

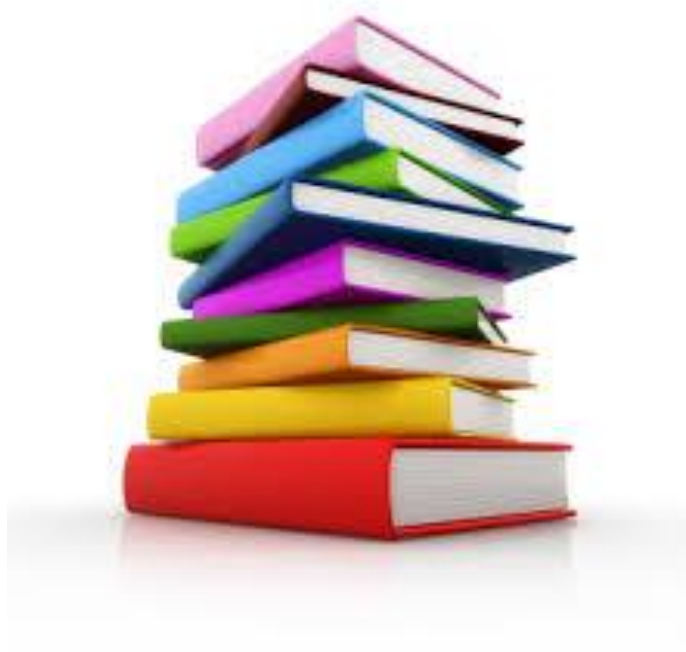
Silvia Barnová – Slávka Čepelová –

Gabriela Gabrhelová –

Zuzana Geršicová – Slávka Krásna –

Gabriela Rozvadský Gugová

ŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA II.



Vysoká škola DTI

2019

Názov: ŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA II.

Autori:

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.

PhDr. Slávka Čepelová, PhD.

doc. PaedDr. Mgr. Gabriela Gabrhelová, PhD.

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

Mgr. Gabriela Rozvadsky Gugová, PhD.

Recenzenti:

prof. PhDr. Miroslava Szarková, CSc.

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

doc. PhDr. Ľubica Gáborová, CSc.

Počet AH: 18

Počet strán: 347

ISBN: 978-80-89732-85-2

Rok vydania: 2019

Vydavateľ: VŠ 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.

Obsah

ÚVOD.....	6
1 TERMINOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY	10
2 ŠKOLA - EDUKAČNÁ INŠTITÚCIA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	17
2.1 Aktuálna sústava škôl v Slovenskej republike ako komponent školskej pedagogiky.....	17
2.2 Platná legislatíva v oblasti stredných odborných škôl v Slovenskej republike ako komponent školskej pedagogiky	19
2.2.1 Ústava Slovenskej republiky	21
2.2.2 Školský zákon – zákon o výchove a vzdelávaní.....	21
2.2.3 Vyhláška o stredných školách	29
2.2.4 Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave	30
2.2.5 Sústava odborov vzdelávania pre stredné školy	34
2.2.6 Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch	34
2.2.7 Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.....	38
2.2.8 Zákon o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení	41
3 POZITÍVNE ASPEKTY ŽIVOTA ŽIAKOV V ŠKOLE AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	47
3.1 Vybrané teórie o vzťahu emócií a tela.....	48
3.2 Implicitná a explicitná pamäť a ich vzťah k emóciám	50
3.3 Limbický systém a emócie.....	53
3.4 Humor v živote jedinca	54
3.4.1 Humor a jeho funkcie, štýly humoru	55
3.4.2 Vývoj humoru jedinca	62
3.4.3 Aspekty určujúce uplatnenie humoru u pubescentov a adolescentov	65
3.4.4 Humor v škole.....	68
4 HODNOTY A HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA MLÁDEŽE AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	84
4.1 Teoretické východiská hodnôt a hodnotovej orientácie.....	84
4.2 Hodnotová orientácia a osobnosť človeka	90
4.2.1 Znaký hodnotovej orientácie.....	94
4.2.2 Zovšeobecnenie znakov hodnotovej orientácie	96
4.3 Výsledky skúmania hodnotovej orientácie mladých ľudí	99

5	PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	107
5.1	Druhy rozhovorov používané v psychológii	114
5.2	Psychologický dotazník	116
5.3	Výkonové testy	118
5.4	Projektívne testy.....	118
5.5	Psychofyziológické metódy	120
5.6	Diagnostika sociálne významných vlastností osobnosti v podmienkach školy	121
5.7	Diagnostika interpersonálnych vzťahov v podmienkach školy.....	122
5.8	Diagnostika skupín v podmienkach školy	122
5.9	Diagnostika vybraných porúch v podmienkach školy	126
6	OSOBNOSTNÁ A SOCIÁLNA EDUKÁCIA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	143
6.1	Osobnostná a sociálna edukácia	143
6.1.1	<i>Základné metodické princípy osobnostnej a sociálnej edukácie</i>	<i>146</i>
6.1.2	<i>Základné ciele osobnostnej a sociálnej edukácie</i>	<i>148</i>
6.1.3	<i>Tematické okruhy osobnostnej a sociálnej edukácie.....</i>	<i>153</i>
6.1.4	<i>Metódy používané v osobnostnej a sociálnej edukácii.....</i>	<i>159</i>
6.1.5	<i>Možnosti začlenenia osobnostnej a sociálnej edukácie do edukačnej práce školy.....</i>	<i>163</i>
6.1.6	<i>Vplyvy pôsobiace na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka.....</i>	<i>168</i>
7	UČITEĽ A TRIEDNY UČITEĽ AKO KOMPONENTY ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	174
7.1	Všeobecná charakteristika osobnosti človeka a typológia osobnosti človeka	174
7.2	Osobnosť učiteľa	179
7.3	Typológia osobnosti učiteľa	182
7.4	Triedny učiteľ	189
7.4.1	<i>Pedagogicko-didaktická práca a úlohy triedneho učiteľa</i>	<i>191</i>
7.4.2	<i>Funkcie triedneho učiteľa</i>	<i>195</i>
7.4.3	<i>Práca triedneho učiteľa na triednických hodinách</i>	<i>196</i>
7.5	Pracovná spokojnosť učiteľov	198
7.5.1	<i>Faktory ovplyvňujúce pracovnú spokojnosť učiteľov</i>	<i>201</i>
7.5.2	<i>Pracovná nespokojnosť učiteľov.....</i>	<i>204</i>

8 KOMPETENCIE A KĹÚČOVÉ KOMPETENCIE UČITEĽA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY.....	213
8.1 Kompetencie učiteľa ako komponent školskej pedagogiky	213
8.2 Kľúčové kompetencie učiteľa ako komponent školskej pedagogiky	223
8.2.1 Štruktúra, systém, klasifikácia a znaky kľúčových kompetencií.....	229
9 AKTUÁLNE VÝCHODISKÁ ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY	258
9.1 Školská edukácia a generácie ako komponent školskej pedagogiky	258
9.2 Digitálne technológie vo vyučovaní	273
9.3 Duálne vzdelávanie ako komponent školskej pedagogiky	278
9.3.1 Duálne vzdelávanie v zahraničnom portfóliu	281
9.2.1 Duálne vzdelávanie v domácom portfóliu	291
ZÁVER.....	343

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.)

Do obsahu tretej kapitoly vysokoškolskej učebnice zaradíme rozpracovanie pozitívnych aspektov života žiakov v škole ako komponentov školskej pedagogiky. Pozitívnym aspektom života žiakov v škole ako komponentom školskej pedagogiky budeme v tejto kapitole venovať aj z hľadiska vybraných teórií o vzťahu emócií a tela, implicitnej a explicitnej pamäti a ich vzťahu k emóciám, z hľadiska humoru v živote jedinca, funkcií a štýlov humoru, vývoja humoru jedinca, aspektov, určujúcich uplatnenie humoru u pubescentov a adolescentov a humoru v škole.

Štvrtú kapitolu vysokoškolskej učebnice bude tvoriť rozpracovanie téme hodnôt a hodnotovej orientácie mládeže ako významného komponentu školskej pedagogiky. Pred deskripciou hodnotovej orientácie ako jedného z ústredných pojmov považujeme za nevyhnutné definovať pojem hodnota. Definovanie pojmu prinášame v stručnom prehľade rôznych náhľadov a determinujúcich prvkov, ktoré dané definovanie termínu kreujú. Hodnoty v učebnici vnímame ako interdisciplinárny pojem, ktorý sa skúma z aspektov viacerých vied a je používaný vo viacerých vedných disciplínach.

Súčasťou piatej kapitoly vysokoškolskej učebnice bude téma pedagogicko-psychologickej diagnostiky ako ďalšieho významného komponentu školskej pedagogiky. Problematika pedagogicko-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.

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

Súčasťou siedmej kapitoly tejto vysokoškolskej učebnice bude tematika 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.

V ôsmej kapitole vysokoškolskej učebnice sa zameriame na témy kompetencií a kľúčových kompetencií učiteľa v širšom ponímaní. 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.

Ostatnú kapitolu predkladanej učebnice budú tvoriť aktuálne východiská školskej pedagogiky, zamerané najmä na tému školskej edukácie vo vzťahu ku generáciám a duálne vzdelávanie. Téma školskej edukácie vo vzťahu k vedeckému rozpracovaniu princípu existencie a fungovania generácií tvorí významný komponent, ktorý ovplyvňuje alebo by aspoň mal ovplyvňovať predmet záujmu školskej pedagogiky, a to na základe ponímania edukačného pôsobenia, pričom za východisko budeme považovať sociologické ponímanie Generácie X, Generácie Y, Generácie Z a Generácie Alfa. Sociológovia totiž pozorovali, že posledné tri - štyri generácie ľudstva možno chronologicky vymedziť podľa špecifického správania sa a prejavov. Každá z týchto generácií má, podľa sociológov, svoj špecifický spôsob života a z toho prameniace osobitné požiadavky, ktoré formujú práve technológie. Vidieť to najlepšie v priamom porovnaní s predchádzajúcou generáciou. Pred tridsiatimi, dvadsiatimi a dokonca aj desiatimi rokmi boli predstavy o tom, ako bude fungovať svet v roku 2010 úplne iné, ako naozaj vyzeral. Rozmach osobných počítačov, mobilov a sociálnych sietí prekonal tie

najodvážnejšie predikcie. Ďalšou súčasťou aktuálnych východísk školskej pedagogiky je téma duálneho vzdelávania s podrobnejším opisom aktuálnej situácie v duálnom vzdelávaní u nás i v zahraničí s opisom konkrétnych príkladov dobrej edukačnej praxe v našich podmienkach.

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 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.

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 seba výchove, 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 zovšeobecnený, vnútorne usporiadaný ucelený súbor vedecky podložených a overených teoretických poznatkov, názorov, interpretácií a praktických skúseností v oblasti školskej edukácie, školská pedagogika ako vedná disciplína je zameraná na

stanovenie, rozpracovávanie a konkretizovanie teórie a praxe školskej edukácie v celospoločenskom kontexte. Chápať školskú pedagogiku ako synonymum školskej didaktiky považujeme za názorovo prekonané, čím zdôrazňujeme interdisciplinárny kontext školskej pedagogiky v rámci ostatných pedagogických disciplín, či už základných, hraničných alebo aplikovaných a súčasne zdôrazňujeme interdisciplinárny kontext školskej pedagogiky v rámci aktuálne platnej systematizácie existujúcich vedných disciplín.

V prvej kapitole našej vysokoškolskej učebnice preto budeme vymedzovať základné terminologické východiská školskej pedagogiky, ktoré s obsahom vysokoškolskej učebnice samozrejme súvisia. Ku kľúčovým pojmom, ktoré sú najdôležitejšie z aspektu náhľadu do tejto pedagogickej disciplíny zaraďujeme: *celoživotná edukácia, edukácia, kompetencie, kľúčové kompetencie, 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).

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

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

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

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

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

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 zaisťovanie riadenej a systematickej edukácie (Kosová – Kasáčová, 2009). Průcha a kol. (2013) definujú školu ako spoločenskú inštitúciu, ktorej tradičnou funkciou je poskytovanie vzdelávania žiakom príslušných vekových skupín v organizovaných formách podľa určitých vzdelávacích programov. Poňatie a funkcie školy sa menia so zmenami spoločenských potrieb. Škola sa stala miestom socializácie žiakov, podporujúcim ich osobnostný a sociálny rozvoj a pripravujúcim ich na život osobný, pracovný a spoločenský.

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

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

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

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

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

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

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

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

Otázky ku kapitole:

- 1.** Definujte predmet pedagogiky ako vednej disciplíny.
- 2.** Vlastnými slovami vysvetlite stredobod záujmu školskej pedagogiky ako aplikovanej disciplíny edukačných vied.
- 3.** Porovnajte pojmy „vzdelanie“ a „vzdelávanie“.

4. Prečo je, podľa Vášho názoru, školská pedagogika, zaradená medzi aplikované edukačné vedy?
5. Pokúste sa predpovedať budúce smerovanie školskej pedagogiky v aplikovanej oblasti 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:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 ŠKOLA - EDUKAČNÁ INŠTITÚCIA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

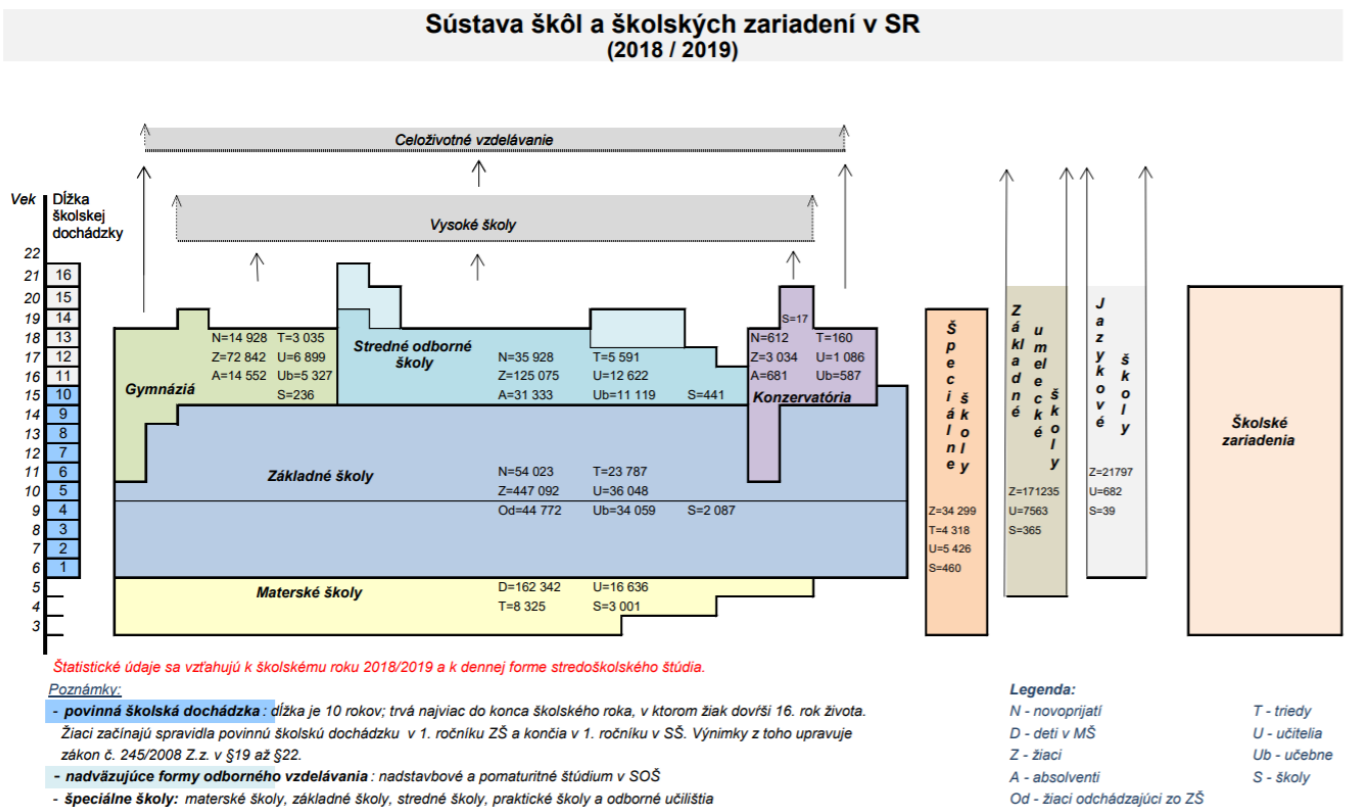
Druhá kapitola vysokoškolskej učebnice bude rozpracovávať aktuálne východiská školskej pedagogiky, zamerané najmä na aktuálnu sústavu škôl v Slovenskej republike, na platnú legislatívu v oblasti stredných odborných škôl v Slovenskej republike (najmä Školský zákon – zákon o výchove a vzdelávaní, Zákon 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.)

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 povolaní 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 ukončovaní 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 povolaní 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 povolaní 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 povolaní 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.

V zmysle § 3 **typmi stredných odborných škôl** sú:

- a)** stredná odborná škola s prívlastkom,
- b)** stredná priemyselná škola s prívlastkom,
- c)** stredná zdravotnícka škola,
- d)** obchodná akadémia,
- e)** hotelová akadémia,
- f)** policajná stredná odborná škola,
- g)** stredná škola požiarnej ochrany.

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 (návzik 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 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.

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 násilia 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 aktualizčné 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 prehĺbovania, 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,
- aktualizácie 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 učilištia, praktické školy a školské zariadenia.

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.

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 zaradením „pedagogický zamestnanec“ a „odborný zamestnanec“.
- 4.** Pomenujte 5 výhod a 5 nevýhod duálneho vzdelávania.
- 5.** Pokúste sa predpovedať budúce smerovanie práce učiteľa SOŠ :
 - 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 v roku 2030“.

Zoznam informačných prameňov:

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

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 dopĺňaní.

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.

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 štúdia 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.

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.

3 POZITÍVNE ASPEKTY ŽIVOTA ŽIAKOV V ŠKOLE AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

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

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

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

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

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

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

3.1 Vybrané teórie o vzťahu emócií a tela

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

Keď hovoríme o emóciách, treba si predstaviť energiu, ktorá sa v tele prejavuje viac menej rovnako, podobné telesné prejavy má radosť i hnev, po

neurologickej stránke ide o nabudenie nervovej sústavy a prejavy sú: búšenie srdca, zrýchlenie dychu, stiahnutie krvi z periférie do vnútorných orgánov, zúženie zreníc, ochladnutie okrajových častí tela a pod.

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

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

➤ *pomenovanie emočného stavu:*

- hnev- roztrhne ma od zlosti, hanba- nedokážem sa na teba pozrieť,

➤ *pociťovaná emócia v tele:*

- hnev- napätie v ramenách, ako keby ich pozdvihnutie, hanba- očervenenie v tvári,

➤ *prejavené správanie:*

- hnev- krik, udieranie pästou, hanba- vyhýbanie sa, odvrátenie pohľadu...

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

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

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

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

3.2 Implicitná a explicitná pamäť a ich vzťah k emóciám

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

Tab. 1 Pamäťové systémy, explicitná a implicitná pamäť

	explicitná pamäť (deklaratívna)	implicitná pamäť (nedeklaratívna)
Proces	vedomie	Nevedomie
typy informácií	kognitívne	Emocionálne
	fakty	Podmieňovanie
	myseľ	Telo
	verbálne/sémantické	Zmyslové
	popis činnosti	automatické postupy
	hipokampus	Amygdala
procesujúca štruktúra mozgu		
zrelosť štruktúry	okolo 3 rokov	od narodenia
aktivita počas stresu	potlačená	Aktivovaná
Jazyk	používa jazyk	bez slov
príklady informácií	názor, myšlienka	emócie, automatické činnosti (bicyklovanie, zamykanie dverí)

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

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

Ľudia, ktorým vstúpila do života akákoľvek porucha, či dysfunkcia, majú narušené fungovanie, a to ovplyvňuje ich schopnosti uspokojovať bežné potreby. Nedochoádza k zapamätaniu a k ukladaniu informácií rovnakým spôsobom ako

u iných, alebo ako zažili pred zmenou. Zmena môže narúšať zrakovú, sluchovú alebo inú realitu ich života. Stres, ktorý zažili alebo opätovne zažívajú dookola zaplavuje ich telo rovnako ako pri prvej expozícií.

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

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

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

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

3.3 Limbický systém a emócie

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

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

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

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

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

3.4 Humor v živote jedinca

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

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

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

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

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

- *stratégia zvládania alebo obranný mechanizmus*(Martin - Puhlik-Doris - Larsen – Gray - Weir, 2003).

3.4.1 Humor a jeho funkcie, štýly humoru

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

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

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

Štýly humoru (komiky)

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

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

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

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

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

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

Humor ako kognitívna schopnosť

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

Humor ako estetická odpoveď

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

Humor ako typ bežného správania (sa)

U niektorých jedincov sa vyvinie takzvaný naučený spôsob správania. Môže ísť o celkom adekvátnu reakciu na situáciu (situácia je komická), alebo môže ísť o opačnú reakciu (situácia vykazuje známky ohrozenia, humor je tu odľahčujúci prvok), alebo do tretice jedinec reaguje rigidne (stále rovnako) používa humor bez ohľadu na situáciu.

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

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

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

Humor ako postoj

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

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

HSQ-R40 je revidovaný 40-položkový nástroj, ktorý meria súhlas-nesúhlas s daným scenárom. K dispozícii je 7-bodová škála, kde 3 škály merajú nesúhlas a 3 súhlas, 1 škála je ani súhlas/ ani nesúhlas (neutrálny postoj). Respondenti sú

požiadaní, aby si dôkladne prečítali scenár a následne vyjadrili svoj postoj. Scenár obsahuje opis základnej situácie (S) a scenár reakcie na situáciu (R).

Príklad položky:

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

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

Škála na odpovedanie:

➤ silno nesúhlasím 1 až silno súhlasím 7

Humor ako stratégia zvládania a obranný mechanizmus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.2 Vývoj humoru jedinca

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

1. Senzomotorické štádium (od narodenia do dvoch rokov). V tomto období je myslenie plne viazané na realizovanú činnosť. V jednotlivých úsekoch prechádza dieťa postupne od čiastkových vnemov k vytvoreniu poňatia trvalého predmetu – napr. dieťa začína hľadať predmet, ktorý zmizol z jeho zorného poľa. To je dôležité pre uznanie svojho „ja“ ako odlišného od ostatných a pre vytvorenie špecifického vzťahu k matke.

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

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

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

Humor ako súčasť temperamentu bol skúmaný ako dôležitý faktor v copingových stratégiách a dôležitý prediktor nádeje a optimizmu. Pri skúmaní humoru

u detí, McGheeho (1979) výsledky, naznačili, že pocit humoru ukazuje na normálny duševný vývoj. Jednoducho povedané, smiech, bezprostredne po plači, je jednou z prvých sociálnych vokalizácií produkovaných dojčatami (McGhee, 1979). Na základe modelu Piagetovej teórie vývinu McGhee (1984) uvádza vývoj detského humoru.

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

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

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

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

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

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

Štvrtá etapa, deti od sedem do desiatich, jedenásť rokov

- začínajú používať vtipy a hádanky a tvoria vlastné varianty.

3.4.3 Aspekty určujúce uplatnenie humoru u pubescentov a adolescentov

Pubescencia

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

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

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

Humor pubescentov sa preto líši od humoru adolescentov. Významné miesto vo vývine osobnosti pubescentov majú priateľské city a preto je humor láskavý ku rovesníkom, zahŕňa kopírovanie humorných situácií z okruhu pubescentov a iné formy

zábavy určené mladším, či starším kategóriám striktne odmieta. Vo svojom kognitívnom obsahu sú štýly humoru pubescentov jednotvárne a vykazujú nižšiu kreativitu (pri skúmaní obsahov školských lavíc u pubescentov išlo vo všetkých prípadoch o graffiti a jednoslovné vtipy (Rozvadský Gugová, 2008).

Adolescencia

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

Aj oblasť **vôľového konania sa uštaluje**. Adolescent je už v rozhodovaní rozvážnejší. Lepšie vie uvážiť, čo chce podniknúť. Je vytrvalejší pri uskutočňovaní svojich cieľov. Mladý človek je vyzbrojený zdravou odvahou, iniciatívou, húževnatosťou a optimizmom. Vie prekonávať prekážky, keďže **chce dokázať svoje schopnosti**. Humor vykazuje vysokú kreativitu, používanie nových slov, neobvyklých tém, ale aj starých osvedčených vtipov prebratých zo sveta dospelých. Pravda, keď mu spoločenské prostredie nevychádza v ústrety, keď ho len podceňuje a ustavične poúča,

vie byť popudlivý, neochotný, vzdorovitý až agresívny. A aj humor je obohatený o veľkú dávku irónie. Nemá problém zosmiešniť svojich konkurentov, ale má stanovené hranice, kde môže zájsť. Oproti pubescencii je to veľký pokrok, pubescent nemá ešte takú kapacitu aby zvládol svoju emocionalitu. Adolescent sa už dokáže zastaviť a dokonca aj zvrátiť a nasmerovať zábavu.

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

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

Myslenie adolescenta sa dostáva na vysoký stupeň. Výskumy zamerané na tento problém ukazujú, že najvhodnejším spôsobom, ako rozvíjať rozumové funkcie a myslenie vôbec, sú myšlienkové operácie, usudzovanie a uvažovanie alebo tzv. **aktívne a tvorivé myslenie**, vymýšľanie zábavy, tvorba humorných scénok. Adolescenti väčšinou radi hlboko uvažujú, diskutujú, vedú rozumové spory (kreslia karikatúry, umiestňujú slovné repliky do úst ľuďom, ktorý by nič podobné nepovedali) bránia svoje názory a presvedčenia, učia sa ich logicky zdôvodňovať. Pomerne značné **kvalitatívne zmeny nastávajú vo vývine reči**. Podstatne sa obohacuje slovník, vety sú gramaticky a štylisticky správne formulované, často sa v nich objavuje veľa slovíes, abstraktných pojmov a cudzích slov. Neraz sa však vývin v tomto smere uberať takzvaným new speakom. Stretávame sa s mnohými hraničnými výrazmi. Snaha filozofovať, hľadať príčiny a vzťahy vecí sa v tomto veku prejavuje veľkým citovým zaujatím, romantickým podfarbením a strhujúcim nadšením. Nejde o nedostatok

rozumových schopností (tie dosahujú vrchol), ale o málo životných a praktických skúseností, čo silne ovplyvňuje humor a zábavu mladých ľudí. Vo svojom kognitívnom obsahu sú štýly humoru adolescentov pestro zastúpené a vykazujú vyššiu kreativitu (pri skúmaní obsahov školských lavíc u adolescentov, išlo o gymnazistov, boli na laviciach celé koláže, komentáre k preberanému učivu, kreslené vtipy ako seriály, inzeráty s humorným textom, fotky vtipných záberov športovcov a iné (Rozvadský Gugová, 2008).

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

3.4.4 Humor v škole

Školská jedáleň

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

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

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

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

Učiteľ

Učiteľský humor, alebo humor spojený s činnosťou učiteľa je špeciálnou kategóriou (druhom zábavy). Autori Bieg, S., Grassinger, R., Dresel, M. (2017) skúmali rôzne typy učiteľského humoru (súvisiace, nesúvisiace s učivom, sebaznevažujúce a agresívne), ktoré sú zjavne spojené s pozitívnymi a negatívnymi emóciami. Vychádzali z the Control-Value Theory of Achievement Emotions and the Instructional Humor Processing Theory (Pekrun, 2006). V dvoch štúdiách analyzovali ako je vnímanie rôznych typov učiteľského humoru spojené s pocitom úspechu u žiakov. V prvej štúdii (985 deviatakov a desiatkov) na hodinách nemčiny na vyšších stredných školách zistili, že humor súvisiaci s učivom bol pozitívne spojený s radosťou a negatívne spojený s nudou a úzkosťou. V druhej štúdii rozšírili výskum o hnev, ďalšie školské predmety (angličtina, matematika a dejepis na vyšších stredných školách) a ďalšie

ročníky(n =731, piataci až deviataci).Výsledky boli podobné, a niesli sa v intenciách, že učiteľský humor by mal prinášať pozitívne emočné skúsenosti.

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

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

Typy humoru, ktoré sa neodporúča používať v školskom prostredí:

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

Žiak

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

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

- odbúrava strach zo školy, eliminuje strach zo skúšania a z neúspechu (Saltman, 1995; Berk, 1996; Korobkin, 1989; Flowers, 2001; Whiteová, 2001);
- upútava pozornosť a zvyšuje učebnú motiváciu žiaka (Whiteová, 2001);
- vzbudzuje záujem o učivo (Lo Schiavo - Shatz, 2005);
- vytvára kotvy, vodidla prevštepovanie do pamäti pri učení (Korobkin, 1989);
- zlepšuje podržanie učiva v pamäti (Saltman, 1995; Schratz - Lo Schiavo, 2006)
- stúpa zaangažovanosť žiaka na priebehu učenia a jeho výsledku (James, 2004);

- zvyšuje ochotu žiaka diskutovať o učive (Andersonová, 2011);
- rozvíja tvorivejší prístup k riešeniu problémov (Flowers, 2001);
- navodzuje radosť z učenia (Baid, Lambert, 2010);
- umožňuje lepšie sebapoznávanie (Korobkin, 1989);
- zlepšuje sebavedomie žiaka (Deiter, 2000);
- pomáha rozvíjať autoreguláciu žiaka pri e-learningu (Chen – Stocker - Wanget al., 2009).

Kreativita

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

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

zaujímavým, atraktívnym, získanie uznania skupinou), ktoré môžu byť v rozpore s tým, čo sa považuje za vhodné pre školu.

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

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

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

Sebaobraz

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

humoru. Konkrétne ide o teóriu mysle u adolescentov (adolescent's theory of mind (ToM):

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

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

Podobne sa vzťahu self a humor venuje v poslednom období niekoľko autorov. Jednou z nich je Kerla (2015). Vo svojom výskume skúmala, či a ako súvisí adolescentný štýl humoru so sebavedomím a školským úspechom. Chcela zistiť, či štýl humoru funguje ako prediktor školského úspechu a sebaúcty medzi 110 mladistvými žiakmi *Medzinárodnej školy v Sarajeve*. Zistila, že spolu súvisia afiliatívny, agresívny a sebapoškodzujúci humor a vnímanie osobnej (ne) kompetencie, a ďalej spolu súvisia priateľský a sebazlepšujúci humor a vnímanie všeobecnej sebaúcty. Napokon motivačné a afiliačné štýly humoru sú dobrými prediktormi všeobecnej sebadôvery a školského úspechu adolescentov. V širšom kontexte model týchto výsledkov naznačuje,

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

Podľa toho, čomu sa smežeme, môžeme zisťovať, čo nás baví. Humor by mal byť pre človeka príležitosťou k sebaopoznávaniu a mal by byť schopný si cez humor zvýšiť

pocit ľudskej dôstojnosti, a vybudovať rešpekt k sebe. Keď sa dokážeme zasmiať na sebe, získavame odstup.

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

Stresové situácie

Emočné reakcie na stresové situácie môžu byť slabé, stredné až veľmi silné. Veľmi intenzívne (silné, búrlivé) citové reakcie nazývame afektmi (napr. afekt zlosti, výbuch smiechu, zľaknutia, strachu, plaču, hanby a i.). Po afekte zvyčajne nastáva celkové vyčerpanie, citová apatia. Afekt môže vyústiť až do stresu. Emočné reakcie rozdeľujeme na útočné (hnev), obranné (strach, údiv, odpor, plač) a sociálne (city závislosti, nadvlády a opatery, starostlivosti). Citovou reakciou je aj smiech, ktorý podľa povahy možno zaradiť do ktorejkoľvek predchádzajúcej skupiny. Citový stav sa bežne označuje pojmom nálada. Vytvorenie nálady teda znamená vyvolanie emócie.

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

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

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

V niektorých najmä mladších vekových kategóriách sa vyslovene neodporúča testovať žiakov vedomostnými testami forma papier-ceruzka. A aj preto nabrali na popularite testy cez počítač. Objavili sa rôzne aplikácie, hry, ktoré majú ambíciu hrovou a zábavnou formou testovať vedomosti žiakov. Ale rovnocennosť tejto metódy s tradičnými prístupmi, ako je používanie papiera a ceruzky (resp. zošit-pero), nebola určená pre mnohé bežne používané techniky, najmä medzi deťmi v školskom veku. Fouladi, R.T., Rew, L., Horner, S.D. (2006) publikovali vo svojej štúdii systematické rozdiely v odpovediach žiakov 4., 5. a 6. ročníkov zamerané na stres a vplyv humoru na zvládanie stresu medzi tromi používanými spôsobmi hodnotenia. Išlo o testovanie formou papier-ceruzka, počítačové asistované testovanie (CASI) alebo kombinácia papier-ceruzka a CASI. Autori sledovali 1 245 etnicky rozmanitých detí zapísaných na verejných školách v centrálnej oblasti Spojených štátov. Zistené vekové rozdiely poukazujú na dôležitosť skúmania vplyvu spôsobu administrácie testov, zaraďovanie humoru do skúšania.

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

- znižuje pocity viny (devalvuje vinu);
- zneváži stresor (podhodnotí spúšťač stresovej situácie);

- odkloní pozornosť (odpúta od stresovej situácie);
- nahradí nedostatok pozitívnych emócií (sebaposilní v strese);
- pomáha získať odstup od situácie (nadhľad umožní nájsť plán);
- dodá odvahu vydržať (pozitívne sebariadenie).

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

Otázky ku kapitole:

- 1.** Vymenujte pozitívne aspekty života žiakov v SOŠ.
- 2.** Vyberte jednu z vybraných teórií o vzťahu emócií a tela a vlastnými slovami vysvetlite jej podstatu.
- 3.** Napíšte/opíšte aspoň 5 konkrétnych humorných situácií zo školského prostredia, najlepšie strednej školy, opíšte reakciu učiteľa/ky a vyjadrite súhlasné, alebo nesúhlasné stanovisko s ich reakciou.
- 4.** Analyzujte ďalšie výskumy použitia humoru v edukačnej práci učiteľa SOŠ.
- 5.** Pomenujte 3 pozitíva a 3 možné negatíva použitia primeraného humoru v edukačnej práci učiteľa SOŠ.
- 6.** Nájdite/vytvorte názov ďalšej funkcie humoru v podmienkach SOŠ a obhájte jej opodstatnenosť v jej zaradení do už existujúcej štruktúry.

Zoznam informačných prameňov:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KUIPER, N. - GRIMSHAW, M. - LEITE, C. - KIRSH, G. 2004. Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. In *Humor: International Journal of Humor Research*, vol. 17, pp. 135-168.

LEDOUX, J. E. 1996. *The Emotional Brain*. New York: Simon and Schuster, 1996.

LEW, K. H. - PARK, S.H. 2016. A path model of adolescents' humor and creativity. *International Information Institute (Tokyo) : Information, Koganei*, pp. 1139-1144.

LO SCHIAVO F.M. - SHATZ, M.A. 2005. Enhancing Online Instruction with Humor. In *Teaching of Psychology*, vol. 32, issue 2, pp. 247-250.

MAREŠ, J. 2013. Užití humoru v elektronickém učení. In *PEDAGOGIKA.SK*, ISSN 1338-0982, 2013, roč. 4, 2013, č. 1, s. 36-54.

MARTIN, R. A. - PUHLIK-DORIS, P. - LARSEN, G. - GRAY, J. - WEIR, K. 2003. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. In *Journal of Research in Personality*, vol. 37, pp. 48-75.

MCGHEE, P. 1979. *Humor. Its origin and development*. San Francisco: W.H. Freeman and Company, 1979. 251 pp.

MCGHEE, P. 1984. Play, incongruity, and humour. In T. Y. (Eds.), *Child's play: Developmental and applied*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1984. pp. 219-236.

MCGHEE, P. 2002. *Understanding and promoting the development of children's humor: A guide for parents and teachers*. Dubuque : Kendall/Hunt Publishers, 2002.

MUSSEN, P. 1983. Piaget's theory. In MUSSEN, P. *Handbook of Child Psychology*, Vol. 1. (4th ed.), New York : Wiley, 1983.

NATHANSON, D. L. 1994. *Shame and Pride: Affect, Sex, and the Birth of the Self*. W. Norton & Company, 1994. ISBN 978-0-393-31109-9.

PEKRUN, R. 2006. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. In *Educational Psychology Review*, vol. 18, issue 4, pp. 315-341.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 HODNOTY A HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA MLÁDEŽE AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

Štvrtú kapitolu vysokoškolskej učebnice bude tvoriť rozpracovanie téme hodnôt a hodnotovej orientácie mládeže ako významného komponentu školskej pedagogiky. Pred deskripciou hodnotovej orientácie ako jedného z ústredných pojmov považujeme za nevyhnutné definovať pojem hodnota. Definovanie pojmu prinášame v stručnom prehľade rôznych náhľadov a determinujúcich prvkov, ktoré dané definovanie termínu kreujú. Hodnoty vnímame ako interdisciplinárny pojem, ktorý sa skúma z aspektov viacerých vied a je používaný vo viacerých vedných disciplínach. Zaoberá sa ním filozofia, pedagogika, sociológia, etika, taktiež aj psychológia, no patrí aj k bežne používaným pojmom, teda bez akademických zručností a vedeckých zručností narábania s daným pojmom.

4.1 Teoretické východiská hodnôt a hodnotovej orientácie

V bežnom živote je hodnota najčastejšie chápaná ako synonymum pojmu cena, význam, dôležitosť (cena alebo hodnota drahokamov, hodnota materiálneho zabezpečenia, dôležitosť alebo hodnota správy). Ako ďalej uvádza Moravcová (2010) podľa Velehradského, často je tento termín používaný pri súhrnnom označovaní morálneho a charakterového profilu človeka (žiaduca hodnota človeka). Hodnota je subjektívne oceňovanie alebo miera dôležitosti, ktorú jednotlivec prisudzuje určitým veciam, javom, symbolom, iným ľuďom (Průcha a kol., 2013).

Klčovanská (2007) definuje hodnoty ako regulátory ľudského správania (sa). Uvedenú definíciu môžeme rozvinúť o pohľad na regulátory ľudského správania. Na jednej strane naše správanie usmerňuje vonkajšie prostredie (vonkajšie regulátory) a v závislosti na nich ich reguluje osobnosť človeka (vnútorné regulátory). Hodnoty v tomto ponímaní môžeme nazvať aj normami, ktorými sa človek počas svojho života riadi.

Slovami Sičáka (2011) sa vlastne hodnoty prejavujú subjektívno-objektívnym vzťahom s hodnotiacim hľadiskom, ktorý následne ovplyvňuje správanie a prežívanie človeka. Kognitívne a afektívne hľadiská hodnotenia sú základné konštrukty v hodnotovom smerovaní osobnosti.

Hodnotu vnímame aj ako kritérium, stimul, normu, regulačný prvok činnosti jednotlivca, prípadne aj celých sociálnych skupín. Hodnota sa teda vytvára a diferencuje v procese socializácie, ako súčasť spoločenského vedomia a odráža kultúru spoločnosti. (Hartl - Hartlová, 2000)

Liessman (2010) sa zamýšľa nad tým, v akom zmysle sa dá vlastne hovoriť o hodnote človeka. V rámci týchto úvah nastolil, podľa nášho názoru, rečnícku otázku, či sa ten, kto by chcel v etickom zmysle hovoriť o hodnote človeka nedostáva do takých situácií, ktoré samy o sebe určujú pojem hodnoty. Poukazuje na akýsi presun pojmu hodnota z národného hospodárstva do etiky a politiky, čo sa udialo až v polovici 19. storočia.

Rokeach (1973, novšie napr. Kansaye, 2005) konštatuje, že hodnoty predstavujú trvalú vieru a presvedčenia v to, že spôsob špecifického správania alebo účel bytia je osobne alebo spoločensky uprednostňovaný pred svojim opakom alebo svojou antihodnotou (The Nature of Human Values. New York, 1973, str.438)

Prunner, (2002) chápe hodnoty v troch významoch:

- Hodnota ako kvalita vecí na ktoré sa orientuje ľudské úsilie zamerané na uspokojenie potrieb človeka.
- Hodnota ako pozitívne ocenenie objektov ľudských väzieb.
- Hodnota ako všeobecné kritérium, na základe čoho sú hodnotené rozličné objekty.

Ako sme v predchádzajúcom texte ukázali, definovanie hodnôt vôbec nie je jednoznačné a podobne ako v mnohých oblastiach spoločenských vied, tak aj v tejto problematike prevláda názorový pluralizmus. Spoločným prvkom uvedených definícií je predovšetkým determinatívny charakter hodnôt či už pre osobnosť jednotlivca alebo v jeho správaní alebo dokonca sú hodnoty vnímané ako autoregulujúci element. Súhrnne teda možno povedať, že hodnoty tvoria jeden z definujúcich znakov osobnosti,

čo znamená, že hodnoty sa odrážajú v osobnosti človeka, v jeho motivácii, potrebách, aktivitách, správaní, ale aj v temperamente.

Ak by sme mali vyjadriť dôležitosť definovania hodnôt človeka z pohľadu celospoločenského významu, slovami Jána Pavla II. by sme mohli povedať, že „*Dejiny učia, že demokracia bez hodnôt sa ľahko premení na zjavnú alebo kamuflovanú totalitu*“.

Podľa nášho názoru zanechal pravdivú a zaujímavú myšlienku aj Josef Čapek, ktorý tvrdil, že „*Hodnoty bytia spočívajú z veľkej časti v tom, ako vrúcne sme schopní ich prežívať*.“. Samotná hodnota ľudského života je závislá na hodnotách, ktoré sú v človeku. Ľudia tvoria svoj ľudský svet a je v ňom presne to, čo do neho vkladáme.

Teoretická hodnotová orientácia je charakterizovaná veľkým dôrazom na hľadanie pravdy prostredníctvom empirického, kritického a racionálneho prístupu. V tejto rovine často ľudia vedia čo robiť, vždy vedia poradiť druhým, len nie sebe, pretože správanie druhých sa ľahšie hodnotí, problémy sú jasnejšie, viditeľnejšie, riešiteľné, pretože sa na ne pozeráme s určitým odstupom a cez optiku toho, koho sa problém dotýka zvonka. V teórii (akejkoľvek) je všetko ľahko vyvoditeľné, odôvodniteľné, správanie je presne definované.

Praktická hodnotová orientácia – zdôrazňujúca pre reálny život použiteľné praktické hodnoty, približujúca sa k pretrvávajúcemu. Teória zostáva v úzadí. Niekedy môže byť človeku na prekážku, pretože v snahe pridržať sa teórie, zabúdame skutočne žiť, sme príliš viazaní rôznymi predpismi, zásadami, ktorých dodržiavanie nám bráni žiť často bezprostredným životom.

Hľadanie súvislostí a prienikov medzi týmito dvomi vnímaniami je vo svojej podstate hľadaním akéhosi zmyslu ľudského bytia ako takého. Ak sa v rámci nášho hľadania podarí dostať čo najbližšie ku koreňu rozoberanej problematiky, pochopeniu základných parametrov a súvislostí, môžeme vytvárať určité odporúčania pre prax s podložením relevantnými teoretickými poznatkami. Empirická časť skúmania hodnotovej orientácie vytvára kvalitný základ pre teórie a naopak. Prepojenie teórie s praxou je hlavným nástrojom hľadania odpovedí na otázky a následných zovšeobecnení.

Jednou z prvých teórií boli zadefinované hodnoty tak, že nie sú racionálne podložené, ale sú to akési abstraktné veličiny vychádzajúce z duše a pudu – túžbe po hodnote. Hodnotová orientácia, podľa Sprangera, hovorí, že hodnoty nie sú dočasné, ale celoživotné. Napriek tomu, že patrí medzi pomerne ranné teórie, toto rozdelenie považuje dodnes psychológia osobnosti za jedno z typologických rozdelení osobnosti človeka. Máme však aj za to, že táto teória položila základné kamene pre formovanie a rozvoj modernejších teórií hodnotovej orientácie. Bola sformulovaná myšlienka, že existuje „*nadindividuálne hodnotové vedomie*“, ktoré má šesť hodnôt. Ich jednotlivý význam priamo súvisí s hierarchiou ich priorít ponímanou konkrétnym človekom. Hodnotami sú teoretická, praktická, estetická, sociálna, religiózna a mocenská (Newcomb a kol., 1965).

Morris (Ištvániková - Čižmárik, 2006) sa svojím teoretickým konceptom hodnôt a hodnotovej orientácie pravdepodobne najviac priblížil životnej realite. Jeho terminológia nahradila pojem hodnotová orientácia termínom životné cesty. Pri opise Morrisových 13 hodnotových orientácií, resp. životných ciest nachádzame 5 všeobecných hodnotových typov:

- sociálne ovládanie sa a sebakontrola;
- radosť a pokrok v konaní;
- utiahnutosť a sebestačnosť;
- chápanosť a súcitnosť;
- samolúbosť (alebo zmyslová radosť).

Každú zo životných ciest opisuje zdôraznením vysokej priority určitej hodnoty na úkor ostatných, nasledovným spôsobom:

1. zachovanie toho najlepšieho, čo môže človek dosiahnuť,
2. pestovanie nezávislosti ľudí a vecí,
3. prejavovanie súcitu k iným,
4. skúsenosť osamelosti a radosti,
5. užívať si život prostredníctvom participácie v skupine,
6. neustále zvládať meniace sa podmienky,
7. dokázať skĺbiť rozmýšľanie, konanie a potešenie,
8. dokázať sa tešiť z malých vecí,

9. dosiahnuť radosť a mier prostredníctvom vnímavosti a otvorenosti novým myšlienkam,
10. kontrolovať impulzy odporujúce vlastnému JA,
11. zdokonaľovať vlastné JA prostredníctvom uvažovania o živote,
12. používať telesnú energiu pre odvážne skutky,
13. pestovať skromnosť a blízkosť k iným ľuďom a prírode

Morris vypracoval súbežne s teoretickým konceptom načrtnutým vyššie aj test Cesty života, v ktorých opisuje 13 rôznych spôsobov života, ktorým respondent prisudzuje hodnoty na sedemstupňovej škále, kde je najvyššia hodnota priradená pozitívnemu vyjadreniu a najnižšia hodnota negatívnemu vyjadreniu úrovne „mať rád“.

Veľmi často používaná terminologická operacionalizácia hodnotovej orientácie, s ktorou sme sa stretli pri prieskume domácej odbornej literatúry a aktuálneho empirického skúmania v predmetnej problematike hodnotovej orientácie pochádza od Gráca ešte z roku 1979. Dodnes je používaná ako východiskový bod pre mnohé empirické štúdie zaoberajúce sa hodnotovou orientáciou. S jej nezastupiteľnou pozíciou v oblasti hodnôt a hodnotovej orientácie súhlasíme pre jej jasnosť a jednoznačnosť, akou vysvetľuje termín hodnotová orientácia. Definuje ho ako „spôsob ako a prečo sa určité javy a predmety odrážajú u daného človeka ako hodnoty a hodnotové systémy orientujúce ľudské správanie určitým smerom“. Možno teda konštatovať (v zhode napr. so Salbot, Kačáni, 2007; Brožík, 2004) , že hodnotová orientácia predstavuje smerovanie k preferovaniu určitých hodnôt pred inými hodnotami, zároveň ju vnímame ako súvislý stabilný systém hodnôt, ktorý reguluje a usmerňuje správanie jedinca.

Niektoré definície zdôrazňujú hierarchickosť v usporiadaní určitého súboru hodnôt prijatých jedincom, sociálnou skupinou alebo spoločnosťou, sústava zovšeobecnených postojov, záujmov a tendencií jednať za určitých okolností určitým spôsobom.

Pri spracovávaní teoretických východísk, zameraných na hodnotovú orientáciu konštatujeme, že teoretickému konceptu je rovnako, ako v prípade hodnôt, venovaná nemalá pozornosť. Najjednoduchším spôsobom ako preukázať záujem širokej verejnosti o zdravú hodnotovú orientáciu jednotlivca je prerozdelenie zodpovednosti

medzi výchovno-vzdelávací inštitúciami a prvkami, ktoré majú výrazný formatívny charakter na vyvíjajúcu sa osobnosť. Hovoríme predovšetkým o rodine, škole a spoločnosti ako všeobecného nositeľa kultúrnych, morálnych etických a ostatných prináležiacich hodnôt.

Primárnu úlohu vo formovaní hodnôt a hodnotovej orientácie osobnosti naplňajú v súčasnej spoločnosti dve významné inštitúcie: rodina a škola. Rodina má formatívny vplyv na jednotlivca a jeho hodnotovú orientáciu prostredníctvom výchovy. Výchova sa v procese utvárania hodnotovej orientácie stáva silou usmerňovania, ale aj podnecovania skúseností z prostredia života ľudí orientovaných na utváranie samostatnej, zodpovednej a socializovanej osobnosti. Škola sa snaží dosiahnuť daný cieľ prostredníctvom výchovno-vzdelávacieho procesu. Hodnoty jednotlivca sú v podstate odrazom hodnôt spoločnosti, v ktorej žije. Uvedené fakty nie sú žiadnou novinkou, sú všeobecne známym poznatkom z oblasti psychológie a pedagogiky.

Sičák (2002) uvádza, že *„človek sa stáva človekom tým, že si v ontogenéze osvojuje celkom určité hodnoty“*. Realita pre človeka jestvuje ako hodnotový komplex, ktorý analyzuje a hľadá v ňom užitočnosť a priestor vlastnej aktivity. V širšom kontexte môžeme hodnoty chápať ako nestatické parametre správania sa človeka, ktoré je možné v priebehu života dopĺňať, modifikovať, alebo úplne meniť v závislosti na rôznych subjektívno-objektívnych faktoroch prostredia či osobnosti.

V priebehu ľudského života zažívame rôzne situácie, zbierame poznatky a nadobúdame skúsenosti. Učíme sa, pracujeme, pozorujeme, počúvame a tým sa vo svojej existencii neustále niekam posúvame dopredu (minimálne z časového hľadiska). Prežívanie života nás vo svojej podstate učí hodnotám, ktoré Diatka (2007) pomenúva šťastím, cťou, či dôstojnosťou. V závislosti na osobnosti človeka sme vedení vo väčšej či menšej miere aj svojím srdcom a následne láskou. Túto už v starovekom Grécku považovali za jeden zo základných aktívnych činiteľov pôsobiacich v dani života.

4.2 Hodnotová orientácia a osobnosť človeka

Hodnoty si, ako uvádzame vyššie, človek osvojuje počas celého života a sú veľmi úzko späté s osobnosťou každého človeka. Väčšie a zásadnejšie zmeny na poli hodnôt, sa podľa nášho názoru, dejú v súčinnosti so zmenami osobnosti. Z pohľadu psychológie je teoreticky i prakticky overené, že nie sme ani geneticky a ani iným spôsobom bezvýhradne predurčení byť takou alebo onakou osobnosťou. Každý človek má určité predispozície, s ktorými pracuje, rozvíja ich, alebo naopak, nechá ich počas celého života neaktívne. Pomocou rozumu a vôle smerujeme to, kam sa dostaneme aj ako osobnosť.

Kováč (2007) považuje osobnosť každého človeka za mennú prostredníctvom samotného človeka. Základným predpokladom k zmene je, samozrejme, to, že musí chcieť zmeny realizovať. Neoddeliteľným je aj to, že pokiaľ človek chce, je potrebné, aby vedel ako k žiaducej zmene môže dospieť. Tento princíp, podľa nášho názoru, platí aj následne pri tvorbe hodnôt ľudského života, ktoré následne ovplyvňujú správanie človeka v životných situáciách i voči svojmu okoliu a v konečnom dôsledku aj kvalitu života.

Z vybraných, vyššie uvedených definícií a stanovísk k termínom hodnota alebo hodnotová orientácia vyplýva, že daná problematika úzko prepojená s aplikovanou psychologickou disciplínou - psychológiou osobnosti. Prostredníctvom nasledujúcej definície demonštrujeme, že hodnoty a hodnotová orientácia sú natoľko dôležité pre osobnosť, že vstupujú už do definícií základnej terminológie. Pri definovaní pojmu osobnosť Vysekálová (2004) vymenúva determinatívne prvky psychologického konštruktu osobnosti: „z pohľadu psychológie sa pojem *osobnosť* používa pre všetkých jednotlivcov, každý človek má svoju jedinečnú a neopakovateľnú osobnosť. Ide o jednotlivé črty, vlastnosti osobnosti, individuálnu svojráznosť jednotlivca, zvláštnosti, schopnosti, potreby, záujmy, sklony, temperament, charakter, hodnoty a hodnotové orientácie.“

Kováč (2007) vymedzuje rámec osobnosti v kontexte psychológie slobodného konania od bio-sociálneho determinizmu k psychoregulačnému ponímaniu. V tejto súvislosti skúmali psychológovia morálne city, vývin a postoje, ako aj morálne usudzovanie, zdôvodňovanie a prežívanie. Z pohľadu súčasných vied však nie je možné presne vymedziť, čo je v človeku a pre neho práve prirodzené, avšak presne vieme, čo sa stalo neprirodzeným. Osobnosť je integračným regulátorom správania a dlhodobo sa prejavujúce osobnostné vlastnosti môžeme považovať za systémové psychické regulátory. Regulácia je určovaná hodnotami, ku ktorým patria napríklad statočnosť, spoľahlivosť, poctivosť, spravodlivosť, priateľskosť, poslušnosť, viera, pokornosť, striedmosť, nádej či láska.

Ďalšiu, hlbšiu deskripciu hodnotovej orientácie nachádzame prostredníctvom popisu *procesu individualizácie*. Brožík (2004) ju vníma v ešte širšom rozmere hodnotovej orientácie nielen ako finálneho produktu socializačného procesu, kedy o nej hovorí ako výberovej zameranosti osobnosti na tvorbu a osvojenie si určitých hodnôt. Prekračuje však hranice socializačného procesu a dotýka sa individualizačného procesu osobnosti, kedy práve hodnotová orientácia osobnosti je prostriedkom, ako sa človek stáva „určitým človekom, osobnosťou, individualitou, pretože od nej nezávisí iba jeho „výber“ hodnôt, ale utvára sa s nimi aj jeho „JA“, ktoré samo seba týmto výberom potvrdzuje a ďalej rozvíja“.

V zhode aj s ďalšími autormi (Mesárošová in Ďurič - Bratská, 1997) hodnotovú orientáciu osobnosti na základe uvedenej interpretácie vnímame ako determinujúci prvok v procese rozvoja osobnosti. Práve stabilita osobnosti je závislá od cieľovosti a stability hodnotovej orientácie.

Ako zameranie osobnosti na určité hodnoty poníma hodnotovú orientáciu aj Boroš, ktorý ju definuje nielen ako proces tvorby ale aj proces, v ktorom sa uplatňuje. Toto presvedčenie potvrdzuje aj mnoho iných autorov, ktorí nazerajú na hodnoty ako na kognitívne štruktúry. V sedemdesiatych rokoch minulého storočia sa už Rokeach (1973) vyjadril, že hodnoty a hodnotové orientácie majú centrálnu pozíciu v kognitívnej sfére postojov a presvedčení každej osobnosti.

Smékal (2012) uvádza, že hodnoty a hodnotové orientácie majú z pohľadu povahy svojej existencie blízko k cieľom. Hodnoty sú zdrojom postojov a presvedčení vzťahujúcich sa k určitým objektom. Pohľadov na hodnoty môže byť niekoľko – hodnoty ako všeobecné ciele, o ktoré usilujeme, hodnoty ako prostriedky, ktoré využívame pri dosahovaní cieľov, hodnoty ako podstata toho, kvôli čomu usilujeme o určitý cieľ, ale aj hodnoty ako kritériá hodnotenia a posudzovania predmety či udalosti nášho života. Delenie osobností podľa Sprangerovej teórie obsahuje šesť typov, ktoré sa vyznačujú preferovaním určitého druhu hodnôt, respektíve pricipov:

- 1) *Teoretický človek* – snaží sa o poznanie pravdy, nie však iba vo vedeckom ponímaní. Takýto jedinec sa usiluje o poznanie podstaty, zákonitostí sveta, vzťahov medzi ľuďmi.
- 2) *Estetický človek* – je hľadajúci zážitky. Estetické dojmy alebo príležitosti k sebaujadraniu. Jeho vnímanie je buď harmonické alebo disharmonické. Svet tohto typu človeka sa vyznačuje farbami, zvukmi, rytmiami a nemusí sa jednať priamo o umelca.
- 3) *Ekonomický človek* – je osobnosť, ktorá je zameraná na hľadanie úžitku a zisku pre neho samého. Je egocentrický a sebecký.
- 4) *Sociálny človek* – hľadá samého seba v ostatných, žije pre nich a snaží sa o lásku.
- 5) *Mocenský typ osobnosti* – neusiluje o administratívnu moc, ale o tú, ktorá spočíva v podriadení sa vyšším princípom. Moc vníma v psychologickej rovine, ako činnosť, ktorá determinuje konanie a motívy ostatných ľudí.
- 6) *Náboženský človek* – hľadá zmysel života. Vnímanie náboženstva je v podstate implicitné a táto orientácia nie je naviazaná na náboženské doktríny (Smékal, 2012).

Ponúknuté definície či prístupy k hodnotovej orientácii boli vybrané zámerne pre ich determinujúci aspekt – vzájomný vzťah závislosti premenných osobností a hodnotová orientácia. Hodnotová orientácia tvorí najdôležitejšiu súčasť vnútornej

štruktúry osobnosti, odráža jej životné skúsenosti, umožňuje rozlišovať podstatné od nepodstatného, významné od nedôležitého. Jedinec nemôže existovať bez hodnotovej orientácie. Každý človek má svoj hodnotový rebríček, ktorý sa mení v závislosti od mnohých faktorov a skutočností. Závisí od:

- osobnosti,
- veku jedinca,
- stupňa adaptácie na sociálne okolie,
- kultúrneho prostredia,
- vzdelania.

Okrem determináčného charakteru správania, ktorý hodnotová orientácia nadobúda, je nesporným faktom, že hodnotová orientácia je *produktom socializačného procesu*. Hoci mnohí autori uvádzajú, že východiskom vzniku hodnotovej orientácie sú potreby, v prevažnej miere možno hodnotové orientácie považovať za výsledok procesu socializácie (Ištvániková – Čižmárik, 2006 a iní).

Hodnotové orientácie nadobúdajú svoju štruktúru i vplyvom sociálnych rolí, ktorých nositeľom je každý jednotlivec. Na vznik a formovanie hodnotových orientácií pôsobia spoločne s exogénnymi činiteľmi aj endogénne činitele ako vek, pohlavie, temperament, charakter a vlastnosti osobnosti, ktoré majú významný facilitačný a inhibičný vplyv na osvojenie a zvnútorňovanie spoločenských noriem a hodnôt a na ich premenu na reálne hodnotové orientácie jednotlivcov (Nakonečný, 2000, 2009).

V procese tvorby hodnotovej orientácie sa kladie dôraz práve na socializáciu pretože práve jej prostredníctvom sa každý jednotlivec učí žiť s ľuďmi a medzi ľuďmi. Uvedený výsledok socializácie je dôležitou skutočnosťou pre utváranie hodnôt, ktoré nemôžu byť orientované len na individuálne záujmy a potreby, ale aj na kontakty s inými ľuďmi. V dôsledku socializačného procesu vzniká u človeka jeho základná hodnotová orientácia, ktorá je v mnohom determinovaná kvalitou exogénnych činiteľov, predovšetkým výchovného pôsobenia. Z ďalších významných exogénnych činiteľov hovoríme o životných podmienkach, príslušnosť jednotlivcov k rozdielnym spoločenským triedam či skupinám v rámci určitej spoločnosti, tiež materiálne podmienky života ľudí, sociálno-kultúrny systém spoločnosti.

Slovami autorov Eyre (2013) môžeme konštatovať, že ľudský život je príliš krátky na to, aby každý človek všetko objavoval vždy od začiatku. Dôležitou našou rodičovskou povinnosťou preto je naučiť svoje deti všetko to, čo sme sa počas života sami naučili a čo máme osobne overené. V detskom veku je dôležité dostať určitý základ, ktorý sa potom v priebehu života metódou „pokus-omyl“ postupne modifikuje.

4.2.1 Znaky hodnotovej orientácie

Hodnotovej orientácii, predovšetkým jej klasifikácii, nemožno uprieť kontext z hľadiska jednotlivca a spoločnosti. Teda hodnotovú orientáciu vnímame ako individuálnu (individuálny systém hodnôt) alebo sociálnu, tzn. hodnotová orientácia, ktorá zahŕňa hodnoty prevládajúce v sociálnej skupine či kultúre, do ktorej jedinec patrí. (Schusterová, 2007).

Ak teda pripustíme, že existuje individuálny aj sociálny hodnotový systém, potom sa ľudia musia rozhodovať, či sa budú správať v súlade s očakávaniami iných (a teda v súlade so sociálnou hodnotovou orientáciou) alebo v súlade so svojimi individuálnymi hodnotami. Buď uspokojia svoju vlastnú hodnotovú orientáciu alebo budú konformní s hodnotovou orientáciou iných.

V teórii i výskumoch, ktoré zdôrazňujú dôležitosť osobnej autonómie pre duševné zdravie (napr. Deci, Ryan, 1995, podľa Rohanovej, 2000), bol naznačený optimálny spôsob zmiernenia každodenných konfliktov medzi individuálnymi a sociálnymi hodnotovými orientáciami. Tento spôsob spočíva v správaní sa predovšetkým podľa vlastnej hodnotovej orientácie. Pre niektorých ľudí (napr. pre tých, ktorí sú hodnotovo orientovaní na hodnotový typ konformita) môže byť správanie sa v súlade s hodnotovými orientáciami iných (so sociálnou hodnotovou orientáciou) zároveň i v súlade s ich individuálnou hodnotovou orientáciou.

Väčšia hodnotová orientácia jedinca na jednotlivé hodnotové typy hodnotového systému môže byť spojená s istým optimálnym zladením so sociálnou hodnotovou orientáciou. Napr. pre človeka s hodnotovou orientáciou na hodnotový typ hedonizmus môže byť takýmto optimálnym zladením čokoľvek, čo je v súlade so sociálnou hodnotovou orientáciou a čo mu prinesie čo najviac pôžitku, resp. čo najmenej bolesti.

Zo sociologického hľadiska (Krajčová - Pasternáková, 2009) sú hodnoty vo svojej podstate rozdelené na materiálne, sociálno-politické a duchovné. Ich hierarchia sa formuje na základe prežitých skúseností jedinca v súčinnosti s ovplyvňovaním prostredníctvom spoločenskej mienky.

Hodnotová orientácia a predovšetkým jej vnímanie a teda aj definovanie reflektuje aktuálny spoločenský stav a teda aj zmeny, ktoré v spoločnosti prebiehajú. Tak ako to vo svojich odborných príspevkoch a prácach dokumentujú viacerí autori. Pedagogický slovník hovorí (Průcha a kol., 2009), že hodnotový systém čiže hodnotová orientácia je hierarchicky usporiadaný súbor hodnôt, ktorý odráža reálne dôležitosť hodnôt, ktoré zdieľa určitá skupina populácie v určitom období.

Pri opise hodnotovej orientácie nemôžeme prehliadnuť ani vonkajšie prostredie (spoločnosť) a teda musíme do našej deskripcie premietnuť aj vysokú mieru flexibility, ktorú so sebou priniesla doba ako taká. Ako opisuje Sičák (2011) mení sa doba ale aj ľudská spoločnosť, tým aj jej morálne normy, potreby, spoločenské záujmy i činnosť človeka. V priebehu týchto spoločensko-dejinných procesov dochádzalo k zmene hodnotovej orientácie jednotlivcov i spoločnosti.

Všeobecne možno konštatovať, že v súčasnej spoločnosti sa proces socializácie človeka uskutočňuje v úplne nových podmienkach v porovnaní so socialistickou minulosťou Sičák (2010). Za pár rokov nového tisícročia možno povedať, že jeho začiatok sa vyznačuje špecifickými často aj protichodnými tendenciami. Súčasné spoločenské procesy nesú so sebou nielen nové vývojové tendencie, ale aj množstvo nových negatívnych prejavov. Tieto zmeny v kategóriách spoločensko-ekonomických, politických a kultúrnych zmien v spoločnosti popisuje práca Ištvánikovej a Čižmárika (2006). Dané zmeny priniesli na jednej strane širšie spektrum informácií, slobodu prejavu, možnosti sociálnej mobility, vzdelávania, cestovanie, rozmanitosť tovaru a služieb, na druhej strane došlo k prehĺbovaniu sociálnej nerovnosti, k zhoršovaniu medziľudských vzťahov, k zvýšeniu kriminality, korupciám, rastu nezamestnanosti, mravnému relativizmu a hodnotovému chaosu.

Aktuálne problémy rozvoja spoločnosti a ich riešenie zasahujú aj do spôsobu života ľudí, do procesu jeho kvantitatívnych zmien vrátane postojov k životu a hodnotovej orientácie. Každý človek sa pokúša riešiť spoločenské javy a procesy na

základe svojich schopností a predstáv. Treba jednoznačne povedať, že v tomto smere nemáme veľké možnosti rozhodovacieho výberu. Nejde len o schopnosti a vedomosti človeka, ale hlavne o jeho potreby a záujmy, ktoré sú ovplyvňované rôznymi situáciami a podmienkami, v ktorých sa človek v konkrétnom čase nachádza. Človek mnohokrát hodnotí situáciu bez ohľadu na čas a podmienky čo je veľmi chybné. Dnešné skutočnosti dali do pohybu základy dlhodobo budovaných istôt a zároveň narúšajú tradičné hodnoty, hodnotové systémy a hodnotové orientácie človeka (Sičák, 2010).

Odrážalo sa to vo vzájomných vzťahoch i postojoch k iným ľuďom, názoroch, myšlienkach i normách a správaní človeka. Javy, ktoré sa dejú v spoločnosti a problémy, ktoré vznikajú, zasahujú celú spoločnosť i jednotlivcov, ktorí citlivo reagujú na každú zmenu. I keď sa podmienky a okolnosti života menia, a dnešnej dobe obzvlášť dynamicky, hodnotová orientácia v základných univerzálnych hodnotách je relatívne stála. Na jej utváraní hlavne u mladej generácie sa podieľa rodina, miesto prežívania života, kultúra, tradícia, škola, pracovisko, priatelia a záujmová činnosť. U staršej generácie môžeme konštatovať, že hodnotovú orientáciu utvárajú aj piliere ako osobnostné životné skúsenosti, poznanie rôznych myšlienok, názorov, presvedčení, postojov, životnej filozofie, viery. Práve tu vidieť medzigeneračný posun a markantný posun vo vnímaní hodnotovej orientácie v súvislosti s pokrokom doby vo viacerých jej aspektoch.

Ak súhlasíme s predstaviteľmi existenciálno-kognitívnej psychologickéj školy Frankl, Popielski (Kľčovanská, 2007) uvádzajúcimi, že vnútorná hodnotová orientácia človeka rozhodujúcou mierou koreluje s jeho duševným zdravím, je potom nutné venovať ešte väčší dôraz na formovanie hodnotovej orientácie súčasných mladých členov spoločnosti. Zároveň považujeme za dôležité hľadať rozdiely medzi dospelou a mladou generáciou v jej hodnotových orientáciách, pomenovávať aspekty týchto rozdielov aj medzi dospelou vzorkou populácie a vnímať ich špecifickosť s ohľadom na vybrané kategorizačné kritériá našej práce.

Väčšia diferencovanosť a variabilnosť hodnotovej orientácie ovplyvňuje vývin osobnosti pozitívnym a stabilným smerom. Zdravá hodnotová orientácia obsahuje skôr viac približne rovnako dôležitých hodnôt, než malý počet extrémnych hodnôt (Lukasová, 1997). Hodnotová orientácia tak predstavuje jeden z najdôležitejších komponentov psychického vývinu, duševnej zrelosti a duševného zdravia človeka.

Zaujíma dôležitú formačnú úlohu pri rozvoji osobnosti človeka, podieľajú sa na organizovaní štruktúry osobnosti.

4.2.2 Zovšeobecnenie znakov hodnotovej orientácie

Ak by sme v rámci nami preštudovaných prameňov, zaoberajúcich sa témou hodnôt a hodnotovej orientácie človeka v rôznych kontextoch, mali pomenovať niektoré, z nášho pohľadu zaujímavé zovšeobecnenia, boli by to tieto:

- **Príznačnosť hodnôt pre každého človeka** – bez ohľadu na pohlavie, postavenie či národnú príslušnosť sú hodnoty neoddeliteľnou súčasťou každého z nás. Ich usporiadanie či preferencia na základe individuálnych priorít smeruje prežívanie nášho každodenného života.

Činiteľov, ktoré pôsobia na hodnoty každodenného života je nespočetné množstvo. Myslíme si, že aj napriek tomu, že hodnotový systém je individuálny a samostatný najmä v období dospievania významne ovplyvňujú tvorbu hodnôt a hodnotového systému faktormi „širšieho prostredia“. Tým máme na mysli, lokalitu, v ktorej človek žije, kultúru, ktorej je príslušníkom, či dobu, v ktorej práve žije. Toto prostredie ovplyvňuje jedinca i rodinu, sociálne interakcie, vzdelávacie inštitúcie. Individuálne hodnotové systémy sú pomerne stabilné a determinujú zaradenie osobnosti v rámci spoločnosti – po vytvorení vlastného systému hodnôt počas obdobia detstva a dospievania, si každý človek z týchto vytvorí svoju hodnotovú orientáciu, prostredníctvom ktorej potom aktivuje svoje správanie či prežívanie života.

Krajčová a Pasternáková (2009) uvádzajú, že „človek nie je od prírody ani dobrý ani zlý“. Každopádne do hodnotovej oblasti vstupuje v prvom rade ako kultúrna bytosť. Výchovou sa stáva dieťa „človekom“ vyformovaným k obrazu hodnôt, v duchu ktorých je vychovávané a prostredníctvom ktorých je smerované vo svojom rozvoji.

Časový horizont akejkolvek úpravy, či dokonca zmeny v hodnotovom reťazci, býva zvyčajne dlhší. Akákoľvek dynamická zmena alebo zásah do ustálených hodnôt býva faktorom, ktorý zasiahne do osobnosti človeka nežiaducim spôsobom. Na základe

základnej hodnotovej štruktúry človeka potom môžeme profilovať určité kategórie a skupiny ľudí.

- **Systém hodnôt človeka je ucelený, avšak reagujúci na vonkajšie i vnútorné zmeny** – v každom okamihu ľudského bytia tvorí aktuálny hodnotový reťazec komplexný celok. Nakoľko je však priebeh života dynamický (meniaci sa), počas neho hodnoty modifikujeme, prijímame nové, prípadne ustupujeme od zaužívaných. Hodnotový systém prispôsobujeme tak, aby naša motivácia a aktivácia nášho správania boli v súlade s vnútorným prežívaním našej osobnosti.

V kontexte súvislostí hodnôt a hodnotovej orientácie mladých ľudí a ich vzdelávania a výchovy poukazuje Zelina (2011) na to, že výchova sa nedá rozdeliť na pedagogiku a psychológiu, pretože existuje iba osobnosť, človek. Pri tejto téme je dôležité, položiť si otázku, ako a k akým hodnotám sú vedení žiaci v školách. Pri analýzach fungovania osobnosti z psychického hľadiska bolo zistené, že najčastejšie človek hodnotí predmety, javy a situácie. Hodnotenie je základom tak vzdelávania ako aj výchovy. Za paradox Zelina považuje, že tento proces sa na školách vlastne vôbec neučí a netrénuje. Naučiť sa hodnotiť má veľký význam pre celý život človeka. Dôležitou je metodika výchovy k hodnotám, ktorá by mala mať za následok všeobecnú zručnosť a spôsobilosť pri hodnotení. Axiologizácia je považovaná za nadstavbový prvok nad aplikačnými oblasťami hodnotenia.

Pokiaľ chce pedagóg vychovávať žiakov k hodnotám, mal by mať on sám ako osobnosť dobré hodnotiace myslenie, prostredníctvom ktorého ďalej rozvíja axiologizáciu. Zvládnutie štruktúry a postupu hodnotenia je základom progresívnej výchovy, ktorá je nápomocná každému človeku pri tvorbe vlastných hodnotových systémov a zbere životných skúseností, ktoré priebežne hodnotí každý z nás.

Ďalšiu súvislosť podpory tvorby žiaducej hodnotovej orientácie u detí a mládeže a používania správnych metód pri výchove a vzdelávaní môžeme vidieť v príklade, ktorý dávajú dospelí. Či už pedagógovia, rodičia alebo ostatní. Eyre (2013) uvádza, že je potrebné byť príkladom pre deti a dospievajúcich. Za veľmi dôležité považujeme „byť príkladom“ v tolerancii k ostatným. Základom zdravých vzťahov ako aj rešpektovania

iných je podľa nás posilňovanie schopnosti tolerancie voči inému životnému štýlu, farbe pleti, či vierovyznaniu, ktoré sú pre človeka často základnými determinantami hodnôt a hodnotovej orientácie. Akákoľvek odlišnosť môže byť priestorom pre nové skutočnosti a vzdelávanie sa.

Cieľom axiologizácie by mala byť snaha o sebareguláciu, ktorá je žiaducim výsledkom procesov hodnotenia a významná metóda rozvoja osobnosti človeka. Autoregulácia (sebaregulácia) je nástrojom systému osobnosti človeka (Zelina, 2011).

4.3 Výsledky skúmania hodnotovej orientácie mladých ľudí

Pre smerovanie spoločnosti je dôležité analyzovať hodnoty a ich ponímanie mladými ľuďmi, pretože každá nastupujúca generácia vytvára budúcnosť celej spoločnosti, dokonca sme toho názoru, že celého nášho ľudstva. Proces tvorby či zmien hodnôt a ich prejavovania sa navonok v spoločnosti je z pohľadu dĺžky života človeka dlhodobý. Ak by sme však dôležitosť hodnotového smerovania mladých ľudí podcenili, nápravné opatrenia alebo „návrat“ k správnym hodnotám, by bol rovnako dlhodobý a máme za to, že oveľa náročnejší pre niekoľko generácií.

Stotožňujeme sa s názorom Eyra (2013), ktorý poukazuje na dôležitosť vstěpovania hodnôt deťom od ich ranného veku. Učiť deti či dospievajúcich uznávať základné morálne hodnoty je správne, čo potvrdzujú aj mnohé výskumy. Podporuje to rozvoj zmyslu pre samostatnosť, sebadôveru a nezávislosť.

Z chronológie výskumov rokov 2000 až 2009, ktoré boli v súvislosti s hodnotami mladých ľudí realizované na Slovensku môžeme vidieť, že sú úzko prepojené s ich životným štýlom, postojmi či vplyvom informačných technológií. Tieto zaznamenávajú veľmi dynamický progres a zaujali dôležitú pozíciu v hierarchii vplyvov na zmeny hodnôt mladých ľudí. Výskumy realizoval Ústav informácií a prognóz školstva v rokoch 2000-2009, ktoré boli zamerané na životný štýl mladých ľudí a ich hodnotovú orientáciu v rámci rôznych oblastí skúmania.

V rokoch 2000-2001 to boli:

- názory a postoje mladých ľudí na zmysel života, životných cieľov a k samotnému životu;
- špecifikácia systému ich hodnôt a hodnotovej orientácie;
- analýza spôsobov trávenia voľného času a životného štýlu;
- oblasť osobnej spokojnosti, pohľadu na budúcnosť a postoj k životu.

V roku 2003 celoslovenským výskumom skúmali životný štýl a hodnoty mládeže aj v oblasti názorov na európske občianstvo, či integračné zámery v súvislostiach s Európskou úniou.

Roky 2004 – 2006 riešili z nášho pohľadu zaujímavú výskumnú úlohu – mládež, životný štýl a tolerancia, kde boli zakomponované aj otázky v kontexte spolužitia rôznych národov a národností, či antisemitizmu.

V roku 2007 sa do predmetu záujmu výskumov dostal vplyv médií a moderných informačných technológií na životný štýl mladých ľudí v Slovenskej republike, čo súvisí s nami spomínaným globálnym rozvojom tejto oblasti na celom svete.

V tejto súvislosti je dôležité spomenúť aj veľké nebezpečenstvo, ktoré vyplýva z rozvoja médií a moderných informačných technológií. Podľa autorov Seilerová – Seiler (2008), najefektívnejšia manipulácia s ľuďmi sa zdá byť taká, ktorá je zmyslovo názorná a pomerne jednoduchá. Spočíva v tom, že prostredníctvom médií je možné dať konkrétnym hodnotovým stereotypom určitú personifikáciu hodnôt – mravných, politických, estetických.

V roku 2009 bol realizovaný výskum na tému „Životný štýl mládeže“. Prostredníctvom zohľadnení širších súvislostí z pohľadu časového obdobia (200-2009) ako aj z pohľadu oblastí skúmania, boli vyvedené závery označujúce vývojové trendy. Okrem toho boli predmetom skúmania aj názory mladých ľudí týkajúce sa ekologického povedomia a zdravého životného štýlu. Počet respondentov všetkých uvedených výskumov bol takmer 8000 mladých respondentov vo veku 15 – 26 rokov.

Z pohľadu autorov Eyre (2013) je šťastie človeka do značnej miery závislé od preferovaných hodnôt človeka. Pokúsil sa označiť „univerzálne“ hodnoty, ktoré by mali byť základom pre tvorbu hodnôt pri výchove dieťaťa. Podľa neho rešpektovaná a univerzálne prijateľná hodnota je prospešná tak pre človeka, ktorý ju uznáva, tak i pre

ľudí, s ktorými v duchu týchto hodnôt človek pristupuje a zaobchádza. Jeho zoznam hodnôt je rozdelený na „hodnoty bytia“ (Kto sme) a na „hodnoty dávania“ (čo dávame druhým). Medzi prvé patria poctivosť, odvaha, mierumilovnosť, samostatnosť a výkonnosť, sebadisciplína a striedmosť, vernosť a zdržanlivosť. Do druhej kategórie radí oddanosť a spoľahlivosť, rešpekt a úctu, lásku, nesebeckosť a citlivosť, vľúdnosť a srdečnosť, spravodlivosť a milosrdnosť.

Ak by sme nadviazali na vyššie uvedené hodnoty a hľadali prepojenie s reálnym životom mladých ľudí na Slovensku, nami uvedený výskum determinuje úroveň preferencií jednotlivých hodnôt. Výsledkom výskumu je zistenie piatich hodnôt mladých ľudí, ktoré boli v uvedenom časovom období tými najpreferovanejšími. Sú medzi nimi zamestnanosť, manželstvo a deti, harmonický život, zdravie a priateľstvo. Zamestnanosť môžeme „spojiť“ so samostatnosťou a výkonnosťou, manželstvo a deti s oddanosťou, láskou, vernosťou a zdržanlivosťou, harmonický život s poctivosťou, mierumilovnosťou, spravodlivosťou a milosrdnosťou, zdravie so sebadisciplínou a striedmosťou, priateľstvo s rešpektom, úctou, nesebeckosťou a srdečnosťou.

Obr. 2 Preferované hodnoty mladých 2000 – 2009

	2000	2001	2003	2006	2007	2009
sloboda	36,3	41,1	34,7	42,4	35,8	36,8
sebarealizácia	26,5	30,6	32,9	30,0	31,7	28,6
zamestnanosť	61,1	61,4	62,4	54,4	57,6	58,9
harmonický život	52,9	51,1	52,8	49,3	53,0	56,4
tolerancia	19,0	15,7	14,7	17,5	14,3	13,7
morálka	7,4	6,4	7,2	8,1	10,4	7,0
náboženstvo	13,4	11,0	7,9	9,0	10,0	9,5
priateľstvo	39,7	38,5	40,1	33,8	36,2	38,3
životné prostredie	13,5	11,7	10,0	12,9	12,5	12,0
vzdelanie	22,4	21,5	26,0	21,1	22,0	23,0
voľný čas	19,9	23,0	21,7	21,5	23,8	24,5
zdravie	44,1	39,0	35,0	31,7	36,1	26,8
manželstvo a deti	59,4	56,3	62,5	46,2	52,9	57,4
peniaze	33,9	38,2	38,9	35,7	33,2	34,6
spoločenské princípy	8,3	6,4	7,3	6,4	4,5	5,9
vlastenectvo	1,9	1,5	1,8	1,3	1,7	3,3
solidarita	5,8	6,8	6,5	4,0	5,0	5,9
právo	5,3	5,3	3,5	3,1	4,5	5,0
iné	2,2	1,4	0,5	0,2	0,7	0,7

Zdroj obr. 2: Iuventa (2013)

Z obrázku 2 je vidieť, že zamestnanosť (a teda ekonomická istota) je za celé obdobie považovaná za najpreferovanejšiu hodnotu mladých ľudí a trend jej dôležitosti je síce v absolútnych hodnotách mierne klesajúci, avšak stále dosahuje najvyššiu hodnotu. Takmer o 4 % narástol význam potreby žiť harmonický život. Hodnota priateľstva dosahuje pomerne stabilné výsledky a je z pohľadu hodnôt pre človeka veľmi dôležitá. Veľmi podobný trend, aj keď o takmer 20 % vyššie percento dosahuje manželstvo a deti. Po práci je druhou najdôležitejšou hodnotou človeka. Za prekvapivý výsledok považujeme trend v ponímaní hodnoty zdravia. Jeho pokles za 9 rokov je zo 44 % až na takmer 27 %. Môže to znamenať, že vzhľadom na charakter doby narastá potreba preferovania iných hodnôt, alebo je tento trend spôsobený vekovou skladbou respondentov. Nakoľko to boli mladí ľudia vo veku 15 až 26 rokov. Hodnote zdravia, vzhľadom k tomu, že väčšinou ešte nie sú konfrontovaní s výskytom ochorení, neprípisujú takú dôležitosť, ako by to mohlo byť, ak by skladba respondentov bola vo vyššej vekovej kategórii. Pomerne tesne a s vyrovnaným percentuálnym výsledkom za uvedenými piatimi najpreferovanejšími hodnotami umiestnila hodnota sloboda a peniaze. Je možné nájsť úzke prepojenie medzi jednotlivými výsledkami trendov z týchto výskumov. Hodnota slobody je úzko spätá so slobodou finančnou, a teda zamestnanosťou a v konečnom dôsledku i peniazmi. S tým súvisí aj harmonický život v rodinnom prostredí, zdravie človeka a dôležitosť priateľov, ktorými sa obklopujú nie len mladí ľudia, ale každý človek.

Otázky ku kapitole:

- 1.** Uveďte – podľa Vášho názoru - najvýstižnejšiu definíciu hodnôt v ľudskom živote.
- 2.** Vlastnými slovami vysvetlite pojem „hodnotová orientácia“.
- 3.** Napíšte/opíšte aspoň 3 konkrétne situácie zo školského prostredia v oblasti odlišnej hodnotovej orientácie žiakov strednej odbornej školy, opíšte reakciu učiteľa a vyjadrite súhlasné, alebo nesúhlasné stanovisko s jeho reakciou.
- 4.** Vytvorte postupnosť piatich krokov pri mapovaní hodnotovej orientácie v edukačnej práci učiteľa strednej odbornej školy.

5. Pomenujte 3 pozitíva a 3 možné negatíva aktuálnej hodnotovej orientácie žiakov stredných odborných škôl z hľadiska edukačnej práce učiteľa strednej odbornej školy.
6. Vzájomnými rozhovormi vytipujte 5 tém, v ktorých je nevyhnutné poskytovanie výraznejšej podpory tvorby spoločensky priaznivej hodnotovej orientácie v edukačnej práci učiteľa v podmienkach stredných odborných škôl a navrhnite konkrétne kroky k zmene alebo k zlepšeniu situácie v praxi.

Zoznam informačných prameňov:

BIELIKOVÁ, M. a kol. 2013. *Mládež a životný štýl – trendová analýza za roky 2000-2009*. KomPrax. Bratislava: IUVENTA, 2013, 65 s. Dostupné na: <https://www.iuventa.sk/files/ml%C3%A1de%C5%BE%20a%20%C5%BEivotn%C3%BD%20%C5%A1t%C3%BDl%202013.pdf>

BROŽÍK, V. 2004. *Hodnotenie a hodnoty*. Nitra : UKF, 2004. 248 s. ISBN 80-8050-680-9.

DIATKA, C. 2007. *Fyzika a etika II*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie UKF Nitra. Nitra 2008. ISBN 978-80-8094-312-7.

ĎURIČ, L. - BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia; terminologický a výkladový slovník*. Prvé vydanie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. ISBN 80-08-02498-4.

EYRE, L. - EYRE, R. 2013. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2013. 160 s. ISBN 978-80-262-0399-5.

HARTL, P.- HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. 1. Vyd. Praha: Portál. 2000. 774 s. ISBN 80 – 7178 – 303.

IŠTVÁNIKOVÁ, L. – ČIŽMÁRIK, M. 2006. Hodnotové orientácie. In: VÝROST, J. a kol.: *Európska sociálna sonda (ESS) - 2.kolo na Slovensku*. Prešov: Universum, ISBN 80- 89046-42-8.

KANSAYE, B. 2005. *Value orientation of minor law-breakers in the republic of Mali*. In *AFRICAN JOURNAL OF CRIMINOLOGY & JUSTICE STUDIES, AJCJS*; Volume 1, No. 2, November 2005. ISSN 15543897. Dostupné na: <http://www.umes.edu/cms300uploadedFiles/AJCJS/VOL1.2.KANSAYE%20NOTE.pdf>

KLČOVANSKÁ, E. 2007. *Hodnotová orientácia súčasnej mládeže a jej význam v pedagogickom procese*. 2007. Dostupné na: http://www.uski.sk/frm_2009/ran/2004/ran-2004-1-02.pdf

KOVÁČ, D. 2007. *Psychológiou k metanoi*. Bratislava: VEDA vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2007. ISBN 978-80-224-0965-0.

KRAJČOVÁ, N. – PASTERÁKOVÁ, L. 2009. *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity, 2010. ISBN 978-80-555-0003-4.

LISSMANN, K., P. 2010. *Hodnota človeka. Filosoficko-politické eseje*. Praha: VIZE 97, 2010. ISBN 978-80-903759-7-0.

LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*. Praha : Portál, 1997. 208 s. ISBN 80-7178-180-0.

MORAVCOVÁ, S. 2010. Preferencia hodnotových typov a hodnotovej orientácie u adolescentov. In *5. medzinárodná konferencia doktorandov odborov Psychológia a Sociálna práca*. Nitra: FSVaZ, 2010. Dostupné na: http://www.kpsv.fsvaz.ukf.sk/PhD%20konf%202010/SUBORY/PDF/05_Moravcova.pdf

NAKONEČNÝ, M. 2000. *Sociální psychologie*. 1.vyd. Praha: Academia, 2000. 287str. ISBN – 80 – 200 – 0690 – 7.

NAKONEČNÝ, M. 2009. *Psychologie osobnosti*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

NEWKOMB, T. M. – TURNER, R. H. – CONVERSE, P. E. Social Psychology. In: *A Study of Human Interaction*. LONDON: Routledge&Kegan Paul. 1965.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2013. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013.

PRŮCHA, J. a kol. 2009. *Hospodářské a sociální dějiny Československa 1918-1992, 2. díl*, Období 1945-1992, Brno, nakladatelství Doplněk, ISBN 978-80-7239-228-5.

PRUNNER, P. 2002. *Výzkum hodnot*. 1. vyd. Plzeň: 2002, s. 343. ISBN 80-7177-710-2.

ROHAN, M. J. 2000. A rose by any name? The values construct. In: *Personality and Social Psychology Review*, 4, 3, 255-277.

ROKEACH, M. 1973. *The Nature of Human Values*. New York, 1973, str. 438.

SALBOT, V. – KAČÁNI, V. *Hodnoty a výchova adolescentnej mládeže*. 2006. Dostupné na: https://cmps.ecn.cz/pd/2006/texty/pdf/salbot_kacani.pdf

SEILEROVÁ, B. - SEILER, V. 2008. *Človek – masmédiá - realita. K filozofickému „madial turn“*. Bratislava: IRIS, 2008. ISBN 978-80-89256-29-7.

SCHUSTEROVÁ, N. 2007. Vzťah hodnôt, cieľov a subjektívnej pohody. In: *Československá psychologie*, 51, č.1, s. 48 – 57. ISSN 0009-062X.

SIČÁK, A. 2002. Spôsob života a hodnotové orientácie v spoločenských procesoch regiónu východného Slovenska. In. *Člověk-dějiny-hodnoty*. Sborník materiálu z mezinárodní vědecké konference. Ostrava 2002. ISBN 80-7042-219-X.

SIČÁK, A. 2010. Hodnoty a hodnotový systém v komplexe životných daností a zmyslu života seniora. In *Elan vital v priestore medzigeneračných vzťahov. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov : BALOGOVÁ, B. (ed.), 2010. ISBN 978-80-555-0198-7.

SIČÁK, A. 2011. Špecifiká hodnotovej orientácie mládeže a staršej generácie v súčasnom spoločenskom dianí. In *Medzigeneračné mosty- vstupujeme do roka medzinárodnej solidarity. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov : BALOGOVÁ, B. (ed.), 2011. ISBN 978-80-555-0644-9.

SMÉKAL, V. 2012. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání. 3. opravené vydání.* Brno: Barrister &Principal, 2012. ISBN 978-80-87029-62-6.

VYSEKALOVÁ, J. 2004. *Psychologie spotřebitele. Jak zákazníci nakupují.* Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0393-9.

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

5 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

Súčasťou piatej 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 výukových obmedzení) a so samotnými žiakmi, rodičmi, pedagógmi.

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

Druhy pozorovaní:

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

Systematické pozorovanie

Systematické pozorovanie sa líši od náhodného, príležitostného pozorovania v niekoľkých smeroch. Predovšetkým v tom, že je vedené presným zámerom. Musíme vedieť, čo chceme pozorovať, ktoré znaky správania budeme sledovať a aké teoretické predpoklady (hypotézy) chceme overiť. Môžeme napríklad sledovať žiakov počas prestávky pri spontánnej činnosti a spontánnych sociálnych kontaktoch. 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 vzbudeniu dôvery je predovšetkým treba vedieť, prečo, kedy a ako sa pýtať, byť vecný, veľa dopredu uhádnuť a na základe toho byť schopný taktne a pohotovo reagovať.

Je veľký rozdiel medzi diagnostickým rozhovorom a rozhovorom psychoterapeutickým alebo pedagogickým. Diagnostické interview má byť spravidla zároveň obohatením skúmanej osoby, má byť pre ňu príležitosťou k 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 najdômyselnejšie testy a experimenty ho nemôžu nahradiť.

Druhy rozhovorov, ktoré môžeme použiť v škole:

- **Rozhovor**, často sa ním rozumie neštruktúrovaný prístup, má hlbší zámer, vyžaduje školeného psychológa. Rozhovor sa zvyčajne označuje ako pomocná metóda psychológie a jeho zmyslom je získať poznatky špecifického druhu, ktoré buď dopĺňajú, alebo rozvíjajú, alebo napokon overujú údaje získané inými metódami (Hyhlík - Nakonečný, 1968).

- **Interview**, štruktúrovaný prístup, t.j. rozhovor na podklade dotazníka, využívaný hlavne v sociológii, interview môže realizovať školený anketár. Názor na tieto pojmy nie je rovnaký, napr. Pavlica (2001) považuje toto rozdelenie za nepodstatné a oba pojmy považuje za synonymá. Podobne Nakonečný, M. (1999, s.37) uvádza, že „interview sa pokladá za rozhovor štandardizovaný, neštandardizovaný má viac povahu psychologickéj explorácie“.
- **Diagnostický rozhovor** sa realizuje v priamom kontakte psychológa a jedinca. Môže mať funkciu orientačnú, napr. zisťujú sa symptómy určitých prejavov jedinca a jeho postoje k určitým obsahom, alebo aj verifikačnú, keď rozhovor sa používa na overenie výsledkov získaných z iných psychologických metód.
- **Psychoterapeutický rozhovor** slúži najmä na ovplyvňovanie osobnosti a na navodenie žiaducich zmien v psychickom svete osobnosti.

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

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

5.1 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 (žiacov). Štruktúrovaný rozhovor sa môže realizovať prostredníctvom sociálnej siete, alebo priamou písomnou formou, čo vedie k tomu, že sa môže používať masovejšie.

Neštandardizovaný rozhovor (neštruktúrovaný) – kvalitatívny rozhovor

Na rozdiel od štruktúrovaného rozhovoru je tu určený len cieľ rozhovoru a okruhy problémov, ktoré sú predmetom rozhovoru. Otázky nie sú presne naformulované, prispôsobujú sa situácii a reakciám respondenta. Tento typ rozhovoru

patri 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.

5.2 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 pociťujú písomnú odpoveď ako závažnejšiu a prezradia aj to, čo v rozhovore nepovedia. Formulácia anamnestického dotazníka nebýva príliš zložitá. Anamnestický dotazník je možné, rovnako ako interview, usporiadať tak, aby jedinec so psychológom aktívne spolupracoval. V tom prípade kladieme otázky tak, aby rozumel čo najviac ich zmyslu. Predkladáme mu vlastne nové pojmy, ktoré umožňujú hlbšie zamyslenie nad sebou samým, než je normálne bežné. Pýtame sa tak, aby si jedinec uvedomoval, kam mierime, a aby objavoval

skryté súvislosti medzi udalosťami vo svojom živote. Sú veci, ktoré o sebe človek nevie, pretože mu chýba psychologický jazyk k ich vyjadreniu. Svojimi otázkami dávame veciam, doteraz nepomenovaným, konkrétnejšiu podobu. Inokedy len obyčajné pomenovanie nejakého osobného problému človeku umožní objaviť, že s ním nie je sám. Je samozrejmé, že dotazník tohto druhu môžeme s úspechom použiť len u ľudí, ktorí nám dôverujú aspoň natoľko, že sa nebudú pokúšať podať o sebe hrubo skreslený obraz.

2. záujmový dotazník slúži k zisťovaniu záujmov v zmysle relatívne všeobecných zameraní, ako je napr. estetický záujem, záujem o šport atď. Líši sa od sociologického, ktorý býva zameraný na záujmy o špeciálne predmety alebo činnosti. Sociológ môže napr. zisťovať záujem dospelých o historické romány. Nesmie nás zmiasť, 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 zaškrtnúvajú, 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.

5.3 Výkonové testy

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

Testy tohto druhu sa používajú už od konca predminulého storočia, ale ich vývoj nie je ešte zďaleka pri konci. Najmä využitie modernej počítačovej techniky vedie v súčasnej dobe k ich veľkému zdokonaleniu. Počítač môže individualizovať poradie úloh, ktoré jedinec rieši, a to na základe jeho predchádzajúcich výkonov. Po rýchlej a správnej odpovedi sa mu na monitore objaví úloha o niečo ťažšia, po nesprávnej o niečo ľahšia. Po niekoľkých odpovediach dostáva potom jedinec už len úlohy s takou obťažnosťou, že z nich asi polovicu dokáže vyriešiť správne. Výsledkom je, podľa toho, čo zvolíme, buď úspora času, alebo zvýšená presnosť merania. (Pri vyšetrovaní musíme často šetriť časom, po ktorý môžeme počítať s tým, že jedinec bude v spolupráci dostatočne motivovaný a nebude unavený alebo nasýtený množstvom podobných úloh alebo otázok. Zjavný účel výkonových testov je založený na známom predpoklade, že čím lepší výkon v nich jedinec podá, tým lepšie obstojí tiež v rôznych praktických situáciách, tým ľahšie bude chápať a bude sa učiť najrôznejším činnostiam.

5.4 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 škvrny, pripomínajúce svojou neurčitosťou mraky (niektoré sú však farebné), v ktorých možno „vidieť“ takmer čokoľvek. Pri interpretácii sa uplatní hlbinná psychológia, ešte viac však princípy, ktoré túto techniku radia k testom osobného štýlu (originalita interpretácií, schopnosť a sklon percepčne uchopiť celok, najmä tvorivým spôsobom, interpretácie škvŕn ako ľudí, zvierat či objektov v pohybe atď.) V našich podmienkach sa Rorschachom zaoberajú (Seitl - 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.

5.5 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.

5.6 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 šesťnásťfaktorový 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.

5.7 Diagnostika interpersonálnych vzťahov v podmienkach školy

Diagnostika interpersonálnych vzťahov je postavená na metodologických princípoch a zásadách psychodiagnostiky sociálnej psychológie. V oblasti diagnostiky sa to premietlo do analýzy sociálnych vlastností osobnosti, nie v izolovanej podobe, ale vo vzájomnej interakcii osobnosti s inými ľuďmi. Tento interakčný prístup sa v podstate stal kľúčovým prvkom psychodiagnostiky v psychológii vôbec, výrazne sa prejavujúci v tvorbe a existencii špeciálnych interakčných metód. Školský psychológ môže na analýzu vzťahov využiť tieto techniky:

- Dotazník interpersonálnej diagnózy – ICL (Leary – LaForge – Suczek – Kožený - Ganický, 1976);
- Dotazník interpersonálnej orientácie – FIRO –B (Kožený, 1976);
- Dotazník sociálnych zručností – SSI (Social Skills Inventory, Riggio, 1989);
- Test inkonzistencie rolí a percipovanej maskulinity – feminity muža a ženy v páre- TIR (Plánava - Možný, 1981).

5.8 Diagnostika skupín v podmienkach školy

Pri práci s triedou, hovoríme o skupine najčastejšie do 30 jedincov. V podmienkach školy na úrovni učiteľa (triedneho učiteľa, učiteľa vybraného predmetu) sa môžeme zamerať na pedagogickú diagnostiku. Kde si učiteľ v rámci svojich kompetencií mapuje jednotlivcov i celé kolektívy žiakov. Školský psychológ sa venuje psychologickéj diagnostike skupín žiakov a má k dispozícii niekoľko spoľahlivých metód. Prinášame krátke charakteristiky najčastejšie využívaných 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 „Uháďni kto?“. Podstatný rozdiel medzi Morenovou technikou a technikou „Uháďni 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:

„Uháďni kto?“

Doplň meno alebo mená tých členov skupiny, pre ktorých platia tieto charakteristiky:

1. Je to ktosi, kto je často usmiaty, spokojný, nestáňaže 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).

5.9 Diagnostika vybraných porúch v podmienkach školy

Neurotické poruchy

V porovnaní s ostatnými duševnými poruchami sa vyskytujú pomerne často v školskom veku **neurotické poruchy**. Postihujú nielen obyvateľstvo v

produktívnom veku, ale sú častou príčinou neschopnosti podať adekvátny výkon v škole. Nasledujúce charakteristiky neurotických porúch uvádzame podľa Höschla, Libigera a Švestku (2002). Všetky musia byť diagnostikované odborníkom (psychológom, psychiatrom) avšak symptomatiku si častejšie ako prvý všimne učiteľ v škole. Neurotické poruchy sú získané poruchy, pri včasnej diagnostike je možný návrat k pôvodnému stavu bez akýchkoľvek trvalých poškodení.

Úzkostné poruchy

Prejavujú sa rôznymi kombináciami telesných a psychických reakcií organizmu, ktoré nie sú vyvolané reálnym nebezpečenstvom. Vyskytujú sa buď v záchvatoch alebo ako pretrvávajúci stav (viac ako 6 mesiacov).

Fóbie

Postihnutý sa musí vyhýbať veciam alebo situáciám, ktorých sa ľudia obvykle neboja i napriek tomu, že si uvedomuje, že jeho strach je neprimeraný. Rozoznávame tri hlavné fóbické poruchy: *agorafóbia* (strach z verejných priestranstiev, preplnených miest), *sociálna fóbia* (vyhýbanie sa situáciám, pri ktorých môže byť človek pozorovaný alebo posudzovaný druhými), *špecifické fóbie* (zo zvierat, z prírodných živlov, z krvi, injekcie, zranenia, z určitých miest, ako sú tunely, výťahy, a iné).

Panická porucha

Sem patria opakované záchvaty masívnej úzkosti, ktoré nie sú obmedzené na určitú situáciu, nemožno ich predvídať. Strach zo straty vedomia, zo smrti, zo straty kontroly sprevádzajú intenzívne telesné príznaky, búšenie srdca, pocity dusenia,

závrate. *Generalizovaná úzkostná porucha* sa prejavuje najčastejšie ako voľne plynúca úzkosť, ktorá sa týka každodenných záležitostí a ich zvládania, telesné príznaky sú svalové napätie, roztrasenosť, potenie.

Obsedantno-kompulzívna porucha

Základné príznaky poruchy sú obsesie a kompulzie (úzkosť a vyhýbavé správanie). Môžu sa vyskytovať v rôznych formách. Obsesie ako vtieravé myšlienky, slová, heslá, pochybnosti, presvedčenia, predstavy, obrazy, impulzy. Sú rušivé, subjektívne nepríjemné, ale postihnutý vie, že sú produktom jeho mysle. Spôsobujú mu nadmerné napätie až strach, pretože význam týchto myšlienok si vysvetľuje ako vlastnú skazenosť a obáva sa možnosti ich uskutočnenia. Postihnutý sa teda snaží tieto myšlienky neutralizovať alebo vykompenzovať, čo prebieha formou nutkavého aktu – kompulzie, prípadne rituálu (činnosť zložená z niekoľkých kompulzií). To prinesie dočasnú úľavu.

Prvotný býva nechcený nápad – obsesia, ktorá navodí úzkosť. Úzkosť je potom dočasne znížená kompulziou. To však sekundárne vyvoláva pocit hanby z nezmyselnosti vlastného konania. Celkové napätie sa zvyšuje, objavujú sa ďalšie obsesie a symptomatológia sa rozrastá. Pridružuje sa vyhýbavé správanie, ako pasívna forma obrany. Najčastejšie obsahy obsesií: znečistenie tela, infekcia, zavinenie nejakej katastrofy (napr. požiaru).

Reakcie na závažný stres a poruchy prispôbovania

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 prispôbovania. Skupina týchto porúch je vždy priamym následkom akútneho ťažkého stresu alebo pokračujúcej traumy. Prejavujú sa ako maladaptívne reakcie, pretože

narušujú mechanizmy úspešného vyrovnávania sa so závažnou situáciou. Patria sem: akútna reakcia na stres, posstraumatická stresová porucha, poruchy prispôsobovania. Vyvolávajúce faktory môžu byť napr. strata blízkej osoby, choroba. Zmeny v škole, konflikty v rodine, narodenie súrodenca a pod. V smere rozvoja poruchy je dôležitá adaptačná kapacita jedinca, ide o schopnosť vyrovnáť sa s určitým druhom problémov (prispôbiť sa im alebo ich riešiť). *Adaptačná kapacita* je podmienená genetickou výbavou, sociálnymi spôsobilosťami a osobnostnými črtami jedinca. Príznaky, ktoré môžeme pozorovať: depresívna nálada, úzkosť, obavy. Porucha sa často objaví do jedného mesiaca po výskyte stresogénnej udalosti alebo životnej zmeny. Vo väčšine prípadov odznie do 6 mesiacov bez zásahu odborníka.

Anorexia mentalis

Základným prejavom mentálnej anorexie je patologický strach z obezity spojený s odmietaním potravy. Fóbia z tučnoty je spojená s fóbiou z potravy. Potreba chudnúť, teda i obava z jedla má nutkavý charakter, nie je ovládateľná vôľou. Obmedzovanie príjmu potravy a znižovania telesnej hmotnosti chápe chorý jedinec ako svoju hlavnú úlohu. Nejde tu o nechutenstvo, cieľom je potlačiť pocit hladu, zvládnuť ho a tým si potvrdiť vlastnú silu. Otázka pre hľadanie príčiny je: „Prečo je pre jedinca tak dôležité mať pod kontrolou stravu?“. Porucha má za následok spomalený psychosexuálny vývin u dievčat (ale aj u chlapcov) v adolescencii. Pri rozvinutej forme je dievčina extrémne vychudnutá, so zníženou hmotnosťou. 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 zmierňovať s dozrievaním CNS, pretrvávajú v porovnaní s jedincami v bežnej populácii rovnakého veku, pretože aj ich správanie sa vplyvom dozrievania mení. Problémy sú často spojené s neschopnosťou dodržiavať pravidlá správania a prevádzať opakovaně po dlhšiu dobu určité pracovné výkony. Tieto evidentné biologické deficity ovplyvňujú interakciu dieťaťa s rodinou, školou a spoločnosťou (Barkley, 1990).

Jedinci s ADHD sú rizikovou skupinou z hľadiska **antisociálneho správania**. Veľmi často vyrastajú v dysfunkčnej rodine, medzi príbuznými sa môžu vyskytovať

psychopatologické prejavy (Barkley uvádza, že v skupine detí diagnostikoval rovnaké príznaky u 25 % rodičov. Barkley, 1990). V tejto skupine je väčšia pravdepodobnosť pretrvávania problémov v adolescencii a v dospelosti, niektorí autori uvádzajú až 30–50 % jedincov. Ďalšími príznakmi sú: znížené výkony v škole, agresivita, problémy s nadväzovaním kontaktov s vrstovníkmi, neznášanlivosť, neschopnosť podriaďiť sa autorite a všeobecne uznávaným pravidlám, agresívne riešenie interpersonálnych problémov.

V skupine jedincov s ADD sa neobjavuje impulzivita a hyperaktivita, viac problémov je v oblasti pozornosti a v percepčne motorických úlohách.

Zatiaľ čo deti s ADHD majú problémy s udržaním pozornosti, pre túto skupinu je charakteristická neschopnosť zamerať pozornosť na nejakú činnosť. Barkley (1990) uvádza, že v skupine detí s ADD sa poruchy učenia objavujú oveľa častejšie ako v skupine s ADHD.

Termín ODD sa u nás doteraz nepoužíva. Charakteristické je opozičné správanie, agresivita, nadpriemerná neznášanlivosť, hádavosť, oslabená sebakontrola. V skupine detí s ADHD je približne 60 % detí s ODD (Barkley, 1990).

V súčasnosti väčšina autorov uvádza, že ide o poruchy na sebe nezávislé, pričom sa môžu objavovať jedinci, u ktorých sa obidve postihnutia vyskytujú súčasne. Barkley (1990) uvádza, že 20-25 % detí s ADHD trpí poruchami čítania. Du Paul (1994) diagnostikoval medzi deťmi s ADHD 20-40 % detí s dyslexiou. Charakteristickým rysom detí s dyslexiou je deficit v jazykovom systéme, predovšetkým v oblasti fonemického uvedomenia, zatiaľ čo u detí s ADHD sú hlavnou charakteristikou problémy v správaní. Prínosom pre prax sú vždy určité záväzné kritéria pre danú symptomatiku.

Jednými z najpoužívanějších sú **kritéria ADHD** Americkej psychiatrickej asociácie, prispôsobené 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 oddŕaľuje plnenie školských i domácich úloh, ktoré vyžadujú intenzívne mentálne úsilie.
- Často stráca veci potrebné v škole a v záujmových útvaroch.
- Často sa nechá rozptýliť cudzími podnetmi (nepatriacimi k veci).
- Často zabúda pri dennej činnosti.

B. Aspoň štyri z nasledujúcich symptómov hyperaktivity - impulzivity pretrvávajú u jedinca aspoň 6 mesiacov na takom stupni, ktorý je nezlučiteľný s vývojovou úrovňou jedinca:

- Často trepe rukami alebo nohami, vrtí sa na stoličke.
- Často opúšťa miesto v triede alebo v situácií, v ktorej sa očakáva, že bude sedieť.
- Často behá dookola v situáciách, kde je to nevhodné.
- Často nie je schopný pokojne sa hrať alebo vykonávať pokojnejšiu činnosť vo voľnom čase.
- Často vyhrkne odpoveď nepočkajúc na celú otázku.
- Často má problémy pri státí v rade, pri hrách alebo skupinových činnostiach.

Klasifikácia vývinových porúch učenia

Skôr, ako sa budeme venovať klasifikácií vývinových porúch učenia, musíme si predstaviť najčastejšie používané pojmy v súčasnosti ako:

- *Hendikep* – dôsledok trvalého postihnutia na jedinca, znevýhodnenie.
- *Defekt* – výrazné a trvalé postihnutie orgánu či funkcie od normy.
- *Porucha* – zhoršenie funkcie typicky na prechodný čas.
- *Deviácia* – dôsledok trvalého postihnutia na jedinca, znevýhodnenie.
- *Postihnutý jedinec* – človek s trvalým poškodením v oblasti telesnej, mentálnej či zmyslovej, ktoré mu bránia splniť podmienky vzdelávacieho procesu.

Všetky uvedené termíny nesú v sebe náboj diskriminácie a majú silne stigmatizujúci aspekt. Zároveň označujú problémy, ktoré sa typicky objavujú od narodenia alebo v počiatočných fázach vývinu. Podľa (Edelsberger - Kabele, 1988) je defektivita porucha integrity alebo celistvosti človeka, t. j. porucha dialektickej jednoty organizmu a jeho prostredia, najmä spoločenského a prejavuje sa v poruche spoločenských vzťahov, špeciálne vo výchove, vzdelaní, práci. Títo autori uvádzajú zároveň komplexné členenie porúch z viacerých hľadísk ako je klasifikácia porúch podľa stupňa: ľahké chyby a poruchy, chyby stredného stupňa, ťažké poruchy.

Klasifikácia porúch podľa druhu zahŕňa:

- *poruchy správania* - amorálne, disociálne, asociálne, antisociálne;
- *mentálne poruchy* - mentálna retardácia, oligofrénia, demencia;
- *poruchy reči* - nehovorenie, oneskorený vývoj reči, poruchy výslovnosti, neurózy reči, orgánové poruchy reči;
- *poruchy sluchu* - hluchota, nedoslýchavosť;
- *poruchy zraku* - slepota, slabozrakosť, tupozrakosť;
- *poruchy telesného vývoja* - telesné chyby, obrny;

- *chronické choroby;*
- *zvláštnu skupinu tvoria kombinované poruchy.*

Pri klasifikácii je možné vychádzať z poznatku, že všetky špecifické/vývinové poruchy učenia sú podmienené výskytom LMD. Odborníci sa zhodujú v tom, že všetky poruchy učenia sú ľahké mozgové dysfunkcie (LMD), ale nie naopak. LMD je ďaleko širší pojem. Na pomoc všetkým, čo sa stretávajú s problémom špecifických porúch učenia pracuje množstvo organizácií v mnohých krajinách sveta, tak napríklad už v 80. tých rokoch minulého storočia existovala Medzinárodná študijná skupina pre deti s potrebou špeciálnej výučby so sídlom v Anglicku. Pomáha postihnutým deťom tak, že pomáha vzdelávať učiteľov, ktorí s nimi pracujú. Chce, čo najrýchlejšie preniesť poznatky z výskumných laboratórií do praxe, previesť ich do organizačných štruktúr i do výučbovej metodológie použiteľnej v ktorejkoľvek krajine (Matějček, 1987).

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 jedincem, 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 tlačeneho na písaný text.

Deficit v niektorej zo spomínaných zložiek sa prejaví v zhoršenej úrovni grafického prejavu jedinca. Najčastejšie chyby pri diktátoch sú (u dysgrafikov a dyslektikov) v dôsledku meškajúcej sluchovej analýzy a syntézy. Chyby sú v hláskach podobného znenia „h - ch, d - t, b - p, v – f“, vynechávanie koncoviek, skomoleniny slov, vynechávanie písmen a podobne v dôsledku časového deficitu. Pri zadávaní diktátu hodnotíme:

- tempo;
- techniku písania;
- grafické prejavy zmien písma;
- vynechávanie a pridávanie hlások;
- členenie vety a slov;
- gramatické chyby;

- chyby z impulzivity.

Pri podozrení na dysgrafi u učiteľa postupuje rovnako ako pri podozrení na dyslexiu.

Metódy vyšetrenia dieťaťa v pedagogicko-psychologickej poradni:

Pri vyšetrení psychológ používa tieto metódy:

- záznam pozorovania jedinca, jeho správania počas vyšetrenia + rozhovor s rodičmi;
- vyšetrenie rozumových schopností;
- vyšetrenie senzomotorických zručností, kresba ľudskej postavy alebo obkresľovania obrázkov;
- vyšetrenie zrakovej a sluchovej percepcie;
- vyšetrenie reči, chyby výslovnosti, u starších detí aj čítanie a písanie;
- vyšetrenie pozornosti (počas iných činností);
- vyšetrenie pamäti, pamäťové subtesty;
- vyšetrenie motoriky, laterality (napríklad navliekanie nite);
- anamnestický rozhovor s rodičmi;
- školský dotazník a správa učiteľa;
- správa pediatra a detského neurológa sa tiež berie do úvahy.

Stredobodom pozornosti v piatej kapitole našej vysokoškolskej učebnice bola téma pedagogicko-psychologickej diagnostiky ako ďalšieho významného komponentu školskej pedagogiky. Je jasné, že pedagogicko-psychologická diagnostika je v priamej edukačnej praxi 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 diagnostiku vybraných porúch žiakov v podmienkach školy.

Otázky ku kapitole:

1. Vymenujte najčastejšie používané metódy psychologickej diagnostiky žiakov v podmienkach stredných odborných škôl.
2. Vyberte jednu z vybraných metód psychologickej 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 psychologickej diagnostiky žiakov v edukačnej práci učiteľa v podmienkach stredných odborných škôl a navrhňte konkrétne kroky k zmene alebo k zlepšeniu situácie v praxi.

Zoznam informačných prameňov:

BARKLEY, R. A. 1990. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York : Guilford Press, 1990.

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

EDELSBERGER, L. - KABELE, F. a kol. 1988. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: SPN, 1988.

GAJDOŠOVÁ, E. 2000. *Poznávanie sociálnych vzťahov v triede. Práca so sociometricko-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.

HIHLÍK, F. - NAKONEČNÝ, M. 1968. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha : SPN, 1968.

HÖSCHL, C. - LIBIGER, J. - ŠVESTKA, J. (eds.) 2002. *Psychiatrie*. Praha : Tigis, 2002. ISBN 82-900130-1-5.

HRABAL, V. 2005. *Sociometricko-ratingový dotazník (SO-RA-D) Vl. Hrabala. 2. upravené vydání*. Praha: IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-09-7.

JANOUSEK, J. et al. 1986. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986.

KIPIKAŠOVÁ, J. 2014. *Využitie metódy sociometrie v práci výchovného poradcu*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014.

KONDÁŠ, O. a kol. 1992. *Psychodiagnostika dospělých*. Martin: Osveta, 1992.

KOŽENÝ, J. 1976. *Příručka k dotazníku interpersonální orientace*. Bratislava: Psychodiagnostica n.p., 1976.

KULKA, J. 2001. *Grafologie - systém a technické termíny*. Brno : ARCANA, ECON publishing, 2001. ISBN 80-86433-02-1.

LEARY, T. - LAFORGE, R. L. - SUCZEK, R. F. -KOŽENÝ, J. - GANICKÝ, P. 1976. *Dotazník 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.

NAKONEČNÝ, M. 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999.

PAVLICA, K. et al. 2001. *Sociální výzkum, podnik a management*. Praha : EKOPRESS, 2001. ISBN 80-86119-25-4.

PLÁŇAVA, I. - MOŽNÝ, I. 1981. *TIR. Test inkonsistence rolí a percipované maskulinity-feminity muže a ženy v páru. Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1981.

PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: MEDIA, 2002. ISBN 80-96752-55-3.

RIGGIO, R. E. 1989. *Social Skills Inventory. Manual*. U.S.A. : Consulting Psychologists Press, 1989.

ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. 2016. *Všeobecná psychológia. Učebnica pre študentov pedagogických a psychologických vied. 2. aktualizované a rozšírené vydanie*. Brno: This edition © Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-26311-45-4.

SEITL, M. - LEČBYCH, M. 2016. *Lidská pohybová determinanta v Rorschachove metode*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Filozofická fakulta, 2016. ISBN 978-80-244-4929-6.

SURYNEK, A. - KOMÁRKOVÁ, R. - KAŠPAROVÁ, E. 2001. *Základy sociologického výskumu*. Praha: Managament Press, 2001. ISBN 80-72610-38-4.

6 OSOBNOSTNÁ A SOCIÁLNA EDUKÁCIA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

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

6.1 Osobnostná a sociálna edukácia

V priebehu života sa neustále učíme rôznym spôsobom komunikácie, osvojujeme si nové modely správania, získavame množstvo informácií viac, či menej užitočných pre náš život. Veľa z týchto skúseností získavame spontánne a často náhodne. Sú to však zručnosti, ktoré sú pre náš život podstatné a potrebné hlavne v oblasti riešenia konfliktov, či poznávaní seba samého a okolitého sveta. Je preto veľmi dôležité nenechať toto učenie sa iba na náhodu. Jednou z možností ako mať učenie sa sociálnym zručnostiam pod kontrolou je osobnostná a sociálna výchova priamo v školách. V zahraničí sa používa termín personal and social education. Od roku 2003 je napríklad súčasťou štátneho kurikula vo Veľkej Británii. Vzťahuje sa na deti vo veku od 5 do 16 rokov. Zahŕňa oblasť vzťahov a komunit na lokálnej úrovni i globálnej úrovni, sexuálnu výchovu, mravnú výchovu, environmentálnu výchovu a spirituálnu výchovu. V Českej republike sa používa pojem osobnostná a sociálna výchova. Od roku 2007 je povinným obsahom vzdelávania vo všetkých ZŠ. Objavila sa ako prierezová téma v rámcovom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie. Jednotlivé časti každej prierezovej témy sú povinné a je na škole, kde a akou cestou sa s nimi žiak dostane behom svojej školskej dochádzky do styku. Môže to byť cez vyučovacie predmety, projekty, kurzy a rozličné aktivity. Zväčša sa realizuje cez zážitkové metódy vo vyučovaní. Pojem osobnostnej a sociálnej výchovy sa na Slovensko

dostal v polovici 90-tych rokov a objavil sa ako koncept personálnej a sociálnej výchovy (PSV). Išlo však skôr o koncept teoretický v porovnaní s konceptmi iných európskych i mimo európskych krajín, ktoré sa v tomto období rovnako venovali tejto problematike. V ponímaní jej hlavnej predstaviteľky Kosovej (2000) bol dokonca považovaný za alternatívu k pedagogickej disciplíne teória výchovy. V jednej zo svojich prác k danej problematike Kosová (2005) vymedzuje najrôznejšie teórie osobnosti, venuje pozornosť jej vývoju a socializácii z pohľadu rôznych stratégií. Chýba v nej však obsah tejto výchovy v súvislosti s tematickým zameraním a rozvíjajúcimi sa zručnosťami. V súčasnosti je na Slovensku v platnosti Štátny vzdelávací program, ktorého súčasťou je v rámci prierezových tém aj osobnostná a sociálna výchova. Tento pedagogický dokument stanovuje osobnostnej a sociálnej výchove za cieľ rozvíjať u žiakov sebareflexiu, sebapoznávanie, sebaúctu, sebadôveru a s tým spojené prevzatie zodpovednosti za vlastné konanie, osobný život a sebazvdelávanie. Jej úlohou je naučiť žiakov uplatňovať svoje práva, ale tiež rešpektovať názory a potreby iných, pestovať kvalitné medziľudské vzťahy a spoluprácu. Zdôrazňuje sa tiež nevyhnutnosť praktickej realizácie prostredníctvom vhodných cvičení, hier, modelových situácií a aktivít (ŠVP, 2011).

Prakticky zabezpečujú osobnostnú a sociálnu výchovu v Českej i Slovenskej republike občianske združenia. V Čechách je to akreditované občianske združenie Odyssea, ktoré sa zameriava na implementáciu osobnostnej a sociálnej výchovy (OSV) do školskej praxe. Spoločne so školami vyvíjajú metodické materiály, realizujú výskumy a kurzy pre učiteľov a žiakov. Od roku 2000 realizovali viac ako 100 kurzov pre žiakov, vyškolili viac ako 1000 učiteľov, viedli semináre na VŠ, školili učiteľské zbory. Na Slovensku sa tejto problematike venuje občianske združenie PERSONA, ktoré začalo pracovať približne v roku 2007. Na hornej Orave zriadili zážitkovo-vzdelávacie centrum Cool sChooL a začali kurzy osobnostnej a sociálnej výchovy pre triedne kolektívy žiakov ZŠ a SŠ a tiež rôzne ďalšie aktivity.

Na objasnenie pojmu osobnostná a sociálna výchova použijeme definíciu Valentu (2006, s. 13), ktorý OSV definuje ako „praktickú disciplínu zaoberajúcu sa rozvojom kľúčových životných, konkrétnejšie povedané osobnostných a sociálnych zručností pre každý deň. Či inak povedané: disciplína, zaoberajúca sa rozvojom životných kompetencií v oblasti osobného života so sebou samou/samým a života v medziľudských vzťahoch.“ Podľa Gymerovej et al., (2009, s. 7) je osobnostná

a sociálna výchova „praktická pedagogická disciplína, ktorá sa zaoberá rozvojom kľúčových životných zručností či životných kompetencií.“ Môžeme teda skonštatovať, že osobnostná a sociálna výchova sa zaoberá rozvojom kľúčových kompetencií – osobnostných, sociálnych, morálnych kompetencií, ktoré potrebuje mladý človek získať pre úspešný a šťastný život. Ide o získavanie znalostí, schopností, zručností, názorov, postojov, hodnotových orientácií potrebných pre riešenie rôznych situácií v bežnom živote. Niekedy sú to situácie zložitejšie inokedy menej náročné. Základným pojmom sa tu javí pojem nadobúdania kľúčových kompetencií pre život. Problematike kľúčových kompetencií sa vo svojich prácach podrobnejšie venuje Krásna (napr. In Geršicová a kol., 2015). Preto na tomto mieste spomenieme iba ich základnú charakteristiku. „Kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie mnohých väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote.“ (Turek, 2008, s. 200). Ďalej sa v definícii osobnostnej a sociálnej výchovy hovorí o rozvoji životných zručností. Veľkým prínosom pre mladých ľudí je, keď sa môžu týmto zručnostiam priučiť a vyskúšať si ich v praktickej skúsenosti. Praktickými zručnosťami si osvojujú a zdokonaľujú spôsob vykonávania určitej činnosti. Medzi zručnosti života môžeme zaradiť flexibilitu, komunikáciu, integritu, spoluprácu, riešenie problémov, priateľstvo, ohľaduplnosť, starostlivosť, zodpovednosť, trpezlivosť, vytrvalosť, sebadôveru, organizáciu, zmysel pre humor a iné.

Predmetom osobnostnej a sociálnej výchovy „sa stáva sám žiak, stáva sa ním konkrétna žiacka skupina a stávajú sa ním viac či menej bežné situácie každodenného života.“ (Valenta, 2006, s. 44). Podľa Gymerskej et al. (2009), predmetom učenia je mladý človek, jeho osobnosť a vzťahy s ľuďmi. OSV sa zameriava na žiaka. Ide o individuálny prístup k žiakom. Žiak sa stáva objektom a zároveň aj subjektom. Zmyslom je harmonicky rozvinutá osobnosť. Osobnostná a sociálna výchova má prispieť k rozvoju schopnosti poznávania, sebapoznávania, sebaregulácie, sebaorganizácie. Pomáha im rozvíjať kreativitu, dobré medziľudské vzťahy, komunikáciu. Pomocou nej získavajú určité hodnoty, postoje, názory, praktickú etiku.

Poslednú funkciu osobnostnej a sociálnej výchovy Valenta (2006, s. 45) definuje ako: „pomoc každému žiakovi hľadať vlastnú cestu k životnej spokojnosti

založenej na dobrých vzťahoch k sebe samému i k ďalším ľuďom a svetu.“ V praxi to znamená nasmerovať žiakov a pomôcť im nájsť taký smer v živote, ktorý im bude vyhovovať. Pomáhať žiakovi pri hľadaní seba samého, pomocou osobnostnej a sociálnej výchovy ich učiť riešiť rôzne situácie v živote, rozhodovať sa správne, preberať zodpovednosť za svoje konanie a správanie. Udržiavať dobré medzilľudské vzťahy. Vážiť si nie len seba, ale aj ostatných. Mladý človek by mal získať do života takú osobnostnú výbavu, aby bol pripravený zvládať rôzne individuálne a spoločenské role.

6.1.1 Základné metodické princípy osobnostnej a sociálnej edukácie

Metodické princípy sú vlastne pokyny, požiadavky, ktoré by sa mali rešpektovať, aby sa dosiahol stanovený výchovný cieľ. Tieto princípy nám zabezpečujú cieľavedomosť, systematickosť, efektívnosť. Vo výchove ich nazývame princípmi alebo zásadami. V didaktike i v teórii výchovy poznáme rôzne zásady a princípy, ktoré môžeme využiť aj v osobnostnej a sociálnej výchove. Napríklad zásadu primeranosti a objektívneho prístupu, zásadu motivácie, uvedomelosti a aktivity, zásadu spojenia školy so životom, teórie s praxou, zásadu názornosti, kladného prístupu k vychovávanému, pozitívneho príkladu a iné.

Aby osobnostná a sociálna výchova mohla správne odovzdávať poznatky mladým ľuďom, a aby sa využívala v správnom smere, je potrebné dodržiavať určité základné metodické princípy.

Srb et al., (2007) hovorí, že osobnostnej a sociálnej výchove sa darí, keď je:

- praktická;
- prepojená so životom žiakov;
- sprevádzajúca;
- zacielená.

Valenta (2006) je zasa toho názoru, že osobnostná a sociálna výchova by mala byť:

- praktická;
- zosobnená;
- sprevádzajúca.

Základné metodické princípy podľa Gymskej et al. (2009) sú:

- princíp praktickosti;
- princíp prepojenosti;
- princíp zacielenosti;
- princíp sprevádzania.

Princíp praktickosti hovorí o možnosti prakticky si vyskúšať a opakovane precvičovať, trénovať niektoré zručnosti v reálnych alebo modelových situáciách (Gymerská et al., 2009). Taktiež obaja vyššie uvedení autori sa vyjadrujú v zmysle, že osobnostná a sociálna výchova by mala byť praktická. Podľa nášho názoru, čo iné, ako praktickosť by malo patriť medzi základné princípy osobnostnej a sociálnej výchovy. Z praktickosti vyplýva, že nestačí žiakom dať prednášku, či výklad. Je dobré ukázať situácie na reálnych príkladoch zo života. Dať im možnosť prakticky si ich vyskúšať formou hry, či zážitkového učenia. Dať im možnosť zažiť si reálny život nanečisto a mať tak šancu korigovať svoje rozhodnutia bez prípadných následkov. Základom je získanie osobnej skúsenosti. Na to môžeme využiť rôzne hry, modelové situácie, cvičenia a pod.

„Princíp prepojenosti spočíva v učení sa mladých ľudí o sebe, o svojich priateľoch, spolužiakoch o medziľudských vzťahoch, v ich rodinách, triedach a pod.“ (Gymerská et al., 2009 s. 13). Všetci traja autori hovoria o princípe prepojenosti, v zmysle prepojenia aktivít so životom žiakov, prípadne sa vyjadrujú, že osobnostná a sociálna výchova by mala byť zosobnená. Podľa nás všetci traja autori poukazujú na prepojenosť vybraných tém osobnostnej a sociálnej výchovy, ktoré priamo súvisia s mladými ľuďmi s ich skúsenosťami a potrebami. So žiakmi vyberáme rôzne témy s prepojením na určitú skúsenosť. Môžeme sa s nimi rozprávať, ako môžu využiť tréňovanú zručnosť vo svojom praktickom živote. Tým sa môžu naučiť veľa nielen o sebe, ale aj o priateľoch, známych, rodine a vzájomných vzťahoch medzi ľuďmi.

Princíp sprevádzania hovorí o roli učiteľa, ktorá je nedirektívna a o úlohe vytvárať bezpečný priestor pre otvorenú komunikáciu, experimentovanie, reflexiu a samostatné rozhodovanie (Gymerská et al., 2009). Poukazuje na to, aby sa učiteľ nedostal do úlohy „odborníka“. Nevyjadroval sa, čo je pre žiakov dobré, čo zlé (Srb et al., 2007). Týmto spôsobom by osobnostná a sociálna výchova nebola sprevádzajúca. V tomto princípe sa kladie hlavný dôraz na reflektovanie so žiakmi a so sebou samým. Na kladenie otázok, na zamyslenie a vedenie ich k úvahám o cieľoch (Valenta, 2006). Z predchádzajúcich tvrdení môžeme konštatovať dôležitosť správneho prístupu učiteľa a nenahradiťnosť reflexie pri práci s osobnostnou a sociálnou výchovou. Nedirektívny štýl učiteľa vedie k samostatnosti, tvorivosti, ochote, tolerancii. Vyžaduje aktivitu, vyjadrenie vlastného názoru, sebahodnotenie. Toleruje city, potreby, záujmy, názory. Učiteľ nemá byť ten, čo povie, ako to urobiť. Žiak sa má rozhodnúť sám. Učiteľ má len pomôcť žiakovi hľadať tu správnu cestu, získavaním skúsenosti a reflexiou. Pričom rešpektuje jeho potreby a názory. Učiteľ je len sprievodca. Rozhodnutie, aké skúsenosti a poznatky si vyberie pre svoj život, ostáva na samotnom žiakovi.

V predchádzajúcej časti tejto kapitoly sme písali o princípoch, ktoré vo svojich prácach uvádzajú všetci traja autori. Sú to princípy praktickosti, prepojenosti a sprevádzania. Gymerská a Srb ešte medzi základné princípy zaraďujú princíp zacielenosti.

Princíp zacielenosti spočíva v „zámernej činnosti učiteľov, ktorá smeruje k presným a konkrétnym výchovným cieľom.“ (Srb et al., 2007, s. 11). Ciele si môžeme stanovovať krátkodobé alebo dlhodobé. V práci s osobnostnou a sociálnou výchovou majú oba typy cieľov svoje nezastupiteľné miesto.

6.1.2 Základné ciele osobnostnej a sociálnej edukácie

Cieľ edukácie je „v najvšeobecnejšej podobe ucelená predstava (ideál) predpokladaných a žiaducich vlastností človeka, ktoré môžeme získať edukáciou.“ (Průha et al., 2009, s. 34). Cieľ je základnou kategóriou v pedagogickej teórii aj vo výchove. Základnou črtou je cieľavedomosť, zámernosť a formatívnosť. V súvislosti so

zavedením osobnostnej a sociálnej výchovy do škôl si musíme stanoviť aj určité ciele. Výchovné ciele by mali byť jasné a jednoznačné. V súvislosti s osobnostnou a sociálnou výchovou, ako vyššie uvádzame, si stanovujeme ciele dlhodobé alebo krátkodobé. Od cieľa sa odvíja celý proces výchovy. Vyberajú sa obsah, formy, metódy a prostriedky.

Ciele osobnostnej a sociálnej edukácie:

V oblasti vedomostí, zručností a schopností:

- porozumenie sebe samému;
- utváranie dobrých medziľudských vzťahov v triede aj mimo nej;
- rozvíjať základné zručnosti dobrej komunikácie a k tomu príslušné vedomosti;
- utvárať a rozvíjať základné zručnosti pri spolupráci;
- získať základné sociálne zručnosti pri riešení zložitých situácií;
- formovať študijné zručnosti;
- podporovať zručnosti a získať vedomosti týkajúce sa duševnej hygieny.

V oblasti postojov a hodnôt:

- utváranie pozitívneho postoja k sebe samému;
- uvedomovanie si hodnoty spolupráce a pomoci;
- utváranie mravných rozmerov komunikačných situácií a rôznych spôsobov ľudského správania;
- prevencia sociálne patologických javov a škodlivých spôsobov chovania (Valenta, 2006).

Štátny pedagogický ústav v prierezovej téme uvádza tieto ciele:

- porozumenie sebe a iným;
- získavanie pozitívneho postoja k sebe a druhým;
- zvládanie vlastného správania;
- formovanie dobrých medziľudských vzťahov v triede a mimo nej;
- rozvíjanie základných zručností komunikácie a vzájomnej spolupráce;
- získavanie základných sociálnych zručností pre riešenie rôznych situácií;
- akceptácia rôznych typov ľudí, názorov, prístupov k riešeniu problémov;
- uplatňovanie základných princípov zdravého životného štýlu a nerizikového správania v každodennom živote (www.stadpedu.sk).

Valenta (2006) rozdeľuje ciele osobnostnej a sociálnej výchovy na dve časti. Na vedomosti, zručnosti, schopnosti. Tie postupne získavame a zdokonaľujeme. A druhú časť, ktoré tvoria postoje a hodnoty. Ich nadobudnutie závisí od mnohých faktorov a hlavne od nás. Musíme si uvedomiť akým človekom sa chceme stať.

Keď porovnáme oba spôsoby stanovenia cieľov môžeme zistiť len malé rozdiely. Školy by si mali stanoviť ciele podľa toho, čo chcú u žiakov rozvíjať. Môžeme skonštatovať, že cieľom výchovy sú určité kvality, vlastnosti človeka, ktoré chceme získať výchovou. Vďaka dobre stanoveným cieľom, môžeme posúdiť, či sa nám podarilo dosiahnuť požadované výsledky. Valenta (2013) preto ponúka učiteľom OSV pri stanovovaní a formulácii cieľov takzvané desatoro.

1. Typické typy cieľov v OSV.

V OSV si môžeme klásť rôzne ciele kognitívne, afektívne, psychomotorické, ale nikdy nesmieme zabudnúť zamerať sa prioritne na ciele behaviorálne (podnet – reakcia).

2. Ciele a očakávané výstupy.

Pri formulácii cieľov by sme sa mali zamerať na odporúčané očakávané výstupy. To znamená, že by sme mali vedieť, čo chceme dosiahnuť, aby žiak vedel a zvládol.

3. Čo ciele OSV ovplyvňujú.

Cieľ by mal byť formulovaný tak, aby viedol k určitej zmene a premene žiaka. Cieľ má teda v prvom rade ovplyvniť žiaka. Základnými otázkami by teda mali byť otázky typu: V čom bude žiak po lekcii iný? Čo bude po lekcii vedieť? Dôležitým faktorom je tiež skutočnosť, že edukačná činnosť musí byť praktická. Dodržiavame pritom didaktickú schému Inštrukcia – činnosť – reflexia. Nevyhnutnosťou taktiež je, aby ciele zároveň ovplyvňovali aj učiteľa.

4. Odkiaľ ciele OSV pochádzajú.

Vychádzať môžeme z osnovných tém, z témy vychádzajúcich z očakávaných výstupov, zo zistených potrieb žiakov, z aktuálnych situácií a udalostí priamo v triede, prípadne mimo triedu, vychádzať dokonca možno z metódy, či techniky.

5. Ciele plánované a neplánované.

Niektoré edukačné činnosti plánujeme úplne zámerne a s presne a vopred stanoveným cieľom. V určitých prípadoch sa však môže stať, že v priebehu realizácie sa zameranie zmení na základe osobných potrieb žiakov, ktoré u nich realizácia vyvolala. Jednou z možností je aj skutočnosť, že edukačnú aktivitu vôbec neplánujem a táto vyplynie z určitej udalosti, ktorá sa v triede odohrá a učiteľ ju využije ako edukačný potenciál. Pri použití určitej metódy, či techniky tiež môžem využiť jej potenciál a následne využijem na formuláciu cieľa reakciu, ktorú v skupine vyvolá.

6. Konkrétnosť cieľov a ich operacionalizácia.

Najväčším nedostatkom cieľov je ich nekonkrétnosť. Často sa stáva, že učiteľ si cieľ zamieňa s témou lekcie. Je preto veľkým majstrovstvom dokázať previesť pojmy do podoby konkrétnych praktických zručností. Operacionalizovaný cieľ veľmi presne určuje, v čom sa má žiak po realizovaní lekcie zdokonaľiť.

7. Cieľ a jeho zmysel.

Učiteľ by sa mal samozrejme zamyslieť aj nad tým, či má ním stanovený cieľ význam aj pre žiaka, či získanú skúsenosť využije vo svojom živote.

8. Ciele v OSV ako „umenie možného“.

Formulácie cieľov majú množstvo úskalí, s ktorými môže žiak prísť do kontaktu pri využívaní nadobudnutých sociálnych zručností v bežnom živote. Napr. sú to individuálne odlišnosti jednotlivcov, prípadne to, že určitou kompetenciou disponujeme neznamená, že ju v reálnom živote dokážeme aj prakticky využiť, prípadne nás formulovaný cieľ privedie iba do polovice cesty. Všetky tieto úskalia nás upozorňujú na to, že ciele by mali byť splniteľné v konkrétnom časovom horizonte, nemali by obsahovať jednoznačné formulácie na konkrétne situácie, uvedomenie si daného stavu by malo žiaka priviesť ku konkrétnemu typu správania a reakcie na stanovenú situáciu. Výhodným riešením je stanovovať si konkrétne ciele v menšom množstve, aby sa ich osvojenie v rámci reflexie ľahšie kontrolovalo.

9. Formulácia cieľov.

Najlepšou pomôckou pre formuláciu cieľov v OSV by myli byť otázky typu: Čo vie, má vedieť, ideálne bude vedieť žiak, keď skončí dnešná lekcia? Výsledné formulácie cieľov by v konečnej forme mali obsahovať behaviorálne výsledky v oblasti osobnostných, sociálnych a morálnych schopností a postojov a percepčné výsledky, ktoré by mali zabezpečiť schopnosť praktického rozpoznávania javov.

10. Oznámenie cieľov.

Tu je dôležité žiakom oznámi hlavne čo a prečo sa naučíme. Pri jeho oznamovaní žiakom máme nasledovné možnosti:

- oznámime ho žiakom na začiatku hodiny;
- oznámime ho v priebehu hodiny;
- oznámime ho na konci hodiny;
- neoznámime ho vôbec Valenta (2013).

6.1.3 Tematické okruhy osobnostnej a sociálnej edukácie

Témy osobnostnej a sociálnej edukácie sú oblasťami ľudských zručností, vlastností, rysov, schopností, postojov, modelov ľudského správania atď. Témy v sebe zahŕňajú praktické javy, ktoré všetci poznáme, sú súčasťou nás samých a našich životov (Valenta, 2006). Tematické okruhy sa týkajú osobnostného, sociálneho a morálneho rozvoja. Všetky tri zložky rozvoja so sebou úzko súvisia. Gymerová et al., (2009) zaraďuje okrem osobnostného, sociálneho a morálneho rozvoja i duchovný rozvoj. Tematické okruhy slúžia na rozvíjanie a precvičovanie praktických životných zručností a schopností. Valenta, Srb aj Gymerová uvádzajú vo svojich publikáciách veľmi podobné rozdelenie tematických okruhov.

Osobnostný rozvoj:

- 1.** Rozvoj schopnosti poznávania.
- 2.** Sebapoznanie a sebaopívanie.
- 3.** Sebaregulácia a sebaorganizácia.
- 4.** Psychohygiena.
- 5.** Kreativita.

Sociálny rozvoj:

- 1.** Poznávanie ľudí.
- 2.** Medziľudské vzťahy.
- 3.** Komunikácia.
- 4.** Kooperácia a kompetícia.

Morálny rozvoj:

- 1.** Riešenie problémov a rozhodovacie zručnosti.
- 2.** Hodnoty, postoje a praktická etika.

Podľa nášho názoru, v dnešnej spoločnosti prebieha veľmi veľa zmien. Naša mládež vyrastá v prostredí vysoko podnetnom, dalo by sa povedať, že v niektorých prípadoch až predimenzovanom podnetmi z okolitého prostredia. Toto úzko súvisí so životným štýlom mladých ľudí i celej spoločnosti. Sú na nich kladené priveľké nároky a to si vyžaduje komplexný rozvoj jedinca. Týchto jedenásť tematických okruhov a jednotlivé cvičenia k nim, pomáhajú mladým ľuďom získať také zručnosti a schopnosti, aby boli schopní sa prispôbiť rôznym zmenám v živote. Mohli sa úspešne zaradiť do spoločnosti a viesť plnohodnotný život.

Osobnostný rozvoj

Osobnostný rozvoj pomáha jedincovi získať schopnosti poznávania, sebazpoznávania a sebaopímania, sebaregulácie, sebaorganizácie, psychohygieny a pomáha rozvíjať kreativitu. Je zameraný na nás samých. Naučíme sa niečo o sebe. Pozrieme sa do nášho vnútra na svoje „JA“ – spoznáme sa. Naučíme sa úspešne organizovať svoj čas, či už na učenie, alebo svoje záujmy. Budeme rozvíjať našu kreativitu. Naučíme sa pozitívne myslieť a zvládať stresové situácie, aby náš život bol šťastný a spokojný.

Rozvoj schopnosti poznávania

- Návrik zmyslového vnímania – zameriame sa hlavne na naše zmysly. Tie tvoria základ našich životov. S narastajúcim počtom zážitkov, skúseností a vedomostí sa nám zlepšuje aj vnímanie.
- Cvičenie pozornosti a sústredenia – dobré je zmapovať, aké máme osobnostné predpoklady pre koncentráciu pozornosti. Naučíme sa byť zámerne sústredení a pozorní.
- Návrik schopnosti zapamätania – naučíme sa rôznym stratégiám pre pamätanie a vybavovanie informácií. Budeme hľadať tie, ktoré nám najviac vyhovujú.
- Cvičenie zručnosti riešenia problémov – naučíme sa definovať problém a potom hľadať rôzne riešenia.

- Schopnosť plánovať svoje učenie a štúdium – ide o identifikáciu vlastného učebného štýlu, hľadanie vhodných postupov k učeniu.

Sebapoznanie a sebaaponímanie

- Ja ako zdroj informácií o sebe – vedíme žiakov k sebapozorovaniu, sebareflexii, k uvedomeniu si, čo všetko sa môžu dozvedieť o sebe cez seba.
- Druhý ako zdroj informácií o mne – naučíme sa, ako naše sebaaponímanie ovplyvňuje iných, naučíme sa vyberať dôležité informácie z reakcií druhých ľudí, neodmietat kritické postoje voči sebe, ale súčasne sa ani nenecháme zbytočne s nimi zraňovať.
- Moje telo, moja psychika – spoznávanie vlastného myslenia, citov, temperamentu, charakteru, postojov, hodnôt, komunikácie.
- Čo o sebe viem a čo nie – venujeme sa získaniu reálnych informácií o sebe. Dozvedieť sa, čo si myslia o mne druhí.
- Ako sa premieta moje ja v mojom správaní.
- Môj vzťah k sebe samému – venujeme sa k zlepšovaniu vzťahu k sebe samému, sebadôvere.
- Moje učenie – spoznáваме ako sa učíme, hľadáme nové stratégie učenia.
- Moje vzťahy k druhým ľuďom – uvedomiť si, aké sú moje terajšie vzťahy. Cieľom je nájsť, ako ja sám môžem vylepšovať medziľudské vzťahy.
- Zdravé, vyrovnané sebaaponímanie – ide o sebaobraz, sebareflexiu, sebahodnotenie.

Sebaregulácia a sebaorganizácia

- Kontrola a regulácia – cvičenia sebakontroly, sebaovládania, regulácia vlastného konania, prežívania, vôle.
- Plánovanie a organizácia – organizácia vlastného času, učenia, stanovovanie cieľov a krokov k ich dosiahnutiu.

Psychohygiena

- Prevencia záťaže – schopnosti pre pozitívne naladenie mysle a dobrý vzťah k sebe samému, sociálne zručnosti pomáhajúce predchádzať stresom v medziľudských vzťahoch, dobrá organizácia času.
- Jednanie v záťažových situáciách – schopnosť zvládania stresových situácií, rozumové spracovanie problému, uvoľnenie – relaxácia, efektívna komunikácia, hľadanie pomoci pri ťažkostiach.

Kreativita

- Nácvik rozvoja základných rysov kreativity – pružnosť nápadov, originalita, schopnosť vidieť veci inak, citlivosť, schopnosť doťahovať nápady do reality.
- Tvorivosť v medziľudských vzťahoch – odstránenie stereotypov pri riešení medziľudských problémov, optimalizovať naše vzťahy pomocou iných pohľadov (Valenta, 2006).

Väčšina ľudí sa nepozera na seba svojimi očami. Prevažne hodnotíme a pozorujeme iných. Spoznanie seba samého, môže byť veľkou výhodou a zároveň výzvou. Pri spoznávaní seba žiaci zistia, v čom sú naozaj dobrí. Popritom sa naučia rozvíjať aj tie slabšie stránky. V konečnom dôsledku im táto zručnosť môže pomôcť pri rozhodovaní v zložitých životných situáciách.

Sociálny rozvoj

Sociálny rozvoj je zameraný na poznávanie ľudí, medziľudské vzťahy, komunikáciu, kooperáciu a kompetíciu. Naučíme sa ako si udržať dobré medziľudské vzťahy, ako spoznávať svojich priateľov, spolužiakov, rodinu, ako komunikovať, načúvať, či riešiť konflikty.

Poznávanie ľudí

- Vzájomné poznávanie sa v skupine.
- Ohľaduplné zaobchádzanie s informáciami o druhých a od druhých.
- Rozvoj pozornosti voči odlišnostiam a hľadanie výhod v odlišnostiach.
- Chyby pri poznávaní ľudí.

Medziľudské vzťahy

- Starostlivosť o dobré vzťahy.
- Správanie podporujúce dobré vzťahy, schopnosť prežívať s druhými situácie blízkosti, dôvery a zdieľania, empatia a pohľad na svet očami druhého, rešpektovanie, podpora, pomoc.
- Ľudské práva ako regulácia vzťahov.
- Vzťahy a naša skupina, práca s prirodzenou dynamikou danej sociálnej skupiny.
- Prejavovanie rešpektu voči opačnému pohlaviu.

Komunikácia

- Schopnosť rozlišovať prejavy rešpektujúcej a nerešpektujúcej komunikácie.
- Schopnosť kultivovane prejsť a presadzovať svoje názory, potreby a práva.
- Nácvik pozorovania, empatického a efektívneho počúvania.
- Nácvik zručnosti verbálnej komunikácie (technika reči, výraz reči), nácvik a vedome používanie neverbálnej komunikácie (reč tela, reč predmetov a prostredia vytváraného človekom, reč ľudských skutkov).
- Nácvik vedenia dialógu, jeho pravidiel a riadenie.
- Komunikácia v rôznych situáciách – informovanie, odmietanie, poďakovanie, asertívna komunikácia, riešenie konfliktov, vyjednávanie.
- Obranné komunikačné zručnosti proti agresii a manipulácii, schopnosť pútavo prezentovať.
- Schopnosť viesť a prispievať do skupinovej diskusie.

Kooperácia a kompetícia

- Rozvoj individuálnych zručností pre kooperáciu – sebaregulácia v situácii nesúhlasu, odporu, schopnosť odstúpiť od vlastného nápadu, schopnosť nadväzovať na druhých a rozvíjať vlastnú líniu ich myšlienky, pozitívne myslenie.
- Rozvoj sociálnych zručností pre kooperáciu – jasná a rešpektujúca komunikácia, riešenie konfliktov, podriaďovanie sa, vedenie a organizovanie práce skupiny.
- Rozvoj individuálnych a sociálnych zručností pre etické zvládanie situácií súťaže, konkurencie (Gymerská et al., 2009).

Ľudia žijú v určitých skupinách, spoločenstvách. Nie sú samotári. A preto sociálny rozvoj v živote mladého človeka zohráva veľmi dôležitú úlohu. Napríklad pri vzniku vzťahov, riešení konfliktov, spoznávaní iných ľudí, rozhovoroch so sebou či s inými, potreba či nutnosť komunikácie. A preto naučiť sa správne komunikovať, využívať rôzne komunikačné techniky a stratégie, je pre úspešný život človeka veľkou výhrou.

Morálny rozvoj

Morálny rozvoj je zameraný na riešenie problémov a rozhodovacie zručnosti, hodnoty, postoje a praktickú etiku. Pri nadobúdaní týchto zručností sa naučíme rozlišovať, čo je dobré a čo nie, získame určité postoje, vytvoríme si svoje hodnoty. Na základe toho sa naučíme riešiť problémy a vedieť sa rozhodnúť.

Riešenie problémov a rozhodovacie zručnosti

- Nácvik kladného postoja k riešeniu problémov – prijímanie problémov ako výziev.
- Nácvik efektívnych techník pre riešenie problémov a rozhodovanie.
- Problémy v medziľudských vzťahoch.
- Zvládanie učebných problémov.
- Problémy pri sebaregulácii.

Hodnoty, postoje a praktická etika

- Analýza vlastných a cudzích postojov a hodnôt a ich prejavov v správaní ľudí.
- Odmietanie prejavov násilia, závislosti.
- Vedenie mladých ľudí k zodpovednosti, spoľahlivosti, spravodlivosti, rešpektu.
- Uvedomenie si reálnych problémov, na ktoré majú mladí ľudia dosah a ich riešenie.
- Pomáhajúce a prosociálne správanie.
- Zručnosti v rozhodovaní v etických náročných situáciách všedného dňa (Gymerská et al., 2009).

Bez morálky a určitých stanovených hodnôt by sme ani neboli ľuďmi. Vštepíť mladým ľuďom určité morálne postoje, hodnoty je devízou do budúcnosti. Prispeje to k utváraniu úspešnej, slušnej, vzdelanej generácie, ktorá dokáže ďalej pokračovať v spoločenskom živote a nahradiť tak odchádzajúcu generáciu. Od nastupujúcej mladej generácie výrazne záleží ako sa budeme mať my na sklonku nášho života. Je pre nás teda viac ako dôležité vychovať si dôstojných nástupcov.

6.1.4 Metódy používané v osobnostnej a sociálnej edukácii

Metóda znamená cestu – spôsob. Výber metódy zohráva kľúčovú úlohu. Od nej závisí činnosť učiteľa, žiaka, výber prostriedkov a zároveň aj úspech pri dosahovaní vytýčeného cieľa. Aby si žiaci rozvíjali potrebné kompetencie, získali vedomosti, osvojili si potrebné zručnosti a schopnosti, musíme zvoliť vhodné metódy. „Výchovnosť vyučovacej metódy vyjadruje vlastne to, aby učiteľ volil takú metódu, ktorá súčasne s prenosom informácií pôsobí na žiakov aj výchovne.“ (Petlák, 2007, s. 56). Volíme také metódy, aby sme mladých ľudí pripravili vyrovnáť sa s rôznymi situáciami, ktoré im prinesie život. V osobnostnej a sociálnej výchove nejde len o situácie, ktoré prináša škola, ale aj o situácie bežného života: ako sa spoločensky správať, vytvárať pozitívne medziľudské vzťahy, nenásilne riešiť konflikty, vychovávať deti, spoznávať samého seba a iných.

V osobnostnej a sociálnej výchove ide o metódy: scitlivenie na tému a cieľ, reflexia, hranie rolí, úlohové situácie, myšlienková mapa, brainstorming, rieka, burza vzájomnej pomoci, voľné písanie, myslím si, že áno, myslím si, že nie a divadlo fórum (Srb et al., 2007). Gymská et al., (2009) uvádza metódy: scitlivenie na tému, diskusia, reflexia, hranie rolí, Boaldovské divadlo fórum, riešenie úloh, problémové metódy, myšlienková mapa, písacie techniky, brainstorming, zážitkové hry.

Valenta (2013) rozdelil metódy na základnú typológiu metód pre OSV a činnostný princíp metód OSV. Práve činnostný princíp sa výrazne zhoduje s oboma skôr uvedenými členeniami.

Scitlivenie na tému a cieľ – môže sa použiť pri prepojení preberanej témy s doterajšími skúsenosťami na novú tému. Tým sa zvyšuje motivácia zaoberať sa s problematikou. Témy sa dávajú do súvislosti s bežným životom.

Diskusia – používa sa pri riešení stanovenej otázky alebo problému. Jedná sa o rozvinutý rozhovor viacerých osôb. Zúčastnení môžu vyjadrovať svoje myšlienky, názory, stanoviská.

Reflexia – je poslednou etapou, v ktorej si žiak uvedomuje, čo sa naučil, reflektuje, čo vedel a čo vie, o čo sa obohatil, čomu sa bude treba ešte venovať. Používa sa po každej aktivite alebo situácii. Je zameraná na uľahčenie, prehĺbenie, usmernenie učenia sa zo získaných skúseností. Hodnotí sa prežitá skúsenosť. Následne žiaci diskutujú, s čím boli spokojní, čo by zmenili alebo urobili inak. Tiež sa venujú pozitívnym a negatívnym pocitom z prežívania. Pre žiakov je reflexia veľmi dôležitá.

Boaldovské divadlo fórum – základom tejto metódy je krátky príbeh s konfliktom, ktorý má za cieľ vzbudiť negatívnu reakciu. Príbeh hovorí o nekorektných vzťahoch a postojoch. Príbeh sa odohrá ešte raz. Herci sa pokúsia zahrať svoje role podľa požiadaviek divákov. Na záver prebieha diskusia o správaní aktérov deja a riešení daného problému (Gymská et al., 2009).

V pedagogike mladšieho školského veku sa objavuje veľmi často ešte jedna technika, ktorej základ pochádza z princípov Divadla fórum a to **Divadlo vo výchove**. Toto divadlo má dva ciele, pedagogický a umelecký, ktoré by mali byť v rovnováhe (Pavlovská - Benešová, 2003). V umeleckej časti ide o zvládnutie určitých dramatických schopností, aktívna účasť na riešení problému v hre, výstavba etúd

a schopnosť ich predvedenia pred divákom. Pri pedagogickom pohľade ide o získanie nových informácií aktívnou formou, rozvoj kritického myslenia, osobnostný a sociálny rozvoj žiaka a schopnosť sociálneho cítenia. Metódou divadla vo výchove sa teda pokúšame o dosiahnutie zmien v chápaní zaužívaných názorov, ich kritické preskúmanie a následne vlastné hodnotenie.

Divadlo vo výchove rozlišuje niekoľko základných typov:

1. Predstavenie, po skončení ktorého nasleduje diskusia s divákmi.
2. Predstavenie po ktorom nasleduje workshop na tému predstavenia.
3. Predstavenie, po ktorom nasleduje diskusia divákov s hercami, ktorí zostávajú v role. Ide o techniku horúceho kresla.
4. Predstavenie, po ktorom nasleduje interakcia divákov a hercov v roliach.
5. Obecenstvo je od začiatku skupinovou postavou.
6. Predstavenie, po ktorom nasleduje dramatická simulácia divákov, hercov alebo oboch v rámci rolí.
7. Divadlo fórum.
8. Predstavenie, ktoré je prerušované jednotlivými pracovnými dielňami, ktoré vedú herci (Pavlovská - Benešová, 2003).

Táto forma divadla nám, okrem aktívneho zapojenia divákov, ponúka aj výrazné edukačné ciele a je možné s ňou pracovať už aj s deťmi mladšieho školského veku.

Problémové metódy – touto metódou sa riešia životné problémy, úlohy súvisiace priamo zo životnou situáciou. Problém sa rieši produktívnou myšlienkovou činnosťou. Pomocou nej sa rozvíja kritické myslenie.

Myšlienková mapa – „Tieto mapy cielene kombinujú kľúčové slová a hlavné myšlienky s obrázkami, rôznymi priestorovými schémami, farbami, veľkosťou, alebo tvarom písma atď.“ (Lokšová et al., 2001, s. 177). Metóda sa používa pri popise problému, plánovaní, príprave prezentácie.

Písacie techniky – sú to rôzne písacie cvičenia, kompozície pomocou ktorých mladí ľudia vyjadrujú svoj názor k danej problematike. Tým si upevňujú učivo.

Brainstorming (burza nápadov) – v dnešnej dobe veľmi známa. V preklade to znamená búrka, vytriasanie mozgov. Touto metódou sa dá veľmi

efektívne riešiť problém. Zakladá sa na tvorbe nových netradičných nápadov, názorov, riešení. Má tri fázy – produkovanie nápadov, hodnotenie, hodnotenie odložených nápadov. Brainstorming má tieto pravidlá: zákaz kritiky v akejkoľvek podobe, uvoľnenie fantázie, produkovanie čo najväčšieho množstva nápadov, pravidlo vzájomnej inšpirácie, pravidlo úplnej rovnosti účastníkov (Lokšová et al., 2001).

Zážitkové hry – ide o rôzne hry využívajúce metódy zážitkovej pedagogiky, ktoré sú postavené na možnosti vyskúšať si veľké množstvo klasických i netradičných aktivít. Tieto nám umožnia pozrieť sa na veci z rôznych uhlov (Gymerská et al., 2009). Prostredníctvom zážitkov, pohybových, strategických, tvorivých hier si môžu mladí ľudia preveriť, čo dokážu a zistiť, kde sú ich hranice možností.

Úlohové situácie – rozdeľujú sa na kooperatívne úlohy a úlohy s prekážkou alebo s hendikepom (Dubec, 2007). Žiaci riešia určitý problém, úlohu. Pritom musia používať danú zručnosť, ktorá im bola stanovená.

Rieka – žiaci diskutujú o svojich myšlienkach, postojoch k vybranej téme. Postupne sformulujú stanoviská, ktoré vyhovujú všetkým (Dubec, 2007).

Burza vzájomnej pomoci – žiaci sa učia pri riešení nejakého problému požiadať o pomoc iných. Zároveň oni sami ponúkajú pomoc.

Myslím si, že áno, myslím si, že nie – žiaci diskutujú o svojich stanoviskách, názoroch, postojoch na určitú situáciu. Počúvajú aj ostatných a rešpektujú ich názory, postoje na vec.

Hranie rolí – do tejto skupiny môžeme zaradiť metódy inscenačné, metódy dramatických hier, metódu dejových improvizácií a samozrejme didaktické hry (Petlák et al., 2009). Metóda nám dáva možnosť vyskúšať si rôzne životné role v modelových situáciách. Žiaci si vyskúšajú rôzne spôsoby správania. Hľadajú praktické riešenia situácií v reálnych podmienkach. Získavajú hneď spätnú väzbu, vyvodzujú závery. Podporujú rozvoj empatie a asertívneho správania. Hranie rolí je základom metód tvorivej dramatiky. Medzi ne patria:

- **Inscenačné metódy** – základom tejto metódy je, že žiaci si zahrajú určité role. Budú stvárňovať konkrétnu životnú situáciu. Ide o metódu, ktorá im priblíži ľudské konanie v bežných situáciách každodenného života. Žiaci si pri

tejto hre rozvíjajú myslenie, emocionalitu a schopnosť konania s dôrazom na spätnú väzbu.

- ***Dramatická hra*** – ide o hru s určitým námetom. Hra je založená na komunikácii a vzájomných medziľudských vzťahoch. Dej hry si vytvárajú jednotliví účastníci riešením svojich potrieb, prianí, postojov, názorov. V hre ide hlavne o fyzické a citové uvoľnenie. Záleží na každom účastníkovi, do akej miery sa zapojí do hry.
- ***Metódy pantomimicko-pohybové*** – hra sa uskutočňuje na základe pohybu bez zvuku a reči. Ide o reč tela. Poznáme rôzne druhy pantomímy. Napríklad plná, dotyková, tanečná, čiastočná. Pantomíma môže byť zameraná na rozvoj koordinácie pohybov, vnímania.

Metódy, ktoré môžeme využiť, sú rozmanité. Je ešte mnoho iných metód a záleží len na nás, ktoré si vyberieme.

6.1.5 Možnosti začlenenia osobnostnej a sociálnej edukácie do edukačnej práce školy

Každá škola má k témam osobnostnej a sociálnej edukácie osobitý postoj. Úlohu ako zaradiť tieto témy do svojho programu si musí vyriešiť každá škola sama, podľa svojich možností a skúseností. V tejto časti vysokoškolskej učebnice prezentujeme štyri cesty zaradenia osobnostnej a sociálnej výchovy do škôl. Jednotliví autori, ktorí sa zaoberajú problematikou osobnostnej a sociálnej výchovy vymedzujú tieto štyri cesty nasledovne:

- 1.** Uplatnenie tém OSV prostredníctvom správania a jednania učiteľov.
- 2.** Využitie potenciálu tém OSV v rôznych (bežných) školských situáciách.
- 3.** Včlenenie tém OSV do iných predmetov, resp. oblasti či oborov vzdelania a výchovy.
- 4.** Včlenenie tém OSV do práce školy v samostatných časových blokoch, predmetov (Valenta, 2006).

- 1.** *Spôsob, akým s nimi bežne komunikujeme a jednáme.*

- 2.** *Spôsob, akým využívame spontánne neplánované situácie k OSV.*
- 3.** *Začlenením tém OSV do predmetu, ktorý vyučujeme.*
- 4.** *Práca s témami OSV v samostatných časových blokoch (Srb et al., 2007).*

- 1.** Spôsob, akým bežne s mladými ľuďmi komunikujeme a jednáme.
- 2.** Spôsob, akým využívame pri práci s mladými ľuďmi spontánne neplánované situácie.
- 3.** Začlenením jednotlivých tematických oblastí OSV do vyučovacieho procesu.
- 4.** Realizácia OSV v samostatných programoch (Gymerská et al., 2009).

Prvá cesta, ktorú uvádzajú všetci traja autori hovorí o správaní, jednaní a komunikácii so žiakmi. Je zameraná na prácu, spôsoby jednania a správania sa pedagógov, inštruktorov a ľudí ktorí pracujú prostredníctvom osobnostnej a sociálnej výchovy s mladými ľuďmi. Hlavnou zásadou je riadiť sa takými istými pravidlami a princípmi, ktoré vyžadujeme aj od žiakov. Ďalšiu dôležitú zásadu tvorí rešpektujúca komunikácia medzi učiteľom a žiakom. Používajú sa rôzne komunikačné nástroje, otvorené otázky, spätná väzba, reflexia, popisný jazyk a iné. Podľa nášho názoru je dobrým štartom, keď škola zabezpečí základne kurzy osobnostnej a sociálnej výchovy pre svojich pedagógov. Veď obrazom školy sú aj učitelia. Naučiť sa správne komunikovať so žiakmi, vedieť ich akceptovať, pochváliť, vedieť prejaviť emocionálnu podporu, nasmerovať žiakov na správnu cestu, naučiť sa reagovať na rôzne aj nepríjemné situácie. Toto môže len pomôcť posunúť vzťah učiteľa a žiaka na požadovanú úroveň.

Druhú cestu Valenta označuje ako využitie potenciálu v rôznych školských situáciách a Srb et al. a Gymerská et al. hovoria o spôsobe ako využívame neplánované situácie. Z uvedeného vyplýva, že hlavným zámerom druhej cesty je poukázanie na spôsoby, ako môžeme využiť osobnostnú a sociálnu výchovu pri vzniknutých situáciách. Škola je plná prekvapení. V nej sa odohrajú rôzne neplánované situácie. Napríklad vyrušovanie na hodine, konflikty medzi žiakmi, nepozornosť žiakov, neplnenie povinností, porušovanie pravidiel, odvrávanie, šikanovanie a iné. Tento spôsob učenia si teda vyžaduje viaceré zručnosti a kompetencie učiteľa. Pri tejto druhej ceste nám pomôžu skúsenosti, ktoré môžeme nadobudnúť pri prvej ceste.

Tretia cesta hovorí o začlenení tém osobnostnej a sociálnej výchovy do bežného života triedy. Každý z autorov hovorí o mierne rozdielnom začlenení. Od samostatného predmetu so zameraním na osobnostnú a sociálnu výchovu, cez predmety, ktoré vyučujeme v triede až po začlenenie do celého vyučovacieho procesu. Tento proces sa môže realizovať buď použitím metód osobnostnej a sociálnej výchovy v edukačnom alebo realizáciou tematických programov osobnostnej a sociálnej výchovy. Práve tu vidíme priestor pre triednych učiteľov a prácu s ich triednym kolektívom. Záleží len na pedagógovi aký spôsob zaradenia si vyberie. Poznáme mnohé metódy, pomocou ktorých môžeme ľahko, zaradiť osobnostnú a sociálnu výchovu do vyučovacieho procesu. A zároveň v rôznych predmetoch nájdeme lekcie, ktoré môžeme prepojiť s tematickými okruhmi osobnostnej a sociálnej výchovy.

Všetci traja autori sa opäť zhodujú na štvrtej ceste, kde navrhujú prácu s témami osobnostnej a sociálnej výchovy zaradiť do samostatných blokov, predmetov či programov. V škole môžeme tieto témy zaradiť na triednické hodiny, semináre, suplované hodiny, krúžky, výlety, špeciálne kurzy alebo vytvorením samostatného predmetu osobnostnej a sociálnej výchovy. V publikácii Valentu (2013) sa objavuje ešte jedno špecifikum začlenenia OSV do činnosti školy a to spojením ciest 3 a 4 a tou je cesta metódy projektov, kde ide v podstate o aplikáciu tretej alebo štvrtej cesty. Svoj koncept doplnil ešte o cestu piatu, ktorou je využitie žiackych aktívov nie len na riešenie tém súvisiacich s prevádzkou školy, ale i rozvoja žiackych zručností. V tomto chápaní hovoríme o žiackych výboroch či školských parlamentoch, prípadne peer-projektoch.

Tieto štyri cesty nám ukazujú spôsoby ako zaradiť osobnostnú a sociálnu výchovu do vyučovacieho procesu školy. Je dôležité dodržať postupnosť týchto ciest. Zvládnutie predchádzajúcej cesty podmieňuje úspešnosť druhej. A je len na rozhodnutí školy, či dá zelenú tomuto spôsobu výchovy. Myslíme si, že mnohí pedagogickí pracovníci sú názoru, že treba zmeniť klasické vyučovanie. Oživiť ho, spraviť ho zaujímavejším. Aby si žiaci z ich vyučovacích hodín odniesli čo najviac vedomostí, skúseností a zážitkov.

Ďalšou veľmi dôležitou časťou podkapitoly je metodický postup, ako realizujeme osobnostnú a sociálnu výchovu v praxi. Ide vlastne o postupnosť krokov, ktoré musíme

dodržať aby sme dosiahli stanovený cieľ. Metodika práce v OSV vychádza z princípu **C-M-I-A-R-E**.

- 1.** formulácia cieľa;
- 2.** voľba metód;
- 3.** zadávanie inštrukcií;
- 4.** akcia;
- 5.** reflexia;
- 6.** evalvácia

Autori zaoberajúci sa touto problematikou (Srb et.al., 2007; Gymerová et.al., 2009) stanovujú tieto etapy:

Formulovanie cieľa

Najlepšie si je stanoviť jeden konkrétny cieľ, ktorý sme schopní splniť. V osobnostnej a sociálnej výchove sú najdôležitejšie ciele zamerané na rozvoj znalostí ako sú zdieľanie svojich pocitov a názorov, reflektovanie zážitkov, získavanie zručností formou precvičovania, použitia a vyskúšania si. Vždy je základom mať dobre sformulované pravidlá, ktoré je potrebné dodržiavať ako zo strany pedagóga, tak zo strany žiakov. To umožní žiakom lepšie vyjadriť svoje postoje a názory. Nie je to jednoduchá úloha správne si stanoviť cieľ, ktorý je možné aj splniť a dosiahnuť tak posun v správaní a prežívaní daných situácií žiakmi.

Voľba metód

Metódu si vždy volíme podľa stanoveného cieľa. Nikdy nie naopak. Základné otázky pri voľbe metód sú:

- Je metóda vhodná na splnenie cieľa?
- Sleduje táto metóda cieľ tou najkratšou a najjednoduchšou cestou?

Výber metód je veľmi rozmanitý. Kladieme dôležitosť na výber správnej metódy, ktorá nám zaručí dosiahnutie stanoveného cieľa.

Zadávanie inštrukcií

Táto časť je veľmi dôležitá z hľadiska správneho porozumenia vykonávanej aktivity. Inštrukcie a pravidlá aktivity zadávame zrozumiteľne, stručne a jasne. Môžeme využiť zápis na tabuľu. Základné pravidlá si môžeme zreteľne označovať číslami alebo odrážkami. Opýtame sa žiakov či porozumeli pravidlám. Ak je niekto kto neporozumel, ešte raz ich zopakujeme. Ak sa chceme presvedčiť o správnom pochopení inštrukcií, požiadame žiakov, aby ich povedali vlastnými slovami. Môžeme využiť aj inštrukciu o inštrukcii.

Akcia

Pristúpime priamo k aktivite. Pri nej pozorujeme, čo sa deje. Robíme si poznámky, zapisujeme si zaujímavé vety, postrehy, spôsoby správania sa žiakov. Pri akcii je veľmi dôležité, aby sme získali čo najviac materiálu pre reflexiu. Nikdy si nezapisujeme, kto čo povedal alebo spravil. Mohlo by dôjsť k narušeniu dôvery medzi zúčastnenými.

Reflexia

Je neoddeliteľnou súčasťou osobnostnej a sociálnej výchovy. Cieľom je skúmať, spracovávať, rozprávať sa o získanej skúsenosti, zručnosti, o prežitom zážitku. Bez reflektovania práve prežitej skúsenosti by naša činnosť nemala požadovanú účinnosť. Reflexiu vedieme pomocou otvorených otázok. Snažíme sa zapojiť čo najviac žiakov.

Evalvácia

Hodnotíme do akej miery sa nám podarilo dosiahnuť stanovený cieľ. Môžeme spozorovať nečakané zistenia, ktoré nám priniesla aktivita. Môžeme využívať pri tom rôzne dotazníky, nedokončené vety, škály, modelové situácie, praktické skúšky, pozorovanie. Evalvácia v oblasti zručnosti sa najlepšie robí pomocou praktickej skúšky.

Dodržaním týchto postupných krokov sa nám bude oveľa lepšie pracovať. A postupne dospejeme oveľa ľahšie k vytýčenému cieľu. Získame mnohé skúsenosti a zistíme mnohé názory mladých ľudí na danú situáciu.

Valenta (2013) prepracoval didaktickú schému práce do jednoduchšej verzie **I – A- R** (Inštrukcia – Akcia – Reflexia). Inštrukciu považuje za kľúčový opis úlohy, ktorú majú žiaci vykonať. Musí byť vyslovená tak, aby činnosť skutočne mohla začať a prebehla plánovaným spôsobom. Akcia je v podstate samotný priebeh aktivity počas ktorej má učiteľ priestor na sledovanie priebehu, komentár i prípadnú korekciu s možnosťou výzvy, činnosť zopakovať prípadne jednotlivcov k aktivite motivovať. Reflexia je považovaná autorom za myšlienkové spracovanie toho, čo prebehlo. Jej cieľom je zvýšenie efektivity praktického, skúsenostného učenia (sa).

6.1.6 Vplyvy pôsobiace na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka

Na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka vplýva mnoho činiteľov. Prostredie školy, prostredie triedy, prostredie, v ktorom sa žiak celkovo pohybuje. Sociálny rozvoj žiakov vo veľkej miere ovplyvňuje voľný čas a priatelia. Tu sa u žiaka formuje jeho pohľad na svet a v nemalej miere si žiak utvára osobnosť sám. V neposlednom rade žiakov ovplyvňujú rodičia, ktorí svoje deti vychovávajú, a s ktorými trávajú svoj čas v domácom prostredí. Veľkou príčinou porúch osobnosti žiaka sa práve stáva sociálne znevýhodnené prostredie, či pre žiaka znevýhodnené prostredie, v ktorom sa pohybuje dieťa so špeciálnymi potrebami. Žiaci tak často podliehajú frustrácii.

Emocionálne bezpečie triedy je pre žiakov z hľadiska osobnostného rozvoja veľmi dôležité. Emocionálne zabezpečenie je v záujme plnohodnotného rozvoja osobnosti žiaka, pretože každé dieťa by sa bez ohľadu na iné okolnosti malo vyvíjať

a vychovávať v prostredí pohodovom, v ktorom je atmosféra šťastia a vzájomného porozumenia. Je to rovnako dôležité aj v rodinnom prostredí. Žiak potrebuje cítiť bezpečie, cítiť sa slobodne a musí mať voľnosť v rozhodovaní. Dôležitým činiteľom, ktorý formuje osobnostný a sociálny rozvoj žiaka je rodina. Zákon o rodine hovorí: „Výchova detí je najdôležitejšou úlohou rodiny, kde sa formuje osobnosť dieťaťa a učí sa základným zvykom a návykom.“ (Zákon 36/2005 Z. z.) Rodina výrazne ovplyvňuje osobnosť dieťaťa od jeho narodenia. Patrí medzi najdôležitejšie inštitúcie v spoločnosti. Je teda základnou skupinou spoločnosti, ktorá je spojená pokrvným putom. Jej hlavnými úlohami sú starostlivosť o deti, o jeden druhého a ich zabezpečenie. Rodina poskytuje svojim deťom socializačný základ, rozvíja v nich kultúrne cítenie a spôsob akým majú viesť a riadiť svoj život. Odovzdáva im hodnoty, ciele, učí ich prioritám. Učí svoje deti fungovaniu v živote, deti si osvojujú komunikačné zručnosti, sociálne role a učia sa rešpektovať pravidlá, zákony a normy.

Činnosť v škole tiež značne ovplyvňuje žiakov v ich sociálnom a osobnostnom vývoji. Socializácia žiaka formuje jeho osobnosť. Tým, že sa intenzívne rozvíjajú jeho poznávacie činnosti, rozvíjajú sa city žiaka a osvojuje si morálne normy a normy správania sa, osvojuje si zručnosti a aktivity vykonávané v školskom prostredí, upevňujú sa tak jeho vôľové vlastnosti. Tak sa formuje aj správanie žiaka, ktoré je možné sledovať a hodnotiť z pohľadu tretej osoby.

Jazyk a komunikácia v rozvoji osobnosti žiaka výrazne ovplyvňuje rozvoj a vývin sociálnych zručností. Verbálna a neverbálna komunikácia podporuje sociálny rozvoj žiakov. Žiak sa dokáže prezentovať a komunikovať na primeranej úrovni. Do úvahy berie i rôzne špecifiká a význam komunikácie potrebnej pre kvalitný vývoj a sled jeho života. Naučí sa počúvať iných, odovzdávať spätnú väzbu a vyjadrovať sa na primeranej úrovni svojmu veku a postaveniu. V prípade deficitov v komunikačných kanáloch žiak dokáže analyzovať vlastné problémy a vyvinie snahu ich riešiť (Srb a kol., 2007).

Stredobodom pozornosti v šiestej kapitole našej vysokoškolskej učebnice bola tematika osobnostnej a sociálnej edukácie ako ďalšieho z komponentov školskej pedagogiky. V rámci kapitoly sme charakterizovali základné metodické princípy osobnostnej a sociálnej edukácie z hľadiska jej základných cieľov, tematických okruhov, používaných metód, vplyvov pôsobiacich na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka a uviedli sme aj možnosti začlenenia osobnostnej a sociálnej edukácie do edukačnej práce školy.

Otázky ku kapitole:

- 1.** Uveďte historické súvislosti a podstatu zavedenia OSV do práce stredných odborných škôl na Slovensku.
- 2.** Charakterizujte ciele osobnostnej a sociálnej výchovy ako prierezovej témy na základe štátneho vzdelávacieho programu.
- 3.** V stručnosti predstavte metodické princípy OSV tak, ako ich deklarujú všetci traja kľúčoví autori zaoberajúci sa touto problematikou.
- 4.** Vymenujte a stručne charakterizujte jednotlivé tematické okruhy osobnostnej a sociálnej výchovy. Následne demonštrujte ako by ste ich dokázali aplikovať vo vyučovacom procese.
- 5.** Charakterizujte aspoň 3 metódy OSV založené na činnostnom princípe. Následne navrhните vlastný metodický postup pri aplikácii týchto vybraných metód.
- 6.** Uveďte akými formami je možné začleniť osobnostnú a sociálnu výchovu do činnosti školy? Uveďte ich výhody a nevýhody?
- 7.** Uveďte, z akých dvoch princípov vychádzajú metodiky práce OSV, ktoré sú uvedené v tejto kapitole. Následne ich vzájomne porovnajte.

Zoznam informačných prameňov:

DUBEC, M. 2007. *Zásobník metód používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9.

GERŠICOVÁ, Z. - GUBRICOVÁ, J. 2015. Vzdelávanie triednych učiteľov a profesionálny rozvoj v oblasti práce triedneho učiteľa s osobnostnou a sociálnou výchovou. In DANĚK, J. - DROŠČÁK, M. (Des.). *Pedagogica actualis VII 2015*. Trnava : UCM, 2015. s. 126-140. ISBN 978-80-8105-709-0.

GERŠICOVÁ, Z. - KOLESÁROVÁ, D. 2015. Program prevencie agresivity v stredoškolskom internáte. In *Jazykovedné, literárne a didaktické kolokvium XXX*. Bratislava : Z-F Lingua, 2015. s. 49-64. ISBN 978-80-8177-009-8.

GERŠICOVÁ, Z. - GAŽOVÁ, M. 2015. Preventívny program zameraný na multikultúrnu výchovu v stredných školách. In *Jazykovedné, literárne a didaktické kolokvium XXIX*. Bratislava : Z-F Lingua, 2015. s. 10-22. ISBN 978-80-8177-008-1.

GERŠICOVÁ, Z. a kol. 2015. *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach*. Brno: Tribium EU, 2015. ISBN 978-80-263-0564-4.

GYMERSKÁ, M. - KOŽUCH, B. - ZÁŠKVAROVÁ, V. 2009. *Ako riešiť konflikty a ostat' priateľmi*. Bratislava: PERSONA, 2009. ISBN: 978-80-89463-02-2.

KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus, 2000. ISBN 8096845225.

KOSOVÁ, B. 2005. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2005. ISBN 80-8083-043-6.

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 2001. *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Košice: ManaCon, 2001. ISBN 80-89040-04-7.

PAVLOVSKÁ, M. - BENEŠOVÁ, M. 2003. *Cesta súčasné školy ke škole tvorivé II. Divadlo ve výchově*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2003. ISBN 80-86633-10-1.

PETLÁK, E. – FENYVESIOVÁ, L. 2009. *Interakciavovyučovaní*. Bratislava: IRIS, 2009. ISBN 978-80-89256-31-0.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-73676-47-6.

SRB, V. a kol. 2007. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* [on-line]. Praha : Projekt Odyssea, 2007. [cit. 2013-12-05]. Dostupné na Internetu: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=jak-na-osv>.

Štátny vzdelávací program pre prvý stupeň základných škôl v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011. ISBN

Štátny vzdelávací program pre druhý stupeň základných škôl v Slovenskej republike ISCED 2 – Nižšie sekundárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011.

Štátny vzdelávací program pre stredné školy v Slovenskej republike ISCED 3 – Vyššie sekundárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011. ISBN

Štátny pedagogický ústav, 2012. *Štátny vzdelávací program pre gymnázia – prierezová téma osobnostný a sociálny rozvoj*. [on-line]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2012. [cit. 2013-12-05]. Dostupné na Internetu: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/prierez/osobn-rozvoj/pt-sobnostny-a-socialny-rozvoj_2012.pdf.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 8080781989,

VALENTA, J. 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : AISIS, 2006. ISBN 802394908X.

VALENTA, J. 2013. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: GRADA, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 320/2008 Z. z. o základnej škole. [on-line]. [cit. 2018-10-05]. Dostupné na Internetu: <https://www.minedu.sk/data/att/667.pdf>

Vyhláška 224/2011 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa Vyhláška 320/2008 Z. z. o základnej škole. [on-line]. [cit. 2018-10-18]. Dostupné na Internetu: <<http://skolske->

smernice.dashofer.sk/onb/33/320-2008-z-z-vyhlaska-ministerstva-skolstva-slovenskej-republiky-o-zakladnej-skole-v-zneni-ucinnom-k-1-9-2015-uniqueidOhwOuzC33qd2W4_6TwF4qJbGzHFqhOE7LtYK3rs4WguVdaLTRYHmJQ/

Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [on-line]. [cit. 2018-10-15]. Dostupné na Internete: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

Zákon 36/2005 Z.z o rodine. [on-line]. [cit. 2018-10-05]. Dostupné na Internete:<<http://www.vyvlastnenie.sk/predpisy/zakon-o-rodine>>

7 UČITEĽ A TRIEDNY UČITEĽ AKO KOMPONENTY ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

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

Problematika osobnosti učiteľa a triedneho učiteľa bude predmetom siedmej kapitoly našej vysokoškolskej učebnice. Hodnoverný poznatkový základ k spracovaniu tejto kapitoly sme našli najmä v prácach týchto autorov: Barnová a Gabrhelová (2017), Gabrhelová a Pasternáková (2016), Gabrhelová (2017 a,b,c,d), Lajčín a Pasternáková (2016), Lajčín (2017), Lajčín a kol. (2014), Lalíková – Hužovičová (2015), Pasternáková – Sláviková (2012), Porubčanová (2016), Tamášová (2015).

7.1 Všeobecná charakteristika osobnosti človeka a typológia osobnosti človeka

Výchovný a vzdelávací vplyv učiteľa a žiaka sa navzájom prelínajú. Učiteľ svojím pôsobením formuje osobnosť žiaka, pôsobí na rozvoj jeho morálnych, emocionálnych i kognitívnych zručností. Žiak zase formuje pozorovaciu a diagnostickú zručnosť učiteľa, jeho schopnosť empatie, emocionálneho vnímania reality a schopnosť sebareflexie. Poznávanie osobnosti žiaka závisí nielen od teoretických poznatkov učiteľa, ktoré nadobudol v procese svojej prípravy, ale aj od kvality jeho osobnostných vlastností, ktoré sú dôležitou zložkou pôsobenia na žiaka a jeho komplexného rozvoja. Vynára sa tu teda potreba zdefinovať osobnosť ako základnú ľudskú danosť.

Smékal (2007, s. 56) osobnosť definuje ako „individualizovaný systém psychických procesov, stavov a vlastností, ktoré vznikajú socializáciou (pôsobením výchovy i prostredia), pretváraním vrodenných vnútorných podmienok bytia človeka a determinujú a riadia predmetné činnosti človeka, jeho sociálne styky a vzťahy.“ V inej definícii nájdeme tvrdenie, že „osobnosť je súhrn vzájomne spätých, kvalitatívne rôznorodých vlastností a čŕt, ktoré vytvárajú individuálnu charakteristiku, týkajúcu sa jeho prežívania, správania a sebaregulácie“ (Višňovský - Kačáni, 2002, s. 59). Zaujímavé je tiež ponímanie tohto pojmu v definícii Blatného (2010), ktorý píše, že „osobnosť je viac či menej stabilná a trvalá organizácia charakteru, temperamentu, intelektu a tela osoby, ktorá determinuje jej jedinečné prispôsobenie sa prostrediu“ (Blatný, 2010, s. 13).

Všetky vyššie uvedené definície sa zhodujú v jednom základnom tvrdení a to, že osobnosť je súhrn individuálnych daností jednotlivca, ktoré ho zaraďujú do spoločenstva iných ľudí na rôznom stupni akceptácie a rešpektovania jeho individuality na základe ich vzájomnej interakcie. V našom ponímaní je asi najvýstižnejšia definícia, ktorá deklaruje, že každá ľudská bytosť je osobnosťou, no každá osobnosť sa odlišuje spôsobilosťou zvládať úlohy života a stupňom zrelosti. Potrebné je osobnosť skúmať v rovine psychosociálnej, telesnej a duchovnej (Smékal, 2007).

Súčasťou jej podrobného skúmania je následné rozvíjanie a ovplyvňovanie týchto daností jednotlivca tak, aby sa dokázal lepšie adaptovať na spoločenské prostredie, v ktorom sa pohybuje.

Petlák (2005) rozdeľuje koncepciu neobmedzeného rozvoja osobnosti na:

- *poznávacie schopnosti* - schopnosti riešiť problémy, učiť sa, inteligencia, myslenie a orientovať sa v explózií informácií;
- *emocionálna zrelosť človeka* - emocionálna inteligencia zdôrazňuje sa ako rovnocenná kvalita s poznávacími schopnosťami;
- *motivácia k sústavnému zdokonaľovaniu* - záujem o učenie, hľadanie správnej hodnotovej orientácie, túžba po hľadaní progresívneho zmyslu života, je to proces motivácie;

- *prosociálne správanie* - schopnosti a zručnosti efektívne komunikovať, žiť s inými ľuďmi, spolupracovať s nimi, ide o socializáciu človeka;
- *sebaregulácia ako vyjadrenie schopností prevziať zodpovednosť za seba a svoj rozvoj* - vlastná regulácia k zdokonaľovaniu sa v učení a rozvoji, k celoživotnému vzdelávaniu, ide o procesy autoregulácie človeka;
- *tvorivosť* - tvorivé riešenie problémov, rozvoj divergentného myslenia, fluencia, flexibilita, fantázia, originalita, ide o proces kreativizácie človeka.

Rozvoj osobnosti však v značnej miere ovplyvňuje aj temperament, ktorým človek disponuje, a ktorý je súčasťou procesu dedičnosti. Pojem temperament označuje súhrn duševných vlastností osobnosti, ktoré určujú formálny priebeh prežívania a konania človeka (Blatný - Plháková, 2003). Na základe určovania temperamentu človeka vzniklo niekoľko typológií osobnosti.

Delenie do skupín na základe **rôznych typológií** závisí od komplexných a vrodenných daností, ktorými osobnosť disponuje. Začlenenie k jednotlivým typom zohľadňuje buď duševné funkcie (myslenie, vnímanie, pozornosť) alebo štruktúry (temperament, hodnotové orientácie), prípadne sa snažia vystihnúť celú osobnosť. Už v 4. - 5. storočí pred n. l. grécky lekár Hippokrates zistil, že ľudí možno rozdeliť do štyroch skupín na základe telesných tekutín (krv, žlč, čierna žlč a hlien). Táto antická typológia svojou ideou zostáva stále neprekonaná a základné členenie, ktoré následne doplnil a spísal Hippokratov žiak Galén zostáva stále aktuálne. Ľudí rozdeľuje na 4 typy:

1. *sanguinik* – prevaha krvi – človek je čulý, dobrosrdečný, ľahko sa nadchne, optimista;
2. *flegmatik* – prevaha hlienu – pokojný človek, nedá sa ľahko vyvieť z miery, nepodlieha náladám, spoľahlivý a skôr pomalý;
3. *cholerik* – prevaha žlče – človek je často podráždený, ľahko sa nahnevá, ale rýchlo sa dokáže upokojiť;

4. *melancholik* – prevažne čierna žľ – smutná nálada, pesimista, precitlivý, 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 itrospekcií, 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 (múdrosť). 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 ľudí 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 vrozeným predpokladom a relatívne stálym, dá sa čiastočne ovplyvniť. Ide hlavne o deti, ktoré svoje povahové črty ešte stále formujú a preberajú niektoré vzory správania zo svojho okolia. Je preto potrebné, aby aj učiteľ poznal svoj temperament a pokúsil sa tmiť jeho záporné rysy.

7.2 Osobnosť učiteľa

Pod pojmom osobnosť pedagóga rozumieme jeho odbornú, pedagogickú a psychologickú pripravenosť, jeho všeobecnú rozhladenosť, schopnosti reflektovať všeobecné otázky a objasňovať ich žiakom na úrovni ich chápania, od jeho vzťahu k deťom a mládeži, od ochoty, snahy porozumieť im, schopnosti empatie a porozumenia pre ich problémy (Kratochvílová, 2010).

Pedagóg pôsobí v roli rodiča, učiteľa, vychovávateľa, pedagóga voľného času, majstra, trénera, vedúceho záujmového útvaru, vedúceho občianskeho združenia a je základným činiteľom výchovy a vzdelávania detí a mládeže. V každom z týchto procesov výchovy a vzdelávania pôsobí prostredníctvom samotného obsahu a uplatňuje pri tom vybrané formy, metódy a prostriedky výchovy a vzdelávania. Preto musíme konštatovať, že okrem profesijných a odborných predpokladov sú pre úspešnú pedagogickú činnosť učiteľa - pedagóga veľmi dôležité aj komponenty ako pedagogický takt, komunikatívnosť, tvorivosť, pozitívne charakterové vlastnosti, manažérske schopnosti a podobne. Osobnosť pedagóga by mali charakterizovať pozitívne charakterové črty ako sú mravnosť, čestnosť, spravodlivosť, zodpovednosť, pracovitosť, dôslednosť, slušnosť, taktnosť, či ohľaduplnosť. Osobitne dôležitú úlohu zohráva aj tvorivosť a flexibilita, aktívny prístup k svetu, jednota slov a činov, pozitívna hodnotová orientácia, schopnosť empatie a asertivity, porozumenie a schopnosť pomáhať. Z pohľadu dosiahnutia požadovaného výsledku výchovy a vzdelávania je

veľmi dôležitá aj sebareflexia a autodiagnostika pedagóga, sebahodnotenie, schopnosť korigovania a nápravy vlastných nedostatkov (Kratochvílová, 2010).

Mareš (2013) uvádza, že učiteľ vo svojej profesii musí zastupovať aj rôzne sociálne role a postoje k žiakom, ktoré ovplyvňujú žiakov, a tým i samotnú prácu učiteľa. Medzi sociálne role učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese zaradujeme 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, materiálne – technické zabezpečenie výučby a rôznych činností týkajúcich sa výchovno-vzdelávacieho procesu.

Zaujímavou časťou pedagogickej činnosti učiteľa sú postoje k žiakovi. Postoje sú hodnotiace vzťahy, ktoré vyjadrujú osobnosť učiteľa, jeho vedomosti a hodnotenia a to nielen vedomostné ale aj citové. Podľa Mareša (2013) môže učiteľ k žiakovi nadobúdať rôzne postoje ako napríklad:

- *kladný* – ide o postoj k žiakom, ktorí sa správajú na vyučovaní aktívne, sú poslušní. Pracujú samostatne. Učiteľ ich verejne chváli a dáva im najavo svoj kladný postoj;
- *mierne kladný postoj* – je postojom k žiakom, ktorí na vyučovacích hodinách nie sú aktívni, pri vyvolaní sa mýlia. Aj napriek ich snaživosti sa učia pomalšie. V správaní s nimi nie sú žiadne problémy. Pedagóg im dáva viac príležitostí na prezentovanie, zadáva im menej náročné zadania. Pred správaním

uprednostňuje vedomosti. Žiakom dáva do pozornosti, že môžu byť lepšími a ponúka im svoju pomoc;

- *neutrálny postoj* – vyznačujú sa ním žiaci, ktorí sú na vyučovaní pasívni, ale pri vyzvaní učiteľa k odpovedi odpovedajú správne. Ak náhodou nevedia odpoveď, nekomunikujú. Sú utiahnutí, v triede nenápadní;
- *záporný postoj* – je postoj k žiakom, ktorí sú na vyučovaní nedisciplinovaní, snažia sa byť stredobodom pozornosti a svojím správaním narúšajú vzdelávací proces. Vo vedomostiach majú veľké medzery, nie sú samostatní. Učiteľ je k práci žiakov kritický a pred triedou upozorňuje na ich nedostatky.

Svoje stanovisko k problematike osobnosti zaujíma vo svojich vedeckých prácach aj Jůva, ktorý tvrdí, že „harmonická syntéza učiteľovej hodnotovej orientácie, vzdelania, pedagogických, didaktických a metodických schopností a osobnostných rysov sú hlavným predpokladom k účinnému výchovno-vzdelávaciemu pôsobeniu učiteľa“ (Jůva, 2001, s. 56).

Z tejto myšlienky vyplývajú ďalšie rysy učiteľovej osobnosti:

- *prísna spravodlivosť* - nepreferovať niektorých žiakov, nenechať nedostatky bez povšimnutia, postupovať jednotne pri hodnotení a klasifikácií;
- *tvorivosť* - hľadať stále niečo nové, neuspokojiť sa s jedným riešením, prekonávať hlavne sám seba, nenapodobovať iných ale hľadať nové;
- *zásadový, morálny postoj* - cítenie, správanie a myslenie má byť v duchu humanizmu, demokracie a vlastenectva;
- *hlboký prístup k žiakom* - láska k žiakom ktorá sa ale prejavuje v kvalitnej pedagogickej práci;
- *pedagogický takt a pokoj* - schopnosť sebaovládania a pracovať sústredene, neponáhľať sa, byť trpezlivý;
- *pedagogická angažovanosť* - zaujatie citovo kladný prístup k žiakom a k predmetu;

- *optimizmus* - dôvera vo 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.

7.3 Typológia osobnosti učiteľa

Typológia učiteľa sa vo viacerých faktoroch odvíja od dostupných všeobecných typológií osobnosti a to tak, ako to už v príslušnej podkapitole uvádzame v zátvorkách pri delení osobnosti podľa modelu I. P. Pavlova. V zátvorkách nájdete základné charakteristiky učiteľa s daným typovým zaradením osobnosti. Samozrejme sa odborníci z oblasti psychológie a pedagogiky pokúsili o špecifické členenie a typológie vlastné práve pre profesiu učiteľ. Z nich v tejto časti textu uvádzame aspoň niektoré.

Turek (2014) opisuje 2 typy učiteľov podľa teórie E. Caselmanna, 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 reprodukčný typ** – vyznačuje sa duchapritomnosťou, na neočakávané pedagogické situácie reaguje rýchlo, ale takmer inštinktívne správne;
- 2. bezprostredne produktívny typ** - pri rozhodovaní sa vyznačuje veľkou duchapritomnosťou, ktorá je podporená dobrou znalosťou pedagogickej teórie;
- 3. uvažujúco-reprodukčný typ** - nedokáže tvorivo využívať svoje poznatky;
- 4. uvažujúco-produkčný typ** - nevie správne reagovať na danú výchovnú situáciu, ťažko chápe individuálne osobitosti žiakov (Turek, 2014).

Kratochvílová (2010, s. 241) uvádza aj jednu z posledných typológií, ktorá vychádza zo školského prostredia a rozlišuje 8 typov osobnosti učiteľa:

- 1.** direktívny;
- 2.** autoritatívny;
- 3.** tolerantno-autoritatívny;
- 4.** tolerantný;
- 5.** neistý tolerantný;
- 6.** neistý agresívny;
- 7.** represívny;
- 8.** diktátorský.

Najčastejšie uvádzaná typológia učiteľov je na základe vyučovacích štýlov. Učitelia si volia a nadobúdajú rôzne vyučovacie štýly, ktoré delíme na:

- **Autoritatívny vyučovací štýl** – je štýlom, v ktorom je učiteľ dominantný a vyžaduje si prísnu disciplínu. Svoj edukačný proces riadi podľa seba, netoleruje a nerešpektuje názory žiakov, má od nich odstup. Učiteľ je u žiakov neoblíbený, ale rešpektujú ho ako učiteľa.

- **Demokratický vyučovací štýl** – je štýl kde učiteľ vo svojom edukačnom procese používa rôzne inovatívne metódy, zaujímavé pre žiakov. Rešpektuje názory a problémy žiakov, diskusií zisťuje názory na svoju osobnosť. Je v školskej triede obľúbený a rešpektovaný.
- **Liberálny vyučovací štýl** – štýl, v ktorom si učiteľ plní svoje povinnosti. K žiakom je dobrý a milý, čo žiaci zneužívajú. Majú ho radi, ale ho nerešpektujú, čo sa prejavuje nedisciplinovanosťou na vyučovacích hodinách.
- **Nevyhradený vyučovací štýl** – je štýlom, kde si učiteľ podľa situácie volí svoj štýl výučby (Turek, 2014).

Na základe týchto štýlov, postoja k žiakom a rodičom potom charakterizujeme učiteľa **autoritatívneho** (autokratického), **liberálneho**, **či demokratického** (často sa používa namiesto pojmu **nevyhranený**).

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 (postoj učiteľa k žiakom)	Charakteristické vlastnosti riadenia (postoj učiteľa k žiakom)	Typické reakcie žiakov na daný typ riadenia (na postoj učiteľa k žiakom)	Typické reakcie rodičov na daný typ riadenia (na postoj učiteľa k žiakom)
1. Prísno-autokratický učiteľ	Ustavičná kontrola žiakov.	Žiaci sa podriaďujú, ale súčasne začínajú cítiť k učiteľovi odpor.	Rodič spočiatku uznáva autoritu, neskôr začína pochybovať o profesionalite učiteľa.

	Vyžaduje sa okamžité podriadenie sa a bezpodmienečná disciplína.	Žiaci sa vyhýbajú práci.	Rodič podporuje dodržiavanie disciplíny, žiada však individuálny prístup.
	Učiteľ nepoužíva pochvaly v presvedčení, že kazia deti.	Žiaci sú stále podráždení, neprejavujú ochotu spolupracovať, sú náchylní na intrigy.	Rodič necíti spätnú väzbu od učiteľa a stráca presvedčenie, že jeho spolupráca má vôbec význam.
	Chýba dôvera v samostatnosť žiakov.	Žiaci nápadne zanedbávajú prácu, ak na nich učiteľ nedozerá.	Rodič túto časť vedenia žiakov nemá možnosť vnímať.
2. Pracujúco-autokratický učiteľ	Učiteľ si neuvedomuje, že je autokratom.	Väčšina žiakov obľubuje učiteľa, ale tí, ktorí ho spoznali hlbšie, ho nemusia mať radi.	Rodič reaguje na tohto učiteľa ako na prívetivého, so záujmom o žiaka. Povrchnosť záujmu zistí až časom.
	Stará sa o žiakov, zaujíma sa o nich.	Žiaci prejavujú málo iniciatívy a stále očakávajú učiteľove pokyny.	Rodič vníma záujem učiteľa o žiaka, ale nie vždy ho považuje za prospešný.
	Učiteľ k žiakom zaujíma postoj, že žiaci sú od neho závislí.	Nastáva určité zabrzdenie individuálneho vývinu žiakov.	Rodič vníma nezáujem dieťaťa o prácu v škole a nie je spokojný s potláčaním iniciatívy.
	Učiteľ sa domnieva, že iba on môže byť inšpirátorom kolektívnej práce.	Výsledky kolektívnej práce môžu byť významné kvantitatívne i kvalitatívne.	Rodič túto časť vedenia žiakov nemá možnosť vnímať.

3. Liberálny učiteľ	Učiteľ nedôveruje žiakom, neverí, že môžu urobiť niečo samostatne.	Žiakom chýba nadšenie a ich práca je nedbalá.	Nedôvera sa prejavuje i v komunikácii s rodičmi. Rodič sa často nedozvie niektoré informácie.
	Je nerozhodný.	Žiaci sa začínajú vyhýbať práci, sú podráždení vo vzájomných stykoch.	Učiteľ ponecháva rozhodnutia na rodičoch. Jeho nerozhodnosť rodičia vnímajú počas stretnutí na triednych schôdkach.
	Nemá jasne 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.
4. Demokratický učiteľ	Plánuje a rozhoduje v spolupráci so žiackym kolektívom.	Žiaci majú prácu radi, majú sa navzájom radi a majú radi učiteľa.	Rodič rád prichádza do školy na stretnutia a vníma rozhodnosť učiteľa pri riešení problémov.
	Pomáha, usmerňuje a zaujíma sa o jednotlivcov,	Kvalitatívne je práca žiakov na vysokej úrovni.	Rodič cíti prirodzený záujem o individualitu dieťaťa zo strany

	pričom nestráca zo zreteľa triedu.		učiteľa v kontexte triednych vzťahov.
	Povzbudzuje žiakov, aby sa podľa možnosti zúčastnili na kolektívnom živote triedy.	Žiaci sú k sebe navzájom úctiví a majú pocit zodpovednosti.	Rodič víta iniciatívu učiteľa na alternatívne spôsoby komunikácie a rád sa ich zúčastňuje. Zapája sa do spolupráce.
	Chváli a odsudzuje objektívnym spôsobom.	Motívy konania, správania sa žiakov nezávisia od učiteľovej prítomnosti.	Rodič prijíma pochvalu i pokarhanie dieťaťa ako objektívne a spravodlivé a je nápomocný pri riešení problémov.

Zdroj tabuľky 3: Podľa štúdií Dr. Zbigniewa Zaborowského (nepublikované prednášky). Stĺpec „Typické reakcie rodičov na uvedený typ riadenia (postoja učiteľa k žiakom)“ doplnili autori učebnice.

Pedagóg by mal byť predovšetkým výchovnou autoritou a za najdôležitejšie predpoklady autority sa považujú jeho konštruktívne, organizátorské, komunikatívne a diagnostické činnosti. Pedagóg musí byť dôveryhodný, tzn. musí konať tak, aby mu ľudia dôverovali, aby sa ľudia na neho mohli spoľahnúť. Dôveryhodný pedagóg nevyvoláva nepríjemnosti, nevybuchuje, teší sa z učenia, spoločnej činnosti. Pedagóg musí hovoriť pravdivo v súlade so svojím svedomím a s osobnou zodpovednosťou. Najväčším „darom“ dobrého pedagóga je aktívne počúvanie. Prvým krokom je svojich žiakov naučiť: počúvať, vnímať, pochopiť počuté a klásť premyslené otázky. Dobrý pedagóg sa nepovyšuje nad svojich žiakov. Aj napriek svojej pozícii preukazuje svojim žiakom úctu. Znevažovanie iných, hrubosť, násilie sa potom stávajú súčasťou každodenného života detí. Každého žiaka má pedagóg viesť k dosahovaniu čo najlepších výkonov. A to nie len vo vedomostnej oblasti, ale aj v správaní. Aj slabší

výkon môže byť lepší ako ten predošlý. Preto je dôležité aby pedagóg neustále podporoval a povzbudzoval svojich žiakov. A to aj pri malých pozitívnych krôčikoch. V prípade, že potreby dieťaťa alebo mladého človeka presahujú jeho kompetencie, mal by byť zorientovaný v možnostiach spolupráce s inými odborníkmi, ktorí 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 klať rovnaký dôraz na jednotlivca aj celú skupinu, s ktorou pracuje. Vlastnú aktivitu jednotlivca ale aj skupiny v ich osobnom rozvoji by mal pedagóg uvítať a zároveň u nich podnecovať záujem o rôzne oblasti záujmu a angažovanosť v spoločnosti. Pre zastrešenie jednotlivých vyššie spomínaných zručností potrebuje pedagóg aj značnú dávku tvorivosti. Tvorivá osobnosť pre oblasť výchovy potrebuje:

- **vedieť** - teda mať schopnosti a vedomosti;
- **chcieť** - mať motiváciu, hodnoty a city;
- **môcť** - teda mať podmienky pre prejav tvorivosti.

Medzi ďalšie aspekty tvorivosti môžeme zahrnúť snahu po sebazdokonaľovaní, vieru vo vlastný potenciál i potenciál druhých, vedomosti v oblasti pedagogiky a psychológie. Pedagóg by mal v rámci celoživotného sebazdokonaľovania mať veľkú citlivosť na spätnú väzbu, neustále študovať, učiť sa od iných aj zo svojej praxe, pracovať na svojej fyzickej aj mentálnej kondícii, svojom psychickom, sociálnom aj fyzickom zdraví. Z profesionálneho hľadiska by mal neustále pracovať na svojom odbornom raste a aktívne sa zapájať do organizačného rozvoja inštitúcie v ktorej pracuje (Zelina, 2007).

Štýl, ktorý učiteľ volí vo vedení triedy, v komunikácii a práci s deťmi, prenáša do každodenného chodu školy a zároveň do spolupráce s rodičmi. Špecifické postavenie má v tomto procese triedny učiteľ.

7.4 Triedny učiteľ

Významnú časť práce učiteľa predstavuje práca s triednym kolektívom - triedníctvom. 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 úcty k jednotlivcom a zároveň k úcte v rámci kolektívu a vytváraní jedného kooperujúceho celku.

Z nášho hľadiska je triedníctvo 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 povolaní.

V Pedagogickom slovníku je triedny učiteľ opísaný ako „osoba, ktorá organizačne riadi a výchovne vedie kolektív žiakov v danej triede. Súčasne koordinuje výchovnú a vzdelávaciu činnosť všetkých učiteľov, ktorí vyučujú v jeho triede a taktiež spolupracuje s rodičmi. Jeho povinnosťou je tiež viesť pedagogickú dokumentáciu a vykonávať administratívne činnosti vo svojej triede.“ (Průcha – Walterová - Mareš, 2009, s. 253). Hlavným poslaním triedneho učiteľa, ako uvádza Čavajdová (2006) je, aby „triedny učiteľ predstavoval prístav, ale zároveň aj hnaciu silu, ktorá prostredníctvom motivácie a tvorivých predmetov poháňa dieťa na jeho ceste k úspechu. Pokiaľ triedny učiteľ pozná svoju triedu, tak vie, ako môže pomôcť.“ (Čavajdová, 2006, s. 54 – 58). Táto definícia podčiarkuje afektívnu stránku pôsobenia učiteľa na poste triedneho učiteľa. Myslíme si, že práve toto je jeho prioritná úloha a s tvrdením autorky plne súhlasíme. V porovnaní s touto charakteristikou je nasledujúca definícia triedneho učiteľa veľmi vecná, strohá a opisuje skôr organizačnú stránku práce triedneho učiteľa. „Triedny učiteľ zhromažďuje informácie o žiakoch svojej triedy, vypracúva ich komplexnú agendu. Pozorne sleduje ich správanie, prospech, dochádzku do školy, oboznamuje sa s ich rodinným prostredím a domácou výchovou.“ (Horváthová, 2003, s. 19). Na základe vyššie uvedených definícií môžeme konštatovať, že triedny učiteľ potrebuje okrem všeobecných vedomostí z pedagogiky aj znalosti z psychológie, dôležité sú i komunikačné kompetencie, osobnostná výbava a organizačné schopnosti.

Na triedneho učiteľa sú v súčasnej dobe kladené vysoké nároky. Vyžaduje sa od neho, aby sa zameriaval na kladný vzťah so žiakmi na úrovni priateľskej a zároveň vysoko profesijnej. Medzi tie príjemnejšie okamihy jeho práce patrí to, keď jeho triedu učitelia v nej pôsobiaci chvália, či keď dostane pochvalu od samotného riaditeľa školy. Triedny učiteľ má veľký vplyv aj na rodičov, na ich vzťah ku škole i učiteľskej profesii všeobecne. Musí byť pripravený kvalifikovane a adekvátne reagovať v rôznych výchovných situáciách, ktoré prináša každodenná prax. Hlavný priestor na ich riešenie je vymedzený triednickou hodinou.

7.4.1 Pedagogicko-didaktická práca a úlohy triedneho učiteľa

Pedagogicko-didaktická práca a úlohy triedneho učiteľa sa vo viacerých odborných zdrojoch uvádzajú pod pojmom povinnosti triedneho učiteľa. Pri plnení týchto povinností si plní triedny učiteľ svoje úlohy pri práci s triednym kolektívom a formujú sa tak jeho funkcie pre výchovný proces v rámci edukácie.

Triedny učiteľ musí plniť veľa úloh, ktoré z jeho práce vyplývajú. Snaží sa zvyšovať celkovú vedomostnú úroveň svojich žiakov a to tak, že sa snaží koordinovať svojich kolegov pri ich práci. Získava, zhromažďuje informácie o žiakoch, a tak dokáže precízne vypracovať komplexné hodnotenie žiakov. Ďalším dôležitým činiteľom v úlohách triedneho učiteľa je sledovanie správania svojich žiakov, ich celkový prospech, či plnenie si povinností vyplývajúcich z dochádzky. Podrobne vedie i pedagogickú dokumentáciu a administratívu. Jeho osobitnú pozornosť venuje individuálnemu rozvoju žiakov, utváraniu vzťahu učiteľ - žiak a v neposlednom rade formovaniu hodnôt a postojov jednotlivca i celej skupiny. Jeho úlohou je aj snaha udržiavať dobrú klímu triedy so zreteľom na dobré vzťahy v triede (Turek, 1998).

Prácu triedneho učiteľa môžeme opísať z hľadiska povinností, ktoré sa týkajú jeho práce vo všeobecnosti. Hlavne čo sa týka žiakov a ich školských povinností, ale aj morálneho a sociálneho správania, ktoré je pre žiakov veľmi dôležité. Rovnako triedny učiteľ sleduje psychiku svojich žiakov, či v neposlednom rade dbá na estetiku triedy, v ktorej jeho zverenci trávia všetok svoj školský čas. Konkretizáciu jednotlivých činností pri práci triedneho učiteľa môžeme špecifikovať do nasledovných bodov podľa Wiegerovej a Vávrovej (2011):

- dbá na dobré výsledky vo svojej triede;
- kontroluje klasifikáciu žiakov, priebežne vyhodnocuje prospechové výsledky žiakov;
- triednu knihu stále priebežne kontroluje;
- dbá na dobrú dochádzku svojich žiakov, kontroluje absencie;
- pri absenciách vždy zistí príčinu v čo najkratšom čase, pri absencii bez dôvodu, vždy upovedomí rodičov;
- čo sa týka žiakov, ktorí majú slabý prospech, zabezpečí im pomoc;

- zodpovedá za učebnice a vedie podrobnú evidenciu učebníc, ktoré používajú jeho žiaci;
- oboznamuje žiakov so školskými pravidlami, pravidlami bezpečného správania;
- oboznamuje žiakov s poriadkom školy;
- vždy ich poučí o prestávkach;
- dáva veľký dôraz na spoluprácu s rodičmi, ale aj s inými vyučujúcimi;
- podieľa sa na organizácii triednej schôdzky rodičovského združenia; odovzdáva rodičom pravdivé, presné a detailné informácie o ich dieťati;
- stará sa o právnu ochranu žiaka;
- informuje ich o písomkách, testoch ako každý iný učiteľ, zvlášť kladie dôraz nato, aby jeho žiaci boli na testy a písomky vždy pripravení;
- správanie žiakov a známky zo správania vždy prekonzultuje aj s inými vyučujúcimi, ktorí učia v triede;
- pokarhanie v prípade nutnosti, za súhlasu riaditeľa školy; korektnosť v správaní;
- spolupráca so psychológom a školským pedagógom;
- vytvára individuálne plány vzdelávania;
- rozvíja mimoriadne nadanie a talent žiakov;
- udržiava priateľské vzťahy so svojimi žiakmi;
- rozvíja sociálny rozvoj žiaka a rozvoj osobnosti žiaka až po ukončenie vzdelávania;
- dáva do pozornosti hygienické podmienky, zameriava sa na bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov v škole;
- podrobne sleduje psychiku a zaťaženie žiakov;
- sleduje ich domácu prípravu, zohľadňuje nároky na písomné práce a skúšky;
- dáva vždy do pozornosti žiakov estetický vzhľad svojej triedy – nástenka, kvety v triede, vytvára poriadkumilovnosť žiakov;
- rešpektuje žiakov písucích 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

triednictvo 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 priateľskoť. 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, nehumánný a pre niektorých často „nudný“. Žiaci sa týchto učiteľov tešia, nemajú strach, zväčšuje sa aj ich záujem o štúdium. Tento typ učiteľa priaznivo vplýva na celkovú osobnosť a charakter žiaka, s čím súvisí aj jeho osobnostný rozvoj. Stredoškóľáci cítia potrebu sebarealizovať sa a identifikovať sa v určitých činnostiach.

Učiteľ sršiaci humorom takto spontánne ovplyvní svojich žiakov čo môže výraznejšie poznačiť charakter a osobnosť žiaka (Lokšová, 1996).

7.4.2 Funkcie triedneho učiteľa

Triedny učiteľ má i mnoho rozličných funkcií. Každá funkcia má svoj význam, svoju závažnosť a špecifickú dôležitosť. Od triedneho učiteľa si každá funkcia vyžaduje komplexné pripravenie sa, všeobecný rozhľad, ale i schopnosť riešiť problémy. Tieto funkcie si vyžadujú prácu s vedením školy, rodičmi, ale samozrejme samotnými žiakmi, ktorých vyučuje. Každá funkcia má dopad na osobnostný rozvoj žiakov.

Medzi najdôležitejšie funkcie v práci riadenia triedneho učiteľa podľa výskumu Karikovej (1999), kde sa píše o úspešnosti učiteľa a riadení triedy, patria:

- riadiaca;
- organizačná;
- koordinačná;
- výchovná;
- vzdelávacia;
- aktivizačná;
- kontrolná;
- diagnostická;
- selektívna;
- prognostická;
- didaktická ;
- regulačná;
- motivačná.

Čo sa týka *riadiacej* funkcie triedneho učiteľa, je zjavné, že riadi výchovno-vzdelávací proces v triede. Tento proces musí byť spätý s požiadavkami a prácou učiteľov, ale hlavne žiakov. *Organizačná* funkcia plní organizačnú stránku triedy. Zabezpečuje činnosť žiakov a ich aktivity, úlohou učiteľa je zainteresovať do vyučovania

všetkých žiakov, ktorí sa v triede nachádzajú. K tejto funkcii patrí i administratíva a pedagogická dokumentácia.

Výchovná funkcia iniciuje dobré vzťahy a dobrú klímu v triede. Zahrňa vzťahy žiakov v triede, vzťahy učiteľa a žiaka, ale aj medzi členmi pedagogického zboru. Rozvíja demokratický štýl vedenia žiakov, pomáha im udržiavať vzájomnú toleranciu, česťnosť a solidaritu. Výchovná funkcia učiteľa v žiakoch mení ich správanie, ale aj charakterovo- vôľové vlastnosti. Výchovou učiteľ žiakov motivuje, formuje ich postoje a názory (Danek, 2008).

Úlohou *vzdelávacej* funkcie je vzdelávať žiakov. Učiteľ musí v triede vyučovať čo najviac. Musí žiakom odovzdať čo najviac informácií a poznatkov, ktoré si majú žiaci zapamätať. Vzdelávacia funkcia je dôležitá hlavne z kognitívnej stránky žiaka. Objektívnymi informáciami učiteľ žiakov stimuluje, aktivizuje. Zameriava sa na ich študijnú, pracovnú a školskú aktivitu, ktorá sa týka aj záujmovej činnosti. To dáva smer a cestu i k rodičom žiakov, čo má pozitívny dopad na vývoj ich detí (Danek, 2008).

Normatívna funkcia sa spája s vytýčením cieľov spojených s výchovným pôsobením na žiakov. Sem patria aj prostriedky realizácie a uskutočnenia týchto cieľov. Učiteľ sa usiluje zapájať žiakov do každej činnosti, ktorá má zmysel a výchovný podtón. Selektívnou funkciou tak môže vybrať žiakov do skupín, spájať ich a koordinovať pri rôznych týchto činnostiach. Ak žiak nespĺňa predpoklady, čaká ho následné vyradenie. S výchovnou a vyučovacou funkciou je spojená i funkcia didaktická, ktorá umožňuje učiteľovi korigovať, prehľbovať v žiakoch istotu, vedomosti, výchovu či utvárať medzi žiakmi vzťahy. Rovnako sem patrí aj vzťah učiteľa a žiaka (Turek, 2002).

7.4.3 Práca triedneho učiteľa na triednických hodinách

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;
- riešeniu dochádzky;
- riešenie problémov a ťažkostí v triede;
- príprava výzdoby školy a triedy týkajúca sa sviatkov či iných podujatí školy;
- činnosti zamerané na zbližovanie žiakov a vytváraní priaznivých vzťahov;
- hry, karnevaly, školské večierky;
- výlety, exkurzie, výchovné koncerty;
- hodnotenie žiakov – prospech, výsledky žiakov;
- vzájomná komunikácia;
- spolupráca s rodičmi a rodičovské združenia.

Práca triedneho učiteľa na triednických hodinách má hlavne výchovný charakter. Základnou náplňou práce triedneho učiteľa je výchova žiakov vo svojej triede. V mnohých prípadoch a v častom každodennom zhone môže nastať absencia výchovného pôsobenia učiteľa na svojich žiakov a práve to má dopad na rozpad triedy z hľadiska výchovy a súdržnosti. Petlák prácu triedneho učiteľa charakterizoval takto: „Táto práca je kvalitná vtedy, ak podstata spočíva v rozvíjaní emocionality, socializácie a komunikácie.“ (Petlák, 2007, s 16).

Povinnosti, ktoré vyplývajú z práce triedneho učiteľa musí brať pedagóg veľmi vážne. Musí si ich plniť v takej miere, aby mala práca triedneho učiteľa správny efekt. Na povinnosti, ktoré vyplývajú z jeho samotnej práce na triednických či vyučovacích hodinách, sa musí pozerieť 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 integrované – 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.

7.5 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:

- Vnútorná 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, určité 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.

7.5.1 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 verzus 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 sebahodnotenie, 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 osobnostnými 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. Vyplýva 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 chápajú 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).

7.5.2 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, prejavíť 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 prejaviť 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 neprejaveného 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 Lajčin (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.

Otázky ku kapitole:

- 1.** Definujte osobnosť ako základnú ľudskú danosť.
- 2.** Vysvetlite, na základe akých charakteristík temperamentu vznikali jednotlivé typológie osobnosti.

3. Charakterizujte - na základe využitia úvodných charakteristík osobnosti a jej typológie - osobnosť učiteľa odborných predmetov strednej odbornej školy.
4. Navrhните osobnostnú typológiu učiteľa na základe jeho uvedených charakteristík v príslušnej podkapitole.
5. Porovnajτε všeobecnú charakteristiku osobnosti učiteľa a triedneho učiteľa. Uvedte rozdiely, ktorými tieto charakteristiky disponujú.
6. Vytvorte vlastnú charakteristiku osobnosti triedneho učiteľa strednej odbornej školy. Aké vlastnosti by mal, podľa vášho názoru, mať? Svoje rozhodnutie zdôvodnite.
7. Definujte pracovnú spokojnosť.
8. Vymenujte najvýznamnejšie faktory, ovplyvňujúce pracovnú spokojnosť učiteľov.

Zoznam použitých prameňov:

BARNOVÁ, S. – GABRHELOVÁ, G. 2017. *Resilience in Schools*. 1. vyd. Karlsruhe : Ste-Con, 2017. ISBN 978-3-945862-18-6.

BLATNÝ, M. - PLHÁKOVÁ, A. 2003. *Temperament, inteligencia, 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.

BURÁK, E. 2010: *Piliere pracovnej spokojnosti*. [on-line]. Dostupné na: <http://www.poradca.sk/SubPages/OtvorDokument/Clanok.aspx?idclanok=72207> [cit. 8.2.2015]

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]. Dostupné na: <https://www.boundless.com/management/textbooks/>

boundless-management-textbook/organizational-behavior-5/drivers-of-behavior-44/defining-job-satisfaction-231-7247/ [cit.9.2.2015]

DANEK, J. 2008. *Výchova v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2008. ISBN 978-80-8105-007-7.

DAWIS, R. V. 2014. *Job Satisfaction*. [on-line]. Dostupné na: <http://www.careerkey.org/choose-a-career/job-satisfaction.html#.VMkepPTuLRs> [cit.1.12.2014]

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.

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. ISBN 978-07-4946-765-4.

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: *Slovianskyj 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. ISBN 978-80-8105-709-0.

GERŠICOVÁ, Z. 2009. Prístup rodičov k spolupráci so školou. In *Poradca riaditeľa školy*. Bratislava: Dr. Josef Raabe, 2009.

GERŠICOVÁ, Z. 2015. Osobnostná a sociálna výchova v práci triednych učiteľov. In *Kuchárska kniha pre život alebo Cesty edukácie pre život: II. ročník Festivalu vzdelávania*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2015. ISBN 978-80-98732-64-7.

GERŠICOVÁ, Z. a kol. 2015. *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach*. Brno: 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.

JUNG, C. G. 1971. *Psychological Types*. N. J.: Princetown University Press, 1971.

JŮVA, V. 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

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

KARIKOVÁ, S. 1999. *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999. ISBN 80-8055-239-8.

KOLLÁRIK, T. et al. 2004. *Metódy sociálno-psychologickej praxe*. Bratislava: IKAR, 2004. 262 s. ISBN 80-551-075-3.

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]. Dokument je umiestnený na web stránke Univerzitnej knižnice PU <http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani6/index.html>. [cit.17.6.2012]

KUBÁNI, V. 2013. *Psychológia osobnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013. ISBN 978-80-555-0845-0.

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.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-26201-74-8.

PASTERNAKOVÁ, L. – SLÁVIKOVÁ, G. 2012. Educational Process and Personality of the Educator. In *Acta Technologica Dubnicae*. ISSN 1338-3965. Roč.4, č.2 (2012), s.31-42.

PETLÁK, E. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : IRIS, 2005. ISBN80-8901-889-0.

PETLÁK, E. 2007. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2007. ISBN80-8901-805-X.

PORUBČANOVÁ, D. 2016. Škola a emócie. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXIV*. Bratislava: ZF-LINGUA, 2016. s.31-50. ISBN 978-80-8177-020-3.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-73676-47-6.

PRUNNER, P. 2003. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň : Univerzita v Plzni, 2013. ISBN80-70829-79-6.

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

RUDY, J. a kol. 2001. *Organizačné správanie*. Bratislava : FABER, 2001. 345 s. ISBN 80-89019-07-6

SMÉKAL, V. 2007. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN80-86598-65-9.

ŠIMČÁKOVÁ, L. 2006. *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava: ÚIPŠ, 2006. ISBN80-70984-41-4.

TAMÁŠOVÁ, V. 2015. Professional and Career Development of Vocational Subject Teachers as a Trend in the Lifelong Learning of Teachers. In *Acta Technologica Dubnicae*. ISSN 1338-3965. Vol.5, Issue 1(2015), pp.1-20.

TUREK, I. 1998. *Učiteľ a pedagogický výskum*. Bratislava: Metodické centrum, 1998. ISBN80-71641-73-1.

TUREK, I. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum, 2002. ISBN 978-80-80521-36-3.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. ISBN978-80-81680-04-5.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. - KAČÁNI, V. 2002. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN80-89018-25-4.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 1999. *Triedny učiteľ*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1999. ISBN80-8055-339-4.

WIEGEROVÁ, A. - VÁVROVÁ, S. 2011. Učiteľovo myslenie a uvažovanie. In *Zborník príspevkov medzinárodného konferenčného cyklu Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní XIII 2011* (203). UK: Veľké Bílovce, 2011. ISBN 978-80-89443-10-9.

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

Zákon č. 317/ 2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [on-line]. Dostupné na Interneti: <<https://www.minedu.sk/6826-sk/zakon-c-3172009-z-z-o-pedagogickych-zamestnancoch-a-odbornych-zamestnancoch-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov/>>

Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine. [on-line]. Dostupné na Interneti: <<http://www.vyvlastnenie.sk/predpisy/zakon-o-rodine>>

ZELINA, M. 2007. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 2007. ISBN80-96701-34-7.

8 KOMPETENCIE A KLÚČOVÉ KOMPETENCIE UČITEĽA AKO KOMPONENT ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

V ôsmej kapitole vysokoškolskej učebnice sa zameriame na témy kompetencií a klúčových kompetencií učiteľa v širšom ponímaní. Je zrejmé, že kompetenčný profil učiteľa v konkrétnom stupni vzdelávania vyžaduje nevyhnutnú špecifikáciu, ktorú je potrebné zohľadňovať.

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 klúčových kompetencií. V prvom rade považujeme za potrebné zadať východiskové pojmy – kompetencie, klúčové kvalifikácie, klúčové kompetencie a profesijné kompetencie.

8.1 Kompetencie učiteľa ako komponent školskej pedagogiky

Podľa Synonymického slovníka¹ je kompetencia definovaná ako *kompetencia* alebo *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.

¹Kompetencia. [on-line]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné na: <http://slovník.azet.sk/synonyma/?q=kompetencia>

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 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).

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 Orlínskej-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 uspokojený 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 Aguerondovej (2010) svojou povahou a spôsobom, ako sú nadobudnuté alebo rozvinuté, 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 Aguerondovej, 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 Aguerro, 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 *konduktizmu* 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 Kurnického, 2010) uvádza niekoľko zjavných príkladov, ako sebauvedomenie, zaoštieňosť, 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 sebavzdelávanie 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.

8.2 Kľúčové kompetencie učiteľa ako komponent školskej pedagogiky

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 – *kľúčové kompetencie*. Keďže kritika konceptu kľúčových kvalifikácií smerovala predovšetkým na ich osvojovanie pomocou kognitívnych schopností začal sa v deväťdesiatych rokoch minulého storočia používať ďalší pojem – *kľúčové kompetencie*. V ďalšom texte sa budeme venovať problematike *kľúčových kompetencií*, ktorá bola známa už od 70. rokov 19. storočia v súvislosti s problematikou zamestnanosti.²

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

Belz a Siegrist (1994) definujú *kľúčové 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 vyrovnávať sa s rýchlymi zmenami v pracovnom, spoločenskom a osobnom živote.

Hrmo a Turek (2003a), Turek (2008) *kľúčové kompetencie* považujú za najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého

² *Kľúčové kompetencie*. [on-line]. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=724.html

radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote.

Európska komisia (2006) definuje *kľúčové 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.³

Odborníci sa zhodujú v tom, že *kľúčové 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. *Kľúčové 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.⁴

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

Blaško (2009) považuje kľúčové 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 kľúčové 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 *kľúčové kompetencie* za také vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré

³*Kľúčové kompetencie* (2006). [on-line]. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html

⁴ *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...

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 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 klúčových 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 klúčových kompetencií a ich zaradenie do obsahov vzdelávania, zabezpečenie ich osvojovania každým bez rozdielu, a tým zjednodušenie vzdelávania a zamestnatelnosti 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.⁵

Je snahou, aby *kľúčové 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. Kľúčové kompetencie tak získavajú ústrednú pozíciu v rámcových vzdelávacích programoch.⁶

Ako tvrdí Blaško (2010) niektoré kľúčové kompetencie je nutné si osvojiť, aby sme mohli získavať kľúčové 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. Kľúčové kompetencie musia umožňovať jednotlivcovi aktualizovať nepretržite jeho vedomosti a zručnosti uplatniteľné v životnej praxi. Preto definícia a výber kľúčových kompetencií sú vždy ovplyvňované tým, čo práve daná spoločnosť považuje za hodnotné a rozhodujúce.

Základy kľúčových kompetencií ako pripravenosti človeka pre úspešné uplatnenie sa v živote, by – podľa Blaška (2013) - mali byť osvojené do ukončenia

⁵ *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...

⁶ tamtiež

povinnej školskej dochádzky a mali by vytvárať východisko pre ďalšie vzdelávanie ako súčasť celoživotného učenia sa. Priority výberu kľúčových 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 zapájania sa človeka do diania v spoločnosti,
- 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.

8.2.1 Štruktúra, systém, klasifikácia a znaky kľúčových kompetencií

Ako jeden z výsledkov konferencie OECD „Vzdelávanie pre zajtrajšok“ (Bratislava, 2001) vznikol návrh *systému 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 vyrovnávať 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.⁷

Hrmo a Turek (2003b) vymedzujú tieto *kľúčové 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 *kľúčových kompetencií* aj procesu ich postupného nadobúdania a zdokonaľovania v priebehu života a vzdelávanie jedinca Smolíková (2005) bližšie charakterizuje vybrané prejavy, na základe ktorých môžeme

⁷ *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). Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev. 2007 – 12 s. NC-78-07-312-SK-C

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 prehľbovať svoju dôkazovej 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;
- 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 komunikačné schopnosti 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) povolaniach, 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 *kľúčové 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);
- zánietenie (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 prispôsobené 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 píše 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 ekonomické fungovanie vyžaduje participáciu na kolobehu poznatkov, ak sú kľúčové kompetencie spôsobilosťami, ktoré sa vyvíjajú a menia, pričom dospelávajúci môže kompetenciu získavať 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 psychologickú kompetenciu 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 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 dispozícií, 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, udržiavanie 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-činnosťná). 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 hľadiskách:

- 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, ale i na jeho dynamickú sféru, aby sa tak rozvíjal celý tvorivý potenciál dieťaťa 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 kreativity, 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 zverené deti, 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, presviedčať, získavať deti, 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 jednotlivец 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.

Otázky ku kapitole:

- 1.** Definujte pojem kompetenčný profil.
- 2.** Vlastnými slovami vysvetlite rozdiel medzi kľúčovými kompetenciami a profesijnými kompetenciami.
- 3.** Analyzujte kľúčové kompetencie učiteľa strednej odbornej školy a profesijné kompetencie učiteľa strednej odbornej školy.
- 4.** Porovnajte predpísané profesijné kompetencie a Vami reálne získané profesijné kompetencie počas stredoškolského štúdia.
- 5.** Pokúste sa predpovedať budúce smerovanie kľúčových kompetencií učiteľov a žiakov v oblasti stredných odborných škôl.
- 6.** Zdôvodnite potrebu neustálej aktualizácie konkretizácie kľúčových kompetencií učiteľa strednej odbornej školy a profesijných kompetencií učiteľa strednej odbornej školy.

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. 2005. Kľúčové kompetencie – nové možnosti vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogické spektrum*, 2005, roč. 14, č. 5-6, s. 62-63. ISSN 1335-5589.

BECHTEL, M. 2008. Competence Profiles for Adult and Continuing Education Staff in Europe: Some Conceptual Aspects. In: Nuissl, 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>

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>

DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.

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

HRMO, R. - TUREK, I. 2003a. *Kľúčové kompetencie 1*. Bratislava: STU, 2003. 178 s. ISBN 80-227-1881-5.

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.

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). 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

Kľúčové kompetencie. [on-line]. [cit. 2019-03-24]. Dostupné na: 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.

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

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. *Kľúčové dovednosti učiteľa : Cesty k lepšiemu vyučovaniu.* 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 175 s. ISBN 80-7178-022-7.

MACHALOVÁ, M. 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých.* Bratislava : Rádio print, 2006. ISBN 80-969339-6-5.

MILÉNIUM 1998. [on-line]. [cit. 2019-03-03]. Dostupné na: www.region-bsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=89

MUŽÍK, J. 2012. *Profesní vzdělávání dospělých.* Praha: Wolters Kluwer, 2012. 264 s. ISBN 978-80-7357-738-4.

ORLIŇSKA-GONDOR, A. – ZIÓŁOWSKI, S. 2006. Zarzadzanie organizacjami wirtualnymi w oparciu o kompetencje. In: ZBIEIGEN-MACIAG, L.: BECK, E.: *Zarzadzanie ludźmi w otoczeniu globalnym –pomiędzy „starym“ a „nowym“*. Krakov: AGH, 2006, s. 306-307. ISBN 83-7464-059-6.

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

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.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

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...

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>

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/>

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 pojmoslovnia 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. 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-rozviat-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

TURANOVÁ, L. 2011. *Kľúčové kompetencie učiteľa. Inovácia vzdelania a kľúčových kompetencií učiteľov geovedného zamerania*. [on-line]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné na internete: http://www.geovzdelavanie.sk/pdf/11_2.pdf

TUREK, I. 2002. Kľúčové kompetencie žiakov. In: *Pedagogické rozhľady*, r. 2002, č. 2, s.3 – 7. ISSN 1335-0404.

TUREK, I. 2008. *Úvod do problematiky kľúčových kompetencií*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2008. ISBN 978-80-969815-1-9.

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.

VODÁK, J. – KUCHARČÍKOVÁ, A. 2007. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2007. 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

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. 2019-03-04]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

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

9 AKTUÁLNE VÝCHODISKÁ ŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

Jedným z aktuálnych východísk školskej pedagogiky je téma školskej edukácie vo vzťahu ku generáciám. Táto téma tvorí významný komponent, ktorý ovplyvňuje alebo by aspoň mal ovplyvňovať predmet záujmu školskej pedagogiky a to na základe ponímania edukačného pôsobenia, pričom za východisko budeme považovať sociologické ponímanie Generácie X, Generácie Y, Generácie Z a Generácie Alfa. Sociológovia totiž pozorovali, že posledné tri - štyri generácie ľudstva možno chronologicky vymedziť podľa špecifického správania sa a prejavov. Každá z týchto generácií má, podľa sociológov, svoj špecifický spôsob života a z toho prameniace osobitné požiadavky, ktoré formujú práve technológie. Vidieť to najlepšie v priamom porovnaní s predchádzajúcou generáciou. Pred tridsiatimi, dvadsiatimi a dokonca aj desiatimi rokmi boli predstavy o tom, ako bude fungovať svet v roku 2010 úplne iné, ako naozaj vyzeral. Rozmach osobných počítačov, mobilov a sociálnych sietí prekonal tie najodvážnejšie predikcie. V súčasnosti sa formuje a dospieva generácia, ktorá s týmito technológiami vyrastala odmalička, takpovediac automaticky.

9.1 Školská edukácia a generácie ako komponent školskej pedagogiky

V tejto podkapitole sa zameriame na východiská problematiky generácii, ktorá je pomerne novým základom pre ponímanie edukačného pôsobenia, pričom za východisko považujeme sociologické ponímanie **Generácie X**, **Generácie Y**, **Generácie Z** a **Generácie Alfa**.

Podľa Nadlerovej (2010) sociológovia tvrdia, že sa generácie „menia“ každých 15 rokov (Nadler, 2010). Sociológovia pozorovali, že posledné tri - štyri generácie ľudstva možno chronologicky vymedziť podľa špecifického správania sa a prejavov. Prvou takouto výraznou generáciou boli tzv. Baby Boomers, ktorí sa narodili v povojnovej dobe približne v rokoch 1946 až 1960. Po nich nastúpila generácia X, čiže ľudia narodení v rokoch 1961 až 1975. Mladí ľudia označovaní ako generácia Y prišli na

svet v rokoch 1976 až 1990 a najnovšie sa už začína hovoriť o generácii Z, ktorej „narodenie“ ohraničujú roky 1991 až 2005.⁸ Všetky tieto generácie majú jedno spoločné – značne sa od seba odlišujú a medzigeneračné rozdiely sú oveľa výraznejšie ako v minulosti (Prichádza generácia Z. [on-line]).

Každá z týchto generácií má, podľa sociológov, svoj špecifický spôsob života a z toho prameniace osobitné požiadavky, ktoré formujú práve technológie. Vidieť to najlepšie v priamom porovnaní s predchádzajúcou generáciou. Pred tridsiatimi, dvadsiatimi a dokonca aj desiatimi rokmi boli predstavy o tom, ako bude fungovať svet v roku 2010 úplne iné, ako dnes naozaj vyzerá. Rozmach osobných počítačov, mobilov a sociálnych sietí prekonal tie najodvážnejšie predikcie. V súčasnosti sa formuje a dospieva generácia, ktorá s týmito technológiami vyrastala odmalička, takpovediac automaticky. Sú to ľudia, ktorí vnímajú komunikáciu, realitu, priateľstvá, informácie úplne inak ako dnešní tridsiatnici (Prichádza generácia Z. [on-line]).

Aby sme sa vedeli lepšie zorientovať v sociologickom ponímaní generácií, považujeme za potrebné podrobnejšie charakterizovať jednotlivé generácie – Generáciu X, Generáciu Y, Generáciu Z a Generáciu Alfa.

Generácia X (deti narodené približne v rokoch 1966 - 1976)

Generácia X je niekedy odborníkmi nazývaná ako "stratená generácia" - zo sociologického pohľadu bola prvou generáciou detí vystavených pôsobeniu materských škôl a rozvodov. Je známa ako generácia s najnižšou mierou hlasovacej účasti všetkých generácií. „Gen X“ je často charakterizovaná vysokou mierou skepticizmu , "čo je ma do toho"... Gen Xers sú pravdepodobne najvzdelanejšou generáciou a s týmto vzdelaním a rastúcou zrelosťou je pre túto generáciu typické, že si začínajú zakladať rodiny s vyššou mierou opatrnosti a pragmatizmu, než ich rodičia z obáv vytvoriť nefunkčných domov pre deti, vyrastajúce bez rodičov a finančného plánovania (Schroer, [on-line]).

⁸Roky, ohraničujúce generácie sú citované podľa jednotlivých autorov, preto sa môžu navzájom líšiť.

Generácia Y - Miléniové deti⁹

Generáciou Y, tiež známa ako Generácia milénia (podľa Strauss a Howe, 2000), sa nazýva demografická kohorta po generácii X. Neexistujú žiadne presné termíny, kedy Generácia Y začína a končí. Mnohí autori používajú začiatok zrodenia novej generácie od roku 1980 do začiatku roka 2000 (pozri štatistické údaje z Austrálie, Kanady) (Strauss – Howe, 2000). Napr. autori Strauss a Howe (2000) písali o Miléniovej generácii tak, že „vytýčili“ Generáciu Y v rozmedzí rokov 1982 až 2004. Na pomenovanie tejto generácie nachádzame v dostupnej literatúre rôzne mená: Generácie sme; Globálna generácia, Generácia Next, Net generácia, Echo boom a pod (Strauss – Howe, 2000). V Newsweek sa dokonca objavilo používanie termínu Generácie 9/11 (čiže Generácia 11. septembra) a vzťahuje na mladých ľudí, ktorí boli v tomto dátume vo veku medzi 10 a 20 rokom (Kalb, 2009), sú to ľudia, ktorí už zaplavili pracovný trh a stále naň vchádzajú a ktorých život bol ovplyvnený používaním internetu a mobilnej komunikácie od malička, zrušením akýchkoľvek globálnych bariér a videohrami. Je priam nemožné vysvetliť generácii o stupeň staršej v minulom storočí, ako je život Miléniových detí iný od toho predchádzajúceho. Nie je to o využívaní technológií, ani o tom, že tá nová generácia to s internetom „vie“. Je to o novom naprogramovaní života - v ktorom neexistuje svet bez efektívnej rady internetu na dosah ruky, v ktorom sa cení diverzita názorov a kultúr, a v ktorom títo Milénijčania tvrdo odmietajú prácu, ktorá „nemá význam“ alebo neprináša hodnotu, alebo kde sa nemôžu rozvíjať (Miléniové deti. [on-line]). Autori Strauss a Howe (2000) predpokladajú, že každá generácia má spoločné črty, ktoré jej dodávajú špecifický charakter, so štyrmi základnými generačnými archetypmi, opakovanými v cykle. Podľa ich teórie predpovedali, že deti milénia budú viac ako „občiansky zmýšľajúce“ a generácie so silným zmyslom pre spoločenstvo aj lokálne a globálne (Strauss – Howe, 2000).

Twengová (2006), autorka knihy Generácia Me, považuje Generáciu Milénia spolu s mladšou Generáciou X ako súčasťou toho, čo sa nazýva „Generation Me“. Autorka Twengová zistila isté atribúty dôvery a tolerancie u Milénijčanov, ale tiež aj

⁹Miléniové deti - Kto to sú a čo chcú?. [on-line]. Dostupné na Interneti:
<<http://www.karierabezhranic.sk/karierny-svet/zamestnanie/zaujímavosti-z-ofisu/demograficky-trend/>>

náročnosť a vyšší stupeň narcizmu na základe osobnostných prieskumov, ktoré ukázali rastúcu mieru narcizmu Milénijcov v období dospievania a vo veku 20 rokov v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami (Twenge, 2006). Viacerí autori sa zhodujú, že deti milénia majú výrazne odlišné správanie (sa), hodnoty a postoje v porovnaní s predchádzajúcou generáciou ako odpoveď na technologické a ekonomické dopady na internete, avšak ďalšia skupina odborníkov tvrdí, že vlastnosti sa líšia podľa oblasti, v závislosti od sociálnych a ekonomických podmienok, v ktorých Milénijci žijú (Twenge, 2006).

Je fakt, že väčšina z tejto generácie si už nepamätá život bez mikrovlnnej rúry, elektronického bankovníctva, internetu alebo diaľkového prepínača na TV. Technológia prestala byť niečo, čo zefektívňuje život - ale stala sa takou prirodzenou súčasťou života akou je používanie kuchynského riadu pri varení. Internet dal od ranného veku miléniovej generácii prístup k ľuďom na iných kontinentoch. Je pre nich prirodzené komunikovať v angličtine, a nakontaktovať človeka, s ktorým sa nikdy v živote nestretli. Je pre nich prirodzené si za niekoľko minút vyhľadať správy o mieste alebo jedle, ktoré ešte nikdy nenavštívili alebo neochutnali, a opýtať sa tých, ktorí s tým skúsenosť majú, ako na to (Twenge, 2006).

Miléniové deti sú závislé na radách svojich rovesníkov na portáloch, informáciách na „webkách“ a telefonickej komunikácii s ľuďmi vo svojom živote. Milénijčania sa cítia v úzkych, ak náhodou nemajú prístup na internet a majú vyriešiť hocijakú, aj malichernú úlohu (ako napr. v akej reštaurácii sa stretnúť s priateľmi, alebo napísať slohovú prácu). Táto generácia si preformulovala aj svoj vlastný vzťah s rodičmi - vďaka telekomunikačným technológiám sa naučili byť Milénijčania v každodennom kontakte so svojimi rodičmi, a tí potvrdzujú to, že ich vzťah ku svojim deťom je iný ako bol medzi nimi a ich rodičmi. „Neviem si predstaviť, že by moja mama v minulosti mala taký dobrý prehľad o tom, čo robím. Moja dcéra mi napíše sms-ku, ak stretla niekoho, s kým má neskôr rande, a taktiež mi zavolá vždy, ak ju niekto rozčúli a potrebuje sa vyrozprávať. Ja som takýto vzťah so svojimi rodičmi nemala“, spomína žena generácie X (Miléniové deti.[on-line]).

Avšak trend sa vyhrotil a máme tu nový výraz - helikoptérovi rodičia. Sú to rodičia Miléniových detí, ktorí to s prehľadom o ich živote prehávajú - momentálne je to v USA horúca téma - stále viac a viac HR manažérov sa sťažuje na to, že po

pohovore dostanú telefonát od rodiča, ktorý vysvetľuje, že robia veľkú chybu, ak ich syna na dané pracovné miesto nezoberú. Manažéri si vymieňajú historky o tom, ako v prvý deň do práce nastúpi nová zamestnankyňa - aj so svojím otcom. Že vraj si prišiel prezrieť kde a s kým bude jeho dcéra pracovať. Na univerzitách sa učitelia stretávajú s tým, že rodič príde do kancelárie žiadať, aby jeho syn dostal ďalší opravný termín. Jednoducho – „helikoptérový“ dohľad nad životom Milénijca, ktorému sa to nezdá zvláštne - pomoc má byť predsa vždy na dosah ruky! (Miléniové deti.[on-line])

Na druhej strane, v súvislosti so zameraním našej vysokoškolskej učebnice na učiteľov a žiakov stredných odborných škôl, Miléniové deti majú čo ponúknuť novodobým firmám, lebo:

- **Sú technologicky vyspelí.** Vedia pohltiť množstvo informácií a taktiež ich vyhľadať v niekoľkých sekundách. Sú skvelí na výskumy, pretože objavujú informácie, o ktorých generácia X nemá ani šajnu, že existujú. (negatívum je, že v knižnici sú stratení - ide len o informácie na internete, v ktorých sú doma).
- **Majú kontakty a vzťahy.** Milénijčania sú dobrí v budovaní vzťahov globálne. Majú silnú sociálno-spoločenskú sieť, nijako nelimitovanú geografiou.
- **Sú tímovo orientovaní.** Rozhodnutia robia v skupine, tíme. Nerozhodujú sa sami, radi komunikujú a zisťujú názory ostatných.
- **Majú „multitasking“.** Robenie viac vecí naraz je pre nich také prirodzené ako jedenie. Rýchlo sa unudia, ak by do ich mozgu mal prichádzať len jeden stimul. Podľa agentúry Spherion, 90 percent 18 až 24-ročných zamestnancov má pocit, že možnosť počúvať iPod počas práce zvyšuje ich spokojnosť a produktivitu.
- **Sú orientovaní na výsledky.** Toto je váš človek, ak chcete vidieť výsledky, nie proces. Milénijčania od vás očakávajú zadanie úlohy, a od seba jej

vyriešenie, dosiahnutie stanoveného cieľa. S tým súvisí aj nový princíp profesionality, ktorý táto generácia prináša do pracovných tímov.

- **Majú morálny kódex.** Ich videnie sveta je silne ovplyvnené prirodzenosťou ľudských práv, antidiskriminačnými zákonmi, a rešpektom k diverzite. Potrebujú pracovné okolie, v ktorom sú tieto hodnoty zakomponované (Miléniové deti.[on-line]).

Čo im však chýba?

- **Pochopenie konceptu diskretnosti.** Svoje súkromie zverejňujú na blogoch - všetko od svojich hudobných preferencií až po sexuálne zážitky, otvorene sa vyjadrujú v diskusných fórach, a jednoducho majú paralelnú identitu na nete. Ľudia s týmto postojom k súkromí, nebudú rozumieť tým druhým, ktorí si svoje súkromie chránia, a ani iným vnútorným predpisom, chrániacim súkromie ostatných. Futuristi si myslia, že komunikácia na pracovisku tým bude silne ovplyvnená - to, čo je teraz považované za súkromnú tajnú diskusiu medzi šéfom a zamestnancom, bude v budúcnosti bežná diskusia na otvorenom priestranstve.
- **Nezávislosť.** Jednoducho, potrebujú usmerňovanie a rady. Nie sú naučení sami prísť na to, čo ďalej - pomôže rodič, kamarát alebo internet. Túto úlohu bude musieť na seba prevziať manažér.
- **Mäkké zručnosti a základy gramatiky.** Sú zvyknutí na e-mailovú komunikáciu alebo telefonovanie, a tak stretnutia tvárou v tvár nie sú ich silnou parketou. Taktiež základné schopnosti a zručnosti, ako gramatika. Tým, že všetci používajú automatické softvéry na opravu gramatických chýb, a taktiež to, že slovník sa zjednodušuje rozličnými skratkami alebo amerikanizmami (btw, xoxo, MTR), ovplyvňuje úroveň ich gramatických zručností (Miléniové deti.[on-line]).

Odporúčania ako „na nich“ - nielen pre učiteľov, rodičov, HR oddelenia a manažérov:

- **Zabezpečte im základný tréning osobnostných zručností** ako je komunikácia s rodičmi, učiteľmi, neskôr s klientmi, alebo im dajte naučiť sa využívať školskú, či neskôr firemnú knižnicu (aby našli aj iné zdroje informácií, ako na internete).
- **Vysvetlite im, čo sa skrýva za procesom.** Ak si ich chcete získať na svoju stranu, nestačí povedať, čo od nich chcete. Treba im vysvetliť, čo tým docielite. Príklad: ak mu povieť, aby dával pozor na otváranie škatúl, ktoré prišli v dodávke, pravdepodobne na to zabudne. Ak mu však povieť, že ak ju neotvorí opatrne, a poškodí škatuľu, ktorá sa na ďalšiu dodávku použiť už nedá, a firma tým stráca 10 tisíc, čo znižuje zisk na jednu dodávku. Oni sa chcú učiť a vidieť veci v kontexte.
- **Klad'te dôraz na výsledky a dávajte konštruktívnu spätnú väzbu.** Ako pri videohrách, títo ľudia chcú vedieť, aké skóre dosiahli, a ako im to išlo. Hneď, nie na konci roka. Potrebujú dostať spätnú väzbu vtedy, keď niečo pozitívne alebo negatívne vykonali, inak je to nepoužiteľné a neudržíte si ich. Projektová práca im pôjde najlepšie, pretože má jasný začiatok, jasný cieľ a jasný koniec - tak ako videohry.
- **Doprajte im rovnováhu medzi štúdiom, prácou a osobným životom.** Hoci sa možno budete brániť, že to zachádza príďaleko - jednoducho svet sa mení - a preto ak chcete robiť s Milénijčanmi, musíte napríklad akceptovať to, že osobné telefonáty, či neobmedzený prístup na net v škole, či na pracovisku im zakázať nemôžete, lebo to je súčasť ich života asi tak, ako dýchanie.
- **Udržujte ich záujem** - od Milénijčana neočakávajme, že bude sa bude zaujímať o školu, či pracovisko, ak ste mu nedali žiaden zaujímavý projekt alebo úlohu. Niečo, do čoho sa môže s vervou pustiť a čo ho bude istým spôsobom rozvíjať. Áno, zadať mu, ak prešiel určený čas a sám nenavrhol, neočakávať, zadať!

- **Adekvátne ich ohodnoťte.** To platí v škole, ale aj na praxi, či v práci. Milénijčana si neudržíte sľubmi, že o dva roky mu bude zvýšený plat. Buď veríte v to, že priniesol výsledky, a za tie mu bude zaplatené, alebo nie a vtedy odchádza. Samozrejme zveličené, ale vyjadruje to princíp, na ktorom fungujú (Miléniové deti.[on-line]).

Odporúčania ako „na nich“ pre učiteľov, rodičov, kolegov:

- **Nepoučujte ich!** Nesnažte sa vyvrátiť im ich názor - to sa v dnešnom svete už nerobí! Oceňujú rôznorodosť a akceptáciu inakosti. Ak vidíte, že robia niečo nie na 100 percent, alebo nie úplne efektívne, vecne a neemocionálne im vysvetlite, ako sa na to dá ísť lepšie. Vysvetlite im, prečo je to lepšie a čo tým získavajú, a ste tam, kde ste chceli byť!
- **Nestráňte sa požiadať o pomoc!** Vyriešte sami v sebe váš mentálny blok z toho, že by vám mal prísť na pomoc ten mladý...vy viete to, čo oni nevedia, avšak aj oni vedia mnoho, čo neviete zasa vy. Zapojte ich do nejakého produktívneho procesu, alebo požiadajte o konkrétnu pomoc na vašom projekte, a uvidíte ich pravú tvár - získate tým tony novej energie a nápadov, na ktoré by ste ani nepomysleli...
- **Aj chváľte, nie len kritizujte.** Tak či tak, ocenia úprimnú spätnú väzbu, a v správnom čase. Na nich neplatí starý zaužívaný systém, keď svoju nespokojnosť s niečím prehltnete, a o pol roka na to v obyčajnej situácii vybuchnete, pretože ste im to celý ten čas zazlievali! Títo potrebujú aktuálnu spätnú väzbu a jasné vysvetlenia.
- **Zabávajte sa s nimi** - nemyslíme tým ukončiť každý deň pri pive, ale zaujímať sa o to, čo hýbe svetom, aké novinky sa dejú tu a tam, a čo si o tom myslia oni. Získate si tak ich rešpekt a zároveň budete „in“ aj v diskusiách so svojimi vlastnými deťmi! (Miléniové deti.[on-line])

Generácia Z

Podľa Sedlákovej (2012) jedni datujú Generáciu Z od roku 2000 až po súčasnosť, iní tvrdia, že zahŕňa len ľudí narodených v rokoch 1994 až 2004 a deti narodené neskôr už patria do najmladšej Generácie Alfa. Avšak internet, e-maily a mobilné telefóny menia životný štýl tak zásadným spôsobom ako máločo doteraz. Navyše ho menia takou závratnou rýchlosťou, že vytvárajú doslova technologické priepasti medzi ľuďmi narodenými len niekoľko rokov po sebe (Prichádza generácia Z. [on-line]).

Aká je Generácia Z? Dvojica autorov Joanne G. Sujansky a Jan Ferri-Reed vo svojej knihe „Keeping the Millennials“ tvrdia, že Generácia Z je naučená robiť viac vecí naraz, napríklad popri práci na laptopu pozerať televíziu, počúvať iPod, chatovať či esemeskovať. Neoddeľuje striktne virtuálnu skúsenosť od reálnej. Najstarší predstavitelia generácie Z práve nastupujú do svojich prvých zamestnaní a svoj štýl práce si prinášajú aj na pracoviská. Chcú tam robiť to, čo v súkromí – využívať sociálne siete, instant messaging a surfovať po webe. Aj v práci chcú mať zábavu (Prichádza generácia Z. [on-line]).

Podľa štúdie spoločnosti Accenture Jumping the boundaries of corporate IT nie všetky firmy dokážu adekvátne reagovať na potreby a prístup mladých zamestnancov k informačným technológiám. Viac ako štvrtina respondentov vo veku 18 až 27 rokov nie je spokojná s technológiami, ktoré im poskytuje zamestnávateľ. Len málo firiem myslí strategicky dopredu a uvedomuje si, že príslušníkov generácie Z bude na trhu práce stále pribúdať. Budú to práve oni, čo najviac ovplyvnia budúcnosť internetu a technológií, ktoré sú na ňom postavené. Svojimi dopytmi, správaním a zvyklosťami budú určovať to, ako sa bude vnímať bezpečnosť a ochrana súkromia alebo práca z domu (Prichádza generácia Z. [on-line]).

Toto je desať charakteristík spracovaných sociológmi, na ktoré by sa mali zamestnávateľia pripraviť v súvislosti s príchodom generácie Z:

- Internet je ich život, priťahuje ich web, sociálne siete a blogy.
- Sú „chirurgicky pripútaní“ k mobilnému telefónu.
- Nedokážu sa dlho sústrediť na jednu vec.

- Sú environmentálne uvedomelí a globálne otepľovanie považujú za reálnu hrozbu.
- Patria k šikovným on-line spotrebiteľom, ktorí si dokážu nájsť najlepšiu ponuku.
- Nezostanú dlho pri jednom zamestnaní, budú cestovať za prácou a žiť tam, kde sa uplatnia.
- Sú „Google boti“, ktorí vyrástli na internetovom vyhľadávaní.
- Fascinuje ich video, hudba a interakcia v reálnom čase.
- Sú presvedčení, že internet sa dá použiť na všetko, napríklad na vyhľadanie práce.
- Nebudú z nich workoholici, príliš veľa chcú mať, navyše bez veľkej námahy a čo najskôr (Prichádza generácia Z. [on-line]).

Bez ohľadu na odchýlky v datovaní je však už teraz jasné, že generácia Z je celkom iná, ako jej rodičia z generácie MTV. Ide o technicky najbystrejšiu generáciu všetkých čias – pomaly už batoláta si vedú cez YouTube nájsť na internete čokoľvek a žiaci prvého stupňa si do školy zvládnu pripraviť power-pointovú prezentáciu (Sedláková, 2012). Cédečka sú pre nich už zastarané. Priateľstvá sa počítajú na Facebooku. Detské knižky si môžu čítať na elektronických čítačkách a pesničky počúvajú z iPodov. Generácia Z narodená po roku 2000 sa skrátka vyzná v technike odmalička a nepozná už svet bez internetu a mobilov (Sedláková, 2012).

Sedláková (2012) ďalej píše, že väčšina odborníkov zhodne tvrdí, že je to zatiaľ ešte ťažké povedať. Už aj samotní rodičia si všimli, že vychovávajú iný typ detí, ako ich rodičia z generácie baby boomu. Vedia, že ich deti sú neustále prilepené k obrazovkám všetkého druhu, čo však nie je automaticky zlé – vďaka tomu vedú deti viac o svetovom dianí. Nie je pre ne ťažké riešiť niekoľko úloh naraz, nemajú predsudky voči rôznym rasám, etnikám a kultúram.

Podľa Sedlákovej (2012) si staršie deti z generácie Z uvedomujú, čo je recesia a kríza, vedú, že súvisí s ekonomikou a s faktom, že im rodičia nemôžu kúpiť vždy všetko, čo si zmyslia, napríklad videohry. Kríza-nekríza, keď dôjde na techniku, či už mobily, notebooky, alebo najnovšiu verziu iPodu, deti Generácie Z majú veľké očakávania. Túžia po týchto prístrojoch, intuitívne vedú gestami ovládať dotykové zariadenia a

rodičia im tablety, inteligentné telefóny a iné technické hračky často dožičia. Veď mať určitú vec je aj otázka postavenia medzi kamarátmi (Sedláková, 2012).

Na strednej škole má už skoro každé dieťa mobil, mnohé majú iPod, debetnú kartu, digitálny fotoaparát, laptop a, samozrejme, facebookové či twitterové konto. Vďaka facebooku, službe skype a podobne vedia mladí komunikovať „reálne“ s členmi rodiny či kamarátmi na druhom konci krajiny či dokonca sveta. Podľa americkej marketingovej výskumníčky Angely Cross-Bystromovej (Sedláková, 2012) Generácia Z nanovo definuje, čo to znamená komunikácia „zoči-voči“ a vie ju maximálne využiť.

„Generácia Z je najpribojnejšou generáciou v modernej histórii,“ tvrdí Kathy Saviitová, šéfka marketingovej firmy Lockerz (cit. podľa Sedlákovej, 2012) zameranej na mladých. „Namiesto toho, aby čakala na informácie prefiltrované predošlými generáciami, sama udáva trendy – a to často ešte predtým, ako ukončí základnú školu. Sociálne siete prekonal všetky bariéry v komunikácii o značkách a výrobkoch. Kto vie písať, ten sa môže podeliť o svoje poznatky a skúsenosti – a v Generácii Z má zdieľanie poznatkov zásadný význam.“

Podľa Sedlákovej (2012) má Generácia Z iný postoj k reklame ako jej rodičia, ale zároveň je šikovnejšia, bystrejšia a náročnejšia. Firmy vraj už nemusia obhajovať svoje výrobky ani maskovať svoje zámery predat', musia si však šikovne získať prelietavú pozornosť novej generácie. Tá vraj miluje aplikácie do mobilu, má fenomenálnu schopnosť vyjadrovať sa stručne cez SMS, facebook-ové statusy, instagram-ové statusy či twitterové správy. E-maily sú pre ňu neuveriteľne pomalé a zastarané, generácia Z uprednostňuje sociálne siete. Nie je verná jednej značke, rada zdieľa všetko – od filmov cez knihy až po oblečenie. Nielenže takto objavuje značky a výrobky, ale hodnotí ich až zarážajúco objektívne a potom sa cez internet podelí s ostatnými o výsledky.

Twengeová (Sedláková, 2012) cituje výskum Intelligence Group z roku 2010, ktorý zistil, že 81 percent mladých vo veku 7 až 13 rokov očakáva „svojich 15 minút slávy“. Psychologička Twengeová to komentuje: „Všetko naznačuje, že mladí majú vysoké očakávania a sú optimistickí aj napriek kríze. Veci môžu byť občas zlé, ale mladí vedia, že ONI ich zvládnu.“

Breyer (2013) v tejto súvislosti píše, že Generácia Z nás ešte stále potrebuje - ako ukázala najnovšia štúdia Digitálnej gramotnosti v spolupráci s Inštitútom pre verejné

otázky, v používaní technológií sú žiaci (študenti) o 60 % zdatnejší ako zvyšok populácie. Respondenti boli z generácie, ktorá nepotrebuje návody na používanie techniky, ktorá plynule rozpráva jazykom technológií a sociálnych sietí, ktorá doslova žije on-line a v cloude, používajúc najnovšie aplikácie v telefónoch úplne prirodzene. Zdalo by sa, že títo mladí ľudia musia byť dokonale pripravení na moderný pracovný trh, kde sú technologické zručnosti jednoducho nevyhnutné. ALE! Ako ukázal aktuálny prieskum, to, čo sa dnes v tejto oblasti učí v našich školách nestačí. Dve tretiny žiakov (študentov) povedali, že IT znalosti musia získavať aj mimo školy. Vraví, že výučba obsahuje príliš veľa teórie a málo praxe. Chýbajú im vedomosti o rozličných druhoch softvéru a hardvéru, málo vedia o copyrighte, softvérových licenciách a on-line bezpečnosti a radi by zlepšili svoje programovacie alebo kreatívne schopnosti.

Generácia Alfa

Po Generácii Z - podľa Nadlerovej (2010) - deti narodené v roku 2010 a po roku 2010 predznačujú začiatok novej generácie – tzv. „Generácia Alpha“ (ďalej len Alfa) (The Sunday Telegraph, 2009 a Nadler, 2010). Generácia Alfa „preberá štafetu“ od Generácie Z (osôb narodených (v roku a) po roku 1995, ktoré budú v roku 2020 tvoriť 36 % pracovnej sily) (The Sunday Telegraph, 2009).

Alfa bude prvá plná „silná“ generácia narodených v tomto tisícročí (niektorí z Generácie Z sa narodili už v roku 1990, pravdepodobne poslední z Generácie Alfa by sa narodili v roku 2024) . Je to nová doba s novými výzvami a novým systémom (Nadler, 2010).

Rodičia detí Generácie Alfa prevažne pochádzajú z Generácie X a Generácie Y. Chcú byť prvou generáciou detí, ktorá bude využívať výhody vládou financovanej platenej rodičovskej dovolenky a mnohé rodiny budú mať dva príjmy a deti sa rodičov sa budú „držať“ až do 30 rokov ich veku (Nadler, 2010).

Aké sú teda očakávania vedcov v súvislosti s Generáciou Alfa? Tu je niekoľko z nich:

- Očakáva sa, že život detí Generácie Alfa bude vysoko technologický a rýchly, napr. Denniss (Nadlerová, 2010) hovorí, že o 20 rokov budú nové priemyselné odvetvia a produkty, ktoré si teraz nevieme predstaviť a o ktorých sme zatiaľ nepočuli (Nadler, 2010); predpokladá sa tiež, že budú viac materialisticky zameranou generáciou (The Sunday Telegraph, 2009); a tiež existuje aj predpoklad, že sa bude potrebné zaoberať ešte vyššou bezpečnosťou virtuálneho prostredia, v ktorom sa táto generácia bude pohybovať;
- Predpokladá sa, že Generácia Alfa začne skôr chodiť do školy a študovať dlhšie v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami a súčasne sa predpokladá, že bude najviac formálne vzdelanou generáciou v histórii (The Sunday Telegraph, 2009);
- Na úkor technológií sa očakáva nedostatok priamej sociálnej interakcie, súvisí to aj s predpokladom, že pocit spolupatričnosti bude na ústupe;
- Predpokladá sa, že v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami príde k posunu medzníkov v živote – v čase, kedy by sa mali deti Generácie Alfa osamostatniť od rodičov budú premýšľať o ďalšom zvyšovaní vzdelania – pravdepodobne sa budú rozhodovať, či kúpiť nehnuteľnosť alebo zaplatiť štúdium;
- „Alfy“ budú mať obrovské pracovné príležitosti – môžu byť veľmi nestále v zamestnaní generácie a môžu mať niekoľko kariér v živote, očakáva sa, že budú pracovať dlhšie a budú mať priemerne päť profesií a 20 rôznych zamestnávateľov v ich živote (The Sunday Telegraph, 2009);
- V rukách Generácie Alfa bude robiť všetky rozhodnutia v tom, čo robiť s našou starnúcou generáciou v populácii, keďže sa predpokladá aspoň čiastočné predlžovanie života;
- So všetkými novými technológiami bude súvisieť riziko sedavého spôsobu života a spolu s ňou riziko obezity a iných tzv. civilizačných chorôb. Hollingsworth (Nádlerová, 2010) hovorí o dôsledkoch zvyšujúcej sa obezity, ktorá bude čoraz viac chronickým ochorením a školy by mali zohrávať úlohu v tom, aby viedli deti

k zdravému štartu do života. Súčasne sa predpokladá, že z výdavkov na liečenie chorôb sa skôr zvýšia výdavky na prevenciu chorôb (Nadler, 2010).

Avšak v dostupných prameňoch nachádzame aj opačný názor na existenciu Generácie Alfa. „Nie je žiadna taká vec ako generácia Alpha“, tvrdí Rowady (2012). Podľa autora éra veľkých údajov je už tu a bude ešte tým väčšia éra dát, a čo potrebujeme je nová perspektíva. Avšak čokoľvek spojené s Alfa musí byť v pohode a sexi a dôležité, preto Rowady (2012) upozorňuje, že Generácia Alfa už existuje v každom okamihu, a preto je samozrejmé, že Alfa môže byť objavená a následne ovládnutá. Praktické uplatňovanie tejto hypotézy má štyri časti, ktoré sú v súlade s piliermi znalostného manažmentu a týkajú sa všetkých oblastí pracovného postupu na kapitálových trhoch - sú to ľudia, proces, technológie a dáta. S tým súvisí oblasť procesného inžinierstva a re-inžinierstva. Hoci veľká časť dát je vysoko automatizovaný, veľa z najzaujímavejších dát nie je tak automatických. Rozvíjanie schopnosti riadiť tieto nové formáty - čo v konečnom dôsledku zahŕňa aj audio a video - bude dôležité pre úspech Alfa objavu do budúcnosti. Vizualizácia a informačný dizajn sú tiež dôležité v každej diskusii o objave Generácie Alfa a jej ovládnutí. Samozrejme, že nové nástroje a technické možnosti sú tiež dôležitou súčasťou mixu. A konečne, jedným z hlavných problémov, ktoré sa týkajú práve procesu je, že zmena správania je často najťažšia časť tejto skladačky (Rowady, 2012). Práve požiadavky na zmeny správania (sa) človeka (nielen) v sociálnom kontexte budú predmetom diskusií mnohých odborníkov a úzko súvisia edukáciou v rodine a škole.

V tejto súvislosti dávame do pozornosti myšlienku autora Valentine (2010) o tom, ako vidí budúci život príslušníkov Generácie Alfa. ¹⁰ „Najnovšia generácia sa nazýva Generácia Alfa a musím povedať, že sa mi nepáči, ako sú „mimo“. Nie som významný demograf, ale zdá sa mi, že deti Generácie Alfa sú neuveriteľne sebecké. Ich pohľad na svet je úzky, sotva presahuje ich vlastné potreby a priania. Nechcú chodiť spať, chcú stále byť činné, chcú byť dole a znova hore, chcú byť „zaregistrované“ - úprimne Generácia Alfa nemá ani potuchy, čo chce. Čo sa týka rozpätia koncentrácie môžete ju merať v Generácii Alfa v nanosekundách. Ľahko sa zabavia - veľké farebné

¹⁰ Považujeme to samozrejme za fikciu autora, keďže v čase vzniku citovaného textu sa prvé deti Generácie Alfa len narodili. V čase vzniku našej publikácie majú deti Generácie Alfa tri roky (alebo takmer tri roky), takže ani my nevieme, ktorý/é (a či vôbec) z predpokladov autora sa potvrdí/ia alebo naopak.

objekty, niekoľko nástenných malieb. Na Generáciu Y a Z by sme mohli byť nahnevaní za ich posielanie SMS správ a ich LOL-s¹¹, ale to boli výkony Shakespearea v porovnaní s komunikačným štýlom Generácie Alfa - táto generácia len „zavíja“. Tí, ktorí majú blízko ku Generácii Alfa si myslia, že vedia prekladať – „Oh, má hlad“. „Oh, ona je jednoducho unavená“, ale pre nás ostatných z predchádzajúcich generácii je to len hluk. Alfy majú málo zručnosti a nezdá sa, že majú záujem o získanie viacerých. Sú posadnutí novým, ale unaví ich to ešte skôr ako presunú pozornosť na ďalšie objekty. Príslušníci generácie Alfa sú fyzicky poškodení - všetci sú obézni, preto niet divu, že nemôžu chodiť. Bolo to dosť zlé, keď Generácie Y a Z začali nosiť nohavice po kolená, ale príslušníci Generácie Alfa majú otrasný zmysel pre módu - uprednostňujú hrozné all-in-one oblečenie s malými duckies ¹² na nich. Príslušníci Generácie Alfa vyžadujú neustálu spoločnosť a zdá sa, že je pre nich veľmi ťažké vytvoriť si blízke „prepojenie“ s niekým ich veku, alebo niekým mimo rodiny. Nedokážu sa udržať v čistote, bizarne najviac odmietajú ísť na záchod a preferujú „uľaviť si“ do veľkých balíkov papiera alebo látky, ktoré nosia pod svojim oblečením. Nielenže sa príslušník Generácie Alfa odmieta odsťahovať z domu, ale akýkoľvek pokus prinútiť ich, aby niekam išli, kde sa stretnú s ostatnými z Generácie Alfa alebo do kaviarne, kde sa stretnú s ostatnými z Generácie Alfa tiež unavenými z rodičov spôsobí ich zavíjanie a bezútešné vzlykanie. Jeden pohľad na Generáciu Alfa a ja sa obávam budúcnosti. Možno dúfať, že nezostanú takto infantilní po celý svoj život, ale letmý pohľad na celú generáciu vám povie, že začali zle...” (Valentine, 2010).

Z hľadiska edukačnej práce s Generáciou Z a pravdepodobne aj s Generáciou Alfa vieme posúdiť opodstatnenosť doposiaľ anticipovaných prístupov – subjekt edukácie (čiže edukátor, vychovávateľ, realizátor výchovných zámerov, väčšinou starší, viac skúsený, určený ako vychovávateľ nejakou mocou – rodič, učiteľ, plní výchovný zámer spoločnosti, štátu, cirkvi,...) sa stáva objektom edukácie (edukant, vychovávaný, adresát, spolutvorca, väčšinou mladší, menej skúsený...) častejšie najmä v oblastiach, v ktorých „jeho“ generácia povedzme že určitým spôsobom „zaostáva“. Už v materskej škole je možné pozorovať, ako deti, ktoré zatiaľ nevedia - či už vôbec alebo plynule - čítať, písať a počítať ovládajú neporovnateľne lepšie techniku okolo nás – notebook, počítač, tablet, mobilný telefón a podobne. V škole nie je výnimočná situácia, keď žiaci

¹¹ Lot of Laugh, Laughing Out Loud – „Veľa smiechu“ alebo „Smejem sa nahlas“.

¹² Duckies sú malé kačiatka alebo aj prezývka pre americké doláre.

triedy precestovali viac krajín ako ich učiteľka geografie či sa deti lepšie dohovoria (možno aj viacerými...) cudzími jazykmi ako ich rodičia. V týchto prípadoch prináleží menej zručnej a skúsenej, aj keď vekom staršej i vzdelanejšej generácii učiť sa od tých, ktorých by mali učiť - z nášho pohľadu to nepovažujeme za negatívum v edukačnej pozícii či stratu autority – je to jednoducho tak. Veď už Inayat Khan povedal, že je ľahké stať sa učiteľom, ale je ťažké stať sa žiakom. Za predpokladu predlžovania priemernej dĺžky života ľudí na našej planéte práve „v rukách“ Generácie Alfa bude rozhodovanie o starnúcej generácii v celosvetovej populácii, z čoho vyplýva nevyhnutnosť edukačné pôsobenie v rodine, v škole a v celej spoločnosti zamerať na také komponenty, aby „po nás“ prichádzajúce generácie boli v oblasti „civilizačnej“ gramotnosti schopné žiť, prežiť a umožnili dôstojne dožiť aj nám...

9.2 Digitálne technológie vo vyučovaní

Digitálne technológie boli vyvinuté za účelom pomáhať ľuďom dosahovať svoje ciele, zjednodušovať ich život, ale ich rapídny rozvoj prináša aj isté riziká, na ktoré je potrebné neustále upozorňovať. Ich veľkou prednosťou je, že umožňujú okamžitú komunikáciu, ako aj rýchle a efektívne vyhľadávanie, analýzu, využívanie, tvorbu a zverejňovanie informácií (Petty, 2015), ako taktiež ich jednoduchú komprimáciu, uchovanie a prenos (Snow, Fjeldstad, & Langer, 2017). Digitálne technológie umožňujú účinnejšie vzdelávanie, ktoré prebieha na rozhraní reálneho a virtuálneho sveta, môžeme konštatovať, že majú uplatnenie v rámci edukácie na všetkých stupňoch škôl. Napriek tomu v školách nie je plne využitý ich edukačný potenciál.

Celospoločenský význam zavádzania digitálnych technológií si uvedomuje aj Európska únia, ktorá v rámci iniciatívy „Otváranie systémov vzdelávania“ navrhuje najmä tieto aktivity na úrovni Európskej únie a členských štátov:

- pomáhať vzdelávacím inštitúciám, učiteľom žiakom a študentom získať digitálne zručnosti a osvojiť si nové učebné metódy,
- podporovať rozvoj a dostupnosť otvorených vzdelávacích zdrojov,
- prepájať triedy a rozmiestňovať digitálne zariadenia a obsah,

- mobilizovať všetky zainteresované strany (učiteľov, študentov, rodiny, hospodárskych a sociálnych partnerov) s cieľom zmeniť úlohu digitálnych technológií vo vzdelávacích inštitúciách (EUR-lex, 2013).

Tieto globálne snahy ale pri ich napĺňaní narážajú na množstvo prekážok, ktoré súvisia s nepripravenosťou jednak podmienok vo vzdelávacích inštitúciách, a jednak jednotlivých aktérov.

Donedávna bola ešte v centre pozornosti odbornej verejnosti téma využitia informačno-komunikačných technológií v rámci edukačného procesu, dnes už hovoríme o aplikácii digitálnych technológií. Tie v porovnaní s bežne používanými staršími technológiami v rámci edukácie priniesli obrovský posun smerom k jednoduchosti, efektívnosti, nižším nákladom na údržbu a možnosti aktualizácie softvéru na diaľku, čo je výhodné ako pre školy, tak i pre žiakov. Mnohé školy však doteraz nie sú adekvátne vybavené modernou technikou a pedagógovia nie sú dostatočne pripravení na zmysluplnú a efektívnu prácu s nimi. Napriek tomu v súčasnosti už vzniká potreba posunúť sa ešte ďalej a zamerať sa na využitie možností, ktoré ponúka digitálny priestor, čo si uvedomuje, ako je uvedené vyššie, aj Európska únia. Jej iniciatívy smerujú k tomu, aby mali učitelia dostatočné množstvo príležitostí dosiahnuť vysokú digitálnu spôsobilosť, čo im uľahčí prácu a poskytne nové príležitosti pri práci so žiakmi.

Sociológovia už niekoľko rokov poukazujú na inkompatibilitu tradičných vyučovacích metód s potrebami mladých ľudí, ktorí sa narodili v digitálnej ére. Generácia Z denne používa internet, komunikuje cez sociálne siete prostredníctvom skratiek, symbolov, ikoniek a obrázkov, preto je logické, že tabuľa a krieda na vyučovacej hodine už pre nich nie sú postačujúce. Ich charakteristickým znakom je tzv. „connectedness“, čiže „prepojenosť a pripojenosť“. Keďže sa mladá generácia už narodila do digitálnej éry, digitálne technológie majú špeciálne a nezastupiteľné postavenie v ich živote, môžeme o nich hovoriť ako o neodmysliteľnej súčasťi ich existencie. Najviac prepojení a pripojení sú mladí ľudia vo veku 15 až 24 rokov, ktorí, podľa prieskumu OECD, trávajú vo virtuálnom prostredí najviac času (OECD, 2012). Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že sú extrémne pripútaní k digitálnym

technológiám, pričom je pre nich „connectedness“, alebo príležitosť byť pripojení/prepojení dôležitejšia, ako samotné digitálne technológie (OECD, 2012).

Takéto spojenie so svetom nie je významné len z pohľadu vytvárania a udržiavania sociálnych vzťahov, je mimoriadne dôležité aj v kontexte získavania, zverejňovania, a zdieľania informácií. Žiaci vďaka nemu môžu pracovať s obrovským množstvom online zdrojov, ktoré sú na jednej strane veľkým prínosom, ale na druhej strane aj veľkou hrozbou. Z tohto aspektu je rozhodujúca schopnosť žiakov správanie narábať s digitálnymi informáciami a digitálnymi médiami, rovnako ako komunikovať vo virtuálnom prostredí – t.j. digitálna a informačná gramotnosť (OECD, 2012).

Napriek tomu, že vlastníctvo digitálnych technológií nie je rovnomerne rozložené v krajinách OECD, výsledky PISA 2015 poukazujú na to, že v týchto krajinách v roku 2015 mala prevažná väčšina žiakov a študentov (95 %) prístup na internet doma, 91 % z nich malo v rodine aspoň jeden smartfón, 74 % notebook, 60 % stolový počítač a 53 % z nich sa vedelo pripojiť na internet prostredníctvom tabletu (OECD, 2017).

Pod vplyvom takéhoto masívneho využívania digitálnych technológií sa zmenil spôsob myslenia i učenia žiakov (Prensky, 2001). Ak chcú učitelia udržať ich pozornosť, ktorá sa pod vplyvom akcelerovaných myšlienkových procesov a saturovanosti informáciami skracuje (Hilčenko, 2017), budú musieť členiť vyučovaciu hodinu na kratšie segmenty, viac využívať vizuálne vyučovacie metódy, nakoľko sa zmyslové vnímanie žiakov prispôbilo stimulom produkovaným modernými médiami (Hilčenko, 2017), v dôsledku čoho je časť mozgu zodpovedná za vizuálne schopnosti rozvinutejšia (Rothman, 2016). Práve digitálne technológie sú nástrojom, ktorý umožňuje prispôbiť vyučovací proces potrebám jednotlivých žiakov a ich učebnému štýlu.

Hoci je to zjednodušený pohľad, Rothman tvrdí (2016), že žiaci majú výrazne negatívny vzťah k prednáškam a diskusiám, uprednostňujú interaktívne hry a kolaboratívne projekty, t.j. dožadujú sa edukačného prostredia, v ktorom môžu interagovať podobným spôsobom, ako je tomu vo virtuálnom svete (Cilliers, 2017). Generácia Z je naučená, že k novým informáciám sa môžu dostať jedným klikom, preto sú netrpezliví a nudia sa, ak nedostanú na svoje otázky okamžitú odpoveď. Z toho vyplýva, že učitelia sú priebežne nútení meniť svoj prístup, čoraz viac používať novú didaktickú techniku, prispôbovať učebné materiály a zvýšiť úroveň interaktivity na

vyučovaní. Komunikácia v škole sa preto bude musieť postupne zmeniť na interakciu (Cilliers, 2017) a učitelia sa budú musieť sústrediť viac na rozvoj kritického myslenia, schopnosť konštruktívne riešiť problémy, selektovať a spracovávať informácie ako na „uskladňovanie“ poznatkov žiakmi. Digitálne technológie môžu nájsť široké uplatnenie aj v procese formovania nedostatočne rozvinutého hodnotového systému virtuálnej generácie (Porubčanová, 2014, Oberuč & Sláviková, 2013).

V súvislosti s potrebami generácie Z a s penetráciou digitálnych technológií aj do sféry edukácie sa kladú nové požiadavky nielen na učebné prostredie a vybavenosť škôl, ale aj na učiteľov. Učitelia sú predstaviteľmi generácie X, tzv. digitálnymi imigrantmi, ktorí sú síce vo všeobecnosti zruční v používaní digitálnych technológií, napriek tomu však nedosahujú úroveň generácie Z. Uvedené môže spôsobovať učiteľom problémy, nakoľko sa od nich vyžaduje, aby držali krok s dobou a boli vždy informovaní o novinkách v oblasti technológií, dokázali ju používať konštruktívne a aby boli schopní adaptovať moderné technológie pre potreby vyučovacieho procesu tak, aby boli v súlade s potrebami žiakov. Ďalším rozdielom medzi generáciami je ich pohľad na moderné technológie. Kým učitelia ich vnímajú ako nástroj, pre žiakov predstavujú prostredie (Fryer, citovaný podľa Turrentine & MacDonald, 2006)

Predpokladom vhodného využitia didaktickej techniky na vyučovaní sú dostatočne rozvinuté pedagogické, technické a administratívne zručnosti učiteľa. Od spomínaných zručností učiteľa závisí, či dokáže využiť výhody, ktoré nové technológie ponúkajú. Z tohto aspektu je kľúčovým faktorom kreativita učiteľa pri práci s digitálnymi zdrojmi a jeho dôsledná príprava na vyučovaciu hodinu.

Nepriaznivý stav v predmetnej oblasti potvrdzuje aj výskum realizovaný pre potreby Európskej komisie (European Union, 2013), zameraný na stav digitalizácie škôl v Európskej únii. Výskumné zistenia poukazujú na to, že až 63 % deväťročných žiakov nenavštevuje „školu s kvalitným digitálnym vybavením“ (s vhodným vybavením, rýchlym širokopásmovým pripojením a vysokou „konektivitou“), čo by už v dnešnej spoločnosti malo byť samozrejmosťou. Nedostatky sú aj v otvorenosti učiteľov a ich pripravenosti na prácu s digitálnymi technológiami. Napriek tomu, že až 70 % učiteľov uviedlo, že si uvedomuje dôležitosť odbornej prípravy v oblasti digitálne podporovaných spôsobov výučby a štúdia, väčšina z nich pracuje s digitálnymi technológiami len v rámci prípravy na vyučovanie, na vyučovacej hodine pri priamej práci so žiakmi ich využívajú len minimálne. Hoci je evidentné, že prebiehajúca

digitálna revolúcia si od pedagógov popri informačnej gramotnosti vyžaduje aj rozvoj digitálnej gramotnosti, v rámci výskumu len 20-25 % žiakov uviedlo, že považuje svojich učiteľov za digitálne zručných. Tento stav je alarmujúci, nakoľko postoj žiakov k učeniu je výrazne ovplyvnený prístupom učiteľa a metódami, ktoré využíva (Margaryan, Littlejohn, & Vojt, 2010).

I keď zavádzanie digitálnych technológií je v súčasnosti trendom, edukačná oblasť má svoje špecifiká a bolo by nezodpovedné používať digitálne technológie bez jasne stanovených pravidiel, ktoré by mali byť zakotvené už v školských vzdelávacích programoch. Na jednej strane je nevyhnutné vyzdvihnúť význam využitia digitálnych technológií vo vyučovaní, na druhej strane je však potrebné upozorniť na problémy a hrozby, súvisiace s jej zaradením do každodenných edukačných aktivít, nakoľko rovnako ako môžu digitálne technológie zvyšovať úroveň výučby, môžu sa stať vážnou prekážkou pri dosahovaní stanovených cieľov. Je potrebné si uvedomiť, že zovšeobecňovanie má svoje úskalia preto ani virtuálnu generáciu nemôžeme považovať za homogénnu skupinu. Aj medzi nimi sú takí jedinci, ktorí k digitálnym technológiám nemajú vzťah, resp. nedisponujú potrebnými kompetenciami, zručnosťami a schopnosťami, t.j. nie sú dostatočne digitálne gramotní.

Hoci majú digitálne technológie v rámci vzdelávania zmysluplné uplatnenie, ich zavádzanie do edukačnej sféry vyvoláva kontroverzné reakcie. Niektorí odborníci vítajú, že mladá generácia vyrastá s digitálnymi technológiami a pozitívne vnímajú priestor pre rozvoj gramotnosti v nových oblastiach, iní, naopak, vidia hrozbu pre zdravý vývin detí a mládeže v nerealistických očakávaniach zástancov zavádzania digitálnych technológií do vzdelávania za každú cenu (Berger & Thomas, 2011). Aj v tejto oblasti platí, že je nevyhnutné zvážiť cieľ a charakter vyučovacej hodiny a na ich základe zvážiť, či je použitie digitálnych technológií opodstatnené, zmysluplné, či zvýši kvalitu a úspešnosť vyučovacieho procesu. V tomto kontexte je potrebné zohľadniť dve kľúčové kritériá, a to dostupnosť a efektivitu. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že zavádzanie digitálnych technológií do škôl predstavuje výzvu nielen pre oblasť edukácie, ale aj pre celú spoločnosť.

9.3 Duálne vzdelávanie ako komponent školskej pedagogiky

V tejto podkapitole sa zameriame na východiská témy duálneho vzdelávania v domácom i zahraničnom portfóliu spolu s ich špecifikami, historickými východiskami, ale i najaktuálnejšími východiskami.

Podľa Petanovitscha a kol. (2014) bezpodmienečným základným rozmerom pre dlhodobu udržateľný funkčný systém učňovského vzdelávania je zabezpečenie angažovanosti podnikov, dostatočného počtu a kvality učňovských miest. K tomuto dôjde však iba vtedy, ak 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, že osoba po ukončení učňovského vzdelávania disponuje potrebnými, s tým spojenými znalosťami, zručnosťami a kompetenciami. 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 takom prípade bude po danej profesii na trhu práce dopyt. Iba tak sa určuje 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 na 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 na strednej odbornej škole s praktickou prípravou v

konkrétnom podniku, konštatujú Madzinová a kol. (2018), podobne aj Gábriš (2019). Systém duálneho vzdelávania sa v podmienkach Slovenskej republiky implementuje od prijatia zákona o odbornom vzdelávaní z roku 2015 ako reakcia na meniace sa potreby trhu práce a potreby znižovania nezamestnanosti mladých ľudí. Zákonom č. 61/2015 Z. z. 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.

V rámci duálneho vzdelávania existuje nevyhnutnosť prispôbovať učňovské profesie a ich obsah hospodárskemu vývoju, a z toho vyplývajúcim zmenám v potrebách kvalifikácií, píše Petanovitsch a kol. (2014). 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 sa prispôsobenie vzdelávania na nový vývoj môže 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, ako píše Petanovitsch a kol. (2014). 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 užitočné 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 aj v tom, že majú už počas vzdelávania možnosť zarábať si vlastné peniaze, uvádzajú 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 konkrétného 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 odborov 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 a je kľúčovým faktorom úspešnej hospodárskej politiky vyspelých štátov a hlavným nástrojom na znižovanie nezamestnanosti mladých ľudí, podrobnejšie napr. Gabrhelová (2018), Porubčanová – Pasternáková – Gabrhelová (2016), Pasternáková – Gabrhelová (2016), Gabrhelová - Porubčanová - Pasternáková (2016), Gábriš (2019).

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 a/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.

Systém 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.

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 MSP) 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 so zamestnávateľmi a spoluprácu stredných odborných škôl so zamestnávateľmi. Duálne vzdelávanie predstavuje výučbu pre zamestnanie a trh práce, ktorá je realizovaná prostredníctvom zosúladzovania výučby v školách s konkrétnymi potrebami zamestnávateľov v prostredí aktuálneho trhu práce, podrobnejšie aj Gábriš (2019).

9.3.1 Duálne vzdelávanie v zahraničnom portfóliu

Systémy odborného vzdelávania podľa miesta realizácie je možné, podľa Madzinovej a kol. (2018) rozčleniť:

- *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, tak tiež 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 (Madzinová a kol., 2018).

Systém odborného vzdelávania podľa zamerania samotného vzdelávania:

- *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.

Vývoj stredného odborného vzdelávania na Slovensku prešiel viacerými fázami (Madzinová a kol., 2018; Petanovitsch a kol., 2014). 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 na 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 identifikoval štyri hlavné typy kategórií v odbornom vzdelávaní a príprave:

- *Plnofunkčná učňovská príprava*, v ktorej je učňovská príprava súčasťou formálneho vzdelávania a štúdium je ukončené národne uznávaným certifikátom. Využíva sa najmä v Rakúsku, Nemecku a Dánsku.
- *Učňovská príprava ako paralelná kategória k iným formám*, kde často dochádza ku kombinácii teoretickej a praktickej časti učňovskej prípravy. Môže mať rôzne podoby a využívajú ju v Holandsku, Francúzsku, alebo aj Taliansku, Poľsku a Veľkej Británii.
- *Silné prvky učenia sa prácou* ktoré dopĺňajú prevládajúce programy zamerané na teoretické vzdelávanie sa využívajú napríklad vo Francúzsku, Fínsku a Holandsku.
- *Úplné teoretické odborné vzdelávanie a príprava*, do tejto kategórie sú zaradené napríklad Česká Republika, ale aj Slovensko. Prepojenie medzi podnikmi a školami je malé a oba subjekty sa stretávajú s mnohými problémami a výzvami (EP Briefing), ako uvádzajú Madzinová a kol. (2018).

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 rakúsky vzdelávací systém na špecializáciu. Či sa jedná o vyššie

vzdelávacie školy v technickej alebo obchodníckej 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 spolupráce 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 sa 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, ktorých 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 povolaní. Je to do určitej miery otázka toho, či sa má odborné vzdelávanie zameriavať predovšetkým na posilňovanie mobility pracovníka alebo na zabezpečovanie 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 ho k zapracovanie tých, ktorí novo nastúpili do podnikov. Podnikom sa ponecháva na ich vôli, ako doplní teoretické poznatky, ktoré pracovníci získali v školách, praktickými zručnosťami (NUV, 2017).

Ďalej podľa Analýzy systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě **Britský** systém odborného vzdelávania nemá žiadne formálne hranice medzi počiatočným odborným vzdelávaním a ďalším vzdelávaním. Široko poňatú prípravu na profesijný život majú poskytnúť predovšetkým všeobecné národné odbornú kvalifikáciu. Tie však majú príliš všeobecný charakter a ich držitelia 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 vyššia ako v Nemecku, kde prevažujú prostriedky vynaložené na počiatocné vzdelávanie, konštatuje sa v Analýze systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě (NUV, 2017) .

Z hľadiska Strategického rámca EÚ pre európsku spoluprácu v odbornom vzdelávaní“ („ET 2020“) schválenie pracovného programu „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 Strategického rámca EÚ pre európsku spoluprácu v odbornom vzdelávaní“ („ET 2020“) 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.

Z hľadiska 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 (Strategická rámec EÚ pre európsku spoluprácu v odbornom vzdelávaní“ („ET 2020“).

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.

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 atraktivnosť 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, a zatriaktivnením matematiky, vedy a techniky a posilnením jazykových kompetencií. Zároveň je potrebné zabezpečiť vysokokvalitnú výučbu, poskytovať adekvátne počiatočné vzdelávanie učiteľov, zabezpečiť trvalý profesionálny rozvoj učiteľov a školiteľov a zatriaktivniť 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 študujúci – 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, a 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 atmosféry, 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 sekundárnom stupni II, 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 „governance“ so zapájaním rezortu hospodárstva, ktoré zohráva dôležitú – aj keď rôznorodú – rolu, zmluvný pomer medzi podnikom a učňom a základnú odbornú koncepciu. 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).

9.3.3 Duálne vzdelávanie v domácom portfóliu

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 odborné-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.

Vyššie citovaný autor uvádza, že boli zriadené „Ústredné poradenské kolégiá na koordináciu odborného vzdelávania“, ktoré sa skladali zo zástupcov záujmových skupín (podniky, politické a spoločenské organizácie, štátna správa, odborné školy, výskumný sektor atď.). Tieto kolégiá vyjadrovali ku všetkým otázkam rozvoja odborného vzdelávania, k návrhom právnych predpisov, základným princípom a smerniciam svoje stanoviská a odporúčania. 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, podľa Petanovitscha 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, kedy doba výučby štyri roky bola ukončená maturitou. Toto ukončenie s 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 ku kvalifikácii na vykonávanie robotníckych povolání ako aj ku kvalifikácii na vykonávanie technických, ekonomických zdravotníckych, pedagogických, administratívnych a ďalších podobných funkcií stredného stupňa. V stredných odborných učilištiach ako aj v stredných odborných školách bolo žiakom sprostredkované súčasne odborné vzdelávanie a všeobecné vzdelávanie, 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, uvádzajú Petanovitsch a kol. (2014), podobne aj Lajčín a Pasternáková (2014) alebo 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 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 učňovské 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, ako píše Petanovitsch a kol. (2014) a aj Lajčin a Pasternáková (2014) alebo Marks a Lajčin (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 absolvovala 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 znalosti 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 štúdiom, konštatujú Petanovitsch a kol. (2014). 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, v jednotlivých okresoch okresné pedagogické ústavy. Ďalšie vzdelávanie majstrov odborného výcviku podliehalo metodickým centráм jednotlivých ministerstiev hospodárstva, podľa Petanovitscha 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-záväzné právne predpisy na výchovu a vzdelávanie na školách ako napríklad smernice na prijímanie žiakov, organizovanie školského roka a 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 záväzné 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, podľa Petanovitscha a kol. (2014), podobne aj Lajčín a Pasternáková (2014) alebo 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 učilišťa, 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, uvádza Petanovitsch a kol. (2014) 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, podľa Petanovitscha 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

učilišť, 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 učilišťa, 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, ako píše Petanovitsch a kol. (2014), podobne aj Lajčín a Pasternáková (2014) alebo Marks a Lajčín (2017). Po prvé: 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.). Po druhé: jeho výrazne duálne zameranie, keďže odborno-praktický obsah bol sprostredkovaný v štátnych podnikoch (väčšinou vo vlastných učňovských dielnach). Toto platí predovšetkým pre stredné učňovské školy. V stredných odborných školách sa odborná kvalifikácia konala primárne v kontexte školy.

Od 1. septembra 2015 bol Zákom č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave zavedený systém duálneho vzdelávania modelom odborného vzdelávania a prípravy na výkon povolania, získavajú sa ním a v ňom vedomosti, schopnosti, zručnosti kompetencie priamo v podmienkach konkrétneho podniku, ktorú sú potrebné pre povolanie.

V nasledujúcom texte sa budeme podrobnejšie zaoberať príslušnými ustanoveniami dvoch kľúčových zákonov: Zákona č. 61/2015 Z. z. - Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov a Zákona č. 245/2008 Z. z. - Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 61/2015 Z. z. - Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2018) vymedzuje odborné vzdelávanie a prípravu žiaka strednej odbornej školy, praktické vyučovanie, systém duálneho vzdelávania, overenie spôsobilosti zamestnávateľa poskytovať praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, úpravu vzájomných práv a povinností žiaka, strednej odbornej školy a zamestnávateľa pri praktickom vyučovaní, hmotné zabezpečenie žiaka a finančné zabezpečenie žiaka, koordináciu odborného vzdelávania a prípravy pre trh práce. Podľa nás podstatnou informáciou je, že rieši nielen odborné vzdelávanie, odbornú prípravu, duálne vzdelávanie, ale zákon vymedzuje podstatné náležitosti zabezpečenia prepojenia odborného vzdelávania a prípravu na trh práce, podrobnejšie uvedieme v nasledujúcom texte.

Na účely citovaného zákona sa rozumie pod termínmi odborné vzdelávanie a odborná príprava taký výchovno-vzdelávací proces, v ktorom žiaci získavajú vedomosti, zručnosti, schopnosti a kompetencie, ktoré budú potrebné na výkon povolania, skupiny povolání alebo na výkon odborných činností. Citovaný zákon delí odborné vzdelávanie a odbornú prípravu sa na teoretické vyučovanie a praktické vyučovanie. Praktické vyučovanie citovaný zákon poníma ako organizovaný proces, v ktorom sú žiakom poskytované praktické zručnosti, schopnosti, návyky a kompetencie, ktoré sú a budú nevyhnutné na výkon povolania, skupiny povolání alebo na výkon odborných činností.

Zákon č. 61/2015 Z. z. - Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2018) poníma systém duálneho vzdelávania ako časť systému odborného vzdelávania a prípravy žiakov, ktoré sú založené na zmluvnom vzťahu, na výkone praktického vyučovania žiaka priamo u zamestnávateľa na pracovisku praktického vyučovania a sú založené aj na príslušnom financovaní praktického vyučovania zamestnávateľom.

Miestom výkonu praktického vyučovania - odborného výcviku alebo odbornej praxe – žiaka je, podľa citovaného zákona, dielňa, pracovisko zamestnávateľa a pracovisko praktického vyučovania v prípade, že sa žiak pripravuje v systéme duálneho vzdelávania. Na pracovisku praktického vyučovania žiak realizuje odborný výcvik alebo odbornú prax pod vedením hlavného inštruktora alebo inštruktora, odborný výcvik pod vedením majstra odbornej výchovy alebo odbornú prax pod vedením učiteľa

odbornej praxe alebo majstra odbornej výchovy. 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.

Z hľadiska systému duálneho vzdelávania § 10 citovaného zákona definuje, že sa v systéme duálneho vzdelávania žiak pripravuje na výkon povolania, skupiny povolání alebo na výkon odborných činností podľa konkrétnych potrieb a požiadaviek zamestnávateľa a tak vykonáva praktické vyučovanie priamo u zamestnávateľa na pracovisku praktického vyučovania. Žiak môže absolvovať praktické vyučovanie aj v dielni, ak počet vyučovacích hodín praktického vyučovania v dielni neprekročí 50 % z celkového počtu hodín praktického vyučovania žiaka počas celej dĺžky žiakovho štúdia. V systéme duálneho vzdelávania je žiakovi poskytované odborné vzdelávanie a príprava na základe zmluvy o duálnom vzdelávaní, ktorá bola uzatvorená medzi zamestnávateľom a strednou odbornou školou. Jej predmetom je záväzok zamestnávateľa na poskytovanie praktického vyučovania žiakom na vlastné náklady, na vlastnú zodpovednosť. Stredná odborná škola sa zaväzuje organizovať odborné vzdelávanie a prípravu v systéme duálneho vzdelávania. Výlučne zamestnávateľ v systéme duálneho vzdelávania zodpovedá za organizáciu, zodpovedá za obsah a zodpovedá za kvalitu praktického vyučovania žiaka, súčasne uhrádza všetky náklady, ktoré sú spojené s financovaním praktického vyučovania žiaka/žiacov.

Po uzatvorení zmluvy o duálnom vzdelávaní prichádza 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.

Náležitosti učebnej zmluvy sú, podľa citovaného zákona, prerokovávané zamestnávateľom, zákonným zástupcom žiaka a plnoletým žiakom a taktiež sú prerokovávané podmienky výkonu praktického vyučovania v systéme duálneho

vzdelávania. V prípade, že sa vyššie menovaní zúčastnení dohodnú, uzatvoria učebnú zmluvu.

Postavenie zamestnávateľ v procese praktického vyučovania vymedzuje § 21 Zákona č. 61/2015 Z. z. - Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Významným ustanovením je, že zamestnávateľ, na ktorého pracovisku sa praktické vyučovanie realizuje podľa § 8, sa vyjadruje k školskému vzdelávaciemu programu pre odborné vzdelávanie a prípravu danej školy. Zamestnávateľ, poskytujúci praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, sa 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. 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.

Práva a povinnosti strednej odbornej školy v procese praktického vyučovania určuje § 23 Zákona č. 61/2015 Z. z. - Zákon 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 nerealizujú 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 spoluprácou s tým zamestnávateľom, s ktorým má uzatvorenú zmluvu o duálnom vzdelávaní.

V súlade s Kováčom (2018) si myslíme, že novela Zákona o odbornom vzdelávaní a príprave priniesla 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 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. – Zákon 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 začiatok aktívnej spolupráce školy so zamestnávateľom napr. v prípade náboru žiakov pre uzatvorenie učebnej zmluvy, musí zamestnávateľ disponovať aktívnou spolupracou so školou. 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.

Podľa zdroja Štátneho inštitútu odborného vzdelávania (ŠIOV, 2016a, 2016b) spočíva výnimočnosť systému duálneho vzdelávania vo vytváraní partnerského vzťahu medzi zamestnávateľom a žiakom strednej odbornej školy. Partnerský vzťah medzi zamestnávateľom a žiakom strednej odbornej školy je definovaný učebnou zmluvou, táto upravuje práva a povinnosti oboch zmluvných strán vo vzťahu k praktickému vyučovaniu tohto žiaka. Podľa zákona učebnou zmluvou je zmluva, ktorá je uzatvorená medzi zákonným zástupcom žiaka alebo plnoletým žiakom a zamestnávateľom v systéme duálneho vzdelávania.

Ďalším dôležitým komponentom systému duálneho vzdelávania je zmluvný vzťah medzi zamestnávateľom a konkrétnou školou. Zmluvný vzťah medzi zamestnávateľom a konkrétnou školou je založený na zmluvnom základe zmluvou o duálnom vzdelávaní. 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, kedy realizácia praktického vyučovania žiaka je zodpovedný zamestnávateľ a tento znáša aj náklady, ktoré sú spojené s realizáciou praktického vyučovania každého žiaka.

Praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania je realizované na pracovisku praktického vyučovania u zamestnávateľa. Pracoviskom praktického

vyučovania je organizačná súčasť zamestnávateľa alebo ďalší priestor zamestnávateľom viazaný vlastníckym právom alebo užívacím právom. Ďalšou požiadavkou je vydanie osvedčenia o spôsobilosti zamestnávateľa poskytovať praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania, citované podľa Štátneho inštitútu odborného vzdelávania. Osvedčenie je vydávané na základe žiadosti zamestnávateľa príslušnou stavovskou alebo profesijnou organizáciou s vecnou pôsobnosťou k odboru štúdia, zamestnávateľom, poskytujúcim praktické vyučovanie (ŠIOV, 2018a, 2018b).

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, 2018a, 2018b). 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.

Ako uvádza Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2018a) k systému duálneho vzdelávania, žiaci stredných odborných škôl sa od školského roku 2015/2016 majú možnosť vzdelávať v systéme duálneho vzdelávania, ktorého cieľom je zvýšenie ich zamestnateľnosti na aktuálnom trhu práce. Novelizácia Zákon 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 poskytovateľa 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, odstránilo sa krátenie mzdového normatívu stredným odborným školám. Ďalšou úpravou novelizácie citovaného zákona je zameranie zníženie administratívnej záťaže v procese overovania spôsobilosti zamestnávateľov, týkajúca sa poskytovania praktického vyučovania v systéme duálneho vzdelávania a novelizáciou je zavedený aj zvýšený podiel výkonu praktického vyučovania iného zamestnávateľa alebo v dielni, pôsobiach v systéme duálneho vzdelávania. Taktiež výsledkom zákonnej úpravy boli zmeny systému, realizované v procese určovania počtu tried prvého ročníka stredných (odborných) škôl v prijímacom konaní, ktoré už nebude v kompetencii zastupiteľstva príslušného samosprávneho kraja. Taktiež aj podniková škola, prostredníctvom činnosti ktorej zamestnávateľ pripravuje budúcu pracovnú silu aj pre iných zamestnávateľov, už nebude súčasťou procesu, ktorým budú určované počty žiakov prvého ročníka stredných (odborných) škôl príslušným samosprávnym krajom.

Ďalej Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2018a) k trom základným princípom duálneho vzdelávania (zmluvný vzťah, výkon praktického vyučovania priamo u zamestnávateľa na pracovisku praktického vyučovania a prevzatie zodpovednosti zamestnávateľom za praktické vyučovanie) uvádza, že:

1. Zmluvný vzťah - Stredná odborná škola uzatvorí so zamestnávateľom zmluvu o duálnom vzdelávaní. Predmetom tejto zmluvy je záväzok zamestnávateľa, že bude poskytovateľom praktického vyučovania žiakom na svoje náklady a na svoju zodpovednosť a strednej odbornej škole z toho vyplýva záväzok organizovať odborné vzdelávanie a prípravu v systéme duálneho vzdelávania. Po tom, ako bude žiak prijatý na štúdium v systéme duálneho vzdelávania, bude uzatvorená medzi plnoletým žiakom a zamestnávateľom učebná zmluva, (v prípade žiaka, ktorý nie je plnoletý, uzatvorí zmluvu jeho zákonný zástupca). Učebná zmluva musí - okrem identifikačných náležitostí a vymedzenia formy a miesta praktického vyučovania – mať uvedené aj presné vymedzenie organizácie štúdia. Musí mať presne uvedený aj presný 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.

2. Výkon praktického vyučovania priamo u zamestnávateľa na pracovisku praktického vyučovania - žiak sa v systéme duálneho vzdelávania 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.

3. Prevzatie zodpovednosti zamestnávateľom za praktické vyučovanie – v systéme duálneho vzdelávania sa od zamestnávateľov očakáva, že využijú možnosť vstúpiť do procesu odborného vzdelávania, dokonca im je uložená plná zodpovednosť za organizáciu, obsah a kvalitu praktického vyučovania, preto všetky náklady, ktoré sú spojené s financovaním praktického vyučovania, sú v réžii zamestnávateľa.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2018b) píše o žiakovi v systéme duálneho vzdelávania, že realizuje iba takú cvičnú alebo produktívnu prácu, ktorá zodpovedá povolaniu, na ktoré sa pripravuje. V ďalšom kontexte sa 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, 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 bude vyplatené žiakovi mesačne v čase školského vyučovania podľa nasledujúcej tabuľky 1:

Tabuľka 4: Motivačné štipendium žiaka v duálnom vzdelávaní

Priemerný prospech žiaka	% zo sumy životného minima	Výška štipendia
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 4: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2018b)

Podnikové štipendium bude môcť zamestnávateľ vyplácať žiakovi, ktorý bude realizovať praktické vyučovanie u zamestnávateľa, zamestnávateľ mu bude môcť poskytovať podnikové štipendium zo svojich vlastných prostriedkov. Zákon stanovuje, že podnikové štipendium bude môcť byť poskytované mesačne v období školského vyučovania, maximálne do štvornásobku sumy životného minima, čiže 374,44 €. V procese určovania výšky podnikového štipendia bude prihliadané najmä na dosiahnutý prospech žiaka na praktickom vyučovaní a jeho pravidelnú účasť na praktickom vyučovaní.

Odmena za produktívnu prácu bude 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 bude 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 zabezpečuje aj náklady spojené s posúdením zdravotnej spôsobilosti žiaka, zmyslovej spôsobilosti žiaka a psychologickej

spôsobilosti žiaka v prípade, že to výkon praktického vyučovania vyžaduje. Z hľadiska hmotného zabezpečenia žiaka, vykonávajúceho praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania zamestnávateľ tiež uhrádza 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 (2018b) 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 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 alebo žiak nesplnil vopred dohodnuté podmienky hodnotenia a klasifikácie alebo je súčasťou zmluvy aj záväzok žiaka deklarovaním, že zotrvá 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 (2017) 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 preškoľovanie zamestnancov je finančne náročné a pre mnohé firmy až priveľmi, čo významnou mierou ovplyvňuje ich konkurencieschopnosť.

Podľa Kováča (2018) v rámci Národného projektu duálneho vzdelávania 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, 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 vstupu do duálneho vzdelávania. Ďalším problémom, ktorý je evidentný je problém na strane stredných odborných škôl dosiahnuť obojstranne výhodnú spoluprácu medzi školami a zamestnávateľmi (Kováč, 2018).

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, systém duálneho vzdelávania predstavuje významný nástroj odstránenia nesúladu medzi pripravenosťou absolventov stredných odborných škôl, ktorí vstupujú na trh práce a nesúladu 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 a následkom výsledného osvojovania si pracovných návykov priamo v procese výroby, čím je zabezpečený plynulý prechod zo vzdelávania do výkonu povolania a plynule nadväzuje 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 (MDaVSR, 2018).

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 finančných 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.

Na základe informácii z uvedenej konferencie (MDaVSR, 2018) 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 (MDaVSR, 2018).

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 (ŠIOV, 2016a, 2016b).

Z hľadiska kvalitnej implementácie 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, vyžaduje si to vytvorenie profesionálneho systému kariérneho poradenstva pre žiakov k povolaniu zosúladením jeho predpokladov s požiadavkami trhu práce najmä 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 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, 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 prác, uvádza záznam z konferencie pod gesciou Ministerstva dopravy a výstavby Slovenskej republiky (2018).

Madzinová a kol. (2018) konštatujú, že výnimočnosťou systému duálneho vzdelávania je zákonne zakotvená forma partnerského vzťahu medzi zamestnávateľom a žiakom, ktorý je definovaný vo forme učebnej zmluvy, ktorá upravuje práva a povinnosti zmluvných strán vo vzťahu k praktickému vyučovaniu. Na druhej strane je zmluvne zakotvená spolupráca medzi zamestnávateľom a školou tzv. zmluvou o duálnom vzdelávaní upravujúcou rozsah, podmienky a organizáciu odborného vzdelávania žiaka s učebnou zmluvou. Podľa zákona o odbornom vzdelávaní zodpovedá za celé praktické vyučovanie zamestnávateľ. Výhodou je, že zamestnávateľ nastaví odbornú prípravu žiaka v súlade so svojimi požiadavkami, resp. potrebami, ale súčasne znáša všetky náklady spojené s jeho realizáciou. Práve toto je jedným z problémov, ktorý definujú zamestnávatelia ako jednu z hlavných prekážok vstupu do systému duálneho vzdelávania.

Podľa najaktuálnejších zdrojov sa tematike duálneho vzdelávania venovali teoretický 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 Olšovský (2016), Treľová a Olšovský (2017) a Treľová a Olšovský (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, 2018b) 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 (bankový pracovník v experimentálnom overovaní). Ďalšia spolupráca je nastavená v odbore sklárstvo a polygrafia (ŠIOV, 2018a, 2018b).

Podľa údajov ŠIOV z marca 2019 z hľadiska aktuálnej ponuky učebných miest v školskom roku 2019/2020 dosiahla úroveň 5055 ponúkaných miest, pričom najvyšším počtom ponúkaných miest disponuje Košický kraj s počtom 854 miest, po ňom nasleduje Prešovský kraj so 764 miestami a tretím v poradí je Bratislavský kraj s ponukou 743 miest v duálnom vzdelávaní. Aktuálne je realizované overovanie spôsobilosti zamestnávateľov, vstupujúcich do systému duálneho vzdelávania s pripravenými ponukami obsadenia 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 sa 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 do Schémy štátnej pomoci s následným predložením žiadosti o príspevok.

Prínosom pre firmy je, podľa Kováča (2018), keď školy zamestnávateľom pomôžu s vyškolením inštruktorov, s metodickým vedením inštruktorov,

zamestnávateľa 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. Zamestnávateľa 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 štipendia). Hlavným zameraním je získanie reálnej praxe, vedomostí a zručností z daného odboru získané praxou čo im po ukončení štúdia významnou mierou uľahčí prechod do pracovného pomeru. Zamestnávateľa si vyprofilujú budúceho zamestnanca podľa svojich potrieb.

Príklady z praxe dokazujú, podľa vyššie citovaného zdroja, že z odvetví cestovného ruchu, automobilového priemyslu, strojárstva, elektrotechniky, hutníctva, spracovávaného dreva, stavebníctva a výroby stavebných materiálov, dopravy, chémie, poľnohospodárstva a potravinárstva sa zamestnávateľa do systému zapojili na základe kľúčového poznania, že bez kvalitných pracovných síl a vyhovujúcich pracovných síl ich postavenie a konkurencia 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 stredoškôla/stredoškôlačka 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 povolání a súčasne absolvuje výberový rozhovor. Po splnení podmienok bude záujemkyňa/záujemca zaradený do programu a získa potvrdenie o učebnej zmluve, ktorá 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, môžu byť žiakom/žiačkami

v duálnom vzdelávaní preplácané náklady na školský internátom a alebo cestovanie podobne ako zamestnanci 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 potrebovať. Súčasne tomuto konkrétnemu zamestnávateľovi chýbajú vyškolení inštruktori odbornej praxe, odborné učebnice aj učebné pomôcky a pod.

Podľa 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 Slovenskej aliancie moderného obchodu (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 pripravujú 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 študentov 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;
- dostane aj 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;
- a tí najlepší sa môžu tešiť na rýchly kariérny rast (SAMO, 2019).

Na prácu v obchodnom reťazci Lidl sa pripravuje už viac ako šesťdesiat stredoškôľakov (Lidl, 2019). Spoločnosť Lidl Slovenská republika je férovým a atraktívnym partnerom nielen pre svojich súčasných, ale aj budúcich zamestnancov. Diskont najnovšie zatraktívil systém odmeňovania pre „dualistov“, štvrtáci môžu vďaka Lidl-u získať viac ako 3100 € ročne. V školskom roku 2018/2019 sa na budúcu kariéru v Lidl-i 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 stredoškôľakov 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 Lidl-i. Zamestnanci pri podpise zmluvy poznajú vývoj svojej mzdy na obdobie ďalších štyroch rokov. Žiaci môžu od spoločnosti Lidl Slovenská republika, v.o.s. 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 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 dlhodobý 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 kategórii 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 (LIDL, 2019).

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

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 samozrejme 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 škole – nech 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 tu úväzok podľa svojich potrieb.
- Praktické skúsenosti so študentskými výhodami – užíva si študentské výhody avšak od začiatku si 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 si prizveme aj externých dodávateľov – samozrejme patriacich medzi 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,

byť súčasťou veľkého tímu stabilnej nadnárodnej spoločnosti a aj materiálne benefity (pracovné oblečenie, pracovné pomôcky, príjemné pracovné prostredie) (Billa, 2019).

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. Profesijne orientované 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 bakalárskeho štúdia v automobilovom priemysle tvorí prax vo Volkswagene Slovakia. Poslucháčovi počas celého programu prináleží aj mesačné podnikové štipendium v závislosti od dosiahnutých výsledkov. Podľa Lubomíra 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 (Mokošová, 2018).

Mokošová (2018) ďalej píše, že pilotný projekt profesijne orientovaného bakalárskeho štúdia v automobilovom priemysle, ktorý spoločnosť Volkswagen Slovakia rozbehla v spolupráci s STU vlani na jeseň, bol prechodná forma 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.”

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. „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 osвета, väčšia informovanosť. Pri súčasnej mladej generácii by sme privítali väčší záujem o cudzí jazyk,” priznáva Michal Ambrovič. „Prostredníctvom profesijne orientovaného bakalárskeho štúdia v automobilovom priemysle si chceme každoročne vychovávať vlastných odborníkov podľa našich potrieb. Prax u týchto študentov 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).

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.”

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 SDV 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 *skrakuje 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 zmluvy so zamestnávateľom*, čo mu dáva určitú mieru istoty prvého zamestnania, respektíve sa skrakuje čas pri hľadaní prvého zamestnania po ukončení jeho štúdia, samozrejme v prípade, že sa žiak nerozhodne pokračovať v štúdiu na vysokej škole.

K ďalším pozitívam systému duálneho vzdelávania patrí, 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 získavať čo možno najviac takýchto žiakov. Súčasne možno vnímať aj narastajúci trend pozitívneho vnímania firiem zapojených do systému duálneho vzdelávania v regiónoch.

Je potrebné spomenúť aj ďalšiu zo silných stránok systému duálneho vzdelávania a to 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 do *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 lepšieho prospechu 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, konštatujú Madzinová a kol. (2018).

Madzinová a kol. (2018) píše, že pozitívom systému je súčasne *aktuálnosť vzdelávacích programov a ich obsahu a rovnako možnosť flexibility v ich úprave a skutočnosť prakticky cielených učebných osnov 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 prax 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 „pocitového 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 trhovo 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 výrazne pokryť 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.
- Zamestnávateľia, 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, podnikové 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.
- Vyššia konkurenčná výhoda pre uplatnenie sa na trhu práce.

Štátny inštitút odborného vzdelávania definuje v materiáli *Manuál implementácie SDV pre zamestnávateľa, strednú odbornú školu a zriaďovateľa*, ktorého je zhotoviteľom, 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 trhovom 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 udrжанím 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 oproti konkurencii,
- f) Zníženie nákladov spojených s náborom kvalifikovaných pracovníkov, ktorý je časovo a finančne náročný. Systém duálneho vzdelávania žiakov a ich následný prechod do zamestnaneckého pomeru šetrí zamestnávateľovi čas aj finančné prostriedky. Súčasne 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,
- g) 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,
- h) Vzdelávanie detí zamestnancov vedie ku generačnej výmene, čo zamestnávateľom zaručuje plynulú obnovu svojej pracovnej sily s predpokladaným vysokým podielom lojality voči zamestnávateľovi,
- i) Finančné benefity zamestnávateľa 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. Zamestnávateľia 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: strojnícko-automobilový sektor, elektrotechnický sektor a sektor obchodu a služieb. V rámci regionálneho rozloženia reformy sa najviac žiakov učí v Trenčianskom kraji, nasleduje Žilinský, Nitriansky a Bratislavský kraj (uvádza Asociácia priemyselných zväzov (APZ)). Do roku 2020 sa má počet žiakov zapojených do duálneho vzdelávania síce zvýšiť na 12-tisíc žiakov/študentov, zamestnávateľia však tvrdia, že im v priemyselných odvetviach chýba až okolo 45-tisíc pracovníkov, konštatuje Beracka (2019).

V roku 2018 prešla parlamentom novela zákona č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave, ktorý duálne vzdelávanie do určitej miery mení. 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 Lajčin (2012) upozorňujú v tejto súvislosti na inovatívne formy vzdelávania žiakov nielen v podmienkach stredných odborných škôl a Lajčin – Sláviková – Várkony (2014) píšú o tom, ako k tomu môže svojimi aktivitami prispieť konkrétna vysoká škola.

No aj napriek pochvalným vyjadreniam na adresu duálneho vzdelávania, zamestnávateľia 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. Zamestnávateľia 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 Asociácia priemyselných zväzov (APZ, 2019).

Otázky ku kapitole:

1. Definujte pojem duálne vzdelávanie.
2. Vlastnými slovami vysvetlite rozdiel medzi odborným vzdelávaním a duálnym vzdelávaním.
3. Pomenujte a analyzujte kľúčové výhody realizácie duálneho vzdelávania pre žiaka strednej odbornej školy.
4. Porovnajte pozitíva a negatíva realizácie duálneho vzdelávania pre stredné odborné školy.
5. Na základe poznatkov, uvedených v príslušnom texte učebnice, pokúste sa predpovedať budúce generačné smerovanie detí, narodených po roku 2020.
6. Vytvorte predpokladaný kompetenčný profil žiakov strednej odbornej školy, ktorí majú nastúpiť do praxe v roku 2030.

Zoznam použitých prameňov:

ABA. *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>

ASOCIÁCIA PRIEMYSELNÝCH ZVÄZOV (APZ). *Odborné vzdelávanie*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-10-06]. Dostupné na: <https://www.asociaciapz.sk/odborne-vzdelavanie/>

Babies born from 2010 to form Generation Alpha. 2009. The Sunday Telegraph. [on-line]. 2009. [cit. 2018-10-18]. Dostupné na: <http://www.news.com.au/babies-born-from-2010-to-form-generation-alpha/story-e6frfl49-1225797766713>

BERACKA, J. *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/>

BERGER, T. - THOMAS, M. 2011. Integrating digital technologies in education: A model for negotiating change and resistance to change. In M. Thomas (Ed.), *Digital Education*. New York: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9780230118.

BILLA. *Duálne vzdelávanie.* [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-06]. Dostupné na: <https://www.billa.sk/specialfolder/footer/kariera/dualne-vzdelavanie/dualne-vzdelavanie>

BREYER, M. 2013. „Generácia Z“ nás potrebuje. [on-line]. 2013. [cit. 2018-10-28]. Dostupné na: <<http://moje.hnonline.sk/node/13103>>

CILLIERS, E. J. 2017. The challenge of teaching Generation Z. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188-198. doi 10.20319/pijss.2017.31.188198.

DUŠEK, J. 2010. *Faktory regionálního 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. *Sociologie politiky – minulost, současnost, budoucnost*. 1. vyd. České Budějovice : Vysoká škola evropských a regionálních studií. 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.

EUR-lex. 2013. *Otváranie systémov vzdelávania: nové technológie a otvorené vzdelávacie zdroje ako prostriedky inovačného vyučovania a vzdelávania pre všetkých*. Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX%3A52013DC0654>

EUROPEAN UNION. (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Dostupné na file:///C:/Users/silvi/Downloads/SurveyofschoolsICTinEducation.pdf

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 [elektronický zdroj]. ISSN 2313-1640. sp. no. 4 (2016), s. 54-57.

GABRHELOVÁ, G. 2018. 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. ISBN 978-80-906894-2-8, s. 91-98.

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 professional'nogo obučenija: 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* [elektronický zdroj] : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2013. ISBN 978-80-225-3637-0. CD-ROM, s. 112-128.

HANULIAKOVÁ, J. – HASAJOVÁ, L. – PORUBČANOVÁ, D. 2016a. *School culture and educational reality*. 1. vyd. Karlsruhe, DE: Stecon, 2016. 100 s. ISBN 978-3-945862-05-6.

HANULIAKOVÁ, J. – HASAJOVÁ, L. – PORUBČANOVÁ, D. 2016b. Stress of Students and Social-pathological Phenomena. In: *Acta Technologica Dubnicae*. ISSN 1338-3965. Roč. 6, č. 3 (2016), s. 112-121.

HANULIAKOVÁ, J. 2015. *Aktivizujúce vyučovanie*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2015. 128 s. ISBN 978-80-8153-036-4.

HANULIAKOVÁ, J. – PORUBČANOVÁ, D. 2016. Podmienky edukácie v sociálnom a emocionálnom kontexte. In: Kojs, W., Rostanska, E., Wójcik, K. E. *Edukacja i bezpieczeństwo w dobie globalizacji*. Dabrowa Gornicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, 2016. ISBN 978-83-64927-56-0. s. 147- 155.

Hilčenko, S. 2017. How Generation “Z” learns better? *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 11(2), 379-389. doi: 10.26417/ejser.v11i2.p379-389.

HRICOVÁ, R. – MADZINOVÁ, R. 2018a. *Duálne vzdelávanie ako nástroj zlepšenia štruktúrneho 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. ISBN 978-80-245-2281-4, s. 106-118.

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. ISBN 978-80-553-3246-8, s. 63-69.

KALB, C. 2009. „Generation 9/11“. In: *Newsweek*. Retrieved 2011-05-22. ISSN 0028-9604.

KOVÁČ, Ľ. *Zamestnávateľia vďaka duálu zachovávajú v krají povolaní a vzdelávanie v stredných odborných školách*. [on-line]. 2018. [cit. 2019-05-12]. Dostupné na: <http://www.dualnysystem.sk/Aktualita.aspx?ArticleID=189>

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

LAJČIN, D. - PASTERNAKOVÁ, L. 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.

LAJČIN, D. – PASTERNAKOVÁ, L. 2015. K teoretickým východiskám problémov vyskytujúcich sa v škole = The theoretical starting problems encountered at schol. In: *Manažment podnikov*. ISSN 1338-4104. roč.5, č.4 (2015) s. 195-198.

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*. ISSN 2080-9069. roč. 5, č. 1 (2014), s. 192-196.

LIDL. *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>

MADZINOVÁ, R. a kol. 2018. *Analýza systému duálneho vzdelávania v Slovenskej republike*. Bratislava: SBA, 2018. 55 s.

MARGARYAN, A. - LITTLEJOHN, A. - VOJT, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440. doi: 10.1016/j.compedu.2010.09.004.

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) [elektronický zdroj]. ISSN 1338-693X. Roč. 6, č. 2 (2017), s. 25 – 31.

Miléniové deti - Kto to sú a čo chcú?. [on-line]. [cit. 2018-10-08]. Dostupné na: <http://www.karierabezhranic.sk/karierny-svet/zamestnanie/zaujímavosti-z-ofisu/demograficky-trend/>

MINISTERSTVO DOPRAVY A VÝSTAVBY SLOVENSKEJ REPUBLIKY. (MDaVSR). Aktuálne otázky duálneho vzdelávania v rezorte dopravy a výstavby - záznam z konferencie z 28.3.2018. 2 str.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY (MŠVVaŠ). *Systém duálneho vzdelávania*. [on-line]. 2018a. [cit. 2019-02-14]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/system-dualneho-vzdelavania/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY (MŠVVaŠ). *Princípy duálneho vzdelávania*. [on-line]. 2018b. [cit. 2019-02-14]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/pricipy-dualneho-vzdelavania/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY (MŠVVaŠ). *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. *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

NADLER, C. 2010. *For a new generation, Alpha will be better*. [on-line]. 2010. [cit. 2018-10-18]. Dostupné na Internet: <<http://www.smh.com.au/national/for-a-new-generation-alpha-will-be-better-20100319-qm8j.html>>

NÁRODNÁ RADA SLOVENSKEJ REPUBLIKY (NRSR). *Zákon č. 245/2008 Z. z. – Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-03-14]. Dostupné na: <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102>

NÁRODNÁ RADA SLOVENSKEJ REPUBLIKY (NRSR). *Zákon č. 61/2015 Z. z. - Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [on-line]. 2018. [cit. 2019-04-25]. Dostupné na: https://www.slovlex.sk/static/pdf/2015/61/ZZ_2015_61_20180901.pdf

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *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>

NÁRODNÍ ÚSTAV VZDĚLÁVÁNÍ (NUV). *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

NAY. *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* [elektronický zdroj]: zborník príspevkov. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2016. ISBN 978-80-225-4260-9. s. 67-74 CD-ROM.

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* [elektronický zdroj]: zborník príspevkov. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2016. ISBN 978-80-225-4260-9. s. 75-84 CD-ROM.

NEUPAUEROVÁ, Z. 2013. Možnosti využitia duálneho systému vzdelávania po vzore rakúskeho a nemeckého úspechu. Spôsob prístupu: http://www.derivat.sk/files/2013%20casopis/2013_sept_Neupauerova_DualSyst.pdf. In: *Finančné trhy* [elektronický zdroj] : odborný mesačník pre teóriu a prax finančných trhov. september (2013), s. 1-7. [on-line]. ISSN 1336-5711.

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. ISBN 978-80-7160-447-1. s. 80-87.

OBERUČ, J. – PORUBČANOVÁ, D. – ZAPLETAL, L. 2016. Education as returnable investment for both individuals and society. In: *Vadyba Journal of Management*. - ISSN 1648-7974. Vol. 28, no. 1 (2016) s. 43-51.

OECD. 2017. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: PISA, OECD Publishing.

OECD. 2012. *Connected Minds: Technology and Today's Learners, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.

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].

OBERUČ, J. - SLÁVIKOVÁ, G. (2013). Niektoré prístupy k formovaniu hodnôt a postojov. In *Pedagogica Actualis = Hodnoty a hodnotová orientácia v procese výchovy a vzdelávania* (pp. 59-63). Trnava: UCM.

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. ISBN 978-80-225-4503-7, s. 43-48.

PASTERŇÁKOVÁ, 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.

PASTERŇÁKOVÁ, 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.

PASTERŇÁKOVÁ, 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.

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.

PETTEY, Ch. 2015. *Embracing Digital Humanism*. Dostupné na: <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/embracing-digital-humanism/>

PORUBČANOVÁ, D. 2014. Informačné technológie a ich potenciál pri formovaní hodnôt v procese vzdelávania. In *Aspekty riadenia a vzdelávania ľudských zdrojov v praxi* (pp. 102-109). Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.

PORUBČANOVÁ, D. - PASTERŇÁKOVÁ, 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. ISBN 978-83-60571-44-6. s. 70-77.

PORUBČANOVÁ, D. – VANIČKOVÁ, R. 2017. *Financial literacy in the educational process*. 1. vyd. Karlsruhe, DE: Ste-Con, 2017. 163 s. ISBN 9783945862216.

PORUBČANOVÁ, D. 2016. *Education about aesthetic values in selected European education systems*. 1. vyd. Karlsruhe, DE: Stecon, 2016. 123 s. ISBN 978-3-945862-11-7.

PORUBČANOVÁ, D. 2018. Výchova k pravidlám v škole, transfer pre život sociálny rozmer. In: *Školské pravidlá v edukačnom prostredí*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2018. ISBN 978-80-89732-76-0, s. 47-57.

PRENSKY, M. 2001. Digital natives, digital immigrants: do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.

Prichádza generácia Z. [on-line]. [cit. 2018-10-28]. Dostupné na: <<http://www.buducnostinternetu.sk/temy/clanky/generacia-z.php>>

ROWADY, P. 2012. *There Is No Such Thing as Alpha Generation*. [on-line]. 2012. [cit. 2018-10-11]. Dostupné na: <<http://tabbforum.com/opinions/there-is-no-such-thing-as-alpha-generation>>

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: *ELOSYS. Elektrotechnika, informatika a telekomunikácie 2015*. ed. Martin Šoka. 1. vyd. Bratislava: Nakladateľstvo STU v Bratislave, 2015. ISBN 978-80-227-4437-9. CD-ROM, S. 168-173.

ROTHMAN, D. 2016. *A Tsunami of learners called Generation Z*. Dostupné na: http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf

SAMO. *Aj obchod sa dá študovať v systéme duálneho vzdelávania*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-12]. Dostupné na: <http://www.modernyobchod.sk/projekty/dualne-vzdelavanie/>

SEDLÁKOVÁ, K. 2012. *Generácia Z – nastupuje najbystrejšia generácia*. [on-line]. 2012. [cit. 2018-11-01]. Dostupné na: <<http://feminity.zoznam.sk/c/879180/generacia-z--nastupuje-najbystrejsia-generacia>>

SCHROER, W. J. *Generations X,Y, Z and the Others - Cont'd.* [on-line]. [cit. 2018-10-11]. Dostupné na: <<http://www.socialmarketing.org/newsletter/features/generation2.htm>>

SLOVENSKÁ AKADEMICKÁ ASOCIÁCIA PRE MEDZINÁRODNÚ SPOLUPRÁCU (SAAIC). *Duálny systém vzdelávania*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-06]. Dostupné na: <http://www.saaic.sk/nrcg/Handbook/countries/DTSL/indexb.htm>

SLOVENSKÁ POĽNOHOSPODÁRSKA A POTRAVINÁRSKA KOMORA (SPKK). *Systém duálneho vzdelávania*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-03-14]. Dostupné na: <http://www.sppk.sk/co-je-system-dualneho-vzdelavania>

SNOW, C. C. - FJELSTAD, Ø., D. - LANGER, A. M. 2017. Designing the digital organization. *Journal of Organization Design*, 6(7). doi: 10.1186/s41469-017-0017-y. Dostupné na: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2Fs41469-017-0017-y.pdf>

STRAUSS, W. - HOWE, N. 2000. *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York, NY: Vintage, 2000. ISBN 0-375-70719-0.

ŠKOLSKÝ SERVIS. *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

ŠPÁNIKOVÁ, M. *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). *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

ŠTÁTNY INŠTITÚT ODBORNÉHO VZDELÁVANIA (ŠIOV). *Aktuálna ponuka v systéme duálneho vzdelávania na šk. rok 2019/2020*. [on-line]. 2018a. [cit. 2019-04-14]. Dostupné na: <http://www.dualnysystem.sk/Aktualita.aspx?ArticleID=191>

ŠTÁTNY INŠTITÚT ODBORNÉHO VZDELÁVANIA (ŠIOV). *Systém duálneho vzdelávania*. [on-line]. 2018b. [cit. 2019-03-14]. Dostupné na: <http://www.dualnysystem.sk/Oprojekte.aspx#DualneVzdelavanie>

TAMÁŠOVÁ, V. 2015a. Edukačné prístupy rodiny k intaktným a zdravotne znevýhodneným deťom. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium*

XXXI. = Zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií. Bratislava: ZF Lingua, 2015. ISBN 978-80-8177-017-3. S. 33-55.

TAMÁŠOVÁ, V. 2015b. Profesional and Career Development of Vocational Subject Teachers as a Trend in the Lifelong Learning of Teachers. In: *Acta Technologica Dubnicae*. ISSN 1338-3965. Vol. 5, issue 1 (2015), p. 1-20.

TAMÁŠOVÁ, V. 2016a. Osobitné formy ovplyvňovania človeka masmédiami a výchova = Specific forms of the mass media's influence on the man and education. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXVIII*. [elektronický zdroj] = Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XXXVIII. Bratislava: Z-F LINGUA, 2016. ISBN 978-80-8177-022-7. s. 1-13, CD-ROM.

TAMÁŠOVÁ, V. 2016b. Poruchy v prostredí školy a negatívny vplyv médií – časté faktory delikvencie žiakov. Les troubles dans le milieu scolaire et l'impact negatif des medias - les facteurs frequents de delinquance des etudiants. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXIV*. [CD ROM] = Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XXXIV. Bratislava: Z-F LINGUA, 2016. ISBN 978-80-8177-020-3. - S. 15-30.

TATRA BANKA. 2019. *Duálne vzdelávanie*. [on-line]. 2019. [cit. 2019-06-26]. Dostupné na: <https://www.prirodzenenajlepsi.sk/dual/>

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. ISBN 978-84-09-02709-5. ISSN 2340-1117, s. 1680-1684.

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. 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 - perspective 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

TRELOVÁ, S. - OLŠAVSKÝ, F. 2017. Investment in education and training of employees of the company /Legal and financial aspects/. Dostupné na: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85029756926&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=International+Business+Information+Management+Association+&nlo=&nlr=&nls=&sid=771be53a21f4f78f9d951b35b21564ad&sot=b&sdt=cl&cluster=scopusbyr%2c%222017%22%2ct%2bscoaffilctry%2c%22Slovakia%22%2ct%2bscoafid%2c%2260001987%22%2ct&sl=64&s=CONF%28International+Business+Information+Management+Association+%29&relpos=7&citeCnt=0&searchTerm=,>
http://ws.isiknowledge.com/cps/openurl/service?url_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:ut/000410252702106. In: *Education excellence and innovation management through Vision 2020 : From regional development sustainability and competitive economic growth* [elektronický zdroj]. Norristown, PA: IBIMA, 2017. ISBN 978-0-9860419-7-6. s. 3569-3579 [USB kľúč].

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. ISBN 978-80-7160-388-7. s. 114-119.

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. Dostupné na: <http://sei.iuridica.truni.sk/archive/2017/01/SOCIETAS-ET-IURISPRUDENTIA->

2017-01.pdf. In: *Societas et iurisprudencia* [elektronický zdroj]. ISSN 1339-5467. roč. 5, č. 1 (2017a), s. 200-208 [on-line].

TRELOVÁ, S. 2017b. Migration of work force in the work market as a socio-economic result of globalization. Dostupné na: http://ke.uniza.sk/sites/default/files/content_files/part_vi_final.pdf. In: *Globalization and its socio-economic consequences : part 6* [elektronický zdroj]. Žilina: University of Žilina, 2017b. ISBN 978-80-8154-212-1. s. 2714-2720 [on-line].

TRELOVÁ, S. 2018a. Odhaľovanie čiernej práce na Slovensku. In: *GRANT journal : European Grant Projects, Results, Research&Development, Science : Peer-Reviewed Scientific Journal*. [on-line]. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení. ISSN 1805-062X. ISSN 1805-0638. roč. 7, č. 1 (2018a), s. 90-93.

TURRENTINE, P. – MACDONALD, L. (2006). *Tutoring Online: Increasing Effectiveness with Best Practices*. Retrieved from <http://lacmsig.pbworks.com/f/tutoring%20online.pdf>.

TWENG, J. 2006. *Generation Me*. New York, NY: Free Press, 2006. ISBN 978-0-7432-7697-9.

VALENTINE, J. 2010. *Generation alpha, the most self-centred yet*. The Australian. [on-line]. 2010. [cit. 2018-10-11]. Dostupné na: <http://www.theaustralian.com.au/opinion/wry-side/generation-alpha-the-most-self-centred-yet/story-e6frg710-1225837117527>

Závery Rady z 12. mája 2009 o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave („ET 2020“). [on-line]. 2019. [cit. 2019-05-22]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/12095.pdf>

ZÁVER

Text vysokoškolskej učebnice bola 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.

Druhá kapitola učebnice rozpracovávala 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.)

Do obsahu tretej kapitoly vysokoškolskej učebnice sme zaradili rozpracovanie pozitívnych aspektov života žiakov v škole ako komponentov školskej pedagogiky.

Pozitívnym aspektom života žiakov v škole ako komponentom školskej pedagogiky budeme v tejto kapitole venovať aj z hľadiska vybraných teórií o vzťahu emócií a tela, implicitnej a explicitnej pamäti a ich vzťahu k emóciám, z hľadiska humoru v živote jedinca, funkcií a štýlov humoru, vývoja humoru jedinca, aspektov, určujúcich uplatnenie humoru u pubescentov a adolescentov a humoru v škole.

Štvrtú kapitolu vysokoškolskej učebnice tvorí rozpracovanie témy hodnôt a hodnotovej orientácie mládeže ako významného komponentu školskej pedagogiky. Pred deskripciou hodnotovej orientácie ako jedného z ústredných pojmov považujeme za nevyhnutné definovať pojem hodnota. Definovanie pojmu prinášame v stručnom prehľade rôznych náhľadov a determinujúcich prvkov, ktoré dané definovanie termínu kreujú. Hodnoty v učebnici vnímame ako interdisciplinárny pojem, ktorý sa skúma z aspektov viacerých vied a je používaný vo viacerých vedných disciplínach.

Súčasťou piatej kapitoly vysokoškolskej učebnice je téma pedagogicko-psychologickej diagnostiky ako ďalšieho významného komponentu školskej pedagogiky. Problematika pedagogicko-psychologickej diagnostiky v podmienkach stredných odborných škôl bola spracovaná so zreteľom na druhy rozhovorov používané v psychológii, psychologický dotazník, výkonové testy, projektívne testy, so zreteľom aj na diagnostiku sociálne významných vlastností osobnosti v podmienkach školy, diagnostiku interpersonálnych vzťahov v podmienkach školy, diagnostiku skupín v podmienkach školy a diagnostiku vybraných porúch žiakov v podmienkach školy.

Šiesta kapitola našej učebnice sme venovali tematike osobnostnej a sociálnej edukácie ako ďalšiemu z komponentov školskej pedagogiky. Súčasť tejto kapitoly tvoria základné metodické princípy osobnostnej a sociálnej edukácie z hľadiska jej základných cieľov, tematických okruhov, používaných metód, vplyvov pôsobiach na osobnostný a sociálny rozvoj žiaka a písali sme aj o možnostiach začlenenia osobnostnej a sociálnej edukácie do edukačnej práce školy.

Súčasťou siedmej 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 opisovali osobnosť učiteľa s typológiou osobnosti učiteľa, v nadväznosti na to sme sa zamerali na

triedneho učiteľa, jeho pedagogicko-didaktickú prácu, funkcie a prácu triedneho učiteľa na triednických hodinách.

V ôsmej kapitole vysokoškolskej učebnice sme sústredili pozornosť na témy kompetencií a kľúčových kompetencií učiteľa v širšom ponímaní. V súlade s ďalšími autormi 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.

Ostatnú kapitolu predkladanej učebnice sme venovali aktuálnym východiskám školskej pedagogiky, zameraným najmä na tému školskej edukácie vo vzťahu ku generáciám a duálne vzdelávanie. Téma školskej edukácie vo vzťahu k vedeckému rozpracovaniu princípu existencie a fungovania generácií tvorí významný komponent, ktorý ovplyvňuje alebo by aspoň mal ovplyvňovať predmet záujmu školskej pedagogiky, a to na základe ponímania edukačného pôsobenia, pričom za východisko budeme považovať sociologické ponímanie Generácie X, Generácie Y, Generácie Z a Generácie Alfa. Sociológovia totiž pozorovali, že posledné tri - štyri generácie ľudstva možno chronologicky vymedziť podľa špecifického správania sa a prejavov. Každá z týchto generácií má, podľa sociológov, svoj špecifický spôsob života a z toho prameniace osobitné požiadavky, ktoré formujú práve technológie. Vidieť to najlepšie v priamom porovnaní s predchádzajúcou generáciou. Pred tridsiatimi, dvadsiatimi a dokonca aj desiatimi rokmi boli predstavy o tom, ako bude fungovať svet v roku 2010 úplne iné, ako naozaj vyzeral. Rozmach osobných počítačov, mobilov a sociálnych sietí prekonal tie najodvážnejšie predikcie. Ďalšou súčasťou aktuálnych východísk školskej pedagogiky je téma duálneho vzdelávania s podrobnejším opisom aktuálnej situácie v duálnom vzdelávaní u nás i v zahraničí a s opisom konkrétnych príkladov dobrej edukačnej praxe v našich podmienkach.

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:

PaedDr. Silvia Barnová, PhD. (3 AH)

PhDr. Slávka Čepelová, PhD. (3 AH)

doc. PaedDr. Mgr. Gabriela Gabrhelová, PhD. (3 AH)

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD. (3 AH)

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD. (3 AH)

Mgr. Gabriela Rozvadský Gugová, PhD. (3 AH)

Recenzenti:

prof. PhDr. Miroslava Szarková, CSc.

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

doc. PhDr. Ľubica Gáborová, CSc.

Počet AH: 18

Počet strán: 347

ISBN: 978-80-89732-85-2

Rok vydania: 2019

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.