti, zodpovednosť i náklady rozdelené medzi štát a participujúce organizácie. Tohto typu vzdelávania sa zúčastňuje približne 40 % všetkých žiakov maďarských stredných odborných škôl. Školy a zamestnávateľia sa spoločne podieľajú na príprave učňov na povolanie – školy zabezpečujú teoretickú a zamestnávateľia praktickú prípravu učňov. Učeň má postavenie žiaka školy a zároveň zamestnanca podniku. Odborný výcvik na pracovisku tvorí 40 % - 80 % vzdelávacieho programu, štandardne ide o cca. 70 % celkovej dĺžky jeho trvania. Učňovská zmluva sa uzatvára medzi žiakom a zamestnávateľom. Počas trvania zmluvy je učňovi vyplácaná mzda zamestnávateľom. Zamestnávateľovi sú zo stranu štátu poskytované daňové úľavy a dostáva normatívny príspevok na každého učňa.



**Obr. 21 Vzdelávací systém v Maďarsku (Eurydice 2019 –**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/hungary\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/hungary_en))

## **Chorvátsko (2016)**

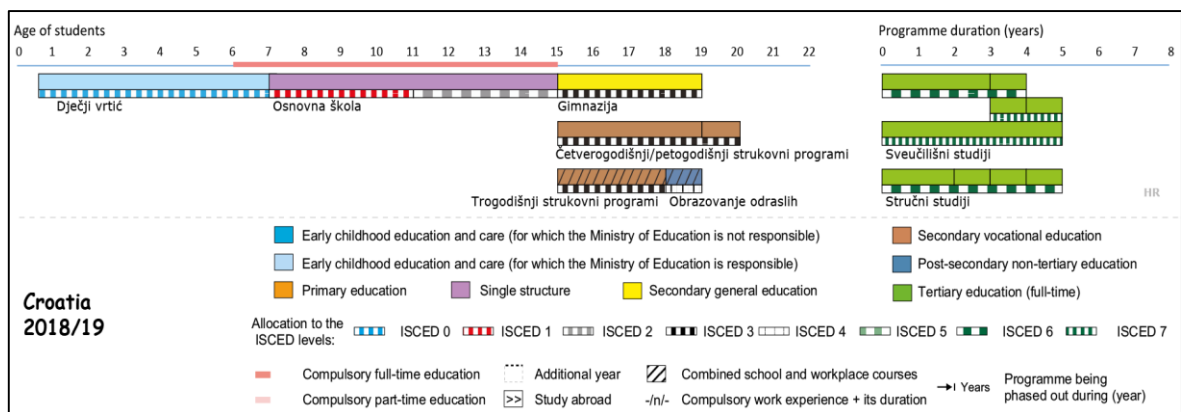
Chorvátsko zatiaľ nemá dlhoročné skúsenosti s duálnym vzdelávaním. Učňovské vzdelávanie bolo zavedené ako súčasť vyššieho stupňa sekundárneho vzdelávania v rámci tzv. Jednotného modelu vzdelávania do chorvátskeho školského systému v školskom roku 2004/2005 a dĺžka učebného programu je 3 roky. Prvé pokusy o duálne vzdelávanie sa objavovali už od roku 1994, keď bol prijatý zákon o remeslách, ktorý vytvoril legislatívny rámec, vedúci k zmenám aj v školskom zákone. Na jeho základe boli vypracované kurikulá a vytvorené podmienky pre vznik tejto formy štúdia. Od školského roku 1995/1996 už boli zavedené aj programy duálneho vzdelávania, tie však boli v rámci Jednotného modelu vzdelávania nahradené inými. Komplexná kurikulárna reforma sa priebežne zavádza od roku 2015.

Do duálneho systému vzdelávania nastupujú žiaci po ukončení povinnej školskej dochádzky vo veku 15-16 rokov. Záujemcovia si musia nájsť zamestnávateľa, ktorý je zapojený do duálneho systému vzdelávania ešte pred prijatím na takúto formu štúdia, s ktorým potom podpisujú učňovskú zmluvu. Výcvik na pracovisku tvorí 40 % - 50 % celkového učebného času, pričom sa zväčša strieda týždeň v škole s týždňom na pracovisku. Duálneho vzdelávania sa môžu zúčastniť aj nezamestnaní v rámci rekvalifikácie, čo znamená, že horná veková hranica nie je daná.

Zamestnávatelia, ktorí sa chcú zapojiť do systému duálneho vzdelávania, musia v prvom rade preukázať, že spĺňajú podmienky a získať akreditáciu. Učňovi mesačne vyplácajú mzdu za odvedenú prácu, pričom tá je vypočítaná z priemernej mzdy v predchádzajúcom roku. Prvý rok ide o 10 %, druhý rok o 20 % a v treťom roku o 25 % priemernej mzdy. Zamestnávateľom sú štátom poskytované úľavy na daniach, špeciálna pomoc je poskytovaná v prípade povolání, v ktorých je nedostatok pracovníkov.

V rámci duálneho systému sa v Chorvátsku v roku 2016 vzdelávalo 36,5 % populácie žiakov stredných odborných škôl, čo činí 25,9 % všetkých stredoškôľakov.



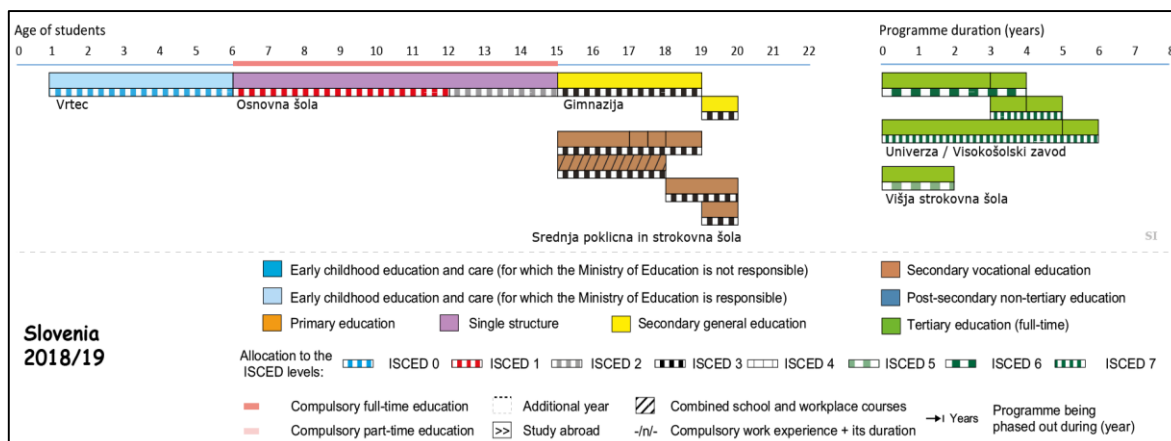


**Obr. 22 Vzdelávací systém v Chorvátsku (Eurydice 2019 - [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/croatia\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/croatia_en))**

### Slovinsko (2019)

V Slovinsku aktuálne (od roku 2017) prebieha pilotné testovanie učňovského vzdelávania na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania. Pilotný program bude vyhodnotený v roku 2021.

Učňovské vzdelávanie predstavuje alternatívnu formu získania stredného vzdelania a jeho základným predpokladom je uzatvorenie učňovskej zmluvy medzi žiakom a zamestnávateľom. Aktuálne sa touto formou vzdelávajú necelé 3 % všetkých žiakov stredných odborných škôl.



**Obr. 23 Vzdelávací systém v Slovinsku (Eurydice 2019 –**

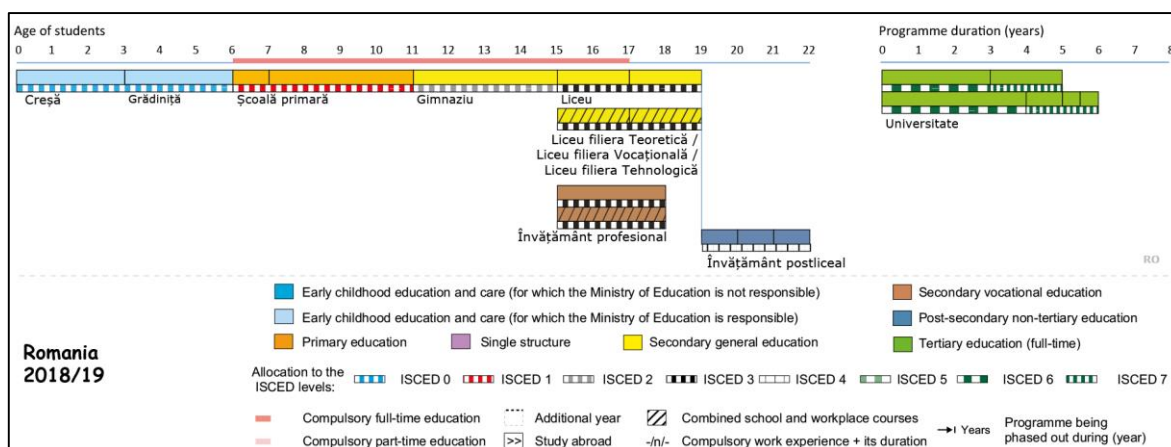
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovenia\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovenia_en)

## Rumunsko (2016)

Učňovské vzdelávanie v Rumunsku prebieha už takmer 90 rokov, ale prvky duálneho vzdelávania boli do stredného odborného vzdelávania zavedené až v roku 2013. Duálny systém zatiaľ nie je plne implementovaný.

V Rumunsku je učňovské vzdelávanie charakterizované ako také, ktoré sa realizuje na základe učňovskej zmluvy medzi žiakom, školou a zamestnávateľom a ktorého neodmysliteľnou súčasťou je výcvik na pracovisku.

Duálne vzdelávanie je realizované na nižšom a strednom stupni vzdelávania a stupujú doňho žiaci 9. ročníka, ktorí majú záujem o vzdelávanie na pracovisku, vedúce k získaniu odbornej kvalifikácie. Vzdelávanie na pracovisku v inej forme je možné aj v rámci vzdelávania dospelých.



**Obr. 24 Vzdelávací systém v Rumunsku (Eurydice 2019 -**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/romania\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/romania_en))

Ako je zrejme z vyššie uvedeného textu tejto podkapitoly, duálne vzdelávanie má svoje stabilné miesto v opisovaných krajinách. Duálne vzdelávanie ako systém odborného vzdelávania a prípravy na povolania, založený na úzkom prepojení všeobecného a odborného teoretického vzdelávania v strednej odbornej škole s praktickou prípravou priamo na trhu práce má, podľa nášho názoru, relevanciu v celom procese vzdelávania a odbornej prípravy pre trh práce.

### 6.3 Duálne vzdelávanie v domácom portfóliu

Podľa Kováča (2015) praktické vyučovanie žiakov u zamestnávateľa v systéme duálneho vzdelávania je súčasťou odborného vzdelávania a prípravy žiaka strednej odbornej školy na výkon povolania. Vstup *zamestnávateľa* do tohto procesu je spojený najmä s rozhodovaním:

- výbere odboru štúdia, v ktorých bude poskytovať praktické vyučovanie,
- určení počtu žiakov, ktorí sa budú pripravovať u zamestnávateľa,

- určení vzdělávací kapacity pracoviště praktického vyučování v jeden vyučovací den,
- výběre spolupracující střední odborné školy,
- výběre žiakov pre praktické vyučovanie u zamestnávateľa na základe učebnej zmluvy medzi zamestnávateľom a žiakom,
- úprave školských vzdelávacích programov v spolupráci so školou,
- úprave profilu absolventa, učebného plánu, učebných osnov v súlade so vzorovými učebnými plánmi a vzorovými učebnými osnovami pre systém duálneho vzdelávania, atď.
- obsahu a organizácii praktického vyučovania u zamestnávateľa,
- využití možnosti umiestniť žiaka do 40 % z celkového rozsahu praktického vyučovania na praktické vyučovanie do dielni v spolupracujúcej škole alebo u iného zamestnávateľa s osvedčením pre poskytovanie praktického vyučovania,
- príprave priestorov a pracovných miest pre výkon praktického vyučovania u zamestnávateľa,
- podmienkach finančného a hmotného zabezpečenia žiakov s učebnou zmluvou,
- príprave svojich zamestnancov na výkon činnosti inštruktora praktického vyučovania alebo majstra odbornej výchovy,
- využití možnosti umiestniť majstrov odbornej výchovy zamestnancov spolupracujúcej školy na výkon praktického vyučovania u zamestnávateľa,
- účasti zamestnávateľa na ukončovaní štúdia,
- efektívnosti nákladov vynaložených na praktické vyučovanie žiakov,
- daňových a odvodových povinnostiach zamestnávateľa spojených s praktickým vyučovaním u zamestnávateľa,
- možnosti uzatvorenia zmluvy o budúcej pracovnej zmluve alebo pracovnej zmluvy so žiakom, ktorý sa zúčastňuje praktické vyučovanie u zamestnávateľa a má so zamestnávateľom uzatvorenú učebnú zmluvu.

Vstup *školy* do tohto systému duálneho vzdelávania je spojený najmä s rozhodovaním:

- výbere odborov štúdia pre duálne vzdelávanie,
- výbere spolupracujúcich zamestnávateľov,
- úprave školských vzdelávacích programov

- úprave profilu absolventa, učebného plánu, učebných osnov v súlade so vzorovými učebnými plánmi a vzorovými učebnými osnovami pre systém duálneho vzdelávania, atď.
- zvýšení rozsahu praktického vyučovania v dielni školy,
- obsahu a organizácii praktického vyučovania u zamestnávateľa,
- náboře žiakov ZŠ pre duálne vzdelávanie,
- aktualizáčnom odbornom vzdelávaní odborných učiteľov a majstrov odbornej výchovy v spolupráci so zamestnávateľmi,
- výbere pedagogických zamestnancov pre koordináciu duálneho vzdelávania,
- podmienkach zmluvného vzťahu so zamestnávateľmi vo forme zmluvy o duálnom vzdelávaní,
- vplyvoch zapojenia školy do duálneho vzdelávania na rozpočet a hospodárenie školy,
- úprave podmienok prijímacieho konania,
- účasti zamestnávateľa na ukončovaní štúdia (Kováč, 2015).

### **6.3.1 Historický kontext systému duálneho vzdelávania na území Slovenska**

Z historického hľadiska pre učňovské vzdelávanie v Československu po 2. svetovej vojne, podľa Petanovitscha a kol. (2014), bola rozhodujúca zmena v odbornom učňovskom školstve v ČSSR a vychádzala zo znárodňovania väčšiny podnikov v období rokov 1945 až 1951, ako aj zo zakladania jednotných roľníckych družstiev. Tieto opatrenia viedli k centrálnemu riadeniu vzdelávania učňov pre všetky odvetvia národného hospodárstva. V roku 1960 boli podniknuté prvé kroky na zriadenie prvých zariadení na vzdelávanie učňov v jednotlivých podnikoch, v ktorých bolo koordinované všeobecné a odborno-teoretické vzdelávanie, praktický tréning ako aj výchova mimo výučby. Od roku 1974 bolo popri dvojročnom až trojročnom učňovskom vzdelávaní zavedené aj štvorročné učňovské vzdelávanie, ktoré bolo ukončené maturitnou skúškou. Určitá skupina profesií bola určená výlučne pre

vzdelávanie maturantov. Vyučovanie v stredných učňovských školách (učilištiach) a stredných odborných školách bolo realizované na základe príslušných rozvrhov hodín a učebných osnov, ktoré boli vydané ministerstvom školstva pre každú profesiu. Všetky typy stredných škôl poskytovali všeobecné ako aj odborné vzdelávanie.

Ministerstvá práce a sociálnych vecí oboch republík mali vo svojej kompetencii mzdy a materiálne/finančné zabezpečovanie učňov. Rezortné pracovné skupiny sa starali o spôsob činnosti a rozvoj odborného vzdelávania: vydávali normy na materiálno-technické vybavenie pre odborný výcvik a výchovu mimo výučby a boli zodpovední za kvalifikáciu majstrov odborného výcviku. Podniky, ktoré vzdelávali žiakov pre odborné školy, museli týmto mladistvým počas doby výučby zaručovať finančné a materiálne zabezpečenie (Petanovitsch a kol., 2014).

Vzdelávanie v stredných odborných učilištiach (podľa príslušného odboru) trvalo dva až štyri roky, štúdium v stredných odborných školách a gymnáziách štyri roky – rovnako ako v stredných odborných učilištiach, kde bol štvorročný vzdelávací program ukončovaný maturitou. Toto ukončenie maturitnou skúškou oprávňovalo absolventov všetkých typov stredných škôl k uchádzaniu sa o štúdium na vysokej škole. Koncom 80. rokov nastupovalo po ukončení základnej školy asi 60 % mladých ľudí na stredné odborné učilištia, z toho asi 8 % na dvojročné stredné učilištia, 81 % na trojročné a 11 % na štvorročné s maturitou. Asi 23 % absolventov základnej školy išlo na stredné odborné školy a 16 % na gymnáziá, ako píše Petanovitsch a kol. (2014).

Po prijatí zákona v roku 1984 predstavovalo vzdelávanie v stredných školách jedinou cestu k získaniu kvalifikácie na výkon robotníckych povolání, ako aj ku kvalifikácii na vykonávanie technických, ekonomických zdravotníckych, pedagogických, administratívnych a ďalších podobných pozícií stredného stupňa. V stredných odborných učilištiach, ako aj v stredných odborných školách, bolo žiakom sprostredkované súčasne odborné vzdelanie a všeobecné vzdelanie, ktoré bolo čiastočne ekvivalentné so všeobecným vzdelávaním v gymnáziách.

Odborné vzdelávanie v stredných odborných učilištiach a stredných odborných školách bolo realizované v tých učňovských odboroch, ktoré boli určené ministerstvami školstva obidvoch republík. Tieto učňovské odbory boli zaradené do systému, ktorý bol v úzkom vzťahu k jednotnej klasifikácii povolání a tabuliek kvalifikácií a taríf. Na konci 80. rokov boli v stredných odborných učilištiach vzdelávaní žiaci vo viac ako 90 %

robotníckych povolání – vrátane povolání v oblasti obchodu, služieb, dopravy a poľnohospodárstva.

Vzhľadom na dĺžku trvania štúdia existovali dvoj-, troj- a štvorročné učňovské odbory, pričom u istej časti trojročných učňovských odborov sa doba vzdelávania predĺžila na 40 mesiacov. Posledné 4 mesiace boli venované výučbe v podnikoch priamo na pracovisku, kde mohli učni vykonávať svoju profesiu za bežných prevádzkových podmienok (Petanovitsch a kol., 2014; Lajčín, 2014; Marks a Lajčín, 2017).

Ďalej podľa Petanovitscha a kol. (2014) vzhľadom na tvorbu obsahu učňovského vzdelávania existovali v ČSSR učňovské odbory, v ktorých boli žiaci počas celej doby pripravovaní na vykonávanie jednej alebo celej skupiny príbuzných profesií, a učňovské odbory, v ktorých boli žiaci po určitej dobe spoločného štúdia diferencovaní do jednotlivých „študijných odborov“. Takýto tzv. „rozvetvený“ učňovský odbor bol napr. trojročný učňovský odbor obrábača kovov a pod. V tomto učňovskom odbore sa žiaci po absolvovaní spoločného dvojročného základného vzdelávania špecializovali na univerzálne obrábanie kovov, trieskové obrábanie, frézovanie a brúsenie a boli vzdelávaní na vykonávanie týchto konkrétnych činností.

Do učňovských odborov v stredných odborných učilištiach (robotnícke povolania) boli integrované aj určité typy učňovského vzdelávania, určené pre špeciálne skupiny žiakov, ktorí úspešne neabsolvovali základnú školu, a na druhej strane učňovské odbory, v ktorých si mohli absolventi trojročných odborov prehĺbiť svoje vedomosti a zložiť maturitnú skúšku. Do študovaných odborov v stredných odborných školách boli integrované dva typy odborov: prvá skupina zahŕňala spolu 93 štvorročných odborov a bola určená absolventom základných škôl; druhá skupina bola určená výlučne pre absolventov stredných škôl (prevažne gymnázií), ktorí už mali maturitu. Išlo o sedem odborov v oblasti zdravotníctva, ekonomiky a sociálno-právnej oblasti, ktorých vykonávanie si vyžadovalo vyššiu „sociálnu spôsobilosť“ študujúcich, a ktorých štúdium trvalo dva roky.

Vyučovanie v stredných odborných učilištiach a v stredných odborných školách bolo realizované v súlade s rozvrhom hodín a s učebnými osnovami, ktoré boli pre každý odbor vydávané obidvomi ministerstvami školstva. Učebné osnovy pre všeobecnovzdelávacie predmety, ako aj špeciálne predmety, vypracovával Výskumný

ústav pre učňovské a odborné školstvo. Všetky typy stredných škôl sprostredkovali všeobecné ako aj odborné vzdelávanie, pričom na všeobecné vzdelávanie v stredných odborných učilištiach bolo vyčlenených až 41 % celkovej doby výučby, v stredných odborných školách to bolo 40 až 50 %. Odborné predmety boli prerozdelené na teoretickú a odbornú časť. Hlavná forma praktického výcviku v stredných odborných učilištiach bolo odborno-praktické vzdelávanie, ktoré malo v rozvrhu hodín vyčlenených 33 až 39 % celkového času výučby, konštatujú Petanovitsch a kol. (2014).

Okrem toho tu boli určité trojročné učňovské odbory, ktoré mali naplánovaný štvormesačný všeobecne platný časový úsek na vykonávanie praxe priamo na pracovisku v podniku. Odborný výcvik bol realizovaný na začiatku vzdelávania v školských dielňach a podobných zariadeniach, na konci vzdelávania v závodných dielňach, predajniach a podobne. Toto malo väčšinou formu skupinového výcviku, pričom skupina siedmich až dvanástich žiakov bola po odbornej ako aj pedagogickej stránke vedená jedným majstrom odborného výcviku (Petanovitsch a kol., 2014; Lajčín, 2014; Marks a Lajčín, 2017).

V stredných odborných školách tvorili odborná a výučbová prax hlavnú formu praktického výcviku. Odborná prax na odskúšanie získaných vedomostí pri vykonávaní konkrétnych pracovných činností sa vykonávala za bežných okolností v priebežných cykloch jedného až štyroch týždňov priamo v podnikoch. Výučbová prax bola orientovaná na získanie zručností, súvisiacich s daným odborom a realizovala sa v školských dielňach. Do rozvrhov hodín stredných odborných škôl ako aj stredných odborných učilíšť boli zaradené praktické cvičenia k rôznym odborným predmetom, ktoré sa konali v špeciálnych učebniach a školských laboratóriách.

Na stredné odborné učilištia a stredné odborné školy boli mladí ľudia prijímaní na základe svojich schopností a v súlade so „spoločenskými potrebami“. O prijatí na školu rozhodol riaditeľ školy, poradným orgánom bola prijímacia komisia. Pre prijatie na školu bolo smerodajné klasifikovanie výkonov žiakov na základnej škole, ďalej hodnotenie osobnosti žiakov (osobný posudok zo strany ich učiteľov na základnej škole) a lekárska správa o zdravotnej spôsobilosti na vzdelávanie. V štvorročných učňovských odboroch, ktoré mali končiť maturitou, sa robili dodatočne ešte prijímacie skúšky. Dvojročné a trojročné učňovské odbory v stredných odborných učilištiach končili záverečnou učňovskou skúškou. Maturitná skúška ako aj záverečná učňovská



skúška boli obsiahle skúšky, kde boli overované vedomosti a zručnosti žiakov stanovené v učebných osnovách. Za teoretickú časť prípravy v stredných odborných učilištiach a vyučovania v stredných odborných školách boli zodpovední učitelia a za praktickú časť prípravy v stredných odborných učilištiach majstri odborného výcviku. Učitelia, ktorí učili všeobecno-vzdelávacie predmety, boli absolventmi pedagogického štúdia na vysokých školách univerzitného typu. Teoretické predmety učili učitelia, ktorí absolvovali vysokoškolské štúdium v príslušnom odbore a pedagogické oprávnenie učiť na strednej škole získali doplnkovým pedagogickým štúdiom. Majstri odborného výcviku mali príslušnú kvalifikáciu v danom odbore, ako aj stredoškolské vzdelanie s maturitou. Potrebné pedagogické minimum získali doplnkovým pedagogickým štúdiom na vysokej škole. Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov bolo realizované v špeciálnych zariadeniach: v rámci republiky to boli Inštitúty pre ďalšie vzdelávanie učiteľov a v jednotlivých okresoch okresné pedagogické ústavy. Ďalšie vzdelávanie majstrov odborného výcviku podliehalo metodickým centráм jednotlivých ministerstiev hospodárstva (Petanovitsch a kol., 2014).

Vedenie a realizáciu učňovského vzdelávania v ČSSR vykonával celý rad podnikových, odvetvových, regionálnych a ústredných orgánov a inštitúcií. Realizácia odborného vzdelávania bola zjednodušená tým, že hospodársku a podnikovú štruktúru tvorili prevažne veľké štátne podniky a družstvá. Ministerstvá školstva obidvoch republík boli ústrednými orgánmi štátnej školskej správy. V súlade s ostatnými ministerstvami vydávali všeobecno-záväznú právne predpisy na výchovu a vzdelávanie na školách ako napríklad smernice na prijímanie žiakov, organizovanie školského roka, maturity a záverečné učňovské skúšky. Ministerstvá školstva okrem toho určovali nomenklatúru učňovských a študijných odborov, ako aj regionálnu ponuku stredných odborných učilíšť, stanovovali zásady pre vedenie a realizáciu odborného vzdelávania, vydávali záväznú časové plány a učebné osnovy, určovali učebnice a učebné pomôcky, vydávali pracovné poriadky a kvalifikačné požiadavky pre učiteľov a iných pracovníkov škôl, vydávali zásadné požiadavky ďalšieho vzdelávania a vo všeobecnosti boli zodpovedné za ústrednú školskú inšpekciu a štátnu kontrolu odborného vzdelávania (Petanovitsch a kol., 2014; Lajčín, 2014; Marks a Lajčín, 2017).

Na obidvoch ministerstvách boli zriadené „Ústredné poradenské kolégiá na koordináciu odborného vzdelávania“, ktoré sa skladali zo zástupcov záujmových skupín (podniky, národohospodárska oblasť, politické a spoločenské organizácie,

štátna správa, stredné odborné učilištia, sektor výskumu atď.). Tieto kolégiá vyjadrovali svoje stanovisko k všetkým zásadným otázkam rozvoja učňovského vzdelávania, k návrhom právnych predpisov, zásadám a smerniciam a robili odporúčania. Okrem toho predkladali podnetné návrhy na ďalší rozvoj funkcií odborného vzdelávania, nomenklatúry učňovských a študijných odborov, na vedenie a financovanie a pod. Ministerstvá práce a sociálnych vecí oboch republík určovali spolu so štátnou plánovacou komisiou na každé obdobie piatich rokov spôsob rozdeľovania absolventov základných škôl do jednotlivých typov a odborov v stredných odborných učilištiach a stredných odborných školách. Tieto dve ministerstvá boli zodpovedné za vydávanie zásad kvalifikačných a tarifných tabuliek v jednotlivých odvetviach, pracovné mzdy a materiálne/finančné zabezpečovanie učňov. V ústredných orgánoch, ktoré zastávali vedúce postavenie v rámci vedenia jednotlivých hospodárskych odvetví, boli zriadené rezortné pracovné skupiny, ktoré sa zaoberali otázkami spôsobu fungovania a rozvojom odborného vzdelávania určovali zmeny v delbe práce, v charaktere a obsahu práce, a vyvodzovali z toho požiadavky a návrhy na zmeny v organizácii, obsahu a podmienok v odbornom vzdelávaní v oblasti svojej pôsobnosti. Týmto opatrením sa mali udržiavať záujmy a potreby podnikov v súlade so záujmami a potrebami jednotlivých odvetví (Petanovitsch a kol., 2014).

Regionálne výkonné orgány štátnej školskej správy boli okresné národné výbory, ktoré spravovali stredné školy vrátane stredných odborných učilíšť. Okresné národné výbory boli povinné zabezpečovať efektívnosť stredných odborných škôl a stredných odborných učilíšť, pokrývať personálne náklady na učiteľov, zabezpečovať učebné prostriedky, vykonávať kontrolu, školskú inšpekciu a štátny dozor nad odborným vzdelávaním, starať sa o ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov. Za realizáciu odborného vzdelávania boli zodpovední zriaďovatelia stredných odborných učilíšť, ktorí zodpovedali za zabezpečovanie materiálnych, organizačných a finančných podmienok výchovy a vzdelávania žiakov týchto škôl. Vydávali normy na materiálno-technické vybavenie odborno-praktického vzdelávania a mimoškolskú výchovu, vymenovávali riaditeľov týchto škôl a starali sa o kvalifikáciu majstrov odborného výcviku.

Podniky, ktoré vzdelávali žiakov pre stredné odborné učilištia, museli týmto žiakom počas doby výučby zaručovať finančné a materiálne zabezpečenie. Na stravu a bývanie žiakov prispievali rodičia finančnými čiastkami v rôznej výške. Finančné

zabezpečenie obsahovalo aj peňažné odmeny pre žiakov, ktoré boli odstupňované podľa príslušného odvetvia, školského roka, učebných a pracovných schopností mladistvých. Okrem toho mohli určité podniky žiakom poskytnúť štipendium.

V rámci krátkej charakteristiky systému odborného vzdelávania v ČSSR je potrebné zdôrazniť dva aspekty, na ktoré upriamujú pozornosť napr. Petanovitsch a kol. (2014), podobne aj Lajčín (2014) alebo Marks a Lajčín (2017).

1. jeho organizovanie v súvislosti s plánovaným hospodárstvom (pridelenie žiakov do školských foriem/do foriem vzdelávania, stanovovanie počtu žiakov pre miesta v školách/vzdelávania podľa noriem päťročných plánov atď.),
2. jeho výrazne duálne zameranie, keďže odbornopráctický obsah bol sprostredkovaný v štátnych podnikoch (väčšinou vo vlastných učňovských dielňach). Toto platí predovšetkým pre stredné učňovské školy. V stredných odborných školách sa odborná kvalifikácia konala primárne v kontexte školy.

### **6.3.2 Systém duálneho vzdelávania – analýza aktuálneho stavu v Slovenskej republike**

Od školského roku 2015/2016 majú žiaci stredných odborných škôl na Slovensku možnosť vzdelávať sa v systéme duálneho vzdelávania, čo má viesť k zvýšeniu ich konkurencieschopnosti a uplatniteľnosti na trhu práce, ako i k príprave zamestnancov pre konkrétne organizácie. Zároveň sa od poskytnutia možnosti podnikom zapojiť sa do systému duálneho vzdelávania očakáva, že takéto prepojenie vzdelávania s potrebami pracovného trhu, ako aj konkrétnych organizácií, zvýši záujem žiakov o vzdelávanie sa v rámci duálneho systému a aj celkovo o prípravu na povolanie v stredných odborných školách. Na tomto základe je možné konštatovať, že duálny systém vzdelávania by mal byť prospešný pre všetky participujúce strany – žiakov, školy, zamestnávateľov i štát.

Duálne vzdelávanie umožňuje zákon č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý vstúpil do platnosti 1.

septembra 2015. Ako to ustanovuje § 10 zákona, v rámci duálneho vzdelávania sa žiak pripravuje na výkon povolania, skupiny povolání alebo na výkon odborných činností podľa konkrétnych potrieb a požiadaviek zamestnávateľa priamo na jeho pracovisku. Tým, že žiak absolvuje praktické vyučovanie u zamestnávateľa, vykonáva praktické činnosti v reálnom prostredí výkonu povolania, nadobúda a inovuje pracovné návyky, ktoré sú nevyhnutné z hľadiska úspešného zaradenia sa žiaka na trh práce ihneď po ukončení štúdia a nevyplýva potreba pre zamestnávateľa na jeho ďalšie doškoloňovanie či preškoloňovanie (Kováč, 2018).

Za zamestnávateľa sa v zmysle tohto zákona považuje fyzická osoba alebo právnická osoba, iná ako stredná odborná škola, ktorej predmet činnosti zodpovedá obsahu vzdelávania v študijnom odbore alebo obsahu vzdelávania v učebnom odbore, v ktorom žiakovi poskytuje praktické vyučovanie.

Pracovisko praktického vyučovania zákon definuje ako organizačnú súčasť zamestnávateľa alebo iný priestor, ku ktorému má zamestnávateľ vlastnícke právo alebo užívacie právo, ak zamestnávateľovi bolo vydané osvedčenie o spôsobilosti zamestnávateľa poskytovať praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania a za pracovisko praktického vyučovania sa považuje aj priestor, ku ktorému má vlastnícke právo alebo užívacie právo organizácia, v ktorej sú združení viacerí zamestnávatelia.

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 doškoloňovania či preškoloňovania. 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.

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.

Zmluva o duálnom vzdelávaní upravuje hlavne rozsah, podmienky a koordináciu odborného vzdelávania žiaka s učebnou zmluvou, čiže koordinovanie

teoretického vyučovania žiaka a praktického vyučovania žiaka. Po uzatvorení zmluvy o duálnom vzdelávaní medzi strednou odbornou školou a zamestnávateľom dochádza k zverejneniu (na webových sídlach) oznámenia o tom, že existuje možnosť absolvovať odborné vzdelávanie a prípravu v príslušnom študijnom odbore alebo v príslušnom učebnom odbore v systéme duálneho vzdelávania zamestnávateľom a aj príslušnou strednou odbornou školou (Kováč, 2018).

Kováč (2018) uvádza, že 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. Učebná zmluva musí – okrem identifikačných náležitostí a vymedzenia formy a miesta praktického vyučovania – obsahovať aj presné vymedzenie organizácie štúdia. Musí mať uvedený aj detailný časový harmonogram praktického vyučovania a organizácia praktického vyučovania u zamestnávateľa musí byť, podľa zákona, v súlade s organizáciou výchovy a vzdelávania v stredných (odborných) školách. 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.

Z uvedeného vyplýva, že systém duálneho vzdelávania je súčasťou systému odborného vzdelávania, ktorý je charakterizovaný:

- zmluvným vzťahom,
- výkonom praktického vyučovania žiaka priamo u zamestnávateľa na pracovisku praktického vyučovania a
- financovaním praktického vyučovania zamestnávateľom.

V systéme duálneho vzdelávania za organizáciu praktického vyučovania nesie zodpovednosť výlučne zamestnávateľ, ktorý zodpovedá za obsah a kvalitu praktického vyučovania žiaka, súčasne uhrádza všetky náklady, ktoré sú spojené s financovaním praktického vyučovania žiaka/žiakov. Zamestnávateľ, ktorý poskytuje praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, sa v zmysle uvedeného zákona podieľa aj na tvorbe školského vzdelávacieho programu pre odborné vzdelávanie a prípravu a vyjadruje sa k výslednej podobe školského vzdelávacieho programu pre odborné vzdelávanie a prípravu danej školy. Podľa § 34 ods. 3 zákona 245/2008 Z. z. o výchove

a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, prerušenie štúdia žiaka, ktorý sa pripravuje v systéme duálneho vzdelávania, alebo zmenu študijného odboru alebo učebného odboru žiaka, ktorý sa pripravuje v systéme duálneho vzdelávania, riaditeľ strednej odbornej školy povoľuje po súhlase zamestnávateľa, u ktorého sa tento žiak pripravuje (Kováč, 2018). Taktiež je prepojenosť prípravy pre trh práce zákonne zabezpečená tým, že zamestnávateľ, poskytujúci praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, deleguje zástupcu zamestnávateľa do skúšobnej komisie, ktorá realizuje záverečnú skúšku, do predmetovej maturitnej komisie v odbornej zložke maturitnej skúšky alebo do skúšobnej komisie pre absolventskú skúšku.

Podľa Kováča (2018) s vyššie uvedeným súvisia aj práva a povinnosti strednej odbornej školy v procese praktického vyučovania, ktoré určuje § 23 Zákona č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Stredná odborná škola prerokuje školský vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu s príslušnou stavovskou organizáciou alebo s príslušnou profesijnou organizáciou, ktoré majú vecnú pôsobnosť k študijnému odboru alebo k učebnému odboru, v ktorej kompetencii strednej odbornej školy je poskytovanie odborného vzdelávania a odbornej prípravy v prípade, že žiaci strednej odbornej školy neabsolvujú praktické vyučovanie na pracovisku zamestnávateľa a v prípade, že sa nepripravujú pre prax v systéme duálneho vzdelávania. V prípade, že stredná odborná škola má uzavretú zmluvu o duálnom vzdelávaní, vypracuje školský vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu v spolupráci s tým zamestnávateľom, s ktorým má uzatvorenú zmluvu o duálnom vzdelávaní.

Zamestnávateľ je v priebehu praktického vyučovania povinný zabezpečiť bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci žiakov. Zamestnávateľovi, ktorý poskytuje praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, sa poskytuje príspevok na zabezpečenie praktického vyučovania z rozpočtovej kapitoly Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Nárok na príspevok vzniká zamestnávateľovi za každého žiaka, s ktorým má uzatvorenú učebnú zmluvu v školskom roku, v ktorom prvýkrát začal poskytovať tomuto žiakovi praktické vyučovanie.

Spôsobilosť zamestnávateľa na základe písomnej žiadosti overuje Komisia pre overenie spôsobilosti zamestnávateľa poskytovať praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, ktorá je zriadená príslušnou stavovskou (napr. Slovenská obchodná a priemyselná komora, Slovenská živnostenská komora, Slovenská poľnohospodárska a potravinárska komora, Slovenská lesnícka komora, Slovenská banská komora) a profesijnou organizáciou (Kováč, 2018).

Praktické vyučovanie žiaka podľa vyhlášky Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu č. 65/2015 Z. z. o stredných školách (§ 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). Vyučovanie odborného výcviku alebo odbornej praxe žiaka, ktorý sa pripravuje v systéme duálneho vzdelávania, sa začína najskôr o 6.00 hodine a končí najneskôr o 22.00 hodine. Vyučovanie odborného výcviku alebo odbornej praxe žiaka prvého ročníka v jednom vyučovacom dni trvá najviac šesť vyučovacích hodín; žiaka prvého ročníka nadväzujúcej formy odborného vzdelávania a prípravy najviac sedem vyučovacích hodín. Vyučovanie odborného výcviku alebo odbornej praxe žiakov stredných odborných škôl trvá počnúc druhým ročníkom v jednom vyučovacom dni najviac sedem vyučovacích hodín; žiaka druhého a tretieho ročníka nadväzujúcej formy odborného vzdelávania a prípravy, ktorý sa pripravuje v systéme duálneho vzdelávania, najviac osem vyučovacích hodín.

Na pracovisku praktického vyučovania žiak realizuje odborný výcvik alebo odbornú prax pod vedením hlavného inštruktora alebo inštruktora. Zákon ďalej ustanovuje, že odborný výcvik alebo odbornú prax na pracovisku praktického vyučovania môžu pod vedením jedného inštruktora vykonávať maximálne 3 žiaci. Hlavný inštruktor alebo inštruktor poskytujú informácie o činnosti žiaka a správaní sa žiaka počas praktického vyučovania majstrovi odbornej výchovy alebo učiteľovi odbornej praxe. Maximálny počet žiakov – pre takéto informovanie – na jedného majstra odbornej výchovy alebo učiteľa odbornej praxe je 40 žiakov, to isté platí aj v prípade počtu žiakov na jedného hlavného inštruktora.

V súlade s Kováčom (2018) si myslíme, že zákon o odbornom vzdelávaní a príprave priniesol pozitívne legislatívne zmeny, napr. odstránením administratívnej

náročnosti pri vstupe do duálneho vzdelávania, odstránením administratívnej náročnosti pri uzatváraní zmlúv, zjednodušením nastavenia začiatku vyučovacieho dňa praktického vyučovania a konca vyučovacieho dňa praktického vyučovania, zavedením nového finančného bonusu ako príspevku na zabezpečovanie praktického vyučovania na čiastočnú úhradu nákladov zamestnávateľov a pod. Ďalším z prínosov je nová pozícia hlavného inštruktora, ktorý môže realizovať skupinovú výučbu a ktorý sa bude venovať celej skupine žiakov.

Hlavným cieľom súčasného zákona o odbornom vzdelávaní a príprave (OVP) bolo, podľa Madzinovej a kol. (2018), zvýšiť motiváciu zamestnávateľov vstúpiť do procesu odborného vzdelávania a prípravy. V súvislosti s motiváciou vstupu zamestnávateľov do systému duálneho vzdelávania sa zákonom vytvoril priestor, aby zamestnávatelia boli súčasťou prípravy obsahu vzdelávania pre zabezpečenie prepojenia s potrebami trhu práce. Za hlavnú motiváciu, ktorá bola nastavená zákonom o OVP už v roku 2015, je možné považovať motiváciu formou daňových stimulov pre subjekty, ktoré sa zapoja do systému. Po viac ako troch rokoch platnosti zákona o odbornom vzdelávaní je možné konštatovať, že napriek zákonne zakotveným mechanizmom vytvárajúcim predpoklady pre vstup zamestnávateľov do systému, nie sú zamestnávatelia stále dostatočne motivovaní byť súčasťou systému duálneho vzdelávania. Problematike vstupu zamestnávateľov, definovaniu pozitívnych ako aj negatívnych stránok systému duálneho vzdelávania z pohľadu zamestnávateľov sa v analýze venujeme v samostatnej kapitole. Všeobecne možno konštatovať, že úroveň odborného vzdelávania a prípravy je najviac kritizovaná zo strany zamestnávateľov, ktorí zastávajú názor, že aktuálne nastavenie nereaguje v dostatočnej miere na aktuálne potreby trhu práce a stredné odborné školy nedokážu pripraviť kvalifikovanú pracovnú silu, ktorá by po skončení štúdia bola schopná plynulého prechodu do pracovného procesu. Uvedené konštatovanie je potvrdené výsledkami prieskumu Slovak Business Agency, ktorý bol zameraný na hodnotenie stavu systému duálneho vzdelávania k 31.7. 2018. Vybudovanie kvalitného systému duálneho vzdelávania by mohlo konkrétne priniesť ročne 15 000 mladých ľudí pripravených podľa potrieb a rovnako do roku 2024 prispieť k zníženiu dodatočných nákladov na vzdelávanie až o 34 mil. EUR (Zamestnávatelia združení v Rade vlády pre odborné vzdelávanie a prípravu, 2015, cit. podľa Madzinová a kol., 2018).



V zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov sa píše, že praktická časť odbornej zložky maturitnej skúšky žiaka, ktorý sa pripravoval v systéme duálneho vzdelávania, sa koná na pracovisku praktického vyučovania, ak sa stredná odborná škola a zamestnávateľ, u ktorého sa tento žiak pripravoval, nedohodnú inak, čo považujeme za krok vpred najmä z pohľadu kvalifikovanej pracovnej sily. Myslíme si, že toto je ďalším významným pozitívom v prepojení prípravy žiakov s trhom práce.

Príslušné zákonné ustanovenia taktiež vymedzujú, že už napr. v prípade náboru žiakov pre uzatvorenie učebnej zmluvy musí stredná odborná škola so zamestnávateľom aktívne spolupracovať. Spôsobilosť zamestnávateľa poskytovať a realizovať praktické vyučovanie pre žiakov v príslušnom študijnom odbore alebo v učebnom odbore v systéme duálneho vzdelávania má materiálno-technický charakter, vyžaduje odbornú pripravenosť a personálnu pripravenosť zamestnávateľa. Poskytovanie praktického vyučovania zamestnávateľom musí byť v súlade s vyššie citovanými školským zákonom a zákonom o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení týchto zákonov.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2018) uvádza aj postavenie rodiča v systéme duálneho vzdelávania a pripravilo pre rodičov Manuál ako pripraviť svoje dieťa na duálne vzdelávanie od 1. 9. 2019.

Systém duálneho vzdelávania upravuje § 45 Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), podľa tohto platného zákona je možné duálne vzdelávanie využiť aj v nadväzujúcich formách vzdelávania, do ktorého vstupujú absolventi predchádzajúceho štúdia vo veku 18 rokov a starší (duálne vzdelávanie 18+) a je vhodné aj pre tých zamestnávateľov, ktorí poskytujú praktické vyučovanie v rámci odborného vzdelávania a prípravy na povolania so zvýšeným rizikom poškodenia zdravia, lebo tieto nie sú vhodné pre žiakov, ktorí ešte nedosiahli plnoletosť (podrobnejšie ŠIOV, 2016). Podľa citovaného zdroja k formám duálneho vzdelávania 18+ zaraďujeme Duálne vzdelávanie 18+ formou

- 1 ročného skráteného štúdia;
- 2 ročného pomaturitného kvalifikačného štúdia s odborným výcvikom;
- 2 ročného pomaturitného kvalifikačného štúdia s odbornou praxou;
- 2 ročného skráteného štúdia;

- vyššieho odborného štúdia.

Na aktuálnu situáciu a problémy, ktoré sa priebežne objavujú po zavedení duálneho systému vzdelávania, sa snaží štát reagovať legislatívnymi zmenami. Napríklad novelizácia zákona č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov z roku 2018 predlžuje obdobie, vymedzené na podpis učebnej zmluvy, do 15.9. príslušného školského roku, v ktorom žiak nastúpil do prvého ročníka a umožňuje jej podpísanie až do 31.1. príslušného školského roku v prípade, že nebol získaný príslušný počet žiakov požadovaný zmluvným zamestnávateľom ako poskytovateľom praktického vyučovania. Ďalšou významnou zmenou je daná možnosť zriadiť pracovisko praktického vyučovania viacerými zamestnávateľmi. Tento zámer je cielený najmä na malé a stredné podniky. Súčasne novelizáciou bol zrušený horný limit odmeny, vyplatenej žiakovi za každú hodinu produktívnej práce a odstránilo sa krátenie mzdového normatívu stredným odborným školám. Ďalšou úpravou novelizáciou citovaného zákona je zníženie administratívnej záťaže v procese overovania spôsobilosti zamestnávateľov, týkajúcej sa poskytovania praktického vyučovania v systéme duálneho vzdelávania a novelizáciou je zavedený aj zvýšený podiel výkonu praktického vyučovania u iného zamestnávateľa alebo v dielni. Výsledkom zákonnej úpravy boli taktiež zmeny systému realizované v procese určovania počtu tried prvého ročníka stredných (odborných) škôl v prijímacom konaní, ktoré už nie je v kompetencii zastupiteľstva príslušného samosprávneho kraja. Rovnako ani podniková škola, prostredníctvom činnosti ktorej zamestnávateľ pripravuje budúcu pracovnú silu aj pre iných zamestnávateľov, už nie je súčasťou procesu, ktorým budú určované počty žiakov prvého ročníka stredných (odborných) škôl príslušným samosprávnym krajom.

Z hľadiska pripravovaných legislatívnych zmien zákona č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov boli účastníci už v roku 2018 informovaní o zmenách rozsahu praktického vyučovania pre malé podniky a stredné podniky, ďalej o tom, že sa zjednoduší overovanie spôsobilosti zamestnávateľa pre poskytovanie praktického vyučovania v systéme duálneho vzdelávania, príde k spresneniu výkonu hlavného inštruktora i povinnosti inštruktorov, podnikovej školy, ktoré súvisia aj so zvýšenými finančnými bonusov, taktiež zmeny, ktoré súvisia s určovaním počtu žiakov v jednotlivých študijných a učebných odboroch a priechodnosti nadväzujúcich finančných stimulov pre

zefektívnenie a zdynamizovanie systému duálneho vzdelávania. V rámci systému duálneho vzdelávania je zvýšený rozsah pracovného vyučovania, realizovaného v dielni na 50 %, ktoré umožňuje vyššiu flexibilitu v procese rozloženia prípravy v rámci organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu. K zníženiu administratívnej záťaže pre zamestnávateľov v duálnom vzdelávaní v procese certifikácie má pomôcť zmena v citovanom zákone odstránením lehôt na podanie žiadosti o overenie spôsobilosti a nahradenie predloženia konkrétnych dokumentov čestnými vyhláseniami. Taktiež kategória zvýšených finančných stimulov by mala pomôcť k dynamike rozvoja duálneho vzdelávania, zmeny sa týkajú sumy paušálnych výdavkov na žiaka, ktoré sú odpočítateľné od základu dane v závislosti od počtu poskytnutých hodín praktického vyučovania.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2018) píše aj o právach a povinnostiach žiakov aj čo sa týka ich odmeňovania a hmotnej zodpovednosti. V prvom rade v súvislosti so žiakom v kontexte systému duálneho vzdelávania uvádza, že ten má vykonávať iba takú cvičnú alebo produktívnu prácu, ktorá zodpovedá povolaniu, na ktoré sa pripravuje. Ďalej uvádza, že zamestnávateľ alebo stredná odborná škola môžu od žiaka požadovať náhradu škody v prípade, že preukázateľne úmyselne spôsobil škodu a túto nedokáže odstrániť uvedením do pôvodného stavu, avšak náhrada škody nesmie, podľa zákona, pri jednotlivom žiakovi byť vyššia, ako je suma rovnajúca sa štvornásobku minimálnej mzdy. V priebehu praktického vyučovania má žiak práva a povinnosti zamestnanca v oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci. Finančným zabezpečením žiaka sa myslí napr. motivačné štipendium, podnikové štipendium a odmena za produktívnu prácu.

*Motivačné štipendium* je vyplácané zo štátneho rozpočtu žiakovi, pripravujúcemu sa na povolanie v študijnom odbore alebo v učebnom odbore, ktoré sú zaradené na zoznam študijných odborov a učebných odborov **s nepostačujúcim počtom** absolventov pre potreby trhu práce. Motivačné štipendium je vyplácané žiakovi mesačne v čase školského vyučovania podľa nasledujúcej tabuľky 1:

Tabuľka 1: Motivačné štipendium žiaka v duálnom vzdelávaní

<b>priemerný prospech žiaka</b>	<b>% zo sumy životného minima</b>	<b>výška štipendia</b>
do 1,8 vrátane	65	60,85 EUR
horší ako 1,8 do 2,4 vrátane	45	42,12 EUR
horší ako 2,4 do 3,0 vrátane	25	23,40 EUR

Zdroj tabuľky 1: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2018)

*Podnikové štipendium* môže zamestnávateľ vyplácať žiakovi, ktorý sa zúčastňuje praktického vyučovania u zamestnávateľa, ten ho môže poskytovať zo svojich vlastných prostriedkov. Zákon stanovuje, že podnikové štipendium môže byť poskytované **mesačne** v období školského vyučovania, a to **maximálne do** štvornásobku sumy životného minima, čiže **374,44 €**. V procese určovania výšky podnikového štipendia má byť prihliadané najmä na dosiahnutý prospech žiaka na praktickom vyučovaní a jeho pravidelnú účasť na praktickom vyučovaní.

*Odmena za produktívnu prácu* je poskytovaná žiakovi za každú hodinu vykonanej produktívnej práce, avšak minimálne vo výške 50 % z hodinovej minimálnej mzdy – aktuálne **od 1,49 €**. V procese určovania výšky odmeny za produktívnu prácu má byť zohľadňovaná aj kvalita práce žiaka a správanie sa žiaka.

Z hľadiska hmotného zabezpečenia žiaka, vykonávajúceho praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, zamestnávateľ zabezpečuje na vlastné náklady osobné ochranné pracovné prostriedky a taktiež pokrýva aj náklady spojené s posúdením zdravotnej spôsobilosti žiaka, zmyslovej spôsobilosti žiaka a psychologickej

spôsobilosti žiaka v prípade, že to výkon praktického vyučovania vyžaduje (podrobnejšie napr. Čepelová a kol. (2011), Čepelová (2014a,b)). Z hľadiska hmotného zabezpečenia žiaka, vykonávajúceho praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, zamestnávateľ tiež uhradza žiakovi z vlastných prostriedkov náklady, ktoré sú tvorené stravovaním sa žiaka v čase praktického vyučovania vo výške stanovenej § 152 ods. 3 a 8 Zákonníkom práce. Z hľadiska hmotného zabezpečenia žiaka, vykonávajúceho praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, zamestnávateľ môže uhradiť žiakovi z vlastných prostriedkov náklady na jeho ubytovanie v školskom internáte, taktiež môže uhradiť aj cestovné náklady na dopravu z miesta trvalého bydliska do miesta pozície strednej odbornej školy, taktiež aj miesta výkonu praktického vyučovania, aj miesta školského internátu a späť, taktiež aj zo školského internátu do miesta strednej odbornej školy a miesta výkonu praktického vyučovania a späť.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2018) uvádza aj súvislosti duálneho vzdelávania so Zákonníkom práce. Z tohto hľadiska zamestnávateľ môže so žiakom strednej odbornej školy alebo odborného učilišťa uzatvoriť zmluvu o budúcej pracovnej zmluve, najskôr však v deň, keď žiak dovŕši 15 rokov (ešte stále zmluvu podpisujú zákonní zástupcovia žiaka), jej predmetom bude záväzok zamestnávateľa v tom zmysle, že prijme do pracovného pomeru žiaka – dualistu – po ukončení štúdia a súčasne táto zmluva obsahuje záväzok žiaka, že sa stane zamestnávateľovým zamestnancom. Zákon pozná aj situáciu, kedy uzatvorenie pracovnej zmluvy môže zamestnávateľ odmietnuť. Sú to prípady, napr. ak vplyvom nových úloh či produktov nemá pre žiaka vhodnú prácu, pretože sa menia jeho úlohy, alebo pre zdravotnú nespôsobilosť žiaka, prípadne ak žiak nesplnil vopred dohodnuté podmienky hodnotenia a klasifikácie. Súčasťou zmluvy môže byť aj záväzok žiaka, ktorým deklaruje, že zotrúva u zamestnávateľa v pracovnom pomere po určitú dobu, najviac tri roky. Ak táto lehota dodržaná nebude, zamestnávateľ môže žiadať od žiaka úhradu nákladov, ktoré dovtedy vynaložil na jeho prípravu na budúce povolanie.

Podľa Špánikovej (2018) postavenie duálneho vzdelávania v procese prípravy kvalitnej pracovnej sily je významné. V prípade aktuálnej situácie, kedy zamestnanci s potrebnou kvalifikáciou, s nadobudnutými zručnosťami, aktualizovanými vedomosťami a kompetenciami na trhu práce chýbajú, je aj odborníkmi dokázané, že

preškoloňovanie zamestnancov je finančne náročné a pre mnohé firmy až priveľmi, čo významnou mierou ovplyvňuje ich konkurencieschopnosť.

Podľa Kováča (2018) je Štátny inštitút odborného vzdelávania realizátorom Národného projektu duálneho vzdelávania a iniciátorom procesov vstupu zamestnávateľov do duálneho vzdelávania a súčasne aj ich sprievodcom pri ich spolupráci so školami. Vyššie citovaný autor konštatuje, že najlepšie hodnotenými z hľadiska zapojenia sa zamestnávateľov sú tí zamestnávatelia, ktorí majú zahraničných investorov. Jestvuje totiž predpoklad, že z materských krajín preniesli kultúru duálneho vzdelávania a taktiež ju implementujú z materských firiem do firiem v našich podmienkach. Je zrejmé, že duálne vzdelávanie v slovenských malých a stredných podnikoch s nižším počtom zamestnancov vykazuje nižší záujem a nižšiu garantovanú mieru stability a perspektívy, čo sa prejavuje aj v uzatváraní stabilných a perspektívnych záväzkov voči žiakom a školám na dlhšie trvajúce obdobie.

Citovaný autor ďalej konštatuje, že jednoznačným pozitívom novely zákona o odbornom vzdelávaní a príprave je ďalší finančný stimul, tiež aj zjednodušenie administratívneho postupu pri vstupe do duálneho vzdelávania, stále však mnohým slovenským zamestnávateľom nie sú jasné dôvody vstupu do duálneho vzdelávania a prínosy alebo výhody tohto vstupu. Ďalším problémom, ktorý je evidentný, je problém na strane stredných odborných škôl dosiahnuť obojstranne výhodnú spoluprácu medzi školami a zamestnávateľmi.

Na základe záznamu z konferencie pod gesciou Ministerstva dopravy a výstavby Slovenskej republiky (2018), ktorej spoluorganizátormi boli Únia dopravy, pôšt a telekomunikácií Slovenskej republiky a Štátny inštitút odborného vzdelávania, konštatujeme, že za cieľ konferencie si zúčastnení stanovili vytvorenie priestoru pre komunikáciu o zmenách, ktoré je potrebné realizovať na základe primárnych skúseností s duálnym vzdelávaním v rezorte a súčasne iniciovať proces začiatku riešenia aplikačných problémov, ktoré duálne vzdelávanie prinieslo. Na konferencii sa zúčastnili zástupcovia Národnej rady Slovenskej republiky, ústredných orgánov štátnej správy, profesijných organizácií a stavovských organizácií, odborových zväzov a odborových združení, stredných odborných škôl a zamestnávateľov. Účastníci konferencie vyzdvihli systém duálneho vzdelávania, ktorý predstavuje významný nástroj znižovania nezamestnanosti mladých ľudí. Ako konštatovali, systém duálneho

vzdelávania predstavuje aj významný nástroj odstránenia nesúladu medzi pripravenosťou absolventov stredných odborných škôl, ktorí vstupujú na trh práce s potrebami zamestnávateľov, ktorí absolventov stredných odborných škôl, vstupujúcich na trh práce, prijímajú do zamestnania. Prax ukázala, že systém duálneho vzdelávania má nezastupiteľné miesto v procese osvojovania si pracovných návykov priamo v procese výroby, čím je zabezpečený plynulý prechod zo vzdelávania do výkonu povolania a plynulá nadväznosť na aktuálne potreby pracovného trhu. Významným prínosom je aj finančné zabezpečenie a hmotné zabezpečenie žiaka zo strany zamestnávateľa a v príznačnej miere garantovaného získania pracovnej zmluvy po ukončení stredoškolského štúdia.

Na základe informácii z uvedenej konferencie, z hľadiska požiadaviek zamestnávateľov sa Bratislavský samosprávny kraj aktívne zapojil do celého procesu modernizácie učebných osnov poskytnutím finančného ohodnotenia a štipendií, čo sa odrazilo na zvýšení motivácie žiakov k lepším študijným výsledkom. Z hľadiska skvalitnenia spolupráce škôl a zamestnávateľov, Bratislavský samosprávny kraj sa aktívne zúčastnil v procese zjednodušenia spracovania administratívy pre vstup do systému duálneho vzdelávania, taktiež aj v procese zavádzania odborov, ktoré sú vhodné výlučne na duálne vzdelávanie a Bratislavský samosprávny kraj participoval v procese organizácie rozsiahlej kampane, ktorej cieľom bol nábor na štúdium v stredných odborných školách.

Z pohľadu Štátneho inštitútu odborného vzdelávania (ŠIOV) a nimi realizovaného Národného projektu „Duálne vzdelávanie a zvýšenie kvality a atraktivity odborného vzdelávania a prípravy“ boli zorganizované jednodňové semináre pre výchovných poradcov a triednych učiteľov 8. a 9. ročníkov s informáciami o duálnom vzdelávaní a o žiadaných profesiách na trhu práce, súčasťou boli prezentácie ponúk učebných odborov a študijných odborov pre školský rok 2018/2019 a predpoklady zamestnávateľov na školský rok 2019/2020, ktorí sú zapojení do systému duálneho vzdelávania. V ďalšej etape uvedeného projektu sa budú zapojení odborníci zameriavať na prepojenie vzťahu zamestnávateľ – stredná odborná škola – žiak a sústredia sa na vytvorenie jednotného informačného prostredia, zameraného na systém duálneho vzdelávania a na zvýšenie atraktivity a kvality odborného vzdelávania, do ktorej patrí aj príprava inštruktorov, majstrov odbornej výchovy a učiteľov. Účastníci konferencie poukázali na to, že je naozaj nevyhnutná aktívna spolupráca zamestnávateľov a ďalších

zainteresovaných subjektov v dlhodobej efektívnej aplikácii systému duálneho vzdelávania, poukázali na dôležitosť rozvoja spolupráce príslušných škôl a zamestnávateľov cez získavanie a poskytovanie materiálnej a finančnej podpory, exkurziami pre školy a pod. Taktiež účastníci konferencie považujú za nevyhnutnú aktívnu propagáciu duálneho vzdelávania aj prostredníctvom médií.

Z hľadiska kvalitnej a odbornej implementácie systému duálneho vzdelávania považujú účastníci konferencie za potrebné zvýšenie náročnosti a kvality vzdelávania aj pedagogických zamestnancov základných škôl a stredných odborných škôl, čo si ale vyžaduje vytvorenie profesionálneho systému kariérneho poradenstva pre žiakov k povolaniu zosúladením jeho predpokladov s požiadavkami trhu práce a najmä s možnosťami štúdia v stredných odborných školách. Účastníci konferencie na základe zistení a diskusií sformulovali závery, z ktorých vyplýva nevyhnutná pravidelná vzájomná výmena skúseností a poznatkov z procesu riešenia nedostatku kvalifikovanej pracovnej sily v príslušnom rezorte a negatívneho dopadu tohto stavu na trh práce. Súčasne je nevyhnutná podpora systému duálneho vzdelávania v rámci kompetencií a možností spolupráce pri získavaní a udržaní kvalifikovanej pracovnej sily v „nedostatkových“ profesiách. Je žiaduce sústrediť pozornosť na napomáhanie ku koncepcným zmenám a legislatívnym zmenám, vytvárajúcim vyhovujúce podmienky pre rozvoj odborného vzdelávania a prípravy, vrátane duálneho vzdelávania, podľa aktualizovaných požiadaviek trhu práce, uvádza záznam z konferencie pod gesciou Ministerstva dopravy a výstavby Slovenskej republiky (2018).

Slovak Business Agency (SBA) v rámci programu Monitoring podnikateľského prostredia v súlade s uplatňovaním princípu „Think Small First“ v priebehu mesiaca máj 2018 realizoval medzi malými a strednými podnikmi a strednými školami zapojenými do systému duálneho vzdelávania prieskum so zameraním na identifikáciu všeobecnej spokojnosti so systémom duálneho vzdelávania a jeho aktuálny stav podľa zainteresovaných subjektov.

Všetky malé a stredné podniky a stredné školy na Slovensku zapojené do systému duálneho vzdelávania boli oslovené prostredníctvom e-mailu v ktorom bol predstavený a vysvetlený zámer prieskumu. Subjekty systému duálneho vzdelávania boli požiadané o vyplnenie google formulára s dvomi druhmi otázok – s predvyplnenými možnosťami odpovedí a s otvorenými odpoveďami, ktoré mali



respondenti vyplniť podľa vlastnej reálnej skúsenosti Slovak Business Agency (2018). Na tento zámer boli v prípravnej fáze prieskumu vytvorené zvlášť dotazníky pre malých a stredných podnikateľov a osobitne pre stredné školy, pričom časť otázok bola spoločná a časť bola zameraná špecificky na malé a stredné podniky alebo stredné školy. Týmto spôsobom SBA oslovila vyše 100 malých a stredných podnikov a viac ako 70 stredných škôl zapojených do systému duálneho vzdelávania.

Dotazník pre stredné školy obsahoval 19 prieskumných otázok, malé a stredné podniky boli kontaktované s dotazníkom, ktorý obsahoval 23 otázok. Otázky, ktoré boli spoločné pre malé a stredné podniky a stredné školy sa týkali spokojnosti s legislatívou upravujúcou systém duálneho vzdelávania; motivácie pre zapojenie sa do systému, očakávané prínosy pre obe typy organizácií; identifikácie nedostatkov systému; skúsenosti s overovateľmi spôsobilosti praktického vyučovania; kvalitou učebných plánov a osnov a v závere prieskumu bola tiež položená otázka na spokojnosť s angažovaním sa regionálnej samosprávy v systéme duálneho vzdelávania.

Okrem toho boli malé a stredné podniky dopytované na nimi predkladané návrhy na prípadnú zmenu učebných plánov; spôsob výberu žiakov; spätnú väzbu na pracovnú morálku žiakov; teoretickú výbavu žiakov; predpokladaný nábor žiakov zo systému duálneho vzdelávania pre uzatvorenie pracovného pomeru v budúcnosti; kvalitu komunikácie so strednými školami a prípadné komplikácie. V prípade, že nastali, boli zisťované dôvody ukončenia pôsobenia malých a stredných podnikov v systéme duálneho vzdelávania.

Osobitné otázky na stredné školy sa týkali porovnávania dochádzky žiakov zapojených a nezapojených do systému duálneho vzdelávania, ich študijných výsledkov; komunikáciu s firmami a prípadné dôvody ukončenia spolupráce s malými a strednými podnikmi. V rámci prieskumu boli prostredníctvom verejných zdrojov Štátneho inštitútu pre odborné vzdelávanie (ŠIOV) a vyšších územných celkov s výnimkou Bratislavského samosprávneho kraja najskôr identifikované všetky spoločnosti, ktoré uzatvorili zmluvy v rámci duálneho vzdelávania z ktorých boli ďalej vyselektované osobitne malé a stredné podniky. Súčasne boli identifikované stredné odborné školy zapojené do systému duálneho vzdelávania. Tieto malé a stredné podniky a stredné školy boli oslovené s požiadavkou o vyplnenie dotazníka. Zo 103

oslovených malých a stredných podnikov na dotazníky odpovedalo 10 a zo 70 stredných odborných škôl reagovalo 31 Slovak Business Agency (2018).

*Výsledky prieskumu medzi malými a strednými podnikmi* (Slovak Business Agency, 2018) - Zákon č. 61/2015 o odbornom vzdelávaní nepredstavuje, podľa malých a stredných podnikateľov, dostatočný legislatívny základ pre organizáciu systému duálneho vzdelávania. Podnikatelia by z 80% privítali jeho doplnenie a zvyšných 20% v prieskume uviedlo, že si vyžaduje zásadné zmeny. Medzitým však už viaceré zmeny, odbornou verejnosťou i predstaviteľmi malých a stredných podnikov, boli pozitívne hodnotené a pozitívne prijaté.

Hlavnou motiváciou pre zapojenie do systému duálneho vzdelávania sa pri malých a stredných podnikateľov stali „výchova novej pracovnej sily; nábor nových kvalifikovaných pracovníkov; nedostatok kvalifikovanej pracovnej sily; výchova odborníkov praxou; prepojenie praxe so školou; získavanie kvalifikovaných pracovníkov; príprava odborníkov; získavanie nových kvalifikovaných pracovníkov; odchod ľudí do dôchodku; výchova mladých ľudí podľa vlastných potrieb/predstáv a výchova nových mladých odborníkov“.

Hlavnými prínosmi systému duálneho vzdelávania pre firmy boli „výchova novej pracovnej sily; zaškolenie budúcich pracovníkov; rýchlejšia adaptácia; záujem vychovať vlastných odborníkov; zabezpečenie si vlastných kvalifikovaných pracovníkov na trhu práce a udržiavanie kontaktu so školami“. Časť malých a stredných podnikateľov však bolo pri hodnotení prínosov zdržanlivých. Približne 20% opýtaných malých a stredných podnikov sa v prieskume vyjadrilo, že zatiaľ nevie posúdiť, aké konkrétne prínosy im systém duálneho vzdelávania prinesie.

Hlavnými negatívami pri zapájaní sa do systému duálneho vzdelávania boli čiastočná „pasivita štátu; neochota mladých ľudí pracovať, nemožnosť ich pracovno-právne zaviazať ako zamestnancov po skončení systému duálneho vzdelávania; administratívna záťaž (osobitne pri certifikácii); príliš vysoké náklady pre malé firmy; nedostatočná legislatíva; obavy inštruktorov a aj ostatných pracovníkov zo systému duálneho vzdelávania a tiež to, že mladí (14-roční žiaci základných škôl) nemajú záujem o niektoré oblasti ako napr. poľnohospodárstvo“. Malí a strední podnikatelia tiež kritizovali, že nie je možné vstúpiť do systému duálneho vzdelávania vo vyšších ročníkoch štúdia.

Administratívna záťaž v celom procese systému duálneho vzdelávania pre malých a stredných podnikateľov nie je primeraná. S názorom, že táto povinnosť skôr nie je primeraná sa v prieskume stotožňovalo viac ako 60% opýtaných podnikateľov. Len tretina všetkých opýtaných administratívnu záťaž považovala aspoň za čiastočne akceptovateľnú. Za rozhodne neprimeranú považovala administratívnu záťaž desatina respondentov.

Skúsenosť so spoluprácou s overovateľmi spôsobilosti poskytovania praktického vyučovania bola z pohľadu malých a stredných podnikov pozitívna. Ako vyslovene kladnú ju vyhodnotilo viac ako 40% podnikateľov a čiastočne sa s týmto názorom stotožňovala tretina opýtaných. Opačný názor, teda negatívny, sa v tejto oblasti medzi skúsenosťami malých a stredných podnikateľov nevyskytol (Slovak Business Agency, 2018).

Proces overovania spôsobilosti v rámci systému duálneho vzdelávania malí a strední podnikatelia hodnotili prevažne ako bezproblémový. Len približne 8% opýtaných podnikateľov sa vyjadrilo, že táto časť systému duálneho vzdelávania je potrebné zjednodušiť (Slovak Business Agency, 2018).

Učebné plány pre realizáciu systému duálneho vzdelávania vyhovujú len čiastočne. Vyše polovica malých a stredných podnikateľov je presvedčená, že potrebujú zásadné predpracovanie. Čiastočnú inováciu by tieto náležitosti potrebovali podľa 20% malých a stredných podnikateľov a rovnaká časť nevedela na otázku odpovedať.

Učebné osnovy vyhovujú pre realizáciu systému duálneho vzdelávania podobne ako vyššie opytované učené plány. Rozdiel odpovedí v porovnaní s nimi spočíval v pomere podnikateľov, ktorí sa nazdávajú, že osnovy treba zásadne alebo len čiastočne inovovať. Pri učebných osnovách zásadné prepracovanie požadovalo o 10% podnikateľov menej ako pri učebných plánoch a naopak, čiastočné zmeny tu boli žiadané od 10% podnikateľov viac.

Návrhy na zmenu alebo doplnenie učebných plánov príslušnej stavovskej organizácii nepredložil zatiaľ žiadny z malých a stredných podnikateľov, čo je v relatívne ostrom kontraste s odpoveďami týkajúcich sa práve hodnotenia učebných plánov vyššie, kde sa 70% podnikateľov stotožnila aspoň s čiastočnou zmenou. Napriek tomu, doteraz z ich strany nebola vykonaná žiadna aktivita. Toto zistenie môže

poukazovať na slabé miesto systému duálneho vzdelávania, ktoré by malo byť systémovo riešené tak, aby bola priebežne zabezpečená primeraná inovácia učebných osnov a plánov. Súčasný stav preukázateľne indikuje, že zamestnávatelia ani školy s učenými plánmi nie sú spokojní, avšak zamestnávatelia sa zatiaľ necítia úplne kompetentní na predkladanie ich zmien, pričom školy (ani ďalšie zodpovedné inštitúcie ako napr. Ministerstvo školstva, vedy a výskumu SR), nemajú od zamestnávateľov indície alebo všeobecnejšie predstavy o zmenách v tejto oblasti vzdelávania.

Kritériami pre výber žiakov stredných škôl pre duálne vzdelávanie boli „prospech a záujmy žiakov; alebo firmy brali všetkých uchádzačov o duálne vzdelávanie; osobným pohovorom so žiakmi a ich rodičmi alebo boli firmy oslovené samotnými žiakmi“.

Podľa zistení Slovak Business Agency, (2018) pracovnú morálku žiakov v systéme duálneho vzdelávania malí a strední podnikatelia hodnotili mierne pozitívne alebo rezervovane. 40% malých a stredných podnikov uviedlo, že pracovná morálka žiakov v rámci systému duálneho vzdelávania je dobrá a ďalších 30% ešte nevedelo odpovedať vzhľadom na krátku skúsenosť so spoluprácou so žiakmi. Kritický názor zaznel od 20% respondentov, ktorí ju hodnotili slovami ako „slabá“ alebo jej obraz hodnotili ako „dôsledky výchovy rodičov a chyby štátneho systému a školstva“ (Slovak Business Agency, 2018).

Teoretickú výbavu žiakov zapojených do systému duálneho vzdelávania hodnotili malí a strední podnikatelia zo 4/5 kladne. Iba 20% malých a stredných podnikov sa vyjadrilo, že teoretická výbava žiakov je pre nich skôr alebo určite nedostatočná.

Odhad počtu žiakov zo systému duálneho vzdelávania, ktorí malé a stredné podniky vnímajú ako svojich budúcich zamestnancov bol podľa prieskumu rôznorodý. 20% až 40% žiakov si vie ako svojich budúcich zamestnancov predstaviť približne 2/5 malých a stredných podnikov. 80% až 100% žiakov by sa mohli stať zamestnancami vo vyše ako 20% malých a stredných podnikoch.

Svoje povinnosti v rámci systému duálneho vzdelávania malí a strední podnikatelia považovali zväčša za primerané, ale súčasne malé a stredné podniky

vyjadrovali (cit.) „veľkú zodpovednosť“ pri realizácii systému duálneho vzdelávania. Okrajovo sa v odpovediach opakovala kritika pre zbytočnú administratívu. Za prehnané považovalo svoje povinnosti len 10% opýtaných malých a stredných podnikateľov.

Pôsobenie inštruktorov v rámci systému duálneho vzdelávania prijímali malí a strední podnikatelia kladne. Tento názor vyjadrilo približne 60% opýtaných malých a stredných podnikov. Ako doplnkové názory možno považovať slová ako „postupne sa zapájajú do povinností vyplývajúcich so systému duálneho vzdelávania“, „ako im to zákon určuje, nie sú tam hranice otvorené“ a „postupne sa zapájajú do systému duálneho vzdelávania“.

Stredné odborné školy poskytovali alebo poskytujú podľa malých a stredných podnikov dostatočnú súčinnosť pri systéme duálneho vzdelávania takmer v 90%. Mierne negatívny názor vyjadrilo len 10% opýtaných podnikateľov. Možno preto v tomto prípade konštatovať, že podľa malých a stredných podnikov je zo strany stredných škôl komunikácia takmer bezproblémová (Slovak Business Agency, 2018).

Problémy vyskytujúce sa pri spolupráci so strednou odbornou školou boli, podľa malých a stredných podnikov, vo väčšine prípadov riešené konštruktívne, alebo sa žiadne zatiaľ nevyskytli. Pri tejto otázke však niektorí malí a strední podnikatelia vyjadrili kritický názor, že stredné školy „nemali dostatok žiakov, nezaujímajú o učebný odbor, hlavne že otvorili ďalšie gymnázia, VÚC sú nekompetentné a treba ich zrušiť, pretože napáchali v systéme štátu najviac škôd“.

Stredné odborné školy sa na riešení problému podieľali podľa názoru malých a stredných podnikov vyslovene proaktívne. V prieskume si žiadnu z ďalších možností nevybral žiaden z oslovených malých a stredných podnikateľov (Slovak Business Agency, 2018).

Budúce pôsobenie v systéme duálneho vzdelávania malé a stredné podniky predpokladali v horizonte minimálne troch rokov alebo dlhšie časové obdobie. Súčasne ale polovica oslovených malých a stredných podnikov na otázku o ich budúcom pôsobení v systéme duálneho vzdelávania nevedela odpovedať.

Pôsobenie regionálnej samosprávy a jej príslušných odborov hodnotili malé a stredné podniky z 50% určite alebo skôr pozitívne. Opačné názory zastávala v

prieskume len pätina malých a stredných podnikateľov. Približne tretina opýtaných svoj názor na regionálnu samosprávu v tejto oblasti vyjadriť nevedela.

Ďalšími opatreniami, po ktorých malí a strední podnikatelia vyjadrili v prieskume dopyt, boli možnosť zaviazať žiakov na odpracovaní aspoň 1 roku v danom podniku alebo tzv. zazmluvnenie žiakov po skončení duálneho vzdelávania minimálne po dobu 3 rokov s právnym dosahom; zmena zákona o duálnom vzdelávaní; variabilnejšie osnovy.

Spoločnosti, ktoré odpovedali na otázky dotazníka z hľadiska odvetvia pôsobili v agrosektore, výrobe nábytku a strojárstve. V priemere u nich pôsobilo v rámci systému duálneho vzdelávania 8 žiakov (najvyšší počet bol 18, najmenej 1 žiak). Polovica spoločností mala zmluvu o odbornom vzdelávaní uzatvorenú od roku 2015 a druhá polovica od roku 2017 (Slovak Business Agency, 2018). Súhrnne predpokladalo 40% spoločností, že po skončení zamestná 80-100% žiakov, 20% firiem chce zamestnať 20-40% žiakov a 10% malých a stredných podnikov medzi 60-80% žiakov. Istou zvláštnosťou je, že spoločnosť, ktorá mala v rámci systému duálneho vzdelávania najviac žiakov predpokladala, že bude potrebovať ako budúcich zamestnancov len 20% súčasných žiakov. Pri dopyte na perspektívu pôsobenia malých a stredných podnikov v systéme duálneho vzdelávania polovica spoločností odpovedala, že chce v systéme pokračovať viac ako 3 roky, desatina spoločností predpokladala perspektívu jedného roka a až 30% firiem nevedelo na otázku odpovedať a ich budúce pôsobenie v systéme duálneho vzdelávania preto možno považovať za otázne.

Malé a stredné podniky, ktoré sa odpovedali na otázky k prieskumu o stave duálneho vzdelávania boli najmä zo západného Slovenska. Na regionálne zastúpenie respondentov malo vplyv najmä počet podnikov zapojených do systému duálneho vzdelávania, ktorý je medziregionálne relatívne vyšší najmä v Trenčianskom a Nitrianskom kraji (Slovak Business Agency, 2018).

*Výsledky prieskumu medzi strednými školami* (Slovak Business Agency, 2018)  
- Zákon č. 61/2015 o odbornom vzdelávaní predstavuje podľa stredných škôl iba čiastočne dostatočný legislatívny základ pre organizáciu systému duálneho vzdelávania. 2/3 stredných škôl sa nazdáva, že zákon je potrebné doplniť. Viac ako tretina škôl je presvedčená, že potrebuje zásadné legislatívne zmeny. Súčasne len 10% oslovených škôl je presvedčených, že zákon je úplne vyhovujúci.

Hlavnou motiváciou pre zapojenie sa do systému duálneho vzdelávania boli dôvody ako „pomoc spolupracujúcim firmám získať kvalifikovaných odborníkov pre profesiu; zatraktívnenie odborného vzdelávania; prepojenie s odborným vzdelávaním priamo vo firmách a spoločnostiach, ktoré absolventov potrebujú; požiadavky zamestnávateľov; spolupráca so zamestnávateľmi pri príprave absolventov podľa ich požiadavky, nábor žiakov a výuka odborov naviazaných na potreby trhu; získavanie vyššieho počtu žiakov pre štúdium; zlepšenie odbornej stránky a prepojenie na realitu; silný záujem firiem o žiakov škôl; lepšie odborné vzdelanie pre žiakov; zvýšenie počtu žiakov na SOŠ; lepšia príprava na prax; zamestnanosť absolventov; potreba zvýšiť záujem žiakov ZŠ o odborné vzdelávanie v našej škole; celková snaha o zlepšenie kvality praktického vyučovania; tvorba nových možností užšej spolupráce so zamestnávateľmi v regióne; kvalita odborného výcviku s novými technológiami, spokojnosť žiakov a rodičov školy, hmotné a finančné zabezpečenie žiakov zo sociálne slabších rodín, rast a image školy; potreba odborne vzdelaných zamestnancov do firiem v regióne; potreba aktualizovať a modernizovať edukáciu na potreby trhu práce v okrese; prepojenie školy na reálne potreby praxe (firmy); budúcnosť a zamestnanosť žiakov; vytvorenie nových vhodných pracovných príležitostí a podmienok pre našich žiakov; socializácia, príprava na budúce povolanie a vreckové“.

Hlavné prínosy systému duálneho vzdelávania pre stredné školy boli najmä „naplnenosť študijných a učebných odborov; aktívna pomoc zamestnávateľov pri odborom vzdelávaní; zatraktívnenie odborného vzdelávania; prepojenie s odborným vzdelávaním priamo vo firmách a spoločnostiach, ktoré absolventov potrebujú; požiadavky zamestnávateľov; spolupráca so zamestnávateľmi pri príprave školského vzdelávacieho programu; zamestnanosť absolventov a zvýšenie kreditu školy; zvýšenie kvality školy v očiach verejnosti a dobrá spolupráca s rodičmi a firmami ako aj vysoký vplyv na vnútornú kultúru školy; väčší záujem absolventov základných škôl o odborné vzdelávanie v niektorých odboroch; zvyšovanie kreditu školy, zlepšenie výsledkov a dochádzky žiakov/študentov; prepojenie teoretického vyučovania s praxou; zvýšenie záujmu žiakov/študentov o niektoré odbory“. Medzi odpoveďami na túto otázku však existovali tiež kritické odpovede ako „systém bol nepripravený, všetko sa to hodilo na školy“ a približne tretina zapojených stredných škôl sa tiež vyjadrila, že systém duálneho vzdelávania pre nich zatiaľ nemal žiadne prínosy (Slovak Business Agency, 2018).

Negatívami pri zapájaní sa do systému duálneho vzdelávania s ktorými sa stredné školy stretli boli najmä „krátenie normatívu a neochota malých firiem zapojiť sa do systému duálneho vzdelávania; prepúšťanie majstrov OV; nedostatok informácií pre žiakov/študentov od východných poradcov na základných školách; zvýšená administratívna záťaž; komplikovaný systém prijímania žiakov do systému duálneho vzdelávania; nepochopenie zo strany rodičov“.

Administratívnu záťaž celého procesu systému duálneho vzdelávania považujú stredné školy za primeranú. Pri súčte kladných a záporných odpovedí možno vidieť, že iba 40% stredných škôl je presvedčených, že administratíva systému duálneho vzdelávania ich príliš zaťažuje (po novele zákona sa ukázalo, že už to u tak v praxi nie je). Naopak 3/5 stredných škôl tento problém nevníma, alebo ho považuje za parciálny.

Skúsenosť so spoluprácou s overovateľmi spôsobilosti poskytovania praktického vyučovania bola doposiaľ na stredných školách prevažne kladná. Takmer 4/5 stredných škôl sa vyjadrilo, že spolupráca s overovateľmi je pozitívna alebo skôr pozitívna. Negatívnu skúsenosť si za odpoveď pri tejto prieskumnej otázke vybrali iba 3% stredných škôl.

Hodnotenie procesu overovania spôsobilosti v rámci systému duálneho vzdelávania bolo prevažne pozitívne alebo sa stredné školy vyjadrili zdržanlivo s odkazom na nedostatok skúseností, nakoľko neboli dostatočne dlho zapojené do systému duálneho vzdelávania. Menej často tu boli zastúpené odpovede s odkazom na administratívnu náročnosť a byrokraciu. Stredné školy sa tiež vyjadrili doslovne tak, že „v snahe vyhovieť v čo najkratšej dobe žiadateľom o overenie spôsobilosti boli certifikované aj firmy, ktoré nespĺňajú materiálno-technický normatív pre vzdelávanie.“

Učebné osnovy pre realizáciu systému duálneho vzdelávania sú strednými školami príbuzne reflektované ako učené plány. Výsledky odpovedí na učené osnovy takmer kopírujú odpovede na vnímanie učebných plánov vybraných odboroch“; alebo „od zamestnávateľov máme informáciu o pomerne bezproblémovom priebehu“; či „neviem hodnotiť, nikdy som žiadneho overovateľa nevidel“. Školy tu však tiež apelovali na to, že „je dôležité, aby pracoviská mali vytvorené podmienky pre realizáciu odbornej praxe, aby boli vytvorené sociálne, pracovné, priestorové a materiálne zabezpečenie“ (Slovak Business Agency, 2018).



Podľa zistení Slovak Business Agency, (2018) učebné plány pre realizáciu systému duálneho vzdelávania vyhovujú len pre vyše 16% stredných škôl. 70% pritom uviedlo, že potrebujú čiastočné inovácie alebo je ich potrebné doplniť. Viac ako 10% si z možností odpovedí vybralo odpoveď, že by mali byť zásadne prepracované. Za zaujímavé zistenie je možné považovať to, že niekoľko stredných škôl sa nazdáva, že učebné plány sú v tejto súvislosti nepodstatné.

Spôsoby výberu žiakov pre systém duálneho vzdelávania strednými školami „sú náhodné; stredné školy berú všetkých bez ohľadu na kvalitu žiakov; prenechávajú výber na zamestnávateľov; výber realizuje zamestnávateľ pohovorom a škola prostredníctvom informovania výchovných poradcov; podľa vopred stanovených a zverejnených kritérií spolupracujúcich podnikov v systéme duálneho vzdelávania ako súčasť Kritérií prijímacieho konania školy; osobnými pohovormi; na základne zručnosti alebo vzťah k povolaniu; podľa záujmu žiakov prípadne rozhodujú rodičia“. Jedna zo škôl tiež uviedla, že „vzhľadom na nízky počet žiakov vstupujúcich do odborného vzdelávania firmy vydajú potvrdenie o systéme duálneho vzdelávania každému, kto ich požiada a potom si vyberajú na základe úspešnosti žiaka na prijímacích pohovoroch“.

Žiaci zapojení do systému duálneho vzdelávania majú lepšiu školskú dochádzku v porovnaní so žiakmi mimo systému duálneho vzdelávania. Toto tvrdenie si za možnú odpoveď vybralo 70% stredných škôl, pričom iba vyše 20% škôl malo opačnú skúsenosť. Takmer 7% škôl ale na túto otázku v prieskume nedokázalo odpovedať.

Študijné výsledky žiakov, zapojených do systému duálneho vzdelávania sú lepšie iba podľa polovice stredných škôl. Vyše 40% stredných škôl takúto skúsenosť nemá. Pozitívny vplyv duálneho vzdelávania na prospech stredoškolákov nie je podľa ďalej znázornených odpovedí potvrdený.

Hodnotenie pôsobenia inštruktorov v rámci systému duálneho vzdelávania bolo strednými školami prevažne kladné. Približne 60% odpovedí naformulovanými školami boli formulované kladne. Vyskytli sa však aj hodnotenia, podľa ktorých napr. „nie všetci inštruktori majú priestor pre venovanie sa žiakom, majú povinnosti z vlastného pracovného zaradenia a na vzdelávanie našich žiakov nemajú potrebný priestor“. Súčasne stredné školy oceňovali záujem inštruktorov pracovať so žiakmi ako aj ich odbornosť. Tiež vyjadrili presvedčenie, že inštruktori by mali byť za svoju prácu

lepšie finančne honorovaní. Zastúpené boli tiež odpovede, ktoré naznačovali, že inštruktori sú čisto „záležitosťou“ firiem a k ich pôsobeniu sa stavali mierne irelevantne (Slovak Business Agency, 2018).

Firmy v systéme duálneho vzdelávania poskytujú dostatočnú súčinnosť pri duálnom vzdelávaní stredným školám. V prieskume sa takto vyjadrilo až 90% stredných škôl. 40% všetkých odpovedí tvorila odpoveď určite áno a skôr áno to bolo vyše 56%. Problémy s komunikáciou naznačili len 3% stredných škôl.

Problémy, ktoré sa vyskytli pri spolupráci s firmami boli zo strany stredných škôl prevažne vyjadrené ako „bežné“ alebo „žiadne“. Čiastočne sa týkali „výmeny inštruktorov odborného vzdelávania; necertifikovaných firiem v odbore; rozdielnych prístupov zamestnávateľov k systému duálneho vzdelávania“. Niektoré školy sa kriticky vyjadrili, že „viaceré firmy nemajú personál na systém duálneho vzdelávania“ a „vznikli problémy s úhradou za produktívnu prácu“, alebo že firmy „neplnia študijné plány“. Okrem toho tiež stredné školy uviedli, že „niektoré firmy neposkytujú hodnotenie žiakov v systéme duálneho vzdelávania“. Niektoré stredné školy si zo spolupráce s firmami v rámci systému duálneho vzdelávania odniesli pocit, že „spolupráca s nimi nie je pre firmy prioritou“ (Slovak Business Agency, 2018). Stredné školy by tiež pri spolupráci s podnikateľským sektorom privítali zjednotenie postupov v náborových aktivitách, rovnaký odborný prístup ku všetkým školám zapojeným v systéme duálneho vzdelávania. Napokon sa tiež jedna zo škôl vyjadrila k ich potenciálu na odovzdávanie teoretickej výbavy žiakom: „nepochopenie zo strany inštruktorov, že v škole za 2hod./týždeň sa nedá odučiť učivo dopredu pred praktickým vyučovaním 30 (35) hod./týždeň“.

Riešenie problémov, ktoré sa vyskytli so zamestnávateľmi bolo podľa stredných škôl veľmi rôznorodé, mierne prevažovali konštruktívne vyjadrenia. Štvrtina stredných škôl uviedla, že firmy boli pri riešení problémov aktívne ako aj ústretové. Do 25% stredných škôl si vybralo odpoveď, že firmy sa k riešeniu problémov stavali zdržanlivo alebo pasívne. Vyše 26% škôl, ktoré mali problémy s firmami uviedlo, že firmy nereagovali vôbec – bez žiadnej reakcie.

Dôvodmi ktoré viedli k ukončeniu spolupráce s firmami v systéme duálneho vzdelávania boli spomedzi všetkých oslovených stredných škôl len v počte 3: „vážne ohrozenie žiaka v systéme duálneho vzdelávania zamestnancom firmy; nezáujem z

druhej strany a neprihlásení žiaci na daný odbor“. Možno preto konštatovať, že stredné školy zatiaľ nemajú zásadné dôvody pre neúčast' v systéme duálneho vzdelávania (Slovak Business Agency, 2018).

Hodnotenie angažovania sa regionálnych samospráv a jej príslušných odborov bolo strednými školami identifikované ako skôr pozitívne. Takýto charakter spolupráce vybrala spomedzi možností polovica kontaktovaných škôl. Negatívne hodnotenie vyjadrila približne tretina stredných škôl. Približne štvrtina škôl na otázku odpovedať nevedela alebo spoluprácu hodnotila neutrálne (Slovak Business Agency, 2018).

Opatreniami, ktoré by stredné školy v rámci systému duálneho vzdelávania prijali sú najmä legislatívneho, finančného a motivačného charakteru zo strany štátu. Podľa stredných škôl by mal štát spolupracovať s firmami v otázkach odvodov a úľav. Súčasne stredné školy očakávajú motiváciu žiakom štipendiom aj na základe dochádzky do školy na teoretickom vyučovaní. Pre stredné školy je mimoriadne dôležité, aby nebol krátený normatív na žiaka, ak bol začlenený do systému duálneho vzdelávania. Navrhujú tiež, aby štát duálne vzdelávanie propagoval v prostredí základných škôl. Mal by sa zjednodušiť systém prijímania žiakov do systému duálneho vzdelávania výberom z už prijatých žiakov, nie však samostatným prijímaním pre systém duálneho vzdelávania. Časť škôl by uvítala zvýšenie počtu hodín teoretického vyučovania v systéme duálneho vzdelávania pre svojich žiakov. Súčasne stredné školy očakávajú z kvantitatívneho aj kvalitatívneho hľadiska vyšší záujem firiem o systém duálneho vzdelávania.

Spomedzi 31 stredných odborných škôl zapojených do systému duálneho vzdelávania, ktoré odpovedali na otázky dotazníka, mali až 2/5 škôl uzatvorené zmluvy so zamestnávateľmi až 3 roky. 1 a 2 roky mala rovnako takmer tretina škôl. V rámci počtov žiakov však nemali najviac žiakov v systéme duálneho vzdelávania školy, ktoré boli do systému zapojené dlhšie. Len 2 školy, ktoré boli v systéme 3 roky, patrili k tým, ktoré mali vyššie percento žiakov v systéme duálneho vzdelávania. Vyšší počet žiakov zapojených v systéme duálneho vzdelávania mali školy, ktoré boli v systéme 2 roky. Väčšina škôl, ktoré mali uzatvorené zmluvy 3 roky, mala v priemere v systéme duálneho vzdelávania len 4,55% žiakov. Naopak – školy, ktoré boli do systému zapojené 2 roky mali z celkového počtu žiakov do systému duálneho vzdelávania zapojených viac ako 15% žiakov. Školám, ktoré boli v systéme duálneho vzdelávania len

jeden rok, sa podarilo zapojiť 6,58%. Takéto porovnanie údajov zapojených žiakov môže naznačovať, že stredné odborné školy, ktoré sú do zapojené dlhšie, môžu časom strácať motiváciu pre kontinuálne zvyšovanie podielu žiakov do systému duálneho vzdelávania.

Celková štruktúra miery zapojenosti žiakov stredných odborných škôl do systému duálneho vzdelávania podľa odpovedí na dotazník vypovedá o tom, že len jedna škola mala do systému duálneho vzdelávania zapojených vyše 52% svojich žiakov. Dve školy dosiahli úroveň približne 30% a ďalšie 2 SOŠ viac ako 20%. Medzi 10% až 20% zapojenosťou žiakov bolo 6 škôl. Ostatným školám (približne 2/3) sa podarilo zapojiť do systému duálneho vzdelávania len do 5% z celkového počtu všetkých svojich žiakov, Slovak Business Agency (2018).

V rámci prieskumu sa k aktívnym respondentom zapojili najmä odborné a priemyselné školy. Hotelové a dopravné akadémie v súčasnosti patria ku školám, ktoré na systéme duálneho vzdelávania participujú minimálne (Slovak Business Agency, 2018), avšak – ako konštatujú autorky vysokoškolskej učebnice - situácia sa k roku 2020 významne zlepšila.

### **6.3.3 Skúsenosti s duálnym vzdelávaním v Slovenskej republike**

Podľa najaktuálnejších zdrojov sa tematike duálneho vzdelávania venovali teoreticky mnohí autori, napr. Neupauerová (2013) písala o možnostiach využitia duálneho systému vzdelávania podľa vzoru rakúskeho a nemeckého úspechu, Gregová (2013) sa z hľadiska duálneho vzdelávania zaoberala aj súčasnou mladou generáciou ako rizikovou skupinou na trhu práce, Gonda (2014) sa venoval niektorým aspektom duálneho vzdelávania na príklade Slovenska, Orbánová (2015) venovala pozornosť duálnemu vzdelávaniu ako nástroju znižovania nezamestnanosti mladých ľudí, Rozinaj, Podhradský a Rybárová (2015) sa zaoberali modernými IKT v duálnom vzdelávaní v prostredí stredných odborných škôl a opísali aktivity projektov H2020 „NEWTON“ a ERASMUS+ „TECHpedia“, Petlák opisoval existujúce pohľady na

duálne vzdelávanie, Nekolová, Pastuchová a Pavlíčková (2016) venovali pozornosť podpore duálneho vzdelávania na Ekonomickej univerzite v Bratislave, Nekolová a Prváková (2016) opisovali súčasný stav a vývojové tendencie na trhu práce, Olšavský a Treľová (2016), Treľová a Olšavský (2016), Treľová a Olšavský (2017) a Treľová a Olšavský (2015) venovali pozornosť duálnemu vzdelávaniu v praxi v našich podmienkach, Nevická (2017) písala o duálnom vzdelávaní ako prostriedku prevencie odlivu kvalifikovaných pracovných síl, Hricová a Madzinová (2018a,b) písali o duálnom vzdelávaní v kontexte Industry 4.0, Orbánová (2018) za zaoberala duálnym vzdelávaním v Slovenskej republike v kontexte požiadaviek trhu práce, Treľová (2018b) opisovala výhody teoretického vzdelávania v školách a praktického vzdelávania priamo v podnikoch.

Podľa dostupných údajov najvyšší záujem o realizáciu duálneho vzdelávania majú banky, poisťovne a finančné poradenské inštitúcie, najmä v súvislosti s odbornou praxou žiakov, ktorí budú maturovať z odbornej zložky (napr. bankový pracovník v experimentálnom overovaní). Ďalšia spolupráca je nastavená v odbore sklárstvo a polygrafia (ŠIOV, 2018).

Údaje zo ŠIOV z marca 2019, aktuálna ponuka učebných miest v školskom roku 2019/2020 dosiahla úroveň 5055 ponúkaných miest, pričom najvyšším počtom ponúkaných miest disponuje Košický samosprávny kraj s počtom 854 miest, po ňom nasleduje Prešovský samosprávny kraj so 764 miestami a tretím v poradí je Bratislavský samosprávny kraj s ponukou 743 miest v duálnom vzdelávaní. Aktuálne je realizované overovanie spôsobilosti zamestnávateľov, vstupujúcich do systému duálneho vzdelávania, s pripravenými ponukami ďalších viac ako 300 učebných miest.

Na základe oznámenia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2019) ako poskytovateľa príspevku na duálne vzdelávanie, na základe schválenej Schémy pomoci na podporu duálneho vzdelávania, do konca januára 2019 bolo možné predkladať Štátnemu inštitútu odborného vzdelávania ako vykonávateľovi žiadosti o vstup do Schémy štátnej pomoci. Schéma štátnej pomoci je zacielená na stimuláciu širšieho zapojenia sa zamestnávateľov so zameraním na malé a stredné podniky (vrátane živnostníkov) do systému duálneho vzdelávania. Vyplnenie žiadosti o vstup do Schémy štátnej pomoci predstavuje

nevyhnutný predpoklad pre zapojenie sa s následným predložením žiadosti o príspevok.

Prínosom pre firmy je, podľa Kováča (2018), keď školy zamestnávateľom pomôžu s vyškolením inštruktorov, s metodickým vedením inštruktorov, zamestnávatelia pre školy zabezpečujú inovačné školenia s cieľom zvýšiť odbornosť učiteľov odborných predmetov alebo majstrov odbornej výchovy alebo poskytnutím najnovších materiálov a pod.

Podľa zdroja Školského servisu (2015) je možné smerovať k zmene systému súčasného školstva systémom duálneho vzdelávania. Zamestnávatelia sami začali spoluprácu s vybranými školami, aby si vychovali budúcich zamestnancov. Na základe legislatívou podporeného systému duálneho vzdelávania (podľa systému z Nemecka, z Rakúska alebo zo Švajčiarska) má potenciál prispieť k riešeniu vysokej nezamestnanosti najmä absolventov na Slovensku. Hlavným cieľom systému duálneho vzdelávania zo strany zamestnávateľa je poskytnúť žiakom stredných odborných škôl prax (motiváciou môžu byť aj prospechové alebo podnikové štipendiá) a pre seba vyprofilovať budúcich zamestnancov podľa svojich potrieb.

Podľa denníka Pravda (2020) sa systém duálneho vzdelávania veľmi osvedčil v zahraničí, jeho podstatou je to, že žiaci popri štúdiu v škole pracujú aj vo firme v oblasti svojho zamerania. Také skĺbenie teórie s praxou v skutočnosti ani nie je veľkou novinkou, keďže podobne to u nás fungovalo už za socializmu, ako sme už o tom písali aj v príslušnej podkapitole.

Ako sa píše v citovanom zdroji, cieľom kombinovanej formy štúdia je, aby žiaci získali pracovné návyky, schopnosť hospodáriť s financiami a mali reálnu predstavu o ďalšom živote. Absolventi duálneho vzdelávania majú vyššiu mieru samostatnosti a rozvinuté kritické myslenie, čo im dáva konkurenčnú výhodu pred rovesníkmi zo škôl všeobecného zamerania. Úžitok z toho majú všetci – žiaci, rodičia aj firmy, ktoré sa do toho zapojili (Pravda, 2020).

Podľa organizácie Industriellenvereinigung, ktorá zastupuje 3 500 firiem rakúskeho priemyslu, si duálne vzdelávanie v tejto alpskej krajine vyberá zhruba 40 percent žiakov končiacich základnú školu. Učni potom trávajú dva dni v škole a tri dni v podniku, kde ich učia ľudia z firiem. Také vzdelávanie trvá dva alebo tri roky.

Praktické vyučovanie v tomto systéme sa uskutočňuje u zamestnávateľa, ktorý so žiakom uzatvoril učebnú zmluvu (na základe dohody o duálnom vzdelávaní medzi zamestnávateľom a školou). O výbere žiaka rozhoduje zamestnávateľ. Pri spracovávaní vzdelávacieho programu môže tiež spolu so školou upraviť jeho obsah zaradením nových poznatkov, ktoré vyplývajú z najnovšieho rozvoja vedy a techniky alebo prispôbiť učivo aktuálnym potrebám trhu práce či regiónu.

Duálne vzdelávanie ponúka široký výber technických, netechnických, tradičných aj úplne nových smerov štúdia. K najžiadanejším patria priemyselné, najmä z odvetví strojárstva a automobilového priemyslu ako mechanik nástrojár, mechatronik, elektrotechnik, autoopravár či mechanik nastavovač. Na výkon povolania sa v tomto systéme pripravujú tiež budúci špecialisti gumárskej a plastikárskej, sklárskej, drevárskej a nábytkárskej výroby, pracovníci obchodu, služieb, potravinárstva, farmári či lesníci. Z tradičných odborov možno spomenúť i kuchárov, pekárov, cukrárov, mliekarov, obuvníkov, murárov, tesárov alebo stolárov. Okrem toho je pre duálne vzdelávanie certifikovaných množstvo menej známych a zaujímavých odborov, ako chovateľ koní a jazdecko, chovateľ oviec, umelecký kováč a keramik, záhradná tvorba a podobne (Pravda, 2020).

Pravda (2020) ďalej uvádza, že novinkou v duálnom vzdelávaní je odvetvie bankovníctva, finančníctva, poisťovníctva, verejnej správy, administratívy či informačných technológií. Z nových odborov možno spomenúť napríklad logistiku či ochranu osôb a majetku. Duálne vzdelávanie si preto netreba spájať iba s remeslom alebo priemyselnou výrobou. Tento spôsob výučby napríklad pochvaľuje i Anna Dvorščáková, riaditeľka Obchodnej akadémie v Liptovskom Mikuláši. Táto škola je jednou z prvých obchodných akadémií na Slovensku, ktoré sa zapojili do tohto systému. "Ak chceme, aby bol náš absolvent pripravený zastávať pracovné pozície v ekonomických, administratívnych či v obchodno-podnikateľských činnostiach, musíme ho vzdelávať nielen na teoretickej báze, ale predovšetkým uňho pestovať schopnosť využívať naučené vedomosti a zručnosti v praxi," vysvetlila riaditeľka. Aktivity, ktorým sa škola venuje, vychádzajú z dopytu na trhu práce a požiadaviek zamestnávateľov. Preto do vyučovania zaviedli predmety ako digitálna kancelária, online marketing či projektový manažment a komunikácia. Nevyhnutnosťou je tiež vybavenie odborných učební, ktoré musia nahrádzať skutočné pracoviská, preto sa škola zameriava na získavanie financií na zariadenie aj cez projekty a eurofondy. Prvý

rok duálneho vzdelávania žiaci akadémie absolvujú v administratíve a na ekonomickom oddelení istej firmy v Liptovskom osvetovom stredisku. Niektorí už podpísali aj duálnu zmluvu s miestnou obchodnou spoločnosťou Tomirtech. "Duálne vzdelávanie nám pomôže vychovávať si nových perspektívnych zamestnancov podľa nášho gusta a potreby. Spoločnosť je v pozícii, keď veľa našich zamestnancov, ktorí u nás pracujú 15 i viac rokov, odchádza do dôchodku. Udržať si stabilný kolektív s lojalitou k firme nie je ľahké, a preto vítam tento spôsob prípravy na povolanie," prezradil konateľ uvedenej spoločnosti Ján Tomčík. Žiaci obchodnej akadémie tak počas praktického vyučovania získajú skúsenosti v ekonomike, obchode i v aplikovanej informatike, čo následne môžu využiť v rôznych profesiách – od hospodárov, produktových manažérov, obchodných referentov, pracovníkov logistických centier a účtovníkov až po personalistov, recepčných alebo archivárov (Pravda, 2020).

Ďalšie príklady z praxe dokazujú, podľa citovaného zdroja, že z odvetví cestovného ruchu, automobilového priemyslu, strojárstva, elektrotechniky, hutníctva, spracovania dreva, stavebníctva a výroby stavebných materiálov, dopravy, chémie, poľnohospodárstva a potravinárstva sa zamestnávateľia do systému zapojili na základe kľúčového poznania, že bez kvalitných pracovných síl a vyhovujúcich pracovných síl ich postavenie a konkurencie schopnosť nebudú na požadovanej európskej úrovni. Napr. spoločnosť DM Drogerie Markt podporuje žiakov v systéme duálneho vzdelávania už od roku 2012, vychováva si budúce vlastné pracovné sily ešte efektívnejšie. V prípade záujmu žiaka o vzdelávanie v DM si budúci stredoškolač/stredoškoláčka podá prihlášku na strednú školu až po jeho prijatí spoločnosťou DM. Teda žiak/žiačka spolu s rodičom/rodičmi absolvuje najskôr Deň otvorených dverí priamo v niektorej filiálke, získa tu potrebné informácie o svojom budúcom povolaní a súčasne absolvuje výberový rozhovor. Po splnení podmienok bude záujemkyňa/záujemca zaradený do programu a získa potvrdenie o učebnej zmluve, ktorá je súčasťou prihlášky na strednú odbornú školu. Okrem toho, že im duálne vzdelávanie poskytne istotu budúceho zamestnania a kvalitného vzdelania presne podľa požiadaviek menovanej spoločnosti, žiaci majú viaceré benefity: podnikové štipendium, prospechové štipendium, gastrolístky počas praxe, ďalej úhrada celej stravy na teórii v budove strednej odbornej školy. Žiakom strednej odbornej školy v duálnom vzdelávaní môžu byť preplácané náklady na školský internát alebo cestovanie podobne ako všetkým zamestnancom DM.



Konkrétny zamestnávateľ DM Drogerie Markt podľa Školského servisu (2015) oceňuje fakt, že môže participovať na tvorbe učebných osnov odboru, čím je zamestnávateľovi umožnené vzdelávať žiakov v konkrétnych zručnostiach, potrebných pre ich budúcu prácu. Súčasne tomuto konkrétnemu zamestnávateľovi chýbajú vyškolení inštruktori odbornej praxe, odborné učebnice, kvalitné učebné pomôcky a pod.

Podľa Slovenskej aliancie moderného obchodu SAMO (2019), obchod je po priemysle druhým najväčším zamestnávateľom na Slovensku. Podľa údajov Štatistického úradu SR pracuje v sektore maloobchodu a veľkoobchodu spolu okolo 300 000 zamestnancov, z čoho takmer 10 % sú zamestnanci členov SAMO – Billa (<https://www.billa.sk/specialfolder/footer/kariera/dualne-vzdelavanie/dualne-vzdelavanie>), DM drogerie markt (<http://www.dm-vzdelavanie.sk/dualne-vzdelavanie-s-dm.html>), Kaufland (<https://kariera.kaufland.sk/ziaci/dualne-vzdelavanie.html>), Lidl (<https://www.lidl.sk/sk/Lidl-ponuka-dualistom-viac-ako-3100-10401.htm>), Metro (<https://www.metro.sk/kariera/studenti-a-absolventi/dualne-vzdelavanie>) a Tesco (<http://www.podstudovatobchod.sk/vyber-si-s-kym/tesco-stores-s-r-o/>). Perspektíva zamestnania a kariérneho postupu rastie spolu s rozvíjajúcou sa sieťou obchodných prevádzok členov SAMO, preto je edukácia vlastných odborníkov jednou z kľúčových aktivít Slovenskej aliancie moderného obchodu a jej členov. Už v roku 2015 sa zahraničné obchodné reťazce zapojili do systému duálneho vzdelávania a v spolupráci so strednými odbornými školami po celom Slovensku pripravovali pre oblasť obchodu 126 žiakov a ponúkali ďalších 400 miest pre školský rok 2018/2019. *„Štúdium a práca v obchode je vhodná pre mnohých žiakov, pretože vyžaduje bežné zručnosti mladých ľudí, ako je príjemná komunikácia, vzťah k moderným technológiám a chuť pracovať v kolektíve. Veríme, že ponuka, ktorú naši členovia pripravili pre žiakov stredných škôl, priláka deviatakov k štúdiu obchodu a následne k práci pre niektorého z našich členov,“* hovorí Katarína Fašiangová, predsedníčka Slovenskej aliancie moderného obchodu. Podľa citovaného zdroja duálne vzdelávanie so zahraničnými obchodnými reťazcami prináša žiakom veľa výhod:

- zaujímavejšie a zábavnejšie štúdium – až 50 % času strávi žiak na praxi;
- štúdium prínosné aj pre jeho budúcu kariéru – všetko si vyskúša priamo v predajni v rámci praxe;

- svojho partnera pre odbornú prax si vyberie žiak sám už pred prijímacími skúškami na strednú školu;
- absolvuje školenia a workshopy medzi tými najlepšími;
- žiak začne zarábať už počas štúdia;
- žiak dostane príspevok na stravu, ubytovanie, či cestovanie, pracovné oblečenie a pomôcky sú samozrejmosťou;
- po skončení štúdia bude mať istotu pracovného miesta;
- maturita nemusí byť pre dualistu konečná stanica, v štúdiu pre oblasť obchodu môže pokračovať aj na vysokej škole;
- tí najlepší sa môžu tešiť na rýchly kariérny rast (SAMO, 2019).

Na prácu v Lidli sa pripravuje už viac ako šesťdesiat stredoškolákov<sup>10</sup>. Spoločnosť Lidl Slovenská republika vystupuje ako atraktívny partner nielen pre svojich súčasných, ale aj budúcich zamestnancov. Diskont najnovšie zatraktívnil systém odmeňovania pre „dualistov“, štvrtáci môžu vďaka Lidlu získať viac ako 3100 € ročne. V školskom roku 2018/2019 sa na budúcu kariéru v Lidli začalo pripravovať 36 prvákov zo stredných škôl. Ide o viac ako dvojnásobok všetkých doteraz zapojených žiakov do duálneho vzdelávania v spomenutom obchodnom reťazci. Lidl sa v oblasti prípravy stredoškolákov na budúce povolanie aktívne angažuje od školského roku 2015/2016, pričom posledné tri roky tak robí v rámci systému duálneho vzdelávania. Postupne prejavilo záujem o budúcu prácu v diskontnom reťazci 5, 6, 14 a najnovšie 36 žiakov. Doterajšiu jednotnú hodinovú odmenu na úrovni 2,76 € / hod sa Lidl pre dualistov rozhodol postupne navyšovať tak, že žiaci prvého ročníka dostanú 3 €/hod, žiaci druhého ročníka 3,30 €/hod, žiaci tretieho ročníka 3,60 €/hod a žiaci štvrtého ročníka 3,90 €/hod. „V novom systéme sme odmeňovanie nastavili tak, aby malo progresívny rast. Žiaci sa aj týmto spôsobom naučia, že hodnoty ako pracovitosť, svedomitosť a lojalita prinášajú lepšie finančné ohodnotenie a kariérny posun, čo je dôležité aj z pohľadu ich ďalšieho života,“ povedala Zuzana Baloghová, vedúca personálneho úseku Lidl Slovenská republika. Vopred známe a postupné zvyšovanie mzdy dualistov kopíruje dlhodobý fungujúci model odmeňovania v Lidli. Zamestnanci pri podpise zmluvy poznajú vývoj svojej mzdy na obdobie ďalších štyroch rokov. Žiaci

---

<sup>10</sup>Lidl ponúka dualistom viac ako 3100 €. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-26]. Dostupné na: <https://www.lidl.sk/sk/Lidl-ponuka-dualistom-viac-ako-3100-10401.htm>

môžu od Lidla získať motivačné finančné štipendium vo výške 500 € ročne, ktoré je podmienené dobrými študijnými výsledkami. Súčasťou systému odmeňovania je aj stravné v dennej výške 3,80 €. „K dualistom pristupujeme ako k našim kolegom a ich vzdelanie berieme vážne. Po úspešnom skončení štúdia majú u nás garantovanú pozíciu a môžu ďalej rásť, resp. pokračovať v duálnom vzdelávaní na vysokej škole v Nemecku,“ uzavrela Zuzana Baloghová. Lidl momentálne ponúka duálne vzdelávanie v spolupráci s desiatimi školami v deviatich slovenských mestách. Žiaci si môžu vybrať zo študijných odborov „obchodný pracovník“, „pracovník marketingu“ a „skladový operátor“. V predajniach Lidl je realizovaná praktická časť vzdelávania, zamestnanci obchodného reťazca sa však podieľajú aj na teoretickej príprave žiakov vo forme odborných prednášok. Po ukončení štúdia je pre absolventov pripravená garancia pracovnej pozície na dobu neurčitú. Spoločnosť Lidl Slovenská republika, v.o.s. patrí medzi stabilných zamestnávateľov. Vo svojich 132 predajniach, troch logistických centrách a centrále zamestnáva viac ako 4000 ľudí. Reťazcu sa dlhodobo darí vytvárať nové pracovné miesta, pričom väčšina z nich vzniká nezávisle od expanzie. Lidl je dvojnásobným držiteľom ocenenia Top Employer Europe a Top Employer Slovakia, ako aj aktuálnym víťazom ankety „Najzamestnávateľ“ v kategórií obchod a služby. Za svoje aktivity vo vzťahu k zamestnancom získal Lidl aj ocenenie Via Bona udeľované najzodpovednejším firmám na Slovensku. V rámci stratégie podpory vzdelávacieho procesu kandidátov má Lidl pre vysokoškolských študentov a čerstvých absolventov pripravené programy „studentship“ a „trainee“. Ich cieľom je zapojiť študentov a absolventov vysokých škôl do fungovania medzinárodnej spoločnosti. Od jesene 2015 je Lidl v spolupráci s Obchodnou fakultou Ekonomickej univerzity v Bratislave partnerom unikátneho vzdelávacieho projektu v oblasti maloobchodu – Retail Academy. Najnovšou aktivitou v oblasti prípravy budúcich zamestnancov je z pohľadu diskontného reťazca ponuka na duálne štúdium na vysokej škole v nemeckom Heilbronne.<sup>11</sup>

Tatra banka (2019) v rámci duálneho vzdelávania ponúka mesačné štipendium od 30 €, plat za odpracované hodiny, prax v najoceňovanejšej banke na Slovensku, špeciálne finančné aj nefinančné bonusy pre najlepších a pracovné miesto hneď po

---

<sup>11</sup>Lidl ponúka dualistom viac ako 3100 €. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-26]. Dostupné na: <https://www.lidl.sk/sk/Lidl-ponuka-dualistom-viac-ako-3100-10401.htm>

úspešnom ukončení školy. Organizuje aj Duálnu akadémiu Tatra banky. Čo konkrétne teda ponúka Tatra banka dualistom:

- **Mesačný príjem od 30 €** – prvých 30 € zarobí len tým, že sa učí. Po splnení dohodnutých kritérií získa od Tatra banky mesačné štipendium vo výške 30 €. Šikovný žiak zarobí ešte viac.
- **Plat za odpracované hodiny** – za hodiny, ktoré po zaškolení odpracuje, takisto prináleží riadna odmena. Za každú takú hodinu dostane 2,90€.
- **Stravné lístky** – za každý deň na praxi získa 3,60 € na svoju gastro kartu.
- **Kariérny náskok** – za 4 roky štúdia má zároveň 4 roky praxe v životopise a prvé kariérne povýšenie.
- **Špeciálne finančné aj nefinančné bonusy pre najlepších žiakov** – za špeciálny výkon, špeciálna odmena, či už v podobe finančných bonusov alebo vybraných typov školení pre tých najlepších.
- **Pracovné miesto hneď po ukončení školy** – žiak ukáže, čo v ňom je a hneď po skončení obchodnej akadémie mu TB ponúkne prácu. Keď bude chcieť pokračovať v štúdiu na vysokej škole, prispôsobí si pracovný úväzok podľa svojich potrieb.
- **Praktické skúsenosti so študentskými výhodami** – užíva si študentské výhody, avšak od začiatku je zároveň súčasťou Tatra banky, získava školiteľov, tútora, kolegov.
- **Školenia a podpora od odborníkov z Tatra banky** –vzdelávanie zabezpečujú skúsení interní lektori Tatra banky, ale na pomoc sú prizývaní aj externí dodávatelia, ktorí sú považovaní za špičku na trhu (Tatra banka, 2019).

Billa (2019) uvádza výhody v systéme duálneho vzdelávania v podobe pracovných skúseností hneď od začiatku štúdia, individuálny kariérny rozvoj pod dohľadom odborníkov, garanciu pracovného miesta, finančné a motivačne benefity, možnosť byť súčasťou veľkého tímu stabilnej nadnárodnej spoločnosti a aj materiálne benefity (pracovné oblečenie, pracovné pomôcky, príjemné pracovné prostredie).

Do systému duálneho vzdelávania sa zapojila aj spoločnosť Volkswagen Slovakia. „Duálnu akadémiu pre stredoškolákov sme spolu s partnermi otvorili v roku 2016, takže stále zbierame skúsenosti. Ukazuje sa však, že duálnemu vzdelávaniu by

prospela lepšia osveta, vacsia informovanost. Pri súčasnej mladej generácii by sme privítali vacsi záujem o cudzi jazyk," priznáva Michal Ambrovič.

Mokošová (2018) píše, že do prvého ročníka duálneho bakalárskeho štúdia v automobilovom priemysle nastúpilo v akademickom roku 2017/2018 prvých desať poslucháčov. Pilotný projekt je výsledkom spolupráce spoločnosti Volkswagen Slovakia a Strojníckej fakulty Slovenskej technickej univerzity v Bratislave. Profesionálne štvorročné štúdium má nadštandardnú dĺžku praxe priamo v bratislavskom závode Volkswagen Slovakia. „Je povzbudivé, že medzi študentmi sa projekt duálneho vysokoškolského vzdelávania stretol s pozitívnym ohlasom. Veríme, že ich dobre pripraví pre potreby praxe a po úspešnom ukončení štúdia sa uplatnia ako naši kolegovia," uviedol Eric Reuting, člen predstavenstva VW SK pre personálnu oblasť.

Takmer polovicu štúdia bakalára v automobilovom priemysle tvorí prax vo Volkswagene Slovakia. Poslucháčovi počas celého programu prináleží aj mesačné podnikové štipendium v závislosti od dosiahnutých výsledkov. Podľa Ľubomíra Šooša, dekana Strojníckej fakulty STU v Bratislave, sa stále zväčšuje rozdiel medzi kvalifikáciou a štruktúrou absolventov vysokých škôl a skutočnou potrebou praxe. „Výsledkom je armáda nezamestnateľných absolventov v odbore, ktorí vyštudovali, na jednej strane a akútny nedostatok kvalifikovaných profesií, ktoré potrebuje priemysel, na strane druhej. Urobme teda niečo, aby sa to zmenilo. O tom je náš spoločný pilotný projekt." Bakalárske štúdium v automobilovom priemysle bude prebiehať prvé dva roky rovnako ako u bežných denných poslucháčov, ale s letnou praxou v bratislavskom závode. Študenti budú počas celého tretieho ročníka pracovať vo Volkswagene už na konkrétnych úlohách a projektoch s prideleným mentorom, za čo im bude prislúchať mzda. Vo štvrtom ročníku sa vrátia naspäť na univerzitu a nadobudnuté skúsenosti môžu uplatniť aj pri tvorbe záverečnej bakalárskej práce.

Pilotný projekt profesionálne orientovaného bakalárskeho štúdia v automobilovom priemysle, ktorý spoločnosť Volkswagen Slovakia rozbehla v spolupráci s STU vlni na jeseň, bol prechodnou formou s cieľom akreditácie tohto študijného programu. „Prostredníctvom neho si chceme vychovávať vlastných odborníkov podľa našich potrieb. Oslovili sme ďalšie firmy v strojárskom priemysle a podpísali memorandum o zavádzaní duálneho štúdia v akreditovanej forme," vysvetľuje Michal Ambrovič,

hovorca Volkswagenu Slovakia. Volkswagen Slovakia ponúka študentom okrem bakalárskeho štúdia aj ďalšie možnosti. „Teší nás záujem o programy, ktoré ponúkame študentom. Pravidelne dostávame žiadosti o písanie diplomových prác, pre študentov technických smerov často nájdeme aj konzultantov. V mnohých prípadoch nás však kontaktujú študenti humanitných vied, ekonomiky či manažmentu, ktorým ako výrobný závod nevieme vyhovieť.“

Prax týchto žiakov tvorí 50 percent a počas celých štyroch rokov majú v závode Volkswagen Slovakia svojho mentora, na ktorého sa môžu kedykoľvek obrátiť, takže proces networkingu u budúceho zamestnávateľa sa deje už počas štúdia, čo je prospešné pre obe strany," vysvetľuje Ambrovič. Volkswagen Slovakia podporuje aj zamestnancov, ktorí sa rozhodli študovať na vysokej škole popri zamestnaní, ak je to potrebné pre výkon ich práce. Podporuje ich finančne a tiež uvoľnením počas pracovného času. A čo by sa malo zmeniť, aby sa na trh práce dostalo viac kvalifikovanej pracovnej sily, ktorú si vyžaduje štruktúra priemyslu na Slovensku? „Systémovo zmeniť financovanie vzdelávania tak, aby zvýšením podielu praxe počas štúdia boli školy motivované a ešte viac spolupracovali s priemyselným odvetvím," zdôrazňuje Michal Ambrovič (Mokošová, 2018).

Trainee program v spoločnosti Volkswagen Slovakia je určený absolventom vysokých škôl, ktorí chcú rozvíjať svoje odborné znalosti a zaujíma ich ďalší profesijný rast. Aktivity v Trainee programe zahŕňajú prácu na projektoch; rotáciu vo výrobných a v nevýrobných útvaroch, ktoré súvisia s budúcou pozíciou; jazykové a počítačové kurzy a interaktívne školenia. Súčasťou je zahraničná stáž v koncerne. Po ukončení programu sú jeho absolventi zaradení na cieľovú pozíciu na odbornom útvare.

Podľa zdroja NAY (2019) dualisti zo SOŠ sa k systému duálneho vzdelávania vyjadrili takto:

„Pre duálne vzdelávanie som sa rozhodol preto, aby som nemusel chodiť len do školy, ale zažil aj prax. NAY som si vybral preto, pretože mám rád elektroniku a tu som ňou obklopený. Po škole tu chcem určite zostať pracovať.“

„Mňa najviac baví, že môžem získať skúsenosti do pracovného života a viem si zarobiť vlastné peniaze. Naša škola je vhodná pre ľudí, ktorí majú radi komunikáciu s ľuďmi a chcú sa naučiť pracovať s technikou, ktorá nás denne obklopuje.“

„Najväčším benefitom je, že sa naučíme komunikovať so zákazníkmi, spolupracovať s kolegami a získame správne pracovné návyky. Výhodou je určite aj plat, vďaka čomu mám dosť peňazí a nemusím pýtať od rodičov.“

Baví ma, ako funguje obchod, čo všetko je za tým procesom, aby všetko fungovalo ako má. Teším sa, že po strednej škole si nebudem musieť hľadať prácu, ale že ju mám už istú v NAY.“

Pravda (2020) uvádza ďalšie konkrétne názory absolventov duálneho vzdelávania. Jeden z prvých absolventov duálneho vzdelávania, odboru autoopravár-mechanik na SOŠ automobilová Trnava a v spoločnosti Auto Impex o duálnom vzdelávaní hovorí: „Ako absolvent duálneho vzdelávania som už pri nástupe do práce vedel, ako to vo firme funguje. Dá sa povedať, že som v nej vyrastal, priamo som nabehol na systém. Poznal som sa už s ľuďmi, vedel som, o akú prácu ide. Od prvého ročníka sme si zvykali aj na chod firmy, dokonca sme sa aj každé ráno „pípali“, takže ani toto pre nás už ako zamestnancov nebola žiadna novinka. Výhody, ktoré majú zamestnanci, sme mali už ako žiaci. Mali sme tú výhodu, že sme nemuseli ísť na úrad práce ani nič podobné, po škole sme rovno nastúpili do zamestnania. Duálne vzdelávanie by som súčasným žiakom určite odporučil. Vidím v tom veľké pozitívum. Už počas štúdia sa prakticky pripravujú, zvykajú si na prácu aj na kolektív. Navyše si môžu aj zarobiť.“

Ďalšia absolventka SOŠ obchodu a služieb S. Jurkoviča v Bratislave, aktuálne zástupkyňa vedúcej v predajni DM drogerie markt k duálnemu vzdelávaniu konštatuje: „Byť v duáli bola pre mňa taká istota. Vedela som, že po škole mám isté miesto, že môžem pracovať tam, kde to poznám a kde poznajú mňa. A že budem robiť to, čo už poznám a čo ma baví. Výhodou duálu je aj to, že hneď po škole máte teoretické vedomosti a zároveň praktické skúsenosti. A to mi pomohlo veľmi rýchlo kariérne postúpiť vyššie“.

Pravda (2018) zverejnila ďalšie konkrétne skúsenosti žiačok a žiakov, zapojených do systému duálneho vzdelávania.

- **žiak odboru mechanik elektrotechnik na Strednej odbornej škole technickej vo Vrábľoch** (ide o štvorročný študijný odbor, ktorého absolventi získavajú úplné stredné odborné vzdelanie. Samostatne pracujú na elektrických

zariadeniach vrátane konštrukcie, výroby, montáže aj prevádzky elektrotechnických zariadení. Uplatnia sa v strojárstve, pôdohospodárstve, potravinárstve a v ostatných priemyselných odvetviach, najmä však v elektrotechnike).

„Najzaujímavejšie je sledovať a učiť sa ovládanie strojov a ich riadenie pomocou počítačov. Na konci deviateho ročníka som sa rozhodoval, na akú strednú školu pôjdem. Hľadal som na internete a všimol som si školu, na ktorej teraz študujem. Mal som ešte jednu zálohu, ale keď som videl tento odbor, bol som si istý, že ho chcem študovať. Od začiatku som bol rozhodnutý, že chcem študovať duálne. Neľutujem, pretože to má množstvo výhod, hlavne tú, že môžem praxovať priamo vo firme, pričom niektorí stredoškólači túto možnosť nemajú.“

- **žiak v odbore mechanik mechatronik na Strednej odbornej škole v Dubnici nad Váhom** (študijný odbor je spojením strojárstva, elektrotechniky, elektroniky, informatiky, riadiacich systémov a celého radu ďalších systémov. Vďaka jeho štúdiu v rámci systému duálneho vzdelávania sú žiaci pri praktickej príprave u zamestnávateľa v kontakte s najnovšími technológiami a procesmi).

"Duálny systém považujem za prínosný najmä kvôli jeho podstate, teda prepojeniu teórie s praxou. To, čo sa naučíme, si ideme vyskúšať. V škole máme pece a programy, na ktorých sa učíme obrábanie. To je jedna časť a druhá je príprava vo firme, ktorá mi dala možnosť ísť aj na kurz do Nemecka," vraví Andrej. „Náplňou mojej práce je čítanie výkresov a následná automatizácia prístrojov, zapájanie, zo strojárstva výroba súčiastok, z električky zapájanie," vymenúva. "Tento odbor som si vybral preto, že má širokú škálu špecializácií. Rozhodlo teda hlavne to, že ako absolvent tohto odboru budem všestranne pripravený," zhrnul.

- **žiak odboru mechanik nastavovač na Strednej odbornej škole technickej v Zlatých Moravciach:**

„Absolvent prejde všetkými oblasťami, ako je ručné spracovanie, konvenčné a nekonvenčné obrábanie, nastavovanie, zoraďovanie strojov, plus spomínaný nástrojársky technik, ide o odbor, ktorý má uplatnenie," charakterizovala mechanika nastavovača riaditeľka Strednej odbornej školy technickej v Zlatých Moravciach.



„Pre štúdium môjho odboru je potrebná predstavivosť a najmä záujem, pretože každý, kto sa chce niečo naučiť, sa to naučí bez problémov. K svojej budúcej profesii som sa dostal vďaka bratovi a teraz ju odporúčam iným.“

- **žiak odboru obchodný pracovník Strednej odbornej školy obchodu a služieb Samuela Jurkoviča v Bratislave:**

Študuje sa štyri roky a absolvent získa po ukončení štúdia výučný list aj maturitné vysvedčenie. „Žiaci sa učia predovšetkým spoznávať prevádzku predajne, a to od úplných základov. Od toho, kde sa objednáva tovar, ako sa prijíma, skladuje, ošetruje, oceňuje, ako sa má uložiť v predajni až po samotný predajný proces a následné spracovanie dokumentácie,“ priblížila obchodného pracovníka riaditeľka školy.

Ak sa žiaci rozhodnú študovať ho duálne, majú na výber množstvo rozmanitých zamestnávateľov. „V duálnom systéme som sa naučil už dosť veľa“, hovorí Oliver. „K tomuto odboru ma priviedol skôr otec, ale teraz by školu ani praktické vzdelávanie v drogérii už za nič nevymenil. Najradšej na obchode mám prácu so zákazníkom.“

- **žiak odboru obrábач kovov na SOŠ strojníckej v Považskej Bystrici:**

Tento odbor umožňuje žiakovi získať vedomosti a zručnosti potrebné pri prácach na sústruhoch, frézovačkách, brúskach, vrtačkách. Po skončení školy je aj vďaka praktickej príprave u zamestnávateľa v duálnom vzdelávaní pripravený zaradiť sa do pracovného procesu v obrábaní sústružením, frézovaním, vrtaním aj brúsením.

„Výsledky práce obrábачov kovov nájdeme všade. Všetko, čo je z kovu je väčšinou od nás. Tak či tak to musel vyrábať niekto, kto sa učil v strojárstve,“ zauvažoval Miroslav. "Najviac ma baví sústruženie a chcel by som sa mu venovať aj v budúcnosti v rámci zamestnania.“

Za veľmi dôležité Miroslav považuje aj to, že už ako žiaci pracujú s najnovšími technológiami. „Obrábач kovov by mal vedieť strojné obrábanie, obrábanie pomocou počítačov, ako v prípade CNC strojov, a tiež ručné spracovanie kovov. Takže ovládam sčasti klampiarstvo, zámočníctvo, frézy, brúsky, sústruhy, vrtačky, CNC frézy a CNC sústruhy. Dajú sa robiť aj rôzne zvaračské kurzy, ktoré si tiež pôjdem spraviť,“ vymenoval Miroslav. Duálny systém vzdelávania, v ktorom svoj odbor študuje, je, ako

hovorí, výhodou najmä preto, že má o budúcnosť postarané. „Po škole ma zamestnávateľ, u ktorého som na praxi, môže podržať.“

- **žiak odboru operátor gumárskej a pastikárskej výroby na Strednej odbornej škole v Púchove:**

Náš odbor je zameraný na spracovanie gummy a plastov a patrí do skupiny odborov aplikovanej chémie. „Na Slovensku tvorí gumársky a plastikársky priemysel dosť významnú zložku ako dodávateľ pre automobilový priemysel. Tento študijný odbor teda pripravuje budúceho odborníka pre potreby chemického priemyslu so zameraním na nové technológie a trvalo udržateľný priemysel,“ priblížila riaditeľka školy. "Tento odbor má na starosti priebeh a správne fungovanie linky, ktorá spracováva gumu, prípadne plasty. Dohliadam na to, aby všetko išlo tak, ako má a keď sa objaví nejaká porucha alebo iný problém, musím to nahlásiť.

Môžeme využívať najnovšie linky. Je to už novší a ľahší spôsob, keďže všetko je plne automatizované, stále však musí byť na linke ako dozor človek,“ priblížil Ľuboš. „Získam maturitné vysvedčenie a výučný list a okrem toho mám so zamestnávateľom zmluvu, na základe ktorej môžem nastúpiť do zamestnania,“ hovorí o výhodách duálneho vzdelávania.

Teória sa strieda s praxou, takže to nie je jednotvárne. Plus vidí tiež v tom, že si môže veci prakticky vyskúšať. Popri práci si Ľuboš plánuje dorobiť aj vysokú školu. „Sme žiaci s praxou, to už je pre nás plus, a po vysokej škole by to malo byť ešte lepšie, takže potom je možný aj nejaký kariérny rast,“ uzavrel. Firma Continental Matador Rubber, v ktorej sa prakticky vzdeláva, sama podporuje štúdium na vysokej škole, pretože potrebuje aj vysokokvalifikovaných zamestnancov.

- **žiak v odbore operátor prevádzky a ekonomiky dopravy na Dopravnej akadémii v Trenčíne:**

Tento štvorročný odbor je určený všetkým tým, ktorí milujú techniku, a zvlášť tú železničnú. V dnešnej dobe ide o veľmi žiadaný odbor zo strany zamestnávateľa, kde absolventi nachádzajú uplatnenie v oblasti riadenia diaľkových tratí na rôznych typoch zabezpečovacích zariadení, nájdu uplatnenie ako výpravcovia, dozorcovia prevádzky,

technologovia, prevádzkoví dispečeri, kontrolní dispečeri, kontrolóri dopravy či dopravní námestníci.

„Otec je výpravca, odmalička ma viedol k železnici a mňa samého vlaky tiež zaujímajú,“ hovorí Filip. Tvrdí, že v kancelárii by pracovať nechcel, láka ho práca výpravcu, ktorý sa, ako sám hovorí, dopravy takpovediac priamo dotýka. Podľa vlastných slov takýmto spôsobom naberie lepšiu prax. „Už budem vedieť, čo ma čaká po skončení školy, viacero vecí už budem ovládať. Je to lepšie, ako sa len učiť teóriu a nemať prax, lebo tí, ktorí skončia školu a nemajú žiadnu prax si podľa mňa nebudú veriť a bude sa im ťažšie začínať,“ myslí si.

- **žiak, ktorý v SOŠ v Pruskom študuje odbor poľnohospodár – mechanizácia:**

Ide o trojročný učebný odbor, ktorý je určený vyslovene pre chlapcov a má za úlohu pripraviť ich na reálnu prax v poľnohospodárskom podniku alebo na farme. Absolventi, ktorí idú do praxe, ovládajú základy rastlinnej a živočíšnej výroby, mechanizácie, opráv a vedenie traktora, prípadne si môžu dorobiť aj vodičské oprávnenie na vedenie osobného auta. Absolvent tohto odboru zastrešuje celú mechanizačnú časť. "Máme to v rodine, už môj pradedo bol poľnohospodár a dokonca mal prvý traktor v Hornej Súči, vraví Ondrej.

- **žiačka odboru pracovník v potravinárstve – výroba trvanlivých potravín na Strednej odbornej škole obchodu a služieb v Prievidzi:**

Ide o trojročný učebný odbor, ktorý sa končí záverečnou skúškou. Jeho absolvent má odborné vedomosti a praktické zručnosti z potravinárskych výrob, ovláda technológiu výroby a strojné zariadenie v potravinárstve. Žiaci duálneho systému sú od začiatku v kontakte s technologickým zariadením, s výrobnými linkami, so skladovým priestorom konkrétnej firmy, ako aj s jej zamestnancami.

"Odborný potravinár musí vedieť zo surovín, ktoré sa do firmy dovezú alebo sa v nej priamo vyrobia, vytvoriť finálny produkt. Okrem toho je však jeho úlohou aj starať sa o samotné stroje. Najzaujímavejšia je výroba. Ako z nejakej masy surovín vznikne bujón alebo polievka. Ako sa to celé balí, celý proces výroby,“ myslí si Karin.

- **žiak odboru kuchár na Hotelovej akadémii v Liptovskom Mikuláši:**

Ide o trojročný učebný odbor ukončený záverečnou skúškou. Žiaci sa počas neho naučia pripravovať jedlá studenej aj teplej kuchyne pre bežné aj slávnostné príležitosti či komunikovať v cudzom jazyku, v duálnom vzdelávaní navyše naberú skúsenosti v reálnych prevádzkach. „Kuchár je remeslo, o ktorom platí, že má zlaté dno pre toho, kto ho ovláda, neustále sa vzdeláva a je odvážny.

Globalizácia sveta a gastronómie zvlášť priniesla so sebou svetaskúsených zákazníkov, ktorí sú nároční, a to vytvára priestor pre tvorivých kuchárov, aby sa realizovali,“ povedala o odbore riaditeľka Hotelovej akadémie v Liptovskom Mikuláši. "Správny kuchár by mal mať záujem o varenie, vedieť, že sa mu chce venovať, a dokázať dať do prípravy jedla aj cit. „Často idem do obchodu, kúpim si napríklad nejakú rybu a pripravím si ju podľa seba. Skúšam nové recepty, ktoré sú z mojej hlavy, nové chute či bylinky,“ priblížil Matúš.

„Neberú ma ako učňa, ale ako kolegu. Cítim sa rovnocenný, aj keď kolegovia majú, samozrejme, viac skúseností, sú starší a lepší, vždy mi pomôžu,“ opísal Matúš, ako to chodí v duálnom vzdelávaní (Pravda, 2018).

#### **6.3.4 Silné a slabé stránky duálneho vzdelávania v aktuálnych podmienkach v Slovenskej republike**

Duálne vzdelávanie, ktoré je zamerané na prípravu kvalitnej kvalifikovanej sily priamo v praxi, má byť, podľa nášho názoru, systémovým dlhodobým udržateľným riešením s dlhodobými výstupmi a dlhodobými efektmi pre meniaci sa trh práce.

Madzinová a kol. (2018) pomenovávajú jednotlivé prínosy systému duálneho vzdelávania. Jednou z pozitívnych a potrebných skutočností je *prepájanie stredných odborných škôl na prax*, nakoľko praktická príprava žiakov v systéme duálneho vzdelávania vo väčšej miere zodpovedá reálnym pracovným podmienkam na pracovnom trhu. *Žiaci získavajú pracovné návyky už počas štúdia*, čím dochádza k ich prirodzenej adaptácii do pracovných kolektívov u budúcich zamestnávateľov, a tým sa súčasne *skracuje aj adaptačná fáza pri nástupe do pracovného pomeru*. V tejto

súvislosti súčasne dochádza k rýchlejšiemu dosiahnutiu pracovného výkonu s lepším mzdovým ohodnotením, čo napokon pre žiakov zapojených do systému duálneho vzdelávania znamená konkurenčnú výhodu pre uplatnenie sa na trhu práce. *Žiak má dokonca možnosť v rámci učebnej zmluvy uzavrieť aj zmluvu o budúcej pracovnej zmluve so zamestnávateľom*, čo mu dáva určitú mieru istoty prvého zamestnania, respektíve sa skracuje čas pri hľadaní prvého zamestnania po ukončení jeho štúdia, samozrejme v prípade, že sa žiak nerozhodne pokračovať v štúdiu na vysokej škole.

Ďalším pozitívom systému duálneho vzdelávania je, podľa vyššie citovaných autorov, *budovanie celospoločenského povedomia o reálnych výsledkoch systému*, čo môže mať pozitívny vplyv pri rozhodovaní žiakov alebo ich rodičov o budúcnosti výberu strednej školy, resp. profesijného smerovania. Žiaci v systéme duálneho vzdelávania získavajú vzdelanie, ktoré im reálne umožňuje *jednoduchšie sa uplatniť na trhu práce* a na druhej strane firmy si postupne začínajú uvedomovať, že *prípravou kvalitného žiaka, resp. budúceho zamestnanca, môžu získať konkurenčnú výhodu na trhu*. Na základe toho možno aktuálne pozorovať snahu firiem získať čo možno najviac takýchto žiakov. Súčasne možno vnímať aj narastajúci trend pozitívneho vnímania firiem zapojených do systému duálneho vzdelávania v regiónoch.

Ďalšou zo silných stránok systému duálneho vzdelávania je jeho *pozitívny vplyv na marketing stredných odborných škôl*. V stredných odborných školách, ktoré sa zapojili do systému, stúpa záujem o vzdelávanie aj v odboroch, ktoré nie sú súčasťou systému, čo v konečnom dôsledku vytvára tlak aj na školy, aby sa snažili vyvíjať aktivity vo vzťahu k zamestnávateľom. *Školy zapojené do systému sa navyše jednoduchšie dostávajú k finančne náročnejším a modernejším zariadeniam*.

Ďalej možno pozorovať, že v rámci systému duálneho vzdelávania sa *zlepšuje spolupráca medzi školami a zamestnávateľmi*. Zlepšenie spolupráce sa prejavuje hlavne v aktívnejšom prístupe zamestnávateľov k *procesu tvorby školských vzdelávacích programov*, čím sa výraznejšie podieľajú na tvorbe profilu absolventa a obsahov vzdelávania. Celkovo pozitívne hodnotíme aj *zvýšenie celkovej motivácie žiakov, ktorí dosahujú lepší prospech a majú lepšiu dochádzku ako aj disciplínu*. Žiaci sú motivovaní finančne zo strany zamestnávateľov formou podnikových štipendií, ale aj nefinančne, vplyvom reálnych pracovných podmienok a organizovaním rôznych podujatí, súťaží, team-buildingov a rôznych iných benefitov.

Pozitívom systému je súčasne *aktuálnosť vzdelávacích programov a ich obsahu a rovnako možnosť flexibility v ich úprave. Učebné osnovy sú prakticky cielené pre jednotlivé odbory*, čím dochádza k rozvoju povolání naviazaných na potreby trhu. Súčasne dochádza k *synergickému efektu posúvania vedomostí v trojuholníku žiak, škola a zamestnávateľ*, konštatujú Madzinová a kol. (2018).

Podľa SPKK (2019), k silným stránkam duálneho vzdelávania patrí:

- získanie vysokokvalifikovanej pracovnej sily a jej plynulý prechod zo vzdelávania na trh práce,
- nadobudnutie kvalifikácie a praxe priamo u zamestnávateľa,
- osvojenie si pracovných návykov priamo vo výrobnom procese u zamestnávateľa,
- výučba na nových technológiách priamo u zamestnávateľa,
- zodpovednosť zamestnávateľov za praktickú časť vzdelávania,
- vplyv zamestnávateľov na obsah odborného vzdelávania,
- aktuálnosť odborných vzdelávacích programov a ich obsahu, možnosť flexibility v úprave,
- overenie znalostí absolventa zamestnávateľom pri ukončovaní štúdia,
- výber žiakov na duálne vzdelávanie priamo zamestnávateľom a prijímanie žiaka do školy so súhlasom zamestnávateľa,
- dohľad zamestnávateľských združení nad duálnym systémom vzdelávania,
- finančné a hmotné zabezpečenie žiaka zamestnávateľom,
- úzka spolupráca podniku, školy a žiaka,
- prakticky cielené učebné osnovy pre jednotlivé odbory,
- rozvoj profesií naviazaných na potreby trhu,
- vysoká pravdepodobnosť získania pracovnej zmluvy so zamestnávateľom.

K príležitostiam duálneho vzdelávania, podľa SPKK (2019), patrí:

- zvýšenie zamestnanosti absolventov SOŠ,
- príležitosť pre mladých ľudí získať kvalitnú prípravu na povolanie,
- zlepšenie úrovne odborných kompetencií a pracovnej morálky absolventov,
- reálne pracovné, sociálne situácie a osvojenie si „firemnej kultúry“,
- výber vhodných absolventov a ich zamestnávanie pre vlastné potreby podniku,
- vytváranie vzdelávacích programov podľa požiadaviek a potrieb zamestnávateľov,

- posilnenie spoločenského statusu a atraktivity remeselných povolání - status „pochválného remesla“,
- dobudovanie a posilnenie stavovských a profesijných organizácií a centier odborného vzdelávania a prípravy,
- zjednotenie obsahu a náročnosti kvalifikačných skúšok, kvalifikačných úrovní,
- záujem štátu a ochota zahraničných komôr podporiť rozvoj duálneho vzdelávania svojou vlastnou skúsenosťou,
- zvýšenie konkurencieschopnosti podnikov a Slovenska,
- prostredníctvom dobrých príkladov postupné zapojenie zamestnávateľov do odborného vzdelávania a prípravy systémom duálneho vzdelávania,
- vstup zamestnávateľov do zvyšovania odbornej úrovne učiteľov odborných predmetov a majstrov odbornej výchovy.

K benefitom zamestnávateľa z účasti v duálnom vzdelávaní, podľa SPKK (2019), je možné zaradiť:

- zamestnávateľ podieľajúci sa na duálnom odbornom vzdelávaní má dobrú povesť a je pozitívne vnímaný svojimi partnermi a verejnosťou. V trhovom orientovanom ekonomickom prostredí je pozitívny obraz zamestnávateľa významnou konkurenčnou výhodou,
- žiaci v duálnom systéme vzdelávania už počas obdobia odbornej prípravy vykonávajú pre zamestnávateľa produktívnu prácu, ktorá v závislosti od veku a získaných zručností a skúseností žiakov môže pokryť celkové náklady na duálne vzdelávanie,
- pravidelná príprava žiakov s následným prijímaním mladých ľudí do pracovného pomeru chráni zamestnávateľa proti starnutiu pracovnej sily a zaručuje vždy "čerstvý vietor" pre kolektív zamestnancov,
- vzdelávanie žiakov slúži tiež na udržanie vysokej úrovne kvalifikácie vlastných pracovníkov zamestnávateľa, a tak spoločnosť, ktorá poskytuje vzdelávanie, vždy zostáva na špici technologických inovácií. Produktivita práce technika, ktorý pracuje spolu so žiakom, sa zvýši o 10 až 20 %,
- zamestnávateľ si duálnym vzdelávaním môže pripraviť svojho budúceho zamestnanca presne na technológie a výrobné zariadenia, ktoré využíva vo svojej podnikateľskej činnosti,

- duálnym vzdelávaním žiakov, zameraným nielen na reprodukciu svojej ľudských zdrojov, ale aj pre potreby trhu práce, si zamestnávateľ vytvára predpoklady pre rozvoj firmy aj nárastom počtu zamestnancov, a tým je pripravený rýchlo reagovať na zvýšené požiadavky odberateľov, čo mu dáva vyššiu konkurenčnú výhodu vo svojom sektore podnikania,
- nábor kvalifikovaných odborníkov (od definovania voľného miesta až po výber kandidátov, vrátane samotnej realizácie náboru nových zamestnancov a ich zaškolenia) je časovo náročný a nákladný proces, preto duálne vzdelávanie žiakov a ich následný prechod do kolektívu zamestnancov výrazne šetrí zamestnávateľovi náklady, a to predovšetkým v technicky náročných povolaniach,
- zamestnávatelia, ktorí vzdelávajú žiakov, poznajú svojich potenciálnych budúcich zamestnancov. Ich zaradením do pracovných kolektívov sa skracuje čas potrebný na ich zoznámenie sa s prevádzkou a plynulé zaradenie do kolektívu a tiež skracuje čas potrebný na dosiahnutie požadovaného pracovného výkonu, čo znižuje náklady zamestnávateľa a naopak zvyšuje jeho výnosy,
- pozitívny vzťah zamestnávateľa k vzdelávaniu detí zamestnancov vedie ku generačnej tradícii v povolani, čo zamestnávateľom zaručuje plynulú obnovu pracovnej sily s vysokým podielom lojality voči zamestnávateľovi.

Benefity školy z účasti v duálnom vzdelávaní uvádzané odbornými školami v zahraničí podľa SPKK (2019), sú:

- aktívna účasť zamestnávateľa na náboře žiakov pre duálne vzdelávanie,
- aktuálne prepojenie teoretického vzdelávania v škole s praktickým vzdelávaním v reálnych podmienkach u zamestnávateľov,
- zapojenie odborných pedagógov do inovačného vzdelávania u zamestnávateľa (formou inovačných školení a odborných stáží pedagógov u zamestnávateľa),
- materiálna, technická a iná podpora odbornej výučby v škole zo strany zamestnávateľa,
- výkon praktickej časti záverečnej alebo maturitnej skúšky u zamestnávateľa a účasť skúšajúceho zástupcu zamestnávateľa v komisii pri ukončovaní štúdia,
- motivácia žiakov pre duálne vzdelávanie a tým aj pre teoretické vyučovanie v škole nástrojmi ako sú motivačné štipendiá štátu, podnikové štipendiá od



zamestnávateľa, odmena za produktívnu prácu a ďalšie formy hmotného zabezpečenia žiaka zo strany zamestnávateľa,

- spolupráca zamestnávateľa na aktualizácii školského vzdelávacieho programu a vzorových učebných plánov a vzorových učebných osnov pre systém duálneho vzdelávania,
- pozitívne vnímanie školy spoločnosťou,
- odborná akceptácia školy zamestnávateľmi, zduženiami zamestnávateľov a odbornou verejnosťou,
- pevné miesto školy v rámci siete škôl.

Benefity žiaka z účasti v duálnom vzdelávaní, podľa SPKK (2019), sú:

- príprava na povolanie v reálnych podmienkach u zamestnávateľa,
- získavanie pracovných návykov priamo počas štúdia,
- odborné vzdelávanie s použitím najnovších technológií, zariadení a materiálov,
- zlepšenie finančného statusu rodiny prostredníctvom motivačného štipendia, podnikového štipendia, odmeny za produktívnu prácu a iného hmotného zabezpečenia zo strany zamestnávateľa,
- možnosť rozšíriť učebnú zmluvu o zmluvu o budúcej pracovnej zmluve alebo o pracovnú zmluvu uzatvorenú so zamestnávateľom,
- začlenenie žiaka do pracovného kolektívu budúceho zamestnávateľa,
- skrátenie adaptačnej fázy pri nástupe do pracovného pomeru a rýchlejšie dosiahnutie pracovného výkonu s lepším mzdovým ohodnotením,
- konkurenčná výhoda pre uplatnenie sa na trhu práce.

Štátny inštitút odborného vzdelávania definuje v materiáli *Manuál implementácie systému duálneho vzdelávania pre zamestnávateľa, strednú odbornú školu a zriaďovateľa* nasledovné benefity zamestnávateľov z účasti v systéme, vychádzajúc z aplikačnej praxe vybraných krajín s dlhou tradíciou duálneho vzdelávania ako Nemecko, Rakúsko, Švajčiarsko, Anglicko, Austrália a USA, ktoré sú očakávané aj pre duálne vzdelávanie na Slovensku.

- a) dobrá povesť a pozitívne vnímanie zamestnávateľa podieľajúceho sa na duálnom vzdelávaní svojimi partnermi a verejnosťou – v trhovo orientovanom hospodárstve je pozitívny obraz a dobrá povesť podniku výraznou konkurenčnou výhodou,

- b) kontinuálna príprava a výchova žiakov s ich následným prijímaním do pracovného pomeru chráni zamestnávateľa pred starnutím pracovnej sily,
- c) vzdelávanie žiakov je potrebné v súvislosti s udržaním vysokej úrovne kvalifikácie vlastných pracovníkov podniku, pričom je predpoklad, že podnik, ktorý poskytuje vzdelávanie ostáva na vrchole technologických inovácií. Súčasne je predpoklad, že produktivita práce zamestnanca, ktorý pracuje so žiakom sa zvýši o 10-20%,
- d) prostredníctvom duálneho vzdelávania si zamestnávateľ môže vychovať budúceho zamestnanca presne podľa svojich potrieb,
- e) vytváranie predpokladov pre rozvoj firmy prostredníctvom duálneho vzdelávania žiakov, ktoré na jednej strane plní úlohu reprodukcie ľudských zdrojov podniku, ale aj pre potreby trhu práce – pre podnik sa tým vytvára možnosť nárastu zamestnancov, čo mu umožňuje rýchlo reagovať na zvýšené požiadavky odberateľov a tým pádom má vyššiu konkurenčnú výhodu v porovnaní s ostatnými organizáciami,
- f) so zapojením sa do systému duálneho vzdelávania dochádza k znižovaniu nákladov spojených s náborom kvalifikovaných pracovníkov, ktorý je aj časovo náročný - systém duálneho vzdelávania žiakov a ich následný prechod do zamestnaneckého pomeru šetrí zamestnávateľovi čas aj finančné prostriedky,
- g) existuje predpoklad, že zamestnanci, ktorí prešli prípravou na zamestnanie priamo u zamestnávateľa majú nižšiu tendenciu meniť zamestnávateľa, čo znamená ďalšie zníženie nákladov zamestnávateľa spojených s fluktuáciou zamestnancov,
- h) vzdelávaním svojich budúcich zamestnancov a ich zaradením do pracovného kolektívu sa skracuje čas potrebný na adaptáciu sa zamestnanca do pracovného procesu a tým sa skracuje čas potrebný na dosiahnutie požadovaného pracovného výkonu, čo rovnako znižuje náklady zamestnávateľa a súčasne zvyšuje jeho výnosy,
- i) vzdelávanie detí zamestnancov vedie ku generačnej výmene, čo zamestnávateľom zaručuje plynulú obnovu svojej pracovnej sily s predpokladaným vysokým podielom lojality voči zamestnávateľovi,
- j) zamestnávateľ získava finančné benefity za poskytovanie praktického vyučovania (ŠIOV, 2018, cit. podľa Madzinová a kol., 2018).

Ako píše aktuálne Beracka (2019), v duálnom vzdelávaní naďalej máme rezervy, no samotní zamestnávatelia celý projekt hodnotia pozitívne. Firmy si prostredníctvom duálneho vzdelávania vychovávajú budúcich zamestnancov. Systém duálneho

vzdelávania má za sebou tri roky a kapacitne stále nestačí potrebám trhu. Zamestnávateľa sa zároveň sťažujú na neefektivitu stredného školstva. Duálne školstvo sa v súčasnosti týka približne štyroch tisícok žiakov. Podľa aktuálnych údajov z citovaného zdroja bolo do systému duálneho vzdelávania ku konca októbra 2018 zapojených 3 970 žiakov. Počet zamestnávateľov dosiahol k tomuto istému termínu počet 631. Žiaci sa môžu v rámci systému duálneho vzdelávania učiť v 231 školách, v 161 študijných a učebných odboroch. Pri hodnotení podielu sektorov podľa počtu žiakov sú na prvých miestach: strojnisko-automobilový sektor, elektrotechnický sektor a sektor obchodu a služieb. V rámci regionálneho rozloženia reformy sa najviac žiakov učí v Trenčianskom samosprávnom kraji, nasleduje Žilinský, Nitriansky a Bratislavský samosprávny kraj (uvádza Asociácia priemyselných zväzov (APZ)). Do roku 2020 sa má počet žiakov zapojených do duálneho vzdelávania síce zvýšiť na 12-tisíc žiakov/študentov, zamestnávateľa však tvrdia, že im v priemyselných odvetviach chýba až okolo 45-tisíc pracovníkov.

Ako je uvedené vyššie, v roku 2018 prešla parlamentom novela zákona č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave, ktorá duálne vzdelávanie do určitej miery mení a prispôsobuje ho aktuálnym potrebám a podmienkam spoločnosti. Novela odstraňuje niektoré bariéry pri vstupe stredných odborných škôl a zamestnávateľov do tohto systému. Takou bolo napríklad krátenie mzdového normatívu na praktické vyučovanie. Odstránením tejto bariéry je možné zvýšenie aktívneho prístupu stredných odborných škôl pri uzatváraní spolupráce so zamestnávateľmi. Ďalším významným prvkom je zvýšenie podielu výkonu praktického vyučovania u iného zamestnávateľa, ktorý pôsobí v systéme duálneho vzdelávania. Toto opatrenie je určené predovšetkým pre živnostníkov a malé podniky, ktoré nemajú vlastné kapacity na splnenie materiálno-technického a priestorového vybavenia alebo personálneho zabezpečenia výkonu praktického vyučovania. Pasternáková a Lajčín (2012) upozorňujú v tejto súvislosti na inovatívne formy vzdelávania žiakov nielen v podmienkach stredných odborných škôl a Lajčín, Sláviková a Várkoly (2014) píšú o tom, ako k tomu môže svojimi aktivitami prispieť konkrétna vysoká škola.

No aj napriek pochvalným vyjadreniam na adresu duálneho vzdelávania, zamestnávateľa majú k fungovaniu slovenského školstva vážne výhrady. Podľa údajov až 63% percent absolventov stredných škôl nepracuje vo svojom odbore, pričom až 38 % firiem odmieta zákazky pre nedostatok pracovnej sily. Zamestnávateľa sa teda

sťažujú na to, že množstvo žiakov zostáva „zaseknutých“ v neperspektívnych študijných odboroch, ktoré aktuálne trh práce nepotrebuje (podrobnejšie napr. Dušek a kol., 2015; Dušek, 2010; Dušek, 2012 alebo Dušek a kol., 2017 a iní autori). Zamestnávateľia hovoria o tom, že táto situácia prináša spoločnosti náklady. Neefektívne vynaložené ročné výdavky iba na stredné školstvo predstavujú 250 miliónov eur, plus ďalšie prostriedky sú potrebné na rekvalifikáciu, tvrdí APZ.

## **6.4 Duálne vzdelávanie v inkluzívnom edukačnom prostredí**

Madzinová a kol. (2018) charakterizujú duálne vzdelávanie ako systém odborného vzdelávania a prípravy na výkon povolania, v úzkom prepojení všeobecného a odborného teoretického vzdelávania v strednej odbornej škole s praktickou prípravou v konkrétnom podniku s cieľom vybaviť jedincov potrebnými vedomosťami, know-how, zručnosťami a kompetenciami, ktoré sú pre dané povolanie alebo pre uplatnenie sa na pracovnom trhu potrebné a ktoré je možné ďalej rozvíjať. V priebehu výcviku na pracovisku získavajú učni vedomosti, praktické zručnosti, vytvárajú si postoje potrebné pre prácu v rôznych sektoroch ekonomického a spoločenského života (UNESCO, 1984), čo im má uľahčiť vstup na trh práce po ukončení prípravy na povolanie. Dávame do pozornosti, že sa do systému duálneho vzdelávania dostávajú aj žiaci so znevýhodnením, čiže už by bolo potrebné začať aplikovať prístup k inkluzívnemu systému duálneho vzdelávania. K tomu však chýbajú potrebné teoretické východiská a metodické usmernenia.

V rámci duálneho vzdelávania existuje nevyhnutnosť prispôbovať učňovské profesie a ich obsah hospodárskemu vývoju a z toho vyplývajúcim zmenám v potrebách kvalifikácií. Len takýmto spôsobom môže byť zabezpečené to, že sa v učňovskej príprave budú sprostredkovať relevantné odborné zručnosti, ktoré sú zo strany hospodárstva potrebné a je po nich na trhu práce dopyt. Z tohto dôvodu sa jednotlivé profesijné položky nestanovujú staticky, ale sú formulované tak, že vzdelávanie môže byť prispôbené novému vývoju a môže sa realizovať jednoducho a rýchlo. Iniciatíva na novú úpravu môže vo všeobecnosti vychádzať z príslušných odvetví ako aj od

sociálnych partnerov a príslušných ministerstiev, avšak spravidla vychádza zo strany podnikov, ktorých sa tieto zmeny bezprostredne dotýkajú. V každom prípade stoja v popredí požiadavky na aktuálne profesie a potreby v praxi v danom odvetví, pričom sú podporované štúdiami a evalváciami, konštatujú Petanovitsch a kol. (2014). Je teda zrejmé, že aj prostredie systému duálneho vzdelávania je potrebné postupne pretransformovať na inkluzívne v tom zmysle, že podstatou inkluzívneho prístupu v školskom vzdelávaní je právo každého dieťaťa ako žiaka (bez ohľadu na etnicitu) na kvalitné vzdelanie s kladením dôrazu na búranie bariér v škole, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu a k automatickému právu dieťaťa ako žiaka navštevovať bežnú školu, teda vzdelávanie všetkých detí/žiakov spolu. Prioritnou úlohou je zabezpečenie rovnakých príležitostí pre všetkých žiakov (s osobitným dôrazom na zdravotne a sociálne znevýhodnených) prostredníctvom efektívnych vzdelávacích služieb, potrebných doplňujúcich pomôcok a podporných služieb v triedach s cieľom pripraviť žiakov na produktívny život ako plnoprávných členov spoločnosti. Osobitne sa pri vytváraní inkluzívneho školského prostredia berie ohľad na žiakov zo sociálne znevýhodneného (znevýhodňujúceho) prostredia, žiakov so zdravotným znevýhodnením, cudzinci a migranti.

Zo skúseností doposiaľ nám vychádza, že duálne vzdelávanie je pre mladých ľudí atraktívne aj preto, lebo poskytuje široký výber a rôzne možnosti. Učňovská príprava sprostredkúva všetky relevantné schopnosti a kompetencie, ktoré sú potrebné pre vykonávanie konkrétnej profesie. Okrem toho však sprostredkúva aj všeobecné, transferovateľné kompetencie nad rámec podniku, ktoré nie sú zúžitkovateľné iba v učňovskom závode, ale aj v celom odvetví a všeobecne na trhu práce. Systém duálneho vzdelávania pokrýva veľmi širokú škálu rôznych predpokladov. Z pohľadu mladých ľudí je dôležitým znakom atraktivity najmä „učenie sa na pracovisku“. Ďalšími dôležitými aspektmi atraktivity je okrem iného stabilná perspektíva profesie a zamestnania, dobré šance na trhu práce, regulované pracovné podmienky a spôsoby ďalšieho vzdelávania, ako aj možnosti zlepšenia príjmov. Podstatnou výhodou duálne organizovaného vzdelávania je oproti výlučne školským systémom aj možnosť po ukončení vzdelávania okamžite nastúpiť do pracovného pomeru. Ďalšie pozitívum vidia mladí ľudia v tom, že majú už počas vzdelávania možnosť zarábať si vlastné peniaze (Petanovitsch a kol., 2014). Vychádzame však zo skúseností, že najväčšou bariérou pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania je celková neinformovanosť a

nepochopenie konceptu inklúzie. Väčšina škôl ešte stále funguje v tradičnom modeli, ktorý stojí na vzdelávaní „bežných“ žiakov v hlavnom vzdelávacom prúde a oddelenom vzdelávaní všetkých, ktorí sa do kolónky „normálnosti“ z rôznych dôvodov nezmestia (sociálne a zdravotné znevýhodnenie, cudzinecký pôvod a mnohé iné). Bez akceptácie toho, že „norma“ je len sociálnym konštruktom s takmer vyprázdneným obsahom (čoraz menej detí /žiakov spĺňa predpoklady na zvládnutie „bežnej“ školy), je veľmi komplikované zmeniť štruktúru vzdelávacieho systému v prospech inkluzívneho vzdelávania (Schmidtová, 2013, Bagalová a kol., 2015).

Európska spolupráca vo vzdelávaní a odbornej príprave do roku 2020 by sa mala vytvoriť v kontexte strategického rámca preklenujúceho systémy vzdelávania a odbornej prípravy ako celok v perspektíve celoživotného vzdelávania. Celoživotné vzdelávanie by sa naozaj malo chápať ako základná zásada, na ktorej spočíva celý rámec, ktorý má pokrývať učenie vo všetkých súvislostiach – či už formálne, neformálne alebo informálne – a na všetkých úrovniach: od vzdelávania v ranom detstve a škôl až po vysoké školstvo, odborné vzdelávanie a prípravu a vzdelávanie dospelých. Aj tu sa ukazuje, že systém duálneho vzdelávania je potrebné postupne pretransformovať na inkluzívny v aplikácii práva každého dieťaťa ako žiaka (bez ohľadu na etnicitu) na kvalitné vzdelanie s kladením dôrazu na búranie bariér v škole i mimo školy, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu a k automatickému právu dieťaťa ako žiaka navštevovať bežnú školu, teda vzdelávanie všetkých detí/žiakov spolu aj v systéme duálneho vzdelávania.

Je potrebné pracovať najmä na zabezpečení rozvoja národných kvalifikačných rámcov založených na relevantných výsledkoch vzdelávania, ako aj na zabezpečení ich prepojenia s európskym kvalifikačným rámcom, na vytvorení pružnejších študijných dráh – vrátane lepších prechodov medzi rôznymi sektormi vzdelávania a odbornej prípravy, väčšej otvorenosti voči netradičným formám vzdelávania a zvýšenej transparentnosti a uznávania výsledkov vzdelávania. Je tiež potrebné vynaložiť ďalšie úsilie na podporu vzdelávania dospelých, na zlepšovanie kvality poradenských systémov a na zatriktívnenie vzdelávania, a to aj vývojom nových foriem vzdelávania a používaním nových vyučovacích a študijných technológií.

Pre úspech Európy a zvýšenie zamestnatel'nosti je nevyhnutná vysoká kvalita systémov vzdelávania a odbornej prípravy, ktoré sú efektívne a zároveň spravodlivé.

Hlavnou výzvou je zabezpečiť, aby každý jednotlivec získal kľúčové spôsobilosti, a zároveň rozvíjať excelentnosť a atraktívnosť na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy, čo Európe umožní udržať si silnú pozíciu vo svete. Pre dosiahnutie tohto cieľa udržateľným spôsobom je potrebné venovať viac pozornosti zvyšovaniu úrovne základných zručností, ako sú schopnosť písať a počítať, zatraktívneniu matematiky, vedy a techniky a posilneniu jazykových kompetencií. Zároveň je potrebné zabezpečiť vysokokvalitnú výučbu, poskytovať adekvátne počiatočné vzdelávanie učiteľov, zabezpečiť trvalý profesionálny rozvoj učiteľov a školiteľov a zatraktívniť učiteľstvo ako profesiu. Je tiež dôležité zlepšiť správu a riadiace schopnosti inštitúcií vzdelávania a odbornej prípravy a vytvoriť efektívne systémy zabezpečenia kvality. Vysokú kvalitu možno dosiahnuť iba efektívnym a udržateľným využívaním zdrojov, podľa potreby tak verejných ako aj súkromných, a presadzovaním na dôkazoch založenej politiky a praxe v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy. Prioritnou úlohou je teda zabezpečenie rovnakých príležitostí pre všetkých žiakov prostredníctvom efektívnych vzdelávacích služieb, potrebných doplňujúcich pomôcok a podporných služieb v triedach s cieľom pripraviť všetkých žiakov bez rozdielu na produktívny život ako plnoprávných členov spoločnosti.

Politika vzdelávania a odbornej prípravy by mala všetkým občanom bez ohľadu na osobné či sociálno-ekonomické postavenie umožniť, aby počas celého života nadobúdali, aktualizovali a rozvíjali zručnosti špecifické pre ich prácu, ako aj kľúčové spôsobilosti potrebné na to, aby sa mohli zamestnať, a tiež umožniť podporu ďalšieho vzdelávania, aktívneho občianstva a medzikultúrneho dialógu. Znevýhodnenie súvisiace so vzdelávaním by sa malo riešiť poskytovaním kvalitného vzdelávania v ranom detstve a cielenou podporou, ako aj podporou inkluzívneho vzdelávania. Systémy vzdelávania a odbornej prípravy by sa mali zamerať na to, aby všetci učitelia sa – vrátane osôb zo znevýhodneného prostredia, osôb s osobitnými potrebami a migrantov – ukončili svoje vzdelanie prípadne aj prostredníctvom druhej šance na vzdelávanie a poskytovaním vzdelávania prispôsobeného individuálnym potrebám. Vzdelávanie by malo podporovať medzikultúrne zručnosti, demokratické hodnoty, rešpektovanie základných práv a životného prostredia, bojovať proti všetkým druhom diskriminácie, a tým vybaviť všetkých mladých ľudí schopnosťami pozitívnej interakcie s rovesníkmi z rozmanitých prostredí.

Z hľadiska systému duálneho vzdelávania je potrebné zdôrazniť spôsobilosť zamestnávateľa poskytovať a realizovať praktické vyučovanie pre žiakov v príslušnom študijnom odbore alebo v učebnom odbore, ktorý má v systéme duálneho vzdelávania materiálno-technický charakter, vyžaduje odbornú pripravenosť a personálnu pripravenosť zamestnávateľa. Poskytovanie praktického vyučovania zamestnávateľom musí byť v súlade so školským zákonom a zákonom o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení týchto zákonov, ako píše Kováč (2018) samozrejme s plynulým postupným prihliadnutím na inkluzívny charakter systému duálneho vzdelávania.

Prax ukázala, že systém duálneho vzdelávania má nezastupiteľné miesto v procese osvojovania si pracovných návykov priamo v procese výroby, čím je zabezpečený plynulý prechod zo vzdelávania do výkonu povolania a plynulá nadväznosť na aktuálne potreby pracovného trhu. Dávame do pozornosti, že v procese zinkluzívňovania edukácie všetci zúčastnení v systéme duálneho vzdelávania a aj princípy duálneho vzdelávania bude potrebné nevyhnutne prispôbiť špecifickým požiadavkám inkluzívnej edukácie.

Sformulovali sme východiskové odporúčania na realizáciu duálneho vzdelávania v inkluzívnom edukačnom prostredí.

1. **Navrhujeme doplniť „metodické pokyny“ v systéme duálneho vzdelávania** pre edukačnú prácu so žiakmi, ktorí sú individuálne integrovaní, pre žiakov s individuálnym študijným plánom, pre žiakov s vývinovými poruchami učenia a začať pracovať na edukačných materiáloch pre prácu so žiakmi v plánovanej inkluzívnej edukácii.
2. **Vytvoriť kompatibilnú schému systému duálneho vzdelávania a kariérneho poradenstva aj so zameraním na inkluzívne edukačné prostredie**, napr. v spolupráci so ŠIOV alebo konkrétnou vysokou školou, kde by problematika inklúzie mohla byť riešená aj v rámci bakalárskych a diplomových prác,
3. **V oblasti personálneho marketingu** je potrebné posilniť rozpracovanie východísk na základe princípov a cieľov inkluzívneho systému duálneho vzdelávania a zároveň zohľadniť aj požiadavky inkluzívnej praxe.



4. **V oblasti personálneho manažmentu** odporúčame posilniť rozpracovanie východísk na základe princípov a cieľov systému inkluzívneho duálneho vzdelávania a zároveň zohľadniť aj požiadavky inkluzívnej spoločenskej praxe.
5. **Teoretické východiská manažmentu ľudských zdrojov** navrhujeme doplniť o teóriu duálneho vzdelávania v inkluzívnych podmienkach a súčasne aj o aplikačné odporúčania, ktoré zohľadňujú požiadavky inkluzívnej praxe.
6. **V podmienkach práce so žiakmi II. stupňa ZŠ** je v rámci kariérneho poradenstva potrebné klásť dôraz na možnosť inkluzívneho systému duálneho vzdelávania ako vhodnej cesty smerujúcej k získaniu kvalifikácie aj pre žiakov so znevýhodnením či mimoriadne nadaných žiakov pre výkon určitých povolání a poukazovať na výhody, ktoré tento systém ponúka.
7. **Koordinátorov duálneho vzdelávania, hlavných inštruktorov alebo inštruktorov** v systéme duálneho vzdelávania odporúčame motivovať k absolvovaniu bakalárskeho štúdia alebo rozširujúceho predmetového štúdia (podľa možností regiónu), príp. doplnkového pedagogického štúdia v študijných programoch Majster odbornej výchovy, 1.1.2 *Učiteľstvo* profesijných predmetov a *praktickej prípravy* alebo 3.3.15 Manažment a navrhujeme, aby súčasťou vzdelávania boli aj študijné predmety so zameraním na špeciálnu pedagogiku a inkluzívnu edukáciu.
8. **Navrhujeme upriamiť pozornosť na dôležitosť spolupráce škôl a zamestnávateľov s rodičmi a rodinami nielen intaktných žiakov, ale vo zvýšenej miere spoluprácu s rodinami a rodičmi znevýhodnených žiakmi alebo žiakov s nadaním.** Ďalším princípom môže byť aj spolupráca s rodinami žiakov nad mieru povinností stanovených zákonom, napr. v sociálnej oblasti (možnosť prázdninovať v podnikovom rekreačnom zariadení, možnosť športového vyžitia na športoviskách zamestnávateľa a pod.).
9. Zamestnávateľom za účelom zatriktívnenia štúdia v systéme duálneho vzdelávania odporúčame rozšírenie **ponuky študijných pobytov pre žiakov a vysokoškolských študentov v rámci duálneho vzdelávania** v materských závodoch v materských krajinách daného zamestnávateľa (napr. Volkswagen – Nemecko, Peugeot – Francúzsko, VÚB banka – Taliansko, Slovnaft - Maďarsko a pod.), podľa vytvorených inkluzívnych podmienok umožniť účasť žiakov so znevýhodnením na študijnom pobyte napr. aj s rodičmi.

10. Zo strany strednej odbornej školy odporúčame **rozšíriť spektrum možností získania medzinárodne platných certifikátov** podľa požiadaviek zamestnávateľa (CISCO a pod.) a súčasne vytvoriť možnosť certifikácie zamestnávateľa, ktorý vytvára inkluzívne pracovné prostredie pre žiakov v duálnom vzdelávaní a neskôr aj zamestnancom so znevýhodnením alebo s nadaním.
11. V podmienkach strednej odbornej školy navrhujeme v učebnom pláne (ale aj v rámci mimovyučovacích činností) **posilniť vyučovanie cudzieho jazyka podľa domovskej krajiny zamestnávateľa** v systéme duálneho vzdelávania (Volkswagen – nemecký jazyk, Peugeot – francúzsky jazyk, VÚB banka – taliansky jazyk a pod.), čo by žiakom umožnilo uplatniť sa aj v domovskej krajine zamestnávateľa, príp. naplnením jazykových požiadaviek vytvorilo podmienky a príležitosti pre absolvovanie stáže v zahraničí.
12. **Rozšíriť prirodzené alebo súťaživé formy „testovania“ žiakov, zapojených do duálneho vzdelávania v inkluzívnom prostredí** (súťaže zručností, zručnostný maratón, výstavy, prezentácie, projekty, SOČ a pod.), ktoré nie sú zamerané len na ich teoretické vedomosti, ale na ich kompetencie súvisiace s výkonom činností v rámci istej profesie a na aplikáciu teoretických vedomostí v praxi (Veteška, Tureckiová, 2008a, 2008b). Mnohé štúdie totiž poukazujú na to, že školské výsledky žiaka sú diametrálne odlišné od predpokladov k manuálnym zručnostiam alebo vo vzťahu k praktickej inteligencii žiaka. Z vlastnej skúsenosti môžeme potvrdiť, že vyznamenaní žiaci majú veľmi často ťažkosti s tvorivým myslením v aplikačných situáciách a naopak, podľa školských výsledkov sú často priemerní žiaci vysoko schopní reagovať v netypických situáciách. Taktiež to súvisí aj so situáciou žiakov, ktorí sú znevýhodnení alebo mierne nadaní.
13. Navrhujeme doplniť každoročne organizované **Dni otvorených dverí** v stredných odborných školách o „**Trh práce**“, na ktorom by „duálni“ zamestnávateľia dostali príležitosť prezentovať sa pred záujemcami o štúdium, to znamená, že by oslovovali už žiakov 8. a 9. ročníkov základných škôl a súčasne by bol touto formou vytvorený priestor pre aktuálnych, ešte nerozhodnutých žiakov konkrétnej SOŠ, aby sa zoznámili s vytvoreným systémom duálneho vzdelávania v inkluzívnej praxi.
14. Navrhujeme, aby sa vybraní bývalí úspešní žiaci strednej odbornej školy, ktorí sa neskôr zamestnali u „duálneho“ zamestnávateľa, stali **ambasádormi** systému

duálneho vzdelávania v stredných odborných školách. Ich konkrétne činnosti a s tým spojené povinnosti by mohli byť vymedzené v spolupráci medzi školou a zamestnávateľom na základe konkrétnych potrieb a požiadaviek všetkých zúčastnených strán. Takáto forma spolupráce by mohla byť zaujímavá a prospešná, nakoľko z dostupných odborných prameňov vyplýva významná miera vplyvu rovesníckej skupiny alebo rovesníka z referenčnej skupiny v období dospievania na daného jedinca a na jeho rozhodovanie. To isté platí v prípade znevýhodneného žiaka či žiaka s nadaním v rámci inkluzívnej praxe systému duálneho vzdelávania.

15. Navrhujeme zavedenie **programu „BUDDY“**, v ktorom bude uchádzača počas už štúdia sprevádzať skúseným interný zamestnanec (podrobnejšie aj Gábriš, 2019; Krásna a kol., 2019). Títo skúsení interní zamestnanci by mali byť postupne pripravovaní na systém duálneho vzdelávania v inkluzívnom edukačnom prostredí.

Ostatnú kapitolu predkladanej učebnice tvorili témy systému duálneho vzdelávania ako komponentu školskej pedagogiky a systému duálneho vzdelávania v inkluzívnom edukačnom prostredí spolu s rozpracovaním duálneho vzdelávania v medzinárodnom kontexte, so základnou charakteristikou duálneho systému vzdelávania vo vybraných krajinách Európskej únie. Z hľadiska duálneho vzdelávania v domácom portfóliu sme tému rozpracovali v historickom kontexte systému duálneho vzdelávania na území Slovenska, analyzovali sme aktuálny stav v Slovenskej republike aj so sumarizáciou skúseností so systémom duálneho vzdelávania v Slovenskej republike, s opisom silných a slabých stránok systému duálneho vzdelávania v aktuálnych podmienkach v Slovenskej republike.

### **Otázky ku kapitole:**

1. Definujte systém duálneho vzdelávania ako súčasť odbornej prípravy žiaka strednej školy alebo vysokoškolského študenta.
2. Vlastnými slovami vysvetlite špecifiká duálneho vzdelávania v okolitých krajinách.

3. Porovnajete systém duálneho vzdelávania v Slovenskej republike v minulosti a v súčasnosti.
4. Pomenujte 5 výhod a 5 nevýhod systému duálneho vzdelávania pre podniky.
5. Pokúste sa predpovedať budúce smerovanie systému inkluzívneho duálneho vzdelávania v aplikovanej oblasti stredných odborných škôl.
6. Čo má, podľa Vášho názoru, dôležitejší vplyv v zapojení (sa) žiaka do systému duálneho vzdelávania – škola a lebo rodina? Zaujmite hodnotiace stanovisko k Vášmu rozhodnutiu.

### **Zoznam informačných prameňov:**

ABA. 2019. *Duálny systém vzdelávania*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-06]. Dostupné na: <https://www.advantageaustria.org/international/zentral/business-guide-oesterreich/investieren-in-oesterreich/arbeit-und-beruf/ausbildung.sk.html>

*Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě*. In: *Studie\_dualni\_systemy\_priloha\_FIN.pdf* [on-line]. [cit. 2019-06-26]. Dostupné na: [http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie\\_dualni\\_systemy\\_priloha\\_FIN.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie_dualni_systemy_priloha_FIN.pdf)

BARNOVÁ, S. – BARNA, D. 2019. Znalostný manažment a učiace sa organizácie. In: *Socialium actualis III*. Brno: Tribun EU, 2019. 116 s. ISBN 978-80-263-1460-8. s. 108-114.

BARNOVÁ, S. et al. 2018. *Školská pedagogika*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI. ISBN 978-80-89732-78-4.

BARNOVÁ, S. et al. 2019. *Školská pedagogika II*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI. ISBN 978-80-89732-85-2.

BARNOVÁ, S. - KRÁSNA, S. 2018a. Job Satisfaction of Employees Entering the Labour Market in 2000 or Later. In: Arh, M. (Ed.) *International Academic Research Congress 2018*. 1. vyd. Istanbul: Konya, 2018. ISBN 978-605-196-226-9, s. 1988-1992.

BARNOVÁ, S. - KRÁSNA, S. 2018b. Virtuálna generácia a aplikácia digitálnych technológií vo vyučovaní. In: *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie* [textový dokument (print)]: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, 21.11.2018. 1. vyd. Bratislava: IPčko, 2018. ISBN 978-80-971933-7-9, s. 205-212

BARNOVÁ, S. – KRÁSNA, S. – GABRHELOVÁ, G. 2020. *Dual systemen of vocational education and training in Slovakia*. INTED2020 Proceedings, pp. 4592-4596. ISBN 978-84-09-17939-8, ISSN 2340-1079.

BERACKA, J. 2019. *Duálne vzdelávanie firmy chvália, trh práce má však problémy, na ktoré tento systém nestačí*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-06]. Dostupné na: <https://www.finreport.sk/podnikanie/dualne-vzdelavanie-firmy-chvalia-trh-prace-ma-vsak-problemy-na-ktore-tento-system-nestaci/>

BILLA. 2019. *Duálne vzdelávanie*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-06]. Dostupné na: <https://www.billa.sk/specialfolder/footer/kariera/dualne-vzdelavanie/dualne-vzdelavanie>

CEDEFOP. 2008. *Terminology od European Education and Training Policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. ISBN 92-896-0472-7.

CEDEFOP. 2019. *Cedefop European database on apprenticeship schemes*. Dostupné na: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/apprenticeship-schemes/country-fiches>

ČAPLÁNOVÁ, A. – MARTINCOVÁ, M. 2014. *Inflácia, nezamestnanosť a ľudský kapitál z makroekonomického pohľadu*. Wolters Kluwer, 2014. 132 s. ISBN 978-80-8168-024-3.

ČEPELOVÁ, S. – HERETIK, A. – MURA, L. 2011. *Úvod do psychológie práce*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2011. 102 s. ISBN 978-80-89400-32-4.

ČEPELOVÁ, S. 2014a. *Pedagogická psychológia*. [elektronický zdroj] = vysokoškolská interaktívna učebnica. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2014. 98 s. ISBN 978-80-89400-71-3.

ČEPELOVÁ, S. 2014b. *Psychológia osobnosti. [elektronický zdroj] = vysokoškolská interaktívna učebnica*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2014. 56 s. ISBN 978-80-89400-86-7.

ČEPELOVÁ, S. – KRÁSNA, S. 2014. *Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívna forma celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl I*. 1. vydanie. Brno : Tribun, 2014. 136 s. [6,8 AH]. ISBN 978-80-263-0847-8.

DUŠEK, J. 2010. *Faktory regionálneho růstu a rozvoje (se zaměřením na spolupráci měst a obcí v Jihočeském kraji)*. 1. vydání. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, o.p.s., 2010. 294 s. ISBN 978-80-86708-94-2.

DUŠEK, J. 2012. Sociální kapitál a jeho vztah k rozvoji regionů. In: PÁNA, L. - VALEŠ, L., et al. (Eds.). *Sociologie politiky – minulost, současnost, budoucnost*. 1. vyd. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií o. p. s., 2012. s. 242-249. ISBN 978-80-87472-33-0.

DUŠEK, J. a kol. 2015. *Lidské zdroje na trhu práce ČR a EU*. 1. vyd. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2015, s. 175. ISBN 978-80-87472-87-3.

DUŠEK, J. a kol. 2017. *Nezaměstnanost a determinanty trhu práce v podmínkách moderních evropských ekonomik*. 1. vyd. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2017. ISBN 978-80-7556-023-0.

EURIDICE. 2019a. *Vzdelávanie a odborná príprava dospelých*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-12-22]. Dostupné na: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-72\\_sk](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-72_sk)

EURYDICE. 2019. *National Educational Systems*. [on-line]. Dostupné na: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en)

GABRHELOVÁ, G. - PORUBČANOVÁ, D. - PASTERÁKOVÁ, L. 2016. *The importance of activating methods in vocational education*. [on-line]. Dostupné na: <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/12>. In: R&R SOURCE, sp. no. 4, 2016, s 54-57. ISSN 2313-1640.

GABRHELOVÁ, G. 2017. *Innovation in educational process*. 1. vyd. Karlsruhe, Deutschland: Ste-Con, 2017. 68 s. ISBN 978-3-9458-621-6-2.

GABRHELOVÁ, G. 2018a. Regulácia stresu v škole, sebvýchova žiakov k pravidlám. In: *Školské pravidlá v edukačnom prostredí*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2018. ISBN 978-80-89732-76-0, s. 99-109.

GABRHELOVÁ, G. 2018b. Aktuálne otázky celoživotného vzdelávania v pedagogickej profesii odborného vzdelávania: Adult Education 2017. In: *Vzdělávání dospělých 2017 - v době rezonujících společenských změn*. Praha: Česká andragogická společnost, 2018, s. 91-98. ISBN 978-80-906894-2-8.

GÁBRIŠ, A. 2019. *Kvalifikovaná pracovná sila a duálne vzdelávanie*. [Bakalárska práca]. Univerzita Komenského v Bratislave. Fakulta managementu; Katedra informačných systémov. Bratislava: FM UK, 2019, 66 s.

GONDA, V. 2014. Nekotoryje aspekty dual'nogo obrazovanija: primer Slovakii = Some aspects of dual education: an example of Slovakia. In: *Metody profesional'nogo obučeniya: aktual'nyje problemy i innovacionnyje rešenija: materialy Meždunarodnoj naučno-metodičeskoj konferencii*. Rjazaň : Rjazanskij filial MIIT, 2014. ISBN 978-5-9905031-7-5. s. 47-54.

GREGOVÁ, E. 2013. Súčasná mladá generácia - riziková skupina na trhu práce = Contemporary young generation - risk group in the labor market. In: *Nové výzvy pre sociálnu politiku a globálny trh práce* [CD-ROM]: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2013, s. 112-128. ISBN 978-80-225-3637-0.

GULISOVÁ, S. 2020. *Žiaci môžu naberať skúsenosti v pivovare či banke. O duálne vzdelávanie napriek tomu nie je záujem*. [on-line]. 2020. [cit. 2020-02-02]. Dostupné na: <https://www.forbes.sk/dualne-vzdelavanie-slovensko-nezaujem/>

HERC, M. 2018. *Zoznam zamestnaní s nedostatkom pracovnej sily: Najviac ľudí chýba v týchto profesiách*. [on-line]. 2018. [cit. 2019-02-14]. Dostupné na: <https://www.cas.sk/clanok/710833/zoznam-zamestnani-s-nedostatkom-pracovnej-sily-najviac-ludi-chyba-v-tychto-profesiach/>

HRICOVÁ, R. – MADZINOVÁ, R. 2018a. Duálne vzdelávanie ako nástroj zlepšenia štrukturálneho nesúladu na trhu práce = Dual education as a tool to improve structural needs of the labour market. In: *RELIK 2018: the 11th international scientific*

conference. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, Oeconomica Publishing House, 2018, s. 106-118. ISBN 978-80-245-2281-4.

HRICOVÁ, R. – MADZINOVÁ, R. 2018b. Duálne vzdelávanie v kontexte Industry 4.0. In: *EAI International conference on management of manufacturing systems*. Košice: Technická univerzita v Košiciach, 2018, s. 63-69. ISBN 978-80-553-3246-8.

HRVOĽOVÁ, B. a kol. 2017. *Ekonomické a sociálne nástroje ako faktor tvorby pracovných miest*. 1. vyd. Brno: Tribun EU, 2017. 123 s. ISBN 978-80-263-1166-9.

KARÁSEK, J. 2016. *Kvalifikovaná sila na Slovensku? Dnes je to zázrak*. [on-line]. 2016. [cit. 2019-03-14]. Dostupné na: <https://focus.hnonline.sk/publicistika/clanok/845702-kvalifikovana-sila-je-dnes-zazrak>

KOLLÁROVÁ, Z. 2019. *Nedostatok ľudí zvyšuje cenu práce*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-07-14]. Dostupné na: <https://spravy.pravda.sk/ekonomika/clanok/506600-nedostatok-ludi-zvysuje-cenu-prace/>

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

KOVÁČ, L. 2015. *Systém duálneho vzdelávania - manuál pre strednú odbornú školu, zriaďovateľa školy a zamestnávateľa*. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV), 2015. 125 s. Dostupné na: [http://www.szk.sk/content/szk/\\_files/vzdelavanie-a-odborna-sposobilost/system-dualneho-vzdelavania/02-1-manual-pre-sos-zriadovateľa.pdf](http://www.szk.sk/content/szk/_files/vzdelavanie-a-odborna-sposobilost/system-dualneho-vzdelavania/02-1-manual-pre-sos-zriadovateľa.pdf)

KOVÁČ, L. 2018. *Zamestnávateľia vďaka duálu zachovávajú v kraji povolania a vzdelávanie v stredných odborných školách*. [on-line]. 2018. [cit. 2019-05-12]. Dostupné na: <http://www.dualnysystem.sk/Aktualita.aspx?ArticleID=189>

KRÁSNA, S. – BARNOVÁ, S. – GÁBRIŠ, A. 2019. *Duálne vzdelávanie a kvalifikovaná pracovná sila v spoločenskovedných súvislostiach*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2019. 132 s. ISBN 978-80-89732-86-9.

KRÁSNA, S. 2014. Inovatívne formy celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl. In: Lajčín, D. – Hrmo, R. (ed): *Schola 2014 - inovácie vo výchove e*



*vzdelávaní – trendy v odborovej didaktike*. Dubnica nad Váhom : DTI, 2014. s. 226 – 241. ISBN 978-80-89732-15-9

KRÁSNA, S. 2015a. Kľúčové kompetencie vo vzťahu k osobnostnej a sociálnej výchove. In: *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach* [elektronický zdroj]. Geršicová, Z. a kol. 1. vyd. Brno: Tribun EU s.r.o, 2015. ISBN 978-80-263-0564-4. s. 76-98.

KRÁSNA, S. 2015b. Socio-educational training as an innovative form of lifelong learning secondary vocational secondary schools teachers. In: JUHÁSZ, E. – TAMÁŠOVÁ, V. – PETLÁK, E. (eds): *The Social Role of Adult Education in Central Europe*. Debrecen : UNIDEB, 2015. ISBN 978-963-12-3935-5. s. 220 – 241.

LAJČIN, D. – SLÁVIKOVÁ, G. – VÁRKOLY, L. 2014. Vocational education and other activities at Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom. In: *Edukacja - Technika-Informatyka: Wybrane problemy edukacji informatycznej i informacyjnej*, roč. 5, č. 1 (2014), s. 192-196. ISSN 2080-9069.

LAJČIN, D. 2014. *História odborného školstva na Slovensku*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, s. r. o., 2014. ISBN 978-80-89732-10-4. 87 s.

LIDL. 2019. *Lidl ponúka dualistom viac ako 3100 €*. [on-line]. [cit. 2019-06-26]. Dostupné na: <https://www.lidl.sk/sk/Lidl-ponuka-dualistom-viac-ako-3100-10401.htm>

LISÝ, J. a kol. 2008. *Ekonomía v modernej ekonomike*. Praha: IURA Editions, 2008. 636 s. ISBN 978-80-8078-164-4.

MADZINOVÁ, R. a kol. 2018. *Analýza systému duálneho vzdelávania v Slovenskej republike*. Bratislava: SBA, 2018. 55 s.

MARKS, I. – LAJČIN, D. 2017. Prvá svetová vojna, slovenské školstvo a vznik Československej republiky. In: *Historicko-pedagogické fórum (Internetový časopis pre dejiny pedagogiky a školské múzejníctvo)* [on-line], roč. 6, č. 2, 2017, s. 25-31. ISSN 1338-693X.

MATLÁK, J. - TRELOVÁ, S. 2018. Sociálno-právne aspekty zamestnávania cudzincov [elektronický dokument] = Social-legal aspects of employment of foreigners. In: *Pracovní právo 2017: Ochrana osobných údajů, služební zákon a sociální souvislosti zaměstnávání cizinců: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 182-194. ISBN 978-80-210-8930-3.

Ministerstvo dopravy a výstavby Slovenskej republiky. (MDaVSR). 2018. *Aktuálne otázky duálneho vzdelávania v rezorte dopravy a výstavby - záznam z konferencie z 28.3.2018*. 2 s.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVaŠ). 2018. *Princípy duálneho vzdelávania*. [on-line]. 2018. [cit. 2019-02-14]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/pricipy-dualneho-vzdelavania/>

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVaŠ). 2019. *Do konca januára je možné podávať žiadosti o vstup do Schémy pomoci na podporu duálneho vzdelávania*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-02-14]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/do-konca-januara-je-mozne-podavat-ziadosti-o-vstup-do-schemy-pomoci-na-podporu-dualneho-vzdelavania/>

MOKOŠOVÁ, Z. 2018. *Volkswagen a STU rozbehli duálne vzdelávanie vysokoškolákov*. [on-line]. 2018. [cit. 2019-06-16]. Dostupné na: [https://www.stuba.sk/sk/diani-na-stu/volkswagen-a-stu-rozbehli-dualne-vzdelavanie-vysokoskolakov-hn.html?page\\_id=11858](https://www.stuba.sk/sk/diani-na-stu/volkswagen-a-stu-rozbehli-dualne-vzdelavanie-vysokoskolakov-hn.html?page_id=11858)

*Národná stratégia zamestnanosti Slovenskej republiky do roku 2020*. [on-line]. 2018. [cit. 2020-01-11]. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/sk/praca-zamestnanost/podpora-zamestnanosti/narodna-strategia-zamestnanosti/>

Národní ústav pro vzdělávání. 2017. *Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě: Dílčí analytická studie*. [on-line]. 2017. [cit. 2019-07-01]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/pospolu/dualni-systemy-vzdelavani>

*Národný plán implementácie záruky pre mladých ľudí v Slovenskej republike*. 2014. [on-line]. 2014. [cit. 2019-07-01]. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/sk/praca-zamestnanost/podpora-zamestnanosti/zaruka-mladych-ludi-sr/>

NAY. 2019. *Duálne vzdelávanie*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-26]. Dostupné na: <https://www.nay.sk/dualne-vzdelavanie>

NEKOLOVÁ, V. – PASTUCHOVÁ, A. – PAVLÍČKOVÁ, L. 2016. Podpora duálneho vzdelávania na Ekonomickej univerzite v Bratislave = The Support of a dual education system at the University of Economics in Bratislava. 2016. In: *Študentská vedecká a odborná činnosť Obchodnej fakulty 2016* [CD-ROM]: zborník príspevkov. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2016, s. 67-74. ISBN 978-80-225-4260-9.

NEKOLOVÁ, V. - PRVÁKOVÁ, M. 2016. Súčasný stav a vývojové tendencie na trhu práce = The Present state and trends of labor market. In: *Študentská vedecká a odborná činnosť Obchodnej fakulty 2016* [CD-ROM]: zborník príspevkov. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2016, s. 75-84. ISBN 978-80-225-4260-9.

NEUPAUEROVÁ, Z. 2013. Možnosti využitia duálneho systému vzdelávania po vzore rakúskeho a nemeckého úspechu. In: *Finančné trhy [on-line]: odborný mesačník pre teóriu a prax finančných trhov*. September, 2013, s. 1-7. ISSN 1336-5711. Dostupné na: [http://www.derivat.sk/files/2013%20ocasopis/2013\\_sept\\_Neupauerova\\_DualSyst.pdf](http://www.derivat.sk/files/2013%20ocasopis/2013_sept_Neupauerova_DualSyst.pdf).

NEVICKÁ, D. 2017. Duálne vzdelávanie ako prostriedok prevencie odlivu kvalifikovaných pracovných síl. In: *Migrácia pracovných síl v európskom priestore*. Bratislava: Univerzita Komenského, Právnická fakulta, 2017, s. 80-87. ISBN 978-80-7160-447-1.

NOGUEIRA, A. M. 2014. Zamerané na: Duálne vzdelávanie: most ponad rozbúrené vody? Európsky parlament. [on-line]. Dostupné na: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL\\_BRI\(2014\)529082\\_SK.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI(2014)529082_SK.pdf)

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

ORBÁNOVÁ, D. 2015. Duálne vzdelávanie ako nástroj znižovania nezamestnanosti mladých ľudí = Dual education as an instrument for decreasing of the unemployment of young people. In: *Nové výzvy pre sociálnu politiku a globálny trh práce 2015*

[elektronický zdroj]: elektronický zborník vedeckých prác. Bratislava: Národohospodárska fakulta EU, 2015. ISBN 978-80-225-4078-0. s. 404-409 CD-ROM.

ORBÁNOVÁ, D. 2018. Duálne vzdelávanie v Slovenskej republike v kontexte požiadaviek trhu práce = Dual education in the Slovak Republic in the context of labor market requirements. In: *Trh práce a sociálna ekonomika - špecifické otázky a problémy: recenzovaný zborník vedeckých statí*. Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave, Vydavateľstvo EKONÓM, 2018, s. 43-48. ISBN 978-80-225-4503-7.

OZNÁMENIE KOMISIE EURÓPA 2020. *Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu*. 2010. [on-line]. [cit. 2019-12-22]. Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:SK:PDF>

PASTERNAKOVÁ, L - GABRHELOVÁ, G. 2018. School and teachers professional. In: *R&E-Source*. Baden: Pädagogische Hochschule NÖ. ISSN 2313-1640. – suppl. On First Impressions, č. 13 (2018), s. 111-118 [on-line]

PASTERNAKOVÁ, L. - GABRHELOVÁ, G. 2016. Teachers in the context of vocational education. In: *Acta Technologica Dubnicae*. ISSN 1338-3965. vol. 6, no. 3, 2016, s. 100-113.

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.

PASTERNAKOVÁ, L. – SLÁVIKOVÁ, G. 2012. Educational Process and Personality of the Educator. In: *Acta Technologica Dubnicae*. ISSN 1338-3965. No. 4 (2012), p. 31-42.

PASTERNAKOVÁ, L. 2016b. Profesijsná etika v kontexte učiteľského povolania. In: *Etika az edukációban = Etika v edukácii*. Komárno: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho, 2016. ISBN 978-80-8122-196-5. s. 61-69.

PETANOVITSCH, A. a kol. 2014. *Faktory úspechu pri duálnom vzdelávaní. Možnosti prenosu*. Viedeň: Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich (WIFI), 2014. ISBN 978-3-200-03488-4. 179 s.

PETLÁK, E. 2015. Niektoré pohľady na duálne vzdelávanie. In: *Manažment školy v praxi*, č. 3, 2015, s. 9-12. ISSN 1336-9849.

PORUBČANOVÁ, D. - PASTERNAKOVÁ, L. - GABRHELOVÁ, G. 2016. Celoživotné vzdelávanie v pedagogickej profesii odborného vzdelávania a problémy s ňou súvisiace. In: *Dnešné trendy inovácií*. 6. Lomža: State University of Applied Sciences, 2016, s. 70-77. ISBN 978-83-60571-44-6.

Práca. 2003. In: *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Jazykovedný ústav L. Štúra SAV, 2003. ISBN 80-2240-750-X. 945 s. Dostupné na: <https://slovník.juls.savba.sk/?w=pr%C3%A1ca&s=exact&c=w41a&d=kssj4&d=psp&d=sss&d=scs&d=sss&d=peciar&d=hssjV&d=ber nolak&d=noun db&d=locutio&d=obce&d=priezviska&d=un&d=pskcs&d=psken#>

Pracovná sila. 2019. In: *Ekonomický slovník*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-06]. Dostupné na: <http://ekonomika.oldweb-sulik.sk/ekonomicky-slovník/pracovna-sila-labour-force-active-population/>

PRAVDA. 2018. *Prečo si študenti vybrali práve formu duálneho vzdelávania*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-02-22]. Dostupné na: <https://uzitocna.pravda.sk/skola/clanok/483659-preco-si-studenti-vybrali-prave-formu-dualneho-vzdelavania/>

PRAVDA. 2020. *Duálne vzdelávanie prepája výučbu s praxou*. [on-line]. 2020. [cit. 2020-02-22]. Dostupné na: <https://uzitocna.pravda.sk/skola/clanok/540852-dualne-vzdelavanie-prepaja-vyucbu-s-praxou/>

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

ROZINAJ, G. – PODHRADSKÝ, P. - RYBÁROVÁ, R. 2015. Moderné IKT v duálnom vzdelávaní v prostredí stredných odborných škôl (aktivity projektov H2020 „NEWTON“ a ERASMUS+ „TEChpedia“). In: ŠOKA, M. (Ed.), ELOSYS. *Elektrotechnika, informatika a telekomunikácie 2015*. 1. vyd. Bratislava:

Nakladateľstvo STU v Bratislave, 2015, s. 168-173. [CD-ROM]. ISBN 978-80-227-4437-9.

SAAIC. 2019. *Duálny systém vzdelávania*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-06]. Dostupné na: <http://www.saaic.sk/nrcg/Handbook/countries/DTSL/indexb.htm>

SAMO. 2019. *Aj obchod sa dá študovať v systéme duálneho vzdelávania*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-12]. Dostupné na: <http://www.modernyobchod.sk/projekty/dualne-vzdelaRozinajvanie/>

SENÉŠI, R. 2019. *Ako sa môže firma zapojiť do systému duálneho vzdelávania*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-12-18]. Dostupné na: <https://www.podnikajte.sk/zamestnanci-a-hr/dualne-vzdelavanie>

SITA. 2017. *Fico rokoval s Klubom 500, načrtli problémy nedostatku kvalifikovanej pracovnej sily*. [on-line]. 2017. [cit. 2019-04-12]. Dostupné na: <https://www.webnoviny.sk/fico-rokoval-s-klubom-500-nacrtli-problemy-nedostatku-kvalifikovanej-pracovnej-sily/>

SITA. 2018. *Slovenské firmy plánujú investovať do kvalifikovaných zamestnancov, zamerajú sa aj na inovácie*. [on-line]. 2018. [cit. 2019-03-14]. Dostupné na: <https://www.webnoviny.sk/slovenske-firmy-planuju-investovat-kvalifikovanych-zamestnancov-zameraju-sa-aj-na-inovacie/>

SITA. 2019a. *Prísun pracovnej sily z cudziny sa na Slovensku spomalil, Ukrajinci stále pribúdajú*. [on-line]. 2019a. [cit. 2019-07-07]. Dostupné na: <https://www.webnoviny.sk/prisun-pracovnej-sily-z-cudziny-sa-na-slovensku-spomalil-ukrajinci-stale-pribudaju/>

SITA. 2019b. *Chýbajúce pracovné sily možno hľadať aj medzi Rómami, tvrdí splnomocnenec vlády Ábel Ravasz*. [on-line]. 2019b. [cit. 2019-07-14]. Dostupné na: <https://www.webnoviny.sk/chybajuce-pracovne-sily-mozno-hladat-aj-medzi-romami-tvrdi-splnomocnenec-vlady-abel-ravasz/>

SITA. 2019c. *Povinné zverejňovanie voľných pozícií bolo šité horúcou ihlou, tvrdí personálna agentúra*. [on-line]. 2019c. [cit. 2019-07-07]. Dostupné na:

<https://www.webnoviny.sk/povinne-zverejnovanie-volnych-pozicii-bolo-site-horoucou-ihlou-tvrdi-personalna-agentura/>

SITA. 2020. *Kaufland bol ocenený ako TOP EMPLOYER aj pre rok 2020*. [on-line]. 2020. [cit. 2020-02-02]. Dostupné na: <https://www.prservis.sk/kaufland-bol-oceneny-ako-top-employer-aj-pre-rok-2020/>

Slovak Bussines Agency. 2018. *Analýza stavu duálneho vzdelávania v regiónoch SR vo väzbe na MSP*. [on-line]. 2018. [cit. 2019-09-23]. Dostupné na: [file:///C:/Users/user/Desktop/20\\_2\\_Duál/105\\_Analýza\\_stavu\\_duálneho\\_vzdelávania\\_v\\_regiónoch\\_SR\\_vo\\_väzbe\\_na\\_MSP\\_\\_na\\_zver\\_lddOOLp.pdf](file:///C:/Users/user/Desktop/20_2_Duál/105_Analýza_stavu_duálneho_vzdelávania_v_regiónoch_SR_vo_väzbe_na_MSP__na_zver_lddOOLp.pdf)

SPKK. 2019. *Systém duálneho vzdelávania*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-03-14]. Dostupné na: <http://www.sppk.sk/co-je-system-dualneho-vzdelavania>

*Správa o stave podnikateľského prostredia v SR*. 2018. [on-line]. 2018. [cit. 2019-04-12]. Dostupné na: <https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/23689/1>

*Strategický plán operačného programu Ľudské zdroje na roky 2018 –2020*. [on-line]. 2018. [cit. 2019-12-22]. Dostupné na: [https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/esf/op-ludske-zdroje/strategicky-plan\\_2018-2020.pdf](https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/esf/op-ludske-zdroje/strategicky-plan_2018-2020.pdf)

Stredná odborná škola elektrotechnická, Rybníčná 59, Bratislava. *Duálne vzdelávanie*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-04-12]. Dostupné na: <https://sose.edupage.org/text21/>

Stredná odborná škola elektrotechnická, Sibírska 1, Trnava. *Duálne vzdelávanie*. [on-line]. 2018. [cit. 2019-04-12]. Dostupné na: <https://sose-trnava.edupage.org/a/dualne-vzdelavanie>

SZARKOVÁ, M. a kol. 2013. *Personálny marketing a personálny manažment*. Bratislava: Ekonóm, 2013. 265 s. ISBN 978-80-225-3594-6.

SZARKOVÁ, M. - KRÁSNA, S. 2016. Prístupy k tvorbe a udržaniu pracovných miest v SR. In: DUŠEK, J. a kol. *Zaměstnanost a trh práce – Česko-Slovenské zkušenosti*. České Budějovice: VŠERS, 2016. 110 s. ISBN 978-80-7556-013-1 s. 34 - 36

Školský servis. 2015. *Prvé skúsenosti s duálnym vzdelávaním*. [on-line]. 2015. [cit. 2019-04-04]. Dostupné na: [http://skolskyservis.teraz.sk/skolstvo/prve-skusenosti-s-dualnym-vzdelavan/23100-clanok.html?combinedGlobalTab\\_skolskyservis=0](http://skolskyservis.teraz.sk/skolstvo/prve-skusenosti-s-dualnym-vzdelavan/23100-clanok.html?combinedGlobalTab_skolskyservis=0)

ŠPÁNIKOVÁ, M. 2018. *Slovenským zamestnávateľom akútne chýba kvalifikovaná pracovná sila*. [on-line]. 2018. [cit. 2019-05-12]. Dostupné na: <https://www.aktuality.sk/clanok/410580/slovenskym-zamestnavatelom-akutne-chyba-kvalifikovana-pracovna-sila/>

Štatistický úrad Slovenskej republiky (ŠÚ SR). 2017. *Zamestnanosť vo 4. štvrtroku 2016*. [on-line]. 2017. [cit. 2019-05-01]. Dostupné na: <https://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/labour/news/>

Štatistický úrad Slovenskej republiky (ŠÚ SR). 2018. *Zamestnanosť vo 4. štvrtroku 2018*. [on-line]. 2018. [cit. 2019-05-01]. Dostupné na: [https://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/products/informationmessages/inf\\_sprava\\_detail](https://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/products/informationmessages/inf_sprava_detail)

Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV). 2016. *Aktuálna ponuka v systéme duálneho vzdelávania na šk. rok 2019/2020*. [on-line]. 2016. [cit. 2019-04-14]. Dostupné na: <http://www.dualnysystem.sk/Aktualita.aspx?ArticleID=191>

Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV). 2016. *Systém duálneho vzdelávania*. [on-line]. 2016. [cit. 2019-03-14]. Dostupné na: <http://www.dualnysystem.sk/Oprojekte.aspx#DualneVzdelavanie>

Študent. [on-line]. [cit. 2019-10-23]. Dostupné na: <[http://www.mtf.stuba.sk/docs/doc/legislativa/2013/znenie\\_zakona\\_1.9.2013.pdf](http://www.mtf.stuba.sk/docs/doc/legislativa/2013/znenie_zakona_1.9.2013.pdf)>

TATRA BANKA. 2019. *Duálne vzdelávanie*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-26]. Dostupné na: <https://www.prirodzenenajlepsi.sk/dual/>

TESDA. 2010. *TVET Glossaries of Terms*. Philippines. ISBN 978-971-34-0207.

Tlačová agentúra Slovenskej republiky (TASR). 2007. *Chýba nám kvalifikovaná pracovná sila*. [on-line]. [cit. 2019-05-02]. Dostupné na: <https://finweb.hnonline.sk/ekonomika/245212-chyba-nam-kvalifikovana-pracovna-sila>



Tlačová agentúra Slovenskej republiky (TASR). 2008. *Investorom na Slovensku chýba kvalifikovaná pracovná sila*. [on-line]. [cit. 2019-05-12]. Dostupné na: <https://ekonomika.sme.sk/c/3745216/investorom-na-slovensku-chyba-kvalifikovana-pracovna-sila.html>

Tlačová agentúra Slovenskej republiky (TASR). 2019. Lubyová: *Reforma systému výrazne zvýšila záujem o duálne vzdelávanie*. [on-line]. [cit. 2019-12-12]. Dostupné na: <https://www.teraz.sk/import/lubyova-reforma-systemu-vyrazne-zvy/428228-clanok.html>

TRELOVÁ, S. 2018b. Education through the way of theory in school and practice in the company in the environment of the Slovak Republic. In: *EDULEARN18: Conference proceedings: 10th International Conference on Education and New Learning Technologies. IATED : International Academy of Technology, Education and Development*, 2018b, s. 1680-1684. ISBN 978-84-09-02709-5. ISSN 2340-1117.

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

TRELOVÁ, S. - OLŠAVSKÝ, F. 2016. Linking theory with practice - perspective in preparing of vocational schools students in Slovakia. In: *EDULEARN 16: Conference proceedings* [USB kľúč]. Valencia: IATED Academy, 2016, s. 5330-5338. ISBN 978-84-608-8860-4.

TRELOVÁ, S. - OLŠAVSKÝ, F. 2017. Investment in education and training of employees of the company (Legal and financial aspects). In: *Education excellence and innovation management through Vision 2020: From regional development sustainability and competitive economic growth* [USB kľúč]. Norristown, PA: IBIMA, 2017, s. 3569-3579. ISBN 978-0-9860419-7-6.

TRELOVÁ, S. 2014. Nástroj na podporu uplatnenia osôb so zdravotným postihnutím na trhu práce. In: *Právno-ekonomické aspekty dlhodobej nezamestnanosti 2014*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014, s. 114-119. ISBN 978-80-7160-388-7.

TRELOVÁ, S. 2017a. Manažérsko-právne aspekty vzdelávania a rozvoja zamestnancov ako ľudských zdrojov podniku = Managerial and legal aspects of training and development of employees as human resources of company. In: *Societas et iurisprudencia*. [on-line], roč. 5, č. 1 (2017a), s. 200-208. ISSN 1339-5467. Dostupné na: <http://sei.iuridica.truni.sk/archive/2017/01/SOCIETAS-ET-IURISPRUDENTIA-2017-01.pdf>.

TRELOVÁ, S. 2017b. Migration of work force in the work market as a socio-economic result of globalization. In: *Globalization and its socio-economic consequences: part 6*. [on-line]. Žilina: University of Žilina, 2017b, s. 2714-2720. ISBN 978-80-8154-212-1. Dostupné na: [http://ke.uniza.sk/sites/default/files/content\\_files/part\\_vi\\_final.pdf](http://ke.uniza.sk/sites/default/files/content_files/part_vi_final.pdf)

TRELOVÁ, S. 2018a. Odhaľovanie čiernej práce na Slovensku. In: *GRANT journal: European Grant Projects, Results, Research&Development, Science: Peer-Reviewed Scientific Journal*, roč. 7, č. 1 (2018a), s. 90-93. [on-line]. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení. ISSN 1805-062X. ISSN 1805-0638.

UNESCO. 1984. *Terminology of Technical and Vocational Education*. ISBN 92-3-002191-1.

UNESCO. 2011. *ISCED (International Standard Classification of Education)*. UNESCO Institute for Statistics.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008a. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008b. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [on-line]. 2019. [cit. 2019-03-14]. Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102>

Zákon č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [on-line]. 2018. [cit. 2019-04-25]. Dostupné na: [https://www.slov-lex.sk/static/pdf/2015/61/ZZ\\_2015\\_61\\_20180901.pdf](https://www.slov-lex.sk/static/pdf/2015/61/ZZ_2015_61_20180901.pdf)

Závery Rady z 12. mája 2009 o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave („ET 2020“). 2019. [on-line]. 2019. [cit. 2019-05-22]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/12095.pdf>

## ZÁVER

Text vysokoškolskej učebnice bol zameraný na vybrané časti problematiky školskej pedagogiky, podľa nášho názoru môže tvoriť vhodné gnozeologické východiská pre predmet školskej pedagogiky aj bez konkrétneho zacielenia na stredné odborné školy v podmienkach Slovenskej republiky, a mnohé časti tejto učebnice majú významný "presah" aj za hranice našej republiky.

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-aplikačnú disciplínu pedagogiky, pokrývajúcu špecifickú problematiku školskej edukácie bez exaktného ohraničovania konkrétnymi vzdelávacími stupňami. Učebnica 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 tiež z aktuálneho vedeckého poznania relevantných komponentov interného prostredia školskej edukácie (napr. edukačných metód, zásad edukácie, edukačných prostriedkov, filozofických konceptov, nevyhnutného pedagogického prieskumu ako nižšej formy výskumu v edukácii, či edukačného výskumu a pod.) a z aktuálneho vedeckého poznania relevantných komponentov externého prostredia (sociálneho prostredia, legislatívneho prostredia, ekonomického prostredia...), prvky ktorého priamo či nepriamo pôsobia na vstupy, procesy a výstupy školskej edukácie.

V druhej kapitole vysokoškolskej učebnice sme sa venovali aktuálnym východiskám školskej pedagogiky, zamerali sme sa najmä na aktuálnu sústavu škôl v Slovenskej republike, 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. Taktiež sme sa zamerali na základné východiská inkluzívnej školy ako významného komponentu aktualizovaných východísk aplikačnej podoby školskej pedagogiky v priamej edukačnej praxi.

Súčasťou tretej kapitoly bola téma pedagogicko-psychologickej diagnostiky, ktorá v priamej edukačnej praxi stredných odborných škôl realizovaná spoločne. 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. S pedagogicko-psychologickou diagnostikou v podmienkach stredných škôl sa 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.

Štvrtá kapitola vysokoškolskej učebnice bola venovaná tematike inkluzívnej edukácie ako ďalšiemu z komponentov školskej pedagogiky. Prevažná väčšina žiakov v školách sa naučí pomocou bežných a dostupných metód správne čítať a písať a tým dosiahne základ, na ktorom následne stavia a buduje svoje ďalšie vzdelávanie a svoje životné uplatnenie. Okrem tejto pomerne početnej majoritnej skupiny žiakov, však máme v školách aj skupinu žiakov, ktorí v dôsledku menej závažného poškodenia jednej z mozgových oblastí, prípadne v dôsledku jej nerovnomerného či nedostatočného vývinu, majú ťažkosti s osvojením si bežných techník čítania a písania. Neznamená to však, že táto skupina žiakov budú vykazovať poruchu intelektu, práve naopak, hovoríme o deťoch s priemernou a nie zriedka nadpriemernou inteligenciou. Podporiť týmto žiakom je potrebné najmä viacmyslové vnímanie reality prostredníctvom multizmyslových foriem vyučovania a učenia. Jednou z možností je napríklad využitie metód tvorivej dramatiky, ktorej podstatou a cieľom je práve vychovať všestranne rozvinutú osobnosť, rozvoj empatie, komunikatívnosti, sebapoznávania, estetického cítenia a schopnosti jedinca riešiť konfliktné situácie. Zároveň učí spolupracovať a rešpektovať názory iných. Štvrtá kapitola učebnice sa

podrobne venovala problematike inkluzívnej edukácie v podmienkach bežných škôl. Prvá časť približovala problematiku inkluzívneho vzdelávania a pojmy súvisiace s oblasťou vzdelávania znevýhodnených žiakov. Zameriavala sa na rôznorodosť prístupu k začleneniu týchto žiakov do bežných tried. Opisovali sme v tejto časti kapitoly prioritne dva základné prístupy tohto začlenenia, inklúziu a integráciu. Druhá podkapitola opisovala vývinové poruchy učenia z hľadiska inkluzívnej edukácie so zreteľom na dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiu a dyskalkúliu, ktoré patria v súčasnej dobe k najčastejšie vyskytujúcim sa vývinovým poruchám učenia. Ďalšia podkapitola obsahovala základnú charakteristiku tvorivej dramatiky, ako jedného z možných metodických prístupov využívaných pri práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia. Jej súčasťou bol aj zásobník vhodných edukačných hier a edukačných aktivít, ktoré je možné použiť v triede pri práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia v rámci inkluzívneho spôsobu vzdelávania spoločne s ostatnými žiakmi triedy, samozrejme s akceptáciou individuálnych daností každého z nich.

Súčasťou piatej kapitoly tejto vysokoškolskej učebnice bola tematika 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 opísali 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. Súčasťou tejto kapitoly bola aj téma pracovnej spokojnosti učiteľov spolu s opisom faktorom, ovplyvňujúcich pracovnú spokojnosť a pracovnú nespokojnosť učiteľov. V súlade s ďalšími autormi sme konštatovali, že proces osvojovania (si) kľúčových kompetencií je celoživotným procesom. Preto má byť model kľúčových kompetencií významnou súčasťou školských vzdelávacích programov a požiadavky na ich rozvoj pre rôzne typy a stupne vzdelávania sú stanovené v štátnych vzdelávacích programoch. Kľúčové kompetencie majú dlhšiu aplikovateľnosť v porovnaní s odbornou kvalifikáciou, preto môžu slúžiť ako základ pre ďalšie učenie (sa). Na strane druhej kľúčové kompetencie nemôžu nahradiť odborné znalosti, môžu však viesť k ich lepšiemu využívaniu. Získavať kľúčové kompetencie znamená mať schopnosť a byť pripravený učiť sa po celý život. Je to výzva, aby pre človeka bol život učením sa a učenie sa životom. Nadobúdanie kľúčových kompetencií je celoživotný proces, udržiavaný dynamikou novej edukácie, do-edukácie a pre-edukácie každého

človeka. Piatu kapitolu utvára téma učiteľov stredných odborných škôl v inkluzívnej škole.

Ostatnú kapitolu predkladanej učebnice tvorili témy systému duálneho vzdelávania ako komponentu školskej pedagogiky a systému duálneho vzdelávania v inkluzívnom edukačnom prostredí spolu s rozpracovaním duálneho vzdelávania v medzinárodnom kontexte, so základnou charakteristikou duálneho systému vzdelávania vo vybraných krajinách Európskej únie. Z hľadiska duálneho vzdelávania v domácom portfóliu sme tému rozpracovali v historickom kontexte systému duálneho vzdelávania na území Slovenska, analyzovali sme aktuálny stav v Slovenskej republike aj so sumarizáciou skúseností so systémom duálneho vzdelávania v Slovenskej republike, s opisom silných a slabých stránok systému duálneho vzdelávania v aktuálnych podmienkach v Slovenskej republike.

Predpokladáme, že texty učebnice umožnia pozorným čitateľom zorientovať sa vo východiskových a elementárnych štruktúrach školskej pedagogiky ako súčasti 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.

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:**

doc. PaedDr. Ing. Daniel Lajčín, PhD., DBA, LL.M (3 AH – Úvod; kap. 5.5-5.7; Záver)

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD. (3,5 AH – kap. 6.3)

PaedDr. Silvia Barnová, PhD. (3,2 AH – kap. 2)

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD. (3,3 AH – kap. 5.-5.4)

doc. PaedDr. Mgr. Gabriela Gabrhelová, PhD. (3 AH – Foreword, kap. 6 (s.273-278); 6.2; 6.4)

PhDr. Slávka Čepelová, PhD. (3,1 AH – kap. 1; 4)

Mgr. Gabriela Rozvadský Gugová, PhD. (3 AH – kap. 3; 6.1 )

**Recenzenti:**

prof. PhDr. Miroslava Szarková, CSc.

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

doc. PhDr. Ľubica Gáborová, CSc.

**Počet AH: 22,1**

**Počet strán: 408**

**ISBN: 978-80-89732-85-2**

**Rok vydania: 2020**

**Vydavateľ: Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom**

***Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 6.11. 2019  
v edícii: Vysokoškolská učebnica pod číslom 2/2019.***